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

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues
Département de langue et littérature Arabe

جامعة 8 ماي 1945 قالمـــة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

N° : .....

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــــــــــــــــــــــر

(تخصّص لسانيّات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة.)

الضّعْف اللّغويّ الرّاهن لدى تلاميذ المرحلة المتوسّطة : أسبابهُ وعلاجهُ. ـ السّنة الأولى مثالا ـ

مقدمة من قبل:

سامية بشيش

تاريخ المناقشة :**20** جـــــــوان **2015**

لجنة المناقشة:

ا د/ العياشي عمّار	رئيسا	أستاذ محاضر ـــ ب ـــ	جامعة **08** ماي ـــ قالمة –
ا د/ فريدة زرقين	مقرر ا	أستاذ محاضر ـــ أ ـــ	جامعة **08** ماي ـــ قالمة ـــ
ا د/ إبراهيم براهمي	ممتحنا	أستاذ مساعد ـــ أ ـــ	جامعة **08** ماي ـــ قالمة –

السنة: **2015**

شـــــــكـــــــــر و

تـــــــقـــــــديـــــــر:

أتقـــدّم بـأسمى معـــاني الشّـكر و التـّــــــقديـر:

إلى الأســـــتاذة المشـــــرفة لمـــــا بـذلـتـــه معـــي مـــن جهـــد خـــالـص، وقـدمـتـــــه لي مـــــن إرشـــــادات وتـوجيهـــات قـيّمـــة خـــلال مـــدّة إعـــادي لهـــذا الـبحـــث فـكانـــت لي نـعم الـعون والمساعـــــدة.

إلى المســـؤولين والـعـــــاملين في جامعـــة قـالمـــة وأخـــصّ بـالـــــذكر القـــــائمين علـــــى كـليّـــــة الآداب واللّـغـــات ،ورئـــيس قـسـم الـلّـــــغة والأدب الـعربـــــيّ السّـيّـد الـفـاضـل الـعـــــيـاشي عمـــــيـار ، وأعضـــاء لجنة المناقشة الكرام.

إلى جميع الأساتذة الأفاضل العاملين بمتوسطات ولاية قالمة ، الذين أفاضوا عليّ من منهل علمهم وساهموا في إثراء هذا البحث . وأخص بالذكر قدوتي الأستاذة فطيمة صعاينية ، و الأستاذات المؤقرات صبرينة بومعزة و سهام بومعزة وسامية بوجاهم وسعاد شاوي.

كما لايفوتني أن أتقدّم بالشّكر الجزيل لعائلتي وأخصّ بالذّكر والديّ العزيزين بارك الله لي فيهما وأختي الغالية، على ما قدّموه لي من دعم وتضحية.

إلى كل من تعاون معي من قريب أو من بعيد و أسهم في إخراج هذا البحث إلى حيّز الوجود.

مقدمة

مقـــــــــدّمـــــــة :

تعــدّ اللغة وسيلة مهمّة من وسائل الاتّصال التي بواسطتها يمكــن للإنســان أن يعبّر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من معــانٍ ومفهومــاتٍ ومشاعرَ نطقاً وكتابة .

ولمّا كانتْ اللغة العربية هي اللّغة الرّسميّة في الجزائر ولغة التّعليم والتّعلـُّم ، فقد حظيت باهتمام بالغ كونها وسيلة إنْ لم نقلْ أداةً لتحقيق المدرسة أهدافها . وتتجسّد أهميّــة اللغة العربية في المراحل المختلفة من التّعليم ؛ حيثُ توظَّف قواعــدُها وقوانينهــا فــي المناهج الدراسية ، بلْ وتقوم عليها العمليّة التّعليميّة والتعلّمية كَكُلّ. لأنَّ أداءها وإتقانهــا بشكل صحيح من طرف المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء يضمن نجاح العملية التعليمية على أكمل وجهٍ.

ومن هذا المنطلق أولتْ الجزائر اهتمامًا كبيرًا بعملية التعليم في جميع الأطــوار، وجعلتْ أولى أولويّاتها تعليمَ مادّة اللّغة العربيّة في جميع المراحل التعليميــة (باســتثناء التعليم العالي والجامعي) ،لــِمَا لها (مادة اللغة العربية) منْ أهداف وقِيــــمٍ تُسهم فــي ربط النّشْء بلغة القرآن الكريم وإرساء مقوّمات الأمّة الإسلاميّة والعربيّة .

لكن على الرّغم من هذه العناية إلاّ إنّ المعاينة الأوّليّة للواقع اللّغويّ في المراحــل التعليمية جميعها ــ ونخصُّ المرحلة المتوسطة ــ تكشف عن تفــاقم ظــاهرة الضَّــعف اللُّغويِّ لدى التّلميذ الجزائري حتى في المراحل التعليمية المتقدمة ، وذلــك مــن أكثــر المشاكل خطورة ؛ حيث لايقف تأثير هذه الظاهرة (الضعف اللغــوي) الســلبي علــى تحصيل التلميذ للغة العربية وحسب ، وإنما تؤثر كذلك في تحصيله العلمي والمعرفــي ، كما تؤثر في مستقبله ومستقبل اللغة العربية . وعلى الرغم من سياسة الإصلاح التربوي في البرامج المخّصصة لتعليم اللغة العربية وتعلُّمها والتي سعت الوزارة من خلالها إلــى تطوير عملية التعليم بإيجاد مناهج جديدة منذ سنة ثلاثة وألفين (2003) ميلادية ، تواكب التحولات العالمية من جهة وتحدُّ من هذه الظاهرة من جهة ثانية ، فقــد باتــت ظــاهرة الضعف اللغوي هاجسا يؤرّق كلّ باحث ومختصٍّ في علوم اللغة والتربية.

وعليه كان البحث في هذا الموضوع ضرورة مُلحَّة قصد الوقوف علــى الأســباب الحقيقية الكامنة وراء تفشي ظاهرة الضَّعْف اللُّغويّ لدى المتعلمين في مؤسسات التعلــيم العامِّ الجزائرية ، من خلال طرْح مجموعة من التّساؤلات المنهجيــة المحــدِّدة لمُشــكلة الدراسة .

وقد لخَّصنا هذه الإشكالية ــ بناء على مــا تـــــــقدم ــ فــي التّســاؤل الــرّئيس التـــــّالي : لماذا تفشَّت ظاهرة الضَّعف اللّغويّ في مؤسّسات التّعليم الجزائريّة ، علــى

الرّغم من إصلاح وتحديث المناهج التربوية ؟. ويتفرع عن هذا السؤال المحوري أسئلة أخرى :

- ما هو واقع الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟.
- وما هي أهم مظاهر الضعف المحدِّدة لمستواه؟.
- هل للإصلاحات التربوية دور في تفاقم ظاهرة الضَّعف اللُّغوي ؟
- أم إن المُسبب الرئيس له هو ضعف التلاميذ في المرحلة التعليمية السابقة؟.
- أليس للأستاذ الأثر البالغ في تفشي هذا الضعف ، وللمتعلم نفسه ولظروف حياته الأسرية والاجتماعية ؟.
- ما هي الأسباب الحقيقية إذًا الكامنة وراء هذا الضعف ؟.وماهي سبل معالجتها؟.

وقد عالجنا الإشكالية بحسب العنوان :

" الضَّعْفُ اللُّغويُّ الرّاهن لَدى تلاميذ المرْحلة المتوسِّطة: أسبابُه وعلاجُه. "

ــ السّنة الأولى مثالاً ــ

ومن الأسباب التي حفّزتني لتناول هذا الموضوع بالدراسة أهميته التي يحْظى بها بالإضافة إلى شيوع هذه الظاهرة أكثر في الآونة الأخيرة في جميع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة المتوسطة ،مما دفعني إلى البحث عن الأسباب الحقيقية التي أدت إلى تفاقمها يوما بعد يوم ، وعيا مني بمكانة اللغة العربية لغة القرآن الكريم في الحفاظ على هويّة الجيل القادم ورسم مستقبله.

أما سبب اختيار السنة الأولى من المرحلة المتوسطة ، فهو اختيار مُتوخّى ،لأهمية هذه المرحلة التي تؤسس لبقية المراحل التعليمية ،إضافة إلى إنّ تلاميذ هذا الطور تشيع فيهم هذه الظاهرة بقوة مقارنة ببقية الأطوار في المرحلة المتوسطة ،وهذا ما أكدته التقارير التربوية التي اطلعنا عليها ،وتجربتنا الخاصة في ميدان تعليم اللغة العربية ، إذ لاحظنا ضعفا غير مسبوق لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط في مادة اللغة العربية مقارنة ببقية الأطوار ، حتى لقد عجز بعض التلاميذ عن كتابة أسمائهم بشكل صحيح .

وقد تناولت هذا الموضوع وفق خطّة تضمنت فصليْن مسبوقيْن بمقدمة ومدْخل ومتبوعيّن بمُلحق وخاتمة . يمثّل المدخل نُبذة موجزة إلى وضع اللغة العربية في الجزائر ومؤسسات تعليمها بعد الاستقلال ، ويمثّل الفصل الأول الجانب النظري ؛ حيث يتناول المبحث الأول منه توصيفا موجزا للوضع الراهن للغة العربية في الجزائر عامة وفي مؤسسات التعليم العام ــ خاصة المرحلة المتوسطة ــ .

ويعتبر بذلك ممهدا للمبحث الذي يليه وهو أهداف تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محاولة منا للمقاربة بين ما هو مأمول وبين ما هو واقع في تعليمية اللغة العربية لتلك المرحلة .

ليتم الانتقال بعد ذلك إلى الوقوف على أسباب الضعف اللغوي في المرحلة المتوسطة ــ كما تجلت في بحوث التربويين المتخصصين ــ في المبحث الثالث ، ليختم الفصل الأول بعرض بعض الحلول المقترحة من طرف الباحثين للحد من هذه الظاهرة و من ثمة تحسين الواقع اللغوي المزري .

أما الفصل الثاني فيمثل الجانب التطبيقي من المبحث ، وينقسم إلى مبحثيْن : أما الأول فهو عرض للطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية من حيث العينةُ التي اشتملت عليها الدراسة ووصفها وتحديد إطارها المكاني والزماني وأساليب البحث المنهجية المعتمدة ممثلة في التكرار والنسب المئوية والاستبانات المتعلقة بالأساتذة والمتعلمين .

أما المبحث الثاني فكان دراسة ميدانية تحليلية، حيث تم فيه عرض نتائج الدراسة ومناقشتها .سواء ما تعلق منها بالدراسة الوصفية لظاهرة الضَّعف اللُّغويّ وتحديد حضورها ومظاهرها في مختلف الأنشطة اللغوية المقررة للسنة الأولى متوسط من خلال الدراسة الاستطلاعية وأدوات البحث المستخدمة ممثلة في الأساليب الإحصائية، أو ما تعلق بعرض محاور الاستبانات وأسئلتها والإجابة عليها باستعراض نتائجها عن طريق استخدام أساليب البحث المنهجية ممثلة في التكرار والنسب المئوية ، مع تقديم تحليل شامل لها واستخلاص النتائج .

وتم إنهاء البحث بخاتمة لخصت فيها أهم النتائج التي أفضى إليها البحث ، وعرضت مجموعة من الحلول العلاجية التي يمكن أن تنهض بمستوى الأداء اللغوي لدى التلاميذ من أفراد العينة. وضمّنا الملحق نماذج من كتابات أفراد العينة من التلاميذ توضح ضعف أدائهم.

واقتضت طبيعة هذه الدراسة اعتماد المنهج الوصفي القائم على التحليل والاستقراء والإحصاء ، لملاءمته أبعاد البحث وأهدافه لاسيما الجانب الميداني منه ، فإذا كان البحث الوصفي في عمومه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ، ففي هذه الدراسة عُمد لوصف واقع الأداء اللغوي الضعيف في إحدى المؤسسات التربوية مع تحديد مظاهره والوقوف على أسبابه من خلال جمع معلومات وبيانات تكشف الواقع ، لكن هذا لاينفي إمكانية الإفادة من بعض المناهج الأخرى وبخاصة فيما يتعلق بالجزء النظري نحو : المنهج التاريخي الذي لجأ إليه البحث في أثناء تتبع وضع اللغة العربية في الجزائر بعد فترة الاستقلال إلى يومنا هذا .

وقد تعددت مصادر البحث المعتمدة وتراوحت بين اللغوية والتربوية التعليمية ، ومنها نذكر : مؤلّف" في الأداء اللغوي" للأستاذ محمود أحمد السيد ،و " التعريب بين المبدإ والتطبيق " للأستاذ أحمد بن نعمان، إضافة إلى "اللغة العربية في الجزائر بعد خمسين سنة من الاستقلال" وهو مؤلّف جمع مقالات لغوية لباحثين جزائريين.

ولمّا كان لكلِّ بحثٍ علميّ صعوباتٌ تقف أمام الباحث سواء أكان في العلوم الدقيقة أم العلوم الاجتماعية والإنسانية، فقد واجهت هذا البحث صعوبات أيضا كان أهمها عامل الزمن ؛ وذلك لما يتطلّبه الموضوع من توزيعٍ للاستبانات والانتقال إلى أماكن مختلفة وكذا شرح مضمون هذه الاستبانات وطريقة الإجابة عليها ، ثم صعوبة استرجاعها والتحقق من مدى جدية الإجابات وتمامها . كل هذا يتطلب سعة في الزمان وقدرة على الإحاطة بالمكان .

وخيرُ ما أختم به هذه المقدّمة هو التوجه بالشكر الجزيل لكل من مدّ يد العون للمساعدة في إنجاز هذا العمل ، وبالعِرفان الجميل للأستاذة المشرفة الدكتورة فريدة زرقين والتي بفضل توجيهاتها وإرشادها ــ بعد فضل الله تعالى ــ تمّ إكمال هذا البحث وإخراجه على الصورة التي هو عليها أخيرا .كما أتوجه بالشكر الخاصّ لكلية الآداب واللغات وقسم اللغة الأدب العربي بجامعة قالمة . وأسأل الله تعالى أن أكون قد وفّقت في إنجاز هذا البحث بعونه ــ عزّ وجلّ ــ.

مدخل

مـــدْخـــــــــــل :

يتميــّز الإنسان بأنّه كائــنٌ مالــكٌ لنِــظام اتّصالٍ متكاملٍ ، يعبّــر من خلالــه عن أفــكاره و رغباته ويقضي بوساطته حاجاته . و هذا النّظام خاضــعٌ للتّطــوير والتّحديث تــبعًا للتّركيبة الحياتيّة للبشر ؛ فعندما يعبّر الفرد عن ما يريد فإنّه يختار الوسيلة المناسبة لذلك كلامًا أو إشارةً بِحسب وعْيهِ . و هذا جارٍ في الإنســان منــذ بدائيّته و قائمٌ على سائر أطواره متعلّمًا كان أم غير متعلّم ، ممّا يؤكّد فطريّة اللّغــة فيه .

و كون الإنسان مفكّــر و ناطق يتجاوز المفهوم المطّرد للّغة الذي يقضــي بــأنّ حــدّها " أصواتٌ يعبّر بها كلّ قومٍ عنْ أغْراضِهم " [1]،أوْ فعلٌ لسانيّ يعبر به المتكلم عن مقصوده[2] . لأنّ اللغة بمفهومها الأوسع ليست مجرّد رموز و مُواصفاتٍ فنيــةً غرضُها التــّواصل و حسْب ، و لكنّها إلى جانب ذلك منهجٌ للفكْــــر و مــرآةٌ لــه وصورة مجسّــــــدة لإيــــحاءات العقــل – كما يــرى العــالم اللّســاني" نعــوم شومسكي"– ، فالفِــــــكَرُ دون ألــفاظٍ و قوالبَ ليستْ سوى شراراتٍ لا تلْبــثُ أنْ تُومضَ حتىّ تنطفىءَ[3] .

إذًا فاللّغةُ وسيلةُ تفكيرٍ كما هي وسيلة تعبير،تؤثّــر في الشعب المتكلم بها تــأثيرا لاحَدَّ لهُ، يمتدّ إلى تفكيره و إرادته و عواطفة و تصوّراته و إلى أعماق أعماقهِ [4].

و من هنا تعــْمد الأمم الحيّة إلى تدريس مناحي الفكر كلّه و في مختلف ميــادين المعرفة بلغتها القوميّة و الوطنيّة ، التي تحمل في كيانها تجارب أهلها و خبرتهم و تحفظ تُراثهمْ و تاريخهمْ و تعبِّر عن فلسفتهمْ في الحيــــــاة .

و غَــيْرُ خافٍ أنّ اللّغة الوطنيّة في الجزائر هي اللّغة العربيّة ، و ذلك منذ مــا يَزيدُ عن أربعة عشر قرناً ، يوْمَ اختارها أجدادُنا المغاربةُ الأوائل لِتكُونَ لُغتهمْ و لغةَ الدّين الإسلاميّ الذي اعتنقوه على يد المسلمين الفاتحين [5]. فكانت اللغة العربية آنذاك اللّسان المشترك للأمّة الجزائريّة كما مثّلتْ رأسمالٍ لسانيٍّ للنّخبة المثقفــة. واللغــة العربية هي لغة العرب من العصر الجاهليّ إلى الآن ، بها نطق الشّعراء الفُصحاءُ و أصبحتْ مدوّنتهمْ الكبيرة ، و أنْزل بها القرآن الكريم بمختلف قراءاته ،لقوله تعالى : " إنَّآ أنْزلنَــــهُ قُرْءانًا عَربيًّا لّــعَــلّــكُمْ تَعْقلُونَ ص ".الآية :02 ، سورة يوســف .

---

[1] : أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص ، تح :محمد علي النجار ، دار الكتاب العربيّ ، بيروت – لبنان ، 1952م ، ص 33 .

[2] : يُنْــظر: عبد الرحمان ابن خلدون ، المقدّمة ، تح : علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطّباعة و النّشر ، ج 1، 2004 م . ص 1128 (بتصرّف) .

[3] : محمود أحمد السيّد، الموجز في طرائق تدريس اللّغة العربيّة وآدابها ، دار العودة ،بيروت ـ لبنان، 1980م، ص16.(بتصرّف).

[4] : يُنـْظر : مولود قاسم نايت قاسم ، إنّيّة و أصالة ، وزارة التعليم الأهلي و الشؤون الدينية ، مطبعة البعث ، قسنطينة – الجزائر، 1975 م ، ص 58.

[5] : يُنـْظر : أحمد توفيق المدني ، كتاب الجزائر ، المطبعة العربية ، الجزائر، 1931 م ، ص 19. (بتصرف) .

لكنّ هذه المكانة الرّفيعة للّغة العربيّة لمْ تدُمْ ؛ إذْ مرّتْ هــذه اللّغــة الشّــريفة بمرحلةِ ضَعفٍ خلال حُكم العثمانيّين للجزائر في الفترة الممتدة مابين ســنة(1518–1830)ميلاديّة ، أيْن تدهورتْ الحمُولة الرمزيّة و الحضاريّة لها بِــإحْلال الحــاكم العثمانيّ لغتَهُ التّركية محلّها في الإداراتِ و تسْيير الدّواوين وسُلدة الحُكْم . فاقْتصر حضوُرها (أيْ اللّغة العربيّة) في أقْبِية ِالتّكايَا و الكتاتيب الدّرويشيّة [6]. حتى وقع لها التّحنيط و أصابها الوَهنُ، و مع هذا ظلّتْ اللّغة العربيّة خلال هذه الفترة تحــتفظ بكل وظائفها و بمكانتها الدّينيّة و الثّقافيّة و الاجتماعيّة ، إذْ كان فيها من المدارس و المعاهد و الزّوايا ما كان يْضطلع بتعليم اللغة العربية في نفسها و تعليم العلوم و الرياضيات بها. إلى أن احتلت فرنسا الجزائــرَ فــي ســنةِ ثلاثــين و ثمانمائــة و ألف(1830) ميلاديّة ،و سعتْ جاهدةً لإلحاقها بها سياسيًّا و فكريًّا و دينيًّا و اقتصاديًّا منْ خلال طَمْس مقوّمات الشّعب الجزائريّ و هويّته بدْءًا بلغته العربيّة ، فكانتْ أولى توْصيات الحاكم الفرنسيّ لجيْشه الزّاحف إلى الجزائر قوله: " علّمُوا لغتَنا و انْشُروها حتَّى تحْكم الجزائر ، فإذا حكمتْ لغتُنا الجزائرَ ، فقدْ حكمْناها حقيقــــــةً "[7].

وفعلاً بدأت الحكومة الفرنسيّة تُــقْــصي اللغــة العربيّــة و تحاربهــا بكــلّ الوسائــل ، فألْغتْ التّعليم بها و فرضتْ مكانها اللّغة الفرنســيّة ، بــدءًا بــالتّعليم و الإدارات و انتهاءً بالشّارع العامّ . إذْ "كان التّعليم أيّام الحكومة الفرنسيّة اســتعماريًّا بحْتًا لا يعْترف باللّغة العربيّة و لا يــُقيم لوُجُودها أيّ حسابٍ فــي جميــع مراحــل التّعليم." [8].

فهي لغة أجنبيّة في وطنها طبْقًا للقانون الفرنسيّ الصّادر في الثّامن (08) من مارس سنة ثمانية و ثلاثين تسعمائة و ألف(1938) ميلاديّة ، و بالتّالي لا تصْلح لا للتّعليم ولا للإدارة، فحُظر استعمالُها في التّعليم حظْرا في الخامس(05) من مــارس سنة خمسة وأربعين تسعمائة وألف (1945) ميلاديّة ، وحلّتْ محلّها اللّغة الفرنســيّة حتّى كادتْ اللّغة العربيّة و الثّقافة العربيّة تنْدثران في الجزائر بعد مرور مائة ســنة على الاحتلال [9]، و لم تكتف فرنسا بذلك بل حاربتْ التّعليم العربيّ الحرّ الذي كانتْ تقوم به جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين (التي تأسّست في الخامس (5) من شهر مــاي سنة واحد وثلاثين تسعمائة وألف(1931)ميلاديــة) و بعــــض المنظّمــات الوطنيّــة.و قامتْ بغلــــق المدارس و حرَمتْ أبناء البلاد مــن تأســيس مــدارسَ عربيةٍ خاصّــة .

---

[6] : يُنــظر : صالح بلعيد ، مقام اللغات في ظلّ الإصلاحات التّربويّة ، مجلّة الممارسات اللّغوية ، العدد السابع ، جامعة مولود معمّري ، تيزي وزّو – الجزائر، 2011 م ، ص 22 – بتصرّف –

[7] : مازن المبارك، اللّغة العربيّة في التّعليم العالي و البحث العلميّ، دار النّفائس، بيروت – لبنان ، ط 2 ، 1981 م، ص 11 .

[8] : أحمد توفيق المدني ، جُغرافيّة القطر الجزائريّ، مكتبة النّهضة، الجزائر، ط 2،1963 م ، ص 138 .

[9] : أحمد بن نعمان، التّــعريب بين المبدإ و التّطبيق ، الشّركة الوطنيّة للنّشر و التّوزيع ، الجزائر ،(د ط) ، 1981 م ، ص 188 .

لكنّ على الرّغم من كلّ هذه الإجراءات التّعسّفيّة لم يستطعْ المستدمر القضاءَ على اللّغة العربيّة ، إذْ أفلحتْ الحركة الوطنيّة في تثبيت بقاءِ قوَامِ اللّغة العربيّة عن طريق مدارس جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين ، الذين زرعوا العربيّة في كلّ قرية جزائريّة عبر تأسيس مدارس أو زوايا أو كتاتيب (تقريبا أربعمائة مدرسة كلّها تعمل على تدريس القرآن و أصول العربيّة) [10] .

لذلك لم تصبح الجزائر فرنسية إبّان تلك الفترة الغاشمة على الرّغم من الوضْع اللّغويّ الحَرِج الذي خلّفته السّياسة الاستدماريّة في الجزائر ؛ وضعٌ يكاد يخلُو منْ معالم اللّغة العربيّة لطُغْيان العامّيّات و الفرنسيّة . هذه الأخيرة التي أصبحت في فترة متقدّمة من الاحتلال لغة التّخاطب في العواصم مثل وهران و الجزائر و عنّابة.[11] لأن العديد من الجزائريّين ــ خاصّة أبناء الأعْيان ــ خضعوا للأمر الواقع ، فإمّا أن يتعلّموا في المدارس الفرنسيّة ذات الإمكانات الكبيرة أو يتعلموا اللّغة العربيّة في المدارس الأهليّة و يتساووْا ــ في نظر السّياسة الاستعماريّة بالأمّيّين .

و أمام هذيْن الخياريْن انقسمتْ النّخبة المثقّفة في الجزائر إلى تيّارين فكريّـَيْن: تيّار محافظ على هويّته مُعرَّب و تيار فرانكوفونيٌّ تشبّع بالثّقافة الفرنسيّة . و قد نتج عن سياسة فرنسا إضافة إلى هذا الانقسام اللّغويّ و الثّقافيّ انتشار الأميّة في صفوف السّواد الأعظم من الشّعب، حتّى أصبحتْ بعد قرن و ثلُث من الاحتلال تشكّل 94.9 % بين الرّجال و 98% بين النّساء في الجزائر.[12]

وبعد أن انتزعتْ الجزائر استقلالها السّياسيّ في سنة اثنتين و ستّين و تسعمائة و ألف(1962) ميلاديّة ، عملتْ على مواجهة الواقع الصّعب للمجتمع ، فركّزت اهتمامها على ميدان التّربية و التّعليم الذي يُغذّي بدوره جُلّ الميادين الأخرى . وسعتْ الدّولة الجزائريّة إلى القضاء على مُخلّفات الاستعمار و آثاره و خاصّة ما تعلّق منها بالنّظام اللّغوي الأصيل. فلمّ تجدْ بُدًّا منْ اتّخاذِ قرار التّعريب للتّخلص من المنظومة الفرنسيّة الموروثة واستعادةِ اللّغة العربية مكانتَها الطّبيعية في التّعليم ، و تعليم الفرد الجزائريّ بلغته الوطنيّة التي ترمز إلى هويّته و تعبّر عن ثابتٍ منْ ثوابت الأمّة التي ينتمي إليها كما أكّد على ذلك دستور الدّولة الجزائريّة المُعدّ في سنة ثلاثة وستين تسعمائة وألف (1963) ميلادية في مادّته الخامسة. [13] .

---

[10] : يُنظر: عبد المالك مُرتاض ، مقتطف من المحاضرة السّادسة "اللغة العربية في القرن الحادي و العشرين في المؤسسات التعليمية في الجمهورية الجزائرية الواقع و التحدّيات "، الثلاثاء 14 حزيران 2005 م .

[11] : أحمد بن نعمان ، التعريب بين المبدأ و التطبيق ، مرجع سابق ، ص 187 .

[12] : المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

[13] : سفيان لوصيف،"اللغة العربية في الدساتير والمواثيق الرسمية في الجزائر" قراءة في الإيديولوجية والممارسة، بحث مؤتمر اللغة العربية ،جامعة فرحات عباس،سطيف ـ الجزائر ،ص:07 .

فكان تعريب التّعليم و إحلالُ اللّغة العربيّة محلّ اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائريّة خيارًا وطنيًّا لتعريب الألسنة و الأفكار و العقول و التّصورات التي تعرّضت للمسْخ في عهد الاستعمار. كما لخّص ذلك الشيخ البشير الإبراهيمي. [14] .

وقد كانت الخطوة الأولى في تعريب التعليم، زيادة الحجم السّاعي للّغة العربيّة المُدرَّسَة في جميع مراحل التّعليم العامّ ــ خاصة الابتدائي ــ، و من ثمّة تعريب المواد ّالدّراسية الأخرى. و بما أنّ الإمكانات الماديّة و البشريّة كانت محدودة ، فقد استعانتْ الدّولة بمعلّمين من الدّول العربيّة الشقيقة كالأردن و العراق و غيرها و من الدّول الأجنبيّة أيضا ، بل سمحتْ لكلّ مَنْ يُجيد القراءة و الكتابة بالتّعليم (و نقصد هنا الممرِّنين) لسدّ النَّقْص.[15] و عملتْ على إلحاق المدارس الحرّة بالمدارس الحكوميّة و تعريبها للتّمكين للّغة العربيّة. و بذلتْ الحكومة جهودًا عاليةً في المراحل اللاّحقة .

فانتقلت اللغة العربية في العشريّة الأولى بعد الاستقلال في التّعليم من كونها لغة مُدَرَّسَة إلى لغةِ تدريس موادّ أخرى (كالتّاريخ و الجغرافيا و ...) لتصبحَ اللّغة الفرنسيّة بحلول سنة سبعة وستّين تسعمائة وألف (1967) ميلادية لغةً أجنبيّةً في الجزائر.

و أخذ التّعريب يشقُّ طريقه في ميدان التّعليم في السّبعينات و الثّمانينات ، خاصّة بعد دعمه سياسيًّا من القائد الرّاحل "هواري بومدين" ،الذي سعى جاهدًا لجعل اللّغة العربيّة اللّغة الرسميّة لكلّ مؤسّسات الدّولة وشعْبها ، فاللّغة العربيّة لديْه "جزء لا يتجزّأ من الشّخصيّة الوطنيّة التي لا تكتمل إلاّ باسترجاع أحد مقوّماتها الرّئيسية و هو اللّغة . أمّا التّعريب فهو مبدأ لا نقاش مطلقا حوله."[16] .

و ما كانت سنة تسعة وثمانين تسعمائة وألف (1989) ميلادية تحلّ حتّى تمّ تعريب جميع أطوار التّعليم العامّ على الرّغم من بروز مشكل الكمّ في المخرجات.

و توالتْ الإصلاحات في الميدان للرّفع من مستوى الطّلبة في اللغة العربية – خاصة – و القضاء على العُجْمة لديهم ؛ فظهرتْ في سنة تسعين تسعمائة وألف (1990) ميلادية المدرسة الأساسيّة المعرَّبة التي أقرّت بأنّ اللغة العربيّة هي اللّغة الوحيدة للتّعليم .

---

[14] : يُنظر :البشير الإبراهيمي، التعريب في المدرسة ،مجلّة اللّسان العربي ّ، العدد الرابع ، المكتب الدائم لتنسيق التعريب ، الرباط ــ االمغرب الأقصى ، ص 56 .

[15] : يُنظر : .راضية حجبار ، اللّغة العربيّة في التربية و التعليم من الاستقلال إلى الآن ، مقال في كتاب :" اللغة العربية خلال الخمسين سنة من 1962 م إلى 2012 م "، عمل فرقة بحث علوم اللغة ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية ، الجزائر ، دون طبعة ، 2012 م ، ص 246 . بتصرف .

[16] :يُنْظر: راضية حجبار ، المرجع السابق ،ص 249 .

وسعتْ إلى تنمية قُدرتيْن متكاملتيْن في المتعلّم ،إحداهما سلامة التعبير و جماليته إنْ أمكن [17] . من خلال إعداد معلّمين معرَّبين أكفّاء و تحسين شروط و طرائق التّعليم . فقامتْ الدّولة خلال هذه المرحلة بتنظيم دوراتٍ تدريبيّة تمكّن المعلّمين من المعارف و المهارات اللّغويّة التي تسمح لهم بتدريس اختصاصاتهم بالعربيّة. [18] .

و مُنذ إنهاء عمل تنصيب المدرسة الأساسيّة سنة 1990 م ، لم يطْرأعلى النّظام التّربويّ أيّ تجديد جذري إلاّ قرار تعميم استعمال اللغة العربية في مختلف المجالات و الذي لم ير النّور إلى يومنا، و نُسي مع دخول الجزائر في دوّامة العنف الدّاخلي .

لكن على الرّغم من هذه العوائق و الصّعوبات كانت اللّغة العربيّة في مؤسّساتنا التّربويّة تحظى بمكانتها و تؤدّي وظائفها ، و كان المستوى اللّغويّ حينها للطّلبة أحسن ممّا هو عليه الآن . و لم يعمّ هذا الضّعف اللّغويّ الذي نشهده في الوقت الرّاهن في مختلف الأطوار التّعليميّة ؛ فالطّلبة ضِعافٌ في اللغة العربيّة و أخطاؤهم في أدائها استماعًا و تعبيرًا و قراءةً و كتابةً كثيرةٌ.[19]

و قد تفاقم هذا الضّعف في السّنوات العشرالأخيرة على الرّغم من الجهود التي بذلتها بلْ و لا تزال تبذُلها المنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى حدّ الآن ، من خلال إجرائها تعديلات على نظامها التّربوي قصد التّحسين من المردود التّربويّ و الرّفع من مستوى المتعلّمين ؛ إذْ وضعتْ وزارة ُالتّربية الوطنيّة في حيّز التنفيذ مناهجَ تعليميّةٍ جديدةً منذ موسم (2003–2004م). وشرعت في تنفيذها في السّنة الأولى من الطّوريْن الابتدائي والمتوسّط تماشيًا مع مستجدّات العصْر و سدًّا للنّقائص التي ترتّبتْ على المناهج القديمة [20] (أي مناهج المقاربة بالأهداف) ؛ هذه المناهج التي اعتمدت تلقين المعارف للمتعلّمين ركيزة منهجية لها ، فأنشأت جيلا اتّكاليًا لا يُعْمِلُ العقل ولا يعتمد النّقد و التّحليل ، و تعاملتْ مع اللّغة على أنّها مجّرد حقائق نظريّة و معارف و قواعد نحويّة وصرفيّة و إملائيّة وجبَ تلقينُها و حفظُها للتّمكن من زِمامها . فنتج عن ذلك ضَعْف لغويّ حاولتْ المقاربة الجديدة تلافِيهِ بتركيزها على الجودة و الإتقان في الفعْل التّعلِيميّ و التّعلُميّ .

---

[17] : محمد العربي ولد خليفة ، المدرسة الجزائرية : مضمون التعليم وأهداف التكوين، مجلّة الثّقافة العدد: 47 وزارة الإعلام و الثقافة ، الجزائر، 1978 م ، ص 54.

[18] : ينظر : عبد القادر فوضيل ، المشهد اللغوي في البيئة الجزائرية بعد الاستقلال : الوضع الحالي و المأمول ، ضمن أعمال ندوة" اللغات و وظائفها" ، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، 2011 م ، ص 120 .

[19] : يُنْظر : راضية حجبار ، اللعة العربية في التربية والتعليم من الاستقلال إلى الآن، مرجع سابق ،ص 253 .

[20] : يُنْظر : صالح بلعيد ، في قضايا التربية ، دار الخلدونية للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2009 م ، ص 19 . – بتصرّف –.

حيث تهدف المقاربة بالكفاءات (l'approche par compétence) باعتبارها تيـــّارًا بيداغوجـــــيًّا جديـــدّا إلـــى تكـــــــــــــويـــــن متعلـــــّم كـــــُــــــفء في جميع الميادين،

يُتقن البحث عن المعرفة و يتصرف بنجاعةٍ في مختلف المواقف الاجتماعيـــة ،عن طريق توظيف معارفه و مكتسباته القبليّة و إدْماجها في وضعيّة جديدة (وضعية مشكلة ذات دلالة) [21].

و قدْ أوْلى المنهاج الجديد و الإصلاح التربوي (الجديد) تعليم اللّغـــات أهميّـــة بالغة ، و سعى إلى تحسين تدريسها ، و على رأسها " اللغة العربية " لغة التعليم في جميع الأطوار ، و ركّز في جوْهره على المُمارسة اللّغويّة الوظّيفية و إنماء القدرات التواصلية من خلال تمكين المتعلّم من مواردَ لغويّةٍ و مهاريّةٍ يُدْعى إلى اســتعمالها لإنتاج خطاباتٍ مكتوبةً و شفويّةً [22] ؛ أيْ جعل المتعلّم قادرًا على التعبيـــر باللغـــة العربية و تناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال،و قراءة نصـــوص مختلفـــة الطول و الصعوبة بطلاقةٍ مع تحرير مختلف أنماط النّصوص (رسائل ، طلبـــات ، تقارير ، شكاوي ..).[23] وبالتّالي تحسين استيعاب المتعلّم الجزائريّ للّغـــة العربيّـــة وإقداره على التّوظيف السّليم لها على المستوييْن الشّفويّ و الكتابيّ دون حاجة إلـــى حفظ قواعدها النّحويّة و الصّرفيّة و الإملائية وحَشْوِ ذهْنه بها مفْصولةً عنْ سياقاتها الطّبيعيّة و عنْ حياتـــــــه .

لكن للأسف هذه النّقلة النّوْعيّة التي سعتْ إليها الإصلاحات في هذه التّعديلات التي كان يُفترض أن تنقل الطّالب الجزائريّ إلى مرحلة اكتساب لغويٍّ بامْتياز مـــع انتقالٍ لغويٍّ بفارقٍ و إدْراك لمْ تحْدث ، و ظلّ الواقع اللّغويّ القائم فـــي مؤسّســـاتنا التّربويّة بعيدا عن المأمول له ؛ واقعٌ تجلّتْ فيه مظاهُر تدنٍ و ضَعْفٍ لُغـــويّيْن فـــي جميع المراحل التّعليمية بدءًا بالمرحلة الابتدائية مرورًا بالمرحلتيْن المتوّسطة الثانوية ووُصولاً إلى الجامعة، هذه الأخيرة التي أكّد العديد من أساتذتها المتخصّصين فـــي تدريس اللّغة العربيّة و آدابها وُجود ضَعف مُشين لدى طلبتهمْ في اللّغات جميعهـــا و في اللّغة العربيّة على وجه الخصوص. وقد عكس هدا الضَّـــعف مظـــاهرَ تراجـــعٍ للمستوى عمّ كان عليه الوضعُ حتىّ قبل الإصلاحات ، ممّ يؤكّد عدم نجاحها.

وها هو الأستـــــاذ "صالـــــح بلـــــعيـــــد " يُنـــادي : " أنقذوا مدارسنا من مُخْرجَاتٍ هَزيلة " ، بعدما تفاجأ وصُدم منْ مستوى الطّلبة اللّغـــويّ (طلبـــة الدُّفْعـــة الأولى للإصلاح دُفعة 2010م)، وأكّد أنه لم يرَ دُفعة ضـــعيفة لغويًّـــا مثْلهـــا منـــذ

---

[21] : مزيان الحاج أحمد قاسم ، التدريس بواسطة الكفاءات للمهتمين بالتربية و التدريس ، دار النشر، تيزي وزو ــ الجزائر ، (د ط) ، 2003 م ، ص 26 .

[22] : يُنْظر : رشيدة آيت عبد السلام ، إسهام التعددية اللّسانية في تعليم اللّغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، ، ضمن أعمال ندوة حول" التعدد اللساني و اللغة الجامعة "، أيام 10-11-12 أفريل 2012 م .

[23] : المقاربة بالكفاءات ، المركز الوطني للوثاق التربوية (NDP) فيليب بيرينو ، تر: مصطفى بن حبيلس ، العدد 34 2000 م .ص:23.

سنة:1985م؛ إذْ لاحظ قصورًا ورداءة في كتاباتهم ــ وهُـــمْ من ولايــة هــي الأولى في نسبة النجاح في البكالوريا وطنيًّا ــ و عَزَا هذا القُصــور إلــى ضَــعف القاعدة اللّغوية لديهم منذ بداية تحصيلهم في الابتدائي. [24]

و تساءل عن الأسباب و العوامل الجوهرية الكامنة خلف هذا الضَّعف اللغوي الذي استشرى بقوّة في طلبتنا ، حتى أصبح الطّالب (أو المتعلم) الجزائري لا يــتُقن أيّة لغة حتىّ لغته الوطنيّة مقارنة بدول الجوار و أصبحت المدرسة الجزائرية تُخرج لنا "أنْصاف لُغويّين "ــ كما عبّرت عن ذلك الــدكتورة خولــة الإبراهيمــي ــ لا مُزْدوجي لغةٍ فقط.

وهنا يحقّ لنا أن نتساءل كما تساءل الأستاذ صالح بلعيد عن مَكْمن الخلــل أو موْطِن الدّاء . فأين يكمن الخلل ؟، هلْ في غياب تخطيطٍ لغويّ ؟ أمْ إنّ هذا الضَّعف اللّغويّ تتحمّله المدرسة و معلّميها ؟، أم أنّ للمحيط أثرا فنعْمــلَ علــى توجيهــه و علاجه ؟ و هلْ للإعلام دورٌ في هذه الانتكاسة ؟ .

إنّ الضَّعف اللّغويّ فعلاً انتكاسةٌ، إذْ لا يؤدّي إلى فشل جيلٍ بأكملــه دراســيًّا وحياتيا ْ فحسْب ، بل إنّه في الواقع يؤسّس لدلالات خطيرة تُنذر بضياع الهويّــة و التّــنكّــرُ لها. فمــــنْ أضاع لسانه فقــــــد أضاع تاريخه. لــــذا وجب علينــا البحث عن سبيل للنّهوض باللغة العربية في المدارس الجزائرية ضــماناً لبقائنــا و حفاظًا على تاريخنا و تأسيسًا لحضارتنا ،لأنّ اللّغة العربيّة هي لُغة المستقبل ــ كما قال الأديب الفرنسي جُول فارْن (Jules verrne) ،و الأمم الحيّة هي التي تسهر على رعاية لغتها و حمايتها من أدْران اللّغات الأخرى و المدّ الحضاريّ .

[24] : يـُنـْظر: صالح بلعيد ، مقام اللّغات في ظلّ الإصلاحات التّربويّة ، مرجع سابق ، ص 38 – بتصرّف – .

الفصل الأول : اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسّط بيــن الواقـــع و المأمـــــول.

المبحث الأول : توْصيــف الوضع الرّاهــن للّغــة العربيـــّة

المبحث الثاني : أهدافُ تعليميّة اللّغة العربيّة.

المبحث الثالث : من أسبـــاب الضّعـــف اللُّغـــــــــويِّ

المبحث الرابع : من سبل النّهوض بالواقع اللُّغـــــويّ

تـــــمْهيـــــــد:

لعــلّ من الضّروريّ الإشارة إلى إنّ الضّعف اللّغويّ أصبح في الوقت الــرّاهن مشكلة من المشكلات التي تقف عائقا أمام التلاميذ في تحصيلهم الدراسيّ.

و هذه الظّاهرة في الحقيقة ليستْ جديدة على مؤسّساتنا التّربويّة فــي الجزائــر، ولكنّ للأسف اتّسع نطاقُها في السّنوات العشْر القليلة الماضية بشكل ملحوظ يبْعــث على الاستغراب والتّساؤل.

ومنْ هذا المنطلق تبنّــَيْنا هذه الدّراسة التي تُعنى بدراســة وعــلاج ظاهــــرة الضّعف اللّغويّ في مرحلة دراسيّة مُحدّدة هي المرحلة المتوسِّطة من التّعليم العامّ.

وللــوصول إلى أفضل النّتائج كان لِزامًا أن نتحدّث عن تعليم اللّغة العربيّة وواقــع أدائها في هذه المرحلة أوّلا، ثمّ نعرّج إلى بيان آراء المختصّين حول عوامل الضّعف اللّغويّ في هذه المرحلة واقتراحات الحلول.

المبحث الأول: توصيف الوضع الرّاهن للغة العربية :

على الرّغم من مكانة اللّغة العربيّة و مدى الاهتمام بتعليمها إلّــا أنّ الشّــكوى باتتْ عامّة في السّنوات الأخيرة – خاصّة بعد إصلاحات 2003 م ــ مــنْ تفشّــي ظاهرة ضَعف التّلاميذ الجزائريّين فيها ، إذ ْ لوْ نظرْنا إلى واقع استخدام هذه اللّغــة الشّريفة بين متعلّمينا لَوجدْنا قليلاً من مظاهرِ الحُضور العمليّ و بُعدًا كبيرًا عن مــا يجب أنْ يكون وعنْ الأهداف المسطّرة و المرجوّ تحقيقُها في نهاية التّعلــيم العــامّ، والتي تسعى إلى " إقدار التّلاميذ على التّعبير بنوعيْه االشّفويّ و الكتابيّ بلغة سليمةٍ صحيحةٍ ، و تركّز في مُجْملها على الممارسة الوظيفيّة للّغــة فــي إطــار عمليّــة التّواصل." [25]

فواقع اللغة العربية الآن على ألسنة المتعلّمين فيه قصورٌ أصاب بيانهُمْ و تحلُّلٌ اسْتشْرى في تعبيرهم و تشويهٌ أضاع ملامح فكرهم و عجزٌ أصاب تعليمهم اللّغوي ّ، حتّى أصبحتْ اللغة العربية غريبةً بين أهلها الذين عزفوا عنها إلى استعمال لغــات أخرى فأصبحوا بذلك لا يملْكون لغة تميّزهم .

[25] : يُنــــــظر : مديريّة التّعليم الابتدائيّ، اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج السّنة الرابعة من التّعليم الإبتدائيّ ، ديوان المطبوعات المدرسية ، جويلية 2005 م ، ص 07

و هذا هو واقع الحال لدى الكثير من الجزائريّين الذين أثبتتْ الدّراسات أنّهم لا يتحكّمون تحكُّما جيّدا في لغات المدرسة مقارنةً مع دول الجوار (خاصة تونس) ، بل يملكون هجينا لغويًّا أساسُه المزْج بين استعمال الفصحى و العاميّة و اللّغة الأجنبيّة واللّغات المحليّة دون وعْيٍ . و هُمْ ضِعاف (أيْ الطّلبة الجزائريّون) في لغة التّدريس (أيْ اللّغة العربيّة)، ويتجلّى ذلك في كثرة أخطائهمْ عند أدائها مشافهة و كتابة و قراءة و استماعا ،و عجزُ الكثير والمتخرّجين منهم في الثّانويّة عن كتابة رسالة بلغةٍ سليمةٍ أوْ ملءِ صكٍّ بريديّ باللغة العربية ، بل إنّ تلاميذنا في حقيقة الأمر لا يعرفون أيّة لغة [26] ؛ فالتّلميذ الجزائريُّ يحملُ مسبقًا خليطًا لغويًّا مِنَ العربية و المازيغيّة أحياناً و الكلمات الأجنبيّة ، و لمْ تستطع المدرسة تهذيب ذلك الخليط لتجعلَ المتلقّي يميّز بين كلمات كلّ لغةٍ و يتعرّف على الأصول اللّغويّة و الفروع ليتواصلَ بعد ذلك بلغةٍ معينّة بعيدًا عن الاحتكاكات اللّغويّة، و لِيرتقيَ بأيّة لغة في إطارها الخاصّ و ضمن منظومتها النحوية و الدلالية .

و قد عبّر الرّئيس عبد العزيز بوتفليقة عن هذا الوضع اللّغويّ المُزْري و اسْتهْجنه بقوله: " لمْ أتبيّنْ ما اللّغة التي يتحدثُ بها الجزائريّون فلاَ هي عربيّة ولا فرنسيّة ولاهي أمازيغيّة ... فهُو خليطٌ منْبوذٌ و كلامٌ هجينٌ لا نكادُ نفْهمه ، ومَثَّل لذلك بكلمة (ما يكْزيزتيشْ) (لا يوجد) و هي كلمة خاصّة لا يفهمها إلاّ جزائريُّ القرن الواحد و العشرين. [27]

فعْلاً ، إنّ الوضع اللغويّ عندنا يستحقّ الاسْتهْجان خاصّة إذا علمنا بأنّ داء الضَّعف اللّسانيّ قد انتقل من المتعلّمين و امتدّ إلى بعض المسؤولين الجزائريّين، سياسيّين منهمْ و وزراء ؛حيث كثيرًا ما رأيْناهم وسمعْناهم يُخاطبُون الشّعب الجزائريّ بلغةٍ عربيّةٍ ركيكةٍ ، بلْ نجدُ البعض منهم لا يطِيب له الكلام إلاّ بلغة فولتير (Voltaire). و هذا الأمر عند الدول المتقدّمة يُعدّ جريمة لا ينبغي السّكوت عنها ، و قد أورد في هذا المجال الأستاذ صالح بلعيد حادثة لوزيرة فرنسية قامت عليها الدّنيا و لم تقعدْ لأنّها أخطأتْ في جمع كلمة Banal (عادي أو تافِه) ،فجمعتْها على « Banaux » و الأصل أن تُجْمع على Banals. [28]

---

[26] : يُنظر : صالح بلعيد ، مقام اللغات في ظلّ الإصلاحات التّربويّة ، مرجع سابق ، ص : 20 .

[27] : صالح بلعيد ، هُموم لغويّة ، مخبر الممارسات اللغوية ، تيزي وزو ، الجزائر ، (نسخة إلكترونية) ، 2012 م ، ص : 304 .

[28] : يُنظر : خليل حميش ، اللغة العربية في الهوية الوطنية بين الواقع و المأمول ، مجموعة مقالات المخبر بعنوان: "اللغة العربية خلال الخمسين سنة من 1962م إلى 2012 م "، مرجع سابق، ص : 142 .

إذًا ، فضَعف اللّغة العربيّة في الجزائر لدى طلابها بل و مسؤوليها أصبح من المسائل الواضحة للعيان ، على الرّغم من كلّ جهود الدّولة الجزائريّة التي بذلتها و التي ماتزال تبذلها لتحسين مستوى المتعلّمين التّعليميّ و اللّغويّ . إذْ لا نُنكر بأنّ الدولة الجزائريّة أتاحتْ فرصة التعليم المجانيّ للجميع و خصّصت من ميزانيّتها العامّة ما يعادل سنويًّا نسبة 30 % لتحديث التعليم [29] ،بُغْية إحداث نقلة نوعيّة في مستوى الأداء اللّغويّ و التّعليميّ التربوي للمتعلّمين ،و تجلّى ذلك في تبنّيها لمقاربة بيداغوجيّة جديدة هي " المقاربة بالكفاءات " التي تعني الجودة في التعليم ، و التي كان من المفترض أن تساعد هؤلاء المتعلمين على الاستيعاب الأفضل للموادّ الدّراسيّة وأن ترفع من أدائهم و مستواهم ، فقد أعطتْ هذه المقاربةُ الأولويَّة للّغات وعلى رأسها اللّغة العربيّة و سعتْ من خلال إشراك المتعلّمين في الفعل التّعليميّ والتّعلُّميّ إلى تمكينهم من استيعاب اللّغة و توظيفها على المستوييْن الشّفويّ و الكتابيّ بطريقة سليمةٍ. فمتى تمكَّن المتعلّم من لغته الأمّ (لغة التدريس) ارتقى مستواه التّعليميّ، لأنّ اللغة عامل نجاح أو إخفاق بل هي قبل كل شيء أداة تفكير ، لكن للأسف لم تحدث تلك النّقلة النّوعيّة بل تجسّدتْ مكانها في الواقع مظاهر تدنٍّ وضعفٍ لُغويّيْن في المؤسّسات التّعليمية الجزائريّة ،نتج عنها فشلٌ في التّحصيل الدّراسيّ لدى الكثير من الطّلاّب .وهذا ما أكّدته التّقارير التّربويّة العديدة التي أعدّها أُولُو الاختْصاص في هذا الميدان ،وكشفتْ جُلّها عن نتائجَ كارثيّة للمتعلّمين خاصّة في المرحلتيْن المتوسّطة و الثّانويّة ؛ فقد نشرت جريدة الإخبارية الوطنيّة على موقعها الإلكتروني ليوم : 2013/12/20 مقالاً عنوانه :" إصلاحات بابا أحمد في قفص الاتّهام " .وقد أكّد التّقرير أنّ نتائج الفصل الأوّل لتلك السنة كانتْ كارثيّة ، فمعدّلات أزْيد من خمسين (50) بالمائة من تلاميذ المتوسط و الثانوي دون العشرة ، ما يعني تواصل التّدهور الذي حصل في النتائج مقارنة بالفصل الأوّل للموسم الدّراسيّ السّابق ، و ما يؤكّد كارثيّة النتائج أيضا ــ تُضيف الجريدة ــ أنّه حسب تقارير تربويّة بلغ عدد التلاميذ الذين تحصّلوا على معدّل أقل من خمسة (05) وصل إلى عشرة (10%) بالمائة أيْ مائتيْن و أربعة و سبعين (274) ألف تلميذ من مجموع عدد التلاميذ المقدّر بمليونيْن(02) وأربعمائة و سبعين (470)ألف حيث يتعلّق الأمر خاصّة بتلاميذ السّنة الأولى متوسّط،وبكلّ الموادّ ومنها اللّغة العربيّة.[30]

---

[29] : صالح بلعيد ، مقام اللغات في ظل الاصلاحات التربوية ، مرجع سابق ، ص : 21 .

[30] : عبد الحليم كهيلة ، إصلاحات بابا أحمد في قفص الاتهام ، جريدة الإخبارية الموقع الإلكتروني : . WWW. Elekhbaria . com /ar/permaline/8747

إذًا، كان هذا توصيفًا موجزًا للوضع الرّاهن للّغة العربيّة في الجزائر و تعليمها. و هو واقعٌ يعكس لامحالة ضعفًا يتفاقم خطبُه يومًا بعد يوم.كما يشير إلى وجود خللٍ ما في عملية التّعليم والتّعلم يمس جميع المراحل الدراسية ــ ونخص بالذّكر المرحلة المتوسطة ــ جعل تحقيق الأهداف المسطّرة أمرًا غير مُمكن . وسنحاول أن نقف على أوجه هذا الخلل، من خلال الحديث عن تعليمية اللغة العربية وما تحظى به هذه الأخيرة من عناية في مناهج التّعليم المتوسط المعتمدة.

المبحث الثاني: أهداف تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة:

1 ــ مفهوم تعليمية اللغة العربية :

انطلاقاً من مفهوم التّعليمية و العمليّة التّعليميّة عمومًا يُمكن تحديدُ مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة ، لكن قبل هذا ، تجدُر الإشارة إلى أنّ التّعليميّة اصطلاحٌ وُضع في اللغة العربيّة ليقابل الاصطلاح الغربيّ الشّهير بالتّركيب الآتي : didactique La des langues . لهذا نجد البعض يعود إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمةً حرفيةً فيستعمل اصطلاح تعليميّة اللّغات.[31]

ونلْفي آخرين يستعملون المركّب الثّلاثيّ : علم تعليم اللّغات ، و هناك من يكتفي بتسمية تعليم اللّغة [(*)] ، و آخر يكتفي بتسمية أو استعمال اصطلاح تعليميّات أو تعليمية [32] ، وهناك من يلجأ مرّة أخرى إلى التّركيب الثّلاثيّ : علم تعليم العربيّة [(**)].

وعليه،فالتّعليميّة بمفهومها الشّامل إذا أُضيف لها صفة (اللّغات ، تعلميّة اللّغات) اتّخذت معنى و بُعْدا معرفيًّا جديدًا ، بحيْث تصبح مرتبطة بذلك الميدان العلميّ الذي يهتمّ بالبحث في المسائل المتعلقة بتعليم اللغات و تعلّمها، في إطار نظاميّ في الغالب تسيّره شروط معيّنة و تحْكمه قوانين ثابتة ، و ذلك باعتماد برامج محددة و طرائق فعّالة ، قادرة على تحقيق الغايات و الأهداف المسطّرة لتعليم هذه اللغة أو تلك ، سواء تعلّق الأمر باللّغة الأمّ أم بلغةٍ أجنبيّة [33]. ثمّ إنّ الميدان التّعليميّ اللّغويّ قد شهد في العقود الأخيرة تطوّرا كبيرا نتيجة تأثّره بالتّفاعل الحاصل بين علم اللّغة

---

[31] : يُنظر : جعفري نسيمة : الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية ، مشكلات وحلول ، دراسة نفسية لسانية تربوية ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، الجزائر ، 2003 م ، ص : 128.

* : – صيغت عناوين على شاكلة ما عمد إليه محمود أحمد السيد في كتابه : اللسانيات و تعليم اللغة ، سلسلة الدراسات و البحوث المعمّقة ، دار المعارف سوسة ، تونس ، 1998 م .

[32] : عمار ساسي ، اللسان العربي و قضايا العصر ، دار المعارف ، البليدة – الجزائر ، 2001 م ، ص : 80 .

** : – لقد اعتمد هذا التركيب الثلاثي للدلالة على التعليمية ، و ذلك من خلال مخبر علم تعليم العربية الذي اعتمد سنة 2003 م بالمدرسة العليا للأساتذة ، معهد الأداب و العلوم الإنسانية ، بوزيعة ، جامعة الجزائر العاصمة .

[33] : يُنظر : ليلى بن ميسية : تعليم اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي ، رسالة ماجستير جامعة فرحات عباس ، سطيف ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، قسم اللغة العربية وآدابها،2008م –2010 م ، ص : 22 .

بتفرّعاته المختلفـــة و علوم التّربية (علم التربية ، علم الـــنفس ، علـــم الاجتمـــاع) وبالتّالي صحّ القول إنّ تعليميّة اللّغات ذات بُعديْن : بعْدٌ لغويٌّ و بعْدٌ تربويٌّ .

واللغة العربية بِعدِّها لغةٌ حيّة و مادّة تُدرَّس في مختلف المستويات التّعليميـــة ، ليست في منأى عن هذه التطورات ، حيث أفادتْ من النّظريّات اللّغويّة و التّربويّـــة الحديثة و تطبيقاتها العمليّة المختلفة ، و يمكن أنْ نلمس هذا من خلال التحول الـــذي شهدته مناهجها و طرائقها التدريسية ، فعلى سبيل المثال لا الحصر اعتماد المدرسة الجزائرية مبادىء " النّحو الوظيفيّ " لتبسيط تلقّـــي دروس القواعـــد ، و انتهاجهـــا الطّرائق التّربويّة الحديثة نحو : طريقة المشروع و طريقة حلّ المشكلات. بالإضافة إلى التأثُّر ببعض النظريات في علم الـــنفس نحـــو :النظريـــة الإجرائيـــة لســـكيْنر (shinner BF) ... إلخ .

ذلـــــــك أنّ تعليميـــة اللغات بصفة عامة و تعليميـّة اللغـــــة العربيـــة بصفة خاصـــة ــ بوصفها وسيلة إجرائيّة لتنميـــة قدرات التّلميـــــذ قصد إكســـابه المهارات اللغويـــــّة و استعمالها استعمالا صحيحا – تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب و الخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة و ملازمة في ذاتهـــا بالجوانـــب اللغوية و الفكرية النفسية و حتى الاجتماعية ، كما تتطلّب معرفة دقيقـــة بـــالأمور البيداغوجية .

و مـــمّا تقدم يمكن تعريف تعليميّة اللّغة العربيّـــة بأنّهـــا : مجموعـــة مـــن الطرائـــــق و التقنيات الخاصة بتعليم مادّة اللغة العربية و تعلّمها خـــلال مرحلـــة دراسيّة معيّنة ، قصد تنمية معارف التلميذ و اكتسابه المهارت اللغوية و اســـتعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات و المواقف التواصلية ، كلّ هذا يـــتم فـــي إطار منظم و تفاعلي بجمع المعلم بالتلميذ ، باعتمـــاد منـــاهج محـــددة و طرائـــق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغّة العربية و تعلمها .

إنّ تعليمية اللغة العربية تعد جزءا من التعليمية عموما ذلك أنها تهـــتم مثلهـــا بالمبادىء و القوانين و الطرائق نفسها لكن على نطاق أضيق ، إذ ينصبّ اهتمامهـــا حول ما يخصّ تدريس مـــادّة اللغة العربية فحسب، سواء أمن ناحيـــة الطّرائـــق أم الأساليب الخاصة بها . و بعبارة أخرى تمثّل تعليميّة اللغة العربية إحدى الجوانـــب الخاصّة بالتعليميّة ، إذْ تبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق أهدافها و تلبيـــة حاجـــات التلاميذ ، و تـــُعـــْنى عن قربٍ بمراقبة العملية التعليمية في إطارها العـــام و كـــذا تقويم إحدى جوانبها التعليميـــــة و تعديلهـــــــــا.[34]

---

[34] : يـُنظر : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ، الجزائر ، ص : 11 . من الموقع : http://www. Infpe.edu.dz/eultiation/private /dicat M htm .

*– للاستزداة حول طرق إعداد المعلم و تكوينه ، وكل ما يتعلق بكفاياته و مهاراته (ينظر : رشدي أحمد طعيمة ، المعلم ، كفاياته ،إعداده ، تدريسه ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999 م) .

2 ــ عناصر تعليميّة اللّغة العربيّة :

يرى الباحثون في التربية و التعليم أنّ نجاح أيّ عملية تعليمية مرهون بمدى تفاعل أقطابها الثلاثة و تكاملها ، و لمَّا كانت اللغة العربية جزءا أو إحدى هذه العمليات التعليمية ، فإنّ عناصرها الأساسة تتلخّص في عناصر ثلاثة هي : المعلّم و المتعلّم و المنهاج.

أولا : المعلّم (الأستاذ) :

يحتلّ المعلّم (الأستاذ) ركيزة أساسة في نجاح العمليّة التعليميّة ، باعتباره موجّها و مرشدا أو مالكا للقدرات و الكفايات التي تؤهله لتأدية رسالته ، و رغم التحول الذي شهده دوره و اختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي و الحاضر ؛ إذْ أصبح في المقاربة الجديدة منشّطا و منظّما يحفّز على الجهد والابتكار ، بعد أن كان حاملا و ملقّنا للمعارف و المعلومات فحسْب ، فإنّ تحديد فاعليّة تعلّم أيّ مادّة و تعليمها و نجاحها متوقّف إلى حدٍّ بعيد على جملة من الخصائص المعرفيّة و الشّخصيّة (*) التي لابدّ أن يتوفّر عليها المعلّم .

وفي ذلك ينوّه " عبد العليم إبراهيم" بالقول: " المقوّمات الأساسية للتّدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرِّس و حُسن اتّصاله بالتّلاميذ و حديثه إليهم، و استماعه لهم، وتصرّفه في إجابتهم و براعته في استهوائهم و النّفاذ إلى قلوبهم ..... إلى غير ذلك من مظاهر العمليّة التعليميّة النّاجحة ".[35]

ثانيا : المتعلّم (التّلميذ) :

يعدّ التّلميذ محور العمليّة التّعليميّة ، فهو في سعْي دائم لاكتساب مختلف المعارف و الخبرات و المهارات اللغوية لتطوير قدراته المعرفية و اللغوية من خلال الإسهام الفعّال في بناء هذه العملية ،

---

[35] : عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ط5 ، 1985 ، ص : 25

* و يقصد هنا منهاج المقاربة بالكفاءات (l'approche par compétence)

فإذا كان في التعليم التقليدي لا يملك أيّ دور في العملية التعليمية باستثناء تلقّيه للمعلومات التي تـُمْلى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان ، فإنّ المقاربةالجديدة (*) للمنهاج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة و تنفيذ عملية التعلم من خلال تحضير بعض أجزاء المادّة الدراسية و شرحها ، كما تتيح له الفرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات و الحلول الجديدة في المكتسبات السابقة .[36]

ونظرًا إلى اختلاف حاجات التلميذ و استعداداته التي تتطوّر عبر مراحل نموّه، فإن محوريّته في العملية التعليمية وطبيعة الثّقافة و المعارف التي يتلقاها ، و كذا طرائق تقديمها له ، يختلف من مرحلة تعليميّة إلى أخرى ، حتى تتواءم و طبيعة نموّ هذا التلميذ اللّغويّ و خصائصه الجسميّة و حاجاته النفسيّة و الاجتماعيّة في كلّ مرحلة و بشكل يمكّنه من الفهم و التّدبُّر ، و بعبارة أدقّ فإنّ المنهاج يأتي في صورة خبرات متكاملة ويتمّ وضعه لأجل التلميذ ، يُعْنَى بحاضره و نشاطه و يراعي خصائصه و طبيعته و يتغير بحسب احتياجاته المرحلية،حتى يصبح التلميذ مشاركا إيجابيا في كل عمل.[37]

فعلى سبيل المثال " بقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة و تلك الخصائص أثناء بناء المنهج و من خلال الإجراءات العملية داخل حجرة الدّراسة بقدر ما يساعد التلميذ على تقبُّل اللغة كمادة دراسيّة ،تكوين اتجاهات إيجابية نحوها ، وبالتالي يساعد ذلك على نموه اللغويّكما يساعد على اكتساب سلوكيات إيجابية كالثقة بالنفس و المبادأة في الحديث و توجيه الأسئلة و الإجابة عمّا يُطلب منه الإجابة عنه وهكذا"[38] مع باقي الموادّ العِلميّة و الأدبيّة .

و قد يكون متّفقا مع سياق البحث استعراضُ – و لو بإيجاز – بعض خصائص واستعدادات التلميذ – اللغوية منها خاصة – في الطّور الأول من التّعليم أو ما يعرف بمرحلة التعليم المتوسط (*) حتى يتم إدراك علاقتها بظاهرة ضعفه اللغويّ.

---

[36] : يُنظر : مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج السّنة الأولى متوسّط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2004 م ، ص : 04 .

[37] : ينظر : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ، الجزائر ، ص : 11 . بتاريخ : 2015/02/11.
من الموقع :
http://www. Infpe.edu.dz/Bublication/private /administration % D Bimaire education -2- pdf

[38] : زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، 2005 م ، ص : 72 .

* : هي المرحلة الثانية في السّلم التّعليمي ، تقع بين المرحلة الابتدائية و المرحلة الثانوية – و مدة الدراسة بها في الجزائر أربع سنوات، ويكون متوسط سن التلاميذ عند الالتحاق بها اثنيْ عشرة سنة – (و استعمالها خاص ببعض البلدان العربية ، و قد تسمى الإعدادية أو التكميلية) (ينظر : مجمع اللغة العربية ، معجم علم النفس و التربية. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، مصر ، 1984 م ج1 ، ص : 71 .

ـ المؤشرات العامّة للمتعلّمين في الطّور المتوسّط :

تغطّي هذه المرحلة من التّعليم العامّ(المرحلة المتوسطة) الفترة العمريّة المتراوحة من إحديْ عشرة (11) سنة إلى خمس عشرة(15) سنة . و قد أطلق عليها علماء النّفس تسمية :" المراهقة المبكّرة " . فالمتعلم يلج هذه المرحلة مراهقا و إنْ لم يصل بعدُ إلى مرحلة البلوغ.[39] .

والمراهقة مرحلة من مراحل حياة الإنسان ،فيها من المشكلات ما يجعلها تستحوذ على عدد كبير من البحوث التربوية و النفسية و الإجتماعية .

فأصبح من الضّروريّ بما كان أن يتعرّف الأساتذة – و خاصّة أستاذ اللغة العربية – على خصائص هذه المرحلة و أهميتها حتى يستطيع أن يبني أهداف حصصه على أساسها. و كيْ يتمكّن كذلك من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذكورا أو إناثا. ليتمكن من تعزيز النمو بجميع جوانبه في هذه المرحلة ،فالعلاقة بين التّعلم و النمو الفكري و النمو الانفعالي، و النمو الإجتماعي هي علاقة وطيدة ، بل في الواقع من المستحيل الفصل بينهما. [40]

و يمكن أن نلخص التطورات التي تحدث في هذه المرحلة في النقاط الموالية :

النّمو الجسميّ: تكمن أهمية النموّ الجسميّ في الأثر الذي يتركه في سلوك الطالب سواء من الناحية النفسية أو الإجتماعية ، بسبب علاقة الطالب مع نفسه أو مع الأخرين ، و تمتاز هذه المرحلة بزيادة سريعة في النمو الجسمي عكس ماكانت عليه الوتيرة في مرحلة الطفولة الوسطى و المتأخرة ، بسبب زيادة إنتاج عدة هرمونات تؤدي إلى النمو و الفروق الواضحة بين الجنسين من ناحية القوة و السرعة و الوزن و الطول ، فتتكدس الشحوم لدى البنات و يزداد وزنهن بشكل ملحوظ ، في حين تنمو العضلات لدى الذكور بشكل واضح .

النموالفيزيولوجي : يرتبط النمو الفيزيولوجي بالنمو العضوي (الجسمي) ، و يؤثر كل واحد في الأخر ، و تتضح معالم هذا النمو في هذه المرحلة في نشاط الغدد الجنسية و الغدد الصماء [41] و نموّ القلب و الشرايين و طول المعدة و إتساع حجمها مما يكرر إزدياد الشهية لدى المتعلم .

النمو الحركي: إنّ النمو الجسميّ السريع في أوائل فترة المراهقة يجعل المراهق في الغالب يشعر بشيء من الإجهاد و الميل إلى الخمول و الكسل ، مما يقلل نشاطه ، لكن في المقابل تزداد كفاءته في السيطرة التامة على الكتابة .

---

[39] : يُنظر :وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013 م ، ص : 09 .

[40] : فكري حسن ريان ، التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1994 م ، ص : 139 .

[41]: مراد زعيمي ، مؤسسات التنشئة الإجتماعية ، منشورات جامعة باجي مختار ، عنابة ، الجزائر ، (د ط)، 2002 م ، ص : 64 .

النـــــــمو العــقلي: يساعد الجانب العقلي من شخصية الطالب التكثيف و التمايز علي بيئته المتغيرة و المعقدة المواهب و القدرات حيث يشمل الذكاء و القدرة العامة و التفكير و الذاكرة و التخيُّل[42] و في هذه المرحلة يطّرد نمـــو الـــذكاء ، و تنمـــو ذاكرته أكثر و يزداد لديه حب الاستطلاع والاستعداد لدراسته مناهج أكثرتعقيدا، إذ يبتعد المراهق في هذه المرحلة التفكير العلميّ ، و لا ينتقل إلـــى الاعتمـــاد علـــى التفكير المجرد . فيتحرك في العام إلى الخاص، و يعتمد الاستدلال بدل الاستقراء و يكتسب القدرة على التخيل و تفسير الظواهر. كما تزداد حدة الانتباه لديه و مدته و تنمو لدي مهارة القراءة. كما تبرز في الأخير الفروق الفردية بين المتعلمين. وتفوُّق بعضهم في مادة دراسية بصورة واضحة أكثر من المواد الأخرى.

النـــــمـــــو اللغـــوي : يأتي المتعلم في هذه المرحلة و هو يمتلك رصيدا لغويـــا و معارف و كفاءات تمكنه من فهم المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيـــه ، و ســـلوكات تمكنه من المساهمة في الحياة الاجتماعية و مواقف تحدد معالم شخصيته ، إذ يزداد رصيده المعرفي عامة و اللغوي خاصة نتيجة فهمه للكلمـــات و إدراكـــه لعلاقـــات التباين و التشابه بينهما ، كما تنمو لديه القدرات التعبيرية و حسن التذوق الفني.فتبدأ طاقات التلميذ ومواهبه اللغوية في البروز سواء من ناحية القدرة على فهم الأفكـــار التي تعبر عنها الكلمات عن طريق القراءة، أو التعبير عن نفسه بالكتابة والخطابة أو فهم المقروء .أم من ناحية امتلاكه لثروة لغوية وتوظيفه لها في عبارات مفيدة.

الـــنمـــــو الانفعالي : يكون النشاط الإنفعالي كبيرا جدا في أوائل المراهقة و يتأثر بعوامل كثيرة ، كمحيط الفرد و ما يطرأ عليه من تغيرات فيزيولوجية لكن المراهقين يختلفون عن بعضهم البعض في إنفعالاتهم ، إذ تتأرجح إنفعالاتهم ما بين الهـــدوء و الغضب و الاستسلام و القلق و الارتياح و السرور و الكآبة و تقوى لديهم الـــدوافع الجنسية غالبا ، كما يطغى على المراهقين الشعور بالحساسية الزائدة تجاه الآخـــرين ممثلين في الأسرة و المدرسة و المجتمـــع عامـــــــــة.[43]

النّمـــــوّ الإجتماعي: تكون الحياة الإجتماعية في هذه المرحلة أكثر اتساعـــــــا و تمايزا من حياة الطفولة . و من أهم مظاهرها : ظهور الرغبة لدى المراهقين فـــي مقاومة السلطة الأبوية و المدرسية و المجتمعية بشكل عام ، فيظهر التمرد و التهديد – لكن هذا التمرد لا يبدو عموما في بداية المرحلة . في حين يظهر الولاء لجماعة الأصدقاء التي ينتمي إليها والتي تعتبر المؤسسة الحقيقية لتكوين المراهقين، و يكون ذلك بطريقة لا إراديّة ، إذ يسعى إلى تكوين صداقات مع بني جنسه و الجنس الآخر . كما تعتبر المنافسة في مظاهر العلاقات الإجتماعية .ويبدو أيضـــا الميـــول إلـــى االقراءة والمطالعة ومشاهدة البرامج الخيالية والعاطفية وبرامج الكبار .

---

[42]: عبد الله بوخلخل ، الجامعة الجزائرية و وظيفتها البيداغوجيـــة ، حوليات جامعة الجزائر ، العدد السابـــــع ، (د ط)، 1993 م ، ص 90 .

[43] : ينظر : محمد عماد الدين إسماعيل ، النمو في مرحلة المراهقة ، دار القلم ، الكويت ، 1982 ، ص 84 .

إذًا ، ممّا سبق نستنتج أنّ النّمو في هذه المرحلة يحدث على شكل تغيرات جسمية خارجية يستطيع أن يلاحظها المراهق نفسه كما يلاحظها كل من حوله ، و هناك تغيرات فيزيولوجية تظهر في وظائف الأعضاء العضوية و النفسية ، كل هذه التغيرات تؤدي إلى إحساس المراهق بأنه أصبح رجلا بالغا و إلى إحساس المراهقة بأنها أصبحت شابة . و في هذه المرحلة بالذات ينبغي أن توجه عناية كبيرة لتنمية التفكير العلمي لدى المراهقين و تعويدهم على استخدام التفكير المنطقي المنظّم في حل ما يواجههم من مشكلات حياتية و مدرسية و لإقدارهم على التعبير المناسب عما يجيش في صدورهم .، ولأن التلميذ خلال هذه المرحلة يقضي وقتا أطول في المدرسة ، فعليها أن تعتني بحل مشكلاته وترعى طاقاته ومواهبه وتوجّهها التوجيه السليم بحيث تمكن المتعلم المراهق من تحقيق ذاته و تساعده على التواصل الفعّال مع بيئته .

ثالثا : المنهـــــــاج :

يعدّ المنهاج الدّراسيّ " وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباريّ لتعلم مادة دراسية ما . إنه الخبرات التربوية و المعرفية التي تمنحها المدرسة للتلاميذ داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم . في جوانبها المتعددة نموا روحيا و عقليا و جسميا و نفسيا و اجتماعيا في تكامل و اتـــــــــزان."[44]

وإذا كان لكل مادة تعليمية منهاجها الخاص المحدِّد لأهداف و طرق التدريس المُنتهجة خلالها ، فذلك راجع إلى طبيعة المواد الدراسية في عمومها و التي تتصف بناحيتين أساستيْن ،أمّا الأولى : فتتمثل في طبيعة المعارف أو المعلومات التي تنظمها كل مادة . و الثانية : تتمثل في طرق البحث و التدريس التي يجب اتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمّنة في هذه المواد.[45]

أمّا منهاج اللغة العربية عموما فيرمي إلى" تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة نشاطه اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى".[46]

ولعلّ طبيعة هذا المنهاج وأهدافه تتّضح أكثر من خلال الحديث عن مكانة اللغة العربية وأهداف تعليمها وتعلّمها في مرحلة التّعليم المتوسّط.

---

[44]: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، عناصر العملية التربوية، مرجع سابق ،ص39.

[45]: يُنظر : علي اليافعي ، رؤى مستقبلية في مناهجنا االتربوية ، دار الثقافة ، الدوحة ، 1995م، ص165.

[46]: مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الأولى متوسط، مرجع سابق ،ص09.

أولا: مكانة اللغة العربية في منهاج التّعليم المتوسّط :

تحتلّ اللغة العربية مكانة الصدارة في المنظومة التربوية الجزائرية ، فهي لغة التعليم لجميع المواد و في جميع المراحل التعليمية (في التعليم العام) و لهذا يتوقف نجاح التلميذ المدرسي بل الحياتي على اكتسابها إضافة إلى كونها ثابتا من ثواب الأمة إلى جانب الأمازيغية و الإسلام.[47]

ونظرا لأهمية اللغة العربية في التعليم عامة و المرحلة المتوسطة خاصة ، فقد حظيتْ باهتمام أكبر مقارنة بغيرها من المواد الدراسية . و يتجلى ذلك من خلال التقسيم المعتمد لساعات الدّراسة بالنّسبة للموادّ المقرّرة في التعليم المتوسط ، إذ نجد أنّ أعلى نسبة من الوقت الكليّ في الخطّة الدّراسيّة خصّصت لتعليم اللّغة العربيّة.[48] والجدول رقم (01) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (01) : يوضّح الخطّة المقترحة للحصص الأسبوعية لكلّ مادّة دراسيّة في سنوات التعليم المتوسط الأربع للسّنة الدّراسيّة الجارية : 2014 م –2015 م .

السنة الأولى من التعليم المتوسط											
المادة التعليمية	اللغة العربية	رياضيات	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية	تاريخ و خغرافيا + ت مدنية		تربية إسلامية	علوم	فيزياء	رسم	رياضة	المجموع
الحجم الساعي	5سا +30د (أ.م)	4سا +30د (أ.م)	4 سا +30د (أ.م)	2 سا +30د (أ.م)	ت .م : 1 سا ت + ج : 2 سا		1سا	2سا	2سا	1سا	2سا	28 سا
معامل المادة.	02	02	01	01	01	01	01	01	01	01	01	13
السنة الثانية من التعليم المتوسط												
المادة التعليمية	اللغة العربية	رياضيات	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية	تاريخ و جغرافيا + ت مدنية		تربية إسلامية	علوم	فيزياء	رسم	رياضة	المجموع
الحجم الساعي	5 سا +30د(أ.م)	4سا +30د (أ.م)	4 سا +30د (أ.م)	2 سا +30د (أ.م)	01 سا	01 سا	1سا	2سا	2سا	1سا	2سا	28 سا
المعامل	03	03	02	01	01	01	01	02	02	01	01	19

[47] : المرجع نفسه ،ص : 20 .

[48]: وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان2013 م ، ص : 04 .

السنـــة الثالثة مـــن التعليـــم المتوســـط												
المـــــادة التعليمية	**اللغـــة العربية**	**رياضيات**	**اللغـــة الفرنسية**	**اللغـــة الانجليزية**	**تـــــاريخ و خغرافيا + ت مدنية**	**تربيـــة إسلامية**	**علوم**	**فيزياء**	**رسم**	**رياضة**	**المجموع**	
الحجـــم الساعي	4ســـا +30د (أ.م)	4ســـا +30د (أ.م)	4ســـا +30د (أ.م)	3 سا +30د (أ.م)	1سا	ساعة	2سا	2سا	1سا	2سا	28 سا.	
معامـــل المادة	03	03	02	01	02	01	02	02	01	01	19	
السنـــة الرابعة مـــن التعليـــم المتوســـط												
المـــــادة التعليمية	اللغـــة العربية	رياضيات	اللغـــة الفرنسية	اللغـــة الانجلزية	تـــــاريخ و خغرافيا + ت مدنية	تربيـــة إسلامية	علوم	فيزياء	رسم	رياضة	المجموع	
الحجـــم الساعي	4سا+1 ســـا (أ.م).	4ســـا +1سا (أ.م)	4ســـا +30د (أ.م)	3 سا +30د (أ.م)	01 سا	01سا	2سا	2سا	1سا	2سا	29 سا	
معامـــل المادة	05	04	03	02	03	02	02	02	01	01	27	

<u>ملحوظة</u>: لم ندرج في حساب الحجم الساعي حصص المعلوماتية والتربية الموسيقية واللغة الأمازيغية، لأن هناك تباين في تدريسها حسب إمكانات وتوجهات كل مؤسسة توبوية.

يتضح من الجداول السابقة موقع مادة اللغة العربية من الخطة العامة فـــي جميـــع المستويات؛ إذ تتصدّر قائمة المواد في الحجم الساعي المخصّص لهاو في المعامـــل أيضا، و هذا يدل على صدارتها من النّاحية الشكلية .

لكن ما نَعيبُه على هذا الطّرْح هو مساواته مادة اللغة العربيـــة بـــبعض المـــواد كالرياضيات في المعامل في السنة الأولى مثلا؛ و هذا في نظرنا يعدّ انتقاصا لقدرها كونها لغة التعليم و اعتبارها مادة كغيرها من المواد الدراسية يُمكن أن تُجبر بغيرها عند احتساب المجموع الكلي لنجاح التلميذ أو رسوبه .

وكان من المفروض أن يشترط النجاح فيما على حدة في كلّ صف دراســـي لضمان النجاح في ذلك الصف، حتى تتبوّأ مكانتها الحقيقية و الفعلية .و هذا ما سعت الدول المتقدمة إلى تحقيقه . فها هي دولة كألمانيا ترسّب طالبة بكالوريا مـــع أنهـــا

تفوقت في المواد جميعها ، و فشلت فقط في تحصيل علامة اللغة الألمانية مؤكدة أنه لا بكالوريا مع ضعيف في اللغة الألمانية.[49]

و ممّا يدل على الاهتمام باللغة العربية في هذه المرحلة أيضا العناية بالكتاب المدرسي و إعداده في ضوء مواصفات جديدة تتوافق مع المرحلة بكاملها و تنسجم معها من حيث بناؤها و من حيث عدد الوحدات التعليمية و النشاطات التربوية التي يشتمل عليها '*'، قصد تلبية طموح المتعلمين المعرفي من خلال النصوص المقررة و التي تعبر بشكل كبير عن واقعهم و عن روح العنصر و عن انشغالاتهم في عصر التقدم و التكنولوجيا [50] ، لكن ما يلاحظ بعد استقراء كتب اللغة العربية للطور المتوسط هو عدم تماشي ترتيب الوحدات التعليمية فيه مع ترتيبها في التوزيع السنوي المقرر للمادة مما يبين الخلل و الاضطراب في سيرورة الفعل التعليمي والتعلمي .

و بما أن المعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية التعلمية فقد أولته المنظومة التربوية عناية بإعداده ثقافيا و بيداغوجيا و مهنيا إذ يشترط لمن يقوم بتدريس اللغة العربية في هذه المرحلة حمله لمؤهل تربوي جامعي ، يدعم بما يتلقاه المعلم من تدريبات في أثناء خدمته .

<u>ثانيا:أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط :</u>

تمثل الأهداف التعليمية الركن الأساس الأوّل من أركان المنهج الدراسي، و التي في ضوئها يتم اختيار باقي أركان المنهج و بناؤها من محتويات و أنشطة و وسائل تعليمية و طرائق تدريس و أساليب تقويم . و لا تقوم أية عملية تعليمية دون أهداف تسعى لبلوغها ، فتحقيقها يعد مقياسا لنجاحها في حين إن عدم القدرة على تحقيقها يؤدي بالعملية التعليمية إلى الإخفاق و الفشل.

وفي مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها مستويات متعددة للأهداف تتدرج من العموم إلى الخصوصية ــ فإذا كانت لها أهداف عامة تسعى لتحقيقها بعدِّها لغة قائمة بذاتها و تُدرّس في جميع المراحل التعليمية ،فثمة أهداف خاصة بكل سنة دراسية

---

[49] :ينظر : مولود بلقاسم ، إنّيـــة و أصالة ، مرجع سابق ، ص : 41 .

*: النشاطات اللغوية المقررة تشمل :

أولا : نشاط القراءة (القراءة المشروحة والنص التواصلي والنص الأدبي)، ثانيا: نشاط التعبير الشفوي وأخيرا نشاط التعبير الكتابي. وللاستزادة تتم العودة إلى منهاج اللغة العربية والوثيقة المرافقة له.

[50] : وزارة التربية الوطنية ، الشريف مريبعي و آخرون ، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (د ط) ، 2013 م ، ص : 02 .

أومرحلة تعليمية، و سيتم في هذا العنصر الاقتصارعلى ذكر أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة المتوسطة من التعليم ، والتي يلخّصها التربويّون في:[51]

1ــ تمكين التلميذ من استعمال اللغة الفصحى استعمالا ناجحا في المواقف الطبيعية المختلفة و بحسب مقتضى الحال ، و كذا تكوين الكفاية اللسانية عن طريق التحدث و القراءة و الاستماع و الكتابة .

2ــ تنمية قدرات التلميذ على القراءة الصحيحة المعبرة و النطق السليم للحروف مع فهم المقروء فهما جيدا و تحليله و نقده بقدر ما يسمح به نموه الفكري و اللغوي و الاستفاذة من كل ذلك في تنمية زاده اللغوي .

3ــ تعريف التلميذ بأنواع القراءات المختلفة الجهرية منها و الصامتة و تنمية مهاراتها لديه نحو الفهم و السرعة و جودة الإلقاء و التلخيص ... و الإفادة من إيجابيات كلا القرائتين في فهم المقروء و استيعابه و التعبير عنه بأسلوبه الخاص .

4ــ تنمية قدرات التلميذ و مهاراته في التعبير الشفوي ، و استثمارها في إيصال الأفكار و الأحاسيس المختلفة إلى الغير ، و بحسب مقتضى الحال ، بلغة فصيحة سليمة من الأخطاء النحوية و الصرفية ، بعيدا عن التلعثم في نطق الألفاظ و الكلمات.

5ــ تزويد التلميذ بالمهارات و التقنيات التي تمكنه من ممارسة التعبير الكتابي الإبداعي والوظيفي مثل كتابة القصص، المقالات ، الرسائل ... إلخ .

6ــ اكتساب التلميذ القدرة على الاستماع الجيد ، و فهم الكلام المسموع فهما جيدا يسمح له باستخلاص المعاني و الأفكار المختلفة و تحليلها و الحكم عليها ، و إضافة كل ذلك إلى خبراته .

7ــ إلمام التلميذ بالقراءة الأساسية للغة العربية نحوا و صرفا ، و التدريب على استعمالها استعمالا وظيفيا سليما خاليا من الخطأ في أثناء الحديث و القراءة و التعبير بشتى أنواعه ، مما سيساعد على ترسيخها في ذهنه و يُسْرها على لسانه و قلمه .

[51] : يُنظر : زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، مرجع سابق،ص53.

8ــ اكتساب التلميذ المعارف الأساسية للكتابة بخط واضح مقروء خال من الأخطاء، مع مراعاة قواعد الرسم الإملائي و علامات الترقيم في أثنـــاء الكتابـــة ، وتعريفـــه بخصائص و جماليات الخط العربي .

9ــ تمكين التلميذ من الاطلاع على ما في المكتبة من مؤلفات و اكتشاف فنيات اللغة العربية الفصيحة و جمال أساليبها و روعتها ، عن طريق تزويده بنصوص أدبيـــة شعرية و نثرية خاصة بالمرحلة ، و بالتالي صقل أحاسيسه و ذوقه الفنـــــــي ، و تنمية الحس الجمالي و النقدي لديه ، ممايفتح المجال أمامه واسعـــــــا للإبـــــداع الفنـــــي

10-تمكين التلميذ من الاطلاع على ما في المكتبة من مؤلفات مختلفة مـــن الأدب العربي و الإسلامي قديمه وحديثه ، إذ تصله بتراث أمته و تدفعه إلى الاعتزاز بما أنتجته قرائح الأدباء في مختلف العصور نَظـْمًا و نثرا . و تزوّده بالمعلومـــات و الثقافة المتنوعة المجالات ، و كذا الاستفادة من معجماتها في شرح الألفاظ الصـــعبة .11- تكوين اتجاهات إيجابيـــة لدى التلاميـــذ نحو اللغة العربية الفصحـــــــى، و ترغيبهم في دراستها، و تنمية مشاعر الاعتزاز بها لديهم، و الإيمان بقدرتها علـــى مسايرة التطورات العلمية و التقنية و كفايتها لاستيعاب الحياة المتطورة ف مختلـــف مجالاتها.

12- اتخاذ اللغة العربية وسيلة مهمة للتزوّد بزاد القرآن الكريم و فهم السنة النبوية الشريفة و إدراك قيم الإســـــلام و التحلّي بآدابه كالصـــدق و الأمانـــة و التعاون و التضحية ... و باقي الممارسات الخُلُقيّة الرّفيعة و ذلك من خلال اختيار نصـــوص مناسبة من القرآن و السُّنّة تربّي في نفس التلميذ هذه الصفـــات و تحْمله على الأخذ بها لتطوير أمته والنهوض بها .

إنّ المتمعن في طبيعة هذه الأهداف يتبين له حقيقة مفادها ، أنّ انفراد كلّ مرحلة تعليمية بجملة من الأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية و تعلمها لم يأت عشوائيـــــا ، و إنما جاء بصورة مخطّطة بحيث تتماشى و مطالب النمو الجسمية و العقليـــة و اللغوية لدى تلاميذ كل مرحلة ، كما أنها امتداد لمرحلة سابقة و تمهيد لبلوغ مراحل لاحقة ،فتلميذ الطّور الأول من التعليم المتوسط بعدما كان تعلُّمه للغة العربيـــة فـــي مرحلة سابقة يهدف إلى تعلم كتابة الحروف بطريقة صحيحة ونطقها نطقا سليما ... أصبح مطالبا بالكتابة السليمة من الأخطاء و الفهم الدقيق للمقروء ، و التعبير السليم عمّ يحس به و يفكر فيه ، و كذا توسيع ثقافته اللغويـــة و الفكرية و تربيـــة ذوقـــه

الأدبي الفنـــــي و تحسين أسلوبه عن طريق القراءة الدائمة و البحـــث المســـتمر و الاتصال بالغير .

إذ يتخرج التلميذ من هذه المرحلة مزودا بالمعلومات و المعارف المختلفة ، متمكنـــا من اللغة العربية و مهاراتها تمكنا يسمح له باســـتعمالها اســـتعمالا ناجحـــا و دون صعوبة في المواقف المختلفة ويؤهـــّله لبلوغ مراحل تعليمية أكثر عمقا و اتساعا .

غير إن التساؤل الذي يـــُمكن طرحه في هذا المقام .هل حُققتْ فعلا كل هـــذه الأهداف على أرض الواقع ؟. و هل تحققت مع جميع التلاميذ الذين ينتمون إلى هذا الطّور ؟ .وهل خروج التلميذ من هذه المرحلة التعليمية يعني إتقانه لمهارات اللغـــة العربية الفصحى و استعمالها استعمالا ناجحا في جميع المواقف التي يتعرض لها؟.

إن ّالشّيء الملاحظ و الموجود فعلا على أرض الواقع هو مـــا تؤكـــده أغلـــب الدراسات التعليمية و التربوية (*)من إنّ نسبة كبيرة من التلاميذ تعاني صعوبات في تعلم اللغة العربية و استعمال مهاراتها، بدليل أن الغالبية العظمى من التلاميـــذ فـــي مرحلةالتعليم الثانويّ ورغم مرورهم بامتحان شبه انتقائي"شهادة التعليم المتوسط" إلا أنهم يشكون عجزا كبيرا في التحصيل ، أي قدرتهم على استعمال اللغة العربيـــة و التعامل بها في مختلف المواقف ضعيفة جدا ، مما يدفع الغالبية منهم إلى الاســـتعانة باللهجة العامية ليعبر عن أفكاره و يتمكن من إيصالها إلى الغير ، نظرا إلى العجـــز اللغوي الذي يعانيه و الذي يستمـــر معه إلى الجامعة ف " ضَعْف مستوى دارســـيّ اللغة العربية في الجامعات أصبح من الظواهر اللافتة للنظر و بخاصة في الآونـــة الأخيرة " . و هذا الضَّعف لا يزال في اتساع مستمر – و الذي تتحمـــل مســـؤوليته المراحل التعليمية الأولى للتعليم ، هذه الأخيرة التي تعتبر القاعدة الأساسية لإتقـــان المهارات اللغوية لدى التلميذ ــ له أسبابُه و مبرِّراته و التي يمكن الوقوف عندها من خلال عرض ملخّص لأبرز المشكلات و الصعوبات التي تعترض عملية تعليم اللغة العربية و تعلّمها .

المبحث الثالث: من أسباب الضعف اللغوي لدى تلميذ المرحلة المتوسّطة :

قد يتبادر إلى الذهن في البحث عن أسباب ظاهرة التّدني في مستوى الأداء اللغويّ إنه ليس هناك اهتمام باللغة العربية في مناهجنا التربوية ، ولكن ما بيّناه في المباحث السابقة يفنّد هذا القول ، ويؤكد بأن مظاهر العناية باللغة العربية و الاهتمام بها قد شملت مختلف جوانب المنهاج خطةً وكتاب . و لكن على الرغم من هذه العناية ثمّة شكوى من ضَعف الأداء اللّغوي فإلام يمكن أن نعزوَ أسباب هذا الضَّعف؟.

ثمّة أسباب عدة تضافرتْ وأسهمت في ضَعف التلميذ في مادة اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية وعدم تمكنه من امتلاك مهارات هذه اللغة وإتقانها والتي ازدادت تفاقما في السنوات الأخيرة، ومن هذه الأسباب ما يتعلق باللغة نفسها ومنها ما يتعلق بالتلميذ ومنها ما يتصل بالمعلم وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه ، ونوع آخر يرتبط بالمحيط الاجتماعي والثقافي .وسيتم في هذا العنصر ذكر أسباب الضَّعف اللغوي لدى تلميذ المرحلة المتوسطة استنادا إلى الدراسات والأبحاث التربوية التي أشارت إليها والتي لم تخرج عموماعن حصرها في مجالات أربعة هي [52] :

1ــ الأسباب المتعلقة بالنّظام اللغويّ .

2ــ الأسباب المتعلقة بالنّظام التعليميّ .

3ــ الأسباب المتعلقة بالنظام الكتابيّ .

4ــ الأسباب المتعلقة بالنظام الإجتماعيّ . و فيما يلي عرضٌ لها :

1ــ الأسباب المتعلقة بالنظام اللغوي : و يظهر ذلك خصوصا في الازدواجية اللغوية التي يعيشها الفرد و التي تعني استعمال مستويَيْن لغويّيْن أحدهما عاميّ و الآخر فصيح ، و هذا هو حال كل متعلم عربي جزائري ، إذ يتلقى في طفولته الأولى لهجة عامية منها فئة و يزود بها في الشارع و الملعب و سائر مصادر الثقافة الشعبية ، بل إنه يتعلم بعضها أيضا في المدرسة ، و من وسائل الإعلام جميعها و يمارسها في جميع شؤون حياته تفكيرًا و تعبيرًا حتّى إذا درس اللغة الفصحى استثقلها ، و إذا أراد أن يكتب أو يقرأ في مناسبة قام في نفسه صراع خفيّ بين قوّتين متدافعتيْن متناقضتيْن ، إحداهما تجرّه إلى الكثرة المفرطة التي غمرته بها

[52] : فخر الدين قباوة ، المهارات اللغوية و عروبة اللسان ، دار الفكر المعاصر،دمشق (د ط) ،1999 م ،ص :112.

بيئته ، و الأخرى تشدّه إلى مازوّدته به المصادر العربية الأصيلة .فإذا هو يعاني عنفوان الصراع ، و يدفع نفسه جاهدا ليرتفع بها إلى أصالة اللغة وصفائها، لكنه يستسلم في النهاية لسلطان العامية لأثرها القويّ فيه .

و يعتبر ويليام مارسي (Wiliam marcais) أول من أطلق هذا المفهوم على وضع اللغة العربية ، فحسبُه تظهر هذه الأخيرة في شكليْن : اللغة الأدبية (لغة الكتابة) و اللّهجات المنطوقة التي هي و منذ القدم " لغة التخاطب الوحيدة في الأوساط الشعبية و المثقفة " [53] .

2ــ الأسباب المتعلقة بالنظام التعليمي : و يمكن ربطها بكل قطب من أقطاب العملية التربوية الثلاث : المعلم و المتعلم و الهيئة التربوية .

أــ المعلّم : الذي يفترض أن يكون قدوة لتلاميذه ، لأن أي قصور لديه سينعكس سلبا على تحصيل المتعلّم " فعلى قدر جودة التعليم و ملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصّناعة وحصول الملكة " [54] ــ كما يرى إبن خلدون (ت808) ــ ، لكن إذا نظرنا إلى مستوى إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي و الجزائر خاصة فإننا نلاحظ أنه ما يزال قاصرا ، و أداء المعلمين لا يزال ضعيفا ، على الرغم من الإصلاحات المستمرة في المجال،إذ أنّ المعلمين يخطئون أحيانا في شرح دروسهم بل إنهم يتجاوزون ارتكاب الأخطاء اللغوية و النحوية في أدائهم إلى استعمالهم العامية في الشرح.

إنّ دور المعلم كبير و مسؤوليته أكبر في تعرف الكنوز البشرية و تعجيز طاقاتها و الارتقاء بمستوياتها [55] .وهو في نظر المتعلم المثال الذي لا يمكن أن يتسرب إليه الخطأ ، لذلك قيل أعْطني معلما جيدا أعطيك طالباً جيدا .

كما يلاحظ أن معلمي اللغة العربية يعانون ضبابية في تمثّل الأهداف المتعلقة بإكساب المتعلم المهارات اللغوية ، و هذه الضبابية تؤدي لا محالة إلى التخبط في أثناء تنفيذ الدروس ، فتتحول بذلك دروس القراءة إلى الإعراب تارة و إلى عملية آلية في القراءة الجهرية تارة أخرى ، و يحيد تعليم النحو عن هدفه ، و تتحول قواعد النحو إلى غاية بدل أن تكون وسيلة لتقويم اللسان .

---

[53] : حفيظة مازورتي ، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، (د ط) ، 2003 م ، ص : 40 .

[54] : إبن خلدون ، المقدمة ،مرجع سابق ، ص : 482 .

[55] : ينظر : محمود السيد ، اللغة العربية في التعليم ، مجمع اللغة العربية في القاهرة ، القاهرة ، (د ط) 2009 م ، ص : 03 .

لكن لا يمكن أن نحمّل كامل المسؤولية لمعلم اللغة العربية وحده ، فتعليم اللغة العربية مسؤولية جماعية ، فمتى استعمل المعلمون كافة اللغة العربية السليمة في تدريسهم لمختلف المواد المعرّبة ساعدوا معلم العربية على إكساب المتعلمين اللغة السليمة .و هذا ما تحرص عليه الدول المتقدمة في تعليم لغتها كبريطانيا التي تشترط التمكن من اللغة الأمّ على كل مدرّسيها بما في ذلك مدرّسي المواد العلميّة للحصول على الوظيفة. [56] لكن تسيّب المعلمين كافة يوصل إلى تنفير المتعلمين من اللغة و إضعافهم في أدائها .

ب ــ المتعلم : بالنسبة إلى المتعلم فيمكن أن نرجع أسباب الضّعف المتعلقة به إلى:

النواحي الجسمية : التي ترتبط بالصحة الجسمية بشكل عام ، كعيب النطق أو ضعف البصر أو ضعف السمع أو إعاق حركية أو ..... .

القدرة العقلية : و تعني بنسبة الذكاء لديه و قدرته على تميز الصور و الكلمات و إدراك العلاقات بين الأشياء و القدرة على التحليل و التركيب ، و التلميذ المنخفض الذكاء يكون بطيء التعلم .[57] و هو الذي أطلق عليه الدكتور محمد صالح سمك " القصور العقلي أي أنه يجب علينا اختيار ما يلائم القارىء و المتعلم ". [58]

الحالة الإجتماعية : و تقصد بذلك المتعلم الذي يعاني من مشكلات انفعالية أو عائلية أو شخصية تمنعة من التقدم في القراءة. [59]

ج- **الهيئة التربوية** [(*)]: تتحمل الهيئة التربوية قدرا من المسؤولية ، خاصة في تسييرها لنظام التعليم و بناؤها المناهج اللغوية التربوية التي أصبحت بمفهومها

---

[56] : يُنظر : محمود أحمد السيد ، اللغة العربية واقعا و ارتقاء ، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب ، سوريا ، ط1 ، 2010 م ، ص : 125 .

[57] : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، الأردن ، (دط) ، 2006 م ، ص : 90 .

[58] : ينظر : محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعات المسلكية و نشاطاتها العملية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (ط ، جديدة) ، 1998 م ، ص : 245 .

[59] : فهيم مصطفى ، القراءة :مهاراتها و مشكلاتها في المرحلة الإبتدائية ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ط2 ، 1998 م ، ص : 148 .

*- : يُـقصد بالهيئة التربوية كل السلطات الإدارية من أعلى هيئة تسهر على وضع البرامج الدارسية إلى أدنى هيئة تقوم بتسير المؤسسة التعليمية.

الجديد تعبر عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع بثقافته و فلسفته و مشكلاته، [60]

و المتعلم من حيث النظرُ إلى طبيعته و فهم خصائص نموه و أساليب تعلمه كما تشمل العنصر الذي يحيا فيه باتجاهاته جميعا .

فأي قصور في بنائها (المناهج) ينتج عنه قصور في التربية وضعف في المستوى التحصيلي ، المتعلمين يقودهم لأعمالة إلى الفشل في الحياة .

و ممّا نلحظ على عملية بناء المناهج عندنا أنها تشكو الضّعف و الوهن في الاهتمام بكل عناصر المنهج من مادّة لغويّة و طرائق تدريس و سُبل تقويم .

فأما العنصر الأول (أي المادة اللغوية) فيشكو بعض الباحثين من كونها بعيدة عن حياة المتعلمين و لا تلبي كثيرا حاجاتهم و خصائصهم و لا تراعي ميولاتهم فيجبرون و يجنحون نحو استعمال العامية لأنها ببساطة تخدم حاجاتهم خدمة مباشرة مادامت معبّرة و سريعة بدل أن تستبدّ بهم لغة صارمة عنيدة و تسدّ عليهم مسالك الحياة. [61]

فمتى كان اللغة العربية التي تدرس في المدرسة بعيدة عن واقع المتعلمين نفرتهم منها كما يرى طه حسين في كتابه الأدب الجاهلي مركزا على مادة النحو مهاجما المادة اللغوية النحوية التي كانت تدرس في المدارس وقته وجعلت المتعلمين ضعافا في أدائها . و يمثل العنصر الثاني تخلف طرائق التعليم المنتهجة في إكساب المتعلمين اللغة الفصيحة ، وقد عده الكثير من الباحثين سببا رئيسا في تدني الأداء اللغوي . إذ أن هناك تخلفا ملموسا في الطرائق المستعملة ، فهي ما تزال تعتمد التلقين أساسا لإكساب اللغة على اعتبار أن هذه الأخيرة جملة من الحقائق تكتسب بحفظ المتعلم لها ، و على قدر حفظه يكون تمكنه من مهاراتها ، و أهمل بذلك المران و الفهم و هما شرطان أساسان لتكوين أي مهارة لغوية وحدث الإخفاق في تكوين المهارات اللغوية .

و من الأخطاء المرتكبة في طرائق التعليم أيضا إهمال العمل بمبدأ التدرج في تقديم المهارات اللغوية ، فيبدأ المعلمون بتعليم الأطفال القراءة و الكتابة و يقدمون لهم

---

[60] : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعلم العربية ، دار المعرفة الجامعية ،القاهرة ، د ط ، 1995 م ، ص : 59 .

[61] : مراد كامل ، اللغة العربية كائن حي ، درا الهلال ، القاهرة ، د ط ، 1986 م ، ص : 15 .

الاصطلاحات النحوية في مراحل مبكّرة (و هي مفاهيم مجردة لا تناسب خصائص النمو العقلي للصغار) قبل الاستماع و التعبير و هم غير مستعدين لذلك ، و هذا مايؤدّي إلى نفورهم من التّعلم و المدرسة بمعلّميها. فهم لا يجدون ما يلفت انتباههم ويشوقهم إلى التعلم بسبب عزوف المعلمين عند توظيف التقنيات التربوية الحديثة و المعلوماتية في تعليم اللغة العربية مقارنة بغيرهم من معلّمي اللغات الأجنبية الذين يستعملون الأساليب الجذابة في التعليم . فيتكون لديهم إحساس سلبي تجاه لغتهم يجعلهم ينفرون من تعلمها .

وآخر عنصر من عناصر المنهج هوالتقويم التي تعاني أساليبه أيضا من القصور. إذ تتجه مستوياته غالبا في الجزائر تعليم العربية إلى ثلاث مستويات هي : الحفظ و التذكر و الاسترجاع ، و تهمل قياس المستويات العليا فهما و موازنة و تقويما و تفاعلا و حكما و توظيفا .

كما يجدر الإشارة إلى أن ثمة فقر في الاختبارات الموضوعية المقدمة في مجال قياس الأداء اللغوي، فجُلّها اختبارات كتابية لا تحقق التقويم السليم المطلوب و لا تحدد حقيقة مستوى التلاميذ لأنها تهمل الجانب الوجداني من الخبرة و الجانب الأدائي العقلي الذي يبدو في تعبير الطلبة و تواصلهم الشفوي[62] دون أن ننسى بعض الأمور التّسييرية المتعلقة بإكتظاظ الفصول الدراسية و التي تؤثر سلبا في التحصيل.

3- **<u>الأسباب المتعلقة بالنظام الكتابي العربي</u>** : (قصور الإملاء العربي) :

و تعود إلى طبيعة النظم الكتابية التي لا تمثل تمثيلا دقيقا البنية الصوتية للغة أي إن هناك بعدا بين النظام الكتابي و النظام المنطوق[63] في بعض الجوانب المحدودة كالمدّ الذي يلفظ ولا يكتب نحو (هذا ، هؤلاء) أو الحروف التي تكتب ولا تُلفظ نحو (عمرو ، أولئك) . و هذا الاضطراب في الإملاء و عدم تمثيل المنطوق للمكتوب أو العكس قد يكون سلبا في وقوع المتعلمين في الخطأ وضعف مستواهم، خصوصا إذا أضفنا إلى هذا القصور عيبا آخر و هو إتباع القاعدة الإملائية العربية أحيانا بالشّواذ المخالفة لها .

---

[62] : ينظر : محمود أحمد السيد ، في الأداء اللغوي ، منشورات وزارة الثقافة السورية ، دمشق ، (ط1) ، 2005 م ، ص : 108 .

[63] : علي الجمبلاطي ، أبو الفتوح التونسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار النهضة ، القاهرة ، (د ت) ، ص : 118 .

إذا فقصور الإملاء العربيّ حقيقةٌ [64] و هو لا شك من معوقات إتقان مهارة أساسية من المهارات اللغوية و هي الكتابة.

4 – **<u>الأسباب المتعلقة بالنظام الإجتماعي</u>** : لا شك أن دور المجتمع ممثلا في الأسرة و وسائل الإعلام لا يستهان به في تفشي ظاهرة الضعف اللغوي ، فالمتعلم يكتسب اللغة أولا من أسرته حينما يحاكي أبويْه ، فينشأ متحدثا بالعامية.

كما يعتبر الإعلام عاملا مباشرا في تفشي ظاهرة الضعف اللغوي لكثرة ما يسمعه المتعلمين من أخطاء الصِّحافيّين اللغوية و النحوية الجسيمة ، فيتأثرون دون وعي منهم بتلك اللغة غير السليمة و هذا ما أشار إليه الأديب المصري نجيب محفوظ في أحد كتاباته بالأهرام عنوانها "لغتنا والإذاعة "قائلا : " من حين لآخر تثار مشكلة اللغة العربية في التلفزيون ، كيف تلقى على الناس متعثّرة بأخطاء النحو و النُّطق ، و كيف تعمل على نشر الخطأ على أوسع نطاق بقوة التلفزيون و هيمنته على الحواس و الأذواق " .[65]

و إذا كان هذا هو الحال في عهد الأديب نجيب محفوظ (ت2006م) ، فإنّ حالنا اليوم أسوأ بكثير و أخطر ، لأن وسائل الإعلام تنوعت و ازداد انتشارها بحيث تغلغلت في كل مجتمع و دخلت كل بيت و على رأسها الشابكة (الأنترنت) و تمادى القائمون عليها في بثّ الضَّعف في اللغة العربية ، و تساهلوا في استعمالها أيّما تساهل و جانبوها إلى استعمال مختلف العامّيات العربية.

إن مشكلات تعلم اللغة العربية وتعليمها تقف عقبة أمام تقدم التلميذ المدرسي خاصة وأنها تمتد إلى باقي الفروع والمواد التعليمية الأخرى ، غير أنّ الأخطر من ذلك أن تكوّن له عجزا حقيقيا ويمسّ بالدرجة الأولى اللغة ومهاراتها من قراءة واستماع وكتابة وحديث ، فتصبح لديه صعوبات في فهم المسموع والمقروء وتنسيق الأفكار والتعبير بلغة فصيحة عن أفكاره ومشاعره التي يريد إيصالها إلى الغير ، وبالتالي الاستناد الدائم إلى اللهجة العامية ، إضافة إلى عدم تمكنه من الكتابة بلغة خالية من الأخطاء .وإذا كانت هذه الخطورة تمس مستقبل التلميذ ، فمن الضروري البحث عن أنجع السبل والوسائل التعليمية وأفضل الآليات لتعليم اللغة وتخطيّ هذه الصعوبات التي باتتْ تهدّد مصير أمّة بكاملها .

---

[64] : محمد عبدو فلفل ، في وعي المشكلة اللغوية العربية بتاريخ 2011/12/14 عن موقع : http://WWW.Cilca .org/intex . phprs=bools & cat =&. A = 16

[65] : أحمد مختار عمر ، أخطاء اللغة ا لعربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين ، عالم الكتب ، القاهرة،الطبعةالأولى ، 1991 م ، طد ، 2011 م ، ص : 23 .

وفيما يلي عرضٌ موجز لبعض اقتراحات الحلول التي يمكن أن تحدّ من شيوع ظاهرة الضَّعف اللّغويّ.

المبحث الرابع : من سُبل النُّهوض بواقع اللّغة العربيّة :

كما أشار الباحثون إلى أسباب الضعف في اللغة العربية و أدائها ، فإنهم حاولوا أيضا أن يقترحوا حلولا للنهوض بالواقع اللغوي نحو الأفضل ، و من الحلول المقترحة نذكر :

- السعي إلى تيسير علوم العربية ، من نحو و صرف و بلاغة و عروض ، مادة و طريق و عرضا و الاقتصار في تقديم المادة على المحتوى الوظيفي الذي يلبي حاجات المتعلمين و يناسب خصائص نموهم ، و يسهل تفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين استماعا و قراءة و كتابة مع التركيز على التدريبات العلاجية لتلافي الأخطاء النحوية .
- العمل على توفير البيئة اللغوية المناسبة و الصحيحة بإلزام المعلمين في مختلف الاختصاصات اللغة الفصيحة ،و مراقبة أداء وسائل الإعلام من إذاعة وتلفزة و إعلانات و غيرها و الحرص على استخدامها للغة الفصيحة والعمل على نشر اللغة الفصيحة في مختلف مناحي الحياة الإجتماعية و الإدارية و المدرسية لنوفّر " الحمام اللغوي" للمتعلّم .
- إعادة النظر في برامج إعداد معلّمي اللغة اختيارا و تأهيلا و تدريبا ، فيكون اختيارنا للمعلمين مبنيا على أسس علمية تخدم شروط الكفاءة ،و نتبعها بالحوافز المادية و المعنوية والتشجيع على الإبداع في التدريس ، مع التركيز على الإعداد الوظيفي للمعلمين بحيث يخدم تكوينهم الجامعي و يؤسس لعملهم في التدريس بإعطاء مواد التخصص حقها. كما تفعل الدول المتقدمة كألمانيا[66].
- تطوير المناهج التربوية اللغوية بشكل شامل بدءا بوضوح الأهداف في أذهان المعلمين و المتعلمين و الأسرة وتحديدها وصوْغها سلوكيا ،و مرورا باختيار المستوى (المادة اللغوية)، و التدرج في عرضها و تقديم المهارات اللغوية ، مع اعتماد طرائق التدريس التفاعلي التي تكسب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي المؤسس للتعلم الحياتي ، و تنويع الطرائق بتفعيل التعلم التعاوني و إكثار المناشط اللغوية غير الصفية كالصحافة المدرسية و المسرح المدرسي و غيرها ، و التركيز على الحفظ المبني على الفهم لإكساب المتعلمين المهارات اللغوية و

[66] : ينظر : محمود أحمد السيد ، في الأداء اللغوي ، مرجع سابق ، ص : 181-182-183-187 .

مساعدتهم على توظيف ما يحفظون في مواقف حياتهم . و العمل على بناء أدوات موضوعية لتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين استبعادا للنظرة الذاتية الانطباعية.

- العناية بإخراج الكتب شكلا و مضمونا و تزويدها بما يبعث التسويق في نصوص المتعلمين من رسوم توضيحية و ألوان جذابة ، مع ضبطها بالشكل في مرحلة التعليم الإبتدائي .
- إقامة دورات تدريبية لمدرّسي المواد جميعها ، حتى يكونوا قدوة أمام المتعلمين في استخدام اللغة السليمة و يكونوا عونا لمدرسي اللغة العربية .
- البدء بتعلم اللغة الفصيحة السهلة و البسيطة محادثة في رياض الأطفال بطريقة غير مباشرة لترسيخ البنى اللغوية الأساسة على ألسنتهم .
- زيادة عدد الساعات التي تستخدم العربية في وسائل الإعلام لترسيخ ملكات النمواللغوي والمهارات اللغوية و القدرة على الإبداع لدى السامعين المتعلمين.[67]
- العمل على بث الوعي من خلال وسائل الإعلام في نفوس الناس و إقناعهم بأن العربية لا تقل أهمية عن غيرها .
- الاهتمام بتقنيات التعليم لجعل عملية التعليم أكثر جاذبية، و إدخال عنصر التشويق إليها و التأكيد على مراقبة استخدام التقنيات المختلفة . و خاصة الحاسوب – في المدارس و تعليم اللغة العربية ، و الاهتمام بتدريب المدرسين على استخدامه ، على أن يكون استعمال الحاسوب واحدا من شروط تعيين المدرّسين .
- الاهتمام بدراسة مفردات العامية القريبة من الفصحى .
- تفعيل دور المجتمع المدني لتعزيز الانتماء اللغوي ، و نقصد بذلك الجمعيات و النقابات و الاتحادات الطلابية و المهنية و تجمعات الحرفيين و المنظمات و التي تعمل وفق المصالح العامة.و من تلك الجمعيات (جمعية العلماء المسلمين) .
- العناية بالترجمة و التعريب في التعليم و في جميع مؤسسات الدولة .
- الإهتمام بتحفيظ القرآن الكريم للناشئة و تربيتهم عليه في المساجد و المدارس القرآنية .
- وضع سياسة لغوية واضحة ، و إصدار القرار السياسي الملزم لها . فمادام دستور الدولة ينص على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية فأيّ تساهل يعد اعتداء على حقوق الشعب.[68]

[67] : صالح بعليد ، مقام اللغات في ظل افصلاحات التربوية ، مرجع سابق ، ص : 75 .

- التخطيط اللغوي قبل تنفيذ أي قرار.
- وضع خريطة بحثيّة على المستوى الوطنيّ لمعالجة مشكلات تعليم اللّغة العربيّة و تعلّمها بالأساليب العلمية و التجارب الميدانية ، بعيدا عن الاجتهادات الشخصية و الانطباعـــات الذاتيـــــــة .
- ضرورة استخدام جميع معلمي المواد اللغة العربية الميسّرة في عمليات التواصل اللغوي و استبعاد العامية من المناشط اللغوية كافة .

[68] : كمال العناني ، اللغة العربية ، الصعوبات و الانتشار ، مرجع سابق ــ ص : 212 .

الفصل الثاني :
الدّراســة الميدانيــّة

تـــمـــهـيـــد :

يعــدّ البحث العلميّ استقصاء منظّمـــا دقيقـــا يهـــــدف إلـــى اكتشـــاف معلومـــات أو علاقات جديدة ، و يتم باتباع أساليب و مناهج علمية محـــددة قصـــد التأكد من صحة تلك المعلومات و تعديلها . و لا يقتصر البحث العلمي على القســم النظري فقط ، بل هناك الجانب الميداني الدي يُضفي عليه سمة المصداقية ، و فيـــه يقوم الباحث بالنزول إلى الميدان لجمع البيانات اللازمة حتى يتمكن من الوقوف على صحة الفروض المقدمة و الإجابة على تســـاؤلات الدراســـة .

و انطلاقا مما سبق فقد أفردنا الجانب النظري من بحثنا لأدبيات البحث و أهـــم ما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية ، و سنتطرق في هذا الفصل –بإذن الله– إلـــى تطبيق كل المفاهيم النظرية من أجل الحُكم على الإشكالية و الإجابة على الفرضيات لنخرج في الأخير بنتائج و توصيات ، و قد تم تقسيم هذا الفصل إلى مبحثيـــن :

المبحث الأول : عرض الإجراءات المنهجية للدراسة .

المبحث الثاني : جدولـــة البيانـــات و تحليلهـــــــا .

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة:

1ــ فرضيات البحث :

لقد أصبحت ظاهرة الضَّعف اللّغويّ واقعا لا مفرّ منه في مؤسسات التعليم العـــام الجزائرية بكل مراحلها و بجميع أطوارها. و على الرغم من محاولات الإصـــلاح التي تبنّتْها وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2003 م للارتقاء بمســـتوى أداء اللغـــة العربية لدى المتعلّمين و لتبْويء هذه اللغة الشّريفة مكانهـــا إلا أن الواقـــع اللّغـــويّ يعكس مظاهر تراجع عمّ كان عليه الوضع حتى قبل الإصلاح ،ويؤكد تفشيّ ظاهرة ضعف الأداء اللغويّ لدى المتعلمين الجزائريين ومنهم متعلّمي السّنة الأولـــى مـــن التّعليم المتوسط ــ موضوع بحثنا ــ

- فما هي الأسباب الكامنة وراء تفشي الضّعف اللّغويّ لدى هذه الفئة ؟.
- وهل يمكن أن نُحمّل مسؤوليته لسوء التخطيط اللغوي و لفشل الإصلاحات؟.
- أم إنّ المُسبّب الرئيس لهذا الضعف هم الأساتذة القائمون علـــى تـــدريس اللغـــة العربية ؟.
- أليس للمتعلـــم و أسرته و محيطه دخْل في تفشي هذه الظاهرة ؟.

و عليه قمنا بإنجاز هذا العمل الميدانيّ للتّحقّق من صحّة هذه الفرضيّات.

2ــ المنهج المتّـــبع :

يُعتبر اختيار منهج الدراسة مرحلة هامة في عملية البحـــــث العلميّ. إذ يحدد كيفية جمع البيانات و المعلومات حول الموضـــوع المــدروس، و بمـــا أن طبيعـــة الموضوع هي التي تحدد اختيار المنهج المتّبع ، فقد اتّبعنا فـــي دراســـتنا المـــنهج الوصفيّ لمناسبته لموضوع بحثنا ؛ حيث يعتبر هـــذا المـــنهج " طريقـــة لوصـــف الظّاهرة المدروسة و تصويرها كمّيـــا "[69] و يعْتمِـــد علـــى تجميـــع الحقائـــق و المعلومات ثمّ مقارنتها و تحليلهـــا و تفسيرها للوصول إلى تعميماتٍ مقبولةٍ. " [70]

3ــ أداة الدّراســـــــة :

تقـــــدّرالقيمة العلميّة لأيّ بحث علميّ بالنّتائج المتوصّل إليها ، وهـــذه النتـــائج ترتبط ارتباطا وثيقا بالأدوات المستعملة لأجل الوقوف على كلّ جوانب الظّاهرة.لذلك لابد من الاختيار السليم لأدوات و تقنيات جمْع البيانات و التّحقّـــــــق مـــن مـــدى مصداقـــيّتها للكشف عن الظاهرة. [71]

و بناء على ما تقـــــدّم، تمّ الاعتماد في هذا البحث على الأدوات التّـــاليـــة:

أــ أداة الاستبانـــــة : كانت وسيلتنا لمعرفة أسباب ضعف الأداء اللّغـــويّ لـــدى متعلمي السنة الأولى متوسط و اقتراح الحلول لها. والاستبانة (أو طريقة الاستبيان) كما هو معروف " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضع بحث محدّد ، حيـــث توضـــع أسئلة يتمّ تعبئتها من قبل المبحوث لجمع المعلومات ". [72] و هي أداة عمليّة تقتصد الجهد و الوقت. وتتنوّع الاستبانات بحسب تعـــدّد المجالات ، وقـــد اعتمـــدنا فـــي دراستنا الاستبانة المغلقة المفتوحة التي تجمع بين الأسئلة ذات الإجابـــات الجـــاهزة (المحـــــددة) و بين الأسئلة ذات الإجابات الحرّة (المفتوحة) التي تحتاج إلى تفسير و إبداء رأي و اقتراحـــــــــات. و اشتمل بحثنا على أسئلة وُزّعت على جانبيْن:

---

[69] : ينظر : عمار بوحوش و محمد الذنيبات ، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1999 م ، ص : 140 .

[70] : أحمد بدر ، أصول البحث العلمي و مناهجه، وكالة المطبوعات ، الكويت ، 1979 م ، ص : 224 .

[71] : محمد صبري فؤاد النمر ، التفكير العلمي و التفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2003 م ، ص : 299–300 .

[72] : فايزة حطاب ، عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ،قسم العلوم الاجتماعية ، –2013 م ، ص 74 .

الجانب الأول : و يحوي بيانات تتعلق بالأستاذ و يضمّ واحدا وثلاثين (31) سؤالا.
.الجانب الثاني: ويضمّ بيانات تتعلق بالمتعلـــــم ويشتمل على واحد وثلاثــين (31) سؤالا .

وتمّ تقسيم أسئلة الاستبانات إلى محاور أربعة، كلّ محورٍ يتناول موضوعا معيّنا ، وفي المبحث الثاني من هذا الفصل تفصيل لها.

وقد قمنا بتسليم الاستبانات إلى عيّنة الأساتذة التي بلغ عددها ثلاثين (30) أستاذا و أستاذة وقدّمنا لهم بعض الشّرح عنها . لكن بعد تفريغ الاستبانات اتّضح أن ثمانية (08) أساتذة من أصل ثلاثين لم يملؤوا البيانات. فكان العدد الكليّ لاستبانات الأساتذة اثنين و عشرين (22) استبانة.

كما وزّعنا الاستبانات على عيّنة المتعلمين وقُمنا بإعطائهم الشروحات الكافية ، و بعد تفريغ الاستبانات كان النّاتج الكليّ لها اثنين وخمسين (52) استبانــة من أصــل ستين (60) استبانـــــــــــة .

ب ـــــ الوسائل الإحصائيّة : لا يمكن للباحث أن يعتمد الملاحظة فقط لبلوغ الدقــة العلمية ، بل وجب أن يعتمد على الإحصاء " لأنه يقوده إلى الأســلوب الصــحيح و النتائج السليمة ". [73]

وقد اعتمدنا الأسلوب الإحصائيّ باستخدام النّسب المئويّة ، و تفريغها في جــداول بسيطة . كما استعنّا بتقنية " حساب معدّل التّكرار" في تفريغ بيانات الاستبانات ، و نقصد بهذه التقنية (حساب معدل التّكرار) : حساب عدد الحالات في مجموعــة أو فئة معيّنة باعتبارها تكرارًا لظهور هذه الحالات أو القيــم ،وعبّرنا عــن معــدلات التّكرار مباشرة بالنسب المئوية الممثلة لها و بيّناها في الجداول الخاصّة بكل استبانة

ونشير فقط إلى إنّنا حسبنا النّسبة المئوية لمعدّل التّكرار بالاعتماد علــى القاعــدة الثّلاثية التّالية :

النسبــة المئويــة للإجابة بــ " نعم"	=	**مجموع عدد الإجابات بــ " نعم"X 100** / **المجموع الكلــيّ لأفـــراد العيّنـــــة**

[73] : محمد السيد ، الإحصاء : البحوث النفسية و التربوية و الإجتماعية ، دار النهضة العربية ، مصر ، 1970 م ، ص : 74 .

4- **مجالات الدراسة :**

أ- **المجال المكانيّ للدّراسة :**

أجرينا دراستنا الميدانيّة في إحدى متوسّطات ولاية قالمة وبالتّحديد في متوسطة زعـــرور بولعـــيد (بن جراح ــ 01 ــ سابقا) .

و تـــــقـــع هذه المتوسطة في بلدية بن جراح في منطقة شبه حضرية تبعـد عن مقر الولاية بحوالي سبعة كيلومترات و نصف الكيلومتر (7.5 كلم) و تقـع في الجنوب الغربيّ لها ، و قم تم اختيار هذه المتوسطة لوجود تعاون كبير مـن طاقهما التربوي (إدارة و معلّمين) الذي نعدّ أحد أفراده ، و هذا ما سهـّل علينـا العمل و التواصل مع الأساتذة و مع المتعلمين على حدٍّ سواء .

ب ــ المجال الزّمنيّ للدّراسة :

استغرقت الدراسة الميدانية حوالي ثلاثة أسابيع ، و كانت البداية في أوائـل شـهر مارس من السنة الدراسية الجارية 2015 م ؛ حيث نزلنا إلى الميدان وقمنا بدراسـة استطلاعية قصد الوقوف على ظاهرة ضعف الأداء اللغويّ لدى أفراد العينـة مـن التلاميذ و تبيُّن أهم مظاهرها ، و نظرا لضيق الوقت و تشتُّت جهودنا بين الدّراسة و الامتحانات و إعداد تقرير التّربُّص ، فقد حاولنا جاهدين أن نبرز ما لاحظناه من أهم جوانب الضّعف في الأداء اللغويّ لدى االمتعلمين بإيجاز غير مُخلّ .

وقد استمر نزولنا للميدان إلى غاية الخامس من شهر أفريل ، و خلال هذه الفتـرة قمنا بتوزيع الاستبانات على الأساتذة و المتعلمين من أفراد العينة المتواجـدين فـي متوسطة : زعرور بولعيد .

و لم نكتف بذلك بل وزّعنا ــ للمزيد من الإفادة ــ استبانات على مجموعة مـن أساتذة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ، توزعوا على المتوسّطات التالية :

- ✓ متوسطة بن الشيخ الطيب – بن جراح – قالمة -.
- ✓ متوسطة زغدودي الطّاهر – قالمة – .
- ✓ متوسطة بـــن جميـــل عبد الحميد – قالمة – .
- ✓ متوسطة 08 مـــاي 1945 – قالمة – .
- ✓ متوسطة عبـّان رمضـــان – قالمة – .
- ✓ متوسطة قرارة علي – بوعاتي محمود – قالمة – .

و قد حصلنا على أكبر نسبة من الرّدود من متوسطـة زعـــرور بولعيـــد و متوسطة زغدودي الطّاهر و متوسطة بن جميل عبد الحميد .

وعموما فقد تباينت استجابات الأساتذة بين مهتمّ و عازف عن إفادتنا ، كما تجدر الإشارة إلى إنّ أغلب الأساتذة كانوا إناثا ما عدا ذكريْن اثنيْن ،و لهذا أسبابه لكن لسْنا في مقام التّفصيل .

5- **تحديد عيّنة الدّراسة :**

تتكوّن عينة البحث من مجموعة من تلاميذ السّنة الأولى متوسط موزّعين على قسميْن بالمؤسسة. وقد اكتفيْنا بقسميْن ـــ يُدرّس كلّ واحد منهما أستاذة ـ نظرًا لتدني مستوى المتعلمين في جميع أقسام السّنة الأولى متوسط الأربعة مع وجود فارق بسيط فقط .

و الجدول **رقم (01)** يوضّح تعداد أفراد العينة من المتعلمين وجنسهم:

الجدول رقم:(01).

المؤسّسة التعليمية.	فئة التلاميذ				العدد الإجماليّ.
	الذّكور	النّسبة المئويّة	الإناث	النّسبة المئويّة	
متوسّطة زعرور بولعيد	34	% 59.65	23	% 40.35	57

_أمّا سنّ أفراد العيّنة فيتراوح ما بين إحديْ عشرة (11) سنة و ستّ عشرة (16) سنة .

نلْحظ من الجدول رقم (01) إنّ عدد التلاميذ الذكور يفوق بنسبة (ليست كبيرة) عدد الإناث ، و يمكن أن نرجع ذلك إلى أن عدد الذكور المعيدين كان أكبر من عدد الإناث،

أما بالنّسبة لسنّ التلاميذ ، فقد فوجئنا حين وجدنا أنّ بعضهم يبلغ من العمر ستّ عشرة (16) سنة ، فسألْنا السّيد مدير المؤسّسة : كيف لتلميذ يبلغ من العمر ستّ عشرة (16) سنة أن يدرس مع تلاميذ لا يتجاوز الكثير منهم سنّ إحديْ عشرة (11) سنة أو إثنيْ عشرة سنة ؟. فردّ علينا مؤكدا بأن القانون يعطي الحقّ للتّلميذ بإعادة السنوات حتى لو تأكد فشله الدراسيّ ما لم يتجاوز هذا السن (16 سنة) إذ لا يجوز فصْله.

المبحث الثاني: جدولة البيانات وتحليلها.

1ـــــ عرض النّتائج و مناقشتها :

الجدول رقم (01) يوضّح مستوى الأداء اللغوي لدى أفراد العيّنة من التّلاميذ استناد إلى النّتائج المحققة في مادة اللغة العربية خلال الفصل الأوّل من السّنة الدراسيّة الجارية : 2014 م–2015 م. (*)

الجدول رقم :(01).

المستوى التعليميّ.	المادّة الدراسية	مجموع التّلاميذ	عدد التّلاميذ الضّعاف.				المجموع	النّسبة المئويّة.
			الذّكور	النّسبة المئوية.	الإناث	النّسبة المئوية.		
السنة الأولى من التعليم المتوسط.	اللّغة العربيّة.	57	29	78.38 %	08	21.62 %	37	64.92 %

نستخلص انطلاقا من معطيات (**الجدول رقم 01**) أن المستوى اللغوي لأفراد العينة من التلاميذ ضعيف؛ حيث عجز أكثر من نصف التلاميذ أيْ بنسبة 64.92 % عن بلوغ المعدّل الأدنى المطلوب في المادّة.

و هذا حسب ما كشفت عنه نتائج الفصل الأول التي تعكس لا محالة قدرًا كبيرا من مستوى الأداء اللغوي الفعليّ، كونها (أي الاختبارات الفصلية) تجمع بين نتائج الاختبارات الكتابية و نتائج الاختبارات الشفوية إضافة إلى احتساب نتائج التقويم المستمر لأداء المتعلمين على طول الفصل الدراسي .

ويتضح لنا من خلال الجدول أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسيْن ، إذ مالتْ كفّة الضّعف في الأداء إلى الذكور بنسبة تُقدر بـــ 78.38 % مقارنة بالإناث اللائي استقرت نسبة ضعفهنّ في مادة اللغة العربية عند 21.62 % و يعود هذا الاختلاف ــ حسب ترجيحنا و استنادا إلى معطيات المنطقة ــ إلى عزوف جل التلاميذ الذكور (و نخصّ الضعاف منهم) عن تعلم اللغة العربية بل و عن الدّراسة بصفة عامة ، لفقدانهم الأمل في النجاح من جهة (بسبب الضعف) و إيمانا منهم بعدم جدوى الشهادة أو التعليم في تحسين ظروف حياتهم . فنجدهم يفضّلون الانقطاع عن الدراسة و الاتّجاه إلى سوق العمل مبكرًا لأن أغلبهم ينتسبون إلى أسرٍ فقيرة أوضاعها الاجتماعية صعبة ، إضافة إلى استصْعابهم التّمدرس مع تلاميذ أطفال يصغرونهم بعدة سنوات.

ولنتأكد من مصداقيّة هذه النّتائج الهزيلة في مادة اللغة العربية ، والتي يُفترض أن تعكس واقعا أدائيّا ضعيفا للمتعلمين ، قصدنا المتوسطة التي يتمدرسون فيها وشاركناهم الحضور في جميع حصص مادة اللغة العربية بُغية رصد أهم مظاهر الضعف الأدائيّ لديهم .

وفيما يلي عرض موجز لأهم ملاحظاتنا عن واقع الأداء اللغوي الضعيف لدى أفراد العينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط .

أولا: بالنسبة لنشاط القراءة :

لاحظنا في حصة القراءة بجميع أنشطتها (النص التواصلي ، القراءة المشروحة، النص الأدبي) إقبالا معتبرا وحسنا من طرف الكثير المتعلمين ، ولمسنا رغبة لديهم و تفاعلا مع ما يُقدّم مقارنة ببقية الحصص و الأنشطة.حيث كانت مشاركات التلاميذ متعددة و تنافسهم على قراءة النصوص المعتمدة واضحا.

لكن مع ذلك اتسم أداء الكثيرين منهم القرائيّ بالضَّعف ؛ حيث عجز بعض التلاميذ عن قراءة النص قراءة صامتة إذ رأيناهم يهمسون أحيانا و يحرّكون شفاههم و يقرؤون قراءة قريبة إلى الجهرية منها إلى الصامتة . و هذا لا شك ينقص من درجة استيعابهم وفهمهم للمادة المقروءة ، وما أكد لنا هذه الحقيقة عجز جُلّ التلاميذ عن الإجابة عن الأسئلة غير المباشرة التي تتعلق بفهم المعنى الإجمالي للنص ، بحيث وجدناهم يجيبون عن الأسئلة المباشرة التي تتضمن الإجابة و يترددون حين طُرحت عليهم أسئلة الفهم العام .

ومع هذا لاحظْنا أيضا تسابُقهم لاقتراح الفكرة العامة للنص المقروء و الفكر الأساس الجاهزة (أيْ التي نقلوها نقلا حرفيا عن كراريس العام الماضي). و هذا ما يكشف تكاسُلهم عن التّحضير وعجزهم عن التّعلُّم الذاتيّ .

كما تميزت بعض القراءات الجهرية التي استمعنا إليها بالضعف ، إذ وجدنا أن المتعلم من هؤلاء " يُجمْجم بأصوات متعثّرة تُترجم المكتوب و يقرأ على وتيرة واحدة رتيبة ، متشابهة لا تفاعل فيها تطمس المعاني و تسوّي بين التّقرير و التّعجّب و الاستفهام". [74]

وليتها وقفت عند هذا الحدّ، بل لقد عددْت في أثناء استماعي لقراءات خمس عشرة (15) متعلم ومتعلمة لنصّ " الأعياد " التواصليّ حوالي مائة و عشرة (110)**خطأ قرائيّا**. تصدّرت الأخطاء النحوية قائمتها ، فكثيرا ما أخطأ التلاميذ و حتىّ الجيّدون منهم في نطق الحركات أواخر الكلمات (هذا إن لم يلجؤوا إلى التسكين أصلا) .

---

[74] : جلال رشيدة ، نظرية ا لمقام و أثرها في حسن تعلم اللغة العربية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2012 م ، ص : 31 .

و مثال ذلك أن تلميذا قرأ : " الأعياد سُنّةٌ فطريّةٌ جبـــل عليهـــا النّـــاسَ ..... "
والأصل أن يقرأ: " الأعيادُ سنةٌ فطريةٌ جُبلَ عليها النّاسُ " .

ومن العيوب القرائية أيضا لحظّنا **التوقف الخطأ** قبل نهاية الجملة و عدم احتـــرام علامات الوقف في أثناء القراءة ، و قد يعود ذلك إلى تسرع بعضهم أو إلى عجـــزه عن الاسترسال في القراءة لطول الجمل ، فلا يؤدي التلميذ بذلك معنى الجملـــة أداء صحيحـــــــــا .

و في المقابل لحظّنا **بطء العديد** من المتعلمين في القـــراءة إلـــى درجـــة تهجئـــتهم للكلمات . و استبدالهم بعض الكلمات عند النطق بكلمات أخـــرى أو أحـــد حـــروف الكلمة بحروف أخرى مع إمكانية إضافة أو حذف بعض الحروف من الكلمة الأصلية ــ على الرغم من أن كل القارئين لا يعانون من مشاكل صحية كضعف البصـــر أو عيوب النطق ــ .

و من **أمثلة الأخطاء** بالاستبدال و الحذف و الإضافة نذكر:

قرأ تلميذ كلمة " نحو " و قال " نوح " في الجملة التالية : " و لعل الأعياد لم تكـــن إلا تنبيها للوعي قومي نحـــــو آمال البلاد " . و هذا استبدال .

حذفت تلميذة في أثناء قراءتها لكلمة " متاحة " حرفا و قرأتها " متحة ."

و أضاف تلميذ حرفا لكلمة " القِدَم " وقرأها " القديم " في الجملة التالية :

" عرف الإنسان الأعياد منذ القدم ".

وعموما فإن هذه المظاهر تؤكد افتقار هذه الفئة من التلاميذ إلى قاعدة كان يُفترض أن يكتسبوها في المرحلة الأساس (المرحلة الابتدائية) و هذا ما صعّب عليهم النجاح في المرحلة المُوالية ، إذ إن المتعلم إذا لم يتعلـــم في المرحلة الأولى الإحســـــاس بالـــوزن والأداء وتذوق الكلمة والسرور بالأصوات والأنغام و الإيقاعات فإن ثمـــة خطورة في عدم إيـــقاظ ذلك في المراحل التالية. [75]

و من جملة مالحظنا أيضا غلبة الشرود الذهني و اللامبالاة على بعض التلاميذ ، و يمكن أن يكون السبب طبيعة نصوص القراءة التي يغلب على بعضها الطابع العلمي الجامد كنص : الغابة الاستوائية ، و نص الكلب الروبوتي .... و هذه نصوص في الواقع يملّها الطالب و الأستاذ ، صحيح إنها تتعلق بتطورات العصر الحديث لكـــن انعدام الوسائل التي تُجسّدها لعين المتعلم يجعلها مجرد فروض .

أما بالنسبة لسير الأنشطة الداعمة كقواعد النحو و الصرف و الإملاء . فقـــد بـــدا ضعف التلاميذ في استثمارها مشافهة و كتابة ، لأنهم يستوعبونها فـــي القســـم ثـــم

---

[75] : المرجع نفسه ، ص : 32 .

ينسونها بعد يوم فقط من تلقيها .(اعتماد الطريقة التلقينية مع تكاسل التلاميذ عن التحضير كان السبب).

ثانيا:بالنسبة لنشاط التعبير الشفوي :

كانت أكثر الحصص هدوء، إذ لم نسمع في أثناء الدرس (يوم الاستقلال) سوى صدى الأستاذة و بعض النجباء – وهم قلة – الذين أعدوا الدرس.

على الرغم من أن حصة التعبير الشفوي يفترض أن تكون حصة الكلام و الإفصاح و الحوار و المناقشة. لكن ما رصدناه هو عزورف الكثير من المتعلمين عن الحصة مقارنة بحصة القراءة والدليل على ذلك عدم تحضيرهم للدرس رغم صرامة الأستاذة ، وبالتالي قلة مشاركتهم في بناء الدرس ، إذ التزم أغلبهم الصمت إما بدافع الخجل (ونخص الفتيات) أو العجز أو اللامبالاة ، و حين تكلموا بتشجيع من الأستاذة تكشّف لنا عجزهم عن صياغة جملة مفيدة و تأديتها مشافهة بلغة سليمة ، فكيف ننتظر منهم أن يلخّصوا مضمون النص مشافهة ؟ .

إنّ هذا العجز عن التعبير و فقرالمعجم اللغوي دفعهم إلى التعبير عم يريدون بالعاميّة ، و إلى الإجابة عن أسئلة المناقشة بكلمة أو كلمتين . إذ لحظنا ظهور الاضطراب على أحد المتعلمين حين طلبت منه الأستاذة أن يُعيد صياغة جوابه الصحيح في جملة مفيدة ، فاستغرق فترة طويلة حتى صاغ الإجابة بمساعدة منها .

إن ما لفت انتباهنا أكثر في هذه الحصة هو سلبية المتعلمين ، فأغلبهم لا يستفسر عن معارف جديدة و لا يبحث ولا يطالع في المنزل. و يعجز عن النقد البناء لما يلقى إليه . ويكتفي بنقد زملائه ممن تعثروا في الكلام أو الإجابة .

و كما هو معلوم " إذا سيطر النقد السلبي على مشاعر التلاميذ فسوف يؤدي ذلك بهم إلى كبت مشاعرهم و عدم قدرتهم على التعبير عنها بشكل إبداعي " [76].

إن عجر المتعلمين عن التعبير باللغة العربية الفصيحة يعود إلى غياب الإعداد المسبق و قلة المطالعة أو العزوف عنها ، كما يمكن أن نرجعه أيضا إلى عدم استثمار الرصيد الفكري و اللغوي المكتسب في الوحدات السابقة و في المراحل السابقة في حصة التعبيرالشفوي بالشكل المطلوب .

ثالثا: نشاط التعبير الكتابي :

تتم ممارسة هذا النشاط في الحصة الأخيرة ذات الساعة الواحدة ، و فيها يتم تقديم تقنية تعبيرية و التدريب عليها و كذا تسيير مشروع في كل فصل دراسي .

---

[76] : رمضان القذافي ، علم النفس التربوي ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، ط 2 ، 1996 م ، ص : 84 .

ويفترض أن تؤدي ممارسة هذا النشاط بمعيّة الأستاذة إلى إكساب المتعلم لغة عربية سليمة خالية من الأخطاء ، حيث تصل أفكاره للآخرين بصورة واضحة و مفهومة . لكن مالحظناه في أثناء حضورنا لهذه الحصة هو تباين مواقف التلاميذ بحسب طبيعة الموضوع .

فقد تحمسوا لإعداد بطاقة التهنئة مثلا مقارنة بتكاسلهم عن كتابة نص وصفي. .إضافة إلى تماطلهم عند بلوغ الدرس مرحلة التطبيق العمليّ ، فقد رأينا الكثير من المتعلمين يتماطلون في كتابة الموضوع المقترح عليهم إلى حين نهاية الدرس ،

و من الصعوبات التي وجدها هؤلاء عدم قدرتهم على الكتابة وفق خصائص النمط المطلوب (إذ يحدث لهم الخلط) وعجزهم عن توظيف قواعد النحو والإملاء التي سبق لهم أن تناولوها في إنتاج مختلف النصوص الكتابية مع كثرة الأخطاء اللغوية.

و للكشف على مستوى أداء المتعلمين قمنا بالاطلاع على ما كتبوا في موضوع اختبار الفصل الأول للسنة الدراسية الجارية 2014 م–2015 م و تحليله إيمانا منا بأنّ " تحليل أعمال التلاميذ الكتابية تحليلا دقيقا ناقدا يعتبر من الوسائل الرئيسة في تقييم تعلمهم موادّ اللغة. " [77]

فاتضح لنا – بعد تحليل تعبيراتهم – التي قامت أستاذتا المادة بتصحيحها ضعف مستوى جلّ الكتابات شكلا و مضمونا .

و هذا ما أكدته نتائجهم المحققة في التعبير الكتابي (الوضعية الإدماجية) الخاص بالامتحان ، إذ تحصل ما نسبته 51.92% من التلاميذ على تقدير ضعيف .

وعموما يمكننا أن نجمل مواطن الضعف في كتابات المتعلمين في الحياد عن المعايير التّالية :

- **معيار الملائمة** : لقد خرج عدد لا بأس به من المتعلمين عن الموضوع ، ولم يلتزموا بالتعليمة المطلوبة في الوضعية الإدماجية ، وهذا يدل على عدم فهمهم لما طلب منهم .

فقد طلب من المتعلمين كتابة فقرة يبينوا فيها واجبهم تجاه الفقراء.

لكن وجدنا إن أحدهم كتب :" في يوم من الأيام حدث فيضان في الشوارع ، أحد جيراننا دخل لها في المنزل فيضان... " .

ــ عدم استخدام النمط التعبيريّ المناسب ، لعدم التصريح به أو الجهل بخصائصه ، فكثيرا ما حدث للمتعلمين الخلط بين أنماط النصوص ، و قد وجدنا جلّهم يميل إلى توظيف خصائص نمطيْ السرد و الحوار . و في ذلك حياد عن النمط المطلوب و

[77] : سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين النظرية و التطبيق ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2004 م ، ص 32 .

مثال ذلك كتب أحدهم : " في هذ اليوم ذهبت لأتجول في الشوارع ، و التقيت بإمرأة حاملة ولدين ، وكنت لا أملك النقود ، بعدها ...." وهذا سرد .
أما الحوار ، فقد كتب أحدهم " رأيت طفلا صغيرا و قلت له : إحترم أخاك ، فإذا إحترمك أخوك احترمك الناس..... و قال لي : شكرا " .

كما بدأ في هذا المعيار عجر جلّ التلاميذ بنسبة 96.49 % عن توظيف ما طلب منهم من قواعد النحو و الصرف و الإملاء في إعداد النص (أدوات التوكيد وعلامات الترقيم) إما تهاونا أو جهلا. و هذا مايؤكد عدم فهم المتعلمين لهذه القواعد كما يجب و عجزهم عن استثمارها في إنتاج النصوص .

- **معيار الانسجام** :

لدى الكثير من أفراد العينة – كما لحظنا – مشكل في عرض الأفكار و الجمل و ترتيبها ، إذ لحظنا عجزهم عن بسط أفكارهم بطريقة تامة و منطقية و متسلسلة ، فكثيرا ما بدأ أحدهم بالتعبير عن فكرة ما ثم انتقل فجأة إلى أخرى دون سابق إنذار . كما لحظنا عجزهم عن التنسيق بين الجمل و الربط بينها مما أدى إلى تشويشها وغموضها و عدم استيفاء عناصر الموضوع ، وهذا راجع ــ حسب مانرى ــ إلى فقر المعجم اللغوي و الفكري لدى المتعلمين .

و من أمثلة ذلك : ما كتبه تلميذ :" ارحموا الفقراء الذين لا يقدرون على فعل أي شيء و في الصباح بينما كنت أتجول بين الشوارع الواسعة ... "

كما إن عدم مراعاة أقسام الموضوع الإنشائي (المقدمة و العرض و الخاتمة) في أثناء العرض يزيد الأفكار إبهاما و غموضا . فكثيرا ما وجدنا متعلما أو متعلمة يطيل أحدهما في المقدمة على حساب صلب الموضوع حتى يحيدا عن المطلوب . و آخران يلجآن إلى العرض مباشرة دون مقدّمات وهكذا .

- **معيار سلامة اللغة** :

اكتظّت كتابات أغلب المتعلمين بالأخطاء المتنوعة و كانت في الأغلب أخطاء إملائية و صرفية و نحوية و أسلوبية . وهذا يدل على ضعفهم القاعديّ، إذ ارتكب معظمهم جملة من الأخطاء ــ الإملائية خاصة ــ لا يفترض لمن هم في مستواهم أن يرتكبوها .

و الجدول رقم (02) يوضح نسبة شيوع الأخطاء اللغوية في كتابات المتعلمين من أفراد العينة.

الجدول رقم (02) : يوضح شيوع الأخطاء في كتابات المتعلمينمن أفراد العينة.

عدد الموضوعات	نوع الأخطاء	عدد الأخطاء	النسبة المئوية

المصححة	المرتكبة		
57	إملائية صرفية نحوية	332 96 89	% 64.21 % 18.57 % 17.22

يوضح الجدول رقم (02) كثرة الأخطاء ؛ إذ لم نجد من الأوراق المصححة ورقة سليمة من هذه الأخطاء إلا أربعة أوراق أي بنسبة 07.02 %. والجدول رقم (03) يوضح ذلك .

الجدول رقم (03) يوضح نسبة الخطأ في كتابات المتعلمين من أفراد العينة:

العدد الإجمالي	عدد التلاميذ المخطئين		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث		
57	32	21	53	% 92.98

نستخلص من معطيات الجدولين رقم: (02)ورقم:(03) أن أغلبية المتعلمين ارتكبوا أخطاء متنوعة إملائية ونحوية و صرفية، و ذلك بنسبة تقدر: 92.98 % و هي نسبة مرتفعة .

مع الإشارة إلى أننا استثنينا من الإحصاء المتعلمين الذين ارتكبوا أقل من خمسة أخطاء.، مراعاة لمستوى المتعلمين الذي يسمح لهم بارتكاب بعض الأخطاء .

كما نلاحظ أن الأخطاء الإملائية كانت أكثر أنواع الأخطاء تواترا في كتابات المتعلمين و ذلك ما أكدته نسبة تَكرارها بمعدل 64.21 % تليها الأخطاء الصرفية و النحوية بنسبتين متقاربتين هما على التوالي : 18.57 % و 17.22 %. [78]

و قد ارتبطت الأخطاء الإملائية الشائعة بجملة من المباحث هي على الترتيب : كتابة المدّ و " ال " الشمسية و القمرية و كتابة التاء المربوطة و المفتوحة و همزتا الوصل و القطع و الهمزة المتوسطة و المتطرفة . مع استبدال بعض حروف الكلمة أو إسقاطها و إهمال النقط حتى في كتابة أسمائهم، إذ كتب على سبيل المثال أحدهم اسمه " مهدى" ويقصد مهدي.

إن ما يلحظ على هذه المباحث إنها قواعد أساسة في الإملاء العربي سبق للمتعلمين تناولها في المرحلة الابتدائية ، فالمدّ مثلا يعتبر عند القدماء أضعف الحروف ، و

[78] : حسبنا ما تكرر من الأخطاء في المبحث الواحد ، وفي الموضوع الواحد .

وظيفته تتمثل في تنويع الأصل الواحد فمثلا إذ أردت التنويع في (ع ، م ، ل) نوعت في حروف المد ، فنقول : عامل ،عوامل ..... " [79] .

لكن ما لحظناه أن الكثير من المتعلمين لا يراعون قواعده ، بل يعمدون إلى تطبيق الكتابة الصوتيّة ، فيكتبون كل ما ينطقون به (مثل الكتابة العروضية تماما) .

وبالنسبة للأخطاء الصرفية الشائعة فقد تعلقت بالمباحث التالية : تصريف الأفعال و الخلط بين الجموع خاصّة جمع التكسير ،وتذكير المؤنث و تأنيث المذكر و جمع المفرد و تثنيته أو العكس .

في حين وقعت الأخطاء النحوية الشائعة في المباحث : الفعل و خاصة المضارع بجميع حالاته و المفعول به و الصفة و المبتدأ و الخبر و اسم كان و خبرها و اسم إن وخبرها .

و في الجدول **رقم (04)** عرض لبعض الأمثلة من الأخطاء الشائعة في كتابات المتعلمين من أفراد العينة.

الجدول رقم (04) : أمثلة عن الأخطاء الإملائية و النحوية و الصرفية الشائعة في كتابات أفراد العينة من التلاميذ:

الخطأ	نوعه	مبحثه
ـ فقد اشتريتو حذاء . ـ كنت أتجول بين شوارع الواسعة . ـ بالقرب من إمرأة فقيرة. ـ اشترية له مأكولات.	إملائي إملائي إملائي إملائي	تطبيق الكتابة الصوتية. كتابة " ال " الشمسية . همزة الوصل التاء المفتوحة في آخر الأفعال
ـ مررت بشوارع ذيقة. ـ نحاسب أفسنا ـ اشتريت أغرفة كثيرة لها .	إملائي إملائي إملائي	استبدال الحروف(استبدال الضاد بالذال) إذ يقصد : ضيقة . إسقاط الحروف (أسقط حرف النون)، إذ يقصد : " أنفسنا ". الخلط في ترتيب الحروف (إذ يقصد أرغفة).
ـ يجب أن نعاون كل فقير و نصدق عليهم. ـ أين النقود الذين أعطيتك	صرفي صرفي	جمع المفرد . خطأ في تصريف جمع التكسير.

[79] : ينظر : مهدية بن عنان ، النشاط الكتابي و التعليمي لتلاميذ الطور الثاني ،من خلال مادة الإملاء ، شهادة ماجيستير ، ، جامعة بن يوسف بن خدة ،الجزائر،كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية و آدابها ، 2005م-2006م ، ص : 80 .

؟. ـ تحمل مأكولات غير نظيف.	صرفي	تذكير المؤنث.
ـ عاش حياةٌ سعيدةٌ . ـ تحمل بيدها طفلا صغير. ـ كان غني. ـ إلى بيوتا . ـ ترى شيئا.	نحوي نحوي نحوي نحوي نحوي	رفع المفعول به . الصفة (لم تتبع الموصوف المنصوب). رفع خبر كان. نصب الاسم المجرور. لم يحذف حرف العلة في المضارع المجزوم.

إضافة إلى كثرة الأخطاء الإملائية و النحوية و الصرفية كشفت لنا الدراسة عن ضعف استخدام التلاميذ للتراكيب السليمة ، إذ عجز الكثير منهم عن صياغة جمل واضحة صحيحة تحترم قواعد بناء الجملة العربية فعلية كانت أم اسمية . بل كثيرا ما أدرجوا في كتاباتهم الألفاظ العامية .

و مثال ذلك ما كتبه أحد المتعلمين : " بالقرب من إمرأة كانت مكسّرة على يدها، قالت : ربي يفتح عليك ..." ، و كتب آخر " أنا أعطيطها نقود... " .

و إن صاغوا جملا صحيحة التركيب كان أسلوبها ركيكا و أحيانا معقدا و من ذلك كتب تلميذ : " قدمت إلى امرأة فقيرة في الصباح الباكر و اشتريت الحليب و ذهب أبي و أمي إلى العمل ثم ....." .

يضاف إلى جملة هذه الأخطاء عدم احترام علامات الوقف بل و إسقاطها (إهمالها) في جل الكتابات التي حللناها على الرغم من إن علامات الترقيم درس أساس في المرحلة الابتدائية تتم مراجعته منذ بداية السنة الأولى من المرحلة المتوسطة.

- **معيار الإبداع :**

يتعلق هذا المعيار بجودة المنتج الكتابي شكلا ومضمونا وبجودة التعبيروعمق الأفكار و وضوحها .

وما لحظناه عموما هو عجز معظم التلاميذ عن التعبير الجيد حتى لو كانوا يمتلكون الأفكار الجيدة ، لافتقارهم إلى المعجم اللغوي الثري و المناسب و المعجم الحفظي من الشواهد القرآنية و النصوص الشعرية و ..... .

أما بالنسبة للخطوط ، فقد غلبت عليها صفة الرداءة خاصة لدى الذكور ، و دليل ذلك أن بعض التلاميذ كتبوا جملا عجزوا هم أنفسهم عن قراءتها و تشفيرها فما بالك بالأستاذة .

حقيقة نقول إن المدرسة رفعت يدها عن تعليم الخط و هذا ما أدى إلى سوء استخدام الخطوط ، فلا تمييز بين الإطالة و الاستقامة ولا بين متشابه الحروف، في المجمل بعض الخطوط خربشات لا تـُقرأ علما إن الخط هو اللسان بلا لسان .
و سنعرض بعض النماذج الذي تمثل هذه الرداءة في الملحـــــــق .

2ــ عرض نتائج الاستبانات و تحليلها :

2ــ 1ــ عرض نتائج عبارات المحور الأول و تحليلها :

يضم المحور الأول مجموعة من الأسئلة الموجهة إلى أفراد العينة من المتعلمين و الأساتذة حول " **علاقة المتعلمين بمادة اللغة العربية** " .
و للإجابة على أسئلة هذا المحور تم اعتماد حساب معدل التكرار و النسب المئوية لكل سؤال و إجابة كما هو موضح من خلال الجداول الموالية :
أ- **النتائج المتعلقة باستبيان التلاميذ** : و قد وضحناها مجملة فـــي الجـــدول رقـــم (01).

الجدول رقم (01) : عبارات المحور الأول و النسب المئوية لإجابات أفراد العينـــة من المتعلمين عليهـــــا.

المحور	العبارة (نص السؤال)	اقتراحاتها	النسبة المئوية		المجموع	نســـــبة الإجابات الملغاة
			الذكور	الإناث		
رقم (01)	1- هل تحب مادة اللغة العربيـــــة؟.	نعم لا	% 31.37 % 13.73	% 45.09 % 05.88	% 76.46 % 19.61	03.93 %
	2 - إذا كنـــــــــت لاتحـــب مـــاة اللغـــــة العربية ،بيّن لمـــاذا.	لأنها صعبة. لأنـــك ضـــعيف فيها. لأنها ليست مفيدة.	% 10 % 30 %10	% 00 %10 % 00	% 10 %40 % 10	% 40
	3-هـــل تحـــــب أن تتعلـــم ؟	نعم لا	% 44.18 % 05.88	% 49.02 % 01.96	% 90.20 % 07.84	01.96 %

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (01) إجماع عدد من التلاميذ في إجاباتهم على العبارة رقم (01) على أن مادة اللغة العربية من المواد المحببة لديهم، حيث قـــدرت نسبتهم بـــ : 76.46 % مع وجود فارق إحصائي نسبي بين الجنســـين ، إذ أكـــدت الإناث بنسبة 45.09 % على حب مادة اللغة العربيـــــة مقارنـــة بنسبـــــة 31.37 %مـــــن الذكـــــــــور.

و يعود حب التلاميذ لمادة اللغة العربية ــ حسب تعليلات التلاميذ و حسب رأينا ــ إلى عدة عوامل أولها إن اللغة العربية هي اللغة الثانية و الأقرب إلى اللغة الأم التي نشأ عليها التلاميذ قبل دخولهم المدرسة . و ثانيها إنها لغة القرآن الكريم و الحديث الشريف و هذا يجعلها تحتل مكانة لديهم لأنها سبيلهم إلى فهم قضاياهم الدينية ،

و ثالث العوامل يعود إلى تعلق بعض التلاميذ بأساتذة المادة مما جعلهم يميلون إلى دراستها.

كما يمكن أن نضيف سببا جوهريا آخر يعود إلى إن غالبية المتعلمين يجدون صعوبة في تعلم المواد الأجنبية (اللغات الأجنبية) وفهمها مثل اللغة الفرنسية و اللغة الإنجليزية . الأمر الذي يدفعهم إلى السعي للتفوق في مادة اللغة العربية قصد تعويض هذه المواد في الامتحانات نظرا إلى المعامل الذي تحظى به .

من جهة أخرى نلاحظ أن نسبة قليلة من المتعلمين– وأغلبهم ذكور– و المقدرة بـ : 19.61 % ، لا تعتبر مادة اللغة العربية من المواد المحببة لديها . و هذا حسب رأيهم راجع بالدرجة الأولى إلى ضعف قدراتهم اللغوية في المرحلة السابقة من التعليم (المرحلة الابتدائية) كما يعود أيضا إلى اختلاف ميولهم . حيث أكدت نسبة (40%) من المتعلمين في إجابتها على العبارة رقم (02) المتعلقة بسبب كره المادة على أن السبب يعود في الأساس إلى ضعفهم في المادة . في حين توزعت النسبة المتبقية و المقدرة ب60 % بين من يرجع سبب كرهه للمادة إلى صعوبتها (10%) و بين من يرجعه إلى عدم جدواها بنسبة تقدر بـ (10 %) .

و هذا راجع ــ حسب نظرنا ــ إلى كفاءة الأستاذ و طريقة تدريسه و إلى المادة

و طبيعتها الجافة بحيث جعلت المتعلمين يستصعبون مادة اللغة العربية ، إضافة إلى النظرة السائدة لدى غالبية المجتمع الجزائري و المتعلقة بعدم جدوى اللغة العربية في تدريس التخصصات العلمية و عدم إفادتها خاصة في سوق العمل (باستثناء مهنة التعليم) .

كما يمكن أن نرجع هذا النفور من المادة إلى عزوف المتعلمين عن الدراسة عموما و من ثمة عزوفهم عن تعلم مادة اللغة العربية .إذ أكدت نسبة : 07.84 % من عينة التلاميذ (و أغلبهم ذكور بنسبة 05.88 %) عن عدم رغبتهم في التعلم من الأساس في إجابتهم على العبارة رقم (03) المتعلقة بحبهم للدراسة .

لكن هذه النسب الموضحة سابقا لا تعني إن جل التلاميذ أبدوا آراءهم فيما يتعلق بحب المادة ، بل أن هناك نسبة من المتعلمين تقدر بـ : 03.93 % و هي نسبة

ضيئلة جدا تحفظت عن إثبات أو نفي حبها للمادة ، و يمكن ان نرجع ذلك إلـــى لا مبالاة بعــض المبحوثيـــــــــن .

الاستنتـــــــــاج :

إن نسبة المتعلمين الذين لا يحبون مادة اللغة العربية ، و إن كانت ضيئلة إلا أنهـــا تؤثر لا محالة في مستوى تعليمية اللغة العربية و في سيرورة العمليـــة التعليميـــة و التعليمية بصفة عامة ، لأنها تؤدي إلى عزوف التلاميذ عن تعلم المـــادة و بالتـــالي تدني مستواهم اللغوي أكثر فأكثر ، و ذلك في جميع المراحل التعليميـــة و خاصـــة المرحلة المتوسطة و السنة الأولى منها .

مما يستدعي ضرورة البحث عن الوسائل الناجعة و الممكنة لترغيب المتعلمين في دراسة مادة اللغة العربية و بالتالي حملهم على التعلق بلغتهم الفصحى و حبها لأنها رمز هويتهم.

ب ـــالنتائج المتعلقة باستبيان الأساتذة :

قمنا بتوضيح عبارات المحور رقم (01) الموجهة للأساتذة مع بيان نتائج الإجابات عليها في الجدول رقم (02) .

الجدول رقم (02) : عبارات المحور الأول و النسب المئوية لإجابات أفراد العينـــة مـــن الأساتـــــــذة .

المحور	العبارة (نص السؤال)	اقتراحاتها	النســـــبة المئويـــــة لمعـــــدل التكرار	نســـبة الإجابا ت الملغاة
رقم 01	1- ما هو تقييمك لمســتوى الأداء اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى مـــن التعليم المتوسط ؟	جـــــيد متوسط ضعيف	00 % 00 % 100 %	00 %
	2 – في أي مهارة لغوية بـــدا لـــــك عجر التلاميد واضحا ؟	في الاستماع و الفهم في القراءة في التعبير الشفوي في الكتابة	90.47 % 100 % 100 % 100 %	00 %
	3- أتعتبر الأخطاء التـــي ارتكبتهـــا المتعلمـــين مقبولـــة فـــي هـــــــذه المرحلة ؟.	نعم لا	28.57 % 71.43 %	00 %

من خلال نتائج الجدول رقم (02) و التي توضح نسب الإجابات على العبارة رقـــم (01) المتعلقة بتقييم الأستاذة مستوى الأداء اللغوي للتلاميذ ، يتضح لنا إجماع عينة

الأساتذة ــ على اختلاف المؤسسات التعليمية التي يعملون بهاـــ علـــى ضـــعف مستوى أداء تلاميذ السنة الأولى متوسط في اللغة العربية حيث أكـــدوا و بنســـبة : 100 % إن الصفة المعبرة عن ستوى أداء التلاميذ اللغوي في هذه المرحلـــة هـــي صفة : ضعيـــف . و منه فظاهرة ضعف الأداء اللغوي أصبحت ظاهرة شائعة فـــي مؤسسات التعليم على اختلاف موقعها الحضري أو شبه الحضري أو الريفي.

كما توضح لنا نتائج العبارة رقم (02) المتعلقة بتحديد موطن الضعف اللغوي لدى المتعلمين . بأن الأساتذة أجمعوا بنسبة كبيرة علـــى ضـــعف أداء المتعلمـــين فـــي المهارات اللغوية جميعها سماعا و قراءة و تعبيرا و كتابة ، حيث إن تلاميذ السنة الأولى متوسط بحسب الأساتذة يشكون ضعفا في مهارة الفهم بنسبة : 90.47 %

و في القراءة بنسبة : 100 % و في التعبير بنوعيـــه بنســـبة : 100 % . فنســـب ضعف المهارات اللغوية كبيرة و متقاربة إلى حد كبير مع تركيز الأســـاتذة علـــى مهارات القراءة و التعبير بنوعيه بنسبة أكبر مقارنة بمهارة الإســـتماع كـــون هـــذه الأخيرة تعتبر مهارة ذهنية يصعب نوعا ما تحديد مستوى الضعف فيهـــا . و منـــه فالتلاميذ ضعاف لغويا لأنهم عجزوا عن اكتساب المهارات اللغوية الأربع :الاستماع و القراءة و التعبير و الكتابة بنسبة كبيرة . فاللغة بمفهومها الحديث مهارة مركبة من مهارات و فنون ، يتم اكتسابها بالممارسة و التّكرار [80] .

أما بالنسبة لنتائج العبارة رقم (03) و التي تتعلق بالأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في هذه المرحلة فقد أجمع الأساتذة بنسبة كبيرة تقدر بـــ 71.43 % على إن الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في هذه المرحلة تعد غير مقبولة بالنســـبة لمســـتواهم . و تكشف في مجملها عن ضعف قاعدي لديهم ، حيث يفتقر تلاميذ السنة الأولى متوسط – حسب مايرى الأساتذة – إلى قاعدة لغوية كان يفترض أن يكتسبوها في المرحلـــة الإبتدائية . قاعدة لغوية أساسها التحكم في القراءة و الكتابة و التمكن من قواعد اللغة إملاء و نحوا و صرفا و التحكم اللغوي بصفة عامة [81] .

في حين اعتبرت النسبة المتبقية: 28.57 % بأن أخطاء المتعلمـــين تعـــد مقبولـــة ، ولكننا في حقيقة الأمر تفاجأنا من هذه النتيجة ؛ إذ كيف للمعلم أن يحكم علـــى أداء المتعلم بأنه ضعيف ثم يقـــرّ في الوقت نفسه بأن ما ارتكبه من أخطاء لغويـــة يعـــدّ مقبولا ؟ .

ثمّ ألاّ تعدّ كثرة الأخطاء اللغوية (الإملائية و النحوية و غيرها) فـــي أداء التلاميـــذ مؤشرا على تدني مستواهـــم اللغـــــوي ؟ .

---

[80] : ينظر : محمود السيد ، في الأداء اللغوي ، مرجع سابق ، ص : .

[81] : ينظر : صالح بلعيد ، مقام اللغات ، مرجع سابق ، ص : 38 .

أم إن هذه الفئة من الأساتذة تقيّم أداء التلاميذ اللغوي دونما مراعاة لمعيار السلامة اللغوية ؟ . و إنْ كان ذلك صحيحا فتلكُم ــ في نظرنا ــ معضلة . لأن التسيُّب لا محالة عامل يمكّن للضعف .

الاستنتـــــــاج :

إن ضعف القاعدة اللغوية لدى متعلمي السنة الأولى متوسط سبب رئيس في تدني و ضعف أدائهم اللغوي ، ليس فقط في المرحلة المتوسطة بل في المراحل التعليمية الموالية .لأن أستاذ اللغة العربية في المرحلة المتوسطة كما وضح ذلك الأستاذ أحمد خالد (رئيس اتحاد جمعيات أولياء التلاميذ) لا يتحمل مسؤولية ضعف التلاميذ القاعدي في مادته ، كما إنه لا يستطيع حتى و إن حاول استدراك ما ضيعه التلميذ في المرحلة الابتدائية [82]من قواعد لغوية أساسية لأنه مقيد ببرنامج و بوقت محدد لتنفيذه . و هذ ما يجعل التلميذ ينتقل إلى مراحل التعليم الموالية بل ويصل إلى مستويات عليا في الجامعة و هو يحمل ضعفه اللغوي معه . و هذا ما أكد عليه الأستاذ الجامعي صالح بلعيد حين وصف المستوى اللغوي لطبته الجامعيين دفعة 2010 م قائلا:" إن الضعف مسْتشر في هذه الدفعة بقوة و هذا مادلت عليه كتاباتهم و أبحاثهم . فقد لاحظت الرداءة و القصور المستمرين خلال السنة وما استطاع الطلبة أن يتحسنوا لأنهم يفتقدون إلى قاعدة لغوية كان يفترض أن يكتسبوها في المرحلة الابتدائية.[83]

يجب أن لا نتغافل عن هذا الضعف المؤسسي (القاعدي) لأن له بالغ الأثر في تدني مستوى التلميذ اللغوي و التحصيلي بل ــ كما أكد العلامة ابن خلدون ــ له أثر كبير في عزوف المتعلم عن الدراسة والتعلم أصلا . إذ يقول واصفا حال المتعلم الفاقد لقاعدة لغوية و معرفية : " إن المتعلم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي و حصل له نشاط في طلب المزيد و النهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم . و إذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم و أدركه الكلل و انطمس فكره و يئس من التّحصيل و هجر العلم و التّعليم ".[84]

ــ عرض نتائج عبارات المحور الثاني و تحليلها :

---

[82] : ينظر : أحمد خالد ، إصلاحات بوتفليقة التربوية جعلت التلميذ الجزائري لا يتقن أية لغة ، ديسمبر 2012 ، من الموقع الإلكتروني :
http://www.djazair news info/on the cover /122 on the cover /48895 html

[83] : ينظر : صالح بلعيد ، المرجع نفسه ، ص : 39 .

[84] : ابن خلدون ، المقدمة ، مرجع سابق ، ص : 1031–1032 .

يضم المحور الثاني مجموعة من الأسئلة الموجهة إلى أفراد العينة من المتعلمين و الأساتذة حول"**فاعلية المناهج الجديدة وقوانين الإصلاح التربوي في تحسين تعليم اللغة العربية** " ، إذ حاولنا أن نعرف مدى إسهام المناهج الحديثة وقوانين الإصلاح التربوي الجديد في تفشي ظاهرة ضعف الأداء اللغوي لدى متعلمي السنة الأولى متوسط .

أ – **<u>النتائج المتعلقة باستبيان المتعلمين</u>** :

وضحنا النتائج و نسبها في الجدول رقم (03) .

<u>الجدول رقم (03) : عبارات المحور الثاني و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة من المتعلمين.</u>

المحور	العبارة (نص السؤال)	اقتراحاتها	النسبة المئوية		المجموع	نسبة الإجابات الملغاة
			الذكور	الإناث		
رقم (02)	1– هل برنامج اللغة العربية قادر على إثراء رصيدك اللغوي والثقافي ؟.	نعم لا	% 34.61 % 13.46	% 46.16 % 03.85	% 80.77 % 17.31	% 01.92
	2 – أتلبي دروس مادة اللغة العربية حاجاتك وهل تستهويك موضوعاتها ؟.	نعم لا	% 32.69 % 15.38	% 48.08 % 03.87	% 80.77 % 19.23	% 00
	–3– هل يمكن الاستغناء على بعض الموضوعات الدراسية ؟.	نعم لا	% 07.70 % 40.38	% 03.84 % 48.08	% 11.54 % 88.46	% 00
	4 –هل تجد صعوبة في فهم دروس القواعد؟.	نعم لا	% 21.30 % 26.92	% 21.15 % 26.92	% 42.30 % 53.84	% 03.85

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (03) إجماع غالبية المتعلمين بنسبة تقدر بـ : 80.77 % على مناسبة برنامج مادة اللغة العربية و قدرته على إفادتهم في إجاباتهم على العبارة رقم (01).

لكن هذا الإجماع لا يعني إن كل المتعلمين أجابوا بـ " نعم " ، بل إن هناك فئة منهم تقدر بنسبة 17.31 % نفتْ أن يكون برنامج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط قادرا على إفادتهم لغويا و ثقافيا ، في حين امتنعت نسبة 01.92 % منهم عن الإجابة .

إنّ تأكيد بعض المتعلمين – حتى و إن كانت نسبهم قليلة – على أن البرنامج بما يحتويه من موضوعات و أنشطة لا يفيدهم و لا يثري رصيدهم اللغوي و الثقافي يؤكد لنا إن هناك خللا ما في المادة التعليمية المقدمة . و يمكن أن نرجع ذلك

إلى كثافة المادة التعليمية من جهة ، و عدم ملاءمة بعض موضوعاتها لمستوى وميول التلاميذ وصعوبتها و تعقيدها من جهة أخرى ما تعلق منها بموضوعات أو بمسائل النحو . و هذا ما أكدته لنا نتائج العبارة رقم (02) . حيث أكد بعض المتعلمين بنسبة قريبة من النتيجة السابقة (19.23 %) إن دروس اللغة العربية لا تستهويهم ، و ما نلاحظه في نتائج هذه العبارة إن نسبة الذكور الذين نفوا كانت أكبر من نسبة الإناث ، و يمكن أن نرجع ذلك – حسب ما نرى – إلى إن سن بعض هؤلاء الذكور يفوق بعدة سنوات السن القانوني المفترض لمتعلم السنة الأولى متوسط (11 و 12 سنة) إذ يصل سن بعضهم إلى ست عشرة سنة ، فينتقلون بذلك من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى متقدمة و ينتج عن ذلك إن موضوعات المقرر تصبح غير مناسبة لحاجاتهم و ميولاتهم لأنها أعدت لتناسب فئة عمرية أقل .

ومع هذا فإننا لا ننفي وجود بعض الموضوعات الدراسية المقررة التي يملها المتعلمون و يستصعبونها خاصة ما تعلق منها بمسائل النحو وقواعده ، إذ لاحظنا انقسام المتعلمين إلى فئتين في إجاباتهم عن العبارة رقم (03) المتعلقة بصعوبة فهم القواعد . فنفتْ نسبة : 53.84 % منهم و هي النسبة الأكبر وجود صعوبة لديها في فهم القواعد، في حين أكدت نسبة ليست بالقليلة وتقدر بـ : 42.30 % وجود صعوبات تعرقل فهمها للقواعد اللغوية . و تحفظت نسبة : 03.86 % على الإجابة . فعلى الرغم من ربط نشاط القواعد بباقي الفروع اللغوية الأخرى ــ كما جاء به المنهاج الجديد ــ قصد تيسيره و تبسيط قواعده لازالت نسبة كبيرة من المتعلمين تقرّ بصعوبته ،

و لعل هذا راجع إلى عوامل عديدة ، يوضح البعض منها الأستاذ حسن شحاتة بقوله :"لعله من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس ، إنها كدست أبواب النحو في مناهجها و أرهق بها التلاميذ ، و إن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها ، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة و حفظها ". [85]

و كان من الضروري أن " يُختار من القواعد ماله أهمية وظيفية و فائدة في الكلام و لا داعي إلى كثر التفصيلات ". [86]

---

[85] : حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط4 ، 2000 م، ص : 202 .

[86] : إبراهيم عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2002 م ، ص : 53 .

مما ييسّـــر عملية استيعاب نشاط قواعد اللغة خصوصا إذا اعتبرنا إن الوقـــت المخصص له –مع ضعف مستوى المتعلمين ومع اكتظاظ الفصول– يعـــدّ قلـــيلا و غير كاف ؛ إذ إن نسبة كبيرة تقدر بـــ : 47.05 % – أغلبهم من فئـــة الـــذكور– أعادت أكثر من سنة ، و تحصلت في الوقت نفسه نسبة أخرى منها علـــى شـــهادة التعليم الابتدائـــي في الدورة الثانية (بنسبة 31.38 %) و هذا يؤكد ضعف مســـتوى هذه العينة بل

و فشل نسبة كبيرة منها دراسيا.

فعلى الرغم من إن قوانين الإصلاح التربوي في ظل المنهـــاج الجديـــد (المقاربـــة بالكفاءات)

(La proche de compétence) فسحتْ المجال لمتعلّمـــي الابتـــدائي لإعـــادة السنوات ، وسهلت لهم الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط قصد التخفيف من وطـــأة التسرب المدرسي، إلا أن هذين القراريْن بالتحديد (الـــدورة الثانيـــة وحـــق إعـــادة السنوات) أفرزا دفعات من المتعلمين الضعاف لغويا. و لقد عاينت بنفسي – خـــلال تجربتي الأولى في التدريس – مستوى متعلمـــي الســـنة الأولـــى متوســـط للســـنة الدراسيـــــة : 2010 م–2011 م بإحدى متوسطات الولايـــة ـــ (و كانـــت مـــن الدفعات التي كونت في إطار المنهاج التربوي الجديد) ـــ عجز أحد التلاميذ عـــن كتابة اسمه بشكل صحيح حيث أسقط النقاط ، و كانت كتاباته بالنسبة لي شفرة أقوم بفكّها كلما امتحنته. لأنها في مجملها عبارة عن جمل وكلمات مبتـــورة وخربشـــات رديئة يصعب فراءتها. و حينها أذكر إني تساءلت مستغربة : كيف وصل هذا المتعلم إلى هذا المستوى و هو يجهل حتى كتابة اسمه بشكل سليم ؟.

ومنه فإن كثافة المادة المقدمة في برنامج اللغة العربيـــة للسنة الأولى متوســـط و صعوبة بعض الموضوعات نذكر منها على ســـبيل الـــذكر لا الحصـــر : الكلـــب الروبوتي،القلم الإلكتروني، الغابة الاستوائية،...

إضافة إلى تفاوت مستوى التلاميذ التحصيلي واكتظاظ الفصـــول الدراســـية (ثلاثين تلميذا في الفصل بالنسبة للعينة) و إلزام أساتذة المادة بإنهاء البـــرامج فـــي الوقت المحدد ، كل هذا يجعل المعلم يركز على فئة دون أخرى ويسرع في تقـــديم الدروس و و حتى إلغاء بعض التمارين ، فلا الأستاذ يقدم الـــدروس بشكل طبيعـــي و لا المتعلم يفهـــــم و يستوعب هذه الدروس المهمة .

ب – **<u>النتائج المتعلقة باستبيان الأساتذة</u>** :

و قد وضحناها مجتمعة في الجدول رقم (04)

<u>الجدول رقم (04) : عبارات المحور الثاني و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة من الأساتذة عليها.</u>

المحور	العبارة (نص السؤال)	اقتراحاتها	النسبة المئوية	نسبة الإجابات الملغاة
رقم 02	1– ما مدى إسهام قانون الدورة الثانية لشهادة التعليم الابتدائي في تدني مستوى التلاميذ اللغوي؟	إسهام كبير إسهام ضعيف	% 71.43 % 00	% 28.57
	2 – أتعتقد أن المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية يتماشى و الحجم الساعي بعد التخفيف ؟ .	نعم لا	% 23.81 % 66.67	% 09.52
	3– هل يؤثر الخلل في ترتيب الوحدات في الكتاب و ترتيبها في التوزيع السنوي سلبا في التحصيل الدراسي؟.	نعم لا	% 81.43 % 10.57	% 00
	4– هل فشلت ــ حسب رأيك ــ الإصلاحات في تحسين المستوى اللغوي لمتعلّمي السنة الأولى متوسط ؟.	نعم لا	% 95.24 % 04.76	% 00

بالنظر إلى نسب الإجابات حول العبارة رقم (01) من هذا المحور والمتعلقلة بإسهام قرارات الإصلاح التربوي في تدني المستوى اللغوي و التحصيلي للتلاميذ ، لحظنا من خلال نتائج الجدول شبه إجماع من قبل الأساتذة المستجوَبين على التأثير السلبي لقرارات الإصلاح التربوي – و خاصة قانونيْ الدورة الثانية لشهادة التعليم الابتدائي و حق إعادة السنوات – في ضعف أداء المتعلمين اللغويّ في السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط بنسبة تقدر بـــ : 71.43 % .

في حين لاحظنا إن فئة من الأساتذة قدرت بنسبة : 28.57 % لم تؤكد أو تنفي، بل لزمت الحياد ، و حسب ما نرى فإن هذا الموقف يدل على أن بعض الأساتذة قرروا أن لا يحكموا على الإصلاحات التربوية و يحملوها المسؤولية لأنها ــ في نظرهم ــ ليست المسؤول الوحيد بل الأساتذة أنفسهم . و هذا ما اتضح لنا من خلال مناقشة البعض .

وعموما فإننا نشاطر الأساتذة الذين أقروا بمسؤولية الإصلاحات الرأي ، إذ أن تفعيل الوزارة لقانوني " الدورة الثانية " و " حق إعادة السنوات " كان بهدف القضاء على

ظاهرة طالما عانى منها القطاع في المراحل السابقة و هي ظاهرة " التسرب المدرسي" وهذا جيد، لكن هذين القانونين بالتحديد فسحا المجال في المقابل للرداءة في التعليم و مكّنا لمعيار الكمّ على حساب النّوع . فالنجاح للجميع (حق مضمون) للجيّد و الضّعيف ، إذ تلزم هذه القرارات نقل جميع متعلمي السنة الأولى إبتدائي إلى المرحلة الثانية حتى لو كان مستواهم اللغوي و التحصيلي لا يسمح بذلك و تسمح لهم بعد ذلك بإعادة أكثر من سنة إلى حين بلوغ سن الست عشرة سنة، ثم تضيف لهم إذا انتقلوا إلى السنة الثالثة ابتدائي نظام لغة جديدة (اللغة الفرنسية) وهم بعدُ لم يستوعبوا نظام لغتهم الأم (اللغة العربية) .

و في هذا تشويش كبير على أذهانهم يجعلهم في النهاية يشعرون بقصور لغتهم و يدفع بهم إلى تدني مستويات تحصيلهم الدراسي . و هذا ما أثبتته الدراسات المعاصرة .[87]

فينتقل المتعلمون إلى مراحل لاحقة من التعليم الابتدائي وصولا إلى المرحلة الأخيرة و هم ضعاف لغويا. لكن لا يهم ، فلديهم فرصتان للنجاح و دورتان للحصول على شهادة التعليم الابتدائي ، فإن لم ينجحوا في الدورة الأولى انتقلوا إلى التعليم المتوسط في الدورة الثانية .

كما بينتْ النتائج المتعلقة بالعبارة رقم (02) عدم تماشي برنامج اللغة العربية المقرر للسنة الأولى متوسط مع الحجم الساعي الخاص به ، خصوصا بعد التخفيف من الحجم الساعي بداية سنة : 2013 م .و هذا ما أكدته إجابات معظم الأساتذة بنسب تقدر بـ : 66.67 % على الرغم من إن نسبة قليلة من الأساتذة تقدر بـ : 23.81 % رأت في إن الحجم الساعي الجديد مناسب للمقرر الدراسي.وقد امتنع البعض عن الإجابة و قدرت نسبتهم بـ 09.52 % . إن برنامج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ــ في نظرنا ــ كثيف قبل و بعد التخفيف ، إذ إنه يحتوي على أربع وعشرين وحدة تعليمية و تعلمية موزعة على أسابيع السنة الدراسية دون مراعاة و دون احتساب للأيام الوطنية و الأعياد الدينية ووقت الفروض المحروسة الكثيرة . فحتى لو كان الأستاذ دائم الحضور و ذا كفاءة فإنه لن يستطيع أن ينهي البرنامج المقرر في الوقت المحدد و يعطي كل نشاط حقه .

[87] : ينظر : فادية يوسف كمال ، التعليم باللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية ، سلسلة أبحاث لغوية ، منشورات جمعية حماية اللغة العربية ، الإمارات ، 2001 م ، ص : 12 .

أضف إلى ذلك إن ترتيب هذه الوحدات في التوزيع السنوي المقرر (الذي أقرته الوزارة) لا يتماشى و ترتيبها في كتاب التلميذ المدرسي ، وهذا الخلط لا محالة يؤثر سلبا في قدرة التلميذ على التعلم الذاتي . و هو ما أجمع عليه الأساتذة في إجاباتهم على العبارة رقم (03) بنسبة : 81.43 % .

ومنه نستنتج إن تلميذ السنة الأولى متوسط يأتي إلى المتوسطة وهو ضعيف لغويا فيصطدم بمقرر دراسي كثيف لا يلبي في مجمله موضوعا و عرضا حاجاته . وهذا ما يجعله في الكثير من الأحيان يعزف عن المادة و عن تعلمها خصوصا إذا علمنا أنه يظل ممتحَنا على الدوام ، فالفروض و الواجبات المدرسية الخاصة بمادة اللغة العربية كثيرة فما بالك ببقية المواد .

إذًا لقد فشلت الإصلاحات التربوية في تحسين مستوى المتعلمين اللغوي و هذا ما أكد عليه الأساتذة بنسبة : 95.24 % .

صحيح لا يمكن أن ننكر أن المدرسة الجزائرية قد حققت منجزات متقدمة في نسبة التمدرس و في مجانية التعليم و في المساعدات الإجتماعية التربوية ، و...

ومع ذلك هناك تعثرات أخلت بنجاح عملية الإصلاح و من بينها ما ذكرنا من القوانين التي لم تعرف مثلها المنظومات التربوية العالمية.[88] والتي أخلت بأداء عمليات التربية و التعليم بصفة عامة ، و أدت إلى تدني مستوى المتعلمين اللغوي مقارنة بسابقيهم الذين احتصنتهم المؤسسة الجزائرية العتيقة ، و صانت بمنهجها و بأسلوب تلقيتها للعلوم و المعارف ملكتهمْ اللغوية و عزّزتها. [89]

عرض نتائج عبارات المحور الثالث و تحليلها :

يضم المحور الثالث جملته من الأسئلة الموجهة إلى الأساتذه وإلى المتعلمين حول " واقع الممارسة اللغوية للعربية في الفصول الدراسية "

إذ حاولنا من خلال هذا المحور أن نكشف عن أسباب ضعف الأداء اللغوي لدى متعلمي السنة الأولى متوسط المتعلقة بممارسات الأساتذة و كفاءتهم و طرائق تدريسهم للمادة .

---

[88] : ينظر : صالح بلعيد ، مقام اللغات في ظل الإصلاحات ، مرجع سابق ، ص : 54 .

[89] : ينظر : أحمد بناني ، مداخلة بعنوان : " دور المؤسسة التعليمية العتيقة في تعزيز الملكة اللغوية " ، ملتقى وطني عنوانه " الممارسات اللغوية و التعليمية " أيام ، 7-8-9 ديسمبر ، مخبر الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، قسم اللغة والأدب العربي ، ص : 112 .

أ – **النتائج المتعلقة باستبيان التلاميذ** :

عبارات المحور الثالث ونتائج إجابات أفراد العينة من المتعلمين عليها موضحة في الجدول رقم (05) .

الجدول رقم (05) : عبارات المحور الثالث و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة من المتعلمين عليها .

المحور	العبارة (نص السؤال)	اقتراحاتها	النسبة المئوية		المجموع	نسبة الإجابات الملغاة
			الذكور	الإناث		
رقم (03)	1– هل يقدر أساتذة اللغة العربية على إفهامك ؟	نعم لا	% 40.15 % 07.71	% 46.15 % 03.84	% 86.53 % 11.55	% 01.92
	2 – هل يصحح لك أخطاءك باستمرار ؟	نعم لا	% 37.25 % 09.80	% 27.45 % 23.54	% 64.70 % 33.34	% 01.96
	3– أيفسح لك المجال داخل القسم للحوار والتعبير في موضوع دراسي ؟	نعم لا	% 36.54 % 42.31	% 42.30 % 05.77	% 78.87 % 11.54	% 09.62
	4 –بأية لغة يتواصل معك الأستاذ ؟	ــ بالفصحى ــ بالعامية ــ بالمزج بينهما	% 28.85 % 11.53 % 05.77	% 26.92 % 09.61 % 13.46	% 55.77 % 21.14 % 19.23	% 03.86
	5–بأية لغة يتواصل معك أساتذة اللغة المعربة ؟	بالعربية الفصحى بالعامية باللغات الأجنبية	% 35.29 % 11.76 % 00	% 37.25 % 13.73 % 00	% 72.55 % 25.49 % 00	% 01.96

يلاحظ من خلال قراءاتنا للنتائج الموضحة في الجدول رقم (05) بالعبارة رقم (01) التي توضح قدرة أستاذ مادة اللغة العربية ــ في نظر المتعلمين ــ على إفهامهم .

إن هناك إجماعا من قبل نسبة كبيرة من المتعلمين قدرت بـ 86.53 % على قدرة أستاذ مادة اللغة العربية على إفهامهم المادة. في حين رأينا إن نسبة قليلة من التلاميذ المبحوثين قدرت بـ 11.55 % نفتْ ذلك ، كما تحفظت نسبة 01.92 % من العينة على النفي أو التأكيد .

إن إجماع التلاميذ ــ في نظرنا ــ على قدرة أستاذ المادة على إفهامهم يعود لسببيْن : أولهما كفاءة الأستاذ فعلا جعلتْ المتعلمين يشعرون بهذا الحرص

ويقدرونه ، فهو – في نظرهم – أستاذ مثالي يفهمون عليه ، أما ثاني العوامل فقد يعود إلى تخوف فئة من المتعلمين عن التصريح بآرائهم ظنا منهم إن الأستاذ سيطلع على ما يكتب فيحاسبه . و قد تقاربت آراء الذكور و الإناث بهذا الخصوص.

أما نفي بعض التلاميذ و خاصة الذكور منهم قدرة أستاذ مادة اللغة العربية على إفهامهم فيرجع – حسب تصورنا – إلى أن التلاميذ خلال الفترة التي وزعت على جزء منهم الاستبانات كانوا يعانون من غياب أستاذتهم المرسّمة . التي حلت محلها أستاذة مسخلفة عجزت – للأسف – عن ضبط الصف وهذا ما أدى إلى تشويش فئة من المتعلمين و بالتالي عدم تمكن زملائهم من الاستفادة و من استيعاب ما تقدمه الأستاذة المستخلفة .

و منه فغياب أستاذ المادة أثر سلبا لا محالة في تدني مستوى أداء التلاميذ اللغوي خصوصا إن الأساتذة المستخلفين – أغلبهم – يكونون في بداية مشوارهم المهني و تنقصهم الخبرة الكافية بيداغوجيا ، كما إن مؤسساتنا و القائمين على شؤون التربية لا يكلفون أنفسهم عناء تدريبهم قبل تنصيبهم . فيتمرد عليهم بعض المتعلمين خاصة الفاشلون دراسيا ، و يعجز الأساتذة عن ردعهم خصوصا و إن القانون يمنع الردع و التأديب ، فيكتفي المعلم المستخلف بالتهديد الذي لا يجدي نفعا في الأغلب . لأن التسيب يصبح أمرا واقعا .

أما فيما يخص نتائج العبارة رقم (02) و المتعلقة بمدى حرص الأساتذة (أساتذة مادة اللغة العربية) على تصحيح أخطاء المتعلمين اللغوية ، فلاحظنا شبه إجماع من قبل عينة المتعلمين بنسبة 64.70 % على حرص أستاذهم الدائم على تنبيههم إلى ما يقعون فيه من أخطاء لغوية وتصحيحها . إلا أن نسبة غير قليلة تقدر بـ : 34.34 % من المتعلمين أبدت العكس ، و نفت حرص الأستاذ على تصحيح أخطائها . في حين تحفظت نسبة 01.96 % منهم عن الإجابة .

إن عدم حرص أستاذ مادة اللغة العربية – حسب ما أكدته نسبة من المتعلمين حتى لو كانت قليلة – له دلالات خطيرة تؤثر سلبا في تحصيل المتعلمين اللغوي ، حيث يؤدي سكوت المعلم عن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها تلاميذه تسيبا منه أو إهمالا طبعا إلى تراكم رصيد الأخطاء اللغوية لديهم دونما وعي ، لأنهم جزموا بصحتها . فأستاذهم لم يحاسبهم عليها ، و هذا ما ينتج عنه تدن في مستواهم اللغوي يتضح في كثرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبوها خلال ممارستهم اللغوية .

إن ما يجب أن نؤكد عليه إن الأساتذة في نظر المتعلمين يعدّون قـــدوة و مثـــالا . فوجب عليهم أن يحاسبوهم على الأخطاء اللغوية و يصححوها لهم ليرتقوا بمستواهم اللغـــــــــوي .

و لن يتمكن الأساتذة – في نظرنا – من أداء واجباتهم في هذا المجال إلا إذا عرفوا لغتهم و تمكنوا من أساسياتها و استعملوها بصورة صـــحيحة فـــي مواقـــف التواصل اللغوي إرسالا و استقبالا . و هذا ما حاولنا أن نؤكد عليـــه مـــن خـــلال تطرقنا للعبارتين رقم (04) ورقم (05) المتعلقتيْن بمدى التزام المعلم اللغة السليمة و الطريقة السليمة في تعليمه اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى متوسط .

و قد لاحظنا من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (05) تباين آراء المتعلمين في تحديدهم للغة التي يتواصل بها أستاذ المادة معهم ، حيث أكدت الأغلبيـــة مـــنهم بنسبة تقدر بـــ : 55.77 % على التزام أستاذ المادة باللغة العربية الفصـــحى فـــي أثناء التدريس في حين أكدت النسبة المتبقية على استعماله الفصـــحى الممزوجـــة بالعامية و ذلك بنسبة تقدر مجموعة بـــ " 40.37 % " .في حين امتنعت نسبة تقدر بـــ 03.85 % عن الإجابة، و ذلك يعود ـــ حسب رأينا ـــ إلى عدم فهم هذه الفئة للسؤال رغم توضيحنا له . و قد لاحظنا فيما يتعلق بالإجابة عن العبارة رقم (05) من هذا المحور و المتعلقة باللغة المتداولة من قبل أساتذة المواد المعرّبة تأكيد نسبة تقدر بـــ: 72.55 % من المتعلمين التزامهم اللغة العربيـــة الفصـــحى فـــي أثنـــاء التدريس و نفي البقية ذلك بنسبة تقدر بـــ: 25.49 % و تأكيـــدهم علـــى اســـتعمال هؤلاء الأساتذة للعامية في أثناء الدروس. إن تغلب العامية على الفصحى في أثنـــاء شرح الدروس أو حتى الاستعانة بها يؤثر سلبا لا محالة في تدني مستوى المتعلمين اللغوي ، إذ إن طغيان العامية لا يسمح للمتعلمين بسماع القواعد اللغوية الصـــحيحة من أفواه رجالها و لا يساعدهم على تعزيز مكتسباتهم اللغوية و تطويرها و من ثمة فعلى جميع أساتذة اللغة العربية بل و المواد العربية كلها العمل بالمبدأ التربوي القائم في المدارس الإنجليزية " من الواجب على كل مدرس لأيّ مـــادة أن يعتبـــر نفســـه مدرِّسا للغة الإنجليزية ".[90] حتى يتم دعم تعليم اللغة الفصحى ولا يبقى العبء دائما ملقىً على كاهل المختصّين بتدريس قواعدها.

ب – **<u>النتائج المتعلقة باستبيان الأساتذة :</u>**

[90] : محمد صالح سمك ، فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ، 1979 م ، ص : 79 .

عرضنا أسئلة المحور الثالث ونسب الإجابات عليها في الجدول رقم (06) .

و قد سعينا من خلال الأسئلة الموجهة للأساتذة في هذا المحور إلى تبيُّن حقيقة الممارسة اللغوية في الفصول الدراسية و أثـــرها في تدني مستوى الأداء اللغـــــوي لـــــدى المتعلمين.

الجدول رقم (06) : عبارات المحور الثالث و النسب المئويـــة لإجابـــات أفـــــراد العينـــة مـــن الأساتـــــــــذة.

المحور	العبارة (نص السؤال)	اقتراحاتها	النســـــــبة المئوية	نســـــــبة الإجابـــات الملغاة
رقم 03	1- هل تلقيت تكوينا قبل العمـــل بالمنهاج التربوي الجديد ؟ .	نعم لا	% 47.62 % 52.37	% 00
	2 – ماهي أهداف تدريسك للغـــــة العربية في ضوء المقاربة الجديدة ؟	أهداف واضحة أهداف غير واضحة	% 57.14 % 33.33	% 09.52
	3- هل تفســح المجـــال للتلاميـــذ كـــــي يتحاوروا في الحصة ؟ .	نعم لا	% 100 % 00	% 00
	4- ما طبيعة التماريـــن التـــــي تستثمرها لتقويم فهم المتعلمين لدروس القواعد ؟.	ــ نماذج إعرابية ــ توظيف مكتسبات لحل وضعية مشكلة	% 63.64 % 35.36	% 00
	5- بأية لغة تتواصل مع المتعلمين داخـــل الفصول وفي أثناء الدروس ؟.	بالعربية الفصحى ــ بالعامية ــ بالمزج بينهما	% 71.43 % 00 % 28.57	% 00
	6- أتـــــُلزم المتعلمين باستعمال اللغـــة العربية الفصحى في أثناء الدروس؟.	نعم لا	% 95.24 % 04.76	% 00
	7- هل تستعمل الوسائل و التقنيات الحديثة في التدريس ؟ .	نعم لا	% 27.28 % 50.09	% 22.73
	8- ما هي ــ في رأيكـــ ــ أسباب ضعف الأداء اللغوي لدى متعلمي السنة الأولى في المرحلة المتوسطة ؟.	تعددت الاقتراحات.		

من خلال ملاحظتنا لنسب إجابات أفراد العينة من الأساتذة على العبارة رقم (01) و المتعلقة بتلقيهم تكوينا قبل العمل بالمنهاج الجديد، اتضح لنا وجود تباين فـــي آراء الأساتذة ، إذ أكدت النسبة الكبيرة منهم و تقدر بـــ : 52.37 % عدم تلقيها تكوينـــا مناسبا قبل بدء العمل بالمنهاج الجديد (منهاج المقاربة بالكفاءات)، في حين أكـــدت النسبة المتبقيـــــة و المقدرة بـــ : 47.62 % تلقّيها تكوينا قبل العمل بالمنهاج الجديد .

إن تباين الآراء في الإجابة عن هذا السؤال يعود – حسب رأينا – إلى تعدّد و اختلاف الجهات التي تقوم بإعداد و تخريج أساتذة اللغة العربية في الجزائر ، خاصة في ظل اعتماد و إقرار مناهج حديثة في التعليم ، إذ نجد ثلاث فئات من الأساتذة ذوي المستويات المختلفة ؛ فهناك أساتذة تمّ تأهيلهم بحسب النظام القديم و بالتالي تربّوا عليه، و ليس لهم إلمام بمبادىء النظام الجديد لأن الوزارة أصلا لم تكوّنهم و لم تحضّرهم للعمل به ، و قد مثلوا نسبة الأغلبية ، و هناك أساتذة تخرجوا في الجامعات و كليات اللغة و الأدب العربي . لكن لم يتم إعداد الكثير منهم للعمل بالمنهاج الجديد ، إذ لم يتلقوا تكوينا إلا بعد سنوات من اقرار المنهاج (سنة 2011 م) ، كما نجد أساتذة تم إعدادهم في المعاهد و المدارس المتخصصة إعدادا يؤهلهم للتدريس و يتماشى مع التحولات التي تطرأ على البرنامج و المنهاج و قد مثل هؤلاء في نظرنا مجتمعين مع من تكوّن من طلبة الجامعات نسبة 38.10 % ممن أقروا بتلقي تكوين قبل العمل بالمنهاج الجديد .

مما سبق نستنتج أن هناك نقصا في إعداد الأساتذة المتخصصين و المؤهلين علميا و تربويا . إذ زُجّ بأكثرهم إلى الميدان دون تدريب . و هذا ما أدى إلى انخفاض مستوياتهم ، فكانوا بذلك سببا مباشرا في تدني مستويات متعلميهم ، إذ إن افتقار الكثير من المعلمين إلى الزاد اللساني نتج عنه قصور في طرائق التلقين و في عدم متابعة الجديد و قصور أيضا في مسائل التقويم . والنتيجة الحاصلة عدم فهم العديد من الأساتذة لمنهاج المقاربة الكفاءات الجديد وضبابية أهداف تعليم اللغة العربية لديهم .

و قد تجلى لنا ذلك بوضوح من خلال إجابات الأساتذة على العبارة رقم (02)

و التي طلبنا فيها من كل أستاذ أن يحدد أهداف تدريسه للغة العربية في ظل المنهاج الجديد . فكانت النتائج فعلا كما توقعنا . حيث بين لنا استقراء أهدافهم تخبط الكثير منهم و بعدهم عن الأهداف الحقيقية التي يأمل أستاذ اللغة العربية الوصول إليها في ظل المقاربة بالكفاءات . و قد قدرت نسبتهم بـ : 33.33 % أضف إليها نسبة الذين لم يجيبوا أصلا و المقدرة بـ : 09.52 % .

على الرغم من ذلك فقد وجدنا النسبة الغالبة و المقدرة بـ : 57.14 % من الأساتذة تعي تمام الوعي أهداف تدريس مادة اللغة العربية في ظل المنهاج الجديد .و يمكن أن يعود ذلك إلى إن عددا من الأساتذة الجدد قد تلقوا تكوينا أكاديميا مكّنهم من الإلمام بالمعارف اللسانية الأساس المتعلقة بالميدان ، كما أن بعض الأساتدة القدامى

أيضا فسح لهم المجال لمواصلة تعليمهم العالي في الجامعات إضافة إلـــى التكـــوين الذي تلقاه هؤلاء الأساتذة في أثناء الخدمة مع مفتشي مادة اللغة العربية .

و قد بينت لنا نتائج بقية عبارات المحور واقع الممارسة اللغوية الفعلية و التي بدت في مجملها بعيدة عن الأهداف المسطرة و عن تطبيق ما جاءت به المناهج الجديدة . فعلى الرغم من تأكيد الآساتذة و إجماعهم الكامل بنسبة 100 % علـــى اعتمـــادهم طريقة الجوار بترك الحرية للمتعلمين للتعبيرعن آرائهم و توجيههم للممارسة اللغوية السليمة، إلا إنه اتضح لنا من خلال إجاباتهم على العبـــارة رقـــم (04) و المتعلقـــة بطبيعة التمارين التي يستثمرونها لتقويم فهم التلاميـــذ لقواعـــد اللغـــة ، اعتمـــادهم الطريقـــــة التلقينية التقليدية في التدريس عامة ، و في تدريس نشاط القواعد خاصة ، إذ لا تزال نسبة 75 % من أفراد العينة من الأساتذة تدرّس القواعد اعتمادا علـــى تحفيظ القاعدة والتطبيق عليها بنماذج إعرابية .

و هذا فعلا ما لاحظناه في أثناء فترة تربّصنا ، وقد علـــّل الأســـاتذة ذلـــك (أي اعتمادهم الطريقة التلقينية وتفضيلهم لها) بأن حفظ التلميذ للقاعدة النحوية يعزز فهمه لها و من ثمة يسهل عليه استثمارها في الممارسة الوظيفيـــة ، كمـــا إن المســـتوى المتدني للكثير من متعلّمي السنة الأولى متوسط يجعل تفعيل الطرائق الحديثة النشطة أمـــــرا عسيـــــــرا .

في الواقع نحترم آراء الأساتذة ، لكن في المقابل وجـــب أن نؤكـــد أن اعتمـــادهم الطريقة التقليدية في تدريس القواعد لن يُكسب التلاميذ الملكة اللغوية بأي حال مـــن الأحوال ، لأن اللغة " قبل كل شيء ممارسات و تطبيقات وظيفية " و " التمكن مـــن قواعدها لا يكون إلا في علاقتها الوظيفية داخل الجملـــة فـــي الـــنص أو العـــرض التداولي ، ممّا من شأنه مساعدة الطلبة على الاستعمال السليم للغة "،[91] لذلك نجـــد المتعلم في الأغلب يحفظ القاعدة لكنه يعجز عن استثمار ماحفظ ، لأنه حفظها مـــن غير وعي حقيقي وفهم ناضج لها . ومنه فالطريقة التلقينية عـــاجزة عـــن تحســـين مستوى التلاميذ اللغوي بل إنها قد تسهم في إعراض التلاميذ و نفورهم عـــن حفـــظ مسائل النحو الصعبـــة و بالتالي عن تعلم اللغة العربية لأنها تبدو في نظرهم مجرد قواعد للحفظ .

أما بالنسبة للغة التي يتواصل بها الأساتذة داخل الفصول فقد بينتها نتائج الإجابـــات على العبارتين الخامسة (05) والسادسة (06) .

[91] : رشيدة آيت عبد السلام ، إسهام التعددية اللسانية في تعليم اللغة العربية ، مرجع سابق ،-بتصرف- .

حيث كشفت النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) عن تأكيد فئة كبيرة من أساتذة العينة و ذلك بنسبة تقدر بـــ: 71.43 % على التزامها العربية الفصحى فـــي أثنـــاء الدروس مقارنة بفئة أخرى قدرت نسبتها بـــ : 28.57 % أكدت على مزجها بـــين العربية الفصحى و العامية في الاستعمال . كما أجمع الأساتذة بنســبة : 95.24 % على إلزامهم المتعلمين التحدث باللغة العربية الفصحى في أثناء الدروس .

صحيح ليس كل أساتذة اللغة العربية يتحدثون باللغة العربية الفصحى داخل الفصول الدراسية و هذا أمر واقع للأسف ، لكن من المفارقات الغريبة التي أفرزتها النتـــائج إن هؤلاء المعلمين– و إن كانوا لا يلتزمون الفصحى – يلزمون المتعلمين بهـــا ، و هنا يحضرني في الحقيقة قول الشاعر :

لا تنهَ عن خُلُقٍ و تأتيَ مثلَه * عارٌعليك إذا فعلتَ عظيمُ .

ففاقد الشيء ــ في نظري ــ لا يُعطيه ، بل لا يحقّ له أن يُطالب غيره به .

إنّ فقدان الكثير من أساتذة اللغة العربية القدرة على التحدث بالعربية السليمة طيلة تقديمهم للمادة التعليمية للمتعلم لهُو دليل قاطع على ضعف مستواهم.[92] وهذا ما يؤثر سلبا في إكساب المتعلمين الملكة اللغوية ، لأن المتعلم يحاكي معلمه و يقلـــده فـــي سلوكه و لغته ويرى فيه المثل الأعلى ، و يُفترض بالمدرســـة أن تكـــون الحصـــن الحصين للفصحى لا أن تصبح أحد معاول هدمهـــا .

ذلك إن التلميذ في حصـــــص اللغة العربية يتعلم القراءة و التعبير و الكتابة باللغة العربية الفصحى، لكن إذا استعمل معظم معلّميه العامية ، فهذا يعنـــي إن الطـــــرق الطبيعية لتعليم اللغة لا تُمـــــارس فـــــي مدارسنـــــــا ".[93]

وقد أشار الشيخ البشير الإبراهيمي إلى خطورة إدراج اللفظ العامي أو الأجنبي فـــي تدريس التلاميذ – خاصة في المراحل الأولى – اللغة العربية ، إذ يقـــول : " ...إذْ كان من الحكمة في هذه المرحلة ألاّ ينطق المعلّمون أمامهم بكلمة أعجمية حتّـــى لا تخدش ملكاتهم ، فإن كلمة واحدة قد تفسد كلّ عمل ".[94]

---

[92] : ينظر : محمد الصاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية ، مجلة التواصل ، عنابة ، الجزائر ، 2001 م ، ص : 25–27 .

[93] : ينظر : عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط 1 : 2002 م ، ص : 53 .

[94]: البشير الإبراهيمي ، خطاب : " تعريب المدرسة " ضمن أعمال مؤتمر التعريب ، مجلة اللسان العربي ، مرجع سابق، ص : 56 .

ومنه فإدراج العامّية في تدريس اللغة العربية لمتعلّمي السنة الأولى متوسط يفسد كل عمل يسعى إلى تحسين مستواهم اللغويّ .

نستنتج مما سبق عرضه إن ضعف إعداد معلّمي اللغة العربية أدّى إلى ضَعف مستواهم اللّغويّ ما انعكس سلباً على تحصيل المتعلّمين و خاصة متعلّمي السنة الأولى متوسط الذين يعانون هم بدورهم من ضعف لغويّ قاعديّ.

فالمناهج الجديدة في حقيقة الأمر تحتاج إلى معلم كفء ذو مواصفات خاصة ؛ معلمٍ متمكن من مادته ومن مهارة التواصل بلغته أوّلا وبإحدى اللغات الأجنبية ثانيا، معلمٍ له حظٌّ من المعارف العامّة متمكّن في تكوينه ، مرن في انتقاء الطرائق

و الأساليب ضمن ما يستدعيه الحال و المستوى ومركّز على الجوانب التطبيقية ، معلّم يُجيد استعمال التقنيات المعاصرة و يقف على راهن الشابكة ، يسبح فيها و يعود بقيمة مضافة لما يعطيه للمتعلم بشكل يلاحق العصر .

لكن للأسف وبخصوص استعمال التقنيات المعاصرة فقد أكدت نسبة كبيرة من الأساتذة المتسجوَبين عدم استعمالها بنسبة تقدر بـ : 50.09 % ناهيك عن نسبة من لم يُجيبوا

و المقدرة بـ : 22.73 % . فجُلُّ الأساتذة يجهلون استعمال التقنيات الحديثة و حتى من يعرف منهم يجد في اكتظاظ الفصول الدراسية وقلة الوسائل خير مبرّر .

لكن المعلم الجيد – في نظرنا – هو كما وصفه "جلبرت هايت" (Gilbert.F.White) في كتابة " فن التعليم " بقوله :" إن المعلّم في العادة من أقل الناس رزقا في كلّ بلاد الدنيا ، والطّلاب يحبّون المعلّم و يُعجبون به ،ويُقبلون عليه إذا ما روأه لا يُعيد عليهم الأقوال التي يعرفونها ، بل يطرفهم بطُرف جديدة ممّا لا يعرفونه من غرائب الدنيا ويتحفهم بالمعاني التي تجعل مظاهر الحياة المعتادة الروتينية تبدو في أنظارهم ممتعة زاخرة بالحياة ، و يبادلهم نشاطا بنشاط و إحساسا بإحساس و توثّبا بتوثّب ". [95]

ـ <u>عرض نتائج عبارات المحور الرابع و تحليلها :</u>

يضم المحور الرابع و الأخير جملة من الأسئلة موزّعة على الأساتذة من أفراد العيّنة حول " **دور العوامل الأسرية و المحيط الاجتماعي** " .

---

[95] : محمود أحمد السيد ، في الأداء اللغوي ، مرجع سابق ، ص : 46 .

و كان الهدف من عبارات هذا المحور الوقوف على مـــدى تـــأثير العوامـــل الأسريّـــة للمتعلّـــم و ظروف حياته اليومية في المجتمع (خارج حدود المدرسة) في تحصيله اللّغـــــــــويّ.

أ – **النتائج المتعلقة باستبيان التلاميذ :**

عرضنا في الجدول رقم (07) عبارات المحور الرابع الموجهة للمتعلمين مع بيان نتائج إجابات أفراد العينة عليها .

الجدول رقم (07) : عبارات المحور الثالث و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة من المتعلمين.

المحور	العبارة (نص السؤال)	اقتراحاتها	النسبة المئوية		المجموع	نسبة الإجابات الملغاة
			الذكور	الإناث		
رقم (04)	1– بأية لغة تتواصل مع أفراد عائلتك ؟.	بالعربية الفصحى بالعامية المزج بينهما باللغات الأجنبية	% 15.68 % 21.56 % 09.80	% 07.85 % 29.42 % 13.73	% 23.53 % 50.98 % 23.53	% 01.96
	2 – هل يتابع أفراد أسرتك نشاطك المدرسي و يساعدوك في دراستك ؟.	نعم لا	% 37.25 % 09.80	% 31.37 % 19.62	% 68.62 % 29.42	% 01.96
	3– هل تطالع كتبا غيرالمقررة عليك ؟.	نعم لا	% 09.80 % 37.25	% 25.50 % 25.49	% 35.30 % 62.74	% 1.96
	4 – هل توفر لك أسرتك الكتب الثقافية و الوسائل للتعلم ؟.	نعم لا	% 35.30 % 13.73	% 33.33 % 13.37	% 68.63 % 27.46	% 03.91 % 03.91
	5 –هل التحقت بالتعليم القرآني قبل المدرسة ؟.	نعم لا	% 27.45 % 17.65	% 37.25 % 13.73	% 64.70 % 31.38	% 03.92
	6– كم ساعة تخصصها يوميا لمشاهدة البرامج والرسوم المتحركة؟.	ساعة أقل أكثر	% 15.68 % 17.65 % 15.68	% 11.77 % 23.54 % 15.68	% 27.45 % 41.19 % 31.36	% 00
	7– هل تعاني من مشاكل عائليّة ؟.	نعم لا	% 03.92 % 45.09	% 03.92 % 47.05	% 07.84 % 90.14	% 02.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (07) يتضح لنا أن اللغة الأكثر استعمالا في الأسرة هي العامية ، حيث تقدر نسبة المتعلمين الذين أكدوا ذلك بـــ : 50.98 %

، وتوزعت النسبة المتبقية بين استعمال العامية ممزوجة باللغات (23.53 %) وبين استعمال اللغة العربية الفصحى في التواصل الأسري بنسبة 23.53 % .

و لكن في الواقع نعتقد أن هذه الفئة من التعلمين ــ والتي عبرت عنها النسبة الأخيرة ــ لم تستوعب السؤال كفاية . فكيف لتلميذ ضعيف لغويا أن يتواصل مع أفراد أسرته باللغة العربية الفصحى و هو العاجز عن الدراسة بها ؟. و هذا يعود ــ في نظرنا ــ إلى لامبالاة هذه الفئة أو إلى استهتارهم.

على الرغم من ذلك يبدو استعمال العامية في أوساط الأسر الجزائرية شائعا . و هذا راجع إلى عدة أسباب أهمها نظرة أفراد المجتمع الدونية للغة العربية ، إذ همشوا الفصحى و اعتبروا من يتكلم بها متخلّفا و من يستعمل اللغات الأجنبية متقدما .

كما صرح بذلك العديد من الأساتذة ، كما يعود إلى عامل تاريخي متعلق بالاستعمار الفرنسي الذي حاول طمس معالم اللغة الفصحى على ألسنة الجزائريين بشتى السبل .

إضافة إلى استخدام التلاميذ للعامية في لتواصل الاجتماعي ، يبدو عامل آخر له أهمية بالغة في تدني المستوى اللغوي و التحصيلي للمتعلمين ، و هو موضح في العبارات (02) و (03) و (04) على التوالي المتعلقة بالمتابعة الأسرية .

حيث أكدت نسبة : 68.62 % من المبحوثين متابعة أسرهم لنشاطهم المدرسي ، في حين نفت نسبة منهم و المقدرة بـ : 29.42 % ذلك . و امتنعت نسبة ضئيلة قدرت ب: 01.96 % على الإجابة . كما أجمع المبحوثون بنسبة 63.68 % على عناية أسرهم بتوفير الكتب الثقافية و وسائل التعلم لهم رغم نفي : 27.46 % من أفراد العينة ذلك و امتناع نسبة تقدر بـ: 03.91 % عن الرد .

و لكن مع ذلك أكدت نسبة كبيرة من أفراد العينة و قدرت بـ : 62.74 % – أغلبها ذكور – عزوفها عن مطالعة الكتب الثقافية في حين امتنع القليل منهم بنسبة قدرت بـِ: 01.96 % على الإجابة .

و قد لاحظنا أيضا تأثير عوامل أخرى في تدني المستوى اللغوي للتلاميذ ، من بينهما : عامل الإعلام و عامل التعليم القرآني ، حيث أكدت نسبة تقدر بـ :

64.70 % من أفراد العينة من المتعلمين التحاقها بالتعليم القرآني قبل المدرسة في حين نفت نسبة أخرى مقدرة بـ : 31.38 % ذلك.

و هذا يدل على أن المجتمع مازال متمسكا بالعادات وموقنا بضرورة تعليم الأطفال في الكتاتيب و ذلك من جانب ديني من ناحية ،و لزيادة المهارات اللغوية من ناحية أخرى ، إلا أن افراد العينة الذين أجابوا بـ " نعم " تابع معظمهم التعليم القرآني لفترة قصيرة ، لذلك لم يكتسبوا القصاحة في اللغة العربية لعدم مداومتهم على قراءة القرآن لأن القرآن الكريم يرتقي بمستوى قارئه ومتعلّمه كما أكد العلامة ابن خلدون في قوله: " ...كلام الإسلاميين من العرب أعلى طبقة في البلاغة وأذواقها من كلام الجاهلية في منثوهم ومنْظومهم (...) والسبب في ذلك أن هؤلاء الذين أدركوا الإسلام سمعوا الطبقة العالية من الكلام في القرآن الكريم والحديث اللّذيـْن عجز البشر عن الإتيان بمثلهما لكونها ولجتْ في قلوبهمْ ونشأتْ على أساليبها نفوسهمْ، فنهضتْ طباعهمْ وارتقتْ ملكاتهمْ في البلاغة على ملكات من قبلهمْ من أهل الجاهليّة ،

ممّن لم يسمع هذه الطبقة ولا نشأ عليها، فكان كلامهم في نظمهم ونثرهم أحسن ديباجة وأصفى رونقًا من أولئك، وأرصف مبنى وأعدل تثقيفًا بما استفادوه من الكلام العالي الطبقة.(..). "[96]

أضف إلى ذلك دور وسائل الإعلام التي أكد كل أفراد العينة انشغالهم بها و خاصة التلفاز (على اعتبار المستوى الاجتماعي لأسرهم) ، حيث أكدت نسبة تقدر بـ : 31.36 % منهم أنها تشاهد البرامج الثقافية و برامج التسلية لأكثر من ساعة يوميا في حين كشفت نسبة : 27.45 % منهم أنها تشاهد البرامج لأقل من ساعة .

و عموما فإن مشاهدة هذه البرامج يوميا يؤثر سلبا في تحصيل المتعلم حتى لو كان ذلك لفترة قصيرة ، حيث أن اللغة التي يتلقاها التلميذ داخل الأقسام الدراسية تختلف عن لغة البيت و الشارع و وسائل الإعلام التي تعد مزيجا بين اللغة العربية و العامية و الفرنسية مع تحريف بعض مفرداتها ، وقضاء المتعلم معظم وقته في البيت أو أمام شاشة التلفاز سيؤثر سلبا في تحصيله اللغوي و يعمّق شرخ الثنائية اللغوية أو الهجين اللغوي السائد في محيطه مما يؤدي به إلى العجز عن التمكن من أية لغة . و قد لاحظنا تأثير التلفاز خاصة المسلسلات المترجمة بالعاميات في أداء

[96] : ابن خلدون ، المقدمة، مرجع ساق، ص :

التلاميذ اللغـــوي فكثيـــــرا ما كتب المتعلمون ألفاظا عاميّة (عن عاميات المشارقة) في خطاباتهم نظرا لتأثرهـــــم بمـــــا يسمعـــــــــون.

ب – **<u>نتائج الاستبيان المتعلق بالأساتذة :</u>**

عرضنا في الجدول رقم (08) عبارات المحور الرابع الموجهة للسادة الأساتذة و نتائـــج إجاباتهـــــــــم.

<u>الجدول رقم (08) : يوضح عبارات المحور الرابع و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة من الأساتذة.</u>

المحور	العبارة (نص السؤال)	اقتراحاتها	النســـــــبة المئوية	نســـــــبة الإجابـــات الملغاة
رقم 04	1– ما تقييمك لمستوى المتابعـــة الأســـرية لنشاط المتعلمين المدرسي؟ .	جيدة مقبولة ضعيفة	% 00 % 28.57 % 71.43	% 00
	2 – هل تـــؤثر المشـــكلات الماديـــــة و الاجتماعية في تدني مستـــــوى المتعلمـــين ؟.	نعم لا	% 100 % 00	% 00
	3– هل ساهمت وسائل الإعـــــلام حســـب نظرك في ضعـــــــف أداء التلاميذ اللغوي ؟	نعم لا	% 52.38 % 38.09	% 09.53

من خلال نتائج الجدول رقم (08)والتي توضح نسب الإجابات حـــول العبـــارة رقم: (01) يتبين إجماع الأساتذة بنسبة تقدر بـــــ : 71.43 % علـــى ضـــعف أداء المتابعة الأسرية لنشاط المتعلمين ،حيث أكد معظمهـــم أن معظم أولياء الأمور فـــي الوقت الراهـــــن لا يقصدون المؤسسة إلا لعـــلاج مشكل ما متعلـــق بسلـــــــوك أبنائهم أو وقت الفـــروض و الاختبارات حين يتدخلون في تقـــويم الأســـاتذة لأداء أبنائهم أو عندما يرسب أحد الأبناء . و قد أرجع بعض الأساتذة ذلـــك إلـــى كثـــرة انشغالات أولياء الأمور ذوي المستوى الإجتماعي المنخفض أو المتوسط بتكـــاليف الحياة و مشاكلها في المجمـــــل و إسنادهم مهمة تربية أبنـــائهم إلـــى الأســـاتذة و المدْرسة ، و قد أبدت نسبة : 28.57 % من الأساتذة نوعا مـــن القبـــول للمتابعـــة الأسرية ، و يمكن أن نرجع ذلك إلى الاختلاف بين المؤسسات الكائنة في الأرياف و بين مؤسسات المدينة الحضرية ، إذ تبدوـــ حســـب آراء الأســـاتذة ـــ المتابعـــة الأسرية لأنشطة المتعلمين أفضل نوعا من في المدينة عنها في المناطق الريفيـــة أو شبه الحضرية. و قد يعود ذلك إلى المســـتوى التعليمـــي للوالديـــــــن و وعـــيهم بضرورة التحصيل الدراسي و أهميته .

أما فيما يخص عبارت المحور الأخير المتعلقة بمدى إسهام المشاكل المادية و وسائل الإعلام في تدني أداء المتعلمين اللغوي . فقد لاحظنا إجماعا كاملا من قبل الأساتذة على الأثر السلبي للمشاكل المادية و الاجتماعية في تدني مستوى المتعلمين ليس اللغوي فحسب بل التحصيلي عموما وذلك بنسبة قدرتْ بـ : 100 % .

وقد تباينت آراء الأساتذة حول دور التلفاز ،إذ اعتبرت نسبة من الأساتذة تقدر بـ : 52.38 % إن التلفاز و وسائل الإعلام عامة تؤثر سلبا في تحصيل المتعلم و مستواه اللغوي ، في حين اعتقدت نسبة منهم تقدر بـ : 38.09 % إن وسائل الإعلام لا تؤثر سلبا في تحصيل المتعلمين ، بل تعينهم على التعلم الذاتي و خاصة الحاسوب و الأنترنت . و يمكن أن نرجع هذا التباين في الآراء ـ حسب نظرنا ـ إلى تباين المنطقة بين الريف و المدينة وإلى مدى توفر هذه الوسائل لدى المتعلمين و قدرتهم على استثمارها في التعلم .

لقد ختمنا المحور الرابع و الأخير بسؤال مفتوح و جّهناه للأساتذة قصد الوقوف على الأسباب الحقيقية لضعف أداء تلاميذ السنة الأولى متوسط – في نظرهم – فسجلنا تنوع الأراء والاقتراحا ت. و كانت الأسباب المطروحة من قبل الأساتذة في مجملها تربوية و إجتماعية و اقتصادية . نذكر منها :

- الضعف القاعدي لدى غالبية المتعلمين في المرحلة الإبتدائية .
- كثافة المادة التعليمية و البرامج .
- ضعف إعداد الأساتذة .
- سوء التسيير للإصلاحات الجديدة ، إذ تتبنى الوصاية قرارات تسهر على تنفيذها ثم تتخلى عنها فجأة .
- قانون الدورة الثانية و الامتحانات الاستدراكية .
- الخلط في ترتيب الوحدات الدراسية بين الكتاب و بين البرنامج المقرر .
- افتقاد الكتب المدرسية للسلامة اللغوية .

ذ يظهر جليا من خلال إجابات أفراد العينة من أساتذة اللغة العربية مدى إدراكم لحجم المشكلة و وعيهم بأسبابها التي تعددت و اتخذت أبعادا شتى – من وجهة نظرهم – .

وعموما يمكن القول إن جميع هذه الأسباب تتلخص حسب النتائج التي توصلنا إليها في:

ـــ الضعف القاعدي لدى التلاميذ .

ـــ فشل قوانين الإصلاح التربوي في تحسين المستوى التعليمي واللغـــوي للتلميـــذ الجزائري.

ـــ قانون الدورة الثانية لشهادة التعليم الابتدائي ساهم في تفشي الضعف اللغوي بقوة ، وغيره من القوانين نحو قانون حق إعادة السنوات الذي مكن هو الآخر للكم على حساب نوعية وجودة التعليم. إضافة إلى زحزحة الفرنسية إلى مرحلة متقدمة مـــن المرحلة الابتدائية.

ـــ عدم فهم منفي المناهج الجديدة لمضامينها ونخص بالذكر مفتشي اللغـــة العربيـــة ومُدرّسيها .

ـــ ضعف إعداد أساتذة اللغة العربية أدى إلى ضعف مستوياتهم اللغوية والمعرفية ما انعكس سلبا على تحصيل المتعلمين.

ـــ كثافة المادة التعليمية المقررة على الرغم من التخفيف منها في سنة 2013م.

ـــ بُعد بعض الموضوعات الدراسية عن واقع المتعلمين وعدم استجابتها لميولهم .

ـــ تغيب أساتذة المادة بسبب الإرهاق أو المرض ، أدى إلى استخلافهم بأساتذة غير مدربين ومستعدين للعمل مما أشاع الفوضى في الفصول وقلة الاستيعاب .

ـــ تسيُّب أساتذة مادة اللغة العربية وأساتذة المواد المُعرّبة في استعمال العامية وعدم الالتزام بالفصحى أدى إلى تهجين المدرسة التي تعد المكان الوحيد الذي يستعمل فيه التلاميذ اللغة الفصحى.

ـــ النظرة الدونية للغة العربية (القاصرة) لدى بعض المتعلمين ولدى بعض الأسر بل لدى بعض الأساتذة للأسف أدى إلى عزوف المتعلمين عن تعلمها ومكّن للضـــعف. وذلك لأن اللغة العربية في الجزائر سهمها في سوق الشغل خاسر (إلا مـــن ابتغـــى التعليم)، واستعمالها في الجامعات يقتصر على بعض التخصصات الأدبيـــة فقـــط. وهذا ما أدى إلى الاهتمام باللغة الفرنسية على حسابها.

ـــ ظروف الحياة الأسرية ومستوى الأسر التعليمي والاجتماعي والاقتصادي له الأثر البالغ في ضعف أداء التلاميذ اللغوي .

ـ عدم الاهتمام بالأنشطة غير الصفية التي تتيح الممارسة الفعلية للغة وتغرس في نفوس التلاميذ حب المطالعة.(المكتبة المدرسية ، الصِّحافة المدرسية والمسرح المدرسي و...).

ـ غياب القدوة اللغوية الأدائية ممثلة في شخص أستاذ المادة.

ـ انقطاع التلاميذ عن التعليم القرآني أو عدم الانخراط فيه من الأساس لم يكسبهم فصاحة في اللسان و حرمهم من الإفادة من أساليبه الراقية.

لذلك نقترح للحد من انتشار ظاهرة الضعف اللغوي مايلي:

ـ التخطيط الجيد للمرحلة الأولى من التعليم وضبط منهجية محكمة لتدريس اللغة العربية وإقدار التلاميذ منذ البداية على التحكم الأدنى في قواعد اللغة العربية نطقا وكتابة بل و حتى خطا.

ـ تعويد التلاميذ في بداية مشوارهم الدراسي على محاكاة النماذج اللغوية الراقية بإدراج النصوص الشرعية ونصوص بعض الأدباء في المقرر بما يتماشى وقدرة استيعابهموخصائص نموهم.

ـ تشجيع النشء على المطالعة الحرة من خلال التعرض إلى القصص القرآني (بصورة مبسطة وبكتب مصورة) لأنه يبث في نفوسهم الرغبة في القراءة والاستزادة من المعارف، وتوفير فضاء زمني وفضاء مكاني لتسهيل الممارسة في المدارس.

ـ إلغاء القوانين التي أثبتت فشلها ، والعمل بمبدأ التجريب قبل التعميم.

ـ تدريس اللغة الفرنسية في السنة الرابعة ابتدائي ، مع السعي لإحلال الإنجليزية محلها لأنها لغة التقانة ولكونها أكثر شيوعا ونفعية.

ـ إعداد أساتذة اللغة العربية وتدريبهم قبل تنصيبهم.

ـ إتخاذ قوانين صارمة تلزم استعمال الأساتذة ـ ما عدا أساتذة اللغات الأجنبية ـ اللغة العربية الفصحى في تدريسهم .

خاتمة

خـــــــاتـــــمة :

تمّ التطرق في هذه الدراسة إلى ظاهرة الضَّعف اللُّغويّ الراهن لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ،أسباب تفشّيها وسُبل الحدّ منها ؛ وقد دعانا ذلك إلى الوقوف عند الواقع الحقيقي لأداء التلاميذ اللغوي في المرحلة المتوسطة ومقارنته بالأهداف المسطرة في منهاج اللغة العربية للمرحلة ، وكذا الاستعانة بآراء أساتذة المادة ومتعلميها لاستخلاص أهم الصعوبات التي تعرقل الاكتساب اللغوي الأمثل وتتسبب في ضعف أداء المتعلمين للغة العربية قصد البحث عن حلول ممكنة لها .

وقد توصّلنا من خلال الدّراستين النّظرية والتطبيقية للموضوع إلى جملة من النتائج، وفيما يلي عرضٌ موجز لها :

ــ اتضح لنا أن تحقيق تعليمية اللغة العربية لأهدافها المسطرة في مرحلة التعليم المتوسط أمر بعيد المنال ، في ظل واقع الأداء اللغوي لدى التلاميذ ، خاصة وأن الدراسة الميدانية بينت أن أفراد العينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط يشكون ضعفا لغويا حادا، تجلى في عجز الكثير منهم عن تمثل المقروء وعن التعبير الشفوي السليم عن الأفكار وعن كتابة نصوص خالية من الأخطاء، على الرغم من الموقف الإيجابي للأغلبية منهم من تعلم مادة اللغة العربية ، وهذا ما أكدته نسبة منهم. لكن هذا لا ينفي وجود فئة قليلة أغلبها من الذكور لا تميل لدراسة اللغة العربية بسبب ضعفهم السابق في المادة.

ــ إنّ ضَعف الأداء اللغوي ظاهرة عامة في هذا المستوى ولا تقتصر على أفراد العينة من التلاميذ، وقد أكد ذلك الأساتذة المستجوبون و الذين توزعوا على مناطق مختلفة من ولاية قالمة، بنسبة تُقدر بـ 100%.

ــ تعددت أسباب الضعف اللغوي الراهن لدى تلاميذ هذه المرحلة ، وكان أهمها ــ بحسب إجماع الأساتذة والمتعلمين ــ ضعف القاعدة اللغوية لدى المتعلمين في المرحلة السابقة (المرحلة الابتدائية).

ــ إن الضعف القاعدي للمتعلمين كان سببه ــ بحسب ما ذكره الأساتذة ــ اتخاذ بعض القرارات غير الحكيمة من طرف الوزارة السابقة ،وعلى رأسها تبنيّ نظرية ناجحة في دولة غربية ،وتيار بيداغوجي جديد دون تكييفه مع معطيات المؤسسة التعليمية الجزائرية.(اكتظاظ الفصول الدراسية مثلا).ودون تدريب مسبق لمنفذيه(الأساتذة) الذين يشكون أصلا ضعفا في الإعداد ، مما أدى إلى تخبط الوصاية ، حيث تتبنى إجراءات وتسهر على تنفيذها ثم تتخلى عنها فجأة (مثل :زحزحة اللغة الفرنسية من السنة الرابعة ابتدائي إلى السنة الثانية ثم إلى السنة الثالثة) . فأثر ذلك تأثيرا سلبيا في مردود الأساتذة والمعلمين الذين أصبحوا في مرحلة سابقة "حقل تجارب".

ــ كما عزا الأساتذة هذا الضعف اللغوي إلى قرار الدورة الثانية لشهادة التعليم الابتدائي ، لأن هذا القرار مكّن للرداءة في التعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية خاصة .حيث ينتقل التلاميذ تلقائيا و بيسر إلى المرحلة المتوسطة ويعجز الكثير منهم عن التحكم السليم في الكتابة والقراءة .وهذا ما أكدته النماذج الكتابية التي قمنا بتحليلها في التطبيق والتي أرفقنا بعضها في الملحق.

ــ إضافة إلى ما تقدم يتحمل أساتذة مادة اللغة العربية جانبا كبيرا من المسؤولية ؛ حيث أكدت لنا نتائج الدراسة الميدانية التي وصفت واقع الممارسة اللغوية في الفصول عدم التزام الكثير من الأساتذة اللغة العربية الفصحى في أثناء الدروس وخارج الفصول في تواصلهم مع التلاميذ وعدم حرص البعض على تصحيح أخطاء التلاميذ اللغوية ،وتشجيعهم على الاستعمال السليم للغة الفصحى . مما أدى إلى تغلب العامية على خطابات الجميع في المدرسة.

ــ وساهمت إلى جانب ذلك الظروف الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ بقوة في تدني مستواهم اللغوي والتحصيلي ، حيث يعاني جل التلاميذ الضعاف من مشاكل عائلية ،

بحسب شهادات التلاميذ أنفسهم بنسبة تقدر ب 07.56 % وشهادات الطاقم الإداري الذي استوضحنا منه الأمر. إضافة إلى تأثير المستوى التعليمي للوالدين ، فقد أكد التلاميذ بنسبة : 31.38% أمية أولياء الأمور وخاصة النساء منهم.

ــ إن تغيب أستاذة مادة اللغة العربية ــ التي تدرس (30 تلميذ)من أفراد العينة ــ لظروف صحية مدة شهرين كاملين كان سببا في ضعف أداء التلاميذ اللغوي ، حيث أكد ت نسبة 100% من أفراد العينة إن تغيب أستاذتهم وتعويضها بأستاذة مستخلفة أدى إلى سيادة الفوضى وبالتالي عدم استيعاب المقرر.

ــ اتضح لنا أيضا إن عزوف التلاميذ عن المطالعة وعن تحضير دروسهم كان سببا رئيسا في تدني مستواهم اللغوي ؛ حيث صرحت نسبة كبيرة من المتعلمين تقدر ب

بتدني مستوى معيشتهم. مما جعل أولياء الأمور ينشغلون بتكاليف الحياة الصعبة عن متابعة نشاط أبنائهم المدرسي. إضافة إلى كثافة البرنامج الدراسي والحجم الساعي الأسبوعي للتعلم جعل التلاميذ يشعرون بالإرهاق الدائم والملل والتذمر من كثرة الفروض والواجبات. ومع عجز المتوسطة ــ كغيرها من المتوسطات الجزائرية ــ عن تخصيص أماكن للتلاميذ قصد ممارسة للمطالعة الحرة . حيث توجد مكتبة بالمؤسسة تحوي كتبا قيمة في المادة ــ وقد اطلعت عليها بنفسي ــ ، لكن في المقابل لا يوجد مكان مخصص للمطالعة فيها.

التوصيات والمقترحات:

ــ وجوب إعادة النظر في منهجية تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، لأنها تفتقر إلى رؤيا وظيفية تركز على جودة الأداء وسلامة اللغة ، بتدريب التلاميذ على القراءة الصحيحة الواعية التي تمكنهم من اكتساب ملكة التعبير وبناء النصوص.

ــ إدراج تعليم القرآن الكريم وأحكام تلاوته في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي حتى يكتسب المتعلمون الفصاحة، وتقريب الفصحى إليهم بتفصيح العامية (أي إدراج كلمات من العامية قريبة في استعمالها إلى الفصحى مثل : قعد ، .....) في مقررات مادة اللغة العربية لتلك المرحلة.

ــ إلغاء قانون الدورة الثانية لشهادة التعليم الابتدائي وقانون حق إعادة السنوات ، والدورات الاستدراكية في التعليم المتوسط.

ــ رد الاعتبار لمهنة تعليم اللغة العربية بالرفع من قدر المنصب و امتيازاته.

ــ حسن اختيار المعلّمين، والرفع من سقف شروط الالتحاق بمهنة مدرس اللغة العربية.(حيث يشترط المؤهل العلمي والتمكن من اللغة العربية مع لغة ثانية والقدرة على استعمال التقنيات الحديثة).

ــ إلغاء العمل بكتابة الرموز الرياضية من اليسار إلى اليمين وتفعيل دور الترجمة بجعلها مقياسا مستقلا في هذه المرحلة.(ترجمة الاصطلاحات من وإلى اللغة العربية)، والتسريع في إدخال تدريس المعلوماتية باللغة العربية لكل الأطوار.

ــ تأخير تدريس اللغة الفرنسية إلى السنة الرابعة ابتدائي حتى لا تؤدي بالمتعلم إلى انحرافات لغوية وتتسبب في تنكره للغته الأم.

ــ إصدار القرار السياسي الملزم باستعمال اللغة العربية في جميع مؤسسات الدولة ، وتجريم استعمال اللغات الأجنبية داخلها.

ــ ضرورة الفصل في لغة التدريس وتوحيدها في جميع الأطوار بما في ذلك الجامعات ، بجعل اللغة العربية لغة تدريس كل التخصصات العلمية والأدبية.

ــ مراجعة البرامج المقررة وإعادة النظر في بعض النصوص المختارة في الكتاب المقرر بانتقاء ما يتماشى منها ومبدأ إشاعة العربية العالية والراقية بين الناشئة. مع ترتيب النصوص في الكتاب حسب توزيعها في المقرر.

ـ معالجة غيابات الأساتذة وكفاءاتهم.

ـ العناية بالمكتبات المدرسية وتفعيل الأنشطة المدرسية غير الصفية كالمسرح المدرسي والصحافة والإذاعة المدرسية ، مع تخصيص جوائز تشجيعية للكتابة بالعربية حتى يتنافس المتعلمون في المتوسطة عليها وتبدو لنا مواهبهم.

ـ إعداد معاجم لغوية جديدة ومصورة ملائمة لكل مرحلة دراسية.

ـ التخفيف من الفروض والواجبات الكثيرة والاقتصار على الاختبارات الفصلية.

ـ والتّركيز على الممارسة اللغوية السليمة وتقويم أداء التلاميذ من خلالها .

ـ تفعيل دور الأخصائيين الاجتماعيين في المتوسطات لمتابعة التلاميذ الذين يفتقرون إلى المتابعة الأسرية.

وبهذا يكون هذا البحث قد تم بعون الله تعالى، مع الأمل الكبير في أن يكون قد أعطي حقه من البحث والإفادة ، بحيث يُسهم في طرح المشكلة الرئيسة للضعف اللغوي داخل المؤسسات التربوية على بساط البحث التربوي في الجزائر، وذلك من خلال ما تضمنه من آراء تم استخلاصها من دراسات لغوية وتربوية حديثة، وممّا أسفرت عنه الدراسة التطبيقية للموضوع من نتائج وما تم اقتراحه من توصيات.

الملاحق

بسم الله الرحمان الرحيم.

الاستبانة الموجهة إلى الأساتذة .

يشرفنا أستاذي(ت) الموقر(ة) أن نستفيد من خبرتك القيمة في الميدان لإنجاز بحث تخرجنا. ونأمل سيدي(ت)أن تتسم إجاباتك بالدقة والموضوعية لتصحّح لنا المسار وتعيننا على كشف واستقصاء " أسباب الضّعف اللغوي الراهن لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط وإيجاد الحلول الممكنة لذلك ".

كما نحيطكم علما بأن كل ما تتفضلون به سيستثمر خدمة للعلم فحسب. ولكم منا نحن طلبة تعليمية اللغة العربية جزيل الشكر والامتنان

.

الأسئلة :

1 الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2 أين تعمل؟ : متوسطة .....

3 كم سنة خدمت بسلك التعليم ؟ .....

4 هل اخترت هذه المهنة؟. حبا فيها ☐ رغبة في التوظيف ☐ .

5 ما نوع التكوين الذي تلقيته قبل العمل ؟.

تكوين في المعهد ☐ تكوين جامعي ☐ تكوين في مدارس الأساتذة العليا ☐.

6 ما مدى ملاءمة تكوينك للاتجاه التربوي الجديد ؟.

مناسب جدا ☐ بعيد عنه كل البعد ☐.

7 في بداية السنة الدراسية، هل أجريت فحصا تجريبيا لتقويم مستوى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

8 ما تقييمك لمستوى الأداء اللغوي للمتعلمين ؟.

جيد ☐ حسن ☐ ضعيف ☐

9 أتعتبر الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون مقبولة في هذه المرحلة ؟.

نعم ☐ لا ☐

10 في أيّ مهارة لغوية بدا لك عجز التلاميذ شديدا ؟ .

في الاستماع و ا لفهم ☐

في القراءة السليمة ☐

في التعبير الشفوي عن الأفكار بلغة سليمة ☐

في الكتابة السليمة ☐

11 ما مدى إسهام قوانين الإصلاح في عهد الوزير بن بوزيد في نظرك في تدني مستوى التلاميذ اللغوي والتحصيلي ؟

.....
.....
.....
.....
...

(نخص بالذكر قانون الدورة الثانية لشهادة التعليم الابتدائي و قانون حق التلميذ في إعادة السنوات وقانون منع التأديب).

12 هل فشلت الإصلاحات التربوية في نظرك في تحسين مستوى المتعلمين اللغوي والتحصيلي؟.

نعم

لا ☐

13 هل يستفاد من الندوات التربوية في طرح انشغالات جماعية حساسة والخروج بنتائج واقعية للتطبيق في الميدان ؟ نعم

لا ☐

14 ما هي أهداف تدريسك لمادة اللغة العربية في ضوء منهاج المقاربة بالكفاءات ؟

.....

.....

.....

.....

.....

15 أتعتقد أن مقرر (برنامج) اللغة العربية الوزاري يتماشى والحجم الساعي الجديد بعد التخفيف، خاصة بعد إسقاط مواقيت الفروض والمناسبات الدينية والوطنية منه ؟ .

نعم ☐ لا ☐

16 وهل يلبي بموضوعاته وأنشطته المقترحة حاجات المتعلمين اللغوية ويرتقي بمستواهم ويغرس فيهم القيم التربوية ونبذ العن

نعم ☐ لا ☐

17 إذا كانت إجابتك لا ، اذكر هذه الموضوعات أو الأنشطة التي لا تحقق المطلوب :

.....

.....

.....

.....

18 أتلتزم اللغة العربية الفصيحة المعربة في أثناء التدريس وتواصلك مع المتعلمين ؟ .

نعم دائما ☐ أحيانا

نادرا ☐

19 أتتواصل بها أيضا مع التلاميذ خارج الفصول ؟

نعم ☐ لا ☐

20 هل تلزم التلاميذ باللغة الفصيحة وتشجعهم على استعمالها داخل القسم ؟ .

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

21 ما طبيعة التمارين التي تستثمرها لتقويم فهم التلاميذ لدروس القواعد ؟

.....

.....

.....

.....

22 هل تكفي الفروض و الاختبارات الكتابية لتقويم مستوى التلاميذ اللغوي ؟

نعم ☐ لا ☐

23 هل تشجع تلاميذك على الحوار أم تعتبره عاملا سلبيا يبعث على إثارة الفوضى ؟.

.....

24 هل يؤثر اكتظاظ الفصول سلبا في سيرورة العملية التعليمية/التعلمية وفي تحصيل المتعلمين ؟ نعم ☐ لا ☐

25 هل تجدد محتوى وثائقك التربوية كل سنة وتطالع باستمرار كل جديد في ميدانك؟

نعم ☐ لا ☐

26 هل تستعمل الوسائل التعليمية الحديثة في تعليم اللغة العربية ؟.

نعم ☐ لا ☐

بسم الله الرحمان الرحيم.

استبانة موجهة إلى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

أسئلة الاستبيان:

يرجى الإجابة بدقة على الأسئلة ، وذلك بوضع علامةِ(×) في الخانة المناسبة :

1 الجنس: ذكر ☐ أنثى

2 تاريخ الميلاد :

3 المستوى التعليمي للأب :

أمّيّ

4 المستوى التعليمي للأم:

5 هل أنت معيد (ة)؟. نعم ☐ لا

6 أتحصلت على ش.ت.ا من الدورة الثانية؟ نعم ☐ لا

7 هل التحقت بالتعليم القرآني قبل المدرسة؟ .

نعم ☐ لا

8 هل تحب أن تتعلم؟.

نعم ☐ لا

9 هل تحب مادة اللغة العربية؟.

نعم ☐ لا

10 إذا كانت إجابتك لا ، لماذا؟

لأنها صعبة ☐ لأنك ضعيف فيها ☐ لأنها ليست مفيدة

11 هل يقدر برنامج اللغة العربية على إثراء رصيدك اللغوي والثقافي؟.

نعم ☐ لا

12 أ تلبي دروس اللغة العربية ميولاتك وما تحب؟.

نعم ☐ لا

13 هل يمكن الاستغناء عن بعض الموضوعات الدراسية؟.

نعم ☐ لا

14 أتعتقد أن الواجبات المنزلية كثيرة؟.

نعم ☐ لا

15 هل يتواص أستاذ (ة) اللغة العربية معك ب :

اللغة العربية الفصحى ☐ بالعامية ☐ بالمزج بينهما

16 هل يشجعك على استعمال اللغة العربية الفصحى؟.

نعم ☐ لا

17 هل يصحح أخطاءك باستمرار؟.

نعم ☐ لا

19 هل تستفيد من تقييمه لأخطائك؟.

نعم ☐ لا

18 هل يقدر أستاذك على إفهامك ؟.

نعم ☐ لا

19 هل تجد صعوبة في فهم القواعد؟.

نعم ☐ لا

20 أيفسح لك المجال داخل القسم للتعبير والمناقشة؟.

نعم ☐ لا

21 بأية لغة يتواصل معك أساتذة المواد المعرّبة؟.

اللغة العربية الفصحى ☐ بالعامية ☐ بالمزج بينهما

22 هل تطالع كتبا غير الكتب المدرسية؟.

نعم ☐ لا

23 هل توفر لك أسرتك القصص والكتب الثقافية؟.

نعم ☐ لا

24 بأية لغة تتواصل مع أسرتك؟.

اللغة العربية الفصحى ☐ بالعامية ☐ بالمزج بينهما

25 أيساعدك أفراد أسرتك في تعلمك؟.

ن نعم ☐ لا

26 ما معدل مشاهدتك اليومية للبرامج التلفزيونية الصادرة بالعامية؟.

ساعة ☐ أقل من ساعة ☐ أكثر من ساعة

27 ألا يؤثر ذلك سلبا في تحصيلك الدراسي؟.

نعم ☐ لا

28 هل تملك حاسوبا ؟. نعم ☐ لا

29 أتجيد استعماله في البحث عن المعلومات وفي التعلم الذاتي؟.

نعم ☐ لا

30 هل تعاني من مشاكل عائلية ؟.

نعم ☐ لا

31 ما هي حسب رأيك أسباب ضعفك في اللغةالعربية؟.....
.....
.....
.....

قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: المصادر.

1 ـــــ عبد الرحمان ابن خلدون :المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي ، نهضة مصر للطباعة والنشر، ج1، 2004.

2 ــ عثمان ابن جني : الخصائص ،تحقيق: محمد علي النجار ، دار الكتاب العربي ،بيروت ــ لبنان ، 1952.

ثانيا : المراجع :

1 ــ أحمد بن نعمان: التعريب بين المبدإ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،1981.

2 ــ أحمد بدر : أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات ، الكويت ، 1979م.

3ــ أحمد توفيق المدني: كتاب الجزائر ، المطبعة العربية ، الجزائر ، 1931م.

ــ جغرافية القطر الجزائري ، مكتبة النهضة ، الجزائر ،ط2، .

1963م.

4ــ أحمد مختار عمر: أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين،عالم الكتب، القاهرة، ط3،2011م.

5ــ حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانيةن القاهرة، ط4،2000م.

6ــ حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائريّ، دار القصبة للنشر والتوزيع، 2003م.

7ــ رشيدة جلال: نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 2012.

8ـــ رمضان القذافي: علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،مصر،ط2،1996م.

9ــ زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية،(د د)،2005م.

10ــ سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير :بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان ــالأردن ،ط1،2004م.

11ــ صالح بلعيد: ــ في قضايا التربية ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر ،2009.

ــ هُموم لغوية ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو ــ الجزائر ، 2012م.

12ــ عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، القاهرة ــ مصر، ط5، 1985م.

13ــ عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة،(دط)،1995م.

14ــ علي الجمبلاطي ،وأبو الفتوح التونسي: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار النهضة ،القاهرة،(دت).

15ــ علي اليافعي: رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية ، دار الثقافة ،الدوحة، 1995م.

16ــ عمار بوحوش، ومحمد ذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،1999م.

17ــ عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، البليدة ــ الجزائر،2001م.

18ــ فادية يوسف كمال: التعليم باللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية، سلسلة أبحاث لغوية، منشورات جمعية حماية اللغة العربية، الإمارات ،2001م.

19ــ فخر الدين قباوة: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر المعاصر، دمشق، (دط)،1999م.

20ــ فكري حسن ريان: التدريس، عالم الكتب ، القاهرة ، 1994م.

21ــ فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، (دط)،2006م.

22ــ فهيم مصطفى: القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المرحلة الابتدائية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 1998م.

23ــ مازن المبارك: اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، دار النفائس، بيروت ــ لبنان، ط2،1981م.

24ــ محمد السيد: الإحصاء للبحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، دار النهضة العربية،مصر،1970م.

25ــ محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية ونشاطاتها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة ،1998م.

26ــ محمد صبري :التفكير العلمي والتفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،2003م.

27ــ محمد عماد الدين إسماعيل، النمو في مرحلة المراهقة ، دار القلم ، الكويت ، 1982م.

28ــ محمود أحمد السيد: ــ الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، دار العودة ،بيروت ــ لبنان، 1980م.

ــ في الأداء اللغوي، منشورات وزارة الثقافة السورية ،دمشق، ط1، 2005م. ،

ــ اللغة العربية في التعليم، مجْمع اللغة العربية في القاهرة ،(دط)،2009م.

ــ اللغة العربية واقعا وارتقاء، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا ،ط1،2010م.

29ــ مولود قاسم نايت قاسم: إتّيـــــّة وأصالة ، وزارة التعليم الأهلي والشؤون الدينية، مطبعة البعث، قسنطينة ــ الجزائر، 1975م.

30ــ مديرية التعليم الابتدائي ، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية ،جوان 2005م.

31ــ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج:

ــ منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004م.

ــ مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، جوان 2013م.

ــ مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، جوان 2013م.

32ــ مراد زعيمي: مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات باجي مختار ، عنابة، الجزائر ، 2002م.

33ــ مراد كامل : اللغة العربة كائن حيّ، دار الهلال ، القاهرة ،(دط)،1986م.

34ــ نسيمة جعفري: الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية: مشكلات وحلول، دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،2003م.

ثالثا: المجلات التربوية :

1ــ مجلة اللسان العربي: مجلة دورية للأبحاث اللغوية ونشاط الترجمة والتعريب في العالم العربي ، المكتب الدائم لتنسيق التعريب، الرباط ــ المغرب الأقصى، العدد الرابع ، أفريل 1961م.

2ــ مجلة الممارسات اللغوية ،مجلة نصف سنوية ، مخبر الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر ، العدد السابع ،2011م.

3ــ مجلة التواصل ، مجلة أكاديمية دورية محكّمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ، عنابة ــ الجزائر ،العدد 22 ،2001م.

رابعا: البحوث الجامعية:

1ــ مهدية بن عنان: النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادّة الإملاء، رسالة ماجستير في الدراسات اللغوية التطبيقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها،_جامعة الجزائر(بن يوسف بن خدة)، 2005ــ 2006م.

2ــ فايزة حطاب : عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر ــ بسكرة ــ، 2012م ــ 2013م.

المواقع الإلكترونية:

1ـــ عبد الحليم كهيلة ، إصلاحـــات بـــابـــا أحمـــد في قـــفص الاتهـــام ، جريدة الإخبارية الموقع الإلكترونـــــي
: WWW. Elekhbaria . com /ar/permaline/8747

2 ـــ ـــالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ، الجزائر ، ص : 11 مـــن
الموقع : http://www. Infpe.edu.dz/eultiation/private /dicat M htm

3 ـــ_المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوســـط ، الجزائـــر ، ص : 11 مـــن
الموقع :
http://www. Infpe.edu.dz/Bublication/private /administration % D Bimaire education -2- pdf

فهرس المحتويات

فهـــــــرس المحـــتويـــات:

المحتويات **الصّفحة**

مـــــــــــــــقدمـــــــــــــــــة.....أـــ د

مـــــــــدخـــــــــــــــــــل.....

الفصل الأوّل: اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط بين الواقع والمأمول.

المبحث الأول: توصيف الوضع الرّاهن للغة العربية.....

المبحث الثاني: أهـــــــــداف تعـــليميـــة اللغة العـربيـــــة.....

ـــ1ـــ مفهوم تعليمية اللغة العربية .....

-2- عناصر تعليمية اللغة العربية

أ - المعلم .

ب - المتعلم .

ب -1 - المؤشرات العامة للمتعلمين في الطور المتوسط.

ج - المنهاج

ج - 1- مكانة اللغة العربية في منهاج التّعليم المتوسط.

ج - 2 - أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

المبحث الثالث: من أسباب الضعف اللغوي لدى متعلّمي المرحلة المتوسّطة.

1- الأسباب المتعلقة بالنظام اللغوي.

2- الأسباب المتعلقة بالنظام التعليمي.-

3- الأسباب المتعلقة بالنظام الكتابي العربي.

4- الأسباب المتعلقة بالنظام الاجتماعي.

المبحث الرابع: من سبل النهوض بواقع اللغة العربية.

الفصل الثاني : الدراسة الميدانيّة

- تمهيد

المبحث الأول: عرض الإجراءات المنهجية للدراسة

-1- فرضيات البحث

-2- المنهج المتبع

-3- أدوات الدراسة

أ - أداة الاستبانة

ب -الوسائل الإحصائية

-4- مجالات الدراسة

أ - المجال المكاني للدراسة.

ب - المجال الزمني للدراسة

-5- تحديد عينة الدراسة.

المبحث الثاني : جدولة البيانات وتحليلها.

1- عرض النتائج ومناقشتها

2- عرض نتائج الاستبانات وتحليلها.

2- 1- نتائج عامة.

خاتمة

الملحق

قائمة المصادر والمراجع

فهرس المحتويات