الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

Université de 8 mai 1945 Guelma
Faculté ; des lettres et des langue

الرقم:..... N°: .....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية

منهاج اللغة العربية في الجزائر بين التخطيط والتنفيذ

– السنة الثانية المتوسطة أنموذجا–

إعداد الطالب:

محمد جبالة

تاريخ المناقشة: جوان 2016

وليد بركاني	أستاذ مساعد أ – رئيسا	جامعة 08 ماي 1945قالمة
عبد الباسط ثماينية	أستاذ مساعد أ – مشرفا ومقررا	جامعة 08 ماي 1945قالمة
نبيل هقيلي	أستاذ مساعد أ – مناقشا	جامعة 08 ماي 1945قالمة

السنة الجامعية: 2015– 2016

شكر وعرفان

بعد أن نحمد الله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه

ونشكره على نعمه

يجدر بنا أن نشكر

كل من أعاننا في هذا العمل وعلى رأسهم الأستاذ المشرف

عبد الباسط ثمامينية

الذي أقل ما يقال في حقه أنه كان حسن المعاملة ولين الجانب معنا

والأساتذة الذين لم يبخلوا علينا بمشوراتهم القيمة نذكر منهم الأستاذين وليد بركاني والطاهر بلعز

كما لا ننسا أن نخص بالشكر الجزيل عمال المكتبة الذين لم يملوا طلباتنا فترة البحث حتى أنهينا.

إهـــــداء

باسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، أما بعد

أهدي ثمرة عملي هذا إلى الأم الغالية وإخوتي الأعزاء

وإلى كل من أعاننا من بعيد ومن قريب

إلى كل من أحب العلم عامة

واللغة العربية خاصة

محمـــــد

المقدمة

مقدمة

لا يسعى الإنسان السوي سعيه في هذه الحياة عبثا من دون تدبير أو تخطيط، سواء لقضاء شؤونه الخاصة أو في علاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه، وأيا كان نوع التخطيط عفويا أو مقصودا فلا بد أن يسبق أي عمل يراد له النجاح.

ولما كان التغير سمة لصيقة بجميع شؤون الحياة، كان لزاما على الإنسان فردا أو مجتمعا أن يعمل جاهدا وباستمرار يقظ لملاحقة ذلك التغير، متقيا عيوبه مقتنيا محاسنه ولا يتأتى له هذا إلا على طريق تخطيط رشيد.

إن المنظومة التربوية الجزائرية، والمدرسة خاصة، ليست بمنأى عن أي تغير يصيبها لذلك فقد عرفت إصلاحات عديدة بعد الاستقلال وما زالت مستمرة حتى يومنا هذا تطورت على إثرها المدرسة عبر عدة مراحل، وحققت انجازات معتبرة من حيث الهياكل القاعدية وعدد المدرسين والأساتذة وخبراتهم، وعدد المؤطرين والمفتشين، وأدوات الدعم والوسائل البيداغوجية المتاحة، كل هذا قد تجسد نتيجة تضحيات جسام ومجهودات ضخمة قدمتها الدولة والمربون رغم الأزمات الاقتصادية والأمنية التي شهدتها البلاد.

مع ذلك مازال هناك شبه إجماع على أن المنظومة التربوية الجزائرية تعاني من مشاكل جمة وأزمات، يترجمها ضعف مستوى التلاميذ، وارتفاع مستويات الرسُّوب والتسرُّب المدرسي ومن ثم الفشل في تحقيق حاجات المجتمع من مختلف المهارات المهنية، الأمر الذي أثبت إخفاق المنظومة التربوية في تحقيق الأهداف المسطّرة، فكانت هذه عوامل تحث على مواصلة الإصلاح وإعادة النظر في وسائل المعالجة.

من الأمور الأساسة التي أعيد النظر فيها في إطار الإصلاحات التربوية، المناهج الدّراسية التي تَعرضت بدورها لتطويرات وتحسينات عدّة كان آخرها تبني بيداغوجيا الكفاءات منذ السّنة الدّراسية 2003-2004 التي تعتمد المقاربة النصيّة إستراتيجية

ومبدءًا يتم من خلاله تخطيط المنهاج الدّراسي وتقويمه، والتي تتخذ من المتعلم محورًا للعمليات التعلمية بشتى أنواعها طمعًا في تحصيل مهارات ذات دلالة معنوية في صلتها بثقافة المجتمع وفلسفته، وهذا لا يحصل إلاّ بتكوين المعلمين وتدريبهم على طرائق التدريس المعاصرة وأساليبها النشطة.

لإشباع فضولنا العلمي أكثر والإطلاع على التطورات التي مسَّت عناصر المنهاج وكل ما يمت له بصلة، أردنا أن نلج هذا الموضوع دراسة نظرية وميدانية لماله من أهميّة في مجابهة التحدّيات المستجدّة داخل الوطن وخارجه، وعليه وُسم بحثنا بعنوان: منهاج اللغة العربية في الجزائر بين التخطيط والتنفيذ، "السنة الثانية المتوسطة أنموذجا.

من الأسباب الدّاعية لاختيارنا هذا الموضوع:

– ضئالة ثقافتنا بميدان تخطيط المناهج التربوية.

– علاقة المناهج الوثيقة بتعلم اللغة العربية وتحصيل فنونها ومهاراتها، وبخاصّة في المرحلة المتوسطة التي تعدُّ منعرجًا خطيرًا لتكوين شخصية الفرد فيها.

– حرصنا الشديد على معرفة مواطن الخلل التي حالت دون تطبيق المنهاج الجديد على أحسن وجه من خلال تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية على أرض الواقع.

– استغلال فرصة إنجاز هذا البحث لامتلاك الخبرة والمهارة الكافية التي سنحتاجها في المستقبل القريب لإنجاز رسالة أو أطروحة ذات موضوع أكثر أهمية وهذا من خلال توظيف تقنيات البحث والمنهجية ومعايشة مشقّة جمع المادّة وانتقائها لاكتساب الدُّربة والتعودُّ على تحمّل المشاق في سبيل البحث العلمي.

تبعًا لما سبق من أسباب يمكننا طرح الإشكالية الآتية:

هل نال منهاج تعليم اللغة العربية حقَّه من التجسيد في ميدان التربية؟ وإن كان الجواب بنعم، فما هي نسبة تحقيق أهدافه في السَّنة الثانية من التعليم المتوسط؟ ما العوائق التي

يمكننا تجاوزها لبلوغ نسبة أكبر من النجاح؟ ما الذي أمكننا استغلاله أثناء تطبيق المنهاج لمواصلة عمليات التحسين؟.

لهذا أردنا من الناحية النظرية تسليط الضّوء على مفهوم المنهاج التربوي قديما وحديثا، وتقصّي أسس بناءه وعناصر تكوينه وتقويمه في مجال تعليم العربية وفي الناحية الميدانية ركّزنا على تبيان طرائق التدريس وأساليبه، سواء بالإطّلاع على الوثائق المرفقة لمناهج السّنة الثانية المتوسطة، أو على طريق مقابلة المعلمين ومناقشتهم وبوساطة ملئ الاستبيانات لمعرفة وجهات نظرهم في المنهاج وآليات تطبيقه، ومعرفة ما إن كانوا قد تجاوبوا مع الاستراتيجيات الجديدة ومدى تفاعل المتعلمين معهم فيها.

وعليه فقد اتخذنا المنهج الوصفي التحليلي وسيلةً فضلى لتقصي الحقائق وتحليل نتائجها وأسبابها في ضوء المنهاج الجديد.

وقد احتوى بحثي على فصلين رئيسين، أحدهما نظري تسبقه مقدمة، والآخر تطبيقي تعقبه خاتمة متبوعة بقائمة المصادر والمراجع وملحق الاستبيان.

– أما المقدمة فقد ضمنتها أهمية الموضوع، وأسباب اختياره والأهداف المرجوة منه واختيار المنهج وذكر الصعوبات التي واجهتنا، واهم المصادر والمراجع.

– وأما الفصل الأول: فقد تطرقت فيه إلى مفاهيم المنهاج اللغوي، ومفهوميه القديم والحديث، تطور مفهومه، خصائص المنهاج المعاصر، مكانته، كما عرضنا لأسس بناء المنهاج وعناصر تكوينه، ثم عرضنا لتقويم منهاج اللغة العربية.

– في الفصل الثاني قمت بدراسة السنة الثانية المتوسطة دراسة تحليلية (ميدانية) ممهدا لها بمدخل تعرضت فيه لماهية المرحلة المتوسطة وأهم مبادئها وأهدافها وتبنيها بيداغوجيا الكفاءات.

– ثم عرضت الأهداف العامة للغة العربية في السنة الثانية ومؤشرات النمو اللغوي لمتعلميها وأهداف التدريس بالكفاءات في هذه المرحلة وتنظيم الأنشطة التعلمية.

وختمت في هذا الفصل بتحليل نتائج استبيانات الأساتذة والتلاميذ.

– وأما الخاتمة فقد احتوت أهم نتائج البحث المدعومة ببعض ملاحظاتنا.

– استعنت في هذا البحث بجملة من المصادر والمراجع أهمها: المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره لأحمد المهدي وآخرون، تخطيط المناهج وصياغتها لعبد اللطيف حسين فرج، تخيط المناهج المعاصرة لعادل أبو العز سلامة، المناهج التربوية: نظرياتها – مفهومها – أسسها – عناصرها....لمحمد حسن حمادات، تحلل محتوى مناهج اللغة العربية لعبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية.

لقد واجهت صعوبات جمة أثناء انجاز البحث، نذكر منها قلة تنوع الدراسات ذات الصلة بالموضوع رغم وفرة المصادر والمراجع النسبية، وبخاصة تلك المتعلقة بمنهاج الثانية المتوسطة.

سوء الاستقبال لدى بعض المؤسسات وصعوبة مقابلة مسؤوليها ومعلميها.

الاستخفاف بعملية ملىء الاستبيانات وعدم الاكتراث والتماطل في ملئها ومن دون أدنى مساعدة عدا بعض القلة الخيرة التي لم تتردد في إعانتنا فهي مشكورة جزيل الشكر.

– إلا أن هذه الصعاب قد زادتني حرصا على إتمام العمل وشعورا بالمسؤولية تجاه المهام الموكلة لنا، فعددتها ضمن الخبرات المكتسبة التي ينتفع بها في المستقبل ولله الحمد.

الفصل الأول:

المنهاج التربوي:

التخطيط والتنفيذ والتقويم

أولا: مفهوم المنهاج التربوي:

1- المفهوم اللغوي:

- جاء في القرآن الكريم: ﴿لِكُلٍ جعلنا منكم شِرْعَةً ومنهاجاً﴾ المائدة (48)، فكلمة منهاج في هذه الآية الكريمة تعني الطريق الواضح الذي لا يشوبه لبس، وقد استشهد بن منظور بهذه الآية في لسان العرب إذ وردت مادة نهج: أي بين واضح وهو النهجُ ومنهج الطريق أي وضحه وأبانه. والمنهاج: المنهج، واستنهج الطريق، الطريق صار نهجا بَيِنّاً[1].

- كما ورد في المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية، المنهج بمعنى الخطة، ومنه منهاج الدراسة أو منهاج التربية والتعليم وغيرهما[2].

- أما في القاموس المحيط للفيروز أبادي نجد: "نهج، النهج: الطريق الواضح كالمنهج والمنهاج، وأنهج: أي وضّح وأوضح، وأنهج الرجل سبيلا سلكه[3].

- ويرجع مصطلح المنهج Curriculum في الأصل إلى اللغة اللاتينية بمعنى المضمار الذي كان يجري فيه السباق في العصور اليونانية والرومانية، تطور هذا المصطلح مع مرور الزمن ليدل على مفهوم آخر هو المقرر الدراسي والتدريبي، ثم تحول تدريجيا بعد ذلك ليدل على محتوى المواد الدراسية المقررة أو الخطط الخاصة بها، ومن ثم فالمنهج كلمة لاتينية تعني الطريقة التي ينهجها الفرد للوصول إلى هدف محدد[4].

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب فصل النون**، دار الهجرة ، بيروت، الجزء الثاني ، مادة نهج، ص 383.

[2] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، القاهرة، مصر، (د،ط)، (د،ت)، الجزء الثاني، مادة نهج.

[3] الفيروز أبادي، **القاموس المحيط باب الجيم**، فصل النون، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1999، ص 190.

[4] أحمد المهدي عبد الحليم، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، **المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، الأردن، 2009، ص 15.

2- المفهوم الاصطلاحي:

عرف مفهوم المنهاج تطورات عديدة منذ القديم حتى عصرنا هذا تميزت بتنوع الرؤى واختلاف النظريات فيه.

أ- المفهوم القديم:

يعني المنهاج بمفهومه القديم: "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، وقد اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية التقليدية التي ترى أن وظيفة المدرسة تنحصر في تقديم أبواب المعرفة إلى الطلبة، ثم التأكد على طريق الاختبارات، من حسن استيعابهم لها[1].

وقد بقي هذا المفهوم سائدا ومكرّساً لمدة ليست قليلة منحصرا توظيفه في مجموع المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة جاهدة على تلقينها المتعلمين بغية تنمية قدراتهم على طريق الاستفادة من خبرات الأجيال السابقة بهدف إعدادهم في الحياة.

ورغم اختلاف الرؤى وتعريفات المنهج القديمة إلا أنها ركزت كلها على محتوى المقرر الدراسي، وهو ما أدى إلى إغفال خصائص المتعلم ذات الصلة بطبيعة نموه الاجتماعي والنفسي والفيزيولوجي والعاطفي، والاهتمام بالجانب العقلي، و"هذا ما يتعارض مع التصور السليم لشخصية المتعلم التي يراد لها النمو المتكامل[2].

لم يبق هذا المفهوم الضيق للمنهج من دون نقد لما يعجُّ به من عيوب ومساوئ بل لاقى نقدا جماً من لدن المشتغلين بميدان التربية عامة وعلماء النفس التربوي خاصة وهذا

---

[1] محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية، نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 33.

[2] م ن، ص 35.

نتيجة طبيعية للدراسات والأبحاث الحديثة والمعاصرة في هذا المجال التي كان أثر كبير في ميلاد منهاج بمفهوم معاصر.

ب- المفهوم المعاصر:

لم يعد المنهاج بمفهومه المعاصر مجرد مقررات دراسية أو حقائق ومعلومات تلقن، بل صار يشمل كل تلك النشاطات والتعلمات التي يقوم بها المتعلم بما في ذلك الخبرات التي يعيشها، أضف إلى ذلك الأهداف التربوية والمحتوى المعرفي ووسائل التقويم المختلفة، إذ صار يعرَّف بأنه: "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى، وخبرات تعلميَّة وتدريس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة، مطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم"[1].

كما يمكن تعريف المنهج وفق الدراسات، المعاصرة: أنه "مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية، التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية"[2].

ولقد أعطيت المناهج بمفهومه المعاصر تعريفات عدة جلها يركز رغم تنوعها على جعل المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية من خلال الاهتمام الكبير بجميع خصائص نموه من قدرات عقلية وفروقات فردية وميول وحاجات رغبة في تنمية شخصية من جميع

[1] إبراهيم الخطيب، **مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 45.

[2] سمير يونس صلاح وآخرون، **المناهج الدراسية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2007، ص 13.

الجوانب لمواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية وتنمية قدراته على التعلم الذاتي، وذلك باكتسابه المهارات وتجاوز تلقيه المعارف لتوظيف ما تعلمه في شؤون حياته على أحسن وجه.

3- تطور مفهوم المنهاج:

إن التغير سمة لصيقة بالحياة الإنسانية منذ القدم والتربية شأن من شؤون هذه الحياة تتغير هي بدورها تبعا لها سلبا أو إيجابا، ولما كان المنهج وسيلة التربية الأساسية وعنصرا هاما فيها فلا بد أن يتغير مفهومه تبعا لما يحصل في الحياة من تغيرات وما يستجد من متطلبات، وقد تعرض مصطلح المنهج لتعريفات عديدة واستخدم بمعان كثيرة منذ بداية تكوين ميدان المناهج.

انطلاقا من أصل الكلمة Curriculum التي كانت تعني مضمار السباق عند اليونان والرومان قديما والتي صارت تعني فيما بعد المقرر المدرسي، نستنتج أن هذا المفهوم كان سائدا في "التربية اليونانية القديمة التي ترى أن المعرفة لوحدها كفيلة بتغيير السلوك وأن تلقينها الطالب بكثرة تدرب عقله وتنمي ذكاءه، ولهذا عرّف المنهج من منظور قديم بأنه عبارة عن مقَرَّرات دراسية موضوعة في صورة مواد دراسية على الطلبة دراستها في مراحل معينة[1]. وبقي هذا المفهوم سائدا حتى القرون الوسطى إلى القرنين 18 و19 حيث بدأت تنادي بعض الرؤى والنظريات التقدمية بضرورة تجاوز النظرة العقلية التي تهتم بالناحية الذهنية للمتعلم وتهمل جوانب النمو الأخرى.

ومن بين العوامل المؤثرة في تطور المنهج نذكر[2]:

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2009، ص 29.

[2] م ن، ص 27.

- "تطور الفكر التربوي الذي انعكس بشكل مباشر على عناصر المنهج جميعها.
- اختلاف الفلسفات والنظريات التربوية التي يقوم المنهج على أساسها.
- ظهور اتجاهات حديثة ومعاصرة في مجال التربية كاتجاه النظم والجودة الشاملة.
- النتائج التي أظهرتها البحوث والدراسات حول الشخصية الإنسانية.
- الانفجار المعرفي الهائل والتي يشهدها العالم في مجال تكنولوجيا المعلومات".

4: مكانة المنهاج في الميدان التربوي:

يمثل المنهاج بمكوناته الأساسة جوهر النظام التربوي بعدِّه أهم الأنظمة التي يتكون منها هذا الأخير لما يتضمن من أساليب تخطيط وتنفيذ داخلية وخارجية في النظام التربوي فهو المرآة التي تعكس فلسفته وتطلعاته على طريق ترجمة فلسفة المجتمع وطموحاته عبر تربية أبنائه التربية التي يصبو إليها من خلال نقل تراث الأمة وثقافتها إليهم ومسايرة كل ما هو معاصر.

كما يعد المنهج الأسلوب التقني المتبع في التربية المدرسية لتوجيه وتطوير عمليات التعليم والتعلم بغية تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والحس حركية المهارية لدى الدارسين شريطة توظيفه على أحسن وجه وتطبيق ما خطط له مسبقا لدحض الشوائب الدخيلة على المجتمع عامة والمنهج خاصة كالغزو الغاري والثقافي."فالمنهج له بناء وعناصر مكونة له بينما علاقات ذات تأثير متبادل، أي أنه بناء هندسي بوحداته المختلفة المتصلة ببعضها عبر تراكيب لها أصولها، إذ واقع الأمر أن عناصر المنهج تستمد من أساسياته على خلاف ما يظن البعض[1]. فالأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل وأشكال النشاط المختلفة وأساليب التقويم المتعددة تستند إلى تلك الأساسيات؛فمن دون الوعي بهذه الأساسيات تأتي

[1] عادل أبو العز سلامة، **تخطيط المناهج المعاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، 2008، الأردن، ص 148.

الأهداف خارجة عن الإطار التربوي التي تدور حوله كما أن تحديد طرائق التدريس المناسبة لتنفيذ المنهج تعتمد على وضوح العلاقة بين الأساسيات من جهة وبين جميع عناصر المنهج من جهة أخرى.

5: خصائص المنهاج المعاصر:

لم يأت بناء المنهاج من فراغ ومن دون تخطيط مسبق لذلك نجد الأبحاث المعاصرة تركز على خصائص أهمها:

- أن ينطلق بناء المنهاج من فلسفة المجتمع وثقافته السائدة فيه.
- أن يراعي ميول المتعلمين وفروقاتهم الفردية وعلاقتهم بالمجتمع.
- أن يتأسس بناؤه على خطط منسجمة مع مخطط الدولة إذ لا مجال للارتجال.
- أن يستند المنهاج في بناءه إلى إحدى النظريات في مجال المعرفة والعلوم.
- أن يعمل على وضع المعرفة في خدمة الإنسانية عامل دون تمييز.
- أن يعمل على جعل المتعلم محور العملية التعلمية بتوجيه من المعلم.
- أن تكون له حصة الأسد تطور القطاعات الحساسة كالاقتصاد والصناعة والفلاحة.
- أن تنعكس القيم والعادات المكتسبة لدى المتعلم في سلوكه اليومي[1].
- يقوم دور المعلم على تنظيم تعلم التلاميذ وليس على التلقين أو التعليم المباشر.
- يهتم المنهج المعاصر بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات وتنمية قدرته على التعلم الذاتي.

[1] أبو طالب محمد سعيد وشراش أنيس عبد الخالق، **علم التربية التطبيقية (المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها)**، دار النهضة العربية، لبنان، 2001، ص 21.

– تهتم بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والمعلمين والزيارات المتبادلة بين أولياء التلاميذ والمعلمين[1].

– تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهج الذي يعد وسيلة لتعديل سلوك المتعلم.

– يستعمل المعلم الوسائل المتنوعة لجعل التعليم محسوسا وأكثر ثباتا.

– أن يمثل مجموع الخبرات التربوية والثقافية والفنية والاجتماعية والرياضية والأنشطة والفرص التعلمية التي تسمح للمتعلم بالابتكار وتعديل سلوكه داخل المدرسة وخارجها.

ثانيا: التخطيط لبناء المنهاج وعناصر تكوينه:

"يعرف التخطيط التربوي بأنه تلك العملية المتضمنة أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ التربية وطرائقها وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية وغايته أن يحصل التلاميذ على تعلم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديدا تاما بما يمكن الفرد من الحصول على تنمية قدراته وأن يسهم بفعالية في تقدم بلاد الاجتماعي والاقتصادي و...."[2]

وللتخطيط التربوي معايير نذكر منها:

الواقعية: يجب أن ينطلق التخطيط من الواقع ويهدف إلى تغييره وتطويره في ضوء مطالب المجتمع.

ترتيب الأولويات: يجب على القائم بالتخطيط إعادة ترتيب الحاجات والمشروعات حسب الأهمية.

الشمولية: يجب أن تشمل الخطة جميع جوانب المجتمع والنمو والأنشطة.

التكامل: أن لا يكون التفكير في عدة مشروعات بطريق مستقلة.

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج، **تخطيط المناهج وصياغتها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2008، ص 67.

[2] عبد اللطيف حسين فرج، م س، ص 10.

الاستمرارية: أن يكون هناك استعداد دائم للتجديد والتطوير لبلوغ المنهج أهدافه.

المرونة: مراعاة المبادئ الأساسية في التخطيط والإمكانات الموجودة لتوقع المستجدات.

الموازنة: يجب على القائم بالتخطيط الموازنة بين مختلف العوامل المادية والبشرية كالمدرسة والأسرة والموازنة بين الخبرات التعلمية المدرسية بهدف نمو شخصية المتعلم نموا متكامل[1].

لذلك قبل التأسيس لبناء المنهاج يجب التخطيط لبنائه وهندسته حتى يكون لبنائه قواعد وأسس علمية.

1- أسس بناء المنهاج:

الأسس جمع أساس وهو في اللغة يعني أصل الشيء وقاعدته، وقاعدة جمع قواعد، نقول قواعد البيت أي الأسس والدعائم التي يقوم عليها.

أما في الاصطلاح التربوي: فهو تلك الركائز العلمية والمنهجية التي يتضمنها محتوى المنهاج الدراسي في مراحل التعليم المختلفة سواء أكان التعليم العام أم التعليم العالي[2].

- ورغم اختلاف المشتغلين بميدان التربية في ماهية هذه الأسس أو عددها إلا أن هناك إجماعا على أسس أربعة لبناء المنهج:

أ: الأساس الاجتماعي:

لا يمكن فصل المتعلم عن بيئته التي يعيش فيها والتي تشكل نمط حياته وتفكيره ونمو قدراته والتي فيها تراث أمته وثقافة مجتمعه، لذلك فالمنهج المدرسي هو الوسيلة المثلى لنقل تراث الأمة وثقافتها إلى المتعلم.

---

[1] عادل أبو العز سلامة، م س، ص 113، ص114.

1 إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، **المناهج، المكونات، الأسس،التنظيمات،التطوير**، دار القاهرة، مصر،ط1، 2007،ص 45

– ويتضمن الأساس الاجتماعي "مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمنهج الدراسي أو تصميمه أو تعديله أو تطويره كما تراعي هذه الأسس إدخال العناصر التي تجعل المنهج التربوي مرتبطا بالنظام الاجتماعي ومنتميا لهويته، وصادقا مع مشكلاته، وأداة فعالة تمكنه من القدرة على التكيف، ومواجهة التغيرات التي تطرأ على النظام الاجتماعي[1].

ومن ثم يجب أن يراعي المنهاج العلاقة الوثيقة بين الفرد وبيئته التي تتطلب:

– إحاطة المتعلمين علما بالمصادر والثروات الطبيعية في البيئة التي يعيشون فيها.

– تعريفهم بطرائق استغلال تلك المصادر واستثمارها في تطوير الحياة الاجتماعية.

– تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين للحفاظ على مصادر البيئة الطبيعية.

– إكساب المتعلمين بعض المهارات الخاصة بتعرف خامات البيئة ومهارات التعامل معها.

– تعريف المتعلمين العمليات الاجتماعية والثقافة الاجتماعية.

– تعريفهم بحاجات المجتمع ومشكلاته[2].

ولما كانت المعايير والمبادئ الاجتماعية تختلف من مجتمع لآخر فإن الأهداف التربوية تتلون بلون معايير مجتمعها لأنها مشتقة من فلسفته.

ب: الأساس الفلسفي:

لا يمكن بناء منهج مدرسي متكامل في أطره وأهدافه من دون الارتكاز على فلسفة تربوية مشتقة من فلسفة المجتمع لوضع الخطط اللازمة لتصميمه وتنفيذه وتقويمه وتطويره، «ونقصد بفلسفة المجتمع، ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف

2 طه حسين الديلمي، عبد الرحمان الهاشمي، **المنهاج بين التقليد والتجديد، تخطيطا، وتقويما، وتطويرا**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2008، ص 16.

[2] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، م س، ص 57.

والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدًا لسلوكه في الحياة»[1].

والفلسفة عمومًا ليست كما يظن البعض معنية بالإجابة عن أي سؤال في هذه الحياة بقدر ما هي معنية بشحذ الفكر التقدمي وترقية أساليب التفكير، لذلك نجد أنفسنا دائما في حقل الفلسفة نتعلم كيف نطرح الأسئلة وكيف نختار الاصطلاحات اللائقة بالتساؤل، ومن ثم عُدَّت أم العلوم منذ فترة طويلة لأن أي اكتشاف لابد أن يسْبقه سؤال أو تساؤل.

«ومن هنا كانت العلاقة وثيقة بيْن الفلسفة والتربية، وممَّا يؤكد هذه العلاقة ذلك الترَّابط القائم بين الغاية من التربية والغاية من الحياة، فالفلسفة تقرّر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية، فاختلاف الفلسفات يؤدي إلى أنواع التربية التي شهدها العالم ويشهدها اليوم»[2].

وتمتاز الفلسفة باختلاف الرُّؤى والتسامح الفكري ومنهما اشتقت مدارس فلسفية عديدة، التي كان تأثيرها بارزًا في تعدُّد المناهج التربوية لأن محتويات المناهج ما هي إلاَّ انعكاس لنظريات تلك المدارس الفلسفية.

من بين هذه المدارس نجد المدرسة الغيْبية المتمثلة في الأديان السماوية وعلى رأسها الإسلام وفلسفة أفلاطون المثالية ويعتقد متبنوها أن:

- «الوجود الإنساني في الدنيا صوري مؤقت، فالخلود والبقاء في اليوم الآخر.

[1] محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، وأسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص67.

[2] محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية**، ص67.

– يصل الفرد أو التلميذ إلى المعرفة المطلقة (الحقيقة) على طريق العقل أو الإيحاء، أو المعجزات الإلهية والوحي والملائكة.

– في الدين الإسلامي الحنيف يدرك الفرد الحقيقة المطلقة، بالإضافة إلى عقله بتأمله في الكتاب والسنّة»[1].

كما أن هناك مدارس شهيرة كان لها دور كبير في سيرورة المنهاج كالواقعية التي تفصل الواقع عن العقل، والبراجماتية التي تركز على كل ما هو عملي ونافع والوجودية التي بالغت في حرية الاختيار والتعلم الذاتي إلى درجة اتهامها بالتسيُّب، والروُّمانتيكية الطبيعية التي ركزت على الفرد المتعلم وأهوائه وميوله وحاجاته الفطرية.

ج: الأساس النفسي:

أتت الدراسات المعاصرة في حقل التربية عامة وعلم النفس التربوي خاصّة لجعل المتعلم محورًا للعملية التعلمية في جميع الأنشطة مركزة اهتمامها على خصوصية المتعلم وميوله وحاجاته وقدراته بما في ذلك الفروقات الفردية.

والتعلم حسب هذه الدّراسات هو نشاط تفاعلي مع الخبرات المتنوعة بغية تحسين أنماط التفكير والسلوك الوجداني والمهاري من خلال إدراك العلاقات الفعلية بين عناصر المواقف التعلميّة.

وعلى هذا جاء مفهوم الأساس النفسي كالآتي:

«يُقصد بالأساس النفسي للمنهاج المدرسي مجموعة المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالطالب أو المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله، التي ينبغي على

[1] عبد اللطيف حسين فرج، **تخطيط المناهج وصياغتها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص49.

مخططي المنهاج المدرسي مُراعاتها جيّدًا عند التخطيط لمنهاج جديد أو عند تعديله أو تطوير أي منهاج حالي»[1]. ومن ثم فإن هناك أمور أساسة يجب أخذها بعين الاعتبار مثل:

- جعل المتعلم محورًا للعملية التعلمية لأن التعلم طاقة كامنة فيه.
- احترام ميولات المتعلم وتلبية حاجاته.
- حسن التعامل مع الفروقات الفردية.

وخلاصة القول أن الأساس النفسي يتعلق بالمتعلم، «ولن نكون مبالغين إذا اعتبرنا التلميذ بمثابة العمود الفقري في جسم المنهاج»[2].

د: الأساس المعرفي:

تعني المعرفة تلك الحقائق والمبادئ والمفاهيم والتفسيرات التي بلغها الإنسان بذكائه وانتقلت من جيل إلى جيل على طريق المشافهة والكتابة، كما تعني المعرفة الحصول على مهارات كالقراءة والكتابة وحسن الملاحظة والتصنيف والتواصل والاستنتاج والتقويم، وكل خبرة أو مهارة يحصِّلها المتعلم بالتدرج بما فيها ذلك القيم والمعتقدات.

« أما واضع المنهاج لا بد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشمل عليها المنهاج؟ وما مصادر الحصول عليها؟ كيف يمكن للمنهاج أن يلبيها أو يحققها؟ ما هي أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية التي يعمل المنهاج على تحقيقها؟[3]».

إن الإجابة عن هذه الأسئلة هي التي تكوِّنُ الأساس المعرفي للمنهاج وبخاصة في عصر التكنولوجيا والعولمة والانفجار المعرفي.

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج، م.س، ص57.

[2] محمد أمين المفتي، وحلمي أحمد الوكيل، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2008، ص41.

[3] عبد اللطيف حسين فرج، م.س، ص 91.

«وعلى واضعي المناهج التعليمية أن يكونوا ذوي بصيرة نافذة بمعرفة ثقافة المجتمع والأفراد، وبقدر معرفتهم الماضي وفهمهم الحاضر لا بد أن يكونوا ذوي بصيرة نافذة تطل على المستقبل القريب والبعيد، فيعرفون ما يُتوقّع من اتجاهات المجتمع، ويعدون الشباب الإعداد الملائم من النواحي الخلقية والفنية والعلمية»[1].

كما أن الأساس المعرفي يُعدُّ المادة المغذِّية لباقي الأسس والمنهاج التربوي ككل، والمتعلم الذي ينهل منه.

2- عناصر تكوين المنهاج:

إذا كانت أسس بناء المنهاج هي تلك الدعائم التي تشبه الشروط القبلية التي لا يصح تخطيط المنهج إلا بعد توفرها، فإن عناصر المنهاج هي الأركان الجوهرية المكونة له والداخلة فيه، وقد أجمع علماء النفس والتربوين عامة على حصرها نوعا وعددا كالآتي:

أ: الأهداف التربوية المرجوة:

لا بد لأي عمل يراد له النجاح أن تكون له أهداف محددة مسبقا بوضوح حتى يمكن اختيار الوسائل اللائقة لتحقيقها باستغلال الإمكانات البشرية والمادية، المتوفرة على أحسن وجه.

- يراد بالهدف التربوي ذلك التغيير الإيجابي الذي ترجو التربية إحداثه وتثبيته في شخصية المتعلم وسلوكه على طريق تعديله أو إضافة خبرات جديدة له قدر الإمكان من خلال التدرج التعليمي المنظم، وعلى هذا فللهدف التربوي أهمية كبيرة.

[1] سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، **منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر، ط 1، عمان، 2005، ص 116.

1) أهمية الأهداف:

من أبرز ما تنبع منه الأهداف التربوية ما يلي[1]:

- تمثل الغاية النهائية لعملية التربية.
- تحديد الغايات المعرفية للمتعلم.
- تقديم دليل لما يركز عليه البرنامج التعليمي.
- تحكم العمل المدرسي، لانبثاقها عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع.
- تساعد في نقل احتياجات المجتمع وقيمه إلى المنهاج التربوي ليعمل على تحقيقها.

2) مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق الأهداف من عدة مصادر كفيلة بتوضيح الرؤية لتحقيقها على أحسن وجه، بحيث لكل مصدر وزنه وخطورته، وسنتعرض لهذه المصادر كالآتي[2]:

– فلسفة المجتمع وحاجاته: إذ لكل مجتمع فليفته ومبادئه التي تعكس تراثه الثقافي وما يسوده من قيم وفنون وعلوم، وتأتي فلسفة المجتمع في طليعة قائمة المصادر لارتباطها بهوية الأمة.

– فلسفة التربية: لا بد لفلسفة التربية أن تعكس فلسفة المجتمع، وتتسق معها لأنها مشتقة من مبادئه، فإذا كان المجتمع يبني نظاما سياسيا معينا فسوف ترتديه التربية في جميع مستوياته.

[1] محمد حسن حمادات، م.س، ص 128.

[2] أحمد المهدي عبد الحليم، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، م.س، ص 134.

– طبيعة المتعلم وعملية التعلم: في المنهاج المعاصر لا يهم حجم المعرفة أو نوعها بقدر ما يهم الوقوف على الطريقة والأسلوب الناجح في ضوء ميول المتعلم وقدراته لخلق الدافعية لديه من خلال دراسة طبيعته وتطبيق النظريات التعليمية الناجحة.

– المتخصصون في المادة الدراسية: لكي تتناسق المواد الدراسية مع أهداف التربية وتحقق أهدافها يجب أن يكون هناك متخصصون قائمون على اقتراح المواد الدراسية الملائمة كل في تخصصه.

– «أشكال المعرفة ومتطلباتها: وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي»[1].

3) مستويات الأهداف:

هناك من يصوغ الأهداف التربوية على أربعة مستويات وهناك من يصوغها على ثلاثة والراجح أنها لا تقل عن ثلاثة رئيسة هي : الأهداف العامة طويلة المدى والعامة المرحلية والأهداف السلوكية الخاصة والتي تستشرحها كالآتي:

– الأهداف العامة بعيدة المدى: كما تعرف بالأهداف التربوية أو الغايات التي تندرج ضمنها أهداف المجتمع حيث يتطلب تحقيقها فترات زمنية طويلة بغية إنماء المتعلم النمو المتكامل وإشباعه بقيم المجتمع ومبادئه وتنمية المسؤولية الاجتماعية فيه.

– الأهداف العامة المرحلية: كما تعرف بالأهداف التعليمية أو الأغراض وتشتق من الأهداف التربوية العامة «وكونها أكثر تحديدا وأقل عمومية يراعى فيها أن تشير بدقة

[1] محمد حسن حمادات، م.س، ص 128.

إلى مدى التقدم الذي يجب أن يحرزه التلاميذ في فصل دراسي واحد أو في سنة دراسية واحدة»[1].

– الأهداف السلوكية: يعد هذا المستوى أكثرها تحديدا لأنه يحدد نوع السلوك المطلوب تحقيقه ودرجته في وقت قياسي، فالأهداف السلوكية هي «عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين»[2]، فقد لا تحتاج أكثر من حصة واحدة.

– **تصنيف الأهداف التربوية:** هناك عدة محاولات تعرضت لتصنيف الأهداف التعليمية ويُعدُّ تصنيف (بلوم) أشهرها على الإطلاق لتمكنه من تعرُّف الأهداف التعليمية وتحديدها بشكل أوضح ، وقد صنفها إلى ثلاث مجالات رئيسة كالآتي:

- المجال المعرفي الإدراكي (العقلي).
- المجال الانفعالي أو الوجداني (قيم واتجاهات وميول).
- المجال النفسي الحركي (مهارات حركية جسدية).

كما صنف بلوم الأهداف التعليمية في المجال معرفي إلى ست فئات أساسية وزعت على مستويات ثلاثة هي[3]:

1. المستوى الارتباطي المحسوس: وقد اشتمل على مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.
2. المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدُّنيا: وقد اشتمل على المستويات الثلاثة التالية: –مستوى الفهم أو الاستيعاب —مستوى التطبيق —مستوى التحليل.

[1] عبد اللطيف حسين فرج، م.س، ص 104.

[2] أحمد المهدي عبد الحليم، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، م.س، ص 136.

[3] محمد حسن حمادات، م.س، ص 129.

3. المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا: وقد اشتمل على المستويين الآتيين: –مستوى التركيب –مستوى إصدار الأحكام والتقويم.

تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي.

ونلاحظ من الشكل أن المستويات تعتمد على بعضها من تحت إلى فوق في شكل هرمي بحيث يعتمد كل مستوى على الذي قبله كأساس.

– «ويعود هذا التصنيف إلى بلوم ورفاقه عام 1956 وقد تم التصنيف بهرم من ستة مستويات»[1].

[1] رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2008، ص 118.

ب- المحتوى المعرفي:

لم يعد المحتوى بمفهومه المعاصر قاصرا على المعرفة لوحدها، بل صارت المعرفة واحدة من مضامينه بالإضافة إلى الأهداف والأساليب والتقويم، فهو أوسع من ذلك بكثير إذ يشمل المعارف والخبرات والقيم والمهارات التي يتم اختيارها وتنظيمها على الوجه الذي يحقق النمو المتكامل للمتعلمين.

لذلك فهو «يمثل المكون الثاني في المنهاج المدرسي بعد الأهداف مباشرة، حيث يتم اختياره في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من المنهاج، فالمحتوى يعكس الأهداف داخله لكنه لا يحققها لدى المتعلم بمفرده»[1].

وبالنظر للأهمية التي ينطوي عليها المحتوى لكونه أكثر العناصر تأثرا بالأهداف المراد تحقيقها فهو يخضع لأسس أو معايير يُختار على أساسها.

1: معايير اختيار المحتوى:

لدينا جملة معايير يجب اختيار المحتوى في ضوئها هي[2]:

- ارتباط محتوى المنهج بأهدافه.
- صدق المحتوى وحداثته ودلالته.
- مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ارتباط المحتوى بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم.
- التوازن بين الشمول والعمق في المحتوى.

[1] محمد إبراهيم الخطيب، م.س، ص 65.

[2] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، م س، ص 40.

- التواؤم بين المحتوى وظروف تطبيقه.
- مراعاة المحتوى للتعلم السابق والتأسيس عليه لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم.
- استجابة المحتوى لمعايير الجودة الشاملة.
- مساهمته في تحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم[1].

2: تصنيفات المحتوى:

عندما نضع تصنيفا للمحتوى إنما نضع في حقيقة الأمر تصنيفا للمعرفة لأنه في نهاية الأمر مجموعة من المعارف ومن ثم صُنِّفَتْ المعرفة المنظمة في المحتوى وفقا لعدة اعتبارات منها:

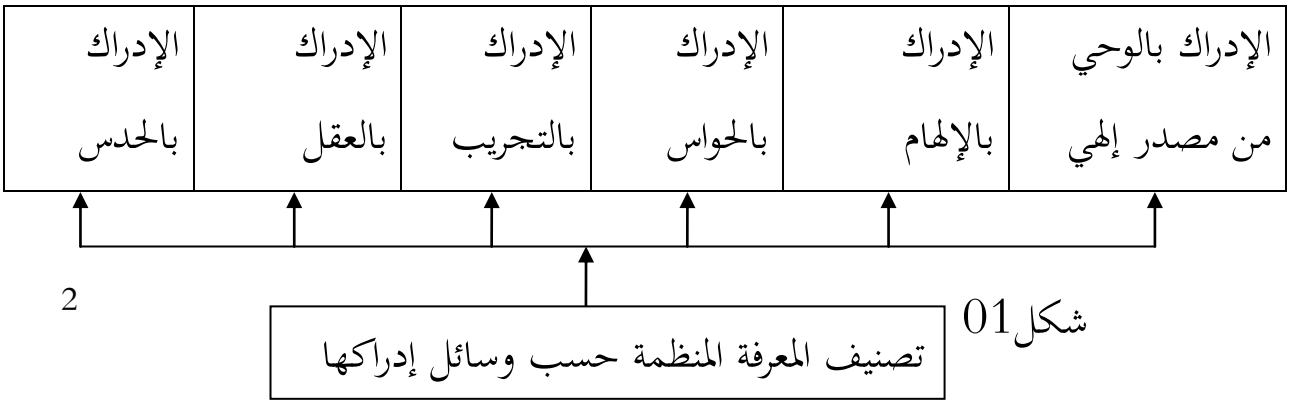
- تصنيف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب ارتباطها بالأهداف فنحصل على:
  - معرفة إدراكية.
  - معرفة أدائية.
  - معرفة قيمية.
  - معرفة اجتماعية.
- تصنيف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة:
  - المعرفة الطبيعية.
  - المعرفة الإنسانية.
  - المعرفة الشكلية (الرياضية).
  - المعرفة التطبيقية.
  - المعرفة الحاسوبية (المعلوماتية).

[1] محمد حسن حمادات، م.س، ص 151.

- تصنيف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب نتاجات التعلم المختلفة[1]:

- الاتجاهات والقيم.
- المهارات.
- النظريات والفرضيات.
- المبادئ والتعليمات.
- المفاهيم.
- الحقائق والبيانات.

- تصنيف المعرفة حسب وسائل إدراكها: بالوحي والإلهام والحواس أو بالتجريب أو بالعقل أو بالحدس، والشكل بوضح:



شكل01 [2]

ج- الوسائل والأنشطة التعلمية: تمثل الأساليب والأنشطة التعليمية ركنا حسّاسا في تكوين المنهاج لتعلقها بالإجراءات التي يقوم بها المعلم في تبني إحدى طرائق التدريس الذي يبذله على المستويين العقلي والبدني لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة مستعينا بكل أنواع الوسائل التعليمية المتاحة من أجهزة وأدوات، كل هذا لتحقيق الجودة في التعليم وترقية المتعلم.

[1] محمد حسن حمادات، م.س، ص 152.

[2] م.ن، ص153.

1: معايير اختيار الانشطة[1]:

– وعي القائمين على تخطيط المنهج بعلاقة النشاط بعناصر المنهاج الاخرى واطلاعهم على مظاهر التجديد التربوي كافة.

– تصور فلسفة المنهج للنشاط من حيث كمه ونوعه.

– الإمكانات المتاحة المادية المتاحة التي يتم في ضوئها تهيئة ما يلزم النشاط من مواد وتجهيزات. طبيعة المتعلم وارتباط النشاط بحاجاته واهتمامه وميوله.

– كفاية المعلم وقدرته على التخطيط الناجح للنشاط مع التلاميذ.

2: استراتيجيات التعليم: ترتبط استراتيجيات التعليم بالأنشطة، وتعتمد على مبادئ تربوية نفسية، وليس على نظريات التعلم، وهي مخططة بدقة وتتكون كل استراتيجية من سلسلة محددة من الخطوات، ومحددة من قبل واضع الاستراتيجية: ومن هذه الاستراتيجيات[2]:

– استراتيجيات تنظيم تعلم موضوعات معينة كالقيم، والاتجاهات والمهارات وحل المشكلات والإبداع.

– استراتيجية التعلم التقني(الاتقاني).

– استراتيجية التعلم بالأدوار التربوية.

– استراتيجية التعلم بالمشاريع والابحاث والتقارير.

– استراتيجية التعلم بالخطوات.

فالأنشطة التعليمية تمثل القلب النابض في المنهاج لأنها مرهونة بطرائق التدريس والأساليب التعليمية الكفيلة بتعديل سلوك المتعلم وتشكيل خبراته على طريق الاستراتيجيات بفعالية وإتقان.

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج، **تخطيط المناهج وصياغتها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص116.

[2] محمد حسن حمادات، م س، ص159.

د- التقويم:

كان مفهوم التقويم في ظل التربية القديمة يقتصر على الإلمام بالتراث وحفظ المعلومات ويركز على الامتحانات في شكلها التقليدي التي كانت تأتي في نهاية كل مرحلة تعليمية والتقويم بهذا المفهوم إنما يعكس فلسفة تربوية ذات نظرة ضيقة.

أما وفق المفهوم المعاصر فالتقويم عبارة عن «مجموعة من الأحكام نزن بها جميع جوانب التعليم والتعلم لتشخيص نقاط القوة والضعف بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها»[1].

وللتقويم علاقة تأثير وتأثر مع جميع عناصر المنهاج السابق فهو عملية مؤسسة على القياس لإصدار حكم على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، ومن ثم فوظيفة التقويم في المنهاج هي التأكد من صلاحية الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التدريس وأساليبها، وقياس درجة التغير الحاصل في سلوك المتعلم، وبالنظر لهذه الأهمية فإن هناك (أسسا) مجموعة من الأسس ينبغي أخذها في الحسبان:

1: أسس التقويم[2]:

- أن يكون التقويم مستمرا خلال فترة الدراسة، وأن تستخدم فيه وسائل عديدة ومتنوعة كقياس جوانب التلميذ المختلفة، وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية في التقويم.
- أن يكون شاملا، أي أنه يُعنى بكل نواحي نمو المتعلم وبكل جوانب سلوكه.
- أن يكون وثيق الصلة بالأهداف التعليمية، حيث أن نجاح التقويم متوقف على وجود أهداف محددة واضحة وملموسة يمكن قياسها وتقديرها وملاحظتها.
- أن يتم بأدوات متنوعة تتسم بالصدق والثبات[3].

[1] رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2008، ص276.

[2] م ن، ص 276.

[3] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، م.س، ص 45.

2: **أنواع التقويم**: هناك من ضمّن (قسّم) التقويم إلى ثلاثة أنواع وهناك من أضاف نوعا رابعا يسمى التقويم التتبعي:

1- التقويم التشخيصي(القبلي):يتم هذا النوع قبل وضع أي منهج للحصول علة معلومات أساسة حول عناصره المختلفة، حيث يزود مقيم المنهج أو الكاتب أو الوحدة الدراسية بمجموعة من المعلومات والبيانات الكمية والكيفية عن مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية كما يزوده بمعلومات عن الخبرات السابقة لهم[1].

2- التقويم التكويني: وهو التقويم الذي يجري أثناء عملية تطبيق المنهج لغرض توفير بيانات تسهم في مراجعة أسلوب العمل ونتائجه وتوجيه مساره في أثناء التطبيق[2].

فهذا النوع من التقويم يهدف إلى مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها من خلال تقديمه التغذية الراجعة لتحسين مستوى الأنشطة والأساليب التربوية.

3- التقويم الختامي: يهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، ويهدف إلى معرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين أهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه[3].

كما يمكن من خلاله الحكم على مدى نجاح المنهج التربوي بجميع عناصره المختلفة في تحقيق الاهداف التي وضع لأجلها.

4- 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[4].

ورغم ما يبدو من استقلال بين عناصر المنهج من الناحية التحليلية إلا أنها تتعاضد فيما بينها مكونة نظاما تكامليا من خلال علاقات التأثير والتأثر ببعضها البعض أثناء

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، **المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، دط، 2004، ص82.

[2] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، م.س، ص45.

[3] رافدة الحريري، م س، ص49.

[4] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، م.س، ص45.

توظيفها، أضف إلى ذلك عديدة الأسس والمعايير والتصنيفات التي تمثل نقاط جوهرية مشتركة كالاهتمام حاجات المجتمع والمتعلم ومواكبة العصر.

ثالثا: تقويم منهاج اللّغة العربية:

1- مفهوم التقويم لغةً:

«الجذر اللغوي للفظة التقويم "قام"، وقام الأمر: اعتدل وانتظم، وأقام العودَ والبناءَ، عدَّله وأزال عوجَ، وقيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع: ثمنه، وقوَّم الشيء أزال ما فيه من عوج وهذا يعني أن لفظ التقويم يعني أمرين وفقًا للسّياق الذي يتم فيه:

1- بيان نقاط الضعف ومواطن الخلل في الكيان الذي يتم تقويمه، والعمل على معالجتها.

2- مجرّد بيان قيمة إيجابيات وسلبيات الكيان في مدخلاته وعملياته ومخرجاته»[1].

ورغم أن الاختلافات بيّنٌ بين لفظي تقويم وتقييم إلا أن مجمّع اللغة العربية قد سوّى بين دلالتيهما، والأجدر أن نسوي بين دلالتي التقييم والقياس لأنهما يقتربان من معنى واحد هو في حد ذاته يُعدُّ عنصرا في التقويم الذي يتجاوز حدَّ الوصف والقياس ليحكم على الموصوف والمقيس بالخطأ أو الصواب لإصلاحه أو تعديله أو تحسينه.

2- مفهوم التقويم اصطلاحًا:

أما اصطلاحا[2].

«فيعني عملية إصدار حكم على مدى تحقق أهداف برنامج معين أو عمل معين فمثلا عندما يقوم المدرس بدرس ما، فإنه في نهاية الموقف يسأل نفسه هل نجحت في شرح هذا الدرس؟ هل كان التلاميذ متجاوبين معي؟ ما الصعوبات التي واجهتني؟ هل الوسائل التي استخدمتها ساعدت على تحقيق الأهداف؟».

[1] أحمد المهدي عبد الحليم، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، م س ، ص 91.

[2] محمّد إبراهيم الخطيب، م س، ص335.

كما «يمثل التقويم نشاطا مستمرا يُنفَّذ قبل الدرس وأثنائه وبعد أن يتم، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يؤدي وظائف مختلفة»[1].

وخلاصة القول أن التقويم بمفهومه المعاصر قد أولته السياسة التربوية أهمية كبيرة لما يتسم به من خصائص كالتخطيط المسبق والشمول (شمول جميع عناصر المنهج: الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التدريس) والاستمرارية: (المتابعة المستمرة وعدم التوقف عند مستوى معين).

3- مكانة اللغة العربية التربوية:

للغة العربية من العوامل والخصائص التي أبقتها صامدة منذ قرون غابرة، فهي تربو عن جميع لغات العالم بميزات فريدة كالحركات الإعرابية وكثرة الترادف والاشتقاق والدقة في التعبير، كيف لا وقد حفظها القرآن كما حفظته لقوله تعالى﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونْ﴾ الحجر 09.

«إذ تظفر بأوفر الحصص المقررة في الخطط العامة للدراسة بين سائر المواد، وفي جميع المراحل الأساسة والثانوية، فما يخص فروعها من زمن الدراسة في الأسبوع الواحد يستغرق ما يقرب ثلث مجموعة الجدول الأسبوعي لكل المواد»[2].

4- ماهية التقويم في مجال اللغة العربية:

«التقويم في مجال تعليم اللغة العربية هو العملية التي يقوم بها المعنيون بالأمر في دائرة اللغة العربية لمعرفة مدى تحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في مرحلة من المراحل التعليمية أو سنة من السنوات الدراسية، لماً يلجؤون لتقويم المناهج والكتب لترشيدهم

[1] ردينة عثمان، خدام عثمان يوسف، **طرائق التدريس: منهج –أسلوب –وسبله**، دار النشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2005، ص 46.

[2] سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، م.س، ص 32.

وتطويرهم، وهو ما يقوم به المشرف على تدريس اللغة العربية، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف الخاصة لفرع من فروعها أو موضوع من مواضيعها»[1].

– ونعني بتقويم الأهداف العامة الغايات كتقويم أهداف المنهاج وطرائق التدريس وأساليبه والكتاب المدرسي، أما الأهداف الخاصة فنعني بها النشاطات وفروع العربية كالقراءة والتعبير.

5– شروط التقويم في مجال اللغة العربية:

هناك شروط أساسة ينبغي على التربويين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة أخذها بعين الاعتبار قبل عملية التقويم:

1. تنويع وسائل التقويم، فليس هناك وسيلة تصلح لقياس كل الظواهر اللغوية.
2. توافر شروط الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم المستخدمة.
3. استمرار النشاط التقويمي، فلا يقتصر على أسئلة تطرح في نهاية الموقف الصفّي، أو في نهاية الفصل الدراسي، بل يجب أن يكون مستمرًا من بداية الموقف التعليمي حتى نهايته.
4. مراعاة الفروق الفردية، فالاختبار الجيد هو الذي يميز بين التلاميذ(...)[2].
5. التخطيط: أن تكون عملية التقويم قائمة على التخطيط وأن تكون لها أهداف محددة واضحة في ذهن المقوم.
6. الشمول: أن تكون عملية التقويم شاملة جميع عناصر المنهاج[3].

كما أن هناك خطوات يجب اتباعها بمعية هذه الشروط هي:

– اختيار المواقف التي تتيح للتلاميذ فرصة التعبير عن نوع السلوك الذي تضمنته الأهداف التربوية.

---

[1] محمد عطية أحمد عفانة، **واقع استخدام معلمي اللغة العربية أساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، رسالة ماجستير في مناهج التدريس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2011، ص 38.

[2] محمّد إبراهيم الخطيب، م.س، ص 336.

[3] محسن علي عطية، **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المنهاج للنشر والتوزيع، د ط، عمان، 2007، ص 337.

– اختيار وسائل التقويم.

– الحصول على سجل لسلوك التلميذ في موقف التعلم، لتذكر كل ما يقوم به التلميذ من سلوك وما يقدمه من أنشطة.

6– مجالات تقويم المنهاج:

هناك أسلوبان رئيسان للتقويم، أسلوب فردي من مثل تقويم المعلم تلميذه أو عمله أو تقويم التلميذ نفسه أو تقويم المعلم لغيره، أما الأسلوب الجماعي فيكمن في تقويم جماعة معلمين أو متعلمين سواء لأنفسهم أو لغيرهم من خلال نشاطات متنوعة ومحددة وفي كلا الأسلوبين يُشترط أن يكون المقوم على درجة حسنة من النضج والتدريب.

وتجري عملية التقويم بشكل متوازن في جانبيها التخطيطي والتنفيذي، إذ تخضع كل عناصر العملية التعلمية للتقويم المستمر، التي سنعرض لبعضها فيما يلي:

– **تقويم المتعلم**: لما كان المتعلم محور العملية التعلمية، فهو المقصود بعملية التقويم التي تشمل جميع جوانب النمو لديه، «ويعد التقدير الكمي (القياس) الخطوة الأولى في عملية التقويم، تليها خطوة أخرى تُعرف بالتقييم، وهي تعني إعطاء قيمة للدرجات أو العلامات التي حصلنا عليها من القياس على طريق الاختيارات أو المقاييس المختلفة»[1]. حيث يشمل مل يلي:

– تقويم المعارف بوساطة النشاط الذهني الذي يمس كل ميادين الدراسة قصد تطوير معارفه ومهاراته النظرية والإجرائية بقياس مدى قدرته على أداء مَهَمَّة ضمن شروط محددة.

– تقويم المعارف السلوكية الاجتماعية بهدف تطوير جوانب شخصيته.

– تقويم المعارف التعبيرية بهدف تنميتها أثناء علميتي التعليم والتعلم، المتمثلة في كيفية تعامله مع الرسائل التي يتلقاها والخطابات وكيفية نقلها إلى غيره، كل هذا يكون من خلال عبوره على اختبارات مختلفة (شفوية، تحريرية، موضوعية).

[1] جودت أحمد سعادة –عبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر، ط 4، عمان، 2004، ص 349.

– **تقويم المعلم**: ويكون من خلال تقويم الأدوار والممارسات التي يقوم بها والحكم على مدى امتلاكه الكفايات اللازمة للتدريس، الكامنة في عناصر شخصيته الأساسية وخصائصه العقلية والنفسية، ويتم ذلك بقياس أدائه في مجموعة من المهارات، كقدرته على التخطيط للدرس وتنظيمه وتفننه ومهارته في تنفيذ محتواه، ونجاحه في عملية تقويم التدريس بالحكم على نفسه وعلى المتعلمين بمراقبة ما يجري داخل الفصل ورصد كل المواقف وتحليلها واستقرائها للحكم عليها.

– **تقويم المنهاج**: لتقويم المنهاج المدرسي سواء أكان على المستوى التخطيطي أم على المستوى التنفيذي، ينبغي استطلاع آراء كل من يعنى بالمنهاج من معلمين ومتعلمين وموجهين ومديري المدارس، وخرّيجين وخبراء ومختصين وأولياء أمور وشخصيات عامة، حتى تكون الصورة واضحة عند اتخاذ القرار بشأن تطوير المنهاج[1].

ويشمل تطوير المنهج جانبين أساسين:

1. إخضاع المنهاج كخطة مكتوبة للتقويم، وذلك بتقويم الأسس التي يُبنى عليها وكيفية اشتقاق غايات التربية ومقاصدها وأهداف المنهاج التعليمية ومدى تطبيقها، وتقويم محتوى المناهج ونشاطات التعلم والتعليم واختيار مواد التدريس ووسائله من كتاب مدرسي ووثيقة وتقويم مدى ملائمتهما للمعلمين والمتعلمين.

2. تقويم المنهاج كإجراء تنفيذي داخل غرفة الدراسة بتقويم النشاطات الممارسة في المدرسة، ويُشمل التقويم التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وبيئتهم والتعلم، وخصائص المعلمين وكفاءاتهم ومواد التدريس المساعدة والتغيرات في سلوك التلاميذ.

– **تقويم طرائق التدريس**: تخضع طرائق التدريس والوسائل المتبعة فيها إلى تقويم مستمر بغية الكشف عن مدى ملائمتها الأهداف المرجوة من الدرس، وكذا درجة ملائمتها

[1] محمد السيد علي، **علم المناهج، الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات**، عمان للطباعة والنشر، المنصورة، مصر، د ط، 1998، ص 215.

للمحتوى المقرر لأنه يعد ترجمة للأهداف التي لا تتحقق إلا باتخاذ طريقة معينة تلاءم مستويات التلاميذ وتمشيّا مع الفروقات الفردية بينهم والخبرات المتوفرة لديهم.

وخلاصة القول: «إن طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة وهي كلما كانت ملائمة للوقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»[1].

– **تقويم الكتاب المدرسي**: يظن البعض أن الكتاب المدرسي هو ذاته المحتوى في حين نجد أن الكتاب المدرسي لا يعدو كونه عنصرا من عناصر المحتوى إلا أنه يعدُّ المصدر الأساسي للتعليم والتعلم وهو أحد الوسائل التعليمية الأساسة في العملية التعليمية لما يقدمه من تسهيلات لتحقيق الأهداف المرجوة من كل مادة دراسية، ومن ثم فإن تقويم الكتاب المدرسي هو عملية ضرورية تقود إلى تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتب والرقي بعملية التدريس وتوضيح ما في الكتب من أنشطة، لذلك وجب إخضاع الكتاب المدرسي لمعايير عدة[2]:

– أن يكون المحتوى مرتبطا بأهداف تدريس اللغة العربية، ومتسقا شكلا ومضمونا بها.

– أن يكون هناك توازن بين عمق المحتوى، وأن تتكامل فيه علوم تدريس وحدات اللغة العربية.

– أن يكون المحتوى مراعيا لروح العصر إلى جانب اهتمامه باللغة كتراث.

– أن يراعي المحتوى ميول المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم.

[1] طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية –مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2005، ص 88.

[2] سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، م.س، ص 81.

الفصل الثاني:

دراسة تحليلية نقدية لمنهاج

السنة الثانية المتوسطة

أولا: مدخل: المرحلة المتوسطة:

قبل أن نلج هذه الدراسة الميدانية لا يسعنا إلا أن نعرِّج على ماهية المرحلة المتوسطة وبعض مبادئها الأساسة وأهدافها.

1- ماهية المرحلة المتوسطة:

تتوسط هذه المرحلة المرحلتين الابتدائية والثانوية تمشيا مع نمو المتعلم من جميع الجوانب وبخاصة العقلية منها؛ حيث تبدأ مؤشرات سن البلوغ الذي يسمى لدى البعض بسن المراهقة، المتميزة بازدياد طوله ووزنه وتغير صوته وسائر التغيرات الفيزيولوجية التي لها كبير الأثر في شخصية المتعلم وسلوكه المستقبلي، ويلتحق المتعلم عادة بهذه المرحلة بعد نيله شهادة المرحلة الابتدائية في سن الحادي عشر مقبلا على دراسة أربع سنوات فيها،التي ينال بعد إتمامها شهادة الكفاءة المتوسطة إن كان من الناجحين.

2- أهم مبادئ المرحلة المتوسطة:

تشترك كل الأقطار العربية في جملة من المبادئ الأساسة التي روعيت في منهج اللغة العربية أهمها[1]:

1. اللغة العربية لغة قومية، وهي اللغة الرسمية في كل الأقطار العربية.
2. القرآن الكريم والحديث الشريف سبيلان رئيسان لتقويم اللسان العربي.
3. تنمية اعتزاز الطالب بالهوية الوطنية والقومية والإسلامية.
4. تنمية اعتزاز الطالب باللغة العربية وشعوره بأهميتها في بناء المجتمع.
5. إعداد الطالب للتكيف في واقع المجتمع المنتمي إليه.

[1] سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، م س، ص 97.

6. الجمع بين التراث الأصيل وأوجه النشاط اللغوي المعاصر ليبقى مرتبطا بأصول لغته ومتفاعلا مع الثقافة المعاصرة.

7. تحصيل الطالب في جميع المباحث الدراسية مرهون بمهاراته في اللغة العربية.

8. التركيز على الموضوعات النحوية الأساسة التي تشكل حاجة وظيفية في حياة الطالب.

3- أهداف المرحلة المتوسطة:

عملا بمبدأ التدرج والترابط التعليمي وضعت أهداف هذه المرحلة امتدادًا لأهداف المرحلة الابتدائية مع مراعاة العمق والتوسع بغية الارتقاء بالمتعلم من المحسوس إلى المجرد وهي عديدة لذلك فقد ركزنا على أهمها[1]:

1. تدريب التلاميذ على أنواع القراءات المختلفة بعد تنمية مهارات القراءة لديه.

2. تربية الذوق الأدبي عند التلاميذ بحيث يساعده ذلك إدراك جمال الأسلوب وروعته.

3. تنمية قدرات التلميذ على فهم ما يسمع واستخلاصه المعاني والأفكار.

4. تمكين التلميذ من الإطلاع على ما في المكتبة العربية من مؤلفات، والكشف عما يعرض له من ألفاظ صعبة في المعاجم.

5. إلمام التلميذ بالقواعد الأساسة لفروع اللغة العربية والتدريب على الانتفاع بها.

6. جعل دراسة اللغة العربية وسيلة لفهم القرآن والسنة وإدراك مبادئ الإسلام وآدابه. والاعتزاز بمقومات حضارته والأخذ بوسائل النهوض بأمته.

ومما سبق نستنتج أن هناك تسلسلا وتتابعا ممنهجا ومقصودا لترسيخ المهارات اللغوية التي حصّلها المتعلم من مرحلة إلى أخرى عملا بمبدأ التدرج في بناء المعارف والمهارات الذي

[1] زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، د.ط، لبنان، 2005، ص 54.

تتميز به عادة بيداغوجيا الكفاءات ،التي تجعل من المتعلم محور العملية التعلمية. ويستلزم ذلك من مناهج اللغة العربية وكتبها ما يلي[1]:

1- مساعدة الطالب على أن يحسّ بالوحدة العضوية التي تربط بين فروع اللغة، فينظر إليها كبناء متكامل.

2- إبراز العلاقة بين كل فن لغوي وآخر.

3- بيان المواقف العملية التي تستخدم فيها مهارات اللغة بشكل وظيفي متكامل،يبرز من خلالها الهدف الموحد والمهمة الأساسة في الأداء اللغوي في الحياة الإنسانية بشكل عام.

4- تبني بيداغوجيا الكفاءات:

لا يعني تبني بيداغوجيا الكفاءات في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط أو غيرها من سنوات المرحلة المتوسطة أنها قد أتت على أنقاض بيداغوجيا المحتويات أو الأهداف، وهي لا تولي ظهرها للمعارف ولا يمكن الاستغناء عنها؛ إنما هي امتداد لها وتكملة إصلاحية للبيداغوجيا التي سبقتها ضمن عملية الإصلاحات التربوية المستمرة.

فقد شرعت الجزائر في تطبيق المقاربة بالكفاءات منذ السنة الدراسية 2004/2003 محاولة الالتحاق بالركب الحضاري على طريق أداء أفضل ومخرجات أكثر قدرة على توظيف المهارات وتفعيلها في الحياة العملية بشتى مجالاتها.

«إن دواعي تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من قبل منظومتنا التربوية، جاء نتيجة جملة من التساؤلات منها، أين تقع منظومتنا التربوية من المنظومات التربوية العالمية الرائدة؟ وما هي الكفاءات التي سيكون شبابنا في حاجة إليها في نهاية التمدرس ليكونوا قادرين على القيام بدور بناء المجتمع وبفعالية؟

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها مابين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، دط، عمان، 2009، ص63.

وقد كانت الإجابة واضحة ووجيهة هي إعادة النظر في مناهجنا التربوية الحالية على غرار الدول الرائدة في هذا المجال»[1].

ولقد أثبتت الدراسات التي قام بها مختصون في التربية أن هناك نسبة معتبرة من المتعلمين ممن اكتسبوا معارف كافية في المدارس، ظلوا عاجزين عن توظيفها في مواقفهم الحياتية، والأمثلة الواقعية التي عشناها بينت أن أغلب متعلمي المرحلة المتوسطة يعجز عن تحرير فقرة إعلامية أو إشهارية، بل نجد هذا العجز في المستويات العليا.

ثانيا: منهاج السنة الثانية المتوسطة (دراسة تحليلية نقدية):

لما كانت اللغة العربية تحتل الصدارة في المنظومة التربوية، فهي لغة التعليم التي تدرس بها جميع المواد الدراسية الأخرى لتحصيل المعارف بشتى أنواعها، لهذا السبب اضطلع تدريسها في السنة الثانية المتوسطة بعدة مهام من بينها دعم المكتسبات التي تحققت في السنة الأولى لأن تعلم اللغة والتمكن من مهاراتها المختلفة يتطلب ممارستها لمدة أطول على طريق التكرار النوعي.*

كما يدخل ضمن المهام اللازمة لاستكمال الأدوات الضرورية لتحقيق الملكة اللغوية، تناول محتويات جديدة تدخل ضمن مبدأ التدرج الطبيعي للمادة، ومادامت اللغة على رأس قائمة المواد التي تدعم آليات التفكير الأساسة من تحليل واستقراء واستنباط، فقد وجب اتخاذها وسيلة أساسة لدى المتعلمين في عمليات التفكير المنهجية، «ولمّا كانت اللغة استماعا وتحدثا من جهة وقراءة وكتابة من جهة أخرى كان التعبير بشقيه الشفوي والكتابي

[1] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003، ص 06.

*التكرار النوعي أن ينتج المتعلم تراكيب لغوية جديدة وظيفية مدعوما بالخبرات السابقة .

هو حصيلة القدرة على التحدث والكتابة، ومن ثم فإن مواصلة العمل على صعيد ترسيخ هذه الكفاءة ودعمها يبقى الشغل الشاغل في السنة الثانية»[1].

كل هذا العمل يجب أن يسير على أصول اللغة العربية بوصفها نظاما لتحقيق الترابط بين جميع فروعها ودرأ التجزئة في وحدتها وهذا ما يتطلب الممارسة الفعلية من لدن المتعلم للإنتاج الشفوي والكتابي، الأمر الذي يقتضيه اعتماد المقاربة بالكفاءات في السنة الثانية المتوسطة.

1- الأهداف العامة للغة العربية في السنة الثانية المتوسطة:

ينبغي على المتعلم في نهاية السنة الثانية من التعليم المتوسط أن يتمكن من المهارات الآتية[2]:

1. قراءة وفهم نصوص متنوعة وتمييز (نصوص إخبارية ونصوص سردية ونصوص وصفية حجاجيه، وتصنيفها على أساس محتوياتها).
2. القراءة الجهرية المسترسلة، ومراعاة علامات الوقف وتمثيل المعنى حسب الشكل التعبيري للنص المقروء.
3. مطالعة النصوص الصحفية، والنفعية (وصفية –كيفية استعمال...).
4. البحث عن المعلومات في مصادر متنوعة (معاجم، وثائق، خبراء، أنترنت...).
5. إلقاء النصوص (قصائد ومسرحيات وخطب..) إلقاء معبرًا وبأداء جيد.
6. إصدار الأحكام في وضعيات التواصل الشفوي باستعمال ما يقتضيه المقام.

[1] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ديسمبر 2013، ص 22.

[2] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013، ص 09.

7. تحرير نصوص تتميز بالوضوح والتنظيم، والعرض الجيد، وتجنيد المفردات والصيغ والقواعد النحوية والصرفية الضرورية.

8. كتابة رسائل وعروض حال وتقارير ومناشير إعلامية وإشهارية.

9. تحليل النص من حيث أفكاره الأساسة والثانوية، وتلخيصه مشافهة وكتابة.

10. تنمية ملكة التخيل والتذوق الأدبي.

نلاحظ من الأهداف السابقة أنها امتداد لأهداف المرحلة الابتدائية وترسيخ أهداف السنة الأولى وتعميقها عملا بمبدأ البناء والترابط بين عناصر اللغة ومهاراتها، فهو من المبادئ الأساسة الموظفة في التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية خاصة، التي تتخذ من النص محور لجميع الأنشطة اللغوية.

2- مؤشرات النمو اللغوي لمتعلمي هذه المرحلة:

تبدو علامات النضج في مختلف أساليب التفكير العقلي والإدراكي مصاحبة الجوانب الجسمية والفيزيولوجية بوجه عام عدا الحالات الخاصة، متمثلة فيما يلي[1]:

1. تظهر الفروق الفردية اللغوية واضحة في هذه المرحلة.

2. تنمو قدرة التذكر لدى التلميذ، إذ يستطيع حفظ الكلمات ومعانيها.

3. يميل التلميذ إلى تنظيم أفكاره حيث يشعر بأن عليه أن يواجه المواقف الجديدة.

4. تظهر الميول واضحة حيث يميل البعض إلى الجانب النظري والبعض الآخر إلى الجانب العملي وآخرون إلى الجانب الفني.

5. زيادة قدرة الطالب على الانتباه والتركيز.

6. ميل الطالب إلى حرية التفكير وحرية التعبير.

[1] زكريا إسماعيل، م.س، ص 83.

ومن ملامح المتعلم في نهاية السنة الثانية نورد العناصر الآتية[1]:

1. قراءة نصوص متنوعة قراءة صحيحة، بأداء معبر، مدركا ما تشتمل عليه من معطيات.

2. مطالعة وثائق متنوعة، واستغلال المعلومات الواردة فيها.

3. فهم الخطاب المنطوق بمختلف أنواعه، والإسهام في المناقشة بتجنيد الموارد اللغوية المناسبة مع الالتزام بآداب الحوار.

4. إنتاج نصوص تواصلية وتعبيرية يجند فيها مكتسباته المعرفية واللغوية متقيِّدًا بقواعد اللغة العربية ومعايير العرض.

ومن هنا نستنتج أن المنهاج المدرسي يؤدي دورا مهما في مسايرة طبيعة النمو بشتى مراحله لدى المتعلم وحث المعلم على مراعاة الفروقات الفردية.

3- أهداف التدريس بالكفاءات:

كان المعلم في بيداغوجيا المحتويات والأهداف هو محرك العمليات التعلمية الأوحد، معاملا التلميذ معاملة سلبية باتخاذه مجرَّد وعاء لحفظ المعلومات التي عليه استرجاعها عندما يطلب منه ذلك، وإن كان هناك بعض المهارات على مستوى الأهداف، فقد كانت تتسم بالتجزئة وعدم تمثلها الحياة الاجتماعية لاتصافها بالطابع الأكاديمي المحض.

أما البيداغوجيا الحديثة التي تتبنى الكفاءات مقاربة، فقد جعلت من المعلم منشّطا وموجّها، والمتعلم باحثاً مكتشفاً، ومشاركاً فعَّالا في بناء معارفه وتنمية كفاءاته بجعله محور العملية التعلمية.

«وتتحدد الأهداف التعلمية في صورة نتائج سلوكية للتعلم، توضح أنواع التعلم والأداءات التي يجب أن يحققها التلميذ»[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، م س.، ص 09.

[2] ترجمة أحمد خيري كاظم، **أساليب جديدة في التعليم والتعلم**، دار النهضة العربية، القاهرة، د/ط، د/ت، ص 130.

من فهم هذا القول ندرك العلاقة بين الأهداف والكفاءات، حيث صار التدريس بالكفاءات من مقاصد المنظومة التربوية التي تدعو إلى تفعيل المعارف بعد اكتسابها وتوظيفها في حل مشكلات في وضعيات مختلفة.

أولا – مفهوم الكفاءة: «هي نشاط معرفي مهاري أو حركي يمارس في وضعيات مشكلة على طريق توظيف مجموعة من القدرات، وتعرف الكفاءة كذلك بأنها قدرة شخص على تجنيد مجموعة الموارد المعرفية والوجدانية والحركية والعلائقية....من أجل إنجاز صنف من الأعمال، أو لحل نوع من الوضعيات المشكلة بطريقة بيداغوجية»[1].

ومن هنا نلمس أهداف التدريس بالكفاءات كما يلي:

– جعل المتعلم فعَّالاً ومنتجا، يستطيع تحويل المعرفة إلى مشاريع تنسجم مع الواقع الذي يعيشه.

– توجيه المتعلم من التفكير العلمي الهادف إلى حل وضعيات مشكلة حلاً عمليا فعالاً.

– إدماج المكتسبات وتفعيلها.

– تنظيم المكتسبات واستغلالها في مواقف جديدة ذات دلالة*.

– اعتماد المتعلم على نفسه في بناء معارفه بوضعه في قلب العملية التعليمية التعلمية.

– تجاوز عقدة عجز المتعلم عن تحويل معارفه المكتسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة بتضييق الهوة بين الفروقات الفردية.

– العمل على جعل التعلم عملية نسقية مندمجة.

[1] وزارة التربية الوطنية، **دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 1، 2006. ص 03.

* أن يتمثل السياق اللغوي وعلاقته بالسياق الاجتماعي والثقافي.

ثانيا- الوضعية المشكلة: «تعدُّ بيداغوجيا حل المشكلات من أنسب الطرائق لتدريس أنشطة اللغة، ففي نشاط القراءة ودراسة النص مثلا، يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثل في وجود مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام، وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحوٍ وصرفٍ لتجاوز هذا العائق.

وفي نشاط التعبير الكتابي، يجد نفسه أمام مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية من موارد ومنهجيات، وقد يلجأ إلى البحث والاستقصاء»[1].

لهذا تؤكد الدراسات المعاصرة في مجال التعليمية أن العملية التعليمية التي تعتمد التلقين طريقة لا تحفز المتعلم على الاكتساب لأن التجربة أثبتت أن ذلك الكم الهائل لدى المتعلم من المعارف آئل إلى الزوال بعد الانتهاء من الامتحان؛ إذ أن أغلبه زائد عن الحاجة. وهذا ما حدا بأحد المربين إلى القول بأن: المشكلة أم التعلم قياسا على القول المشهور: الحاجة أم الإبداع.

ومن ثم فبيداغوجيا المشكلات تعمل على أن يعيش المتعلم مشقة البحث واكتشافه الحل حتى لا ينساه طيلة حياته بترسيخه مهاريا فيه.

ثالثا- المقاربة النصِّية:

تعني المقاربة مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يعرف من خلالها كنه المنهاج الدراسي وتخطيطه.

أما النص، فيعني مجموع التصورات والمفاهيم والقواعد التي يتضمنها النص والمرتبطة به اتساقا وانسجاما بوصفه وحدة أساسة للفهم والإفهام، والتأويل والتحليل والإنتاج، والذي أتى على أنقاض الجملة التي كرّست في الدراسات اللغوية لفترة طويلة.

[1] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الاسلامية**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013- 2014، ص 09.

فالنص هو البنية الكبرى التي تتجلى فيها كل مستويات اللغة من صوتية وصرفية ونحوية ودلالية وأسلوبية، كما تتمظهر فيه مختلف السياقات، المقامية، والاجتماعية والثقافية.

«وعليه فإن المقاربة النصية في بناء مناهج اللغة العربية وتدريس أنشطتها المختلفة تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات: فهم المقروء والمسموع، والتعبير الشفوي والكتابي»[1].

وتبعاً لهذه المفاهيم يصير النص بؤرة جميع التعلمات والنشاطات اللغوية بكل أبعادها التربوية.

رابعا– الوضعية الإدماجية:

يهدف نشاط الإدماج إلى تدريب المتعلم على توظيف اللغة في التواصل بنوعيه وبخاصة الكتابي لأنه يسمح له بالتعبير عن همومه وما يختلج في ذاته وتصوراته بكل حرية ومن دون اصطناع من خلال إدماج مكتسباته بشكل تلقائي.

«لذلك يقترح منهاج السنة الثانية عددا هاما من تقنيات التعبير تُرشد المتعلمين إلى طريقة الممارسة خطوة خطوة من أجل الإفضاء بهم إلى ملكة زمام الكتابة قليلاً قليلاً»[2].

خامسا– التعبير الشفوي:

كما «يعد التعبير الشفوي أداة فعالة في الاتصال السريع بين الفرد وغيره، ووسيلة اكتشاف وتعلُّم، زيادة على كونه يعوّد المتعلمين الصراحة في القول، والحرية في الرأي، وهذا

[1] وزارة التربية الوطنية، م س، ص 08.

[2] م س، ص 17.

ما يفسر الاهتمام المتزايد بهذا الشكل من أشكال التعبير، إذ يمثل حجما ساعيا مقبولا في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط[1]»، ولهذا فهو:

- يحتل الصدارة في ترجمة الكفاءات.
- يراعي مبدأ التكامل بين المواد المختلفة.
- يتيح فرصة جيدة للمتعلمين للكشف عن مهارات الحوار، الحجاج، والمناقشة.

سادسا– الأهداف المتوخاة من التعبير بنوعيه[2]:

– توظيف بعض الكلمات والتراكيب في جمل توظيفا صحيحا، وربطها لتؤلف فقرة ذات معنى واضح ومحدد.

– التحدث مدة أربع دقائق أمام زملائه شفويا وبطلاقة.

– إنشاء موضوع يتألف من ثلاث إلى خمس فقرات.

– مراعاة السلامة النحوية والصرفية في حديثه وكتابته.

– الإفصاح عن مشاعره من خلال المناسبات من دون هيبة في مواقف كالتهنئة والتعزية والشكر والإعتذار.

– إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية المناسبة، وتوظيفها في تعبيره الشفوي والكتابي.

ملاحظة:لقد ركزنا اهتمامنا على التعبير بنوعيه والكتابي خاصة، الذي يُعتمد أساسا في الوضعية الإدماجية، لأنهما العنصران الأساسان اللذان يعملان على ترقية خاصية التواصل الذي يُعدُّ الوظيفة الأساسة للغة.

[1] وزارة التربية الوطنية، م س، ص 17.

[2] م ن، ص ن.

بيداغوجيا المشروع:

يعد المشروع من الطرائق النشطة المشهورة والمعول عليها في الميدان التربوي للارتقاء بمستوى المتعلم على طريق الممارسة الفردية أو ضمن الفوج لأن المشروع أيًّا كان نوعه يحتاج نفسا طويلا ومراجعة وبحث مستمرين، كما يتطلب تبادل الآراء ومناقشتها إذا كان ضمن فوج.

ولتحديد مفهوم المشروع نقول: «إن المشروع عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ والمتعلمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم، أما إعداده فيتم خارج القسم وداخله، وعبر مراحل، وتحت إشراف الأستاذ الذي يتمثل دوره في تقديم التعليمات والتوجيهات والمراقبة وتصحيح المسار عند الاقتضاء، وقد يستدعي الإنجاز معاينة أو زيارة ميدانية أو دعوة خبير... ويعرض المشروع وفق معايير محددة، ويرافق بالرسوم أو لا يرافق. وقد يستخدم الإعلام الآلي في إخراجه عملا متقنا»[1].

نستشف إذن من هذا التعريف أن بيداغوجيا المشروع تركز اهتمامها على التعبير الكتابي مدعوما بعمل أدائي ضمن نشاط فردي أو جماعي بإشراف من الأستاذ داخل القسم وخارجه وفق معايير محددة ويكون انجازه على فترة طويلة، لذلك نجد عدد المشاريع السنوية معدودة على الأصابع.

ومن أهداف التدريس بطريقة المشروع ما يلي[2]:

- الربط بين النظر والعمل، والفكر والممارسة.
- التوافق مع ميول التلاميذ ورغباتهم.
- تأسيس التعلم على النشاط الذاتي.

[1] وزارة التربية الوطنية، م س، ص 38.

[2] م س، ص 99.

- تعديل السلوك، واكتساب عادات وخبرات جديدة ومواقف إيجابية
- ربط التعليم بمواقف الحياة الاجتماعية
- تعويد التلاميذ على إتباع الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات
- تكوين مواقف التعاون، والعمل الجماعي الهادف وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس.
- التدريب على التخطيط والتنظيم، والقدرات على جمع المعلومات والبيانات وتوظيفها.

4- تنظيم الأنشطة التعلمية[1]:

تستحوذ اللغة العربية على أكبر حجم ساعي في الأسبوع يقدّر بخمس ساعات موزعة كما يلي:

القراءة ودراسة النص= ثلاث (03) ساعات أسبوعيا

التعبير الشفوي = ساعة واحدة (01) أسبوعيا

التعبير الكتابي = ساعة واحدة (01) أسبوعيا

[1] وزارة التربية الوطنية، م س، ص23.

وفيما يلي مقترح لتوزيع النشاطات على سبيل المثال:

10 8

السبت	**قراءة ودراسة نص**			
الأحد				**14 13**
الإثنين				**قراءة ودراسة نص**
الثلاثاء	**12 11**			
الأربعاء	**10 9**	**تعبير شفوي**		
الخميس		**تعبير كتابي**		

شكل 1: جدول نموذجي لتوزيع نشاطات اللغة العربية في أسبوع.

توزيع الأنشطة التعليمية

الأنشطة التعلمية	المدة الزمنية
1. قراءة مشروحة: استخراج الفكرة العامة شرح المفردات الأفكار الأساسية الرسم الإملائي الظاهرة اللغوية	02 ساعة
2. دراسة نص: ملكة اللغة البناء الفني: نمط النص نوع النص طبيعته الغرض الأساليب الصور البيانية المحسنات البديعية	01 ساعة
3. تعبير شفوي: يتناول الكلمة ويتدخل في المناقشة يعبّر بسهولة ويسر بلغة سليمة	01 ساعة
4. تعبير كتابي: يكتب نصوصا متنوعة ويوظف عددا من المفردات المكتسبة مع مراعاة قواعد اللغة	01 ساعة

نموذج لمذكرة الظاهرة اللغوية

النشاط: الظاهرة اللغوية **المستوى**: السنة الثانية المتوسطة

الموضوع: زيغود يوسف ص 112. **الزمن**: 01 ساعة

السند: الكتاب المدرسي

	الكفاءة المستهدفة	الوسائل التعليمية
المراحل	أن يتعرف المفعول المطلق ونائبه وإعرابهما / أن يوظفهما في جملة مفيدة من إنشائه / أن يوظفهما في فقرة قصيرة (هدف مهاري)	الكتاب المدرسي والسبورة
	المعلّم	المتعلم
وضعية الانطلاق	أذكر بعض المفاعيل التي تعرفها؟ لنتعرف على أحد تلك المفاعيل، وذلك بعد أن نعيّن الأمثلة ومناقشتها	الإيجابيات المتوقعة: المفعول به- المفعول لأجله، المفعول المطلق.

		الأمثلة:
		–أ–
	– تعيين أمثلة قيادية هادفة من النص: ماذا كان يعرف الأطفال الجزائريون؟	1. كان الأطفال الجزائريون يعرفون معرفة جيدة أن سنَّ الرجولة تبدأ في الرابعة عشر من العمر.
	– أنتم الآن جالسون ما هو مرادف «جَلَسَ»	2. مرادف جلس هو وقف.
		–ب–
	– أكمل جملة «جلست...» بإسناد مرادف جلس إليه.	1. جلست قعودًا.
	– عندما يكون عدد الطلقات التي أطلقها زيغود يوسف على العدو سبع طلقات ماذا تقول؟	2. أطلق زيغود يوسف على العدو سبع طلقات.
	– ماذا أدرك زيغود يوسف؟	3. أدرك يوسف كل الإدراك أنه ينبغي أن يُلقي بنفسه في أحضان معركة التحرير الوطني.
		–ج–
	– عندما نريد أن نطلب من أهل	1. صيرا آل يوسف.

	يوسف الصبر ماذا نقول لهم؟	2. إن المجاهدين مضحون تضحيات كبيرة بأنفسهم.
	المناقشة:	
	– تأمل مثال المجموعة (أ) ماذا تلاحظ في عبارة «يعرفون، معرفة»؟	– نلاحظ أن كلمة معرفة هي مشتقة من الفعل «يعرف» فهي مصدر.
	– ما اسم المصدر الذي له نفس حروف الفعل ويكون مشتقا منه؟	– نسميه: مفعولا مطاقا.
	– إذن ما عنوان الدرس؟	
	* التذكير بأهمية الدرس والأهداف منه:	– عنوان الدرس هو «المفعول المطلق».
	بعد ذلك نعود إلى المناقشة:	
	– قلنا أن كلمة «معرفة» هي مصدر، ما نوع حركتها الإعرابية؟	– حركتها الإعرابية الفتحة، فهي كلمة منصوبة.
	– بعد أي فعل ذكرت كلمة «معرفة»؟	– ذكرت بعد الفعل «يعرف».
	– ما معنى اشتراك كل من المصدر والفعل في نفس الحروف؟	– يدلُّ أن المصدر من لفظ الفعل.
	– إذن ما هو المفعول المطلق؟	**أتذكر:**
		1. تعريف المفعول المطلق: هو مصدر منصوب يذكر بعد فعل من لفظه.
	– من يعطينا مثالا فيه المفعول المطلق ويعربه؟	مثل: شارك المجاهدون في الثورة.

		مشاركة الأبطال
		مشاركة: مفعول مطلق منصوب
	تأمل أمثلة المجموعة (ب)	
	1. المثال(1): ماذا تعتبر قعودًا بالنسبة لجلس؟	– تعتبر قعودا مرادف لجلس.
	2. ما نوع الحركة الإعرابية لقعودًا؟	
	3. ماذا نسمي الكلمة التي تأتي منصوبة وتكون مرادفة للفعل؟	– النّصب بالفتحة.
	– ماذا ينوب عن المفعول المطلق؟	تسمّى: نائب مفعول مطلق.
	من يعطي مثالا فيه نائب مفعول مطلق ويعربه؟	**أتذكر**:
		2. ما ينوب عن المفعول المطلق:
	– على ماذا تدلُّ كلمة (سبعَ) في المثال (2)؟، ما نوع حركتها الإعرابية؟	– ينوب عنه مرادفه مثل: قُمْتُ وُقُوفًا.
	– ماذا نعربها؟	وُقُوفًا: نائب مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
		– تدل على العدد.
		– منصوبة بالفتحة.
	ماذا ينوب عن المفعول المطلق أيضا؟	سَبْعَ: نائب مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
	– من يعطي مثالا فيه نائب مفعول مطلق يدل على العدد ويعربه؟	– ينوب عنه عدده.
		– مثل: أصلّي في اليوم خمس صلوات.
		خَمْسَ: نائب مفعول مطلق منصوب وعلامة

وضعية بناء التعلمات	– تأمل المثال (3): إلى ماذا أُضيفت كلمة «كلّ»؟ – ماذا تلاحظ على كلمتي «الإدراك» و«أدرك»؟ – عندما تضاف «كلّ» إلى كلمة من لفظ الفعل ماذا نعربها؟ ما ينطبق على «كلّ» ينطبق على «بعض» مثل: تقدمت الأمم بَعْضَ التقدم. – إذن ماذا ينوب عن المفعول المطلق أيضا؟ – قدّم مثالا وأعرب ما تحته خط؟ – قُلنا في المثال (1) من المجموعة (أ) أن المفعول المطلق «معرفةً» مصدر منصوب أي يدل أن المصدر من لفظ الفعل. – الآن تأمل أمثلة المجموعة(ج)	نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. – أضيفت إلى كلمة الإدراك. – نلاحظ أن «الإدراك» هي مصدر للفعل «أدرك». – كُلَّ: نائب مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. **أتذكر**: – إنّ «كلّ» و«بعض» تنوبان عن المفعول المطلق إذا كانتا مضافتين إلى مصدر من لفظ الفعل. مثل: أُحِبُّ أَبِي كُلَّ الحُبِّ. أنجزتُ واجباتِي بَعْضَ الانجازِ. كلَّ– بعضَ: نائب مفعول مطلق منصوب. – اشتقت من الفعل «صبر – اصبرْ».

	من أي فعل اشتقت كلمة «صبرًا»؟	– حذف
	– أين هو هذا الفعل؟	– لأن المفعول المطلق يؤدي معنى الفعل
	– لماذا حذف هنا؟	المحذوف.
		– صَبْرًا: مفعول مطلق لفعل محذوف تقديره
	– ماذا نعرب «صَبْرًا»؟	«اصبروا».
		– نصب بفعل محذوف يفهم من خلال
	– إذن بماذا نصب المفعول المطلق هنا؟	سياق الكلام.
		– سبحان الله
	– هات مثالاً فيه مفعول مطلق لفعل	أصلها: سَبَّحَ سبحان الله.
	محذوف وأعربه ما تستنتج؟	* قد يحذف الفعل لدلالة السياق عليه
		ويعرب المفعول المطلق الذي يؤدي معنى
		الفعل المحذوف منصوباً.
		* تلاحظ أنهما يشتركان في عدة حروف.
	– لاحظ المثال (2): من المجموعة (ج)	– تلاحظ أنهما يشتركان في عدة حروف
		هي اسم.
	– ماذا تلاحظ على مضحُّون تضحية؟	– تضحيةً: مفعول مطلق منصوب وعلامة
	– ما نوع كلمة «مضحون»؟	نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
	– من يعرب «تضحيةً»؟	نصب بالاسم «مضحُّون» أي باسم من
		لفظ الفعل «ضحَّى».
	– بأي شيء نصب المفعول المطلق هنا؟	– ينصب المفعول المطلق ب:

	إذن بماذا ينصب المفعول المطلق؟	فعل من لفظه أو فعل محذوف أو اسم من لفظ الفعل.
		مثل: كتبُ كتابةً جيّدة.
		– شُكرًا على كلّ شيء فعلته من أجلي.
	– مثّل لذلك لكلّ نوع؟	– إن المريضَ صَابِرٌ صَبرًا كبيرًا.
	– تأمل ما يلي: فحص الطبيبُ المريضَ الفحصَ المناسب.	– الفحصَ: مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
	– ماذا نعرب الفحصَ؟	– لم يرد نكرة بل ورد معرفة.
	– هل ورد نكرة؟	**ملاحظة:**
	– ما تستنتج؟	– لا يرد المفعول المطلق دائما نكرة لكنه قد بأتي معرفا ب: ال.
		مثل: أنجز التلميذ الواجب الانجاز الصحيح.
		الانجازَ: مفعول مطلق منصوب.
وضعية استثمار المكتسبات	– من يعطي مثالا ويعرب ما تحته خط؟	**الحل**: لقد ضحّى شهداؤنا الأبرار بالنفس والنفيس من أجل استرجاع أرض الوطن، بفضلهم انتصرت الثورة انتصارًا عظيمًا وأدركنا كلّ الإدراك أنهم دفعوا حياتهم من أجل أن تعيش في سلام واستقرار.
	تطبيق: أكتب فقرة لا تتجاوز خمسة أسطر تتحدث فيها عن تضحيات	

	شهداء الثورة في سبيل استرجاع الجزائر موظفا في ذلك: – مفعولا مطلقا. – نائب مفعول مطلق.	

ثالثا: عرض استبيانات البحث وتحليلها:

بعد انهائنا الجانب النظري للمذكرة، قمنا بالدراسة الميدانية لمعرفة مدى مطابقتها الجانب النظري، وتمثلها أسس المنهاج وعناصره، وقد وقع اختيارنا على أربع متوسطات واحدة منهن أجرينا بها تربصًا، وقد لاقينا فيها ولله الحمد، ترحابا واستقبالا كبيرين مع كل التسهيلات الممكنة لملء الاستبيانات وإمدادنا الوثائق والتصريحات اللازمة لدعمنا، فجزاهم الله عنّا كل خير.

1) متوسطة سويداني بوجمعة – بومهرة أحمد (قالمة)

2) متوسطة شهداء 8 ماي 1945 (قالمة)

3) متوسطة عاشوري علي، جبالة لخميسي (قالمة)

4) متوسطة هواري بومدين، بلخير (قالمة)

وقد كان تركيزنا في ملء استمارات الاستبيان على أساتذة اللغة العربية للسنة الثانية المتوسطة وتلاميذهم وكان ذلك على طريق المقابلة مع بعضهم، والبعض الآخر على طريق إرسال الاستمارة لملئها.

كانت عينة الدراسة مكونة من 18 معلما جلهم إناثا بنسبة 92% يتفاوتون في الخبرة والسن.

أما فيما يخص استبيان التلاميذ فقد اعتمدنا فيه على اختيار عينة من عشرين تلميذا إناثا وذكورا مستوياتهم متباينة، فالمعلم هو محرك العملية التعلمية والمشرف عليها والتلميذ محورها، وقد تحرينا الدقة والوضوح في صياغة الأسئلة المرتبطة بموضوع البحث وعناصره.

وقد اتخذت جداول التكرار وسيلة لتحليل الآراء والملاحظات متبنيا المنهج الوصفي التحليلي سبيلا للوقوف على مواطن القوة والضعف في تطبيق عناصر المنهاج.

ملاحظة:

لبلوغ درجة أكبر من المصداقية (الموضوعية) أشركنا بعض الأساتذة والتلاميذ لأقسام أخرى ونشاطات مختلفة كالرياضة، من قبيل الاستئناس، وقد كان ذلك في أماكن متفرقة داخل الأقسام وخارجها، متى كان ذلك داعما لموضوع بحثنا.

1- تحليل استبيانات الأساتذة:

1) ما رأيك في المنهاج الجديد؟

الإجابات	العدد	النسبة
جيد	05	%30
متوسط	11	%60
دون الوسط	02	%10
المجموع	18	%100

تظهر نتائج الجدول أن نسبة 60% من الأساتذة يرون أن المنهاج الجديد متوسط وهذا يعود إلى تحقيق نسبة من النجاح ترتبط في الغالب بتفعيل طرائق تعليمية معاصرة وأساليب جديدة ظهرت مع تغيير وجهات النظر التربوية إلى المتعلم والعملية التعلمية إلا أن هذه النظرة التربوية لم توظف كما هو مخطط لها لأسباب شتى منها السياسية والبيداغوجية والأدائية.

أما نسبة 30% التي ترى أن المنهاج جيد فيعود رأيهم إلى خبرتهم الطويلة في الميدان أو تكيفهم معه.

ونخلص إلى القول أن المنهاج التربوي عموما يغلب عليه التطور الملحوظ ينقصه تجنيد الكفاءات واستغلال التكنولوجيا على أحسن وجه.

2) هل ترى أن أسس المنهاج مشتقة من فلسفة المجتمع وثقافته؟

الإجابات	العدد	السنة
نعم	03	%20
لا	02	%10
قليلا	13	%70
المجموع	18	%100

يبدو جليا عدم رضا نسبة كبيرة من الأساتذة 70% عن أسس المنهاج إذ يرون أن فلسفة المجتمع وثقافته معتمدة من الناحية النظرية فقط، وهذا يعود إلى أن أغلب النظريات التربوية المعاصرة مصدره غربي كما أن روح المعاصرة وعواقب العولمة أثرت بشكل كبير في ثقافة المجتمع الأصيلة وفي من ينظِّرون للتربية والتعليم.

أما نسبة 20% تبدو متفائلة وفي اعتقادهم أن ثقافة المجتمع مكرّسة بطريقة عصرية ولا مناص من مسايرة الركب الحضاري في مجال التربية، كما يؤكدون أن الأمر يتعلق بتقمص ثقافة المجتمع في المستوى المؤسسي والأسري والفردي.

3) هل تراعى حاجات المتعلم وميوله في المحتويات والأنشطة؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	09	%50
لا	09	%50
المجموع	18	%100

بينت نتائج الجدول أن الفئة التي ترى أن حاجات المتعلم وميوله قد روعيت في المحتويات والأنشطة مكافئة للفئة التي لا ترى ذلك، وهذا يدل على أن حاجات المتعلم وميولاته قد أخذت بعين الاعتبار في العقود الأخيرة بشكل ملحوظ وبخاصة في المحتويات والأنشطة لأن حاجات المتعلم وميوله وضعت بين المبادئ الأساسة التي تشتق منها أسس المنهاج.

أما الفئة الأخرى ترى أن هذا من الأهداف المنشودة لكنه لم يتحقق بعد بصفة شاملة.

4) هل تراعى الفروقات الفردية في جميع الأنشطة؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	10	%58
لا	08	%42
المجموع	18	%100

ترى نسبة 58% من الأساتذة أن الفروقات الفردية في جميع الأنشطة لما لمسوه من نتائج في اكتساب المهارات وتحصيل المعارف لدى المتعلم في جل الأنشطة عقب الاهتمام بعامل الفروقات الفردية.

أما النسبة المتبقية فترجع تحقيق النتائج التعلمية إلى خلق الرغبة والدافعية لدى المتعلم وهذا مرهون بأسلوب المعلم.

5) هل ترى أن التدريس بالكفاءات أجدى؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	13	%70
لا	05	%30
المجموع	18	%100

يتبين لنا من نتائج الجدول أن الغالبية من الأساتذة ترى في التدريس بالكفاءات البديل المفقود الذي تنشده الإصلاحات التربوية المعاصرة بعد أن ثبت فشل الطرائق والأساليب القديمة التي كانت تركز على تلقين المتعلم وشحنه بالكم المعرفي أو تلك التي كانت تكرس تجزئة المهارات أو عزلها عن المواقف الحياتية.

أما الأقلية المتبقية فهي لا تناقض الأولى في جدوى التدريس بالكفاءات، وإجابتهم بلا إنما يريدون بها عدم مواكبة الوسائل والأساليب روح العصر على أرض الواقع.

6) هل تجد صعوبة في تطبيق المنهاج الجديد؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	09	%50
لا	09	%50
المجموع	18	%100

من خلال الجدول نلاحظ تكافؤ النسب بين من يجد صعوبة في تطبيق المنهاج وغيرهم ممن يجدون الأمر يسيرًا، والحق أننا أثناء محاورة بعضهم اكتشفنا عاملين اثنين يجسدان الفارق بينهما هما: عامل الكفاءة والإيديولوجيا.

فالعامل الإيديولوجي يكمن في أن فئة وجدت عناصر ايديولوجية مضمنة في المنهاج قد وافقت قناعتها الفكرية والسياسية بغض النظر عن الكفاءة.

- أما العامل المهاري أو الكفاءة فيكمن في أن الفئة الأخرى قد صدمت بتطبيق طرائق وأساليب جديدة عجزت عن توظيفها أو حتى ممارستها سواء لعدم تكوينهم أو لتأثرهم بالبيداغوجيا القديمة.

7) هل تعبر الأهداف عن حاجات المجتمع والمتعلم؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	11	%60
لا	07	%40
المجموع	18	%100

يرى أغلبية الأساتذة المقدرة نسبتهم بـ60% أن الأهداف تعبر عن حاجات المجتمع والمتعلم معا وهذا لأن الأهداف كلما ارتبطت بمتطلبات المجتمع وحاجات المتعلم وميوله كان تحقيقها سهلا وممكنا وخاصة استعدادات المتعلم وقدراته التي أخذت بعين الاعتبار

عند وضع الأهداف والحرص على صلتها بالمجتمع في العملية التعليمية التي يعد المتعلم محورا فيها.

أما الفئة القليلة التي رأت غير ذلك فمبررها أن الأهداف التي تعبر عن حاجات المجتمع والمتعلم تتطلب إمكانات أكبر وتظافر جميع القوى بما فيها الأسرة وهذا لم يتجسد في أرض الواقع بعد.

8) هل تلائم الأهداف هذه المرحلة؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	16	%90
لا	02	%10
المجموع	18	%100

من خلال الجدول يبدو لنا جليا أن نسبة كبيرة 90% أجابت بنعم لتعلق الأهداف بالمتعلم والعملية التعليمية وجعله محورا لها بغية الارتقاء بمستواه المهاري وتنمية المعارف المدرسية عامة في إطار بيداغوجيا الكفاءات التي تركز اهتمامها على تجنيد المهارات في الحياة الاجتماعية والمهنية منها خاصة، فكل مرحلة لها أهدافها الخاصة مرتبطة بأهداف عامة، عملا بمبدأ بناء المعارف ومراعاة خصائص المتعلمين.

9) هل لديك القدرة الكافية على خلق الرغبة والدافعية لدى المتعلم؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	16	%90
لا	02	%10
المجموع	18	%100

تبين لنا من خلال نتائج الجدول أن الأغلبية الساحقة أجابوا بامتلاك القدرة الكافية لخلق الرغبة والدافعية لدى المتعلم، لأنهم يؤمنون بأن لديه قدرات واستعدادات فطرية كامنة

فيه وأنه لم يأت المدرسة خالي الوفاض ويبدو ذلك جليا من فضوله الزائد داخل القسم وخارجه إلا أن هناك أساليب نوعية وفنونا على المعلم أن يتمتع بها أثناء النشاط لإثارة فضول المتعلم وحمله على التفكير النوعي والتواصل ضمن إستراتيجية نفسية جماعية.

10) هل تضطلع الأهداف بتراث اللغة العربية؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	10	%55
لا	08	%45
المجموع	18	%100

من خلال معطيات الجدول نرى أن نسبة 55% من الأساتذة يؤكدون اضطلاع أهداف المنهاج بتراث العربية لأن العربية الفصحى وتحصيل مهاراتها الأساسة كالكتابة والقراءة لا يتأتى إلا من تراثها الذي يزخر بعلوم اللغة كالنحو والصرف والبلاغة ولا يحصل العلم إلا من مصادره الأصلية.

أما الفئة التي لا تثق في اضطلاع المناهج بتراث العربية فيرون أن الأمر لم يزل جزئيا ولم يشمل بعد كل ما له صلة بالمجتمع وخصائص المتعلم العربي المسلم.

11) هل يوظف القرآن الكريم والسنة الشريفة سبيلين رئيسين لتحصيل العربية؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	05	%30
لا	13	%70
المجموع	18	%100

من خلال نتائج الجدول يبدو واضحا أن نسبة كبيرة 70% من الأساتذة ترى أن القرآن الكريم والسنة الشريفة لم يوظفها بالقدر الذي يستحقانه بالنظر إلى مكانتهما الحقيقية، فالجزء اليسير الذي يستشهد به منهما من حين لآخر في بعض النشاطات لا

يفي بترسيخ الثقافة القرآنية، وسيرة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم كما ينبغي، أما الفئة المتبقية من الأساتذة فترى أنه يمكن استيفاء هذا الأمر من خلال تشجيع المطالعة الحرة والموجهة التي تحث على قراءة النصوص والقصص، المقتبسة من القرآن والسيرة النبوية.

12) هل تلاقي صعوبة في التدريس بالكفاءات؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	09	%50
لا	09	%50
المجموع	18	%100

نلاحظ من معطيات الجدول تساوي النسبتين، فالأساتذة الذين يلاقون صعوبات في التدريس بالكفاءات يعانون من كثافة البرنامج واعتماد التلميذ كليا على الأساتذة وتخاذله عن إنجاز أعماله المنزلية لأسباب عدة منها عدم اهتمام الأولياء أو انشغال التلميذ بأمور خارجة عن نطاق الدراسة.

في حين نجد النسبة الأخرى من الأساتذة ترى الأمر متعلق بدرجة تكوين الأستاذ وأسلوبه في خلق الرغبة والدافعية لدى التلميذ مع أنهم يؤيدون عامل عدم اهتمام الأولياء بأبنائهم.

13) هل توظف المقاربة النصية كما مخطط لها؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

وفقا للنتائج المدونة في الجدول نلاحظ إجماع الأساتذة على توظيف المقاربة النصية كما هو مخطط لها، وهذا لما تتسم به هذه الإستراتيجية وتستدعيه في تدريس أنشطة اللغة

العربية من توظيف مفاهيم نحو النص وتفعيل آليات فهمه وإنتاجه باتخاذ النص محورا تدور حوله كل فروع اللغة العربية لأنه الأساس في تحصيل المعارف والمهارات وتحقيق الكفاءات كما أنه البنية الكبرى التي تبدو فيها بجلاء جميع مستويات اللغة العربية(صوتية، صرفية، نحوية، دلالية، أسلوبية) وتنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية(المقامية الثقافية الاجتماعية، فهو بؤرة العمليات التعليمية بكل أبعادها من دون تجزئة.

14) هل تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

كشفت لنا الآراء من خلال استبيانات الأساتذة أنهم مجمعون على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية لأن التدريس بالكفاءات الذي أتت به الإصلاحات التربوية المعاصرة تنشد من خلاله تجنيد كل المعارف والمهارات لتكوين رجل المستقبل والمواطن الصالح لنفسه ولغيره وهذا لا يتأتى بتكريس النظرة السلبية القديمة للمتعلم التي تعتمد التلقين المعرفي الكمي، بل بإعادة الاعتبار للمتعلم ومراعاة جميع خصائصه لاستثمار ما بداخله من قدرات.

15) كيف تقيم طريقة التدريس بالمشروع؟

الإجابات	العدد	النسبة
ناجح	03	%20
فاشل	15	%80
المجموع	18	%100

وتبين من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة 80% ترى أن العمل بالمشروع لا يحقق كل أهدافه معللين ذلك بما يلي:

- عدم مشاركة كل التلاميذ في إنجاز المشاريع.
- اعتمادهم كلية على الانترنت.
- تنقصهم روح المسؤولية والاعتماد على النفس.
- أسباب أخرى تعود إلى عيوب المشروع.

في حين أن نسبة 20% من الأساتذة تقر بنجاحه وبخاصة في المناطق الحضرية.

16) ما تقييمك للأنشطة اللاصفية؟

الإجابات	العدد	النسبة
فعالة	03	%20
غير فعالة	15	%80
المجموع	18	%100

تظهر نتائج الجدول أن نسبة كبيرة (80%) من الأساتذة يرون عدم فعالية الأنشطة اللاصفية ويفسرون ذلك بـ:

- نقص عامل التحضير لدى المتعلم
- عدم تعاون الأسرة مع المدرسة
- أن الكثير ممن له صلة لا يأخذها مأخذ الجد.

17) أيهما تفضل، التقويم الشفوي أم الكتابي؟

الإجابات	العدد	النسبة
الشفوي	00	%00
الكتابي	01	%05
كلاهما	17	%95
المجموع	18	%100

ترى الأغلبية الساحقة من الأساتذة العمل بالتقويمين الشفوي والكتابي معا، وتفسيرهم لذلك يكمن في العلاقة الوثيقة التي تربط بينهما لأنهما ينميان معا وظيفة التواصل وهي الخاصية الأساسة في اللغة.

كما أنه لا يمكن عزل النشاطين عن بعضهما.

18) هل أظهر التقويم المستمر نجاحا؟

الإجابات	**العدد**	**النسبة**
نعم	13	%70
لا	05	%30
المجموع	18	%100

تقر الأغلبية بنجاح عملية التقويم المستمر لما لها من أهمية في تتبع نتائج التلاميذ على المدى الطويل للوقوف على مواطن ضعفهم وقوتهم قصد تحسينها، وفئة قليلة ترى أن العملية أصبحت نمطية للتلميذ ومملة للأساتذة، كما أنها لا تساعده على ضبط وقت حصته على حساب البرنامج المقرر.

19) هل يناسب محتوى الكتاب المدرسي مستوى التلاميذ العقلي والنفسي؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	01	%05
لا	00	%00
بعضه	17	%95
المجموع	18	%100

ترى الأغلبية الساحقة من الأساتذة أن محتوى الكتاب المدرسي لا يناسب مستوى التلاميذ العقلي والنفسي إلا في بعضه، ففي أحايين كثيرة يجد التلاميذ صعوبة في استيعاب محتوى الكتاب رغم حرص الإصلاحات الجديدة على هذه النقطة تماشيا مع قدرات المتعلم.

20) ما تقييمك لعملية التواصل مع الأولياء؟

الإجابات	العدد	النسبة
دائمة	00	%00
قليلة	05	%20
منعدمة	13	%80
المجموع	18	%100

تبين نتيجة الاستبيان أن عملية التواصل مع الأولياء شبه منعدمة وقد تعود إلى الأسباب التالية:

- انعدام الثقافة المدرسية لدى أغلبية الأولياء وبخاصة المناطق النائية،
- انشغال الأولياء بحكم طبيعة العمل.
- انشغال الأولياء بحكم عوامل بيئية.

- اعتقادهم بعدم جدوى التواصل.
- عدم حرص الأساتذة على التواصل.

21) هل تؤدَّى الأنشطة الرياضية والترفيهية على أحسن وجه؟

الإجابات	العدد	النسبة
نعم	07	%40
لا	11	%60
المجموع	18	%100

وفقا لنتائج الجدول ترى نسبة معتبرة من الأساتذة أن الأنشطة الرياضية والترفيهية لا تؤدَّى كما ينبغي لها، إذ لم يُنظر لأهمية علاقتها بالنشاطات الأخرى ومنها اللغة والتواصل، فالعقل السليم في الجسم السليم.

22) ما مدى تحقيق الأهداف المسطرة على أرض الواقع؟

الإجابات	العدد	النسبة
عالية	02	%10
نسبية	16	%90
المجموع	18	%100

كشفت لنا آراء الأساتذة بالأغلبية الساحقة أن تحقيق الأهداف المسطرة على أرض الواقع مرَّ بشكل نسبي أي متوسط، وهذا مما يحث على استمرار العمل وبذل الجهود لمواصلة المسار بالبحث عن مواطن التعثر، فهناك عوامل متعلقة بالأولياء والتلاميذ وأخرى تتعلق بنقص الإمكانات والوسائل اللائقة، وفي أحايين كثيرة تسييرها بشكل أسوأ، كما أن مشكلة تكوين المعلمين مازالت في الواجهة.

الخاتمة

خاتمة:

لا يمكن نكران الجهود المبذولة والتطورات الحاصلة في ميدان التربية عامة وبخاصة تلك التي عرفتها المناهج، سواء ما تعلق منها بتعليم اللغة العربية أو بغيرها من المواد، إذ لا يتسع الوقت ولا الصفحات لذكر المجهودات الجبارة التي قامت بها الدولة والمشتغلون بقطاع التربية تماشيا مع المستجدات العصرية لمجابهة التحديات الخارجية والداخلية ومسايرة التغير الاجتماعي والاقتصادي الذي تشهده البلاد، وتكريسا لمبادئ الدولة وطموحات الجماهير.

فهناك مربون أكفاء مخلصون على اختلاف مهامهم يبذلون أقصى ما لديهم لإنجاح القطاع بترسيخ التعريب وتعميقه في جميع العلوم والنشاطات، ولا أدل على هذه التطورات من تبني التدريس على طريق المقاربة بالكفاءات،واعتماد طرائق التدريس المعاصرة التي أعادت الاعتبار لحاجات المتعلم وميولاته بجعله محورا للعملية التعلمية.

-أما ما يخص خلاصة دراستنا، فقد وقفنا فيها على حقائق ونتائج منها ما يشير إلى التحسن الملحوظ الذي مس المناهج تخطيطا وتنفيذا، ومنها ما يوحي بالنقائص التي لا تزال تعيق سيرها الحسن.

فالنتائج الإيجابية تمثلت فيما يلي:

- استحوذت اللغة العربية على أكبر حجم ساعي لمكانتها الخطيرة في المجتمع.
- اعتماد التدريس بالكفاءات والطرائق النشطة لتحصيل مهارات اللغة العربية وفنونها.
- تسخير كل الإمكانات المادية والمعنوية للارتقاء بمستوى المتعلم على جميع الأصعدة: الفكرية واللغوية والنفس حركية والمهارية.
- بذل الجهود لإعطاء التعلمات دلالة معنوية في علاقة المتعلم بمجتمعه.

- العمل على تقديم محتوى مواكب لروح العصر.

أما النتائج السلبية فكانت كالآتي:

- تعاني المدرسة الجزائرية من الاكتظاظ في مناهجها باحتوائها على كثير من الحشو والمعلومات المكدسة التي لا تخدم الهدف البعيد للتربية.
- عدم تطبيق إستراتيجيات تدريسية عديدة وبقائها مجرد شعار، كالمقاربة النصية والاهتمام بالفروقات الفردية لتكافؤ فرص التعليم.
- ضعف تكوين الأساتذة في طرائق التدريس المعاصرة، وعدم التواصل باللغة العربية الفصيحة، وهذا ما يفسر عدد المستخلفين.
- طغيان الطابع السياسي والإداري على تخطيط المنهاج وتنفيذه.
- مركزية التسيير والتخطيط.
- مشكلة التواصل مع أولياء التلاميذ.
- عدم إعطاء القرآن الكريم والسنة النبوية حقهما من التوظيف.

*** توصيات:**

- علينا أن نعتني باللغة العربية أكثر، والتركيز على تيسير فنونها وبخاصة النحو.
- إعطاء التعريب حقه بإدراج اللغة العربية في جميع الأنشطة والاختصاصات، ولن يكون هذا إلا بشحذ الهمم وتظافر الجهود السياسية والاجتماعية والبيداغوجية.
- القضاء على مركزية التسيير والتخطيط وإشراك كل المشتغلين بميدان التربية.

الملاحق

إستبانة الأساتذة

أساتذتي الكرام، أرجو من سيادتكم إفادتي بإجابات دقيقة وواضحة على أسئلة هذه الاستبانة المتعلقة بموضوع دراستنا في مناهج اللغة العربية للسنة الثانية المتوسطة.

المؤسسة:.....

الجنـس:.....**العمر:**.....

مادة التدريس: .....**الخبرة:**.....

---

1) ما رأيك في المنهاج الجديد؟

جيد ☐ **متوسط** ☐ **دون الوسط** ☐

2) هل ترى أن أسس المنهاج مشتقة من فلسفة المجتمع وثقافته؟

نعم ☐ **لا** ☐ **قليلا** ☐

3) هل تراعى حاجات المتعلم وميوله في المحتويات والأنشطة؟

نعم ☐ **لا** ☐

4) هل تراعى الفروقات الفردية في جميع الأنشطة؟

نعم ☐ **لا** ☐

5) هل ترى أن التدريس بالكفاءات أجدى؟

نعم ☐ **لا** ☐

6) هل تجد صعوبة في تطبيق المنهاج الجديد؟

نعم ☐ **لا** ☐

7) هل تعبر الأهداف عن حاجات المجتمع والمتعلم ؟

نعم ☐ **لا** ☐

8) هل تلائم الأهداف هذه المرحلة؟

نعم ☐ **لا** ☐

9) هل لديك القدرة الكافية لخلق الرغبة والدافعية لدى المتعلم؟

نعم ☐ **لا** ☐

10) هل تضطلع الأهداف بتراث اللغة الغربية؟

نعم ☐ **لا** ☐

11) هل يوظف القرآن الكريم والسنة الشريفة سبيلين رئيسين لتحصيل العربية؟

نعم ☐ **لا** ☐

12) هل تلاقي صعوبة في التدريس بالكفاءات؟

نعم ☐ **لا** ☐

13) هل توظف المقاربة النصية كما هو مخطط لها؟

نعم ☐ **لا** ☐

14) هل تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية؟

نعم ☐ **لا** ☐

15) كيف تقيم طريقة التدريس بالمشروع ؟

ناجح ☐ **فاشل** ☐

16) ما تقييمك للأنشطة اللاصفَية؟

☐ ☐

فعالة **غير فعالة**

17) أيهما تفضل التقويم الشفوي أم الكتابي؟

الشفوي ☐ **الكتابي** ☐ **كلاهما** ☐

18) هل أظهر التقويم المستمر نجاحا؟

نعم ☐ **لا** ☐

19) ما تقييمك لعملية التواصل مع الأولياء؟

دائمة ☐ **قليلة** ☐ **منعدمة** ☐

20) هل يناسب محتوى الكتاب مستوى التلاميذ ، العقلي والنفسي؟

نعم ☐ **لا** ☐ **بعضه** ☐

21) هل تؤدَّى الأنشطة الرياضية والترفيهية على أحسن وجه؟

نعم ☐ **لا** ☐

22) ما مدى تحقيق الأهداف المسطرة في أرض الواقع؟

عالية ☐ **نسبية** ☐

إستبانة التلاميذ

عزيزي الطالب:

1) ما الذي يعجبك في المنهاج؟

الأساليب ☐ **الأنشطة** ☐ **الكتاب المدرسي** ☐

2) هل يساعدك التدريس بالكفاءات؟

نعم ☐ **لا** ☐ **قليلا** ☐

3) هل تساعدك الوسائل المعتمدة في الدَرس؟

نعم ☐ **لا** ☐ **أحيانا** ☐

4) هل تساعدك المقاربة النصية على التعلم؟

نعم ☐ **لا** ☐ **قليلا** ☐

5) هل يشجعك التقويم المستمر على التعلم؟

نعم ☐ **لا** ☐

6) هل تجد النصوص سهلة عند القراءة؟

نعم ☐ **لا** ☐ **أحيانا** ☐

7) هل تتفاعل مع الأستاذ أثناء النشاط؟

نعم ☐ **لا** ☐ **قليلا** ☐

8) هل تواجهك صعوبات في الفهم والتحصيل؟

نعم ☐ **لا** ☐

9) هل أنت راض عن النتائج التي تحققها؟

نعم ☐ **لا** ☐

10) هل ترى أن طريقة التقييم في الاختبار موضوعية؟

نعم ☐ **لا** ☐ **أحيانا** ☐

11) هل تؤدي الأنشطة الرياضية والترفيهية؟

كثيرا ☐ **قليلا** ☐

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1) قرآن كريم

المصـــادر

1 وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ديسمبر، 2003.

2 وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013.

3 وزارة التربية الوطنية، **دليل أستاذ اللغة العربية السنة الرابعة المتوسطة**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 1، 2006.

4 وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003.

5 وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط "اللغة العربية والتربية الإسلامية"**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014/2013.

المراجع

1 أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، **المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 2، الأردن، 2009.

[2] محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية، نظرياتها– مفهومها– أسسها– عناصرها– تخطيطها– تقويمها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

[3] محمد إبراهيم الخطيب، **مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

[4] سمير يونس صلاح وآخرون، **المناهج الدراسية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2007.

[5] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2009.

[6] عادل أبو العز سلامة، **تخطيط المناهج المعاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، .2008

[7] أبو طالب محمد سعيد، شراش أنيس عبد الخالق، **علم التربية التطبيقية (المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها)**، دار النهضة العربية، لبنان، 2001.

[8] عبد اللطيف حسين فرج، **تخطيط المناهج وصياغتها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2008.

9 إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، **المناهج، المكونات، الأسس،التنظيمات،التطوير**، دار القاهرة، مصر،ط1، 2007.

10 طه حسين الديلمي، عبد الرحمان الهاشمي، **المنهاج بين التقليد والتجديد، تخطيطا، وتقويما، وتطويرا**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2008.

11 محمد أمين المفتي، وحلمي أحمد الوكيل، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2008.

12سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، **منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر، ط 1، عمان، 2005.

13 رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2008.

14 توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 3، الأردن، 2003.

15 صلاح عبد الحميد مصطفى، **المناهج الدراسية عناصرها، أسسها، وتطبيقاتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، د ط، 2004.

16ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، **طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة**، دار النشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2005.

17محسن علي عطية، **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المنهاج للنشر والتوزيع، د ط، عمان، 2007.

18 جودت أحمد سعادة –عبد الله محمد إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر، ط 4، الأردن، 2004.

19 محمد السيد علي، **علم المناهج، الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات**، عمان للطباعة والنشر، المنصورة، مصر، د ط، 1998.

20 طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية –مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2005.

21 ترجمة أحمد خيري كاظم، **أساليب جديدة في التعليم والتعلم**، دار النهضة العربية، القاهرة، د ط، د ت.

22 زكرياء اسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، لبنان، د ط، 2005.

23 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، الأردن، د ط، 2009.

المعاجم

1 ابن منظور، **لسان العرب فصل النون**، دار الهجرة ، بيروت، ج 2.

[2] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، القاهرة، (د،ط)، (د،ت)، ج 2.

[3] الفيروز أبادي، **القاموس المحيط باب الجيم**، فصل النون، دار الفكر، بيروت، 1999.

مذكـــــرات

[1] محمد عطية أحمد عفانة، **واقع استخدام معلمي اللغة العربية أساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، رسالة ماجستير في مناهج التدريس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2011.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	رقم الصفحة
	مقدمة	
	الفصل الأول: المنهاج التربوي التخطيط والتنفيذ والتقويم	
أولا	**مفهوم المنهاج التربوي**	07
01	المفهوم اللغوي	07
02	المفهوم الاصطلاحي	08
أ	المفهوم القديم	08
ب	المفهوم المعاصر	09
03	تطور مفهوم المنهاج	10
04	مكانة المنهاج في الميدان التربوي	11
05	خصائص المنهاج المعاصر	12
ثانيا	**التخطيط لبناء المنهاج وعناصر تكوينه**	13
01	أسس يناء المنهاج	14
أ	الأساس الاجتماعي	14
ب	الأساس الفلسفي	15
ج	الأساس النفسي	17
د	الأساس المعرفي	18
02	عناصر تكوين المنهاج	19
أ	الأهداف التربوية المرجوة	19
ب	المحتوى المعرفي	24
ج	الوسائل والأنشطة التعلمية	26
د	التقويم	28
ثالثا	**تقويم منهاج اللغة العربية**	30
01	مفهوم التقويم لغة	30

02	مفهوم التقويم اصطلاحا	30
03	مكانة اللغة العربية التربوية	31
04	ماهية التقويم في مجال اللغة العربية	31
05	شروط التقويم في مجال اللغة العربية	32
06	مجالات تقويم منهاج اللغة العربية	33
	الفصل الثاني: دراسة ميدانية للسنة الثانية المتوسطة	
أولا	**مدخل إلى المرحلة المتوسطة**	37
01	ماهية المرحلة المتوسطة	37
02	أهم مبادئ المرحلة المتوسطة	37
03	أهداف المرحلة المتوسطة	38
04	تبني بيداغوجيا الكفاءات	39
ثانيا	**منهاج السنة الثانية المتوسطة (دراسة تحليلية)**	40
01	الأهداف العامة للغة العربية للسنة الثانية المتوسطة	41
02	مؤشرات النمو اللغوي لمتعلمي هذه المرحلة	42
03	أهداف التدريس بالكفاءات في السنة الثانية	43
04	تنظيم الأنشطة التعلمية	49
ثالثا	**عرض استبيانات البحث وتحليلها**	59
01	استبيان الأساتذة	61
02	استبيان التلاميذ	73
	الخاتمة	80
	الملاحق	83
	قائمة المصادر والمراجع	89
	فهرس المحتويات	94