

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة 8 ماي 1945 قالمة

Ministère de L'enseignement Supérieur Et de la recherche scientifique

Faculté :des lettres et des langues

كلية الآداب واللغات

Département Lettre et Langue arabe

قسم اللغة والأدب العربي

N°

الرقم:.....



مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية)

مكونات منهاج اللغة العربية المقرر للسنة الثانية
متوسط بالمدرسة الجزائرية - دراسة وصفية-

مقدمة من قبل: إيمان مجدوب

تاريخ المناقشة: 07 جويلية 2019

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. حدة روابحية	أستاذة محاضر " أ "	رئيسا
د. العياشي عميار	أستاذ محاضر " أ "	مشرفا ومقررا
د. عبد الرحمن جودي	أستاذ محاضر " أ "	ممتحنا

السنة الجامعية: 2018 - 2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
مَنْ كَانَ يَوْمَئِذٍ ظَالِمًا لِنَفْسِهِ
أَجْرًا لِمَا كَسَبَتْ سَجَدَ لِلْكَافِرِينَ
وَالْكَافِرِينَ كَتَبَتْهُمْ إِلَىٰ جَهَنَّمَ
وَأُولَئِكَ فِيهَا فِيهَا جَزَاءٌ

شكر وعرّفان

الشكر الأول لله عز وجل الذي

منّ علينا بفضله، فالحمد لله الذي ألهمنا بالصبر

والثبات ومدّنا بالقوة والعزيمة لمواصلة مشوارنا

الدراسي.

أتقدم بجزيل الشكر والعرّفان إلى للأستاذ

المشرف د. "العايشي عميار" الذي ساعدني كثيرا لإتمام

هذا العمل المتواضع، والذي رافقني فيه منذ البداية

حتى النهاية، ولم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه

وإرشاداته حول الموضوع وآرائه السديدة التي كانت

عونا لي في إتمام هذا البحث.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى كل من مدّ إلينا يد العون من قريب ومن بعيد على إنجاز هذا

العمل وأخص بالذكر الأساتذة الكرام

عسى الله أن يوفقني لما

فيه خير وصلاح.

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلا برويتك.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة ونور العالمين

- محمد صلى الله عليه وسلم -

إلى من كلله بالهبة والوقار، إلى من علمني العطاء دون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، أرجو من الله أن يمد في عمرك لثرى ثماراً قد حان قطفها بعد طول انتظار، وستبقى كلماتك نجوم أهدى بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد والذي العزيز "خميسي".

إلى ملاكي في الحياة، إلى معنى الحب، والتفاني والحنان، إلى بسمة الحياة، وسر الوجود، إلى من كان دعاؤها سر نجاحي، وحنانها بلسم جراحي "أمي الحبيبة".

إلى من ذوقوني حلو الزمان فكانوا منبع الطيبة والحنان، إلى من كانوا لي سند ورداد يحميني قسوة الزمان، إلى أخوتي الأعزاء: أيمن - شعيب - كوثر.

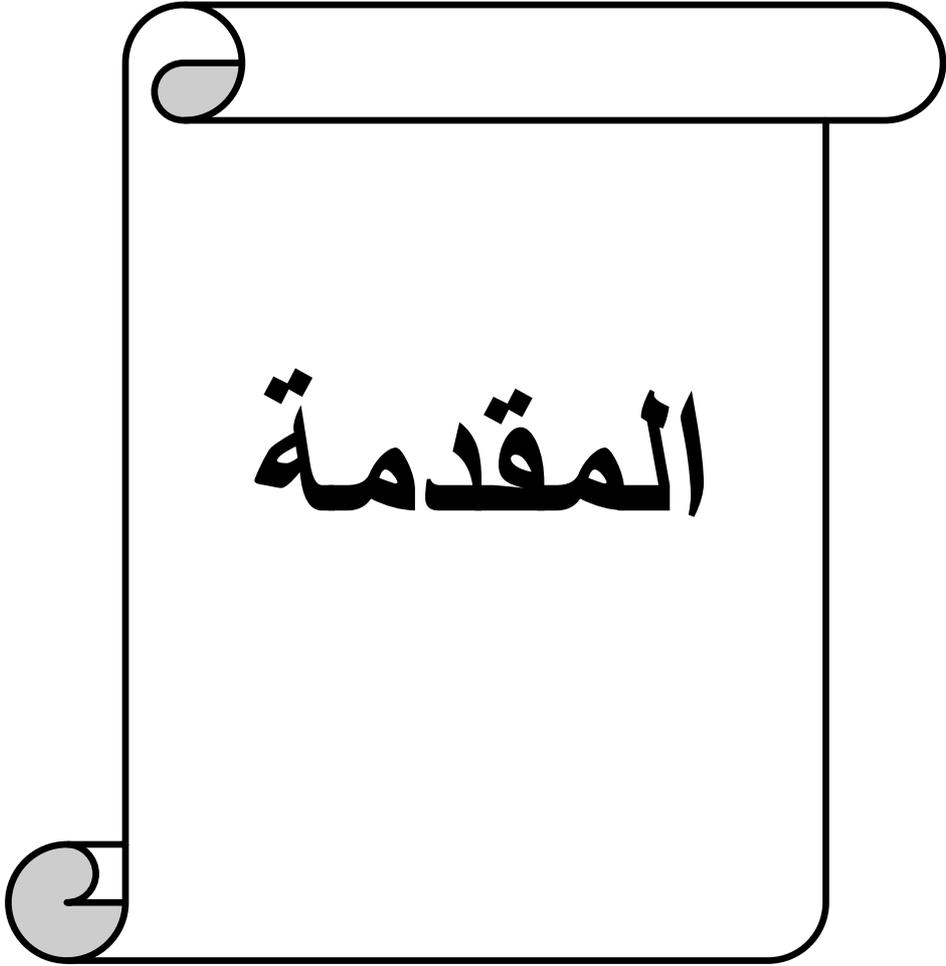
إلى كلّ الصديقات والأصدقاء الذين جمعتمني معهم لحظة صدق وتعلمت معهم معنى الحياة. إلى كل من علمني حرفاً ووجهني بنصيحة ودعا لي بالخير والتوفيق.

إلى كل هؤلاء أقدم ثمرة جهدي.

إيمان مجدوب

رموز البحث

الرمز	دلالته
ط	طبعة
ص	صفحة
ع	عدد
ج	جزء
د.ط	دون طبعة
د.ت	دون تاريخ
تح	تحقيق
مج	مجلد



يتميز العصر الحالي بسمة التغير والتطور السريع الذي مس جميع ميادين الحياة المختلفة، وخاصة ما يتعلق بالميدان التربوي والتعليمي، الذي يعتبر الركيزة الأساسية لبناء مجتمع سليم، حيث تسعى جميع الدول إلى تطوير مناهجها لمواكبة المتغيرات الداخلية والخارجية كخطوة رائدة، وكما هو معلوم فإن العملية التعليمية عملية متطورة ومتغيرة بحكم تطور الحياة والمجتمعات، ومن الملائم أن تسير المنهاج التعليمية هذا التطور الحتمي، والجزائر كغيرها من الدول لم تكن بمعزل عن هذه التطورات، إذ شهدت المنظومة التربوية الجزائرية مجموعة من التعديلات والتحسينات: في البرامج والأنشطة، وطرق التدريس، بغرض الحد من تدهور مستوى التعليم العام، والمردود التربوي بصفة خاصة.

وذلك بإحداث تطور نوعي في منهاج اللغة العربية من حيث الأهداف، المحتويات، أساليب التدريس، ومختلف الوسائط قصد الوصول إلى الإصلاح الشامل، وسبب ذلك هو تغير المناهج من التقليدية القائمة على التلقين، واستظهار المعلومات، إلى حديثة تسعى إلى جعل المسار التربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه يتلاءم والمتغيرات المتسارعة في العالم، قصد إعداد فرد مكتشف للمعرفة لا مستهلك لها قادر على استثمار المعرفة وتوظيفها في بيئته وهذا ما يضمن له القدرة على التكيف والتفكير الإيجابي.

ويستمد هذا البحث أهميته من المكانة التي تحتلها المناهج في العملية التعليمية والتي تفرض الاهتمام بالتغيير المستمر للمناهج باعتبارها وسيلة فعالة في تحقيق أهداف التربية والتعليم.

ومن هنا ارتأيت أن يكون البحث في مجال المنهاج التربوي، واتخذت منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط أنموذجاً للبحث والدراسة محاولة الإجابة عن الإشكالية:

- ما مدى التطبيق الفعلي لمكونات المنهاج؟

وتتدرج تحت هذه الإشكالية الأسئلة التالية:

- ما مفهوم المنهاج؟

- ما مكوناته؟

- ما مدى فعاليته في العملية التعليمية؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اخترنا موضوعا موسوما بـ: «مكونات منهاج اللغة العربية المقرر للسنة الثانية متوسط بالمدرسة الجزائرية».

وقد حاولت من خلال هذا البحث الإجابة عن هذه الأسئلة وذلك بالدراسة والشرح والتحليل، محاولة بذلك التعرف على واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية بالطور المتوسط.

أمّا فيما يخص الدوافع التي زادتني رغبة وإحاحاً في خوض غمار هذا الموضوع فقد تتوّعت ما بين دوافع موضوعية وأخرى ذاتية نلخصها فيما يلي:.

- قلة الدراسات المتعلقة بمكونات المنهاج.

- الشعور بالأهمية والقيمة الحقيقية لهذا الموضوع.

- التعرف على واقع تجسيد مكونات المنهاج.

- الميل الشخصي لهذا الموضوع.

ويسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في:

- التعرف على واقع تجسيد مكونات المنهاج.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك دراسات سابقة تناولت موضوع المنهاج منها:

- إيمان سعيد أحمد باهمام: دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة

تحديات العصر، بحث مكمل لنيل شهادة الماجستير في التربية الإسلامية.

- المنهاج التربوي في التعليم المتوسط واقعه وتطبيقاته، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس،

جامعة 8 ماي 1945، قالمة، 2006.



– محمد جبالة: منهاج اللّغة العربيّة في الجزائر بين التخطيط والتنفيذ، مذكرة مقدم لنيل شهادة الماستر، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، 2016.

– حملاوي آمنة: المنهاج التّربوي الحديث في تدريس اللغة العربية الصف الرابع ابتدائي أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، 2015.

– أمّا فيما يخص مكونات المنهاج في حد ذاته فهي قليلة إن لم نقل نادرة.

وقد سلكت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت فيه على جمع المادة العلمية وتفسيرها وتحليلها واستقراء الآراء منها، وتفصيلها تفصيلا دقيقا.

فبعد اختيار المادّة والمنهج قمت بتقسيم بحثي إلى فصلين تسبقهما مقدمة وتتلوهما خاتمة متبوعة بقائمة المصادر والمراجع وملحق.

المقدمة فقد ضمنتها : أهميّة الموضوع، وأسباب اختياره، والأهداف المرجوة منه، واختيار المنهج، وذكر الصعوبات التي واجهتنا، وأهم المصادر والمراجع.

أمّا الفصل النظري: فقد تطرقت فيه: إلى مفاهيم المنهاج، لغة، ومفهوميه القديم والحديث، والفرق بينهما، ومكوناته، وأسس بنائه، وأهم البيداغوجيات السائدة في تدريس اللّغة العربيّة في الجزائر بشيء من الشرح والتفصيل .

أمّا الفصل التطبيقي: فقد تناولت فيه: مفهوم المرحلة المتوسطة، وأهم أهدافها، والمنهج المستخدم في الدّراسة، أدوات البحث، مجالات الدّراسة، الأساليب الإحصائية، وختمت هذا الفصل بتحليل نتائج استبانات الأساتذة والتلاميذ.

ثم أردفت ما سبق بخاتمة تتضمن أهم النتائج المتوصل إليها، ثم اختتمت البحث بمسرد يضم قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها في البحث.

ومن بين أهم المراجع المعتمدة في هذا البحث نذكر:

- محمد حسن حمادات: المناهج التربويّة نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها.
- محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق تدريسها.
- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها-أسسها وعملياتها الأساسية.

وكباقي البحوث العلمية واجهتني بعض الصعوبات والعراقيل منها:

- كثرة الإضرابات ممّا تعذر عليا القيام بالدراسة الميدانية بصفة دائمة.
 - سوء الاستقبال لدى بعض المؤسسات وصعوبة مقابلة مسؤوليها ومعلميها.
 - الاستخفاف بعملية ملئ الاستبانات والتماطل وعدم الاكتراث في ملئها.
- لكن رغم كل ما واجهتني من صعوبات إلا أنني بذلت ما بوسعي لتحقيق مطالب هذا البحث.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور "العياشي عميار" الذي أشرف على هذه الدراسة، والذي كان نعم المشرف والموجه فله مني فائق الاحترام والتقدير.

الفصل النظري: مكونات المنهاج

التربوي

المبحث الأول: المنهاج التربوي

المبحث الثاني: مكونات المنهاج.

المبحث الثالث: أسس بناء المنهاج.

المبحث الرابع: البيداغوجيات السائدة في

تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية.

تمهيد:

يعدّ المنهاج من أهم وسائل التعليم والتعلم في مختلف مراحل التعليم، باعتباره جزءاً أساسياً في العملية التعليمية، وهو بمثابة العمود الفقري لها، فلا يمكن تصور أي عمل تربوي دون منهاج واضح يسير عليه.

والمنهاج يقوم على مجموعة من العناصر التي هي بمثابة الأركان الأساسية المكونة له والمتمثلة في الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتقييم: فالأهداف تجيب عن لماذا نعلم؟ والمحتوى ماذا نعلم؟ والأنشطة تجيب عن كيف نعلم؟ وكيف نتعلم؟ والتقييم ما نتيجة التعلم؟

هذه عناصر تتداخل وتتفاعل فيما بينها مشكلة النظام العام للمنهاج بحيث يؤثر كل عنصر فيها على العنصر الآخر، بمعنى أنها مترابطة ومتكاملة فيما بينها.

المبحث الأول: المنهاج التربوي.

يُعدّ المنهاج لب العملية التعليمية، والبوابة التي ينطلق منها المعلم لمعرفة مختلف العلوم، ويتمكن بواسطته من تحديد مساره أثناء التعليم من خلال مجموعة من القواعد والمعايير العامة.

أولاً: مفهوم المنهاج.

1. لغة:

جاء في لسان العرب ضمن مادة (ن ه ج) "طريق نهج: بين واضح، وطُرُق نَهْجِه، وسبيلٌ مَنهَجٌ.

وأَنهَجَ الطريقُ: وَضَحَ وَاسْتَبَانَ وَصَارَ نَهْجًا وَاضِحًا بَيِّنًا، والمنهاج: الطريق الواضح"⁽¹⁾.

كما وردت في التنزيل العزيز: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾⁽²⁾. [المائدة:48]

وفي حديث العباس لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم، حتّى تَرَكَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَةٍ أَي وَاضِحَةٍ وَبَيِّنَةٍ⁽³⁾.

فكلمة منهاج في الآية الكريمة وكلمة ناهجة في قوله صلى الله عليه وسلم: تعني الطريق البين والواضح الذي لا لبس فيه ولا غموض.

كما ورد في القاموس المحيط: "أنهَجَ وَضَحَ وَأَوْضَحَ، والطريق: سَلَكُهُ، واستنّهَجَ الطّريقُ: صارَ نَهْجًا، كأنهَجَ فُلَانٌ سَبِيلَ فُلَانٍ: سَلَكَ مَسَلَكَهُ"⁽⁴⁾.

(1) ابن منظور [أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ): لسان العرب، دار الصادر، بيروت، (د-ط)، (د-ت)، مج2، ص 383.

(2) سورة المائدة، الآية: 48.

(3) ابن منظور: مصدر سابق، ص 383.

(4) الفيروز أبادي [محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم بن عمر أبو طاهر محمد الدين الشيرازي (ت817هـ): تح/ مكتب التراث، مادة (ن ه ج)، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 2005، ص 208.

كما ورد في المعجم الوسيط المنهاج هو: "الخطة المرسومة، ومنه: منْهاج الدّراسة، ومنْهاج التّعليم ونحوهما (ج) منْهاج.

ويقال: طريق ناهجٌ واضحٌ بيّن. وطريقة ناهجة: واضحة بيّنة⁽¹⁾.

يتضح أنّ جلّ المعاجم اللغوية تتفق على أنّ المنهاج: يعني الطريق الواضح البين والمحدد، ومنه جاء منهاج التّعليم أي الطرائق الواضحة والمحددة التي يتبعها المعلم في التّعليم.

والكلمة الدالة على المنهاج هي Curriculum مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل، وهناك كلمة أخرى تستعمل مرادفة لكلمة منهج أحياناً هي كلمة المقرر وتقابلها بالإنجليزية Syllabus ويقصد بها بالعربية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضع في أثناء سنة دراسية⁽²⁾.

الفرق بين المقرر والمنهاج:

أن المقرر يعني كم المعرفة وهي جزء من المنهاج، أمّا كلمة المنهاج فإنّها تعني المحتوى، والأنشطة التعلّيمية التعلّمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلّم وتعني كذلك التّفويض، وأخيراً الأهداف المتوخاة من تعلّم هذا المحتوى بالإضافة إلى المعلم والمتعلّم والظروف المحيطة بهما.⁽³⁾

إنّ المنهاج مفهوم واسع يشمل كل العناصر عكس المقرر الذي يشمل عنصر واحد ألا وهو المحتوى.

(1) مجمع اللغة العربية: مادة (ن ه ج)، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 957.

(2) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص 110.

(3) محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها - مفهومها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 33.

2. اصطلاحا:

تعددت تعريفات المنهاج تبعا لاختلاف الآراء بين الباحثين والمربين حول مفهومه، ولكن بالعودة إلى كتاباتهم نجد أنه لا يخرج عن مفهومين اثنين هما:

أ. المفهوم التقليدي:

كان المنهاج بمفهومه التقليدي يعني: "مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة، أو مرحلة من مراحل الدراسة"⁽¹⁾.
يتضح من خلال هذا التعريف أنّ المنهاج لا يتجاوز المادة الدراسية التي تقدمها المدرسة للمتعلمين.

وعرّف أيضا بأنه: مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بـ "المقررات الدراسية"⁽²⁾.
نفهم من هذا التعريف بأنه عبارة عن مجموعة من المعلومات والأفكار الفكرية التي يجب تعليمها للمتعلمين من خلال المقررات الدراسية.

وقد عرفه محسن عطية بأنه: "مجموعة المواد الدراسية التي يقوم المتخصصون بإعدادها أو تأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويسعى الطلاب إلى تعلمها"⁽³⁾.
يتضح أن المنهاج بمفهومه القديم ركز على المعارف ومفاهيم وقد أدى هذا التركيز على المعارف إلى إهمال معظم جوانب العملية التعليمية.

(1) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 114.

(2) ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي، (د- ط)، (د- ت)، ص 5.

(3) محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق تدريسها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د- ط)، 2009، ص 23.

ب. المفهوم الحديث:

لم يعدّ المنهاج بمفهومه الحديث منحصرًا في المقررات الدراسية فقط، بل شمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

يعتبر المنهاج في مفهومه الحديث أنه: "مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث التعلّم أو تعديل في سلوكهم ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل وهو الهدف الأسمى للتربية"⁽¹⁾.

كما عرّف أيضا بأنه: "جميع الخبرات والمعلومات والأنشطة والأساليب وكل ما يتم داخل المدرسة لتحقيق أهداف تربوية متكاملة وتراعي قدرات وإمكانيات الطلبة وحاجات المجتمع"⁽²⁾.

وعرفه يحي محمد نبهان بأنه: "مجموعة الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها سواء داخلها أم خارجها بهدف مساعدة الطالب على الوصول إلى أفضل ما تمكنه منه قدراته وتجعله يدرك ويتصرف ويحسب وينفعل كما هي الحال في مجتمعه"⁽³⁾.

يتضح مما سبق أنّ المنهاج بمفهومه الحديث ركز على جعل المتعلّم محور العملية التعليمية من خلال خصائص نموه، وقدراته وحاجاته، وحاجات المجتمع، والمادة العلمية، وأصبحت الأساليب والأنشطة جزءًا لا يتجزأ من المنهاج، كما أصبحت هناك علاقة وطيدة مع المجتمع.

(1) سعيد علي السعيد، أبو السعود محمد أحمد: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار

الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص 38، 39.

(2) عصام النمر، تيسير الكوفي: مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، دار اليازوري

العلمية، الأردن، عمان، (د- ط)، 2010، ص 18.

(3) يحي محمد نبهان: مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة

العربية، 2008، ص 28.

ج.المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.

يمكن المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث من حيث المجالات التالية:

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> - المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. - ثابت لا يقبل التعديل. - يركز على الكم دون الكيف. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يكيف المعلم للمنهاج 	<ul style="list-style-type: none"> - المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - مرن يقبل التعديل. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة التفكير والمهارات التي تواكب التطور. - يكيف المنهاج للمتعلم.
تخطيط المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> - يعده المتخصصون في المادة الدراسية - يركز على اختيار المادة الدراسية. - محور المنهاج المادة الدراسية. 	<ul style="list-style-type: none"> - يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. - يشمل جميع عناصر المنهاج. - محور المنهاج المتعلم.
المادة الدراسية	<ul style="list-style-type: none"> - غاية في ذاتها. - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. - يبني المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. - المواد الدراسية منفصلة. - مصدرها الكتاب المقرر. 	<ul style="list-style-type: none"> - وسيلة تساعد على نمو الطالب نموًا متكاملًا. - تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. - يبني المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية الطلبة. - المواد الدراسية متكاملة ومتراصة. - مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	<ul style="list-style-type: none"> - تقوم على التعليم والتلقين المباشر. - لا تهتم بالنشاطات. 	<ul style="list-style-type: none"> - تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها.

الفصل النظري:.....مكونات المنهاج التربوي

	<ul style="list-style-type: none"> - تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسيلة التعليمية. 	<ul style="list-style-type: none"> - لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
المتعلم	<ul style="list-style-type: none"> - سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية. 	<ul style="list-style-type: none"> - إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.
المعلم	<ul style="list-style-type: none"> - علاقة تسلطية مع الطلبة. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات. - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. - يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعه. 	<ul style="list-style-type: none"> - علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل. - يراعي الفروق الفردية بينهم. - يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها. - دور المعلم متغير. - يوجه ويرشد ويتابع.
الحياة الاجتماعية	<ul style="list-style-type: none"> - تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. - لا تربط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. - لا توفر جو ديمقراطي. - لا تساعد على النمو السوي 	<ul style="list-style-type: none"> - تهيء الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي. - توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. - تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	<ul style="list-style-type: none"> - يتعامل مع الطلبة كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل. - يعمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا 	<ul style="list-style-type: none"> - يتعامل مع الطلبة كفرد اجتماعي متفاعل. - لا يعمل القيمة الاجتماعية للمتعلم

يعدّها من مصادر التعلّم.	يعدّها من مصادر التعلّم.	
- يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية.	- لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية.	
- لا يوجد بين المدرسة والمجتمع أسوار.	- يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	

الجدول رقم (1): يبين الموازنة أو الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث⁽¹⁾.

نستخلص من هذه الموازنة أن المنهاج القديم يجعل من الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة ويهمل جميع المصادر الأخرى، بينما الحديث يشمل جميع الأنشطة والخبرات التي يمر بها التلاميذ بإشراف المدرسة، كما أن المنهاج القديم يهمل الجانب التطبيقي من قبل الأستاذ لأنه يعتقد أن عمله يقتصر على توصيل المعلومات الموجودة في المقرر إلى أذهان التلاميذ وإجراء الامتحانات لتحديد مدى نجاحه في توصيل المعارف بمعنى أن هم الأستاذ هو إكمال المقرر في فترة محددة، بينما الحديث يعتمد على الجانب التطبيقي أكثر ويكتمل دوره في التوجيه والنصح ويجعل من التلميذ محور العملية التعليمية التعليمية المنهاج القديم وضعه المتخصصون من دون مراعاة لميولات وحاجات التلاميذ فهو يهتم بالنمو العقلي فقط، بينما الحديث صمم على أساس ميولات وحاجات التلاميذ فهو يركز على نمو الشامل والمتكامل.

(1) محمد حسن حمادات: المناهج التربوية - نظرياتها - مفهوما - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، مرجع سابق، ص (43-44).

3. الأسباب التي أدت إلى تطوّر مفهوم المنهاج:

إنّ تطوّر مفهوم المنهاج لم يأت من فراغ إنما كان نتيجة عدة عوامل نذكر منها: (1)

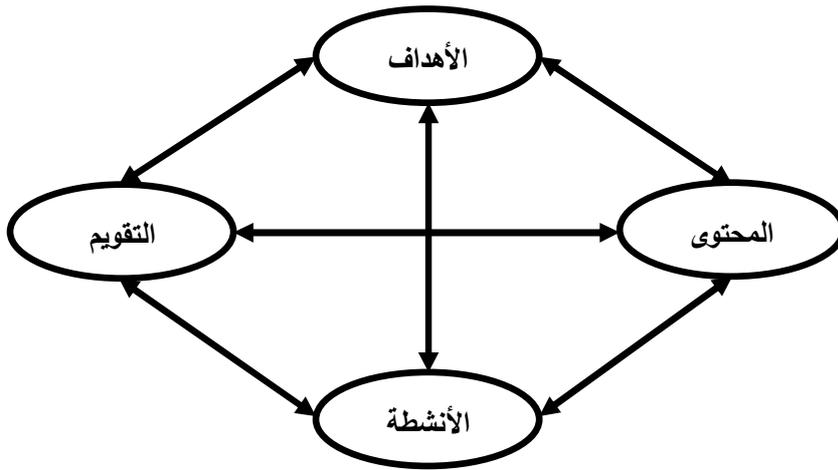
1. التغيير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتقني.
 2. التغيير الذي طرأ على أهداف التربيّة وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة بسبب التغييرات التي طرأت على احتياجات المجتمع وفق هذه التغييرات.
 3. نتائج البحوث والدراسات التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج التقليدي والتي أظهرت قصورا جوهريا في إجراءاته ومفهومه.
 4. الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربيّة وعلم النفس، والتي عدلت من الكثير مما كان سائدا عن طبيعة المتعلّم وسيكولوجيته.
 5. طبيعة المنهاج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالمجتمع والتلميذ والبيئة والنظريات التربويّة الحديثة.
 6. اعتقاد المعلّمون أنّ عملهم يقتصر فقط على توصيل المعلومات التي تشتمل المقررات الدراسية.
 7. ازدحام المنهاج بمجموعة ضخمة من المواد التعليميّة المنفصلة التي لا ربط بينها.
- كانت هذه أهم الأسباب التي أدت إلى تطوّر المنهاج من التقليدي القائم على التلقين واستظهار المعلومات، إلى الحديث الذي يسعى إلى تحقيق حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف، والبحث والتحليل وصولا إلى حل المشكلات.

(1) شوقي حساني محمود حسن: تطوّر المناهج رؤية معاصرة (المنهج -تطوّر المنهج -تصميم ونماذج برمجية المنهج- معايير جودة المنهج)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص (23- 24).

المبحث الثاني: مكونات المنهاج.

يقوم المنهاج على مجموعة من المكونات أو العناصر التي هي بمثابة الأركان الأساسية المكونة له، وهذه العناصر تتكامل وتتداخل وتتفاعل فيما بينها وتتبادل التأثير والتأثير، مشكلة النظام العام للمنهاج.

ومكونات المنهاج تتضح من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (1): عناصر المنهاج كنظام⁽¹⁾.

نلاحظ من خلال الشكل أنّ الأسهم متجهة إلى كل العناصر، تدل على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر، بمعنى أنّ كلّ عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بكلّ العناصر، وأنّ أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

أولاً: الأهداف التربوية.

إنّ أي عمل علمي جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح، ثم اختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من الوصول للأهداف وذلك في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط7، 2009، ص 39.

والمقصود بالهدف: هو التغيير الذي يسعى المعلم إلى إحداثه في أداء المتعلم⁽¹⁾.
وقد عرّفت الأهداف التربويّة بأنّها: عبارة عن نواتج تعليميّة مخططة، نسعى إلى إكسابها للمتعلّم بشكل وظيفي، يتناسب مع قدراته وبلبي حاجته، ونعمل من خلال الأهداف التربويّة على إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلّمين كنتيجة لعملية التعلّم.
إنّ الهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربويّة، والغاية التي ننشد تحقيقها، وبهذا نعتبره الغرض الأسمى في العمل التربوي⁽²⁾.

يتضح ممّا تقدم أنّ الهدف هو ذلك التأثير الإيجابي المنشود، وذلك لما يحدثه من تغيير أو تعديل في سلوك المتعلّمين.

1. مصادر اشتقاق الأهداف التربويّة:

الأهداف لا تنشأ من فراغ ولكنها تتبع وتشتق من عدة مصادر ولكل مصدر وزنه

وأهميته في عملية الاشتقاق ومن هذه المصادر نذكر:

أ. فلسفة المجتمع وحاجاته:

تعدّ فلسفة المجتمع هي أولى مصادر اشتقاق الأهداف، فلكل مجتمع مبادئ تقوم عليها فلسفته، وهذه تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربيّة أبنائه بأسلوب وطريقة معينة⁽³⁾.

(1) ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 39.

(2) ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: المناهج التعليميّة والتّقويم التربوي، مرجع سابق، ص 12.

(3) حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المقتني: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2008، ص 117.

ب. فلسفة التربية:

فلسفة التربية غالبا ما تتسق مع فلسفة المجتمع، فالمجتمع الديمقراطي فإن التربية فيه تقوم على المبادئ الديمقراطية من احترام شخصية الفرد وحرية، وإعطائه فرصا متكافئة في التعليم والحياة⁽¹⁾.

ج. طبيعة المتعلم وعملية التعلم:

واضع المناهج يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وميوله لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعلم كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلم الفرد في ضوء نظريات التعلم المختلفة⁽²⁾.

ولقد قسم برسكوت (Prescott) حاجات المتعلمين إلى ثلاثة أنواع وهي: ⁽³⁾

حاجات جسمية: كالحاجة إلى الطعام والشراب والنشاط...

حاجات اجتماعية: كالحاجة إلى الحب والحنان والانتماء والمكانة والاحترام.

الحاجات التكاملية: كالحاجة إلى أن يصل المرء نفسه بشيء أكثر من ذاته أبعد، أي حاجة المرء إلى فلسفة الحياة.

(1) محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها، مرجع سابق، ص 133.

(2) محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها، مرجع سابق، ص 133.

(3) مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها - عناصرها- أسسها وعملياتها الأساسية - مشكلات المناهج - تطوير وتحديث، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 20،

د. المتخصصون في المادة الدراسية:

إنّ المتخصصون في المواد يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كل في تخصصه بحيث تسهم في وضع الأهداف التربوية⁽¹⁾، إذ تصدر مرتبة راقية في مصادر يشاع استخدامها في كثير من الكليات والمدارس بحيث يمثلون فيها مفهومهم عن الأهداف التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها فهم بذلك يساهمون مساهمة فعالة في سبيل تحديد وظائف المادة أو أهدافها التربوية⁽²⁾.

2. مستويات الأهداف:

إنّ مستويات الأهداف التربوية تتحدد وفق ما تحتويه من معلومات وقواعد وإمكانيات تحقيقها وهناك اتفاق على أنّها ثلاثة مستويات:

أ. الأهداف العامة: كما يطلق عليها أهداف طويلة المدى، تتسم بالتجريد والتعميم، أي عامة بدرجة كبيرة، كأهداف التعليم في أي مرحلة من مراحل التعليم وتستغرق وقتاً طويلاً لتحقيقها⁽³⁾.

ب. الأهداف الخاصة: هي أهداف أقل عمومية - ترتبط بوحدة دراسية أو مقرر دراسي معين - من الغايات ومداهها وتتحدد في ما يجب أن يتعلمه التلميذ، كما أنها أقصر من مدى الأهداف العامة⁽⁴⁾.

(1) محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، مرجع سابق، ص 133.

(2) مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها-وعناصرها -أسسها وعملياتها الأساسية، مرجع سابق، ص 21.

(3) ينظر: محمد صابر سليم وآخرون: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2006، ص 140.

(4) حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط1، 2004، ص 156.

ج. الأهداف السلوكية: وهي أهداف إجرائية، أو أهداف خاصة بكل مادة دراسية ولكل درس محدد، وتصاغ هذه الأهداف في عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، أو درس من دروس اليومية⁽¹⁾.

مما سبق يتضح أنّ مستويات الأهداف تتدرج في عموميتها وشموليتها، حيث يمكن تصنيفها من العام إلى الخاص، ومن الواسع إلى الضيق.

3. معايير الأهداف التربوية:

لي تصل العملية التعليمية إلى قيمتها، وتؤدي الأدوار المرجوة منها ينبغي أن تحكم بجملة من المعايير نذكر منها⁽²⁾:

- أن تكون واضحة وقابلة للقياس.
- أن تستند إلى فلسفة تربوية سليمة.
- أن تكون واقعية ممكنة التحقق.
- أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة للمادة.
- أن تلبي حاجات المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.
- أن تتلاءم والمرحلة الدراسية.
- أن تكون شاملة.

4. تصنيف الأهداف التربوية:

تشير الأدبيات التربوية إلى وجود تصنيفات عديدة للأهداف التربوية التي تصف نواتج التعلم، أو السلوك المتوقع حدوثه، غير أن تصنيف بلوم يعدّ الأكثر شيوعاً في مجال التعرف على الأهداف وتحديدها.

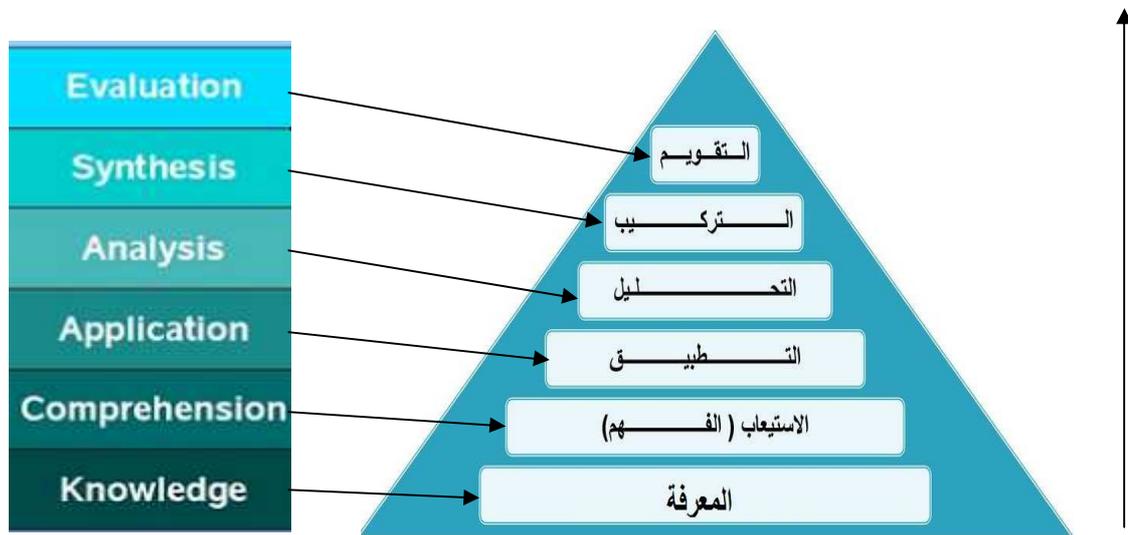
(1) شوقي حساني محمود حسن: تطوير المناهج رؤية معاصرة، مرجع سابق، ص 34.

(2) عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص (39-40).

وقد صنّفها إلى ثلاثة مجالات رئيسية وهي (1):

- المجال المعرفي الإدراكي.
- المجال العاطفي أو الانفصالي أو الوجداني.
- المجال النفسي الحركي أو المهاري.

كما صنّف بلوم الأهداف في المجال المعرفي إلى ست مستويات تتدرج في صعوبتها بشكل هرمي يكون المستوى الأدنى فيه في قاعدة الهرم والأصعب في قمة الهرم (2).
الشكل الآتي يوضح مستويات المجال المعرفي حسب بلوم.



الشكل رقم (02): الأقسام الرئيسية لأهداف المجال المعرفي (3).

يلاحظ من الشكل أنّ التصنيف هرمي، بمعنى أنّ كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله، وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساساً للمستوى الذي قبله.

(1) علم الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس، بجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص 141.

(2) محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 71.

(3) فؤاد سليمان قلادة: نظرية المنهج والنموذج التربوي، مكتبة بستان المعرفة للنشر والتوزيع، كفر الدوار، الحدائق، ط2، 2006، ص102.

الفصل النظري:.....مكونات المنهاج التربوي

اشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ وهي: "الحفظ والفهم، والتطبيق، والتحليل والتركيب، والتقويم أو إصدار الأحكام"، وفي الوقت نفسه توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو الآتي:

• **المستوى الارتباط المحسوس:** ولقد اشتمل على المستوى الأول، وهو مستوى اكتساب المعرفة.

• **المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا:** ولقد اشتمل على المستويات الثلاثة الآتية: مستوى الفهم أو الاستيعاب، ومستوى التطبيق، مستوى التحليل.

• **المستوى الإبداعي أو مستوى المهارات العقلية العليا:** وقد ضم مستوى التركيب وإصدار الأحكام أو التقويم⁽¹⁾.

وتتدرج هذه المستويات الستة من السهل البسيط إلى الأكثر صعوبة وتعقيدا.
ثانيا: المحتوى.

يمثل المحتوى في المنهاج المدرسي المكون الثاني، بعد الأهداف مباشرة حيث يتم اختياره في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من المنهج، فالمحتوى يعكس الأهداف داخله لكنه لا يحققها لدى المتعلم بمفرده، حيث يعتمد في ذلك على عملية التدريس والتفاعلات المختلفة بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب والمواقف التعليمية المختلفة⁽²⁾.

وقد عرفه رشدي أحمد طعيمة بأنه: "مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد التلاميذ بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تتميتها عندهم، وأخيرا

(1) نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي: التعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع8، 2010، ص 46، 47.

(2) محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التعلم الأساسي، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 65.

المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج"⁽¹⁾.

يفهم من هذا التعريف أنّ المحتوى مجموعة الحقائق والمعلومات والاتّجاهات والقيم والمهارات التي يمكنها أن تحقق الأغراض التّربويّة كما يرتبط بتوجيه المعارف التي تختار وتنظم على نحو معين.

وبالنظر للأهمية التي ينطوي عليها المحتوى فإنّ عملية اختياره لا تتم بطريقة عشوائية، بل يخضع لمعايير معينة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار.

1. معايير اختيار المحتوى:

قبل التطرق لمعايير اختيار المحتوى، لا بدّ أنّ نتعرف على مفهوم المعايير ويقصد بها "أعلى مستويات الأداء يطمح الإنسان للوصول إليها، والتي يتم في ضوءها تقويم مستويات الأداء المختلفة، والحكم عليها"⁽²⁾.

ولهذا فعملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهي:

- أنّ يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف: يعدّ ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهم معايير الاختيار ذلك أننا خلال العملية التعلّميّة نحاول الوصول إلى أهداف معينة وإحدى الوسائل لتحقيق هذا المحتوى لهذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف⁽³⁾.

(1) رشدي أحمد طعمية: الأسس العامّة لمنهاج تعليم اللّغة العربيّة إعدادها - تطویرها - تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د- ط)، 2004، ص 31.

(2) رشدي أحمد طعمية: دليل عمل في إعداد المواد التعلّميّة لبرامج تعليم العربيّة، معهد اللّغة العربيّة بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 41.

(3) أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطویره، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 109.

- أن يكون المحتوى صادقا وله دلالاته: يعتبر المحتوى صادقا وله دلالاته إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العلمية البحثية ويمكن الحكم على ذلك بمدى قابلية المعارف للتطبيق.
- كما أن دلالة المحتوى تعني قدرته على إكساب التلميذ روح المادة وطريقة البحث فيها.
- أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ: يجب أن تكون المعارف المختارة عامل مساعد على فهم الظواهر التي تحدث والمشكلات التي يمكن أن تتجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها مع ترك حرية التفكير المبدع للطالب⁽¹⁾.
- أن يكون المحتوى متوازنا في شموله وعمقه: يعني الشمول أن تكون المجالات التي يتضمنها المحتوى كافية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها أما العمق فيعني تناول المحتوى لأساسيات المادة كالمبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملا وربطها بغيرها من المبادئ.
- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ: تُعدّ الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يولد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى ويسير عملية تعلمهم ولهذا تعدّ مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى بحيث يكون ملائما لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها.

(1) محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظريتها - مفهومها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، مرجع سابق، ص 145.

- أن يتصف المحتوى بصفة القابلية للتعلّم من جانب المتعلّمين:يتطلب هذا المعيار أنّ يراعي محتوى المنهج مستوى نضج المتعلمين والفروق بينهم من حيث القدرات العقلية⁽¹⁾.

2. معايير تنظيم المحتوى:

- معناه ترتيب المحتوى بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق الأهداف المسطرة لها، وهناك مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوى وتتمثل فيما يلي:
- التوحيد: المقصود بهذا المعيار أنّ توضع المواد التي تنتمي إلى مجال واحد مع بعضها في وحدات خاصة كالذي يحصل في وضع قواعد النحو والصرف والإنشاء والأدب في مجال واحد هو اللغة.
 - الاستمرارية: يعني أنّ ينظم المحتوى بطريقة تمكن المتعلّمين من ممارسة جوانب التعلم في مراحل مختلفة على مستوى المراحل أو الصفوف بشكل يتسم بالترار الراسي ومن شأن هذا الاستمرار أنّ يؤدي وظيفة فاعلية التعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلّمين⁽²⁾.
 - التتابع: يعني وضع مواد التعلم والخبرات في ترتيب معين يؤكد أنّ كل عنصر يبني على عنصر سابق له وتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق⁽³⁾.
 - التكامل: يعني أنّ ينظر المحتوى ويقدم للمتعلّمين بصورة مترابطة تشعر المتعلمين بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات في المادة الواحدة وعلى مستوى

(1) أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطوره، مرجع سابق، ص 110.

(2) محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق تدريس، مرجع سابق، ص 98.

(3) رحيم يونس كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس، دار الدجلة، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 141.

المواد المختلفة في الصف الواحد بمعنى أن يكون تكامل بين المواد المختلفة كالتكامل بين فروع المعرفة العلمية أو الإنسانية⁽¹⁾.

3. تصنيفات المحتوى:

مادام المحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات، فإنّ تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة ومن هذه التصنيفات نذكر:

تصنيف المعرفة المنظّمة في المحتوى بحسب ارتباطها بالأهداف فتكون لنا⁽²⁾:

✓ معرفة إدراكية.

✓ معرفة قيّمة.

✓ معرفة أدائيّة.

تصنيف المعرفة المنظّمة في المحتوى بحسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة

✓ المعرفة الطّبيعية.

✓ المعرفة الإنسانيّة.

✓ المعرفة الشكليّة.

✓ المعرفة التّطبيقية.

✓ المعرفة الحاسوبية.

تصنيف المعرفة المنظّمة في المحتوى بحسب نتائج التعلّم⁽³⁾:

✓ الحقائق والبيانات.

✓ المفاهيم.

(1) محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق تدريس، مرجع سابق، ص 98.

(2) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 218.

(3) فراس السليتي: استراتيجيات التعلّم والتعلّم النظرية والتطبيق، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 407.

✓ المبادئ والتّعميمات.

✓ الفرضيات والنّظريات.

✓ المهارات.

✓ القيم والاتّجاهات.

تصنيف المعرفة المنظمة في المحتوى بحسب وسائل إدراكها⁽¹⁾:

✓ الإدراك بالوحي.

✓ الإدراك بالإلهام.

✓ الإدراك بالحواس.

✓ الإدراك بالتجريب.

✓ الإدراك بالعقل

✓ الإدراك بالحدس.

ثالثاً: الأنشطة.

لاحظنا سابقاً عند التعرض لمفهوم المنهاج الحديث أنه عبارة عن مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ، وبذلك "يمكن اعتبار الأنشطة التعليمية ضمن اتجاهات التعليم الفعال وجودة التعليم وهو ذلك النمط من التعليم الذي يفعل من دور المتعلم في التعليم فلا يكون فيه المتعلم متلقياً للمعلومات فقط بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومات بشتى الوسائل الممكنة⁽²⁾."

(1) فراس السليتي: استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 407.

(2) محمد إبراهيم قطاوي: طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 297.

الفصل النظري:.....مكونات المنهاج التربوي

والمقصود بالأنشطة هي: "الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المتعلمون أو المعلمون أو الاثنين معا من أجل تحقيق أهداف المنهج"⁽¹⁾.

يشير هذا التعريف إلى أن النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه وبذلك قد يكون تعليمياً إذا قام به المعلم أو تعلمياً إذا قام به المتعلم.

وتنظم الأنشطة بنوعيتها فتشكل ما يسمى "طرق التعليم" وهي عامة لكل فرد، ولكل مستوى ومن أمثلتها⁽²⁾:

✓ طريقة المحاضرة.

✓ طريقة الحوار.

✓ طريقة المناقشة.

✓ طريقة الاستقراء.

✓ طريقة الاستنتاج.

وقد تشكل الأنشطة ما يسمى "بأساليب التعليم" والأسلوب هو حالة خاصة من طرق التعليم كاستخدام طريقة المناقشة في العلوم أو قواعد اللغة العربية⁽³⁾.

(1) محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 100.

(2) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، مرجع سابق، ص 42.

(3) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، مرجع سابق، ص 42.

وقد تشكل الأنشطة ما يسمى "استراتيجيات التعلم" ومن أمثلتها: (1)

✓ إستراتيجية التعلم الاتقاني.

✓ إستراتيجية التعلم بالأدوار التربويّة.

✓ إستراتيجية التعلم بالمشاريع والأبحاث والتقارير.

2. الأسس التي تقوم عليها الأنشطة:

هناك مجموعة من الأسس التي يتم على أساسها اختيار الأنشطة منها(2):

_ أن يكون المعلم واعياً بأهمية الأنشطة التعليميّة ودورها في اكتساب المتعلم المعارف والمهارات المدروسة.

_ أن يخطط للأنشطة من حيث كمها ونوعها واستعمالها في مواضعها اللازمة.

_ أن يهيئ الإمكانيات المتاحة بشرية كانت أم ماديّة التي تساعد على أداء الأنشطة.

_ أن يعمل على ربط الأنشطة بحاجات المتعلم واهتمامه وميوله.

_ أن يشترك الطلبة في التخطيط للأنشطة التعليميّة.

(1) محمد حسن حمادات: المناهج التربويّة نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها- مرجع سابق، ص (158-159).

(2) ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: المناهج التعليميّة والتّقييم التربوي، مرجع سابق، ص 15.

3. الوظائف الأساسية للأنشطة:

تعدّ الأنشطة من أهم عناصر المنهاج التربوي وهي بمثابة العنصر الثالث ولهذا العنصر (الأنشطة) وظائف أساسية أجمالها "اللقائي، وعاشور وأبو الهيجاء" فيما يلي⁽¹⁾:

• تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم:

حيث أنّ الأنشطة تثير الاهتمام وتدفع إلى التساؤل مما يُعدّ بداية للنشاط الفعلي ويُعدّ أسلوباً جيداً لتعليم الفرد كيفية التفكير.

• تنمية ميول واتجاهات وقيم لدى المتعلم:

حيث يُعدّ النشاط فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضاف إلى الرصيد المتكوّن لدى المتعلم من تلك الجوانب.

• الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي:

فالكثير مما يدرسه المتعلم داخل غرفة الصف يبقى دون دلالة أو معنى حتّى يثبت له صحته أو خطئه والسبيل إلى ذلك أنّ يشاهد المتعلم ما يدلّ على ما قدّم له من معارف وما يثبتها بشكل علمي.

• تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع أطراف العملية التعليمية:

حيث يوفّر النشاط المدرسي بمختلف أشكاله للمتعلم فرصة ممارسة مهارات الاتصال والتواصل المختلفة والتدريب عليها.

• تعلّم التخطيط والعمل ضمن فريق:

حيث يحتاج النشاط دائماً إلى التخطيط والعمل المتعاون، فهناك مشروعات وزيارات ومقابلات يقوم بها المتعلمون، ولا يُمكن أنّ يقيم ذلك إلاّ من خلال التخطيط والعمل ضمن فريق.

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها، مرجع سابق، ص 89.

4. محددات الأنشطة:

- ذكر اللقاني مجموعة من المحددات للأنشطة أجمالها فيما يلي: (1)
- **فلسفة المجتمع:** كل منهج يستند إلى فلسفة معينة، وهذا يعني أنّ تلك الفلسفة هي التي تحدد النشاط ونوعه، فإذا كانت تعطي كل الثقل أو معظمه للمادة التعليمية فهذا سيؤدّي إلى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوي، أمّا إذا كانت بعكس ذلك فهذا سيؤدّي إلى ظهور أنشطة متنوّعة.
 - **نمط الإشراف السائد:** يُحدّد نمط الإشراف السائد في المؤسسة التربوية، طبيعة الأنشطة التي ستُمارس، لذلك لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره، ودون تكامل وتعاون بين كل المشاركين والمعنيين بتنفيذه.
 - **اتجاه المعلم:** ولما كان المعلم هو منفذ المنهج والمتحكم في درجة تنفيذ أهداف المنهاج، فعليه يقع العبء الأكبر في تخطيط الأنشطة وتنفيذها.
 - **عملية التقويم:** يُحدّد هذا الجانب مدى قابلية المعلم لاستخدام النشاط أو عدم استخدامه، فإذا كانت عملية التقويم تقوم أساساً على قياس ما حصله المتعلم من معلومات سيؤدّي ذلك إلى تكريس معظم جهده لتغطية المقرر دون الرعاية لمسألة النشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة وغير ذلك من جوانب التعليم الأخرى فسيؤدّي ذلك في الأغلب إلى المزيد من الاهتمام بالأنشطة والتركيز عليها.
 - **الإمكانات المتاحة:** من أهم العوامل التي تتحكم في الأنشطة توافر الإمكانيات لتنفيذ تلك الأنشطة، فلا يستطيع المعلم والطلبة تنفيذ أي نشاط دون إمكانيات مادية ومعنوية أيضاً.

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، مرجع سابق، ص 90.

رابعاً: التَّقْوِيمُ.

التَّقْوِيمُ هو العنصر الرابع من عناصر المنهاج، ولا يمكن إغفال أثره في عمل كل مؤسسة تعليمية، فهو مكون فعال يتبادل التأثير والتأثير مع بقية عناصر المنهاج السالفة الذكر.

وقد عرّفه "جرونلند" بأنّه: عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا ، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة⁽¹⁾.

كما عرّفته "الحريري" بأنّه: عملية إصلاح وتعديل، وهو عملية يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية، ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف، وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها⁽²⁾.

نفهم من هذا التعريف أنّ التَّقْوِيمَ عملية تشخيصية من حيث تحديد جوانب القوة والضعف في الشخص، وعملية علاجية تستلزم تقديم العلاج، وهو عملية وقائية من حيث تفادي الوقوع في الخطأ.

1. أسس التَّقْوِيمُ:

يقوم التَّقْوِيمُ على مجموعة من الأسس التي لا بد من مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التَّقْوِيمِ إذا أردنا لهذه العملية النجاح في بلوغ أهدافها⁽³⁾:

- أن يكون التَّقْوِيمُ هادفاً.

(1) مصطفى نمر دعمس: استراتيجيات التَّقْوِيمِ التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د- ط)، 2008، ص 12.

(2) أكرم صالح محمود خوالدة: التَّقْوِيمُ اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 24.

(3) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص (269 - 270)

- أن يكون التّقيّم مستمرا وملازما للنّشاط التّعليمي.
- أن يكون التّقيّم تعاونيا.
- أن يكون التّقيّم علميا وموضوعيا.
- أن يكون التّقيّم مميزا.
- أن يكون التّقيّم شاملا لكل العناصر.
- تنوع أدوات التّقيّم.

2. أنواع التّقيّم:

هناك من ضمّن (قسّم) التّقيّم إلى ثلاثة أنواع، وهناك من أضاف نوعا رابعا يسمى " التّقيّم التّتبعي".

- **التّقيّم التّشخيصي (القبلي)**: وهو إجراء يقوم به المعلّم في بداية كل درس، أو مجموعة من الدروس، أو في بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات القبلية لطلابه ومدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة.(1)
- **التّقيّم التّكويني (البنائي)**: وهو التّقيّم الذي يرافق عملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها، ويتخلل ألوان النشاط المختلفة فيها بهدف تحديد درجة تقدم الطلبة نحو الأهداف التّدرسية المنشودة، أو درجة استيعابهم وفهمهم لموضوع الدرس بغية تصحيح مسار عملية التدريس، وتحسينها من خلال الاختبارات.(2)
- **التّقيّم الختامي (التّحصيلي)**: وهو العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التّعليمي، ومن ثمة إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التّربويّة

(1) مصطفى نمر دعمس: استراتيجيات التّقيّم التربوي الحديث وأدواته، مرجع سابق، ص32.

(2) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص410.

المنشودة، ومثال هذا النوع من التقييم الاختبارات التي تنجز في نهاية كل فصل على اختلاف أنواعها في المدارس⁽¹⁾.

• **التقويم التتبعي:** وهو التقويم الذي يجري على طريق متابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية، لغرض إصدار حكم على فعالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل وممارسة المهنة⁽²⁾.

3. خطوات التقويم.

إن التقويم عملية معقدة تحتوي على كثير من الأنشطة ويسير في عدة خطوات من أهمها⁽³⁾:

- تحديد الهدف من التقويم.
- تحديد كمية المعلومات التي يحتاج إليها.
- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم.
- جمع البيانات.
- تحليل البيانات.
- تفسير البيانات.
- إصدار الحكم، ومتابعة تنفيذه حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو النشاط أو السلوك الذي نريد تقويمه.

(1) مصطفى نمر دمس: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، مرجع سابق، ص 33.

(2) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية مرجع سابق، ص 45.

(3) رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص 66.

4. مجالات التّقيّم:

للتّقيّم مجالات كثيرة لا يمكن حصرها في مجال واحد ولكن من الأفضل أن يشمل جميع مكونات المناهج من أهداف ومحتوى وأنشطة وطرقه بالإضافة إلى ذلك تقويم أداء المعلم والمتعلّم وفيما يلي سنعرض هذه المجالات⁽¹⁾:

- **تقويم الأهداف:** من حيث وضوحها ودقة صياغتها، ومدى ملائمتها لمستوى قدرات المتعلّمين وقابليتهم، وصلتها بحاجات المتعلّمين والمجتمع، ومدى إمكانية تحقيقها.
- **تقويم المحتوى:** من حيث صدق المحتوى، ومدى ارتباطه بالأهداف المحددة، وموازنته بين الشمول والعمق، ومدى مراعاتها لحاجات المتعلّمين وميولهم وخصائصهم الفردية....
- **تقويم الأنشطة التعليميّة:** من حيث ملائمتها لمحتوى المنهج، وارتباطها بأهدافه، وشمولها، ومراعاتها الفروق الفردية وتنوعها.
- **تقويم استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه:** من حيث فاعليتها وتنوعها وصلتها بالأهداف التربويّة، ودورها في تحفيز المتعلّمين وإثارة دافعيّاتهم.
- **تقويم أساليب التّقيّم:** من حيث صلاحية أدوات القياس والتّقيّم، ومدى صلاحيتها وارتباطها بأهداف المنهج، ومدى توافر الصدق والثبات فيها وإمكانية تطبيقها وسهولة تصحيح أدواته.
- **تقويم المعلم:** ويقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفايته في عرض المادة العلميّة وتحقيق الأهداف⁽²⁾.

(1) ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنشر وتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2014، ص 113.

(2) رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم العام نظريات، وتجارب، مرجع سابق، ص 67.

- **تقويم المتعلم:** من حيث رغبته في التعلم، ونضجه ومستوى قدراته واستعداداته، وتفاعله ونشاطه والتزامه بالأنظمة المدرسية والاجتماعية⁽¹⁾.

5. أهمية التّقويم:

تكمن أهمية التّقويم في ما يلي⁽²⁾:

- يساعد التّقويم في بناء ما تحقق من أهداف.
- يعتبر التّقويم الأداة الأهم التي تزود مصمم التدريس بمعلومات دقيقة حول التدريس ومدى نجاحه، وملائمته للتلاميذ ومستوياتهم وميولهم.
- يعتبر التّقويم أداة مهمة للحكم على مدى فاعلية أسلوب التعليم.
- يستخدم التّقويم في مجال التشخيص، والعلاج للمشكلات التعليمية.
- تزود عملية التّقويم المعلم بمعلومات حول مدى كفايته في التعليم، وكفايته في تحديد الأهداف، واختيار الوسائل والطرق المناسبة.

(1) عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 114.

(2) عبد الحافظ سلامة: أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2002، ص (192 - 193).

المبحث الثالث: أسس بناء المنهاج.

يستند المنهاج التربوي في بنائه، وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره، على مجموعة من الأسس وتتمثل في: الأسس الفلسفية، الأسس الاجتماعية، الأسس النفسية، الأسس المعرفية. والمقصود بأسس المنهاج التربوي: هي كافة المؤثرات التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل تخطيط وتنفيذ المنهج، وهذه المؤثرات والعوامل تعدّ المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج، فالمنهج لا بد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية متكاملة ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وطبيعة المتعلم الذي نعهده ونربيه، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها⁽¹⁾.

أولاً: الأسس الفلسفية.

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تتبثق عن فلسفة المجتمع^(*) وتتصل بها اتصالاً وثيقاً وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة تربوية^(*) وفلسفة المجتمع معا⁽²⁾.

(1) محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها، مرجع سابق، ص 65.

(*) فلسفة المجتمع: يقصد بها ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه في الحياة. ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، مرجع سابق، ص 114.

(*) فلسفة التربية: يقصد بها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في مناهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها. ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها-، مرجع سابق، ص 67.

(2) مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها الأساسية، مرجع سابق، ص 100.

وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به يكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة⁽¹⁾.

ومن هنا كانت العلاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية ومما يؤكد هذه العلاقة ذلك الترابط القائم بين الغاية من التربية والغاية من الحياة، فالفلسفة تقرر غاية الحياة، وتربية تقترح الوسيلة الكفيلة لتحقيق هذه الغاية⁽²⁾.

وتمتاز الفلسفة باختلاف الرؤى والتسامح الفكري ومنها اشتقت مدارس فلسفية عديدة التي كان تأثيرها بارزا في تعدد المناهج التربوية، لأن محتويات المناهج ما هي إلا انعكاسا لنظريات تلك المدارس الفلسفية.

ومن بين هذه المدارس نجد المدرسة الغيبية المتمثلة في الأديان السماوية وعلى رأسها الاسم وفلسفة أفلاطون المثالية ويعتقد متبنوها أن: "الوجود الإنساني في الدنيا صوري مؤقت، فالخلود والبقاء في اليوم الآخر يصل الفرد أو التلميذ إلى المعرفة المطلقة عن طريق العقل أو المعجزات الإلهية في الدين الإسلامي الحنيف يدرك الفرد الحقيقة المطلقة، بالإضافة إلى عقله بتأمله في الكتاب والسنة"⁽³⁾.

كما أنّ هناك مدارس شهيرة كان لها دور كبير في سيرورة المنهاج كالواقعية التي تفصل الواقع عن العقل، والبراغماتية التي تركز على ما هو عملي ونافع، والوجودية التي

(1) مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها- عناصرها-أسسها-وعمالياتها الأساسية- مرجع سابق، ص 100.

(2) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، مرجع سابق، ص 114.

(3) محمد جبالة: منهاج اللغة العربية في الجزائر بين التخطيط والتنفيذ، السنة الثانية المتوسطة أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، 2016، ص (16 - 17).

بالغت في حرية الاختيار والتعلم الذاتي إلى درجة اتهامها بالتسبب، والرؤمانتيكية الطبيعية التي ركزت على الفرد المتعلم وأهوائه وميوله وحاجاته الفردية⁽¹⁾.

ثانيا: الأسس الاجتماعية.

من الطبيعي أن تختلف المناهج من بلد إلى آخر، أي تختلف من مجتمع إلى آخر وأن هذا الاختلاف قد لا يكون سببه اختلاف بمفهوم التعلم أو اختلاف في النمو الجسمي والنفسي، وإنما يكون نتيجة اختلاف المجتمعات اختلافا واضحا في تراثها الاجتماعي⁽²⁾.

والمقصود بالأسس الاجتماعية هي: القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي تهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها⁽³⁾.

ومن الأسس التي يقوم عليها منهج المجتمع ومكوناته وثقافته وتقاليدته لأن المتعلم لا ينفصل عن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وهذا يقتضي أن تكون هناك علاقة وثيقة بين الفرد وبيئته وهذا ما ينبغي أن يراعيه المنهاج⁽⁴⁾:

- إحاطة الطلبة علما بالمصادر والثروات الطبيعية في البيئة التي يعيشون فيها.
- تعريف الطلبة بطرائق استغلال تلك المصادر واستثمارها في تطوير الحياة الاجتماعية.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة للحفاظ على مصادر البيئة الطبيعية.
- تعريف الطلبة بحاجات المجتمع ومشكلاته.

(1) محمد جبالة : منهاج اللغة العربية في الجزائر بين التخطيط والتنفيذ، مرجع سابق، ص 17.

(2) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 26.

(3) عبد اللطيف حسين فرج: تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 71.

(4) عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى منهاج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، مرجع سابق، ص 57.

ثالثا: الأسس النفسية.

المقصود بالأسس النفسية هي: المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم الذي يجب مراعاتها عند وضع المناهج وتنفيذه⁽¹⁾.

ومن المعروف أنّ محور العملية التربوية هو الطالب، ومن هنا لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهج وتنفيذه⁽²⁾.

ومن خلال ما سبق نفهم أنّ هذا الأساس يتعلق بالدرجة الأولى بالمتعلم، وكل الظروف المحيطة به.

رابعا: الأسس المعرفية.

تسهم الأسس المعرفية للمنهاج كغيرها من الأسس في العديد من الأمور، إذ تعطي معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المنهاج عند الاختيار إذ يتم تفضيل المناهج عن بعضها البعض حسب القيمة المعرفية المستفادة من كل منهاج.

والمعرفة هي: مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة⁽³⁾.

كما تعرّف أيضا بأنها: مجموع المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به⁽⁴⁾.

فعلی واضع المنهاج أنّ يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- (1) راتب قاسم عاشور، عوض أبو الهيجاء: المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 147.
- (2) عبد اللطيف حسين فرج: تخطيط المناهج وصياغتها، مرجع سابق، ص 67.
- (3) مرجع سابق، ص 179.
- (4) ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: المناهج التعليمية والتّقييم التربوي، مرجع سابق، ص 18.

- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهاج؟ وما مصادر الحصول عليها؟ وكيف يمكن للمنهاج أن يقدم هذه المعرفة؟ وما هي المعارف التي لها قيمة تعليمية، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية ويعمل المنهاج على تحقيقها؟⁽¹⁾.
- إن الإجابة عن هذه الأسئلة هي التي تكون الأساس المعرفي للمنهاج وخاصة في عصر التكنولوجيا والعولمة والانفجار المعرفي.
- وعلى واضعي المناهج التعليمية أن يكونوا ذوي بصيرة نافذة بمعرفة ثقافة المجتمع والأفراد، ويقدر معرفتهم الماضي وفهمهم الحاضر لابد أن يكونوا ذوي بصيرة نافذة تطل على المستقبل القريب والبعيد، فيعرفون ما يتوقع من اتجاهات المجتمع وיעدون الشباب الإعداد الملائم من النواحي الخلقية والفنية والعلمية⁽²⁾.
- كما أن الأساس المعرفي يُعدُّ المادة المغذية لباقي الأسس، والمنهاج التربوي ككل والمتعلم الذي ينهل منه.

(1) ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: المناهج التعليمية والتقييم التربوي، مرجع سابق، ص (17-18).

(2) محمد جبالة: منهاج اللغة العربية في الجزائر بين التخطيط والتنفيذ، مرجع سابق، ص 19.

المبحث الرابع: البيداغوجيات السائدة في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية.

شهد القرن العشرين حركة لامتناهية في عملية إصلاح النظم التعليمية، وإعادة صياغة أهدافها، وتطوير محتوياتها، وابتكار وسائل تعليمية، من أجل تحقيق أفضل النتائج وارتقاء بالفرد إلى أعلى المستويات.

وعليه فقد شرعت الجزائر بمراجعة جدية لقطاع التربية والتعليم عرفت بعملية إصلاح المنظومة التربوية التي مرت بعدة مراحل منذ الاستقلال إلى يومنا هذا نتلخص فيما يلي:

أولاً : مرحلة المقررات.

• عند الاستقلال 1962 نصبت لجنة إصلاح التربية التي نشرت تقريرها سنة 1964 حيث اهتمت الجزائر في هذه الفترة ببناء المدارس والهيكل وجلب متعاونين من أجل التأطير.

• في نهاية الستينيات نصبت لجنة إصلاح ثانية حيث عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد ملفات مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني، ووثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي عدلت فيما بعد على شكل أمرية بتاريخ 16 أفريل 1976، والتي اهتمت بتنظيم التربية والتعليم والتكوين، حيث نصت على ما يلي:

• إنشاء المدرسة الأساسية والتعليم التحضيري.

• توحيد التعليم واجباريته وإعادة هيكلة التعليم الثانوي.

خلال كل تلك الفترات كانت طريقة التدريس وفق المقاربة بالمحتويات هي الأولى في

تصميم المناهج⁽¹⁾.

(1) أسماء خليف: تطوير منهاج اللغة العربية في التعليم بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مجلة تعليمية، جامعة حسين بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع4، 12 ديسمبر 2017، ص 179.

وتعرّف هذه المقاربة بأنها: "نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية"⁽¹⁾.

هذه المقاربة تجعل المحتويات العلميّة محورا وهدفا لها حيث تكيف الطريقة والوسائل وحتى طريقة تعلم التلميذ وتهدف إلى حشو ذهن التلميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات بهدف إتمام البرنامج في الوقت المحدد لها واسترجاع المعلومات وقت الامتحان⁽²⁾.

ولقد أظهر هذا النوع نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لا تعطي أهمية لقدرة التلميذ وخصائص تعلمه ولا لأهداف عملية التعلم مما أدى إلى ظهور صعوبة في اختيار الوسيلة وتدابير التّقييم⁽³⁾.

وبما أنّ الهدف هو توصيل المعلومات وإتمام البرنامج، فإنّ المعلم يعتمد على نفسه فقط لتحقيق هذه الأهداف مستخدما الطريقة الالقاءية.

ثانيا: بيداغوجية الأهداف.

في بداية الثمانيات، بدأ تطبيق نظام المدرسة الأساسية عبر الوطن، لكن وفق مقاربة الأهداف التي كانت تجزء الفعل التعليمي أي "فصل المعارف عن بعضها البعض وعدم تطبيقها في الواقع"، فهي تعتمد على منطق التعليم لا التعلّم والتعليم أساسا كان يستهدف امتلاك المعارف واكتساب القدرات، والمعلم كان يركز على المعرفة ولم يرق إلى المستويات الأخرى⁽⁴⁾.

-
- (1) أسماء خليف: تطوير منهاج اللغة العربية في التعليم بالجزائر، مرجع نفسه، ص 179.
 - (2) حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المنهاج الجديد في إطار الإصلاحات التربويّة حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة، 2010، ص 157.
 - (3) حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المنهاج الجديد في إطار الإصلاحات التربوية، مرجع نفسه، ص 157.
 - (4) أسماء خليف: تطوير منهاج اللغة العربية في التعليم بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مرجع سابق، ص 179.

جاءت هذه المقاربة لمحاولة تجاوز نقائص الأولى وكانت المقاربة بالأهداف التي تحول مركز الاهتمام من المحتوى إلى المتعلم فتضعه في بؤرة الفعل التعليمي، وتكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكيات مجزأة يمكن ملاحظتها وقياسها آتيا. وتحدد هذه السلوكيات في الغايات والمرامي والأهداف العامة للمناهج واستطاعت هذه المقاربة أن تفرض وجودها لفترة زمنية.

وتتميز بكونها تنظم عمل المعلم وتخططه بشكل أحسن وأصدق لأن إعداد الدرس يكون جزءا إلى أصغر عناصره مما يساعد المعلمين المبتدئين على أداء مهامهم في عملية التقييم⁽¹⁾.

ثالثا: المقاربة بالكفاءات.

وفي الموسم الدراسي 2004/2003 تم تبني مقاربة جديدة هي "المقاربة بالكفاءات" في المنظومة التربوية الجزائرية، حيث تم التخلي عن هيكلية التعليم الأساسي ستة سنوات في الابتدائي وثلاث سنوات في المتوسط وأصبحت خمس سنوات في الابتدائي وأربع سنوات في المتوسط⁽²⁾.

ويقصد بالكفاءات هنا: "مجموع المعارف والمهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم"⁽³⁾.

وللمقاربة بالكفاءات مجموعة من الخصائص تتميز بها نستخلصها فيما يلي⁽⁴⁾:

- الاهتمام بالدور النشط الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية.

(1) حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المنهاج الجديد في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، مرجع سابق، ص 158.

(2) أسماء خليف: تطوير منهاج اللغة العربية في التعليم بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مرجع سابق، ص 179.

(3) وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، لسنة الثانية من التعليم متوسط، أوراس للنشر، سبتمبر 2017، ص 26.

(4) بكي بلمرسلي: المقاربة بالكفاءات، L'approche par competences، د ط، د ت، ص (6 - 7).

- تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم.
 - تقديم الأنشطة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
 - تقديم التساؤلات لدى المتعلمين.
 - تطلب من المتعلم أن يقيم علاقات بين تعلماته.
 - تطلب من المتعلم أن يفكر فيما تعلمه وفي استراتيجيات التعلم.
 - قابلية الكفاءات للتقييم.
- هذه المقاربة لم تطبق بشكل مقبول نظرا لقلّة وضعف وعدم تكوين المعلمين والأساتذة في هذا الإطار، بل وحتى مكوني المكونين....
- في 23 جانفي 2008 أصدرت الحكومة الجزائرية القانون التوجيهي للتربية أبرزت فيه أهداف وغايات التربية في الجزائر، وفي سنة 2009 أصدرت لجنة الإصلاح وثيقتين هامتين هما: "المرجعية العامة لكتابة المناهج" و"الدليل المنهجي لكتابة المناهج".
 - في مارس- أبريل 2015 أصدرت المجموعات المتخصصة لكتابة المناهج الجيل الثاني لمختلف المواد مع الوثائق المرافقة.
 - في 19- 21 أبريل 2016 أقيم ملتقى أول للمفتشين المبلغين لولايات الوسط حول مناهج الجيل الثاني بالجزائر.
 - في جانفي 2016 أقيم ملتقى تكويني ثان للمفتشين المبلغين لولايات الوسط حول الوثيقة المرافقة بالجزائر.
 - في مارس 2016 أقيم ملتقى تكويني ثالث للمفتشين المبلغين لولايات الوسط حول التقييم التربوي في الجيل الثاني.

- وفي الموسم الدراسي 2017/2016 تم تطبيق المناهج الدراسية الجديدة على المستويين الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط⁽¹⁾.
 - وفي عام 2018/2017 تم تطبيقه على الثالثة والرابعة ابتدائي والثانية والثالثة متوسط، حيث وجد الكثير من الأساتذة المشرفين على الأطوار التعليمية المستفيدة من إصلاحات الجيل الثاني، صعوبة في تطبيق هذه المناهج على الميدان بسبب، نقص التكوين الذي خضعوا له، وهو ما ينعكس تلقائيا على التحصيل العلمي لتلاميذ هذه الأطوار⁽²⁾.
- كانت هذه جلّ المراحل التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا (1962 إلى 2018) من التدريس بالمحتويات إلى التدريس بالأهداف ثم التدريس بالكفاءات.

(1) أسماء خليف: تطوير منهاج اللغة العربية في التعليم بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مرجع سابق، ص 180.

(2) أسماء خليف: تطوير منهاج اللغة العربية في التعليم بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مرجع سابق، ص 180.

الفصل التطبيقي: واقع تجسيد مكونات

منهاج اللغة العربية

المبحث الأول: لمحة عن المرحلة

المتوسطة.

المبحث الثاني: آليات جمع البيانات.

المبحث الأول: لمحة عن المرحلة المتوسطة.

أولاً: مفهوم المرحلة المتوسطة.

هي المرحلة المتوسطة ما بين الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته في المنظومة التربوية الجزائرية، يلتحق بها التلميذ بعد حصوله على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، ومدة الدراسة في هذه السنة أربع سنوات، يعقد في نهايتها امتحانا عاما، يحصل الناجح فيه على شهادة إتمام الدراسة المتوسطة، "شهادة التعليم المتوسط" والتي تخول التلميذ للالتحاق بإحدى مدارس التعليم العام أو المهني.

وتكمن أهمية المرحلة المتوسطة في كونها تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية، فضلا عن أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمي قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم للاختبار التعليمي أو المهني في المراحل التي تلي.

ثانيا: أهداف المرحلة المتوسطة.

1. اكساب التلميذ القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة.
2. تدريب التلاميذ على أنواع القراءات المختلفة بعد تنمية مهارات القراءة لديه.
3. تربية الذوق الأدبي عند التلاميذ بحيث يساعده ذلك إدراك جمال الأسلوب.
4. تنمية قدرات التلاميذ على فهم ما يسمع واستخلاصه للمعاني والأفكار.
5. إلمام التلميذ بالقواعد الأساسية لفروع اللغة العربية والتدريب على الانتفاع بها⁽¹⁾.
6. إعداده لما يلي هذه المرحلة من مراحل تعليمية أخرى.

(1) زكرياء اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، لبنان، (د-ط)، 2005 ، ص (53-54).

المبحث الثاني: آليات جمع البيانات.

أولاً: المنهج المستخدم في الدراسة.

تتطلب كل دراسة ميدانية من الباحث اختيار المنهج المناسب لها و المنهج هو: "طريقة يصل بها الإنسان إلى حقيقة"⁽¹⁾.

وحسب طبيعة الموضوع المسطر تحت عنوان: "مكونات منهاج اللغة العربية" ارتأيت انتقاء المنهج الأنسب والأفضل لهذا البحث فوق الاختيار على المنهج الوصفي المشفوع وسيلتي الإحصاء والتحليل لمواءمتي موضوع بحثي والمنهج الوصفي هو: " أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة أو موضوع محدد أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبها ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة"⁽²⁾.

المنهج الوصفي: "هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميًا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها لدراسة دقيقة"⁽³⁾. إذ يعدّ المنهج الملائم لطبيعة الموضوع والهدف منه الوصول إلى وصف عملي دقيق، باعتباره أصدق المناهج وأقربها إلى واقع الدراسة العلمية.

(1) فيصل مفتاح الحداد: منهجية البحوث والرسائل العلمية، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ط1، 2008، ص 09.

(2) رجاء وحيد ويدري: البحث العلمي وأساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000، ص 183.

(3) حسان هشام: منهجية البحث العلمي، ديوان المطبوعات، ط2، 2007، ص (72-73).

ثانيا: أدوات البحث.

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها الباحث ويحاول أن يلجأ إلى الأدوات التي توصله إلى الحقائق التي يسعى إليها، ولنحصل على القدر الكافي من المعلومات والمعطيات التي نقيدها في بحثنا، اعتمدنا على الأدوات التالية:

1. الملاحظة:

تعدّ الملاحظة أوّل خطوة من خطوات البحث التطبيقي، باعتبارها من أهم وسائل جمع المادة العلمية يستعملها الباحث بهدف الحصول على المعلومات المتعلقة بموضوع ما. والملاحظة هي: "عملية مراقبة أو مشاهدة الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها، بأسلوب علمي منظم ومخطط هادف بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة، وتوجيهها لخدمة أغراض إنسانية"⁽¹⁾.

2. المقابلة:

لا تقل أهمية عن الملاحظة، فهي عبارة: "عن محادثة موجهة بين الباحث والشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث للتعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدراسة"⁽²⁾.

فالمقابلة إذن عبارة عن أداة تمكن من تجسيد الواقع والتعرف على حقائق الموضوع عن قرب، إذ كانت أول مقابلة أجريتها مع أساتذة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، حيث كان استقبالهم لي حارا شجعني على طرح تساؤلات كثيرة ووضع إجابات منهجية لها.

(1) رجاء وحيد ويدري: البحث العلمي وأساسياته النظرية وممارسته العلمية، مرجع سابق، ص 317.

(2) حسان هشام: منهجية البحث العلمي، مرجع سابق، ص 125.

3. الاستبانة:

تعرف بأنها: "مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي تعدّ بقصد الحصول على معلومات وآراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين" (1).

بمعنى أنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة تنطبق على موضوع الدراسة وتساعد الباحث للوصول إلى النتائج المرجوة.

وفي هذا الجانب الميداني استعنت بالاستبانة كونها وسيلة مباشرة لجمع الحقائق وذلك من خلال طريقتين هما.

- طريقة استخدام جملة من البيانات للتعرف على خصائص العينة.

- طريقة استخدام جملة من الأسئلة تمثلت في استمارة تحتوي على ثلاثة وعشرين سؤالاً موزعة على ثلاثين أسئلة.

وكذلك استمارة استبيان موجهة لتلاميذ السنة الثانية متوسط اشتملت على ثمانية أسئلة موزعة على خمسة وعشرين تلميذاً.

وترتكز هذه الأسئلة على أهم عناصر موضوع الدراسة الذي يسمح لي الوقوف على واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية المقرر للسنة الثانية متوسط، وربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

(1) ربحي مصطفى عليان : البحث العلمي وأسس، مناهجه وأساليبه، وإجراءاته، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، (د-ط)، (د-ت)، ص 90.

ثالثا: مجالات الدراسة.

يتفق كثير من المنشغلين في مناهج البحث، أن تحديد مجالات الدراسة المختلفة من الخطوات المنهجية العامة، أن لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية وهي:

1. المجال الزمني:

أجريت هذه الدراسة في إطارها الزمني التالي.

-الدراسة الاستطلاعية: من 25 فيفري إلى 14 أبريل 2019 بهدف معرفة معلومات عن المؤسسة، من إداريين وأساتذة وتلاميذ لجمع البيانات التي تخص الدراسة.

-الدراسة النهائية: من 8 أبريل إلى 15 أبريل 2019 بغرض التعرف على كل من الأساتذة والتلاميذ، ومن ثمة مرحلة توزيع الاستبانات والإجابة عليها.

2. المجال المكاني:

قمت باختيار عدة مؤسسات تمثلت في:

- متوسطة ميمون علي - قالمة -
- متوسطة زغدودي الطاهر - قالمة -
- متوسطة صالح مخلوفي - قالمة -
- متوسطة بن ناصر مسعود - قالمة -
- متوسطة سطح صالح - قالمة -
- متوسطة الإمام محمد عبده - قالمة -

3. المجال البشري:

بعد اختياري لمشكلة البحث وصياغتها، قمت بتحديد مصادر البيانات المطلوبة في

الدراسة، ثم قمت بتحديد عينة البحث بطريقة عشوائية، وكانت عينة بحثي مشكلة من:

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

أ. عيّنة الأساتذة:

قمت باختيار بعض أساتذة اللغة العربية من التعليم المتوسط، بطريقة عشوائية وبلغ عددهم 30 أستاذًا، وقمت بتوزيع 30 استمارة واسترجعت منها 20.

ب. عيّنة التلاميذ:

تمثلت في خمسة وعشرين تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ووزعت 25 استمارة واسترجع منها 20.

رابعاً: الأساليب الإحصائية.

اعتمدت في تحليل هذه الاستبانات على تقنيتي الإحصاء الكمي المتمثل في لغة الأرقام، والاستدلال المتمثلة في النسبة المئوية لكل عبارة بحيث:

$$\frac{\text{التكرار } x}{\text{أفراد عدد العينة}} = \frac{100}{\text{النسبة المئوية}}$$

أمّا النسبة في الدائرة كانت:

$$\frac{\text{التكرار } x}{\text{عدد أفراد العينة}} = \frac{360}{\text{النسبة في الدائرة}}$$

خامسا: تحليل البيانات وتفسيرها.

تعدّ مرحلة تحليل البيانات من أهم مراحل الدّراسة الميدانية، كونها تتضمن كل ما توصل إليه الباحث من معلومات وحقائق متعلقة بموضوع الدّراسة، بعد جمع الاستمارات التي وزعت على أساتذة اللّغة العربيّة من التعليم المتوسط والذين بلغ عددهم عشرون أستاذاً، فتحصلت على نتائج قمت بتمثيلها على شكل جداول ودوائر نسبية تتضمن النّسب المئوية للإجابات:

أولاً: تحليل الاستبانة الخاصة بعينة الأستاذة:

أ : تحليل المعلومات الخاصة بعينة الاستبانة.

جدول 02: يوضح جنس الأساتذة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	02	%10
أنثى	18	%90
المجموع	20	%100



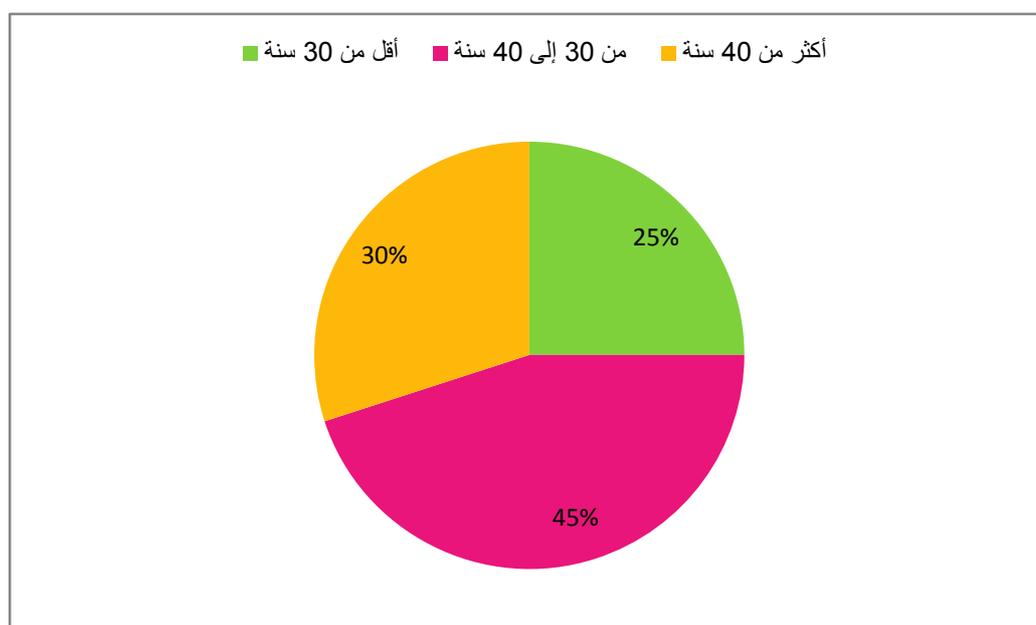
الشكل رقم 03: تمثيل بياني للجدول

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية، أنّ الإناث أكثر ممارسة لمهنة التعليم من الذكور، حيث قدرت نسبتهن بـ 90% في حين بلغت نسبة الذكور 10%، ولعل انخفاض نسبة الذكور يعود إلى أنهم لا يوظفون إلا بعد أداء الخدمة الوطنية، بينما الإناث يشاركن في المسابقة مباشرة بعد التخرج، بالإضافة إلى ما يوفره هذا القطاع من تقدير واحترام لهن.

جدول 03: يوضح سن الأساتذة.

النسبة المئوية %	التكرار	الاحتمالات
25%	05	أقل من 30 سنة
45%	09	من 30 إلى 40 سنة
30%	06	أكثر من 40 سنة
100%	20	المجموع



الشكل رقم 04: تمثيل بياني للجدول

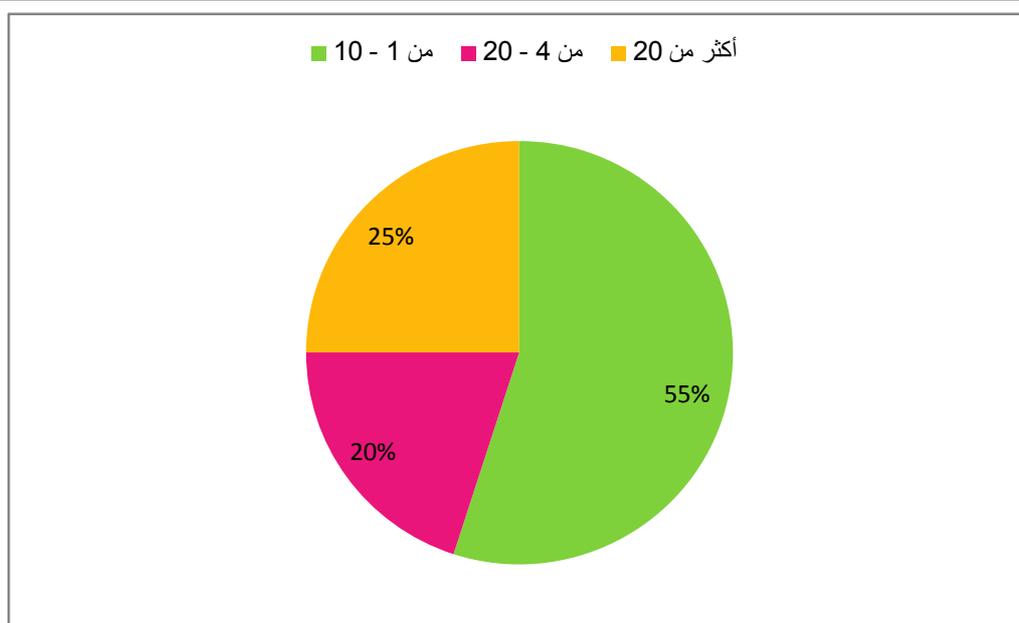
من خلال النتائج المتحصل عليها في الأعلى يتبين أنّ النسبة الكبيرة تمثل 45% من الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 30 إلى 40 سنة، يدل على أنّ هذا السن جد مناسب

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

للتعليم، لأنَّ الأستاذ في هذا السن قادرا على العطاء وله القدرة على التحكم في زمام الأمور، أمَّا 30% فإنَّها تمثل نسبة الأساتذة الذين تفوق أعمارهم 40 سنة، وهذا يدل على الخبرة التعليمية المنتشعة التي يتمتع بها هؤلاء الأساتذة والتي يستفيد منها التلاميذ بدرجة كبيرة، أمَّا الفئة الأخيرة فقد بلغت نسبتها 25% والتي تمثل فئة الأساتذة حديثي العهد بمهنة التعليم.

جدول 04: يوضح الأقدمية في التعليم.

النسبة المئوية %	التكرار	الاحتمالات
55%	11	من 1 إلى 10
20%	04	من 11 إلى 20
25%	05	أكثر من 20
100%	20	المجموع



الشكل رقم 05: تمثيل بياني للجدول

من خلال استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح، أنَّ الأساتذة الذين تتراوح مدة عملهم من سنة إلى 10 سنوات بلغت 55% وهي نسبة العالية في مجال التعليم، تدل أن الأستاذ في بداية العطاء، في حين نجد نسبة 25% من الأساتذة الذين تفوق مدة عملهم 20 سنة،

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

وهذا يدل على الدراية والخبرة التعليمية المنتهجة التي يتمتع بها هؤلاء الأساتذة والتي يستفيد منها التلاميذ بدرجة كبيرة، أمّا النسبة المتبقية والتي تتراوح مدة عملهم من 11 إلى 20 بلغت 20% وهي نسبة متوسطة.

جدول 05: يوضح المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية %
ليسانس	18	90%
ماستر	01	5%
ماجستير	00	0%
مدرسة عليا للأساتذة	01	5%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 06: تمثيل بياني للجدول

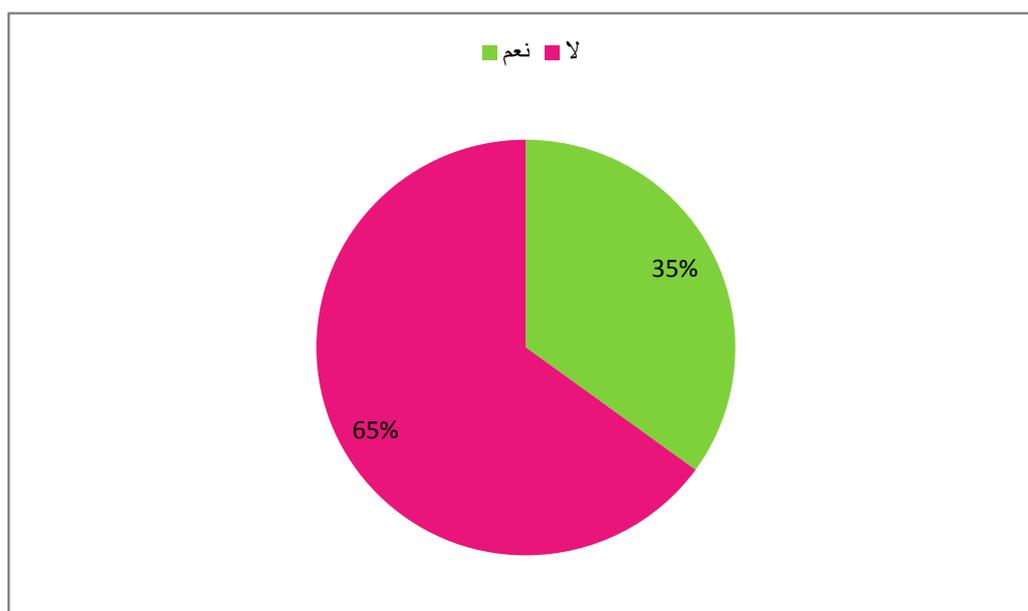
إنّ المؤهل العلمي هو كل ما تحصل عليه الشخص وتوصل إليه من خلال مسيرته الدراسية، ومن خلال استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ نسبة الأساتذة الحاصلين

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

على شهادة ليسانس تفوق بكثير بقية النسب الأخرى وقد قَدّرت بـ 90%، أمّا نسبة الحاصلين على شهادة الماستر فهي تساوي نسبة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة وقد بلغت نسبتها 05%.

الجدول 06: يوضح تكوين الأساتذة قبل العمل.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	07	35%
لا	13	65%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 07: تمثيل بياني للجدول

يتضح من خلال استقراء الجدول والدائرة النسبية، أنّ نسبة 35% من الأساتذة تلقوا تكويننا قبل العمل يعتمد على الجانب البيداغوجي التربوي الذي يقدم فيه التعليمات والوسائل

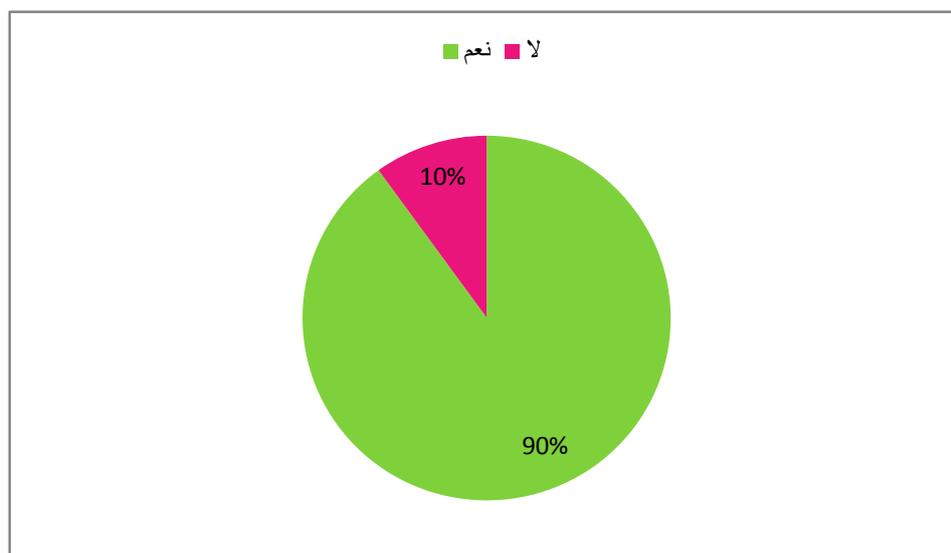
الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

والطرق المعتمدة في التعليم، أمّا بالنسبة إلى الفئة المتبقية والتي تمثل الأغلبية لم يخضعوا لمجريات التكوين وقدّرت نسبتهم بـ 65%.

ب: تحليل أسئلة الاستبانة:

الجدول 07: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 01: هل تلقيت تكويناً بيداغوجياً بشأن استعمال المنهاج؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	18	90%
لا	02	10%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 08: تمثيل بياني للجدول

يتضح من خلال استقراء الجدول والدائرة النسبية، أنّ نسبة كبيرة من العينة هي 90% من الأساتذة الذين تلقوا تكويناً بيداغوجياً بشأن استعمال المنهاج الجديد، وطريقة تطبيقه على أرض الواقع، وطرق التدريس الجديدة وفق هذا المنهاج، وكذلك المفاهيم والمصطلحات

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

الجديدة الذي جاء بها هذا المنهاج، في حين نجد نسبة ضئيلة من الأساتذة لم يتلقوا تكويناً بيداغوجياً بشأن استعمال المنهاج وقدرت نسبتهم بـ 10%.

الجدول 08: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 08: ما هي أهم الفروق الموجودة بين المنهاج القديم والحديث؟

كانت الإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

- المنهاج القديم يعتمد على تلقين المعلومات والمعارف للتلاميذ، ويجعل العملية التعليمية التعليمية على عائق الأستاذ، فهو الذي يشرح ويحلل ويناقش ويسأل ويجاوب، بمعنى أنه يقدم معلومات جاهزة للتلميذ مما يجعله متلقياً سلبياً للمعلومات والمعارف دون بذل أي جهد، وهذا يحد من رغبة التلميذ في البحث والإطلاع من أجل اكتساب معارف جديدة، كما أنّ الأستاذ مجبر على تقديم المادة اللغوية بحذافيرها دون زيادة أو نقصان ويسير على نمط واحد.
- كما يركز المنهاج القديم على الكم الذي يتعلمه التلميذ.
- أمّا المنهاج الحديث يعتمد على المقاربة بالكفاءات، ويجعل من التلميذ محورا للعملية التعليمية التعليمية، وعنصر نشيطا فيها من خلال مبادرته وطرح أفكاره وآرائه والعمل على تفعيلها، ويكون دور الأستاذ هنا هو التوجيه والإرشاد لا غير، كما أنه يمنح للأستاذ الحرية في اختيار الأسلوب والطريقة التي يراها مناسبة لتقديم المعلومة.
- كما يركز المنهاج الحديث على الكيف الذي يتعلمه التلميذ.
- يعتمد على استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة.

الجدول 09: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 03 : ما الجديد الذي جاء به هذا المنهاج؟

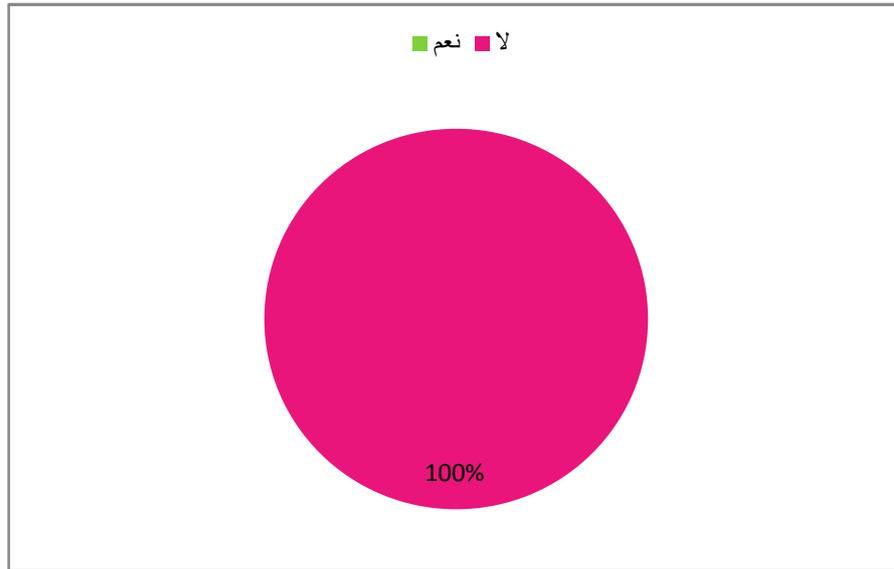
هناك تباين في إجابة أفراد العينة في الإجابة عن هذا السؤال:

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

- نجد نسبة 30% ترى أن الجديد الذي جاء به المنهاج الجديد هو: المقاربة بالكفاءات.
- نجد نسبة 10% ترى أن المنهاج الجديد جاء بمصطلحات جديدة.
- نجد نسبة 10% ترى أن المنهاج الجديد جاء بطرائق واستراتيجيات جديدة.
- نجد نسبة 05% ترى أن المنهاج الجديد أعاد هيكلة نظام اللغة العربية.
- نجد نسبة 05% ترى أن المنهاج الجديد أضاف وضعية مشكلة انطلاقية تجمع الموارد في مقطع واحد.
- نجد نسبة 05% ترى أن المنهاج الجديد أضاف حصص لتعليم الإدماج وحصص تقويمية.
- نجد نسبة 05% ترى أن المنهاج الجديد ركز على الوضعية الإدماجية.
- نجد نسبة 05% ترى أن المنهاج الجديد ركز على الجانب التقيمي وأصبح التّقيّم يرافق التعلم.
- نجد نسبة 15% ترى أن المنهاج الجديد جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية.
- نجد نسبة 05% ترى أن المنهاج الجديد جعل التلميذ يتعلم من خلال وضعيات مشكلة مرتبطة بواقعه.
- نجد نسبة 05% ترى أن المنهاج الجديد جاء بتوسيع القيم قبل المعارف.

الجدول 10: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 04: هل يمكن للأستاذ أن يستغني عن المنهاج؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
00%	00	نعم
100%	20	لا
100%	20	المجموع

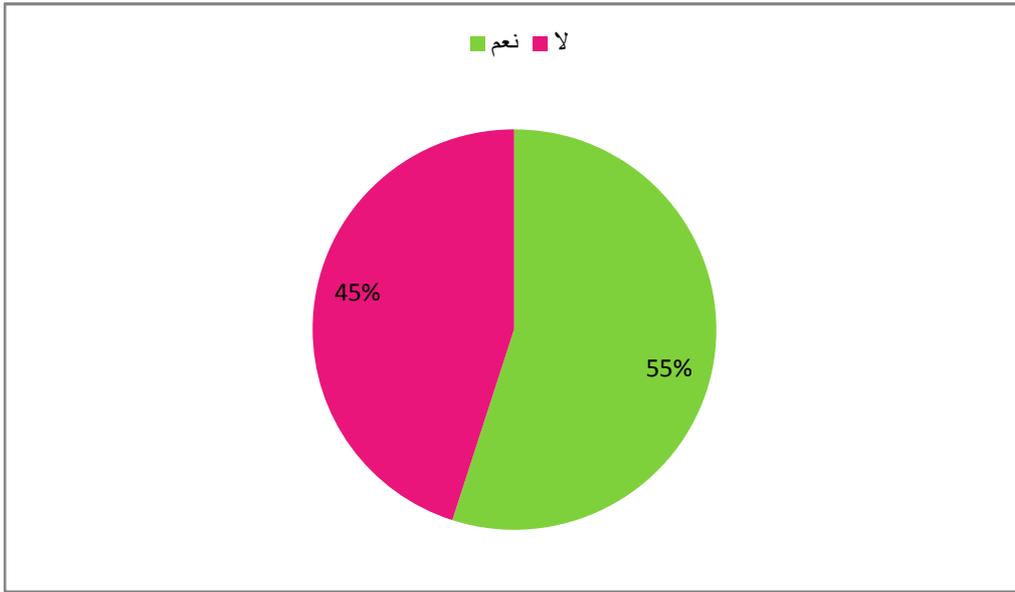


الشكل رقم 09: تمثيل بياني للجدول

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية، يتضح أنّ جميع أفراد عيّنة البحث يؤكدون أنّه لا يمكن للأستاذ الاستغناء عن المنهاج وهذا ما عبرت عنه النسبة المئوية لـ لا بـ 100%، لأنّ المنهاج يُعد من أهم الوسائل البيداغوجية، فهو بمثابة الوسيلة التكوينية الأولى للأستاذ، والمرجع الذي يعود إليه كلما أراد الاستفسار عن مفهوم جديد، كما تقدم فيه النشاطات التعليمية وأهدافها وطريقة عرضها على التلاميذ والكفاءات التي يستهدفها، بمعنى أنّه شامل لجميع عناصر العملية التعليمية والذي من خلاله يتم تحقيق الأهداف المنشودة، كما يعد أيضاً نقطة الانطلاق للأستاذ ودليله في نجاح العملية التعليمية التعليمية.

الجدول 11: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 05: هل المنهاج كفيّل بتحقيق الأهداف المسطرة للسنة الثانية متوسط؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
55%	11	نعم
45%	09	لا
100%	20	المجموع



الشكل رقم 10: تمثيل بياني للجدول

يتبين من خلال رصد النتائج، أنّ نسبة 55% من الأساتذة يرون بأنّ المنهاج كفيل بتحقيق الأهداف المسطرة للسنة الثّانية متوسّط، وحبّتهم في ذلك أنّه معدّل حاول إدخال بعض الإصلاحات منها: جعل التلميذ محوراً للعملية التعليمية وعنصر فعال بالدرس، وأصبح دور الأستاذ مقتصر على التوجيه والإرشاد لهذا التلميذ، وذلك بغرض تسهيل عملية التعليم وجعلها أكثر حيوية، في حين نجد نسبة 45% من الأساتذة يرون بأنّ المنهاج ليس كفيل بتحقيق الأهداف المسطرة، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى طبيعة المحتوى، فهناك بعض الميادين مثل النحو تفتقر للإثراء.

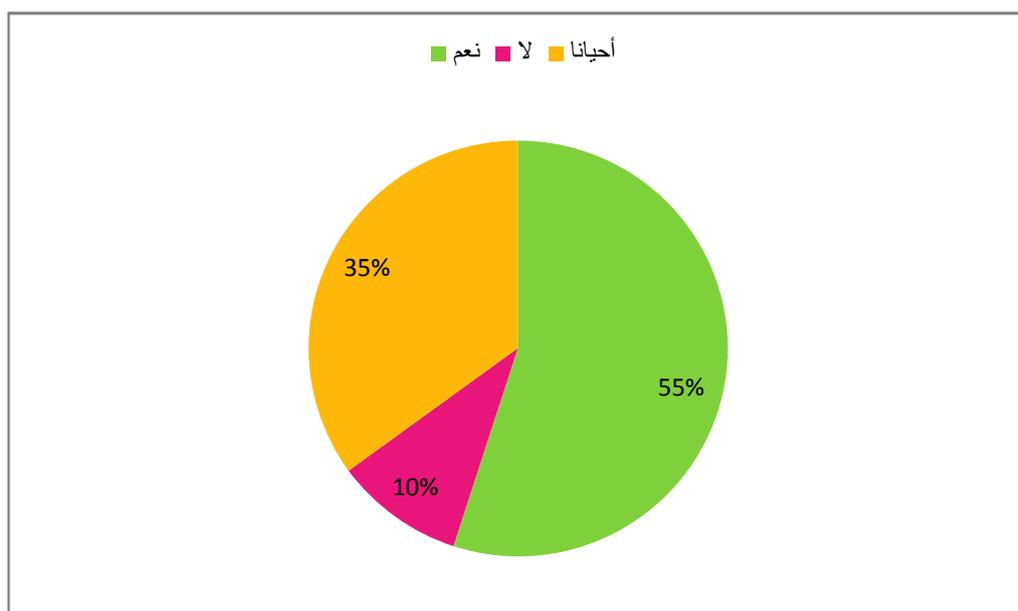
ويقترحون حلول مختلفة ومتنوعة من بينها:

- التقيد بخطة إرساء التعليمات ودورية إنجاز إدماجها.
- تأهيل الوسط التربوي من الأساتذة والانتقال من التفكير الجزئي إلى التفكير الكلي.
- إعادة برمجة البرامج.
- التغيير في المحتوى.

- الاعتماد على الجودة خاصة في اختيار النصوص.

الجدول 12: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 06: هل أهداف المنهاج تتناسب مع مستوى التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	11	55%
لا	02	10%
أحيانا	07	35%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 11: تمثيل بياني للجدول

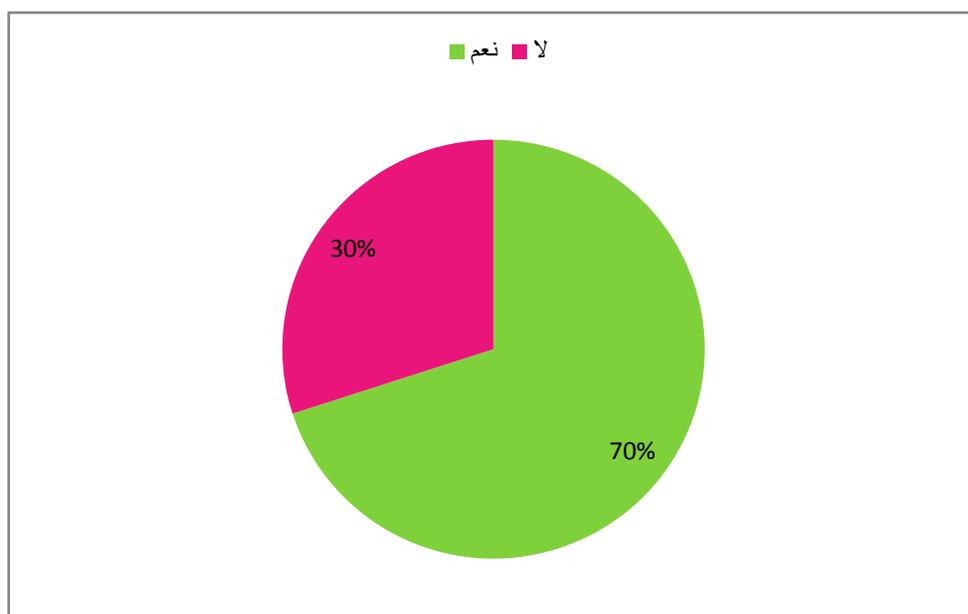
بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية، نجد نسبة 55% من الأساتذة يرون بأن أهداف المنهاج تتناسب مع مستوى التلاميذ، لأن المنهاج جاء بمفاهيم ومصطلحات دقيقة تهدف إلى إكساب التلميذ معارف جديدة وذلك بجعله محورا للعملية التعليمية وعنصرا فعالا في الدرس، وأصبح دور الأستاذ مقتصر على توجه وإرشاد والنصح لتلميذ، في حين نجد نسبة

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

35% من الأساتذة ترى بأنه أحيانا تتناسب الأهداف مع مستوى التلاميذ وذلك بحجة أنها تفوق مستواهم ولا تتماشى مع قدراتهم.

الجدول 13: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 07: هل ثمة ارتباط بين الأهداف والمحتوى؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	14	70%
لا	06	30%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 12: تمثيل بياني للجدول

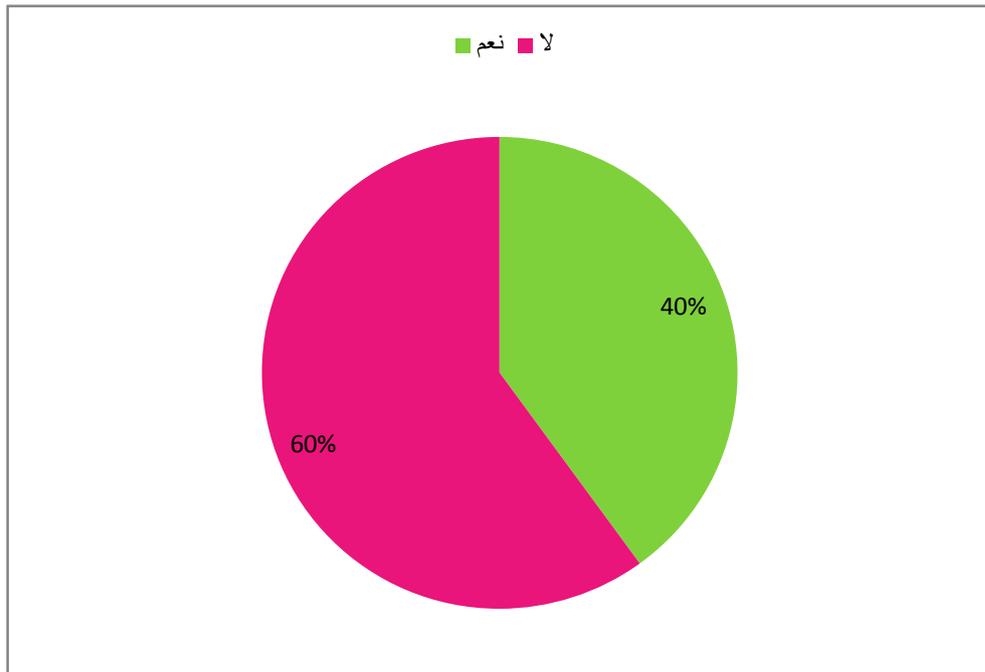
من خلال رصد النتائج يتضح أنّ نسبة 70% من الأساتذة ترى أن ثمة ارتباط بين الأهداف والمحتوى، لأنّ الأهداف تمثل المكون الأوّل للمنهاج، والمحتوى يمثل المكون الثاني بعد الأهداف مباشرة، حيث يتم اختياره في ضوء الأهداف المراد تحقيقها نظرا لما بينهما من صلة وترايط، بمعنى أنّ الهدف يؤثر في المحتوى والمحتوى يؤثر في الخبرات التي تقدم

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

للتلاميذ، في حين نجد نسبة 30% من الأساتذة ترى بأنه ليس ثمة ارتباط بين الأهداف والمحتوى، لأنّ هناك بعض الدروس بعيدة كل البعد عن الأهداف المسطرة لها فلا يمكن للأستاذ أو التلميذ من بلوغها.

الجدول 14: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 08: هل المحتوى يتماشى مع مستوى التلميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	08	40%
لا	12	60%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 13: تمثيل بياني للجدول

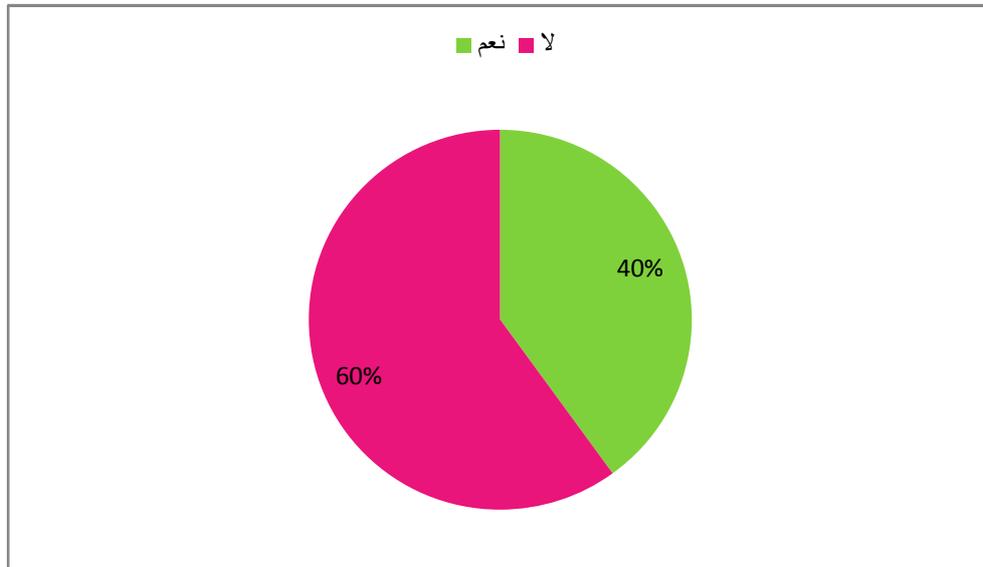
تفصح النسب المئوية أنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ المحتوى لا يتماشى مع مستوى التلاميذ، وقد قدرت نسبتهم بـ 60%، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالنسبة المتبقية، وقد أرجعوا ذلك إلى طبيعة الموضوعات، بالإضافة إلى وجود معارف تفوق مستواهم ومكتسباتهم القبلية،

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

حيث اعتبرت هذه الفئة أنه لا يتماشى إلا مع الأذكياء، في حين نجد نسبة 40% من الأساتذة الذين أقرروا بأن المحتوى يتماشى مع مستوى التلاميذ، لدرجة تحسنهم في اكتساب المعلومات والوصول إلى نتائج إيجابية، وهم يؤكدون على أنه يليق بكل المستويات مما يؤدي إلى مشاركة معظم التلاميذ.

الجدول 15: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 09: هل المحتوى يراعي حاجات التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	08	40%
لا	12	60%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 14: تمثيل بياني للجدول

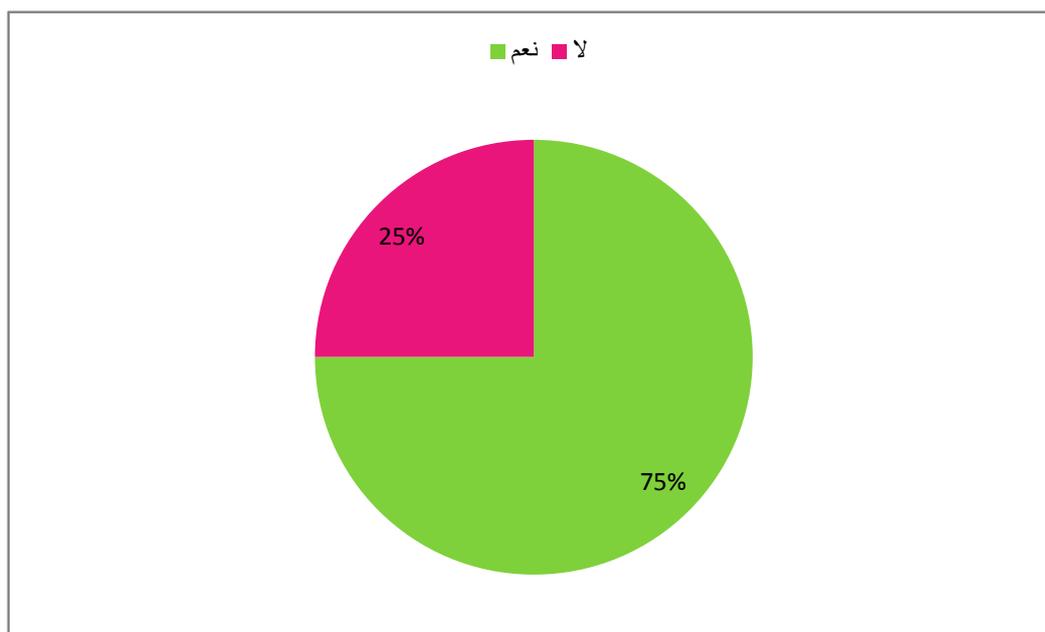
يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن الأغلبية يؤكدون على أن المحتوى لا يراعي حاجات التلاميذ وقد قدرت نسبتهم بـ 60%، وذلك لوجود موضوعات بعيدة عن واقعهم المعيشي، بالإضافة إلى وجود بعض الألفاظ والمصطلحات الصعبة التي لا يجدون لها

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

استعمالا في واقعهم الخارجي، لأنها ليست نابعة من بيئتهم وثقافتهم، في حين نجد نسبة 40% من الأساتذة يؤكدون على أنّ المحتوى يراعي ويلبي حاجات التلاميذ في جميع المناحي الفكرية والاجتماعية والثقافية.

الجدول 16: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 10: هل ثمة صعوبة في تقديم محتوى اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	15	75%
لا	05	25%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 15: تمثيل بياني للجدول

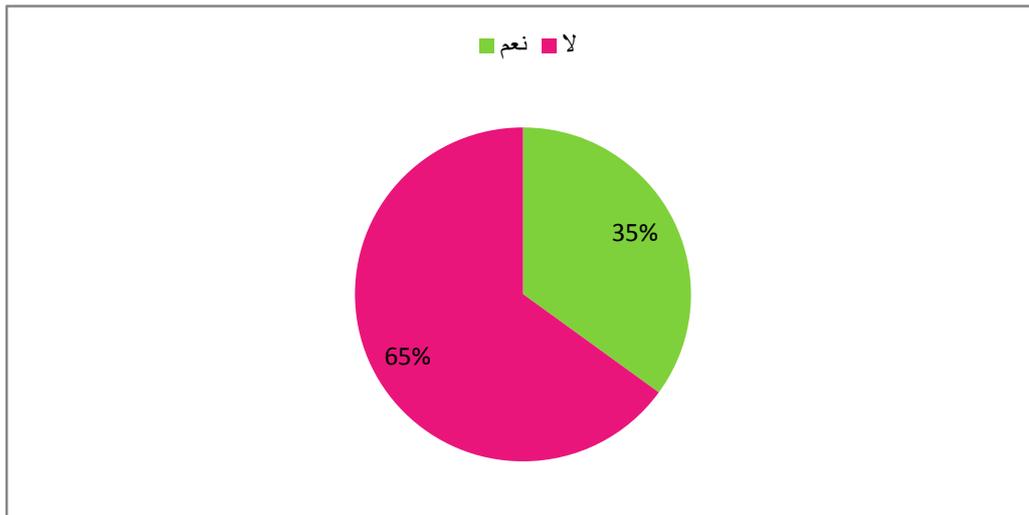
بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ أغلب أفراد عينة البحث يقرون بأنه ثمة صعوبة في تقديم محتوى اللغة العربية وقدّرت نسبتهم بـ 75%، ولعلّ السبب في ذلك يرجع

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

إلى وجود بعض الدروس الصعبة التي تحتاج إلى شرح وتبسيط أكثر وإلى الممارسة والتطبيق مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها، كما أن اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يشكل عائقاً في فهم المحتوى، بالإضافة إلى نقص الوسائل التعليمية، وكذلك عدم تحضير التلاميذ للدرس قبل المجيء إلى المدرسة مما يجعل الأستاذ يبذل جهداً كبيراً من أجل توصيل المعلومة، في حين نجد نسبة 25% من الأساتذة أقرروا بأنه ليس ثمة صعوبة في تقديم محتوى اللغة العربية، وهذا دليل على مدى كفاءة الأستاذ وخبرته في التدريس.

الجدول 17: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 11: هل الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية كاف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	07	35%
لا	13	65%
المجموع	20	100%



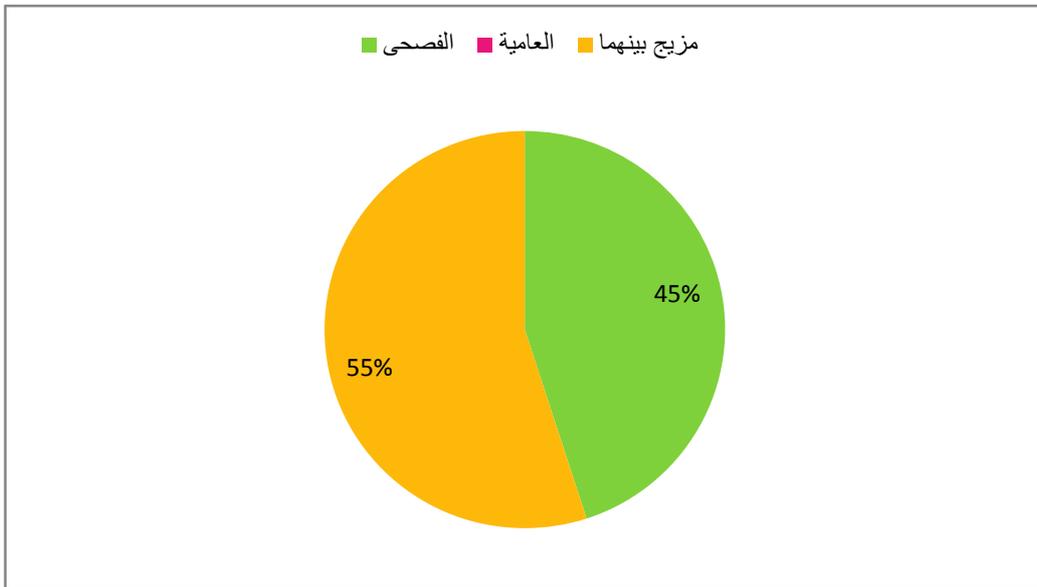
الشكل رقم 16: تمثيل بياني للجدول.

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ أغلبية الأساتذة يرون بأنّ الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربيّة غير كاف وقدّرت نسبتهم بـ 65%، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى طول وكثافة البرنامج، كما أنّ هناك بعض الدروس الصعبة التي تحتاج إلى شرح وتفصيل أكثر مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها، إضافة إلى أنّ المحتوى يفوق مستوى التلاميذ ولا يتناسب مع قدراتهم، في حين نجد نسبة قليلة ترى أنّ الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربيّة كاف حيث قدّرت بـ 35%.

الجدول 18: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 12: بأية لغة تتواصل مع التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الفصحى	09	45%
العامية	00	00%
مزيج بينهما	11	55%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 17: تمثيل بياني للجدول

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ أغلب أفراد عينة البحث المستجوبون وبنسبة 55% يقرون بأنّ اللّغة التي يتعاملون بها داخل القسم هي المزيج بين الفصحى والعامية، بحجة توصيل المعلومة إلى ذهن التلميذ بكل سهولة، إضافة إلى أنّها السبيل الوحيد للتواصل والتعامل مع التلاميذ وذلك كي يستطيع جذب انتباههم نحو المادة، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يتعاملون باللّغة الفصحى داخل القسم بـ 45% وهو أمر جد إيجابي، لأنّه يساعد التلاميذ على اكتساب اللّغة، وهذا دليل على أنّهم متمكنون من اللّغة الفصحى، في حين نجد نسبة استعمال العامية منعدمة.

الجدول رقم 19: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 13: هل تحضر الأنشطة وفق الأهداف المسطرة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	18	90%
لا	02	10%
المجموع	20	100%



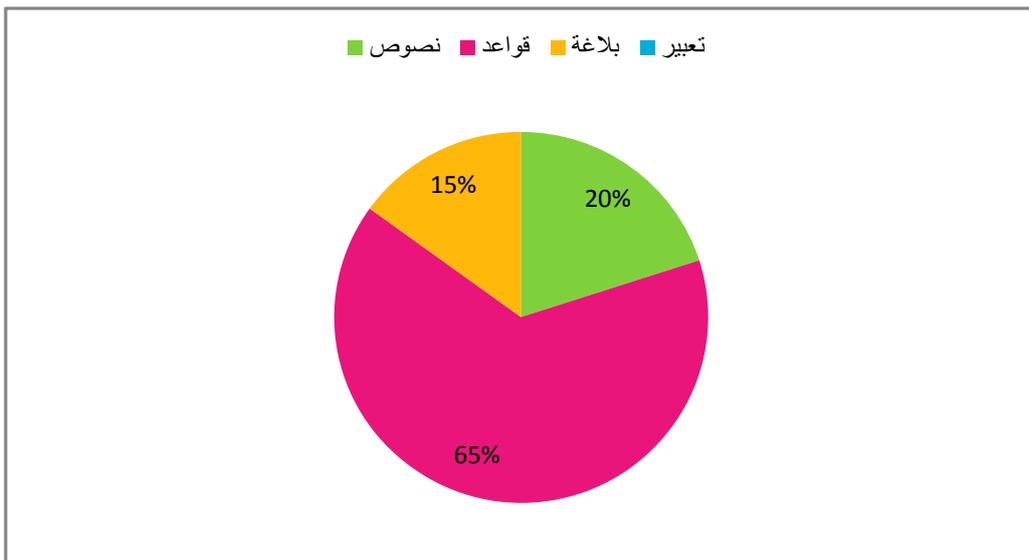
الشكل رقم 18: تمثيل بياني للجدول

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ أغلبية الأساتذة يؤكدون تحضيرهم للأنشطة يكون وفق الأهداف المسطرة في المنهاج وقدّرت نسبتهم بـ 90%، لأنّ الهدف بمثابة المعيار بالنسبة للأستاذ حيث يساعده على تحديد سير اتجاه النشاط، بمعنى أنّه قبل تقديم أي درس يجب على الأستاذ أن يضع ويحدد الأهداف التي ينبغي الوصول إليها في نهاية الدرس، في حين نجد نسبة ضئيلة من الأساتذة الذين يقرون بعدم تحضيرهم للأنشطة وفق الأهداف المسطرة وعلّتهم في ذلك ضيق الوقت وقدّرت نسبتهم بـ 10%.

الجدول 20: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 14: ما هو النشاط الذي يكون فيه التلميذ أكثر إيجابية وتفاعلاً؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نصوص	04	20%
قواعد	13	65%
بلاغة	03	15%
تعبير	00	0%
المجموع	20	100%



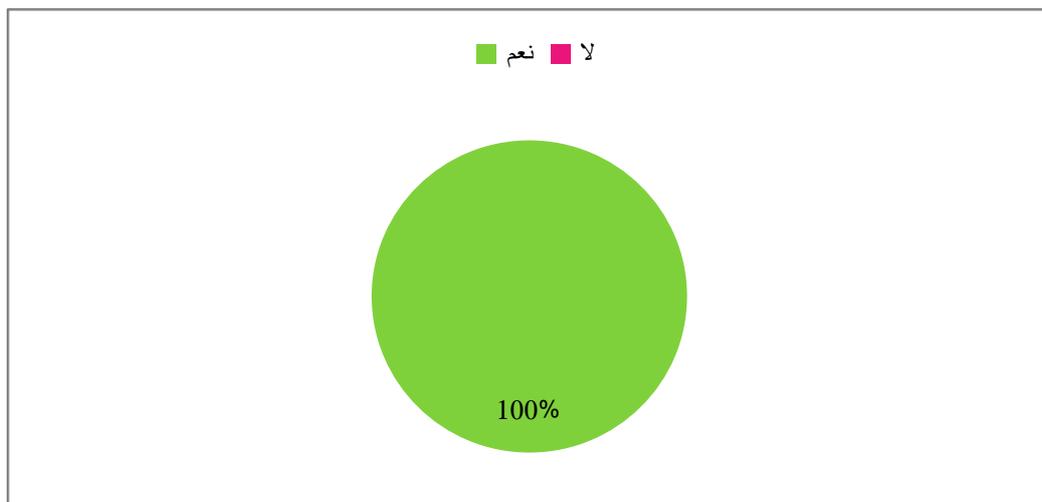
الشكل رقم 19: تمثيل بياني للجدول

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

تفصح النسب المئوية أنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ نشاط القواعد هو الذي يكون فيه التلميذ أكثر تفاعلا وإيجابية حيث قدّرت نسبتهم بـ 65%، وهي نسبة كبيرة مقارنة بباقي النسب الأخرى وربما يعود السبب في ذلك إلى مدى ملائمة مواضيعها، أو إلى كفاءة مدرسي اللغة العربيّة وتمكنهم من توصيل المعلومة بطريقة مشوقة، أو ربّما إلى أنّ التلميذ يولي اهتماما بهذا النشاط خاصة إذا كان متمكنا منه، في حين نجد نسبة 20% من الأساتذة أقرّوا بأنّ نشاط النصوص والبلاغة لا يكون فيهما التلميذ متفاعلا وإيجابيا خلال تقديمها، وحينما سألتهم عن السبب قالوا أنّ نشاط النصوص أغلب مواضيعها علمية ومستعصية الفهم، كما أنها بعيدة عن واقعهم الاجتماعي مما يجعل التلاميذ يملون من دراستها، وبالتالي لا يكون هناك تفاعل وتجاوب.

الجدول 21: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 15: هل تراعي الفروق الفردية أثناء إلقاء الدرس؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
100%	20	نعم
00%	00	لا
100%	20	المجموع

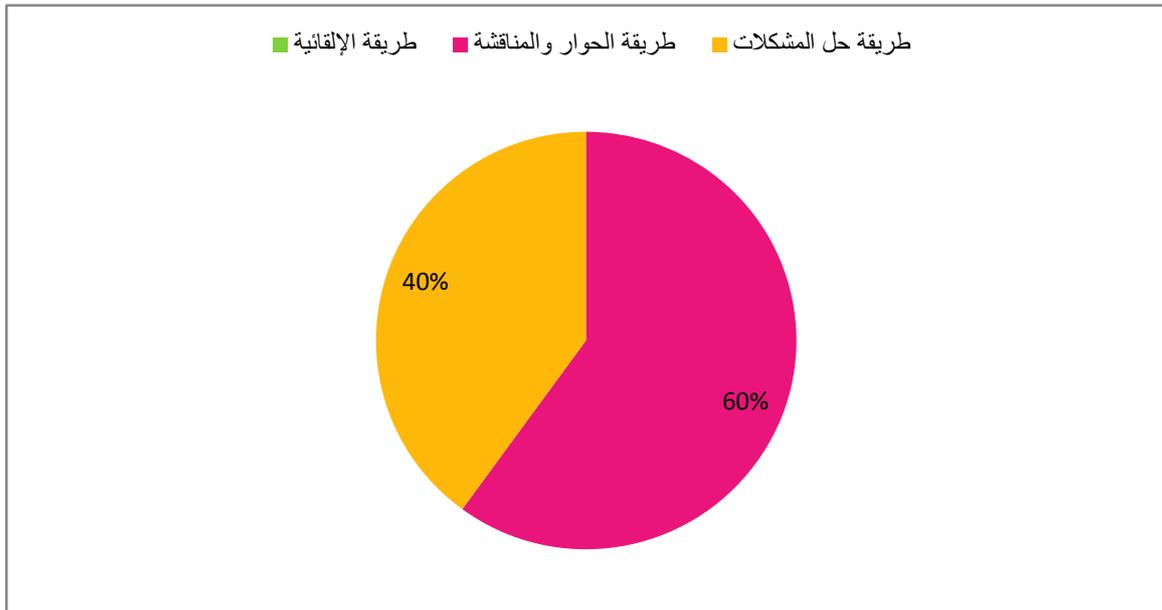


الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

يبين الجدول أعلاه، أنّ كل الأساتذة يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء شرح الدرس وهو ما عبرت عنه النسبة المئوية لـ: نعم بـ 100%، فهم يبذلون جهدا كبيرا في مراعاة جميع أنواع الفروق سواء أكانت نفسية أم جسمية، وهذا دليل على أنّ الأساتذة يتحلون بأخلاقيات المهنة المبنية على إدراك خصائص التلميذ وحاجياته باعتباره محور العملية التعليمية.

الجدول 22: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 16: ما هي الطريقة المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
0%	00	طريقة الإلقائية
60%	12	طريقة الحوار والمناقشة
40%	08	طريقة حل المشكلات
100%	20	المجموع



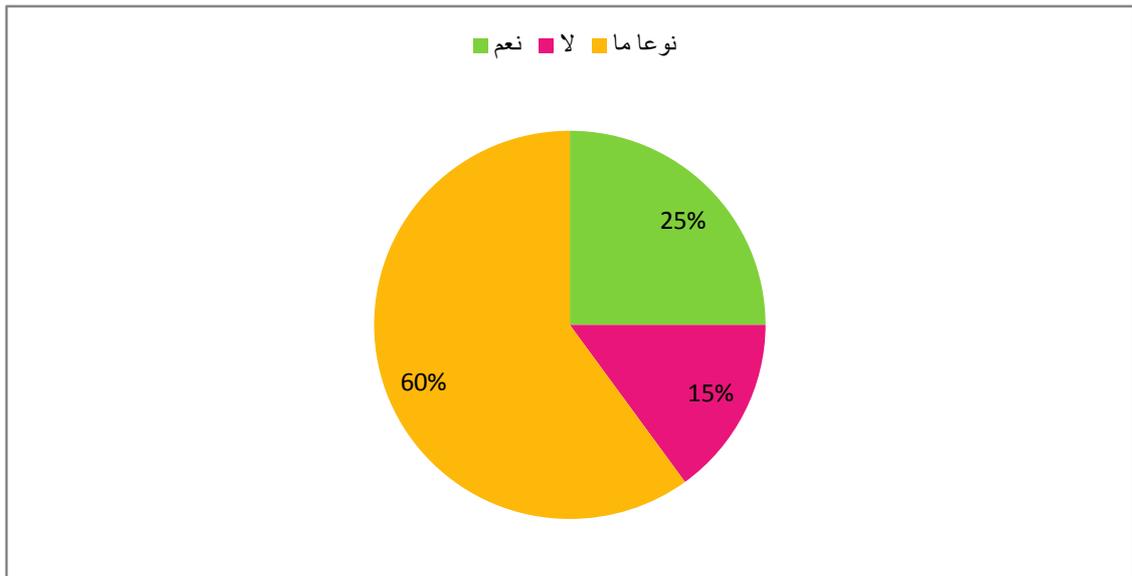
الشكل رقم 21: تمثيل بياني للجدول

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ نسبة 60% من الأساتذة يقرّون بأنّ الطريقة المتبعة في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة هي طريقة الحوار والمناقشة حيث يعمل الأساتذة على تقديم العناصر الخاصة بالدرس وتقديم بعض الشروحات المتعلقة بالدرس ويترك التلميذ هو الذي يقوم بالمناقشة مع زملائه ويحاول الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ، في حين نجد نسبة 40% من الأساتذة يقرّون بأنّ طريقة حل المشكلات هي المتبعة في تدريس اللّغة العربيّة، حيث يعمل الأستاذ على وضع التلميذ في وضعية تواصلية مشكلة تدعوه لأن يجند ويدمج كافة مكتسباته.

الجدول 23: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 17: هل الوسائل المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة كافية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	05	25%
لا	03	15%
نوعا ما	12	60%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 22: تمثيل بياني للجدول

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

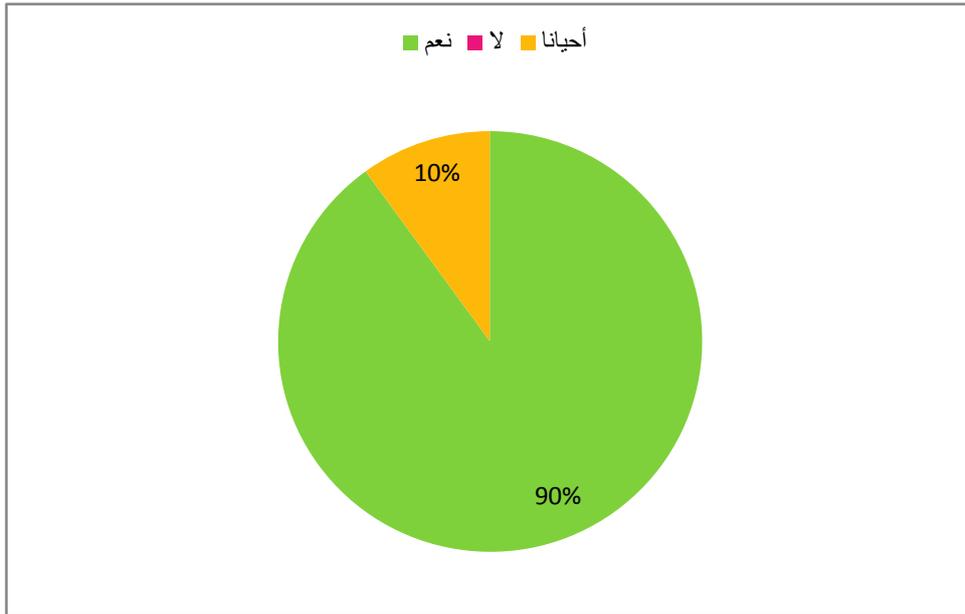
دلّ الوارد من إجابات الأساتذة بنوعا ما، على أنّ الوسائل المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة كافية، إذ قدّرت بـ 60% ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى أنّ الوسائل المعتمدة تفتقر إلى ثقافة تتماشى وتكنولوجيايات التدريس الحديث، أو إلى طبيعة المادة التي لا تتطلب وسائل كثيرة، في حين نجد 25% من الأساتذة يؤكّدون أنّ الوسائل المعتمدة كافية، لأنّ المادة لا تحتاج إلى وسائل كثيرة، إضافة إلى أنّ الوقت هو الذي لا يسمح باستغلالها لصعوبة ذلك، في حين نجد 15% وهي نسبة قليلة يؤكّدون على أنّها ليست كافية، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ المادة تحتاج إلى وسائل أكثر تنشيطا وتحفيزا، لأنّ الأستاذ وحده لا يمكنه أن يصل بالتلاميذ إلى أهداف الدرس المرجوة.

ويقترحون حلول مختلفة ومتنوعة منها:

- إدخال الوسائل التكنولوجية في تدريس اللّغة العربيّة.
- توفير الوسائل التي تثير المتعلم وتحفزه أكثر مثل: أجهزة العرض والتسميع.
- الدمج بين الوسائل القديمة والتطور التكنولوجي.

الجدول 24: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 18: هل تجعل التلميذ محورا للعملية التعليمية التعليمية؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
90%	18	نعم
00%	00	لا
10%	02	أحيانا
100%	20	المجموع



الشكل رقم 23: تمثيل بياني للجدول

نلمس من خلال إجابات أنّ أغلب الأساتذة يجعلون من التلميذ محورا للعملية التعليمية وهذا ما عبرت عنه النسبة المئوية بـ 90%، لأنّه هو المستهدف الأوّل في العملية التعليمية، فضلا على أنّه الغاية النهائية لها، ولا يمكن أنّ تتم أي عملية تعليمية إلا بوجوده وانتباهه ومشاركته النهائية، بالإضافة إلى أنّه أنجع طريقة لتحقيق تعلم كفي وفي وقت محدد، كما أنّ المقاربة بالكفاءات تقتضي ذلك، في حين نجد نسبة ضئيلة لا تجعل من التلميذ محورا للعملية التعليمية، وعلتهم في ذلك أنّ هناك من التلاميذ لا تتوفر لديهم الإمكانيات للبحث، كما أنّ هناك من لا يمتلك الرغبة في التعلم وقدرت نسبتهم بـ 10%.

الجدول 25: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 19: هل ترى أنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أجدى؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
95%	19	نعم
05%	01	لا
100%	20	المجموع

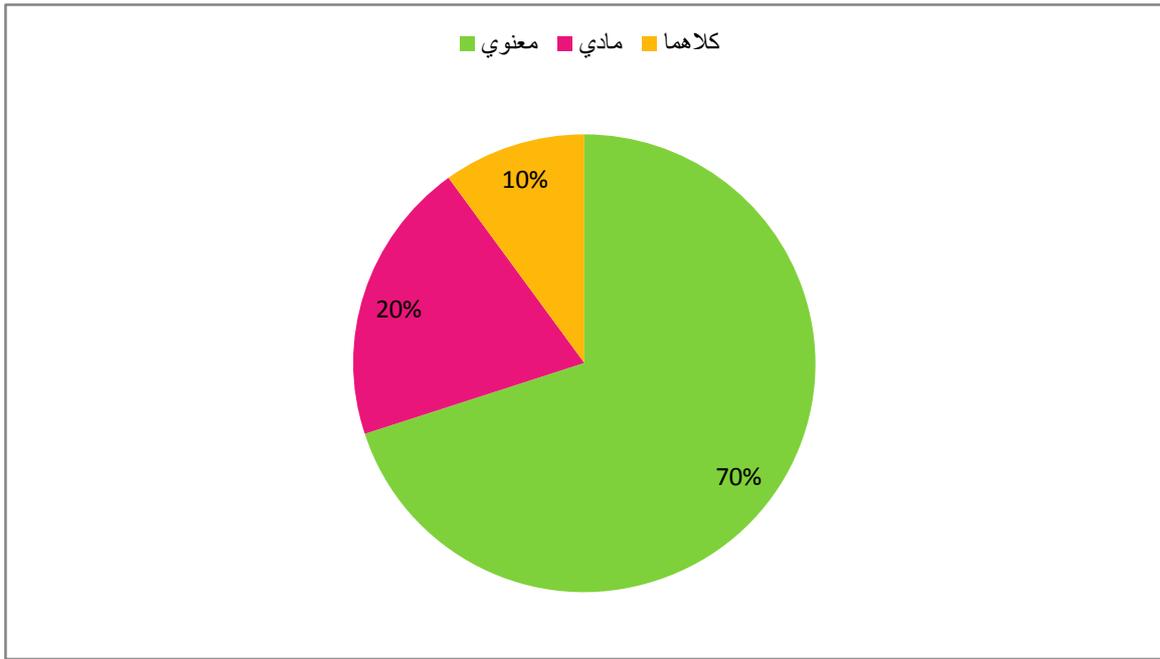


الشكل رقم 24: تمثيل بياني للجدول

يتضح من خلال الجدول أنّ أغلب أفراد عينة البحث وبنسبة 95% يقرون بأنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أجدى، لأنّ التدريس يعتمد مبدأ النفعية متخذاً من طريقة حل المشكلات والمشاريع وسيلة للوصول إلى الهدف، بالإضافة إلى أنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يفتح الفرصة أمام التلميذ حتى يحاور ويسأل ويناقش ويحلل، وبالتالي يصبح قادراً على المواجهة، في حين نجد نسبة ضئيلة من الأساتذة يقرون بأنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لم يجد، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى تمسكهم بالمنهاج القديم وقد بلغت نسبتهم 05%.

الجدول 26: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 20: أيهما تفضل في تحفيز التلاميذ؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
70%	14	معنوي
20%	04	مادي
10%	02	كلاهما
100%	20	المجموع

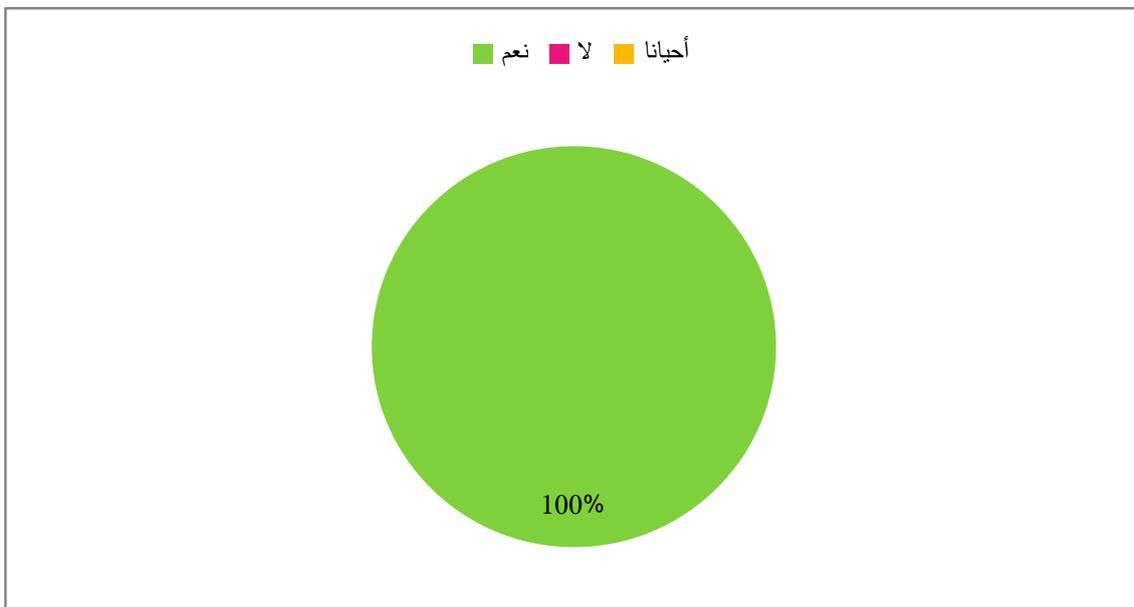


الشكل رقم 25: تمثيل بياني للجدول

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح، أنّ الأغلبية يفضلون التحفيز المعنوي وقد بلغت نسبتهم 70%، وذلك لتشجيع التلاميذ وزيادة نسبة التنافس فيما بينهم، كالشكر وزيادة نقاط في الفروض والتّقويم، لأنّ ذلك يعزز ثقتهم بأنفسهم ويجعلهم يسعون إلى بذل مجهود أكبر لاكتساب المعارف وتحسين مستواهم، في حين نجد نسبة 20% من يفضلون التحفيز المادي، ويرون أنّه من أهم المحفزات، وذلك من خلال تقديم جوائز وتنظيم رحلات لهم، أمّا النسبة المتبقية فتفضل التحفيزين معا وذلك لأجل تشجيع وحث التلميذ لبذل مجهود أكبر وقد قدرت بـ 10%.

الجدول 27: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 21: هل التقييم دائم ومستمر؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	20	100%
لا	00	00%
أحيانا	00	00%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 26: تمثيل بياني للجدول

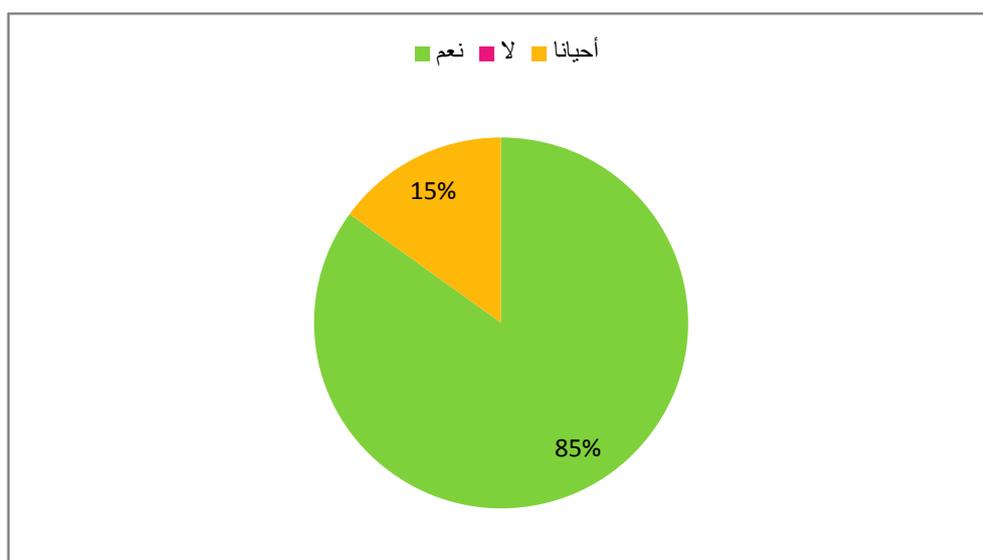
يبين الجدول أعلاه، أنّ جميع الأساتذة يؤكدون أنّ التّقيّم دائم ومستمر وهو ما عبرت عنه النسبة المئوية لـ نعم بـ 100%، وهذا دليل على أنّ التّقيّم يُعد أحد العناصر الأساسية التي تواكب العملية التعليمية التعلمية وأن الحصة لا تكون لها أهمية إلا إذا سيرها التّقيّم من بدايتها إلى نهايتها، لأنّ التّقيّم المستمر يجعل التلاميذ يثابرون في الدّراسة من خلال المناقشة والتركيز أثناء سير الدرس مما يؤدي إلى تجاوب وتفاعل، كما أنّه يهيأ التلاميذ لحو الدرس، وبالتالي فهو حوصلة لمجهوداتهم، فمن خلاله يتعرف التلميذ على أهم نقائصه التي

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

يجب تداركها قبل فوات الأوان، ومن أهم مميزات التّقيّم المستمر أنّه لا يترك فرصة للكسل والركود.

الجدول 28: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 22 : هل تطبق جميع أنواع التّقيّم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	17	85%
لا	00	00%
أحيانا	03	15%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 27: تمثيل بياني للجدول

يتضح من خلال الجدول أنّ أغلب أفراد عينة البحث المستجوبون وبنسبة 85% يؤكّدون على تطبيقهم لجميع أنواع التّقيّم، لأنّه جزء مهم في العملية التعليمية، فمن خلاله يتعرف الأستاذ على مدى تحقيقه للأهداف المنشودة، وكذلك مستوى التلاميذ ومدى تقدمهم. فالنّقيّم التّشخيصي: يكون قبل بداية الدرس وذلك لتكوين فكرة عن مكتسبات القبلية للتلاميذ، ومعرفة مدى استعدادهم لتعلم معارف جديدة، أمّا النّقيّم التكويني "البنائي" : فيكون

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

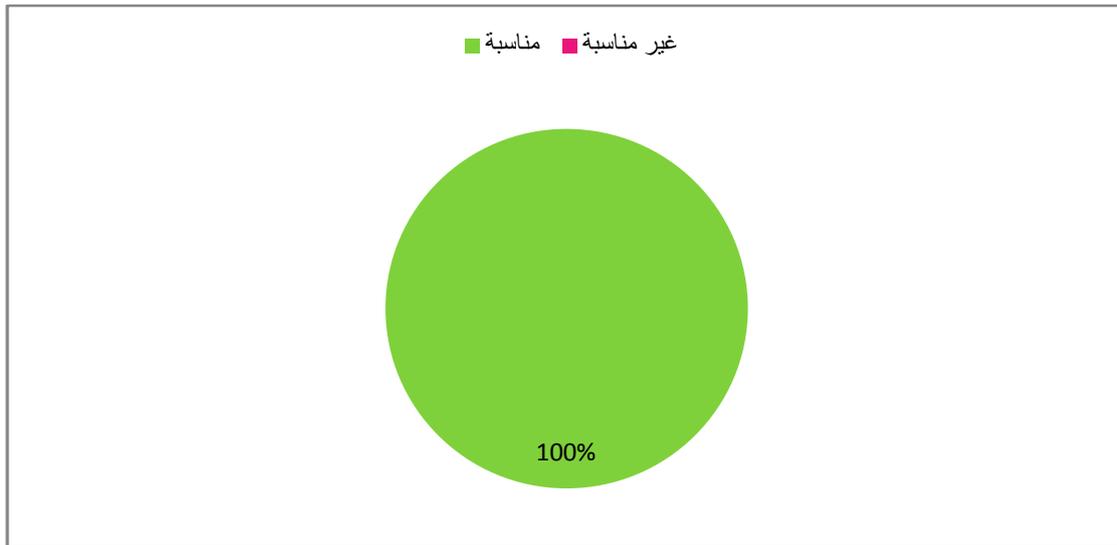
أثناء سير الدرس، بمعنى أنه يمارس خلال عملية التدريس، فيمكن الأستاذ من معاينة ما تم تنفيذه، كما يمكنه من معرفة درجة استيعابهم وفهمهم للدرس، ومعرفة درجة صعوبة الدرس المقدم.

وفي الأخير يأتي التّقييم التّحصيلي: الذي يتجسد في تطبيق آخر الحصة من أجل التأكيد من الوصول إلى النتائج المرجوة.

فالتّقييم إذا مهم في نجاح العملية التعليمية، ولو نقص تقييم من هذه التقاويم الثلاثة، فلن يصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

الجدول 29: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 23 : كيف تبدو لكم أساليب التّقييم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
مناسبة	20	100%
غير مناسبة	00	00%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 28 : تمثيل بياني للجدول

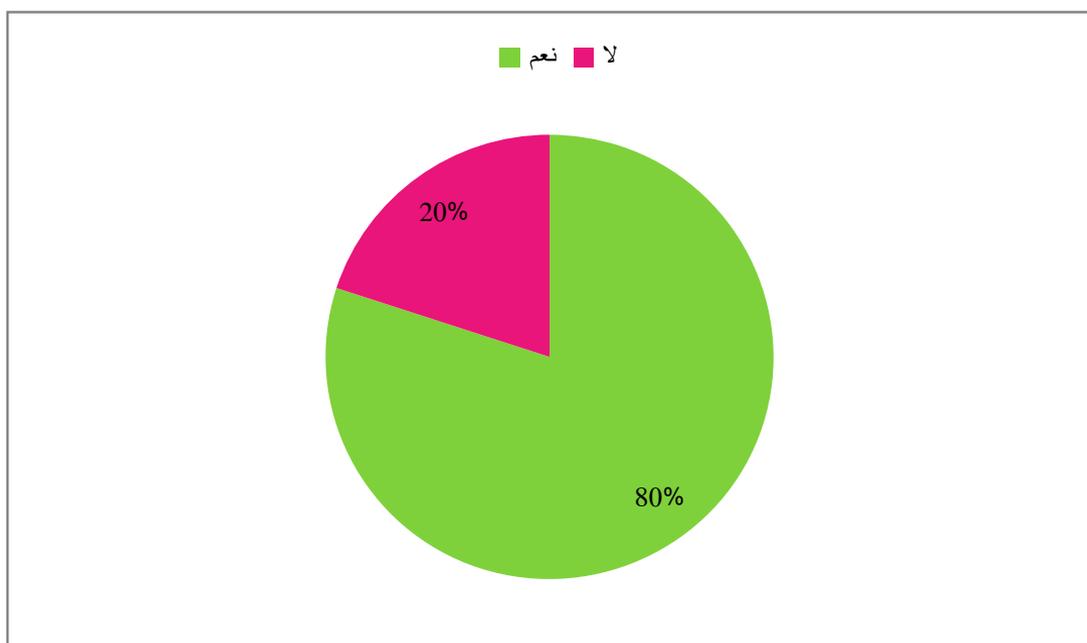
الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

بعد استقراء الجدول أعلاه يتضح أنّ الأساتذة يقرون بأنّ أساليب التّقويّم مناسبة وكافية، وتخدم الدرس مما يزيد التلميذ نشاطا وحيوية أكثر لأنها متنوعة وهذا ما عبرت عنه النسبة المئوية بـ 100%.

ثانيا: تحليل أسئلة الاستبانة المتعلقة بالتلاميذ.

الجدول 30: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 1: هل مادة اللّغة العربيّة من المواد المحببة إليك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	16	80%
لا	04	20%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 29: تمثيل بياني للجدول

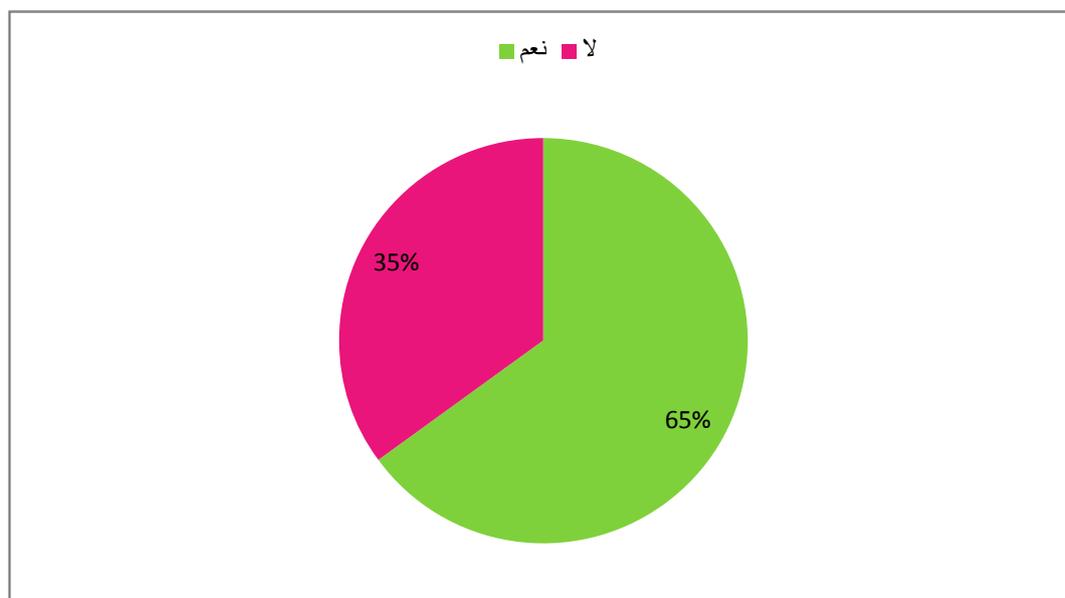
بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ أغلب أفراد عيّنة البحث المستجوبين وبنسبة 80% يقرون بأنّ مادة اللّغة العربيّة من المواد المحببة لديهم، ولعلّ سبب ذلك يعود إلى أنّها لغة القرآن الكريم، أو إلى أنّها اللّغة الرسمية التي يدرسونها في مختلف مراحل التعليم، بالإضافة إلى أن أغلبية التلاميذ يجدون صعوبة في تعلم المواد الأجنبية الأمر الذي

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

يدفعهم إلى التفوق في مادة اللغة العربية نظرا للمعامل الذي تحظى به قصد تعويض نقاط ضعفهم في المواد الأخرى، في حين نسجل نسبة 20% وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بالنسبة السابقة من التلاميذ الذين لا يحبون مادة اللغة العربية، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى ارتباطها بمواد لغوية صعبة "كالنحو والصرف" أو إلى تفوقهم في المواد الأجنبية، أو أنهم يميلون إلى المواد علمية أكثر من الأدبية.

الجدول 31: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 02: هل المحتوى يتناسب مع قدراتك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	13	65%
لا	07	35%
المجموع	20	100%



الشكل رقم 30 : تمثيل بياني لجدول

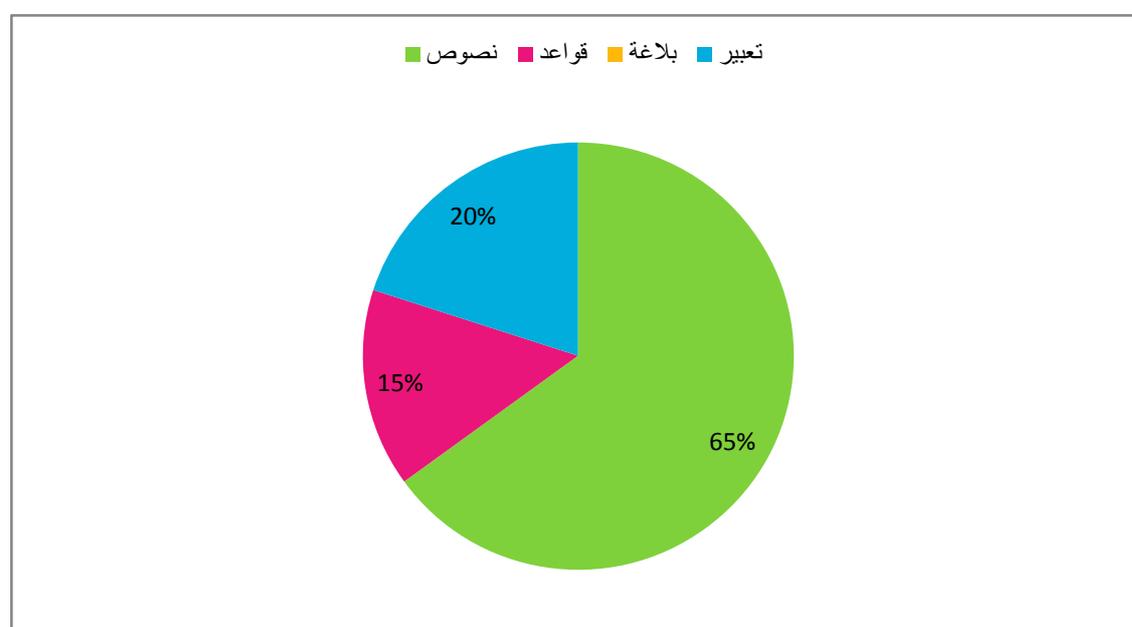
بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ نسبة 65% من التلاميذ يؤكدون أن المحتوى يتناسب مع قدراتهم وإمكانيتهم وكفاءتهم العقلية، ولعلّ سبب ذلك يعود إلى سهولة المحتوى، أو لأنّ المعارف تتناسب مع التلاميذ في هذه السنة، في حين نجد نسبة لا بأس

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

بها تقر بأنّ المحتوى لا يتناسب مع قدراتهم وكفاءتهم العقلية، وهذا دليل على وجود فوارق وتباين بين التلاميذ حيث قدّرت نسبتهم بـ 35%.

الجدول 32: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 03 : ما هو النشاط المفضل بالنسبة إليك؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
65%	13	نصوص
15%	03	قواعد
0%	00	بلاغة
20%	04	تعبير
100%	20	المجموع



الشكل رقم 31: تمثيل بياني للجدول

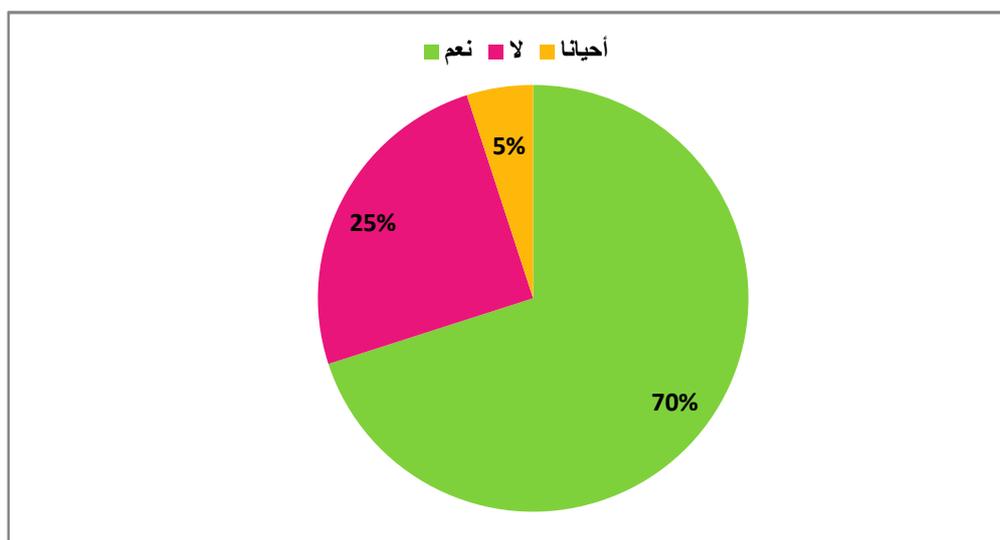
بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ أغلبية التلاميذ يقرون بأنّ النشاط المفضل عندهم هو نشاط النصوص وقدّرت نسبتهم بـ 65%، ولعلّ السبب في ذلك يرجع

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

إلى المتعة التي يجدونها أثناء قراءة النصوص خاصة إذا كانت مستقاة من واقعهم المعيشي، بالإضافة إلى توفرها على عنصر التشويق، كما أنّ نشاط النصوص لا يتطلب جهداً أكبر وإنما يتطلب قراءة واضحة وخالية من الأخطاء، ويلبها في الترتيب نشاط التعبير بنسبة 20% وهذا دليل على رغبة التلاميذ في الإفصاح عما يجول في أنفسهم والتعبير عن رغباتهم بكل حرية، أمّا بالنسبة إلى نشاط القواعد فقد كانت نسبتها ضئيلة مقارنة بالأنشطة الأخرى والتي قدّرت بـ 15%، ولعلّ السبب في ذلك يكمن في كثرة الأوجه الإعرابية.

الجدول 33: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 4: هل تحضير الدرس في المنزل؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
70%	14	نعم
25%	05	لا
05%	01	أحياناً
100%	20	المجموع



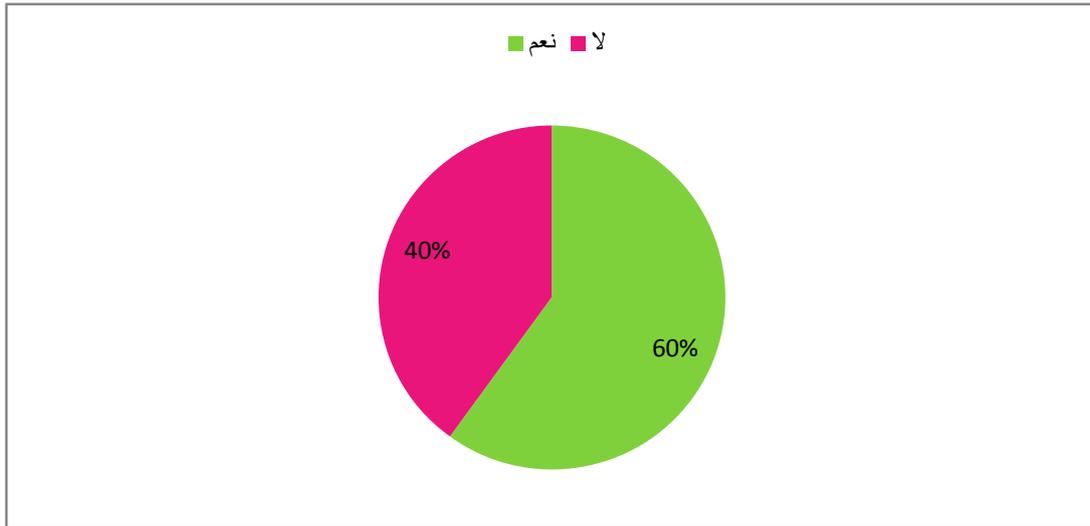
الشكل رقم 32: تمثيل بياني للجدول

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية، يتضح أنّ أغلبية التلاميذ يقومون بتحضير الدروس في المنزل وقد قدرت نسبتهم بـ 70%، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى المراقبة الدائمة والصارمة من قبل الأستاذ، أو إلى مدى حب التلميذ للمادة ورغبته في الحصول على علامات إضافية في التّقيّم أو الفروض، أو ربما يعود إلى الأسرة التي تحفز أبنائها على متابعة وتحضير دروسهم باستمرار، في حين نسجل نسبة 25% من التلاميذ اقروا بعدم تحضيرهم للدروس في المنزل، ولعلّ سبب في ذلك يعود إلى انعدام الرغبة في الدّراسة، أو لأنهم يعتقدون أنّ الدّراسة في المدرسة فقط، أمّا المنزل فهو مكان للراحة، أو أنّ الأسرة لا تحفزهم على متابعة وتحضير دروسهم وهذا بدوره يؤكّد على الإهمال واللامبالاة من قبل التلميذ أو من قبل أسرته، أما أضعف نسبة فقد قدرت بـ 15% وهم التلاميذ الذين يحضرون دروسهم من حين إلى آخر وذلك حسب مزاجهم فإذا كان جيد يحضرون وإذا كان لا فلا يحضرون.

الجدول 34: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 05: هل تساعد طريقة الأستاذ في فهم واستيعاب والأنشطة؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
60%	12	نعم
40%	08	لا
100%	20	المجموع

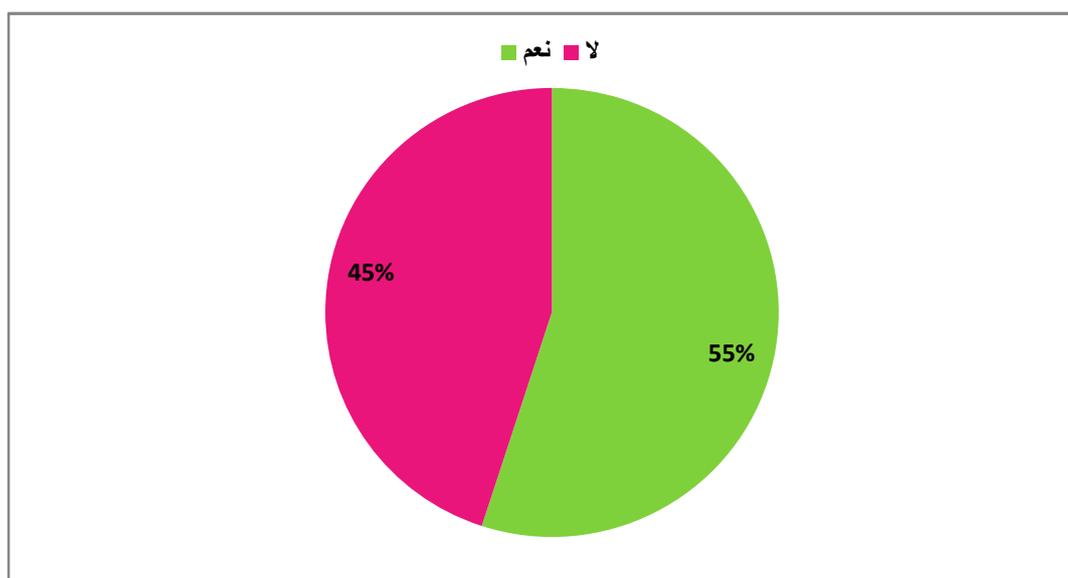


الشكل رقم 33 : تمثيل بياني للجدول

بعد استقراء الجدول والدائرة يتضح أنّ هناك تباين في آراء التلاميذ فهناك من تساعده طريقة الأستاذ في فهم واستيعاب الأنشطة وهذا ما تثبته نسبة نعم حيث قدّرت بـ 60%، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى الخبرة والكفاءة العالية التي يتمتع بها الأستاذ في تعامله مع تلاميذه، بحيث يعمل على تبليغ المادة بأحسن طريقة، بالإضافة إلى حرصه على إثارة دافعية التلاميذ وشد انتباههم مما يؤدي بهم إلى التركيز وبالتالي يفهمون ويستوعبون الدرس المقدم لهم جيداً، في حين نجد نسبة 40% من لا تساعدهم طريقة الأستاذ فهم لا يتمكنون من فهمه ولا يستوعبون ما هو بصدد إيصاله لهم.

الجدول 35: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 6: هل تساعدك الوسائل المعتمدة في الدرس؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
55%	11	نعم
45%	09	لا
100%	20	المجموع

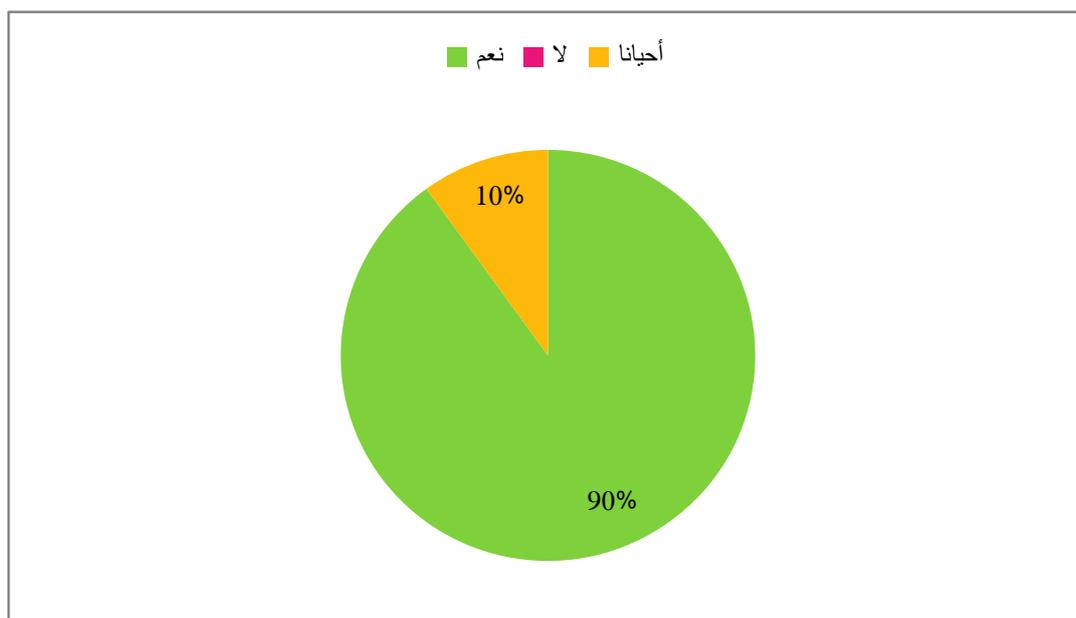


الشكل رقم 34: تمثيل بياني للجدول

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ نسبة 55% من التلاميذ تساعدهم الوسائل المعتمدة في الدرس، وهذا دليل على أنّ للوسيلة التعليمية تؤدي دور كبير في تقريب المفهوم للتلميذ من خلال نقله من المجرد إلى المحسوس وإكسابه القدرة على التخيل.

الجدول 36: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 07: هل يشجعك التّقييم المستمر على التعلم؟

النسبة المئوية%	التكرار	الاحتمالات
90%	18	نعم
10%	02	لا
100%	20	المجموع



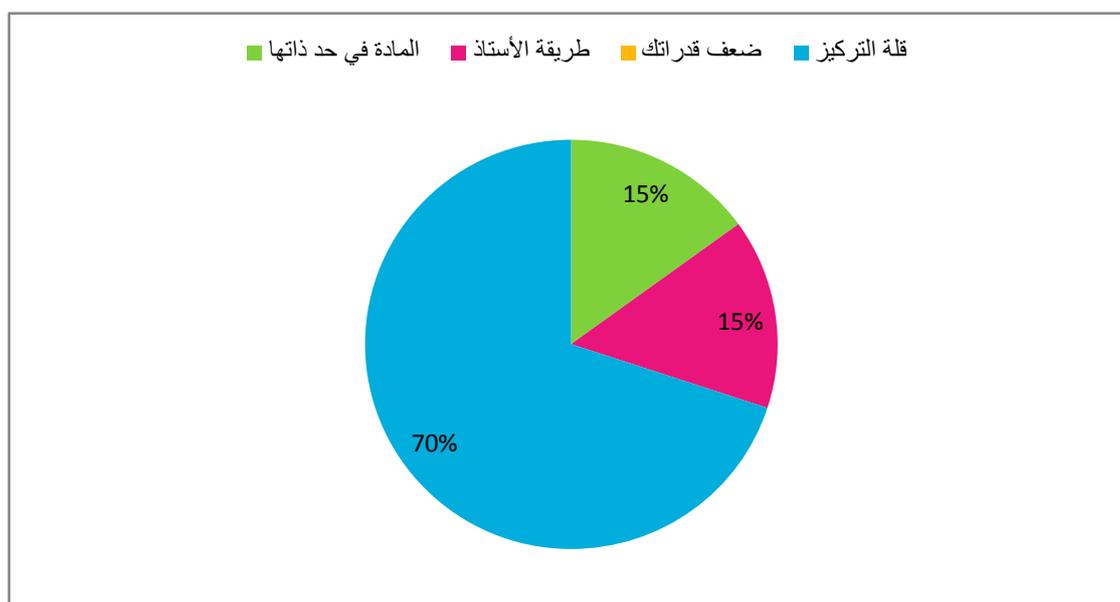
الشكل رقم 35: تمثيل بياني للجدول

بعد استقراء الجدول والدائرة النسبية يتضح أنّ الأغلبية الساحقة من التلاميذ يقولون أنّ التّقييم المستمر يشجعهم على التعلّم وقدرت نسبتهم بـ 90%، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى رغبتهم في الحصول على علامات إضافية في التّقييم، ولنيل الجوائز، كما أنّه يجعلهم مستعدين ليوم الامتحان وذلك من خلال مراجعتهم الدائمة إضافة إلى ذلك أنه يلغي الضغوطات النفسية التي يتعرضون لها أيام الامتحانات، في حين نجد نسبة 10% لا يشجعها التّقييم المستمر على التعلّم، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى انعدام الرغبة في الدّراسة.

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

الجدول 37: يبين إجابة أفراد العينة عن السؤال 08: فيما تتمثل الصعوبات التي تتلقاها أثناء دراستك لمادة اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
المادة في حد ذاتها	03	15%
طريقة الأستاذ	03	15%
ضعف قدراتك	00	00%
قلة التركيز	14	70%
المجموع	20	100%



الجدول رقم 36: تمثيل بياني للجدول

تفصح النسب المئوية أنّ أغلبية التلاميذ يقرون بأنّ الصعوبات التي يتلقونها أثناء دراستهم للغة العربية تكمن في قلة التركيز، حيث قدرت بـ 70% وهو سبب معقول، لأنّ التلميذ غالبا ما يسهو أثناء الدرس، في حين نجد عدد من التلاميذ يقرون بأنّ الصعوبة تكمن في طبيعة المادة في حد ذاتها وإلى طريقة الأستاذ بنسب متساوية تقدر بـ 15%، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنها مادة صعبة ومعقدة ومكثفة، لا يمكن فهمها بسهولة وهذا

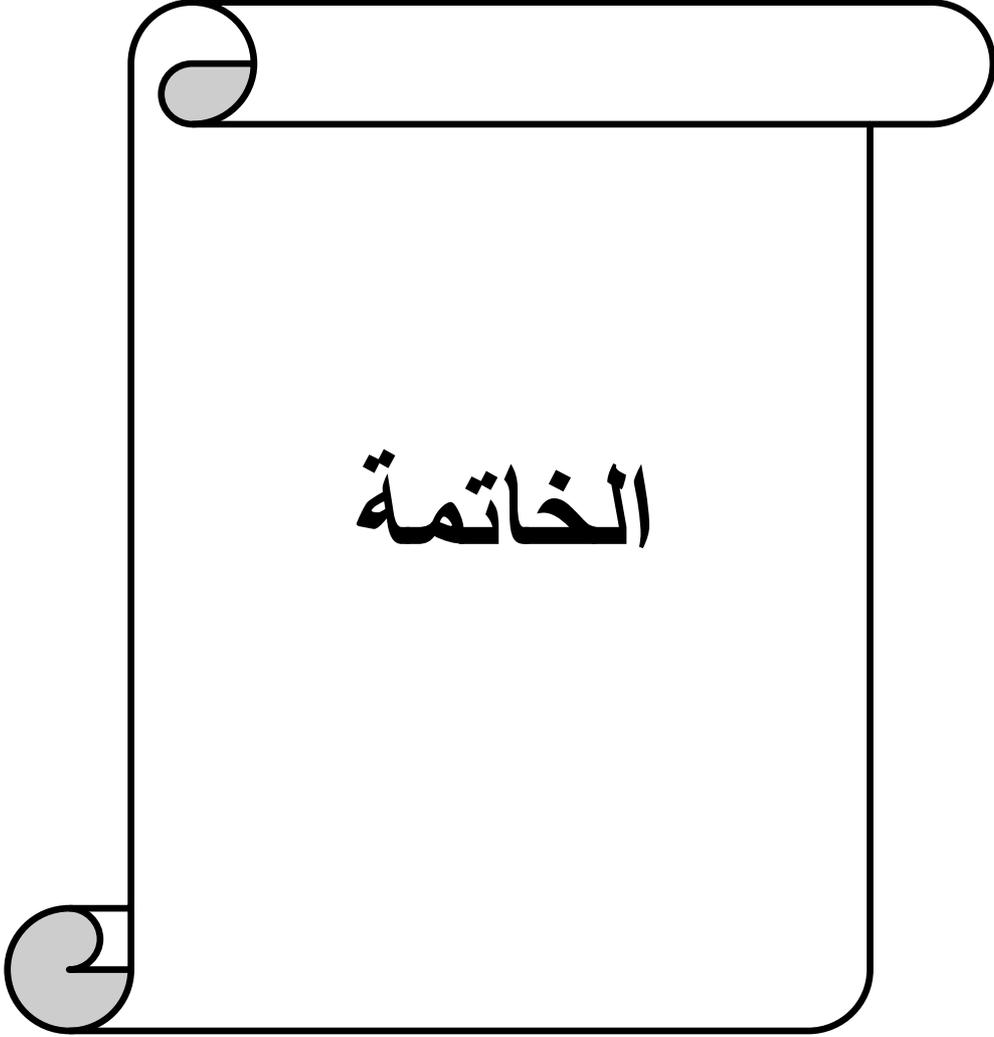
عائد بالدرجة الأولى إلى عدم قدرة الأستاذ على شرح وتوضيح وتبسيط الفكرة وتقريبها إلى أذهان التلاميذ.

نتائج الاستبانات:

- إن معظم الأساتذة تلقوا تكويننا بيداغوجيا بشأن استعمال المنهاج.
- يؤكد أغلبية الأساتذة أن هناك فروقا كبيرة بين المنهجين القديم والحديث من بينها طريقة التدريس: القديم يقوم على التلقين، والحديث يعتمد على المقاربة بالكفاءات.
- هناك تباين في آراء الأساتذة حول الجديد الذي جاء به المنهاج.
- أجمعوا على أنه لا يمكن للأستاذ أن يستغني عن المنهاج.
- المنهاج كفيل بتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة للسنة الثانية متوسط.
- أهداف المنهاج تتناسب مع مستوى التلاميذ.
- ليس هناك ارتباط وثيقا بين الأهداف والمحتوى في ظل المنهاج.
- المحتوى المقرر تدريسه للسنة الثانية متوسط لا يتناسب مع مستوى التلاميذ ولا يراعي حاجاتهم.
- يجد معظم الأساتذة صعوبة في تقديم محتوى اللغة العربية في ظل المنهاج.
- الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية غير كاف.
- اللغة التي يتواصلون بها مع التلاميذ هي المزيج بين العامية والفصحى.
- أغلب الأساتذة يحضرون الأنشطة وفق الأهداف.
- النشاط الذي يكون فيه التلميذ أكثر تفاعلا هو القواعد.
- جميعهم يجعلون من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية.
- أغلبيتهم يفضلون التحفيز المعنوي لرفع معنويات التلاميذ.
- معظمهم يطبقون أنواع التقييم.
- يرى أغلب الأساتذة أن أساليب التقييم كافية لأنها متنوعة .

الفصل التطبيقي:.....واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

- وجود تناقض بين الأساتذة والتلاميذ في النشاط المفضل لدى التلاميذ، فالأساتذة يرون نشاط القواعد هو الذي يكون فيه التلميذ نشيطاً، عكس التلاميذ الذين يفضلون النصوص.



الخاتمة

انطلاقاً من المتابعة الميدانية التي أجريتها في مؤسسة التعليمية، ومن خلال تحليل الاستبانات المقدمة للأساتذة وتلاميذ السنة الثانية متوسط، أمكنني الوقوف على جملة من النتائج أبرزها:

- يعدّ المنهاج لب العملية التعليمية، فهو وسيلة التعليم الأساسية والمحور الذي يركز عليه التلاميذ والأساتذة.
- يركز المنهاج على عناصر أربعة وهي : الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم تتداخل فيما بينها وتشكل نظاماً.
- المنهاج كفيل بتحقيق الأهداف المسطرة للسنة الثانية متوسط.
- محتوى منهاج اللغة العربية يتضمن دروساً قيمة إلا أن أغلبيته يجب إعادة النظر فيه.
- يجمع أغلب الأساتذة على أن المنهاج الجديد يتميز بالصعوبة.
- الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية غير كافي.
- أمّا فيما يخص النشاط الذي يفضلهُ التلاميذ كان النصوص.
- أنّ الانتقال من المنهاج القديم "أي التدريس بالأهداف" إلى المنهاج الحديث "أي التدريس بالمقاربة بالكفاءات" أحدث قفزة نوعية لتحسين منهاج التعليم في الجزائر وقد كان لهذا الانتقال فائدة كبيرة إلا أنه بحاجة إلى إعادة النظر فيه، ولهذا ارتأيت عند نهاية البحث تقديم مجموعة من التوصايا والاقتراحات ضرورة مراعاتها عند وضع المنهاج الدراسي وتتمثل فيما يلي:
- ضرورة تمثل الأهداف المرسومة لتدريس أنشطة اللغة العربية في أذهان القائمين على وضع البرامج التعليمية، لأنّ هذا يساعدهم على عملية اختيار المحتوى والتخطيط له.

- انتقاء عناصر البرنامج في ضوء الأهداف المعلنة وتدريبها وعرضها بشكل متدرج على أسس تربوية.
 - يستحسن على واضعي مناهج اللغة العربية والمدرسين انتقاء موضوعات تثير اهتمام المتعلمين وتزيد من إقبالهم عليها مع مراعاة سن المتعلمين ومستواهم المعرفي والعقلي.
 - يتوجب على المعلم أن يتقيد باستعمال اللغة العربية الفصيحة مشافهة وكتابة داخل القسم ولا يترك الفرصة للتلاميذ للتعامل بالعامية.
 - على الأستاذ أن ينوع في طرائق التدريس، لكي لا يشعر التلميذ بالملل أثناء سير الدرس.
 - ضرورة التحضير الجيد من قبل الأستاذ ومطالبته للتلاميذ بتحضير الدروس قبل المجيء إلى القسم.
 - توفير الوسائل اللازمة لإنجاح العملية التعليمية.
 - ضرورة اهتمام الأساتذة بالتقويم حتى يتمكنوا من اكتشاف سبب ضعف المتعلمين.
 - محاولة التخلص من الاكتظاظ في المدارس.
- وفي الأخير نخلص إلى القول إن هذا اجتهاد بشري، وجهد إنساني لا يخلو من النقائص والعيوب ويحتاج بالتأكيد إلى التصويب والتوجيه، فالكمال لله جل وعلا فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا، وأرجو أن أكون سهمت ولو بقدر قليل في تقديم إفادة لغيري.

وختاماً نسأل الله عز وجل التوفيق.



قائمة المصادر

والمراجع

مصحف: برواية ورش عن نافع.

أولاً: المصادر:

1. وزارة التربية الوطنية:

- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، لسنة الثانية من التعليم متوسط، أوراس للنشر، سبتمبر 2017.

ثانياً: المراجع:

أ- المعاجم:

1. ابن منظور: [أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري (ت711هـ)]

- لسان العرب، دار الصادر، بيروت، (د- ط)، (د- ت)، مج2.

2. الفيروز أبادي: [محمد بن يعقوب بن محمد إبراهيم بن عمر أبو ظاهر محمد الدين الشيرازي (ت817هـ)]

- القاموس المحيط، تح/ مكتب التراث، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 2005.

3. مجمع اللغة العربية:

- المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

ب- الكتب:

1. أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون:

- المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطوُّيره، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

2. أكرم صالح محمود خوالدة:

- التّفويّم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، دار الحامد للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

3. بكى بلمرسلي:

- المقاربة بالكفاءات، L'approche par competences، (د- ط)، (د- ت).

4. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة:

- المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط7، 2009.

5. حسان هشام:

- منهجية البحث العلمي، ديوان المطبوعات، ط2، 2007.

6. حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المقتي:

- أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2008.

7. حمدي شاكّر محمود:

- التّفويّم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات، دار الأندلس للنشر والتّوزيع، حائل، ط1، 2004.

8. ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد:

- استراتيجيات التّدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلّم والمشرف التّربوي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.

9. راتب قاسم عاشور، عوض أبو الهيجاء:

- المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

- فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2009.

10. ربحي مصطفى عليان:

- البحث العلمي وأسس، مناهجه وأساليبه، وإجراءاته، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، (د- ط)، (د- ت).

11. رجاء وحيد ويدري:

- البحث العلمي وأساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000.

12. رحيم يونس كرو العزاوي:

- المناهج وطرائق التدريس، دار الدجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

13. رشدي أحمد طعمية:

- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطوُّيرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2004.

- دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: تدريس اللّغة العربيّة في التعلّم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

14. زكرياء اسماعيل:

- طرق تدريس اللغة العربية؛ دار المعرفة الجامعية، لبنان، (د- ط)، 2005 .

15. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز:

- مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

16. سعيد علي السعيد، أبو السعود محمد أحمد:

- طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005.

17. شوقي حساني محمود حسن:

- تطوّر المناهج رؤية معاصرة (المنهج -تطوّر المنهج -تصميم ونماذج برمجية المنهج- معايير جودة المنهج)، المجموعة العربيّة للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

18. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي:

- اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

19. عبد الحافظ سلامة:

- أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2002.

20. عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية:

- تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

21. عبد اللطيف حسين فرج:

- تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

22. عصام النمر، تيسير الكوفحي:

- مناهج وأساليب التدريس في التربيّة والتربيّة الخاصة، دار اليازوري العلميّة، الأردن، عمان، د ط، 2010.

23. علم الدين عبد الرحمن الخطيب:

- أساسيات طرق التدريس، بجامعة المفتوحة، ط2، 1997.

24. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني:

- المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر وتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2014.

25. فراس السليتي:

- استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

26. فؤاد سليمان قلادة:

- نظرية المنهج والنموذج التربوي، مكتبة بستان المعرفة للنشر والتوزيع، كفر الدوار الحدائق، ط2، 2006.
27. فيصل مفتاح الحداد:
- منهجية البحوث والرسائل العلمية، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ط1، 2008.
28. محسن علي عطية:
- المناهج الحديثة وطرائق تدريسها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د- ط)، 2009.
29. محمد إبراهيم الخطيب:
- مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعلم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
30. محمد إبراهيم قطاوي:
- طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.
31. محمد حسن حمادات:
- المناهج التربوية نظرياتها - مفهومها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
32. محمد صابر سليم وآخرون:
- بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2006.
33. مروان أبو حويج:

- المناهج التربويّة المعاصرة مفاهيمها - عناصرها - أسسها وعملياتها الأساسية -
مشكلات المناهج - تطوير وتحديث، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،
الأردن، ط1، 2006.

34. مصطفى نمر دمس:

- استراتيجيات التّقييم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع،
عمان، الأردن، (د- ط) ، 2008.

35. ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة:

- المناهج التعليمية والتّقييم التربوي، (د- ط)، (د- ت).

36. يحي محمد نبهان:

- مهارة التّدريس، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة
العربيّة، 2008.

ج- المجالات:

1. أسماء خليف:

- تطوّر منهاج اللّغة العربيّة في التعلّم بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى
المنهاج المعاد كتابته، مجلة تعليميّة، جامعة حسين بن بوعلّي، الشلف،
الجزائر، ع4، 12 ديسمبر 2017.

2. نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي:

- التعلّميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، مجلة الواحات للبحوث
والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع8، 2010.

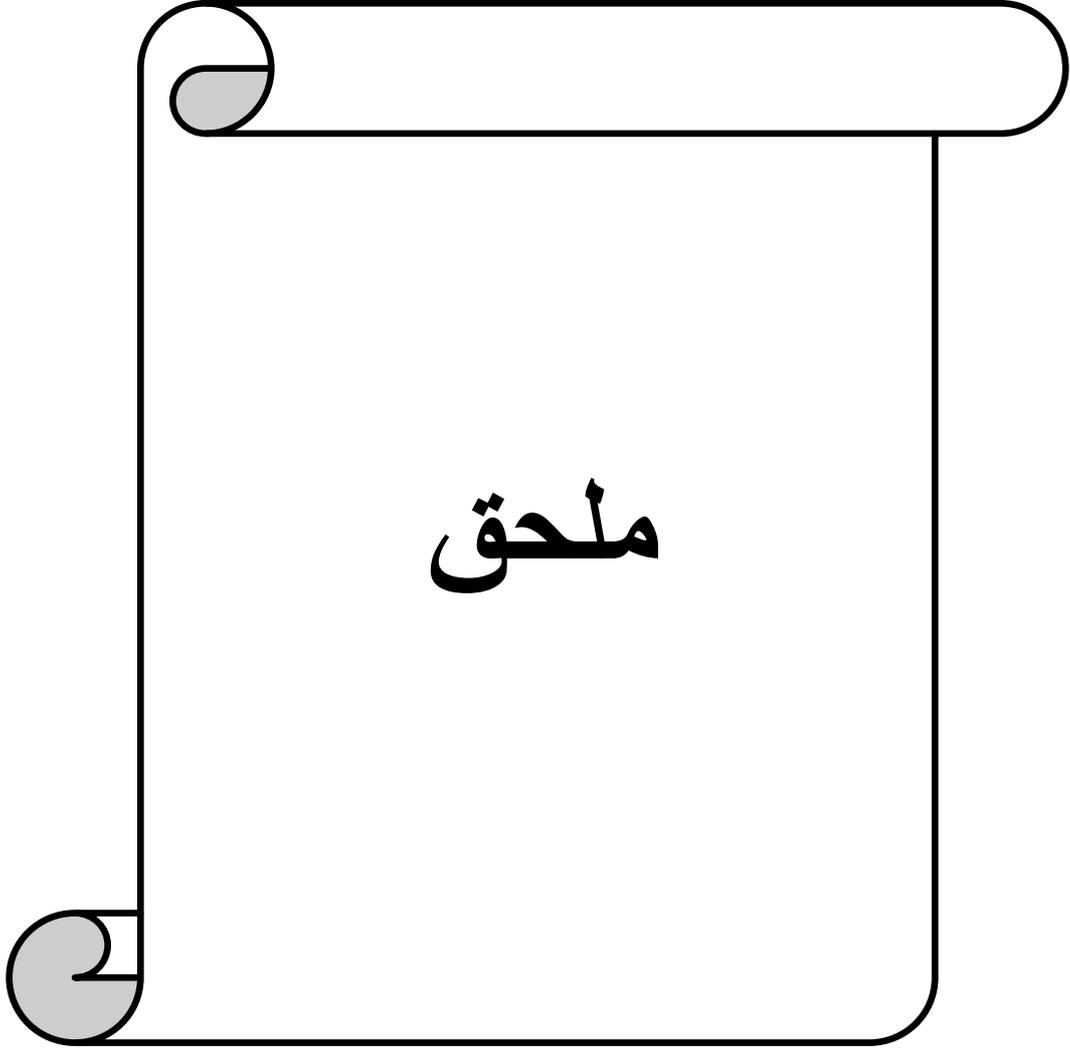
د- مذكرات الجامعية:

1. حرقاس وسيلة:

- تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المنهاج الجديد في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة، 2010.

2. محمد جبالة:

- منهاج اللغة العربية في الجزائر بين التخطيط والتنفيذ، السنة الثانية المتوسطة أنموذجاً، مذكرة ماستر، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، 2016.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

مكونات منهاج اللغة العربية

المقرر للسنة الثانية متوسط

تحية طيبة إلى السادة: الأساتذة الكرام.

سعيًا لانجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، يشرفني أن أضع هذه الاستبانة بين أيديكم بخصوص: مكونات منهاج اللغة العربية المقرر للسنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجًا، راجين من سيادتكم التفضل بملئها وإعادتها كي يتاح استعمال وتوظيف المعلومات الواردة فيها وشكرا مسبقا.

ملاحظة: يرجى وضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارونها والإدلاء بأرائكم في الإجابات التي تتطلب ذلك.

- الجنس: ذكر أنثى
- السن:
- الأقدمية في التعليم:
- المؤهل العلمي: ليسانس ماجستير ماجستير
- هل تلقيت تكوين قبل العمل؟ نعم لا

أسئلة الاستبيان:

1. هل تلقيت تكويناً بيداغوجياً بشأن استعمال المنهاج؟

نعم لا

2. ما الفرق بين المنهاج القديم والحديث؟

.....

3. ما الجديد الذي جاء به هذا المنهاج؟

.....

4. هل يمكن للأستاذ أن يستغني عن المنهاج؟

نعم لا

5. هل المنهاج كفيل بتحقيق الأهداف المسطرة للسنة الثانية متوسط؟

نعم لا

مع التعليل:

ماذا تقترحون:

6. هل أهداف المنهاج تتناسب مع مستوى التلاميذ؟

نعم لا أحيانا

7. هل ثمة ارتباط بين الأهداف و المحتوى في ظل المنهاج؟

نعم لا

8. هل المحتوى يتماشى مع مستوى التلاميذ؟

نعم لا

مع التعليل.....

9. هل المحتوى يراعي حاجات التلاميذ؟

نعم لا

مع التعليل.....

10. هل ثمة صعوبة في تقديم محتوى اللغة العربية في ظل المنهاج؟

نعم لا

إذ كانت نعم ما هي الصعوبات:.....

11. هل الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية كاف؟

نعم لا

12. بأية لغة تتواصل مع التلاميذ؟

الفصحى العامية مزيج بينهما

13. هل تحضر الأنشطة وفق الأهداف المسطرة؟

نعم لا

14. ما هو النشاط الذي يكون فيه التلميذ أكثر إيجابيا؟

نصوص قواعد بلاغة التعبير

15. هل تراعي الفروق الفردية أثناء إلقاء الدرس؟

نعم لا

16. ما هي الطريقة المتبعة في تدريس أنشطة اللغة العربية؟

طريقة الإلقاء طريقة الحوار والمناقشة طريقة حل المشكلات

17. هل الوسائل المعتمدة في تدريس اللغة العربية كافية؟

نعم لا نوعا ما

مع التعليل:

وماذا تقترحون:

18. هل تجعل التلميذ محورا للعملية التعليمية؟

نعم لا

19. هل ترى أنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أجدي؟

نعم لا

20. أيهما تفضل في تحفيز التلميذ؟

تحفيز مادي تحفيز معنوي كلاهما

21. هل التّقيّم دائم ومستمر؟

نعم لا

22. هل تطبق جميع أنواع التّقيّم؟

نعم لا

23. كيف تبدو لكم أساليب التّقيّم؟

مناسبة غير مناسبة

التعليل:

وماذا تقترحون:

عزيزي التلميذ هذه الاستبانة موجهة إليك خصيصا، لتساهم في إبداء رأيك بكل حرية لذا نرجو منك الالتزام بالدقة والموضوعية في الإجابة.
ملاحظة: أرجو وضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارها.

أسئلة الاستبانة

1. هل مادة اللغة العربية من المواد المحببة إليك؟

نعم لا

لماذا:

2. هل المحتوى يتناسب مع قدراتكم؟

نعم لا

3. ما هو النشاط المفضل بالنسبة إليك؟

نصوص قواعد تعبير بلاغة

4. هل تحضير الدروس في المنزل؟

نعم لا أحيانا

5. هل تساعدك طريقة الأستاذ في فهم واستيعاب الأنشطة؟

نعم لا

6. هل تساعدك الوسائل المعتمدة في الدرس؟

نعم لا

7. هل يشجعك التقييم المستمر على التعلم؟

نعم لا

8. فيما تتمثل الصعوبات التي تتلقاها أثناء دراستك لمادة اللّغة العربيّة؟

ضعف قدراتك المادة في حد ذاتها

قلة التركيز طريقة الأستاذ

البسمة

شكر وعران

إهداء

قائمة رموز البحث

مقدمة.....أ-د

الفصل النظري: مكونات المنهاج التربوي

تمهيد.....06

المبحث الأول: المنهاج التربوي.....07

أولاً: مفهوم المنهاج.....07

1. لغة.....07

2. اصطلاحاً.....09

أ. المفهوم التقليدي.....09

ب. المفهوم الحديث.....10

ج. المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.....11

3. الأسباب التي أدت إلى تطوير مفهوم المنهاج.....14

المبحث الثاني: مكونات المنهاج.....15

أولاً: الأهداف التربوية.....15

1. مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.....16

2. مستويات الأهداف.....18

3. معايير اختيار الأهداف التربوية.....19

4. تصنيف الأهداف التربوية.....19

ثانياً: المحتوى.....21

- 22.....1. معايير اختيار المحتوى
- 24.....2. معايير تنظيم المحتوى
- 25.....3. تصنيفات المحتوى
- 26.....ثالثا: الأنشطة
- 28.....1. الأسس التي تقوم عليها الأنشطة
- 29.....2. الوظائف الأساسية للأنشطة
- 30.....3. محددات الأنشطة
- 31.....رابعا: التّقييم
- 31.....1. أسس التّقييم
- 32.....2. أنواع التّقييم
- 33.....3. خطوات التّقييم
- 34.....4. مجالات التّقييم
- 35.....5. أهمية التّقييم
- 36.....المبحث الثالث: أسس بناء المنهاج
- 36.....أولا: الأسس الفلسفية
- 38.....ثانيا: الأسس الاجتماعية
- 39.....ثالثا: الأسس النفسية
- 39.....رابعا: الأسس المعرفية
- 41.....المبحث الرابع: البيداغوجيات السائدة في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية
- 41.....أولا: مرحلة المقررات
- 42.....ثانيا: بيداغوجية الأهداف
- 43.....ثالثا: المقاربة بالكفاءات

الفصل التطبيقي: واقع تجسيد مكونات منهاج اللغة العربية

46.....	المبحث الأول: لمحة عن التعليم المتوسط.....
47.....	أولاً: مفهوم المرحلة المتوسطة.....
47.....	ثانياً: أهداف المرحلة المتوسطة.....
48.....	المبحث الثاني: آليات جمع البيانات.....
48.....	أولاً: المنهج المستخدم في الدراسة.....
49.....	ثانياً: أدوات البحث.....
51.....	ثالثاً: مجالات الدراسة.....
52.....	رابعاً: الأساليب الإحصائية.....
53.....	خامساً: عرض وتحليل البيانات وتفسيرها.....
53.....	أولاً: تحليل الاستبانة المتعلقة بالأساتذة.....
83.....	ثانياً: تحليل الاستبانة المتعلقة بالتلاميذ.....
94.....	خاتمة.....
97.....	قائمة المصادر والمراجع.....
106.....	قائمة الملاحق.....
113.....	فهرس الموضوعات.....
.....	الملخص.....

الملخص:

يتناول هذا البحث موضوعا مهما في حقل اللسانيات التطبيقية والموسوم بـ: " مكونات منهاج اللغة العربية المقرر للسنة الثانية متوسط بالمدرسة الجزائرية"، والذي يهدف إلى تسليط الضوء على واقع تجسيد مكونات المنهاج، وكيفية تطبيقه على أرض الواقع، ومعرفة مدى توافقه مع مستوى التلاميذ.

وللوصول إلى ذلك اعتمدنا على أداة البحث والمتمثلة في الاستبيان ومعالجة البيانات إحصائيا، كما اعتمدنا على ملاحظة واقع المنهاج، من خلال الحضور الفعلي مع التلاميذ، أثناء تقديم الدروس لهم، وذلك سعيا للإجابة على التساؤل الرئيسي: ما مدى التطبيق الفعلي لمكونات المنهاج؟ واستخدمنا في هذا البحث مجموعة من الكلمات المفتاحية، التي تعتبر بمثابة متغيرات البحث، وهي في الوقت نفسه تحدد فصوله وهي: المنهاج التربوي، الأهداف التعليمية، المحتوى، الأنشطة، التقويم. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- ضرورة تكيف حجم المناهج بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الزمن.
- ضرورة ملائمة المحتوى لأهداف المنهاج ولمستوى التلاميذ.

Résumé :

Notre recherche présente un thème important dans la linguistique appliquée et intitulé « le contenu du programme de la langue arabe destine aux apprenants de la 2 année moyenne dans le système éducatif algérien». qui vise à mettre en évidence la réalité de la réalisation des composants du programme, comment ce dernier est applique réellement, et savoir sa compatibilité avec le niveau des élèves.

Pour ce faire nous avons eu recours à l’outil méthodologique du questionnaire et à l’analyse statistique des résultats obtenus ainsi qu’à l’observation effective, eu assistant avec les apprenants lors des séances d’apprentissage et de dispensation de leçons ,tout ce ci dans le but de trouver une résolution de la problématique principal qui a guide ce travail et dont le propos est : quelle est l’ application effective du contenu du programme en classe?.

Nous avons utilisé dans cette recherche un ensemble de termes clés que nous avons pris comme critères de recherche et qui représentent eu même temps les parties de cette recherche talque : les programme scolaire, les objectif d’apprentissage le contenu des activités et l’évaluation scolaire.

La recherche a révèlé les résultats suivants :

- Il est impératif d’adapter le contenu du programme scolaire en fonction du volume horaire dispense.
- Il est primordial d’adapter le contenu du programme aux objectifs d’apprentissage et au niveau des apprenants .