وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

تعليمية الظواهر اللغوية لتلامذة السنة الرابعة المتوسطة على ضوء المقاربة بالكفاءات

–نقد وتقويم–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي

إعداد الطالب:
يوسف قسوم

إشراف الأستاذ الدكتور:
رابح بومعزة

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
محمد خان	أستاذ	بسكرة	رئيسا
صلاح الدين ملاوي	أستاذ محاضر "أ"	بسكرة	مشرفا ومقررا
الشريف بوشحدان	أستاذ	عنابة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية

2010م–2011م / 1431هـ – 1432 هـ

قال الله عز وجل:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الْإِنسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ *

سورة الرحمن الآيات (1،2،3،4).

وقال أيضا:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ

سورة الروم الآية (22)

شكراً وتقديراً

أشكر الله الكريم الشافي شكراً كثيراً

ثم أتقدم بالشكر الجزيل من هم فضل علي تاريخياً والاجتماعياً

وتربوياً وإدارياً

وأخص بالشكر أيضاً الأستاذ المشرف رائد بلوط معزاة

يوسف قسوم

مقدمة

مقدمة:

إن ظاهرة تيسير تعليمية "النحو العربي" من أهم الظواهر التي شغلت فكر العلماء والباحثين، لما تميزت به من خصوصيات، وما خضعت له من تحولات عبر سيرورتها التاريخية، جعلها مثار تساؤلات مستمرة تطلب من الباحثين السعي الحثيث لتقديم هذا العلم في أحسن حلة، وبكل يسر وتفتح، حيث نجد في تاريخنا القديم والحديث رجالا عمالقة من علماء اللغة وسدنتها ردوا على الأدعياء والحاقدين مزاعمهم التي مفادها: أن النحو لم يعد صالحا لهذا الزمان، وما عاد له بين العلوم من مكان، وفي الوقت نفسه نجد علماءنا مستجيبين لمجريات الحداثة، والثورات الرقمية والمعرفية، مستلهمين عناصر التراث، على غرار الأمم الأخرى، كالإنجليز، والفرنسيين والهنود والصينيين الذين لم يتنازلوا عن معايير لغاتهم، فاتحين الأفق لمقتضيات المعاصرة والعولمة، من خلال الكتابة الواعية والبدائل المناسبة التي أغنت ميدان النحو، وجددت في بنيته الشكلية أو المضمونية أو كليهما، وجعلته يصدر عن رؤية وتوجه، لأنه لم يعد ثمة جدال في أن عملية التعليم والتدريس أصبحت اليوم فنا عظيما لا يقدر عليه إلا من أحسن إعداده ثقافيا، ومهنيا، حيث ِانتهت صورة المعلم الذي لا يحمل في جعبته إلا نزرا يسيرا من المعارف الضحلة، في أغلب الأحيان ثم يجعل همه كله في تلقينها وحشوها في أذهان الصغار مهما كانت غير ملائمة ِلاستعداداتهم وقدراتهم، ومن أجل مواكبة التطورات العالمية في مجال تجديد وتحديث الأنظمة التربوية لبناء وصياغة مناهج تربوية، تستجيب بشكل أفضل لقضايا المراحل القادمة، كانت المقاربة بالكفاءات حلا لمواجهة الانفجار العالمي للمعارف، والتطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة، وهذه المقاربة التي اِعتمدت في بناء المنهاج تسعى

مقدمة

إلى وضع مبادئ تربوية، توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة حيث لا مجال للاِهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلم، أي؛ اِنطلاقا من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاِعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلمين، لأن عملية التدريس تقوم أساسا على العلاقة بين المعلم والمتعلم، التي يحددها البرنامج الدراسي للمادة. لأن لهذه العلاقة الدور الرئيس في الوصول إلى النتائج المتوقعة من قبل القائمين على العملية التربوية، المتمثل في تحسين التحصيل الدراسي والمعرفي للتلاميذ. لهذا كانت الدراسة الحالية تحاول تحديد مدى تأثير مقاربة التدريس بالكفاءات على التحصيل الدراسي لتلميذ السنة الرابعة المتوسطة، والوقوف على وضعية التدني الرهيب في نشاط الظواهر اللغوية، وما مدى معالجة المنظرين له على ضوء هذه المقاربة؟ وهل واكبت تعليمية الظواهر اللغوية التقدم التكنولوجي المذهل؟ وهل يكمن الخلل في المتعلم أم في المعلم أم في المادة التعليمية أم في الطريقة؟ وهذا البحث الموسوم بـــ «تعليمية الظواهر اللغوية لتلامذة السنة الرابعة المتوسطة على ضوء المقاربة بالكفاءات، نقد وتقويم» جاء مقسما إلى مقدمة وثلاثة فصول.

مقدمة

الفصل الأول: المعنون بـــ: "تعليمية الظواهر اللغوية وتحليل المنهاج على ضوء المقاربة بالكفاءات".

قمت فيه بتعريف التعليمية "الديداكتيك" والظواهر اللغوية، وطرائق تدريسها قديما وحديثا بإختصار، وصولا إلى تحليل المدونة اللغوية المختارة المتمثلة في نشاط الظواهر اللغوية، للسنة الرابعة المتوسطة، من حيث المكونات الأربعة الأساسة لمعرفة ما هي الأهداف التي توخاها المنهاج التربوي لهذه السنة؟ ما هو المحتوى المختار لتحقيق هذه الأهداف؟ ما هي الطرائق البيداغوجية المعتمدة؟ ما هي أساليب التقويم لإنجاح العملية التعليمية؟ كل هذا على ضوء المقاربة بالكفاءات التي تبناها المنهاج، حيث وقفت عندها لتتضح المعالم أكثر.

وفي **الفصل الثاني** الموسوم "دراسة وتحليل الاستبيان" كانت للباحث دراسة ميدانية حيث وزعت إستمارتين الأولى للأساتذة والثانية للتلاميذ، حاولت من خلالهما التعرف على أهم الصعوبات اللغوية التي تواجه المتعلم في فهم المحتوى، معتمدا على عرض وتحليل، ومناقشة النتائج المتحصل عليها من أجل معرفة الواقع اللغوي للمتعلم.

أما **الفصل الثالث** الذي عنوانه "نقد وتقويم".

1 من حيث المحتوى (المضمون): يسعى إلى الكشف عن الصعوبات ورصد السلبيات، وما يتوافق وما لا يتوافق مع مستوى المتعلم.

2 من حيث طرائق التدريس: يسعى البحث إلى الوقوف عند الطريقة المتداولة ويقوم بتقويمها ونقدها نقدا بناء، وهل هي كافية؟ أم بحاجة إلى طرائق أخرى تعضدها وتجعلها فاعلة قادرة على تحقيق الأهداف المتوخاة من هذا النشاط.

3 من حيث أساليب التقويم: يقف الباحث عند أساليب التقويم المتبعة وعلى مدى فاعليتها، وفق ما جاءت به اللسانيات التطبيقية الحديثة، مع رصد السلبيات التي يقع فيه كثير من الأساتذة في هذا المجال، واِقتراح الحلول وفق صنافة بلوم، ويختم الفصل بتقديم مذكرة نموذجية واِمتحان لدرس مختار في نشاط الظواهر اللغوية، ليكونا مجسدين لكل ما تم تقديمه واِيضاحه.

أما **الخاتمة** فكانت حصيلة لما تم التوصل إليه من نتائج هذا البحث خاصة بالبرنامج والكتاب المدرسي، وعبارة عن توجيهات تربوية وبيداغوجية للقائمين على العملية التربوية.

-وقد اِعتمدت في هذا البحث المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي التحليلي الملائمين لطبيعة هذا البحث، حيث أصف حينا وأحلل حينا آخر وأدلي برأيي إن كان ذلك مناسبا دون الاِستغناء عن بقية المناهج الأخرى، كما اِعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع متباينة المضامين مختلفة العناوين، أذكر على سبيل المثال لا الحصر:

1-كتاب منهاج السنة الرابعة المتوسطة.

2-الوثائق المرافقة للمنهاج – دليل الأستاذ.

3-وثيقتي تخفيف البرنامج لسنتي 2008، 2009.

4-كتاب التلميذ.

5-مقالات الأستاذ الدكتور "عبد الرحمان الحاج صالح".

6-دلائل اِكتساب اللغة في التراث اللساني العربي للأستاذ "بشير إبرير".

7-تيسير تعليمية النحو للأستاذ "رابح بومعزة".

8-أعمال ندوة "تيسير النحو" منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.

9-تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام بالوطن العربي "لمحمود أحمد السيد".

10-المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي".

11-تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها للأستاذ "مصطفى بوشوك".

أثناء قيامي بإنجاز هذا البحث واجهتني صعوبات متنوعة من أهمها، كثرة الدراسات والبحوث في هذا المجال، مما جعلني احتار لولا فضل الله أولا، ثم توجيهات الأستاذ المشرف الذي ساعدني في لملمة و حصر البحث، وتخطي العقبات، وتجاوز الصعوبات. لأن موضوع تعليمية الظواهر اللغوية يعد مثار جدل مستمر، اِنبرى له الكثير من الباحثين بالدراسة وما زال يشغل فكرهم، وسيبقى وسوف يبقى كذلك، وبالنسبة للاِستبيان واجهتني بعض الصعوبات منها:

1-تخوف بعضهم من الإجابة بكل مصداقية وصراحة.

2-اللامبالاة والإهمال لهذه الاستمارات.

مقدمة

في الختام أتوجه بالشكر إلى الأستاذ المشرف، وإلى كل من قدم لي يد المساعدة في إنجاز هذا البحث.

الفصل الأول

تعليمية الظواهر اللغوية ودراسة وتحليل المناهج

الفصل الأول: تعليمية الظواهر اللغوية ودراسة المنهاج.

تمهيد:

أ- تعليمية الظواهر اللغوية.

1. مفهوم التعليمية.

2. الظواهر اللغوية.

3. أهمية تعليم النحو.

4. إشكالية تعليم النحو في العصر الحديث.

ب- دراسة وتحليل المنهاج.

1. مفهوم المنهاج.

2. أسس بناء المنهاج.

3. عناصر المنهاج.

ج- المقاربة بالكفاءات.

1. المقاربة.

2. الكفاءة.

3. أنواع الكفاءات.

4. خصائص الكفاءات.

5. عناصر الكفاءات.

تمهيد:

إن التطورات الحاصلة في المجال التربوي جعلت منه مركز اِهتمام بالنسبة للعديد من الباحثين، وكوني أستاذا سايرت مختلف المراحل التعليمية في مشواري التعليمي، شكّل لدي مجموعة من الخبرات والآراء، فيما يخص النظام التعليمي الذي ساده التذبذب، وغدا حقل تجارب، ولأن التربية والتعليم يعدان من أصعب المهام التي تواجه الإنسانية بصفة عامة، والدول بصفة خاصة منذ وجودها إلى اليوم، باِعتبارها تتعامل مع نفوس بشرية متباينة، وشديدة التفاعل لتنشئتها وتكوينها حسب متطلبات العصر والظروف التاريخية المعيشة، ولعل أشكل ما ينطوي عليه التعليم، وبناء المتعلمين؛ وضع البرامج التعليمية الخاصة بكل طور على المستوى العام، وبكل نشاط على المستوى الخاص، فمن المعلوم أن الجزائر ابتداء من سنة 1994، شرعت في إعادة كتابة البرامج والمناهج لمختلف مراحل التعليم، حيث خضعت –المناهج– إلى تعديلات تمثلت في تخفيف للمحتويات وإعادة كتابة وتدرج دون اللجوء إلى دراسة مسبقة، وحتى اللجان التي أوكلت لها عملية إعداد البرامج فإنها لم تتلق تكوينا خاصا كافيا، أو غير نابعة من الأوساط التعليمية، في إعداد المناهج، وفي مختلف المقاربات، فكان نتيجة لذلك، أن لجنة الكنديين التي أوكلت لها عملية تقويم البرامج، برامج التعليم الأساسي والثانوي من قبل المعهد الوطني للبحث في التربية للفترة 1996 إلى 1998م.

خلصت إلى النتائج القائلة: "إن حصيلة التقويم للبرامج الجزائرية تسمح لنا بالقول بأنها قابلة للتحسين، وبالفعل فإنها تقدم جوانب إيجابية يتعين إبقاؤها، وجوانب سلبية لابد من مراجعتها، وهو ما كان، حيث تم تطبيق هذه البرامج على مدار أكثر من اثنتي عشرة سنة، لتعرف البرامج بعدها تعديلا بل تغييرا كبيرا خاصة من حيث المحتوى والأهداف، وصولا إلى المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها البرامج والمناهج الحديثة، وهو المنطلق الذي حدا بي إلى هذه الدراسة لأركز توجهي على برامج التعليم المتوسط وبالتحديد برنامج الظواهر اللغوية كونها مادة أساسة، وحاضرة على مستوى جميع الأطوار من جهة أخرى، ولأن عملية التدريس تقوم أساسا على العلاقة بين المعلم والمتعلم التي يحددها البرنامج الدراسي للمادة فإن لهذه

العلاقة الدور الرئيس في الوصول إلى تحقيق النتائج المتوقعة من قبل القائمين على العملية التعليمية التعلمية، المتمثل في تحسين التحصيل الدراسي والمعرفي للتلاميذ في نشاط الظواهر اللغوية، حيث ينبغي أن يكون للتلميذ ملمح يؤهله لمواصلة تعليمه الثانوي، ويكتسب الثروة اللغوية من خلال تيسير تعليمية الظواهر اللغوية وإنفتاحها على المعارف الجديدة، وأن هذه اللغة قادرة على إستيعاب العلوم والإكتشافات في مضامينها ومصطلحاتها.

أ-**مفهوم التعليمية:** ويقابلها في اللغات اللاتينية didactique, didactikos, didactikien

1-لغة: عَلّمَهُ العلم تعليما .... وعلمه إياه فتعلمه[1]

-مادة "علّم" من علّم، يعلّم، تعليما.

نقول: علم وفقه وعلم الأمر وتعلمه وأتقنه.[2]

2- إصطلاحا: تعني "التدريس، أطلقها اليونان على الشعر التعليمي، الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية"[3]

وعلم التدريس: "هو الذي يقابل مصطلح "الديداكتيك" ومعجم علوم التربية يترجم كلمة الديداكتيك إلى التعليمية أو التدريسية".[4]

عند مناقشة التعاريف المقدمة للتعليمة، نجد أنها تختلف بحسب المواضيع التي عالجتها فالتعليمية أو فن التعليم: هو مجموعة من الوسائل والطرائق التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم، التي تؤدي إلى إيصال المعرفة التي يكتسبها المتعلم في عمله اليومي.

[1] الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ج4 دارالجيل، بيروت، لبنان، ص 155.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ط1، ج10، دار صادر، ص 263

[3] محمد آيت موحى وآخرون، سلسلة علوم التربية العدد 9-10، دار الكتاب الوطني، المغرب،1994 ص 66.

[4] عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية، بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر 2003 ص 146.

وأحاول فيما يأتي اِستعراض العديد من التعريفات والمفاهيم لمصطلح التعليمية ومن ثم أتناولها بالشرح الموجز والمقارنة، وفي الأخير أتبنى تعريفا شاملا استنتج من خلاله ماهية التعليمية.

*- **التعليمية هي:** «توفير الشروط المادية والنفسية التي تهيئ المتعلم للتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية في مختلف المواقف التعليمية، وبشكل جيد كما تساعد على اِكتساب الخبرات، والمعارف والاِتجاهات وذلك بأبسط الطرائق الممكنة.»[1]

في هذا التعريف تقترب التعليمية من البيداغوجية فكلاهما يهتم بمشاكل التعليم، غير أن البيداغوجية تهتم بالمتعلم في حين التعليمية تختص في سياق المواد أو المعارف.

*التعليمية: "هي الطريقة الملائمة أو المناسبة للاِقتناع أو إيصال المعارف"[(2)]

* «هي أبحاث تهتم بكيفيات التداخل الديداكتيكي، ويعني بذلك أن التعليمية تقوم بعملية ربط كل النقاط والقضايا السابقة لمهام المعلم، وتنظيم حالات التعليم، وعملية إمداد الوحدات التعليمية والتكيف مع مجموع المتعلمين.»[(3)]

أما روسو فيرى: "أنها تنظم تعليم الآخرين، وتنظم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو حركية"[(4)]

من هذه التعاريف استنتج أن التعليمية:

علم من علوم التربية، فهي قواعد تنظم محتويات المواد الدراسية، وكيفية التخطيط لها مستقاة من الحاجات والأهداف المتعلقة بالمتعلم والأساليب والوسائل والطرائق الناجحة لتبليغها

[1] الحمزة بشير: المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص 53.

[(2)] محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، ط1،دار المسيرة 1999، ص 82.

[(3)] عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية، بمنظور سيكولوجي حديث، دار بجاية للنشر والتوزيع، الجزائر 2003 ص 146.

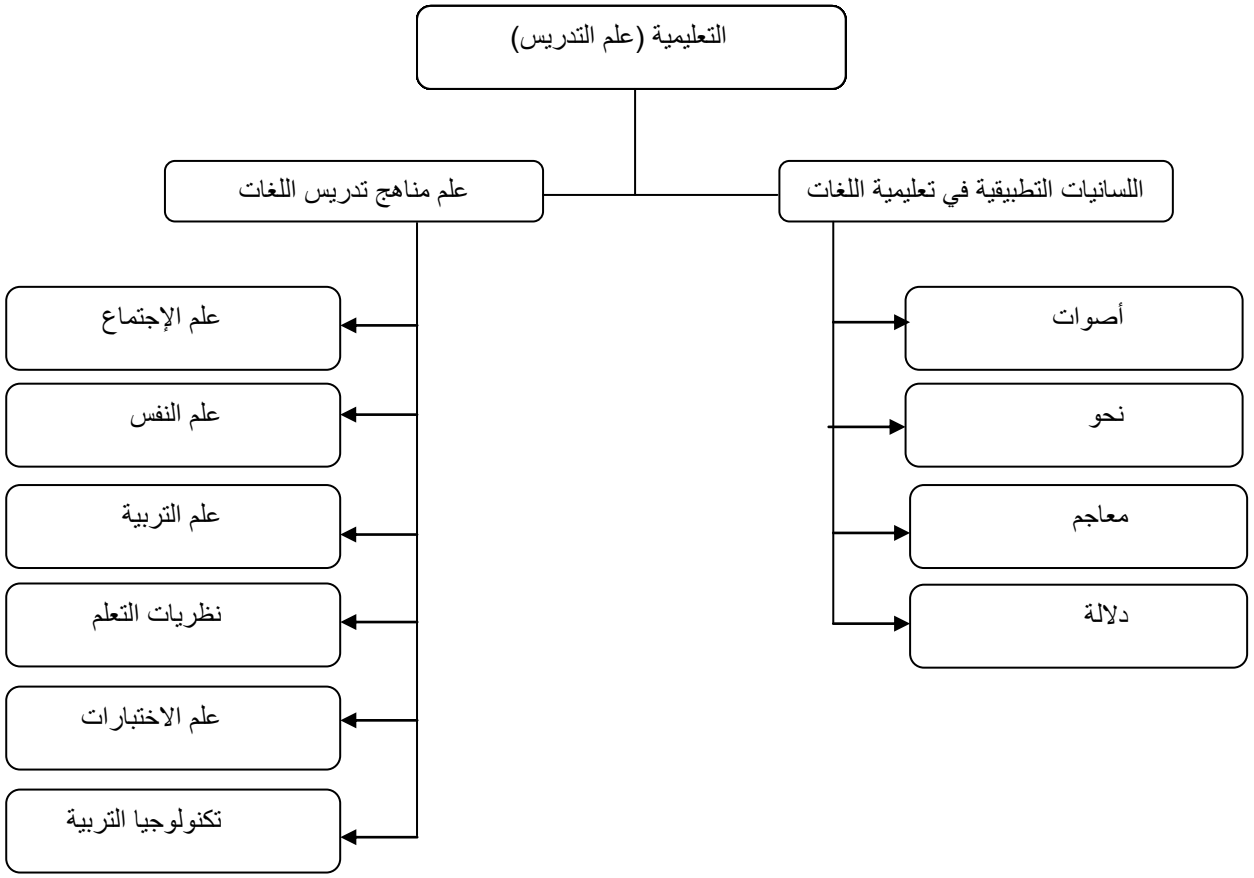
[(4)] وزارة التربية الوطنية، وحدة اللغة التعليمية العامة وعلم النفس، الإرسال الأول، الجزائر 1999 .

إياه، وعليه فهي دراسة علمية لطرائق التدريس وتقنياته، تهتم بالمسائل المتعلقة بمختلف المواد الدراسية، وقد ميز فولكي P.Foulquie بين نوعين من التعليمية:

أ–التعليمية العامة، أو علم التدريس العام، ويقابل التربية العامة التي تهتم بمختلف أشكال التدريس: محاضرات، دروس، أشغال تطبيقية.

ب– التعليمية الخاصة: أو علم التدريس الخاص، ويقابل التربية الخاصة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: القراءة والكتابة والحساب[1].

والرسم التوضيحي الموالي يبين ذلك:[2]



[1] محمد صاري، واقع المحتوى في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، مجلة العلوم الإجتماعية والانسانية، عنابة، 3جوان 2001، ص 70.

[2] بشير إبرير وآخرون معه، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ص 85.

3-تعليمية الظواهر اللغوية[1]:

"أولى العرب القدامى لغتهم عناية كبيرة، فدرسوها من جميع نواحيها، وأسسوا المفاهيم ومصطلحاتها، وجمعوا الألفاظ ووصفوها وصنفوها وشرحوها وحللوها وفسروها وأوّلوها، وحددوا أبنية الكلمات ووظائفها في سياقاتها اللغوية التي وردت فيها ومقاماتها التخاطبية التي أُنتجت فيها، ووصفوا أصول اللغة واَستنبطوا أحكامها العامة وهم- في ذلك- لم يتناولوها على أنها تقنيات نحوية وصرفية وبلاغية ومعجمية، وإنما تناولوها من حيث كونها تنظير للظاهرة اللغوية عموما، في مختلف تفاعلاتها[2].

4-النحـــــــو:

أ -لغـــــة:

جاءت في القرآن الكريم عدة ألفاظ مرادفة للفظة النحو، ولكن لم تأت هذه الكلمة على الصورة نفسها بأي وجه من اِستعمالاتها اللغوية، أي؛ اللسانية.

-جاءت لفظة "شَطْر" في قوله تعالى: « **فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُمَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَه**»[3]

فلفظة شطر تعني الوجهة والنحو.

وكلمة "تلقاء" في قوله تعالى: « **وَلَمَّا تَوَجَّهَ تِلْقَاء مَدْيَنَ قَالَ عَسَى رَبِّي أَن يَهْدِيَنِي سَوَاء السَّبِيلِ**»[4]

---

[1] يقصد بالظواهر اللغوية في المنهاج مادة النحو والصرف.

[2] بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، فيفري 2007 ص 12.

[3] سورة البقرة الآية: 144.

[4] سورة القصص الآية: 22.

وجاء في اللسان في باب "نحا"، يقال: نَحَوْتُ نَحْوَكَ أي؛ قصدت قَصْدَكَ، التهذيب: وبلغنا أن ابا الأسود الدؤولي وضع وجوه العربية وقال للناس: اُنحوا نحوه فسمي نحوا. اِبن السكيت: نحا، نحوه، إذا قصده، ونحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرفه، ومنه سمي النحوي لأنه يحرّف الكلام إلى وجوه الإعراب[1].

من خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن النحو من حيث الجانب اللغوي هو: القَصْدُ والوِجْهَةُ[2].

ب -اصطلاحا:

نجد في كتب النحو واللغة تعريفات مختلفة:

- " إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها، سموها إعرابا أي؛ بيانا وسمي النحو إعرابا، والإعراب نحوا سماعا، لأن الغرض طلب علم واحد"[3].
- أما الشيخ مصطفى الغلاييني، لا يميز بين النحو والإعراب فيقول: "والإعراب – ما يعرف اليوم بالنحو– علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء، فبه يعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم، أو لزوم حالة"[4].
- يعرف النحو بأنه "اِنتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والتنبيه، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رُدّ بها إليها"[5].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، باب "نحا"، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد4، ط1، ص24.

[2] ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مادة "نحا"، قرص مضغوط.

[3] الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، ط2، بيروت، لبنان، 1973، ص91.

[4] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ج1، ط13، 1978، ص6.

[5] ابن جني (ت 392هـ)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب، بيروت، ج1، ط2، 1952، ص34.

فالمفهوم الذي جاء به اِبن جني هو أشمل مفهوم، والدليل على ذلك هو أن الباحثين مهما سار بهم الطريق في بحوثهم نجدهم يعودون لهذا المفهوم ليستدلوا به، حيث جعله أداء وممارسة لغوية عن طريق محاكاة العرب في كلامها وطريقة بيانها في مختلف أغراضها فهو يشتمل على المستويات الصوتية والدلالية.

5-أهمية تعليم الصرف والنحو وتعلمها:

1 -يعد النحو أساس اِستقامة معاني الكلمات مفردة ومركبة داخل الجمل، وبه يضبط الكلام لفظا وقراءة وتحريرا، يقول عبد القاهر الجرجاني: " إن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون المستخرج لها، وإنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه."[1]

2 -المعرفة النحوية ضرورية في فهم النصوص، فعلامات الإعراب ليست أشياء مقصودة لذاتها بل هي موضوعة أساسا لتوضيح المعاني، وتمييز الفروق القائمة بينها، يقول اِبن قتيبة: "ولو أن قارئا قرأ قوله تعالى: « **فلا يَحْزُنْكَ قَوْلُهُمْ إِنا ّ نَعْلَمُ ما يُسِرُّونَ وما يُعْلِنُونَ** »[2] وترك طريق الاِبتداء بإن ّ، وأعمل القول فيها بالنصب على مذهب من ينصب (أن) بالقول كما ينصبها بالظن، لقلب المعنى عن جهته وأزاله عن طريقه وجعل النبيء – عليه السلام – محزونا لقولهم: أن الله يعلم ما يُسر ّون وما يعلنون وهذا كفر ممن تعمده وضرب من اللحن لا تجوز الصلاة به"[3]

3 -وأما اِبن خلدون فيرى "أن أركان اللسان العربي أربعة: اللغة، والنحو، والبيان والأدب، وأن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة (...) فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بتفهم جمله وليس كذلك اللغة"[4].

---

[1] عبد القاهر الجرجاني (471 هـ)، دلائل الإعجاز، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2000، ص87.

[2] سورة يس الآية 76.

[3] ابن قتيبة (ت276هـ)، مشكل تاويل القرآن، تحقيق أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، ط2، 1973، ص 14.

[4] ابن خلدون (ت 808هـ)، المقدمة، ط2، بيروت، 1979، دار الكتاب اللبناني، ج1، ص 1055.

4 -أيضا نجد أهمية بالغة لمعرفة الكلمة وهي مفردة، إذ تؤدي دورا كبيرا في التمييز بين المعاني المختلفة، فكلما تغير بناؤها تغير معه المعنى، وخاصة في ظاهرة الإشتقاق، حيث يمكننا أن نشتق من اللفظ الواحد ألفاظا عديدة تشترك في معنى عام وتختلف وفق تصرفها فيما بينها، ويشير إبن جني إلى أهمية هذا النوع بقوله: "هذا القبيل من العلم، أعني التصريف يحتاج إليه جميع أهل العربية أتم حاجة، وبهم إليه أشد فاقة، لأنه ميزان العربية وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليه (...) فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأن معرفة الشيء الثابتة، ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة"[1]

5 -قواعد اللغة تمثل للمتعلم جهازا يراقب أخطاءه، فإذا أحس بموقف لغوي صعب، رجع إلى هذا الجهاز ليصوب أخطاءه، ثم هي تنمي فيه القدرة على التفكير المنطقي والتعليل والقياس وذلك يمثل أسمى الأهداف التي تسعى إليها المناهج التربوية الحديثة. ويعد النحو العربي من أهم سمات اللغة العربية، وأرقاها لما يضفيه من زخارف كالتقديم، والتأخير، والذكر والحذف. فلا توجد لغة من دون نحو، فهو الذي يقعد لها كيفية تأليف الكلام، حتى يكون المتكلم على صواب، ويستطيع التواصل مع غيره، وعملية تعليمه وتعلمه شاقة جدا، فما هو مفهوم تعليمية النحو في التراث؟ وكيف كانت تعليميته تتم في التراث؟ وما هو مفهوم التعليمية؟ وما هي الطرائق التي أُتبعت، وتتبع في تعليمه؟

[1] ابن جني، المنصف، تحقيق محمد عبد القادر أحمد عطا، ط1، بيروت، 1999، دار الكتب العلمية، ج1، ص 34/31.

6-تعليمية النحو في التراث:

يلخص اِبن جني فائدة تعليم النحو في قوله: " ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة نطقا بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به لأهلها"[1].

واِنطلاقا من هذه المقولة لاِبن جني يتبين لنا مدى مسيس حاجتنا إلى الإلمام بهذا العلم وتعلمه، فتعلمنا للنحو ليس تعلما للنحو بذاته، بل إنه وسيلة لعصمة ألسنتنا وأقلامنا من مجانبة اِنتحاء كلام العرب، فالنحو إذا يمكننا من الأداء اللغوي السليم قراءة وكتابة.

7-تعريف النحو التعليمي في التراث:

اِتسم تصنيف النحو في التراث بطابعين: طابع نظري وطابع تعليمي، والنحو التعليمي: هو عبارة عن عرض مبسط لمسائل النحو وقضاياه، حتى يتسنى للدارسين الوقوف عليها أملا في اِستيعابها ومراعاتها لأداء لغوي سليم نطقا كان أو كتابة. ونعني به أيضا ما صنف لبيان الضوابط التي تميز الصواب من الخطأ في التراكيب وبنية المفردات، وما صنف في تطبيق هذه الضوابط على النصوص سواء كانت هذه المصنفات مختصرة للمبتدئين أم كانت مفصلة للشادين، أم مطولة للمختصين.[2]

فجميع هذه المصنفات مختصرة كانت أم مطولة أم متخصصة غرضها واحد هو تعلم النحو وتعليمه، وإن اِختلفت المستويات التعليمية.

[1] ابن جني، الخصائص ط2، مطبعة دار الكتب، الجزء 1955، 341.

[2] محمد ابراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث، كلية الآداب منشأة دار المعارف، الإسكندرية، 1987، ص 15.

8-تعليمية النحو في التراث العربي:

لم يكن النحويون بعيدين عن الميدان التعليمي، على اِختلاف مستوياته، وقد تجسد ذلك في تشكل حلقات تعليمية، يترأسها أشياخ ذوو دراية وعلم بشتى علوم النحو، كحماد بن سلمة، والخليل بن أحمد، وسيبويه بالبصرة، والفراء بالكوفة، وكان أساس التعليم في تلك الحلقات يتم على مرحلتين، فالأولى إملائية والثانية عرض وقراءة التلاميذ لما أملاه شيخهم، ولأن كثيرا من النحويين كانوا معلمين ومؤدبين، لهذا السبب كانوا مرجعا للطبقة العليا من القوم ومن الشرفاء وذوي الشأن، والخلفاء يختارونهم في تعليم أبنائهم. وكانت المفاضلة بين هؤلاء النحويين من خلال مستوياتهم المعرفية فلا يبقى منهم إلا الأفضل والأنفع لتعليم الأبناء، ولم يقتصر النحويون في العملية التعليمية على فئة دون أخرى بل شملت هذه الأخيرة جميع الفئات صغارا كانوا أم كبارا.

وأما الطريقة السائدة في ذلك الوقت كانت تتمحور حول التلقين والحفظ والإستظهار حتى يبلغ المتعلم الدرجة المرجوة من التعلم، ليستقل بعدها عن شيخه، كما لوحظ اِستعمال هذه الطريقة في المصنفات النحوية التي تجلى فيها الطابع التقريري والتي تُحتم على المتعلم تلقي القاعدة وحفظها كحقيقة تقريرية لا نقاش فيها.

يقول سيبويه في باب الترخيم: "اعلم أن الترخيم لا يكون إلا في النداء"[1]

رغم ما وجده الجاحظ لهذه الطريقة من عيوب، إلا أن كثيرا من النحويين لم يفكروا في العدول عن هذه الطريقة التي أخذوها وتلقفوا أثارها عن النحوي المشهور "سيبويه" فلم يكتف الجاحظ بكشف عيوب هذه الطريقة بل دعا إلى اِتباع طريقة الإستنباط والتفكير في التدريس.

[1] المرجع السابق ص 613 بتصرف.

9-التطبيق والتدريب عند النحويين:

قد كانت عناية النحويين بحفظ واِستظهار الأحكام والقواعد أولى من عنايتهم بتكوين المهارات اللغوية، وهذا لا يعني أن النحويين كانوا يجهلون دور التطبيقات والتدريبات أو يعني أنهم أهملوها من مصنفاتهم أصلا، وبإختصار فقد عرفوا الجانب التطبيقي الشامل من خلال تحليل نصوص عالية، أي عرفوا الجانب التطبيقي، فقد اِتجه المبرد بتدريبات تعتمد على "تحليل الجملة وبيان العلاقات بين مفرداتها اِهتداء بالعلامات الإعرابية أو تعتمد على تحويل نمط جملة إلى نمط آخر كما اِتجه آخرون في التدريب على صياغة المفردات على أوزان لم تسمع صياغتها عن العرب.

ونستطيع أن نلخص التعليم والتطبيق التقليدي فيما يلي:

"بأنه يتميز بالتركيز على إعطاء المتعلم معلومات نظرية عن اللغة اِعتقادا بأنه ليس في مقدوره ممارسة اللغة بطريقة شفوية كتابية سليمة إلا إذا اِكتسب معرفة لغوية كافية عنها وقد أدى هذا الاعتبار بالمربين إلى إهمال مهارتي السماع والتحدث والاهتمام بمهارتي الكتابة والقراءة، وكأن الهدف الأساسي لتعليم اللغة عندهم هو الاطلاع والبحث عن النصوص الأدبية الرفيعة لكبار الأدباء لا التبليغ والتخاطب"[1]

10-الطرائق المستخدمة في تعليم القواعد:[2]

تنقسم إلى ثلاثة مجموعات وهي:

أ-طرائق قائمة على جهد المعلم:

1 طريقة المحاضرة الإلقائية

[1] بشير إبرير وآخرون معه، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنـــــابة، ص 82.

[2] سيأتي الحديث عن الطرائق في عنصر تحليل المنهاج من حيث الطرائق والوسائل.

2 -الطريقة القياسية

ب-طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاطه

1-الطريقة الإستقرائية

2-طريقة النقد الأدبي

3-طريقة الإكتشاف

4-الطريقة الإقتضائية

5-الطريقة الإستجوابية

ج- طرائق قائمة على نشاط المتعلم

1 -طريقة النشاط

2 -طريقة حل المشكلات.

11-إشكالية تعليم النحو في العصر الحديث:

إزدادت حدة الشكوى من صعوبة تعليم وتعلم قواعد النحو في العصر الحديث يقول "علي جواد الطاهر": "لقد فشلنا في تدريس لغتنا تلك بديهة لم يعد الاعتراف بها فضيلة؛ ويعطي مثالا: العراق بلد عربي والعربية لغته الرسمية، وهل من شك؟ ولكن درس العربية من أثقل الدروس على الطلبة وإن " الواحد" منهم ليفضل أن يتعلم كل شيء إلا علما إسمه النحو[1]

وقد دفع هذا الواقع التعليمي للنحو بعض اللغويين إلى التفكير بجدية في إعادة النظر في النحو العربي، وربما صياغته صياغة جديدة وقدم العديد من الباحثين مجهودات مثل: "إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النحو" و"شوقي ضيف" صاحب كتاب "تجديد النحو" و"مهدي المخزومي" من خلال كتابه "في النحو العربي نقد وتوجيه" و"في النحو العربي قواعد وتطبيق" وغيرهم ولنأخذ مثالا، مهدي المخزومي: يقول: "لقد أصبحت الحاجة ماسة

[1] سامي الرباع، اللغة العربية بين التجديد والتقليد، محاضرة ألقيت بجامعة الكويت في 1987.12.08.

إلى نحو جديد، خَلُوَ مما علق به في تاريخه الطويل من شوائب ليست منه مدروس وفق ما يلائمه، مبرأ من التعليلات الفلسفية التي اِصطنعها القوم.[1]

ويقول أيضا: "فقد حاولت في هذه الفصول ما وسعني ذلك أن أخلص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه وأن أسلب العامل النحوي قدرته على العمل، وإذا بطلت فكرة العامل بطل كل ما كان يبنى عليه من تقديرات محتملة، لم تكن لتكون لو لا التمسك بها".[2]

وأما الأستاذ "شوقي ضيف" محقق كتاب (الرد على النحاة)، فيرى: "أن التخلص من نظرية العامل هي الأصل الذي يعتمد في تصنيف النحو العربي تصنيفا جديدا وتنسيق أبوابه، ودعا إلى إلغاء الإعراب التقديري والمحلي"[3]

تبقى هذه المجهودات فردية، ومحاولات في اِقتراح تيسير تعليمية النحو، فقط نشير إلى أن بعضهم وقع في التعقيد بدل التيسير، هذا ما أشار إليه، الدكتور "صالح بلعيد": "لم تصل هذه المحاولات التيسيرية إلى تقديم حلول تطبيقية، بل أن بعض الباحثين ينظرون للتيسير، وفي مؤلفاتهم يعودون إلى التعقيد"[4]

كذلك نجد من يرد على هؤلاء أمثال الدكتور "رابح بومعزة": "صعوبة اِستيعاب الدروس وما ينسب إليها من إخفاق في تحقيق الهدف المرجو منها نرى أن القواعد النحوية والصرفية نفسها بريئة من الاتهام ذلك أن ثمة أمورا أخرى يرجع إليها ذلك الإخفاق، لعل أهم هذه الأمور شكل المحتوى، وطريقة عرضه، وأساليب التقويم".[5]

أسهمت المؤسسات العلمية العربية في عملية تيسير تعليم قواعد اللغة العربية ومن بينها:

1. مجمع اللغة العربية بدمشق:

[1] مهدي المخزومي في النحو العربي (نقد وتوجيه)، ط1، بيروت، 1964، المكتبة العصرية، ص 27.

[2] المرجع نفسه، ص 15،16.

[3] انظر مقدمة كتاب الرد على النجاة، ص 48،49.

[4] صالح بلعيد في قضايا فقه اللغة العربية، الجزائر، 1995، ديوان المطبوعات الجامعية ص 202.

[5] رابح بومعزة، تيسير تعليم النحو، عالم الكتب، ط1، 2009، ص 141.

يرى أن من وسائل تيسير تعليم النحو ما يلي:[1]

1-العناية بالكتاب المدرسي المخصص للنحو تأليفا وطباعة مع شكل كلماته.

2-ضرورة اِصطناع المعلم العربية الفصيحة أثناء تدريسه.

3-لا ضرورة من تعليم قواعد لا يحتاجها الطلاب في قراءة النصوص العربية القديمة منها والحديثة.

4-عدم اِستبدال مصطلح بمصطلح إذا لم يكن في هذا الاستبدال مزيد من الوضوح أو التيسير.

5-ضرورة إشراك رجال التربية في تيسير النحو.

2. مجمع اللغة العربية في بغداد:

أسهم في الدعوة إلى تيسير تعليم النحو من خلال المقترحات التي قدمها إلى ندوة تيسير تعليم اللغة العربية بالجزائر سنة 1976 ومن بين هذه المقترحات:

1-اِعتبار القرآن الكريم والحديث الشريف والمأثور من كلام الصدر الأول أغنى المصادر لاِقتباس الأمثلة والشواهد.

2-الأخذ بالسائد اِتباعه في القرآن الكريم من قواعد النحو.

3-تيسير قواعد النحو لا يمكن جني ثماره، ما لم يقترن بالإكثار من دراسة النصوص والمطالعة وممارسة التعبير الشفاهي والتحريري.

4-الربط بين النحو وعلم المعاني.

[1] اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية، تيسير تعليم اللغة سجل ندوة بالجزائر 1976، ص 136.

5-محاولة الجمع ما أمكن بين المفردات التي تؤدي معنى واحد في الجملة العربية وإن إختلفت أثرا إعرابيا فيما تدخل عليه كأدوات النفي التي تشترك في النفي وتختلف في الأثر الإعرابي.

6-تفضيل المصطلح النحوي الدال على معناه بوضوح على غيره مع المحافظة على الصلة بمصطلحات التراث.[1]

تبقى المحاولات مستمرة من طرف الدول والهيئات والمجامع والباحثين ومجال التقدم والتقويم جار، لأن مسؤولية حمل أمانة اللغة مسؤولية الجميع وها هي تعليمية التدريس بالكفاءات جاءت كحل سنتطرق إليها في هذه الرسالة ونقوم بنقدها وتقويمها بإذن الله.

ب -دراسة وتحليل المنهاج.

1-تعريف المنهاج: Curriculum

أ -**لغة:** مشتق من الفعل نَهَجَ، يَنْهَجُ، نَهْجا. قال الله تعالى: « **لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً**»[2]

-جاء في لسان العرب: طَرِيق نَهجٌ: بينٌ واضحٌ، والمنهاجُ كالمنهجِ وأَنْهَجَ الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا، واستنهج الطريق صار نهجا وفي حديث العباس- رضي الله عنه- "لم يمت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بينة"[3]

-النهج: الطريق الواضح، كالمنهج، والمنهاج، ونهج الطريق سلكه، ونهج فلان سبيل فلان: سلك مسلكه[4]

[1] اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية، ندوة تسير تعليم اللغة العربة، سجل ندوة الجزائر 1976، القاهرة، 1977 ص 142.

[2] المائدة: الآية 48

[3] ابن منظور لسان العرب، دار صادر، 1994مادة نهج.

[4] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة نهج، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط07-203، ص208.

ومن هذا المعنى اللغوي أُستحدثت كلمة "منهاج" بمعنى الخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة، التعليم، والجمع مناهج[1].

ب -**اصطلاحا:** وردت عدة تعريفات ساقتصر على بعضها:

*"المنهاج هو الوسيلة التي تستعملها المدرسة، لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، التي أُشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات والممارسات، و المبادئ والقيم التي يؤمن بها"[2]

* "هو الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم، أو المضمار الذي يسيران فيه ،بغية الوصول إلى الأهداف"[3]

*"مجموعة من المعلومات والمفاهيم والمبادئ، والقيم، والنظريات التي تقدم للمتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، تحت إشراف المدرسة الرسمية وإداراتها"[4]

*"هو العمود الفقري للعملية التربوية، فهو الذي يحدد الأغراض والمقررات، وحجم ساعات الدراسة والوسائل المستعملة، وطرائق التدريس والتقويم وغيره من الجوانب التربوية"[5]

توجد عدة تعريفات منها التقليدية ومنها الحديثة حسب نظرة الباحثين:

2-المفهوم التقليدي للمنهاج:

-"عملية نقل المعلم للمعلومات، التي يحتويها المنهاج إلى الطلاب، لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلم بالنتيجة على مدى نجاحه في التعليم"[6]

---

[1] – ابراهيم انيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية القاهرة،ط03، 1965مادة(نهج)

[2] هدى على جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج الغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، ص102.

[3] إبراهيم عبد الله الناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 327.

[4] محمد محمود الخوالدة أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 18.

[5] بوفلجة غيات، مواصفات المناهج الدراسية المقترحة، مجلة الرواسي"قراءات في المناهج التربوية، جمعية الاصلاح والاجتماع التربوي، باتنة الجزائر، ط01،1995،ص246.

[6] مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص101.

-"برنامج دراسي يتكون من المواد الدراسية التي يطلب من الدارسين تعلمها"[1]

- "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم، والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة دراسية، أُصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية"[2]

معظم المفاهيم تتقاطع حول نظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة التي تنحصر في تقديم المعرفة إلى التلاميذ، وإجراء الإختبارات، مثل هذا التعريف لرشدي أحمد مرعي: "جاء هذا التعريف نتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى: أن وظيفة المدرسة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة للتلاميذ، ثم التأكيد عن طريق الإختبارات، وبحاسة التسميع من حسن إستيعابهم لها"[3]

3-المفهوم الحديث للمنهاج:

يرى القائمون على المنظومة التربوية: أن النظام التربوي يعكس طموحات الأمة، ويكرس إختياراتها الثقافية والاجتماعية وحركته تجد مصدرها في ضرورة التوفيق ين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية، وإستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم، وقادرين على رفع التحديات التي تفرضها العولمة.

والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة خاصة وأن:

1 "البرامج التي كانت تطبق، يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي"[4].

[1] المرجع السابق، ص 101.

[2] صالح هندي وآخرون: تخطيط المنهج التربوي،وتطويره، دار الفكر للطباعة، الأردن، 1999، ص19

[3] توفيق احمد مرعي ،ومحمد محمود الحيلة ،المناهج التربوية الحديثة ،مفاهيمها وعناصرها ،وأسسها وكلياتها ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان الأردن ،2004،ط04 ،ص23

[4] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية2005، ص04

2 -"المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واِجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة، للتقدم والرقي، في ظل العدالة الإجتماعية، والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة، والبحث الدائم عن النجاعة التي تعد المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي، وبهذا نجد تغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها تفرض نفسها"[1]

*يعني المنهاج: "مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية والرياضية، والفنية والعلمية...الخ، التي تخططها المدرسة، وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها"[2]

-"مجموعة الخبرات والنشاطات التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها إلى تلاميذها بغية اِحتكاكهم، وتفاعلهم معها، لغرض إحداث تطوير وتعديل في سلوكهم يؤدي إلى نموهم الشامل المتكامل، ولغرض تخطيط المناهج، ومساعدة الطلبة على بلوغ الثقافات التعليمية إلى أقصى درجة ممكنة"[3].

- "تنظيم معين يتم عن طريق تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية داخل المدرسة أو خارجها، وذلك تحت إشراف هذه المدرسة"[4]

بما أن التركيز سيكون على برامجنا ومناهجنا الوطنية، سأعرض ما جاء في وثائقنا وكتبنا الوزارية فقد ورد:

[1] المرجع نفسه.

[2] صالح هندي وآخرون ،تخطيط المنهج التربوي وتطويره، ص27

[3] هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 104.

[4] رشدي احمد طعيمة ،محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 199، ص52.

4-من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

الأدب التربوي يميز بين مصطلحي "برنامج" و "منهاج"

"إن الأول يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة، أما الثاني فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يسهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم"[1].

"للتذكير فإنه اُعتمد في بناء المناهج السابقة على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية، إلا أن المعاينة الميدانية أثبتت أن المعلمين لا يولون إلا أهمية نسبية لهذه المقاربة التي اِقتصرت على الجانب الشكلي والإداري"[2]، والمناهج الجديدة اِعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع اِمتداد للمقاربة بالأهداف، وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة (من معارف، ومواقف وسلوكات)؟

2-"كيف يمكن أن يقو ّم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟"[3]

5-إرشادات تربوية في تصميم المنهاج:

[1] مناهج السنة الرابعة المتوسطة، المرجع نفسه، ص 05.

[2] المرجع نفسه، ص 05.

[3] المرجع نفسه، ص05

إن التصميم الأفضل للمنهاج: هو التصميم الذي يتناول العناصر الأساسة في المنهاج ويبدو أن هذه العناصر ليست ثابتة في تصميم المنهاج بل هي متغيرة تبعا لدرجة الحضارة، ونوع المنهاج وأهدافه العامة والغايات النهائية منه، وإن أبرز العناصر الأساسية التي ينبغي أن تأخذ في الإعتبار عند تصميم المنهاج هي:[1]

1 يجب أن يكون المنهاج ملبيا لرغبات المتعلمين (يصمم وفق ما يلائم حاجاتهم)

2 أن يؤمن توازنا بين البيئة الإجتماعية المباشرة للتلاميذ وبين البيئة العالمية والمواطنية والمحلية.

3 أن يسهل المنهاج تنظيم الخبرة، حيث يتعلم التلاميذ كيف يستثمرون في التعليم، إلى جانب تمكنهم من تقويم خبراتهم، وذلك بمقارنتها مع غيرها من الخبرات.

4 يجب أن تختار أهداف المنهاج بعناية، وأن يكون نصها واضحا حتى توضح البرامج المدرسية بشكل صحيح.

5 "يجب أن يكون تقويم المنهاج مفيدا، ومنظما، وشاملا، وذا قيمة من أجل تحقيق أهداف المنهاج، بحيث يرتكز التقويم أساسا على الأهداف الموضوعة للمنهاج"[2].

6 ضرورة مراعاة المقيدات المالية، حيث تكون الموارد المالية كافية لتخطيط المنهاج وتنفيذه[3].

وإن كنت قد ركزت على المنهاج بوصفه طريقا مسددا للوصول إلى بر الأمان فلا يعني هذا أنني نسيت الذي يشرف على تنفيذه، والذي ينفذ عليه.

***الأستاذ:**

[1] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة ،عمان ،ط1 ، 2004 ،ص07.

[2] – توما جورج خوري ،المناهج التربوية(مرتكزاتها ،تطويرها،تطبيقاتها) المؤسسة الجامعية الجزائر ،ط01 ،1983 ،ص268،271

[3] – المرجع نفسه ،ص15.

وفق الرؤية التربوية الجديدة الأستاذ، أصبح منشطا ومنظما وليس ملقنا فهو: "المربي والموجه والمرشد والقائد في العملية التربوية، وغيابه يعرقل بلوغ غاياتها، وهو بمثابة الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية. حيث إنه يمثل العمود الفقري للتعليم ومتى صلح، صلح التعليم والعكس صحيح"،[1] "وقد حدد دوره في كتاب المناهج للسنة الرابعة من التعليم المتوسط"[2]

1 يسهل عملية التعليم ويحفز على الجهد والإبتكار.

2 يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

3 يتابع بإستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

***المتعلم:**

هو المستهدف من وراء العملية التعليمية التعلمية فضلا على أنه الغاية النهائية لها، ولا يمكن أن تتم أي عملية تعليمية إلا بوجوده، وإنتباهه، ومشاركته، الذاتية وإذا قلنا أن الأستاذ هو العمود الفقري في عملية التعليم. فان المتعلم هو العمود الفقري في عملية التعلم، "ودوره بإختصار حسب ما ورد في كتاب مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط"[3].

01 –مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

02 -يبادر ويسهم في تحديد المسار التعليمي.

03 -يمارس ويقوم بمحاولات يقتنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

04 -يثمن تجربته السابقة، ويعمل على توسيع آفاقها.

جـــ –أسس بناء المنهاج الدراسي:

- عند وضع المنهاج يجب الاعتماد على "جملة من الأسس النفسية، واللغوية، والتربوية، والإجتماعية، التي لابد من أخذها بعين الإعتبار عند وضع المناهج والمقررات التعليمية

[1] – بتصرف عن :عبد الله الرشدان ،علم اجتماع التربية ،دار الشروق ،رام الله ،الاصدار الثاني ،ط01 ،2004، ص115.

[2] – مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص06.

[3] المرجع نفسه، ص06.

المختلفة من حيث تحديد الأهداف وبناء المحتوى ومنهجية تنفيذه وأساليب تقويمه" [4]. وتقوم المناهج على أربعة أسس هي:

1-الأسس الفلسفية:

يشتمل المنهاج على أسس فكرية، يتناول الإنسان والعالم الذي يعيشه، بإعتبار أن الإنسان هو الغاية في التعلم من خلال المنهاج، ولهذا يجب أن يعتمد المنهاج على دراسة نظرية المعرفة وطرائق الحصول عليها، وتتركز الأسس الفلسفية على ما يلي[1]:

1 -إهتمام المنهاج بشخصية المتعلم، وأهمية دوره في المجتمع.

2 -الإهتمام بذكاء المتعلم وفكره.

3 -الإهتمام بحرية التعبير بالطريقة التي يراها المتعلم مناسبة، ويشترط إحترام وجهة نظر الآخرين.

4 -الاهتمام بحرية إختيار العمل المناسب من خلال إنتقاء الخبرات المدرسية التي تساعده على تحقيق ذلك.

2-الأسس النفسية:

"إن واضعي المنهاج المدرسي يجب أن يلموا بالطريقة التي يتم فيها تعليم كل متعلم في أية مرحلة، وكذلك معرفة الأساليب التي يسير فيها عقله عند التعليم والتعلم، والعوامل التي تعوقه، ومعرفة البيئة التي تحمل تلك العوامل ليتعاملوا بمعرفة كاملة"[2].

فالأسس النفسية هي: "الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر البشري نتيجة لأبحاث علم النفس، وبخاصة علم النفس التعليمي"[3].

---

[4] بشير ابرير، دليل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، 2007، ص16،17.

[1] سعدون محمد الساموك ،هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الاردن، ط 1، 2005، ص 107.

[2] – المرجع السابق نفسه ،ص108.

[3] – طه حسين الديلمي ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ،اللغة العربية وطرائق تدريسها ،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط01 ،2005 ،ص24.

"فالمنهاج هو الذي يراعي الخصوصيات النفسية، ومراحل النمو في كل مرحلة من مراحل المتعلم"[4]

هنا أذكر أن المسلمين عنوا بهذا الجانب أيما عناية وتحديدا بالتفكير الخلقي، وجعلوه على مرحلتين:

1 خضوع المرء في تصرفاته للآثار المادية.

2 "رضا الله ورسوله وطمع المرء في ثواب الآخرة"[1].

اِستهدفت التربية في عدة نواحي منها العقلية بأن يكون تفكيره سليما، ولا يكون تبعا لغيره ولا إمعة والناحية الخلقية: أن يتحلى بالخلق الرفيع في الناحية الاجتماعية يكون عضوا نافعا في المجتمع محترما لحقوقه والواجبات الموكلة إليه.

3-الأسس الاجتماعية:

"إن واضع المنهاج يجب أن لا يغفل عن جانب القيم، والمثل، والميول التي ترقى بالجانب الفكري والوجداني عند الإنسان، وأن يعمل على التوازن ما بين المصالح الشخصية الفردية، والمصالح العامة المشتركة لجميع أفراد المجتمع، وأن المدرسة هي إحدى مؤسساته التي تعينه على الاِستمرار والتقدم والتكيف"[2].

"يجب أن ينبثق المنهاج من المجتمع، وتراثه وفلسفته وقيمه وعاداته و تقاليده لأن العلاقة بين المنهاج والمجتمع علاقة جدلية، إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي إذ يعكس المثل والمعارف والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها ويسلم بأهميتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها"[3].

4-الأسس المعرفية:

[4] – ضياف زين الدين، أبعاد التدريس، ص69.

[1] – احمد صبحي، الفلسفة الخلفية في الفكر الاسلامي ، ،دار المعارف ،ص236.

[2] بتصرف :سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد السمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ،ص115.

[3] رشدي طعيمة ،الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة(اعدادها ،تطويرها ،تقويمها)، دار الفكر العربي ،القاهرة ،مصر ،ط01 ،1998،ص51.

تعد المعرفة من الأسس الهامة التي يقوم عليها المنهاج، لذلك حظيت بإهتمام كبير لدى التربويين فالمنهاج: "يراعي طبيعة المعرفة وبنية حقولها المختلفة وأقسامها الفكرية وطرائق البحث فيها، بصورة تؤدي إلى الرسوخ في العلم والتمكن منه من جهة، وتوظيف هذا العلم وأساليبه في خدمة الفكر"[1]

"عدت المعرفة أحد أهداف التربية الرئيسية كما اُعتبرت أساسا هاما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهاج التربوي"[2]

أيضا يهتم "بطبيعة المعرفة المختارة لتحقيق الكفاءات المرغوب فيها"[3]

"لا يفوتني هنا أن أذكر أن العقيدةَ الإسلامية أرست في مجتمعنا كثيرا من الأسس، التي يسير عليها إلا أنها إلى جانب ذلك تأخذ بأسباب التغيرات الاجتماعية، وتعالجها لأن فيها الحصانة ضد التغيرات المدمرة، ومجتمعنا فيه حصانة أصيلة، ضد التغيرات الاجتماعية السلبية (...) وأنه على المنهاج التربوي أن يوضح ذلك"[4].

***ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ:**

أورد رأي وزير التربية الوطنية الذي يؤكد على الأسس التي تعتمد في بناء المنهاج "إن إصلاح البرامج الدراسية كان فرصة إضافية لوزارة التربية الوطنية لكي تولي عناية خاصة بتعليم المواد التي تبني الهوية الوطنية، وتشكل شخصية الأطفال ليكونوا مواطني جزائر الغد"[5].

-"إن اللغة العربية، والأمازيغية، والتربية الإسلامية، والتاريخ، والتربية المدنية، كلها مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم، ويفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعهم ذي التاريخ العريق العائد إلى آلاف السنين"[6].

[1] – مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ،مرجع سابق ص 114.

[2] صالح هندي وآخرون ،تخطيط المنهج التربوي وتطويره ،ص27.

[3] ضياف زين الدين ،أبعاد التدريس ،مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة ،قسنطينة الجزائر ،أفريل ،2007 ،ع03 ،ص69.

[4] مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 116.

[5] بوبكر بن بوزيد ،إصلاح التربية في الجزائر ،رهانات وانجازات ،دار القصبة للنشر ،الجزائر2009 ،ص60.

[6] المرجع نفسه، ص 60

د-مكونات المنهاج الدراسي:

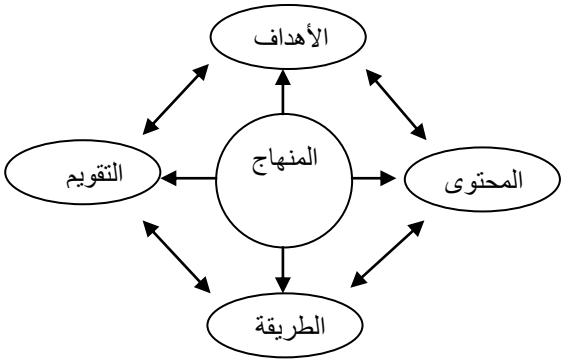
يتكون المنهاج من عناصر أربعة هي:

1-الأهداف: "objective"، وهي الشيء الذي يسعى التعلم لتحقيقه.

2-المحتوى: "content" المضمون الذي يبنى على الأهداف ويشتمل على المعلومات والمناهج والمبادئ والقيم والمثل التي يتعلمها الطلبة.

3-الطريقة: "method"

4-أساليب التقويم: "evaluation" لمعرفة تحقيق الأهداف.



أولا: من حيث الأهداف:

يجمع التربويون على أن الأهداف، هي العنصر الأساس من عناصر المنهاج، فعلى ضوئها نحدد المحتوى، وطرائق التدريس وأساليب التقويم، ويعرف الهدف في المجال التعليمي، بأنه "التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم، وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي يتم اِختيارها بقصد النمو في شخصياتهم، وتعديل سلوكهم في اِلاتجاه المرغوب"[1].

[1] – صالح ذياب هني، هشام عامر عليان ، دراسات في المناهج الاساليب العامة، دار الفكر للطباعة ، عمان الاردن ط07،1999 ص85

ومن التغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين مثلا: إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات أو تنمية مفاهيم معينة لديهم، أو اِستبصار أو نحو ذلك[2].

"تعد معرفة الأهداف من الضرورة بمكان، ويشترط أن تكون واضحة ودقيقة، وحتى يتحقق النجاح في الغاية التي يصبو إلى تحقيقها المنهاج، حيث إن اِختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى، والخبرات التعليمية، وطرائق التدريس، والنجاح بالتالي في عملية التقويم"[1].

وتنقسم الأهداف إلى عامة وخاصة:

أ -**الأهداف العامة:**

هذه الأهداف تتحقق بعد ردح من الزمن فهي "واسعة النطاق، عامة الصياغة، تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة، كأهداف مرحلية تعليمية، أو برنامج تعليمي كامل، مثلا: تقول: "أهداف منهاج، المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية"[2].

والأهداف العامة المنشودة من خلال دروس نشاط الظواهر اللغوية تكشف على أنه يرمي من ورائها إلى جعل المتعلمين يصلون إلى التعمق في فهم اللغة وآدابها، وإجادة توظيفها، وذلك بإثراء رصيدهم المعرفي، وتوسيع مجال أفكارهم بإكسابهم المنهجية العلمية للتفكير والعمل، إعدادا لهم لمتابعة الدراسات العليا، على أن هذه الأهداف تقتضي أن يؤخذ بعين الاِعتبار ضرورة تمتين الصلة بتراث، الأمة الفكري، واللغوي والأدبي، والاِعتزاز بعظم إنجازها الحضاري، عبر التاريخ، بترسيخ روح الانتماء إليها"[3].

---

[2] – صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها واسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض 2000، ص30

[1] – جودت اخمد سعادة ، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان ، ط07،1984 ص 81

[2] – كوثر فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة، ومتغيرات احرى(المحتوى والطريقة)، مجلة منتدى الاستاذ،المدرسة العليا للاساتذة، قسنطينة، الجزائر ع 01، افريل2005 ، ص 47

[3] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية ولآدابها في التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 1995 ص 13

عموما فالأهداف العامة تهدف إلى تكوين مواطن عربي إسلامي، أصيل تحكمه مبادئ ديننا الحنيف، لأن الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي من خلال المناهج التعليمية تسعى إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالإختيارات الوطنية"[4].

1 **قيم الجمهورية والديمقراطية:** تنمية معنى القانون وإحترام الغير والقدرة على الإستماع للآخر، وإحترام سلطة الأغلبية، وإحترام حقوق الأقليات.

2 **قيم الهوية:** ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والإرتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية ، والتاريخية والروحية والثقافية للأمة الجزائرية.

3 **القيم الإجتماعية:** تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الإنسجام الاجتماعي والإستعداد لخدمة المجتمع وذلك بتنمية روح الإلتزام والمبادرة.

4 **القيم الاقتصادية:** تنمية حب العمل، والعمل المنتج المكون للثروة، وإعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته، والإستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

5 **القيم العالمية:** تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الإستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة، والإستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط، وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

"منهاج اللغة العربية يرمي إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية، لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي، وفق ما تقتضيه الوضعيات، والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف، وإستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى"[1].

[4] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة المتوسطة ، جويلية 2005 ،ص 7

[1] –المرجع السابق نفسه ص 10

ب-الأهداف الخاصة:

"جمل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة، أو القدرة أو السلوك الذي سيتخرج به التلاميذ بعد عملية التدريس"[1].

هذه الأهداف "ترتبط بمقرر دراسي معين، أو بوحدة تدريسية، وهي أهداف قصيرة الأمد تحدد بدقة، وتوضح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة مقرر معين، أو من القيام بنشاط معين، وتكون صيغة الأهداف أكثر تحديدا وتخصيصا للمستوى السابق"[2].

هذه الأهداف أيضا يمكن ملاحظتها وتجسيدها في سلوك التلميذ "أن يتشخص الذي تعلمه وحفظه، وأن يتجسد في سلوكه ويندمج في شخصيته وطبعه ويكون بالإمكان ملاحظته وتقويمه"[3].

استشف من الوثائق الوزارية المقررة:

1 - **تعريف الهدف التعلمي[4]:** تحدد الأهداف التعلمية ما يرمي إليه التعليم من إحداث تغيرات دائمة لدى المتعلم، خلال أو بعد وضعية بيداغوجية، وتصف التوقع أو النتيجة المنتظرة التي يجب أن يوجه إليها من خلال حصص التدريس مثلا: يعلق على مشاهدة صورة، ويمكن تمثيل العلاقة التكاملية بين الكفاءة، والأهداف التعليمية، والتقويم كما يوضحه الشكل الآتي"[5].

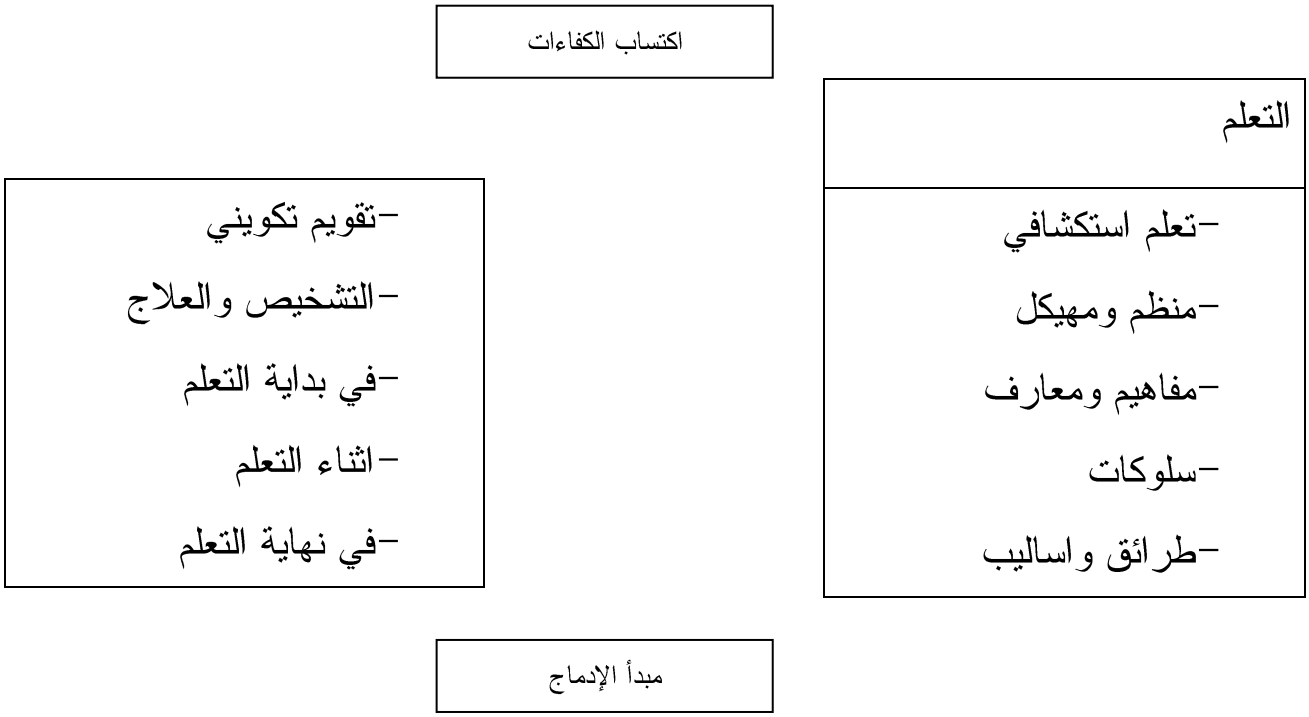
[1] -محمد زياد حميدان، ادوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع 1984، ص47.

[2] - المرجع نفسه ص 47

[3] محمد الدريج، التدريس الهادف، ص 83.

[4] - دليل الاستاذ ، اللغة العربية ،س 4 م ص 4 ،5

[5] - المرجع نفسه، الصفحة 5



2 **الكفاءات والأهداف في منهاج اللغة العربية:** حدد منهاج الكفاءات والأهداف المقصودة وجسدها الكتاب المدرسي:

أ **في المنهاج:**

نص المنهاج على كفاءة ختامية تستهدف في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتتحقق بفضل مجموعة من الكفاءات القاعدية، التي تتفرع بدورها إلى أهداف تعليمية، والجدول أدناه يمثل هذا التفريع.

الجدول 01

مستويات الكفاءة والأهداف المسطرة في المنهاج:

الكفاءة الختامية

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على إنتاج كل النصوص الإخبارية

والوصفية والسردية والحوارية والحجاجية.

الكفاءة القاعدية في القراءة	الكفاءة القاعدية في التسيير الشفوي	الكفاءة القاعدية في التعبير الكتابي
قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات	تناول الكلمة والتدخل في المناقشة	كتابة نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة
الاهداف التعليمية -يقرأ نصوصا مشكولة جزئيا قراءة مسترسلة صحيحة. -يقرأ نصوصا متنوعة بأداء جيد. -يستعمل اِستراتيجية القراءة السريعة.	الاهداف التعليمية - يضيف معطيات جديدة. - يصوب رأيا او حكما مع تبريره -يقيد رأيا أو حكما مع تبريره	الاهداف التعليمية -يكتب عروض حال، وتقارير ومذكرات اعلامية. -يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها -ينجز بطاقات مطالعة.

ب -في الكتاب المدرسي:

تقتضي النظرية الشمولية للتعلم أن تتجسد هذه المستويات الثلاثة في وحدات الكتاب بشكل، منسجم ومندمج مع المعارف اللغوية والثقافية.

"الوحدة= كفاءات قاعدية + أهداف تعليمية + معارف"[1].

تتصل كل كفاءة قاعدية بنشاط معين، وتتجسد فيها في شكل أهداف تعلمية.

3 -أهم الأهداف التعلمية المستهدفة في نشاط الظواهر اللغوية التي تعنينا بالدراسة:

1 يقدم المبتدأ وجوبا وجوازا حسب ما تسمح به قواعد اللغة.

2 يقدم الخبر وفق ما تلزم به أو ما تجيزه قواعد اللغة.

3 يحترم سلامة بناء الجملة الفعلية عندما يقدم المفعول به.

4 يحذف المبتدأ في حالات الوجوب والجواز.

5 يحذف الخبر جوازا ووجوبا حسب ما تتطلبه قواعد النحو.

6 يوظف عناصر الجملة البسيطة في كتاباته المختلفة أو في حديثه.

7 يستعمل الجملة المركبة اِستعمالا صحيحا، في اِنتاجاته الكتابية والشفاهية.

8 يستعمل الجملة الواقعة مفعولا به، وفق ما يتطلبه السياق وما تلزم به قواعد النحو.

9 يوظف الجملة الواقعة حالا، بمراعاة القاعدة النحوية.

10- يستعمل الجملة الواقعة نعتا، في إِنتاجه الكتابي والشفاهي.

11-يوظف الجملة الواقعة جواب شرط، في كتاباته وحديثه.

12-يستعمل الجملة الواقعة مضافا إليه بطريقة مناسبة.

13-يستعمل الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ.

[1] – المرجع السابق ص5.

14-يوظف الجملة الواقعة خبرا لناسخ.

15-يستعمل الجملة الموصولة اِستعمالا صحيحا.

16-يصوغ الأسماء المصغرة بإحترام شروط صياغتها.

17-يوظف الإدغام توظيفا صحيحا.

18-يصوغ اِسم التفضيل في حالات مختلفة.

19-يوظف صيغ المبالغة بإحترام شروط صياغتها.

20-يصوغ التعجب على وزن ما أفعله.

21-يعبر عن التعجب بصيغة أفْعِل به.

22-يوظف أسلوب الإغراء توظيفا سليما، عند الحاجة وعند اللزوم.

23-يستعمل أسلوبي المدح والذم، بشكل سليم ومناسب.

ورد في دليل الأستاذ، تنبيه هام هذا نصه: "ينبغي أن ننبه الأستاذ إلى أن هذا الجرد للأهداف التعليمية قابل للتغيير بالزيادة أو التبديل حسب ما ينوي فعله في القسم، والوسائل التعليمية المتوافرة لديه، والظروف التعليمية التي يتواجد فيها" [1] والمهم أن يسترشد الأستاذ بهذه الأهداف التعلمية، فيوزعها على حصص الوحدة التعلمية، ويفصلها وفقا للمحتويات، ومقتضيات القسم (مكتسبات التلاميذ السابقة، فروضهم الفردية....الخ).

[1] – دليل الاستاذ ، اللغة العربية ص 11

ثانيا: من حيث المحتوى:

المحتوى التعليمي: "جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم، والتصميمات، والمهارات الأدائية، والعقلية والإتجاهات، والقيم التي تتضمنها المادة التعليمية[1] في الكتاب المدرسي".

كما يعرف بأنه "مجموع الخبرات التربوية، والحقائق، والمعلومات، التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات، والقيم، التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج"[2].

يعد المحتوى العنصر المؤثر، في الأهداف التعليمية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها لأنه يشمل: "المقررات الدراسية وموضوعات التعلم، وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يصحبها أو ما تتضمنه من مهارات، عقلية، وجسدية، وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها، والقيم والإتجاهات التي تنميها"[3] والمنهاج يقترح موضوعات في قواعد اللغة، والمبادئ الأدبية الأولية، وتقنيات التعبير، تتناول من خلال نصوص القراءة، والمطالعة الموجهة ضمن محاور ثقافية وأدبية، تجسيدا للمقاربة النصية"[4]. وساكتفي بنشاط الظواهر اللغوية[5]:

-**النحو:**

أ) 1) ترتيب عناصر الجملة الإسمية، والجملة الفعلية.

- تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا.
- تقديم الخبر وجوبا وجوازا.

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي لتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2006، ص 285.

[2] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام –نظريات وتجارب– ص 59.

[3] سعدون محمد الساموك، هدى علي الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 61.

[4] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 28.

[5] المرجع نفسه، ص 29، 30.

2) الجملة الفعلية:

- تقديم المفعول به وجوبا وجوازا.

ب) حذف عناصر الجملة:

1) الجملة الإسمية.

- حذف المبتدأ وجوبا وجوازا.
- حذف الخبر وجوبا وجوزا.

2) الجملة الفعلية.

- حذف المفعول به.

ج) الوظيفة النحوية للجملة.

1) الجملة المركبة والجملة البسيطة.

2) الجملة الواقعة مفعولا به.

3) الجملة حالا.

4) الجملة نعتا.

5) الجملة مضاف إليه.

6) الجملة جواب الشرط.

7) الجملة الواقعة خبرا لمبتدإ أو ناسخ.

8) الجملة الموصولة.

-الصرف:

1) التصغير.

2) الإدغام.

3) صيغ المبالغة.

4) إسم التفضيل.

1.الصيغ اللغوية:

1) التعجب.
2) الإغراء والتحذير.
3) المدح والذم.

الوثيقة الوزارية:

مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط جويلية 2005، ثم وردت وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط جوان 2008.

وبالنسبة لمادة اللغة العربية تم حذف الدروس الآتية:[1]

	المفاهيم التي مسها التخفيف	أشكال التخفيف
1	حذف المفعول به	الحذف
2	حذف المبتدأ	الحذف
3	حذف الخبر	الحذف

وأسباب الحذف حسب ما ورد في وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط، جوان 2008.

- "إستجابة للنداءات الملحة للممارسين في الميدان، والمتعاملين من الجماعة التربوية، بادرت وزارة التربية الوطنية إلى تخفيف المضامين المعرفية للمنهاج، في مختلف المستويات التعليمية للمسار الدراسي"[2] .

تأتي هذه العملية بعد إجراء تحقيق ميداني قامت به مديرية التقويم والتوجيه والإتصال، لدى عدد من الممارسين البيداغوجيين، من معلمين ومفتشين، ومديري مؤسسات تعليمية إستجابة إلى ضرورة معالجة الإختلالات التي أظهرها هذا التقويم المرحلي، خصوصا ما يتعلق بكثافة

[1] وثيقة تحفيف مناهج التعليم المتوسط، جوان 2008، ص أ، ب

[2] وثيقة تخفيف مناهج التعليم ب

المضامين المعرفية للمناهج، في مختلف المستويات التعليمية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة المتوسطة.

وقد مرت عملية تخفيف المناهج بثلاث مراحل هي[1]:

1. إعداد وثيقة أولى تتضمن مقترحات للتخفيفات التي تدخل على المناهج.
2. عرض مشروع وثيقة على اللجنة الوطنية للمناهج.
3. اِعتماد الوثيقة النهائية للتخفيفات مع الأخذ بعين الاعتبار، ملاحظات اللجنة الوطنية للمناهج ثم المصادقة عليها.

وردت بعد ذلك وثيقة تخفيف ثانية لتخفيف برامج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية في شهر أوت 2009.

والأسباب التي أدت لتحقيق مناهج التعليم ألخصها فيما يلي[2]:

1. التعديل الذي يستجيب للدراسات النقدية المنجزة، والملاحظات والمقترحات الوجيهة التي تصل إلى الوزارة من الميدان.
2. تحديث بعض المحتويات: لكي تساير التقدم العلمي والتكنولوجي.

وردت في هذه الوثيقة جملة من التعليمات منها[3]:

- يعتمد الأستاذ أثناء ممارسات النشاطات التربوية المراجع الرسمية المتمثلة في: وثيقة المنهاج، ووثيقة المضامين المخففة والتوزيعات السنوية الصادرة في أوت 2009.

بالنسبة للسنة الرابعة المتوسطة ورد التخفيف كالآتي:

[1] المرجع السابق، ص 6

[2] وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية ص 5

[3] المرجع نفسه ص 6

	المفاهيم التي مسها التخفيف	أشكال التخفيف
1	حذف المفعول به	الحذف
2	حذف المبتدأ	الحذف
3	حذف الخبر	الحذف

الملاحظ هنا في وثيقة التخفيف، أنها تذكر مبررات الحذف في معظم النشاطات الأخرى إلا في مادة اللغة العربية، لا نجد ذكرا للمبررات[1].

هذا مثال في مادة الجغرافيا:

المضمون المعرفي المحذوف	موقعه (مجال، وحدة، نشاط)	مبررات الحذف
نحذف الوضعية الأولى الجفاف	الوحدة الثالثة	موجودة ضمنيا في الوحدات السابقة من نفس السنة
نحذف الوضعية الثانية التلوث	الوحدة الثالثة	موجودة في التربية المدنية في السنوات الأولى والثانية والرابعة

التوزيع الزمني[2]:

الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، هو خمس ساعات (05) أسبوعيا، موزعة على النحو الآتي:

- القراءة ودراسة النص والأعمال الموجهة: ثلاث ساعات (03).
- التعبير الشفوي: ساعة واحدة.
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة.

[1] أعطيت هذا المثال للتوضيح وقد خصصت فصلا كاملا للنقد والتقويم.

[2] مناهج السنة 4 ص 19 للسنة 2003

تنظيم السنة الدراسية[1]:

حسب ما ورد في الوثيقة:

"عملية التخفيف قد راعت مدة السنة الدراسية والمقدرة بـــ 32 أسبوعا على الأقل من الدراسة الفعلية، تخصص أربع حصص منها للتقويم، (أسبوع واحد في بداية السنة الدراسية للتقويم الشخصي، وأسبوع في كل فصل دراسي يوافق الزمن اللازم لإنجاز مختلف أنشطة التقويم).

بالنسبة لتنظيم السنة الدراسية حسب آخر وثيقة، لم يطرأ أي تغيير على التنظيم السابق فقط أضافت:

1. مرحلة إجراء الإختبارات الفصلية طبقا للقرار الوزاري رقم 261/و.ت.و/أ.خ.و المؤرخ في 25 أوت 2009.
2. مرحلة تصحيح الأستاذ الإختبارات.
3. مرحلة إجراء التصحيح النموذجي ومراقبة العلامات المتحصل عليه، مع التلاميذ في أوراق الإختبارات.
4. مرحلة تحضير وإجراء مجالس الأقسام.

الحصة الأولى

المدة: ساعتان	المدة: ساعة واحدة	المدة: ساعة واحدة
قراءة + دراسة نص+ ظاهرة لغوية	مقر التعبير الشفوي	التعبير الكتابي

أعمال موجهة

[1] وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط ب جوان 2000

تقديم النشاطات:

القراءة ودراسة النص[1]:

تتم القراءة بنص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللغة: إملاء، قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر لغوية، عروضية.

تقويم النشاطات:

"اِتبع الكتاب نظام الوحدات التعلمية، التي بلغ عددها أربعا وعشرين وحدة، تتضمن كل وحدة نشاط القراءة التواصلية، والقراءة المعرفية التي يدعم فيها المتعلم معارفه اللغوية والمعجمية والأدبية، ونشاط التعبير بشقيه الشفاهي والكتابي. وتنجز كل وحدة في حجم زمني بخمس ساعات، تبدأ بنشاط القراءة، وما يتبعه من دراسة فكرية ومعجمية، ودلالية وأدبية في ثلاث ساعات ثم نشاط التعبير الشفاهي فنشاط التعبير الكتابي"[2].

ثالثا: من حيث الطرائق والوسائل:

1-الطريقة: (méthode)

"هي مجموعة من المراحل والخطوات الإجرائية والوضعيات التي يمكن توظيفها قصد الوصول إلى أهداف معينة تم تسطيرها من قبل"[3].

"الطريقة هي الشكل التعليمي الذي من خلاله يتم إنجاز درس من الدروس في إطار مادة من المواد، وعلى هذا فهي تلك الأنشطة التي ينبغي أن يزاولها المعلم بفضل مواد" [4] دراسية معينة قصد جعل المتعلمين يحققون أهدافا تربوية محددة، ولهذا يقترح منهاج اللغة العربية للسنة

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 من التعليم المتوسط.

[2] دليل الأستاذ، اللغة العربية، ص 02

[3] بشير إبربر وآخرون معه مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص 133.

[4] مناهج السنة 4 متوسط ص 31

الرابعة المتوسطة، الطرائق النشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية، في ممارسة عملية التعلم الناجعة، وفق منظور المقاربة بالكفاءات، وجعل المتعلم يمارس نشاطه التعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة، التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والإبتكار والإستقلالية في القرار الشخصي، والابتعاد عن الحشو والتلقين، ويدعو المنهاج إلى إستخدام الطرائق النشطة، بإعتماد بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات، لكونها عملية واقعية بإثارة مشكلات من واقع المتعلم"[1] "أساسها ربط مكتسباته المدرسية بالحياة، مما يولد الرغبة لديه في حلها بإستخدام الوسائل اللازمة، وجمع المعلومات المناسبة، وتقديم النتائج المتوصل إليها"[2]

ويعرف المنهاج بيداغوجيا المشرع ووضعيات التعليم:

أ -**بيداغوجيا المشروع:**

يعتمد منهاج اللغة العربية على بيداغوجية المشروع، بإعتباره وسيلة لتنمية كفاءات التلميذ بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع إلى نهايته.

المشروع البيداغوجي هو نشاط إدماجي يكون من إقتراح الأستاذ على تلاميذه، أو من إقتراحاتهم وبتوجيه منه، ويمكن تلخيص أهداف بيداغوجيا المشروع فيما يأتي:

1-تكوين شخصية الفرد بتفاعله مع غيره.

2-تعويد الإعتماد على النفس والمبادرة .

3-تثمين العمل الجماعي.

4-تحمل المسؤولية عند إنجاز المهام المسندة إليه.

5-التبعية الإيجابية لأعضاء الفوج بالمساهمة المتبادلة، وبيداغوجيا المشروع في تعلم اللغة العربية، هو مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة، وتحضير المتعلم

[1] المرجع نفسه، ص 31.

[2] المرجع نفسه، ص 32، 33.

لتحمل أعباء الحياة بفاعلية، ودفعه إلى المبادرة والإستقلالية، وإختيار موضوع عمله بمفرده أو ضمن جماعة.

ب -وضعيات التعلم:[1]

أجد تعريف وضعيات التعلم في كتاب مناهج السنة الرابعة المتوسطة كما يلي:

هي إلتقاء لمجموعة من العناصر، ومن العوامل والظروف والمعطيات في مختلف المجالات التي تطرح إشكالات، تنشأ عنها نشاطات تعليمية، يتم من خلالها تنمية قدرات المتعلمين وتطوير كفاءاتهم، بطرائق مناسبة، وفي سياقات محدودة في ضوء إستراتيجيات مناهج المواد الدراسية، وأهداف التعلم، ولتخطيط وضعية تعلمية يتعين أخذ جملة من العناصر بعين الإعتبار نذكر منها:

1-السياق (الإشكالية) ويتم هنا وصف وضعية التعلم (التساؤلات، التحريات...).

2-خلاصة المكتسبات المستهدفة:

-الغرض التربوي.

-الكفاءة (أو الكفاءات) القاعدية.

-المعارف المراد تحقيقها.

3-سير العملية:

أ-مرحلة التحضير: تحضير وضعية الإنطلاق .

ب-مرحلة التنفيذ: يتم فيها وصف مختلف المهام، والوسائل التي ستستعمل .

[1] مناهج السنة 4 من ت. م ص33

ج–مرحلة الإدماج وإعادة الإستثمار: العودة إلى مرحلة الانطلاق والتأكد من بلوغ الغرض التربوي المستهدف، في البداية أي؛ القيام بعملية التقويم.

ج -طريقة تدريس الظواهر اللغوية:

كانت القواعد تدرس بطريقة إستقرائية inductive حيث تقدم القاعدة، وتشرح ثم يمثل لها بنماذج معينة.

ثم تطورت طريقة تدريس القواعد فأصبحت dédactive، وهذا يسهل للمتعلم عمله حيث نعرض نماذج ثم تستنبط منها القاعدة، ومن جهة ثانية يتمثل السند المعتمد في كلا الطريقتين، في نماذج متفقة قد تكون أبياتا شعرية أو آيات قرآنية، أو أحاديث نبوية[1].

ومن منظور التوجه الحديث في تدريس القواعد، يدعو إلى تطبيق الطريقة الإستنباطية dédactive في تقديم المعلومات، والاعتماد على نص كامل قدر الإمكان [2]، والإحتكاك بالاستعمال الطبيعي للوحدات النحوية، فيكتشف آليات اللغة في محيطها الطبيعي، ويتعلم كيف يستفيد منها في تعبيره، فيوظفها مباشرة بعد الدرس، ولا تبقى عبارة عن قاعدة يحفظها ويخزنها، ثم يهملها عند الاستعمال (في إنتاجه الكتابي والشفاهي)[3].

فالكتاب يراعي هذا الجانب في تدريس القواعد، ويعمل بالمقاربة النصية، فيستمد النموذج من محيطه الطبيعي (نص).

ويسلط عليه الضوء بقصد التعلم إلى فحصه، واستنباط القاعدة منه، ونظرا إلى أن النص لا يمكنه أن يتوفر على كل الحالات النحوية، يستعين الكتاب بنماذج مستقلة، وبما أن اللغة العربية تعتبر كلا متكاملا، وتبع ا لهذا المنظور تلزم الدراسة الحديثة تنفيذ المقاربة النصية: "بأن نستنبط القواعد اللغوية (ومنها النحوية والصرفية) من النص المقرر، في حصة

[1] دليل الأستاذ اللغة العربية ص 40

[2] المرجع نفسه، ص 46

[3] المرجع نفسه، ص 46

القراءة، الذي تدرب المتعلم على قراءته بطريقة جيدة، وفهم معانيه وخباياه قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اِكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتراكيبها وصيغها.

د -**التوجه الحديث في تدريس نشاط الظواهر اللغوية:**

إن دراسة الظواهر اللغوية في النص، في محيطها الطبيعي يوفر مزايا عديدة تسهل على المتعلم، إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة، وتضبطها في السياق اللغوي المناسب، وتمكنه من فهم الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص، وربطها بالاستعمال العلمي، واِستغلالها في مواقف تعبيرية متنوعة.

ه -**المقاربة النصية:**

تعد بيداغوجيا المقاربة النصية، أسلوبا للتعامل مع القواعد النحوية، قصد التيسير، لأن الهدف من تدريس القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها، بل أصبح وسيلة لتقويم لسان المتعلم، وصون أسلوبه من اللحن، والخطأ، فيقرأ قراءة صحيحة، ويفهم فهما صحيحا، ويعبر عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقا صحيحا، هكذا يحس المتعلم أن القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله، خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي ألا وهو النص.

عناصر إعداد نشاط الظواهر اللغوية:[1]

يعتمد الأستاذ على المراحل الآتية:

1-الإطار العام للدرس: فيحدد فيه الفرع إن كان نحوا أو صرفا.

2-عنوان الدرس: الموضوع النحوي أو الصرفي.

3-أهداف التدريس: حيث يتضمن المجال المعرفي، أهدافا تشتق من القاعدة ومن النص .

[1] – دليل الأستاذ ص 41

–السند والمجال والوجدان تشتق أهدافه من محتوى النص، أما المجال المهاري فيركز على إكساب التلاميذ القدرة على القراءة، أو الكتابة، أو الكلام، وفقا للقاعدة المدروسة.

4- خطوات السير في شرح الدرس:[1]

أ –التمهيد: يتم بطرح أسئلة للتأكد من قدرة التلاميذ على توظيف القواعد التي سبقت دراستها، التي لها علاقة بالقاعدة الحالية .

ب عرض النص:

يعالج النص شرحا وبناء، بعد قراءة للأستاذ والتلاميذ. ثم يعين التلاميذ الجمل، والكلمات المطلوبة.

ج الأمثلة:

هي جمل في درس الظواهر اللغوية ، وكلمات في درس الظواهر الصرفية.

د –الشرح: يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة، تركز على ناحيتي الشرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة، بحيث يتم الوصول إلى القاعدة على مراحل، من التسجيل على السبورة حتى تكتمل القاعدة.

ه –الإستنتاج للقاعدة التي تعرض بصورة مبسطة ومفصلة .

و –التقويم: ويتمثل في تدريب أو أكثر من تدريبات الكتاب، أو بأسئلة، وتدريبات يعدها الأستاذ.

5- الواجب المنزلي: حل بقية تدريبات الكتاب على الكراس.

وعلى الأستاذ أثناء دروس نشاط الظواهر اللغوية، أن يشعر المتعلمين أن العبرة ليست في حفظ القواعد، بل المهم هو تطبيقها أثناء الكلام والكتابة والقراءة (عند الإستعمال الفعلي للكلام).

[1] – دليل الأستاذ ص 06

-تصحيح الخطأ أمر ضروري، فعلى الأستاذ أثناء أجوبة المتعلمين، يجب عليه التغاضي عن المسائل التي لم يدرسوها، وأن يعلن أن الأهداف التي سيركز عليها تقويمه (قدرات التلاميذ المعرفية، أهداف سلوكية).

كما يمكن للأستاذ أن يصحح الأخطاء النحوية الفادحة دون إلحاح، وبطريقة لا تحرج التلميذ أمام زملائه.

مع هذا يجب على المعلم، أن يتعامل مع المواقف العلمية التعلمية بشكل لائق، وينبغي على صعيد ثان أن يظهر التشجيع في تعليق (أو تقويم) الأستاذ على جواب التلميذ، حتى يقبل على هذا النشاط برغبة كبيرة (مع أن يعود التلميذ أثناء العملية التعليمية على مبدأ المكافأة والتقرير).

الأعمال الموجهة:

تعالج الأعمال التطبيقية اللغة من حيث:

1 -النحو والصرف (أي التراكيب والصيغ).
2 -الإملاء والمفردات .
3 -المبادئ الأدبية الأولية.

ويؤكد كتاب دليل الأستاذ على الآتي:

تتخذ هذه المجالات للتدريب الذي يعتبر عملية تعليمية أساسية، تعقب ما قدم من محتوى لغوي، وتدريب المتعلم على المسائل اللغوية التي تم شرحها وتحليلها يحقق عدة أهداف منها:

1 -تثبيت ما اكتسبه المتعلم.

2- ممارسة المتعلم للمهارات اللغوية المدروسة، وتوظيفها توظيفا مناسبا للمعايير الموضوعة، وما ينبغي مراعاته في هذه الأعمال التطبيقية هو التدرج في الصعوبة

والإنتقال من أدنى مستوى من مستويات المعرفة(التذكر) إلى أعلاها (التقويم) مرورا بالفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب.

خلاصة القول: أن تبنى المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية تتطلب إِستنباط القواعد اللغوية والنحوية منها والصرفية من النص المقرر، في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة، وتفهم معانيه وأدرك مبدأه قبل أن يتحول إلى لغته بقصد إِكتشاف الوظائف داخل الجملة وتركيبها وصيغها، يتوقع من التلميذ بعد دراسة القواعد أن يكون قادرا على:

1 التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة، وضبطها في سياق لغوي مناسب.

2 تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.

3 ربط القواعد بإِستعمالها من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.

2-الوسائل التعليمية:

"الوسائل هي جملة من الأدوات والأشياء والعينات والمطبوعات والرسوم والصور التي نختارها إِنطلاقا من أهداف محددة نريد بلوغها بواسطة الوسائل".[1]

"هي من الأركان الأساسة لخطة أي درس من الدروس، إذ يجب على المعلم، أن يبحث ويفكر في الوسائل التعليمية التي يمكن أن تثري المواقف التعليمية، وأن تجعل لها معاني ووظيفة"[2].

رغم الدور الذي تؤديه الوسائل التعليمية في إنجاح العملية التعليمية، حيث تساعد على إثارة إِهتمام المتعلم وتركيز إِنتباهه على الموضوع، وتشويقه للتعلم وتكسير الرتابة التي يعانيها كل من المعلم والمتعلم في الطريقة الإلقائية، تعمل على "توفير طرائق تعلمية ناجحة بديلة تنمي

[1] عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف ، التعليم بواسطة الاهداف مطبعة نجم الجديدة ،المغرب ط(1) 1989 ص 115

[2] احمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد التدريس الفعال، ص 36

حواس المتعلمين، وتدربهم بالإضافة إلى اِختصار الوقت والجهد فما يقدمه المعلم في وقت طويل وبجهد كبير يتم إدراكه بتوفر الوسيلة إدراكا آنيا مباشرا تبعا للمقولة المشهورة "صورة واحدة خير من ألف شرح"[1].

تحتل الوسائل التعليمية مكانه هامة في العملية فهي مكون أساس، وعنصر فعال "لما تقدمه من إسهامات كبيرة في إثراء المواقف التدريسية، ممثلة في توضيح أهم الأفكار الرئيسة، وتفسير ما تشمله هذه الأفكار، من معلومات وحقائق ومفاهيم، وكذا زيادة فاعلية التدريس في شرح وتفسير هذه الأفكار من ناحية وجذب اِنتباه التلاميذ من ناحية أخرى" [2]. أما الوسائل المعتمدة في هذه السنة"[3]:

1 الوثيقة المرافقة: تعد وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمنهاج توضع رهن إشارة المعلمين قصد مساعدتهم على تنفيذ المنهاج تنفيذا علميا واعيا.

2 كتاب التلميذ: يشتمل على نشاطات التعلم ويجسد الكفاءات، وأهداف التعلم المقررة في المنهاج، ويهدف إلى الأخذ بيد المتعلم عبر مراحل تعلمه.

3 دليل الأستاذ: وسيلة تساعد على التعامل مع الكتاب المدرسي في تنشيط حصص اللغة العربية.

4 وسائل تعليمية أخرى مثل:

-الأشرطة السمعية البصرية مثل (الأقراص المضغوطة).

-أجهزة حديثة.

-الزيارات والرحلات.

[1] محمد مالكي الوسائل التعليمية بالمدرسة الابتدائية مجلة الدراسات النفسية والتربوية عدد 11 سنة 1990 ص 95

[2] يحي عطية سليمان ، سعيد عبده نافع ، تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين ، دار التعلم للنشر والتوزيع الامارات ، ط 02 ، 2001 ص 117

[3] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 34.

"هذه الوسائل تعد غير كافية لتبليغ المعلومات والمعارف، "لأن تعليم اللغة العربية يعاني من فقر مدقع من حيث الوسائل التعلمية، إذ يتم الإكتفاء بالسبورة والطباشير، والكتاب المقرر وقد لا يتوفر لبعض التلاميذ أحيانا"[1].

سأعود للحديث عنها في الفصل الخاص بالنقد والتقويم.

رابعا: من حيث أساليب التقويم:

أ-مفهوم التقويم:

1-لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: قوم: القيام: نقيض الجلوس، قام يقوم قوما وقياما وقومة وقامة، وجاءت كمعنى العزم، في قوله تعالى: « **إِذْ قَامُوا فَقَالُوا رَبُّنَا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ**»[2] أي، عَزَمُوا، وقوم بمعنى الإصلاح، قوم درأه أزال إعوجاجه، وقوامُ الأَمْرِ: نِظَامُهُ وعِمَادُهُ، وقوَّمَ السلعةَ قدَّرها، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم[3].

2-إصطلاحا: يقرر ثورنديك أن التقويم: "هو عملية متكاملة، يتم فيها تحديد أهداف التعليم، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق تلك الأهداف"[4].

"تتطلب التعليمات الحديثة أساليب تربوية لتطوير التعليم ومنها التقويم، وتعني تقدير الشيء، والحكم عليه، وإصلاح إعوجاجه"[5].

في المجال التربوي "مجموعة من الإجراءات العلمية، من جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير للبيانات، أو المعلومات كما وكيفا عن ظاهرة أو حالة أو سلوك، بغرض إستعمالها في

[1] مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مجلة دورية لغوية علمية يصدرها المجمع الجزائري للغة العربية، ص 207.

[2] سورة الكهف آية 14.

[3] إبن منظور، لسان العرب، تحقيق يوسف خياط، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997، مادة (ق، و، م).

[4] سعد لعمش: التقويم التربوي في المواد العلمية، نقد وتحليل، دار هومة للطباعة، 1999، ص 18، 17.

[5] جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، ط1، 1984، ص 431.

تقدير الجهود، وإصدار الأحكام بشأنها بغية تحسين أدائها، وتحقيق الأهداف المحددة بالنظر إلى المعايير التي تم الإتفاق عليها"[1].

"من خلاله يتم التعرف على آخر كل ما تم التخطيط له، الأهداف، المحتوى، والأساليب والأنشطة، وتنفيذها خلال عمليات التعلم والتعليم المختلفة"[2].

قبل الإسهاب أكثر في مفهومه، أحدد الفرق بين كلمتي تقويم وتقييم، حيث لخصها الدكتور "رابح بومعزة" بقوله: "يثار أحيانا خلاف حول مفهومي التقويم والتقييم، فيستعمل بعضهم مصطلح التقويم، لإصلاح المعوج من الأشياء، ويستعمل مصطلح التقييم لإعطاء قيمة لشيء ما، والذي يطمأن إليه هو: أن مصطلح التقويم مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتضعيف عينه "قوّم"، نقول: قوّم الشيء أي؛ أصلح اِعوجاجه، أو قدر قيمته، ومصطلح التقييم لا وجود له في تراثنا ومعاجمنا، ذلك أن مصطلح التقويم شامل يؤدي المعنيين".[3]

-التقويم لا يقتصر على الأهداف المرجوة فحسب، بل يتجاوزها إلى مناحي الحياة الأخرى، وما سيطرأ عليها من تغير في سلوك الفرد لأنه "عملية مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو "تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية، بقصد الإصلاح والتطور وتحقيق الأهداف".[4]

-التقويم الحقيقي متنوع الموضوعات، والعناصر شامل ومستمر، يشخص ويصحح ويكون ويقوم فيه المعلم بتقويم النتائج التي تم التوصل إليها، وهل حققت الأهداف التي حددها من قبل؟

[1] مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مجلة دورية لغوية علمية، ص 27.

[2] راتب قاسم عاشور، محمود الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 269.

[3] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، عالم الكتب، القاهرة 2009 ص 124.

[4] أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص 45.

وما نسبة ذلك التحقيق أو النجاح؟ وهل بإمكان المتعلمين أن يقوموا بإنجازات بناء على ما درسوه؟ وهل يتعلق ذلك بالطريقة أم بالمحتوى أم بالوسائل أم بالمعلم نفسه بإِعتباره عنصرا فاعلا في العملية التعليمية؟ وكيف يتم تصحيح ذلك؟ وما نوع التقويم الملائم له؟

-لهذه الأسباب عده المنهاج جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، بل أصبحت له مواد ضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية وهذا ما توضحه المادتان.[1]

المادة 69: التقويم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي، لمؤسسة التربية والتعليم، يحدد التقويم ويقيس دوريا مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها.

-تحدد كيفيات التقويم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 70: يتم تقويم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية، والتقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية.

-أقر المنهاج أن التقويم التربوي: "هو جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها، وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص، ومساعد على تشخيص الاختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على إِستدراكها بصفة عادية ومنتظمة" [2]. وذكر المنهاج أنواعا ثلاثة[3].

[1] مجلة الإصلاح والمدرسة، مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية ص 3، وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة المتوسطة، جويلية 2005، ص 06.

[3] دليل الأستاذ: اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، ص 29.

ب-أنواع التقويم:

1-التقويم التشخيصي:

"يمكن الأستاذ من التعرف على مدى تحكم المتعلم في مكتسباته السابقة على تحديد نقطة البداية المناسبة".[1]

هذا التقويم: "يجري قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي، للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه، وتهدف إلى قياس مدى اِستعداد المتعلمين واِمتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق"[2].

2-التقويم التكويني:

"يتمثل في الأسئلة المدرجة في كل نشاط (البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي)، التي ترافق المتعلم في مسار تعلمه، وتساعد الأستاذ على ممارسة عمله" فهو الذي يتم أثناء عملية التعلم، ويركز على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه من خلال تعلم موضوع دراسي معين"[3].

3-التقويم التحصيلي:

"يتجسد في الوقفات التقويمية (بعد ثلاث وحدات أو في نهاية الثلاثي)، التي ترمي إلى قياس مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المقررة" [4]، "ويتجسد أيضا في الوضعيات المشكلة التي

[1] منهاج، اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، ص 111.

[2] زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم والتربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2002، ص 3.

[3] المرجع نفسه ص 53.

[4] دليل الأستاذ، ص 29.

تستهدف إثارة دافعية المتعلم، وتجعل التعلم ذا دلالة، وتساعد الوضعيات المتعلم في إستغلال الموارد في إطار شمولي وعلمي".[1]

-كما ذكر دليل الأستاذ أنواعا أخرى منها:

التقويم الذاتي: هو موجه للمتعلم الذي لا يكتفي بالخضوع لتقديم الأستاذ، بل يمارس تشخيص نقائصه، والسعي من أجل تعديلها إما بنفسه، أو بمساعدة زميل له.

ج-أشكال التقويم:

تعتمد الممارسة التعليمية على شكلين أساسيين من التقويم، هما التقويم التكويني والتحصيلي، والجدول الآتي يبرز خصائصهما:[2]

التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
1 - مرحلي 2 - مساعدة فردية للتلميذ 3 - جزء لا يتجزأ من مسار التعلم 4 - متبوع بتعميق وعلاج (سد الثغرات) 5 - لا يمنح علامة ولكنه يقدم ملاحظات وتوجيهات عديدة 6 - وظيفته التكوين.	1 - نهائي، يأتي بعد مجموعة من الوحدات البيداغوجية أو في نهاية التعلم. 2 - يخص التلاميذ وحدهم. 3 - يستهدف درجة نمو الكفاءات. 4 - متبوع بتغيير في الموضوع أو الطور. 5 - يمنح علامة تعتمد لحساب المعدل أو الانتقال إلى مستوى أعلى. 6 - وظيفته الانتقاء ومنح شهادة ومراقبة النتائج والعلامات.

د-مقاييس التقويم:

تمثل الإنجاز للأعمال التي ينبغي تفعيلها أثناء أداء العمل، وهي إجبارية، لذلك سميت بالإجراءات التي توضع للإشارة إلى المشاكل التي يجب حلها وليست حلا لها.

وهذه أمثلة أوردها دليل الأستاذ:[3]

[1] دليل الأستاذ ص 29.

[2] دليل الأستاذ ص 30.

[3] دليل الأستاذ ص 33.

–ما هو المقياس أو المقاييس التي ستركز عليها اِهتمامك؟

–ما هو العمل الذي نجحت في اِنجازه المرة الماضية والذي تفكر في إعادته الآن؟

بعد تصحيح الأستاذ محاولات المتعلم يسأله:

- ماذا تتقن الآن؟
- ما هي الجوانب التي لا تزال تحتاج فيها إلى تدرب؟
- فيم تحتاج إلى مساعدة؟

هكذا يسمح اِستعمال هذه الأداة بتغيير التصحيح القاعدي للوثائق إلى حوار مثمر بين التلميذ والأستاذ"[1].

نماذج للتقويم التكويني والتحصيلي من كتاب التلميذ.

اِحتوى كتاب التلميذ على أنشطة خاصة بالتقويم وأخرى بالتطبيقات:

1. نشاط الإدماج والتكوين التقويمي ص 63، 37.
2. نشاط الإدماج والتكوين التقويمي ص 63، 64.
3. نشاط الإدماج والتكوين التقويمي ص 89، 90.
4. نشاط الإدماج والتكوين التقويمي ص 121، 122.
5. نشاط الإدماج والتكوين التقويمي ص 145، 146.
6. نشاط الإدماج والتكوين التقويمي ص 175، 176.
7. نشاط الإدماج والتكوين التقويمي ص 203، 204، 205.
8. نشاط الإدماج والتكوين التقويمي ص 233.

[1] المرجع نفسه ص 33.

نشاط الإدماج التقويمي التحصيلي:

1. نشاط التقويم التحصيلي ص 91، 92، 93، 94.
2. نشاط التقويم التحصيلي ص 177، 178، 179، 180.
3. نشاط التقويم التحصيلي ص 234، 235، 236، 237، 238.

نموذج على التقويم التكويني (ص 89، 90):

الوضعية الأولى

قرأت لائحة تنادي بالشعار الآتي: «إن الثروة الحقيقية هي الإنسان وليس البترول».

اُكتب نصا حجاجيا في صفحة توسع فيه هذه الفكرة، تبين فيها أن العناية بالإنسان استثمار يفوق في أهميته الاستثمار في مجال الثروات الطبيعية، واستعمل فيما تكتب ما يأتي:

- أربع مفردات دالة على الثروة.
- جملة اسمية مركبة.
- جملة فعلية مركبة.
- استعارة تصريحية.

1. اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تتبين المعطيات والمطالب.
2. ابن شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطإ
هل كتبتُ نص حجاجيا؟			
هل احترمتُ الحجم المطلوب؟			
هل تقيدتُ بالفكرة المطلوبة؟			
هل وظفتُ أربع مفردات دالة على الثروة؟			
هل استعملتُ جملة اسمية مركبة؟			
هل استعملتُ جملة فعلية مركبة؟			
هل وظفتُ في النص استعارة تصريحية؟			

3. أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.
4. قارن النص الذي أنجزته بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم الذاتي.
5. عين المواقع التي أصبت فيها، وضع مقابلها نعم، والمواضع التي أخطأت فيها وضع مقابلها لا، ثم علل أسباب الخطإ ودونها في الشبكة.
6. قارن بين مجموع الصواب ومجموع الخطإ واحكم على عملك

الوضعية الثانية

اكتب نص حوار دار بينك وبين أحد الأشخاص المدمنين على التدخين تحاول فيه إقناعه بالإقلاع عن هذه العادة، مع بيان عواقب التمادي في التدخين، مستعملا:

- ثلاث مفردات دالة على خطورة الأمراض التي يسببها التدخين
- ثلاث مصطلحات علمية
- جملة واقعة مفعولا به
- جملة واقعة حالا

1. إقرأ محتوى هذه الوضعية، وخاو أن تتبين المعطيات والمطالب
2. ابن شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطإ
هل أنجزتُ نص الحوار؟			
هل عالجتُ الموضوع ولم أخرج عنه؟			
هل استخدمتُ ثلاث مفردات دالة على خطورة الأمراض التي يسببها التدخين؟			
هل أتيتُ بثلاث مصطلحات علمية؟			
هل وظفتُ جملة واقعة مفعولا به؟			
هل وظفتُ جملة واقعة حالا؟			

3. أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.
4. قارن النص الذي أنجزته بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم الذاتي.
5. عين المواقع التي أصبت فيها، وضع مقابلها نعم، والمواضع التي أخطأت فيها وضع مقابلها لا، ثم علل أسباب الخطإ ودونها في الشبكة.
6. قارن بين مجموع الصواب ومجموع الخطإ واحكم على عملك

نموذج على التقويم التحصيلي (ص 234، 235):

إقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

قاسية هي الوحدة.. قاسية أبدا أبدا.. الريح (تولول في الخارج) كعواء كلاب بائسة، وتجليد النوافذ بسياط رملية عنيفة.. الوقت كان زوالا، شعرت بحاجة لأن اكتب أي شيء ينتشلني من هذا الفراغ الرهيب.. قررت أن أرفع احتجاجاتي في وجه الصمت، ولن أنتظر نزول الوحي (الذي قد لا يأتي).. ألم يقل: «جون برين»: «لا تنتظر أن يرد الإلهام كي تشرع في الكتابة، لا لأنك (تنتظر شيئا غير موجود)، بل لأن الإلهام يرد إليك حين تكتب.. ». صوبت بصري نحو المدفأة التي كانت ألسنة نارها تلتهم الحطب في شراهة، وراقني لونها الشفقي الأحمر.. رحت أرقبه قبل (أن يتناهى) إلى مسمعي وقع خطوات غريبة على السلم الخارجي، ثم طرق خفيف على الباب، سررت لهذه اليد التي امتدت لتنقذني من وحدتي ولو للحظات.. فتحت الباب بفرحة

طفلة غريرة.. انتصبت أمامي فتاة غريبة ذات حجاب.. نظرت في عينيها.. تأكد لي من غير عناء أني ما رأيتها قبلا حتى وهي تدخل من غير كلفة وبساطة. أفسحت لها الطريق نحو غرفة الاستقبال وأنا أقول:

- متشرفة، يمكنك أن ترفعي عنك الحجاب، فليس احد هنا غيري.

قالت وهي تتلفت نحوي:

- ومع ذلك أفضل أن أستبقيه.
- .....

قلت لها بريبة:

- أنت.. من أنت؟.. قولي: ألم تخطئي الطريق إلي؟.. أنا لا أعرفك..

أجابت في عناد:

- أبدا.. ألست أنت «جميلة».. أعرفك جيدا.
- غريب أنا ما رأيتك من قبل الآن حتى أعرفك.
- يحدث لو رفعت الحجاب عني.
- تأكدي من أنه لن يحدث، أنا ما رأيت عينيك، وهذا يعني أني ما رأيتك قبلا.
- هذا أفضل..

اعتدلت في جلستها وراحت ترفع عنها الحجاب بهدوء كبير.. أطل وجه صغير لطيف الملامح تناسب مع العينين اللتين كانتا تبدوان صغيرتين تشع منهما عذوبة حالمة.

- جئتني في يوم ممطر عاصف.. هل لأمر هام؟
- هام جدا.. جئت لأسرد عليك قصة عذاب طويل مع الليل والعواصف، بودي لو يعرفها الناس، ولكن ليس عن طريقي.. لقد اخترت أن أهديها لقلمك.. لقد ضاق صدري..ضاق.. جئت لأتطهر بين يديك من رجس الليل وعذاب العواصف.. إذ لا أجد صدرا أسند إليه رأسي المثقل بالهموم، حتى وسادتي ضاقت بي.. قاطعتها قائلة:
- هل تعتقدين أن قصتك تصلح للكتابة والنشر؟.

ثقوب في ذاكرة الزمن، جميلة زنير

الأسئلة

1. كيف تبدو الحالة النفسية للكاتبة في بداية النص؟ لماذا؟
2. هل تعرف الكاتبة زائرتخا من قبل؟
3. لماذا قصدتها؟ علام تدل معر فة البنت للكاتبة؟
4. ما الذي تستطيع استنتاجه عن شخصية البنت من النص؟
5. اشرح العبارات الآتية: «ينتشلني من الفراغ»، «تلتهم الحطب في شراهة »، «تشع منها عذوبة».
6. استخرج من النص ثلاث حالات للإدغام، وبين هل هو جائز أم واجب؟
7. ما وظيفة كل جملة واقعة بين قوسين في النص؟
8. ما المعنى الذي يفيده الاستفهام في قول الكاتب: «قولي، ألم تخطئي الطريق؟»
9. ماذا يفيد الاستفهام في قول البنت: «ألست أنت جميلة؟ أعرفك جيدا».
10. قالت الكاتبة: «الريح تولول في الخارج كعواء كلاب بائسة »، ما هو وجه الشبه في هذه الصورة؟ هل فقت الكاتبة في رسم هذه الصورة؟ لمادا؟
11. في النص عناصر واضحة لفن القصة بين هذه العناصر.

- هذه قصة غير مكتملة أكملها في مقدار صفحة مراعيا التدرج في الحل.

نماذج من التطبيقات الخاصة بالظواهر اللغوية الواردة في كتاب التلميذ

تطبيقات

1. هات كلمتين من أسرة الافتراضي ثم اجعل كل منهما في جملة اسمية مفيدة.
2. اقرأ البيت الآتي ثم أجب،

وما الموت إلا سارق دق شخصه يصول بلا كف ويسعى بلا رجل

- هل التعبير في قول الشاعر (يصول بلا كف ويسعى بلا رجل) تعبير حقيقي أم مجازي؟ اشرح ذلك
- حدد المبتدأ والخبر في البيت السابق

3. أعد كتابة الجملة الآتية وقدم المبتدأ على الخبر: هناك كاميرات مثبتة على السيارات،

4. عين فيما يلي المبتدأ والخبر مع ذكر رتبة كل منهما:

قال تعالى: (الله يستهزئ بهم)،

(وللدار الآخرة خير للذين يتقون)

(وما الحياة الدنيا إلا متاع الغرور)

- استخرج من الفقرة الآتية الجمل الاسمية، وغير تركيبها بحيث تقدم الخبر متى جاز لك ذلك:

"أبي ألا يجب أن ترتاح، الشمس قاربت على البزوغ وأنت لا تزال تمسك باليراع،... لا أستطيع النوم قبل أن أتمم ما يمليه عقلي، فهو نتاج بحث وتمحيص أخذ مني أشهرا، وغدا يجب أن أعطيه لطلبة العلم المتلهفين لتلقيه، ما أحلى أن يضحي الإنسان براحته من أجل العلم، اذهبي يا بنيتي إلى اليوم، أنا الآن سعيد بما توصلت إليه من نتاج بحثي."

5. اذكر سبب تقديم المبتدأ فيما يأتي:

قال تعالى: (وللآخرة خير لك من الأولى)

(وما محمد إلا رسول)

6. أعرب: إنما علي شاعر.

7. اكتب فقرة من خمسة أسطر تعبر فيها عما وصلت إليه تكنولوجيا الهاتف مع استعمال ثلاث جمل اسمية[1].

تطبيقات ص 83

1. يستفيد الناس من كثير من الثروات وهم لا يشعرون بذلك، لأنهم لا يكترثون بمعرفة مصادر الأشياء التي يستعملونها، ومن ذلك مياه البحر تنطلق فيها البواخر تمخر عبابها، لتنقل المسافرين والبضائع، ورغم الملوحة الشديدة إلا أنها تشتمل على ثروة غذائية معتبرة يشعر الإنسان وهو يتغذى بها بلذة كبيرة.

- استخرج من النص جملتين واقعتين حالا، وبين صاحب الحال في كل منهما.
- ما هو نمط هذا النص؟ علل إجابتك بتقديم أمثلة دالة على ما تقول.

2. استخرج مما يأتي الجمل الحالية، وبين كيف ارتبطت بما قبلها وعلل ذلك:

قال أحد الحكماء: لا تطلب حاجتك إلى الكذاب فإنه يقربها وهي بعيدة، ويبعدها وهي قريبة، ولا تطلبها إلى الأحمق فإنه يريد أن ينفعك وهو يضرك.

3. إيت بأربع جمل مركبة تشتمل كل واحدة منها على جملة حالية تكون في الأولى والثانية فعلية، وفي الثالثة والرابعة اسمية.

تطبيقات ص 107

1. استخرج جملة شرطية من القصيدة، وحدد عناصرها.

2. استعمل أدوات الشرط: من، مهما، كيفما في جمل للتعبير عن:

إخلاص العمال في العمل يحقق الازدهار للبلاد،

أفضال الوطن عليك أكثر من تضحيتك من أجله،

[1] نقلت الآيات كما هي في كتاب التلميذ، حيث وجدتها غير مرقمة وتركت التعليق للفصل الخاص بالنقد والتقويم.

كما تدين تدان،

3. إقرأ البيت الآتي. ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

قال الشاعر

إذا امتحن الدنيا لبيب تكشفت له عن عدو في ثياب صديق

- استخرج جملة شرطية من البيت،
- اعرب جواب الشرط،
- قطع البيت،

4. حول التشبيهات الآتية إلى استعارات:

العلم نور،

خالد أسد،

القلادة في عنق الحسناء برق يلمع في الدجى،

النجوم أزهار

ج -المقاربة بالكفاءات:

1 – تعريف المقاربة:

ا/ لغـــة: "المقاربة مشتقة من الفعل (قرب) حيث نقول: قرب أن يرعى القوم بينهم وبين المورد وهم يسيرون بعض السير حتى إذا كان بينهم وبين الماء عشية أو ليلة عجلوا فقربوا وهم يقربون قربًا، والقراب مقاربة الشيء إذ نقول: معه ألف درهم أو قراب ذلك، ومعه ملء قدح ماء أو قرابه."[1]

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، (ت) عبد الحميد هنداوي،ط1، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2002، ص255.

ب/ اِصطلاحا: "التقرب من الوقائع المقصودة"[1].

"أُستخدم مصطلح مقاربة كمفهوم تقني للدلالة على التقارب، الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها وفق اِستراتيجية تربوية، وبيداغوجية واضحة. تتمثل في بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الذي لا يقصد به مجرد الحصول على المعرفة فقط، وإنما يهدف إلى إبراز وتأكيد تجنيد هذه المعرفة في المجال العملي"[2].

6 -"القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اِختيار اِستراتيجيات التعليم والتقويم"[3].

2 – تعريف الكفاءة:

ا/ لغـــة: ورد في "لسان العرب" لابن منظور الإفريقي: "أنها مشتقة من الفعل (كفأ)، كفأه على الشيء مكافأة أي جازاه، ونقول: مالي به قبل ولا كفاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه"[4].

وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء، أي أن – جبريل عليه السلام – ليس له نظير ولا مثيل، ومنه الكفاءة في النكاح، أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها.

ومنه الكفئ: النظير، وكذلك الكفء، الكفؤ على فعل وفعول، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، والكفاءة حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر[5].

ب/ اصطلاحا: يمكن أن ندرج في هذا الصدد مجموعة من التعريفات:

7 -الكفاءة تتجسد بمواجهة مهمة مشكلة (أي ذات إشكال) وحلها بعمل ناجح.

---

[1] كمال بوليفة، المرشد العلمي للمعلمين، دار اليمين للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص32.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات1، مطبعة ع/ ين، 2005، ص101.

[3] عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص147.

[4] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1997، ص414.

[5] المان إسماعيل ، الكفاءات (مقالات مترجمة ومكيفة) سلسلة من الملفات التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد الخامس، 2000،(د.ط)، ص19.

8 -"الكفاءة هي القدرة على تنظيم العمل، وتخطيطه والابتكار فيه، هذه الكفاءة قد يختص بها المدرس، أو التلميذ أو الإداري على حد سواء."[1]

9 -الكفاءة هي مجموعة من المعارف والمهارات والقيم التي تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط.

10 -تعريف Parisot (1994)، يعرف هذا الباحث الكفاءة بقوله: "تشير الكفاءات إلى منتوجات التعلمات المعقدة، التي تعد بدورها نتائج تعلمات قبلية عديدة، فالكفاءات تسمح بالتحكم في أنواع من المواقف، أو في فئة من المواقف."[2]

11 -الكفاءة من منظور مدرسي هي: "مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فكرة تعليمية، أو مرحلة دراسية وتظهر في صيغة وضعيات تعليمية أو مرحلة دراسية دالة لها علاقة بحياة التلميذ".[3]

[1] ابن دريدي فوزي، الوافي في التدريس (التدريس بالكفاءات)، دار الهدى، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص1.

[2] محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص22.

[3] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط (اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003.

3- أسباب الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

- إن مدخل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لا يشكل وحده تصورا مستقلا عن فكرة التدريس بالأهداف، بل هو في حد ذاته نموذج من نماذج التدريس الهادف، نظرا لكون المقاربة بالكفاءات لا تنفي ضرورة تجديد الأهداف، ولهذا تعد بيداغوجية الكفاءات مجرد حركة تصحيحية للإنحراف الذي أصاب بيداغوجية الأهداف، لأنه جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية، فانحرفت بالعمل التربوي، إلى فعل آلي يستبعد شخصية الفرد الإبداعية، والإبتكارية وكذلك خصوصية كل فرد، أي تلك الفوارق الفردية التي توجد بين المتعلمين في القسم.

إن الأسباب التربوية التي فرضت المقاربة بالكفاءات عديدة ومتنوعة[1]:

- المدرسة الجزائرية مطالبة بتجديد مناهجها، وبتغيير طرائق عملها ونسق إدارتها خاصة وأن:

1- البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة، في الإعلام والاتصال.

2- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية، وإجتماعية وثقافية عميقة، غيرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي، فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها، خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال.

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، جويلية 2005، ص4.

3- "المعاينة الميدانية أثبتت بأن المعلمين، ولأسباب موضوعية عدة، يعود بعضها الى التكوين والتأطير، والبعض الآخر لظروف العمل كانوا لا يولون إلا أهمية نسبية لهذه المقاربة التي كثيرا ما اِقتصرت على الجانب الشكلي والإداري في بداية تعاملهم معها على الأقل".[2]

4- "إلزامية مواكبة الاحتياج بالنسبة للموارد البشرية على مستوى المؤسسات المنتجة، ومواكبة ومسايرة الكم، والمعارف، وتنوع مصادره المختلفة".[1]

5- "أن يكون المعلم مرشدا، موجها، مدركا لاِستخدام الطرائق المتنوعة، مساعدا للتلميذ على الاكتشاف، وكسب المهارة، وتوظيف الخبرة".[2]

4- أنواع الكفاءات:

1 - *الكفاءات المعرفية (Compétences de connaissance)*

هي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى اِمتلاك كفاءات التعليم المستمر واِستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق اِستخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

2 - *كفاءات الأداء (Competences de performance)*

تشمل قدرة المتعلم، على إظهار سلوك لمواجهة مشكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا، هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3 - *كفاءات الإنجاز أو النتائج (Competences des résultats)*

إن اِمتلاك الكفاءات المعرفية، يعني اِمتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه اِمتلك القدرة على الأداء، أما اِمتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

---

[2] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 05.

[1] كمال بوليفة، مرجع سابق، ص39.

[2] برامج خاصة بأعمال الجامعة الصيفية للمواد الاجتماعية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، تلمسانأ2001، ص22.

من هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس: "هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين، في ضوء متفق عليه، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها، وللإشارة فإنه في نصوص الكفاءة لا نطلب من المتعلم، أن يكون قادرا على انجاز نشاط".[1]

4 – الكفاءات القاعدية:

هي تصور بيداغوجي يحدد ما ينبغي أن ينجزه التلميذ في الحصة بشكل إيجابي وفعال، ويرتبط مباشرة بالوحدة التعليمية، وتقابل الهدف الخاص في الجيل الأول من بيداغوجيا الأهداف.

أيضا هي الكفاءة التي تتحقق بعد قطع لست حصص لوحدة تعليمية، وهذه الحصص تشتمل بدورها على أهداف تعليمية، تتحقق عن طريق مؤشر الكفاءة والمعيار، ولا يمكن تحقيق الكفاءة المرحلية إلا بقطع ثلاث كفاءات قاعدية أي ما يعادل 18 حصة، ومنها نتوصل الى حقل جديد وهو الكفاءة المرحلية.

5 – الكفاءة المرحلية:

تتحقق الكفاءة المرحلية من خلال ثلاث مجالات تعليمية (1و2و3)؛ أي بتحقيق كفاءة مرحلية للفترة الأولى، وكفاءة مرحلية للفترة الثانية، وكفاءة مرحلية للفترة الثالثة، الشيء الذي يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الختامية (في نهاية السنة).

لها تعريفات أخرى منها: "هي التي ترتبط بمشروع أو مقرر دراسي يتعلق بمادة معينة، ويستوجب الارتكاز على الكفاءات القاعدية مثل: قراءة كتاب المقرر بإتقان، وتقابل هذه الكفاءة الأهداف العامة في الجيل الأول".[2]

[1] فريد حاجي، مرجع سابق، ص20.

[2] حمزة بشير، مرجع سابق، ص248.

6 –الكفاءة الختامية:

1 -تتحقق الكفاءة الختامية من خلال قطع المجال التعليمي الأول للفترة الأولى، والمجال التعليمي الثاني للفترة الثانية، والمجال التعليمي الثالث للفترة الثالثة، خلال سنة دراسية واحدة.

2 -هي: "التي لا ترتبط بمادة أو مشروع معين وإنما هي عبارة عن مجموع الكفاءات المكتسبة في المجالات المختلفة وتقابل المرمى في الجيل الأول، إلا أن الفرق بينهما هو أن الفاعل في المرمى هو المربي في حين إن الفاعل في الكفاءة الختامية هو التلميذ".[1]

7 –الكفاءة الختامية المندمجة:

"هي الإطار الذي يتوج قطع المتعلم الطور الأول، والطور الثاني، والطور الثالث، والتي تعد توجيها للمسار الدراسي للأطوار الثلاثة".[2]

8 – الكفاءة المستعرضة:

هناك كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها، بعض المواد أو مواد كثيرة كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات ذات الإرتباط ببعض المواد تسمى بالكفاءات المستعرضة، ويمكن تحقيقها كذلك بواسطة إدماج نواتج تعليمات معينة لبعض المواد، ولبعض المجالات. فالكفاءة المستعرضة إذن هي مجموع التعلمات المتقاطعة، والمعارف المدمجة من مجالات متنوعة، مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، يمكن أن توظف في وضعية من الوضعيات المتميزة لعوامل مشابهة أو مختلفة، عن طريق التحويل كالقراءة مثلا: فهي أداة في كل المواد والأنشطة اللغوية منها أو العلمية والاجتماعية وغيرها.

"الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية".[3]

أمثـــلة:

[1] حمزة بشير، مرجع سابق، ص248.

[2] كمال بوليفة، مرجع سابق، ص 42، 43.

[3] بوبكر خيشان، محمد بن يسعى، وآخرون، دليل المعلم (اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الإبتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط3، ص9.

3 -إنشاء مقطوعة وطنية بإتقان.

4 -تركيب جمل متكونة من فعل وفاعل ومفعول به تركيبا صحيحا شفويا وكتابيا.

5 -رسم تصاميم بإستعمال المقياس.

6 -تلاوة سورة النصر بتأثر.

مثال على كفاءة ختامية:

يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه بحيث تستجيب لحاجاته الشخصية والمدرسية.

كفاءة ختامية: - خلال فصل – شهر- مجال.

يقرأ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

كفاءة قاعدية : خلال وحدة تعليمية.

يقدم معلومات دقيقة عن النص المقروء.[1]

أو القاعدة التي تناولها في الظواهر اللغوية مثل: إسم التفضيل أو أفعال المدح أو أفعال الذم.

5- خصائص الكفاءة

1 - توظيف جملة من الموارد مثل المعارف العلمية، ومعارف التجربة الذاتية، والقدرات والمهارات السلوكية.

2 - الغائية والنهائية: تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يكسب الكفاءة وظيفة إجتماعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما، أو لحل مشكلة في حياته المدرسية واليومية.

3 - خاصية الإرتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، ذلك أن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة.[2]

[1] المرجع السابق، ص9.

[2] حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين (تعلم اللغة والقراءة والتعبير)، المكتبة الوطنية، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص248.

6- العناصر الأساسة للكفاءة:

العناصر الأساسة التي تحدد الكفاءة هي:

1 - يجب على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات ومعارف.

2 - تترجم الكفاءة تحقيق نشاط قابل للملاحظة.

3 - يمكن أن تطبق الكفاءة في سياقات مختلفة، منها الاجتماعية أو الشخصية أو المهنية.[1]

7- مؤشر الكفاءة:

هو المعيار أو العلامة الدالة على حدوث تغيير في سلوك المتعلم، به يعد مؤشر الكفاءة مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلم في الكفاءات المكتسبة، من إبراز مقدار التغيير في سلوك تعلم شيء ما، ويصاغ مؤشر الكفاءة في أفعال قابلة للملاحظة، والقياس وفي عبارات قابلة للتحقق والإنجاز.[2]

8-دورها في تنمية قدرات المتعلم بالنسبة لنشاط الظواهر اللغوية:

1 - يوظف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا.

2 - يقدم المبتدأ وجوبا وجوازا حسب ما تسمح به قواعد اللغة.

3 - يحترم سلامة بناء الجملة الفعلية عندما يقدم المفعول به.

4 - يوظف عناصر الجملة البسيطة في كتاباته المختلفة أو في حديثه.

5 - يميز بين الصيغ اللغوية مثل: التعجب والإغراء والمدح والذم، ويستعمل هذه الأساليب بشكل سليم ومناسب.

---

[1] أحمد حبيلي، يوسف فيلالي، دليل الأستاذ (اللغة العربية من التعليم المتوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص4.

[2] حمزة بشير، المرجع نفسه، ص248.

الفصل الثاني

دراسة وتحليل الاستبيان

الفصل الثاني: دراسة وتحليل الاِستبيان.

تمهيد:

أولا: آليات البحث.

1-المنهج المستخدم في الدراسة.

2-الاِستبيان.

3-العينة.

ثانيا: كيفية تطبيق آليات البحث وتصحيحه.

1-عرض نتائج اِستبيان الأساتذة.

2-النتائج الجزئية لاِستبيان الأساتذة.

3-عرض نتائج اِستبيان التلاميذ.

4-النتائج الجزئية لاِستبيان التلاميذ.

الفصل الثاني: دراسة وتحليل الإستبيان.

تمهيد:

بعد أن تعرفنا في الفصل الأول على الظواهر اللغوية، وعلى مفهوم المنهاج، وأسسه، ومكوناته وعلى المقاربة بالكفاءات وأنواعها، وخصائصها. عطفا على ذلك قمنا بإعداد استبيان يعد دراسة ميدانية تعرفنا على آراء من يعيشون ويعايشون العملية التعليمية، لأن المسائل التي تتعلق بالموقف التعليمي لا تقتصر على ما تقدمه الوثائق الرسمية مثل: الكتاب، المقرر، دليل الأستاذ، توجيهات المنهاج.

إذ لا بد للجانب النظري من جانب تطبيقي يدعمه ويثريه، والهدف من هذه الدراسة هو: معرفة نشاط تعليمية الظواهر اللغوية على ضوء التدريس بالكفاءات للسنة الرابعة المتوسطة والوصول إلى كشف واقع تدريس هذا النشاط الذي تعد العمود الفقري، ولا يمكن للمعلم أو المتعلم أن يتجاوزه بحكم امتداده العمودي والأفقي مع سائر الأنشطة اللغوية أو العلمية أو الفنية.

على كل فهذا الجانب الميداني يرتكز على آليات وإجراءات علمية، وشمل مجال الدراسة، والمنهج المناسب لها، وتحديد العينة ليصل إلى النتائج الجزئية لكل من الأساتذة والتلاميذ، والتي من شأنها أن تبين لنا جملة من الصعوبات اللغوية التي تعرض المتعلم في فهم واِستيعاب المحتوى.

أولا: آليات البحث:

1/ المنهج المستخدم في الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على آراء كل من أساتذة التعليم المتوسط لنشاط الظواهر اللغوية، وتلاميذ هذا المستوى، حول طريقة المقاربة بالكفاءات وتأثيرها على التحصيل الدراسي، ولأن هذه الدراسة وصفية، فإن المنهج الملائم لها هو المنهج الوصفي، لأنه

يعد الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات، وهو أكثر المناهج المستخدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية نظرا لطبيعة الظاهرة، وخصائصها المميزة.

«إن المنهج الوصفي: منهج يقوم على أساس دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها، وتوصيف العلاقات القائمة بينها بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها»[1]

2/ الاستبيان:

"عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة، تشمل جميع المحاور الرئيسة في البحث"[2]، وقد اِعتمدت في دراستي هذه على استمارتين تتضمن كل واحدة منهما أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، الأولى موجهة لأساتذة اللغة العربية والثانية موجهة لتلاميذ السنة الرابعة المتوسطة، وقد كتبتا باللغة العربية، أردت من خلالهما حصر المشاكل التي تعرض فهم واِستيعاب الظواهر اللغوية، وتحديد المسؤولية هل هي في المحتوى أو الطرائق أو أساليب التقويم أو الأستاذ أو التلميذ؟ كما أردت إلى جانب ذلك التعرف على الواقع المعيش في الوسط التربوي، وقمت بجولات وحوارات مع المفتشين والأساتذة لتكون لي نظرة واسعة وشاملة أثناء القيام بعرض، وتحليل، وتفسير، وتعليل النتائج المتوصل إليها.

3/ العينة:

إن اِختيار العينة من أهم مراحل البحث، "يجب أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي، تعكس الصفات والحقائق التي يتميز بها هذا الأخير كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية"[3].

تكونت عينة البحث من 106 أستاذ وأستاذة، و886 تلميذا وتلميذة، مثلما يوضحه الجدول الآتي:

[1] خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر 2008، ص 44.
[2] ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، ط1، 1992، ص 314.
[3] دنكن متشيل: معجم علم الاجتماع، ترجمة محمد إحسان الحسن، دار الطليعة، لبنان، 1986، ص 179.

الدائرة	المتوسطات	عدد الأساتذة		عدد التلاميذ	
		ذ	إ	ذ	إ
تبسة	1) فرانتز فانون	2	3	10	25
	2) بدري عبد الحفيظ	1	1	5	20
	3) الزيتون	1	4	7	13
	4) مشري محمد الناصر	1	1	15	16
	5) بدري جاب الله	1	1	7	27
	6) العقيد محمود الشريف	1	2	13	17
	7) عثمانية يونس	1	4	5	28
	8) الميزاب	1	1	10	18
	9) ساكر جاب الله	1	3	15	26
	10) مباركية محمد الشريف	1	4	7	18
	11) بوقرن محمد	1	2	5	28
	12) بولحاف الدير الخنساء	1	1	6	16
ونزة	1) محمد الصديق بن يحي	1	4	7	26
	2) طرابلسي محمد	1	1	9	17
	3) ابن سينا	1	1	10	12
	4) هواري بومدين	1	3	8	15
	5) بوسشة عثمان	1	3	7	27
الشريعة	1) زرفاوي محمد زرموم	1	2	8	14
	2) براهمي الناصر	1	2	10	17
	3) النهضة	1	1	7	19
	4) طريق الضلعة	1	2	10	13
	5) جدي مقداد	1	3	4	18
	6) ابن رشد	1	1	9	22
بئر العاتر	1) ساخر محمد الصالح	1	4	5	18

	2) رزايقية لحبيب	1	2	7	14
	3) حي الوئام	1	1	11	17
	4) زرقين الطاهر	1	2	7	18
	5) بوالديار بوبكر	1	4	19	23
الكويف	1) بن ذيب بكار	1	2	6	17
	2) دربال بلقاسم راس العيون	1	4	4	15
	3) براهمية باشا	1	4	15	17
مرسط	1) 20 أوت مرسط	1	2	7	20
المجموع		**33**	**75**	**275**	**611**

ثانيا: كيفية تطبيق آليات البحث وتصحيحه:

اِتبعت الإجراءات القانونية، فتقدمت بطلب ترخيص للقيام بالاستبيان، من طرف عميد كلية الآداب واللغات، وحصلت عليه بتاريخ 16 جانفي 2011، بعد ذلك اِتصلت بمديرية التربية وقدمت لها الترخيص فحصلت على الموافقة بتاريخ 03 فيفري2011.

اِستعنت بمديري المتوسطات وبعض الزملاء من أجل تيسير وتسهيل عملية توزيع استمارات الاِستبيان وجمعها، وبما أن لكل دراسة منهجا يناسبها فقد اِخترت المنهج الإحصائي المناسب لهذه الدراسة الميدانية، ومعالجة النتائج المتحصل عليها بِاِستخدام التكرارات والنسب المئوية.

1-عرض نتائج اِستبيان الأساتذة:

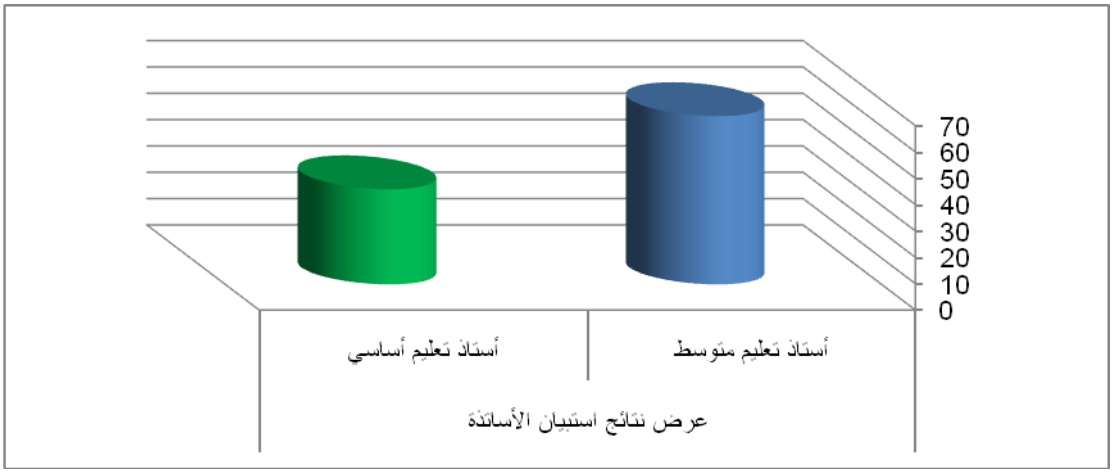
جدول رقم 01: يبين جنس العينة (الأساتذة):

الاحتمالات	التكرار	النسبة٪
ذكر	33	30,55
أنثى	75	69,45
المجموع	108	100

قراءة الجدول:

يبين الجدول جنس عينة الأساتذة (ذكور، إناث) فنجد نسبة ٪69,45 تمثل الإناث والنسبة المتبقية ٪30,55 تمثل الذكور، وهذا راجع: إلى تحولات حدثت في المجتمع الجزائري، وإيثار وظيفة التعليم من طرف المرأة مقارنة بالوظائف الأخرى، وتراجع نجاح الذكور. كما نشير إلى أن أساتذة التعليم المتوسط متحصلون على شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم 02: يبين الإطار التعليمي للأساتذة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة٪
أستاذ تعليم متوسط	69	٪63,88
أستاذ تعليم أساسي	39	٪36,12
المجموع	108	٪100

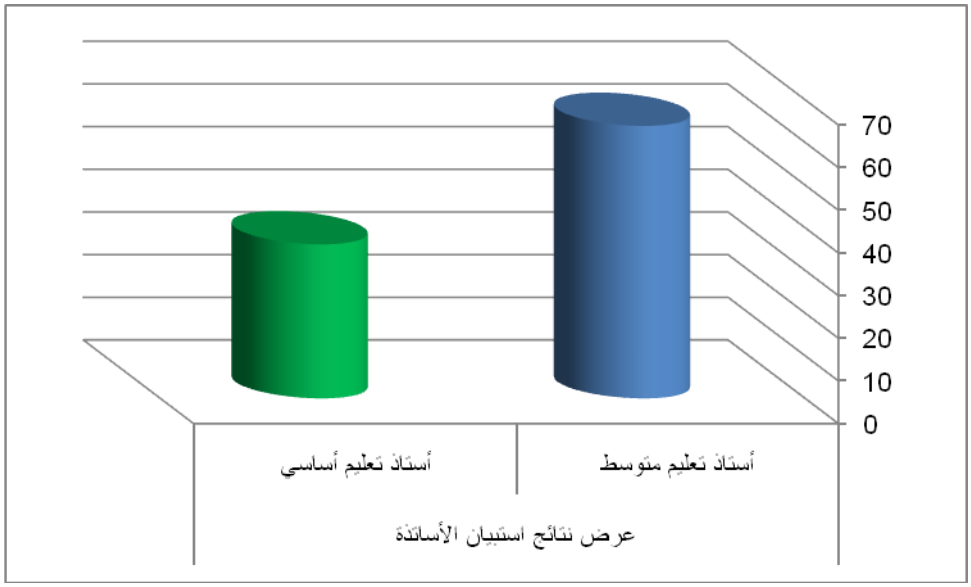
قراءة الجدول:

من خلال استقراء الجدول لمعرفة الإطار التعليمي للأساتذة المستجوبين، سجلنا نسبة 63,88% تمثل أساتذة التعليم المتوسط، المتحصلين على شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها. وتشير نسبة 36,12% إلى أساتذة التعليم الأساسي.

واختلاف النسبتين سببه مايلي:

- زيادة نسبة التوظيف في السنوات الأخيرة الذي يمس حاملي الشهادات.
- زيادة عدد المتمدرسين مما يستلزم زيادة التأطير.
- الإحالة على التقاعد والانتقال إلى المناصب العليا لأساتذة التعليم الأساسي.
- تعد الشهائد المحصل عليها من طرف أساتذة التعليم الأساسي شهائد آيلة للزوال. حسب ما جاء في القانون الجديد الخاص بسلك التعليم.

كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



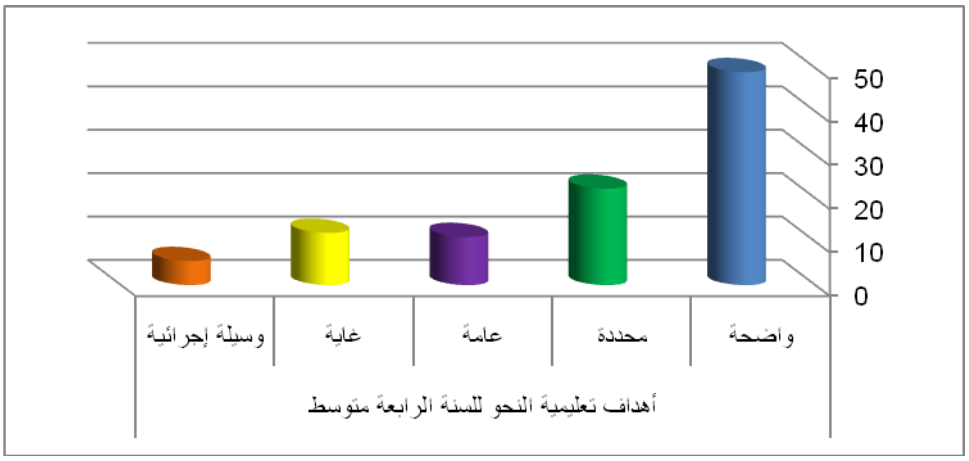
جدول رقم 03: يبين أهداف تعليمية نشاط الظواهر اللغوية للسنة الرابعة متوسطة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
واضحة	53	٪49,07
محددة	24	٪22,22
عامة	12	٪11,11
غاية	13	٪12,04
وسيلة إجرائية	06	٪05,56
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يوضح الجدول أن نسبة 49,07٪ من الفئة المستجوبة ترى: أن الأهداف الخاصة بتعليم الظواهر اللغوية واضحة، بينما ترى فئة تقدر بنسبة 22,22٪ أن الأهداف المصرح بها في المنهاج صيغت على شكل أهداف محددة، وأما نسبة 12,04٪ من المستجوبين ترى أن الأهداف تجعل منها غاية في حد ذاتها، ونسبة 11,11٪ ترى أن الأهداف عامة، ونسبة 05,56٪ تشير إلى أن القواعد وسيلة إجرائية، لتقويم اللسان، وصحة الأسلوب، وهذه النسب تدل على أن هناك غموضا وخلطا على مستوى تحديد أهداف تعليمية الظواهر اللغوية، وأن الأساتذة ما زالوا لم يهضموا هذه المفاهيم والتفريق بين المصطلحات.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



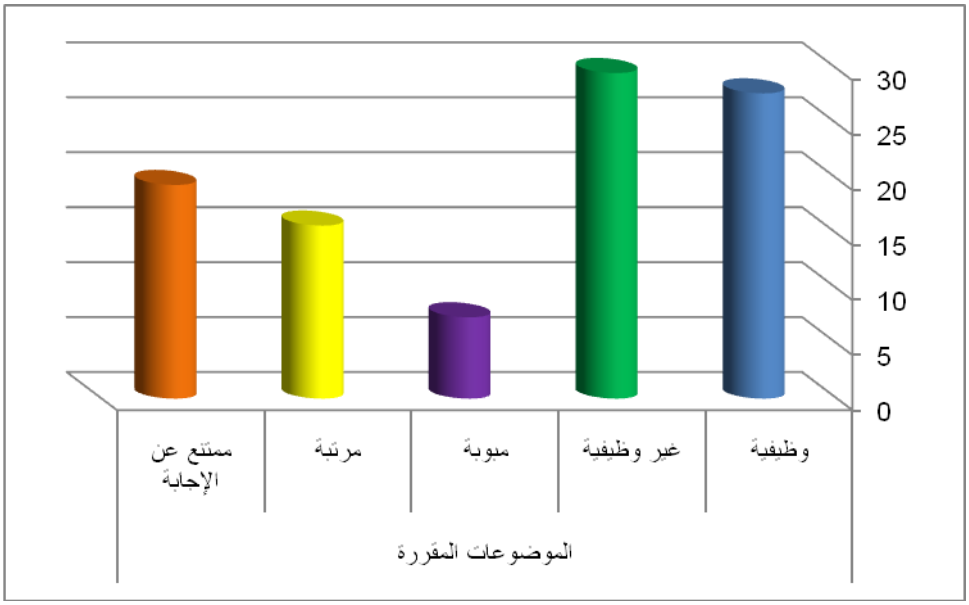
جدول رقم 04: يبين طبيعة الموضوعات المقررة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
وظيفية	30	٪27,77
غير وظيفية	21	٪19,44
مبوبة	08	٪07,40
مرتبة	17	٪15,74
ممتنع عن الإجابة	32	٪29,62
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

نجد نسبة كبيرة امتنعت عن الإجابة تقدر بـــ29,62٪، بينما تشير نسبة 27,77٪ إلى أن الموضوعات المقررة وظيفية، يستفيد منها المتعلم في استعماله الفعلي للغة، ونسبة 19,44٪ غير وظيفية، والمقصود بها تلك الموضوعات التي لا تستعمل في الحياة إلا نادرا.

مثل: موضوعات المدح والذم والتحذير والتعجب. بينما تشير نسبة 15,74٪ إلى أن الموضوعات مرتبة، وتراعي التدرج من السهل إلى الصعب، ومن الأساسي إلى الفرعي وربط الخبرات اللاحقة بالسابقة. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



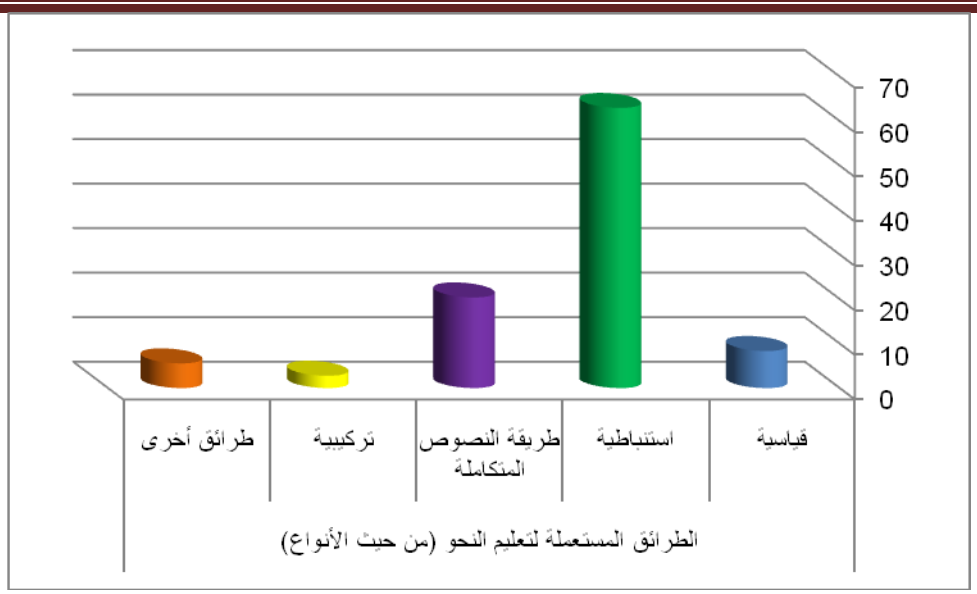
جدول رقم 05: يبين أنواع الطرائق المستعملة لتعليم الظواهر اللغوية:

أ) من حيث الأنواع:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
قياسية	09	٪08,33
استنباطية	68	٪62,96
طريقة النصوص المتكاملة	22	٪20,37
تركيبية	06	٪05,55
طرائق أخرى	03	٪02,77
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

أشار ما يعادل نسبة 62,96٪ من المستجوبين، إلى أن الطريقة المعتمدة اِستنباطية في تدريس الظواهر اللغوية، وما يعادل 20,37٪ إلى أن الطريقة المعتمدة هي طريقة النصوص المتكاملة، ونسبة 08,33٪ إلى أن الطريقة المعتمدة قياسية، ونسبة 05,55٪ طريقة تركيبية، ونسبة 2,77٪ أشارت إلى استعمال طرائق أخرى، ويتبين لنا من هذه الإجابات أن الأساتذة لا يلتزمون بالطريقة المعتمدة من قبل المنهاج، وهي طريقة النصوص المتكاملة التي تندرج ضمنها الطريقة الاستنباطية، وطريقة المقاربة النصية أو هناك عدم فهم من قبلهم لهذه الطرائق، والالتزام بما جاء في المنهاج ودليل الأستاذ، وما زالت نظرة بعضهم نظرة كلاسية، ولم يتحرروا من مفاهيم التدريس بالمضامين والتدريس بالأهداف. وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:

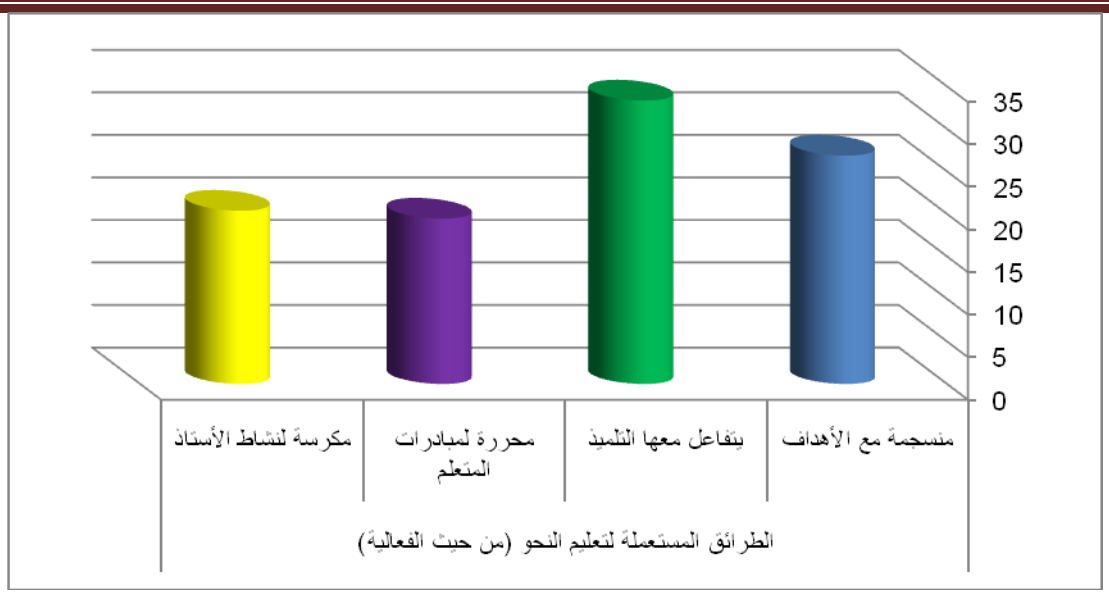


ب) من حيث الفعالية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
منسجمة مع الأهداف	29	٪26,85
يتفاعل معها التلميذ	36	٪33,33
محررة لمبادرات المتعلم	21	٪19,44
مكرسة لنشاط الأستاذ	22	٪20,37
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يوضح هذا الجدول أن نسبة ٪33,33 من المستجوبين ترى: أن الطريقة المستعملة يتفاعل معها التلميذ، ونسبة ٪26,85 منسجمة مع الأهداف، لأن الطرائق الحديثة تتيح الفرصة للدينامية والتشجيع، فقط يجب فهمها والقدرة على تفعيلها، وتشير نسبة ٪20,37 إلى أن هذه الطريقة مكرسة لنشاط الأستاذ، ونسبة ٪19,44 إلى أنها محررة لمبادرات المتعلم، وهنا يقع المستجوبون في الخلط لأن الطرائق الحديثة الأصل فيها أنها محررة لمبادرات المتعلم، وهذا ما تصبو إليه طريقة التدريس بالكفاءات، حيث تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:

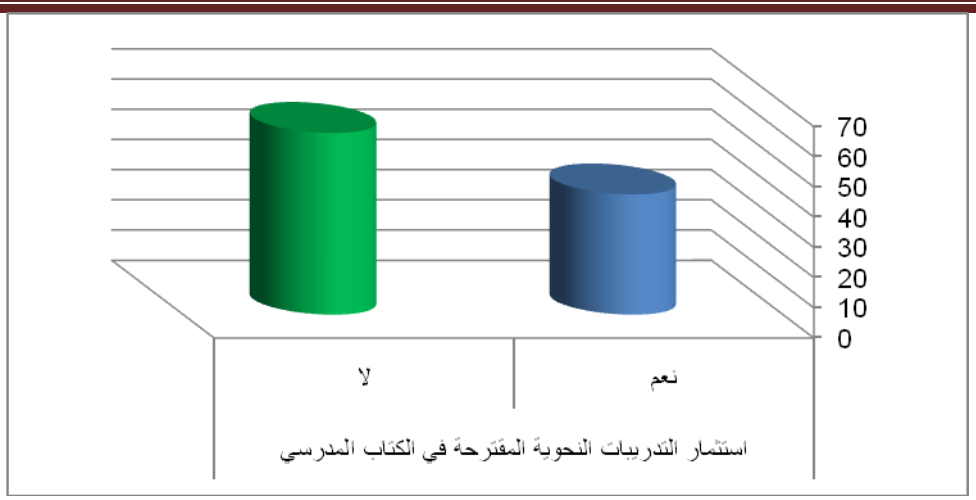


جدول رقم 06: يبين استثمار التدريبات النحوية المقترحة في الكتاب المدرسي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة٪
نعم	65	٪60,18
لا	43	٪39,81
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

أسفرت الإجابات المتعلقة بمدى إستثمار التدريبات النحوية المقترحة في الكتاب المدرسي، عن أن نسبة ٪60,18 من الفئة المجيبة بنعم، وبينت أن هذه التدريبات تسهم فعلا في استثمارها، بينما نسبة ٪39,81 ترى أنها لا تسهم في استثمارها كونها غير إبداعية، ولا تمكن المتعلم من الاحتفاظ بالأحكام خاصة عندما يتلقى المتعلم مجموعة من الدروس التي يصعب إدراكها في هذا المستوى مثل: التفريق بين من الاستفهامية، ومن الموصولة، ومن الشرطية، وهلم جرا، أو التفريق بين إعراب الجمل خاصة عند بعض الحالات التي يستعصى فهمها على مستويات عليا، ما بالك بهذا المستوى. كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم 07: يبين من يفضل لتدريس الظواهر اللغوية؟:

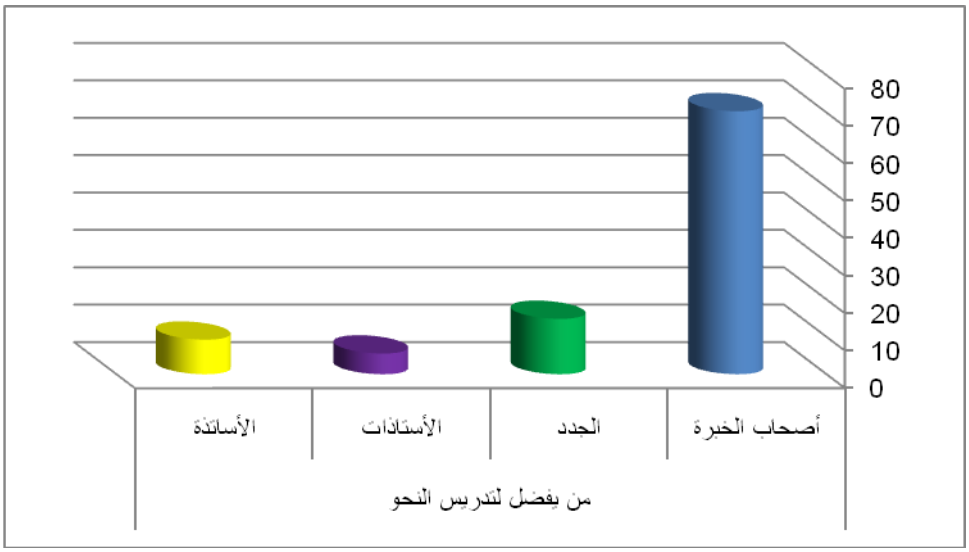
الاحتمالات	التكرار	النسبة٪
أصحاب الخبرة	76	٪70,37
الجدد	16	٪14,81
الأستاذات	06	٪5,55
الأساتذة	10	٪09,25
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يوضح هذا الجدول أن نسبة ٪70,37 من المستجوبين يفضلون أصحاب الخبرة لتدريس الظواهر اللغوية، لأن لديهم زادا كافيا وصقلتهم التجارب ومع مرور الوقت تكونت لديهم طرائق وخبرات، تؤهلهم لممارسة مهنة التعليم بكل يسر.

وترى نسبة ٪14,81 أن الجدد هم المفضلون لتدريس نشاط الظواهر اللغوية، لأن لديهم معلومات جديدة، وتحصلوا على شهادات ليسانس، ويواكبون التطور، ودرسوا اللسانيات التطبيقية. وفيما يخص تدريس الظواهر اللغوية بين الأستاذات والأساتذة، نجد نسبة ٪9,25 تفضل الأساتذة، ونسبة ٪5,55 تفضل الأستاذات لتدريس هذه الظواهر، ولكل وجهة نظره، فنجد معظم الذين يتجهون إلى اللغويات الأساتذة بينما الأستاذات عادة لديهن رهبة وخوف من

تدريسها، ويملن إلى الحفظ، ويبتعدن عن الإستنباط والإستقراء لما في ذلك من بذل جهد عقلي كبير. كما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم 08: يبين الأسباب التي تكمن وراء صعوبة تدريس الظواهر اللغوية:

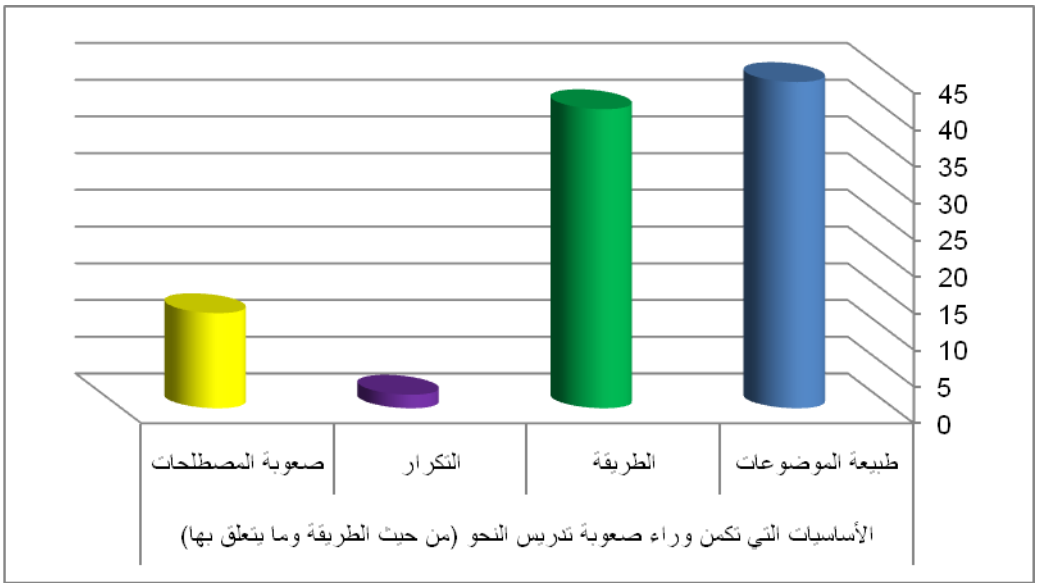
أ) من حيث الطريقة وما يتعلق بها:

الاحتمالات	التكرار	النسبة٪
طبيعة الموضوعات	48	٪44,44
الطريقة	44	٪40,74
التكرار	02	٪1,85
صعوبة المصطلحات	14	٪12,96
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يبين الجدول أن نسبة ٪44,44 ترى: أن طبيعة الموضوعات المقررة هي السبب الرئيس في صعوبة الفهم والإستيعاب، حيث جاءت خالية من كل تكييف تعليمي للمعلومات، والمعارف النحوية، فالموضوعات تتكرر بطريقة متشابهة في جميع المراحل (ابتدائي، متوسط) رغم تخفيف البرنامج بحذف بعض الموضوعات، وترى نسبة ٪40,74 أن السبب وراء صعوبة تدريس الظواهر اللغوية يكمن في الطريقة المتبعة حيث لا يوجد إنسجام بين

الموضوعات وطريقة التدريس التي ينص عليها الكتاب المدرسي والمنهاج، وترى نسبة 12,96٪ أن الصعوبة تكمن في المصطلحات والتعريفات النحوية لدى المتعلم، لاستيعاب المعارف النحوية، وتمثلها في سلوكه اللغوي. ونسبة 1,85٪ ترى أن السبب في التكرار الذي يولد الملل خاصة في بعض الدروس مثل: تقديم المبتدأ وتأخيره، حالات الوجوب، الجواز، تقديم الفاعل المفعول به، وهناك دروس تناولها التلاميذ في السنة الأولى وأعيد برمجتها في السنة الثانية والثالثة ولو بطريقة أخرى. كل هذا أدى إلى صعوبة فهم نشاط الظواهر اللغوية. وهذا ما يوضحه الجدول:



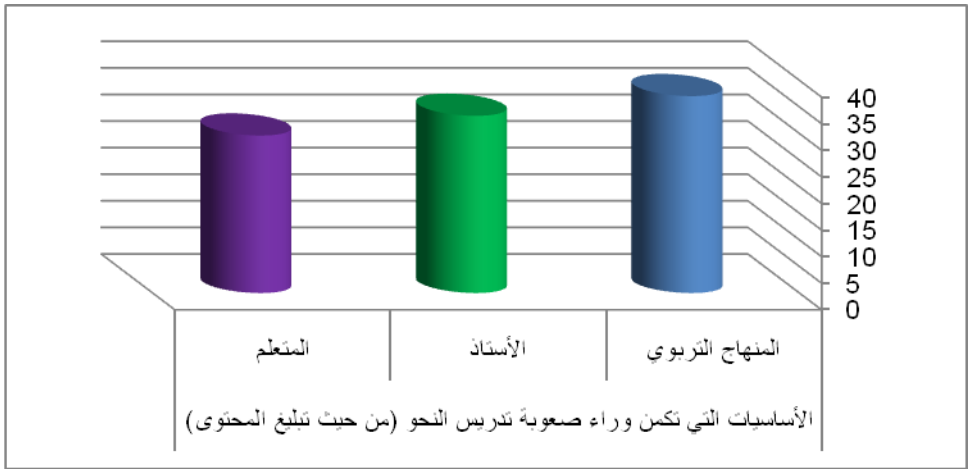
ب) من حيث تبليغ المحتوى:

الاحتمالات	التكرار	النسبة٪
المنهاج التربوي	40	٪37,03
الأستاذ	36	٪33,33
المتعلم	32	٪29,62
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

ترى نسبة 37,07٪ أن صعوبة تبليغ المحتوى سببه المنهاج التربوي كونه لم يراع مستوى المتعلمين، ولم يبن على دراسة معمقة من طرف أصحاب الخبرة وأهل الاختصاص، وترى نسبة 33,33٪ أن السبب المباشر هو الأستاذ كونه المسؤول وبإمكانه أن يحسن مستواه المعرفي والعلمي، ويطلع على الطرائق، والمتعلم يشبه الورقة البيضاء يكتب عليها ما شاء وما المنهاج والطرائق والمتعلم إلا وسائل يستغلها مثلما شاء في تبليغ المحتوى بكل سهولة ويسر.

وترى نسبة 29,62٪ أن المتعلم هو السبب الرئيس لأنه لم يعد كما كان المتعلمون سابقا، حيث تمرد وأصبح يطبق المثل القائل "قريني وأنا سيدك [1]" ويحفظ القانون "الضرب ممنوع"، وغيرها من العوامل كاِستقالة الأسرة والوالدين والمجتمع. كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



[1] هذا مثل يضرب عندما يستأسد المتعلم.

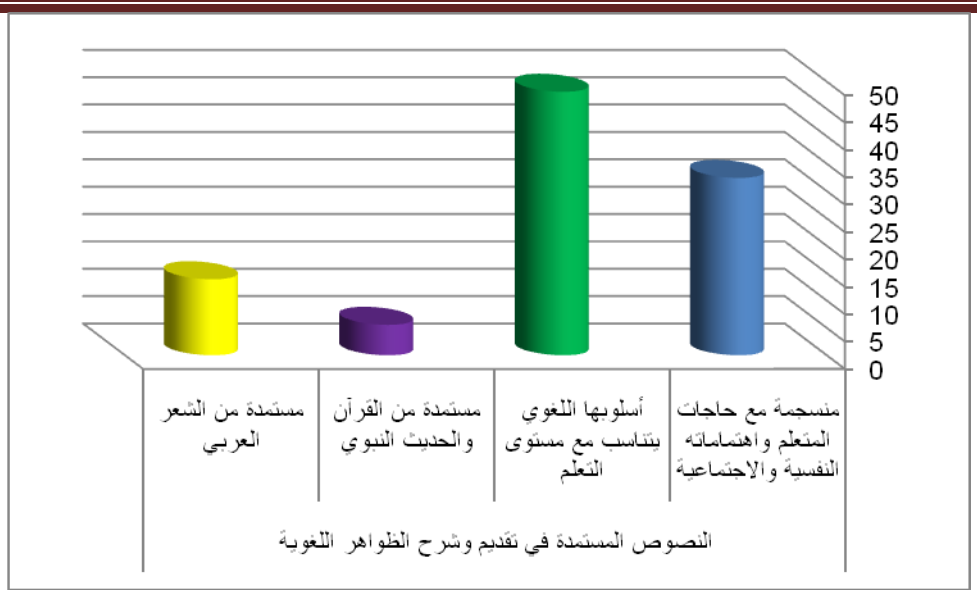
جدول رقم 9: يبين النصوص المستمدة في تقديم وشرح الظواهر اللغوية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة٪
منسجمة مع حاجات المتعلم واهتماماته النفسية والاجتماعية	35	٪32,40
أسلوبها اللغوي يتناسب مع مستوى التعلم	52	٪48,14
مستمدة من القرآن والحديث النبوي	15	٪13,88
مستمدة من الشعر العربي	06	٪5,55
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

ترى نسبة 48,14٪ من المستجوبين أن النصوص المستمدة في تقديم وشرح الظواهر اللغوية تتناسب مع مستوى المتعلم، والنسبة المتبقية لا تتناسب مع مستواه، فبعض الوحدات أو نصوص الإنطلاق لا تمت بصلة إلى نشاط الظواهر اللغوية. أما نسبة 32,40٪ فترى أنها تنسجم مع حاجات المتعلم وإهتماماته النفسية، والإجتماعية كونها تعالج قضايا من الواقع المعيش، وتحاول أن تدفع عنه الملل، وبالمقابل إذا أخذنا النسبة المتبقية نرى أن النصوص في معظمها إرتجالية، وبعضها عتيقة، والأمثلة معزولة عن سياقها اللغوي وتصرف جهد الأستاذ والتلميذ في غير ما فائدة.

أما نسبة 13,88٪ فترى أنها مستمدة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية، رغم أن الآيات القليلة الواردة في الكتاب غير مرقمة، وهناك أخطاء كثيرة سيتم الحديث عنها في الفصل الأخير. ونسبة 5,55٪ ترى أنها مستمدة من الشعر ولأن الطرائق الحديثة تنطلق من نص وتعود إليه، حيث أصبح هناك انفصام بين الظواهر اللغوية والشعر، فما عاد التلميذ يحفظ الشعر ولا الشواهد ولا الأمثلة، فالدراسات الحديثة تقول بالمتيسر فقط حسب ما جاءت به. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:

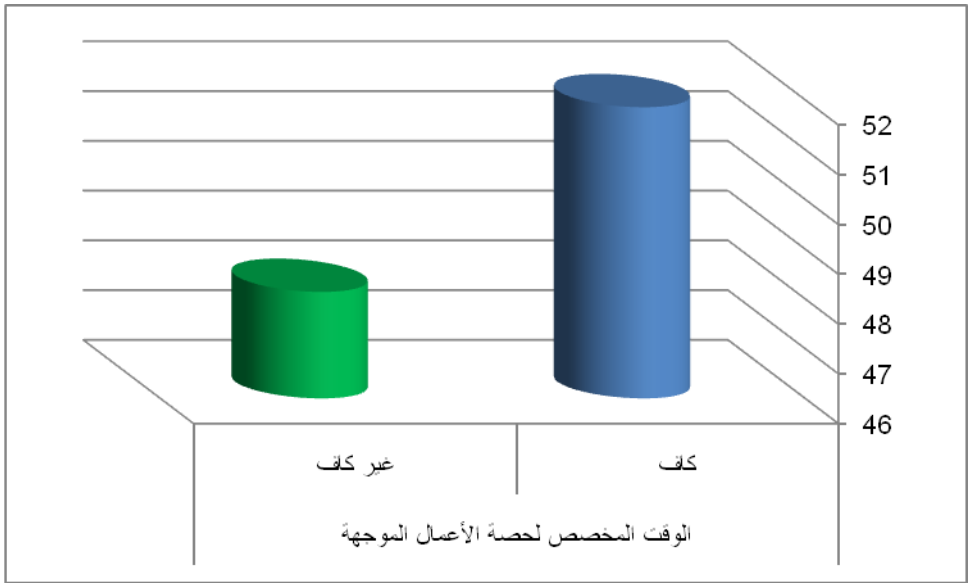

50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
مستمدة من الشعر العربي
مستمدة من القرآن والحديث النبوي
أسلوبها اللغوي يتناسب مع مستوى التعلم
منسجمة مع حاجات المتعلم واهتماماته النفسية والاجتماعية
النصوص المستمدة في تقديم وشرح الظواهر اللغوية

جدول رقم 10: يبين الوقت المخصص لحصة الأعمال الموجهة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
كاف	52	٪48,14
غير كاف	56	٪51,85
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يتبين من خلال هذا الجدول أن ما يعادل ٪51,85 من الفئة المستجوبة ترى عدم كفاية الوقت المخصص للتدريبات النحوية، وتقدر نسبة ٪15,85 أن الوقت المخصص للتدريبات النحوية يعد كافيا، وتعليل الفريق الأول عدم كفاية الوقت أن الحصة الأسبوعية الوحيدة (ساعة واحدة) متعددة النشاطات ولا تقتصر على التدريبات النحوية وحدها. بل تستغل من جميع نشاطات اللغة، كالظواهر البلاغية والإجابة عن أسئلة نصوص القراءة والتعبير وغيرها. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:

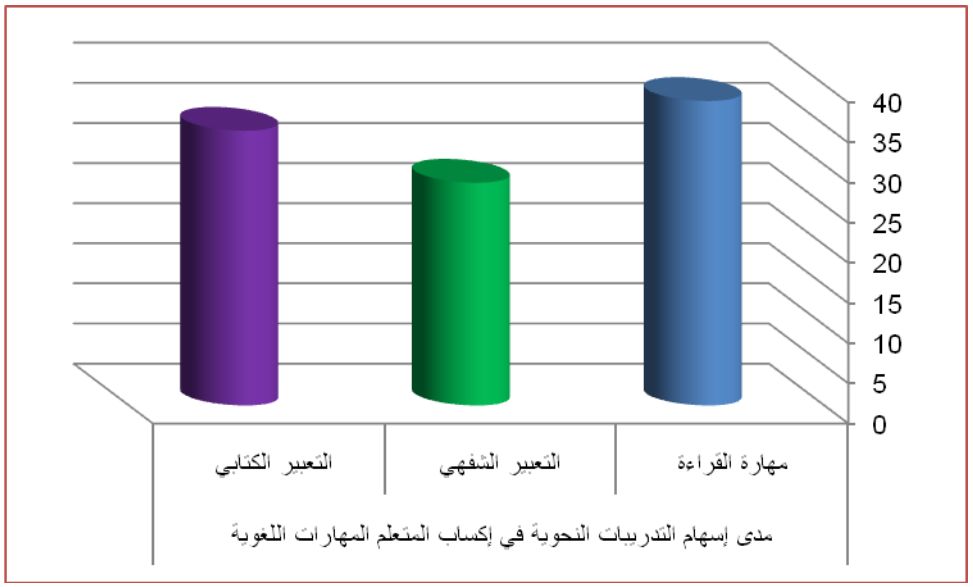


جدول رقم 11: يبين مدى إسهام التدريبات الظواهر اللغوية في إكساب المتعلم المهارات اللغوية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
مهارة القراءة	41	٪37,96
التعبير الشفهي	30	٪27,77
التعبير الكتابي	37	٪34,25
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

أسفرت الإجابات المتعلقة بمدى إسهام التدريبات النحوية في إكساب المتعلم المهارات اللغوية عن أن نسبة 37,96٪ ترى أنها تسهم في إكساب مهارة القراءة، ونسبة 34,25٪ تساعد في إكساب مهارة التعبير الكتابي، والنسبة المتبقية 27,77٪ تسهم في إكساب مهارة التعبير الشفاهي، والحقيقة أن التدريبات النحوية لها دخل مباشر في كل الأنشطة اللغوية كونها تحمي اللسان من اللحن وهذا ما ينسحب على النصوص المقروءة والمكتوبة. كما يوضحه الرسم البياني:

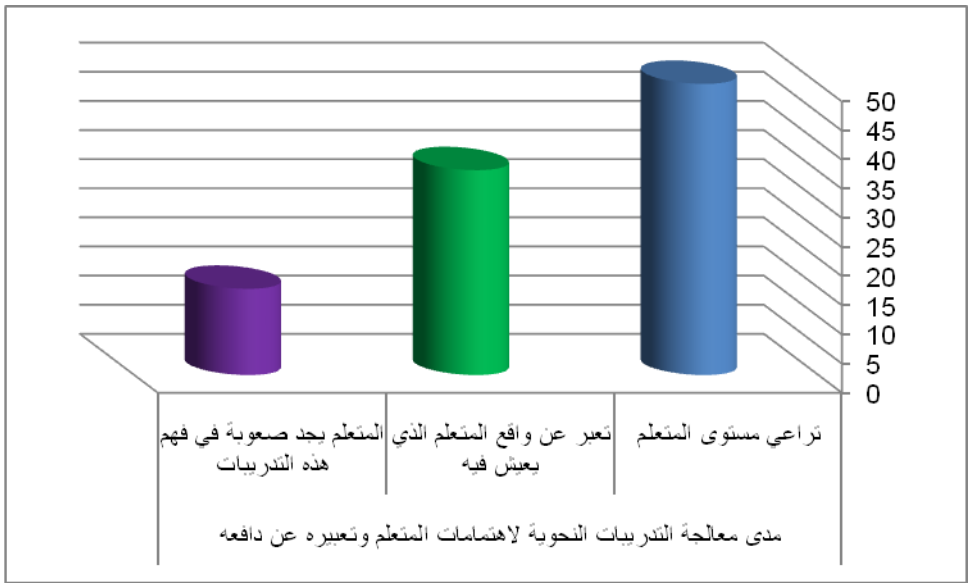


جدول 12: يبين مدى معالجة تدريبات الظواهر اللغوية لاهتمامات المتعلم وتعبيره عن واقعه:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
تراعي مستوى المتعلم	54	٪50
تعبر عن واقع المتعلم الذي يعيش فيه	16	٪14,81
المتعلم يجد صعوبة في فهم هذه التدريبات	38	٪35,18
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

نجد نسبة 50٪ من المستجوبين تؤكد معالجة التدريبات النحوية لإهتمامات المتعلم، وتعبر عن واقعه، ومعنى هذا أن النسبة المتبقية لا تؤكد ذلك، ولا تراعي مستواه، خاصة إذا تعلق الأمر بإعراب الجمل وحالات التقديم والتأخير، ومدى إستغلال نصوص الإنطلاق، لذلك نجد نسبة 35,18٪ تؤكد أن المتعلم يجد صعوبة في فهم هذه التدريبات ولا تراعي مستوى المتعلمين لهذه المرحلة وحاجاتهم النفسية والاجتماعية وأما نسبة 14,81٪ فترى أن التدريبات تعبر عن واقع المتعلم الذي يعيش فيه ومستوى أسلوبها قريب من لغة التعامل اليومية، وإذا عالجنا النسبة من الجهة الثانية فإن النسبة المتبقية تؤكد عن عزوف المتعلم عن تعلم اللغة وسيلة للتبليغ والتواصل. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



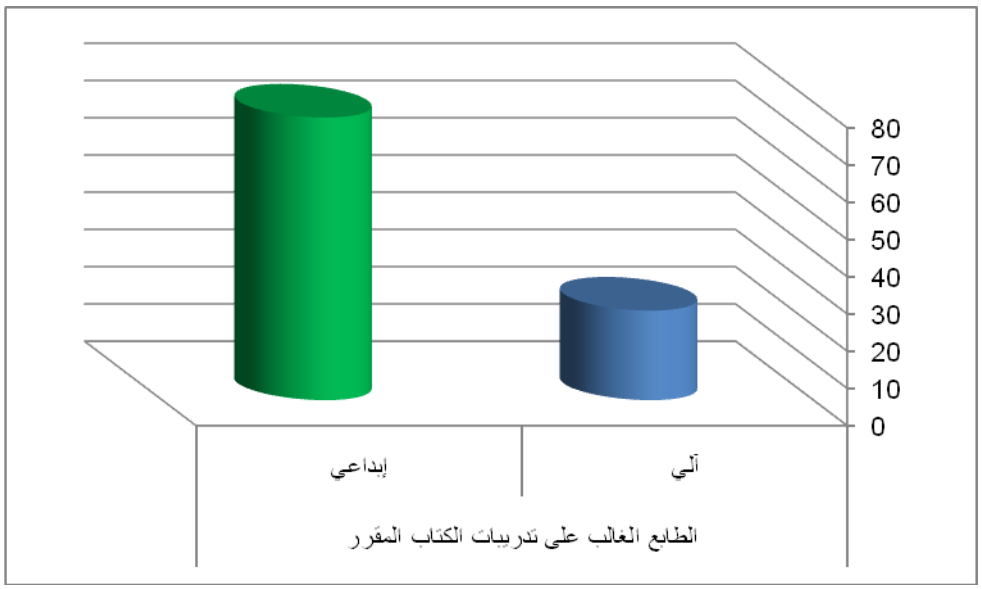
جدول 13: الطابع الغالب على تدريبات الكتاب المقرر:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
آلي	82	٪75,92
إبداعي	26	٪24,07
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يوضح هذا الجدول أن نسبة ٪75,92 من المستجوبين أشاروا إلى الطابع الآلي الذي يغلب على تدريبات الكتاب المقرر، لأنها لا تخضع لشروط الفعل التعليمي، وتتعارض مع الذوق الأدبي السليم، ولا تتيح الفرصة لأعمال العقل واِستنباط الإجابة، حيث أصبحت شكلا بلا مضمون، والنحو يعالج المعاني والمباني، وترى نسبة ٪24,07 أن التدريبات إبداعية فيها متسع لأعمال العقل وتنشيط الذاكرة، وهي لا تختلف على بعض التدريبات في مادة الرياضيات والفيزياء، بل يجد المتعلم الذكي متعة عندما يجيب عن الأسئلة المتعلقة بالإعراب أو غيره.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



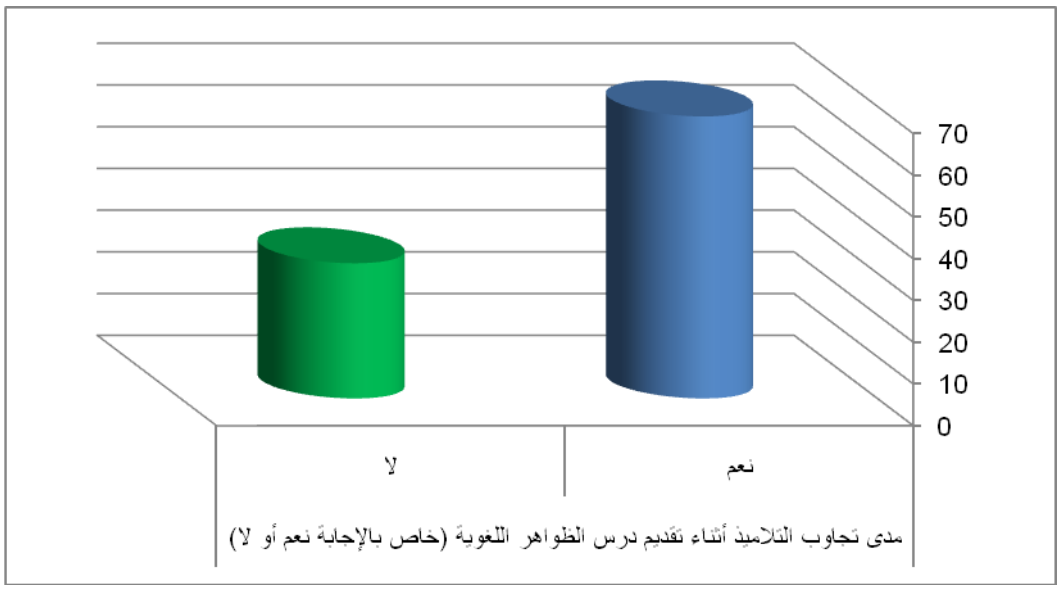
جدول 14: يبين مدى تجاوب التلاميذ أثناء تقديم درس نشاط الظواهر اللغوية:

أ) خاص بالإجابة بنعم أو لا:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	73	٪67,59
لا	35	٪32,40
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يوضح الجدول مدى تجاوب التلاميذ أثناء تقديم درس الظواهر اللغوية، حيث نجد نسبة ٪67,59 من المستجوبين يشاركون بإستمرار ويتجاوبون أثناء تقديم الدرس إذا كان الأستاذ متمكنا ويحسن تسيير الحصة، وأما النسبة المتبقية ٪32,40 لا يشاركون ولا يتجاوبون إلا نادرا لأن المادة يخافونها ويفتقرون إلى المبادئ الأولية، وإلى الرصيد اللغوي الذي يمكنهم من مواصلة الحوار والمناقشة. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:

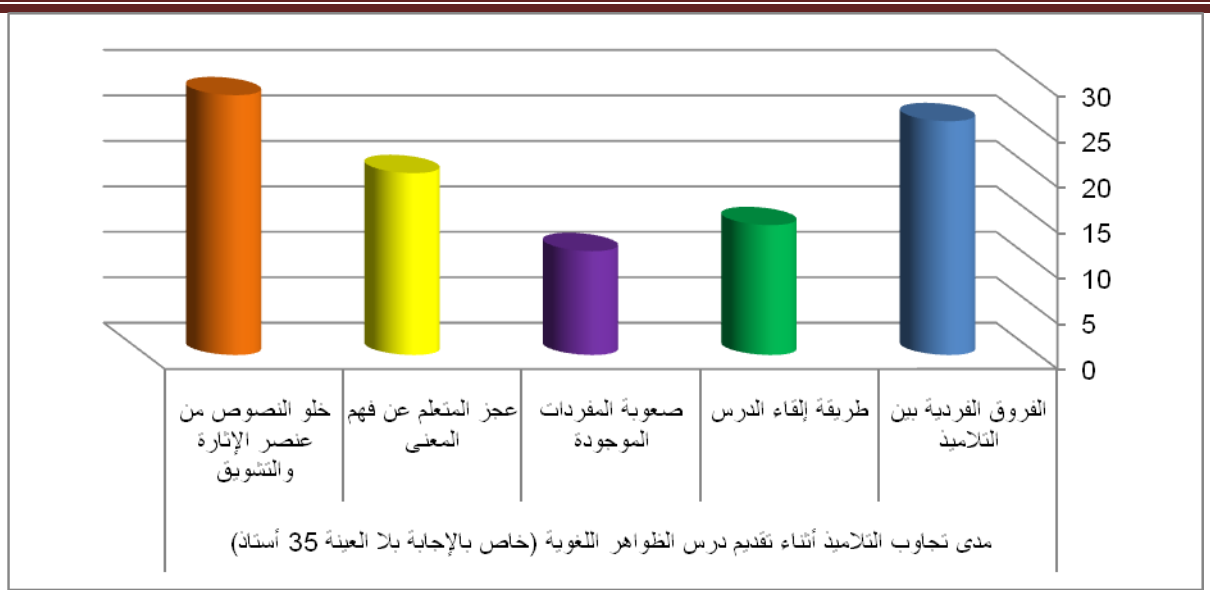


ت) خاص بالإجابة بلا (العينة 35 أستاذا):

الاحتمالات	التكرار	النسبة
الفروق الفردية بين التلاميذ	09	٪25,71
طريقة إلقاء الدرس	05	٪14,28
صعوبة المفردات الموجودة	04	٪11,42
عجز المتعلم عن فهم المعنى	07	٪20
خلو النصوص من عنصر الإثارة والتشويق	10	٪28,57
المجموع	35	٪100

قراءة الجدول

تبين نتائج الجدول أن نسبة 28,57٪ ترجع السبب إلى خلو النصوص من عنصر الإثارة والتشويق، لأن معظم نصوص الإنطلاق لا تخدم الأحكام المتناولة، ولا تعتمد الإبداع، فهناك تلاميذ أذكياء يتذوقون النصوص، ويحسون بالفرحة عند اِقتحام المسائل الصعبة والعويصة، ولا يكتفون بالقوالب الجاهزة، وأما نسبة 25,71٪ فترجع السبب إلى الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، حيث تختلف درجة الاستيعاب والذكاء والفهم من متعلم لآخر، ونسبة 20٪ ترجع السبب إلى عجز المتعلم عن فهم المعنى كون الظواهر اللغوية توجب على المتعلم أن يهتم بالمبنى والمعنى، فالذي لا يفهم المعاني لا يمكنه أن يصلح المباني، ونجد نسبة 14,28٪ ترجع السبب إلى طريقة إلقاء الدرس خاصة من قبل الأساتذة الجدد وبعض القدامى، إذ يكتفون بكتابة القاعدة ويأمرون التلاميذ بنقلها، حيث لا يعيرون للطرائق الحديثة أدنى اعتبار، ونجد نسبة 11,42٪ ترى السبب في صعوبة المفردات الموجودة، حيث يجد المتعلم نفسه أمام عبارات لا يستوعبها وهذا ما يؤثر على تحصيله اللغوي. والرسم البياني يعزز ما وصلنا إليه.

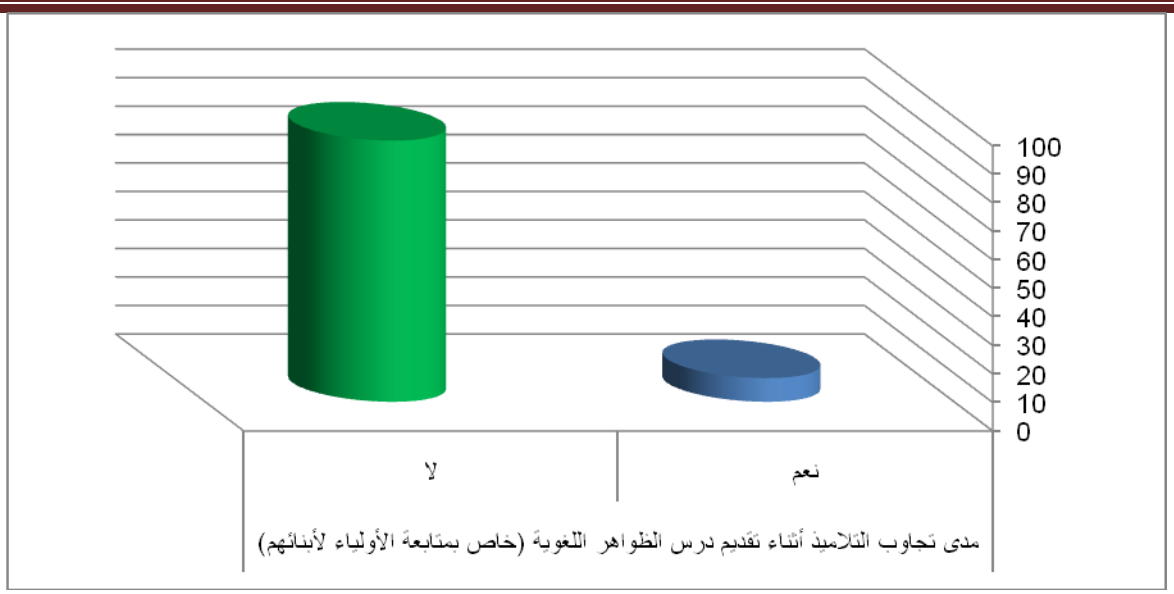


جدول 15: خاص بمتابعة الأولياء لأبنائهم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	09	٪08,33
لا	99	٪91,66
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يوضح هذا الجدول أن نسبة ٪91,66 لا تقوم بمتابعة الأولياء لأبنائهم ولا يأتون إلى المتوسطة إلا في حالات نادرة إذا طرد إبنهم، أو لم ينجح، أو حصلت له مشكلة، والسبب دائما الظروف الاجتماعية والبحث عن لقمة العيش، إلا أن نسبة ٪08,33 مهتمة وتزور الأساتذة باستمرار، وتحاول معالجة الخلل وإيجاد حل للصعوبات التي تعرض إستيعاب الدروس بالتنسيق مع الأستاذ والإدارة، وتدفع أبناءها إلى حضور الدروس الخصوصية من أجل رفع مستواهم، وهذا يعكس مستوى الأولياء، سواء أكانوا أغنياء أم فقراء، فنجد بعضهم يعاني الفقر المدقع ولكنه يضحي بكل ما يملك من أجل تحقيق مستقبل واعد لإبنه وهذا ما يوضحه الرسم البياني.

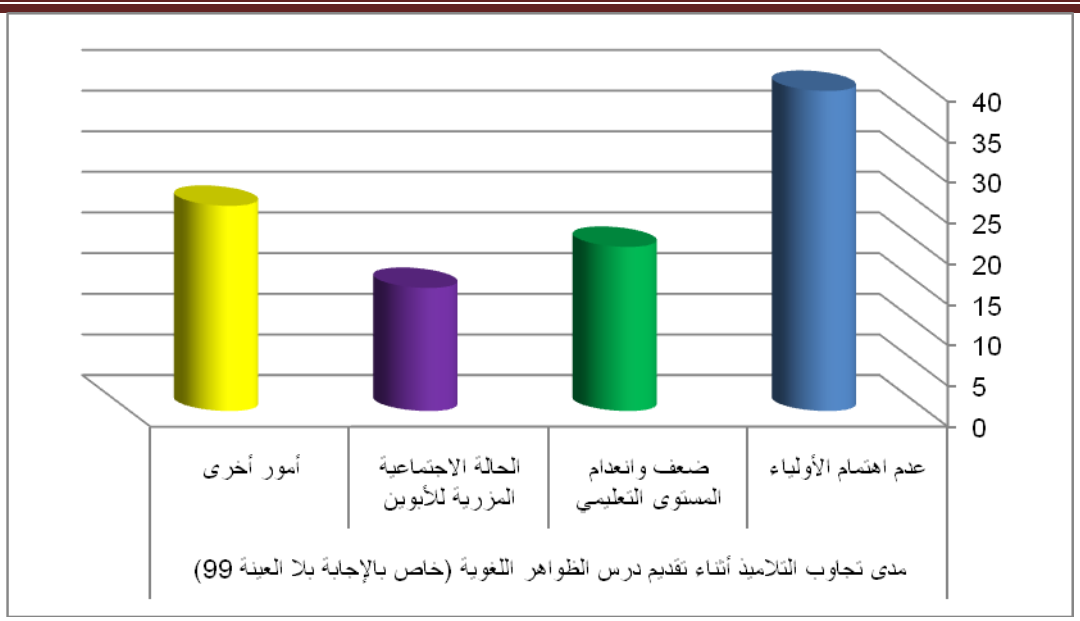


ت) خاص بالإجابة بلا (العينة 99)

الاحتمالات	التكرار	النسبة
عدم اِهتمام الأولياء	39	٪39,39
ضعف واِنعدام المستوى التعليمي	20	٪20,20
الحالة الاجتماعية المزرية للأبوين	25	٪25,25
أمور أخرى	15	٪15,15
المجموع	99	٪100

قراءة الجدول:

تبين نسبة 39,39٪ أن الأولياء لا يهتمون بأبنائهم، ونسبة 25,25٪ يرجع السبب إلى الحالة الاجتماعية المزرية، فلا يكترثون للنصائح ولا يطلعون على النتائج وأحيانا لا يدرون في أي مستوى يدرس أبناؤهم، ونسبة 20,20٪ ترى أن السبب يرجع إلى ضعف المستوى التعليمي للأبوين مما يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي، ولا يجد التلميذ من يساعده أو يراقبه، ويدفعه إلى المراجعة، و نسبة 15,15٪ لا أمل لهم في نجاح أبنائهم، ولا يرون المستقبل في الدراسة بل يدفعون أبناءهم إلى التجارة والتهريب، خاصة في المناطق الحدودية، ويبحثون فقط على أن يتبوؤا مراكز اِجتماعية بفضل جمع المال لا غير. وهذا ما يوضحه الرسم البياني.

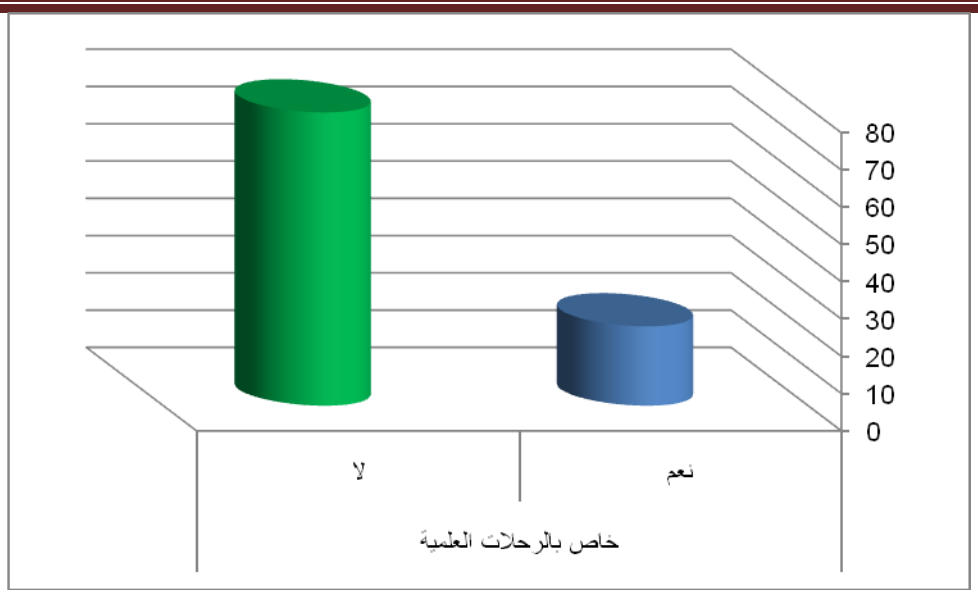


جدول رقم 16: خاص بالرحلات العلمية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	23	٪21,29
لا	85	٪78,70
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يوضح هذا الجدول أن نسبة ٪78,70 لا تقوم بالرحلات العلمية كون بعض المديرين والأساتذة لا يكترثون لمثل هذه الرحلات التي تدعو لها الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية، لما لها من فوائد لا تعد ولا تحصى، وهذا راجع لعدم التنسيق بين الأساتذة والإدارة، وأحيانا بسبب إختلافات بينهما، حيث لا يشاركون في اللجان المخصصة لذلك رغم وجود ميزانية خاصة بالرحلات وغيرها، ونجد نسبة ٪21,29 من المستجوبين يهتمون بالرحلات ويدعون لها وينشطونها حتى في حالات غياب الإدارة، بل يوجد من الأساتذة من يتصلون بالمؤسسات ورؤساء البلديات والدوائر لتخصيص وسائل نقل وبالمثابرة يحصلون عليها. وهذا ما يبينه الرسم البياني:



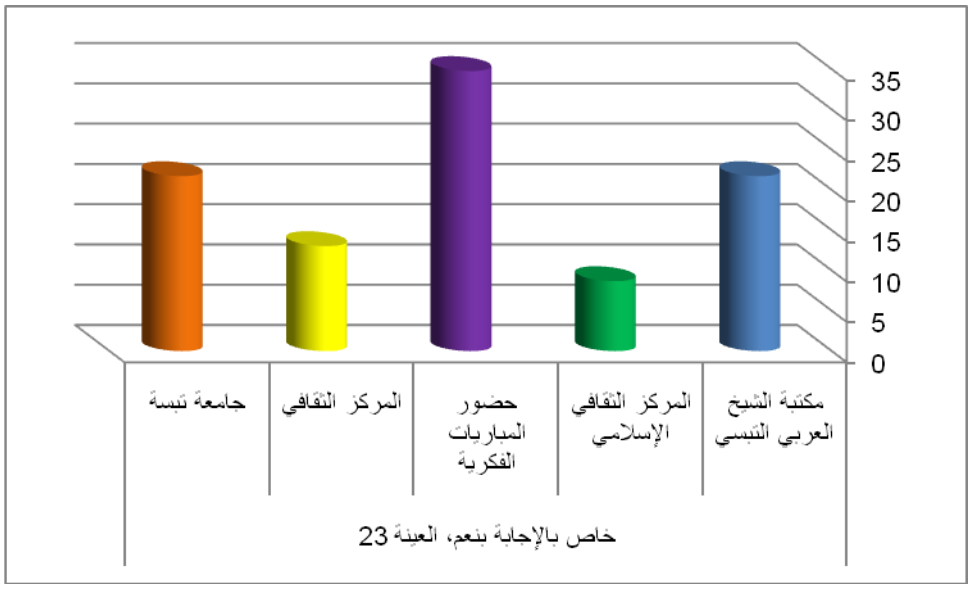
ث)**خاص بالإجابة بنعم، (العينة 23)**

الاحتمالات	التكرار	النسبة
مكتبة الشيخ العربي التبسي	05	٪21,73
المركز الثقافي الإسلامي	02	٪08,69
حضور المباريات الفكرية	08	٪34,78
المركز الثقافي	03	٪13,04
جامعة تبسة	05	٪21,73
المجموع	23	٪100

قراءة الجدول:

يبين الجدول بعض المرافق التي يزورها الأساتذة والتلاميذ فكانت نسبة ٪34,78 تحبذ الحضور للمباريات الفكرية لما تضفيه من حيوية ونشاط، وكانت مكتبة الشيخ العربي التبسي وجامعة تبسة بنسبة ٪21,73 حيث يقصدهما الأساتذة والتلاميذ وخاصة الذين يسكنون عاصمة الولاية، بينما أغلب سكان الدوائر لا يعرفون مقر مكتبة الشيخ العربي التبسي التي تحتوي على مصادر ومراجع نادرة، وهي مفتوحة لمن يريد أن يطالع أو يستعير الكتب، وكذلك الشأن بالنسبة للجامعة ونسبة ٪13,04 من المستجوبين تتردد على المركز الثقافي التابع لمديرية الثقافة، ونسبة ٪08,69 تتصل بالمركز الثقافي الإسلامي التابع لمديرية الشؤون الدينية

والأوقاف وتجد كل التسهيلات للمطالعة وإستعارة الكتب، ومجمل القول أن الاهتمام يكاد يكون نادرا، فجل التلاميذ لم يعد لهم هم إلا النقطة والنجاح في أفضل الأحيان. وهذا ما نلاحظه في الرسم البياني:



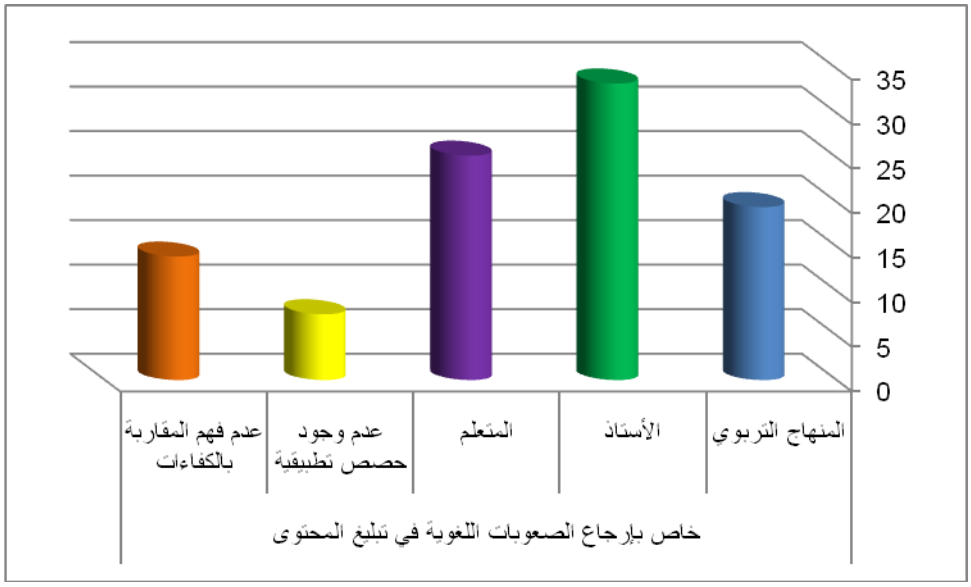
جدول رقم 17: خاص بإرجاع الصعوبات اللغوية في تبليغ المحتوى:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
المنهاج التربوي	21	٪19,44
الأستاذ	15	٪13,88
المتعلم	28	٪25,22
عدم وجود حصص تطبيقية	08	٪07,40
عدم فهم المقاربة بالكفاءات	36	٪33,33
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة ٪33,33 لا يفهمون المقاربة بالكفاءات، خاصة الأساتذة القدامى، ومنهم حتى الجدد إذ لا يعرضون لها في دراساتهم الجامعية، ولا في الأيام التكوينية، أو الندوات التربوية، ويصطدمون بها في الواقع التعليمي التعلمي؟

ونجد نسبة 25٪ يحملون الصعوبات ويرجعونها إلى المتعلم ونسبة 10,44٪ إلى المنهاج التربوي ونسبة 13,88٪ إلى الأستاذ ونسبة 7,40٪ إلى عدم وجود حصص تطبيقية كافية، وهذا كله يبين أن المشكلة المطروحة ليست في اللغة في حد ذاتها وإنما في من يقوم عليها والطرائق والوسائل المستخدمة وأساليب التقويم. كما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم 18: خاص بالإصلاحات الحالية للمنظومة التربوية:

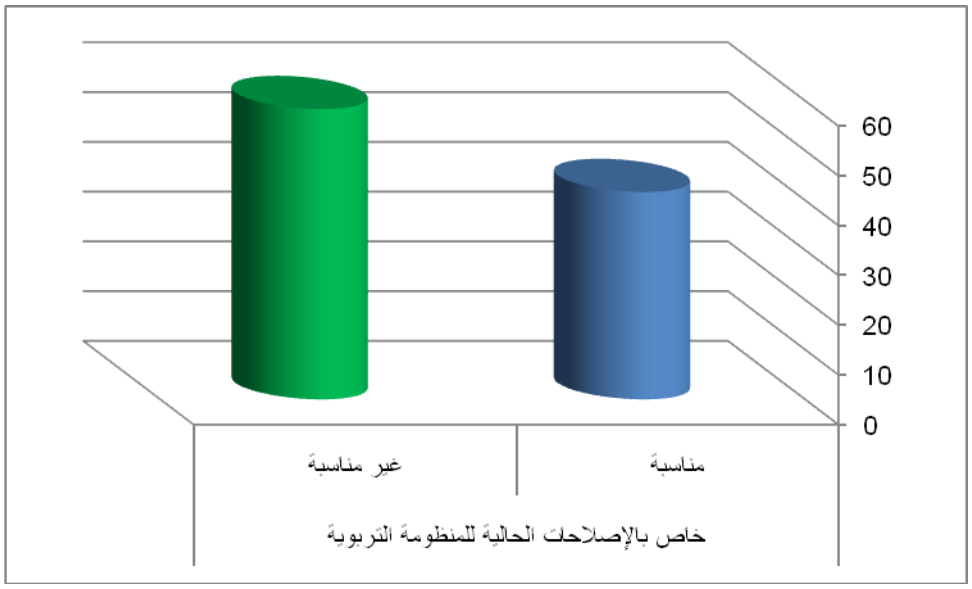
الاحتمالات	التكرار	النسبة
مناسبة	45	٪41,66
غير مناسبة	63	٪58,33
المجموع	108	٪100

قراءة الجدول:

يبين هذا الجدول أن الإصلاحات الحالية للمنظومة التربوية غير مناسبة بنسبة 58,33٪ نظرا للأسباب التي ذكرتها سابقا من عدم فهم المقاربة بالكفاءات [*]، وإعتبار التعليم حقل تجارب وعدم وجود سياسة واضحة توصل الجميع إلى بر الأمان، بينما ترى نسبة 41,66٪ من المستجوبين أن الإصلاحات الحالية للمنظومة التربوية مناسبة، وتواكب التطور الحضاري

[*] أنظر الجدول رقم 17.

والتكنولوجي، وأن المشكلة في الأساتذة وعدم إستغلالهم الوسائل المتوفرة. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



2-النتائج الجزئية لإستبيان الأساتذة:

1- نسبة أساتذة التعليم المتوسط [1] تفوق أساتذة التعليم الأساسي.[2]

2- أهداف نشاط الظواهر اللغوية غير واضحة ومصوغة على شكل أهداف عامة، ومازال الأساتذة يشتكون من عدم التفريق بين الأهداف العامة والخاصة.

3- اهتمام التلاميذ بالظواهر اللغوية جد ضعيف خاصة إذا تعلق الأمر بالإعراب وبعض الدروس الصرفية.

4- موضوعات الظواهر اللغوية تركز على الجانب النظري (الشكلي) للغة ونجد بعضها غير وظيفي ولا تلبي حاجات المتعلم وبعضها مكرر مما جعل التلاميذ يصابون بالملل.

5- الطرائق غير موحده لدى الأساتذة فكل واحد يستعمل طريقة والكثير لم يطلع على التعليمات الجديدة ولا يملك دليل الأستاذ وكتاب المنهاج، فمنهم من يستعمل الطريقة الاستنباطية وآخر القياسية ومجموعة أخرى تستعمل طريقة النصوص المتكاملة، والمشكل سببه عدم التأطير والغريب أننا نجد المسؤولين كالمفتشين لا علم لهم بالإصلاحات الجديدة فكيف بالقديم أو

[1] في القانون الجديد أصبح الأستاذ المجاز سابقا يطلق عليه متوسط وهو الحاصل على شهادة ليسانس.
[2] أستاذ تعليم أساسي، خاص بالأساتذة القدامى الذين لم يتخرجوا من الجامعة وهو صنف أئل إلى الزوال حسب ما جاء في القانون الجديد.

المستخلف أو الجديد أن يواكب هذا التطور؟ ومازال الكثير يتبع طريقة التدريس بالأهداف بل هناك من مازال يتبع طريقة التدريس بالمضامين التي تتناقض والتدريس بالكفاءات التي تعمل على تحرير مبادرات المتعلم.

6 -التدريبات النحوية معظمها آلي ولا يستفيد منها المتعلم، وهي التي يفترض أن تعمل على ترسيخ الأحكام وتوسيع دائرة الفهم.

7 -نسبة كبيرة جدا من المستجوبين تدعو إلى تفضيل تدريس الظواهر اللغوية من طرف أصحاب الخبرة فقط يطالبون بتجديد معلوماتهم واطلاعهم على الدراسات والبحوث والطرائق الحديثة.

8 -صعوبة تبليغ المحتوى سببه المنهاج التربوي كونه لم يراع مستوى المتعلمين ولم يبن على دراسة معمقة.

9 -الظواهر اللغوية يجب أن تتحرر من نص الانطلاق لأنه في كثير من الأحيان لا يخدم الأحكام المتناولة أو تترك الحرية للأستاذ في دعم النص بأمثلة من خارجه.

10 -الوقت المخصص للتدريبات النحوية غير كاف فتخصيص ساعة واحدة في الأسبوع لحل جميع الأنشطة المتعلقة باللغة العربية ضرب من المحال.

11 -عدم اهتمام الأولياء بأبنائهم.

12 -عدم القيام برحلات علمية.

13 -عدم فهم المقاربة بالكفاءات، مما يتطلب القيام بإجراءات عملية على جميع المستويات.

14 -الإصلاحات الحالية للمنظومة التربوية غير مناسبة كونها ليست نابعة من تقاليدنا وتراثنا وتاريخنا، فنحن حقل تجارب لا غير.

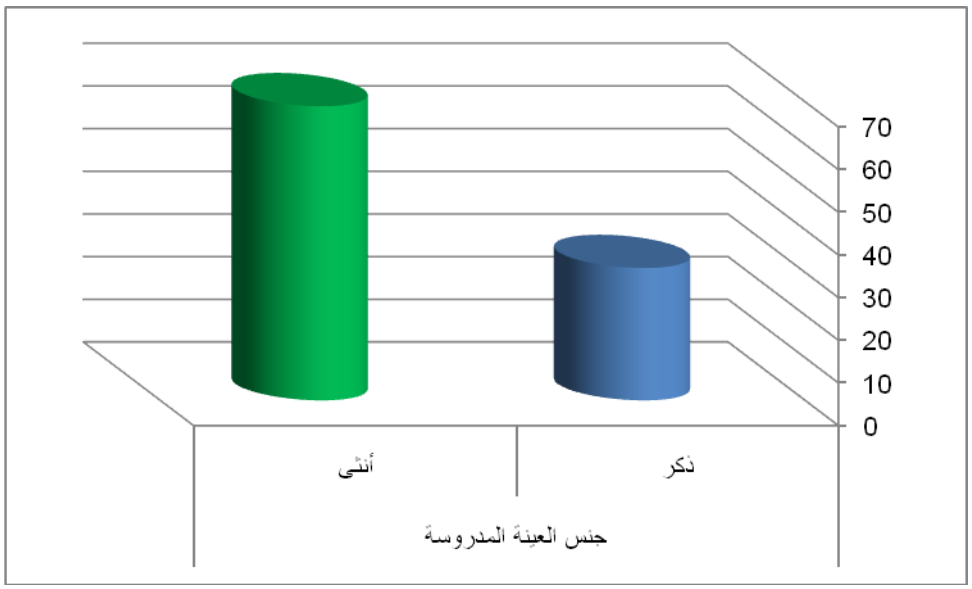
3-عرض نتائج إستبيان التلاميذ:

جدول 01: يبين جنس العينة المدروسة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
ذكر	275	٪31,03
أنثى	611	٪68,96
المجموع	886	٪100

قراءة الجدول:

يبين الجدول جنس العينة المستجوبة فكانت نسبة الإناث تقدر بـــ 68,96٪ ونسبة الذكور قدرت ب 31,03٪ والملاحظ أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور، ويزداد هذا العدد يوما بعد يوم، وهذه ظاهرة تستحق الدراسة، إضافة إلى ذلك لم تعد هذه الظاهرة مقتصرة على المدن الكبرى أو الدوائر أو البلديات بل تعدتها إلى القرى والمداشر، بحكم توفر المؤسسات والمواصلات وهذا الجانب لم تقصر فيه الدولة الجزائرية. وهذا ما يوضحه الرسم البياني.



جدول رقم 02: يبين المستوى التعليمي للأم:

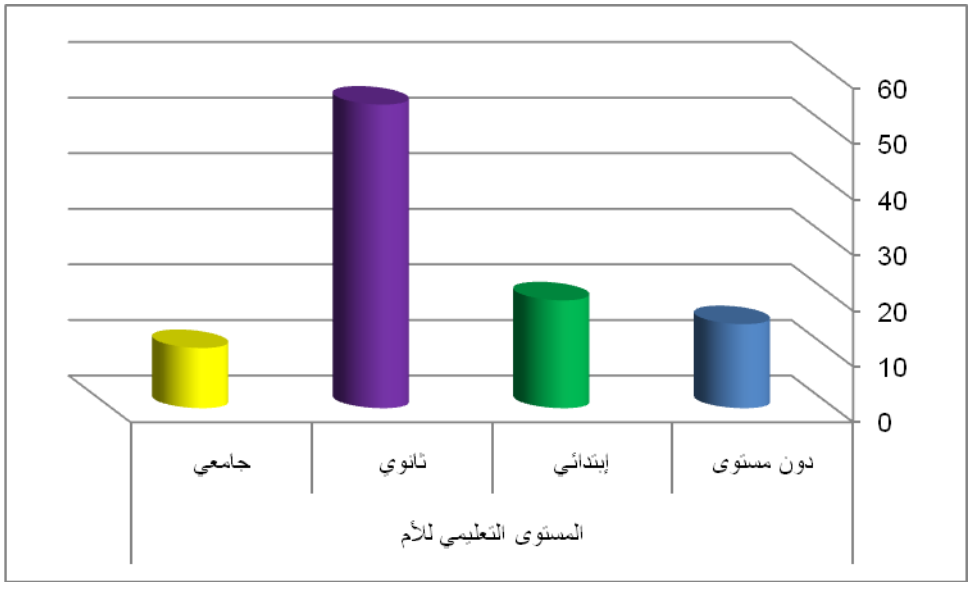
الاحتمالات	التكرار	النسبة
دون مستوى	134	٪15,12
إبتدائي	172	٪19,41
ثانوي	484	٪54,62
جامعي	96	٪10,83
المجموع	886	٪100

قراءة الجدول:

يبين الجدول المستوى التعليمي لأمهات المتعلمين، حيث تعبر نسبة ٪54,62 عن المستوى الثانوي، و ٪19,41 عن المستوى الابتدائي، ونسبة ٪15,12 دون مستوى، رغم مجانية التعليم منذ الاستقلال وهذه النسبة تتقلص يوما بعد يوم، وتعبر نسبة ٪10,83 عن المستوى الجامعي وهذه النسبة في تزايد مستمر، وبدأنا بمستوى الأم كونها مربية الأجيال، ولها اتصال مباشر مع الأبناء، وهي المسؤولة عن التربية الأولى كما قال حافظ إبراهيم:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق.

وهذا ما يوضحه الرسم البياني.

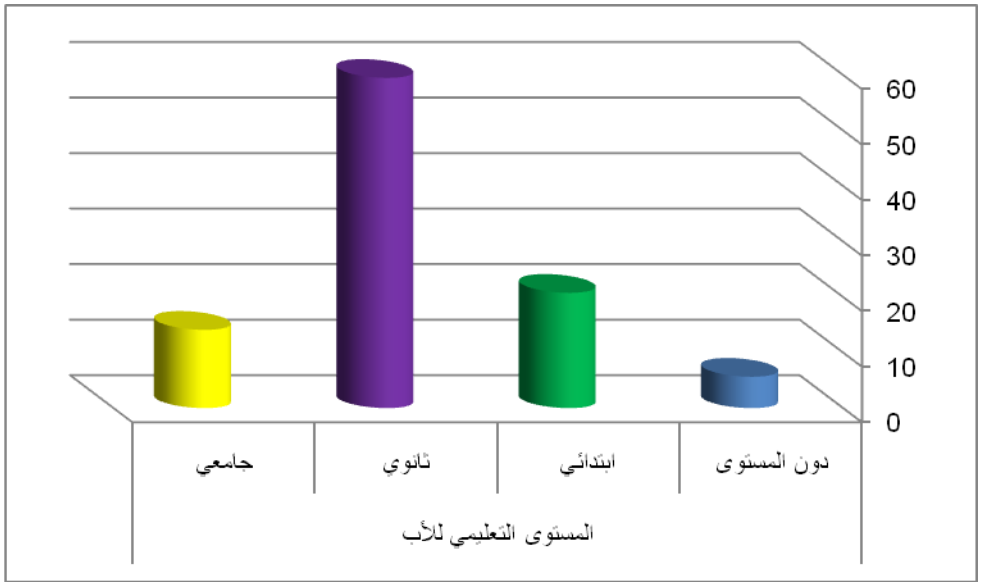


جدول رقم 03: يبين المستوى التعليمي للأب:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
دون المستوى	50	٪05,64
ابتدائي	184	٪20,76
ثانوي	527	٪59,48
جامعي	125	٪14,10
المجموع	886	٪100

قراءة الجدول:

يبين الجدول المستوى التعليمي للآباء حيث نجد نسبة ٪59,48 مستواهم ثانوي قريب من مستوى الأمهات، و ٪20,76 مستواهم ابتدائي بسبب التسرب المدرسي أو عدم القدرة على المواصلة خاصة في المناطق النائية، ونسبة ٪14,10 مستواهم جامعي وهذا يبشر بالخير ونسبة ٪05,64 دون المستوى، ومسؤولية الآباء مكملة للأمهات. وهذا ما يوضحه الرسم البياني.

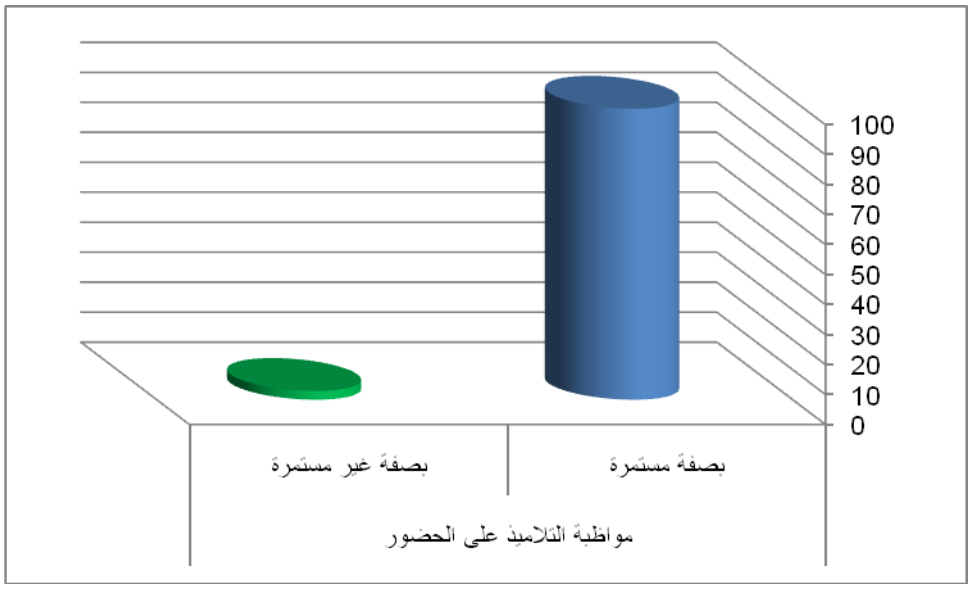


جدول رقم 04: يبين مواظبة التلاميذ على الحضور:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
بصفة مستمرة	860	٪97,07
بصفة غير مستمرة	26	٪2,93
المجموع	886	٪100

قراءة الجدول:

يبين الجدول مواظبة التلاميذ على الحضور إلى المدرسة ونجد نسبة ٪97,07 من المستجوبين يواظبون بصفة مستمرة، ويتابعون دروسهم بحكم أن السنة الرابعة المتوسطة سنة مصيرية، إما أن ينجح التلميذ أو يرسب أو يوجه إلى الحياة العملية، زيادة على تحكم الإدارة ومتابعتها للغيابات، ورصد تقارير يومية في هذا الشأن، ووجود دفتر المراسلة الذي يعد همزة وصل بين الإدارة والأولياء، ونجد نسبة ٪2,93 تحضر بصفة غير منتظمة وهي نسبة قليلة، ورغم ذلك نجد الإدارة والأساتذة يراقبون التلاميذ وينصحونهم مع القيام بأيام تحسيسية لمستشاري التربية التابعين لمراكز التوجيه المدرسي والمهني. وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي.

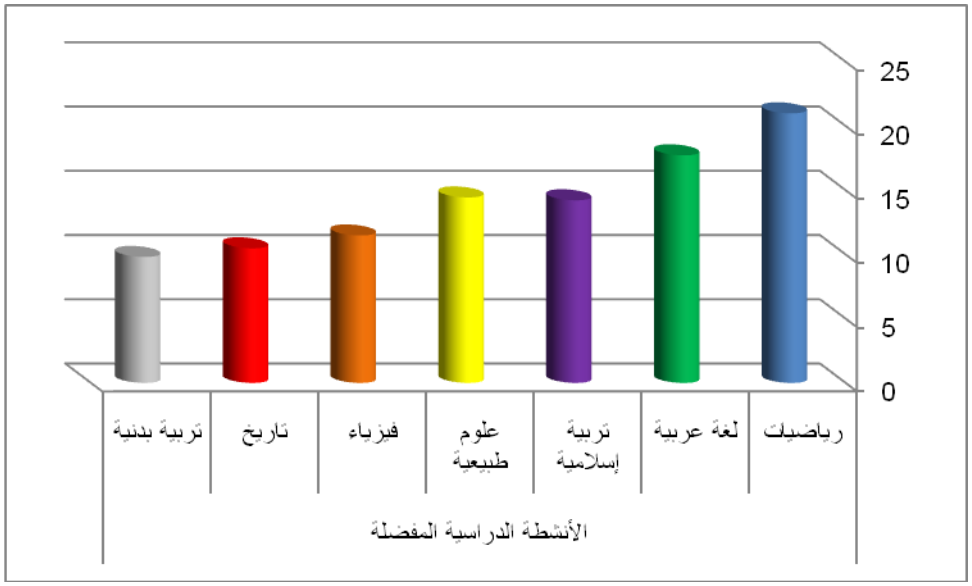


جدول رقم 05: يبين الأنشطة الدراسية المفضلة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
رياضيات	186	٪20,99
الظواهر اللغوية	157	٪17,72
تربية إسلامية	126	٪14,22
علوم طبيعية	128	٪14,44
فيزياء	106	٪11,48
تاريخ	96	٪10,48
تربية بدنية	87	٪09,81
المجموع	886	%100

قراءة الجدول:

يبين الجدول أفضلية بعض الأنشطة الدراسية على الأخرى لدى المتعلمين، إذ بلغت أفضلية نشاط الرياضيات نسبة 20,99٪، لأن التلاميذ يحبون هذا النشاط رغم صعوبته وعندهم مبدأ "الممنوع مرغوب فيه" والنظرة التي تورثها الأجيال بعضهم عن بعض أن المستقبل للرياضيات والعقلية الرياضية عقلية ذكية، وهكذا نجد التنافس في هذا المجال والذي لا يتفوق في المواد العلمية يعد متأخرا في المجال الدراسي والفكري، وتحتل اللغة العربية المرتبة الثانية حيث بلغت النسبة 17,72٪ بحكم أن اللغة لها اِمتداد أفقي في واقعنا تبدأ من الأسرة إلى الشارع إلى المؤسسة، ونجد نسبة 14,44٪ تفضل نشاط العلوم، ونسبة 14,22٪ تفضل نشاط التربية الإسلامية، ونشاط الفيزياء بنسبة 11,48٪، ثم التاريخ بنسبة 10,48٪ وفي الأخير نشاط التربية البدنية بنسبة 9,81٪، ويهمنا هنا نشاط اللغة العربية والذي من دونه لا يمكن أن تدرس هذه النشاطات، فإذا لم يتمكن المتعلم من القراءة والكتابة الصحيحة وفهم المعاني والمصطلحات، لا يمكن أن يتفوق في أي نشاط آخر، لأنها صمام الأمان وأساس النشاطات، وهذا ما يوضحه الرسم البياني:

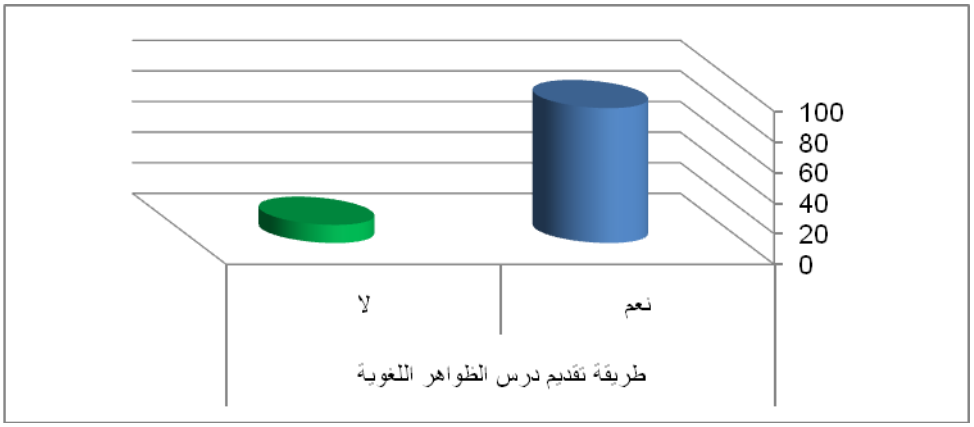


جدول رقم 05: أ: يبين طريقة تقديم درس الظواهر اللغوية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	781	٪88,14
لا	105	٪11,85
المجموع	886	٪100

قراءة الجدول:

تبين النتائج المذكورة أعلاه أن نسبة 88,14٪ تعجبهم طريقة تقديم درس الظواهر اللغوية كونها تنطلق من نص واحد ومحاولة تيسير طريقة تقديمها، وهنا نقع في حيرة! هل هذه الإجابات صادقة؟ ولماذا يشتكي التلاميذ من صعوبة النحو والصرف؟ وفي الوقت نفسه يمدحون طريقة تقديم درس الظواهر اللغوية، لأنهم يرونها مكرسة لنشاط التلميذ، ونسبة 11,85% من المستجوبين أجابوا بلا، لأنهم يرون أن الأساتذة يأمرونهم بنقل القواعد وحفظها وخاصة المستخلفين؟ الذين هم في حاجة إلى من يشرح لهم الأحكام ويبسطها لهم لأن بعض الدروس مستواها جد راق. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم 07: ب: في حالة الإجابة بلا (العينة 105):

الاحتمالات	التكرار	النسبة
يتعامل معك بعنف	22	٪23,05
يتغيب كثيرا	11	٪10,47
لا يستطيع توصيل الأحكام وشرح القواعد	16	٪15,23
الارتجالية في التقديم	20	٪19,04
لا يتقيد بالطرائق الحديثة	11	٪10,47
يكتب القاعدة ويأمرك بنقلها	25	٪23,00
المجموع	105	٪100

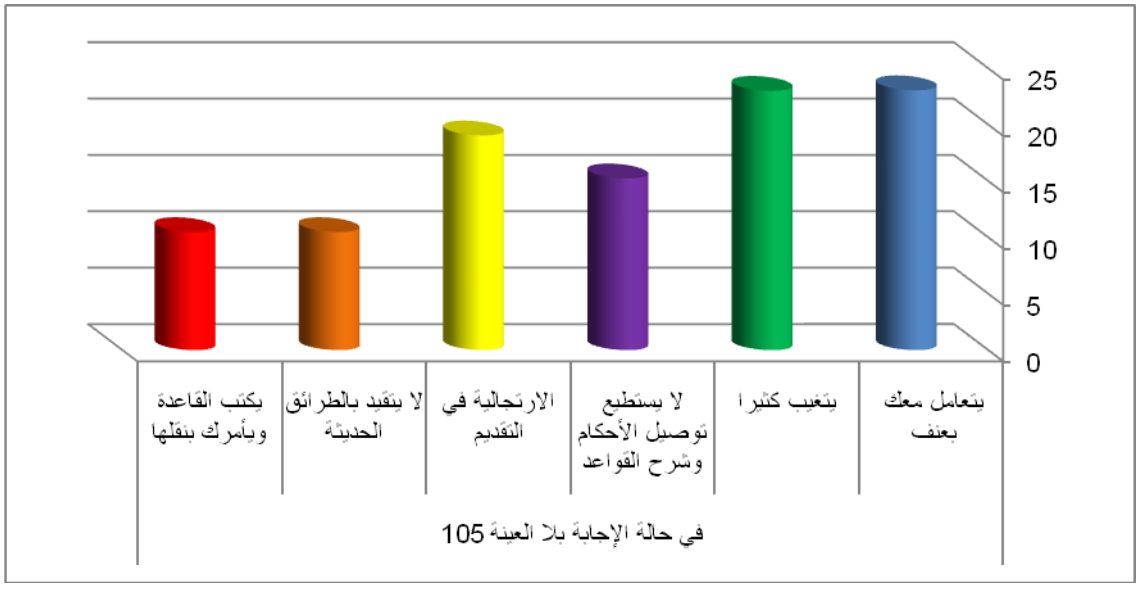
قراءة الجدول:

يبين الجدول أن نسبة ٪23,80 من المستجوبين تؤكد أن بعض الأساتذة يكتبون القاعدة ويأمرون بنقلها ومازالوا لم يطلعوا على أبعاد المقاربة بالكفاءات، وهمهم الوحيد هو تقديم الدروس وكفى ليتفادوا مساءلة الإدارة والمفتشين عند مراقبة الدفاتر.

ونجد نسبة ٪23,05 يصرحون أن الأساتذة يتعاملون معهم بلطف ولين، وهذا ما يجعلهم يحبون المادة ويتابعون الدرس باهتمام، وهذا ما تدعو إليه البحوث التربوية والنفسية، لأننا نجد بعض الأساتذة متشبعين بالمعلومات لكن تنقصهم الطريقة والأسلوب لإيصال هذه المعلومات.

ونجد نسبة 15,23٪ لا يستطيعون توصيل الأحكام. ونسبة 19,04٪ من المستجوبين يؤكدون أن الأساتذة يقدمون الدروس بإرتجالية ومع الخبرة لا يعبأون بالمراجعة أو تحضير الدرس فيكتفون بكتاب التلميذ.

ونجد نسبة 10,47٪ من المستجوبين يصرحون أن الأساتذة يتغيبون بسبب المرض أو مصالح خاصة، ولا يتقيدون بالطرائق الحديثة، التي تتطابق مع طريقة المقاربة بالكفاءات. كما يوضحه الرسم البياني الآتي:

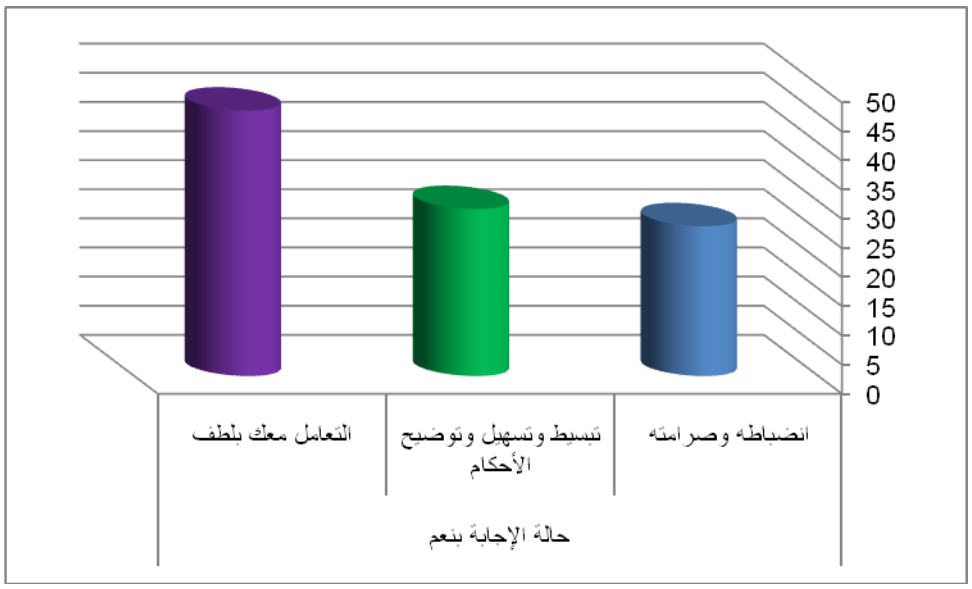


جدول رقم 08: ج: في حالة الإجابة بنعم (العينة 781):

الاحتمالات	التكرار	النسبة
انضباطه وصرامته	201	٪25,73
تبسيط وتسهيل وتوضيح الأحكام	356	٪45,58
التعامل معك بلطف	224	٪28,68
المجموع	781	٪100

قراءة الجدول:

عند اِستقراء نتائج الجدول المبينة لأثر طريقة الأستاذ في نفسية التلميذ، نجد نسبة 45,58٪ من المستجوبين بينت أن توضيحها وتبسيطها كان السبب في الفهم، لأنه كلما كانت لدى الأستاذ قدرات علمية، وتربوية، ونفسية، يستطيع أن يتعامل مع كل المستويات، يرفع المستوى مع المتفوقين وينزل إلى الضعفاء، أما نسبة 28,68٪ فيتعاملون بلطف وود لأن التلاميذ لديهم إحساس وشعور، فكلما أحسوا بأن أستاذهم يحترمهم ويحبهم ويريد أن ينفعهم، كلما اِزداد تعلقهم به، وهذا يحدث الاتصال ويثير الدافعية لدى التلاميذ، فيتجاوبون مع المعلومات، بل تجدهم ينتظرون حصة الأستاذ بفارغ الصبر، والعكس صحيح إذا كان يتبع طريقة النظام العسكري، فلا المعلومات تصل ولا الأخلاق تنفع. ونجد نسبة 25,73٪ تؤكد على صرامة وانضباط الأساتذة، لأن الأستاذ يعد القدوة الأولى والمثل الأعلى في العلم والسلوك، والنجاح في العملية التعليمية تحقيقه ليس من السهولة بمكان، إذ لابد أن تكون لدى الأستاذ العصا في يد وغصن الزيتون في اليد الأخرى. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:

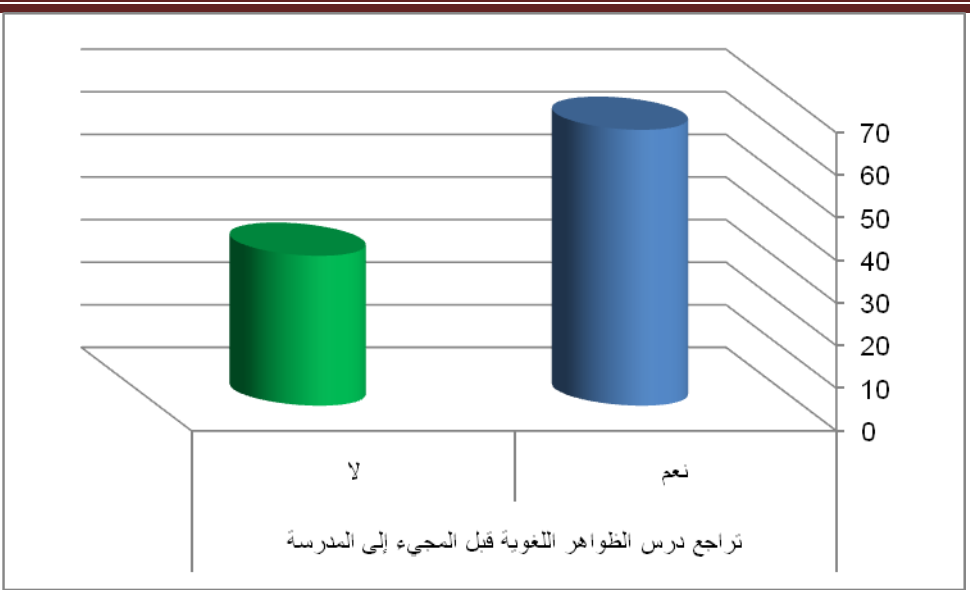


جدول رقم 07: يبين مدى مراجعة درس الظواهر اللغوية قبل المجيء إلى المدرسة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	574	٪64,78
لا	312	٪35,21
المجموع	886	٪100

قراءة الجدول:

تبين نسبة 64,78٪ من المستجوبين أنهم يقومون بالمراجعة والتحضير، وهذا راجع إلى توصيات الأستاذ ودور الأولياء، لأن الأستاذ مع بداية كل حصة لابد أن يقوم بالتقويم التشخيصي، ويربط المعلومات السابقة بالجديدة حتى يحدث التكامل والتسلسل المعرفي، وهنا يقوم بتشجيع المهتمين وشكرهم، إضافة إلى دور الأولياء فمهما كانت الظروف فلا أحد من الآباء أو الأمهات ينكر دور المراجعة. بل أملهم وفرحتهم أن يجدوا أبناءهم يراجعون ويحفظون دروسهم قبل الذهاب إلى المدرسة، ونجد نسبة 35,21٪ لا يراجعون دروسهم، ولا يهتمون بها وهذا راجع إلى اِنتشار بعض المفاهيم والظواهر، فالشائع عند بعض التلاميذ أن النجاح أكيد ولا داعي للمراجعة أو التعب، والنسبة تقترحها الدولة والغش كفيل بالنجاح، وأن الذين ينجحون أو يحصلون على الشهادات لا يجدون مناصب عمل وغيرها من الأسباب الواهية التي زادت من تفاقم مشاكل المنظومة التربوية وحالت دون تحقيق الإصلاحات. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم 08: في حالة الإجابة بلا (العينة 312):

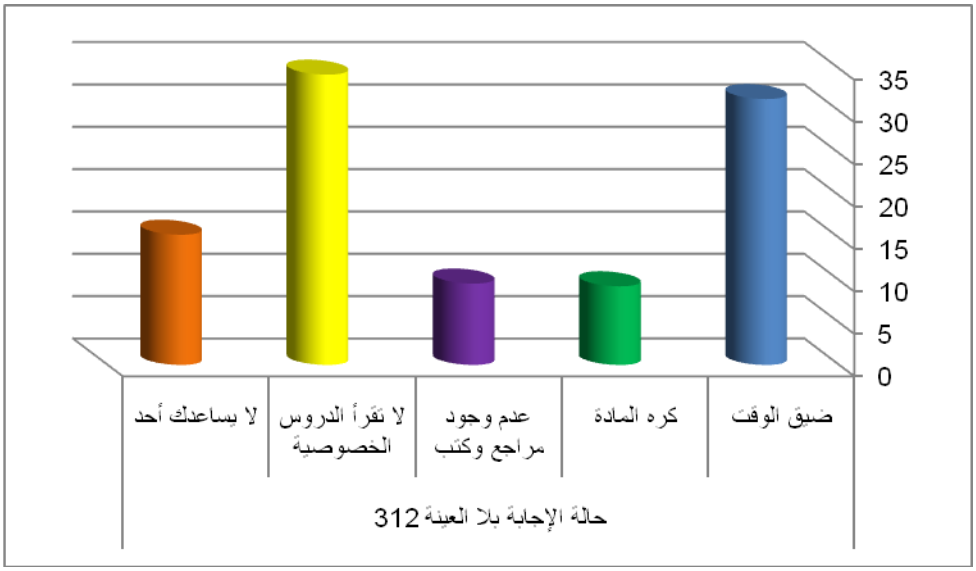
الاحتمالات	التكرار	النسبة
ضيق الوقت	98	٪31,41
كره المادة	29	٪09,29
عدم وجود مراجع وكتب	30	٪09,61
لا تقرأ الدروس الخصوصية	48	٪15,38
لا يساعدك أحد	107	٪34,29
المجموع	312	٪100

قراءة الجدول:

تبين النتائج أن نسبة ٪34,29 من المستجوبين ترجع السبب في عدم المراجعة إلى عدم وجود مساعدة من الآباء، أو الأخوة، أو الأصدقاء، وإن كان هذا ليس عذرا، رغم هذا يجب أن يساعد التلاميذ من قبل الجميع ويتم تشجيعهم، ونجد نسبة ٪31,41 ترى أن ضيق الوقت من الأسباب، حيث يقومون بأعمال أخرى كمساعدة الآباء، والقيام بشؤون أخرى، فنجد بعض اليتامى يقرأون في المدرسة ويعملون خارجها، لتلبية إحتياجات الأسرة، خاصة في عصرنا عصر المادية البحتة، ونجد نسبة ٪15,38 لا تقرأ الدروس الخصوصية التي أصبحت فرض عين عند بعض الأساتذة – ليسامحهم الله – والغريب في الأمر أصبحت تقدم لمستوى السنة

الثانية ابتدائي، ما بالك بالسنة الرابعة المتوسطة، وفي بعض الأحيان تجد الأستاذ الذي يدرس التلاميذ يطلب منهم الحضور إلى الدروس الخصوصية أو يعاقبهم، بل وصل الأمر إلى بعضهم أنه قال لهم، من أراد أن يفهم فليأت إلى الدروس الخصوصية، والمبالغ المالية باهضة جدا فكيف للفقير أو المسكين الذي لا يجد قوت يومه أن يقرأ هذه الدروس؟!

نجد نسبة 9,61٪ لا يوجد عندهم مراجع خاصة وكتب في نشاط اللغة العربية، رغم إنتشار الكتب غير النظامية لأن الآباء عاجزون على إبتياعها، ونجد نسبة 09,29٪ تتحجج بكره نشاط الظواهر اللغوية وأنها صعبة ولا فائدة من دراستها والإعراب لا يمكن فهمه، والصرف مشكلة عويصة، وتناقلت الأجيال هذه المفاهيم، ومادة الظواهر اللغوية مظلومة في هذا الشأن، لأنه لا توجد أمة أو شعب يكره لغته، إلا ثلة من أمتنا الذين عملوا على نشر فزاعة الخوف منها. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



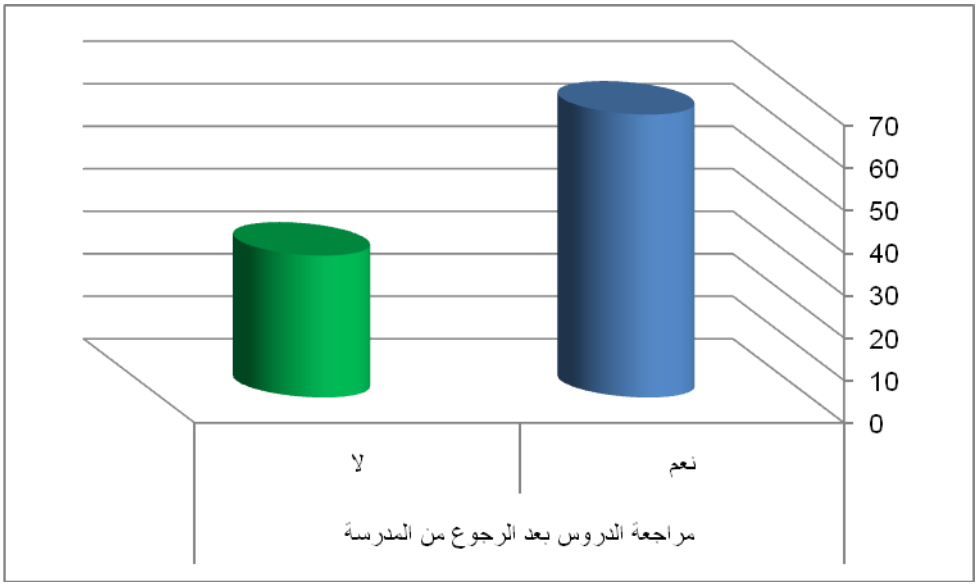
جدول رقم 09: يبين مدى مراجعة الدروس بعد الرجوع من المدرسة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	590	٪66,59
لا	296	٪33,40
المجموع	886	٪100

قراءة الجدول :

تبين النتائج أن نسبة 66,59% من المستجوبين تؤكد أنها تقوم بالمراجعة وحل التدريبات، خاصة الذين تقوم بمتابعتهم الأسرة، ويتنافسون مع الآخرين.

نجد نسبة 33,40% لا يكترثون للمراجعة وتنتهي الدراسة عندهم بانتهاء الحصة. وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم 10: يبين تكليف الأستاذ بالأنشطة.

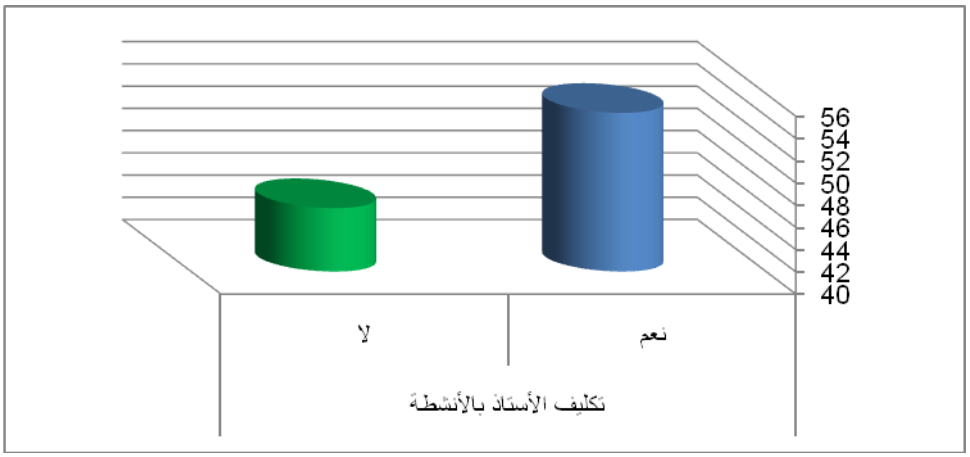
ا/ كتابة القاعدة.

الاحتمـــــالات	التـــكـــــرار	النســـــبة
نعم	481	%54,28
لا	405	%45,71
المجمـــــــــوع	886	%100

قراءة الجدول:

تبين النتائج أن نسبة 54,28% تؤكد أن الأستاذ يكلفهم بكتابة القاعدة وتحضيرها، وإن كان هذا يتناقض مع التدريس بالكفاءات، لأن هذه الطرائق سار عليها القدامى وبقيت مستمرة رغم كل الإصلاحات، فبعض الأساتذة لا يتعبون أنفسهم كثيرا فإذا حضر التلميذ الدرس يسهل عليه تقديمه.

ونجد نسبة 45,71% من المستجوبين ترى أن الأستاذ لا يكلفهم بكتابة القاعدة، ويعملون بطريقة التدريس بالكفاءات التي تكرس نشاط التلميذ الذهني. كما نلاحظه في الرسم البياني الآتي:



ب/ إنجاز التدريبات.

الاحتمـــــالات	التـــكـــــرار	النســـــبة
نعم	650	%73,36
لا	236	%26,63
المجمـــــــــوع	886	%100

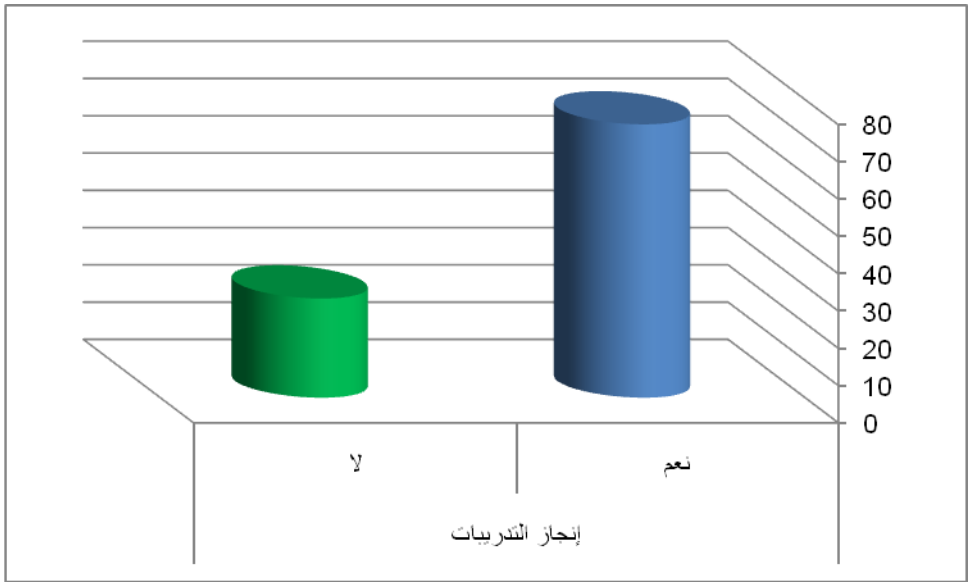
قراءة النتائج:

يبين الجدول أن نسبة 73,36% تقوم بإنجاز التدريبات، وحلها والاطلاع على كتاب التلميذ، والإتصال ببعضهم من أجل فهمها، وللعلم أن التطبيقات في نشاط الظواهر اللغوية ترسخ المعلومات وتعمل على إستثمارها وتوظيفها.

«إن نجاح عملية تعليم وتعلم النحو موقوف إلى حد بعيد على طبيعة الترسيخ، والمعلم لا يكتسبها عن طريق محاكاته لما يسمعه من الكلام والجمل، بل عن طريق تمثله للعمليات

المحدثة لها، ولا نبالغ إذا قلنا بأن العمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة متواصلة، كلما توقفت توقف معها النمو اللغوي وصارت الملكة شيئا فشيئا إلى الزوال.»[1]

نجد نسبة 26,63% لا تنجز التدريبات ولا تهتم بها كونها لم تفهم الدرس. كما نلاحظه في الرسم البياني:



ج/ الإتيان بأمثلة:

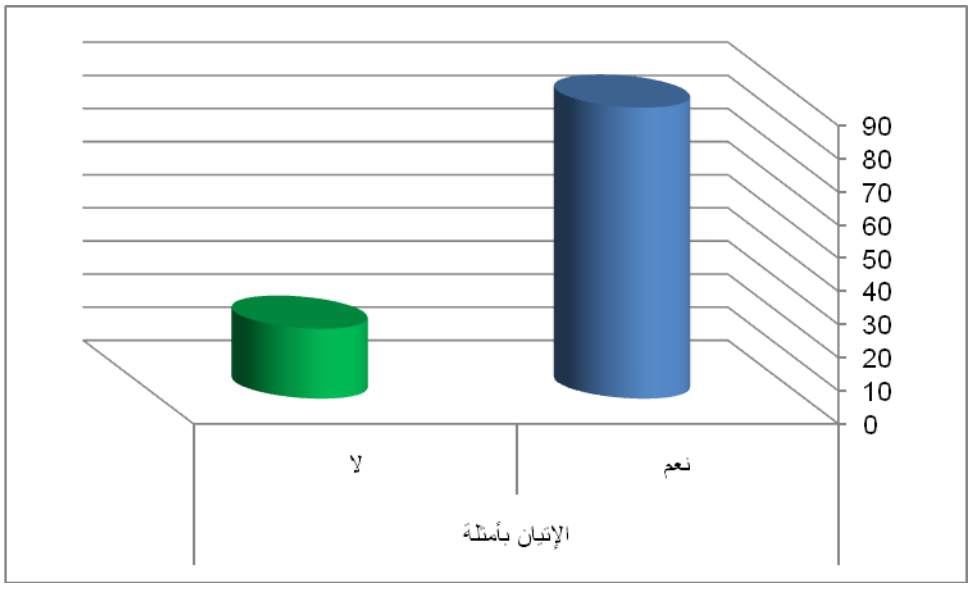
الاحتمـــــالات	التـــكـــــرار	النســـــبة
نعم	699	%87,89
لا	187	%21,11
المجمـــــــــوع	886	%100

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ص 57.

قراءة الجدول:

نجد نسبة 87,89% من المستجوبين يتفاعلون مع الدرس خاصة مع الأساتذة المقتدرين ويدعمون الأحكام بالإتيان بالأمثلة، وهذا راجع إلى مدى قدرة الأستاذ وحثهم على ذلك، فالتلاميذ مازالوا صفحات بيضاء ولديهم حافظة جيدة يمكن اِستثمارها في كل ما ينفع.

نجد نسبة 21,11% لا تشارك إما حياء أو خوفا أو ضعفا، ويتقبل إجابتهم مهما كان مستواها، وهنا تظهر الكفاءات سواء عند الأستاذ أو التلميذ. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



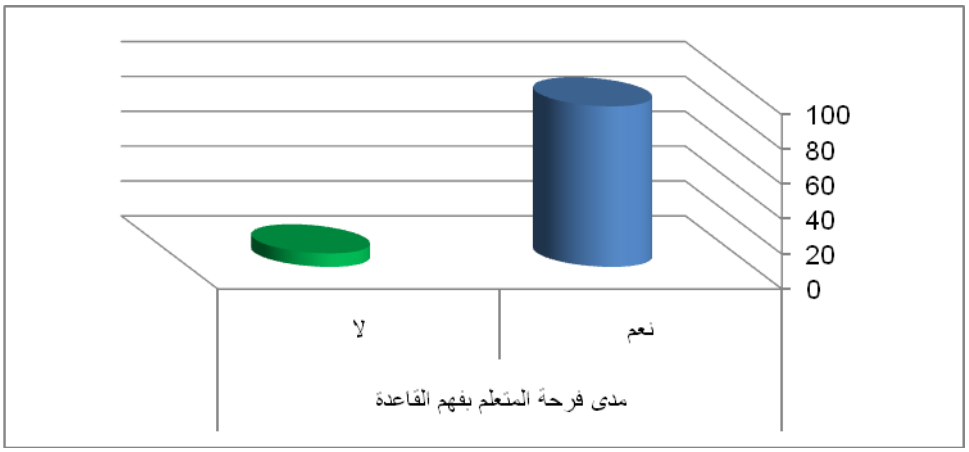
جدول رقم 11: يبين مدى فرحة المتعلم بفهم القاعدة:

الاحتمـــــالات	التـــكـــــرار	النســـــبة
نعم	817	%92,21
لا	69	%07,79
المجمـــــــــوع	886	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النتائج أن نسبة 92,21% من المستجوبين يحسون بفرحة عارمة عندما يفهمون القاعدة وأحكامها، وهذه حقيقة، فلكم يسعد الإنسان الكبير ما بالك بالتلميذ في مرحلة المتوسط، ونجد حتى التلاميذ الضعاف عندما يشرح لهم الأستاذ الأحكام يأتون بأمثلة، ويشاركون في الدرس، بل تحدث فوضى أحيانا من كثرة رفع الأيدي والتنافس عن الإجابة، حتى نجد بعضهم يصل أحيانا إلى السبورة وكل واحد يريد أن يدلي بدلوه.

نجد نسبة 07,79% من المستجوبين لديهم نظرة مسبقة بأن الفهم وعدمه سواء، ولا هم لهم إلا إنتهاء الحصة والخروج من المدرسة، لأنهم جاؤوا إليها خوفا من الآباء أو متابعة الإدارة. وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



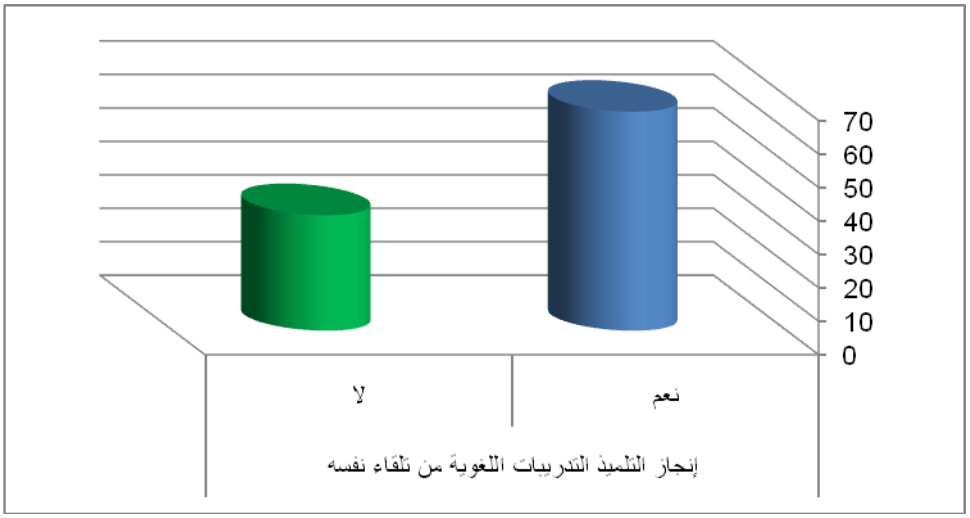
جدول رقم 12: يبين إنجاز التلميذ التدريبات اللغوية من تلقاء نفسه:

الاحتمـــــالات	التـــكـــــرار	النســـــبة
نعم	490	%65,46
لا	396	%34,54
المجمـــــــــوع	886	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النتائج أن نسبة 65,46 % من المستجوبين ينجزون التدريبات من تلقاء أنفسهم وهؤلاء لديهم رغبة وحب في تطوير معلوماتهم، وهذه الإجابة إن كانت صادقة تبشر بالخير، وإذا وصلنا إلى هذه الدرجة فسيكون لتلامذتنا مستقبل واعد.

نجد نسبة 34,54% عكس الفئة الأولى تماما لا تنجز المطلوب منها، ولا تقوم بتحضير نشاط اللغة العربية إلا مكرهة خاصة إذا تعلق الأمر بالإعراب أو التحويل، نجد بعض التلاميذ خائفين ومرتبكين، وفي أحسن الظروف يلجأون إلى من يساعدهم في حل هذه التدريبات. وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



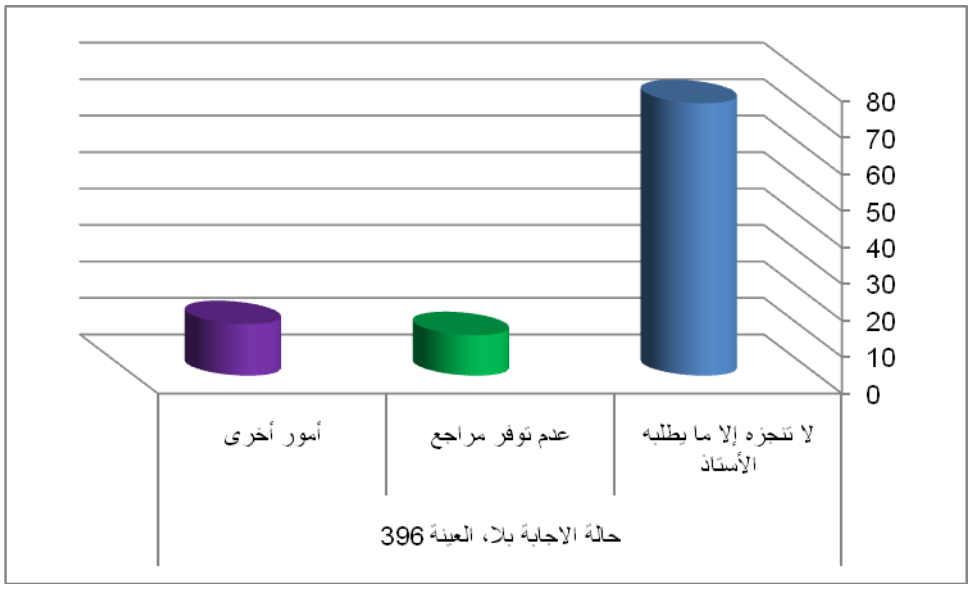
جدول رقم 13: في حالة الإجابة بلا، (العينة 396)

الاحتمـــــالات	التـــكـــــرار	النســـــبة
لا تنجزه إلا ما يطلبه الأستاذ	296	%74,74
عدم توفر مراجع	44	%11,11
أمور أخرى	56	%14,14
المجمـــــــــوع	396	%100

قراءة الجدول:

هذا السؤال يهدف إلى الوقوف على أهم الأسباب التي تمنع التلاميذ من إنجاز تمارين تدعيمية من تلقاء أنفسهم، حيث وجدنا نسبة 74,74% لا تنجز إلا ما يطلبه الأستاذ لأنهم يخافونه ويخشون عقابه وبعض الأساتذة مازالوا أوفياء للطرائق التقليدية التي رغم بعض سلبياتها إلا أنها أنتجت عمالقة وجهابذة، حيث كان الحفظ والمراجعة والبحث ديدن المتعلم لما كان الأستاذ حريصا على المتابعة والمحاسبة.

نجد نسبة 14,14% تنجز أحيانا وتتحجج أحيانا أخرى بحجج واهية. ونسبة 11,11 % تدعي عدم توفر المراجع التي تمكنهم من اِستيعاب الأحكام كي يستثمروها في التطبيق. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



جدول رقم 14: يبين مدى استيعاب جميع الأحكام:

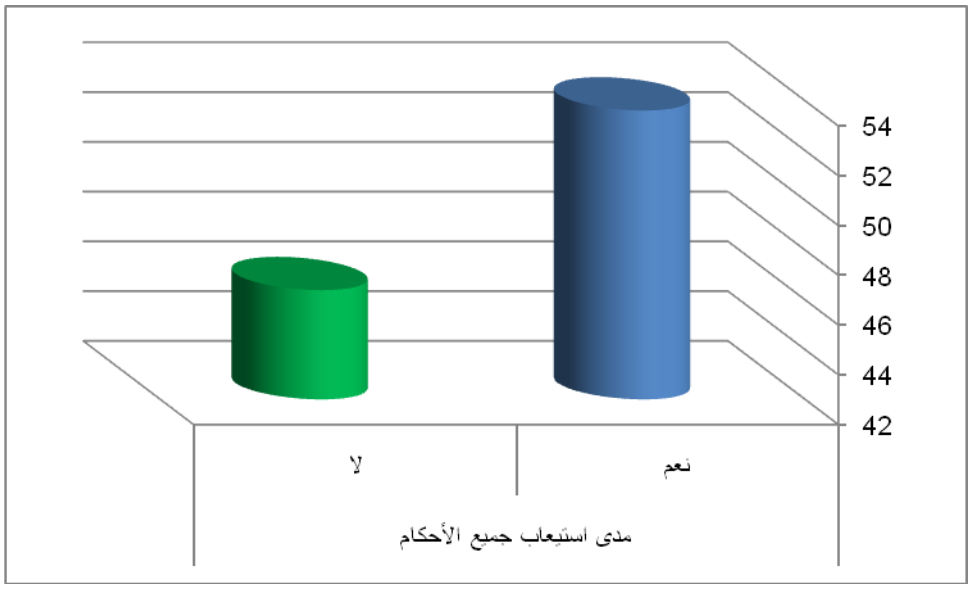
الاحتمـــــالات	التـكـــــرار	النســـــبة
نعم	475	%53,61
لا	411	%46,39
المجمـــــــــوع	886	%100

قراءة الجدول:

تبين النتائج أن النسب تكاد تكون متقاربة، فنجد نسبة 53,61% من المستجوبين تؤكد أنها تستوعب جميع الأحكام أثناء تقديم الدرس ولكن السؤال: – أين تذهب هذه الأحكام بعد مدة قصيرة من الزمن؟ ولماذا تنسى؟

نجد نسبة 46,39% من المستجوبين يؤكدون أنهم لا يستوعبون جميع الأحكام، وإن فهموا يفهمون بعضها فقط، لأن التلاميذ ليس لديهم مبادئ أولية وقاعدة قوية، أو الأستاذ لا يستطيع توصيل الأحكام، أو عامل الاكتظاظ في القسم، لأنه من المفروض أن طريقة المقاربة بالكفاءات

50 تتيح الفرصة للجميع لكي يستثمروا الأحكام ويفهموها، وهنا نسجل أن القسم الذي يحوي تلميذا لا يمكن للأستاذ أن ينجح معه مهما كانت قدرته أو طريقته أو علمه، فهو كمن ينقش على الماء أو ينحت في الرمل. وهذا ما يعززه الرسم البياني الآتي:



جدول رقم 15: في حالة الإجابة بلا، (العينة 411):

الاحتمـــــالات	التـــكـــــرار	النســـــبة
لم تتعرض لها من قبل	165	%40,14
لم تفهمها	232	%56,44
ليس لها مبادئ أولية حول القاعدة	14	%03,42
المجمـــــــــوع	411	%100

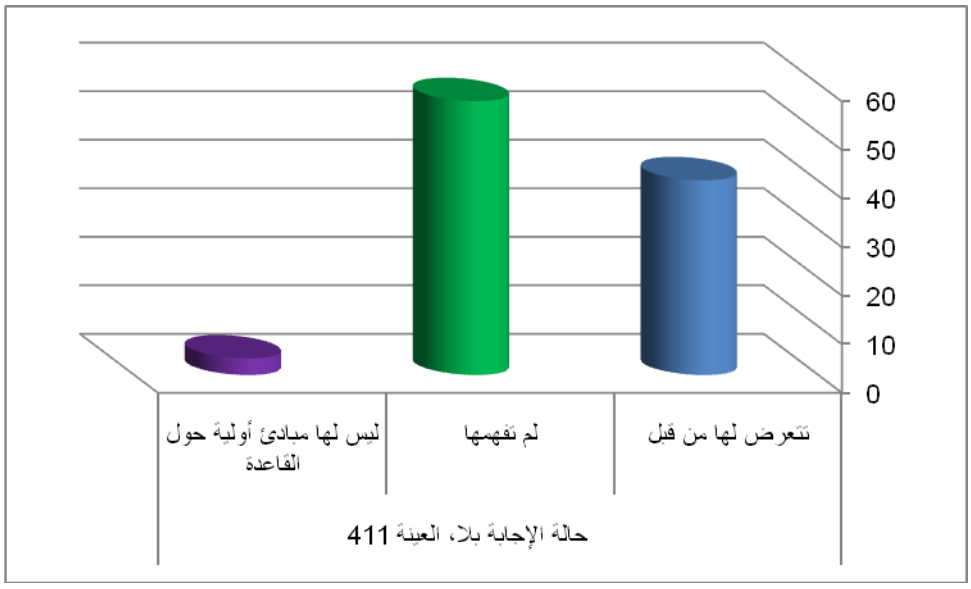
قراءة الجدول:

يبين الجدول أسباب الصعوبات التي تحول دون فهم الظواهر اللغوية، فنجد نسبة 56,44% من المستجوبين تشتكي من عدم فهمها للقواعد والأحكام، وهذه الملاحظة تتكرر عند جميع المستويات – لماذا لا يفهمون؟ – من السبب؟ وهذه الأسئلة من إشكالية بحثنا سنتطرق إليها في فصل النقد والتقويم.

نجد نسبة 40,14% ترى أنها لم تتعرض لهذه الأحكام من قبل رغم أن بعض الدروس مكررة كما ذكرنا سابقا، ولكن عامل النسيان والتراكم المعرفي جعل التلاميذ يصرحون بهذه

الإجابات، وإن كان لديهم الحق في بعض الدروس الجديدة كإعراب الجمل أو التقديم والتأخير في حالات الجواز والوجوب وغيرها.

نجد نسبة 03,40% ترى أنها ليست لديها مبادئ أولية وأرضية تقف عليها مثلما هو حاصل في التعليم الجامعي، فتجد الأستاذ يقدم الدروس المتعلقة بالنحو العلمي أو النظريات، ولا تهمه المعرفة السابقة، وهكذا يقع الطلبة في حيرة، ولنأخذ مثالا: فالبعض يقدم درس الجمل التي لها محل من الإعراب أو التي ليس لها محل من الإعراب والتلميذ لا يعرف معنى عبارة "محل من الإعراب، أو ليس لها محل من الإعراب"، فالنظريات عندنا ولكن تطبيقها غير موجود، كالإنتقال من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المركب...حبر على ورق. وهذا ما ينسحب حتى على اللغة الفرنسية والرياضيات، فالتلميذ الذي ليس لديه قاعدة لا يمكنه أن يتناول أحكاما ومعلومات لا تربطه بها أي صلة. وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



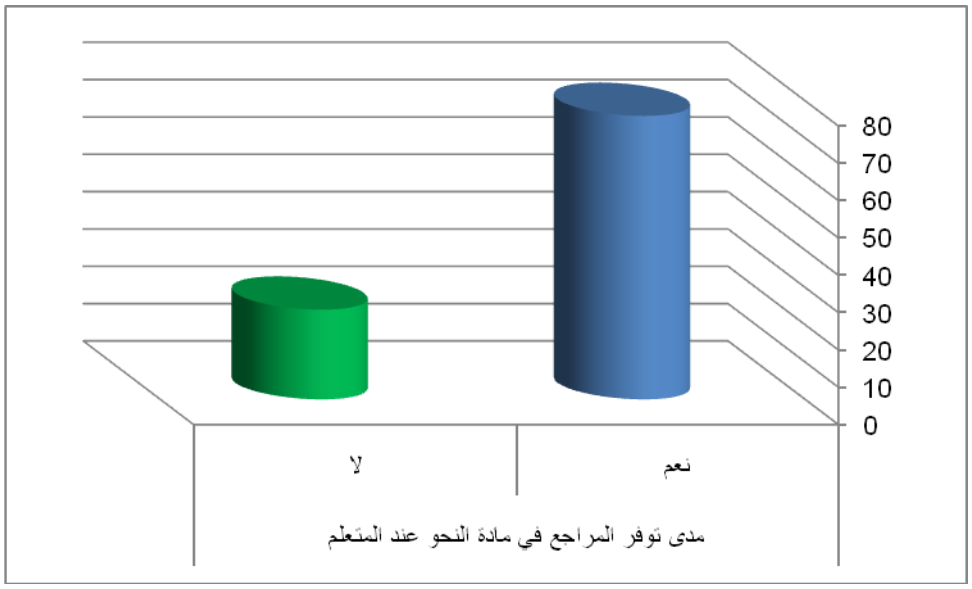
جدول رقم 16: يبين مدى توفر المراجع في مادة النحو لدى التلاميذ:

الاحتمـــــالات	التـــكـــــرار	النســـــبة
نعم	673	%75,96
لا	213	%24,04
المجمـــــــــوع	886	%100

قراءة الجدول:

تبين نسبة 75,96 % من المستجوبين أن المراجع متوفرة خاصة في عصرنا هذا سواء في المكتبات أو في الانترنت، وفي ظل التطورات التكنولوجية الهائلة فالمشكلة تكمن في عدم قدرة بعضهم على اِقتنائها.

ونجد نسبة 24,04% من المستجوبين ترى أن المراجع غير متوفرة الخاصة بالتلاميذ، وأن الكتب الموجودة نسخ طبق الأصل، تختلف في طريقة التقديم أو الصور الخارجية وأن المطبعات همها الربح، وتنشر لأي كان، مثلما هو حاصل في ما يسمى بالحوليات الخاصة بشهادة التعليم المتوسط. كما يوضحه الرسم البياني:



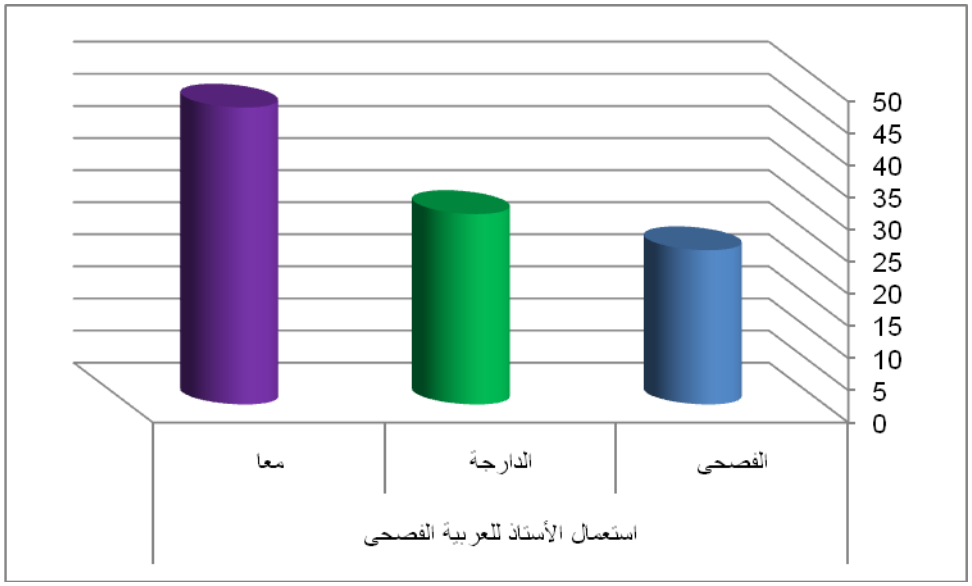
جدول رقم 17: يبين استعمال الأستاذ للعربية الفصحى:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
الفصحى	213	%24,04
الدارجة	263	%29,68
معا	410	%46,27
المجموع	886	%100

قراءة الجدول:

يوضح لنا الجدول أن نسبة 46,27% من المستجوبين يصرحون بأن الأساتذة يستعملون اللغة العربية الفصحى والعامية معا أثناء تقديم الدرس، ولا يكترثون للتعليمات التي تلزمهم بإستعمال الفصحى، فنجدهم يعبرون بأي لغة بل أحيانا يستعملون كلاما غير معقول خاصة عند الغضب، وهذا يؤثر على التلميذ ويحدث خللا في معجمه اللغوي، لأنه يعد الأستاذ أسوته في كل ما يدع أو يذر، وبعض الأساتذة لديهم نية طيبة يقصدون من خلالها توصيل وتبسيط الأحكام ولكن لا عذر لهم.

نجد نسبة 29,68% من المستجوبين يستعملون الدارجة، وهم من القدامى أصحاب المستويات البسيطة، أو الجدد الذين لديهم شهادات جامعية وتم إدماجهم، رغم عدم إختصاصهم أو ليس لديهم تعليم أكاديمي جيد، لأن التعليم لديهم مهنة يقتاتون منها، وأنا شخصيا درس معي مهندسون في إطار الإستخلاف كلفوا بتدريس اللغة العربية، لا علاقة لهم بتاتا بأنشطة اللغة، وكنت مسؤول مادة ووجدت أحدهم منح نقطة 20/19 في نشاط اللغة. فكيف بمثل هؤلاء تنجح الإصلاحات التربوية؟ وتستثمر طريقة المقاربة بالكفاءات؟ ونجد نسبة 24,04% من المستجوبين لديهم كفاءات عالية ويحترمون اللغة ويعدونها من شخصيتهم ويستعملونها داخل القسم وأحيانا كثيرة خارجه، نتيجة تأثرهم بها وتفاعلهم معها. وهذا ما يبينه الرسم البياني الآتي:

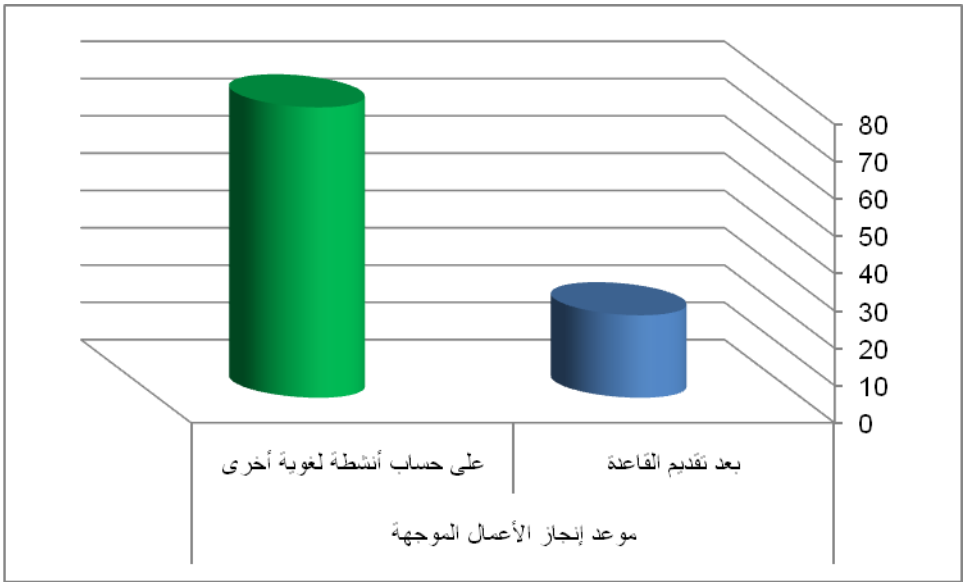


جدول رقم 17: يبين موعد إنجاز الأعمال الموجهة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
بعد تقديم القاعدة	690	%77,87
على حساب أنشطة لغوية أخرى	196	%22,12
المجموع	886	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من النتائج أن نسبة 77,87% من المستجوبين يقومون بإنجاز الأعمال الموجهة بعد تقديم القاعدة مباشرة ونسبة 22,12% ينجزون الأعمال الموجهة على حساب أنشطة لغوية أخرى، وفي الحقيقة أن التنظيم التربوي خصص حصة للأعمال الموجهة وفي هذه الحصة تنجز جميع الأنشطة المتعلقة باللغة العربية من الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية، وأسئلة متعلقة بالتعبير والقراءة، ومن هنا تؤكد لنا النتائج أن هناك خلطا في عدم التفريق بين حصة التقديم وحصة الأعمال الموجهة، أو أن الأساتذة لا يتقيدون بالتنظيم التربوي، ويجتهدون من تلقاء أنفسهم. وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:

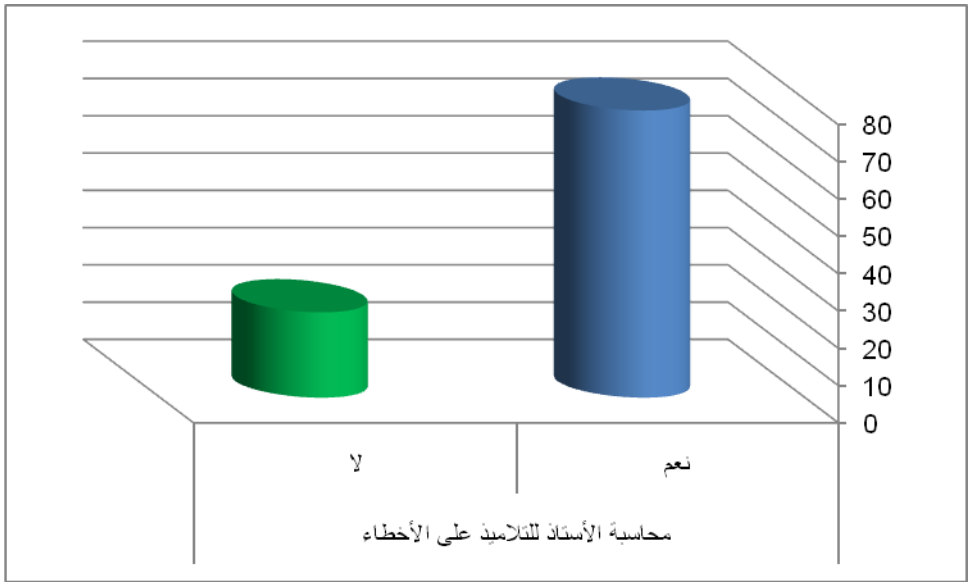


جدول رقم 18: يبين محاسبة الأستاذ للتلاميذ على الأخطاء:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	683	%77,08
لا	203	%22,91
المجموع	886	%100

قراءة الجدول:

تبين نسبة 77,08% من المستجوبين أن الأساتذة يحاسبون التلاميذ على الأخطاء أثناء الإجابات أو القراءة والكتابة بحكم تمكنهم من المادة، ويوجهون التلاميذ ويصوبون أخطاءهم النحوية أو الصرفية أو المعرفية، وهذا هو دور النحو، حتى أن بعض الأساتذة يلقبونهم "بسيبويه" من شدة تمكنهم، ونجد نسبة 22,91% لا يولون أي اِهتمام لما يعبر به التلاميذ، ويتقبلون جميع الإجابات، لأنهم يفتقدون إلى الكفاءة التي يحاسبون بها التلاميذ، وليس لديهم اِختصاص في مجال اللغة، فالمناصب عندنا تتاح لكل من هب ودب والمهم هو سياسة سد الفراغ، وأن يتمدرس التلاميذ ما بالك بتقديم الدروس على ضوء المقاربة بالكفاءات؟ وهذا ما يوضحه الرسم البياني:



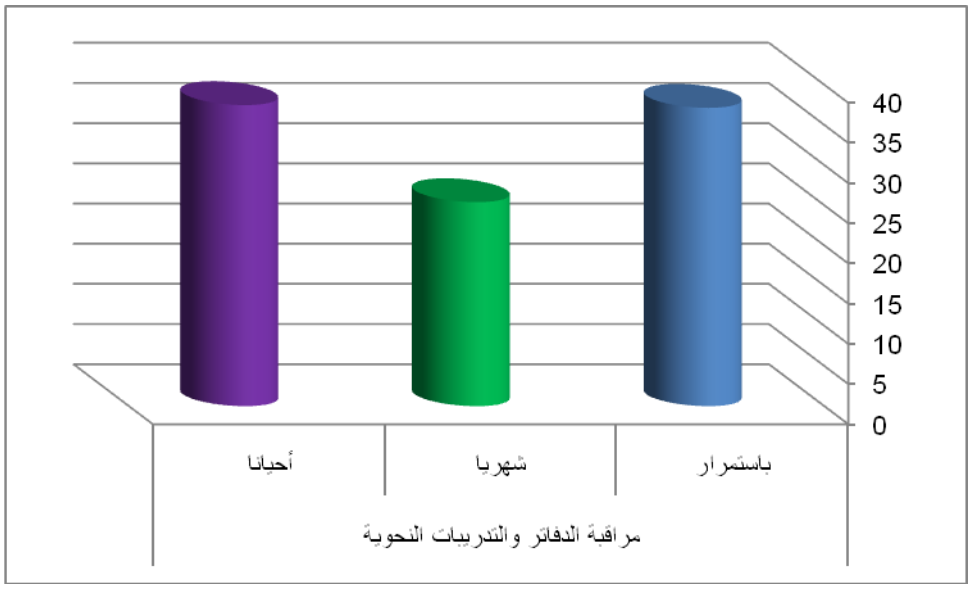
جدول رقم 19: يبين مراقبة الدفاتر والتدريبات النحوية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
باستمرار	329	%37,13
شهريا	225	%25,40
أحيانا	332	%37,47
المجموع	886	%100

قراءة الجدول:

يبين الجدول أن 37,47% من المستجوبين من التلاميذ يصرح أن الأساتذة يراقبون الدفاتر أحيانا رغم وجود تعليمات من قبل القائمين على العملية التربوية سواء من القدامى أو الجدد، وعذرهم الوحيد أن الوقت غير كاف، والمفروض أن دفتر التلميذ يعكس حقيقة ما يقدمه الأستاذ، وهو صورة ناطقة تقرأ من خلالها مدى اِهتمام الأستاذ والتلميذ بالفعل التربوي، ونجد نسبة 37,13% تهتم بمراقبة الدفاتر وتواظب على ذلك اِنطلاقا من ضميرهم المهني وأخلاقهم لأنهم يرون أن التلاميذ إذا لم تراقب دفاترهم يهملونها ولا يبالون بكتابة دروسهم، مما يؤدي إلى عدم المراجعة، وأيضا لا يتركون فرصة لمحاسبتهم من قبل المفتش أو المدير لأن التعليمات واضحة في هذا الشأن ويحاسب كل من يقصر في المراقبة، أما نسبة 25,39% حتى

إذا راقبت تتلكأ، وهذا ما نجده عند القدامى الذين تجاوزت خبرتهم 30 سنة. فالأولية عندهم تقديم الدرس وإنجاز التطبيقات ولا يكلفون أنفسهم عناء إنجاز المذكرات أو مراقبة الدفاتر أو غير ذلك. وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



4-النتائج الجزئية لإستبيان التلاميذ:

1. تحسن المستوى التعليمي للأبوين خاصة في هده العشرية.
2. مواظبة التلاميذ على الحضور إلى المدرسة بصفة مستمرة إلا فئة قليلة والفضل يعود إلى تحكم الإدارة والتواصل مع الأولياء بواسطة دفتر المراسلة.
3. تحتل اللغة العربية المرتبة الثانية بعد مادة الرياضيات في الأنشطة المفضلة لدى التلاميذ
4. الطريقة المعتمدة في تقديم درس الظواهر اللغوية تزاوج بين الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة بسبب عدم فهم المقاربة بالكفاءات وتمرد البعض عن تطبيق ماجاء في المناهج المعتمدة رسميا.
5. إلزام الأساتذة التلاميذ بمراجعة الدروس وتحضيرها للاستفادة من التشجيعات المتعلقة بالتقويم التشخيصي والتكويني.والتي تدخل ضمن النقطة المقترحة في التقويم المستمر.
6. عدم كفاية الوقت المخصص لتقديم درس الظواهر اللغوية . وانجاز الأعمال الموجهة.

7. معظم التلاميذ لا يتابعون الدروس الخصوصية لأسباب اِجتماعية ولايحوزون على مراجع تمكنهم من اِستيعاب الدروس خارج الأوقات الرسمية.إضافة إلى غياب واِنعدام المساعدة المنزلية المدعمة للتحصيل الدراسي.
8. اِكتفاء معظم الأساتذة بما جاء في الكتاب المدرسي من أحكام وأمثلة في تقديم الدرس.
9. ندرة الأمثلة المستمدة من القران الكريم والحديث النبوي الشريف .والشعر العربي .ناهيك عن عدم تهميش الآيات وترقيمها وتخريج الأحاديث.
10. كثرة الأخطاء الواردة في كتاب التلميذ مثل اللغوية والمعرفية.وسأذكرها في الفصل الثالث الخاص بالنقد والتقويم.
11. معظم التلاميذ لايكلفون أنفسهم عناء إنجاز التدريبات التدعيمية أو البحث عن ما يرفع مستوياتهم المعرفية.
12. نفور التلاميذ وعزوفهم عن دراسة مادة الظواهر اللغوية والإقبال عليها مرده عدم وجود مبادئ أولية وقاعدة صلبة لديهم اِكتسبوها في المراحل الأولى في تعلم اللغة العربية.
13. اِستقالة الأساتذة من محاسبة ومتابعة التلاميذ لعدة أسباب منها – منع العقاب بمختلف أشكاله – منع طرد التلميذ مهما كان السبب مما خلق نوعا من العصيان بلغ حد عدم إحضار وسائل التعلم مثل الكتاب المدرسي والدفاتر ووسائل الكتابة.
14. الاِكتظاظ داخل الحجرات حيث يصل معدل التلاميذ في القسم الواحد إلى أكثر من 40 تلميذا. وهذا السبب كاف لإفشال طريقة التدريس بالكفاءات التي تتطلب وجود عدد قليل من التلاميذ في القسم لتحرير إبداعاتهم ونشاطاتهم واِهتمام ورعاية الأستاذ وتوجيهه لهم.
15. عدم اِستفادة معظم التلاميذ من الإعلام الآلي ووسائل الاتصال الحديثة. كالشبكة العنكبوتية. رغم ما سخر من إمكانات مالية من قبل الدولة في هذا الشأن. وعدم اِستغلال المتوفر منها وتظل في معظم الأحيان حكرا على الإدارة المدرسية.

الفصل الثالث

النقد والتقويم

الفصل الثالث: النقد والتقويم

تمهيد:

أولا: من حيث المحتوى التعليمي.

1-التركيز على اللغة المكتوبة.

2-إهمال المستوى الصرفي من المقرر.

3-التكرار وعدم التنظيم.

ثانيا: من حيث طرائق التدريس الملائمة والوسائل التعليمية.

1-من حيث طرائق التدريس الملائمة.

2-من حيث الوسائل التعليمية.

3-من حيث أساليب التقويم.

ثالثا: أساليب التقويم وفق صنافة بلوم.

1-**المعرفة.**

2-**الفهم أو الإستيعاب.**

3-**التطبيق.**

4-**التحليل.**

5-**التركيب.**

6-**التقويم.**

الفصل الثالث: النقد والتقويم

تمهيد:

تسعى الكثير من البلدان لإصلاح منظوماتها التربوية، قصد مسايرة التطورات العالمية، ومواكبة متطلبات التقدم بإدخال برامج جديدة، وتوفير الوسائل، والتقنيات البيداغوجية الضرورية لإنجاح هذه البرامج، والمعالجة التربوية الخالصة لا تكون ذات نفع من دون مقاربة واسعة، تأخذ بعين الإعتبار كافة العوامل والمتغيرات، التي تؤثر على سير العملية التربوية، لذلك نجد بلدنا حاول إصلاح المنظومة التربوية، وإعادة تقويم مسارها، فهاهو رئيس الجمهورية يقر بأن المنظومة التربوية تعاني عجزا كبيرا حيث يقول: "لا يمكن للتطور الكمي الذي يشهده التعليم، رغم كل الجهود المبذولة، أن يحجب النقائص المسجلة في الميدان، والتي تتجلى في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام، وإنخفاض قيمة الشهادات الممنوحة، في شتى المستويات وفي التسرب المدرسي الفادح، وفي إقصاء مئات الآلاف من الشبان من المدرسة سنويا، (...) لابد من الإعتراف اليوم بأن المدرسة لم تعد قادرة على الإستجابة لحاجات المجتمع (...)، إن هذا الوضع المنذر بالخطر الناجم عن سوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية، قد إزداد سوءا وكان له أسوأ الأثر في تفاقم التدهور العام..."[1].

-قد تابعنا في السنوات الأخيرة سهر الدولة الجزائرية، خصوصا وزارة التربية الوطنية على إصلاحات في المنظومة التربوية ما زالت لحد الساعة جارية، بدءا بالهياكل وتنظيمها، والبرامج وإعدادها، والطرائق وتدريسها [2]، والموارد البشرية وتكوينها إلى غير ذلك، وتسمى هذه

[1] من خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية (قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13 ماي 2000).

[2] ينظر أبو بكر بن بوزيد، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، 2009، ص 11، 12، الجزائر.

الإصلاحات تقويما شاملا، للعمل التربوي في الجزائر، هذا دليل كاف للحاجة الملحة للتقويم التربوي في كل حقبة من الزمن.

الدراسة النقدية:

بادئ ذي بدء، وقبل الخوض في غمار الدراسة النقدية لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تجدر بنا الإشارة إلى أن كل منهاج جديد تعلمي وتعليمي، وكل طريقة مستحدثة لها مزايا ومساوئ كما لها إيجابيات وسلبيات.

خلال العقود الخمسة الماضية، أصبحت منظومتنا التربوية حقل تجارب، فمن التدريس بالمضامين إلى التدريس بالأهداف، وصولا إلى التدريس بالكفاءات، والشعار المرفوع هو: "الصيرورة بالمنظومة التربوية من التعليم التقليدي الكلاسيكي القائم على تلقين المعارف إلى ذهن المتعلم"[1]، وهذا "دون الأخذ بعين الإعتبار ميول الطلبة وإتجاهاتهم، مما جعل خبراتهم التربوية غير مترابطة، والصعوبات أصبحت تطغى على بقية الأمور، مما يجعل المنهج بعيدا عن تناول الفروقات والميول" [2]، "ويسعى المنهج لتنمية قدرات المتعلم اللغوية والعلمية على التعلم الذاتي المستمر، لتوظيف تعلمه في شؤون حياته الشخصية والاجتماعية" [3]، وبذلك أصبح المتعلم باحثا، مستكشفا مساهما بفاعليته في بناء معارفه، وحصر دور المعلم في التنشيط والتوجيه على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، التي وإن كانت قد إحتوت على مزايا فهي لم تخل من المساوئ كسابقيها، والتي أذكر بعضها وأترك معظمها لذكرها في النتائج العامة.

1- إلقاء عبء ثقيل على المتعلم يجعله محور العملية التعليمية، وتكثيف المعارف والمعلومات.

2- تكثيف المقاييس والمحتويات مما يدفع بالمتعلم إلى التعب والسأم، فعدد وحدات البرنامج 24 وحدة تشمل دروسا مختلفة الغايات والأهداف.

[1] سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، 2005، ص 119.
[2] المرجع نفسه، ص 119.
[3] المرجع نفسه ص 158.

3- نقص الوسائل المادية المساعدة على تطبيق هذه البداغوجيا القائمة على التطور العلمي والعولمة المستحدثة مثلا: الحاسوب الشخصي لكل طالب.

"عملية التعليم والتعلم في صورتها العامة هي تقاطع بين مجموعة من المكونات، يؤدي التفاعل الإيجابي فيما بينها إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العملية"[1].

لو أنعمنا النظر في هذه المكونات لوجدناها غير منسجمة ومتوافقة مع بعضها، اِنعكست سلبا على اللغة العربية التي تعاني الوهن في واقعنا المعيش، لذلك سأقوم بنقد وتقويم:

1-المحتوى التعليمي.

2-طرائق التدريس والوسائل التعليمية.

3-أساليب التقويم.

<u>أولا: من حيث المحتوى التعليمي:</u>

"يتمثل المحتوى في المعارف والمعلومات المجسدة في النصوص والدروس المبرمجة مع العلم إنه خلال تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، غُيرَ محتوى الكتاب المدرسي وتم تخفيفه وقد أشرت إلى ذلك في الفصل الأول"[2].

"أصبح الهدف الأساسي للعربية المعاصرة هو العمل على بلورة شخصية الفرد، وتنمية قدراته المختلفة، ومساعدته على التفاعل مع محيطه ونجاحه في تعامله مع الواقع الاجتماعي والمهني"[3].

"إن الهدف من التحصيل اللغوي هو تثبيت الخبرات اللغوية (مفردات وأساليب وألفاظ) في ذهن التلميذ، نتيجة دراسة مواد اللغة العربية حتى يتسنى له التعبير اللفظي والكتابي"[4].

[1] رابح بومعزة تيسير تعليمية النحو، ص 139.
[2] ينظر الفصل الأول، دراسة وتحليل المنهاج من حيث المحتوى.
[3] بوفلجة غياث، مواصفات المناهج الدراسية المتفتحة، ص 252.
[4] رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 39.

عند اِختيار المحتوى التعليمي الخاص بمرحلة تعليمية تعلمية معينة، يجب أن يتطلع المختصون بوصفه إلى المعطيات المتجددة والمتنوعة بإستمرار في اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاِجتماع، وعلم البيداغوجيا".

"إن اِختيار المحتوى المعرفي المناسب الذي هو جزء من الثقافة يتم اِختياره، وتقديمه بالنظر إلى المقاييس اللسانية والتربوية، يقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعي مميزات النظام اللغوي، ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل وحاجاتهم وميولهم"[1]، وبالنسبة لمواضيع المنهاج التربوي المخصصة للسنة الرابعة المتوسطة في نشاط الظواهر اللغوية"، عبارة عن قوالب جاهزة خارجة عن التداول والاِستعمال في واقع الحياة على المستوى الفردي، وعلى المستوى الاِجتماعي لا تقوى على إكساب الأجيال القدرة على فهم الظواهر وتحليلها التحليل العلمي المطلوب، ولا تكسبهم الملكات الوظيفية التي تؤهلهم للتكيف مع الأوضاع التي يجدون أنفسهم في خضمها"[2].

"كما يتميز المحتوى المعرفي المقدم بحشو مهول يتمثل في الكثرة الكاثرة من المترادفات، وبفقر مدقع في المفاهيم العلمية والثقافية التي تكرس الصفات التقليدية المتجاوزة عن الإنسان العربي"[3].

"وبالنسبة إلى القواعد النحوية التي تمثل المناعة الذاتية، فإن ما كان له وظيفة في بناء اللغة أو فهم النصوص يجب الإبقاء عليه، بل ينبغي أن يعض عليه بالنواجذ"[4].

"هذا المحتوى هو ما يعرف بالنحو التربوي التعليمي الذي يمثل المستوى الوصفي الشائع"[5].

[1] مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، 201.
[2] المرجع نفسه ص 201.
[3] المرجع ص 201.
[4] نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، 1985، ص 180.
[5] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 142.

اِختيار المادة يشمل الدروس ونوع الأمثلة المساعدة على اِستيعاب هذه الدروس، التي ينبغي التخلص فيها من الأمثلة التي لا صلة لها بالواقع"[6].

"هذا الإنتقاء للمادة النحوية يجب أن يكون علميا، يتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة المدرسة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، مع إعداد لفرضياتها الخصوصية اِنطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باِستمرار في اللسانيات، وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم البيداغوجيا"[1].

"إن الهدف الأساسي من تدريس النحو (الاِنتحاء) في اللسانيات التطبيقية هو الوصول بالمتعلم إلى اِكتساب الكفاية التبليغية، التي تمكنه من التحكم الآلي في المهارات اللغوية الأربعة ممثلة في الفهم والإفهام والاستماع، والكلام."[2].

اِقترح منهاج السنة الرابعة موضوعات في نشاط الظواهر اللغوية والمبادئ الأدبية الأولية، وتقنيات التعبير، "تتناول من خلال نصوص القراءة والمطالعة الموجهة ضمن محاور ثقافية وأدبية تجسيدا للمقاربة النصية" [3]، يرمي منهاج تدريس اللغة العربية إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة، ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واِستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى"[4].

إن غاية التلميذ الأولى من الاِلتحاق بالمدرسة هو تحصيل اللغة أولا، ثم تحصيل المعارف المختلفة ثانيا، ثم تحصيل المهارات الأخرى بعد ذلك، فإذا لم تتحقق الغاية الأولى وهو تحصيل اللغة شابها نوع من الخلل والنقصان، فإن تحصيل المعارف والعلوم والمهارات سيؤثر بلا شك على بقية المواد الأخرى"[5].

[6] المرجع نفسه، ص 142-143.
[1] د.رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، اكتساب ودراسة الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط 1، 1991، ص 39.
[2] رابح بومعزة، تسير تعليمية النحو، ص 145.
[3] منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 28.
[4] منهاج السنة الرابعة ص 10.
[5] صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة ص 87.

بعد قراءتي لهذه الموضوعات المختارة، وإعتمادا على تجربتي الطويلة في تدريس اللغة العربية وقواعدها خلصت إلى الملاحظات التالية:

1-ورود الموضوعات المقررة خالية من كل تكييف تربوي:

"مفهوم التكييف أو التحويل التعليمي للمعارف النظرية يخص تلك العملية المتعلقة بالمراحل التي يمكن أن تتحول فيها المفاهيم المراد إكسابها للمتعلم في مستوى تعليمي معين، من معارف مرجعية إلى معارف تعليمية مع العلم أن هذه العملية، أي؛ عملية التكييف تخضع لمعايير لغوية، ونفسية، وإجتماعية وبيداغوجية"[1].

التكييف يعد عملية ضرورية في وضع المناهج، وبناء الوحدات حيث يشترط في المفاهيم أن تكون مصوغة صياغة تربوية دقيقة، تراعى فيها السهولة واليسر لكي يستوعبها المتعلم إستيعابا سليما وناجحا، ويستطيع أن يتمثلها في سلوكياته اللغوية، "ويكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فيقدم له النحو والصرف لا على أساس قواعد نظرية جافة معزولة عن أحوال الخطاب، تحفظ عن ظهر قلب، بل عملية تكتسب بكيفية خاصة" [2]. وإذا نظرنا إلى الموضوعات المقترحة على تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة، نجدها غير مكيفة تكييفا تربويا يجعلها صالحة للتعليم والتعلم، وتتناسب مع قدرات المتعلمين المعرفية، ومستوى نموهم العقلي والنفسي، ومثال ذلك الموضوعات الخاصة بإعراب الجمل مثل: الجملة الواقعة مفعولا به، حالا، نعتا، الواقعة جواب الشرط، الواقعة خبرا لمبتدأ، الواقعة خبرا لناسخ، الجملة الموصولة، والموضوعات الخاصة بتقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، وتقديم الخبر وجوبا وجوازا، وحذف المبتدأ وجوبا وجوازا، والإغراء والتحذير.

عند تأملي في محتويات هذه الدروس، لا أجد كبير فرق بين ما يعطى للمتعلم في قاعة الدرس وما نجده مبثوثا في المصنفات النحوية القديمة، وإن كان واضعو البرنامج يعتمدون

[1] إبراهيم حمدوش: "التعليمية، موضوعاتها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها" المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، 1995، وزارة التربية الوطنية، العـــدد 2 ص 69.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات الجزائر، 73-1974، العدد 4، ص 23.

الإختصار، ويبدأون عملية الانتقاء واقتراح العناوين من قبل المكلفين بانتقائها، اتخذوا من النحو وسيلة لإكساب المتعلمين الملكة اللغوية، فصار عندهم غاية، فجاءت هذه الموضوعات خالية من كل تهذيب، فهي تناسب المتخصصين أو المستوى الجامعي، أما تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة فهي لا تناسبهم، ولا تكسبهم الملكة اللغوية، والقدرة التواصلية يقول اِبن خلدون: "إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية، ومستغنية عنها في التعليم، والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة (...) وهكذا العلم بقوانين الإعراب (...) إنما هو علم بكيفية العمل به، وليس هو نفس العمل"[1].

لذا فإن بناء ونجاح عملية تكييف المحتوى، ينبغي أن يؤسس على مبدأ يميز بين مفهوم النحو كعلم نظري مجرد، وتلك طبيعته، والنحو التعليمي كميدان تطبيقي يتعاطى بكل تلقائية، فكان أن تضمن مقرر الظواهر اللغوية، موضوعات لا تراعي طبيعة اللغة كظاهرة اِجتماعية، يستعملها أفراد المجتمع وسيلة للتبليغ والتواصل. فغلب عليها الجانب المعرفي والنظري المبني على مبدأ حشو المعلومات النظرية وتكديسها في ذاكرة المتعلم، فجاءت خالية من البنى والتراكيب اللغوية الوظيفية، التي يحتاجها المتعلم في اِستعماله الفعلي للغة العربية فكيف بتلميذ السنة الرابعة المتوسطة أن يستوعب إعراب الجمل؟ وهو لا يعرف معنى الجمل التي لها محل من الإعراب والتي ليس لها محل من الإعراب، فنجد الجملة التي لا محل لها من الإعراب الواقعة بعد اسم الموصول مثل: "جاء التلميذ الذي نجح"، جملة "نجح" لا محل لها من الإعراب. وكلمة الذي: اِسم موصول مبني على السكون في محل رفع صفة، في حين نقول للتلميذ، إن الجمل بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات، وهنا يتساءل التلميذ ما دمنا قد قلنا: إن جملة "نجح مع فاعلها المستتر" لا محل لها من الإعراب أين الجملة الموصولة؟ كما نجد الجملة الموصولة أحدثت إشكالا كبيرا في أوساط الأساتذة ما بالك بالتلميذ، أيضا الجواز والوجوب في حالات التقديم والتأخير، التلميذ لم يستوعب بعد معنى الوجوب والجواز، فكيف يتسنى له إدراك معاني التقديم والتأخير؟ وما فائدتهما في هذا المستوى؟ أيضا الجملة الواقعة جواب الشرط

[1] ابن خلدون، المقدمة ط2، بيروت 1979، دار الكتاب اللبناني م/1، ص 10981.

وحرف الشرط، والتلاميذ لا يفرقون بين من الشرطية، ومن الموصولية، ومن الإستفهامية، وكذلك بالنسبة لما الموصولية، أو الإستفهامية كذلك الموضوعات الخاصة بالإغراء والتحذير والمدح والذم، أصبحت اليوم نادرة الإستعمال "إذ ليس كل البنى النحوية متساوية من حيث التنوع، ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم، هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الإستعمال اللغوي وأخرى هامشية" [1]، فنلاحظ مثلا: القاعدة التي شملت إسم التفضيل ص 169 مذيلة بمثال: "شقائق النعمان أشد حمرة من الورد"، أولا التلاميذ لا يعرف معظمهم شقائق النعمان رغم أنها نوع من الورود، فالأولى أن تكون الأمثلة وظيفية مستمدة من الواقع المعيش، كذلك نجد مثالا في التصغير في ص 151 على وزن فعيعيل: نجيجير لم تعد هذه اللغة مستعملة فالمجتمع الآن يعرف كلمة "تجار" فحسب فلم يعد هناك مكان للتعظيم أو التحقير أو تقليل حجم المصغر، ومن هنا تتجلى لنا أهمية الإعتماد على الدراسات الميدانية في تعليم نشاط الظواهر اللغوية، ومن ثم الإستعانة بخبرة المربين، وعلماء التربية المتخصصين في هذا المجال، لأن أصل الأصول هو العناية بالمتعلم، والتفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية: ما هي إهتماماته؟ وما هي الألفاظ والعبارات التي تستجيب لهذه الحاجات؟"[2] وبالعودة إلى الموضوعات المتعلقة "بالجواز والوجوب" وحالات تقديم المبتدأ والخبر وحذفهما والتعجب بصيغتي ما أفعل! وأَفْعِلْ! به، ص 10، 21، 29، 40، 48، 190، 197، التي تركز كما تدل عناوينها على الجانب الإعرابي، الذي يفترض أن لا نقف عنده " لذا فلا ينبغي أن نتوقف في تدريس نشاط الظواهر اللغوية عند الأثر الإعرابي، بل نتجاوز ذلك إلى تحليل وتفسير للعلاقات، وتوضيح وظائفها بغية الوصول إلى تحديد أسس وعناصر النظام النحوي للعربية" [3]، ومن ثمة جاءت الموضوعات المقررة متناولة البعد الشكلي للغة، دون مراعاة لبعدها الوظيفي، بإعتبار اللغة بنية وأداة للتبليغ والتواصل، وتلك طبيعتها، التي ينبغي مراعاتها في وضع وبناء منهاج تعليم اللغة العربية لأن "الغاية القصوى من تعليم اللغة هي قبل

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقية تعلبم العربية، مصر، 1998، دار المعرفة الجامعية، ص 71.
[2] عبد الرحمان الحاج صالح: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي" مقال غير منشور ينظر: مذكرة لنيل شهادة ماجستير في تعليمية النحو، إعداد الطالب عبد الكريم بن محمد أشرف ص 110، صالح بلعيد، 200، 2005.
[3] عبد الكريم بن محمد، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام السنة الأولى، نموذجا، دراسة تحليلية تقويمية، مذكرة لنيل الماجستير في تعليمية النحو، جامعة الجزائر، 2004، 2005، ص 68.

كل شيء أن نجعل التلميذ قادرا على اِستعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية، وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم على اِستعمالها سليمة من لحن وعجمة"[1].

لا يمكن لأي منهاج في تعليم اللغة ونحوها أن يكتب له النجاح في تحقيق أهدافه ما لم يضع في الحسبان الأبعاد اللسانية والنفسية والتعليمية للغة الهدف، فاللغة لا يمكن اِكتسابها وهي معزولة عن مجالها الحيوي، أي أحوال الخطاب وظروفه ومن هنا كان من الطبيعي أن تقدم قواعد اللغة العربية للمتعلم لا على شكل قوانين محررة تتعرض لحالات الوجوب والجواز، ثم يطلب من التلميذ حفظها، "وعلى هذا فالاِستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية، هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء كل منهاج تعليمي"[2].

1-التركيز على اللغة المكتوبة:

وجدت المقرر في الظواهر اللغوية لهذه السنة يفتقر إلى ما يدعم وينمى مهارة السمع والتعبير الشفاهي لدى المتعلم، وهذا ما يفسر غلبة الطابع النظري على موضوعات المقرر التي جاءت على شكل قواعد وظيفتها السرد كذكر حالات التقديم والتأخير، للمبتدأ والخبر وجوبا وجوازا، إعراب الجمل حيث "يتفق علماء اللسان وعلماء النفس على ضرورة منح الأولوية للغة المنطوقة، لأن الوظيفة الأساسية والطبيعية للغة هي التبليغ الشفوي، ومجالها الحقيقي يتمثل في المستوى السمعي-الشفوي بالتقابل مع المستوى البصري-الكتابي" [3]، وعليه فالموضوعات المقترحة أهملت إهمالا كليا المستوى اللغوي، أي مستوى الأداء الصوتي الذي يؤدي دورا كبيرا في تحديد وتوضيح المعاني.

[1] الحاج صالح عبد الرحمان: "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي مقال غير منشور، بنظر، عبد الكريم بن محمد تعليمية النحو، ص 70.

[2] المرجع نفسه: مقال غير منشور.

[3] باني عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية، المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، ماجستير، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، ص 305.

2-إهمال المستوى الصرفي من المقرر:

اللغة العربية ذات طبيعة اِشتقاقية يعتمد عليها في توليد المعاني وتفريعها اِنطلاقا من لفظة واحدة، والمؤسف أن واضعي برنامج الظواهر اللغوية قللوا من أهمية الصرف فإذا أحصينا الموضوعات المتعلقة بكل من النحو والصرف نجد:

1-النحو: 14 موضوعا (أربعة عشر موضوعا).

2-الصرف: أربع موضوعات (التصغير، الإدغام، صيغ المبالغة، اِسم التفضيل).

هذه المقاربة توحي بإغفال الجانب الصرفي الذي يعد خادما للجانب التركيبي، والنحو يعتمد على المباني الصرفية في تحديد معانيه الوظيفية "فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة، لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة" [1]، وحتى الموضوعات المقترحة في الصرف غلب عليها طابع التجريد من حيث تناولها، كما جاء أغلبها غير وظيفي لا تنمي في المتعلم الملكة التبليغية، ولنأخذ مثالا على درس التصغير ونقف عند الأوزان [2]، جاء في القاعدة: يأتي التصغير على صيغة من الصيغ الآتية:

فُعيل، مثل عُمير

فعيعل: دريهم، مصينع، مديرسة.

فعيعيل: نجيجير، قنيديل.

الملاحظة التي أراها أن بعض الكلمات لم تعد مستعملة مثل: نجيجير، قنيديل، دريهم فالواقع اليوم يتطلب الوظيفية، ملء الاِستمارات، كتابة الطلبات، إضافة إلى اللغة المستعملة لم

[1] ابن خبي، المنصف، ص 34.
[2] كتاب التلميذ ص 151.

تعد تعنى بالأغراض المتوخاة من هذا الدرس كالتحقير والتعظيم وتقليل حجم المصغر، وتمليح المصغر وتحسينه والدلالة على قرب الزمان أو المكان.

المفروض كانت الأولية لوضع دروس وظيفية مثل: تصريف الأفعال لأن التلميذ بحاجة إليها، وإعادة برمجتها كل سنة حتى لا تنسى، وكذلك عمل اِسم الفاعل واِسم المفعول وصيغ المبالغة، واِسم الآلة والتركيز على الجانب الوظيفي إضافة إلى ذلك تم تخصيص هذه الدروس في آخر المقرر، وهذا دليل آخر على عدم اِكتراث من قبل القائمين على واضعي البرامج فيما يبرمجونه.

3-التكرار وعدم التنظيم:

وردت الموضوعات وفق التدريج النحوي (تقديم المبتدأ وجوبا، وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المفعول به، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، الجملة البسيطة، الجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولا به، حالا، نعتا، الواقعة جواب شرط، خبرا لمبتدأ، خبرا لناسخ، الجملة الموصولة)، وهذا الترتيب يكرس الاتجاه الذي يجعل من النحو غاية في حد ذاته، لأن التلميذ قد يحفظ القواعد ولكن مجرد اِنقضاء السنة لا يحتفظ بأي معلومة؟ وماذا يفعل بهذه الدروس في هذا المستوى؟ وأين وظيفتها؟ زيادة على التكرار والملل، فالكثير من الأساتذة يؤكدون وأنا واحد منهم أن التلاميذ كلما قدمت لهم الدروس المتعلقة بحالات الجواز والوجوب لا يتجاوبون معها ويحسون بالملل، وينتظرون بفارغ الصبر متى تنتهي الحصة "والذي لا شك فيه أن هذا النوع من التدريج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة، وقد ظهرت اِعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة، أهمها أن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة، لكنها تسقط في النسيان والتجاهل بعد ذلك"[1].

[1] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، ص 74.

لهذا أرى أن هذه الدروس رتبت ترتيبا عشوائيا لم يراع فيه مستوى المتعلمين من حيث المادة النحوية من السهل إلى الصعب. وبالرجوع إلى كتاب التلميذ ص 115 وتحديدا الجملة الواقعة مضافا إليه، نجد من الصعوبة بمكان أن يفهم التلميذ هذا الدرس وهذا نص القاعدة:

تضاف الجملة الفعلية إلى:[1]

-ظروف الزمان.

-المصادر التي تعرب مفعولا لأجله.

-كلمات مثل: دون، بدل، عوض وتضاف الجملة الإسمية إلى كلمات مثل: رغم، مع، حد.

-تكون الجملة الفعلية مضافة مباشرة إلى بعض الظروف مثل: يوم، نهار، ليل وتكون مقترنة بأن أو ما إذا أضيفت إلى قبل أو بعد.

تقترن الجملة الإسمية بـــ"أن" إذا أضيفت إلى كلمات مثل: رغم، مع، سوى، غير.

يكون فعل الجملة الواقعة مضافا إليه في صيغة الماضي أو المضارع بإستثناء، مذ، منذ فلا يكون بعدهما إلا ماضيا.

-إذا تفحصنا هذه القاعدة وجدناها خالية من الأمثلة فالمفروض كل حكم يقابله مثالا ليتسنى الفهم.

-لم تؤسس على المنهج العلمي الذي يراعي طبيعة المادة من جهة، وطبيعة المتعلم من جهة أخرى، فنجد الأستاذ المتمكن في كثير من الأحيان يشرح الدرس لنفسه وتنعدم حرارة التجاوب معه، ما بالك ببعض الأساتذة الذين في حاجة إلى من يذلل لهم فهم هذه الدروس التي من المفروض أن تقدم في الثانوية أو في الجامعة، نتيجة لكل هذا لاحظت إنعدام التفاعل لدى التلاميذ مع هذه المقررات القائمة على الاختيار العشوائي الذي أدى إلى فشل المتعلمين في

[1] كتاب التلميذ ص 115.

اِكتساب المهارات اللغوية، بل نفورهم وعزوفهم عن تعلم لغتهم الرسمية وفي كثير من الأحيان يحملون لها الكراهية بسبب هذه المقررات، وطرائق تدريسها. وعليه نقول: لا يمكن أن يستوعب التلاميذ الدروس ما لم يكن البناء سليما، والقاعدة صلبة، فكيف بالتلميذ أن يفهم التقديم والتأخير؟ وهو لا يعي معنى الوجوب والجواز، وكيف يستوعب إعراب الجمل مثل: الجملة الشرطية؟ وهو لا يفرق بين الشرط وجوابه؟ ولا بين اِسم الشرط وحرف الشرط، وكيف يستوعب الجملة الموصولة؟ أو الجملة الواقعة مضافا إليه، وهو لا يفرق بين المضاف والمضاف إليه؟ وعليه يجب أن يعاد البناء من خلال الاِنغماس اللغوي والتغذية الراجعة، من خلال التكوين القاعدي والتسلسل المعرفي حتى يستوعب ما يقدم إليه ويتفاعل معه.

ثانيا: من حيث طرائق التدريس الملائمة والوسائل التعليمية

1-من حيث طرائق التدريس الملائمة:

إن الطرائق التعليمية منتوج تراكم نظريات تربوية ونفسية، واِجتماعية ولغوية بصفة عامة، ويمكن أن يستفيد منها المعلمون في تعليم اللغة، إذ أن هذه الطرائق [1] تشترك في جملة من المزايا أهمها:

1-التقليص من الشروح النظرية والإكثار من التدريبات.

2-أولوية التعبير الشفاهي على الكتابي.

3-اِعتبار اللغة جملة من الملكات أو المهارات.

4-إدخال الوسائل والمعينات السمعية البصرية.

"هذه الطرائق تتفاضل فيما بينها تبعا لما تحققه من أغراض، ونستطيع أن نظفر بالطريقة الفاعلة المثلى متى أدركنا الغاية منها، وعرفنا الباعث إليها، فإذا كان منتهى أن نسير في سبيل

[1] ينظر الفصل الأول: دراسة وتحليل المنهاج، من حيث الطرائق.

تحقيق الغاية المتمثلة في إقدار المتعلم على التواصل السليم الذي يجعله قادرا على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادرا على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والإتصال بغيره"[1].

الغاية من نشاط الظواهر اللغوية هو اِنتحاء كلام العرب وعليه يتقاطع مع ما جاء في هذا النص الذي ذكرته.

"والنحو منذ البداية قصد له أن يضطلع بمهمة محاكاة غير العربي ِ العربيَّ في طريقة كلامه، وأن يلحق به في أساليب لغته" [2]، "والمحتوى المختار لا يحقق هدفه إلا إذا اُختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة تبليغه، فعلى قدر حسن اِختيار المدرس الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته أوفر"[3]

إن اِختيار الطريقة الفاعلة يفرضها الموقف التدريسي ولا يمكن إلزام المعلمين باِتباع طريقة معينة "لا يمكن إلزام المعلم الطريقة على أنها الأمثل، والأصلح لتحقيق الأهداف إذ أن فاعلية الطريقة تتوقف على الموقف التدريسي نفسه"[4].

"فليس لنا من سبيل إلا بتجاوز الطريقة النمطية التي يعالج بها نشاط القواعد في الكتاب المدرسي للوصول بسلام إلى ترجمة هذه الغاية" [5]، وثمة طرائق بإمكانها أن تسهم في تحسين مردودية العملية التعلمية لدروس النحو يراعي فيها ما يلي:

1-**<u>السياقية والاجتماعية :</u>** وتقتضي أن تقدم الوحدات اللغوية المراد تعلمها في سياقات ذوات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم، وليس دراستها في صور منعزلة [6] وهده السياقية تكاد تكون منعدمة في معظم نصوص الانطلاق للسنة الرابعة المتوسطة ولا تخدم طريقة المقاربة التطبيقية، أخذ النصوص والسندات المعتمدة للقراءة والنصوص عن الانترنت فهي مجهولة المصدر، وإن علم صاحبها فهو غير معروف نظرا لسيطرة العولمة، فأين نحن من

[1] رشدي طعيمة، الأسس الهامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 33.
[2] ينظر ابن خي: الخصائص 34/1.
[3] ينظر رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 151.
[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي، والتدريس الفاعل، ص 373.
[5] ينظر د.ميشال زكريا، مباحث في النظرية الأنسية وتعليم اللغة العربية ص 12.
[6] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 151.

نصوص التعليم الأساسي " كالفضيلة للمنفلوطي، العبقريات للعقاد؟ "قصائد" حافظ إبراهيم؟ ومحمد العيد آل خليفة؟ ومقالات البشير الإبراهيمي، وغيرها من مؤلفات عباقرة الأدب العربي، ولا ننسى "نصوص" الجاحظ ومقالات "الهمذاني" وغيرهم، إضافة إلى عدم ملاءمة بعض النصوص، وتناسبها مع ظروف المتعلم الاجتماعية، وعاداته وتقاليده القومية، وحتى مشاعره وطرائق تفكيره فنجد عدة نصوص مستمدة من الأدب اليوناني أو الغربي وكأن تراثنا جف! الدرس الأول: ص 9، سيارة المستقبل "روب كامبوس" بتصرف ص 15، صاحب النص لبنة ملكاوي، ص 46-47 عنوان النص من شمائل الرسول، مأخوذ عن الانترنت.

2-**البرمجة:** "وتعني توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بحيث يقدم هذا المحتوى الجديد في سياق يفسره" [1]، ألاحظ أن واضعي البرنامج لم يراعوا هذه النقطة ولا يأبهون بالتسلسل المعرفي والتكامل الأفقي والعمودي بين الدروس.

3-**الفردية:** " وتعني أن يعرض المحتوى اللغوي الجديد في صورة تتيح لكل متعلم الإستفادة، وأساس ذلك أن الطريقة الجيدة هي تلك التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، بخلاف النظرية السلوكية الموحدة لكل المتعلمين" [2]، وهنا أيضا أسجل أن طريقة التدريس بالكفاءات تتطلب أن لا يتجاوز الفصل 25 تلميذا، وهذا غير مطبق في المؤسسات التربوية إضافة إلى أن بعض التلاميذ يزاولون الدروس الخصوصية مما يمكنهم من الفهم أما الأغلبية فلا تتاح لهم الإستفادة من الفردية المذكورة.

4-**النمذجة:** "وفيها يكون الحرص على تقديم نماذج جيدة صالحة لأن يحاكيها متعلم اللغة" [3] وهنا أيضا يكاد يكون الكتاب خاليا من النماذج الجيدة خاصة تلك المستمدة، من القرآن الكريم أو السنة النبوية أو الشعر الجاهلي أو الشعر الإسلامي مثلما كان التدريس في السنوات الماضية حيث نجد كتاب اللغة يزخر بمختلف النماذج والقارئ والمتعلم، يستفيد من تعدد الأمثلة مبنى ومعنى.

[1] المرجع نفسه، ص 151.
[2] المرجع نفسه، ص 151.
[3] ينظر محمود الدش، اللغة العربية أطول لغات الأرض عمرا، مجلة العربي، ص 71.

5-**التفاعل:** "يقصد به تفاعل المعلم والمتعلم حين العملية التعليمية التعلمية" [1] وذلك بإستمرار التصحيح الإرتجاعي والمدرس الناجح هو الذي يعتمد في أداء رسالته على التصحيح الارتجاعي" القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلميه كونه يمثل قاعدة أساسة عند علماء التربية"[2].

"فالدارس حين يتخذ مسارا واحدا (ذهابا بلا إياب) ينعدم دور المتعلم"[3]، وهكذا نجد معظم دروس البرنامج المقترح للسنة الرابعة المتوسطة خاصة حالات الوجوب والجواز وبعض الدروس الخاصة بإعراب الجمل تجد الأستاذ يشرح الدرس لنفسه.

ويمكن إرجاع عدم إستيعاب الدروس إلى:

أ-عدم تحقيق الانغماس اللغوي : هو ما يؤدي إلى الخلل في العملية التعلمية ذلك أنه على "المتعلم أن ينغمس في البيئة التي يتعلم لغتها، فلا يسمع ولا ينطق ولا يمارس إلا اللغة التي هو بصدد نقلها ليتمكن منها ويصير قادرا على التخاطب مع أفراد المجتمع ومؤسساته"[4].

نحن نشكو من هذا الإنغماس لأن المتعلم لا يسمع ولا ينطق إلا كلمات مفرنسة خاصة في المناطق الشمالية، ناهيك عن بعض القنوات التي تدعو إلى العامية، تهبش وتنبش اللغة العربية، هبشا ونبشا.

"وأعظم شيء أثبته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها اللغوية، فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها، فلا بد أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية" [5] وقد كان العرب في الجاهلية يرسلون أبناءهم إلى البوادي من أجل تحقيق هذا الإنغماس، "لكن المتعلم الذي لا يجد المناخ المناسب الذي يمارس فيه هذه اللغة، فأنى لهذه

[1] ينظر د.رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 35.
[2] ينظر رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 151.
[3] ينظر محمد الدريج، التدريس الهادف، ص 61.
[4] بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، ص 144.
[5] د.عبد الرحمان الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي، في منهجية الدرس اللغوي، نقلا عن حسن خميس سعيد الملخ، نظرية التقليل في النحو العربي، ص 249،252.

الصورة التي درسها أن ترسخ؟ فلا المحيط الذي يعيش فيه يمارس هذه الصور ولا المدرسة تخصص جانبا كبيرا لهذه التمارين التحليلية التركيبية"[1].

ب-عدم وجود "التصحيح الارتجاعي: "والتصحيح الارتجاعي هو أن يكون نمط التواصل بين المعلم والمتعلم نمطا دائريا بدلا من سيره في اتجاه واحد" [2]، حيث تتبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم فكل واحد منهما هو مرسل ومرسل إليه في الوقت نفسه، وهذا يضمن مبدأ التفاعل أي، تفاعل المعلم والمتعلم حين العملية التعليمية التعلمية" [3]، والمفروض على ضوء التدريس بالكفاءات أن يتحقق التصحيح الارتجاعي إلا أن الطريقة السائدة تكاد تكون إلقائية،" ومن ثم لا تتاح للمتعلم فرصة لكي يكون طرفا فاعلا في العملية التعلمية، كما يسجل أن التمارين الكتابية، تجور على التمارين الشفاهية التي هي الصورة الأصلية للكلام، لأن التعبير الشفاهي هو السائد في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي"[4].

"حيث إن حفز المتعلم ودفعه لأن يشارك في صياغة المعرفة النحوية مهم جدا، إذ بذلك تتمكن تلك القواعد والمفاهيم من الإندماج مع معارفه اللغوية فتتحول تلك المعرفة النظرية الاصطلاحية لديه إلى معرفة إجرائية عملية"[5].

المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط لا يقوى على تحقيق الكفاية اللغوية بسبب طريقة المنهاج التي أفرطت بتلقين المتعلم القواعد النحوية رغم أنها تدعو إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ج-عدم كفاية تطبيقات الدعم: تعد حصة الأعمال الموجهة، وسيلة تدريسية للمتعلم على مختلف البنى وأنماطها اللغوية التي أخذها في حصة العرض بغية ترسيخها، وحتى تكون تطبيقات الدعم ذات أثر في ترسيخ القواعد النحوية، ينبغي إعادة النظر في نوعية تمارين الكتاب

[1] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 152.
[2] ينظر، محمد الدريج، التدريس الهادف، ص 50.
[3] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، ص 35.
[4] ينظر خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم القواعد التركيبية في المدرسة الجزائرية، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1981، ص 42-43.
[5] ينظر جميلة حمودي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الاساسية ص 556.

المدرسي بتكييفها يكون منسجما مع طبيعة أهداف وطريقة تعليم الظواهر اللغوية، بحيث تكون عباراتها بعيدة عن أي غموض واِلتباس، تعبر عن مضامين تستجيب لاِنشغالات المتعلمين وميولهم النفسية وحاجياتهم اللغوية، وأن تكتسي طابع الوظيفية حتى تساعد في تنمية المهارات اللغوية ولنأخذ أمثلة ص 29، تقديم المفعول به ، تقول القاعدة[1]: يجب تقديم المفعول به إن كان اِسما له الصدارة في جملة، أو كان مضافا لاِسم له الصدارة، أو كان ضميرا منفصلا عن عامله أو مقرونا بفاء الجزاء في جواب "أما" الشرطية الظاهرة أو المقدرة، هذه القاعدة لو تدرس لطلبة الجامعة لوجدوا صعوبة كبيرة، لماذا؟ لان هناك كلمات مفاتيح لا يعرفها المتعلم، الصدارة، اِسم مضاف لاِسم الصدارة، منفصلا عن عامله فاء الجزاء، الظاهرة أو المقدرة.

كيف بتلميذ الرابعة المتوسطة أن يدرك هذه المعاني؟ ولو أدركها أثناء الحصة من المستحيل أن ترسخ في ذهنه لأن الأصل أن تكون الأحكام مدعمة بأمثلة مباشرة وهذا ما لم نجده، ثانيا وهو الأهم التطبيقات [2] ص 30، تخصيص ساعة لإنجاز هذه التطبيقات غير كافية لأن التطبيقات الموجودة ليست خاصة بالظواهر اللغوية، بل تتعداها إلى نشاط القراءة، المطالعة، التعبير، والأمثلة كثيرة مثل: تطبيقات حول الجملة الواقعة جواب الشرط ص 106، خصصت ثلاثة أسئلة للتطبيق على هذا الدرس وهي غير كافية لترسيخ معلومات وأحكام جد رفيعة وقد جاء في القاعدة "الأصل في ترتيب عناصر الجملة الشرطية أن يتقدم الشرط على الجواب، وقد يتقدم الجواب لإبراز النتيجة، وقد يتوسط الشرط عناصر جملة الجواب، واذكر من التطبيقات التطبيق"[3] رقم 03، اقرأ البيت الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه: قال الشاعر:

إذا اِمتحن الدنيا لبيب تكشفت له عن عدو في ثياب صديق

الأسئلة:

1-اِستخرج جملة شرطية من البيت

[1] ينظر كتاب التلميذ ص 29،30.
[2] ينظر كتاب التلميذ ص 30.
[3] كتاب التلميذ ص 107.

2-أعرب جواب الشرط

3-قطع البيت

الملاحظ هنا أن التلميذ لم يتعرف على كل أدوات الشرط، وإذا كانت "إذا" تعرب: ظرف لما يستقبل من الزمان خافض لشرطه متعلق بجوابه فلا أثر لهذا في كتاب التلميذ. وهنا لابد من التفريق بين أدوات الشرط، (إن، إذ ما) حرفان، وبقية الأدوات الشرطية فهي أسماء، وهناك الأدوات التي تتضمن معنى الشرط، ومن هذا المنطلق يجب ألا تعزل قواعد اللغة عن إطارها الطبيعي وأن تكون هذه التمارين نفسها وسيلة فعالة، وناجحة في إكتساب المتعلم كفاءة نصية.

من هنا أرى ضرورة تنويع من هذه التمارين والإكثار منها، وخاصة تلك التي ترتبط بالتدريب على البنيات الصرفية والتركيبية، لأن التمرس والترسيخ للمثل الإجرائية ينبغي أن يكون لها الحظ الأوفر في نشاط الظواهر اللغوية.

"بالإمكان تصور ملامح طريقة فاعلة لإكساب المتعلمين الملكة التبليغية، تعتمد على التدريبات النحوية وتشمل كلا من المعرفتين: المعرفة العفوية، والمعرفة الواعية التي يكون فيها التركيز على النحو التربوي، الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية[1]، ويمكن حصر أنواع التمارين البنوية التي تشكل أهم الأسس المكونة لملامح الطريقة الخاصة بذلك من حيث الهدف إلى نوعين:

1) تمارين تهم اللغة (تمارين الاستعمال).

2) تمارين إدراك العناصر اللغوية ومكونات نظريتها، "لأن تعلم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم آليات الكلام بل لا بد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها"[2].

"لأن تعلم اللغة ينبغي أن يكون ثلاثة أرباعه تمارين"[1].

[1] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 154.
[2] د.عبد الرحمان الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، ص 65.

ولتحقيق الكفاءة التواصلية التي هي الغاية القصوى التي تسعى إليها تعليمية الظواهر اللغوية يحسن إتباع ما يلي:

1-التركيز على المتعلم باعتبار أنه محور العملية التعلمية، وذلك يقتضي تحديد حاجاته في مجال تعلمه من النحو وتلبيتها.[2]

2-التركيز على النحو التربوي [3] الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية.

3-السعي إلى تطوير محتوى النحو المراد تعلمه، مع التركيز على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة بغية تنمية الكفاية التواصلية.

خلاصة القول حول مستوى الطريقة:

1-ما زالت الطريقة تركز على نشاط الأستاذ بِاعتباره المالك الوحيد للمعرفة.

2- تكريس آلية الحفظ لا آلية الإبداع والقياس.

3- تعتمد على أمثلة معزولة عن سياقاتها الاِستعمالية لا تعبر عن واقع التلميذ ولا تنسجم مع مستواه المعرفي،.

4- تهتم بالجانب المعرفي وتهمل تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين.

إن نجاح الطرائق متوقف على حسن اِستخدام المعلم لها وفي هذا الصدد " إن اِستخدام المعلم للطريقة الجيدة تمكنه من التعرف على مواطن القصور في محتويات المنهج المقرر أو مفردات الكتاب المدرسي المنفذ للمنهاج عندما لا يغطي متطلبات المنهج"[4].

2-من حيث الوسائل التعليمية:

[1] ينظر د.عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرس اللغة العربية ص 70.
[2] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 157.
[3] ينظر سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، ص 634.
[4] عبد الله الأمين البغيمي: طرق التدريس العامة ص 23،24.

عرفنا الوسائل التعليمية وأنواعها في الفصل الأول عندما [1] قمت بتحليل المنهاج وأحاول الآن تقويم ونقد هذه الوسائل، بما أن الوسائل تستعمل لتطبيق الطريقة، وتعد العمود الفقري لطرائق التدريس لأن لها أهمية لا تكمن في ذاتها ولكن " فيما تحققه من أهداف سلوكية مجددة ضمن نظام متكامل بفضل المدرس لتحقيق أهداف الدرس، الذي يأخذ في الإعتبار معايير إختيار الوسيلة أو إنتاجها وطرائق استخدامها، ومواصفات المكان الذي تستخدم فيه"[2].

"يمكن إعتبار الوسيلة التعليمية أداة ضرورية تسهم في تنمية أحد الدورين: دور التلميذ في التعلم، ودور الأستاذ في التعليم"[3]

قبل أن أتطرق لنقدها وتقويمها من الإنصاف أن أذكر أن الدولة الجزائرية، رصدت أموالا طائلة لجلب كل ما يساعد في تطوير العملية التعليمية التعلمية بل وحثت القائمين على العمل التربوي بإستغلالها وشجعتهم من خلال منحة الأداء التربوي "المردودية" حيث خصصت 12 نقطة موزعة على أربعة عناصر كل عنصر ب 03 نقاط يتمثل العنصر في إثراء وتنويع التحضير التربوي وعليه 03 نقاط كاملة، إستعمال الأستاذ لوسائل الإيضاح عليه 03 نقاط، يقصد به مدى إسهام الأستاذ في إستعمال الأدوات العلمية والتكنولوجية في المخابر والورشات، ويتمثل العنصر الثالث في تجميل القسم وعليه 03 نقاط أيضا ويتم تقويم، هذه النقاط الأربع من قبل مدير المؤسسة التربوية والجدول الآتي يوضح ما ذكرته[4].

المنحة	العنصر	النقطة	العقوبة
المواظبة تنقط على أساس 16 نقطة	الغيابات	12 نقطة	غياب يوم واحد خصم 06 نقاط أكثر من غيابين خصم 12 نقطة.
	التأخرات	04 نقاط	تأخر واحد خصم

[1] ينظر الفصل الأول: تحليل المنهاج من حيث الوسائل التعليمية.
[2] ناجي تمار، قراءات في طرائق التدريس، ص 67 بتصرف.
[3] François Richavdeau, concéption et production des manueles scolaires (guide pratique), u.n.e.s.c.o.Paris, 1979, p 56.
[4] المنشور الوزاري رقم 2427، بتاريخ 1993/05/11، حول كيفية تقويم منحة تحسين الأداء التربوي من 0 إلى 20.

			نقطتين أكثر من تأخرين خصم أربعة نقاط.
التكوين والندوات ينقط على أساس 12 نقطة	نشاط الندوات	06 نقاط	غياب واحد عن الندوة يؤدي إلى خصم 06 نقاط.
	النشاط التربوي ويضم فرعين المشاركة في الخلايا التربوية التحضير الجيد للدروس.	06 نقاط تقسم على 03 نقاط لكل فرع.	كل أستاذ غاب عن المشاركة في الخلايا التربوية تخصم منه 03 نقاط.
المبادرة وتنقط على أساس 12 نقطة	إثراء وتنويع التحضير التربوي.	03 نقاط	يتم التقييم من قبل المدير.
	استعمال الأستاذ لوسائل الايضاح	03 نقاط	يتم التقييم من قبل المدير.
	تجميل القسم	03 نقاط	يتم التقييم من قبل المدير.
	المحافظة على حماية المؤسسة وتجميل المحيط.	03 نقاط	يتم التقييم من قبل المدير.

"بالرغم من محاولات الدولة الجزائرية توفير الوسائل، فإن تعليم اللغة العربية يعاني من فقر مدقع من حيث الوسائل التعليمية، إذ يتم الاكتفاء بالسبورة والطباشير والكتاب المقرر وقد لا يتوفر لبعض التلاميذ أحيانا"[1].

[1] مجلة المجمع الجزائري للتربية، صالح بلعيد وآخرون معه، ص 207.

نجد بعض المؤسسات تحظى بتوفرها عليها كونها قريبة من مصادر صنع القرار "مديرية التربية" أو تعد في نظر المسؤولين مؤسسات نموذجية، وأما المؤسسات المتواجدة في مناطق نائية ما زالت تستعمل الوسائل البدائية، وحتى إذا وجدت الوسائل الحديثة، فلا يوجد من يجيد تطبيقها في الميدان فتصدأ أو يذهب ريحها، ونجد أيضا بعض المؤسسات اِقتنت وسائل الإعلام الحديثة من أجهزة الكمبيوتر وغيرها، وتستعمل الشبكة العنكبوتية، إلا أن الأساتذة يشتكون من عدم توفرها للجميع وفي أغلب الأحيان تكون حكرا على الإدارة، وبعض المقربين منها حيث يضطر الأستاذ لسحب بعض الدروس أو الاختبارات خارج المؤسسة، وبالعودة إلى الوثائق الوازرية فمعظم الأساتذة لا يحصلون على كتاب دليل الأستاذ، أو كتاب المنهاج أو الوثيقة الخاصة بتخفيف البرنامج، ويتحجج بعض المديرين، أن لديهم نسخة واحدة والمفروض أن تنسخ وتصور عدة نسخ ويستفيد منها الجميع، وأثناء قيامي بالبحث عن الوثائق لولا علاقاتي الخاصة وكوني منتدبا بمديرية التربية، لم أكن لأحصل عليها ما بالك ببعض الأساتذة، وبالعودة إلى الكتاب المدرسي فمن مساوئه رداءة أوراقه، وسوء طباعته، وكثرة أخطائه، أضف إلى ذلك النصوص المقترحة التي لا تتناسب مع مستوى المتعلمين وخاصة في نشاط الظواهر اللغوية "هذه الأمور تشوه مقاصد اللغة وتسئ إلى النحو اللغوي للمتعلمين"[1]

والجدول الآتي يحصر بعض الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي

الصفحة	السطر	الخطأ	النوع	الصواب
09	05 أخر كلمة	السيارات	نحوي	السيارات (بدل)
08	13	الافتراضي	إملائي ونحوي	الإفتراضي (اسم منسوب
11	الأخير	إن كل الجمل السابقة جملا	نحوي	جمل (خبر ان) مرفوع
12	04	كيف الحال؟	نحوي	كيف خبر مقدم/الحال مبتدأ مؤخر
15	09	شطحات الخيال	دلالي	غير مشروحة في الكتاب
23	01	لكن	إملائي	لكن (للاستدلال)
27	تمهيد ص 2	مآس	نحوي	مآسي (مفعول)
30	يطبق أخير	النص غير ملائم	لإستخراج	على الفعل والفاعل فهو

[1] فخر الدين عامر، طرق التدريس، الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 32.

			المفعول المقدم	منعدم.
41	ما قبل الأخير	السؤال 07	جملة اسمية خبرها محذوف	جملة اسمية مبتدؤها محذوف
30	3و4	لا تقتلوا الأطفال	تناقض	لا تقتلوا في قلوبهم براءة السؤال.
46	01	البشوش	إملائي	البشوش
49	سطر 3	أهو عاقل أم مجنون	نحوي	حذف المبتدأ لا الخبر (درس حذف الخبر)
59	01	كان لموزار أصدقاء عديدون	نحوي	أصدقاء
75	07	القاعدة لكل		ليست دقيقة وجد موجزة
82	البناء اللغوي	يرى أشعة الشمس	(وهي	الفعل يرى لا يطلب مفعولين لأنه جاء بمعنى شاهد.
83	القاعدة	صاحب الحال لا ينحصر	في كونه فاعلا	أو مفعولا أو نائب فاعل
97	سطر 2	والثاني ساكن		نقول والثاني ساكن (الكتاب العروض)
101	آخر النص	النص مبتور (تكلم الكاتب	عن أربع مراحل لم يذكر	منها إلا مرحلتين (الطاسيلي)
106	البناء اللغوي	(عناصر أسلوب الشرط+ حالات جواب الشرط)	خطأ في المعلومات	النحوية
115	القاعدة	(ظرف الزمان)	غير المكونة	وبعض ظروف المكان
123	الشاعر (أحمد شوقي	خطأ (هو الشاعر معروف الرصافي)	صححت في طبعة أخرى	
125	البناء اللغوي	سطر 05 (الجملة تقع خبر لأحد النواسخ)	الجملة تقع	خبر للمبتدأ
158	العنوان كيف	خلقت الضفادع	علامة استفهام؟	
167	البناء الفني	(السطر 01)	(المقدمة، العقدة الحل)	هذه ليست مراحل القصة؟
167	البناء الفني (6)	الأسلوب الخبري	في عشر	حل في الأبيات
171	العنوان	(كلاب يساوي وزنها ذهب)	الأصح أن نقول كلاب تساوي	وزنها ذهبا.
185	السطر 02	(بحوالي ثلاثة وعشرين سنة)	ثلاث وعشرين سنة	
191	قبل القاعدة	بسطرين (ما أحسن كونه مهذبا)	ما أحسن كونه مهذبا.	

209	(1939-1944)	1945-1939		
214	سطر (03)	ولو بأقصى الوسائل	ولو بأقصى	الوسائل
161	تطبيق (1)	لا يوجد فعل أخر يدل	على طلب	الشيء من النص
161	الفقرة (سطر 03)	فلا		
75	القاعدة غير دقيقة	(قد تكون الجملة الركبة اسمية	تطلب مفعولا	(التلميذ يريد أن ينجح)

من الأخطاء العلمية الفادحة الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة ما ورد في الصفحة 106: أن جملة جواب الشرط المقرونة بالفاء تكون لا محل لها من الإعراب، تحت عنوان "وإذا جاء جواب الشرط جملة اِسمية مقرونة بالفاء، أو كان فعله جامدا فإن جملة الشرط تكون لا محل لها من الإعراب، والمعلوم أن جملة جواب الشرط المقرون بالفاء في محل جزم جواب الشرط.

الملاحظ أن أهم وسيلة المتمثلة في الكتاب المدرسي لا تلقى أدنى اِعتبار من قبل المختصين، ويكفي ما ذكرته من الأخطاء الواردة وسوء الطباعة دليلا على ذلك.

أضف إلى أن المشكلات تتعلق بوسائل الإعلام التي ينبغي أن تكون وسائل تثقيف وتعليم، "وإذا ما أسئ استعمالها فإن أثرها ينتقل إلى المشاهد أو السامع أو القارئ والمتعلمين الذين هم شريحة من بين المشاهدين والسامعين والقراء"[1].

"كثيرا ما تمثل حركة التطورات السريعة في حياتنا اليومية العلمية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية صعوبة أمام اللغة العربية، فيما تتطلبه هذه الحركة الدائبة من مطابقات لغوية لكل جديد تنتجه من آلات وصناعات، وظواهر وأوضاع تملأ حياتنا يوميا والتي تحاول المجامع اللغوية صياغتها باللسان العربي، واِطلاع المعلم على هذا يسهل مهمته"[2].

[1] طه حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوافلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية ص 205.
[2] المرجع نفسه ص 205.

إن الإيجابيات الكثيرة لوسائل التعليم لا تلغي وجود سلبيات جعلت التلميذ متواكلا، ينجز الواجبات والفروض والبحوث عن طريق الانترنت حيث أصبح التلميذ لا يكلف نفسه عناء البحث أو المطالعة أو التحضير ما دام كل شيء متوفر لديه.

3-من حيث أساليب التقويم:

"يعد التقويم جزأ لا يتجزأ من العملية التعليمية بوصفه وسيلة مهمة، تحدد مدى الجهد التعليمي بصفة مباشرة، وكذا تحدد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها"[1].

"التقويم هو الذي يجعل الأستاذ دائم التطوير للطرائق والوسائل والأساليب"[2].

التقويم لا يقتصر على الأهداف المرجوة فحسب، بل يتجاوزها إلى تنمية المناحي الأخرى وما سيطرأ عليها من تغيير في سلوك الفرد لأنه " عملية مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو، تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية بقصد الإصلاح والتطور وتحقيق الأهداف"[3].

الأسئلة التي تطرح بإستمرار –هل عندنا تقويم حقيقي متنوع الموضوعات والعناصر؟ هل يشخص ويصحح ويكون؟ هل حققت الأهداف التي حددها من قبل؟ وما نسبة ذلك التحقيق أو النجاح؟ ما نوع التقويم الملائم؟

الإجابة عن كل سؤال من هذه الأسئلة، " تحتاج إلى دراسات ميدانية مضبوطة أي؛ إنه يتفاعل مع البحث التربوي الذي يعد أهم العناصر في الارتقاء بطرائق التعليم بعامة وتعليم اللغة العربية بخاصة وتطويرها نحو الأفضل"[4].

"فلابد من تنشيطه والإهتمام به وذلك بتوثيق الصلة بين مراكز البحث المختلفة وإعداد الأستاذ أو المعلم الباحث وتوجيه البحث نحو هذا الميدان الحيوي الذي ما زال يعاني نقصا ملحوظا في بلادنا"[5].

[1] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 125.
[2] المرجع نفسه، ص 125.
[3] أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط01، 2001، ص 45.
[4] عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة المجتمع الجزائرية للغة العربية ص 207.
[5] المرجع نفسه ص 208.

"وأساليب التقويم المتبعة لا تساير العصر وما تتطلبه التعليمات الحديثة"[1].

التقويم يعاني نقصا كبيرا حيث نجد التقويم التشخيصي "لا يحقق الغاية المرجوة منه، ومرد ذلك أن المنهاج كثيرا ما ينطلق في دروسه من فرضيات مؤداها أن المتعلم له محصل قبلي لمعلومات معينة، في حين أن هذه المعلومات قد تكون قد نسيت"[2].

على سبيل المثال يدرس التلاميذ، في السنة الأولى والثانية والثالثة أنواع الجمل، الفاعل، المفعول به، النعت، الحال، وفي السنة الرابعة يدرس إعراب الجمل، فالأستاذ يجد تلاميذته لم يكونوا على علم بهذه الدروس التي يبني عليها درسه في دراسة الجمل التي لها محل الإعراب فيضطر إلى تقويم تكويني على حساب التقويم التشخيصي الذي يستنقص فيه وقت من حق الدرس كان يفترض أن يستثمر في تحقيق الكفاءات المستهدفة من الدرس.

أما بالنسبة للتقويم التكويني فهناك معيقات تصد عن تطور العملية التربوية "وجدنا أنه أحيانا نستخلص من القاعدة أحكام بنيت على مجرد اِفتراضات مجانية لبيداغوجيا التدريس الهادف"[3].

على سبيل المثال: عندما يقوم الأستاذ بتدريس الجملة الشرطية أو الجملة الموصولة أو الجملة الواقعة مضافا إليه يجد المتعلمين لا يمتلكون أدنى المعلومات والأحكام، فكيف يتلقون معلومات جديدة؟ يفترض أن تبنى على ما تم تحصيله، ونجد الأستاذ يحلق في الفضاء، وينقش في الرمل لأن المتعلم الذي لا يدرك معنى اِسم الموصول وأنواعه، ولايفرق بين "من" و"ما" عندما يستعمل الاستفهام، من القادم؟ ما بك؟ وعندما تستعمل هذه الأدوات للشرط أو كأسماء موصولة، مثل: اِسم موصول نحو: أحب من يجتهد، اِسم شرط نحو: من يجتهد ينجح أو إن الشرطية أو إن المخففة من الثقيلة وهلم جرا.

[1] المرجع نفسه ص 201.
[2] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 125.
[3] رابح بومعزة، تسير تعليعية النحو، ص 128.

كذلك الجملة الواقعة مضافا إليه: يجد الأستاذ صعوبة في تقديمها وكيفية شرحها كي يؤدي التقويم التكويني على أحسن ما يرام، وعليه " فالمنهاج أمام هذا النوع من التقويم يجبر الأساتذة على التلقين، إزاء الصعوبة الناشئة عن عدم معرفة التلاميذ هذا النوع من الجمل"[1].

"هذا الجزء من القاعدة لو لم يكن ملقنا فمعناه أن التلاميذ قادرون على معرفة الوحدة الإسنادية المؤدية وظيفة المضاف إليه بعد "إذا الظرفية"[2].

بالنسبة للنوع الثالث من التقويم وهو التقويم التحصيلي الذي يأتي عقب كل درس على حدة يعد دون ما تصبو إليه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، "يرجع ذلك إلى النمطية والرتابة المكبلة بأغلالها أسئلة ذلك التقويم وهو ما يجعل التلاميذ غير قادرين على توظيف الجزء الذي تعلموه توظيفا فاعلا"[3].

"لأن التمارين المقدمة لم تراع جانب التوازن بين تلك الأسئلة التي تركز على الجانب التحليلي، والأخرى التي تركز على الجانب التركيبي" وهذه أمثلة من كتاب التلميذ"[4].

-حدد المبتدأ والخبر في البيت السابق.

-عين فيما يلي المبتدأ والخبر مع ذكر رتبة كل منهما.

قال الله تعالى: "الله يستهزئ بهم"[5].

" وللدار الآخرة خير للذين يتقون"[6].

"وما الحياة الدنيا إلا متاع الغرور"[7].

-وغيرها من التطبيقات حيث نلاحظ الرتابة والآلية وعدم الإبداع فمباشرة بعد إنجازها تنسى.

[1] المرجع نفسه ص 126.
[2] مادي لحسن، الأهداف والقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1989، ص 113.
[3] رابح بومعزة، تسير تعليمية النحو، ص 199.
[4] كتاب التلميذ ص 14.
[5] الآية غير مرقمة والسورة غير مذكورة.
[6] الآية غير مرقمة والسورة غير مذكورة، ويوجد خطأ وللدار الآخرة خير للذين آمنوا
[7] نفس الخطأ.

-نجد في ص 23 التطبيقات حول درس تقديم الخبر على المبتدأ وجوبا على المنوال نفسه.

-هل تقدم الخبر في قوله تعالى: "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة" [1] جوازا أم وجوبا؟ لماذا؟

-أعرب: "فإنما على رسولنا البلاغ المبين" [2] وأسجل هنا النمطية في الأسئلة، أضف إلى ذلك المستوى جد رفيع، وأيضا التكرار الذي يدفع إلى الملل، فالتلميذ الذي يتناول إعراب الجمل يفترض أنه يفرق بين الجملة الواقعة نعتا والجملة الواقعة حالا، تعدد الحال، تعدد النعوت، وهذا ما لا نجده، وهنا تظهر الكفاءات وهذا مثال على ذلك ص 83، الجملة الواقعة حالا التطبيقات تدور كلها حول: استخرج مما يأتي الجمل الحالية، إيت بأربع جمل مركبة، لا نجد الإبداع واِستعمال الفكر مثلا نقول: جاء التلميذ مبتسما. كلمة "مبتسما" حال منصوبة.

جاء التلميذ يبتسم: جملة "يبتسم" جملة مضارعيه في محل نصب حال.

جاء التلميذ وهو يبتسم: جملة "هو يبتسم" اِسمية في محل نصب حال.

جاء تلميذ يبتسم: جملة "يبتسم" جملة مضارعيه في محل رفع صفة.

جاء تلميذ وهو يبتسم: جملة "هو يبتسم" جملة اِسمية في محل رفع صفة.

على هذه الطريقة يمكننا أن نوصل الأحكام إلى ذهن التلميذ من خلال التركيب والتحليل والتقديم والتأخير والتحويل، ونصل مع التلميذ إلى أن الجمل بعد المعارف تعرب أحوالا والجمل بعد النكرات صفات، ونذكر التلميذ بأننا أحيانا، قد نجد في القرآن الكريم أمثلة لبعض الجمل في ظاهرها جمل نعتية وهي جمل حالية مثل قوله في سورة يس: " **وَجَاءَ مِنْ أَقْصَى الْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعَى قَالَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُوا الْمُرْسَلِينَ** "[3]، فجملة يسعى جملة حالية، وهذا حتى لا يقع التلميذ في تذبذب وتداخل في المعلومات من ناحية الجانب المعرفي، وخلاصة القول بالنسبة للأسئلة

[1] الآية غير مرقمة.
[2] المفروض هذه آية ترقم ويكون السؤال أعرب قول الله عزوجل، نلاحظ ازدراء وعدم اكتراث من قبل الذين أنجزوا الكتاب المدرسي.
[3] الآية 20 من سورة يس.

والتطبيقات يقتضي أن تصاغ بتراكيب، يسهل فهمها، زيادة على ذلك "أن تمثيل الأسئلة للموضوعات المدروسة لم يكن تمثيلا صادقا حين استهدفت بعض الأسئلة في درس "الجمل التي لها محل من الإعراب"[1].

وبما أن مجال الأسئلة جد هام ونجاح المعلم يتوقف على مدى قدرته في صياغتها، "يمكن أن نقول بأن نجاح المعلم في مهمته يتوقف إلى حد كبير على مدى قدرته في صياغة الأسئلة واِستعمالها بطريقة سليمة"[2].

هناك صياغات كثيرة لأنواع من الأسئلة تصلح لان تقترح في هذا المجال:

1-الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة:

"هي مجموعة من الأسئلة يوضع لكل سؤال منها مجموعة من الأجوبة، تشتمل على جواب واحد صحيح، أما بقية الأجوبة تكون للتمويه"[3].

مثال على التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة.

قال الله تعالى: «**وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجاً (2) وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ**»[4]

من: اِسم شرط مبني على السكون

* في محل نصب مفعول به.
* في محل رفع مبتدأ
* في محل رفع خبر.

2-أسئلة المطابقة أو المزاوجة

فيها يضع الأستاذ مجموعة من الأسئلة تقابلها مجموعة من الأجوبة، ويكلف التلاميذ بالربط بين كل سؤال وجوابه الصحيح باِستعمال السهم[1].

[1] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 200.
[2] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمي (مدخل إلى علم التدريس)، ص 231.
[3] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس، ص 244.
[4] الآية 2 و3 من سورة الطلاق.

يجب أن تكون عناصر البند الأول أكثر من عناصر البند الثاني أو العكس "منعا للتخمين بوضع السؤال بحيث يزيد عدد البنود في أحد العمودين عن عدد البنود الواردة في العمود الآخر"[2].

مثال على ذلك: صل بواسطة سهم ما يأتي:

ظهر (أن التدخين مضر بالصحة)		من: اِسم شرط مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.
ينبغي (أن يراجع المجتهد دروسه)		الفاعل جملة اِسمية
أحب الذي (يجتهد في دروسه)		الفاعل جملة فعلية
من يزرع الخير يحصد خيرا		الفاعل مفرد
		صلة الموصول لا محل لها من الإعراب.

3-أسئلة التذكير البسيط:

"يرتبط هذا النوع من الأسئلة بالذاكرة، ويصلح للتعرف على المعلومات الأولية، التي ينبغي أن تتوافر لدى التلميذ"[3] في بداية الدروس من مثل: عرف الجملة البسيطة أو أذكر أنواع الجملة الحالية أو ذكر صيغ اِسم التفضيل أو أنواع التصغير.

4-أسئلة الشك:

"هي أسئلة يقدم لها الأستاذ إجابات مشكوكا فيها في حالتي الصواب والخطأ"[4].

ومثال ذلك:

الله الكريم "يحب الوفاء" جملة يحب الوفاء: جملة واقعة خبرا.

جملة واقعة صفة.

[1] ماي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، ص 139.
[2] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس، ص 249.
[3] ماي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، ص 139.
[4] المرجع نفسه، ص 136.

"هذه النماذج من الأسئلة يمكن أن تكون عونا للأستاذ على أن يكسر الرتابة التي عرفت بها أسئلة التقويم النمطية، ويمكن أن تتخذ إطارا لبناء أشكال أخرى ضمن شبكة الأسئلة المترابطة التي من شأنها أن تسهم في تقويم فاعل"[1].

بما أن المنهاج يعتمد الطريقة التكاملية "يلاحظ في اِتباع الطريقة التكاملية أن اللغة تدرس بوصفها وحدة متماسكة لا اِنفصام بين أجزائها، كما هو معهود في الطريقة القديمة، وبذلك تجمع النظرية بالتطبيق، حين يصبح النص ميدانيا وظيفيا للنحو والصرف والبلاغة والنقد، كما يتم إدراك الحقائق من خلال الاِنتقال من الكل (اللغة متمثلة بالنص) إلى الجزء المتمثلة بالأحكام المقصودة بالدرس"[2].

مثال على اِمتحان يجسد الطريقة التكاملية:

النص:[3]

نستطيع أن نقول اليوم: إن الرصد الجوي قد تطور تطورا كبيرا، ويعود الفضل في ذلك إلى المنجزات العلمية والتكنولوجية كالأقمار الصناعية التي تراقب التقلبات الجوية، وتصور ميلاد العواصف حول الكرة الأرضية والعقول الإلكترونية التي تقوم برسم خرائط للطقس، وتستوعب ملايين الأرقام خلال فترة وجيزة ولهذا التطور العلمي أثر كبير، وسيجنب العالم كثيرا من الكوارث الطبيعية، وسيعود بالخير على الإنسانية جمعاء.

ويهتم المزارعون والبحارة والعاملون في كثير من المؤسسات بالتعرف على أحوال الطقس، ويخططون لإنجاز أعمالهم في ظروف طبيعية (تلائمهم) لذا نراهم يتابعون ما تبثه أو تنشره مصالح الأرصاد الجوية، حول ظروف الطقس والمناخ.

[1] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 162.
[2] انطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار النهضة، بيروت، 2006، ص 131.
[3] النص مأخوذ من الامتحانات المقدمة لطلبة التعليم المعمم، المركز الجهوي تبسة.

إن علم الرصد الجوي (يتطور) بسرعة جعلت المختصين يتوقعون أنه سيكون بالإمكان التنبؤ بحالة الطقس لعدة أسابيع، بل ربما لعدة شهور الأمر الذي سيساعد على التخطيط الإقتصادي، وأخذ الإحتياطات اللازمة، قبيل حدوث الكوارث الطبيعية بوقت كاف.

وبينما يواصل بعض العلماء في كثير من بلدان العالم البحث لتفهم الطقس والتنبؤ بأحواله، نجد آخرين منهم يحاولون أن يجعلوا الطقس تبعا لرغبات الإنسان أو على الأقل تعديل بعض الظواهر الطبيعية القاسية كالعواصف والأعاصير.

عن كتاب القراءة – المعهد التربوي الوطني- الجزائر

الأسئلة:

أ-البناء الفكري: (06 ن)

1-هات عنوانا مناسبا للنص.

2- إلام يعزى تطور الرصد الجوي؟

3- ذكر الكاتب أكثر الناس تتبعا لنشرات الرصد الجوي. حددهم، وبين لماذا؟

4- ما الغاية التي يسعى إلى تحقيقها علماء الرصد الجوي؟

5- اِشرح المفردات الآتية:

تستوعب- وجيزة- التنبؤ- الأعاصير.

ب-البناء اللغوي: (04 ن)

1-أعرب ما تحته خط.

2- ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب؟

3- اِستخرج من العبارة الآتية: مفعولا به تقدم على فاعله وجوبا وبين سبب تقدمه.

"يتابعون ما تبثه مصالح الأرصاد."

ج-البناء الفني: (02 ن)

1-اذكر نمط النص مع التعليل.

2- بين نوع الصورة البيانية واشرحها في العبارة الآتية:

3- "ضربت" العاصفة بقوة شديدة بلا رحمة.

د-الوضعية الإدماجية: (08 ن)

يتتبع الناس النشرة الجوية التي تبثها مصالح الرصد الجوي باِهتمام، وبخاصة في فصل الشتاء.

اُكتب فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر تبين فيها معنى الرصد الجوي وفوائده، معتمدا النمط الإخباري.

الإجابة النموذجية

محاور الموضوع	عناصر الإجابة	مجزأة	كاملة
البناء الفكري	1-العنوان: الرصد الجوي 2-يعزى تطور الرصد الجوي إلى الإنجازات العلمية والتكنولوجية المتقدمة التي حققها الإنسان كالأقمار الصناعية والعقول الإلكترونية التي تستوعب وتحلل ملايين المعلومات في ظرف وجيز. 3-أكثر الناس تتبعا لنشرات الرصد الجوي هم المزارعون والبحارة والعاملون في كثير من المؤسسات، لأن أعمالهم تتأثر بالتقلبات الجوية، ولإنجازها في ظروف ملائمة يهتمون كثيرا بما تنشره مصالح الأرصاد الجوي. 4-يسعى علماء الرصد الجوي إلى تفهم تقلبات الجو والتنبؤ بأحواله لعدة أسابيع، ومنهم من يسعى إلى التحكم في الطقس وجعله يتغير حسب رغبات الإنسان. 5-شرح المفردات: تستوعب:تأخذ، تسجل. وجيزة: قصيرة. التنبؤ: تصور وتوقع ما سيحدث. الأعاصير: مفرد إعصار: ريح شديدة تقتلع النبات وبعض الأشجار تثير الغبار وأمواج البحر...	0,50 01 1,50 01 0,50 0,50 0,50 0,50	06
البناء اللغوي	1-الإعراب: لهذا: "اللام" حرف جر مبني على الكسر لا محل له من الإعراب و"الهاء" حرف تنبيه، و"ذا" اسم إشارة مبني على السكون في محل جر اِسم مجرور. والجار والمجرور شبه جملة في محل رفع خبر مقدم. أثر: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. 2-محل الجملتين من الإعراب. -جملة (تلائمهم) جملة فعلية في محل جر نعت. -جملة (يتطور) جملة فعلية في محل رفع خبر إن. 3- مفعول به تقدم على فاعله وجوبا: الضمير المتصل بالفعل (الهاء). -سبب تقدمه: لأن المفعول به ضمير، والفاعل اِسم ظاهر.	01 0,50 0,75 0,75 0,50 0,50	06
البناء الفني	1-نمط النص إخباري، لأنه نقل لنا معلومات عن الرصد الجوي، وأخبرنا ببعض الحقائق. 2- نوع الصورة البيانية: استعارة مكنية. شرحها: شبهت العاصفة بإنسان يضرب بقوة شديدة بلا رحمة وحذف المشبه به وهو الإنسان وذكر ما يدل عليه على سبيل الاستعارة المكنية. وهو: ضربت بقوة... بلا رحمة.	01 01	02
الوضعية الإدماجية	الملائمة: -التقيد بالموضوع.	2,50	08

	- معنى الرصد الجوي. - فوائده. - توظيف النمط الإخباري واحترام الحجم المطلوب. الانسجام: -ملائمة المنتج للوضعية. - ترابط الأفكار وتسلسلها. سلامة اللغة: -بناء الجمل بناء سليما. - توظيف قواعد اللغة توظيفا صحيحا. - استعمال علامات الوقف. الإتقان: -توظيف الشواهد. - جمال الأسلوب والعرض.	02 02 1,50	

تبقى هناك ملاحظات لا بد من ذكرها:

1-"إن الدراسات النقدية للاِمتحانات أثبتت عدم قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية التي وضعت من أجلها"[1].

2-التكوين الذي يتلقاه المعلم يؤدي إلى تزويده بمبادئ في علم النفس وعلوم التربية، وكذا طرائق التدريس غير أنه نادرا ما يتدرب على تقنيات التقويم الحديثة التي تسمح له بتقويم نتائج عمله"[2].

3-"إن المعلمين لا يقومون بل يحاسبون"[3].

4-"المعلمون لا يقومون بالمراقبة بل بالرقابة"[4].

5-المعلمون لا يحسنون اِختيار الأسئلة ولا يفقهون في الإحصاء شيئا"[5].

[1] قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، الطبعة الأولى 1993، الجزائر، ص 197.
[2] المرجع نفسه، ص 197.
[3] المرجع نفسه، ص "ي".
[4] المرجع نفسه ص "ي".
[5] المرجع نفسه، ص "ي".

6-تتباهى وزارة التربية بالنتائج من ناحية التطور الذي مس مجال الجانب الكمي ونسيت الجانب الكيفي وهذا ما رصدته في مجلة الإصلاح المدرسية[1] حيث تقول في تطور النتائج.

تطور النتائج:

قد أعقب التطور النوعي للنتائج تطورا مس الجانب الكمي، ولكم أن تستقرئوا الجدول أدناه، الذي يبين عدد المترشحين الذين نجحوا بتقدير في الامتحان، وما هذا الأمر إلا وإنه يؤكد على تحسن نوعية التعليم الممنوح وتفاني المدرسين وحرصهم على نجاح تلاميذهم.

	سنة 2008/2007	سنة 2009/2008
ممتاز	1,64%	2,07%
جيد جدا	10,09%	12,75%
جيد	21,52%	24,39%
قريب من الجيد	29,71%	30,70%
المجموع	82,96%	69,91%

فيما يخص شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2009 [2].

اِجتاز اِمتحان شهادة التعليم المتوسط، دورة جوان 2009، 553762 مترشحا، 321763 منهم تم قبولهم دون إنقاذ أي بعلامة تعادل أو تفوق 10/20 فبلغت نسبة النجاح 85,68% أما نسبة القبول في السنة الأولى ثانوي فبلغت 70,06% بعد حساب معدل القبول في الثانوي (المراقبة المستمرة للفصول الثلاثة والمعدل المحصل عليه في اِمتحان شهادة التعليم المتوسط).

سقت هذه الأمثلة لأؤكد أن المعالجة التربوية، والتباهي لا يكون بالأرقام والكم ولكن بالكيف، والسؤال المطروح لماذا يفشل التلاميذ والطلبة لما يصلون إلى الجامعة؟ ولماذا تبقى هذه السياسات التي لا يهمها إلا سد الفراغ سائدة في بلادنا؟ ولماذا تكون نتائج الامتحانات

[1] مجلة الاصلاح المدرسية، لوزارة التربية الوطنية، ص 9.
[2] المرجع نفسه، ص 10.

متوقعة قبل حدوثها؟ أو المقاربة بالكفاءات على ضوء هذه النتائج الكمية؟ ولماذا هذه النظريات؟ والدراسات حول الطرائق والتقويم ما دام كل شيء على أحسن ما يرام.

أساليب التقويم وفق صنافة بلوم:

بما أن الظواهر اللغوية مجالها عقلي معرفي، كان لزاما علينا أن نستعين بصنافة "بينامين بلوم" حيث بدأ بتصنيف الجانب المعرفي إلى مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، أو من البسيط إلى المركب"[1] وهي:

1-المعرفة:

"يقصد به تذكر المادة التي سبق تعلمها، ويمثل التذكر أدنى مستويات نواتج التعلم في البعد المعرفي وأفعالها وهي: يعرف، يصف، يعين، يعنون، يقابل، يختار، يكتب، يصنع قائمة، يتعرف، يسمى، ومستوى حفظ المعرفة أو التذكر يكون ب "تذكر المعلومات أو الحقائق أو المبادئ أو المفاهيم واستدعاؤها عند الطلب، ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال المعرفي"[2].

في هذا المستوى مثلا يذكر التلميذ معنى المبتدأ وأنواعه والخبر وأنواعه، ومفهوم الجواز والوجوب، والمفعول به وأنواعه حتى يتمكن، وهذه الأسئلة تكون في بداية الحصة.

2-الفهم أو الإستيعاب:

يقصد به القدرة على إدراك معنى المادة، ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى، أو تفسيرها وشرحها أو تقدير الإتجاهات المستقبلية وأفعالها هي: يحول، يدافع، يميز، يقدر، يفسر، يعمم، يعطي أمثلة، يستنتج، يعبر، يلخص، يتنبأ ويتطلب هذا المستوى إستيعاب التلميذ لمعنى ما يحفظه من معلومات، وأن يعرف مدلول الكلمات، والمصطلحات"[3].

[1] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس ص 156.
[2] أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط01، 2001، ص 100.
[3] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس، ص 158.

في هذا المستوى يستوعب التلميذ معاني المصطلحات النحوية والأحكام المتعلقة بإعراب الجمل، والمبالغة والتفضيل، والتعجب.

3-التطبيق:

"هو القدرة على اِستعمال ما تعلمه المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة، ويشمل ذلك على تطبيق القواعد والقوانين والطرائق، والمفاهيم والنظريات"[1].

"قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه، في مواقف جديدة لم يسبق له أن مر بها من قبل، أو اِستخدام لما تعلمه من مفاهيم أو إجراءات أو مبادئ، وتعميمات في مواقف جديدة"[2].

من أفعالها السلوكية، يغير، يوضح، يكتشف، يستخدم، يطبق، يشرح، يرتب.

مثال: يستثمر الأحكام النحوية في التعبير الشفاهي والكتابي، وكتابة الرسائل، ملء الإستمارات.

4-التحليل:

"يتطلب هذا المستوى من التلميذ أن يحلل أو يجزأ مادة ما إلى عناصرها المكونة لها حتى يتسنى فهم البناء التنظيمي لتلك المادة" [3]. كما يتطلب هذا المستوى من التلميذ إلى "تجزئة المادة إلى عناصرها المكونة لها، ومعرفة الأسلوب الذي نظمت بموجبه تلك المادة"[4].

من أفعاله السلوكية: يختصر، يربط، يفضل، يحلل، يعرض. مثال: يحول المفردات إلى جمل: أحب النجاح، يحولها إلى: "أحب أن أنجح"، جاء الطفل مبتسما، جاء الطفل "يبتسم".

في مجال الصرف: قال أصل الألف واو في الأمر قل- وقع حذف العين، يصوغ التعجب على وزن ما أفعله، أَفْعِلْ به. مثال: ما أكرم الله! أكرم بمحمد (صلى الله عليه وسلم) نبيا.

[1] وليد جابر أحمد، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط3، الأردن، 2009، ص 402،403.
[2] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ص 159.
[3] وليد جابر أحمد، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص 404.
[4] أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ص 105.

5-التركيب:

يتطلب هذا المستوى، تجميع الأجزاء وتركيبها بطريقة تكشف مدى تفكير التلميذ وبراعته، وإبتكاره لتشكيل نمط معرفي جيد، مثلا: مجموعة من الحروف، والأفعال، والأسماء تركب منها جملة تامة مثل: النحت، والإشتقاق. لذلك التركيب: "هو عملية تجميع العناصر والأجزاء والتفاصيل المتفرقة بأسلوب أو شكل من الأشكال، ينتج عنه بنية متماسكة ومتكاملة"[1].

من أفعاله: يصنف، يؤلف، يجمع، يبدع، يبتكر، يصمم، يشرح، ينظم، يولد، يعدل، يخطط، يعيد، ترتيب، يلخص، يعيد، بناء.

6-التقويم:

"تتطلب أسئلة هذا المستوى من التلميذ الحكم على قيمة المادة لغرض معين، وهذه الأحكام يجب أن تبنى على معايير محددة، يستطيع بواسطتها أن يحكم على فكرة، أو ينتقدها، أو يشرحها، أو يختصرها مثلا: قارن بين الجملة الحالية والجملة النعتية، اختصر هذه: "التلميذ النجيب – حفظه الله – ناجح"[2].

"يعد هذا المستوى أعلى مستويات الجانب العقلي، حيث يتطلب القدرة على إصدار حكم على الأشياء أو المواقف في ضوء معايير محددة سواء كانت معايير داخلية أو معايير خارجية"[3].

أ-معايير داخلية : هي "فضح المغالطات الموجودة في خطاب ما أو بيان مقدار الإنسجام الحاصل بين العناصر التي تركبه"[4].

[1] أنور عقل نحو تقويم أفضل، ص 106.
[2] ناجي تمار، كتاب الرواسي 3 ص 87-88، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة، ط1 1994، الجزائر.
[3] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس، ص 160.
[4] رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 12.

ب-معايير خارجية : "أي تقويم العمل بواسطة عرضه على غيره من الأعمال الكبرى التي أصبحت لها قيمة مرجعية" [1] مثل: مقارنة التدريس عندنا بالمناهج الحديثة وما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية. ومن أفعاله: يصحح، يدقق، يراجع، يستفهم، ومن الأمثلة أن يستعمل أسلوب المدح، ويعبر عن التعجب بصيغة أفعل به، أو يصوغ الأسماء المصغرة بإحترام شروط صياغتها.

المذكرة النموذجية المقترحة:

سير الحصة	وضعيات وأنشطة التعلم	أهداف وتقويمات
وضعية الانطلاق		تقويم تشخيصي
	-يراجع الجملة المركبة، وعناصرها، والجملة الفرعية ونوعها إن كانت أساسية أو ثانوية. -الجملة الواقعة خبرا (لازمة وأساسية). -الجملة الواقعة حالا (ثانوية).	-يتذكر الكفاءات القبلية ويراجعها.
وضعية بناء التعلم		تقويم تكويني
وضعيات بناء المتعلم	أسئلة لإستنتاج الجمل النموذجية: -في الفقرة الثانية: ماذا يروي أحد المؤرخين؟ -في الفقرة الثالثة: فنحن نتوقع ماذا حول القمر؟ الأمثلة: -يروي أحد المؤرخين أن كسوفا قد حصل في الماضي. - فنحن نتوقع بشكل فطري أن يكون القمر غير مرئي. - قال الأستاذ: إن الإمتحان قريب. قراءة نموذجية للأمثلة ثم قراءات فردية: -مناقشة الأمثلة وما إشتملت عليه من ظواهر لغوية: 1- لاحظ الجملة الأولى ما نوعها؟ (من حيث التركيب والبساطة)؟ - ما نوع الفعل الذي شملته؟ (من حيث التعدية واللزوم) - لاحظ جملتها الفرعية ما نوعها؟ (إسمية). -هل يمكن تعويضها بمصدر صريح؟ ماذا نفعل؟ (نؤول). - كيف نعرفه؟ (مفعولا به) - إذن ما محل هذه الجملة الفرعية؟ (مفعول	يستنتج أمثلة *يناقش الجملة الأولى ويحدد مفعولها ونوع جملته

[1] المرجع نفسه ص 13.

	به) - هل هذه الجملة الفرعية لازمة أو ثانوية؟ (لازمة) - لماذا؟ (لان المفعول به هو عنصر أساسي في الجملة). 2-لاحظ الجملة الثانية: -ما نوعها (من حيث التركيب والبساطة) ج.مركبة. - ما نوع الفعل الذي اشتملت عليه؟ (متعدي). - أين الفاعل؟ (ضمير مستتر تقديره نحن). - نقول عن سؤالنا: نحن نتوقع ماذا؟ كيف يكون الجواب؟ - الجواب (أن يكون القمر غير مرئي).	*يناقش الجملة الثانية ويستخرج مفعولها.
وضعيات بناء التعلم (إستنتاج)	-لاحظ الجملة الفرعية ما نوعها؟ (فعلية). - هل يمكن تعويضها بمصدر صريح؟ نعم (كون) - كيف تعربه؟ (مفعول به) - إذن ما الجمل الذي عوضته هذه الجملة الفرعية؟ (مفعول به). - إذن ما نوع الجمل الواقعة مفعولا به؟ (فعلية واسمية) 3-لاحظ الجملة الثالثة: -مركبة أم بسيطة؟ (مركبة) - ما نوع فعلها؟ (متعدي، قال) - أين مفعولها؟ (القول الذي قاله). - من خلال هذه المناقشة ماذا تستنتج؟ إستنتاج: تقع الجملة الفرعية في الجملة المركبة مفعولا به إذا كان فعلا مركبا متعديا (يحتاج إلى مفعول به) وتكون الجملة الفرعية إسمية أو فعلية مثل: 1-علمت (أنك مريض) جملة فرعية اسمية وقعت مفعولا به. 2-قررت (أن أنجح) جملة فرعية فعلية وقعت مفعولا به. 3-قال المعلم: (راجعوا دروسكم) جملة فرعية فعلية وقعت مفعولا به. (جملة مقول القول). *تدريب نموذجي: إعراب جملة قررت أن أنجح.	ويحدد نوع الجملة *يناقش الجملة الثالثة ويستخرج مفعولها يستنتج القاعدة *يركب أمثلة للجملة الواقعة مفعولا بنوعيها
وضعية ختامية	حل تطبيق 2 ص 76 (تحويل المصادر الصريحة إلى جمل)	تقويم تحصيلي

	1)يتمنى الأطباء السلامة للإنسان من كل داء (أن يسلم الإنسان) 2) أرى تحسن حالتك الصحية (أن حالتك الصحية تتحسن) 3) يريد العلماء القضاء على الأوبئة في العالم (أن يقضوا على الأوبئة في العالم). 4) حاول العالم يحدد قارة آسيا (أن يحدد قارة آسيا).	*يستخرج المفعول الواقع مصدرا صريحا ويحوله إلى جملة اِسمية أو فعلية.

خاتمة

خاتمة

بعد الدراسة الشاملة للعملية التعليمية التعلمية، توصلت في هذا البحث إلى أن معرفة نشاط الظواهر اللغوية وحده، لا يكفي للقيام بعملية التدريس، بل يجب أن تتوفر لدى المعلم الكفاءة العلمية والتربوية والفنية للقيام بمهامه على الوجه الأمثل، ومن أهم النتائج التي خلصت إليها ما يلي:

أ-على مستوى التدريس وفق منهجية المقاربة بالكفاءات:

إن التدريس وفق هذه المنهجية أسلوب جديد في منظومتنا التربوية، جاء لتخليص المعلم من النمطية، وفق الأساليب التقليدية في ممارسة العملية التعليمية التعلمية، فلا يبقى أسير المقررات الجاهزة بإعطائه حرية الاجتهاد ما أمكن، لأن المقاربة الجديدة تهتم أول ما تهتم بالمتعلم بعدّه مركز العملية التعليمية، وما المعلم إلا مرشد وموجه، وممارسة التدريس بهذه الكفاءات يضفي على الأنشطة التعلمية، الطابع الموضوعي الواقعي الفعال عند الممارسة البيداغوجية، وهدفها هو جعل المتعلم قادرا ومستعدا لمواجهة أي مشكلة في الحياة، والتعامل معها بفكر واع ومعالجة موضوعية، وهذه المقاربة لا يمكن أن تحقق الأهداف المسطرة إلا إذا توفرت عدة شروط منها:

1-العمل على توزيع التلاميذ على الصفوف، ويحتوي كل فصل على الأكثر 25 تلميذا.

2-صياغة المقررات الدراسية بما يتماشى، مع الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ.

3-إخضاع المعلمين لدورات تكوينية، فيما يخص المقاربة بالكفاءات.

4-توعية التلاميذ بالدور الفعال، الذي يؤدونه على ضوء المقاربة بالكفاءات.

5-إعداد مراجع ودليل خاص بالمعلمين، للتعرف على المقاربة بالكفاءات لمساعدتهم على القيام بخطوات الدرس بما يضمن فعاليته.

6-دعم طريقة التدريس بالكفاءات في المؤسسات التربوية من خلال حملات تعريفية، أو محاضرات تشيد بأهميتها في المجال التربوي.

7-إنشاء مجلة أو إذاعة مدرسية، أو مجلس علمي داخل المؤسسة، يضم مجموعة من الأساتذة والتلاميذ، للاِهتمام بالقضايا الجديدة، وآخر التطورات الحاصلة في المؤسسة، ويسعون إلى توضيحها وتبسيطها حتى تستوعب من قبل باقي أفرادها.

8-تطوير الأداء التربوي عند الأساتذة، والرفع من مستواه من أجل تحقيق الكفاءة المهنية المطلوبة.

9-تحفيز التلاميذ على الدراسة، من خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات بصورة تضمن لهم الرغبة في الاِستمرار في التعلم والاِبتكار.

ب-على مستوى المعلم والمتعلم:

1-على مستوى المعلم:

هو الركن الأساس والمهم في عملية التعليم والتعلم، لهذه المكانة في التعليم والتعلم وجب عليه أن يكون مهيأ لهذه المهمة الشاقة والنبيلة، حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه، فالمفروض أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا، قادرا على التحكم في آليات الخطاب التعليمي، ويمتلك القدرة الذاتية في اِختيار المضامين وطرائق تعليمها، كما يجب أن يحسن اِستغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ استغلالا جيدا، فأستاذ اللغة مطالب باِمتلاكه للكفاية المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها، وهذا شرط أساس، من هنا فهو ملزم بأن يتلقى تكوينا في اللسانيات، حتى يكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والإصلاحات والإجراءات التطبيقية التي تساعده على فهم أسرار اللغة التي يعلمها، وتمكنه من التوفيق في

تعليمه، وفي هذا الصدد يقول الأستاذ الحاج صالح: "أن يكون معلم اللغة قد تم إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن يكون قد تم ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص" [1] ويقول أيضا: "وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اِطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة، واللسانيات العربية بالخصوص"[2].

2-على مستوى المتعلم:

حتى تنجح العملية التعليمية التعلمية يحسن بالمعلمين، أن يرغبوا المتعلمين في الدرس اللغوي، بحسن معاملتهم، ومد يد العون للضعفاء منهم، وحثهم على بذل الجهد حسب المستطاع، وبمثل هذه المعاملة قد يرغب المتعلمون في الدرس اللغوي، وتقوى إرادتهم، ويتحقق الاِستعداد لديهم.

يجب أن يراعي المعلم اِختيار طريقة تربوية ناجحة وفعالة، تراعي ظروف المتعلمين، وتساير إمكاناتهم واِستعداداتهم، كمراعاة مبدأ التدرج، وحسن التواصل والتبليغ كونهم محور العملية التعليمية التعلمية، يحسن مراعاة حاجاتهم التعبيرية الحقيقية، وتختار لهم الألفاظ والعبارات اللغوية، التي تدل دلالة واضحة ومباشرة على معانيها التي تستجيب لحاجاتهم من خلال اِعتماد نمط لغوي فصيح، يقترب من النمط المستعمل في الخطاب اليومي.

[1] عبد الرحمان الحاج صالح: "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973، ص41.
[2] المرجع نفسه ص 41.

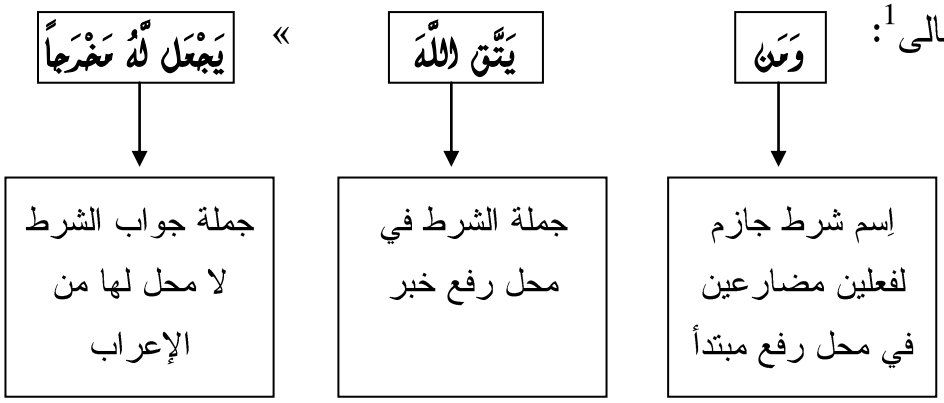
ج-على مستوى نشاط الظواهر اللغوية:

1-ضرورة الإستفادة من البحث اللساني الحديث، أثناء تنظيم نشاط الظواهر اللغوية المقترح تعليمها.

2-الإقتصار في إختيار محتوى الظواهر اللغوية، على كل ما هو وظيفي مع مراعاة مبدأ التدرج في ترتيبها (مفردات، جمل، أساليب تركيبية).

3-تدريس الظواهر لا القوانين محررة، بل تدرس كأنماط وأمثلة تصاغ على شكل رسوم بيانية، يشار فيها إلى العلاقات والعمليات: مثال:

قال الله تعالى[1]: « وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجاً



4-العناية بقواعد الكتابة، فهي ضرورية ومهمة في جعل المتعلم يجيد المستوى الكتابي للغة، وذلك بالقيام بمراجعة المبادئ الأولية في النحو، والصرف، والإملاء (التاء المفتوحة، التاء المربوطة، همزة القطع، همزة الوصل، فك الإدغام، تعليم الخط) بتخصيص خمسة (5) دقائق في بداية الحصة أو في نهايتها.

[1] الآية 2 من سورة الطلاق.

5- ضرورة التسلسل المعرفي، وإنسجام وتدرج المادة النحوية والصرفية في جميع المستويات، فلا يعقل أن نعلم التلاميذ إعراب الجمل وهم لا يعرفون إعراب المفردات.

6- تأجيل بعض الدروس إلى مرحلة التعليم الثانوي مثل: إعراب الجملة الواقعة مضاف إليه، حالات الوجوب والجواز في التقديم والتأخير.

7- حذف درس الجملة الموصولة تماما، والإبقاء على جملة صلة الموصول.

8- يجب تقديم دروس ولو بإيجاز حول الفاعل، المفعول به، المبتدأ الخبر، الشرط، قبل التطرق لإعراب الجمل مما يسهل تقديمها.

9- دروس الصرف قليلة جدا، وعليه يمكن إدراج تسعة دروس منها "تصريف الأفعال بأنواعها المختلفة" حتى ولو كررت لأنها وظيفية.

10- إعطاء حصة التدريبات والتمارين قسطا زمنيا أوفر مع إعتماد تقنية تفويج القسم، وإعطاء أهمية للتمارين الشفاهية.

11- العناية بتحسين صناعة الكتاب شكلا ومضمونا، وتكوين لجنة من المختصين لحصر الأخطاء.

12- ربط درس نشاط الظواهر بالقرآن الكريم والسنة النبوية والشعر العربي القديم، من خلال إعطاء الأمثلة وتشجيع التلاميذ على ذلك.

13- إعتماد التدريس بالشعر التعليمي "نظم الألفية" "لابن مالك" ولو بإيجاز فلا ضير في تناول بعض الأبيات، لأن التلاميذ لديهم سرعة الحفظ، مثل: هل أفيدكم بفائدة ما بعد إذا زائدة؟
أو إذا أتاك اسم معرف بـــ: "الـــ" فاعربه عطف بيان أو بدل

خـــــــاتمة

14- ضرورة إعادة النظر في نصوص الانطلاق، لأن معظمها غير خادمة للدروس المبرمجة.

15- نماذج الإعراب الموجودة في كتاب التلميذ تحوي أخطاء كثيرة، يجب تصويبها وتصحيحها.

16- الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة، كاستخدام المختبرات اللغوية، لإكساب المتعلم البنى اللغوية بطريقة شبه طبيعية، لما في ذلك من فائدة تجعل عملية الاكتساب اللغوي سهلة وسريعة.

وفي الأخير نقول: إن اللغة العربية قادرة على نقل أي علم وأي معرفة، في كل الأوقات والأزمان، حيث لم تكن عاجزة عن نقل العلم والمعرفة وهي التي نقلت العلوم الطبية عن ابن رشد وابن سينا ونقلت رياضيات الخوارزمي وغيره من العلماء الذين ترجمت أعمالهم إلى اليونانية، وغيرها من اللغات الأوروبية، وهي منظومة تحمل إيديولوجية وطريقة حياة وتفكير وسلوك ومبادئ وأسس وهي كل متكامل لا نستطيع أن نفصله عن شخصية الإنسان ووجدانه، والعيب يبقى في طرائق وأساليب تدريسها، وفي مدارسنا وثانوياتنا وجامعاتنا، والوسائل العلمية والتعلمية.

كما أن ضعفها هذه الأيام يعود إلى عدة عوامل أخرى أهمها ضعف الإنتاج العلمي وضعف الصناعات الإعلامية والثقافية، والتقليد الأعمى للآخر وثقافة الاستهلاك والاتكال والاعتماد على ما هو معلب وجاهز.

وستبقى وسوف تبقى كما وصفها الدكتور "طه حسين": إنها بحر بلا شاطئ.

وقال عنها "حافظ ابراهيم":

أنا البحر في أحشائه الدر كامن فهل سألوا الغواص عن صدفاتي؟

الملاحق

الملاحـــــــــــــــــــــــق

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE Med –KHIDER. - BISKRA
Faculté des lettres et des langues

جـامعـة محمـد خيضر – بسكـرة
كلـية الآداب واللغـات
رقم:٨٦/ك.آ.ل/2011

الموضـــوع : مساعدة الطالب(ة) الباحث(ة)

اسم الطـــالب(ة): حسوس يوسف رقم التسجيل : 09/PG/M/LA/09
موضوع البحث : تعليمية الظواهر اللغوية على ضوء المقاربة بالكفاءات - نقد وتقييم -
قسـم : الآداب واللغة العربية

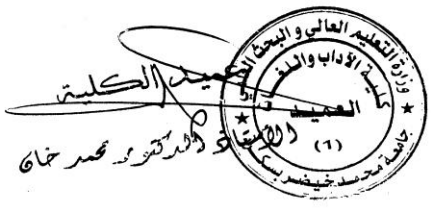
فيشرفنا أن نلتمس من سيادتكم مساعدة الطالب(ة) المذكور(ة) على الاستفادة من مؤسستكم لإنجاز بحثه(ها) العلمي الذي تعده بجامعتنا.

و يقتصر رجاؤنا هذا على ما تسمح به الإجراءات المعمول بها عندكم في مثل هذه الأمور، ولكم جزيل الشكر و التقدير.

ودمتم في خدمة البحث العلمي و تطوير الجامعة الجزائرية.

بسكرة في : 16 جانفي 2011

عميد الكلية



الدكتور محمد خان

تلفاكس: 033.74.12.02 ص.ب: 145 ق.ر– بسكرة

الملاحـــــــــــــــــــــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربيـــة
لولايـــة تبســـة
الامانة العامـــة
الرقم: 114/أ/2011

مدير التربيـــــــة
الى
السيد/ مديري المتوسطات

الموضوع: ب/خ اجـــراء استبيـــان
الموضوع: طلب المعني بتاريخ: 2011/01/27

بنـــــاء على المراسلة المذكورة بالمرجـــع أعـــلاه،
يشرفني أن أ طلب منكم تسهيل مهمة السيد/ قسوم يوسف والمتمثل في إجراء استبيان لانجاز مذكرة الماجستير: المقاربة بالكفاءات لدي تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مستوى متوسطات ولاية تبســـة

تبســـة في: 2011/01/03
مدير التربيـــة

2011/02/03

الملاحـــــــــــــــــــــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـــــامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية الآداب واللغـــــــات
مكتبـــــة الكليـــــة
رقم: 77 /ك ا /2011

إلى السيد محافظ مكتبة: جامعة تبسة.....

الموضوع: تصريح بالإطلاع

اسم الطالب(ة): خنسول يوسف.....
موضوع البحث: تعليمية الظواهر اللغوية لتلاميذ السنة 4 متوسط على ضوء المقاربة بالكفاءا
قسم: الآداب العربي.....

تحية طيبة وبعد

يشرف إدارة مكتبة كلية الآداب واللغـــــات بجامعة محمد خيضر بسكرة أن تلتمس من سيادتكم مساعدة الطالب(ة) المذكور أعلاه بالاطلاع على الرصيد الوثائقي الذي تزخر به مكتبتكم.

وذلك في إطار ما تسمح به الإجراءات المعمول بها عندكم في مثل هذه الأمور.
ولكم منا جزيل الشكر و التقدير و دمتم في خدمة البحث العلمي وطلبته.

بسكرة في: 02 جانفي 2011.....

محافظ المكتبة

مكتبة الكلية

الملاحـــــــــــــــــــــــق

اِستمارة اِستبيان موجهة إلى أساتذة

السنة الرابعة المتوسطة

تعليمية الظواهر اللغوية على ضوء المقاربة بالكفاءات لتلامذة السنة الرابعة المتوسطة

نقـــــد وتقـــــويم

نعلمكم أن هذه الاِستمارة، سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، لذا نرجو من جميع من قدمت له الاِلتزام بالدقة والموضوعية والإجابة بكل صراحة خدمة للبحث العلمي.

ملاحظة: ضع علامة (X) أمام الجواب المرغوب فيه.

الملاحـــــــــــــــــــــــق

أولا: اِستبيان خاص بالأساتذة

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-الإطار التعليمي: أستاذ تعليم متوسط ☐ أستاذ تعليم أساسي ☐

3-هل أهداف تعليمية نشاط الظواهر اللغوية للسنة الرابعة المتوسطة؟

واضحة ☐ محددة ☐ عامة ☐ عادية ☐ وسيلة ☐ إجرائية ☐

4-هل الموضوعات المقررة؟

وظيفية ☐ غير وظيفية ☐ مبوبة ☐ مرتبة ☐

5-ما هي الطريقة المستعملة لتعليم نشاط الظواهر اللغوية؟

قياسية ☐ اِستنباطية ☐ طريقة النصوص المتكاملة ☐ تركيبية ☐ طرائق أخرى ☐

6-هل تؤدي تدريبات نشاط الظواهر اللغوية المقترحة في الكتاب المدرسي إلى:

اِستثمار مختلف الأنظمة اللغوية في ذهن المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

7-هل تفضل لتدريس نشاط الظواهر اللغوية؟

- أصحاب الخبرة ☐
- الجدد ☐
- الأستاذات ☐
- الأساتذة ☐

الملاحـــــــــــــــــــــــق

8-ما هي أهم الأسباب التي تكمن وراء صعوبة اِستيعاب نشاط الظواهر اللغوية؟

أ-طبيعة الموضوعات ☐ الطريقة ☐ التكرار ☐ صعوبة المصطلحات ☐

ب-تبليغ المحتوى مرده:

المنهاج التربوي ☐ الأساتذة ☐ المتعلم ☐

9-هل النصوص والأمثلة المستمدة في تقديم وشرح الظواهر اللغوية؟

أ-منسجمة مع حاجات المتعلم واِهتماماته النفسية والاِجتماعية ☐

ب-أسلوبها اللغوي يتناسب مع مستوى المتعلم ☐

ج- مستمدة من القرآن والحديث النبوي ☐

د- مستمدة من الشعر العربي ☐

10- هل الوقت المخصص لحصة الأعمال الموجهة؟

كاف ☐ غير كاف ☐

11- ما مدى إسهام تدريبات نشاط الظواهر اللغوية في إكساب المتعلم المهارات اللغوية؟

مهارة القراءة ☐ التعبير الشفاهي ☐ التعبير الكتابي ☐

12- ما مدى معالجة التدريبات النحوية لاهتمامات المتعلم وتعبيرها عن واقعه؟

تراعي مستوى المتعلم ☐ تعبر عن واقع المتعلم الذي يعيش فيه ☐

المتعلم يجد صعوبة في فهم ومعالجة هذه التدريبات ☐

13- ما هو الطابع الغالب على تدريبات الكتاب المقرر؟

الملاحـــــــــــــــــــــــق

آلي ☐ إبداعي ☐

14- هل هناك تجاوب من قبل التلاميذ أثناء تقديم درس نشاط الظواهر اللغوية؟

نعم لا

في حالة الإجابة بـــ: "لا" فهل هذا راجع إلى:

- الفروق الفردية بين التلاميذ ☐
- طريقة إلقاء الدرس ☐
- صعوبة المفردات الموجودة فيه ☐
- عجز المتعلم عن فهم المعنى ☐
- خلو النصوص من عنصر الإثارة والتشويق ☐

15- هل هناك متابعة من قبل الأولياء لأبنائهم؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ: "لا" فهل هذا راجع إلى:

- عدم اِهتمام الأولياء ☐
- ضعف أو اِنعدام المستوى التعليمي للأبوين ☐
- الحالة الاِجتماعية المزرية ☐
- أمور أخرى ☐

16- هل تقومون برحلات علمية لبعض المرافق والمؤسسات الجامعية والمعاهد الوطنية؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم رتبها.

مكتبة الشيخ العربي التبسي ☐ المركز الثقافي ☐

الملاحـــــــــــــــــــــــق

المركز الثقافي الإسلامي ☐ جامعة تبسة ☐

حضور المباريات الفكرية ☐

17- هل يمكن إرجاع الصعوبات اللغوية في تبليغ المحتوى؟ إلى:

المنهاج التربوي ☐ الأستاذ ☐ المتعلم ☐

عدم وجود حصص تطبيقية ☐ عدم فهم المقاربة بالكفاءات ☐

18- ما رأيك في الإصلاحات الحالية للمنظومة التربوية على ضوء المقاربة بالكفاءات؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

ثانيا: اِستبيان خاص بتلاميذه السنة الرابعة المتوسطة

الملاحـــــــــــــــــــــــق

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- المستوى التعليمي للأم: دون المستوى ☐ اِبتدائي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

3- المستوى التعليمي للأب: دون المستوى اِبتدائي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

4- هل تواظب على الحضور إلى المدرسة؟

- بصفة مستمرة ☐
- بصفة غير منتظمة ☐

5- ما هي الأنشطة الدراسية التي تفضلها؟ رتبها من 01 إلى 07:

نشاط الرياضيات ☐ نشاط الظواهر اللغوية ☐ نشاط العلوم ☐ نشاط الفيزياء والكيمياء ☐

نشاط التربية البدنية ☐ نشاط التاريخ والجغرافيا ☐ نشاط التربية الإسلامية ☐

6- هل تعجبك طريقة تقديم درس نشاط الظواهر اللغوية من قبل أستاذك؟ نعم ☐ لا ☐

أ- في حالة الإجابة ب "لا" هذا راجع إلى:

- يتعامل معك بعنف ☐
- يتغيب كثيرا ☐
- لا يستطيع توصيل الأحكام وشرح القواعد ☐
- الارتجالية في التقديم ☐
- لا يتقيد بالطرائق الحديثة ☐
- يكتب القاعدة ويأمركم بنقلها ☐

ب- في حالة الإجابة ب"نعم" هذا يعود إلى:

- اِنضباطه وصرامته ☐
- تبسيط وتسهيل وتوضيح الأحكام ☐
- التعامل معك بلطف ☐

7- هل تراجع درس نشاط الظواهر اللغوية قبل المجئ إلى المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب "لا" لماذا؟

- ضيق الوقت ☐
- كره نشاط الظواهر اللغوية ☐
- عدم وجود مراجع وكتب ☐
- لا تقرأ الدروس الخصوصية ☐
- لا يساعدك أحد ☐

8- هل تراجع دروسك بعد الرجوع من المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

9- قبل المجئ إلى المدرسة يكلفكم الأستاذ بـــ:

كتابة القاعدة نعم ☐ لا ☐

إنجاز التدريبات نعم ☐ لا ☐

الإتيان بأمثلة من عندك نعم ☐ لا ☐

10- إذا فهمت القاعدة تحس بفرحة: نعم ☐ لا ☐

11- هل تنجز تدريبات لغوية تدعيمية من تلقاء نفسك؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة ب: "لا" لماذا؟

- لا تنجز إلا ما يطلبه منك الأستاذ ☐
- عدم توفر مراجع ☐
- أمور أخرى ☐

12- أثناء تقديم الدرس: هل تستوعب جميع الأحكام؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة ب: "لا" لماذا؟

- لم تعرض لها من قبل ☐
- لم تفهمها ☐
- ليس لديك مبادئ أولية حول القواعد ☐

13- هل لديك مراجع في نشاط الظواهر اللغوية؟ نعم ☐ لا ☐

14- هل يستعمل الأستاذ أثناء الدرس؟

- اللغة العربية الفصحى ☐
- اللغة الدارجة ☐
- يستعملهما معا ☐

15- متى تنجزون الأعمال الموجهة؟

- بعد تقديم القاعدة ☐
- على حساب أنشطة لغوية أخرى ☐

16- هل يحاسبكم الأستاذ على الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية؟ نعم ☐ لا ☐

17- هل يراقب الدفاتر والتدريبات النحوية؟

- بِاستمرار ☐
- شهريا ☐
- أحيانا ☐

المصادر والمراجع

المصـــــــــــــادر والمراجـــــــــــــع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: المصادر والمراجع العربية:

1- الإبراهيمي ،خولة طالب، طريقة تعليم القواعد التركيبية في المدرسة الجزائرية، مجلة اللسانيات، عدد 04، الجزائر 1981.

2- إبرير بشير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة/ مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، الجزائر، 2009.

3- إبرير بشير، دلائل اكتساب اللغة، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، فيفري2007.

4- أحمد توفيق مرعي وآخرون، المناهج التربوية الحديثة، (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وكلياتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2004.

5- أحمد جودت سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1984.

6- أحمد وليد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، الأردن، 2009.

7- إسماعيل ألمان، الكفاءات (مقالات مترجمة ومكيفة)، سلسلة من الملفات التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 5، الجزائر، 2000.

8- أنيس إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط3، 1996.

9- بلعيد صالح، في قضايا فقه اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

10- بناني رشيد، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الخطابي للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1،1991.

11- بن بوزيد أبوبكر، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

12- بوليفة كمال، المرشد العلمي للمعلمين، دار اليمين للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002.

المصـــــــــــــادر والمراجـــــــــــــع

13- بومعزة رابح، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

14- تمار ناجي، كتاب الرواسي 3، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، ط1، 1984.

15- ثابت ناصر، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، ط1، 1992.

16- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

17- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب، بيروت، لبنان، ج1، ط2، 1952.

18- جورج خوري توما، المناهج التربوية (مرتكزاتها، تطويرها، تطبيقاتها)، المؤسسة الجامعية الجزائر، ط1، 1983.

19- حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2008.

20- حبيلي أحمد، دليل الأستاذ (اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

21- حمودي جميلة، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، الجزائر، د ط، دت.

22- حميدان محمد زياد، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 1984.

23- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ج1، ط2، 1979.

24- الخوالدة محمد محمود، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 2004.

25- خيشان بوبكر وآخرون، دليل المعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، ط3، 2003.

26- الدريج محمد، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.

المصـــــــــــــادر والمراجـــــــــــــع

27- الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، د ط دت.

28- ابن دريدي فوزي، الوافي في التدريس، دار الهدى، الجزائر، د ط، د ت.

29- الدليمي طه حسين وآخرون، اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2005.

30- الرشدان عبد الله، علم اجتماع التربية، دار الشروق، رام الله، فلسطين، الاصدار الثاني، ط1، 2004.

31- الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقية، تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1998.

32- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط2، 1973.

33- زكريا ميشيل، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط2، 1985.

34- زين الدين ضياف، أبعاد التدريس، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، أفريل 2007.

35- سليمان يحيى عطية وآخرون، تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين، دار التعلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2001.

36- سمك محمد صالح، فن التدريس للغة العربية، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، د ط، دت.

37- الشمري هدى علي جواد وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ط1، 2005.

38- صبحي أحمد، الفلسفة الخلقية في الفكر الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، مصر، د ط، دت.

39- صياح أنطوان وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

المصـــــــــــــادر والمراجـــــــــــــع

40- طعيمة رشدي أحمد وآخرون، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط1، 2001.

41- عاشور راتب قاسم وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

42- عبادة محمد إبراهيم، النحو التعليمي في التراث، كلية الآداب، الإسكندرية، مصر، 1987.

43- عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.

44- عبد الله الناصر إبراهيم، مدخل إلى التربية دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2009.

45- عقل أنور، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

46- عميري باني دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر مخطوطة.

47- الغلاييني مصطفى، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ج1، ط3، 1978.

48- الفاربي عبد اللطيف وآخرون، التعليم بواسطة الأهداف، مطبعة نجم الجديدة، المغرب، ط1، 1989.

49- الفراهيدي الخليل بن أحمد، معجم العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ج3، 2002.

50- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006.

51- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، لبنان، د ط، دت.

52- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، مصر، ط2، 1973.

53- كوجك كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001.

المصـــــــــــــادر والمراجـــــــــــــع

54- لعمش سعد، القويم، التربوي في المواد العلمية، نقد وتحليل، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 1999.

55- اللقاني أحمد حسين، التدريس الفاعل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1995.

56- محمد الساموك سعدون وآخرون، مناهج اللغة العربية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005.

57- محمد الطاهر زكريا وآخرون، مبائ القياس والتقويم والتربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2002.

58- مصطفى صلاح عبد الحميد، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاها، دار المريخ، الرياض، السعودية 2000.

59- محمود الحيلة محمد، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1999.

60- المخزومي مهدي، في النقد العربي، نقد وتوجيه، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 1964.

61- معروف نايف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، 1985.

62- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق يوسف خياط، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

63- هندي صالح وآخرون، تخطيط المنهج التربوي وتطويره، دار الفكر للطباعة، الأردن، 1999.

64- هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2005.

65- هني صالح ذياب وآخرون، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط7 1999.

ثانيا– المصادر باللغة الأجنبية:

1- François Richavdeau, concéption et production des manveles scolaires (guide pratique), u.n.e.s.c.o.Paris, 1979, p 56

ثالثا– الدوريات:

1 سجل ندوة الجزائر، القاهرة، منشورات اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية، 1977.

2 سلسلة علوم التربية، عدد 9، 10، دار الكتاب الوطني، المغرب، 1994.

3 مجلة الإصلاح المدرسية، عدد خاص، منشورات وزارة التربية الوطنية، جويلية 2009.

4 المجلة الجزائرية للتربية، عدد 2، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1995.

5 مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 11، الجزائر، 1990.

6 مجلة الرواسي، عدد 3، باتنة، الجزائر، 1995.

7 مجلة اللسانيات، الصادرة بالجزائر، عدد 4، 1974.

8 مجلة منتدى الأستاذ، عدد 1، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، افريل2005.

رابعا– الوثائق الوزارية:

1 برامج خاصة بأعمال الجامعة الصيفية للمواد الاجتماعية، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، تلمسان2001.

2 دليل الأستاذ: اللغة العربية، السنة الرابعة متوسطة، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.

3 كتاب التلميذ، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008.

4 المنشور الوزاري رقم 2427، بتاريخ 1993/05/11، حول كيفية تقويم منحة تحسين الأداء التربوي وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية2005

5 وحدة اللغة التعليمية العامة وعلم النفس وزارة التربية الوطنية، الإرسال الأول، الجزائر، 1999.

6 وثيقة تخفيف برامج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية لسنتي 2008-2009.

7 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005.

خامسا– البحوث والمذكرات:

1- سامي الرباع، اللغة العربية بين التجديد والتقليد، محاضرة ألقيت على طلبة الماجستير لغة عربية بجامعة الكويت بتاريخ 1987/12/8.

2- ابن محمد عبد الكريم، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام، السنة الأولى أنموذجا، دراسة تحليلية تقويمية، جامعة الجزائر، 2005/2004.

– مذكرة مرقونة ومحفوظة بجامعة الجزائر.

المصـــــــــــادر والمراجـــــــــــع

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	
مقدمة	أ
الفصل الأول **تعليمية الظواهر اللغوية ودراسة وتحليل المنهاج**	
تمهيد	8
مفهوم التعليمة	9
لغة	9
اصطلاحا	9
تعليمية الظواهر اللغوية	12
النحو	12
لغة	12
اصطلاحا	13
أهمية تعليم النحو والصرف وتعلمهما	14
تعليمية النحو في التراث	16
تعريف النحو التعليمي في التراث	16
تعليمية النحو في التراث العربي	17
التطبيق والتدريب عند النحويين	18
الطرائق المستخدمة في تعليم القواعد	18
إشكالية تعليم النحو في العصر الحديث	19
دراسة وتحليل المنهاج	22
تعريف المنهاج	22
لغة	22
اصطلاحا	23
المفهوم التقليدي للمنهاج	23

فهرس المحتويات

المفهوم الحديث للمنهاج	24
من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج	26
إرشادات تربوية في تصميم المنهاج	26
أسس بناء المنهاج	28
1الأسس الفلسفية	29
2 الأسس النفسية	29
3 الأسس الاجتماعية	30
4 الأسس المعرفية	30
5 ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ	31
-مكونات المنهاج	32
-من حيث الأهداف	32
الأهداف العامة	33
الأهداف الخاصة	35
من حيث المحتوى	40
من حيث الطرائق والوسائل	46
من حيث أساليب التقويم	55
التقويم لغة	55
التقويم اصطلاحا	55
أنواعه	58
التقويم التشخيصي	58
التقويم التكويني	58
التقويم التحصيلي	58
التقويم الذاتي	59
أشكال التقويم	59
مقاييس التقويم	59
نماذج من أنواع التقويم	60
نماذج من التطبيقات الواردة في كتاب التلميذ	65

فهرس المحتويات

المقاربة بالكفاءات	68
تعريف المقاربة	68
لغة	68
اصطلاحا	69
تعريف الكفاءة	69
لغة	69
اصطلاحا	69
أسباب الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات	71
أنواع الكفاءات	72
خصائص الكفاءة	75
العناصر الأساسة للكفاءة	76
مؤشر الكفاءة	76
دورها في تنمية قدرات المتعلم	76
الفصل الثاني: **دراسة وتحليل الاستبيان**	
تمهيد	80
آليات البحث	80
المنهج المستخدم	80
الاستبيان	81
العينة	81
كيفية تطبيق آليات البحث	83
عرض نتائج استبيان الأساتذة	83
النتائج الجزئية لاستبيان الأساتذة	109
عرض نتائج استبيان التلاميذ	111
النتائج الجزئية لاستبيان التلاميذ	137
الفصل الثالث **النقد والتقويم**	

فهرس المحتويات

تمهيد	141
الدراسة النقدية	142
من حيث المحتوى التعليمي	143
الموضوعات المقررة خالية من كل تكييف تربوي	146
التركيز على اللغة المكتوبة	149
إهمال المستوى الصرفي	150
التكرار وعدم التنظيم	151
من حيث طرائق التدريس الملائمة والوسائل التعليمية	153
من حيث طرائق التدريس الملائمة	153
السياقية الاجتماعية	154
البرمجة	155
الفردية	155
النمذجة	155
التفاعل	156
عدم تحقيق الانغماس اللغوي	156
عدم وجود التصحيح الارتجاعي	157
عدم كفاية تطبيقات الدعم	158
من حيث الوسائل التعليمية	161
من حيث أساليب التقويم	167
أنواع من الأسئلة المقترحة	171
مثال على امتحان يجسد الطريقة التكاملية	173
تطور النتائج	179
أساليب التقويم وفق صنافة بلوم	180
المعرفة	180
الفهم والاستيعاب	180
التطبيق	181
التحليل	181

فهرس المحتويات

التركيب	182
التقويم	182
مذكرة نموذجية	183
خاتمة	187
الملاحق	194
المصادر والمراجع	207
فهرس المحتوى.	215