REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارةالتعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

صعوبات تطبيق منهاج اللغة العربية من منظور الأساتذة

–الطور المتوسط أنموذجا–

مقدمة من قبل:

الطّالبة:ليلى رمضاني

الطالبة: مروة معافة

إشراف الأستاذ:

جمال بن دحمان

تاريخ المناقشة:2022/06/12

أمام اللّجنة المشكّلة من:

الاسم و اللّقب	الرّتبة	مؤسّسة الانتماء	الصّفة
آمنة جاهمي	أستاذ محاضرأ	جامعة 08ماي1945قالمة	رئيسا
جمال بن دحمان	أستاذ مساعدأ	جامعة 08ماي1945قالمة	مشرفا و مقرّرا
صالح طواهري	أستاذ محاضرأ	جامعة 08ماي1945قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021

شكروعرفان

الحمدللهربّالعالمين،و

الصّلاةوالسّلامعلىأشرفالمرسلينسيّدناونبيّنامحمّدوعلىآلهوصحبهأجمعين،نحمدالله

حمداكثيراطيّبامباركافيهكماينبغيلجلالوجههوعظيمسلطانه،ونشكرهعلىأنوفّقنا

لإتمامهذاالعمل،والّذينرجومنالله أنيفيد

ولو بالقليل الباحثين من بعدنا.

نتقدّم بجزيل الشّكر و العرفان إلى

أستاذنا المشرف

"جمال بن دحمان"

كما نقدّم كامل التّقدير والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة

وجميع أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي و عمّال المكتبة

بجامعة 08 ماي 1945 قالمة.

إهداء

الحمد لله الّذي وفّقنا في مسيرتنا الدّراسيّة

بمذكّرتنا هذه ثمرة الجّهد و النّجاح بفضله تعالى

مهداة إلى "أمّي" و" أبي" حفظهما الله و أدامهما

نورا لدربي.

لكلّ العائلة الكريمة الّتي ساندتني و لا تزال أختي

توأمي"صفاء" و إخواني "وليد" و"أسامة"، و إلى

رفيقات المشوار اللّاتي قاسمنني لحظاته حفظهنّ

الله:"ليلى، بشرى، أحلام، ميرا، شميسة، بثينة و

ملاك".

كما أهدي ثمرة تخرّجي إلى "لطفي" رفيق الدّرب،

صديق الأيّام جميعها بحلوها ومرّها، زوجي الغالي

أشكرك كثيرا لدعمك المستمرّ لي.**مروة**

و

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أوّل من احتضنتني في هذه الدّنيا أمّي " زهرتي" و إلى من تعب و شاب ليرى آخر عنقوده في هذه المرحلة أبي "حبيبي"

و إلى إخوتي سندي في هذه الحياة: "محمّد، صوريّة، مراد، نورالدّين، فوزيّة، سيف الدّين" وأطفالهم.

و إلى صديقاتي اللّاتي كنّ عونا لي في أصعب أيّامي:"مروة، بشرى، أحلام، ميرا و شميسة".

و إلى كلّ قريب و حبيب كان معنا و لو بالابتسامة الطيّبة.

ليلى

.

مقدّمة

بسم الله الرّحمان الرّحيم و الصّلاة و السّلام على أشرف المرسلين أمّا بعد يعدّ المنهاج اللّبنة الأساسة في المنظومة التّربويّة، فهوّ الوسيلة الّتي تستخدمها بغية تحقيق أهدافها، و هوّ بناء نظامي يتكوّن من عناصر و مدخلات و تتمّ من خلاله عمليّات تنتهي إلى مخرجات تتمثّل في المتعلّمين الّذين يتمّ إعدادهم بمستوى معيّن لخدمة أنفسهم و مجتمعهم، و التّكيّف مع واقع الحياة بمستجدّاتها المتنوّعة، و عليه فإنّ منهاج اللّغة العربيّة –كغيره من مناهج المواد الأخرى– له عناصر يقوم عليها، و أهداف يسعى إلى تحقيقها خاصّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، لأنّها مرحلة حسّاسة بالنسبة للمتعلّم تربط بين المرحلتين الابتدائيّة و الثّانويّة،لذلك وجب عليه بناء قاعدة متينة من التعلّمات بغية تحديد مساره الدّراسي و معرفة ميولاته، و لتحقيق الغايات المرجوّة من المنهاج يتمّ اتّباع إستراتيجيّات يسعى من خلالها الأستاذ و المنظومة التربويّة ككل إلى تحقيق نسبة كبيرة من الأهداف المسطّرة من قبل على الصّعيد المعرفي و السّلوكي، و الوقوف عند المعوّقات الّتي تحول دون تطبيق المنهاج على أحسن صورة،وبما أنّنا نريد تسليط الضّوء على المنهاج و عناصره و إستراتيجيّات تدريسه، و معرفة صعوباته في الطّور المتوسّط، رأينا أن يكون عنوان بحثنا:"صعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربيّة من منظور الأساتذة –الطّور المتوسّط أنموذجا –" وأردنا من خلاله أن نجيب على الإشكاليّة الآتيّة:

– ما هيّ الصّعوبات الّتي تحول دون تطبيقه على أكمل وجه؟

ما هوّ المنهاج؟

–و فيما تتمثّل عناصره؟

– و ما هيّ أهم الإستراتيجيّات المعتمدة من قبل الأساتذة في تطبيق منهاج اللّغة العربيّة على وجه الخصوص؟

و قد دفعنا إلى اختيّارهذا الموضوع محاولة التّعرف أكثر على الصّعوبات الّتي يواجهها أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة المتوسّط، وفتح المجال للباحثين بغية الكشف عن المزيد من الصّعوبات الّتي

يواجهها الأساتذة، بالإضافة إلى الرّغبة الشّخصيّة في معرفة صعوبات منهاج اللّغة العربيّة تحسبا لدخولنا ميدان التّعليم.

ودراستنا هاته ليست بدعا من الدّراسات في مجالها فقد دار في فلك هذا الموضوع دراسات سابقة،نذكر منها:

1-صعوبات التّقويم لدى أساتذة مرحلة التّعليم المتوسّط(دراسة ميدانيّة ببعض متوسّطات ولاية المسيلة) مقال للأستاذ العيد قرين و عبد الحميد معّوش، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن صعوبات التّقويم لدى أساتذة مرحلة التّعليم المتوسّط، و تمثّلت العيّنة في مجموعة من أساتذة متوسّطات ولاية المسيلة، و قدّرت بأربعين أستاذا، و كانت نتائج البحث متّصلة بالصّعوبات الّتي يواجهها الأساتذة في تقويم التّلاميذ فقط. وهذه الجزئيّة هي نقطة الاشتراك مع بحثنا أما الاختلاف فيكمن في أنّ بحثنا عالج صعوبات المنهاج من حيث عناصره الأربعة الأهداف،والمحتوىوالأنشطة،والتّقويم.

2-صعوبات تدريس مادة الصّرف و النّحو لتلاميذ المتوسّط (سنة أولى متوسّط) متوسّطة العلّامة محمد باي أنموذجا، لزينب بوشنّه، إشراف الأستاذ لمغيلي خدير، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة ،كليّة الآداب و اللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة أدرار، سنة 2018/2017. سعت هذه الدّراسة إلى الكشف عن صعوبات تدريس مادتي الصّرف و النّحو حسب آراء الأساتذة، و يكمن وجه الشّبه بين دراستنا و هذه الدّراسة في جزء من المحتوى، و المتمثّل في تدريس الظّواهر اللّغوية. أمّا جوانب الاختلاف فتجلّت في أنّ عيّنتها تمركزت في متوسّطة واحدة على خلاف دراستنا الّتي شملت معظم متوسّطات بلديّة قالمة، بالإضافة إلى توزيعنا الاستبانة على الأساتذة والتّلاميذ معا، ونحن اقتصرنا على طائفة الأساتذة فقط، و الحلول الّتي اقترحتها كانت تنصرف إلى تيسير الصّرف و النّحو للمتعلّم، على خلاف حلول دراستنا الّتي مسّت جميع جوانب المنهاج.

وقد اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي بتقنيّة التّحليل، إذ قسّمنا الدّراسة إلى مقدّمة وفصلين مذيّلينبخاتمة.

أمّا الفصل الأوّل فجاء معنونا ب: "المنهاج: ماهيّته،إستراتيجيّات تدريسه،و صعوباتهوقسّمناه إلى مباحث ثلاثة:

المبحث الأوّل:ماهيّة المنهاج.

المبحث الثّاني:إستراتيجيّات التّدريس في منهاج اللّغة العربيّة.

المبحث الثّالث: صعوبات منهاج اللّغة العربيّة.

وجاء الفصل الثّاني موسوماب :"دراسة ميدانيّة لصعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربيّة " وقسّمناه إلى مبحثين:

المبحث الأوّل:الإجراءات الميدانيّة للدّراسة و خصائص أفراد العيّنة.

المبحث الثّاني:تفريغ نتائج البحث في صعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربيّة.

وانتهى البحث بخاتمة جمعت ما تمّ التّوصّل إليه من نتائج، و قد استعنّا في إثراء الدّراسة بعدّة مؤلّفات،من أبرزها:

-المناهج الدّراسيّة لصلاح عبد الحميد مصطفى.

-مقدّمة في علم المناهج التربويّة لعبد الله الحاوري.

-المناهج التربويّة نظريّاتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها لمحمّد حسن حمادات.

و في طريق البحث قد واجهتنا بعض المصاعب، من أهمّها: فوضى المصطلحات، ممّا عسّر علينا ضبط مصطلحات الدّراسة، بالإضافة إلى رفض مجموعة من المتوسّطات استقبالنا بالرّغم من وجود رخصة ممّا جعل دراستنا الميدانيّة تطول نوعا ما،و انجرّعن ذلك تأخرنا في إتمام البحث.

وفي الأخير لاندّعي أنّنا قد ألممنا بكلّ جوانب الموضوع، لذا ولا نحسب أنّ عملنا هذا قد تخلّص من السّهو والنّسيان، فالعلم لله وحده، و فوق كلّ ذي علم عليم، وحسبنا أنّنا بذلنا الجهد مخلصين.

وفي هذا المقام لا يفوتنا أن نشكر الأستاذ المشرف الّذي لم يبخل علينا بنصائحه وإرشاداته القيّمة،كما نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى كلّ من أسهم في هذا البحث من قريب أو من بعيد،و نثني مسبقا على جهود أعضاء لجنة المناقشة الّذين تجشّموا عناء القراءة و التّهذيب و التّنقيح و سدّ الخلل سائلين المولى عزّ و جلّ أن يثيبهم خير جزاء.

"ونسأل الله أن يكون هذا العمل خالصا لوجه الله تعالى."

الفصل الأول:

المنهاج ماهيّته،

استراتيجيّات تدريسه

وصعوباته

إنّ نجاح العمليّة التّعليميّة مرتبط بمدى تضافر عناصر المثلّث الدّيداكتيكي (المعلّم، المتعلّم والمادّة) و كذلك توفّر عناصر المنهاج التّربوي من أهداف و محتوى و أنشطة و تقويم، بالإضافة إلى الاستراتيجيّات المعتمدة و الّتي تسهّل عمليّة التّعليم، و تتجلّى أهميّة هذه الاستراتيجيّات في تأثيرها المتبادل بينها و بين مكوّنات المنهاج، فعلى الأستاذ المتمكّن أن يكون ذو دراية و وعي بأهداف المنهاج و محتواه ليتمكّن من صياغة أهداف درسه و يعمل على تطوير ذاته و قدراته في الإلمام بجميع استراتيجيّات التّدريس قديمها و حديثها، و يختار أنسبها ليمكّن المتعلّم من اكتساب المعارف و المهارات و تحقيق الأهداف و تخطّي الصعوبات الّتي يمكن أن تواجهه.

المبحث الأول: ماهيّة المنهاج

المطلب الأول: مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا

أ-لغة:

وردت كلمة منهاج في لسان العرب على النّحو الآتي:"طريق نهج": بَيّن, واضح و هوّ النّهج و الجمع نَهَجَاتٌ و نَهَجٌ و نُهوجٌ.

و منهج الطّريق وضّحه، و المنهاج الطّريق الواضح، واستَنهَجَ الطَّريق صار منهجاً، و نَهَجتُ الطّريق: أبنته و سلكته.[1]

وجاء في المعجم الوسيط: "نَهَجَ الطّريق نَهجاً و نُهوجاً : وضّح و استبان، و يقال نَهَجَ أمره و أَنهَجَ الطّريق، وضّح و استبان، و انتهج الطّريق استبانه و سلكه.

(المنهاج) الطّريق الواضح، و في التّنزيل العزيز من الآية:{...لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً و مِنْهَاجاً...} المائدة 48.

والخطة المرسومة منه منهاج الدّراسة، و منهاج التّعليم و نحوهما (ج) منهاج.[2].

نستنتج ممّا سبق أنّ المنهاج يقصد به الطّريق الواضح بيّنُ المعالم.

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997، ج2، ص383، (مادّة نهج).

[2] مجمع اللّغة العربيّة: المعجم الوسيط، دار الدّعوة، استانبول، تركيا، ط2 ، 1989، ج2، ص957.

ب-اصطلاحا:

المنهج هو برنامج يُنظّم قبْليّا سلسلة من العمليّات الّتي تتطلّب الإنجاز، كما يشير إلى بعض الأخطاء الّتي تجنبّها بغية نتيجة محدّدة[1].

يمكن القول أنّ المنهاج عبارة عن خطّة منظّمة يتوصّل من خلالها إلى نتائج محدّدة.

والمنهج بمفهومه الضيّق مقرّر المادّة الدّراسيّة أو برنامجها الدّراسي، و يصبح هناك منهج لكل مادّة من المواد الدّراسيّة الّتي يدرّسها في كلّ سنة دراسيّة و في كلّ مرحلة من المراحل المدرسيّة.[2]

نستنتج من القول السّابق أنّ المنهج بمفهومه الضيّق هو مقرّر دراسي لسنة دراسيّة في مرحلة من المراحل.

و المنهج بمفهومه الواسع هوّ ما يتحصّل عليه التّلاميذ من خبرات تحت إشراف و اختصاص المدرسة،و يطلق على هذا المفهوم أحيانا مفهوم الخبرة و يضمّ نشاطات مختلفة[3].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ المنهج بمفهومه الواسع هو ما يتحصل عليه المتعلم من خبرات و مهارات يكتسبها من مجموعة من النّشاطات.

المطلب الثاني:أنواع المنهاج:

يقسم الدّارسون المنهاج إلى أنواع عديدة منها المنهاج الخفيّ و المنهاج الرسمي،وهذا ما سنتطرّق إليه في بحثنا:

1-المنهاج الخفي:«هوّ كافّة الخبرات أو الأنشطة الّتي يمرّ بها التّلاميذ خارج المنهاج الرسمي،دون إشراف المعلّم أو علمه بكثير من الأحيان.أو هوّ كلّ ما يكتسبه و يمارسه المتعلّم من المعارف والخبرات

---

[1]حنان قصبي و محمّد هلال: في المنهج، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2015، ص10.

[2]رحيم يونس كروالعزاوي: المناهج و طرائق التّدريس، دارنجلة للنّشر،عمّان،الأردن،ط1، 2009،ص43.

[3]فايز مراد دندش: اتّجاهات جديدة في المناهج و طرق التّدريس،دار وفاء لدنيا الطباعة و النّشر، الإسكندريّة مصر، ط1،2003، ص17.

والاتّجاهات و القيّم خارج المنهج الرّسمي طواعيّة و دون إشراف المعلّم،و من خلال التّعلّم بالقدوة و الملاحظة عن أقرانه و معلّميه و مجتمعه المحلّي».[1]

يمكن القول إنّ المنهاج الخفي عكس المنهاج الرّسمي ذاك أنّه يتمثّل في مجموعة الخبرات و المهارات الّتي يكتسبها التّلميذ داخل و خارج المحيط التّعليمي.

و للمنهاج الرسمي مزايا و عيوب تتمثّل في[2]:

-المزايا:

*يسهّل عمل المدرّس.

*ينمّي القيّم السليمة الّتي ينادي بها المجتمع.

*يسهم في تحقيق التّربيّة الخلفيّة للمتعلّمين عن طريق التأسّي الصّالح لمجتمع الرّفاق أو الكبار.

-العيوب:

*لا يأخذ بعين الاعتبار فئة الطلّاب المحرومين الّذين لا يستطيعون منافسة زملائهم الأغنيّاء.

*يعيق دور المنهاج الرّسمي و يعمل على إفشال توجّهاتهم.

*يعلّم مواقف و قيّم الطبقة المتوسّطة.

يتّضح ممّا سبق ذكره أن المنهاج الخفي يعمل على إرساء النّظام في المجتمع و تنمية القيّم الصّالحة إلّا أنّه في بعض الأحيان يعيق دور المنهاج الرسمي و يفشله.

---

[1]صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها و تطبيقاتها،دار المريخ للنّشر، الرّياض، السعوديّة، 2000، ص17.

[2]ينظر:خالد عبد الحميد مصطفى: المناهج الدّراسيّة(م.س)،ص20.

2.المنهاج الرسمي: هوّ برنامج أو خطّة من الأنشطة صمّمت بحيث يتوصل الطلبة عن طريقها إلى غايات و أهداف معيّنة و قد تشمل عنصرا على الأقل من العناصر الآتيّة:المحتوى،الأهداف،التقويم،و يعرف كذلك بأنّه خطّة شاملة لتوجيه الدّرس [1].

يتضح من التّعريف أنّ المنهاج الرسمي هوّ ما تتبنّاه المؤسّسة التّربويّة وتسعى إلى تحقيق أهدافه التّربويّة وإنجاز محتواه و تقويمه.

ويتشكّل المنهاج الرّسمي من عدّة وثائق وأدوات نذكر منها[2]:

-فلسفة التّربيّة و التعليم.

-السّياسة التّربويّة والهيكل التّنظيمي و الإداري للنّظام التّربوي.

-الخطط الدّراسيّة و التّقويم السنوي المدرسي.

-كتب المطالعة الإضافيّة.

-أسلوب الامتحانات العامة و نوعيّة أسئلتها.

-تقنيّات التّعليم و الوسائل و التّجهيزات المخبريّة و المشاغل.

-الأنشطة الإضافيّة و الرّحلات و المناسبات الاجتماعية و الاحتفالات المدرسيّة.

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ المنهاج الرّسمي يأخذ مادّته من المحيط و الهياكل التربوية من خطط دراسيّة و بيانات تربويّة ممّا يجعله متمحورا حول كلّ ما هو مدرسي لا غير.

---

[1] خالد خميس السّر: أساسيات المناهج التعليمية،مكتبة الطالب الجامعي،غزة،فلسطين،2019،ص36.

[2] ينظر: محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن،2009، ص52/53.

المطلب الثالث: عناصر المنهاج:

يقوم المنهاج على أربعة عناصر أساسة أو بمثابة مكوّنات له تتمثّل في: **الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التّقويم**، و هذه العناصر مترابطة و متشابكة يؤثّر كلّ منها في الآخر و يؤثّر بها.

و سنتعرّف إلى هذه العناصر الواحد تلو الآخر:

الأهداف التّربويّة: يعرف الهدف بأنّه نتاج تعلّمي مخطّط، على المتعلّم أن يكتسبه بأقصى ما تستطيع قدراته، و بشكل تلبّي احتيّاجاته.أمّا التّربيّة تعرف على أنّها إحداث تغييرات إيجابيّة في سلوك المتعلّمين[1].

إذن فالهدف التّربوي هو الغاية المرجوّة من التّلميذ الوصول إليها في آخر الحصّة التّعليمية أو في آخر السّنة الدّراسيّة.

و تمثّل أهداف المنهاج أوّل عنصر من عناصره تخطيطا و بناءً و نعني بذلك؛ أنّ من الضّروري تحديد أهداف المنهاج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من عناصره الأخرى[2].

و بهذا تتّضح الأهميّة القصوى للأهداف التّربويّة في بناء المنهاج أي؛ أنّه دون الأهداف التّربويّة لا يتحقّق أي عنصر من عناصر المنهاج.

-1-1مصادر اشتقاق الأهداف التّربويّة:من أبرز مصادر اشتقاق الأهداف التّربويّة [3]نذكر ما يلي:

-المجتمع وفلسفته التّربويّة و ما يسوده من قيّم و اتّجاهات و احتيّاجاته و تراثه الثّقافي.

-خصائص المتعلّمين و ميولهم و دوافعهم و مشكلاتهم و مستوى نضجهم و قدراتهم العقليّة و طرق تفكيرهم و تعليمهم.

---

[1]محمّد حسن حمادات: المناهج التّربويّة نظريّاتها. مفهومها(م.س)، ص127.

[2]صلاح عبد الحميد مصطفى:المناهج الدّراسيّة عناصرها وأسسها و تطبيقاتها (م.س)، ص30.

[3]محمّد عبد اللّهالحاوري و محمّد سرحان علي قاسم: مقدّمة في علم المناهج التربويّة، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط1، 2016، ص54/53.

-أشكال المعرفة و متطلّباتها و ما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التّطور العلمي و التّكنولوجي.

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ مصادر اشتقاق الأهداف التّربويّة كلّها متعلّقة بمحيط المتعلّم ومراعيّة لخصائصه أي؛ أنّ الأهداف المخطّط لها من قبل كلّها تكون خادمة للمتعلّم ومراعيّة لميولاتهو دوافعه و الغاية منها بناء فرد صالح لنفسه أوّلا و لمجتمعه ثانيّا.

-1-2-أهميّة الأهداف التّربويّة:تتمثّل أهميّة الأهداف التّربويّة[1]في:

*تمثّل الغاية النّهائية لعمليّة التّربيّة.

*تحديد الغايات المعرفيّة للتّعلّم.

*تقديم دليل لما يركّز عليه البرنامج التّعليمي.

*تحكّم العمل المدرسي لانبثاقها عن فلسفة التّربيّة و فلسفة المجتمع.

*تساعد في نقل احتيّاجات المجتمع و الأفراد و قيّمهم إلى المنهاج التّربوي ليعمل على تحقيقها.

يتّضح مما سبق ذكره أنّ أهميّة الأهداف التّربويّة لا تكمن فقط في تحقيق الجانب المعرفي بل تركّز على كلّ ما يحيط بالفرد و مجتمعه.

-1-3-تصنيف الأهداف التّربويّة:قسّمت الأهداف التّربويّة إلى ثلاثة أنواع هيّ:

*أهداف معرفيّة: تشمل الحقائق و المبادئ و النّظريّات.

*أهداف انفعاليّة: تشمل الاتّجاهات و الاهتمامات و الميول و الأفكار و المعتقدات.[2]

*أهداف نفسحركيّة: يتعلّق هذا النّوع بالمهارات الحركيّة أو العقليّة الّتي ترتبط بأداء التّلاميذ.[3]

---

[1]محمد حسن حمادات: المناهج التّربويّة نظريّاتها-مفهومها(م.س)، ص128.

[2] راتب قاسم عاشور: المنهج بين النّظريّة و التّطبيق،دار المسيرة للنّشر و التّوزيع،عمّان،الأردن،ط1،2004،ص22.

[3]صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدّراسيّة عناصرها(م.س)،ص35.

من خلال تصنيف الأهداف التّربويّة يتّضح لنا أنّ الأهداف لا تخطّط للجانب المعرفي فقط بل يعمل المنهاج على بناء فرد ذي معرفة واسعة و شاملة لمبادئه و معتقداته و ميولاته و تحسين أداء التّلاميذ على المدى القريب و البعيد.

2-المحتوى:يعرف المحتوى بأنّه:"مجموعة الحقائق و المعايير و القيّم الإلهيّة الثّابتة، و المعارف و المهارات و الخبرات الإنسانيّة المتغيّرة بتغيّر الزّمان و المكان، وحاجات النّاس الّتي يحتكّ بها،و يتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة فيها .[1]

إذن فالمحتوى متعلّق و مرتبط بكلّ ما يحتاجه المتعلّم في حياته الواقعيّة.

-2-1-معايير اختيّار المحتوى:

هناك معايير ينبغي أن تراعى عند تنظيم المحتوى هي[2]:

*صدق المحتوى: و هوّ الصّحّة و الدّقّة و الارتباط بالأهداف و الموّاكبة مع الاكتشافات العلميّة.

*الاتّساق مع الواقع الثّقافي و الاجتماعي.

*التّوازن بين العمق و الشّمول،والنّظري والتّطبيقي و الأكاديمي و المهني.

*مراعاة تعلّم الطّلبة السّابق.

*مراعاة الاحتيّاجات المستقبليّة للفرد و المجتمع.

نلاحظ ممّا سبق ذكره أنّه عند اختيّار المحتوى يجب أن يكون مرتبطا بالأهداف أي؛ أنّ كلّ عنصر من عناصر المنهاج يبنى على أثر العنصر الّذي يسبقه.

---

[1] عبد الله الحاوري ومحمّد سرحان علي قاسم: مقدّمة في علم المناهج التّربويّة(م.س)، ص67/66.

[2]سعد علي زاير و إيمان اسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة و طرائق تدريسها ،دار صفاء للنّشر و التّوزيع،عمّان،الأردن،ط1 ،2014،ص220.

-2-2-تنظيم المحتوى:

يتمّ تنظيم المحتوى تنظيما نفسيّا (سايكولوجيّا) مراعاة لميول المتعلّمين أو تنظيمها منطقيا لهذه الخبرات و يفضّل الدّمج بينهما ،لذا وجب تنظيم المحتوى وفق معايير تتمثّل في[1]:ّ

***المدى** أي؛ ما ينبغي على كلّ متعلّم تعلّمه،مع مراعاة احتيّاجات المتعلّمين المتغيّرة.

***التّتابع** ويعني؛ وضع مواد التّعلّم و الخبرات في ترتيب معيّن يؤكّد أنّ كلّ عنصر يبنى على عنصر سابق له مع مراعاة التّدرّج من الجزء إلى الكلّ،ومن القديم إلى الحديث و من الحسّي إلى المجرّد.

***الاستمراريّة** وتعني؛ الارتقاء بالخبرات و المهارات المطلوبة من حيث الصّعوبة و التّعقيد و الاتّساع و العمق كلّما انتقل المتعلّم من حلقة إلى أخرى من حلقات المستوى أو من مرحلة إلى أخرى.

***التّكامل** ويقصد به؛ العلاقات الأفقيّة بين محتوى المنهج و مجموع الخبرات الّتي يقدّمها المنهج، ممّا يساعد المتعلّم على الرّبط بين مكوّنات المنهج و توّجه سلوكه و التّعامل بفاعليّة مع مشكلات الحياة الّتي يواجهها.

إذن يراعى عند تنظيم المحتوى المدى أي؛ وضع محتوى يتناسب مع الوقت المحدّد لتطبيقه مع مراعاة التّتابع و التّكامل بين عناصره.

-2-3-خطوات اختيّار المحتوى:

تتّبع عمليّة اختيّار المحتوى ثلاث خطوات مرتّبة هيّ[2]:

*اختيّار الموضوعات الرّئيسة، تتمّ هذه الخطوة بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف الموضوعة ،كما يجب أن تكون الموضوعات المختارة تمثّل عيّنة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى و الأبعاد الّتي يدرسها التّلميذ و تكون مناسبة للوقت المخصّص لها في العمليّة التّعليميّة.

---

[1]ينظر:رحيم كرّو العزّاوي: المناهج و طرائق التّدريس(م.س)، ص142/141.

[2]ينظر: حلمي أحمد الوكيل و محمّد الأمين المفتي: أسس بناء المناهج و تنظيمها،دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط3، 2008، ص137/136.

*اختيّار الأفكار الأساسة الّتي تحتويها الموضوعات، تعتبر هذه الأفكار الأساس المكوّن للمادّة لذلك يجب أن تحتوي على المعلومات الضّروريّة و الكافيّة لكي يكون التّلميذ ملمّا بجميع جوانب المادّة التّعليميّة، وتمرّ هذه الأفكار بالاختبار و التّجريب في المواقف التعليميّة و تعديلها إذا تطلّب الأمر.

*اختيّار المادّة الخاصّة بالأفكار الأساسة، تبدأ عمليّة اختيّار المادّة الخاصّة بكلّ فكرة أساسة بعد اختيّار المحور الّذي تتمركز حوله الأفكار الرّئيسة للموضوع،ويتمّ ذلك عن طريق وضع العيّنة المناسبة من المادّة لكلّ فكرة رئيسة، و يشترط أن تكون المادّة مثالا صادقا عن الفكرة الأصليّة و ترتبط بها.

إذن فعمليّة اختيّار المحتوى تكون وفق مراحل تتمثّل في مرحلة اختيّار الموضوعات ثمّ انتقاء أفكار تصبّ في صلب الموضوع المختار ثمّ اختيّار المادّة الخاصّة بكلّ فكرة رئيسة.

-3-3-دواعي اختيّار المحتوى:

توجد مجموعة من العوامل تحكم اختيّار محتوى المنهج تتمثّل في[1]:

*الانفجار المعرفي و الكمّ الهائل المتاح من المعارف يحتّم الاختيّار الدّقيق للمحتوى.

*التّغيّرات الاجتماعيّة السّريعة تجعل اختيّار المحتوى في ضوء حاجات المتعلّمين أمرا لا مفرّ منه.

*الفروق الفرديّة بين الطلّاب يتطلّب تكييف المنهج و ميولاتهم و قدراتهم.

*قصر المدّة الّتي يقضيها المتعلّم في المدرسة.

نلاحظ ممّا سبق ذكره أنّه من دواعي اختيّار المحتوى مراعاته للفروق الفرديّة بين المتعلّمين و اختيّار كلّ ما له علاقة بواقع معيشته.

[1]ينظر:محمّد عبد الله الحاوري و محمّد سرحان علي قاسم: مقدّمة في علم المناهج التّربويّة(م.س)، ص68/67.

-3-الأنشطة التّعليميّة:هيّ الجّهود العقليّة والبدنيّة الّتي يقوم بها المتعلّمون،أو المعلّمون أو الطّرفان معا من أجل تحقيق أهداف المنهج، وتحقيق النّمو الشّامل الكامل للمتعلّم و قد تمارس هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها و لكن بإشراف منها[1].

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ الأنشطة التّعليميّة لا تسعى فقط لبناء متعلّم في مجال معرفي محدّد بل تسعى لتحضير فرد كامل شامل.

-3-1-معايير اختيّار أنشطة التّعلّم:

تقوم عمليّة اختيّار أنشطة التّعلّم على مجموعة من المعايير تتمثّل في[2]:

*ارتباط الأنشطة بأهداف محتوى المنهج و تجسيدا له.

*تنوّع متطلّبات الأنشطة فتكون شفويّة وتحريريّة و عمليّة.

*تنوّع مستوى الأنشطة المعرفي و العاطفي و المهاري.

*تنوّع تخصّص أنشطة التّعلّم،معرفي،عاطفي ،حركي.

*تنوّع الأنشطة حسب مرحلة التّعلّم.

*مراعاة الأنشطة لحاجات الطلّاب و قدراتهم و مساهمتها في بناء الإنسان المتكامل.

*قابليّة التّطبيق العملي للأنشطة بما يتّفقمع إمكانيّات البيئة المدرسيّة.

نلاحظ ممّا سبق ذكره أنّ معايير أنشطة التّعلّم تشترك مع معايير اختيّار المحتوى في الارتباط في الأهداف و الصّدق ومراعاة حاجات التّلاميذ.

---

[1]ينظر:بسّام محمّد القضاة و آخرون: مقدّمة في المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عمليّاتها،دار وائل للنّشر،عمّان،الأردن،ط1،2014، ص108.

[2]ينظر: عبد الله الحاوري: مقدّمة في علم المناهج التّربويّة(م.س)،ص82/81.

-3-2-معايير تنظيم أنشطة التّعلّم:

أشار الدّارسون إلى معايير تنظّم أنشطة التّعلّم تتمثّل في[1]:

*الاستمرار:الاستمرار في أنشطة التّعلّم هوّ تكرارها رأسيّا أي تكرار نفس نوع النّشاط عدّة مرّات من أجل تحقيق الهدف الّذي وضع النّشاط لأجله.

*التّتابع: يتّصل التّتابع بالاستمرار لأنّه ليس كليّا كما هوّ في المعيار السّابق بل نوعيّا و كميّا، إذ يقصد به الانتقال من نشاط أكثر تركيبا و تعقيدا مثل أنشطة القراءة الّتي تتيح للتّلميذ التّعامل مع الجملة ثمّ نطق الكلمة بسرعة ثمّ تفسير و تقديم نقد و ترجمة لكلمات مكتوبة.

*التّكامل: المقصود بتكامل أنشطة التّعلّم في المنهج أن تكون الأنشطة مرتبطة ببعضها بطريقة ما بحيث يقدّم للتّلاميذ خبرة موحّدة متكاملة تؤدّي إلى تحصيل المهارات المطلوبة.

*التّدرّج الزّمني:أي أن تكون الأنشطة مراعيّة للزّمن بحيث تختار بحسب مرحلة ما من مراحل التّعليم لكي يستفاد من النّشاط بالكامل.

*تدرّج الأنشطة: حيث تقدّم الأنشطة من السّهل إلى الصّعب و من البسيط إلى المركّب،أي تدرّج الأنشطة استقرائيّا.

*مراعاة أساسيّات المنهج: من حيث المفاهيم و المبادئ أو ميول التّلاميذ و خبراتهم أو مشاكل حياتيّة محدّدة تسهم في اختيّار و بناء و تنظيم الأنشطة حولها.

*مراعاة الفروق الفرديّة للتّلاميذ:يجب اختيّار أنشطة المنهج بمراعاة حاجات التّلاميذ النّفسيّة و التّربويّة و اهتماماتهم المختلفة.

[1]ينظر:بسّام محمّد القضاة وآخرون: مقدّمة في المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها(م.س)،ص110/111/112.

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ معايير تنظيم أنشطة التّعلّم الغاية منها وضع المتعلّم في محور العمليّة التعليميّة، و ذلك من خلال اختيار نشاط يناسب قدراته و تكراره عدّة مرّات ليتعوّد عليه ثمّ التّدرّج تلقائيّا من البسيط إلى المعقّد في صورة متكاملة مراعيا التّدرج الزّمني و الفروق الفرديّة.

-4- التّقويم:يقصد به مجموعة الأحداث و الإجراءات الّتي يتّم بواسطتها جمع البيانات خاصّة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أومادّة علميّة معيّنة،و دراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتّأكد من مدى تحقيق أهداف محدّدة سلفا من أجل اتّخاذ قرارات معيّنة[1].

أمّا التّقويم في مجال التّربيّة هوّ العمليّة الّتي يحكم بها على مدى نجاح العمليّة التّربويّة في تحقيق الأهداف المنشودة[2].

إذن فالتّقويم هو من يحكم على مدى نجاح الأهداف التربويّة و على أساسه يتّم التّطوير في المنظومة التّربويّة.

-4-1-أسس التّقويم:

يقوم التّقويم على أسس تتمثّل في:

*أن يكون مرتبطا بالأهداف بمعنى؛ أن يتّصل بما ينبغي انجازه،فإذا كان البرنامج التّدريسي يرمي إلى نموّ شخصيّة التّلميذ فإنّ عمليّة التّقويم يجب أن تقلّل من الفروق الفرديّة في الأداء و تكثر من المقارنات الجماعيّة.[3]

---

[1] فايز مراد دندش: اتّجاهات جديدة في المناهج و طرق التّدريس(م.س)،ص38.

[2]مروان أبو حويج: المناهج التّربويّة المعاصرة.أسسها.عناصرها.أسسها و عمليّاتها،دار الثّقافة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006،ص 265.

[3]ينظر:المرجع نفسه. ص266.

*أن يكون شاملا: ينبغي أن تشمل عمليّة تقويم المنهج جميع عناصره بما في ذلك عمليّة التّقويم ذاتها.[1]

*أن يكون مستمرّا:أن يكون التّقويم عمليّة مستمرّة لدى ما يحقّقه البرنامج التّربوي من الأهداف المرسومة لعمليّة التربيّة، حتّى يتسنّى تصحيح مسار عمليّة التّعلّم باستمرار.

*أن يكون متنوّع الوسائل: يقصد بها تنوّع أساليب و أدوات التّقويم حتّى نحصل على معلومات أوفر عن المجال الّذي تقوّمه و أن تكون هذه الأساليب و الأدوات متقنة التّصميم و الإعداد و مناسبة مع تقويم الأهداف التّربويّة المراد تحقيقه.[2]

*أن يكون ديمقراطيّا: يقصد بديمقراطيّة التّقويم إتاحة الفرصة لكل من يرغب في إبداء رأيه في المنهج و احترام كلّ النّقد البنّاء، و احترام الفرد و تقدير ذاتيّة بغية بناء برنامج جيّد للتّقويم.[3]

*أن يكون اقتصاديّا: أن يراعي في التّقويم الاقتصادي في الوقت و الجهد.

*أن يكون تعاونيّا: أن يتمّ التّقويم بطريقة تعاونيّة و يشترك فيها كلّ من يؤثّر في العمليّة التّعليميّة و يتأثّر بها كالمعلّمين و المدّربين و المشرفين التّربويين كما يتعاون التّلاميذ فيها بينهم لتقويم أنفسهم و يتعاون المعلّمون معا في تقويم نموّ تلاميذهم، و كذلك يتعاون أولياء الأمور مع المدرسة في عمليّة التّقويم.[4]

*أن يبنى التّقويم على أسس علميّة:أن تكون عمليّة التّقويم صادقة و ثابتة و موضوعية و المقصود بالصّدق أن تقيس أداة التّقويم ما وضعت لقيّاسه.أمّا الثّبات هوّ إعادة تطبيق الأداة على نفس العيّنة

---

[1] محمّد المهدي عبد الحليم و آخرون: المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه. تنظيماته. تطويره، دار السّيرة للنّشر و الطباعة، عمّان، الأردن، ط، 2008، ص242.

[2] مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة (م.س)، ص268.

[3] سمير يونس صلاح و آخرون: المناهج الدّراسيّة، مكتبة الفلاّح للنّشر و التّوزيع الكويت، ط8، 2007، ص105.

[4] صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدّراسيّة عناصرها و أسسها و تطبيقاتها،(م.س)، ص113.

أو عيّنة أخرى مكافئة للحصول على نفس النّتائج، و الموضوعيّة هي عدم تأثّر نتائج الاختبار بالعوامل الشّخصيّة للمقوّم و تحليل و تفسير النّتائج وفق معايير موضوعيّة واضحة[1].

نلاحظ ممّا سبق ذكره أن الأسس الّتي ينبني عليها التّقويم تشترك مع معايير أنشطة التّعلّم ومعايير اختيّار المحتوى في الارتباطبالأهداف و الشموليّة و الاستمراريّة و منه يمكن القول أنّ عناصر المنهاج مرتبطة ببعضها البعض في شكل سلسلة لا يمكن قطعها أو فصل كل جزء عن الآخر.

-4-2-وظائف التّقويم:

للتّقويم وظائف ذكر منها[2] :

*المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التّعليميّة و تبيان مدى صحّتها أو خطئها و تعديل لخاطئ منها لكي لا تنشأ فجوة بين الواقع و الإنجاز.

*المساعدة في الكشف عن حاجات التّلاميذ و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم الّتي ينبغي أن تراعى في جوانب المنهج المختلفة.

*المساعدة في رفع مستوى العمليّة التّعليميّة عن طريق تحديد مدى تقدّم التّلاميذ نحو الأهدافالتربويّة المنشودة .

*الحكم على مدى فاعليّة التّجارب التربويّة قبل تطبيقها عل نطاق واسع ممّا يساعد في ضبط التّكلفة دون إهدار الوقت و الجّهد.

*تعرف نواحي القوّة و الضّعف في تحصيل التّلاميذ فيعمل على تقديم نقاط القوّة ويسعى إلى علاج الضّعف و إتلافه.

---

[1] محمّد سرحان علي قاسم: مقدّمة في علم المناهج التّربويّة(م.س)ص88.

[2] ينظر: أحمد المهدي عبد الحليم: المنهج المدرسي المعاصر أسسه بناؤه تنظيماته تطويره (م.س)،ص244/243.

*التّأكّد من استعداد التّلاميذ لتعلّم موضوع أو مفهوم معيّن ،ممّا يساعد على توفير دافعيّة كافّة لتعلّمه.

*تزويد أوليّاء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدّم أبنائهم و عن الصّعوبات الّتي يواجهونها.

نستنتج ممّا بق ذكره أن التّقويم يسهم كثيرا في تقدّم العمليّة التعليميّة من خلال تقصّي أدق تفاصيل التّلاميذ و اطّلاع أوليّاء الأمور بكلّ ما يستجدّ .

-4-4-خطوات تقويم المنهج:

يمرّ تقويم المنهج بخطوات تتمثّل فيما يلي[1]:

*تحديد الجوانب الّتي تنصبّ عليها عمليّة التّقويم.

*الاستعداد للتّقويم؛ وذلك باختيّار أنسب الأساليب والوسائل لتقويم كلّ جانب من هذه الجوانب،أو بناء وسائل تقويم إن لم تكن موجودة.

*التّنسيقبين مجموعة الوسائل الّتي تستخدم لغرض واحد مثلا يكشف التّقويم عن قدرة التّلميذ على التّفكير السّليم من خلال الملاحظة و المقابلة الشّخصيّة و الاختبارات.

*اختيّار الأشخاص المدرّبين لاستخدام كلّ وسيلة.

*وضع خطّة زمنيّة يتحدّد فيها استخدام كلّ وسيلة.

*تحديد أدق الطّرق و أنبهها لتسجيل نتائج كلّ وسيلة.

*القيّام بعمليّة التّقويم وفق الأهداف المحدّدة للتّقويم.

*استغلال نتائج التّقويم و تحليلها.

---

[1] ينظر:سمير يونس صلاح: المناهج الدّراسيّة(م.س)،ص110.

. إذن يمرّ تقويم المنهج بخطوات تتمثّل في اختيّار أنسب الأشخاص للقيّام بهذا العمل من خلال توفير الوسائل و الخطّة الزّمنيّة بغية الوصول إلى الأهداف المخطّطة من قبل.

-4-4-معاير التّقويم:

من أهم العناصر الّتي ينبغي مراعاتها في تقويم أهداف الوحدة الدّراسيّة ما يلي[1]:

*ارتباط الأهداف التّعليميّة للوحدة الدّراسيّة بأهداف المقرّر.

*وضوح صيّاغة الأهداف،بحيث تكون في صورة سلوكيّة محدّدة تسمح بملاحظتها و قيّاسها.

*ملائمة الأهداف لمستوى نضج المتعلّمين ولمستواهم التّعليمي بحيث تكون الأهداف في حدود إمكانيّاتهم.

*أهميّة الأهداف في مساعدة المتعلّمين على متابعة الدّراسة في المستويات المختلفة.

إذن فنجاح عمليّة التّقويم متوقّف على مدى توفّر الأهداف و وضوحها و سلامتها.

المبحث الثّاني:استراتيجيّات التّدريس في منهاج اللّغة العربيّة

المطلب الأوّل: مفهوم اللّغة العربيّة و أهميّتها:

-1-مفهوم اللّغة:يرى الدّارسون أنّ اللّغة مجموعة منظّمة من العادات الصّوتيّة الّتي يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني،و تعتبر أيضا منهجا و نظاما للتّفكير و التّعبير و الاتّصال[2].

يبدو ممّا سبق ذكره أنّ اللّغة أداة للتواصل بين أفراد المجتمع.

---

[1]ينظر:طه حسين الديلمي و عبد الرّحمان عبد الهاشمي: المناهج بين التّقليد و التّجديد، دار أسامة للنّشر و التّوزيع،عمّان، الأردن،ط1، 2008، ص117.

[2] ينظر: محمّد إبراهيم الخطيب: مناهج اللّغة العربيّة و طرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي،مؤسّسة الورّاق للنّشر و التّوزيع،عمّان،الأردن،ط1، 2009، ص19.

-2-وظائف اللّغة:

يمكن تحديد وظائف اللّغة الأساسة في:

*الوظيفة الاجتماعيّة: تعتبر اللّغة أداة التّعبير عن الأفكار و العواطف و الانفعالات لأنّ الفكرة قبل التّعبير عنها لغويّا لا وجود لها في الواقع، وأيضا تعتبر مقياسا لمدى تحضّر و رقي الأمّة و رباطا قويّا لشعوبها و فيها تظهر حضارة أيّة أمّة من ثقافة و نظم و عادات و تقاليد إذ تمثّل سجلّ لتشريعها و أخلاقها و وسائل رقيّها.

* الوظيفة الثّقافيّة: اللّغة وسيلة لتسجيل التّراث العقلي من فنون و آداب و علوم لأنّ حضارات الأمم تقاس بثقافات أفرادها، و تؤدّي اللّغة (شفاها أو كتابة) دورها في عكس الثّقافة الأمّة و القيّم الّتي تتضمّنها، و تمثّل كذلك وسيلة تكيّف الفرد بما يتناسب مع قيّمه و قيّم و عادات مجتمعه[1].

*الوظيفة النّفسيّة:تؤدّي اللّغة إلى التّعبير الجيّد و النّطق الجيّد ليحسّ الفرد بالطمأنينة و الثّقة بالنّفس ،ويتمكّن من تجاوز الخجل و الخوف و يكشف عن عواطفه سواء شفهيّا أم كتابيّا.

*الوظيفة الفكريّة:تعتبر اللّغة ترجمة لما هوّ موجود في العقل،إذ تبرز الأفكار و تضبطها و تحدّد دقّتها باستخدام ألفاظ دالّة على معان تساعد على إتمام الفكرة من خلال ترتيب فقرات الكلام و ضمان عدم غموضه[2].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ اللّغة أداة تواصل يستطيع الفرد من خلالها التّعبير عن ذاته و مجتمعه و ثقاته و أفكاره.

---

[1] ينظر:المرجع نفسه، ص32/31.

[2] ينظر:سعدون محمّد السّاموك و هدى علي جواد الشّمري: مناهج اللّغة العربيّة و طرائق تدريسها،دار وائل للنشّر و التّوزيع،عمّان،الأردن،ط1، 2005، ص 25.

-3-أهميّة اللّغة العربيّة:

تكمن أهميّة اللّغة العربيّة في[1]:

*هيّ الرّكن الأساس في بناء الأمّة العربيّة.

*هيّ لغة الوحي المنزّل على خاتم الرّسل و الأنبيّاء محمّد (ص) ممّا جعلها ميّزة على أخواتها من اللّغات الأخرى.

*تتّسم بالإيضاح و البيان إذ قضت على أثر اللّهجات الإقليميّة و أطلعت المجتمع العربي الإسلامي على أنموذج عال لهذه اللّغة.

*تمتاز اللّغة العربيّة بأنّها واسعة و دقيقة و غنيّة بمفرداتها حيّة و متطوّرة ، توّاكب التّغيّرات الحضاريّة و مطالب العصر.

يتّضح من خلال العناصر السّابقة أهمية اللّغة العربيّة فهي الأساس في بناء الأمّة العربيّة و لغة القرآن الكريم المنزّل على الرّسول صلى الله عليه و سلّم، كما تعدّ لغة غنيّة بمفرداتها و مواكبة للتّغييرات الّتي تطرأ عبر العصور.

المطلب الثّاني: مفهوم إستراتيجيّة التّدريس و مكوّناتها:

-1-مفهوم إستراتيجيّة التّدريس:هيّ مجموعة الإجراءات و الوسائل الّتي يستخدمها المدرّس ويؤدّي استخدامها إلى تمكين المتعلّمين من الإفادة من الخبرات التّعليميّة المخطّطة و بلوغ الأهداف التّربويّة المنشودة[2].

---

[1] ينظر:فاضل ناهيعبد العون: طرائق تدريس اللّغة العربيّة و أساليب تدريسها،دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، ص22/21/20.

[2]نادية حسين يونسالعفون: الاتجاهات الحديثة في التّدريس و تنميّة التّفكير،دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2015، ص26.

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ إستراتيجيّة التّدريس خطّة شاملة يتّبعها المدرّس لتحقيق أهداف تربويّة مخطّط لها من قبل و يسعى إلى الوصول إلى هذه الأهداف بأيّ وسيلة.

-2-مكوّنات إستراتيجيّة التّدريس:يحّد بعض الدّارسين مكوّنات إستراتيجيّات التّدريس بشك عام على أنّها[1]:

*الأهداف التّدريسيّة.

*التّحركات الّتي يقوم بها المعلّم و ينظّمها ليسير وفقا لها في تدريسه.

*الأمثلة والتّدريبات و المسائل المستخدم للوصول إلى الأهداف.

*الجّو التّعليمي و التّنظيم الصّفي للحصّة.

*استجابات التّلاميذ النّاتجة عن المثيرات الّتي ينظّمها المعلّم ويخطّط لها.

إذن إستراتيجيّة التّدريس مستوحاة من الجوّ التّعليمي داخل الحصّة خاصّة القدرات أو المستوى التّعليمي لتلاميذ الصّف الواحد.

المطلب الثّالث:إستراتيجيّات تدريسيّة تبرز دور المعلّم

هناك مجموعة من الإستراتيجيّات التّدريسيّة الّتي تبرز دور المعلّم في العمليّة التّعليميّة نذكر منها:الإستراتيجيّة الإلقائيّة و إستراتيجيّة المناقشة.

1-الإستراتيجيّة الإلقائيّة:

-1-1مفهومها:هيّ من أقدم الإستراتيجيّات،ولعلّها أول إستراتيجيّة بدأبها التّعليم،وهيّ تعتمد على المعلّم أكثر من اعتمادها على التّلميذ إذ يقوم فيها المعلّم بإلقاء المعلومات على التّلاميذ وبذلك يفقد الدّرس حيويّته ونشاطه[2].

---

(1) كمال عبد الحميد زيتون: التّدريس نماذجه ومهاراته،عالم الكتب،القاهرة،مصر، ط1، 2003، ص266.

(2)يحي محمّد نبهان: مهارة التّدريس،دار اليازوني للنّشر و التّوزيع،عمّان ،الأردن،ط1، 2008،ص37 .

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ الإستراتيجيّة الإلقائيّة تقليديّة تعتمد على الإلقاء من جانب المعلّم، ويتّم التّركيز فيها على معلومات تثري رصيد المتعلّم في درس ما.

-1-2-خطواتها:

تقوم هذه الإستراتيجيّة على خطوات تتمثّل في[1]:

*المقدّمةأو التّمهيد:تكون بتهيئة التّلاميذ بموضوع جديد و التّذكير بالدّرس السّابق.

*العرض:يأخذ معظم الوقت في الحصّة التّعليميّة، إذ يتمّ فيه استنباط القواعد العامّة و الحكم الصّحيح من خلال الحقائق و التّجارب.

*الرّبط:يتمّ في هذه الخطوة البحث عن الصّلة بين الجزئيّات و الموّازنة بينها.

*الاستنباط: بعد أن يفهمالتّلاميذالجزئيّات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامّة و استنباط القضايا الكليّة.

*التّطبيق: يستخدم المعلّم ما وصل إليه من تعميمات و قوانين و يطبّقها على جزئيّات جديدة للتّأكد من ثبوت المعلومات في أذهان التّلاميذ.

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ هذه الإستراتيجيّةيسعى من خلالها الأستاذ إلى تقيم الكثير من المعلومات في وقت قصير، وبذلك يتمكّن من تغطيّة جزء كبير من المنهاج خاصّة إذا كان المنهاج يحتوي على دروس مطوّلة.

[1] ينظر: هيثم صالح إبراهيم: طرق و أساليب التّدريس الحديثة،دار الرّضوان للنّشر و التّوزيع ، عمّان، الأردن، ط1، 2018، ص129.

-1-3مميّزاتها:

تتميّز بما يلي[1] :

*تصلح عندما تكون المادّة الدّراسيّة مطوّلة، و يتعذّر إنهاؤها في الوقت المقرّر.

*تنمّي عند التّلميذ القدرة على حفظ المعلومات و استظهارها.

*وسيلة ناجحة لتقديم موضوع جديد،إذا لم تتوافر وسائل تعليميّة مناسبة.

*تسهم في إنماء خبرات التّلاميذ،حيث يستطيع المعلّم إغناء مادّة المقرّر بخبراته.

*يمكن للمعلّم أن يختصر من المادّة المقرّرة أو يضيف إليها فهوّ لا يتقيّد بكلمات الكتاب.

-1-4-عيوبها:

من عيوبها ما يلي[2]:

*المعلّم هوّ المحور الأساسي في العمليّة التّعليميّة بدلا من المتعلّم.

*تهمل الفهم و التّطبيق و التّحليل و التّركيب، و تركّز على التّذكّر فقط.

*لا تراعي الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين إذ لا يمكن لجميعهم تلخيص الأفكار الّتي يطرحها المعلّم.

*تحتاج إلى معلّم بارع يمتلك أسلوبا جذّابا و شائقا في فنّ الإلقاء.

بالرّغم من مميّزات هذه الإستراتيجيّة إلّا أنّها تعتمد كثيرا على جهد المعلّم إذ يجب أن يكون ذو أسلوب مميّز في التّقديم و يحاول أن يراعي الفروق الفرديّة الّتي تكون بمثابة مهمّة شبه مستحيلة عند استخدامه هذه الإستراتيجيّة.

---

[1]فوزي أحمد سمارة: التّدريس مفاهيم أساليب طرائق،دار الطّريق للنّشر و التّوزيع،عمّان، الأردن،ط1، 2004، ص118.

[2] ينال يعقوب: طرائق التّعلّم و التّعليم في القرآن الكريم وآراء المدرّسين في تطبيقاتها العمليّة،دراسة تحليليّة،أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في التّربيّة،قسم المناهج و طرائق التّدريس،كليّة التّربيّة،جامعة دمشق،سوريا،2015/2014،ص48.

-2-إستراتيجيّة المناقشة:

-2-1-مفهومها:هيّ عبارة عن أسلوب يكون فيه التّلميذ في موقف إيجابي، حيث يتّم طرح القضيّة أو الموضوع ثمّ تبادل الآراء المختلفة بين التّلاميذ و يعقّب المدرّس على ذلك بما هوّ صائب و غير صائب ثمّ يبلور ذلك في نقاط حول الموضوع المناقش [1].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ إستراتيجيّة المناقشة هيّ تنفيذ موقف تدريسي في صورة أسئلة و أجوبة بين المعلّم و التّلاميذ فتعمل على فتح باب التّواصل بين الطّرفين و إثراء الرّصيد المعرفي للّتلاميذ.

-2-2خطواتها:

يتّبع المعلّم في هذه الإستراتيجيّة الخطوات الآتيّة [2]:

*تحديد الموضوع المراد مناقشته مع الطّلبة.

*تحديد عناصر الموضوع المختار و أبعاد كلّ عنصر فيه.

*صيّاغة أسئلة خاصّة بكلّ عنصر من عناصر الموضوع.

*تصحيح إجابة التّلاميذ وتوجيههم نحو الصّواب.

*إعادة صيّاغة كلّ المعلومات الخاصّة بكلّ عنصر في صورة كليّة لها معنى متكامل.

-2-3-مميّزاتها:

لهذه الإستراتيجيّة مميزات تتمثّل في[3]:

---

[1]إيمان محمد عمر: طرق التّدريس،دار وائل للنّشر،عمّان، الأردن،ط1، 2009، ص301.

[2]ينظر:المرجع نفسه، ص305.

[3] ينظر: خليل عبد الفتّاح حمّاد: إستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة،مكتبة سمير منصور للطباعة، غزّة، فلسطين، ط2، 2014، ص61/60.

*تنمّي روح الجماعة و تشجّع على الاحترام المتبادل.

*وسيلة للتّقويم المستمر أثناء الحصّة.

*تجعل التّلميذ مركز العمليّة التّعليميّة بدلا من المعلّم.

*تنمّي الذّات من خلال التّدريب على الكلام و المحادثة و التّعبير عمّا يختلج في النّفس.

*تشجيع التّلاميذ على العمل و المناقشة من أجل تحسيسهم بروح المسؤوليّة التّعاونيّة.

-2-4عيوبها:

من عيوبها ما يلي[1]:

*احتكار عدد قليل من الطّلبة للعمل.

*عدم الاقتصاد في الوقت لأنّه قد تجرى مناقشة غير فعّالة تؤدّي إلى إهدار الوقت.

*التّدخّل الزّائد مع المعلّم وطغيان فعاليّته في المناقشة على فاعليّة التّدريس.

*احتمال زوال أثر المعلّم في هذه الإستراتيجيّة كونه سيكون مراقبا و مرشدا فقط.

*اهتمام الطّلبة و المعلّم بالطّريقة و الأسلوب دون الهدف من الدّرس.

بالرّغم من مميّزات هذه الإستراتيجيّة و الّتي تسعى إلى تحقيق متطلّبات المنهاج الحديث في جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة إلّا أنّها تكون في غالب الأحيان حكرا على التّلاميذ النّجباء ممّا يجعلها منافيّة لمبدأ مراعاة القدرات الفرديّة بين التّلاميذ.

المطلب الرّابع:إستراتيجيّات تدريسيّة تبرز دور المتعلّم

اهتمّ المشرفون على المنهاج التّربوي بإدراج إستراتيجيّات تبرز و تعزّز دور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة نذكر منها:الإستراتيجيّة القياسيّة،الاستقرائيّة وإستراتيجيّة التّعلّم الذّاتي.

---

[1]إيمان محمّد عمر: طرق التّدريس (م.س)،ص302.

-1الإستراتيجيّة القياسيّة:

-1-1 مفهومها:تقوم هذه الإستراتيجيّة على الانتقال من العام إلى الخّاص و من القاعدة إلى الأمثلة،حيث يعرض المدرّس القاعدة أو الحقائق العامّة على التّلاميذ ثمّ الأمثلة الّتي توضّح القاعدة وتثبّتها في أذهان التّلاميذ ممّا يمكّنهم من القيّاس عليها و تطبيق قاعدة أو قانون ما[1].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ الإستراتيجيّة القياسيّة تقوم على الانتقال من الكل إلى الجزء، من أجل ترسيخ القاعدة في أذهانهم.

-1-2خطواتها:

تقوم هذه الإستراتيجيّة على خطوات تتمثّل في[2]:

*التّمهيد:يمثّل الخطوة الأولى للانطلاق في الدّرس الجديد من خلال التّطرّق للدّرس السّابق.

*عرض القاعدة:تكتب القاعدة كاملة محدّدة وبخطّ واضح، بحيث تكون ملفتة لانتباه التّلاميذ نحوها.

*تفصيل القاعدة:في هذه الخطوة يأتي التّلاميذ بأمثلة موّافقة للقاعدة بمساعدة الأستاذ ويعمل هذا التّفصيل على تثبيتها و ترسيخها في ذهن التّلميذ.

*التّطبيق:يكون التّطبيق من خلال إثارة المعلّم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابيّة أو التّمثيل في جمل مفيدة

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ هذه الإستراتيجية يستخدمها الأساتذة في ميدان الظّواهر اللّغويّة.

---

(1) ينظر:سالم عطيّة أبو زيد: الوجيز في أساليب التّدريس،دار جرير للنّشر والتّوزيع،عمّان،الأردن،ط1 ،2013،ص29/28.

(2)ينظر:طه علي حسين الدّيلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر و التّوزيع ،إربد،الأردن،ط1، 2009،ص221/220.

-1-3-مميّزاتها:

من مميّزاتها ما يلي[1]:

*سهولة استخدامها، فهيّ لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير.

*لا تحتاج إلى وقت طويل.

*تصلح لتدريس صفوف كثيرة العدد.

-1-4-عيوبها:تتمثّل في[2]:

*تتطلّب حفظ القاعدة و استظهارها مع عدم الاهتمام بتنميّة القدرة على تطبيقها.

*إنّ القاعدة الّتي تحفظ بهذه الإستراتيجيّة سرعان ما تنسى، لأنّ التّلاميذ يبذلون جهدا كبيرا في استنباطها و الوصول إليها.

*تتنافى وما تنادي به قوانين التّعلّم، حيث البدء بالسّهل والتّدرّج إلى الصّعب.

*تشتّت انتباه التّلميذ إذ يشعر أنّ النّحو غاية يجب أن تدرك و ليس تقويما للّسان و إصلاحا للعبارة.

بالرّغم ممّا تتميّز به هذه الإستراتيجيّة من محاسن و فوائد إلّا أنّها لا تصبّ في صالح التّلميذ إذ تكرّس آليّة الحفظ لديه، و تضعف فيه قدرة الإبداع و القدرة على التّفكير.

-2-الإستراتيجيّة الاستقرائيّة:

-2-1مفهومها:يقوم فيها المدرّس بعرض النّماذج و الأمثلة على التّلاميذ و يقرأها لهم ثمّ يحاول أن يقارن بينها و بعد ذلك يستنبط القاعدة و هذه الإستراتيجيّة تنقل التّلاميذ من الجزء إلى الكلّ[3].

---

[1] خليل عبد الفتّاح حمّاد: استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة(م.س)،ص77.

[2]ينظر:فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربيّة و أساليب تدريسها(م.س)،ص63/62.

[3] سالم عطيّة أبو زيد: الوجيز في أساليب التّدريس(م.س)،ص28.

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ الإستراتيجيّة الاستقرائيّة تراعي القدرات الفرديّة بين التّلاميذ إذ تنتقل من البسيط إلى المعقد أو من الجزء إل الكلّ ليسهل على المتعلّم اكتساب المعارف في الظّواهر اللّغويّة.

-2-2خطواتها:

تتّم هذه الإستراتيجيّة وفق خطوات تتمثّل في[1]:

*تحديد الهدف من الدّرس،وهوّ تعلّم مفهوم معيّن ثمّ توضيحه.

*عرض أمثلة مطابقة للمفهوم و أخرى غير مطابقة له مع الإشارة لكلّ مثال يندرج تحت المفهوم أو لا تندرج تحته.

*توجيه المعلّم للتّلاميذ باستخلاص تعريف للمفهوم.

*أخيرا قيّام المعلّم بطرح أمثلة تطبيقيّة لقيّاس مدى استيعاب التّلاميذ للقاعدة و ترسيخها في أذهانهم.

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ الإستراتيجيّة الاستقرائيّة يعتمدها الأستاذ في ميدان الظّواهر اللّغويّة و تحتاج إلى عناية دقيقة، و توجيه و إرشاد من قبل المعلّم بالإضافة إلى أنّها بطيئة تؤدّي إلى عدم إنهاء المقرّر الدّراسي.

-2-3مميّزاتها:

من مميّزاتها ما يلي[2]:

*تزيد من مشاركة التّلاميذ في الدّرس من خلال تهييج قوّة تفكيرهم.

*إستراتيجيّةجادّة في التّربيّة لأنّها توصل إلى الحكم العام تدريجيّا، كما تجعل التّلاميذ أكثر إيجابيّة في التّعامل مع محتوى الدّرس.

---

[1] ينظر:صلاح الدّين حسن حميدان: استراتيجيّات التّدريس الحديثة مدخل تطبيقي،دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة،عمّان ،الأردن،ط1، 2008 ،ص96/95.

[2] ينظر:أحمد صومان: أساليب تدريس اللّغة العربيّة،دار زهران للنّشر و التّوزيع،عمّان،الأردن،ط1 ،2012،ص262/261.

*تجعل المفهوم أو القاعدة أكثر ثباتا في الذّهن لأنّ التّلميذ هوّ الّذي توصّل إليها بنفسه

-2-4عيوبها:

من عيوبها ما يلي[1]:

*أنّها بطيئة التّعليم إذ تتطلّب جهدا كبيرا و خبرة عاليّة من المدرّس.

*تقوم على جهد المعلّم إذ يقدّم الدّرس، يقارن و يوّازن و يصيغ الاستنتاج.

*تعطيل قدرات المدرّس في التّحديد و الابتكار.

بالرّغم من سلبيّات هذه الإستراتيجيّة في أنّها بطيئة و تقلّل قدرات المعلّمين في الابتكار، إلّا أنّها تسهم كثيرا في تهييج تفكير التّلاميذ و جعلهم أكثر إيجابيّة في استنباط القاعدة و ترسيخها في أذهانهم أنّهم من توصّلوا إليها.

-3-استراتيجيّة التّعلّم الذّاتي:

-3-1-مفهومه:هوّ ذلك النّوع من التّعلّم المخطّط و الموّجه ذاتيّا و الّذي يمارس فيه المتعلّم الأنشطة التّعليميّة بمفرده، و ينتقل من نشاط إلى آخر متّجها نحو تحقيق أهدافه بحريّة و بالسّرعة الّتي تناسبه[2].

يتّضح ممّا سبق ذكره أنّ التّعلّم الذّاتي نشاط يمارسه المتعلّم بإرادته و يسعى إلى تحقيق أهداف خطّط لها من قبل.

---

[1] ينظر: أحمد صومان: أساليب تدريس اللّغة العربيّة(م.س)،ص262.

[2]حسين طه و خالد عمران: أساليب التّعلّم الذّاتي الالكتروني التّعاوني رؤية تربويّة معاصرة، دار العلم و الإيمان للنّشر و التّوزيع،القاهرة،مصر،ط1، 2008،ص16.

-3-2-خطوّاته:

تتمثّل في[1]:

*الوعي بالذّات: في هذه الخطوة يجب أ يكون المتعلّم على دراية بقدراته و ميولاته و أهدافه.

*عمليّة التّعلّم الذّاتي:عن طريق استخدام المتعلّم لإمكانيّاته من خلال التّفكير النّاقد و المحاولة و التّدريس و غيرها من الوسائل.

*تقييم الذّات: من خلال قيّاس المتعلّم مدى تحقيقه لأهدافه و أن يضع خطّة زمنيّة و ينظّم دراسته و أن يتحلّى بالحماس و الرّغبة في تحقيق الذّات.

-3-3-مصادره:

من أهمّ مصادر التّعلّم الذّاتي ما يلي[2]:

*المراجع المعتمدة من المنظّمات الدوليّة.

*المؤسّسات التّعليميّة النّظاميّة.

*الكتب والمكتبات و النّشرات و الدّوريّات.

*وسائل الإعلام المختلفة.

*مراكز البحوث العلميّة الحكوميّة و الخاصّة المنتشرة في المجتمع و النّوادي والجّمعيّات العلميّة.

-3-4-مميّزاته:

له عدّة مميّزات نذكر منها[3]:

*يطوّر عمليّة التّعلّم إذ يصل المتعلّم من خلاله إلى أقصى نموّ يؤهّل له الفروق الفرديّة الّتي تميّزه عن غيره من المتعلّمين.

---

[1] ينظر: هناء عبد العظيم متولّى وآخرون: دليل التّعلّم الذّاتي برنامج علم النّفس، جامعة كفر الشّيخ،مصر،2021،ص8/7.

[2] عاطف عبد المجيد: التّعلّم الذّاتي،مجلّة تنميّة المراحل، نشرة دوريّة تصدرها إدارة البرامج و البحوث التّربويّة، ع82، القاهرة، مصر، أغسطس 2015، ص2.

[3] ينظر:كريمان بدير:التّعلّم النّشط: دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة،عمّان،الأردن، ط1، 2008،ص127/126.

*يحدّد الأهداف الواقعيّة لكلّ متعلّم ،و هذه الأهداف تتناسب و حاجاته و قدراته.

*يوفّر الخصوصيّة للمتعلّم من خلال توجيهه و رعايته وإرشاده بعيدا عن التّشهير و الحرج.

*يوفّر التّنوّع في الموادّ التّعليميّة و النّشاطات و الأهداف.

*يعوّد المتعلّم الاعتماد على نفسه و توليد روحالابتكار لديه.

*التّعلّم الذّاتي يدعّم ويطوّر عمليّة التّدريس ويجعل دور المعلّم مراقبا و مبرمجا للمادّة التّعليميّة.

نلاحظ ممّا سبق ذكره أنّ خطوات التّعلّم الذّاتي متّزنة يسعى من خلالها المتعلّم لتحقيق أهدافه الواقعيّة معتمدا على مصادر متنوّعة ليولّد روح الابتكار لديه، بالإضافة إلى أنّ هذه الإستراتيجيّة تسعى لتحقيق ما تنادي به المنظومة التّربويّة الحديثة من خلال جعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة و الاكتفاء بالدّور التّوجيهي للمعلّم.

المطلب الخامس: إستراتيجيّات تبرز دور المعلّم و المتعلّم معا

لم يهتمّ المختصّون في المنهاج و استراتيجيّات التّدريس بوضع استراتيجيّات خاصّة بالمعلّم أو المتعلّم فقط بل أدرجوا استراتيجيّات تعزّز دور المعلّم و المتعلّم معا في إطار العمليّة التّعليميّة،نذكر منها التّعلّم بالاكتشاف وإستراتيجيّة حل المشكلات.

-1-إستراتيجيّة حل المشكلات:

-1-1-مفهومها:تتمثّل إستراتيجية حلّ المشكلات في وضع التّلاميذ أمام مشكلة وردت في المنهاج و الكتب الدّراسيّة ،إذ ترتبط المشكلة بالحياة الواقعيّة للتّلميذ يمكن من خلالها أن يتوصّل إلى إجراءات تساعده في حلّها بالإضافة إلى المعلومات الّتي يحتاجون إليها و يطبّق التّلاميذ إجراءات الحلّ من خلال عملهم في مجموعات تعاونيّة[1].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ إستراتيجيّة حل المشكلات تساعد التّلميذ على تجاوز المصاعب الّتي قد تواجهه في الحياة الواقعيّة.

[1] ينظر:ذوقان عبيدات و سهيلة أبو سميد: استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي و العشرين دليل المعلّم و المشرف التّربوي،دار الفكر ناشرون و موزّعون،عمّان،الأردن،ط1،2007، ص139.

-1-2-خطواتها:

تتمثّل في [1]:

*الوعي بوجود موقف أو حدث يمكن أن يسمّى مشكلة.

*إعطاء مصطلحات دقيقة للمشكلة مع التّعريف.

*إقرار حدوث مشكلة و تقسيمها إلى عناصر.

*جمع البيانات المتعلّقة بها مع تقييم البيانات لضمان عدم الوقوع في الخطأ أو التّحيّز.

*التّعميم و اقتراح بدائل لمعالجة المشكلة.

*نشر النّتائج المتوصّل إليها من خلال الاستقصاء.

-1-3مميّزاتها:

من أبرزها ما يلي[2]:

*وضع التّلميذ في محور العمليّة التّعليميّة و دوره الإيجابي في حلّ المشكلة.

*تستخدم في معظم الموادّ الدّراسيّة.

*إثارة التّفكير العميق لدى التّلميذ، و البحث عن الحلّ الأمثل للمشكلة.

*تشجيع التّلاميذ على العمل التّعاوني.

*تحقيق أهداف تربويّة قيّمة كالمرونة في التّفكير و التّحفيز و تبذل الجهد في حلّ المشكلة.

*تقوّي الثّقة بين التّلاميذ و معلّمهم من خلال إرشاداته و توجيهاته لهم.

-1-4-سلبيّاتها:

من سلبيّاتها ما يلي[3]:

*تؤثّر على الحالة النّفسيّة و القدرات الذّهنيّة و المستويات العلميّة للتّلاميذ في حال ما لم يتوصّلوا إلى حلول سليمة.

---

[1] حسين محمّد أبو رياش: التّعلّم المعرفي،دار المسيرة للنّشر و التّوزيع والطّباعة،عمّان،الأردن،ط1 ،2007،ص270.

[2] ينظر:رافدة الحريري: طرق التّدريس بين التّقليد و التّجديد،دار الفكر ناشرون و موزّعون،عمّان، الأردن،ط1،2010ص92.

[3] ينظر:المرجع نفسه،ص93.

*قد لا تكون المعلومات الّتي جمعها التّلاميذ كافيّة لحلّ المشكلة.

*عدم امتلاك القدرة على التّوجيه و الإرشاد يؤثّر سلبا على أداء التّلاميذ.

*يؤدّي سوء تطبيق هذه الإستراتيجيّة إلى نتائج سلبيّة.

*تحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنها التّلاميذ.

و منه نستنتج أنّ نجاح هذه الإستراتيجيّة يتوقّف على مقدار ما يتحلّى به التّلميذ من جهد و نشاط و فاعليّة، دون أن ننسى دور المعلّم و ما يمتاز به من مهارة و ذكاء في إشعار التّلاميذ بأخطائهم و كيفيّة معالجتها.

-2-الإستراتيجيّة الاكتشافيّة:

-2-1مفهومها:هيّ عمليّة تفكير يعيد فيها المتعلّم بناء المعلومات السّابقة و تمكّنه من تكوين مفاهيم أو علاقات أو مبادئ جديدة و أن يصل إلى المعلومات بنفسه معتمدا على جهوده و عمله و تفكيره[1].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ هذه الإستراتيجيّة تمكّن المتعلّم من الاعتماد على نفسه و ذلك من خلال إعادة تفكيره بمكتسباته القبليّة و تكوين مفاهيمه المعرفيّة.

-2-2-خطواتها:

يمرّ التّعلّم بالاكتشاف بخطوات تتمثّل في[2]:

*خطوة التّفكير العصبي.

*خطوة الانتباه إلى أشياء أخرى في الموقف.

*خطوة الومضة الفجائيّة من الاستبصار تثير العواطف و تهزّها (الحدس).

---

[1] أسامة محمّد سيّد: أساليب التّعليم و التّعلّم النّشط(م.س)،ص142.

[2] كريمان بدير: التّعلّم النّشط(م.س)،ص139.

*خطوة الفحص لنتائج الومضة الفجائيّة من الاستبصار(التّأكّد من الحدس).

-2-3-مميّزاتها:

من مميّزاتها ما يلي[1]:

*تسهم في زيّادة الفاعليّة الذّهنيّة للمتعلّم،لأنّها تشركه فعليّا في العمليّات العقليّة من خلال صيّاغة المشكلات و البحث عن حلول لها.

*توفّر الدّوافع الخارجيّة و الدّاخليّة للتّعلّم فالمشكلة تمثّل الدّافع الخارجي و نجاحه في حلّها يشعره بالانجاز.

*تنمّي مفهوم الذّات لدى المتعلّم و تزيد من طموحه.

*تنمّي المواهب لدى المتعلّم كالتّنظيم و الاتّصال الجّماعي.

-2-4-سلبيّاته:تتمثّل في[2]:

*يأخذ المتعلّم وقتا طويلا في الحصول على المعلومة.

*موّاجهة الكثير من الأخطاء لأنّه عادة ما يقع المتعلّمون في الأخطاء و هنا يجب على المعلّم أن يتحكّم في الموقف التّعليمي للتّقليل من إحباط المتعلّمين.

*فشل المعلّمين في العديد من الاتّجاهات كالقيّادة و المتابعة و الإرشاد.

*كثرة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

*تكون مكلّفة اقتصاديّا لأنّ وزارة التّربيّة و التّعليم تشكو من ضعف إمكانيّاتها.

---

[1] ينظر:غسّان يوسف قطيط و سمير عبد سالم خريسات: دار الثّقافة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص112.

[2] ينظر: أسامة محمّد سيد و عبّاس حلمي الجمل: أساليب التّعليم و التّعلّم النّشط(م.س)، ص149.

نلاحظ ممّا سبق ذكره أنّ الإستراتيجيّة الاكتشافيّة تنمّي التّفكير من خلال إتّباع خطوات محتارة بعناية، إذ تسهم في زيّادة التّركيز و الفاعليّة الذّهنيّة للمتعلّم و تنميّة مواهبه، إلّا أنّها طويلة نوعا ما و لا تراع الفروق الفرديّة بين التّلاميذ لأنّهم لا يصلون جميعا لنفس النّتائج ممّا يشكّل هاجسا أمام قدراتهم و تؤدّي إلى إحباطهم.

المبحث الثّالث:الصّعوبات الموّاجهة في منهاج اللّغة العربيّة

لا يخلو أي مجال من الصّعوبات خاصّة مجال التّعليم لأنّه اللّبنة الأساسة الّتي ينبنى عليها أي مجتمع من المجتمعات لذلك وجب التّعرّف على الصعوبات الّتي تواجه تطبيق منهاج اللّغة العربيّة خاصة في الطّور المتوسّط لأنّه حلقة الوصل بين المرحلتين التّعليميّتين الابتدائيّة و الثّانويّة.

المطلب الأوّل:الصّعوبات الّتي تواجه الطّور المتوسّط

تتعلّق الصّعوبات الموّاجهة في الطّور المتوسّط ب:

1-صعوبات في البيئة المنزليّة:تتمثّل في:

*عدم احترام آراء التّلميذ من قبل والديه.

*كثرة عقابه دون مبرّر.

*انخفاض المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و الثّقافي للأسرة.

*عدم توفير الجوّ المناسب للمذاكرة في البيت لأنّ الحياة الاجتماعيّة تمثّل عاملا أساسا في العمليّة التعليميّة[1].

[1]:www.a-lmistaba.com: منيرة بنت خميس بن حمد المعمريّة، البيئة و التّحصيل الدّراسي، منتديات المصطبة، أبحاث علميّة و ثقافيّة، 2022/04/14، 10:17.

*قد تكون ألأسرة السّبب الأساس و المباشر في تشكيل صعوبات توّاجه التّلميذ في التّعلّم من خلال ضغطها على الابن لبذل جهد خاص لرفع مستوى إنجازه و التّحصيل دون الأخذ بالاعتبار لقدراته العقليّة و ميوله الشّخصي ممّا يؤدّي إلى نتيجة عكسيّة لديه.

*علاقة التّلميذ بأقرانه الّتي تؤدّي في كثير من الحالات إلى انشغاله و انصرافه من التّعليم و التّحصيل الدّراسي لأنّها علاقة سلبيّة في جوهرها تأثّر تأثيرا سلبيّا عليه.[1]

-2-صعوبات داخل الصّف الدّراسي:

من أهمّ الصّعوبات الّتي توّاجه الأستاذ داخل الصّف الدّراسي ما يلي:[2]

*اصطدام الأستاذ الجّديد بالواقع و ابتعاد معظم الأفكار و النّظريّات التّربويّة و النّفسيّة عن ما يحمله في ذهنه ممّا يؤدّي إلى إحباطه وبروده.

*علاقته مع التّلاميذ ويصبح هدفه الأسمى تقديم درسه و مدى استيعاب تلاميذه للدّرس دون تحقيق الأهداف التّربويّة المخطّطة من قبل.

*صعوبات تتمثّل في شنّ التّلاميذ لهجوم داخل حجرة الدّراسة تكون في شكل سخريّة على شخصيّة المتعلّم أو طريقة كلامه أو نظراته و عاداته الشّخصيّة أمامهم ممّا يؤدّي إلى تغيير اتّجاهاته وعلاقته معهم.

*مشكلة زيّادة كثافة الفصول مع قلّة الإمكانيّات و الأساتذة ،تؤدّي إلى صعوبات تأثّر على أداء المعلّم و التّلاميذ و العلاقة بينهما.

---

(2): ينظر: عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي أسبابه و علاجه، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2010، ص 39/38/37.

(2) ينظر: أحمد كريم و آخرون، مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل و طباعة الورق، الاسكندرية، مسر، 2002، ص 246/245/244/243.

*صعوبة التّفاعل الاجتماعي و العلاقات المتبادلة بين المعلّم و تلاميذه داخل حجرة الدّراسة، فالمصدر الرّئيسي لهذه الصّعوبة هوّ شخصيّة المعلّم، وسلوكه داخل الصّف،و كيفيّة تعامله مع التّلاميذ، ومدى تحقيقه لمبدأ مراعاة الفروق الفرديّة سواء عقليّا أم ماديّا أم اجتماعيّا، بغية تحقيق نسبة كبيرة من الأهداف التّربويّة.

-3-صعوبات في الوسائل التّعليميّة:

من أهمّ الصّعوبات المواجهة في تطبيق الوسائل التّعليميّة ما يلي:[1]

*عدم ملائمة غرفة الصّف لاستخدام الوسائل التّعليميّة.

*ضعف المعرفة بأسس اختيّار الوسائلالتّعليميّة.

*قصور برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة.

*تدنّي فاعليّة الأجهزة و الوسائل التّعليميّة المتوافرة في المؤسّسة يقلّل من استخدامها.

*تركيز الاختبارات اليوميّة على الجانب المعرفي عند التّلاميذ و إهمال الجانب المهاري يقلّل من استخدامها.

*تعذّر نقل الوسيلة التّعليميّة إلى غرفة الصّف.

*عدم إشراك المعلّم في إعداد المنهاج.

*خوف مدير المؤسّسة من تلف أو ضياع الوسائل التّعليميّة إذا ما تمّ استخدامها من قبل الأستاذ و التّلميذ و عدم إمكانيّة تعويضها.

*عدم توافر وسائل حديثة متطوّرة في المؤسّسة مثل أجهزة الكمبيوتر و الماسح الضّوئي.

المطلب الثّاني:الصّعوبات الّتي تعترض الأساتذة في العمليّة التّعليميّة

---

[1]ينظر: محمد عمر عبد المومني: معوقات استخدام معلمي التربية المهنية للوسائل التعليمية في عملية التدريس من وجهة نظرهم أنفسهم و علاقته ببعض المتغيّرات، مجلّة دراسات إنسانيّة و اجتماعيّة، ج2، مجلد9، العدد3، 16جوان2020.

من أهمّ الصّعوبات و المشكلات الّتي تواجه الأستاذ أثناء تنفيذه المنهاج الدّراسي ما يلي[1]:

*صعوبة في فهم التّلاميذ نظرا لاختلاف قدراتهم و ميولاتهم.

*صعوبة في تحديد نقاط الضّعف لكلّ تلميذ أو مدى استيعابه للدّرس.

*صعوبة في إنجاز الأهداف التّعليميّة المرغوبة(أهداف الدّرس و الأهداف السّلوكيّة).

*صعوبة اختيّار الوسائل و استراتيجيّات التّدريس الفعّالة و الهادفة.

*كثافة الصّف و اكتظاظه بالتّلاميذ .

*انعدام المرونة في اختيّار المحتوى الدّراسي.

*صعوبة في اختيّار نوع التّقويم المناسب.

*فرض كتب دراسيّة معيّنة على الأستاذ.

*مظاهر السّلوك العدواني من التّلاميذ و إعاقة الدّرس و تشويش المناخ الصّفي.

المطلب الثّالث: معوّقات نجاح عمليّة الاتّصال داخل المنظومة التّربويّة

تتأثّر عمليّة الاتّصال بعدّة عوامل منها[2]:

*المعتقدات أي؛ أن يشعر التّلميذ بأنّ هذه الحقائق و المفاهيم تختلف عمّا يعتقده من أفكار و مفاهيم، أو يشعر بأنّ لها مدلولا غير صحيح خاصّة في محتوى الكتاب حيث يصادف مجموعة من النّصوص بعيدة كلّ البعد عن واقعه الّذي يعيشه.

*عدم الفهم أي؛أن يشعر الطّالب بأنّ هذه الحقائق و المفاهيم ذات دلالات يصعب عليه فهمها.

---

[1] ينظر: معوش عبد الحميد: صعوبات و مشكلات المعلّم، دار النّشر للفكر و التّوزيع، ط1، 2011، ص103.

[2] ينظر: عبد الإله بن حسين العرفج وآخرون: تقنيّات التّعليم، دار الخوارزمي للنّشر و التّوزيع، السعوديّة، ط3، 2012، ص104/103.

*عدم الاهتمام أي؛أن يكون الطّالب غير مهتّم بالمادّة التّعليميّة أو المرحلة التّعليميّة الّتي هوّ فيها،أو تكون الأهداف التّعليميّة غير واضحة.

*الالتباس، قد يقع الطّالب في التباس المفاهيم و المصطلحات الّتي يتعلّمها و المفاهيم القديمة الشّبيهة لها.

*عدم الرّاحة،كأن يكون التّلميذ غير مرتاح نفسيّا وتدنّي مستو الدّافعيّة لديه بالإضافة إلى وجود إعاقات لديه و كذلك موقع المتوسّطة غير المناسب و المقاعد غير المريحة تسهم في عدم شعوره بالرّاحة و تركيزه مع الدّرس و الأستاذ.

*الحشو اللّغوي، أو ما يعرف بالإطناب فكثرة الشّرح غير الضّروري يؤثّر في عمليّة الاتّصال سلبيّا و بذلك تكون الحصّة الدّراسية غي مشوّقة تؤدّي إلى ملل التّلميذ وابتعاده كليّا عن الدّرس،أو أن يستعمل الأستاذ لغة مبهمة غير واضحة و عدم فتح المجال أمام التّلاميذ للمشاركة الفعّالة.

*عدم اختيّار قناة اتّصال أو الوسيلة المناسبة من قبل الأستاذ أو الاختيّار الفاشل لها يؤّدي إلى فشل في عمليّة الاتّصال برمّتها، أو الاستخدام الخاطئ لها ؛إذ تتوافر لدى المؤسّسات وسائل اتّصال متعدّدة و يتّم استخدامها بأسلوب سيّئ إمّا بسبب الإهمال أو سوء الإدارة.

*عوامل فيزيائيّة، و منها الحرارة و البرودة و الصّوت و الإضاءة القويّة أو الضّعيفة، ويمكن التّغلّب على تلك العوامل بسهولة.

المطلبالرّابع:صعوبة القرار التّربوي و التّعليمي لأستاذ لطّور المتوسّط

تقوم العمليّة التّعليميّة على سلسلة من القرارات التّربويّة و التّعليميّة إلّا أنّ بعض القرارات تحتاج إلى تفكير و تدبّر، و تعتبر عمليّة اتّخاذ القرارات عند الأستاذ صعبة جدّا لأسباب هيّ:

*تنوّع المسائل الّتي يحتاج الأستاذ اتّخاذ القرار بشأنها: يقع الأستاذ في حيرة ن أمره نظرا لتنوّع المسائل الّتي من شأنه اتّخاذ القرارات فيها سواء أثناء الإعداد و التّحضير للحصّة و أخرى أثناء تنفيذها،و

قرارات تتعلّق بالآليّات المناسبة للحفاظ على انسيابيّتها و كذلك قرارات تتعلّق بأساليب تقويم التّلاميذ و غيرها من القرارات[1].

*ضيق الوقت المتاح للمعلّم لاتّخاذ القرارات:إنّ ضيق الوقت من الصّعوبات الّتي تشكّل عائقا أمام اتّخاذ القرارات بشكل عام و التّوصّل إلى القرارات الصّحيحة بشكل خاص،و يستوجب على الأستاذ اتّخاذ الكثير من القراراتدون تحقيق الأهداف التّربويّة المخطّطة من قبل[2].

*كثرة العوامل الّتي يحتاج المعلّم أن يأخذها بالحسبان عند اتّخاذ القرارات:كلّما زاد عدد العوامل المطلوب أخذها بالحسبان أثناء اتّخاذ القرار زادت صعوبته، فمن هذه الّتي توضع بالحسبان أثناء اتّخاذ القرار التّعليمي خصائص التّلاميذ،خصائص الأستاذ، الظّروف المحيطة بالمؤسّسة التّعليميّة و كذلك العوامل الآنيّة المرتبطة بالموقف و غيرها[3].

ومن هنا نستنتج أنّه لا يوجد قرار تربوي أو تعليمي يناسب جميع المواقف أو جميع الأساتذة أو جميع التّلاميذ و المؤسّسات التّعليميّة فهيّ تختلف باختلاف خصائصهم.

---

[1] ينظر:عبد السّلام مصطفى عبد السّلام: أساسيّات التّدريس و التّطوير المهني للمعلّم، الدّار الجامعيّة الجديدة، الإسكندريّة، مصر،ط2، 2007،ص402.

[2]عبد السّلام مصطفى عبد السّلام: أساسيّات التّدريس و التّطوير المهني للمعلّم(م.س)، ص403.

[3] رمزي فتحي هارون: الإدارة الصفيّة، دار وائل للطّباعة و النّشر، عمّان، الأردن،2002،ص33.

الفصل الثّاني: دراسة ميدانيّة لصعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربيّة

تمهيد:

بعد عرض المفاهيم و التّصوّرات النّظريّة للبحث سيتّم في هذا الفصل عرض الجانب الميداني،فهوّ الجانب المهم في الدّراسات اللّغويّة، بحيث يحاول الباحث من خلاله الإجابة عن التساؤلات الرئيسيّة و الفرعيّة الّتي تمّ طرحها في الإشكاليّة.

وعليه سيتّم التطرّق من خلال هذا الفصل إلى العناصر الآتيّة: الدّراسةالاستطلاعيّة، مجالات الدّراسة و أدواتها، ثمّ تحليل بنود الاستمارة و تفريغها في جداول للخلوص إلى النّتائج و تقديم الاقتراحاتو الحلول المناسبة.

المبحث الأوّل: الإجراءات الميدانيّة للدّراسة و خصائص أفراد العيّنة

المطلب الأوّل:منهج الدّراسة

يعتبر المنهج بمثابة الإستراتيجيّة الّتي يرسمها الباحث كي يتمكّن من حل مشكلة بحثه و تحقيق هدفه، فهوّ:"مجموعة منظّمة من العمليّات تسعى لبلوغ هدف"[1]، وانطلاقا من طبيعة الدّراسة الحاليّة و ما تطلبه من قواعد لجمع البيانات، تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لطبيعة المشكلة المطروحة، بما تفرضه من خطوات دقيقة للوصول إلى نتائج عمليّة و موضوعيّة.

المطلب الثّاني: الدّراسة الاستطلاعيّة

في هذه المرحلة قمنا بدراسة استطلاعيّة للجانب النّظري لموضوع بحثنا بغرض التّعرف أكثر على الصّعوبات الّتي تواجه الأساتذة أثناء تطبيق منهاج اللّغة العربيّة في الطّور المتوسّط، وقسّمناها على أيّام متفرّقة بغرض الاطّلاع على أكبر كم من آراءهم لتسهيل عمليّة صياغة الأسئلة في هذا الجانب.

---

[1] ينظر: موريس انجرس: منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة تدريبات عمليّة، تربوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنّشر، الجزائر، 2010،ص98.

كانت دراستنا الاستطلاعيّة من2022/04/13إلى2022/04/18: وقد شملت المتوسّطات الآتيّة:

-متوسّطة 5جويلية1962.

-متوسّطة 8ماي1945.

-متوسّطة صالح مخلوفي.

-متوسّطةبن جميل عبد الحميد.

مكّنتنا هذه الدّراسة من ضبط خطّة البحث و بالأخصّ المبحث الثّالث في الفصل النّظري المعنون بالصّعوبات المواجهة في منهاج اللّغة العربيّة، و كذا مكّنتنا من بناء و مراجعة استمارة الدّراسة، و في كلّ الأحوال فإنّ هذه الدّراسة كانت لها فائدتها الكبيرة في توجيهنا التّوجيه الصّحيح أثناء بناء الخطوات المنهجيّة و النّظريّة لكلّ الدّراسة.

المطلب الثّالث: مجالات الدّراسة

حدّدت الدّراسة بمجموعة من المعايير المكانيّة و الزّمنيّة و البشريّة الآتيّة:

-1-المجال المكاني:ركّزت هذه الدّراسة على 13متوسّطة متواجدةبولاية قالمة وبالضبط في بلديّة قالمة نظرا لقرب هذه المتوسّطات من مقر سكننا و سهولة التّنقل بينها ، وهيّ موضّحة كالآتي:

-5جويلية1962.

-مالك بن نبي.

-8ماي1945.

-بن جميل عبد الحميد.

-صالح مخلوفي.

-26تعاونيّة.

-عبّان رمضان.

-ميمون علي.

-رحّابي صالح.

-خلّة لخضر.

-بن ناصر مسعود.

-محمّد صالح زواوي.

-محمّد عبده.

-2-المجال الزّمني: استغرقت دراستنا ما يقارب شهرا و نصف الشّهر؛ ابتداء من أواخر شهر مارس إلى غاية منتصف شهر ماي 2022، أمّا الدّراسة النّظريّة و الميدانيّة ككل فقد استغرقت منّا حوالي ستّة أشهر؛ من بداية جانفي 2022 إلى أواخر شهر ماي من السّنة نفسها. وعليه فإنّ الدّراسةمرّت بمرحلتين:

-المرحلة الأولى: انطلقت من شهر جانفي 2022 إذ تمّت القراءات و الدّراسات و جمع المعلومات حول الموضوع، والإحاطة ببعض جوانبه، كما تمّ تحديد المفاهيم العامّة لموضوع الدّراسة و مكان الدّراسة و بناء الاستمارة.

-المرحلة الثّانيّة:انطلقت تحديدا في: 2022/04/13 تمّ بدأ عرض الاستمارة على مجموعة من الأساتذة للتّحكيم و بعد استلامها قمنا بإعداد استمارة نهائيّة، حيث باشرنا بتوزيع الاستمارات على المتوسّطات المذكورة سابقا وتمّ استرجاعها12 بتاريخ:2022/05/12.

المطلب الرّابع: مجتمع الدّراسة

تكوّنت عيّنة مجتمع الدّراسة من (74) أستاذا وأستاذة من أساتذة التّعليم المتوسّط للسّنوات الأربع ،أمّا بخصوص الكيفيّة الّتي تمّ من خلالها حصر عيّنة الدّراسة المتكوّنة من جميع أساتذة الطّور المتوسّط في الجزائر بتقنيّة المسح الشّامل لمجتمع الدّراسة المتمثّل في أساتذة بعض متوسّطات ولاية قالمة. حيث تمّ توزيع الاستمارات على الأساتذة، وبناء على ذلك قد بلغ عدد الاستمارات الّتي تمّ توزيعها (74) استمارة، واسترجع منها(54)استمارة.

المطلب الخامس:أدوات جمع البيانات

لتحقيق الهدف من الدّراسة تمّت الاستعانة بمجموعة من الأدوات في جمع البيانات و معالجتها و تحليلها، و في دراستنا هذه تمّ الاعتماد على المقابلة و الّتي تعتبر:"محادثة موجّهة بين الباحث و شخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معيّن يسعى الباحث للتّعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدّراسة[1].

وبعد الانتهاء صغنا "الاستبانة" في صورتها النّهائيّة، وهيّتعدّمن أهم وسائل جمع المعلومات حول موضوع معيّن و" هيّ عبارة عن جملة من الأسئلة الّتي يطرحها الباحث شرط أن تتناسب مع طبيعة الموضوع المراد معالجته، و هذا الاستبيان يوجّه إلى طائفة محدّدة لها صلة بالموضوع المدروس"[2]. واعتمدنا في دراستنا على نوعين من الاستبانات "المفتوح"و "المغلق"، فالاستبانة المفتوحة تتيح الفرصة للمجيب على الأسئلة في أن يبدي رأيه دون قيد، أمّا الاستبانة المغلقةفتكون الإجابة فيها محدّدة "بنعم"،"لا" أو "موافق" "غير موافق"، و قد تتضمّن عددا من الإجابات و على المجيب أن يختار الإجابة المناسبة من بينها[3].

و قد قمنا بتقسيم الاستبانة إلى أربعة محاور تمثّلت في:

-المحور الأوّل: يشمل بعض البيانات الشّخصيّة المتعلّقة بالأساتذة.

-المحور الثّاني:يشمل صعوبات المنهاج.

-المحور الثّالث: يشمل صعوبات تتعلّق بالمعلّم.

-المحور الرّابع: يشمل صعوبات تتعلّق بالبيئة.

---

[1]حسان هشام، منهجيّة البحث العلمي، جامعة القاهرة ،مصر،ط2،ص125.

[2]عمّار بوحوش و محمّد محمود الدنيبات،مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث،ديوان المطبوعات الجامعيّة للنّشر و التّوزيع،ط7،2014،ص67.

[3]ينظر: المرجع نفسه،ص67.

و قد اعتمدنا على الطّريقة الإحصائيّة في دراستنا، و الهدف منها معرفة نسبة التّكرار في الإجابة عن الأسئلة، و قانون النّسبة المئويّة هو:ن=$\frac{\text{تك} \times 100}{\text{ع}}$

ن: يمثّل النّسبة المئويّة.

تك: يمثّل عدد التّكرارات.

ع : يمثّل عدد أفراد العيّنة.

المبحث الثّاني: تفريغ نتائج البحث في صعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربية

المطلب الأوّل:تفريغ و تحليل البيانات المتعلّقة بالمحور الأوّل

-الجدول رقم01: يوضّح الجدول الآتي الخصائص الشّخصيّة لمجتمع الدّراسة.

الجنس	التكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	5	%9.25
أنثى	49	%90.74
المجموع	54	%100

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبيّة الأساتذة من فئة الإناث بنسبة90.74% في حين مثّلت فئة الذّكور نسبة9.25%.

ويعود ارتفاع نسبة الإناث لتحمّل هذه الفئة مسؤوليّة تربيّة الأجيال، بالإضافة إلى غلبة هذه الفئة على فئة الذّكور في مجال التّخصص(اللّغة و الأدب العربي)، وكذا إلى تشجيع المجتمع و دعمه للفتاة في قطاع التّعليم لأنّه أسمى و أشرف مهنة لها.

-الجدول رقم02: يوضّح الجدول الآتي توزيع الأساتذة على مستويات الطّور المتوسّط.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
أولى متوسّط	15	%27.78
ثانيّة متوسّط	15	%27.78
ثالثة متوسّط	15	%27.78
رابعة متوسّط	9	%16.66
المجموع	54	100

يتبيّن من خلال الجدول السّابق أنّ أغلب السّنوات الّتي يدرّسها مجتمع العيّنة تتمثّل في السّنة الأولى و الثّانيّة و الثّالثة متوسط بنسب متساويّة27.78%، كما قدّرت نسبة السّنة الرّابعة متوسّط ب16.66%.

و يعود هذا التّوزيع إلى هيكل كلّ متوسّطة و ما تحتوي عليه من أقسام، و إلى تقسيم التّلاميذ حسب عددهم في كلّ سنة.

-الجدول رقم03:يوضّح الجدول الآتي توزيع عيّنةمجتمع الدّراسة حسب سنوات الخبرة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
من1إلى5سنوات	6	%11.11
من6إلى10سنوات	11	%20.38
من11إلى15سنة	10	%18.51
من16إلى20سنة	12	%22.22
من20سنةفما فوق	15	%27.78

المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة في سنوات الخبرة تعود لفئة 20سنة فما فوق بنسبة 27.78%ثمّ تليها سنوات الخبرة من 16إلى 20سنة بنسبة 22.22% ، كما سجّلت أدنى نسبة لفئة من 1إلى5سنوات.

وتعود ارتفاع نسبة من تساوي خبرتهم العشرين سنة أو تفوق لعدم وصول بعض الأساتذة لسنّ التّقاعد.

المطلب الثّاني:تفريغ و تحليل البيانات المتعلّقة بالمحور الثّاني(صعوبات تتعلّق بالمنهاج)

س4:هل تعاني من تطبيق جميع البرنامج لكثافته؟

أردنا من خلال هذا السّؤال أن نتعرّف على إجابات الأساتذة، و هل فعلا يعانون من كثافة البرنامج الدّراسي في مادّة اللّغة العربيّة ؟و الأخذ بآرائهم من أجل التّوصّل إلى حلول.

-الجدول رقم04: يوضّح الجدول الآتي مدى كثافة برنامج اللّغة العربيّة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	54	%100
لا	0	%0
المجموع	54	%100

يتّضحلنا من خلال الجدول أعلاه أنّ جميع الأساتذة دون إستثناء و الّذي بلغ عددهم 54أستاذا أي؛ بنسبة100%ترى أنّ هناك صعوبة في تطبيق جميع البرنامج لكثافته، و كانت آرائهم محصورة في:

-طول البرنامج و كثافة الدّروس لا يتماشى مع الوقت المقرّر.

-الاهتمام بالكمّ و ليس الكيف.

-الدّروس تحتاج إلى وقت أكبر و إلى حصص التّطبيق و هذا ليس معمولا به.

-كثرة المقاطع التّعليميّة مقارنة مع فترة تنفيذها.

ومنه نستنتج أنّ برنامج اللّغة العربيّة كثيف جدا و يصعب تطبيقه حسب آراء الأساتذة ويحتاج إلى تخفيف.

س5: هل تعاني صعوبة أثناء صيّاغة الأسئلة و التّدريبات و الأنشطة؟

أردنا من خلال هذا السّؤال معرفة آراء الأساتذة حول صعوبة صيّاغة الأسئلة و الأنشطة.

-الجدول رقم 05: يوضّح الجدول الآتي إجابات الأساتذة حول صعوبة صيّاغة الأسئلة و الأنشطة و التّدريبات.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
أجد	0	0
لا أجد	40	%74.07
أحيانا	14	%25.93
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة كانت للأساتذة الّذين لا يجدون صعوبة في صيّاغة الأسئلة و التّدريبات، والّتي قدّرت ب74.07%، كما سجّلنا نسبة25.93% من الأساتذة الّذين يواجهون أحيانا صعوبة في صيّاغة الأسئلة، في حين انعدمت نسبة الأساتذة الّذين يجيدون صعوبة في الصيّاغة.

وهذا راجع إلى عامل الخبرة المهنيّة، لأنّ الأساتذة الّذين أجابوا بعدم وجود صعوبة في صيّاغة التّدريبات لهم خبرة تفوق العشرين سنة من التّعليم.

س6:هل تجد صعوبة في محتوى بعض الدّروس لبعد ارتباطها بواقع و محيط المتعلّمين؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة آراء الأساتذة حول محتوى بعض الدّروس،و هل فعلا توجد صعوبة في أثناء تقديم بعضها لبعد ارتباطها عن واقع التّلاميذ.

-الجدول رقم06:يوضّح الجدول الآتي مدى صعوبة بعض الدّروس لبعد ارتباطها بواقع المتعلّمين.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	19	%35.19
لا	35	%64.81
المجموع	54	%100

يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الّذين لم يجدوا صعوبة في محتوى الدّروس لبعد ارتباطها بواقع المتعلّمين قدّرت ب64.81% ،في حين سجّلنا وجود صعوبة بنسبة35.19%.

والملاحظ أنّ أغلبيّة الأساتذة لا يجيدون صعوبة، وهذا راجع إلى مهارة الأستاذ و كيفيّة تقديمه للدّرس و مرونته في تبسيط المعلومات وتوظيفه لمكتسباته القبليّة لكي يستوعب التّلميذ على أكمل وجه.

س7:هل تواجه مشكلة في الوصول إلى كلّ الأهداف التربويّة المخطّطة من قبل؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة مدى تحقيق الأساتذة للأهداف التربويّة المخطّط لها من قبل.

-الجدول رقم07: يوضّح الجدول الآتي مدى تحقيق الأهداف التربويّة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	0	%0
لا	54	%100

المجموع	54	%100

يتبيّن من الجدول أعلاه تسجيل نسبة100 %من الأساتذة الّذين لا يواجهون مشكلة في الوصول إلى الأهداف التربويّة المخطّطة من قبل، و هذا راجع لتكوينهم المسبق و وضع خطّة شاملة لتحقيق جميع الأهداف التربويّة.

س8:أثناء تحضيرك للاختبار، هل تجد صعوبة في اختيّار نوع الاختبار التّحصيلي المناسب لتقويم التّلاميذ؟

طرحنا هذا السّؤال لمعرفة ما إذا كان الأساتذة يواجهون صعوبة في اختيّار اختبار تحصيلي يساعدهم في تقويم التّلاميذ، و أضفنا سؤالا فرعيّا لمعرفة موطن الصّعوبة في هذا الاختيّار.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	10	%18.52
لا	16	%29.63
أحيانا	28	%51.85
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تسجيل أعلى نسبة لدى الأساتذة الّذين يواجهون أحيانا صعوبة في اختيّار نوع الاختبار التّحصيلي المناسب لتقويم التّلاميذ و الّتي قدّرت ب51.85%، أمّا الّذين لا يواجهون صعوبة قدّرت نسبتهم ب29.63%، في حين أنّ أدنى نسبة سجّلت لدى الأساتذة الّذين يواجهون صعوبة في اختيّار نوع الاختبار حيث قدّرت ب18.52%.

و كانت آراء الأساتذة الّذين أجابوا بلا متمثّلة في:

-التّحضير للاختبار بفترة زمنيّة كافيّة، و ليس قبل الاختبار بيوم.

-لأنّ الاختبار لا يخرج عن نطاق ما تطرّقوا إليه في الفصل.

أمّا الأساتذة الّذين أجابوا بأحيانا، فتمثّلت آرائهم في:

-وجود الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

-منهجيّة بناء الاختبارات تتغيّر باستمرار من جيل إلى آخر.

-تكمن الصّعوبة في اختيّار نص يناسب المستوى التّعليمي للتّلاميذ و يخدم التعلّمات دون تصرّف فيه.

ومنه نستنتج أنّ الصّعوبة لا تكمن فقط في اختيّارنوع الاختبارالتّحصيلي لتقويم التّلاميذ بل اختيّار نص يناسب المستوى التّعليمي، و يراعي الفروق الفرديّة، بالإضافة إلى أنّ الأساتذة مقيّدون بشروط حول النّص و كيفيّة طرحهم للأسئلة.

س9: من أهم الصّعوبات المواجهة في المنهاج اختيّار الإستراتيجيّة المثلى لعرض موضوع معيّن، هل توافق على هذا الطّرح؟

أردنا من خلال هذا السّؤال معرفة آراء الأساتذة حول صعوبات اختيّار إستراتيجيّة مناسبة لتقديم درس معيّن و هل يوافقوننا في هذا الطّرح أم لا.

-الجدول رقم09(أ):يوضّح الجدول الآتي مدى صعوبة اختيّار الإستراتيجية المناسبة من قبل الأساتذة لعرض موضوع ما.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	27	%50
لا	27	%50
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تساوي النّسب بين الأساتذة الّذين يواجهون صعوبة في اختيّار الإستراتيجيّة المثلى لتقديم درس معيّن، و الأساتذة الذين لا يواجهون ذلك و قدّرت ب50%، ففيما يخصّ الأساتذة الّذين أجابوا بلا هذا راجع إلى الخبرة المهنيّة و الدّراية بمستوى الصّف الدّراسي و اختيّار إستراتيجيّة مثلى لتقديم و شرح درس معيّن.

ولهذا السّؤال شقّ ثان يخصّ الأساس الّذي عليه تختار إستراتيجيّة التّدريس أردنا من خلاله إحصاء أراء الأساتذة حوله.

-الجدول رقم 09(ب):يوضّح الجدول الآتي الأساس الّذي عليه تختار إستراتيجيّة التّدريس.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
على أنّها منسجمة مع الأهداف	7	%25.93
يتفاعل معها المتعلّم	9	%33.33
ملائمة لمحتوى المادّة الدّراسيّة	7	%25.93
مكرّسة لنشاط الأستاذ	4	%14.81
المجموع	27	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد و نسبة إجابة الأساتذة متقاربة، حيث نجد نسبة33.33%يمثّلها9أستاذة ترى أنّ الإستراتيجيّة المثلى هيّ الّتي يتفاعل معها المتعلّم، أمّا نسبة 25.93%اختاروها على أساس أنّها منسجمة مع الأهداف و ملائمة لمحتوى المادّة الدّراسيّة،في حين سجّلت أدنى نسبة قدّرت ب14.81% يختارونها على أساس أنّها مكرّسة لنشاط الأستاذ.

و منه نستنتج تضاربا في آراء الأساتذة، فهناك من يطبّق المقاربة بالكفاءات، ووضع المتعلّم في محور العمليّة التعليميّة، و هناك من يسعى إلى تقديم الدّرس دون مراعاة الفروق الفرديّة للتّلاميذ والعمل وفق المنهاج القديم.

س10:ما هيّ الإستراتيجيّة المناسبة لتدريس الظّواهر اللّغويّة؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة الإستراتيجيّة المناسبة لتدريس الظّواهر اللّغويّة حسب آراء الأساتذة.

-الجدول رقم10:يوضّح الجدول الآتي الإستراتيجيّة المناسبة لتدريس الظّواهر اللّغويّة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإستراتيجيّةالاستنتاجيّة(القيّاسيّة)	45	%83.33
الإستراتيجيّة الاستقرائيّة	9	%16.67
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أغلبيّة الأساتذة يطبّقون الإستراتيجيّة القيّاسيّة في تدريس الظّواهر اللّغويّة بنسبة83.33%، أمّا الأساتذة الّذين يطبّقون الإستراتيجيّة الاستقرائيّة نسبتهم متدنيّة مقارنة بالفئة الأولى حيث قدّرت ب16.67%.

وكانت أغلب تعليلات الأساتذة الّذين اختاروا الإستراتيجيّة القيّاسيّة متمثّلة في:

-لأنّ التّلميذ يستوعب الدّرس و يفهمه فهما جيّدا.

-لأنّ استنتاج القاعدة من أفواه التّلاميذ يجعلها ترسخ في أذهانهم.

أمّا الّذين اختاروا الاستقرائيّة فكانتعليلهم:

-لأنّ المعلّم ينتقل فيها من الجزئيّات إلى الكليّات، فيسهل الفهم على المتعلّم كما أنّ التّدرّج من الأمثلة إلى القاعدة يساعد في ترسيخ المعلومات بشكل أفضل لدى المتعلّم.

-المزج بينهما مع تقديم الاستقراء.

و منه نستنتج أنّ هناك تضاربا في آراء الأساتذة، خاصّة الفئة الّتي اختارت الإستراتيجيّة القيّاسيّة، حيث اختاروها لكن معظم تعليلاتهم تنطبق على الإستراتيجيّة الاستقرائيّة، فالقيّاس يقوم على الانتقال من العام إلى الخاص، أي؛ من القاعدة إلى الأمثلة أما الاستقراء يكون عكس القيّاس من الجزء إلى الكل و هذا راجع إلى خلط في المفاهيم لديهم.

و من خلال ملاحظتنا و دراستنا الميدانيّة لاحظنا أنّ أغلب الأساتذة يستخدمون الإستراتيجيّة الاستقرائيّة في تدريس الظّواهر اللّغوية لأنّها تراعي الفروق الفرديّة و مناسبة لمستوى الطّور المتوسّط، لذلك هيّ الأفضل، و تحقّق الأهداف المرجوّة من حصّة الظاّهرة اللغويّة.

س11:هل تجد صعوبة في تنفيذ إستراتيجيّة حل المشكلات في درس ما؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة مدى صعوبة تنفيذ إستراتيجيّة حل المشكلات حسب آراء الأساتذة

-الجدول رقم11:يوضّح الجدول الآتي مدى صعوبة تنفيذ إستراتيجيّة حل المشكلات.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	27	%50
لا	27	%50
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تساوي النّسب بين الأساتذة الّذين يواجهون صعوبة في تنفيذ إستراتيجيّة حلّ المشكلات و الّذين لا يواجهون صعوبة في تنفيذها و الّتي قدّرت ب50%.

وتمثّل مكمن الصّعوبة في آراء الأساتذة الّذين يجدون صعوبة في تنفيذها في:

-تعجز بعض الإستراتيجيّات عن حلّ المشكلة، لأنّها تعتمد على مهارة التّلميذ و مستوى ذكائه ومن هنا نجد فروقات بينهم.

-إيجاد صعوبة في بعض الأحيان مع مجموعة من المتعلّمين يكون مستواهم ضعيفا، و لا يمكن الوصول إلى النّتيجة المرادة.

أمّا الأساتذة الّذين كانت إجابتهم بلا،فتمثّلت آرائهم في:

-الوقت و البحث كفيلان بإكساب الأستاذ خبرة و حكمة في تدريس ما ينبغي على الشّكل الّذي ينبغي.

-سهولة التّنفيذ بالإضافة إلى الخبرة المهنيّة.

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ الخبرة المهنيّة للأستاذ و التّكوين الجيّد يسهم كثيرا في تخطّي الصّعوبات مهما كان نوعها.

س12:هل تواجه صعوبة في تقويم أداء التّلاميذ و تفاعلهم مع إستراتيجيّة التعلّم بالاكتشاف؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة وجود صعوبات يواجهها الأساتذة في تقويم التّلاميذ وفق إستراتيجيّة التعلّم بالاكتشاف.

-الجدول رقم12:يوضّح الجدول الآتي مدى صعوبة تقويم أداء التّلاميذ و تفاعلهم مع إستراتيجيّة التعلّم بالاكتشاف.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	15	%27.78
لا	39	%72.22
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول السّابق ارتفاع نسبة الأساتذة الّذين لا يواجهون صعوبة في تقويم أداء التّلاميذ وفق التعلّم بالاكتشاف، والّتي قدّرت ب72.22%مقارنة بنسبة الأساتذة الّذين يجيدون صعوبة في ذلك،وقدّرت نسبتهم ب27.78%.

نستنتج ممّا سبق ذكره الأساتذة الّذين يقيّمون أداء تلاميذهم بصورة عاديّة وفق التعلّم بالاكتشاف أنّ ذلك راجع إلى سعة رصيدهم المعرفي في بناء المناهج، والسّعي وراء تطوير الذّات من أجل تحقيق الأهداف التربويّة و مواكبة كلّ ما هو جديد في المنظومة التربويّة.

س13:أثناء تقديمك لدرس ما معتمدا على إستراتيجيّة المناقشة ما هيّ الصّعوبة الّتي تواجهها؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة الصّعوبات الّتي تواجه الأساتذة أثناء تقديم درس معتمين على إستراتيجيّة المناقشة.

-الجدول رقم13:يوضّح الجدول الآتي الصّعوبات المواجهة في تطبيق إستراتيجيّة المناقشة.

الاحتمالات	التّكرارات	النسبة المئويّة

عدم تفاعل التّلاميذ مع الموضوع	22	%40.74
نقاش عقيم يخرج عن الموضوع المراد مناقشته	10	%18.52
تؤدّي إلى تشويش و فوضى أثناء الحصّة	22	%40.74
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول السّابق تساوي نسب الأساتذة الّذين يواجهون صعوبة في تنفيذ إستراتيجيّة المناقشة، نتيجة عدم تفاعل التّلاميذ مع الموضوع، وأنّها تؤدّي إلى تشويش و فوضى أثناء الحصّة، حيث قدّرت ب40.74% مقارنة بنسبة الأساتذة الّذين يواجهون صعوبة في تنفيذها نتيجة توليدها لنقاش عقيم يخرج عن الموضوع المراد مناقشته و الّتي قدّرت ب18.52%.

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ صعوبات تنفيذ إستراتيجيّة المناقشة تكمن في عدم تفاعل التّلاميذ مع الموضوع المراد مناقشته ممّا يؤدّي إلى تخلّي الأستاذ عن هذه الإستراتيجيّة في أغلب الأحيان فيبتعد بذلك عن متطلّبات المنهاج الحديث و المقاربة بالكفاءات.

س14:حسب رأيك الشّخصي ما هيّ الإستراتيجيّة الّتي تجدها صعبة في تطبيق منهاج اللّغة العربيّة؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال أن نعرف أهمّ الإستراتيجيّات الّتي يصعب على الأستاذ تنفيذها داخل الصفّ الدّراسي،و حسب إحصائنا لآراء الأساتذة في هذا الخصوص كانت إجابتهم تتمحور حول ثلاث إستراتيجيّات: المناقشة، حلّ المشكلات و الاستقرائيّة.

-الجدول14:يوضّح الجدول الآتي أهمّ الإستراتيجيّات الصّعبة في تطبيق منهاج اللّغة العربيّة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
إستراتيجيّة المناقشة	31	%57.41
إستراتيجيّة حل المشكلات	17	%31.48
الإستراتيجيّة الاستقرائيّة	6	%11.11
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة سجّلت في إستراتيجيّة المناقشة ب57.41% ثمّ تليها إستراتيجيّة حلّ المشكلات ب31.48%، و أدنى نسبة تمثّلت في الإستراتيجيّة الاستقرائيّة ب11.11%.

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ من أهمّ الإستراتيجيّات الّتي يصعب تنفيذها في منهاج اللّغة العربيّة من منظور الأساتذة إستراتيجيّة المناقشة و حلّ المشكلات و الإستراتيجيّة الاستقرائيّة، وهذا راجع إلى عدّة أسباب نذكر منها:

-تعود صعوبة تنفيذ إستراتيجيّة المناقشة إلى عدم تفاعل التّلاميذ مع الموضوع وتسبّب فوضى أثناء الحصّة.

-تكمن صعوبة تنفيذ إستراتيجيّة حلّ المشكلات في وجود الفروق الفرديّة بين المتعلّمين و ضعف مستوى بعضهم في تطبيق هذه الإستراتيجيّة.

-أمّا فيما يخصّ الإستراتيجيّة الاستقرائيّة تكمن صعوبة تنفيذها في أنّها تشكّل عائقا لدى المتعلّمين ذوي القدرات المحدودة في استنتاج قاعدة الظّواهر اللّغويّة ممّا يؤدّي إلى تطبيقها مع النّجباء في أغلب الأحيان دون مراعاة مبدأ الفروق الفرديّة.

المطلب الثّالث: تفريغ و تحليل البيانات المتعلّقة بالمحور الثّالث(صعوبات تتعلّق بالمتعلّم)

س15:ما هوّ تقييمك للمكتسبات القبليّة للتّلاميذ في اللّغة العربيّة؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة آراء الأساتذة حول المكتسبات القبليّة للتّلاميذ في مادّة اللّغة العربيّة.

-الجدول رقم15:يوضّح الجدول الآتي تقييم الأساتذة لمكتسبات التّلاميذ القبليّة في مادّة اللّغة العربيّة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
جيّد جدا	0	%0
جيّد	0	%0
حسن	24	%44.44
متوسّط	20	%37.04
ضعيف	10	%18.52
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تسجيل أعلى نسبة تقييم للمكتسبات القبليّة للتّلاميذ في اللّغة العربيّة بالحسنة بنسبة44.44%، في حين سجّلت 37.04%من الأساتذة وصفوها بالمتوسّطة، أمّا من أعطاها تقديرا ضعيفا من الأساتذة فقدّرت نسبتهم ب18.52%.

ومنه نستنتج أنّ مستوى التّلاميذ ومكتسباتهم القبليّة في الطّور المتوسّط متدنيّة نوعا ما، وهذا ناتج عن ميول التّلاميذ للمواد العلميّة و اللّغات الأجنبيّة أكثر من اهتمامهم باللّغة العربيّة، أضف إلى ذلك كثافة المقرّر الدّراسي الّذي يشكّل هاجسا أمام التّلاميذ في تحقيقهم نتائج مرضيّة في مادّة اللّغة العربيّة.

س16:ما هوّ تقييمك لمستوى تفاعل التّلاميذ مع أنشطة اللّغة العربيّة؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة مدى تفاعل التّلاميذ مع أنشطة اللّغة العربيّة وملائمتها لمستوى قدراتهم العقليّة.

-الجدول رقم16:يوضّح الجدول الآتي مستوى تفاعل التّلاميذ مع أنشطة اللّغة العربيّة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
عال	0	%0
مقبول	40	%74.07
متوسّط	14	%25.93
ضعيف	0	%0
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة سجّلت لمستوى تفاعل التّلاميذ مع أنشطة اللّغة العربيّة كانت بتقدير مقبول ب74.07%، في حين سجّلت نسبة25.93%تقدير متوسّط أمّا أدنى نسبة تمّ تسجيلها هيّ0%في عال و ضعيف.

و منه نستنتج أنّ مستوى تفاعل التّلاميذ مع أنشطة اللّغة العربيّة ليس بالعالي و لا الضّعيف بل هوّ بين المتوسّط و المقبول، وهذا راجع إلى ميول التّلاميذ و مدى مساهمة الأستاذ في صياغة هذه الأنشطة و زيّادة تفاعل التّلاميذ معها.

س17:إذا كان تقييمك لهذا التّفاعل بأنّه ضعيف، فهل يعود ذلك إلى؟

-سرعة الأستاذ في عرض الموضوع.

-سيطرة بعض التّلاميذ على النّقاش.

-ليس هناك تحفيز و لا تعزيز.

لم تتم الإجابة عن هذا السّؤال من قبل الأساتذة لأنّه مرتبط بالسّؤال السّابق لذلك سنقوم بتحليله بناء على مدّة تربّصنا في ميدان التّعليم، فأحيانا يكون الوقت ضيّق جدا لشرح الدّرس و حلّ الأنشطة، حيث يلجأ الأستاذ إلى السّرعة في عرض الموضوع من أجل إتمام الدّرس، و أحيانا يعود ضعف التّلاميذ في التّفاعل مع الأنشطة إلى سيطرتهم على النّقاش و ضياع الوقت و إهداره، خاصّة إذا كان الأستاذ لا يمتلك خبرة في مجاله يوّاجه صعوبة في السّيطرة على الصفّ الدّراسي.

س18:ما مدى إقبال التّلاميذ على مادّة اللّغة العربيّة؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة إذا كان هناك إقبالا للتّلاميذ على مادّة اللّغة العربيّة و ما السّبب وراء ذلك.

-الجدول رقم18:يوضّح الجدول الآتي مدى إقبال التّلاميذ على مادّة اللّغة العربيّة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	38	%70.37
لا	16	%29.36
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة إقبال التّلاميذ على مادّة اللّغة العربيّة عاليّة قدّرت ب70.37%مقارنة بنسبة عدم نفورهم منها حيث قدّرت ب29.36%.

و كانت آراء الأساتذة حول إقبال التّلاميذ على مادّة اللّغة العربيّة متمثّلة في:

-تهميش اللّغة العربيّة، و ضعف الاهتمام بها.

-الضّعف القاعدي لبعض التّلاميذ.

-التقيّد بالكتاب المدرسي دون ترك مساحة للاستفادة من مصادر أخرى.

-تفضيل التّلاميذ للمواد العلميّة و ضعف اهتمامهم باللّغة العربيّة على أساس أنّها مادّة سهلة.

ومنه نستنتج أنّ قلّة إقبال التّلاميذ على المادّة يعود لاستخفافهم بها و ظنّا منهم أنّها مادّة يمكن تجاوز اختباراتها دون تحضيرات مسبقة فتحدث الكارثة تدريجيّا، أمّا حبّهم لها وتعلّقهمبها فيعود بدرجة عاليّة إلى منهجيّة الأستاذ في تقديم الدّرس و الشّرح المكثّف بالإضافة إلى حلّ التّمارين.

س19:حسب رأيك الشّخصي ما هيّ الحلول الّتي تقترحها لجعل اللّغة العربيّة محبّبة عند التّلاميذ؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة الحلول الّتي يقترحها الأساتذة لجعل مادّة اللّغة العربيّة محبّبة لدى التّلاميذ باعتبار أنّهم في الميدان و هم الأجدر بوضع حلول لهذه المشكلة.

وحسب إحصائنا لآراء الأساتذة في خصوص الحلول الّتي اقترحوها،وجدناهاتتمثّل في:

-تشجيع المتعلّمين على ارتيّاد المكتبات المدرسيّة.

-اختيّار نصوص أدبيّة تروي عطش التّلميذ من جهة، وتثري رصيده اللّغوي من جهة أخرى، وتنمّي وعيه و تجعله يرتقي بفكره.

-الاهتمام بالإذاعة المدرسيّة و المسرح و الأنشطة الثّقافيّة.

-تنظيم مسابقات في كتابة المقالات.

ومنه نستنتج أنّ مقترحات الأساتذة تجعل اللّغة العربيّة محبّبة عند التّلاميذ، ويمكن تحقيقها على أرض الواقع، بالإضافة إلى تخفيف البرنامج الدّراسيالّذي يسمح بتقليل الضّغط المفروض على المتعلّمين و يحبّبهم في المادّة، واحتواء التّلاميذ وتحسيسهم بأهميّة المادّة، وكذلك الاعتماد على الوسائل العلميّة و التّنويع في تقنيّات تدريس اللّغة العربيّة لجذب انتباههم.

المطلب الرّابع:تفريغ و تحليل البيانات المتعلّقة بالمحور الرّابع(صعوبات تتعلّق بالبيئة)

س20:هل يتأثّر تعليم اللّغة العربيّة بالبيئة اللّغويّة في الجزائر؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة آراء الأساتذة في تأثير البيئة اللّغويّة على تعلّم اللّغة العربيّة.

-الجدول رقم20:يوضّح الجدول الآتي مدى تأثّر تعليم اللّغة العربيّة بالبيئة اللّغويّة في الجزائر.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	54	%100
لا	0	%0
المجموع	54	%100

يتضّح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة تأثّر اللّغة العربيّة بالبيئة اللّغويّة في الجزائر عاليّة جدا حيث قدّرت ب100%.

و منه نستنتج أنّ اللّغة العربيّة تتأثّر كثيرا بالبيئة اللّغويّة في الجزائر نتيجة الازدواجيّة اللّغويّة.

س21: كيف تؤثّر البيئة على التّحصيل التّعليمي للتّلاميذ هل من خلال؟:

-اختلاف اللّهجة العاميّة من الفصحى بشكل جذري.

-اهتمام المحيط الأسري بتعليم اللّغات الأجنبيّة على حساب اللّغة العربيّة.

-انحصار اللّغة العربيّة في القاعات الدّراسيّة فقط.

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة آراء الأساتذة حول تأثير البيئة على التّحصيل التّعليمي للتّلاميذ.

-الجدول رقم 21:يوضّح الجدول الآتي تأثير البيئة على التّحصيل التّعليمي للتّلاميذ.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
اختلاف اللّهجة العاميّة من الفصحى بشكل جذري	17	%31.48
اهتمام المحيط الأسري بتعليم اللّغات الأجنبيّة على حساب اللّغة العربيّة	19	%35.19
انحصار اللّغة العربيّة في القاعات الدّراسيّة فقط	18	%33.33
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول السّابق تقاربا في آراء الأساتذة حول تأثير البيئة على التّحصيل التّعليمي للتّلاميذ، حيث سجّلنا أعلى نسبة قدّرت ب35.19% في اهتمام المحيط الأسري بتعليم اللّغات الأجنبيّة على حساب اللّغة العربيّة، في حين تمّ تسجيل نسبة 33.33% من الأساتذة يعتبرونأنّ انحصار اللّغة العربيّة في القاعات الدّراسيّة فقط يؤثّر سلبا على التّحصيل العلمي

للتّلاميذوأدنى نسبة أرجعت تأثير البيئة على التّلاميذ إلى اختلاف اللّهجة العاميّة عن الفصحى بشكل جذري، وقدّرت ب31.48%.

ومنه نستنتج أنّ التّحصيل التّعليمي للتّلاميذ يتأثر بالبيئة، خاصّة بالمحيط الأسري،إذ نجد كثيرا من أوليّاء الأمور يشجّعون أولادهم على دراسة اللّغات الأجنبيّة بغية اكتساب رصيد معرفي في شتّى العلوم لأنّه من الجيّد الإلمام بلغتين أو أكثر.

س22:هل تعتقد أنّ الثنائيّة و الازدواجيّة اللّغويّة الموجودتين في المجتمع لهما تأثير على تعلّم اللّغة العربيّة؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة آراء الأساتذة حول تأثير الازدواجيّة اللّغويّة على تعلّم اللّغة العربيّة.

-الجدول رقم22:يوضّح الجدول الآتي مدى تأثير الازدواجيّة اللّغويّة على تعلّم اللّغة العربيّة.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	50	%92.59
لا	4	%7.41
المجموع	54	%100

نلاحظ من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة تأثير الازدواجيّة على تعلّم اللّغة العربيّة عاليّة جدا قدّرت ب92.59%، في حين رأت طائفة قليلة من عيّنة الدّراسة أنّ تعلّم اللّغة العربيّة لا يتأثر بالازدواجيّة اللّغويّة وقدّرت نسبتها ب7.41%.

ومنه نستنتج أنّ تعلّم اللّغة العربيّة يتأثّر كثيرا بالازدواجيّة اللّغوية، لذلك يجب أن لا يتعرّض التّلميذ للازدواجيّة اللّغويّة في سنّ مبكّرة.

س23:حسب رأيك كيف يمكن الحدّ من تأثير البيئة على التّحصيل العلمي في مادّة اللّغة العربيّة؟

أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة الحلول الّتي اقترحها الأساتذة للحدّ من تأثير البيئة على التّحصيل العلمي في مادّة اللّغة العربيّة.

و تمثّلت إجابات الأساتذة في:

-تعميم اللّغة العربيّة في العديد من الميادين، خاصّة الإعلامي.

-معاملة اللّغة العربيّة على أنّها لغة عالميّة ذات أهميّة، كما يجب ممارستها خارج قاعات الدّراسة في المنزل، الشّارع و مواقع التّواصل.

-تحفيز الأسر على الاهتمام بتعليم اللّغة العربيّة.

-الحدّ يبدو مستحيلا، أمّا التخفيف فيمكن بإعادة الاعتبار للمادّة أو العودة إلى عمليّة التّعريب الفعلي لا الشّكلي كما هوّ الحال في الكثير من البلدان العربيّة.

ومنه نستنتج أنّ الحدّ من تأثير البيئة على التّحصيل العلمي في مادّة اللّغة صعب جدا لأنّ المتعلّم يتأثّر و يؤثّر ببيئته إلّا أنّه يمكن التخفيف من هذا التّأثير من خلال جعل اللّغة العربيّة لغة التّعامل و التّخاطب و التّحصيل العلمي في الآن ذاته.

المطلب الخامس:خلاصة الدّراسيّة

بعد انتهائنا من إحصاء و تحليل النّسب المئويّة لنتائج الاستبيان الموزّع توصّلنا إلى نتائج يمكن أن نوجزها فيما يلي:

-كثافة البرنامج الدّراسي الّذي لا يتماشى مع الحجم السّاعي للمقرّر.

-للخبرة دور في القضاء على الصّعوبات المواجهة في منهاج اللّغة العربيّة، خاصّة في صياغة الأسئلة وأنشطة التعلّم الّتي تسهّل العمليّة التّعليميّة على المتعلّم.

-معاناة بعض الأساتذة من محتوى بعض الدّروس يعود في جزء منه لبعد ارتباطها عن واقع المتعلّم، ممّا يلجأ إلى تبسيط المحتوى حتى يلاءم قدرات التّلاميذ.

-سهولة الوصول إلى الأهداف التربويّة المخطّطة من قبل يتأتّى من الخبرة و التّكوين المسبق والجيّد للأساتذة.

-لا تكمن الصّعوبة في اختيّار نوع اختبار تحصيلي يناسب قدرات المتعلّم بقدر ما تكمن في صعوبة إيجاد نص يناسب المستوى التّعليمي للتّلاميذ.

-تعود الصّعوبة في اختيّار إستراتيجيّة مثلى لعرض درس ما إلى تكوين الأستاذ و مدى تطبيقه للمقاربة بالكفاءات، فهناك أساتذة يستخدمون الإستراتيجيّات القديمة دون تطوير الذّات وفق متطلّبات العصر و مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، وشغلهم الشّاغل تقديم الدّرس في وقته المحدّد.

-تضارب آراء الأساتذة حول اختيّار الإستراتيجيّة المناسبة لتدريس الظّواهر اللّغويّة بين الاستقرائيّة و الإستنتاجيّة.

-نفور بعض الأساتذة من تطبيق إستراتيجيّة حل المشكلات، لأنّها لا تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، و يقتصر العمل بها مع مجموعة فقط من الصفّ الدّراسي.

-سهولة تقويم التّلاميذ وفق إستراتيجيّة التعلّم بالاكتشاف.

-صعوبة تنفيذ إستراتيجيّة المناقشة نظرا لعدم تفاعل جميع التّلاميذ معها.

-من أهمّ الإستراتيجيّات الّتي يجد الأساتذة صعوبة في تنفيذها:إستراتيجيّة المناقشة، حل المشكلات والاستقرائيّة.

-تتراوح المكتسبات القبليّة للتّلاميذ في مادّة اللّغة العربيّة بين التّقديرين الحسن و المتوسّط.

-نفور التّلاميذ من مادّة اللّغة العربيّة يرجع في جانب كبير إلى الازدواجية اللّغويّة و ميولهم نحو تعلّم المواد العلميّة و الأجنبيّة.

المطلب السّادس:الحلول المقترحة

للحدّ أو التّخفيف من الصعوبات المواجهة في منهاج اللّغة العربيّة نقترح بعض الحلول، تتمثّل في:

-تخفيف البرنامج الدّراسي وخاصّة المقاطع التّعليميّة.

-تقديم حصص تطبيقيّة من أجل تحسين جودة التّحصيل العلمي في مادّة اللّغة العربيّة.

-توفير الوسائل التّعليميّة المتطوّرة في المتوسّطات، وإدخالها في تدريس اللّغة العربيّة لجذب انتباه التّلاميذ، وتحفيزهم على تحقيق نتائج جيّدة في مادّة اللّغة العربيّة.

-انتقاء نصوص تكون مرتبطة بالحياة الواقعيّة للتّلميذ تثري رصيده اللّغوي.

-سنّ قوانين صارمة تفرض الالتزام باللّغة العربيّة في المؤسّسات التعليميّة.

-تشجيع المحيط الأسري على الاهتمام باللّغة العربيّة لأنّ الأسرة هي المؤثّر الأوّل في التّلميذ.

-التّكوين المستمرّ للأساتذة، لأنّ عناصر المنهاج في تطوّر دائم، لذلك وجب أن يكونوا على إطّلاع بكل جديد على السّاحة التّربويّة.

-تجنّب استخدام العاميّة في أثناء تقديم و شرح الدّروس.

-محاربة آثار الثنائيّة و الازدواجيّة اللّغويّة و تنقيّة اللّغة العربيّة من الشّوائب الأجنبيّة العالقة بها، لأنّها تمسّ بفصاحتها.

-التّعريب الفعلي لجميع القطاعات بغية الارتقاء باللّغة العربيّة،وبخاصّة مجال الإعلام، لأنّ التّلميذ يتأثّر بما يشاهده.

خاتمة

و في الختام يمكننا إحصاء النّتائج الّتي توّصلنا إليها، وهيّ تتعلّق بالجانبين النّظري و التّطبيقي من البحث في موضوع صعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربيّة من منظور الأساتذة، وتتمثّل في:

1-المنهاج خطّة شاملة تسعى المنظومة التّربويّة من خلاله إلى تحقيق أهداف معرفيّة و سلوكيّة.

2-يسعى الهدف التّربوي إلى تلبيّة قدرات و احتياجات المتعلّم.

3-يتكوّن المنهاج من عناصر أساسة متضافرة ،كلّ يبنى على أثر الآخر، هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة و التّقويم.

4-يرتبط المحتوى بكل ما يحتاجه المتعلّم في حياته الواقعيّة.

5-اشتراك معايير أنشطة التّعلّم مع معايير اختيار المحتوى.

6-تساعد الأنشطة المتعلَّمة في تحقيق أهداف المنهاج.

7-يتم من خلال التّقويم تحديد الجوانب الايجابية و السّلبيّة في العمليّة التّعليميّة و تشخيص جوانب الضّعف و القصور من أجل اتّخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها.

8-تعدد وظائف اللّغة،فمنها الاجتماعية، الثّقافيّة، النّفسيّة و الفكرية.

9-تمثّل إستراتيجية التدريس مجموعة الإجراءات و الوسائل الّتي يستخدمها المدرّس بغية بلوغ أهداف تربوية منشودة.

10-تتكوّن إستراتيجية التّدريس من الأهداف التّدريسيّة و التّنظيم الصفّي واستجابات التّلاميذ.

11-تنقسم إستراتيجيّات التّدريس إلى إستراتيجيّات تبرز دور المعلّم و أخرى تركّز على دور المتعلّم وهناك إستراتيجيّات تبرز دور الاثنين معا.

12-يواجه الطّور المتوسّط صعوبات في البيئة المنزليّة للمتعلّم وداخل الصفّ الدّراسي و الوسائل التعليميّة.

13-تتأثّر عمليّة الاتّصال داخل المنظومة التربويّة بعوامل منها المعتقدات، عدم الفهم و عدم الاهتمام.

14-من الصّعوبات الّتي تعيق تطبيق البرنامج الدّراسي كثافته نتيجة كثرة المقاطع التعليميّة.

15- هناك صعوبات في اختيّار نوع الاختبار التّحصيلي المترتّبة عن الفروقات الفرديّة بين التّلاميذ.

16-الشّغفبتعلّم اللّغات الأجنبيّة يؤثّر على رغبة التّلاميذ في تعلّم اللّغة العربيّة.

17-أغلبيّة الأساتذة يطبّقون الإستراتيجيّة الاستقرائيّة في تدريس الظّواهر اللّغويّة لأنّها تراعي مستوى تفكير التّلاميذ.

18-نظرة المجتمع إلى اللّغة العربيّة أنّها لغة تخلّف و أنّ اللّغات الأجنبيّة تحقّق الرقيّ و الحضارة والتطوّر يؤدّي إلى تهميش اللّغة العربيّة و عزلتها وسط أهلها في المؤسّسات التّعليميّة.

19- للازدواجيّة اللّغويّة تأثير سلبي على التّحصيل العلمي للتّلاميذ في مادّة اللّغة العربيّة.

والحمد لله الّذي أعاننا على إكمال هذا العمل، فإن أصبنا فمن الله و إن أخطنا فمن أنفسنا، و الله وليّ التّوفيـــق.

ملحق

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

سنة ثانيّة ماستر

استمارة مذكرة بعنوان:

صعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربية من منظور الأساتذة –الطّور المتوسّط أنموذجا–

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر، في اللغة و الأدب العربي.

في إطار إنجازنا لمذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر، يشرفنا أن نتقدّم لسيادتكم المحترمة بهذه الاستمارة

و نلتمس منكم التعاون معنا من أجل إتمام بحثنا، و ذلك بالإجابة عن الأسئلة و وضع علامة في المكان (X)المناسب.

علما أنّ بيانات الاستمارة سرية، و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

إعداد الطالبتين:

-ليلى رمضاني.

-مروة معافة.

السنة الجامعية 2022/2021

المحور 1: البيانات الشخصية :

1-الجنس: -ذكر ☐ -أنثى ☐

2-السنة التي تدرسها:

-أولى متوسط ☐ -ثانية متوسط ☐

-ثالثة متوسط ☐ -رابعة متوسط ☐

3-سنوات الخبرة:

-من 1 إلى 5 سنوات ☐ -من 6 إلى 10 سنوات ☐

-من 11 إلى 15 سنة ☐ -من 16 إلى 20 سنة ☐

-20 سنة فما فوق ☐

المحور 2: صعوبات تتعلق بالمنهاج:

4-هل تعاني من تطبيق جميع البرنامج لكثافته؟

-نعم ☐ -لا ☐

-إذا كانت الإجابة بنعم، فلماذا؟

.....

5-هل تعاني صعوبة أثناء صياغة الأسئلة و التدريبات و الأنشطة؟

-أجد ☐ -لا أجد ☐ -أحيانا ☐

6-هل تجد صعوبة في محتوى بعض الدروس لبعد ارتباطها بواقع و محيط المتعلمين؟

-نعم ☐ -لا ☐

7-هل تواجه مشكلة إلى كل الأهداف التربوية المخططة من قبل؟

-نعم ☐ -لا ☐

12- هل تواجه صعوبة في تقويم أداء التلاميذ و تفاعلهم مع إستراتيجية التعلم بالاكتشاف؟

-نعم ☐ -لا -أحيانا ☐

لماذا؟.....

9-من أهم الصعوبات المواجهة في المنهاج اختيار الإستراتيجية المثلى لعرض موضوع معين، هل توافقعلى هذا الطّرح؟

-نعم ☐ -لا ☐

*إذا كانت إجابتك بنعم على أي أساس تختارها؟

-على أنها منسجمة مع ألأهداف ☐

-يتفاعل معها المتعلم ☐

-ملائمة لمحتوى المادة الدراسية ☐

-مكرسة لنشاط الأستاذ ☐

10-ما هي الإستراتيجية المناسبة لتدريس الظواهر اللغوية؟

-الإستراتيجية القياسية (الاستنتاجية) ☐

-الإستراتيجية الاستقرائية ☐

-لماذا؟.....

11-هل تجد صعوبة في تنفيذ إستراتيجية حل المشكلات في درس ما؟

-نعم ☐ -لا ☐

لماذا؟.....

12- هل تواجه صعوبة في تقويم أداء التلاميذ و تفاعلهم مع إستراتيجية التعلم بالاكتشاف؟

-نعم ☐ -لا ☐

13-أثناء تقديمك لدرس ما معتمدا على إستراتيجية المناقشة ما هي الصعوبة التي تواجهها؟

-عدم تفاعل التلاميذ مع الموضوع ☐

-نقاش عقيم يخرج عن الموضوع المراد مناقشته ☐

-تؤدي إلى تشويش و فوضى أثناء الحصة ☐

14-حسب رأيك الشخصي ما هي الإستراتيجية التي تجدها صعبة قي تطبيق منهاج اللغة العربية؟

.....

المحور3:صعوبات تتعلق بالمتعلم:

15-ما هو تقييمك للمكتسبات القبلية للتلاميذ في اللغة العربية

-جيد جدا ☐ -جيد ☐ -حسن ☐

-متوسط ☐ -ضعيف ☐

16- ما هو تقييمك لمستوى تفاعل التلاميذ مع أنشطة اللغة العربية

-عالً ☐-مقبول ☐-متوسط ☐-ضعيف ☐

17-إذا كان تقييمك لهذا التفاعل بأنه ضعيف فهل يعود ذلك إلى:

-سرعة الأستاذ في عرض الموضوع ☐

-سيطرة بعض التلاميذ على النقاش ☐

-ليس هناك تحفيز ولا تعزيز ☐

- هل تواجه صعوبة في تقويم أداء التلاميذ و تفاعلهم مع إستراتيجية التعلم بالاكتشاف؟

-نعم -لا

18-هل تعتقد أن هناك نفورا للتلاميذ من مادة اللغة العربية؟

-نعم -لا

*إذا كانت الإجابة بنعم إلام يعود ذلك برأيك؟

.....

19-حسب رأيك الشخصي ما هي الحلول التي تقترحها لجعل اللغة العربية محببة عند التلاميذ؟

.....

المحور 4:صعوبات تتعلق بالبيئة:

20-هل يتأثر تعليم اللغة العربية بالبيئة اللغوية في الجزائر؟

-نعم ☐ -لا ☐

21-تؤثر البيئة على التحصيل التعليمي للتلاميذ من خلال:

-اختلاف اللهجة العامية عن الفصحى بشكل جذري ☐

-اهتمام المحيط الأسري بتعليم اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية ☐

-انحصار اللغة العربية في القاعات الدراسية فقط ☐

22-هل تعتقد أن الثنائية و الازدواجية اللغوية الموجودتين في المجتمع لهما تأثير على تعلم اللغة العربية

-نعم ☐ -لا ☐

23-حسب رأيك كيف يمكن الحد من تأثير البيئة على التحصيل العلمي في مادة اللغة العربية؟

. . . . . .

قائمة المصادر و المراجع

-المصحف الشّريف برواية ورش.

المصادر:

-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط6،ج2،1997.

-مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، دار الدّعوة، إستانبول، تركيا، ط2، ج2،1989.

المراجع:

-أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2012.

-أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم و أدوار المعلّم فيها، شركة الجمهوريّة الحديثة لتحويل و طباعة الورق، الإسكندريّة،مصر،(د.ط)،2022.

-عبد الإله حسين العرفج و آخرون، تقنيّات التّعليم، دار الخوارزمي للنّشر و التّوزيع، السعوديّة، ط3، 2012.

-عبد السّلام مصطفى عبد السّلام، أساسيّات التّدريس و التّطوير المهني للمعلّم، الدّار الجامعيّة الجديدة، الإسكندريّة، مصر، ط2، 2007.

-عبد السّميع مصطفى و آخرون، مشكلات التّعليم، دار الفكر للنّشر و التّوزيع، ط1، 2005.

-إيمان محمّد عمر، طرق التّدريس، دار وائل للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

-بسّام محمّد القضاة وآخرون،مقدّمة في المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عمليّاتها، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

-حسّان هشام ، منهجيّة البحث العلمي، جامعة القاهرة، مصر،ط2.

-حسين طه و خالد عمران، أساليب التّعلم الذّاتي الالكتروني التّعاوني رؤية تربويّة معاصرة، دار العلم و الايمان للنّشر و التّوزيع، القاهرة، مصر،ط1، 2008.

-حسين محمّد أبو ريّاش، التّعلم المعرفي، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

-حلمي أحمد الوكيل و محمّد الأمين المفتي، أسس بناء المناهج و تنظيماتها، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة، عمّان، الأردن، ط3، 2008.

-حنان قصبي و محمّد هلال، في المنهج، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2015.

-خالد خميس السّر، أساسيّات المناهج التّعليميّة، مكتبة الطّالب الجامعي، غزّة، فلسطين، (د.ط)، 2019.

-خليل عبد الفتّاح حمّاد، استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور للطّباعة، غزّة، فلسطين، ط2، 2014.

-ذوقان عبيدات و سهيلة أبو سميد، استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي و العشرين دليل المعلّم و المشرف التّربوي، دار الفكر ناشرون و موزّعون، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

-راتب قاسم عاشور، المنهج بين النّظريّة و التّطبيق، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004.

-رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد و التّجديد، دار الفكر ناشرون و موزّعون، عمّان، الأردن، ط1، 2010.

-رحيم يونس كرو العزّاوي، المناهج و طرائق التّدريس، دار نجلة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

-رمزي فتحي هارون، الإدارة الصّفيّة، دار وائل للطّباعة و النّشر، عمّان، الأردن، (د.ط)، 2002.

-سالم عطيّة أبو زيد، الوجيز في أساليب التّدريس، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2013.

-سعد علي زاير و إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة و طرائق تدريسها، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

-سعدون محمود السّاموك و هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة و طرق تدريسها، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2005.

-سمير يونس صلاح و آخرون، المناهج الدّراسيّة، مكبة الفلاّح للنّشر و التّوزيع، الكويت، ط8، 2007.

-صلاح الدّين حسن حميدان، استراتيجيّات التّدريس الحديثة مدخل تطبيقي، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2018.

-صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسيّة عناصرها و أسسها و تطبيقاتها، دار المريخ للنّشر، الريّاض، السّعوديّة، (د.ط)، 2000.

-طه حسين الدّليمي و عبد الرّحمان عبد الهاشمي، دار أسامة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

-طه حسين الدّليمي و سعاد عب الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدرس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر و التّوزيع، اربد، الأردن، ط1، 2009.

-عمر عبد الرّحيم نصر الله، تدنّي مستوى التّحصيل و الإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2010.

-فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة و أساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط2015،2.

-فايز مراد دندش، اتّجاهات جديدة في المناهج و طرق التّدريس، دار الوفاء لدنيا الطّباعة و النّشر، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2003.

-فوزي أحمد سمارة، التّدريس مفاهيم.أساليب.طرائق، دار الطّريق للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004.

-كريمان بدير، التّعلّم النّشط، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة، عمّان، الأردن،ط1، 2008.

-كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

-محمّد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة و طرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، مؤسّسة الورّاق للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

-محمّد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر أسسه.بناؤه.تنظيماته.تطويره، دار المسيرة للنّشر و الطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

-محمّد حسن حمادات، المناهج التّربويّة نظريّاتها. مفهومها. أسسها. عناصرها. تخطيطها. تقويمها، دار الحامد للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

-محمّد عبد الله الحاوري و محمّد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التربويّة، دار الكتب، صنعاء، اليمن،ط1، 2016.

-مروان أبو حويج، المناهج التربويّة المعاصرة. أسسها. عناصرها و عمليّاتها (الأساسيّات-مشكلات المناهج-تطوير و تحديث)، دار الثّقافة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006.

-معوش عبد الحميد، صعوبات و مشكلات المعلّم، دار النّشر للفكر و التّوزيع، ط1، 2011.

-نادية حسين يونس العفون، الاتّجاهات الحديثة في التّدريس و تنميّة التّفكير، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن،ط2، 2015.

-هناء عبد العظيم متولّي و آخرون، دليل التّعلّم الذّاتي برنامج علم النّفس، جامعة كفر الشّيخ، مصر، (د.ط)، 2021/2020.

-هيثم صالح إبراهيم، طرق و أساليب التّدريس الحديثة، دار الرّضوان للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2018.

-يحي محمّد نبهان، مهارة التّدريس، دار اليازوني العلميّة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن،(د.ط)،2008.

الكتب المترجمة:

-موريس انجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة تدريبات عمليّة، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة للنّشر، الجزائر،(د.ط)، 2010.

مجلاّت:

-عاطف عبد المجيد، مجلّة تنميّة المراحل، نشرة دوريّة تصدرها إدارة البرامج و البحوث التربويّة، العدد82، أغسطس، القاهرة، مصر،2015.

-محمّد عمر عبد المومني، معوّقات استخدام معلّمي التربيّة المهنيّة للوسائل التعليميّة في عمليّة التّدريس من وجهة نظرهم أنفسهم و علاقتها ببعض المتغيّرات، مجلّة دراسات إنسانيّة و اجتماعيّة، ج2، مجلد9، العدد3، 16جوان2020.

مذّكرة:

-ينال يعقوب، طرائق التّعلّم في القرآن الكريم و آراء المدرّسين في تطبيقاتها العمليّة، دراسة تحليليّة، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في التربيّة، قسم المناهج و طرائق التّدريس، كليّة التربيّة، جامعة دمشق، 2015/2014.

مواقع:

-www.al-mistaba.com ، منيرة بنت خميس بن حمد المعمريّة، البيئة و التّحصيل الدّراسي، منتديات المصطبة، أبحاث علميّة و ثقافيّة، 2022/04/14، 10:17سا.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
شكر و عرفان	-
الإهداءات	-
مقدمة	أ-ب-ت-ث
الفصل الأول: المنهاج ماهيّته، استراتيجيّات تدريسه وصعوباته	
المبحث الأوّل: ماهيّة المنهاج	6
المطلب الأوّل: مفهوم المنهاج	6
1-لغة	6
2-اصطلاحا	7
المطلب الثّاني:أنواع المنهاج	7
1-المنهاج الخفي	7
2-المنهاج الرّسمي	9
المطلب الثّالث: عناصر المنهاج	10
1-الأهداف التربويّة	10
2-المحتوى	12
3-الأنشطة التّعليميّة	15
4-التّقويم	17
المبحث الثّاني: استراتيجيّات التّدريس في منهاج اللّغة العربيّة	21
المطلب الأوّل: مفهوم اللّغة العربيّة و أهميّتها	21
1-مفهوم اللّغة	21
2-وظائف اللّغة	22
3-أهميّة اللّغة العربيّة	23
المطلب الثّاني: مفهوم إستراتيجيّة التّدريس و مكوّناتها	23

1-مفهوم إستراتيجيّة التّدريس	23
2-مكوّنات إستراتيجيّة التّدريس	23
المطلب الثّالث: استراتيجيّات تدريسيّة تبرز دور المعلّم	24
1-الإستراتيجيّة الإلقائيّة	24
2-إستراتيجيّة المناقشة	24
المطلب الرّابع: استراتيجيّات تدريسيّة تبرز دور المتعلّم	27
1-الإستراتيجيّة القياسيّة	28
2-الإستراتيجيّة الاستقرائيّة	29
3-إستراتيجيّة التّعلم الذّاتي	30
المطلب الخامس: استراتيجيّات تدريسيّة تبرز دور المعلّم و المتعلّم معا	32
1-إستراتيجيّة حل المشكلات	34
2-الإستراتيجيّة الاكتشافيّة	36
المبحث الثّالث: الصّعوبات المواجهة في منهاج اللّغة العربيّة	37
المطلب الأوّل: الصّعوبات الّتي تواجه الطّور المتوسّط	37
1-صعوبات في البيئة المنزليّة	38
2-صعوبات داخل الصفّ الدّراسي	39
3-صعوبات في الوسائل التّعليميّة	40
المطلب الثّاني: الصعوبات الّتي تعترض الأساتذة في العمليّة التّعليميّة	40
المطلب الثّالث: معوّقات نجاح عمليّة الاتّصال داخل المنظومة التربويّة	41
المطلب الرّابع: صعوبة القرار التربوي و التّعليمي لأستاذ الطّور المتوسّط	42
الفصل الثّاني: دراسة ميدانيّة لصعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربيّة	
تمهيد	46
المبحث الأوّل: الإجراءات الميدانيّة للدّراسة و خصائص أفراد العيّنة	46
المطلب الأوّل: منهج الدّراسة	46
المطلب الثّاني: الدّراسة الاستطلاعيّة	46

المطلب الثّالث: مجالات الدّراسة	47
1-المجال المكاني	47
2-المجال الزّمني	47
المطلب الرّابع: مجتمع الدّراسة	48
المطلب الخامس: أدوات جمع البيانات	49
المبحث الثّاني: تفريغ نتائج البحث في صعوبات تطبيق منهاج اللّغة العربيّة	50
المطلب الأوّل: تفريغ و تحليل البيانات المتعلّقة بالمحور الأوّل(البيانات الشخصيّة)	50
المطلب الثّاني: تفريغ و تحليل البيانات المتعلّقة بالمحور الثّاني(صعوبات تتعلّق بالمنهاج)	52
المطلب الثّالث: تفريغ و تحليل البيانات المتعلّقة بالمحور الثّالث(صعوبات تتعلّق بالمتعلّم)	63
المطلب الرّابع: تفريغ و تحليل البيانات المتعلّقة بالمحور الرّابع(صعوبات تتعلّق بالبيئة)	66
المطلب الخامس: خلاصة الدّراسة	70
المطلب السّادس: الحلول المقترحة	71
خاتمة	73
ملحق	-
قائمة المصادر و المراجع	-
فهرس	-

ملخص:

يعتبر المنهج التربوي اللبنة الأساسة في المنظومة التربوية مما جعله محط أنظار القائمين على تطويره و العمل على تحسينه إلا أن هذه التغيرات التي تطرأ عليها بين الحين و الآخر تشكل صعوبات في تطبيقه لدى الأساتذة سواء على مستوى عناصره (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم) أو على مستوى استراتيجيات تدريسه و هذا كان سبب اختيارنا لهذا الموضوع بغية تسليط الضوء على صعوبات تطبيقه للوصول إلى حلول لهذه المشكلة معتمدين على المنهج الوصفي بتقنية التحليل، وقد توصلنا إلى نتائج تمثلت في :معوقات تحول دون تطبيق محتوى المنهاج كاملا بالإضافة إلى عسر تطبيق الاستراتيجيات الحديثة، نتيجة المستوى المتوسط لدى تلاميذ اللغة العربية، و كذلك الفروقات الفردية التي تقف كأكبر عائق يواجه تطبيق منهاج اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: منهاج، عناصر، لغة عربية، استراتيجيات، صعوبات، أساتذة.

The educational curriculum is considered the basic building block in the educational system, which made it the focus of attention of those responsible for its development and work to improve it. However, these changes that occur to it from time to time pose difficulties in applying it to teachers, whether at the level of its elements (objectives, content, activities, evaluation) or At the level of teaching strategies, and this was the reason for choosing this topic in order to shed light on the difficulties of applying it to reach solutions to this problem, relying on the descriptive approach with the technique of analysis. The result of the average level of the Arabic language students, as well as the individual differences that stand as the biggest obstacle facing the application of the Arabic language curriculum.

Keywords: curriculum, elements, Arabic language, strategies, difficulties, teachers.