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

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

الرقم.....
N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية)

عنوان المذكرة

منهاج تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

منهاج السنة الثالثة ثانوي – أنموذجا –

– دراسة وصفية تحليلية –

مقدمة من قبل:

الطالبة: خديجة راس الماء

تاريخ المناقشة: جوان 2016

اللجنة المناقشة

بركاني وليد	أستاذ مساعد أ = رئيسا	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
قاشي صويلح	أستاذ مساعد أ = مشرفا و مقررا	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
مغمولي يزيد	أستاذ مساعد أ = مناقشا	جامعة 08 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعية : 2015 – 2016

سورة النور " الآية 35 "

شكر و امتنان

ربي بفضلك علمتنا، وبنعمتك ورحمتك أتممنا، فالشكر

لك والحمد لك وحدك يا أرحم الراحمين.

نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى من ساعدنا وقدم

لنا يد العون ولم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته

الأستاذ المشرف " قاشي صويلح" .

كما لا يفوتنا بهذا المناسبة إلا أن نتقدم بالشكر إلى:

* اللجنة المناقشة *

وإلى كل من ساعدنا في انجاز هذا العمل

من قريب أو من بعيد.

الإهـــداء

* باسم اللّه الرحمن الرحيم *

أهدي ثمرة جهدي وعصارة فكري إلى من قال فيهما الرحمان "واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا".

إلى ينبوع الحب التي أرضعتني لبن الحياة ومنحتني من فيض حنانها وعلمتني آو لفظ في اللسان، إلى التي أحملها في قلبي وصدري قرة عيني، أمي الحبيبة الغالية .

إلى من زرع في نفسي روح الكفاح وعلمني الإصرار على النجاح، إلى من كان شمعة احترقت لتضيء حياتي، إلى أغلى وأعز والد .

إلى من هم نسري وعزائي وربيع قلبي أخوتي و اخواتي : سالم، خولة، ايمان، سلمى ، رجاء و حسين إلى أعز ما أهدانا اللّه جدتي.

إلى كل من علمني حرف طيلة حياتي العلمية، إلى كل من أحبوني وأحببتهم والذين لم اذكرهم.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي وحصيلة عملي "مذكرتي".

خديجة

مقدمة

مقدمة:

يعد حقل التعليمة من أهم الحقول والمجالات التي يهتم بها المربون والتعليميون وأصحاب القرار في رسم سياسات التدريس ومعالجة مشكلاتهم، وبالأخص مسألة المناهج التربوية والتي تعتبر بؤرة كل نظام تعليمي، فهو لب التربية والأساس الذي ترتكز عليه، والنقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به، لهذا فالمنهاج من أدق المسائل التربوية وأعظمها فوضع منهاج دراسي يعني ضبط وتحديد هوية المجتمع وقيمه وثقافته وفلسفة الحياة وتطلعاته، وهذا ما جعله نقطة تجاذب بين التجديد التربوي والتعبير الاجتماعي، فالمجتمع يعرف تحولات متسارعة تطال مجالات المعرفة والتشريع والقيم، وتجعل التجديد التربوي ضرورة ملحة، حتى تستمر التربية في أداء وظيفتها المتمثلة في الحفاظ على التراث ونقله من للأجيال وتكوين الأفراد وحتى تواكب تحولات الوسط الاجتماعي، وذلك لا يكون إلا بواسطة المناهج التربوية، باعتبارها عماد تربية الإنسان، والتي بدورها يجب أن تواكب العصر وتكون متماشية مع مقتضياته.

وهذا ما عملت عليه المنظومة التربوية في الجزائر، إذ اعتمدت على مجموعة من الإصلاحات والتي كان من بينها بناء المناهج التربوية على بيداغوجيا جديدة وتبنيها كاختيار استراتيجي في التربية والتعليم، ألا وهي المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على التعلم المتمركز حول المتعلم.

ومن هنا ارتأينا الخوض في غمار البحث في مجال المناهج التربوية القائمة على بيداغوجيا الكفاءات، واتخذنا مناهج تدريس اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي أنموذجا للبحث والدراسة، وذلك لما للغة العربية من أهمية كبيرة في تكوين المتعلم، إذ تحتل الريادة في المنظومة التربوية الجزائرية، فهي المميزة بين المواد الدراسية الأخرى، كونها اللغة الوطنية الرسمية ووسيلة لاكتساب مختلف المعارف والعلوم، وتهدف إلى ترسيخ القيم المحلية المتمثلة للهوية الوطنية، إلا أن ما نلاحظه وصار جليا الضعف العام الذي يعاني منه المتعلم في جميع مجالات اللغة العربية، وهذا الوضع صار مبعثا للخوف الشديد من هذا الضعف الذي

يزدادا سوءا ويتفاقم مع الأيام، لهذا اتخذنا منهاج تدريس اللغة العربية للسنة الثالثة كنموذجا للبحث عن واقع مناهج التدريس وعن مدى تطبيقها متسائلين بذلك عن واقعه وعن العلاقة بينه وبين المجتمع.

ونظرا لما للغة العربية من أهمية، فقد حاولنا سبر أغوارها من خلال دراسة منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مهتمين في ذلك بمختلف مفاهيمه وعناصره وأسسه وموضوعاته وكيفية تطبيقها على أرض الواقع؟ محاولين استقصاء أهم التغيرات والنقائص التي تعتريه، والتعرف على واقع المقاربة بالكفاءات ومدى استيعاب المتعلم والمعلم على حد سواء لهان وما حققته هذه المقاربة من تغيرات في المرحلة الثانوية، خاصة؟ لذلك عنونا دراستنا بـ "منهاج تدريس اللغة العربية في التعليم الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات" "مستوى الثالثة ثانوي آداب" عينة، ويعود سبب اختيارنا لهذا الموضوع إلى:

1- الضعف الذي يعاني منه التعليم في الجزائر.

2- أهمية المناهج التربوية الكبير.

3- ما اتسمت به المناهج التربوية والكتب المدرسية من تكثيف وتعقيد.

4- التعرف على واقع تطبيق هذه المقاربة الجديدة ومدى نجاحها.

ولذلك علينا البحث والدراسة بطرح الإشكال التالي "ما مدى تطبيق المنهاج التربوي على أرض الواقع؟ وما طبيعة المقاربة بالكفاءات؟ وهل يمكن اعتبارها الحل الأمثل لكل مشاكل المنظومة التربوية الجزائرية؟

ولهذا اقتضت الدراسة تقصي هذا الإشكال والبحث في جوانبه من خلال مناهج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي.

ولقد استندنا دائما إلى "مناهج اللغة العربية في التعليم الثانوي العام " وإلى مقررات دراسية، مع جملة من الإحصائيات المتعلقة بـ: تحليل أنشطة اللغة العربية، وما جمعناه كن آراء في استبانة معدة لفئة المعلمين، منتهجين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي والإحصائي، باعتبار وجوب وصف مناهج اللغة

العربية وما يحتويه من مواضيع، ووصف لأنشطة اللغة العربية وتحليل محتوياتها، من حيث اختيارها وملاءمتها للأهداف المسطرة في المنهاج.

وبناء على المنهج المتبع في طبيعة المادة المدروسة كان توزيع مواد البحث كما يلي: أولا المقدمة ثم التمهيد الذي تناولنا فيه مجموعة من الإصلاحات التربوية التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر، وصولا إلى تبينها المقاربة بالكفاءات كاختيار استراتيجي، وفصلا نظريا وآخر تطبيقي، حيث تحدثنا في الفصل النظري عن مفهوم المنهاج التربوي لغة واصطلاحا، وعناصره والأسس والمبادئ التي يبنى عليها... وتحدثنا عن المقاربة بالكفاءات كأهم المستجدات التي استجدت في المناهج التربوية الجزائرية، أما الفصل التطبيقي فتناولنا فيه الأنشطة التعليمية المقررة دراستها في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، بالوصف والتحليل، لإضافة إلى ذلك الاستبانة الموجهة لفئة المتعلمين التي حاولنا من خلالها جمع الآراء في إشكالية البحث، لنخرج في الأخير بنتائج وتحليل لذلك، ثم أردفنا ما سبق بخاتمة جامعة ملمة بجوانب الموضوع واهم النتائج المتوصل إليها، ثم اختتمنا البحث بمسرد يضم قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في البحث.

ومن بين أهم المراجع المعتمدة في هذا البحث: "المنهج المدرسي المعاصر" لرشدي طعيمة وأحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، "المنهج بين النظرية والتطبيق" للمؤلفين راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، بالإضافة إلى كتاب المناهج التربوية الحديثة لتوفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، وكتاب المناهج وطرائق التدريس لرحيم يونس كرو العزاوي، إضافة إلى المدونات التي تمثل مصادر الدراسة وهي المناهج والمقررات الدراسية وسندات التكوين المتخصص.

وقد واجهتنا صعوبات في هذه الدراسة، من ذلك طبيعة الموضوع في حد ذاته من حيث شساعته، هذا بالإضافة إلى العراقيل الميدانية.

مدخل:

يعتبر النظام التربوي أساس النظم الأخرى الموجودة في المجتمع وحورها، إذ يتكفل بأهم عنصر في الأمة وهو الإنسان، فأسس النظام التربوي القيمية والعلمية الفاعلة تنعكس بالضرورة على نوعية الإنسان وفاعليته، ومن ثم على أدائه كعنصر مكون للأمة، يساهم في بناءها وتطويرها.

فالنظام التربوي هو مجموعة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب.[1]

وأمام التطور المتسارع الذي لم يسبق له مثيل في شتى الميادين، غدا من الضروري أن يتصدى النظام التربوي لهذه المستجدات ليواكبها بل ليسبقها حتى، لأن خبراء التربية اثبتوا أن التربية ينبغي أن تسبق التنمية وبقية النظم الأخرى، لأن النظام التربوي هو الذي يخطط لتلك الأنظمة ولتنميتها.[2]

لذلك كان الاهتمام بالنظام التربوي من طرف الدول حاسما وفعالا، والجزائر تعد من بين الدول الرائدة في الحفاظ على نظام تربوي وطني مواكب للتطور العالمي ومحافظ في نفس الوقت على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمته، التي تهدف إلى تكون الفرد الجزائري المشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره.

والنظام التربوي في الجزائر كغيره من الأنظمة الأخرى –السياسية والاقتصادية– مر بالعديد من الإصلاحات التي كانت تهدف إلى خلق منظومة تربوية متكاملة لها كامل السيادة الوطنية.

فبعد الاستقلال استشعرت الجزائر خطر التبعية الفكرية والثقافية، الذي لا يقل خطورة عن التبعية الغذائية، فسعت جاهدة إلى تبني سياسة تعليمية كان أهم بنودها، لتعريب مجانية التعليم، التعليم حق للجميع، وكلها كانت تهدف إلى التخلص من مخلفات الاستعمار الثقافية.

---

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 2004، ص11.

(2) نفس المرجع، ص 16.

وقد استطاعت الجزائر بذلك – ورغم ما واجهته من تحديات – أن تخطو خطوة مهمة في عملية الإصلاح التربوي، إذ كان من الضروري تغير المنظومة التربوي الموروثة وتعويضها بمنظومة تربوية جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية.

ويمكن تقسيم السياسة التي انتهجتها الجزائر في عملية إصلاح النظام التربوي منذ استقلالها إلى يومنا هذا إلى أربع مراحل، المرحلة الأولى وهي مرحلة التبني والتوجيه امتدت من (1962–1976)، وتم من خلالها إدخال تعديلات انتقالية تدريجية تمهيدا لنظام تربوي يتماشى مع التوجيهات التي تطمع لتحقيقها.[1]

ومن إجراءات هذه المرحلة، ترسيخ اللغة العربية والدين الإسلامي منهاج التعليم منهاج التعليم، إذ تعتبر هذه المرحلة بداية الخروج من سياسة التعليم التي كانت مطبقة من قبل فرنسا.

والمرحلة الثانية من مراحل الإصلاح تمثلت في الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري.[2]

إذ ركزت على الأجزاء الأكثر بروزا في التعليم وضرورة تصحيحها، وكان ذلك مع بداية 1976، إذ نص الإصلاح في هذه الفترة على ضرورة تنظيم قطاع التربية والتعليم في الجزائر.[3]

وكان من نتائج هذه المرحلة تعريف الصفوف الأربعة الأولى من التعليم تعريفا شاملا، وضع مناهج لكل المراحل، حركة نشيطة في ميدان تأليف الكتب المدرسية.[4]

ورغم هذه الجهود الإصلاحية، إلا أنها لم تتمكن من سد ثغرات التعليم، ففي كل سنة تصطدم بنقائص وعيوب تستدعي إصلاحا آخر، عسى أن ينقذ المنظومة التربوية.

---

(1) السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية، حياة بناجي، أعمال اليوم الدراسي (إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق 22 أفريل 2013)، جامعة البويرة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، ص 163.

(2) عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ط1، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ص 30.

(3) نفس المرجع، ص 30.

(4)السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية، حياة بناجي، أعمال اليوم الدراسي بجامعة البويرة، مرجع سابق، ص 174.

والمرحلة الثالثة وهي مرحلة التغيير الشامل وبناء النظام التربوي الجزائري، يمكن حصرها مابين 1980– 2003، أي مرحلة إعادة صياغة النظام التعليمي الموروث صياغة جديدة، وكان من أهم التوجيهات التي يتميز بها هذا النظام.

- جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل.
- تحديد نظام التعليم الثانوي.
- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير.[1]

إذ كانت الغاية المنشودة من هذا النظام حسب التوجيهات السياسية هي توحيد النظام وتأصيله وربطه بقيم المجتمع الجزائري.

وآخر مرحلة من مراحل هذا الإصلاح حتى يومنا، هي مرحلة الانتقال من بيداغوجيا الأهداف غلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فأمام عجز تلك الإصلاحات الجزئية منها أو الكلية، فقد بات لازما على المدرسة الجزائرية مرحلة جديدة من تاريخها، ألا وهي مرحلة النوعية، حيث عرف النظام التربوي حركة جديدة من الإصلاحات منذ السنة الدراسية 2003–2004 تتمثل في تبني المقاربة بالكفاءات.[2]

إذ أصبح التلميذ عاملا فعالا في قاعة الدرس، ينقد ويحلل، بعد أن كان مجرد مستقبل سلبي.

وقد تبنت المناهج التربوية في الجزائر هذا النموذج القائم على بيداغوجيا الكفاءات، في ضوء الإصلاحات التربوية كما قلنا سالفا، منذ السنة الدراسية 2003–2004، وذلك يخلق الجودة العقلانية ولتحصيل المردودية الفعالة، فالعصر الحالي يستلزم من الجيل الجديد القدرة على التكيف مع التكنولوجيا وجديد المعارف الملائمة

---

(1) فضيل عبد القادر، المدرسة في الجزائرن مرجع سابق، ص 31.

(2) الفصل التعليمي التعلمي ومتطلبات المقاربة بالكفاءات، كمال بن جعفر، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية تعليمية تعلمية، 7–8–9 ديسمبر 2010، جامعة بجاية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو.

والقدرة على أخذ العبرة من التجربة، فهي بيداغوجيا تجعل من المتعلم الذي هو رجل المستقبل يكتشف ويبحث ويكتسب بوضعه أمام مشاكل محيرة ومعقدة، فيقوده تفكيره واجتهاده امام توجيهات معلمة إلى الحل.

وفي هذا الصدد سنتطرق لأهم مواطن التغيير التي شهدتها المناهج التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث شهدت المناهج التربوية تغييرات على مختلف الأصعدة، حيث نقلت العملية التربوية من منطلق التعليم غلى منطلق التعلم،[1] فجعلت المتعلم بذلك في قلب العملية التعليمية/ التعلمية وتمكنه من بناء تعلماته بنفسه.

ضف إلى ذلك فالمربي (المعلم) اليوم أمام تحديات إعداد ملمح مواطن الغد، القادر على مواجهة تحديات العصر، وذلك باعتماد التفاوض وقبول النقد من المتعلم، والتخلي على الأسلوب السلطوي ليصبح موجه ومسهل لسير العملية التعليمية عند المتعلم، وذلك بتعويده للمتعلم على الوضعيات وكيفية معالجة المشاكل.[2]

ومن كل ما سبق ذكره لا يستطيع أحد أن يذكر الجهود الوطنية لإصلاح المناهج أو يخطأ في تقديرها، فالجزائر تعتبر من أكثر الدول العربية اهتماما بتطوير اهتماما بتطوير المناهج التربوية وإصلاح المنظومة التربوية.

بالرغم من هذه الجهود فالمنظومة التربوية في الجزائر مازلت تعاني نقائص وعيوب، فهي نظريا نجدها جد طموحة ومتفاعلة من جميع الإصلاحات، لكن عند النزول إلى الميدان نرى شيء، فما سبب ذلك يا ترى؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية سنتطرق في موضوعنا هذا إلى دراسة المنهاج التربوي باعتباره العمود الفقري للمنظومة التربوية، وخصصنا منهاج تدريس اللغة العربية لتوضيح أكثر للوقوف على ابرز النقاط التي تجيبنا عن هذه الإشكالية:

---

(1) السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية، حياة بناجي، أعمال اليوم الدراسي بجامعة البويرة، مرجع سابق، ص 195.

(2) المرجع نفسه، ص 196.

الفصل الأول:

الإطار النظري لكل من المنهاج التربوي والمقاربة بالكفاءات

أولا: تعريف المنهاج

لا يمكن للعملية التعليمية أن تُؤتى أُكلها ما لم تؤطر مادة التعلم وفق منهاج، يحدد الأهداف ويقوم المرامي، وهذا أمر لا يغيبه البيداغوجيون، إذ عناهم تعريف المنهاج وضبط آلياته بما في الأمر من أهمية قصوى.

تعريف المنهاج لغة:

لقد ارتبطت اللفظة بالتعليم النظامي في القرن العشرين إلا أننا نرصد تواتر الكلمة في القرآن الكريم في قوله تعالى: **" ولكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا."** ﴿سورة المائدة الآية 50﴾

وفي قوله صلى الله عليه وسلم: " لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة."[1]

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

وبالرجوع إلى المعاجم العربية نجد أن المنهاج من المادة اللغوية (ن.ه.ج) وقد ورد في لسان العرب" طريق نَهج، بينُ واضحُ وهو النهج، الطريق الواضح كالمنهج والمنهاج"[2]

كما ورد في القاموس المحيط للفيروز أبادي "أنهج، وضَحَ، وواضحَ، والثوب أخلقه كنَهجه، واستنهج الطريق صار نهجًا، كأنهج فلان سبيل فلان سلك مسلكه".[3]

وفي معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي "نهج الأمر وأَنهَجَ لغتان أي وضح".[4]

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج14، ط 1999م، ص 300.

(2) المرجع نفسه، ص 300.

(3) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ج1، (نسخة مصورة عن ط3 المطبعة الأميرية 1978م)، فصل الفن والواو باب جيم، ص 209.

(4) الخليل بن احمد الفراهيدي، معجم العين، سلسلة المعاجم والفهارس، ج3، (باب الهاء والجيم والنون، ص 392.

وفي معجم مقاييس اللغة ورد أن "النهج، الطريق، ونَهَجَ في الأمر وأوضحه، وهو مستقيم المنهاج والجمع مناهج".[1]

وما يلاحظ أن كلمة "منهاج"في معظم معاجم العربية تدل على الطريق والاتجاه الواضح والمحدد، ومنه جاء منهاج التعليم أي (الطرائق والخطوط المحددة والواضحة التي يتبعها المعلم في التعليم.

التعريف الاصطلاحي للمنهاج:

وفي التعريف الاصطلاحي للمنهاج نجد أن علماء التربية والخبراء يختلفون في وضح مفهوم محدد للمنهاج التربوي وذلك لاختلاف اتجاهاتهم الفكرية التربوية والفلسفية.

وهي بين التعريفات الاصطلاحية للمنهاج نجد ما ورد في معجم علوم التربية، حيث يعرفه دينو (D`hainaut) بأنه تخطيط العمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر الاجتماعي، والكيفية التي يتم بها تقويم التعليم والتعلم، ويعرفه كير (Keer) " كل التعلمات والمكتسبات المنظمة والموجهة من طرف المدرسة سواء بشكل فردي أو جماعي داخل المؤسسة أو خارجها."[2]

ونلاحظ من هذه التعريفات أنها ركزت في مجملها على المعرف والخبرات التي تقدمها المدرسة التعليمية، وكيفية تنفيذها، وقلة الاهتمام بالمتعلم وكل التركيز منصب حول كيفية التخطيط لهذه المعارف والخبرات.

وفي سند التربية العامة للتكوين المتخصص، جاء تعريف ميلاري (Milaret) للمنهاج حيث يعرفه بأنه: " قائمة من محتويات المادة الدراسية للاكتساب ثم بناؤها بطريقة أخذت بعين الاعتبار والبنية المنطقية للمعرف الموضوعية للتعليم وسيرورات التعلم والتقييم".[3]

(1) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، دار الفكر، د، ط، د، ت (باب النون والحاء وما يتلتهما) ، ص 361.

(2) عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك) دار الخطابين المغرب، ط1، 1994، ص 22.

(3) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياهم، التربية العامة سند للتكوين المتخصص، الجزائر، 2009، ص 63.

فالمنهاج هنا مرادف للمحتوى الدراسي في كل مادة يتم اكتسابها من قبل التلاميذ حيث تبنى هذه المناهج على قواعد واعتبارات منطقية محددة لضمان سيرورة العملية التعليمية التعلمية.

مفهوم المنهاج عند بعض خبراء التربية والكتاب العرب:

ورد في كتاب قاسم عاشور (المنهج بين النظرية والتطبيق) تعريف الدكتور احمد الوكيل للمنهاج على انه: " مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل".[1] وهذا التعريف لا يركز على المادة الدراسية فحسب بل يتعداها إلى التركيز على النمو العقلي والجسدي والروحي والاجتماعي والوجداني للتلميذ، أي جميع الجوانب التي تمس التلاميذ، فهو بذلك يهدف إلى تربية متكاملة، وكل ذلك يتم تحت إشراف المدرسة.

وجاء في كتاب تحليل محتوى المناهج لعبد الرحمان الهاشمي، تعريفا لسعادة وإبراهيم للمنهاج التربوي بأنه:" مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، مطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها قصد تحقيق النمو الشامل".[2]

والمنهاج من خلال هذا التعريف يهتم بالمتعلم كفرد حر له حاجاته النفسية والانفعالية والجسمية، فالتعليم هنا يُطبق تحت إشراف المدرسة فحسب، فقد يكون ذلك داخل المدرسة وخارجها، حيث يتم المنهاج هنا بجميع أنواع الخبرات والأنشطة، إذ تعد هذه جزءا من المنهاج التربوي، بحيث يخطط لها وتقوم نتائجها سعيًا بذلك إلى تحقيق النمو المتكامل واللازم للتلاميذ.

(1) راتب قاسم عاشور عبد الرحيم، عوض أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 16.

(2) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليلي محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 32.

وفي تعريف آخر للمنهاج موازي للتعريفين السابقين، يُعرف "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقدم إلى المعلمين في مرحلة تعليمية بعينها وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي قد يتجاوز النوايا الرسمية والتدريسية أو كليهما معا."[1]

وهذا تعريف شامل لجميع جوانب المنهاج بمعناه الحالي، إذ يكاد يشتمل على كل ما تحتويه التربية من معرفة ومبادئ وخبرات تربوية.

وكتعريف إجرائي للمنهاج فيعرف بأنه:" وثيقة رسمية تقدم لجميع المعلمين والمفتشين كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التربوية ومجموع المحتويات لجميع المواد التعليمية، بالإضافة إلى توجيهات عن طرائق التدريس والوسائل المستخدمة وكذلك أساليب التقويم وأنماطه".[2]

فالمنهاج هنا يعتبر خطة شاملة مكونة من الأهداف والتي يطلق عليها ملامح الخروج في المنهاج الجزائري، إضافة إلى طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

وفي تعريف آخر للمنهاج يعرف: "وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما".[3]

ومن هنا يتضح لنا أن المنهاج وثيقة مكتوبة محددة من قبل هيئة محولة –وزارة التربية والتعليم– بإعداد المناهج وهذه الوثيقة يطبقها المعلم في عملية التدريس.

وفي ضوء هذا يمكن استخلاص ما يلي:

أنا هناك قواسم مشتركة وعناصر متشابهة بين تلك التعريفات من حيث أهمية المنهاج ودوره في العملية

(1) محمد محمود الخوالد، أسس بناء المنهاج التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 18.

(2) وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائرية، 2004، ص 03.

(3) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 2004، ص 14.

التعليمية ونقاط الاختلاف بين تلك التعاريف تكمن في مفهومها للمنهاج والوظيفة الأساسية له ومكوناته، حيث يمكننا تصنيف هذه التعريفات إلى:

1/ مفهوم المنهاج على أنه المادة الدراسية.

2/ مفهوم المنهاج على انه محتوى للمواد الدراسية.

3/ مفهوم المنهاج على انه خبرة تعليمية.

4/ مفهوم المنهاج على انه خطة.

وفي كل تعريف من التعاريف السالفة الذكر يتم فيه التركيز على عنصر من عناصر المنهاج ويحظى بصدارة في الترتيب، بينما لا تحظى العناصر الأخرى بالأهمية نفسها.

ج/ التطور التاريخي لمفهوم المنهاج:

يعتبر المنهاج التربوي من أصعب التعريفات، حيث استخدم في الكثير من الحالات تعريفات ومعاني متعددة منذ بداية تكوين مجال المنهاج، لذلك وجدنا أنه من المفيد تتبع مفهوم المنهاج وتطور دلالاته عبر الزمن من وجهة نظر الكتاب والخبراء وبعض القواميس والمعاجم.

ففي بداية الأمر يرجع مصطلح المنهاج Curriculum في الأصل إلى الكلمة اللاتينية CURRER كانت تدل على مضمار يقام فيه سباق الخيل في العصور اليونانية والرومانية، وهذا المضمار كان يتخذه المتسابقون للوصول إلى الهدف.[1]

ومن هنا بإسقاط هذا التعريف على العملية التعليمية تحول متطلب لسباق إلى مقرر دراسي تدريبي، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتصبح كلمة المنهاج تعني محتوى المواد أو الخطط الخاصة بها.

(1) راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 18.

وورد ذكر المنهاج في كتابات عدد من الفلاسفة، مثل أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وفي كتابات بعض رجال التربية مثل 'كومينيوس (Comenius) في القرن السابع عشر، وكتابات المربي الألماني فروبل (Fröbel) في القرن 19.[1]

إذ لم يكن مفهوم المنهاج آنذاك هو المنهاج نفسه بمفهومه اليوم، إذ كان يعتبر منهج في ذهن المدرس أو المربي يقوم على أساس تدريس الطلاب مواد تعليمية.

* استار سجويل Segwel إلى أن تاريخ الفكر في ميدان المناهج يعود إلى عام 1890م، ولم يظهر المنهاج علما إلا في القرن 20م، عندما نشر فرانكلن بوبي Franklin Bobbitt كتابه المنهج The Curriculum عام 1918م وكان أول كتاب في المناهج يشير غلى تعريف المنهاج بأنه:"يتحدد من دراسة أنشطة أفراد المجتمع بقصد اكتشاف صور المعرفة التي يحتاجون إليها، ومن ثم ما يحتاج المتعلمون إليه".[2] وبعدها بدأت الجامعات وكليات التدريس بفتح أقسام المناهج.

وفي عام 1856م عرف المنهاج في قاموس ويستر Wester بأنه:"مقرر دراسي ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية".[3] فالمنهاج هنا مرادف للمقرر الدراسي الذي يقصد به كمية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية.

* وفي الطبعة الثالثة من قاموس التربية سنة 1973م وردت كلمة المنهاج على ثلاث تعريفات واضحة هي:[4]

1/ انه مجموعة من المقررات الدراسية التي تلزم للتخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس. ففي هذا التعريف ركز على التخصص فبدأ من دائرة ضيقة والتي هي المقرر الدراسي الخاص بكل علم.

(1) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، الأردن، (ط، د، ت)، ط1، 2014، ص 45.
(2) المرجع نفسه، ص 45.
(3) رشدي احمد طعيمة وزملائه، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 16.
(4)المرجع نفسه ، ص 16.

2/ خطة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية أو شهادة تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

وهنا انتقل من التخصيص إلى التعميم فنلاحظ أن كلمة منهاج أصبحت أوسع لتشمل خطة شاملة تحتوي الكتاب المدرسي، البيداغوجيا، الإطعام، إدارة، نقل...إلخ.

3/ مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية، "وهنا ركز على الخبرات والنتائج التي يتوصل إليها والتي يكتسبها المتعلم في المدرسة أو الجامعة".[1]

ونجد أن التعريف الثاني هو التعريف الأقرب للتعريف الاصطلاحي، فهو تعريف شامل لجوانب المنهاج.

وكما قلنا سابقا أن للمنهاج العديد من التعريفات والمفاهيم، كل تعريف يعكس وجهة نظر قائله، وذلك نتيجة أسباب عديدة أهمها:

* تنوع الخلفيات والخبرات التربوية والعقائد الدينية لأصحاب هذه التعريفات والتطورات التي حدثت في ميادين التربية والعلوم، إضافة إلى مطالب المجتمع المتغيرة والمتجددة.[2]

ورغم تعدد تعريفات المنهاج إلا انه يمكن تصنيفها إلى خمسة اتجاهات هي:

الاتجاه الأول: المنهاج كمجموعة من المواد الدراسية:[3]

يمثل هذا الاتجاه النظرة التقليدية لمفهوم المنهاج، حيث ينظر إلى المنهاج على انه مجموعة من المواد الدراسية التي يقدم للتلاميذ في كل صف وفي كل مرحلة دراسية، والتي كانت تتمثل هذه في الفنون السبعة: نحو، بلاغة، منطق، حساب، هندسة، فلك، موسيقى.

(1)رشدي احمد طعيمة وزملائه، المنهج المدرسي المعاصر ، ص 16، 17.

(2) راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، ص 18.

(3) رشدي احمد طعيمة، احمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤهن تنظيماته) ص 16.

ومن ابرز دعاة هذا الاتجاه نجد آرثر باستور 1956م وكاسناس 1958 والتي يرى أن المنهاج مجموعة المواد الدراسية التي تشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والقوانين التي يتولى المتخصصون إعدادها وتأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها وتدريسها ويعمل التلاميذ على تعلمها ودراستها وهنا المنهاج مرادف للمادة الدراسية.

الاتجاه الثاني: المنهاج كخطة تعليمية تعلمية:

من رواد هذا الاتجاه نجد تابا وكير 1968 ويرى أصحابه بان:" المنهاج تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء في داخلها أو خارجها، وهي التي تشرف على تخطيط ووضع المنهاج".[1]

فالمنهاج بمفهومه هذا، هو خطة للتعليم يتضمن مجموعة من العناصر (الأهداف، المحتوى نشاطات التعليم والتعلم، التقويم)، فالمنهاج هنا حسب رأي أصحاب هذا الاتجاه هو خطة مسبقة ووصف للنشاطات تسبق عملية التدريس يستعملها المدرس لتدريس التلاميذ.

الاتجاه الثالث: المنهج كوصف لمخرجات التعلم:[2]

من رواد هذا الاتجاه جونسون Johnson 1961 يعرف المنهج على أنه سلسلة من المخرجات المطلوبة والمنتظمة في بناء معين، أي أنه عبارة عن مخرجات يطلب تحقيقها والوصول إليها.

ويعرفه كل من نجلي وايفانز (Neegly and Evans) بأنه مجموعة من الخبرات ثم التخطيط لها وصنفت لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة وفقا لقدراتهم".[3]

(1) رشدي احمد طعيمة، احمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤهن تنظيماته)، مرجع سابق، ص 16– 18.
(2) المرجع نفسه، ص 19.
(3) المرجع نفسه، ص 19.

فالمنهاج هنا يقاس نجاحه بمدى تحقيق المخرجات المطلوبة والتي يقصد بها هنا مجموعة المهارات التي يكتسبها المعلم نتيجة التفاعلات سواء بين المتعلم وما لديه من معلومات ومعارف أو ما يستعمله من وسائل وأساليب أو كان تفاعلا بين المتعلمين في حد ذاتهم.

الاتجاه الرابع: المنهاج كخبرة تعليمية تعلمية:

يعتبر رالف تايلور رائد مفهوم المنهاج كخبرة تعليمية تعلمية، ويرى تايلور أنه لتخطيط أي برنامج لابد من الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هي الأهداف التربوية التي يجدر بالمدرسة السعي لتحقيقها؟
- ما هي الخبرات التعليمية التي يمر بها الطالب لتحقيق هذه الأهداف؟
- ما هو التنظيم الأنسب والفاعل للخبرات التعليمية التي يمكننا من تحقيق هذه الأهداف؟
- إلى أي مدى حقق هذا التنظيم الأهداف التربوية؟.[1]

وما نلاحظه من هنا أن برنامج تايلور هو برنامج خطوة خطوة، فلا يمكن البدء بخطوة قبل خطوة، إذ يبدأ بتحديد الأهداف التربوية التي يجب الوصول إليها، مركزا على ضرورة تنظيم الخبرات تنظيما أكثر فاعلية حيث يعمل على تحقيق الأهداف والغايات، ومن المهم كذلك الاهتمام بتتابع الخبرات في كل تخصص وفي كل مرحلة ليحصل التكامل بين التخصصات.

فالمنهج التربوي ينظم الخبرات المختارة تنظيما يجعل التلاميذ من أول يوم في المدرسة يبدو أن بالمرور بخبرات قليلة تناسبهم.[2]

فوراء كل خبرة يمر بها التلميذ هدف واضح يرتبط بأهداف المنهاج التربوي.

(1) راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 217.

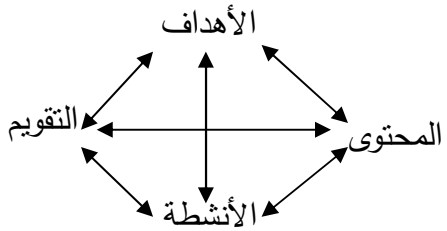
(2) رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 61.

الاتجاه الخامس: المنهاج كنظام رباعي:

إن النظام التربوي كنظام فرعي من النظام الاجتماعي العام يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية أو الثانوية مثل نظام الإدارة والتمويل، نظام الامتحانات، نظام التأهيل، نظام المناهج التربوية.[1]

فالمنهاج التربوي إذن يعتبر نظام فرعي تابع لنظام رئيس اكبر هو نظام التربية، والمنهاج بصفته نظاما فهو:" مركب من مجموعة من العناصر لكل وظائف خاصة يقوم بينهما علاقات تبادلية لتحقيق غاية ومهمة محددة، إذ تعتبر نسق من عناصر مترابطة ترابطا تكامليا وظيفيا".[2]

وعناصر المنهاج كنظام تتضح في الشكل التالي:



شكل (01): عناصر المنهاج كنظام.[3]

وأول ما نلاحظه في الشكل الأسهم المتجهة غلى كل العناصر في كل الاتجاهات تدل على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر، بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بكل العناصر، وأن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

فالأهداف هي الغاية والمقصد المراد الوصول إليه، وذلك عن طريق المحتوى الذي يطبق في شكل أنشطة التعليم والتعلم، وفي الأخير التقويم الذي يعتبر العملية متدرجة للتحقق من مدى ملائمة المحتوى وفعالية الطرائق والأنشطة والخبرات في تحقيق في تحقيق الأهداف ومعرفة مدى تحقق تلك الأهداف".[4]

(1) رشدي احمد طعيمة، احمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤه...)، م، س، ص 21.
(2) إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية للتسويق، القاهرة، مصر، د.ط، 2008، ص 18.
(3) توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوي الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص 39.
(4) إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، م، س، ص 24.

وذلك ما يزودنا بما يسمى بالتغذية الراجعة feed back والتي يقصد بها "استجابة المتعلم للأسئلة والمتغيرات التي يطرحها المعلم ويبين لنا مدى التفاعل بين الطالب والمعلم".[1]

أي بها نستطيع التأكد من مدى اكتساب المتعلمين المهارات والقيم والسلوكات وفقا للأهداف التربوية.

ومن خلال ما سبق ذكره نستطيع القول أن المنهاج يعتبر مجموعة من الخبرات المخططة تقدمها المدرسة على اختلاف الأعمار، لتحقيق أهداف تربوية متكاملة.

محققا بذلك:[2]

- قدرات وحاجات الطلاب الشاملة.
- حاجات المجتمع.
- المادة العلمية.
- جعل الأنشطة والأساليب جزء لا يتجزأ من المنهاج.

فالمنهاج التربوي يختلف من عصر لآخر من حيث مفهومه وإجراءاته، وذلك لمواكبة التطورات الحاصلة في المجتمع، لذلك هو دائم التطور، وهو أيضا يختلف من مجتمع لآخر لاختلاف خصائص المجتمعات وعقائدها ودياناتها وعاداتها، وهذا ما يجعله دينامي حيوي.

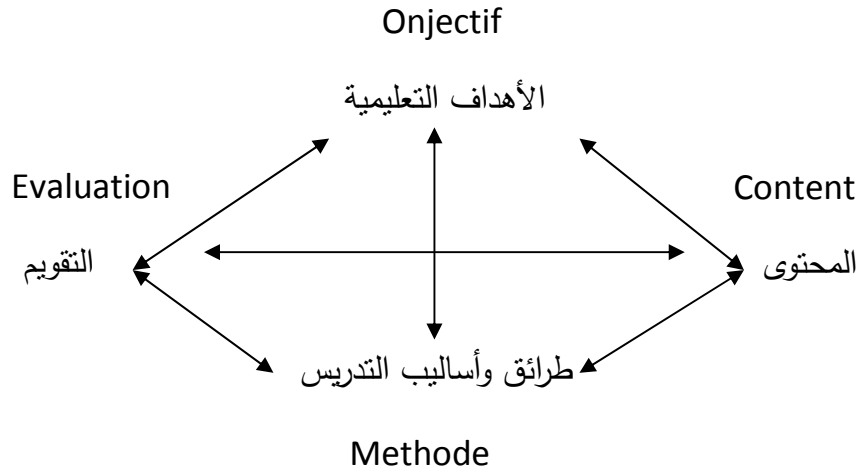
(1) راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، م، س، ص 328.

(2) عصام النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، درا اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، 2010، ص 18.

ثانيا: عناصر المنهاج التربوي:

تمهيد:

كما عرفنا سابقا أن المنهاج التربوي يتكون من أربعة عناصر تتكامل وتترابط فيما بينها بطريقة تجعلها كالجسد الواحد، حيث يؤثر كل عنصر منها في الآخر ويتأثر بها وعناصر المنهاج هي كما يوضحها الشكل الآتي:



الشكل (02): عناصر المنهاج الأساسية.[1]

ففي بداية كل منهج توجد الأهداف التعليمية والتي تتمثل في ما يقصد المختصون تحقيقه من مهارات وقيم لدى التلاميذ، وذلك يتطلب معلومات ومعارف مختلفة بحسب المهارات والقيم المراد تحقيقها، ومن هنا يختار المختصون المحتوى، ولترجمة هذه الأهداف والمحتوى إلى مهارات وقيم يجب وضع طرائق وأساليب للتعليم والتعلم على حد سواء، وبعد ذلك يأتي التقويم الذي يقوم به المعلم، حيث يتولى تقويم مدى تعلم التلاميذ ومدى تحقق أهداف المنهاج.

وبهذا اتضحت لنا العلاقة التي تربط بين عناصر المنهاج، إذ كل عنصر من عناصره يكمل بقية العناصر

(1) رحيم يونس كرو العزاوي، المنهاج وطرائق التدريس، م، س، ص 122.

الأخرى .

أولا/: الأهداف التربوية (Objectifs):

جاء في لسان العرب "الهدف هو الغرض المنتضل فيه بالسهام والهدف هو كل شيء عظيم مرتفع".[1]وجاء في المعجم الوسيط أن" الهدف هو الغرض الذي توجه نحوه السهام، فهو الغاية أو النتيجة المراد الوصول إليها".[2]

أما التعريف الاصطلاحي للهدف التربوي، فيوجزه بلوم فيلد فيما يلي:

* تصور مستقبلي لما ستقوم عليه عملية التعليم.[3]

يتبين لنا أن الهدف التربوي في هذه الحالة تصور يقوم على أساسه العملية التعليمة التعلمية، وفي تعريف آخر لبلوم للهدف يقول: "إني أعني بالأهداف التربوية التحديد الواضح للطرق الرامية إلى تغيير سلوك التلاميذ، أي الوسائل التي بواسطتها نغير طريقتهم في التفكير وعواطفهم وأعمالهم".[4]

وهنا عند وضع أي هدف تربوي لابد من وضع وتحديد وسائل وطرق معينة تسعى لتهذيب وتغيير سلوكات التلاميذ.

وكما تعرف الأهداف التربوية كذلك بأنها: "نواتج تعليمية مخططة يكتسبها المتعلم بشكل وظيفي يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته، فالمدى التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية".[5] أي انه كل ما يمكن للتلميذ انجازه سواء كان علميا أو عقليا بعد الانتهاء من كل حصة دراسية أو بعد الانتهاء من سنة دراسية كاملة.

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ج15، ص 53.

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 977.

(3) نور الدين احمد قايد، حكيمة السبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء، مجلة الواحات والدراسات، العدد 08، 2010، ص 43.

(4) قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة الكفاءات لأهدف المنهاج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، جامعة الجزائر، 2009، 2010، ص 14.

(5) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التربية العامة، مرجع سابق، ص 69.

ومن هذه التعاريف نفهم أن الهدف التربوي التعليمي عبارة عن نتائج سلوكية أو معرفية يسعى المنهاج التربوي إلى تحقيقها، إذ في نهاية كل حصة دراسية أو عند نهاية كل سنة دراسية يخرج التلميذ بنتائج، والتي يطبق عليها في المناهج الجزائرية بملامح الخروج(*) من كل سنة والتي يمثل في نفس الوقت الكفاءات التي يطلب من التلميذ اكتسابها عند كل نهاية كل درس أو عند نهاية كل مرحلة دراسية.

*** مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:**

والهدف التربوي باعتباره عنصرا فعال في نظام المنهاج، فإنه حتما لا ينشأ من فراغ أو يتم وضعه اعتباطيا، ولكنه ينبع ويشتق من عدة مصادر، لكل مصدر منها أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الهدف التربوي.

ومن أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية نجد فلسفة المجتمع وحاجاته، فلسفة التربية، طبيعة المتعلم وخصائصه، اقتراحات المختصين في المادة الدراسية، استخدام سيكولوجية التعلم، أشكال المعرفة والحياة المعاصرة.

وسنتناول فيما يلي هذه المصادر بشيء من الإيجاز:

*** فلسفة المجتمع وحاجاته:**

تشتق المنظومة التربوية استراتيجيتها من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه، "فلكل مجتمع مبادئ تقوم عليها فلسفة وهذه تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده، والمجتمع بذلك يتوقع من التربية أن تخلق أفرادا قادرين على تحقيق أهدافه".[1]

(*) **ملامح الخروج:** هي تلك الكفاءات المتحصل عليها عند نهاية كل سنة دراسية، حيث يكون المتعلم قادرا على توظيفها ليس في مجاله الدراسي فحسب، بل توظيفها كأداة تواصلية في المجتمع.

(1) رشدي أحمد طعيمة، أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، م، س، ص 134.

ولبلوغ ذلك تتبع المدرسة طرائق وأساليب معينة، من أجل تحقيق أهدافها التي تتبع من فلسفة المجتمع، إذ تتضمن أهداف المنهاج الأهداف التي تؤكد قيم المجتمع ومبادئه وعاداته، إذ في ضوئها يتم تحديد أهداف المدرسة التربوية، لأن التلميذ مواطن الغد وعليه أن يكسب ويتعلم كل ما يساعده على التكيف مع فلسفة مجتمعه والمساهمة في تحسينه.

*** فلسفة التربية:**

تشتق عادة فلسفة التربية مع فلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع ديمقراطيا فإن التربية فيه تقوم على مبادئ الديمقراطية، من احترام شخصية الفرد وحريته وإعطائه فرصا متكافئة في التعليم، وبالتالي فإن أهداف التربية تشتق من تلك المبادئ، كما أن الأهداف يشترك في وضعها كافة المستويات من القائمين بالعملية التربوية والآباء والتلاميذ أنفسهم.[1]

طريقة المتعلم وخصائصه:

يراعى في وضع المنهاج مدى تمثله بالفئة المستهدفة "إذ لا يتصدر وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين ألنفسهم، إذ هم ليسوا متساوين، وإننا نجد فروقا لابد من درسها ومراعاتها".[2]

وليس هذا فحسب، فوضعوا المنهاج لا يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم فحسب بل يحتاجون لمعرفة قدرات وحاجات المتعلمين وميولاتهم ودوافعهم ومشكلاتهم، وذلك يساعده على خلق الدافعية لديهم للإقبال على التعلم.

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

- **حاجات جسمية:** كالحاجة إلى الطعام والشراب والنشاط والراحة...

(1) رشدي أحمد طعيمة، أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، م، س، ص 135.

(2) عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 1995، ص 28.

(3) مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة(مفاهيمها، عناصرها...)، م، س، ص 20.

- **حاجات اجتماعية:** كالحاجة إلى الحب والحنان والانتماء والمكانة والاحترام من الجماعة وما شابه ذلك.
- **الحاجات التكاملية:** كالحاجة إلى أن يصل المرء نفسه بشيء أكثر من ذاته وأبعد، أي حاجة المرء إلى فلسفة الحياة.

إن كل هذه التطلعات نحو حاجات المتعلمين تجعل من هذه الحاجات مصدرا هاما للأهداف التربوية، فالمتعلمين هم موضوع التربية وهدفها.

*** اقتراحات المختصين في المادة الدراسية:**

إن المتخصصين في المواد يمكنهم اقتراح أهداف للمواد الدراسية كل في تخصصه، حيث تسهم بدورها في وضع الأهداف التربوية، إذ تتصدر مرتبة راقية في مصادر اشتقاق الأهداف، فهي مصادر يشاع استخدامها في كثير من الكليات والمدارس، بحيث يمثلون فيها مفهومهم عن الأهداف التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فهم بذلك يساهمون مساهمة فعالة في سبيل تحديد وظائف المادة وأهدافها التربوية العامة، وفي إلقاء بعض الضوء على السؤال الخاص بإسهامات المواد الدراسية في تربية المواطن أو التلاميذ عامة.[1]

ويرى تايلور (Tayler) أن الأهداف تشتق في العادة من مجموعة من المصادر من أهمها الأهداف التي تتعلق بمطلب التخصص، وهي معلومات المتخصصين في مختلف ميادين المعرفة كالرياضيات والعلوم والطب، والهندسة.[2]

(1) مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة(مفاهيمها، عناصرها...)، مرجع سابق، ص 24.

(2) عصام النمر، تيسير الكرفجي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، م، س، ص 62.

*** أشكال المعرفة والحياة المعاصرة:**

ويعني ذلك دراسة الحياة المعاصرة للأفراد والجماعات لمعرفة ما بها من نشاطات وما بها من نواحي هامة لها أهميتها في اشتقاق الأهداف التربوية.

إلا أنا انتقدت في بعض الأحيان طريقة استخدام الحياة المعاصرة كأساس لاشتقاق الأهداف ولاسيما حينما تتخذ الأساس أو المصدر الوحيد لاشتقاق الأهداف، إذ يشير بعض النقاد إلى دراسات الحياة المعاصرة أنها تقديس للحاضر، ويرون أن إعداد التلاميذ لحل مشكلاتهم سوف يجعلهم غير قادرين على معالجة مشكلات الحياة التي ستواجههم مستقبلا.[1]

إلا أن هذه الانتقادات تكون غير مقبولة إذ تم اعتماد اشتقاق الأهداف على دراسات الحياة المعاصرة مع مصادر أخرى للاشتقاق.

فالتعرف على طبيعة العصر وخصائصه ركن أساسي لا بد من دراسته، حتى يتمكن من إعداد الفرد يتماشى مع الأوضاع الاجتماعية المعاصرة والتوقعات المستقبلية.

*** استخدام سيكولوجية التعلم:**

إن معرفة سيكولوجية التعلم أمر له قيمته في اختيار الأهداف التربوية وتصنيفها، "فالإلمام بها يعطي مردودا ذا فائدة مرجوة تساعده على التمييز بين الأهداف التي يمكن التوصل إليها وتلك الأهداف التي يحتمل أن يتطلب تحقيقها وقتا طويلا".[2]

وذلك يعني أن معرفتنا لسيكولوجية التعليم تساعدنا في اختيار الأهداف التي يمكن تحقيقها في سن معينة أو في مرحلة تعليمية معينة، كما تمكننا كذلك من تحديد الأهداف صعبة التحقيق والتي تتطلب مزيدا من الجهد والوقت.

---

(1) مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة(مفاهيمها، عناصرها...)، مرجع سابق، ص23.

(2) المرجع نفسه، ص 24.

واستخدام سيكولوجية التعلم مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية يساعد في تحديد الأهداف التربوية المناسبة من جهة نظر سيكولوجية، أي التي يمكن تحقيقها سيكولوجيا، وبذلك يمكن توزيع الأهداف التربوية على الصفوف الدراسية في المراحل التعليمية.

*** مستويات الأهداف التربوية:**

إن التمييز بين الأهداف التربوية من حيث وقت تحقيقها وشموليتها يؤدي إلى تبيين أن هناك مستويات مختلفة لصياغتها، إذ تتدرج هذه المستويات من الإطار العام أو النهائي إلى الأقل عمومية من بلوغ الأهداف الفورية بالنسبة للتعليم والتعلم، "أي أن مستوى الهدف التربوي يتم تحديده بدلالة عاملين، الأول هو الزمن اللازمن للوصول إلى الهدف،ن والثاني هو مدى العمومية".[1]

إلا أن تعدد الدراسات المهتمة بالأهداف التربوية وتحديد مستوياتها خلق الكثير من المصطلحات والمفاهيم والنماذج المستخدمة، وهذا ما جعلها في حيرة أمام كثرة هذه الدراسات واختلاف مصطلحاتها ونظرياتها.

ونظرا لذلك ارتأينا أن نستعرض بعض النماذج المختلفة في تحديد مستويات الأهداف فنجد:

– **تايلر:** حيث قدم تصنيفا للأهداف بمستويين أساسين هما: **مستوى الأهداف العامة المؤقتة،** ويعني بها ثابتة نسبيا، **مستوى الأهداف التعليمية المحددة.**[2]

– **دونالد شير:** اقترح تصنيفا للأهداف بثلاث مستويات أساسية:

- **الغايات والمراهي:** وتمثل النتائج العامة ذات المدى النهائي والطابع الدائم، لأنها ليست خاصة بالطابع المدرسي فقط.

(1) رشدي احمد طعيمة، أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، م، س، ص 136.

(2) عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 23.

- **الصنافات:** وتمثل الأهداف المتعلقة بالجانب المعرفي والعقلي والوجداني والحس الحركي، وهي أهداف اقل عمومية وأكثر تحديدا.
- **الأهداف الإجرائية:** تستعمل في إطار البرامج المدرسية وفي شكل سلوكات قابلة للمحافظة والقياس.[1]

كراثوول (Krathwool) وباين (Payne):

حيث يرى كل منهما أن الأهداف على ثلاث مستويات: "مستوى عام تكون أهدافه أكثر عمومية، مستوى متوسط تكون أهدافه اقل عمومية وأكثر تخصصا من المستوى العام، مستوى خاص: وتكون الأهداف فيه أكثر تفصيلا وتخصصا".[2]

*** تصنيف سيزار بريزيا (C.Brizéa):**

في سنة 1979 اقترح (C.Brizéa) نموذجا لتصنيف الأهداف التربوية من حيث مستوياتها ومددها الذهنية، وهو من أكثر التصنيفات شمولية وتحديدا، حيث لاقى رواجا في جميع أنحاء العلم، وهو المخطط الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في عملية تخطيط المناهج وكذا في عملية تكوين المكونين.[3]

وقد جعل مستويات الأهداف خمس مستويات هي كالآتي:

- **المستوى الأول (الغايات): (des finalités/les fins)**

"وهي أهداف عريضة وعامة بعيدة المدى، أي يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة، وتتدرج تحتها أهداف المجتمع".[4]

(1) قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الحديثة، رسالة دكتوراه، مرجع سابق، ص 114، 115.

(2) نور الدين احمد قايد، حكيمة السبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء، م، س، ص 45.

(3) قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الحديثة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي الابتدائية، م، س، ص 154.

(4) رشيد احمد طعيمة، احمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 136.

ومن خلالها بعض اتجاه وشكل المستقبل، تتسم بالمثالية، تصف نواتج حياتية مرغوبة استنادا إلى تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي، وتظهر على مستوى النظام السياسي، تنقسم إلى غايات ضمنية وغايات صريحة،[1] أي أن هذا المستوى من الأهداف يهدف غلى تحقيق أهداف على الصعيد الاجتماعي مثلا: كبناء مجتمع ديمقراطي، تكوين فرد صالح.

فالغايات تجيبنا عن السؤال التالي: أي نوع من الإنسان نريد أن نكون؟

- **المستوى الثاني: المرامي أو المقاصد (les buts)**

وهي عبارات اقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات، "فهي أهداف مشتقة من النظام التربوي التعليمي وتتعلق بالمنهاج والمرحلة الدراسية"،[2] فهي تظهر أكثر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقوم إلى تحقيق الغايات.

"فهي تميل نسبيا إلى تحديد برامج التعليم، تحدد أنواع الشعب والتخصصات وهي تجيبنا عن السؤال: ماذا نريد"؟.

- **المستوى الثالث: الأهداف العامة (Les Objectifs Généraux)**

وهي عبارات تكون أكثر تحديدا وأقل عمومية من المرامي والمقاصد وتسير إلى مدى التقدم الذي يجب أن يحرزه التلاميذ في فصل دراسي أو منهج دراسي، أو سنة دراسية، فهي تصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر أو جزء من برنامج خلال فترة زمنية محددة، وهي تجيبنا عن السؤال: ماذا نستطيع فعله؟

ومن أمثلتها: اكتساب التلاميذ مهارة استخدام الوسائل التعليمية، قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة.

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التربية العامة، مرجع سابق، ص 21.

(2) رحيم يونس كروي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 124.

- **المستوى الرابع: الأهداف الخاصة: (Les Objectifs Spécifiques)**

وهي عبارات على درجة عالية من التحديد، يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الظاهرة أو السلوكية، تمثل المستوى الذي يتعامل معه المدرس

المستوى الخامس: الأهداف الإجرائية les objectifs opérationnelles

يمتاز بدرجة عالية من التحديد و الدقة يعني يوصف السلوك والأداء الذي سيقوم به المتعلم بعد الانتهاء من مقطع دراسي أو درس معين، من خلال التحديد المفصل جدا للسلوك أي مستوى الإتقان المطلوب[1] بذلك يكون السلوك متضمنا في صياغة الهدف الإجرائي، و المدرس بذاته يقوم بصياغة الأهداف الإجرائية و من أمثلته: أن يكون التلميذ قادرا على تعيين أجزاء المتر و مضاعفته باستعمال المتر الشريطي.

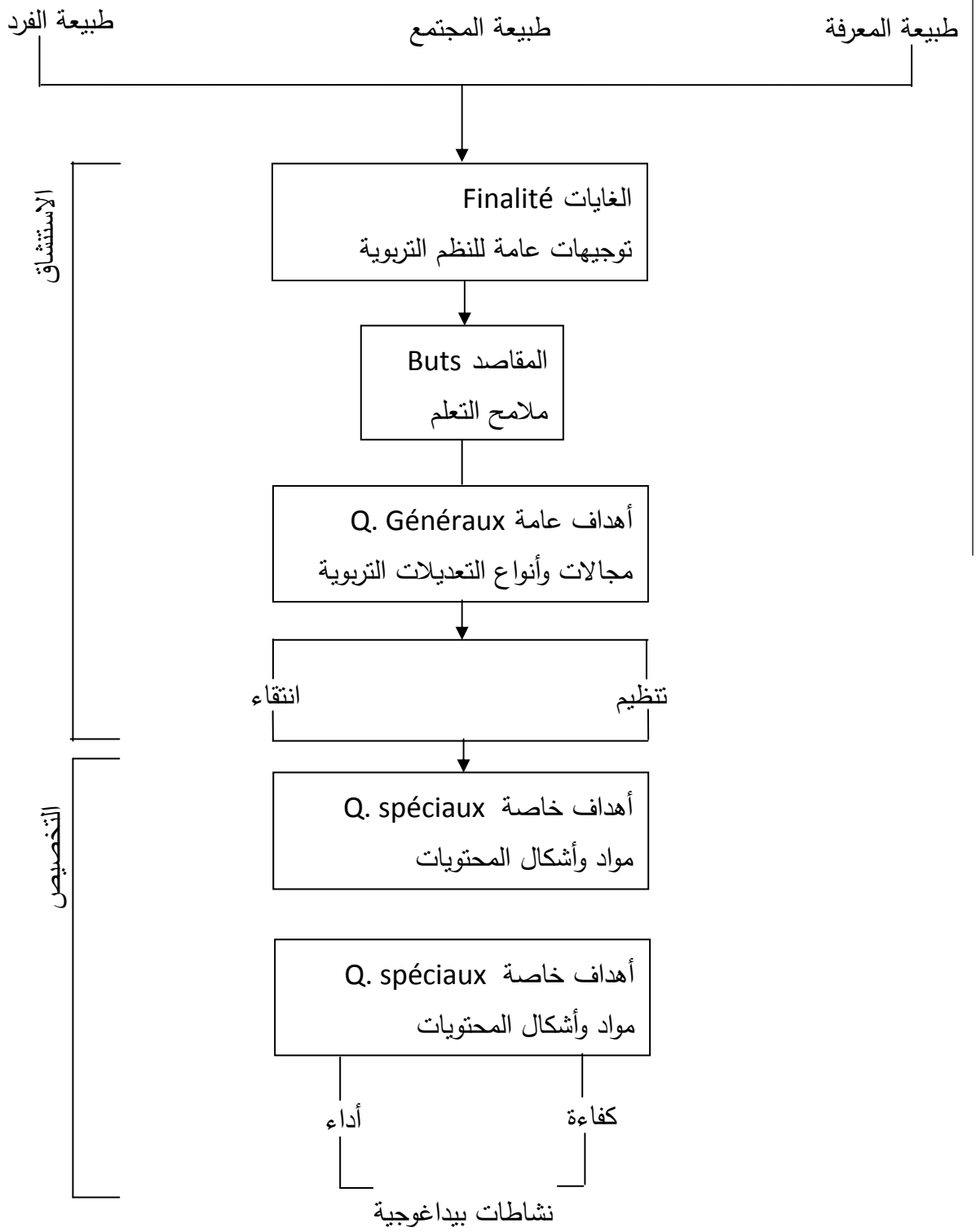
مما سبق يمكن استخلاص العلاقة بين مستويات الأهداف من حيث التدرج و الاحتواء فبالنسبة للتدرج نجد أن الأهداف تتدرج في حجمها و عموميتها و شموليتها، بحيث يمكن تصنيفها رأسيا على متصل من الكبير جدا إلى الصغير جدا، من العام إلى الخاص، من الواسع العريض إلى الضيق المحدد، أما بالنسبة للاحتواء فنجد أن الغايات تتضمن مجموعة من المرامي، و المرمى يتضمن مجموعة من الأهداف العامة، و الهدف العام يتضمن مجموعة من الأهداف الخاصة و هكذا...[2]

و المخطط التالي سيوضح لنا مستويات الأهداف حسب بيرزيا[3]

(1) نور الدين قايد، حكيمة السبيعي، مجلة الواحات للدراسات والبحوث، مرجع سابق، ص45.

(2) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند للتكوين المتخصص، التربية العامة، الجزائر، م، س، ص23.

(3) قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقق المقاربة للكفاءات لأهداف المناهج، مرجع سابق، ص115.



الشكل رقم (03): المخطط العام لتعريف الأهداف التربوي ومستوياتها حسب بيرزيا Birzeat.

"يتضح من المخطط انه يمكن التمييز بين نوعين من مستويات الأهداف مستوى عام يتمثل (الغايات، المرامي، أهداف عامة) و مستوى خاص يتمثل في أهداف خاصة و أهداف إجرائية"[1] و في المستوى العام يتم الانتقال من الغايات إلى المرامي أو المقاصد ثم إلى الأهداف العامة و ذلك عبر عملية الاشتقاق dérivation التي تتضمن الانتقاء و التنظيم مثلا المقاصد تشتق من الغايات و هكذا بينما يبدأ عمل المدرس من الأهداف الخاصة و ذلك عبر عملية التخصيص specification فيقوم بتحديد الأهداف الخاصة عن طريق ربط الهدف العام بمحتوى دراسي معين ثم صياغة الأهداف الإجرائية وفق شروط الصياغة الإجرائية.

مجالات الأهداف التربوية:

إن تصنيف الأهداف التربوية و حتى التعليمية يعتبر أمرا هاما وذلك حتى نضمن عملية الشمول وتوجيه الأهداف نحو النتاجات الأكثر قبولا، وفي ما يلي نستعرض أهم مجالات تصنيف الأهداف التربوية و نذكر بعض النماذج من كل مجال خاصة النماذج التي يتبناها النظام التربوي الجزائري.

و قد قام بنيامين بلوم وعدد من زملائه بتصنيف الأهداف التربوية حسب نتاجات التعلم إلى ثلاث مجالات: المجال المعرفي الإدراكي، المجال النفسحركي ، المجال الوجداني[2]

المجال المعرفي:

يتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة و فهمها و التفكير في كيفية تطبيقها و تحليلها و تركيبها كما يشمل العمليات التقويمية.

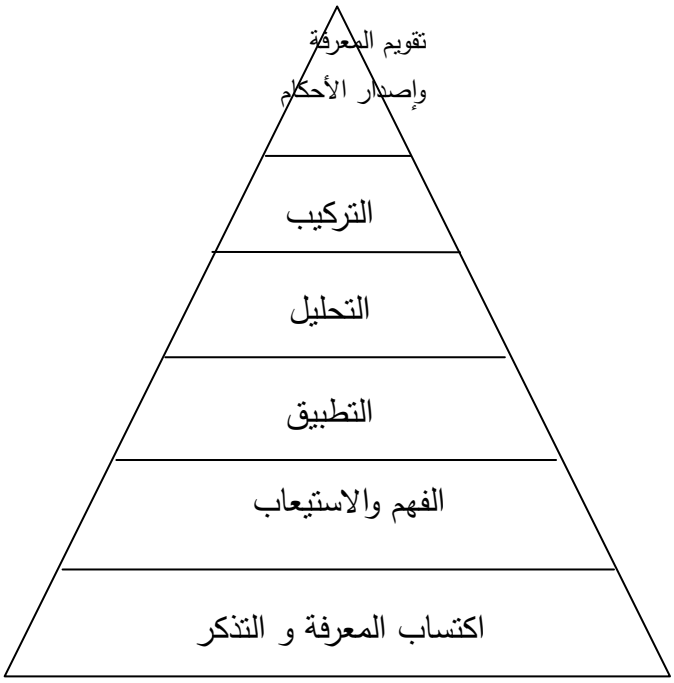
يعد تصنيف بلوم و زملائه هو أشهر التصنيفات و أكثرها شيوعا، حيث تنقسم الأهداف حسب بلوم هو أشهر التصنيفات وأكثر شيوعا، حيث تقسم الأهداف حسب بلوم إلى ست مستويات، كل مستوى من

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، المناهج والنظام التربوي، ص 26.

(2) عبد اللطيف ين حسين فرج، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء المناهج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص 26.

المستويات يشمل جميع المستويات التي قبله، وقد رتب هذه المستويات ترتيب مرميا تبدأ من أدنى مستوى للنشاط العقلي (التذكر واسترجاع المعلومات) وتنتهي بأعلى مستوى (التقويم).[1]

وهذه المستويات تتضح لنا في الشكل الآتي:



الشكل (04): صنافة بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي.[2]

يلاحظ من الشكل أن التصنيف نحى من منحى الهرمي، فكل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله، وفي نفس الوقت يكون هذا المستوى أساسا للمستوى الذي يليه، اشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ في الحفظ، الفهم، التصنيف والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام.

وفي الوقت نفسه توزعت المستويات الستة يعلى ثلاث مجموعات من المستويات هي:[3]

* **المستوى الارتباطي المحسوس:** يشمل على المستوى الأول وهو مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.

(1) سهيلة محسن كاظم القتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان الأردن، ص 172.

(2) المرجع نفسه، ص 172.

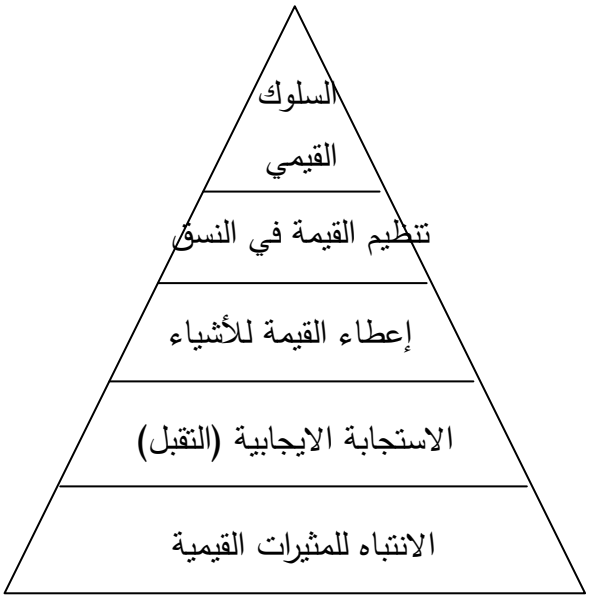
(3) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص 14.

* **المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا:** يشمل على مستوى الفهم والاستيعاب ومستوى التطبيق والتحليل.

* **المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا:** اشتمل على مستوى التركيب وإصدار الأحكام أو التقويم.

وما يلاحظ أن المستويات تتدرج بحسب سهولتها وبساطتها لتصل إلى المستوى الأكثر صعوبة والأكثر تعقيدا.

* **المجال الوجداني:** يركز هذا المجال على الأهداف التي تتصل بالاتجاهات والقيم والميول والمشاعر والاهتمامات وتطوير التقدير والكفاءة، وهو على خمس مستويات كما حدده كراتوولن كما يوضح الشكل الآتي:[1]



شكل (05): تصنيف كراتوول للأهداف التربوية في المجل الوجداني:

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، م، س، ص 157.

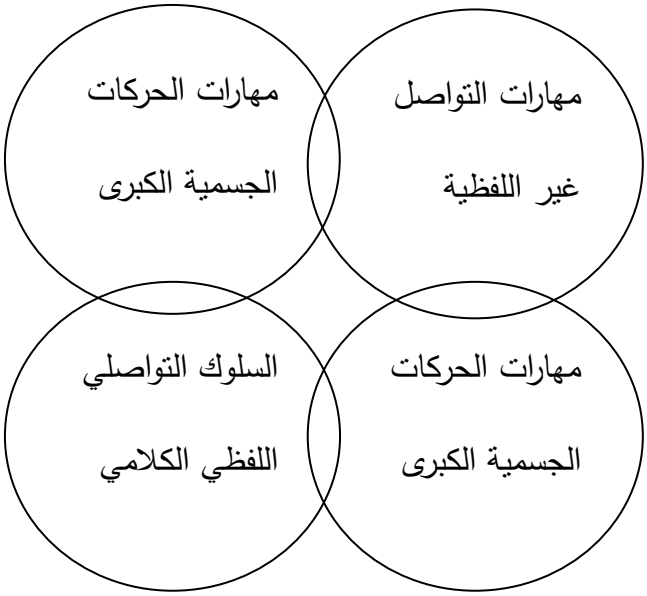
وتبدأ هذه المستويات بالمستوى الأول وهو الانتباه إلى المثيرات القيمية وتنتمي بتمثل القيمة والاعتزاز بها وهو ما يمثل لسلوك القيمي، وللتصنيف طبيعة هرمية، بمعنى أن كل مستوى هو تعلم لسابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي قبله، لاحظ أن الانتباه والاستجابة لمثيرات القيمة، بينما المستويات الثلاثة الباقية هي إعطاء القيمة للأشياء وتنظيم الفرد القيمية، وأخيرا السلوك القيمي وهو الذي يعتبر عن تمثل القيمة والاعتزاز بها.

*** المجال النفسحركي: (الحس الحركي)**

يهتم بالجانب النفسحركي يتكون بتكوين وتنمية المهارات التي تتطلب استخدام أو تنسيق عضلات في الجسم في التداول والبناء والعمل وكثير من الخبرات التعليمية التي تصنف كمهارات فسيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون والرياضة.[1]

فهو يتضمن مجال المهارات الحركية في معظمه، كما يشمل أيضا مهارات الكتابة والتحدث.

ولقد تم هذا التصنيف في أربع فئات يوضحها الشكل التالي:[2]



الشكل (04): تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي.

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس البلاغة والأدب والتغيير، مرجع سابق، ص 155.

(2) إسحاق الفرحان، توفيق المرعي، المنهاج التربوي، ص 50.

وما نلاحظه من الشكل أن التصنيف لم يكن هرميا، فكل فئة من فئات التصنيف ليس متطلبا لما يليه، بحيث يمكن أن تحدث المهارات في آن واحد، "وقد اشتمل للتصنيف على ثلاث أنواع من النتاجات للتعليمية الأدائية بدون لفظ وبلفظ وبالحركة"[1]، وقد وردت على شكل دوائر متقطعة وهذا يعني أنها متداخلة، فقد يقوم المتعلم بحركات كيده ويرافقها حركات غير لفظية أو كلام لفظي، وذلك يتطلب تنسيقا وتآزرا بين أعضاء الجسم وعقل الإنسان وجهازه العصبي، ومن أمثلتها نجد: القراءة، الكتابة، الكلام، الرسم استعمال الآلات، حركات رياضية...إلخ.

ثانيا/ المحتوى:

لقد كان ينظر المحتوى قديما، على أنه كمية المعرفة المقررة لتلاميذ صف دراسي معين، إذ كان ينظر إليه على أنه خبرات معرفية فقط. وذلك راجع لاهتمام المربين بالمعرفة باعتبارها وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني، اعتباره أثمن ما في الإنسان.

إلا أن هذه النظرة للمحتوى تغيرت بتغير الزمن، فأصبح ينظر للمحتوى على أنه " مجموع الخبرات للتربوية من حقائق علمية ومعلومات وميول واتجاهات وقيم ومهارات، التي يخطط لها في ضوء أهداف المنهج لتحقيق النمو الشامل للطلبة".[2]

كما عرف أيضا "بأنه مجموع الخبرات التربوية[*] والحقائق والمعلومات التي يرى تزويد الطالب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم، في ضوء الأهداف المقررة في المنهج".[3]

وما يمكنه استنتاجه من هذين التعريفين أن المحتوى يتضمن جوانب معرفية، كالمفاهيم والمبادئ

(1) إسحاق الفرحان، توفيق المرعي، المنهاج التربوي، مرجع سابق، ص 50–51.

(*) المقصود بالخبرات التربوية هنا: هي النشاطات والطرق التعليمية والتعلمية التي يخطط لها لتحقيق الأهداف.

(2) رحيم يونس كراوي العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 137.

(3) رشيد أحمد طعيمة، أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 154.

والحقائق العلمية والقوانين والنظريات، وجوانب مهارية كالملاحظة والتصنيف، إضافة إلى مهارات حركية وجوانب وجدانية كالقيم والمعتقدات عن الخير والشر والخطأ والصواب....إلخ.

كما أنة عملية اختيار المحتوى وتحديد ليس متجردة من الأسس والأصول، فهو يحدد ويتم اختيار ضمن الأهداف المقررة في المنهاج التربوي.

معايير اختيار المحتوى:

لقد اجتهد علماء التربية في وضع المعايير العلمية لتحكم اختيار محتوى المنهج، حتى لا يصبح عشوائيا بلا ضوابط تحكمه، وبعضهم قسم هذه المعايير إلى أولية كمعيار الصدق والأهمية، وثانوية كالاهتمام بحاجات التلاميذ واتصاف المحتوى بالعمق والشمول.....وفيما يلي إجمال لهذه المعايير:

"ارتباط المحتوى بالأهداف"[1]

حيث يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد تحقيقها من أهم معايير الاختيار، ذلك لأنه خلال أي عملية تعليمية يحاول الوصول فيها لأهداف معينة، لذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف وإلا تمكنا من تحقيقها.

"أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيشه التلميذ"[2]

يجب أن تكون المعارف المختارة متماشية مع واقع حياة التلميذ وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.

" أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلميذ"[3]

إذ يجب أن يكون المحتوى له فائدة في إشباع التحديات والميول والحاجات والمشكلات التي يحس بها

(1) عصام النمر، تيسير الكوفي، مناهج وأساليب التدريس في التربية، مرجع سابق، ص 76.

(2) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص 40.

(3) رحيم يونس كروا الغزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 138.

التلميذ، متفقا بذلك مع مستوى نضجه وخبراته السابقة، وكل ذلك سيخلق لدى التلميذ الدافع للإقبال على دراسة المحتوى.

"اتصاف المحتوى بالعمق والشمول"[1]

ويقصد بالعمق أساسيات المادة مثل: المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية، وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفضيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا، أما الشمول فيقصد به تغطية المحتوى لمعظم مجالات المادة الدراسية، بحيث يعطي للمتعلم المعالم الرئيسية للمادة.

"صدق المحتوى وحداثته"[2]

يمكن صدق المحتوى في صحة معلوماته ودقتها وصحة المصادر التي نقلت منها، أما عن حداثة المحتوى فقد فرضت على المجتمع في الآونة الأخيرة تغيرات كثيرة في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من المجالات الأخرى، نتيجة للتقدم العلمي أو ما يعرف بالعولمة،[*] فمن الطبيعي أن يعكس المحتوى هذا التقدم في كافة المجالات، حتى يستطيع المتعلم أن يتكيف مع مجتمعه المعاصر.

ثالثا/ طرائق وأساليب التدريس:

يختلف مفهوم الطريقة عن مفهوم الأسلوب، إذ تعرف الطريقة بأنها "مجموعة من الأداءات المنسقة المتتابعة في تسلسل منطقي يقوم بها المعلم ليصل بالمتعلمين إلى مخرجات متوقعة للموقف التعليمي".[3]

(1) عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، د ط، 2008، ص 146.

(2) المرجع نفسه، ص 147.

(3) رشدي أحمد طعيمة، أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 193.

(*) **العولمة:** وما يجد الإشارة إليه هنا أن المنهاج التربوي كنظام تربوي هو انعكاس للبيئة الاجتماعية يصاب بالعديد من التغيرات أهمها العولمة التي تهدف إلى تطويع المنظومة التربوية بأفكارها وآلياتها وإخضاعها لشروطها، وهذا أمر لا يخفى على أحد، لذا يجب علينا تحدي ذلك وهذا لا يكون إلا بالأخذ بالايجابيات وترك السلبيات وصدها بالمحافظة على القيم والهوية والتراث الثقافي، وخاصة التمسك بالعقيدة الإسلامية ووضع مناهج تبنى على أسس تتوافق مع قيمنا وديننا.

كما عرفت بأنها:"الخطة التي ينبغي أن يسير عليها المعلم في ترتيب أجزاء درسه وتنظيم مراحله وتحقيق أهدافه".[1]

فطريقة التدريس هي خطة أو أداء يرسمه ويضعه المعلم لنفسه ليسير على منواله أثناء شرحه للدرس، إذ تساعد المعلم في وضع الأطر والخطوط التي تمكن من جعل المواقف التعليمية فاعلة ومتفاعلة. ويعرف أسلوب التدريس بأنه: "النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما، أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعمله.[2]

فأسلوب التدريس هو الكيفية الشخصية التي يقدم بها المعلم الدرس، فهو إذن يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم، وهو ما يميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة.

ومن ذلك نستنتج أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائصها ومميزاتها العامة، ويمكن أن يستخدمها أكثر من معلم، في حين أن الأسلوب خاص بالمعلم يرتبط بشخصيته.

فالطريقة هي الأجزاء التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، ولا يستطيع المعلم أن يصل إلى تعليم فعال سهل وناجح إلا إذا وُفق في اختيار الطريقة الناجحة، ومن أهم الشروط الواجب توفرها في أي طريقة تدريسية ما يلي:

- ملائمة الطريقة للهدف المحدد.
- ملائمة الطريقة للمحتوى.
- ملائمة الطريقة لمستوى التلاميذ ومدى مراعاتها لفروقاتهم.

(1) صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرائق التدريس، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط2، 1961، ص 240.

(2) وزارة التربية الوطنية، سند التكوين المتخصص (التربية العامة)، مرجع سابق، ص93.

- مدى مشاركة المتعلم أثناء تطبيق هذه الطريقة، من خلال إعطائه الفرص للمشاركة وجلب انتباههم.[1]

إضافة إلى ذلك يجب أن تقوم كل طريقة تدريسية على مجموعة من الركائز التي تشتمل عملية تقديم الدرس.[2]

1/ التدرج من المعلوم إلى المجهول: إذ تضمن بذلك إثارة الطلبة وتشويقهم واهتمامهم إلى اكتساب المعلومات الجديدة.

2/ التدرج من السهل إلى الصعب: وذلك بتقديم أمثلة حسية لفهم المعارف والمعلومات وإدراكها.

3/ التدرج من البسيط إلى المركب: باعتبار أن العقل يدرك الأشياء أولا (ككل) ومن ثم يحاول دراسة التفاصيل أي الأجزاء.

4/ التدرج من المحسوس إلى المعقول: وذلك بإكثار الأمثلة الحسية في التدريس، ثم بعد ذلك استخلاص التعريف العام.

إضافة إلى ذلك فيجب أن تكون كل طريقة مسلية غير جامدة، فتارة في صدره ألعاب ومسابقات وتارة في صورة حوار ونقاش، كما أنه يجب يصاحب كل طريقة تمهيدا مناسبا للدرس، ليجذب التلاميذ والتمهيد قد يكون له علاقة بالدرس أو صورا.....

رابعا/ التقويم:

تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها أي منهج دراسي، فهي العنصر الرابع من عناصره، والتقويم يتبادل التأثير والتأثر مع جميع عناصر المنهاج الأخرى، فإذا ما نظرنا إلى أي عنصر من تلك العناصر السابقة سنلاحظ أنها تخضع دائما لعمليات تقويمية.

(1) أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1981م، ص 194.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة التمييز بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص 29.

تعريف التقويم لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ق.و.م) أن: قوم درأه أي أزال اعوجاجه، وكذلك أقامه وقوم الأمر بالكسر يعني نظامه وعماده، وثمن الشيء بالتقويم، يقال تقاوموا فيما بينهم، والاستقامة أي التقويم، وعن قول رضي الله عنه قال: "إذا رأيتم في اعوجاجا فقوموني" أي اعدلوني وصححوني بعدما تقدروا مدى خطئي.[1]

والعرب لم يستخدموا لفظة "التقييم" لأن النحاة يزعمون أن هذه الكلمة خاطئة لأن كلمة "قيمة" أصلها "قومة"، حيث استبدلت الياء ولتسهيل النطق، فالتقييم يرتبط بالقياس والتثمين والتقدير والتقويم يرتبط بالتعديل والتصحيح والعلاج.[2]

وبمعنى أغلب معاجم العربية مثل القاموس المحيط ومقاييس اللغة ومعجم العين ومعجم العين للخليل، أن مصطلح التقويم مرتبط بالتعديل والتحسين.

التقويم اصطلاحا:

يعرف "ستافلبيم Stufflebeam" وزملائه التقويم بأنه عملية تحديد معدل التطابق والانسجام بين الأهداف التنظيمية والإنجاز".[3]

فالهدف الأساسي للتقويم بهذا المفهوم هو إصدار الأحكام التي تتعلق بمدى تطابق عمل النظام التربوي (انجازاته) مع الأهداف المحددة.

(1) ابن منظور، لسان العرب، ص 250.

(2) قرايرية حرقاس وسيلة، رسالة دكتوراه، تقييم مدى المقاربة بالكفاءات لأهداف المنهاج الجديدة، مرجع سابق، ص 10.

(3) وليد هوانة، علي تقي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مكتبة الفلاح، بيروت، لبنان، ط2، 1999م، ص 116.

ويعرفه "جون ماري دي كاتل J.M.Dekatel" بأنه: " فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار".[1] جون ماري في تعريفه للتقويم يركز على عملية اتخاذ القرارات، اعتماد على معايير الأهداف عبر فحص وتفسير البيانات التي تم جمعها حول الشيء المقوم.

ويعرفه فيل دلتا كابان PhiDettakapan بأنه "عملية تخطيط وجمع ورصد المعلومات المفيدة للحكم على القرارات البديلة".[2] وهذا التعريف يناقش مفهوم التقويم على أنه عملية جمع المعلومات، كما هي عملية اتخاذ قرارات وذلك نظرا لدور وأهمية التقويم ونتائجه في اتخاذ القرار المناسب أو الاختيار من بين مجموعة قرارات.

كما يعرف بلوم (Bloom) التقويم بأنه "مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين ما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير على التلميذ".[3] وهو في تعريفه هذا يركز على إصدار الحكم لتحديد الفعالية بالنسبة للشيء المقوم باستخدام محاكاة أو معايير.

ويعرفه رونلد دول(Ronald Doll) بأنه عملية واسعة وجهود مستمرة للاستفسار عن مطابقة المحتوى والإجراءات للأهداف المحددة.[4]

كما يعرف حلمي أحمد الوكيل وزملائه التقويم بأنه:" العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة".[5]

---

(1) بن سي مسعودة لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة الجزائر، 2007–2008، ص 83.

(2) وليد هوانة، علي تقي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، 116.

(3) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، سند لتكوين مستخدمي التربية، (التربية العامة)، مرجع سابق، ص 152.

(4) عادل أبو العز، تخطيط المناهج المعاصرة، مرجع سابق، ص 168.

(5) حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مطبعة حسان، القاهرة، مصر، د ط، 1982، ص 162.

كما يعرف التقويم أيضا:" مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة"، فمن خلال هذين التعريفين يتبين لنا أن التقويم عملية تتضمن إجراءات معينة، لجمع البيانات اللازمة ودراستها لرصد نقاط القوة والضعف والوقوف على مدى تحقيق الأهداف المحددة مسبقا، القصد، من ورائها تطوير العملية التعليمية.

إحدى منشورات التربية الوطنية الجزائرية عرف التقويم بأنه:" عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم، يحدد التقويم ويقيس دوريا مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية لمختلف مركباتها".[1] وهنا يتضح لنا أن التقويم عملية من العمليات التربوية، حيث تم في هذا التعريف ربط عملية التقويم بالقياس.

ومع كثرة التعاريف وتعدد المفاهيم وحتى الاختلافات حول التقويم التربوي، إلا أن هناك اتفاق حول أن التقويم يعني عملية إنسانية، يتم بها تقرير القيمة التربوية للمعارف والسلوكات أو الكفاءات والمناهج عموما، بهدف تحسين ما يلزم من العوامل والعمليات المتوقعة والحصول على أفضل النتائج وأحسن الأداءات، وبالتالي أنجع آليات الاستثمار.[2]

أنواع التقويم :

إن قراءة بسيطة في أدبيات التقويم يمكن من الإطلاع على عدد كبير من أنواعه وأشكاله، وتتداخل عوامل متعددة في تحديد ذلك، مما يجعله يختلف ويتعدد باختلاف تلك العوامل التي تطبعه وتميزه، كوظيفته الاجتماعية والتربوية وأهدافه وطبيعة قراراته (رسمي، غير رسمي)، "قيمته (نهائية، تحصيلية...)، دلالته

(1) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2000م، ص 163.

(2) قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المنهاج الجديد، مرجع سابق، ص 11.

(بدلالة الأهداف، دلالات عناصر المنهاج الأخرى، المحتوى...)، مراحله (تمهيدي، بنائي مرحلي، ختامي) امتداده (واسع أو ضيق)".[1]

ولكن سنقتصر على عرض التصنيف الأكثر شيوعا القائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها، وهو ثلاثة أنواع:[2]

1/التقويم التشخيصي: L'évaluation Diagnostique

ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي، وهو إجراء يتم في بداية تعليم معين، للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم، "فدور هنا التقويم يكون في معرفة كل الظروف المحيطة بالطلبة، وذلك بالتعرف على معلوماتهم (معارفهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكاتهم، الأمر الذي يعطي أنواع التغيرات المتوقعة أهمية خاصة".[3]

كما يعرف التقويم بأنه: "التقويم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج، والغرض منه توفير صورة عن الوضع قبل التطبيق".[4]

ومما يفهم من هذا أن التقويم التشخيصي يجري قبل تجريب المنهج المدرسي، من أجل الحصول على المعلومات الأساسية حول العناصر المختلفة، لتجريبه إذ من خلاله يتم تشخيص المكتسبات السابقة وتحديد أسباب الضعف والاضطراب إن وجد، مما يمكننا من تصحيح الثغرات ومعالجة الأسباب.[5]

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص 99.

(2) راتب قاسم عاشور، المنهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 203.

(3) التربية العامة، ص 157.

(4) راتب قاسم عاشور، المنهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 203.

(5) عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، م، س، ص 45.

2/ التقويم التكويني: Evaluation Formative

يطلق عليه كذلك التقويم التتبعي أو البنائي، وهذا التقويم "يركز على مدى الفاعلية التي يجري فيها البرنامج أو الدرس، فمثل هذا التقويم يحدث دائما في نفس الوقت مع سير البرنامج".[1] والتقويم التكويني هو إجراء يتم خلال التدريس، حيث يقيس مستوى التلاميذ، والتقويم التكويني له صبغة إخبارية أي إعطاء معلومات أخبار المدرس والتلميذ معا، بكيفية واضحة عن أوضاع وحالات التعليم والتعلم التي يكونان بصددها، وهنا الدور الإخباري يسمى بالتغذية الراجعة (feed back)[(*)][2]

فالتقويم التكويني إذا هو تقويم يجري في أثناء عملية تطبيق المنهج لغرض توفير بيانات تسهم في مراجعة أسلوب العمل ونتائجه وتوجيه مساره في أثناء التطبيق.

3/ التقويم التجميعي: Evaluation Sommative

ويطلق عليه البعض التقويم النهائي أو الختامي أو الإجمالي، ويعرف هذا التقويمي بأنه:" عملية تقوم بتقويم البرنامج بعد الانتهاء منه تماما، أو التقويم في نهاية كل موقف تعليمي أو نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم".[3] فهذا التقويم يتعلق بالأهداف النهائية التي ترتبط بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف إعطاء شهادات أو درجات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر. "فالتقويم الختامي يركز على النتائج".[4] أي معرفة المدى الذي حققه البرنامج في الوصول إلى الأهداف التي أقيم من اجلها.

---

(1) مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط3، 2000م، ص 151.

(2) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التربية العامة، م، س، ص 160.

(3) وليد هوانة، علي تقي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 136–137.

التغذية الراجعة: عملية تزويد بمعلومات حول استجاباته بشكل منتظم ومستمر، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات التي تكون صحيحة.

(4) مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مرجع سابق، ص 151.

*** مجالات التقويم التربوي:**

بعد الاطلاع على الدراسات في هذا المجال، وجدنا أن مجالات التقويم لا يمكن حصرها في موضوع أو مجال واحد، ولكن كاجتهاد خاص نرى التقويم التربوي الجيد يجب أن يشمل المنهاج المدرسي ككل بمكوناته (الأهداف المحتوى، أنشطة التعليم والتعلم وطرقه)، إضافة إلى ذلك تقويم لأداء المعلم والمتعلم، وفيما يلي سنعرض هذه المجالات ببعض من التفسير والشرح:

1/ تقويم المتعلم:

ويقصد به تقييم نمو المتعلمين، أي تقييم ما تعلمه المتعلم من المنهج في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية، وذلك بالحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة.

"فعملية تقويم المتعلم تتضمن الكثير من المتغيرات التي يقيم التلميذ على أساسها مثل: القابلية، الذكاء، الشخصية، الاتجاهات، الاهتمامات وغير ذلك".[1]

وتقويم هذا الجانب يعتبر من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم، نظرا للفوائد الكثيرة التي تنتج عنه، من أبرزها نجد:

- تقييم مدى فاعلية التعلم، والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملائمة وكفاية العمل التربوي.

والعملية التعلمية.[2] أي أن عملية التقويم هنا تساعد على معرفة مدى كفاءة أداء التدريس وملائمة المناهج الدراسية، ومدى الحاجة إلى التغيير والتعديل في العملية التعلمية.

- اكتشاف نواحي الضعف والقوة الذهنية والجسدية الموجودة لدى التلميذ عن طريق اختبارات

القدرات واختبارات الذكاء وما إلى ذلك.[1] أي تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات والتعرف على المشكلات التي يعانون منها مما ساعد ذلك في اقتراح حلول. مثلا نجد الاختبارات المدرسية

(1) وليد هوانة، علي تقي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص 118، 119.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس البلاغة والأدب والتعبير، مرجع سابق، ص 124.

العادية، الاختبارات التحصيلية[*] أو تقويم التقدم في الأعمال اليومية المدرسية بالملاحظة الموضوعية وغيرها من الطرق المختلفة.

2/ تقويم المعلم:

يعتبر تقويم المعلم من العناصر الهامة في ميدان التقويم التربوي، إذ يعتبر عامل ربط وضابط اتصال بين المناهج الدراسية والتلاميذ، وتتضمن عملية تقويم المعلم ثلاث معايير هي:[2]

* **الطريقة التي يستخدمها المعلم:** إذ يتم تقويم طريقة المعلم في بناء الموقف التعليمي.

* **خصائص المعلم:** وهذا يتعلق بمختلف المميزات الشخصية كالذكاء ووصفات الشخصية.

* **الإنتاج:** هذا المعيار يحظى باهتمام أكبر من المعيارين السابقين، إذ يتم تقويم المعلم في ضوء هذا المعيار وفق نتائج العمل التعليمي.

وتتوافر في الوقت الحالي طرق عدة لتقييم المعلم، نجد منها: تقديرات التلاميذ لمعلمهم، تقديرات الرؤساء والأقران، إذ يستخدم مدير المدارس والموجهون ما يسمى ببطاقات تقوم المعلم، كذلك نجد تقويم الذات إذ يمكن للمعلم أن يقيم ويعدل سلوكه، كذلك نجد أداء المعلم (بورتفوليو المعلم)،[*] إضافة إلى اختبارات الأداء.[3]

---

(1) وليد هوانة، علي تقي، مدخل إلى الإدارة العامة، مرجع سابق، ص 118.

(*) والذي نقصده هنا الاختبارات التحصيلية وهي تلك الاختبارات التي يتم بها قياس الجانب التحصيلي للتلاميذ، وبها يتم توجيه التلاميذ وانتقالهم، إذ تعتبر الوسيلة الوحيدة في بلادنا التي بواسطتها يتم تحديد وجهة التلميذ ونجاحه، ويوجد العديد من وسائل قياس هذه الاختبارات بالاختبارات الشفهية والتحررية والاختبارات الموضوعية....

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس البلاغة والأدب والتعبير، مرجع سابق، ص 123-124.

(*) **بورتفوليو المعلم:** أو ما يسمى بحافظة التقويم إذ تعتبر سجل عن النمو المهني للمعلم خلال عام أو أكثر، فهي تعتبر أداة جيدة من أدوات تقويم أداء المعلم، فتحتوي الحافظة على مواد تعليمية قام بإعدادها المعلم، أو شهادات تقدير ومدح، شرائط فيه وتسجل وقائع تدريس داخل الفصل، وقدم هذه الحافظة إلى إدارة المدرسة في نهاية كل عام.

(3) رشدي أحمد طعيمة، أحمد المهدي عبد الحليم، مرجع سابق، ص 250-251-253.

تقويم مكونات المنهاج:

أ/ تقويم الأهداف:

إن تقويم المناهج التربوية هو تقويم لكل عناصرها التي سبق الحديث عنها، وأهمها تقويم الأهداف وذلك بأي عمل يحكم عليه من خلال نتائجه، فتقويم الأهداف هو تقويم المناهج بشكل عام.

حيث يقول تايلدر ":إن تقويم الأهداف هو السعي لمعرفة مدى انسجام النتائج المحصل عليها مع الأهداف المحددة مسبقا".[1] وهذا يعني لقياس الفارق بين النتائج المحصل عليها والأهداف المسطرة وما يفهم من ذلك، أن تقويم الأهداف هو مدى تحقيق الأهداف التربوية والمسماة في المناهج ملامح الخروج ، وهي الكفاءات التي يفترض اكتسابها من طرف التلاميذ في نهاية كل سنة.

فهناك مجموعة من المعايير التي تساعد على تقويم الأهداف منها:

– "الذي يمكن أن نقيم عليه أهدافنا هو معيار الملائمة ومناسبة الهدف للمتعلمين".[2] أي أن تكون الأهداف ملائمة لمستويات نضج التلاميذ من حيث مستوياتهم الصفية والخبرات، النضج، المهارات اللغوية المكتسبة.

المعيار الثاني: معيار التكافؤ:[3]

بمعنى أن تقرر فيها إذا كان هنا تكافؤ بين المهارة والمفهوم من جهة والسلوك المتوخى من تعلمه من جهة أخرى، أي أن تصف عبارات الأهداف كلا من السلوك المطلوب من المتعلم القيام به بعد الانتهاء من دراسة المنهاج ومستوى هذا السلوك.

(1) قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم تحقيق المقاربة بالكفاءات أهداف المنهاج الجديد، رسالة دكتوراه، مرجع سابق، ص 184.

(2) إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، مرجع سابق، ص 187.

(3) إسحاق فرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، مرجع السابق، ص 186–187.

المعيار الثالث: معيار القيمية:[1]

أن تكون النواتج التعليمية المرغوب فيها المتضمن في عبارة الهدف لها قيمة وظيفة بالنسبة للتلاميذ، وبمعنى آخر تكون هذه الخبرات ذات معنى وترتبط باهتمامات وحاجات التلاميذ، ولتقويم الأهداف يمكن استخدام أدوات وإجراءات خاصة لذلك مثل: استطلاعات الرأي والتقارير وإجراء مقابلات شخصية مع المختصين من خبراء المناهج، وخبراء المادة، علم النفس التربوي، وخبراء التقويم ومستشاري المواد والموجهين الأوائل، حيث تقدم لهذه الفئات الأهداف المرغوبة ثم يطلب منهم تقويمها في ضوء المعايير السابقة.

تقويم المحتوى:

يمثل المحتوى أحد العناصر الأساسية لمنظومة المنهاج، ويتكون من المعرف والعمليات والمهارات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وتخضع عملية تقويم المحتوى لمجموعة من الاعتبارات والمعايير، مثل: معايير الاستمرار والتكامل والمجال والتوازن والتتابع، ومن أهم المعايير التي يجب الأخذ بها عند القيام بعملية تقويم المحتوى نجد:

- ترجمة المحتوى لأهداف المنهج.
- ارتباط المحتوى بالبعدين الشخصي والمجتمعي في حياة المتعلم.
- اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة.

تقويم طرق وأساليب التدريس:

تمثل طرق التدريس والتعلم عنصر مهما من عناصر المنهاج، فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطا وثيقا، ويمكننا القول أن طرق التدريس وأساليبه من أكثر عناصر المنهاج تحقيقا للأهداف، حيث يتم تقويم طرق وأساليب التدريس وذلك من حيث نوعيتها، توفرها بشكل مناسب ملاءمتها لتحقيق

(1) المرجع نفسه، ص 188.

الأهداف التي ضممت من أجلها، إضافة إلى ذلك يجب أن تكون متنوعة وملائمة للتلاميذ، تسعى بذلك لتنمية مهارات التفكير المختلفة.

تقويم التقويم:

والتقويم باعتباره أحد عناصر المنهاج الأساسية، فهو بدوره كذلك يخضع لعملية تقويم، "فهو أحد المداخل الرئيسية لتحقيق الجودة الشاملة(*) في التعليم وهو يتفاعل مع عناصرها ويؤثر فيها ويتأثر بها، فالتقويم يتأثر بالأهداف، كما أنه يؤثر تأثيرا ملموسا.[1] فهو يؤثر في الأهداف، إذ قد يؤدي إلى تعديل أو تغيير بعضها، إذ ثبت عدم صلاحيتها، واستحالة تحقيقها أو عدم مناسبتها للتلاميذ مثلا، وكذلك له الأثر الكبير على المحتوى، إذ انه قد يؤدي إلى تعديله وإعادة صياغة بعض أجزائه، وله أثر مماثل على طرق وأساليب التدريس، إذ ثبت أنها لا تعمل على تحقيق الأهداف مثلا، وبذلك فالتقويم يؤثر في جميع عناصر المنهاج، ومن ذلك يجب تقويم التقويم من حيث: شمولية لجميع جوانب التعلم.

- موضوعيته وشفافية عملياته ووضوحه.
- تركيزه على أداء المتعلم الحقيقي.

تدابير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم في ظل بيداغوجيا الكفاءات يضطلع بوظيفتين رئيسيتين:

الأولى: أن يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن سيرورة التعلم ونتائجه وعن قيمة التعليم (طرائقه، وسائله، محتوياته...)

---

(1) رشيد أحمد طعيمة، أحمد المهدي عبد الحليم، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 268.

(*) **الجودة في التعليم:** Qualité total فالجودة الشاملة في التعليم تعني جعل المتعلمين متشوقين لعملية التعليم والتعلم، مشاركين فيها بشكل ايجابي مكتشفين بذلك إبداعاتهم واكتشافاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم المشبعة لحاجاتهم ومطالبهم، ويعبر وليم ادوارد دومنغ الأب الحقيقي لإدارة الجودة الشاملة.

الثانية: هي أن الحصول على هذه المعلومات والمعطيات يتيح إمكانية إجراء عمليات لدعم التعلم وتصحيحه واتخاذ إجراءات التعديل والتحسين.

ولتحقيق العمليتين مع يتوقف على النظر إلى التقويم من خلال مفهومين اثنين عامين:

* **مبدأ الشمولية:** وهذا يعني أن التقويم يتناول كل عناصر الدرس من أهداف ووسائل وطرائق ويتناول كذلك تقويم الأطراف الفاعلة في الدرس.

* **مبدأ الاستمرارية:** والمقصود به أن التقويم مستمر ينطلق من بداية الدرس إلى آخره، لضبط وتصحيح سيرورة الفعل التعليمي التعلمي.[1]

ومن كل هذا يفهم أن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لم يعد يقتصر على العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية كل مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي، وإنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي.

الأسس العامة لبناء المنهاج:

إن المناهج التربوية لا تقوم في فراغ وإنما تشكل وتبنى مع الثقافة التي تعيش فيها، والنظم الاجتماعية والبيئية والثقافية التي تسود المجتمع:

ويتأثر المنهاج بمجموعة من العوامل والمؤثرات أثناء عملياته (تخطيط، تنفيذ وتقوميه) إذ تعتبر المصادر الرئيسية التي تصلح أساس البناء منهاج صالح، وبذلك فالمنهاج يقوم على مجموعة من الأسس التي يستند عليها خلال كل عملياته، وهذه الأسس هي:

(1) وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوينو 2004، ص 33.

1/ الأساس الفلسفي:

مما هو معروف أن كل فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع،[*] حيث تتصل بها اتصالا وثيقا، وتعرف فلسفة التربية بأنها:" تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيا".[1]

ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا بوضح تلك العلاقة القائمة بين التربية والفلسفة، "إذ تعتبر التربية تطبيق الفلسفة طريقا ونهجا".[2] والفلسفة هي مجموعة النظريات والأفكار أي أنها الجانب النظري للتربية.

وقد ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات انعكست على الأهداف والمناهج التربوية، لذلك ارتأينا أن نُلم ببعض هذه الفلسفات واهم المبادئ التي تنطلق منها كل فلسفة:

1/الفلسفة المثالية:

ترجع هذه الفلسفة إلى أفلاطون وسقراط، إذ يعتبر أول من قام بتدوينها، إذ يعتبر أفلاطون أن الهدف الأسمى من التربية هو خدمة مصالح الدولة وتحقيقها عن طريق الجهود التربوية.[3]

إذ ترى هذه الفلسفة أن أهداف الدولة تتحقق عن طريق تحقيق أهداف التربية.

ومن أهم مبادئ المناهج التربوية في ضوء الفلسفة المثالية:

- سعي المناهج إلى تحقيق الأهداف التربوية عن طريق المحتوى.
- المعلم هو المسؤول الأول عن اختيار المناهج لكونه المطلع على الأهداف التربوية.

(*) **فلسفة المجتمع**: والذي يقصد بها هنا إنما ذلك الجزء من الثقافة الذي يتصل بمبادئ والأهداف والعقائد التي توجه نشاط كل مواطن وتمد بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه.

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص 114.

(2) إسحاق الفرحان، أحمد مرعي، المناهج التربوية، مرجع سابق، ص 95.

(3) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص 117.

– تصميم المناهج لتحقيق الإبداع وزيادة النمو الفكري.

– اختيار النشاطات والخبرات التي تساعد على تنشئة المجتمع المثالي.[1]

2/ الفلسفة الواقعية:

ومن أهم مبادئ المناهج التربوية في ضوء هذه الفلسفة:

– أن تحدد المعرفة التي يتم تعليمها من العلم الواقعي.

– التركيز على الجانب المهني ومراعاة حاجات وميول التلاميذ والتفاعل الاجتماعي.[2]

إذ يجب الانطلاق من الواقع الذي يحي فيه التلاميذ.

3/ الفلسفة الطبيعية:

ومن أهم المبادئ التربوية التي تعكس مبادئ هذه الفلسفة، نجد:

– تعد المناهج بصورة منظمة ومتدرجة وفق قوانين النمو والتطور عند المعلمين.

– يتم اختيار نشاطات وفعاليات المناهج حسب مستوى المتعلمين.

– تركز المناهج على النشاط الحر، إذ يقوم المتعلم بالتجربة والتعبير بمفرده.[3]

فالتربية تؤسس وتنفذ في ضوء الطبيعة.

4/ الفلسفة البرغماتية النفعية:

تقوم هذه الفلسفة على عدة مبادئ أهمها، الموازنة بين الفرد والمجتمع، والأخذ بمبدأ النفعية، فالأشياء القيمة هي الأشياء النافعة، حيث تنادي لأن يكون التعلم بالعمل والتجريب.[4]

---

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص 117.

(2) عصام النمر، تيسير الكوفي، مناهج التدريس في التربية والتربية الخاصة، ص 37–38.

(3)توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص 118.

(4) ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر–أبحاث في اللغة والأدب الجزائري– جامعة بسكرة الجزائر، العدد 10، 2014، ص 65.

5/ الفلسفة الإسلامية:

وهي تعتبر عن أفكار منبعثة من الدين الإسلامي واعتمدها فلاسفة مسلمين كالغزالي، "الذي يشدد على الجانب الأخلاقي والتربية عنده وسيلة تصل بالإنسان إلى درجة الكمال، فالتربية تهذيب نفوس المتعلمين".[1] فالفلسفة الإسلامية تركز على تربية الفرد على قيم إسلامية، وإن مصلحة الجماعة والمجتمع من العلوم الحميدة.

*** الأساس الاجتماعي:**

عند النظر إلى المناهج الدراسية نجد أنها تختلف من مجتمع لآخر، بل وتختلف أيضا في المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى، وهذا ما يعني أن المناهج الدراسية تعبر عن المجتمع في كليتهن وتعكس بذلك أنماط الفكر السائدة فيه.

لذلك نجد أن كل منهج دراسي يقوم على مجموعة من الأسس الاجتماعية والتي تتمثل في: "مجموعة القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف غلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها".[2]

فالقوى الاجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما هي تعبر عن المجتمع في مرحلة ما ويعتبر الأساس الاجتماعي من أكثر الأسس تأثيرا في المناهج، وذلك بسبب الصلة الكبيرة بين الطالب ومجتمعه. "فدور المناهج هو تحقيق أهداف المجتمع وعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية بتحويلها إلى سلوك يمارسه الطلبة والسعي إلى تطوير المجتمع، من خلال إحداث التغيير والتطوير في الفرد والذي يكون هذا المجتمع".[3]

(1) ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، م، س، ص 66.

(2) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص 148.

(3) راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 172.

إذ لابد للمنهج أن يتطرق إلى جميع جوانب المجتمع، ومحاولة ربطها بالمتعلم وخلق صلة بينهما، وذلك لجعل المتعلم قادرًا على مواجهة المشكلات والمواقف التي تعترضه.

وفي هذا الصدد نذكر أن وجهات نظر علماء التربية حول دور المنهاج التربوي في حل المشكلات على ثلاث اتجاهات:[1]

- **الاتجاه الأول:** دعا إلى عدم التعرض للمشكلات الاجتماعية.
- **الاتجاه الثاني:** دعا إلى عرض المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع، دون أن يشرك الطلاب في حلها.
- **الاتجاه الثالث:** دعا إلى عرض المشكلات الاجتماعية واقتراح حلول لها بمشاركة التلاميذ.

ورأي الخاص، أرى أن الرأي الثالث أكثر إيجابية، فهو بذلك يتيح للمتعلمين فرصة المشاركة في حل المشكلات الاجتماعية، مما يعطي لهم قدرة أكثر وكفاءة أقوى لتحمل ما يمكن أن يعتبر منهم من مشاكل في الحياة العملية والاجتماعية.

*** الأساس النفسي:**

يتعلق الأساس النفسي للمنهاج بالمتعلم والعديد من جوانبه، خاصة عملية التعلم، ففي المكتشفات السيكولوجية الحديثة، فإن المناهج أخذت تلتفت باهتمام بالغ إلى الأساس النفسي للمنهاج، حيث يتمثل هذا الأساس:" مجموعة المبادئ النفسية التي توصلت غليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المناهج وتنفيذه".[2]

(1) راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 173.

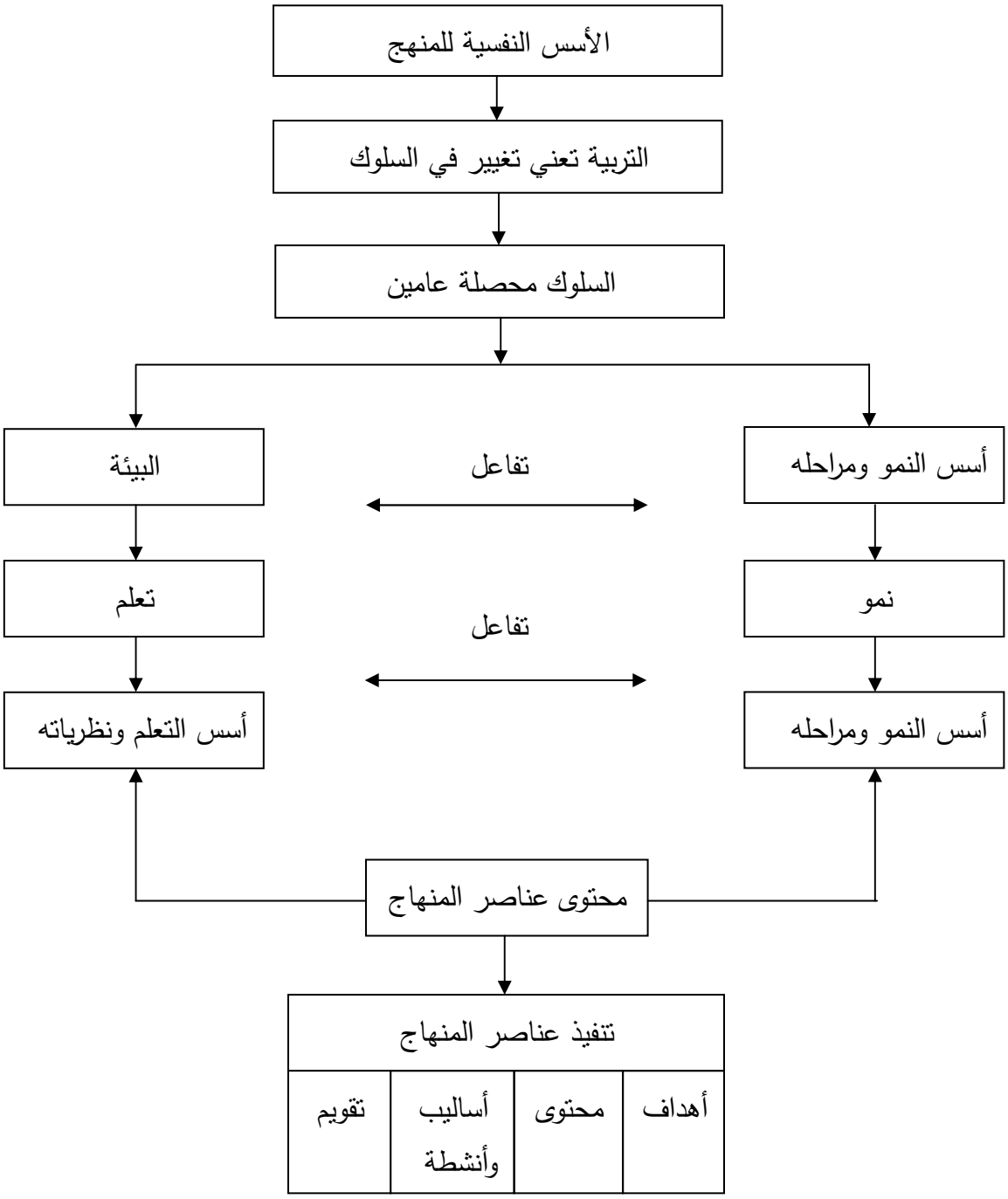
(2) توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، م.س، ص 149.

ومن هنا فلابد من مراعاة أسس النمو ومراحله وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهاج وتنفه، وذلك كله بهدف تنمية المتعلمين وتربيتهم.

ومن بين الأمور التي ركزت عليها نظريات التعلم والتعليم " أنها ركزت على الفروق الفردية بين المتعلمين، كما تهتم أيضا بتحديد الخبرات والظروف التي تجعل الفرد في حالة تهيؤ واستعداد للتعلم، إضافة إلى إجراء العديد من البحوث والدراسات في مختلف الجوانب المتعلقة بالمتعلمين سواء من حيث نموه والعوامل المؤثرة فيها".[1]

أي أنها ركزت على جميع الجوانب المتعلقة بالمتعلم وعملية تعلمه، وفي المخطط التالي ستتضح لنا الأسس النفسية للمنهاج التربوي وأثرها على نمو المتعلمين وسلوكاتهم.

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، التربية العامة، م.س، ص 74.



الشكل (05): أثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج وتنفيذه.[1]

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، م.س، ص 153.

من خلال المخطط يتضح لنا أن العملية التربوية تهدف إلى تغيير في سلوك المتعلم بهدف تنميته، وكما يرى علماء النفس التربوي أن السلوك محصلة عاملين الوراثة وما ينتج عنها من نمو، والبيئة وما ينتج عنها من تعلم، لذلك لابد من مراعاة أسس النمو ومراحله، وأسس التعلم ونظرياته أثناء وضع عناصر المنهاج وأثناء تنفيذها.

*** الأساس المعرفي:**

تسهم الأسس المعرفية للمنهاج كغيرها من الأسس في العديد من الأمور، إذ تعطي معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار، إذ يتم تفضيل المناهج على بعضها بعضا، حسب القيمة المعرفية المستفادة من كل منهاج، إذ تعرف المعرفة على أنها:"مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والعقائد والمفاهيم والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة، التي تتكون لدى الإنسان، نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به".[1]

ومن أهم أنماط المعرفة التي يجب على المختصون في إعداد المناهج مراعاتها نجد:

* **المعرفة الإلهية:** وهي المعرفة المنزلة من الله على رسله، إذ يجب أن تؤخذ كما هي دون تغيير أو تعديل.[2]

* **المعرفة الحدسية:** وهي معرفة لا تأتي نتيجة تفكير معين، تتمثل في أعمال المبدعين والفنانين.

* المعرفة العقلية: والتي تتمثل في الدراسات والتجارب طبيعية كانت أو غير طبيعية، يتوصل إليها من خلال استعمال العقل.[3]

(1) توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، م، س، ص 154.

(2) راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض، المنهج بين النظرية والتطبيق، م، س، ص 151.

(3) توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، م، س، ص 154.

* **معرفة نقلية:** كل ما نُقل إلينا من الأجداد وأخذناه على محمل الصدق، من القيم والعادات والتاريخ والتقاليد.[1]

المبحث الثاني المقاربة بالكفاءات:

إن الحديث عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي هو في الواقع حديث عن الطموح إلى تنظيم العملية التعليمية التعلمية، بقصد الرفع من فاعليتها ومردوديتها، وتبني المناهج التربوية لهذه المقاربة لم يكن بمحض الصدفة، وإنما جاء لمواكبة التطور السريع للمعارف.

وقد شاع بين الكثير من القائمين على شؤون التربية مصطلح المقاربة بالكفاءات محددين بذلك تعاريفها ومبادئها.

*** تعريف المقاربة لغة:**

أخذت دلالة المقاربة في المادة اللغوية (ق.ر.ب)

جاء في لسان العرب لابن منظور "قرب الشيء بكسر القاف يقربه قربًا وقربانًا أتاه، فقرب ودنا منه، فالمقاربة والقراب المشاغرة للنكاح ورفع الرجل".[2]

" فلان ذو قرابي وهو من يقرب منك رحمًا".[3]

وما يلاحظ أن المقاربة من الدنو والاقتراب.

*** المقاربة اصطلاحا:**

تعرف المقاربة في معجم علوم التربية لعبد الكريم غريب وآخرون بأنها:" كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه وترتبط كل مقاربة بإستراتيجية

(1) راتب قاسم عاشور عبد الرحيم عوض، المنهج بين النظرية والتطبيق، م، س، ص 180.

([2]) ابن منظور، لسان العرب، م، س، ص 85.

([3]) عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، م، س، ص 30.

للعمل"،[1] فالمقاربة من خلال هذا التعريف تعتبر خطة موجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معينة عن طريق إستراتيجية محددة.

وكتعريف إجرائي للمقاربة تعرف:" مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيه وتقويمه".[2]

*** الكفاءة:**

يعتبر مصطلح الكفاءة من المصطلحات الحديثة التي أدخلت القاموس التربوي، وأصبح متداولا بكثرة في مجال التربية، واعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية مسايرة لمقتضيات العصر، وفيما يلي سنشير إلى مجموعة كمن التعاريف التي وردت في مفهوم الكفاءة، وقبل ذلك سنتطرق لتعريف الكفاءة لغة.

*** الكفاءة لغة:** من المادة اللغوية (ك.ف.أ)

كفأ، كافأه على الشيء مكافأة وكفاه: جازاه والكفيءُ النظير والمساوي".[3]

وجاء في المعجم الوسيط: "تكافأ الشيئان، تماثلا"،[4] فالكفاءة هي التماثل والتساوي.

*** الكفاءة اصطلاحا:**

تعرف الكفاءة على أنها: " قدرة المتعلم على تجديد موارده لحل وضعية معقدة".[5]

أي استطاعة المتعلم التصرف إزاء المواقف التي تواجهه بفعالية عن طريق تسخير مكتسباته.

وفي تعريف آخر الكفاءة تعرف بأنها:" قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أو هي تلك المعارف والاستعدادات والمؤهلات والمواقف التي يتخذها الفرد من اجل القيام بدور أو بعمل على أكمل

([1]) أبو الحسين احمد بن فارس، مقاييس اللغة، م، س، ص 80.

([2]) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص 11.

([3]) ابن منظور، لسان العرب، م، س، ص 105.

([4])،مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، م، س، ص 195.

([5]) محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، المكتبة الوطنية الجزائرية، الجزائر، 2006، ص 23.

وجه"،[1] فهي مجموعة من المعرف والمهارات الضرورية التي يجب أن يكتسبها المتعلم لمواجهة المواقف التي تعترضه.

*** المقاربة بالكفاءات:**

من خلال التعريفين السابقين للمقاربة والكفاءة يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات هي برامج تعليمية محددة بكفاءات، كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة التي تمكنه من الاندماج السريع في مجتمعه".[2]

فالمقاربة بالكفاءات أسلوب تعليمي يقوم على مجموعة من الكفاءات التي تحدد من خلال الأهداف الإجرائية للمنهاج، يهدف هذا البرنامج إلى تنمية معارف المتعلم وإكسابه كفاءات تساعده على أن يكون فردا صالحا فعالا في مجتمعه.

*** مبادئ المقاربة بالكفاءات:**

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

1/ رد الإجمالية: وهذا المبدأ يسمح بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والفعلية والدلالة،[3] أي القدرة على تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من نظرة عامة إجمالية.

2/ رد البناء: استرجاع واستحضار المتعلم للمعارف السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة وتخزينها في الذاكرة،[1] أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.

([1]) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة للمنهاج سنة ثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، ص 193.

([2]) سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمازيغية، الجزائر، 2004، ص 39.

([3]) محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، مرجع سابق، ص 10.

3/ رد الإدماج: يسمح بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى، كما يتيح المتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك ليدرك الغرض من تعلمه،[2] أي ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض مما يسمح له بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

4/ التطبيق: يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، أي ضرورة الممارسة والمران من أجل التمكن.

5/ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات بقصد التعمق في اكتساب الكفاءات.[3]

6/ الملائمة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للتعلم، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

7/ الترابط: أي العلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم.[4]

([1]) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004، ص 10.

([2]) المرجع نفسه، ص 11.

([3]) المرجع نفسه، ص 12.

([4]) محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، مرجع سابق، ص 11.

لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية:

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أسلوب تربوي تعليمي تعلمي، وهي من أولى بوادر الإصلاح التربوي في المنظومة التربوية في الجزائر، إذ تعتبر الابن البكر له، "دخلت الجزائر مع مطلع العام 2004/2003 انطبعت لأول مرة مع مناهج السنة الأولى ابتدائي والأولى متوسط،"[1] إذ كانت المنظومة التربوية آنذاك مطالبة ببناء مناهج على أساس مقاربة جديدة، والتي هي في واقع الأمر امتدادا للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والتعلمي.

وتبنت المناهج الجزائرية هذه المقاربة راجع لمجموعة من الأسباب نذكر منها:

1/ البرامج المطبقة في مؤسساتنا بعد تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي،[2] إذ كانت معتمة بكثير من الرتابة.

2/ المجتمع الجزائري عرف تغييرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة والمسؤولية تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة، المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي.[3]

3/ تفعيل المحتويات التعليمية، وذلك بإدراج معارف ومهارات وكفاءات قابلة للتوظيف في المدرسة وفي الحياة لمختلف مواقفها،[4] أي السعي إلى وضع محتوى تعليمي فعال من خلاله يكتسب المتعلم كفاءات تجعله قادرا على مواجهة الحياة العلمية والعملية على حد سواء، إذ يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات ظهرت كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعرف غير ضرورة للحياة.

([1]) كمال بن جعفر، مجلة الممارسات اللغوية في الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، عدد خاص بأعمال ملتقى التعليمية، 7، 8، 9، الجزائر، 20011، ص 407.

([2]) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسين مناهج السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص 03.

([3]) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعلم الأساسي، مناهج السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، ص 495.

([4]) وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى ابتدائي، 2003، ص 04.

الفصل التطبيقي:

دراسة تطبيقية لمناهج تدريس اللغة العربية وفق منظور المقاربة بالكفاءات

الفصل التطبيقي:

دراسة تطبيقية لمناهج تدريس اللغة العربية وفق منظور المقاربة بالكفاءات – السنة الثالثة ثانوي –

تمهيد:

بعدما تعرضنا في الفصل الأول للجوانب النظرية بالمنهاج التربوي بمختلف عناصره وأسسه في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ارتأينا أنه من اللازم البحث عن مدى تطابق هذه الأمور النظرية مع أرض الواقع المدرسي.

ونسعى من خلال هذا الفصل التطبيقي إلى إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة المبدئية، حيث قمنا خلالها بزيارة ثانوية هواري بومدين بولاية قالمة، وكان قسم الثالثة ثانوي موضوع المعاينة، نظرا لما تحتله هذه السنة من أهمية في مسار المتعلم وباعتبارها سنة تتويج لمرحلة التعليم الثانوي وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان البكالوريا وممهدة للدخول إلى الجامعة.

كما اتخذنا في هذه الدراسة التطبيقية الكتاب المدرسي بداية للبحث عن واقع منهاج تدريس اللغة العربية وكيفية تطبيقه على أرض الواقع، باعتبار الكتاب المدرسي ترجمة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي ومحتوياته تتطابق مع متطلبات المنهاج. حيث قمنا بالاعتماد على هذه المدونة (الكتاب المدرسي) بدراسة وصفية تحليلية لأنشطة اللغة العربية المقررة في المنهاج. إضافة إلى ذلك الاستفادة من فترة التربص الميداني الممتدة من 2016/4/8 . ومن خلال مساءلتي للأساتذة الكرام. كما عمدنا في هذا الفصل إلى تحليل مذكرات تربوية لأنشطة اللغة العربية وكيفية عرض هذه الأنشطة على المتعلم.

المبحث الأول: مرحلة التعليم الثانوي وأهميتها

أولا: التعليم الثانوي:

يحظى التعليم الثانوي بمكانة خاصة في السلم التعليمي في العالم بأسره بالرغم من قصر مدته مقارنة بمرحلة التعليم القاعدي، وذلك نظرا للأهمية التي يحظى بها، حيث تستمد هذه الأهمية من المسؤولية التي يصطلح بها من كونها مرحلة لإعداد وتكوين التلميذ للحياة الاجتماعية أو العلمية وتمكينه من مواصلة التعليم الجامعي، "يضاف إلى ذلك حساسية المرحلة التي يتناولها هذا النوع من التعليم وهي مرحلة المراهقة".[1] فالتعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم لأنه يعتبر حلقة وصل بين التعليم العالي من جهة والعالم المهني من جهة أخرى إذ من خلاله يحدد مصير المتعلم ومستقبله الدراسي أو المهني.

1/ تعريف التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي مرحلة من مراحل التعليم التي يمر بها المتعلم في مساره الدراسي، ويعَرف هذا النوع من التعليم بأنه " مرحلة من مراحل النظام التربوي مدتها ثلاث سنوات على العموم ويمكن اختصارها أو تمديدها تبعا لمقتضيات التربية، أعدت لاستقبال التلاميذ المتحصلين على شهادة التعليم الأساسي وعادة ما يسمى بالتعليم ما بعد الأساسي".[2]

فهذه المرحلة تستقبل تلاميذ المدرسة الأساسية، والمتحصلين على شهادة التعليم الأساسي، ففيها يتم توجيه وإعداد المتعلم وتعيين التخصص الملائم لكل متعلم.

(1) ناصر شخاوي، متابعات آراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر 1962-2000 م دار الأديب للنشر والتوزيع الجزائر، دط،دت، ص 86

(2) عبد الرحمان بن سالم، التشريع المدرسي، مطابع عمار قرفي، الجزائر، ط 2،1994، ص 77.

فالمدرسة الثانوية إذن هي مدرسة تجمع بين التعليم الأكاديمي والتعليم الفني حيث تجمع بين الدراسات الإنسانية والعلوم الإنسانية والتكنولوجية، وتتضمن المنهج والمقررات لتعليم المهارات العقلية اليدوية الأساسية للكثير من المهن الحديثة.[1]

فهي مرحلة تجمع بين تدريس كل ما هو عملي وعلمي في الوقت نفسه وذلك كله وفق مناهج و مقررات معينة.

2/ أهمية التعليم الثانوي:

إن مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم، وذلك لما تصطلح من مسؤوليات كبيرة "فالمطلوب تحقيقه في هذه المرحلة هو إعداد شخصية قادرة على الانتقال للمرحلة الجامعية أو العلمية بنجاح بمستوى يتناسب والنمو العقلي والجنسي لهذه المرحلة" [2] فهي مرحلة الإعداد الجاد للمواطن من حيث بناء ذاته أو تكوين شخصيته وقيمه ومعتقداته وسلوكاته.

كما سيحدد لنا المخطط الرباعي 1974-1977 أهمية هذه المرحلة على النحو التالي "إذا كان التعليم الأساسي يمنح التلميذ بفضل طريقته المقترحة في التربية الأساسية ثقافة عامة، فإن التعليم الثانوي ينبغي أن يعتبر كمرحلة اكتساب وتدعيم لعدد من الوسائل التثقيفية وهذا التعليم سيقوم على توأمه التعليم العام بالثانوية العامة بالتعليم التقني بالثانوية التقنية". [3]

كما أن هذه المرحلة من التعليم تستمد أهميتها من أهمية ونوعية الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والتي نذكر منها:

---

(1) حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية، عربي-انجليزي، مراجعة حامد عامر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1،2003، ص264.

(1) ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطور منهاج التعليم في الجزائر(1962-2000) مرجع سابق،ص91

(2) تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات،دط، 1990، ص 65.

"تنمية قدرات التلاميذ على فهم وحل المشكلات بأسلوب علمي يقوم على حسن التعامل مع المعلومات وحسن استعمالها وتقييمها"[1] وذلك لا يكون إلا من خلال تزويدهم بالخبرات والمعلومات الأساسية وتنمية مواهبهم التي تمكنهم من تجاوز المشكلات الحياتية علمية كانت أو عملية بطريقة سلسلة ومنطقية. كل هذا يساهم في الإعداد الجاد للمواطن وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري [2] أي المساهمة الفعالة في توفير احتياجات التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.

كل هذا ينمي لديهم – المتعلمين– الحس الاجتماعي وتدريبهم على الاندماج في المجتمع كأعضاء صالحين.

"كما يساهم التعليم في هذه المرحلة في تحقيق النمو المتكامل في شخصية التلميذ من حيث النمو العقلي، النمو الاجتماعي، النمو الجسمي، النمو الوجداني والنمو الروحي"[3] .

فالتعليم الثانوي بالإضافة إلى تنمية المعارف والمهارات يتجه بتفكير المتعلم إلى عمليات التحليل والربط والموازنة والتجريد أي تنمية التفكير العلمي، كما يعطي للمتعلمين فرصة التدريب العلمي على التعامل الاجتماعي بمقوماته التربوية الديمقراطية. وكل هذا لا يكون إلا بتكامل النمو الجسمي الذي يتم بعادات جسمية وصحية ونفسية سليمة وخالية من العقد، ووازع وضمير خلقي.

ثانيا: أهمية اللغة العربية من خلال منهاج السنة ثالثة ثانوي (آداب وفلسفة):

لكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تمتاز بها عن غيرها. ولا خفاء أن اللغة العربية أمتن تركيبا وأوضح بيانا وأعذب مذاقا عند أهلها.

---

(3) ناصر شيخاوي، متابعات آراء حول تطور منهاج التعليم في الجزائر م.س، ص86

(1) بلحاج فروجة، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علوم النفس وعلوم التربية، الجزائر،2011، ص183

(3) ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطور منهاج التعليم في الجزائر، مرجع سابق، ص87

فاللغة العربية عنصر قوي من عناصر شخصية الإنسان العربي، فهي لغة العروبة ومستودع تاريخ الأمة ورمز وحدتها، فضلا عن أنها أداة التثقيف التي يعتمد عليها المتعلم في تحصيل معارفه، والأسس التي يقوم عليها تدريس المواد الدراسية جميعها، وباللغة العربية تستطيع أن تكون الفرد الواعي المدرك لحاجات مجتمعه وأمته، وهذا التكوين يتطلب منا أن نعتني بلغتنا العربية عناية فائقة واضعين نصب أعيننا جعلها في مقدمة المواد الدراسية جميعا، إذ أنها تعد وسيلة لتدريس بقية المواد.

فاللغة العربية في التعليم تحتل موقعا ذا أهمية كبيرة، وخاصة في المرحلة النهائية للتعليم الثانوي إذ يكتسي تدريس اللغة العربية في السنة طابعا خاصا وذلك بالنظر إلى كون هذه السنة هي سنة اجتياز البكالوريا و اعتبارا لخصوصية تدريس اللغة العربية في هذا المستوى من التعليم الثانوي، فقد بذل مجهود خاص لإعداد منهاج هذه السنة حتى يتمكن الأستاذ من: [1]

- تفعيل الكفاءات المحددة في المجال المنطوق و المكتوب.

- تدليل الصعوبات التي تعترض تدريس النشاطات المقررة.

- التحكم في أساليب التدريس بمنطق التعلم.

- تعزيز أساليب ربط التعلمات بالواقع المعاش للمتعلمين.

- تقويم موارد المتعلمين و كفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

* و تم إعداد منهاج الستة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة بالشكل الذي يسمح به:[2]

1- ترسيخ حب الاطلاع في نفسية المتعلمين و تعليمهم كيفية الوصول الى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعليمية.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة ثانوي (لغة عربية و آدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2006، ص2.

(2) المرجع نفسه، ص2.

2- تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم القائم على اساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية:

أ/ الفهم .

ب/ التحليل.

ج/ التفسير و المقارنة.

د/ النقد و الحكم.

و/ التجديد و الإبداع.

ه/ التعليل و الاستدلال.

3- مع تمكينهم من توظيف التقنيات العملية التالية:

أ/ منهجية معالجة المشكلات.

ب/ منهجية البحث.

ج/ ضوابط العمل الجماعي.

د/ فنيات الحوار و آدابه.

و/ تقنيات التلخيص والتدوين

فمنهاج اللغة العربية المتعلق بالسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يرتبط بتسخير وتعزيز الكفاءات القبلية وإثراء الكفاءات المقررة لهذه السنة وتعميقها بالشكل الذي يجعل المتعلم يتفاعل مع النشاطات التعليمية تفاعلا ايجابيا، يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي والاندماج في وسط مهني.

إضافة إلى كل هذا، فأهمية هذه المادة تظهر كذلك في حجمها الساعي المخصص لتدريسها وهو سبع ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات على النحو التالي:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص، حيث يتم فيها دراسة النص الأدبي التواصلي من حيث معطياته ونمط بناءه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام، ثم دراسة الروافد التي تتعلق بتعزيز التعلمات القبيلة من نحو وصرف وبلاغة وعروض.
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع ومناقشته وحصة لكتابته وحصة لتصحيحه وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	01	تنشط حصة كل أسبوع.
المطالعة الموجهة	01	حصة المطالعة وحصة لإجراء تدريبا حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

ثالثا: الكفاءات المستهدفة

لقد تم في منهاج السنة الأولى ثانوي (جذع آداب وفلسفة) وضع الخطوط العريضة التعليمية أنشطة اللغة العربية وفق منظور المقاربة بالكفاءات، حيث تحتل المعرفة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف التعليمية وتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وتناول المواد الدراسية منفصلة.

ومن مزايا تعليمية أنشطة اللغة العربية من هذا المنظور (المقاربة بالكفاءات):[1]

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 06

– الاهتمام بمتابعة العمليات العقلية المعرفة التي ترافق الفعل التربوي، باعتباره عمليات متواصلة، متداخلة ومترابطة ومنسجمة فيما بينها.

– اكتساب عادات جديدو سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول، مع ربط المادة التعليمية ببيئة المتعلم.

– انفتاح الفعل التربوي على كل جديد في المعرفة وكل ماله علاقة بنمو شخصية المتعلم.

وبناءا على هذه المزايا تخلص إلى تحديد أهداف تدريس اللغة العربية في هذه السنة، والتي يمكن تلخيصها في ملامح دخول وخروج المتعلم في السنة الثالثة ثانوي، وذلك على النحو الآتي:

1/ ملمح دخول المتعلم غلى السنة الثالثة ثانوي (آداب وفلسفة)

فبدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادرا على:[1]

– إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك:

– في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التغبير وجمالية العرض.

– التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

فبدخول المتعلم السنة الثالثة ثانوي يكون مزودا بمجوعة من الكفاءات، والتي تمكنه من التفاعل مع أنشطة هذه السنة، وذلك يكتمل بتعزيز هذه الكفاءات وإثرائها بكفاءات جديدة، وهي الأهداف التي يسعى المنهاج لتحقيقها عند نهاية هذه السنة، والتي تتمثل في:

2/ ملامح خروج المتعلم: فبخروج المتعلم من هذه السنة يكون قادرا على:[2]

– تحديد أنماط النصوص مع التعليل.

(1) المرجع نفسه، ص 05 .

(2) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 05

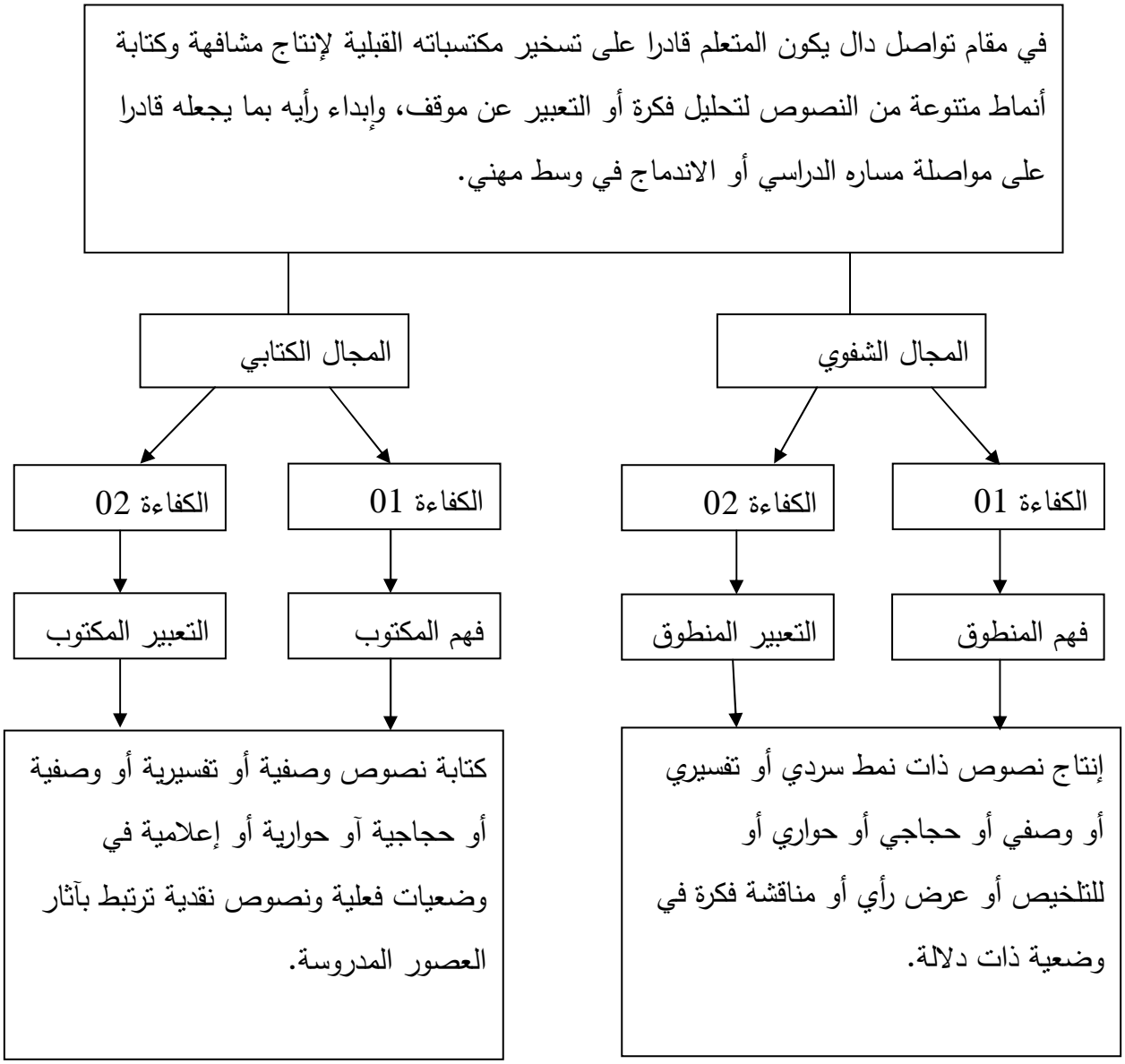
– التمييز بين مختلف أنماط النصوص.

– إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردي، من السردي إلى الوصفي من التفسير إلى الإعلامي، من الوصفي إلى الحجاجي....)

– إنتاج وكتابة نصوص متنوعة –تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية).

– النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة، ومن هنا يتضح لنا أن منهاج تدريس اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي بجمع بين الكفاءات المكتسبة سابقا في السنة الماضية والكفاءات الجديدة والمحاولة على تفعيلها وتعزيزها. ومن خلال ملامح دخول وخروج المتعلم في هذه السنة يتحدد لنا الهدف الختامي لنهاية السنة الثالثة ثانوي.

3/ الهدف الختامي لتدريس اللغة العربية وأنشطتها لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي (آداب وفلسفة).[1]



فمنهاج تدريس اللغة العربية لهذه السنة يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها: اكتساب المتعلم كفاءات مختلفة سواء على المستوى المنطوق أو المكتوب، وتوظيف هذه الكفاءات في مواقف حياته

(1)اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 05

اليومية، كاستطاعة التحدث أمام زملائه في مواضيع متنوعة سليمة بجرأة وطلاقة مثلا دون ارتكاب أخطاء لغوية، اعتمادا على ما اكتسبه من قواعد نحوية وصرفية ومفاهيم وحقائق ومعارف متنوعة.

المبحث الثاني: دراسة تقويمية لأنشطة اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة 03 ثانوي (آداب وفلسفة):

أولا: الكتاب المدرسي:

تمهيد:

الكتاب المدرسي أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية، فهو الوعاء الذي ينهل من المتعلم ما يحتاج إليه في الدراسة وأداء مهمة من أدوات الثقافة ووسيلة تعليمية ذات قيمة كبيرة بما يتضمنه من رسوم وأشكال توضيحية للمادة الدراسية، فضلا عن ذلك فهو مكون أساسي من مكونات المنهاج التعليمي بمختلف وحداته ومواده وأهميته تكمن في تحقيقه لأهداف المنهاج الدينية والوطنية والثقافية والاجتماعية.

1/ تعريفه:

يعرف الكتاب المدرسي بأنه "نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة، كما حددها المنهاج".[1]

فالكتاب المدرسي يعتبر أحد عناصر المنهاج، فهو بذلك "الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي، وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المنهاج العامة والخاصة وهو الوسيلة الأكثر دقة في يد التلميذ".

ومنه فالكتاب المدرسي هو التطبيق العملي للمنهاج والمصدر الرئيس للمتعلمين، وفي النهاية الكتاب المدرسي هو الذي يعكس كل إيجابيات التربية وسلبياتها.

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوي الحديثة، مرجع سابق، ص 251.

2/ أهميته:

الكتاب المدرسي تنبثق أهميته من كونه أساسيا من أركان العملية التربوية، وعنصرا أصيلا من عناصرها وأحد الوسائل التعبيرية المهمة عن محتويات المنهج وأهدافه " فهو الذي يضع أمام الطالب ما يمكن أن يتعلمه، أو يحدد له مستوى ما ينبغي أن يتعلمه، ويزوده بالمفاهيم والمصطلحات والمهارات والمعلومات الأساسية للمادة، بما يتناسب ونمو الطلبة والمرحلة التعليمية".[1]

فهو يلازم المتعلم خلال مراحله الدراسية والمصدر الأساسي الذي يستسقي منه معارفه في معظم الأحيان، كما يقدم للمتعلمين المواد الدراسية بشكل منبسط، هذا بالنسبة للمتعلم، أما بالنسبة للمعلم "هو ساعده الأيمن، إذ يعينه على تحقيق تعلم الطالب ومساعدته على اكتساب الميول والاتجاهات المرغوب فيها، فضلا عن إرشاد المعلم إلى التدريس المناسبة وألوان النشاطات التي تخدم مادته، ومنه يستطيع المدرس أن يختار من الوسائل المعينة ما يراه مناسبا لكل موقف تعليمي".[2] وهو بهذا يسهل على المعلم عملية تحضير الدروس، إذ يهيئ له القدر الضروري من المعلومات ومن التمارين التطبيقية ويحدد له ما ينبغي تدريسه للتلاميذ طبقا للبرنامج أو المقرر.

3/ علاقة الكتاب المدرسي بالمناهج التربوي:

الكتاب المدرسي ترجمة لمطالب المنهاج في المجال الذي وضع فيه، فهو يقدم للمعلم والمتعلم إطارا عاما للمقرر الدراسي كما تصوره واضعو المنهاج، محققا للأهداف المرغوب فيها، ولقد وضح مرعي وآخرون علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج كالآتي:

(1) رحيم يونس كرو الغزاوي، المناهج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص 258.

(2) المرجع نفسه، ص 286.

"يعتبر الكتاب عن المنهاج نصا وروحا، بل يجب أن يتوقف عليه لسد أي نقص في المنهاج في حالة وجوده".[1]

ثانيا/ وصف الكتاب المدرسي الجزائري للسنة الثالثة ثانوي (اللغة العربية وآدابها) –آداب / فلسفة ولغات أجنبية–.

كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، كتاب مدرسي مقرر من وزارة التربية الوطنية، صدر بعنوان اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب/فلسفة ولغات أجنبية وجاء في سبعة وثمانين ومئتي (287) صفحة من الحجم المتوسط 23.5سم/16.5سم، تحت إشراف الشريف مريجي، أستاذ محاضر وتأليف: (دراجي سعيدي، مفتش التربية والتكوين) و(سليمان بورنان، أستاذ التعليم الثانوي) و(نجاة بوزيان، أستاذة التعليم الثانوي) و(مدني شحامي، أستاذ التعليم الثانوي) ومن طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2007م كانت أول طباعة له.

1/ وصف الغلاف:

صنع الغلاف من ورق المقوى، خلفية الكتاب باللون الأصفر، كتب في أعلاه الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية باللون الأسود، أما في ثلث الغلاف كتب العنوان بالخط الكوفي وباللون الأزرق الفاتح "اللغة العربية وآدابها" وكتب تحته مباشرة "السنة الثالثة ثانوي" باللون الأزرق، إضافة الرقم 03 للدلالة على المستوى، وفي أسفله كتب الشعبتين آداب/فلسفة ولغات أجنبية، دلالة على أن الكتاب موجه إلى شعبة الآداب.

2/ محتوى الكتاب:

تضمن الكتاب اثني عشر محورا، حاولت تغطية نماذج كم نصوص عصر الضعف والعصر

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوي الحديثة، مرجع سابق، ص 255.

الحديث والمعاصر ويقدم كل محور خلال أسبوعين.

* **مضمون المحور**: يتضمن كل محور نصين أدبين للتحليل، يتبعان بنصين آخرين، أحدهما تواصلي ذو طابع نقدي يعالج قضية أدبية معينة، وثانيهما للمطالعة الموجهة، يتميز بطوله النسبي ويعالج إما قضية أدبية أو سياسية أو فكرية.

إضافة إلى استثمار النواحي اللغوية والعروضية والبلاغية، وتلاحظ أن كل نص أدبي تتبعه روافد، نحوية أو بلاغية أو عروضية.

وقد كان في نهاية كل محور تقويم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها من خلال دراسة نص آخر أو من خلال الوضعيات الإدماجية أو إنجاز مشاريع.

والجدول الآتي يوضح لنا توزيع محتوى اللغة العربية خلال سنة كاملة.

المحاور	النص الأدبي	النص التواصلي	المطالعة الموجهة وأحكام موارد المتعلم	التعبير الكتابي	أهداف كل محور
عصر الضعف (الزهد والمدائح النبوية والتصوف	النص الأدبي رقم (01) في مدح الرسول (صلى الله عليه وسلم) الإعراب التقديري تشابه الأطرف	الشعر في عصر المماليك	إنسان ما بعد الموحدين	1/ تلخيص نصوص متنوعة 2/ تقديم الموضوع ومناقشته	استطيع بعد دراسة الأفكار والمعاني وأساليب التعبير أن: - أتعرف على الزهد في عصر الضعف. - أتعرف على الإعراب التقديري. - أتعرف على إعراب معتل الآخر وأوظفه. - أتعرف على أسلوب الشعر في المماليك. - أتعرف على التضمين وكيفية توظيفه. - أتعرف على نمط النص.
	النص الثاني في الزهد. إعراب معتل الآخر التضمين	الشهر في عهد المماليك	إحكام موار المتعلم	3/ كتابة الموضوع	

	التناص				
عصر الضعف (نثر الحركة العلمية)	خواص القصر وتأثراته. معاني حروف الجر	حركة التأليف في عصر المماليك في المشرق والمغرب	مثقفونا والبيئة	تصحيح للموضوع	أستطيع بعد دراسة الأفكار والمعاني أن: - أتعرف على خصائص النثر العلمي في عصر المماليك. - أتعرف على ضعف الإبداع وزادها حركة التأليف في هذا العصر. - أتعرف على أهمية معاني حروف الجر. - أتعرف على أهمية معاني حروف العطف. - أتعرف على نمط النص
	في الطبيعة والنفس الإنسانية. معاني حروف العطف والتقسيم.	حركة التأليف في عصر المماليك في المشرق والمغرب	إحكام موارد المتعلم	1/ كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري. - تقديم الموضوع ومناقشته.	
العصر الحديث شعر المنفى عند شعراء المشرق والمغرب	آلام الاغتراب نون الوقاية بلاغة المجاز العقلي والمرسل	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	المجتمع المعلوماتي وتحديات العولمة	2/ كتابة الموضوع	- أتعرف على خصائص شعر المنفى لدى الشعراء الرواد في العصر الحديث. - أتعرف على بلاغة المجاز العقلي والمجاز المرسل وبلاغة التشبيه. - أتعرف على نون الوقاية. - أتعرف إلى نمط النص
	من وحي المنفى المضاف إلى ياء المتكلم بلاغة التشبيه	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	إحكام موارد المتعلم	3/ تصحيح الموضوع	
النزعة الإنسانية في شعر المهجرين	أنا إذ، إذا إذن، حينئذ الكناية وعلاقاتها	مفهوم الشعر عند الشعراء المهجري	ثقافة الآخر	كتابة مقال نقدي أدبي وصفي عن الأدب المهجري تقديم الموضوع	- أستنتج بعض مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث. - أكتشف النزعة الإنسانية في شعر المهجرين. - أتبين مفهوم الوحدة العضوية في القصيدة العربية الحديثة. - أدرك أهمية توظيف إذ، إذا، إذن، حينئذ. - أتعرف على نمط النص. - أميز بين وظائف الجمل التي لها محل من الإعراب.

					- أتعرف على التفاعيل في الشعر الحر.
	هنا وهناك الجمل التي لها محل من الإعراب	مفهوم الشعر عند الشعراء المهجرين	إحكام موارد المتعلم	كتابة الموضوع	
نكبة فلسطين في الشعر	منشورات فدائية والجمل التي لا محل لها من الإعراب. الجز في الشعر الحر	الالتزام في الشعر العربي الحديث	رصيف الأزهر لا يجيب	تصحيح الموضوع	- أتعرف على مشكلة فلسطين. - أقف عند انشغال الشعراء المعاصرين بقضية فلسطين وكذا حس المواطنة ونزعتها. - اتعرف على الجمل التي لا محل لها من الإعراب وإعراب المسند.
	- حالة حصار - إعراب المسند والمسند إليه. - المتقارب في الشعر الحر	الالتزام في الشعر العربي الحديث	أحكام موارد المتعلم	كتابة مقال فكري موضوعه ماهية الحكم الحقيق الذي أصدره..... - تقديم الموضوع ومناقشته	- أتعرف على نمط النص. - أتعرف على بحر الرجز وبحر المتقارب في الشعر الحر
الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق والمغرب	- الإنسان الكبير -أحكام الحال والتمييز. - الرمل في الشعر	-الأوراس في الشعر	- إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	- كتابة الموضوع	- أتوصل إلى معرفة قيام الثورة الجزائرية وكيفية تمثلها في الشعر العربي. - استخلص القضايا الفنية في الشعر الحر. - أتعرف على التمييز والحال والفضلى. - أتعرف على بحر الكامل وبحر

					الرمل
ظاهرة الألم والحزن في الشعر المعاصر	أغنية الألم - صيغ منتهى الجموع - المتدارك في الشعر الحر	- الإحساس بالحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين	التسامح الديني مطلب إنساني	- كتابة مقال حواري موضوعه الخيبة انسحاب للضعيف وللقوي نقطة انطلاق - تقديم الموضوع ومناقشته.	- استنتج مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين. - أعلل سبب هذه الظاهرة نفسيا واجتماعيا. - أصنف النصوص حسب أنماطها. - توظيف تفعيلات المتدارك والوافر والهزج في الشعر الحر.
	أحزان الغرب - جموع القلة. - الوافر والهزج في الشعر الحرة	/	إحكام موارد المتعلم.	- كتابة الموضوع	
توظيف الأسطورة في القصيدة العربية.	- أبو تمام. - البدل وعطف البيان. - الارصاد.	الرمز الشعري	الصدمة الحضارية متى نتخطاها	- تصحيح الموضوع	- أستنتج مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة. - أكتشف مدى توظيف الرمز والأسطورة فيهما. - أحدد نمط النص. - أتعرف على البدل وعطف البيان.
	- خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين - اسم الجنس الافرادي والجمعي. - الارصاد	- الرمز الشعري	إحكام موارد المتعلم.	- كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي	
ظاهرة ازدهار الكتابة الفنية	منزلة المثقفين في الأمة. لو، لولا، لوما. بلاغة الاستعارة	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر	الأصالة والمعاصرة مفروضة أم اختيار	كتابة الموضوع	- أستنتج خصائص فن المقال شكلا ومضمونا. - أقف على دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال.

		والأدب			- أصنف النص حسب نمطه. - أعرب لو، لولا ، لوما
	الصراع بين التقليد والتجديد أما وإما. بلاغة الاستيعارة	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة فكر الأدب	إحكام موارد المتعلم	تصحيح الموضوع	
الفن القصصي(القصة القصير في الجزائر)	الجرح والأمل معاني الأحرف المشبهة بالفعل التفريق	صورة الاحتلال فغي القضية الجزائرية	من رواية الأمير الأعرج واسيني	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية تقديم الموضوع ومناقشته.	- أتعرف على الفن القصص (نشأته وتطوره وخصائصه). - اكتشف مدى تأثر القصة الجزائرية بالواقع الجزائري. - أحدد نمط النص. - أعرف معاني الأحرف المشبهة بالفعل وسم الجمع.
	الطريق إلى قرية الطوب اسم الجمع التفريق	/	إحكام موارد المتعلم	كتابة الموضوع	
الفن المسرحي في بلاد المشرق	من مسرحية شهرزاد أي، أيُ، أ]ي الجمع مع التفريق	المسرح في الأدب العربي	ثقافة الحوار	تصحيح الموضوع	- استنتج خصائص الفن المسرحي العربي المشرقي مضمونا وأسلوبا. - أعلل الأحكام النقدية. - أتعرف على تطور هذا الفن الأدبي عبر مراحل العصر الحديث. - أعرف معاني أي، أُيُ، أي زمعاني كم، كأي، كذا وأميز بينها.
	كابوس في الظهيرة كم، كأين، كذا الجمع مع التفريق	/	إحكام موارد المتعلم	تحرير نص مسرحي تقديم الموضوع ومناقشته	
الفن المسرحي في الجزائر	لالة فاطمة نسومر نونا التوكيد المشاكلة	المسرح الجزائري (الواقع والآفاق)	العلامة الجزائري محمد بن شنب	كتابة الموضوع	- أتعرف على بعض مميزات الأدب الجزائري الحديث من خلال الكتبة المسرحية. - أتعرف على صورة المجتمع الجزائري إبان الثورة.

	من مسرحية المغص ما ومعانيها المشاكلة	/	إحكام موارد المتعلم	تصحيح الموضوع	- أستنتج بعض خصائص المسرح الجزائري. - أتحكم في نوني التوكيد الخفيفة والثقيلة. - أتعرف على معاني ما وإعرابها.

من خلال هذا التوزيع السنوي لمحتوى اللغة العربية، نلاحظ أنه يحتوي على اثني عشر محررا، كل محور يتضمن خمسة أنشطة وهي:

1- نشاط الأدب والنصوص: يحتوي على ثلاثة أنواع من النصوص

- النص الأدبي.
- النص التواصلي.
- نص المطالعة الموجهة.

2- نشاط القواعد النحوية.

3- نشاط البلاغة.

4- نشاط العروض.

5- نشاط التعبير الكتابي.

كما نلاحظ أيضا، انه اختير لهم من عصر الضعف.

ولكل نشاط أهميته في تدريس اللغة العربية، إذ كل نشاط منها يدرس جانب من جوانب اللغة العربية، لهذا حاولنا دراسة كل نشاط على حدى ومعرفة مدى أهميته في تدريس اللغة العربية، واعتمدنا في هذه الدراسة على الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي (آداب وفلسفة)، لمعرفة مدى حضور كل نشاط ومدى أهميته في تدريس اللغة العربية.

ثالثا: دراسة النصوص وأهميتها في تدريس اللغة العربية:

كما قلنا سابقا أن محتوى نشاط الأدب والنصوص للسنة الثالثة ثانوي شعبة (آداب وفلسفة) تتم فيه دراسة ثلاث أنواع من النصوص، النص الأدبي، النص التواصلي، نص المطالعة الموجهة.

وأول ما يلاحظ من خلال موضوعات هذه النصوص، انه في مجملها اتبعت منهج العصور الأدبية مع التركيز على الفترة الأدبية.

"فالنصوص الأدبية تتناول مأثورا من الأدب في عصر الضعف (656هـ/ 1213م) ثم أدب النهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر".[1]

ونشير هنا أن عصر الضعف هو امتداد للعصور التي درسها المتعلم في السنة الدراسية السابقة، أي السنة الثانية ثانوي للعصرين العباسي والأندلسي.

كما تم التركيز كذلك على الفنون الأدبية، كالشعر بألوانه المختلفة (القديم والحديث)، والنثر بألوانه (قصة، رواية، مسرحية، مقالة، خطبة).

وما لاحظناه كذلك، انه اختير من عصر الضعف أربع نصوص أدبية، ونصان تواصليان ونصان للمطالعة الموجهة، وهنا نطرح سؤالا، هل يكفي هذا الكم من الاختيار ليتعرف المتعلم هذه المرحلة على عصر يسمى عصر الضعف؟.

أما من الأدب الحديث فاختير لهم كذلك أربعة نصوص أدبية ونصان تواصليان ونصان للمطالعة الموجهة، ومن الأدب المعاصر 16 نصا أدبيا، وثمانية نصوص تواصلية، وثمانية نصوص للمطالعة الموجهة، فعدد نصوص كل عصر من العصور السالفة الذكر غير متساوية فيما بينها، فالغلبة كانت لنصوص العصر المعاصر.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي، (اللغة العربية وآدابها)، مرجع سابق، ص 07.

وما يلاحظ أيضا عدم وضوح العلاقة الموجودة بين النصوص الأدبية ونصوص المطالعة الموجهة في بعض وحدات المحتوى، فمثلا في المحور السادس "إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث" وهو نص للمطالعة الموجهة، إذ لا يوجد انسجام بينه وبين النصان الأدبيان "الإنسان الكبير" و"الجميلة"، والنص التواصلي "الأوراس في الشعر العربي"، هذا على عكس بقية المحاور، فمثلا المحور السابع فجميع نصوصه تعبر عن قضايا إنسانية وطنية تتعلق بالأحاسيس والمشاعر الحزينة، لربط أفراد المجتمع فيما بينهم.

وما لاحظناه كذلك تصفحنا للكتاب المدرسي أن النصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجهة لم ترفق بنبذة عن حياة مؤلفيهم الشخصية، رغم وجود أدباء غير معروفين مثل نص المطالعة الموجهة "التسامح الديني مطلب إنساني" لعقيل يوسف عيدان والنص التواصلي "صورة الاحتلال في القصة الجزائرية" لأنيسة بركات دردار.[1]

ولكل نوع من النصوص السالفة الذكر (النص الأدبي، النص التواصلي، نص المطالعة الموجهة) أهمية ودوره في تدريس مادة اللغة العربية، إذ لكل نص منها أهمية وميزة خاصة تميزه عن النص الآخر.

ولمعرفة أهمية كل نص ودوره في تدريس مادة اللغة العربية قمنا بدراسة إحصائية، فوجدنا أن النصوص المختارة في الكتاب المدرسي سواء أدبية أو تواصلية أو نصوصا للمطالعة الموجهة قدرت بـ 48 نصا، والجدول التالي يوضح لنا إحصاء النصوص المصنفة في محتوى اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي (آداب وفلسفة).

(1) المعهد الوطني التربوي، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب الأدبية) طبعة جديدة منقحة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، 2010م.

النصوص	النص الأدبي	النص التواصلي	نص المطالعة الموجهة
العدد	24	12	12
النسبة المئوية	%50	%25	%25

ومن خلال هذه الإحصائية يتبين لنا أن النص الأدبي هو الأساس والرائد الأول بنسبة 50%، إذ تضمن نماذج من نصوص عصر الضعف والعصر الحديث، والعصر المعاصر، وذلك يعرض التنويع في عرض النصوص، وتعريف المتعلم بخصائص أدب كل عصر من العصور الأدبية، حيث تم فيه الجمع بين النصوص القديمة والنصوص الحديثة، وما يبرز أهمية النص الأدبي أكثر احتوائه على قطع نثرية وقصائد شعرية ذات مغزى إنساني وأخلاقي واجتماعي، تناسب ميول التلاميذ وحاجاتهم، إذ لها مكانة في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك "فهي الدراسة التي ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وصقل الذوق وإرهاف الإحساس".[1]

كما نجد أن النصوص الأدبية تهدف إلى تحقيق أبعاد ثقافية واجتماعية ودينية وتاريخية لإثراء تعزيز معارف المتعلم وإكسابه ثقافات وقيم ومعارف مختلفة، مثل قصيدة "هنا وهناك" للقروي التي يتناول فيها قضية الأخلاق في المجتمع.

فمثلا نصوص العصر الحديث، والذي هو في اصطلاح مؤرخي الأدب العربي، يبدأ من حيث الزمن سنة 1213هـ وهو التاريخ الذي يصادف الحملة الفرنسية على مصر، فنجد أن نصوصه تحكي على التاريخ الوطني أو القومي، وعلى التاريخ الأدبي والثقافي آنذاك.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 08.

كما نجد نصوص الأدب المعاصر كذلك تحكي عن الشعوب العربية والاستعمار الذي بليت به، فنجدها تحكي فنجدها تحكي عن تاريخ الثورة الجزائرية و عن قضية فلسطين و التي تجسدت في " حالة حصار" لمحمود درويش ، و التي كان موضوعها القضية الفلسطينية و يهدف من هذا النص أن " يقف المتعلم عند انشغال العرب المعاصرين بقضية فلسطين".[1]

كما نجد نص " الإنسان الكبير" لمحمد الصالح باوية و يتحدث عن موضوع الثورة الجزائري، فهو نص يلاءم هذه الفئة من المتعلمين لكونه يتحدث عن قضية حماسية، و هو ما يجلب انتباه هذه الشريحة و أن الهدف من هذا النص هو " أن يقف عند اهتمام الشعراء الجزائريين بالثورة ".[2]

كما أن النصوص الأدبية لا تخلو من الأغراض أو الفنون الأدبية النقدية، مثلا في فن القصة و المسرحية نجد قصة " الجرح و الأمل" لزليخة السعودي و التي تصور حدثا دراميا للحرب و الصراع المسلح، تصوير مأساة المرأة الجزائرية و مسرحية " المفص" لأحمد بودشيشة والتي كانت من أهدافه أن يحلل المتعلم عناصر الفن المسرحي و يحدد العلاقة بين الأدب المسرحي و المحيط الاجتماعي.

هذا بالنسبة للنص الأدبي، أما بالنسبة للنص التواصلي و نص المطالعة الموجهة جاءا بنسب متساوية قدرت بـ 25% .

فالنصوص التواصلية هي نصوص نثرية رافدة للنص الأدبي، يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بالشيء من التوسع و التعمق، فالمعلم في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي.[3]

(1) مديرية التعليم الثانوي، دليل الأستاذ لجميع الشعب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008، ص52.

(2) نفس المرجع، ص52-53.

(3) اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة ثانوي، مرجع سابق، ص8.

لذلك يتناول هذا النص بالتركيز على النقد و المناقشة ليكون الدرس ناجحا و للوقوف كذلك عند أهداف و مبادئ مختلفة منها الانسجام و التماسك و الاتساق، و بذلك الوصول الى فهم دعائم النص من حيث بناءه الفكري و الفني، فالنص التواصلي هو نص نثري الهدف منه هو إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية و يتم التركيز فيها على الناحية المعرفية و الوسائل الابلاغية المقنعة في التعبير.

أما نص المطالعة الموجهة فهو عامل هام في تنمية ثروة المتعلمين اللغوية في الألفاظ و الأساليب و الأفكار، و هذا الدخر اللغوي لا يمكن أن يؤثر في تكوين شخصيتهم العملية تأثيرا عمليا " إلا إذا استعملوه في تعبيرهم التواصلية أو كتاباتهم، فحينئذ يدركون قيمته بالنسبة لهم، و يقبلون عليه و على تحصيل سواه إحساسا منهم بما له من فائدة في حياتهم العملية".[1]

فنص المطالعة الموجهة يعتبر من الأنشطة التربوية ذات الأهمية الكبيرة بالنسبة للمتعلم، باعتباره أهم رافض ثقافي يثري رصيد المتعلم بمختلف الثقافات و المعارف الأدبية و الفكرية.

أما بالنسبة لمحاور المطالعة الموجهة فهي تنتقي موضوعاتها من جنس المقالة بمختلف أنواعها والقص الفني مع التركيز على الإنتاج الجزائري مثل رواية "الأمير" واسيني الأعرج و نص "إنسان ما بعد الموحدين" لمالك ابن نبي.

و ينصب علاج هذا النتاج على : قضايا سياسية، تاريخية، اجتماعية، أدبية، علمية إضافة إلى نص المطالعة الموجهة و هو نص يهدف إلى توسيع آفاق المتعلم وصقل ذوقه وتنمية حب الإطلاع على نتاج الفكر البشري، لذلك يجب أن تكون نصوص المطالعة الموجهة متماشية مع التطور التكنولوجي والأحداث العصرية، حتى يتمكن من جذب انتباه المتعلم وتشويقه لمطالعتها، فاليوم نلاحظ من نفور المتعلم عن الكتاب

(1) نفس الرجع،ص11.

من جهة وعن المطالعة من جهة أخرى، رغم انه كان جريا أن تكون نتائج هذا التطور المدهش الذي جاءت به التكنولوجيا في السمعي البصري مكملا لما في الكتاب، وميسرا له ومحفزا لمطالعة المقتطفات والآثار وليس معيقا له".[1] وهذا يعني أنه يجب أن تواكب نصوص المطالعة الموجهة تطورات العصر ومحاولة دمج هذه الحصة بوسائل تعليمية عصرية.

وهنا ما يمكن قوله عن أهمية كل نص في تدريس اللغة العربية واهم ما يكتسبه التلميذ من الموضوعات والقضايا التي تطرحها هذه النصوص، وبعد ما تعرضنا لبعض خصائص النصوص المقررة للغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة، هنا يمكن استخلاصه وبالاعتماد على الكتاب المدرسي ما يلي:

– إن هذه النصوص مسايرة للعصور الأدبية، حيث جعل العصر الأدبي في خدمة النص، فبدأ بالتدرج من عصر الضعف والانحطاط ثم العصر الحديث، فالعصر المعاصر.

– أما بالنسبة لعرض المادة التعليمية، فهي تعرض كذلك بطريقة متدرجة، إذ قبل الولوج لتحليل أي نص، يقدم تعريفا موجزا لصاحب النص، وبصفة سطور يوضح فيها مناسبة النص، ثم يقدم عرضا موجزا لأهم الألفاظ الصعبة، متدرجا بذلك من الحقل المعجمي إلى الحقل الدلالي، وبعدها يأتي غلى تحليل النص وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة، ومتدرجة كذلك من عنصر اكتشاف معطيات النص والتي يتم فيه تحديد الأفكار العامة للنص، وبعدها يتم مناقشة هذه الأفكار بشيء من التعمق في خطوة أخرى للتحليل ثم بعدها يحدد بناء النص ومعرفة مدى اتساقه وانسجامه ثم الانتهاء بمجمل القول والذي يحمل فيه خلاصة النص وما يمكن قوله.

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2000، ص 112.

رابعا: دراسة الأنشطة اللغوية وأهميتها في تدريس اللغة العربية (قواعد اللغة: نحو، صرف، بلاغة، عروض، وتعبير كتابي):

إن أهمية تعلم اللغة العربية تبرز أيضا من أهمية تعلم نشاطاتها اللغوية، سواء كانت قواعد أو بلاغة وعروض أو تعبير، فبمعرفتنا لقواعد كل نشاط من الأنشطة نكون قد ألممنا بقواعد اللغة العربية، وبما يستطيع المتعلم أن يكون كمنتج شفوي يظهر ذلك من خلال تواصله مع أفراد المجتمع بشكل صحيح.

وهنا قمنا بدراسة إحصائية لهذه الأنشطة للإجابة على الإشكال القائم، وهو معرفة مدى أهمية كل نشاط من الأنشطة في تدريس اللغة العربية؟

وللإجابة على التساؤل قمنا بدراسة إحصائية اعتمدنا فيها على الكتاب المدرسي لمعرفة حضور كل نشاط من هذه الأنشطة اللغوية، فوجدناها 50 نشاط، حيث يمثل كل نشاط نسبة مئوية.

1/ نشاط قواعد اللغة (نحو، صرف):

وهذا النشاط الذي يطلق عليه في الكتاب المدرسي عنصرا "استثمر موارد النص في مجال اللغة". فنشاط قواعد النحو والصرف في هذا المستوى من التعليم، يجب أن يعزز المعرفة العلمية التطبيقية بالحرص على الإكثار من الممارسة، بهدف التثبيت والترسيخ، "حيث أن الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح، وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية، وان تساعده على تحليل النص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه".[1]

فالغاية من تدريس النحو هو تكوين الملكة الإنسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المحددة، فكما يقول احمد مدكور : "إن الغرض الذي وضع من اجله النحو هو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولا،

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة ثانوي، م، س، ص 08.

قراءة وكتابة".[1] فلا يجب الاكتفاء بما هو نظري فقط بل يجب ربط القواعد النحوية والصرفية بالاستعمال الفعلي، وذلك من خلال توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.

وقد رسم منهاج تدريس ظواهر النحو والصرف وفق منطق المقاربة بالكفاءات، وذلك من حيث أنساقها وبنياتها، حتى يتمكن المتعلم من إنتاج وتأويل عبارات لغوية في مختلف المواقف.

وأهمية تدريس النحو والصرف يمكن إيجازها بتحقيق المتعلم للملكات الآتية:

"الملكة اللغوية: حيث يتمكن المتعلم من إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

الملكة المعرفية: وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم، الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية، يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب، ليؤول التراكيب اللغوية.

الملكة الإدراكية: وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو، ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

الملكة الإنتاجية: وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني، باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف**".**[2]

فجميع هذه الملكات تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة.

وللوصول إلى تحقيق هذه الأهداف التي وضعها المنهاج، لابد من تثبيت القضايا النحوية والصرفية التي يتعرف المتعلمون من خلالها على أهم قوانين اللغة، فبذلك تتاح الفرص لهم للتدريب على الأساليب النحوية والصرفية المنشودة والمناسبة لهذه المرحلة.

---

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991، ص 321.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، م، س، ص 08.

وعند قيامنا بدراسة إحصائية لموضوعات قواعد النحو والصرف، وجدناها تضم 24 درسا، مقسمة إلى قسمين: قسم القواعد النحوية الذي ضم 20 درسا، وقسم القواعد الصرفية الذي ضم 04 دروس.

وفيما يلي جدول يوضح الدروس المقررة في هذا النشاط:

قواعد النحو	قواعد الصرف
– الإعراب اللفظي والتقديري. – إعراب معتل الآخر. – معاني حروف الجر. – معاني حروف العطف. – نون الوقاية. – المضاف إلى ياء المتكلم. – البدل وعطف البيان. – لو، لولا، لوما. – أما، إما. – إذ، إذا، إذن، حينئذ. – الجمل التي محل من الإعراب. – الجمل التي لا محل لها من الإعراب. – المسند والمسند إليه. – أحكام الحال والتمييز. – الفضلة وإعرابها. – معاني الأحرف المشبه بالفعل. – أي، أي، إي. – كم، كأية، كذا. – نون التوكيد. – ما، معانيها وإعرابها.	– صيغ منتهى الجموع. – جموع القلة. – اسم الجنس الجمعي والافرادي. – اسم الجمع.

فدرس النحو والصرف كما يرى المنهاج، انه يتناول من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو وجد ضروري في تعليم اللغة العربية واكتساب

السليقة، ولكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، ولكن كمثل وأنماط علمية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين.[1]

فيجب أن تكون معالجة موضوعات النحو والصرف في هذه المرحلة قائمة على التدريبات المذكورة "فالاستعمال ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبا متصلا، هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية".[2]

ويمكن القول أن أهمية دروس النحو والصرف في تدريس اللغة العربية تكمن في:

تعميق الثروة اللغوية لدى المتعلمين وتنمية أذواقهم وزيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.

تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازية والحكم وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

تقويم اللسان والقلم، وتنمية قدرات المتعلمين على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب.[3]

2/ نشاط البلاغة:

لا يقل نشاط البلاغة أهمية عن تدريس النحو والصرف، "فالبلاغة عنصر أصيل في الدراسات الأدبية، فهي تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة، ولكي يتذوق المتعلم الجمال في العمل الأدبي".[4] فهي فن أدبي ينمي الذوق ويذكي الحس.

ومقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة أن دروس البلاغة تتناول انطلاقا من النص، الأمر الذي زاد من إدراك أهمية البلاغة، وما ورد في مقرر هذه السنة، "هو تعزيز مكتسبات المتعلم

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة ثانوي، لغة عربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 09.

(2) علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، م، س، ص 337.

(3) المرجع نفسه، ص 334.

(4) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سابق، ص 46.

القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي، فيما يخص التعامل مع درس البلاغة والسعي إلى تحقيق الأهداف التالية:

"– إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير وبنائية الصورة وتطوير دلالة الألفاظ.

– الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.

– ترسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي والتفاعل معه.

– توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص.

– رصد الصور الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية".[1]

فهذه هي جملة الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، من خلال دروس البلاغة والتي تضمنت 12 درسا، موضحة في الجدول الآتي:

نشاط البلاغة	
– تشابه الأطرف.	– الكناية وبلاغتها.
– التضمين والتناص.	– الارصاد.
– الجمع.	– بلاغة الاستعارة.
– التقسيم.	– التفريق.
– بلاغة المجاز العقلي والمرسل.	– الجمع مع التفريق.
– بلاغة التشبيه.	المشاكلة.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة ثانوي (لغة عربية وآدابها)، مرجع سابق، ص 10.

ويمكن الإشارة كذلك إلى أن هناك بعض من هذه المواضيع تم حذفها مثلا موضوع "الجمع مع التفريق" وموضوع "الارصاد" و"المشاكلة"، الجمع مع التقسيم ولم يتم تعويضها، حيث جاء في نص وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ما يلي "تلاحظ اللجنة أن ثمة مواضيع مقررة في البلاغة بعيدة عن الواقع اللغوي المتعلم، يتوجب حذفها وهي:

الارصاد، المشاكلة، تشابه الأطرف، التفريق، التقسيم، الجمع، الجمع مع التفريق، الجمع مع التقسيم.[1]

– وبعد تفحصنا كذلك لمحتوى البلاغة في المقرر لاحظنا تغيب النص القرآني وأهميته البلاغية، بالرغم من انه ينمي الحاسة النقدية والذوق الغني للمتعلم، حيث يقال في هذا الصدد "إن أحق العلوم بالعلم وأولاها بالحفظ، علم البلاغة ومعرفة الفصاحة الذي يعرف به إعجاز الله تعالى، فالإنسان إذا أغفل علم البلاغة وأخل بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصه الله به من حسن التأليف وبراعة التركيب.[2]

لذلك وجب إدخال النص القرآني في تدرسي الموضوعات البلاغية، خاصة لماله من أهمية بلاغية ولما يتميز به من دقة في المعنى وقوة التأثر.

3/ نشاط العروض:

علم العروض هو علم يعرف به وزن الشعر صحيح ما من فاسد، وهو علم يحتاج إلى الدراية والمران.

(1) مديرية التعليم الثانوي العام، وثيقة تخفيف للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص 08

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدرسي الأدب والبلاغة والتعبير، م، س، ص 71.

ونشاط العروض هذه السنة يتجه بالاهتمام إلى "جعل المتعلم يطلع على تطور الوزن والتفعيلة والقافية في الشعر الحديث عموما والمعاصر خصوصا".[1] بعد تمرسه فهم المصطلحات المتعلقة بعلم العروض والقافية والتدرب على اكتشاف البحور الشعرية في السنوات السابقة، ولقد تضمن نشاط العروض 06 دروس تمثلت في:

الرجز في الشعر الحر.

المتقارب في الشعر الحر.

الرمل في الشعر الحر.

الكامل في الشعر الحر.

المتدارك في الشعر الحر.

الوافر والهزج في الشعر الحر.

ولدروس العروض أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي:

تنمية الحس الموسيقي لدى المتعلمين.

تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النص.

الوقوف عن حقيقة وجمالية النص الصوتية والموسيقية.

جعل المتعلمين قادرين على إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها.

التعرف على التطور الذي طرأ على وزن القصيدة العربية المعاصرة وما أحدثه من إيقاعات جديدة.

نظرا لهذه الأهمية سطر المنهاج نشاط العروض مجموعة من الأهداف، فعلى المتعلم:

إتقان الكتابة العروضية وتقطيع الأبيات الشعرية وتفعيلاتها.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج سنة 03 ثانوي اللغة العربية وآدابها، م، س، ص 09.

ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب.

4/ نشاط التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير من حيث كيفية أدائه إلى قسمين، التعبير التحريري أو الكتابي والتعبير الشفوي، ولكلا النوعين أهمية كبيرة في حياة المتعلم الدراسية أو العلمية.

غير أن حديثنا سيكون منصبا على التعبير الكتابي، فمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي اكتفى بهذا النوع من التعبير، باعتباره مكملا للتعبير الشفوي الذي سبق تناوله في السنوات الماضية.

فالتعبير الكتابي هو عمل مدرسي منهجي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية كتابة بلغة سليمة، وفق منسق فكري معين.[1]

إذ يعتبر التعبير الكتابي من أهم نشاطات اللغة العربية، فهو غاية بينها جميعا، فهو نشاط يتيح لمتعلم تفعيل تعلماته القبلية ومهارته في حسن استثمارها، وما يتوفر عليه من معارف فعلية ومعارف سلوكية، أي القدرة على بناء جزء من الكفاءة المرسومة في المجال الكتابي".[2] والتي تتمثل في جعل المتعلم قادرا على كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة.

وتضمنت موضوعات التعبير الكتابي لهذه السنة 08 موضوعات تمثلت في:

1/ تلخيص نص.

2/ كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد.

3/ كتابة مقال نقدي أدبي وصفي عن الأدب المهجري.

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، م، س، ص 77.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية وآدابها، سنة 3 ثانوي، م، س، ص 06.

4/ كتابة مقال فكري موضوعه "ماهية الحكم الحقيق الذي أصدره".

5/ كتابة مقال قصصي حواري موضوعه الخيبة انسحاب للضعيف وللقوي نقطة بداية.

6/ كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي.

7/ تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية.

8/ تحليل نص مسحي.

فالتعبير الكتابي لهذه السنة يأخذ شكل تلخيص أو كتابة موضوعات تخدم المحور الذي وردت فيه، محققا بذلك جزء من الكفاءة المرسومة في المجال الكتابي لكل محور.

وبالنظر إلى تدريس أنشطة اللغة العربية، يعتبر نشاط التعبير بصفة عامة (الكتابي والشفوي) هو الحصيلة النهائية لتدريس هذه الأنشطة، فالنصوص الأدبية التواصلية تعتبر منبعا للثروة اللفظية والأدبية تمد المتعلم برصيد لغوي يعينه على كتابة وإنتاج تراكيب متنوعة، أما نصوص المطالعة الموجهة فتزود المتعلم بمادة لغوية وثقافية كبيرة، وقواعد النحو والصرف وسيلة لصون اللسان والمتعلم عن الخطأ، ودروس البلاغة التي تمده بالأفكار الجميلة والأساليب والتراكيب الخلابة ليجمل بها كلامه وكتابته، وهكذا نرى أن التعبير هو الهدف النهائي الشامل من وراء تدرسي أنشطة اللغة العربية، والتي تهدف كلها في النهاية إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة لدى المتعلم، والتي كما يُقر بها منهاج اللغة العربية للسنة 03 ثانوي وهي: "أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج مشافهة وكتابة أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف وإبداء رأيه".[1]

ويمكن أن نجمل أهمية التعبير الكتابي في النقاط التالية:

" – إكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة 03 ثانوي لغة عربية وآدابها، م، س، ص 05.

– تنمية حساسية المتعلم للمواقف الاجتماعية والدينية والثقافية المختلفة".[1]

– يجعل المتعلم له القدرة على تلخيص نصوص متنوعة والقدرة على كتابة مقال نقدي.

– قدرة المتعلم على توظيف اللغة توظيفا صحيحا مراعيا قواعد النحو والصرف.[2]

فهذه هي إذن أنشطة اللغة العربية المقررة في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، حيث نجد أن لكل نشاط دور وأهمية كبيرة يقدمه للغة العربية، والجدول يبين لنا نسب حضور هذه الأنشطة في الكتاب المدرسي.

النشاط	قواعد	بلاغة	عروض	التعبير الكتابي
العدد	24	12	06	08
النسبة المئوية	%48	%24	%12	%16

*** وصف وتحليل لنتائج الجدول والرسم البياني:**

وبعد العملية الإحصائية التي قمنا بها لأنشطة اللغة العربية، لمعرفة نسبة حضور كل نشاط في الكتاب المدرسي، نلخص ما يلي:

1/ عدم تقارب نسب الأنشطة فيما بينها، حيث نجد نسبة القواعد النحوية والصرفية قدرت بـ 48%، ثم تلتها البلاغة بنسبة 24%، أما نشاط التعبير الكتابي فكان في الترتيب الثالث بنسبة 16%، ونجد نشاط العروض الذي كان في قافية الترتيب بنسبة 12%.

2/ نشاط القواعد النحوية والصرفية حاز على اكبر نسبة حضور في الكتاب المدرسي، وذلك لتركيز المنهاج على هذا النشاط، حيث أعطاه الأولوية لما فيه من أهمية كبيرة في تكوين لغة المتعلم السليمة والصحيحة

(1) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظري والتطبيقي، م، س، ص 94.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة 03 ثانوي لغة عربية وآدابها، م، س، ص 18.

فكما ورد في المنهاج أن الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح. وبالرغم من هذه الأهمية التي يحظى بها نشاط القواعد، إلا أن ما لاحظناه من خلال فترة التربص هو نفور المتعلمين من هذا النشاط، بحجة صعوبة مضامينها والتقديرات والمبالغة في التقدير وكمثال عن ذلك مثلا في درس أن "إن" أنها لا تدخل إلا على الأفعال وإن جاءت بعدها اسم، قدر لها فعل محذوف يفسره الفعل المذكور في الجملة، ضف إلى ذلك الطريقة التي يتم بها تدريس القواعد النحوية والصرفية، حيث أنها تعلم على أناه قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وهذا ما أدى مع الزمن إلى النفور من دراسة القواعد النحوية والصرفية وضعف المتعلمين في اللغة بصفة عامة.

* وما لاحظناه كذلك أثناء فترة التربص ومن خلال حضور هذا النشاط في الكتاب المدرسي، انه للوصول إلى القاعدة النحوية أو الصرفية يتم الاتكاء في ذلك على الشاهد أو المثال في شكل جملة، وذلك في أغلب الدروس وكما أن الأمثلة التي يؤتى بها لم تكن من الشواهد العربية كالقرآن الكريم مثلا، أو الحديث النبوي الشريف، أو الأمثال والحكم التي تسهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، ومثال ذلك من الكتاب المدرسي في درس: إذ، إذا، إذن، حينئذ، انه ورد في الأمثلة "إذا المعلم كان حاضرا أتيت".[1]

* وما يجدر الإشارة إليه كذلك، بروز طريقة الأسئلة الحوارية والتي تعتبر من أدوات التعليم بالأهداف، لا التعليم بمقاربة الكفاءات، مثل ما ورد في الكتاب المدرسي في درس حروف الجر ومعانيها:

" استخرج حروف الجر؟ أذكر بقية الحروف؟[2] فهي طريقة تجعل المتعلم في موقف مستقبل ومتلقي للمعلومات، على عكس الأسئلة التي تعتبر من أدوات المقاربة بالكفاءات مثل: بين؟ وضح؟ حلل؟ علل، والتي تجعل من المتعلم فعالا في العملية التعليمية التعلمية.

(1) المعهد الوطني التربوي، اللغة العربية وآدابها للسنة 03 ثانوي (أدب وفلسفة)، م، س، 25.

(2) المعهد الوطني التربوي، اللغة العربية وآدابها للسنة 03 ثانوي (أدب وفلسفة)، م، س، 26.

3/ نشاط البلاغة التي كان في الترتيب الثاني بنسبة 24% والتي تعكس أهمية البلاغة التي لا تقل أهمية عن نشاط القواعد، بما فيه من مجاز وخيال وقد تنمي الذوق الفني للمتعلم فيتكون له بذلك ذوق أدبي ناضج يمكنه من المفاضلة بين الأدباء وتحصيل المتعة، لكن ما لاحظناه من خلال فترة التربص أن المتعلمين لا يفرقون بين الصور البيانية ولا على تحديدها حتى، كما أنهم لا يفرقون بين البديع والبيان، وذلك يرجع ربما إلى خلل في طرائق تدريسها وكيفية إيصالها للمتعلمين، أو إلى المعلم في حد ذاته أو إلى ضيق الوقت، علما أن الحجم الساعي المخصص لهذا النشاط غير محدد، فهو يا بعد دراسة النص الأدبي كرافد فقط، مع انه ثم وصف أهداف في المنهاج.

4/ نشاط التعبير الكتابي والذي كان بنسبة 16% مواضيع التعبير الكتابي سندها الأول هو النص الأدبي، إذ خصص لكل حصة تعبير كتابي موضوع له علاقة بالنص الأدبي والتواصلي، كما لاحظنا أن منهاج التعبير الكتابي يحتوي على ألوان كثيرة متعددة من الأنشطة، كتلخيص نصوص متنوعة وكتابة قصص قصيرة ومسرحيات قصيرة، إضافة إلى ذلك نجد أن مواضيع التعبير الكتابي معظمها يعمل على إثراء المواضيع التي يتم طرحها في النصوص الأدبية والتواصلية ثم اكتسابها "كتابة مقال نقدي أدبي وصفي عن الأدب المهجري" وذلك انطلاقا مما "أنا" لإيليا أبو ماضي الذي يعتبر من رواد المدرسة المهجرية، والنص التواصلي الشعر مفهومه وغايته لميخائيل نعيمة.

كما نجد موضوع التعبير الكتابي الذي يتمثل في "تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية"، وذلك انطلاقا من دراسة قصة الجرح والأمل لزليخة السعودي والتي تمت دراستها في النص الأدبي.

إضافة إلى ذلك فنجد أن مواضيع التعبير الكتابي تعالج قضايا قومية وسياسية واجتماعية مثل: "كتابة مقال تفسيري حجاجي عن الهوة القائمة بين النمو الديمغرافي المتزايد والإنتاج"، حيث يقوم المتعلم بتفسير القضية مع إبداء رأيه وتعزيزه بالشواهد والحجج.

أو كتابة مقال فكري موضوعه "إن الحكم الحقيقي الذي أصدره هو الحكم الذي أتساءل فيه هل يحق لي أن أصدره".

فنجد بذلك أن المواضيع التي تعالج في نشاط التعبير الكتابي كلها تبرز من خلالها شخصية المتعلم وتثري ثقافته وأفكاره.

كما أن ما لاحظناه من خلال فترة التربص هو تفاعل التلاميذ مع نشاط التعبير الكتابي، باعتباره نشاط يتيح فرصة إبداء الرأي للمتعلم والتعبير عن جميع أفكاره وعما يجول بخاطره.

علما أن الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير ضيق، إذ خصص له حصة كل أسبوع، فحصة يقدم فيها المعلم الموضوع ويناقشه مع المتعلمين وحصة يكتب فيها فحصة لتصحيح المواضيع.

وأهم ما يمكن استنتاجه من هذه الدراسة الإحصائية لأنشطة اللغة العربية ما يلي:

1/ أن الأصل في تدريس أنشطة اللغة العربية هو التكامل والشمول، فبتدريسنا للنحو نعبر بذلك عن ضرورة أن تكون الكتابة العربية صحيحة، خالية من الأخطاء وعندما ندرس النصوص الأدبية نعبر عن مواطن الجمال في النص الأدبي ونثر ي بذلك رصيد المتعلم اللغوي وعندما ندرس التعبير نوظف هذه الأنشطة جميعها، فبتدريسنا لنشاط العروض نعبر عن الجمال الموسيقي الذي يمتاز به الشعر العربي.

2/ أن انتقاء النصوص واختيارها ضروري، إذ يجب أن تكون النصوص المقررة في المنهاج مختلفة الموضوعات والأشكال، وهنا ما يمكن قوله كذلك عن النصوص المقررة في منهاج السنة الثالثة ثانوي للغة العربية وآدابها، وهذا ما يثري ثقافة المتعلم وأفكاره.

3/ أن نصوص اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي تعبر عن قيم متكاملة مع بعضها البعض، كالقيم الدينية الإسلامية والتي نجدها مثلا في النص الأدبي " في مدح الرسول عليه الصلاة والسلام "، ونص "التسامح الديني مطلب إنساني" ، والقيم الاجتماعية التي نجدها مثلا في نص "خواص القمر وتأثيراته"، "منزلة

المثقفين في الأمة" والقيم الوطنية القومية والعربية نجدها بارزة في نص "آلام اغتراب"، "من وحي المنفي" والقيم الأخلاقية التربوية التي تبرز في نص "ثقافة الحوار"، "هنا وهناك" وجميعها قيم تسعى غلى تكوين شخصية المتعلم من جميع الجوانب.

3/ وجوب التخلي عن سيطرة أساليب النحو التقليدية القديمة، وضرورة تفعيل فكرة تسيره على التلاميذ.

4/ اكتساب المتعلم ظواهر صوتية وموسيقية هامة،وذلك من خلال دروس العروض.

5/ التعبير الكتابي يعتبر بمثابة نص إنتاجي من طرف المتعلم، من خلال ما اكتسبه من النصوص التواصلية الأدبية ونصوص المطالعة الموجهة.

6/ دروس البلاغة تعمل على ترقية الذوق الأدبي للمتعلم وإحساسه الفني الذي من خلاله يدرك مواطن الجمال في اللغة العربية.

7/ لكل نشاط من أنشطة اللغة العربية دور وأهمية كبيرة، وذلك يتضح لنا من خلال الأهداف المسطرة لكل نشاط من الأنشطة.

المبحث الثالث: كيفية تنفيذ المنهاج وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

لقد استوجبت هذه الدراسة نزولنا إلى ميدان المعاينة وملاحظة عملية تدريس أنشطة اللغة العربية عن قرب، والتي قمنا من خلالها بالتعرف على طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وكيفية إعداد وتحضير المعلم للدرس مسجلين بعض الملاحظات.

أولا/ تحضير المعلم للدروس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

يتطلب الإعداد الجيد للدروس معرفة تامة بموضوع كل درس "مراعاة الفوارق الفردية والمستويات المختلفة للتلاميذ وتكييف العمل وفق المناهج الرسمية".[1]

فإعداد الدرس إعداد جيد ا يكون من خلال العناية بتحضير المذكرة والبطاقة التقنية للدرس مع التحسب للوقت، وتدرج مراحل الدرس.

قد زودنا أستاذ المادة بمجموعة من الإرشادات التربوية، التي من شأنها تسهيل عملية التدريس وتيسيرها منها:

- تنويع المصادر المعرفية لتحضير الدرس مع إعداد خطة للدرس.
- حاول أن يكون لديك تصور لما ستقوم به في القسم.
- حدد الوسائل التعليمية المناسبة لتقديم الدرس.
- لا تجعل نفسك عبدا للمذكرة التربوية أو الكتاب المدرسي.
- العمل بالتشاور مع المعلمين ذوي الخبرات والتجربة.
- لا تقدم الدروس بمعزل عن الدرس السابق، حاول دائما ربطهما ببعضهما البعض.

* وينجز المعلم مذكراته التربوية وفق ما يلي:

(1) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014، ص 12.

"مذكرة في الأدب والنصوص وتشمل على عروض، نقد أدبي، نص أدبي بنوعيه، قواعد اللغة والبلاغة والعروض.

– مذكرة تعبير كتابي.

– مذكرة المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي، إذا كان مستمدا من المطالعة الموجهة".[1]

ثانيا/ إعداد مذكرة تربوية في ظل المقاربة بالكفاءات:

في ظل تبني مقاربة الكفاءات فإن خطة التحضير (الإعداد) تتضمن التصورات التالية:[2]

تصور الكفاءات المستهدفة.

تحديد المحتوى وتتضمن مراحل تنفيذ الكفاءات.

وضع الأهداف الايجابية لتحقيق الكفاءات ونعني بها الأنشطة الممارسة.

ويمكن تمثل المراحل السابقة في مذكرة النص الأدبي لـ"محمد البشير الإبراهيمي"، الذي جاء بعنوان "منزلة المثقفين في الأمة".

(1) مديرية التعليم الثانوي، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، م، س، ص 13.

(2) المرجع نفسه، ص 12.

ثالثا/ نماذج لمذكرات تربوية لأنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي:

مذكرة تربوية

المادة: لغة عربية وآدابها **الموضوع:** منزلة المثقفين في الأمة السنة الثالثة

النشاط: نص أدبي لمحمد البشير الإبراهيمي **الشعبة:** 3أف

3أف

الأهداف التعليمية: التعرف على خصائص في المقال شكلا ومضمونا

إدارك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال

تصنيف النص حسب نمط كتابته

التمييز بين لو، لولا، لوما وتوظيفها

التعرف على بلاغة الاستعارة

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس المضامين	الطريقة والوسيلة
المعرفة معرفة المعطيات الخاصة	أتعرف على صاحب النص	الشيخ محمد البشير الإبراهيمي (1889-1965) رجل أدب وإصلاح وسياسة واحد رواد النهضة في الجزائر عمل على استرجاع الجزائر وهويتها، وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري، حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة، كان شغله الشاغل التربية والتعليم، يؤمن بان العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم، ويعرف الإبراهيمي بكتاباته الأدبية الراقية، وقد خلف مجموعة من المقالات جمع معظمها في	إلقائية

		عيون البصائر.	
اكتساب المعطيات اللغوية	أثري رصيدي اللغوي	القومة: الراعون والحارسون لمصالح الأمة تزيح: تنحرف الاستبداد: التفرد بالحكم	إلقائية مدتها 05 دقائق
الفهم يعبر يمثل يعيد يستخرج يعدد يفسر	أكتشف معطيات النص	لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج غليهم أيام الخوف. تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة ويزودوها بعلمهم وآرائهم ليصلح حالها ويستقيم أمرها، وتحتاج إليهم أيام الخوف لإيجاد الحلول للمشاكل العالقة وقهر المصاعب التي تعترض طريقها. – كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟ – يراهم العامي أعلى شأنا منه فلا يطمح في نيل منزلتهم. ويراهم الطاغي عيونا حارسة على مصالح الأمة فلا يفكر في فرض سلطانه. هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين. – لم تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين.	15 دقيقة حوارية

		– متى تحظى الجزائر –في نظر الكاتب– بنسبة كبيرة من المثقفين؟ وإذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف وتهيأت أسبابه. – ماهو واجب المثقفين ذو الأولوية، واجبهم هو إصلاح أنفسهم قبل في إصلاح الغير. – كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟ تتم بالتعارف والتقارب في الأفكار والتفاهم وتصحيح وجوه النظر والاتفاق على المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة. – ما لذي يعتبره الكاتب ظلما للثقافة؟ أن يدعي الثقافة من هو عار من الأخلاق ولا يحس الضروريات من المعرف العصرية.	
التحليل البحث عن العلاقات والعناصر يحلل يقارن يلاحظ	أناقش معطيات النص	يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة، هل توافقه في ذلك؟ علل، فعلا إن المثقفين هم أعمدة المجتمع لأهمية الدور الذي يؤدوه هؤلاء في إصلاح أحوال المجتمع والحرص على رقي الأمة وتطورها. – من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟ وما هي المقاييس التي تجعله كذلك؟ * المثقف الحق في نظر الكاتب هو الذي يهتم بإصلاح	مدتها 15 دقيقة

يستنتج		نفسه قبل أن يهتم بإصلاح مجتمعه، وهو الحريص على مصالح الأمة والمدافع على مقوماتها، ومن المقاييس التي تجعله كذلك حسن الخلق والتأهيل العلمي والمعرفي. – ما لهدف الذي يرمي إليه الكاتب في حديثه عن متطفلي الثقافة؟ وضح؟ يرمي الكاتب إلى إبراز صورة المثقف الحقيقي الذي تحتاج إليه الأمة كل الأوقات. – نتحدث كثيرا عن امة حية وأخرى ميتة، ولغة حية ولغة ميتة، ما المقصود بهذه المفاهيم؟ وما معيار هذا التصنيف؟ * الأمة الحية هي الأمة التي تعرف انتعاشا وتطورا في جميع المجالات، أما الأمة الميتة فهي الأمة المتخلفة عن ركب الحضارة. * واللغة الحية هي التي يكثر استعمالها بين الناس ولا يمكن الاستغناء عنها كسبيل للتواصل، أما اللغة الميتة هي اللغة المندثرة التي لا يستعملها إنسان في العالم ماعدا الباحثين مثل البابلية والمصرية القديمة. ومعيار هذا التصنيف هو الاستمرارية والعمومية.	
التركيب يستخرج	أحدد بناء النص	– برزت أساليب التوكيد في النص، استخرج بعض النماذج وبين الغرض منها.	

يصنف يفسر يحدد		– من أساليب التوكيد الواردة في النص (إنَ): إن أول واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم.....وإن التباعد بين المثقفين...والغرض منها توضيح المعنى وتقويته. – انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من القاموس القديم، علام يدل ذلك؟ مثل. – يدل ذلك على تأثره الشديد بالثقافة العربية الإسلامية واغترافه من نبع التراث الأدبي القديم ونلمس ذلك في: تزيغ، القومة، زمرة، الرحال. – وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع، استخرج بعضها وبين أثرها في الكلام؟ – من ألوان البيان، الكناية والاستعارة (أيام الخوف – يغدو من عملهم)، ويتجلى أثرها في إبراز المعنى وتشخيصه، من ألوان البديع، الطباق والسجع (الأمن والخوف، الاعتبار والتقدير، القيادة والتدبير). – ركز الكاتب غي نصه على عرض الأحكام، علام يدل ذلك؟ هات بعضها؟ يدل ذلك على منطقه وموضوعيته في الطرح التي يستوجبها الدور الإصلاحي الذي يقوم به الكاتب في سبيل الارتقاء بالأمة، ومن هذه الأحكام، المثقفون هم خيار الأمة، المثقفون هم حفظة التوازن.	

		– في أي نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص؟ يصنف النص ضمن فن المقال. – أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه، لماذا؟ ليوضح سبل الارتقاء بالأمة من خلال التأكيد على الدور الذي يؤديه المثقف. – اذكر بعض خصائص هذا النمط، من خصائصه الاعتماد على الشرح والتفصيل واستخدام لغة موضوعية، استخدم ضمائر الغائب	
التقييم ينقد يحكم يتحقق	أتفحص الأنساق والانسجام في تركيب فقرات النص	– بنى الكاتب نصه على الموازنة بين أي العناصر كان ذلك؟ وما الحكمة من هذه الموازنة؟ * بين المثقفين والمتطفلين على الثقافة وبين واجب المثقف نحو نفسه ونحو مجتمعه، والحكمة من الموازنة تتجلى في تحديد مواصفات المؤهلين للنهوض بالأمة. – هل يحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال؟ وضح ذلك بالوقوف عند ترابط الفقرات. – لقد حقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال، إذ أشار إلى حاجة الأمة إلى المثقفين ودورهم في تحقيق ازدهارها، ثم تحدث عن المؤهلات التي ينبغي	مدتها 15 دقيقة

		توفرها في المثقف، ليميز بين المثقف الحق والمتطفل على الثقافة. – عرض الكاتب بعض الأمثلة لدعم رأيه في من يكون المثقف وغير المثقف، أذكر بعضها وبين مدلولها، من أمثلة ذلك: * المثقفون هم حفظة التوازن وهم القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات بأن تنهك... – اعتمد الكاتب طريقة التصنيف في عرض أفكاره، فيم تمثل ذلك؟ وما أثرها في أبعاد النص؟ * تمثل ذلك في تحديد المؤهلين لريادة الأمة الذين يفهمون طبيعة مجتمعهم والمقاييس التي يعتمد عليها في ذلك. – تأمل الفقرة الثالثة، وبين وظيفة إذ في الربط بين ما قبلها وما بعدها في قول الكاتب "إذ لا يصلح غيره... – إذ ما كل مثقف. – إذ في الجملة الأولى تعليلية، وفي الجملة الثانية ظرفية، فجاءت في سياق الكلام لتحقق التناسب والانسجام بين الجمل والمفردات.	
	أجمل القول في تقدير النص	– يعد الإبراهيمي رائدا من رواد الإصلاح في الجزائر، كيف عبر عن ذلك في النص؟ حاول أن تحدد مميزات لفته؟	

		– يعد الإبراهيمي رائد من رواد الإصلاح في الجزائر وقد برهن على ذلك في نصه، إذ شرح بشكل مستفيض كيف يتم الارتقاء بالأمة وحدد من هم المؤهلين لذلك بلغة راقية منتقاة، فهو من كتاب المقال المرموقين الذين يتأنقون في أسلوبهم معجما وبلاغة.	

هذه المراحل التي مرت بها هذه المذكرة هي المراحل التي تبنى عليها كل مذكرة تربوية في ظل المقاربة بالكفاءات من أجل دراسة نص أدبي.

وأول ما يقوم به المعلم هو تحديدا ووضع تصور للأهداف التعليمية الخاصة بكل نص، فمثلا الأهداف التعليمية الخاصة بتدريس نشاط النص الأدبي منزلة المثقفين في الأمة "لمحمد البشير الإبراهيمي" هو التعرف على خصائص المقال شكلا ومضمونا وإدراك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال وكذلك القدرة على تصنيف النص حسب نمط كتابته.

أما من حيث تحليل النص فإننا نلمس تدرجا يناسب المتعلم، إذ قدم المعلم المادة التعليمية بطريقة تناسب محتوى النص، فقبل الولوج لتحليل مضامين النص يقدم تعريفا موجزا لصاحب النص، ثم يعرض عرضا موجزا لأهم الألفاظ الصعبة العالقة لدى المتعلم بالشرح، ثم يقدم مناسبة النص والذي يرفق عادة بتساؤلات تكون بمثابة مدخل يجاب عنه بعد الإطلاع على جوانبه، غير أن ما لاحظناه أن المعلم استغنى مرحلة تقديم مناسبة النص، وبعد ذلك يعرض عرضا موجزا لأهم الألفاظ الصعبة العالقة لدى المتعلم بالشرح ولمسنا في ذلك تدرجا من الحقل المعجمي إلى الحقل الدلالي كذلك، غير أنه تطرق لها أثناء تحليله للنص داخل القسم.

ثم يتناول النص بالتحليل عن طريق طرح أسئلة تحتاج إلى إجابة من قبل المتعلم في تدرج مستمر، من اكتشاف لمعطيات النص، والتي يتم فيها التعرف على الأفكار العامة للنص، بالاعتماد على مدى فهمه للنص إلى مناقشة المعطيات بعمق في خطوة أخرى للتحليل يبحث فيها عن العلاقات والعناصر الواردة في النص، ثم يعرج بالمتعلم إلى تحديد بنائه، مع التعرض في المرحلة الموالية إلى مدى اتساقه وانسجامه، ينتهي به أسئلة التحليل إلى حوصلة في مجمل القول برأي نقدي، ثم يخلص المعلم بعد ذلك إلى تلخيص ابرز خصائص المقال انطلاقا من إجابات المتعلمين.

مذكرة تربوية لتدريس قواعد اللغة

النشاط: نص أدبي **المستوى:** 3أف

الموضوع: منزلة المثقفين في الأمة للبشير الإبراهيمي **السنة:** آداب ولغات

استثمر موارد النص وأوظفها في مجال قواعد اللغة

لو، لولا، لوما.

الأهداف التعليمية: أن يكون المتعلم قادرا على:

– التعرف على معاني: لو، لولا، لوما وإعرابها.

– التمييز بين لو، لولا، لوما وتوظيفها.

المراحل	سير الدرس	الطريقة
أنشطة التقييم الشخصي	– سبق وان عرفت أسلوب الشرط، وعرفت أن منها، إذ، إذا....وهي حروف شرط جازمة، لماذا سميت كذلك؟ – سميت كذلك لأن بعدها جملتين جملة شرط وجملة جواب شرط والفعل فيها مجزوم.	المدة الزمنية 05 دقائق

	– اذكر بعضا من حروف الشرط غير الجازمة؟ – من حروف الشرط غير الجازمة هي: لو، لولا، لوما وهي موضوع دراستنا.	
بناء التعلمات	عد إلى نص منزلة المثقفين في الأمة وتأمل قول الكاتب: – "لو دخلوا في عمل أفسدوه". – **قال تعالى: "لو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة"**	
	قراءة نموذجية للأمثلة من طرف المعلم. – قراءات فردية مختلفة للمتعلمين. – تأمل المثال الأول، حدد أداة الشرط وبين المعنى الذي دلت عليه؟ – أداة الشرط هي "لو" وجاءت بمعنى "إن" الشرطية. – علام يدل الفعل بعدها؟ يدل على المستقبل معنى لا صيغة، **تأمل قوله تعالى "لو شاء ربك لجعل الناس امة واحدة"**، ماذا أفادت "لو" في هذا السياق؟ أفادت الامتناع للامتناع، فقد امتنع جعل الناس امة واحدة لامتناع مشيئة الله. – ما طبيعة الفعل الذي يأتي بعدها؟ ماضيا أو مضارعا؟ وإذا جاء بعدها اسم يعرف فاعلا لفعل محذوف: لو الشهود حضروا لحكم القاضي. – تأمل العبارتين الآتيتين: لولا رحمة الله لهلك الناس. – لوما الكتابة لضاع أكثر العلم. – ماذا أفادت لولا ولوما في العبارتين؟ أفادت معنى الشرط، فلقد امتنع	

	هلاك الناس لوجود الرحمة، وامتنع ضياع العلم لوجود الكتابة وكلاهما يدخل على المبتدأ والخبر، لكن الخبر يحذف والتقدير.	
أختبر معرفتي	– بين معاني الأدوات التالية (لو، لولا، لوما) واذكر حكم إعرابها: 1– **قال تعالى: " لو علم الله فيهم خيرا لأسمعهم ".** 2– **" ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض".** 3– **" لوما تأتينا بالملائكة إن كنت من الصادقين".**	مدتها 10 دقائق

تمثل هذه المذكرة أنموذجا لنشاط قواعد اللغة، وتبين لنا كيفية تقديم درس قواعد اللغة وتنفيذه داخل القسم، وفق منهج المقاربة بالكفاءات وتطبيق المقاربة النصية، انطلاقا من النص الأدبي المقرر في منهاج السنة الثالثة ثانوي "منزلة المثقفين في الأمة" لبشير الإبراهيمي. وما نلاحظه أنها مرت بثلاث مراحل: بدأ أولا قبل الخوض في شرح الدرس، بتحديد الأهداف التعليمية من وراء درس لو، لولا، لوما، ثم بدأ بأول مرحلة والتي تعتبر كمرحلة انطلاق في الدرس، بطرح أسئلة يختبر بها المعلم معارف المتعلم السابقة، مثلا التطرق إلى درس أسلوب الشرط وهو درس سبق وتناوله المتعلم في حصص سابقة.

والخطوة الثانية هي مرحلة بناء التعلمات، ويتم فيها اكتساب معرف جديدة بتطبيق طريقة الحوار والمناقشة، وطرح أسئلة من طرف المعلم على المتعلم.

والخطوة الأخيرة وهي مرحلة اختبار المعارف المتحصل عليها وهي ما يعبر عنها في المنهاج "بالكفاءة الختامية"، ويقوم فيها الأستاذ بالتقويم التحصيلي للموضوع بإعطائه مجموعة من التطبيقات للمتعلم. فهذه المذكرة تظهر لنا واقع تقديم مواضيع قواعد اللغة العربية للمتعلم.

مذكرة تربوية لتدريس نشاط البلاغة

النشاط: نص أدبي **المستوى:** الثالثة ثانوي

الموضوع: منزلة المثقفين في الأمة للبشير الإبراهيمي **الشعبة:** آداب

استثمر موارد النص في مجال البلاغة وأوظفها

– بلاغة الاستعارة ومعانيها.

الأهداف التعليمية:

– التعرف على بلاغة الاستعارة ومعانيها وتوظيفها.

المراحل	سير الدرس	الطريقة
اكتشف واستنتج	ملاحظة التعابير: 1–....يغذونهم من علمهم وآرائهم. 2– .... الأخلاق أن تزيغ. 3– اتفقت المشارب – ما نوع هذه الصور البيانية؟ استعارات مكنية. – حاول أن تشرحها؟ لقد شبه العلم بالطعام في المثال الأول، والأخلاق بالبصر في المثال الثاني، والمشارب بالإنسان في المثال الثالث. – ما اثر هذه الاستعارات في المعنى؟ تقريب المعنى وتجسيد مفاهيمه. – بين بلاغة الاستعارة في الأمثلة السابقة؟ – إن بلاغة الاستعارة لا تتعدى بلاغة التشبيه في تآلف الألفاظ وابتكار مشبه به بعيد عن الأذهان، لكن تركيبها ينسيك التشبيه ويحملك على تصور صورة جديدة تنسيك روعته ما تضمنه الكلام من تشبيه خفي مستور وما يزيد من جمالها عنصر الإيجاز.	حوارية مدتها 50 دقيقة
أختبر معرفتي	– تأمل الاستعارات التالية وبين نوعها وبلاغتها:	

	– مدح أعرابي رجلا فقال: – تطلعت عيون الفضل لك، وأصغت آذان المجد إليك. – وقال احدهم: – إذا العناية لاحظتك عيونها *** فالمخاوف كلهن أمان	

من خلال هذه المذكرة يتضح لنا أن المعلم يستغل النص الأدبي كمادة طيعة لتدريس هذا الرافد اللغوي (البلاغة)، حسب ما يتوافر عليه من مادة لغوية تتطابق مع المادة البلاغية المراد عرضها، فالنص الأدبي يخدم البلاغة بعد فهمه وتحليله وتذوقه والوقوف على أسرار الجمال البلاغي فيه، من حيث المعنى وتركيب الكلام ومن حيث جمال الصورة والمحسنات البديعية، وعليه عند دراسة البلاغة أو تدريسها يجب أن يكون محور الاهتمام الأول والأخير هو النص الأدبي بما يحمله من براعة في الأداء وجمال في الصورة التعبيرية.

كما أن المراحل التي يمر بها المعلم أثناء تقديمه للدرس البلاغي هي نفس المراحل المتبعة في تقديمه لدرس القواعد النحوية والصرفية.

أنموذج مذكرة تربوية لنشاط التعبير الكتابي

النشاط: تعبير كتابي **المستوى:** ثالثة ثانوي.

الموضوع: تقنية تلخيص نصوص متنوعة **الشعبة:** أ.ف.ل

المحور: 01.

الأهداف التعليمية: أن يكون المتعلم قادرا على:

- تلخيص نص وفق شروط ومنهجية التلخيص.
- يستنبط من نص نقدي أهم الأفكار المتعلقة بأثر الاحتلال في الشعر.

الكناية المقيسة	سير الدرس المضامين	الطريقة والتوقيت
وضعيات الانطلاق (التشخيص)	- يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة قصد تشخيص معارف المتعلمين المكتسبة في تقنية تلخيص النصوص. - ماذا نقصد بتقنية تلخيص نص؟ * تلخيص النص هو تقنية من تقنيات التعبير الكتابي، يعتمد على إعادة كتابة النص بحجم مصغر مع الحفاظ على مضمونه وترتيب الأفكار بأسلوب مغاير لأسلوب صاحبه. - ما هي شروط وتقنيات تلخيص نص؟ * الشروط التي يجب مراعاتها عند تلخيص نص هي: - فهم النص، تقسيمه إلى فقرات، تحديد فكرة لكل فقرة. - إدماج الأفكار المناسبة مع بعضها البعض. - الجمع بين هذه الأفكار بحروف الربط لتحويلها إلى نص متماسك. - لا ينبغي ذكر الشواهد والأمثلة. - ينبغي أن يكون النص بأسلوب غير أسلوب الكاتب. - يكون حجم التلخيص ثلث أو ربع النص الأصلي.	إلقائية + حوارية مدتها خمس دقائق
بناء	يعرض المتعلم نصين على المتعلمين، النص الأصلي (موضوع التلخيص)، والنص الملخص، ثم يوجه مجموعة من الأسئلة بعد قراءة الوثيقة المعروضة.	حوارية

	– وازنوا بين النصين (نص أدبي مدح الرسول صلى الله عليه وسلم).	
التعلمات	– ما هو حجم النص الثاني (الملخص) بالنسبة للنص الأول (حساب عدد الكلمات) * إنه يشكل ربع النص الأصلي. – هل يمكننا أن نزيد على ذلك أو ننقص؟ * يمكننا أن نزيد أو ننقص على النص الأصلي بنسبة 10%. – هل ترون تشابها أو تطابق بين أفكار النصين؟ وما هي؟ * للنصين نفس الأفكار وهي: 1/ مكانة الرسول صلى الله عليه وسلم الرفيعة التي تفوق كل الأنبياء والرسل. 2/ الإشادة بصفات الرسول صلى الله عليه وسلم الخلقية. 3/ جمع الرسول صلى الله عليه وسلم لكل مكارم الأخلاق. 4/ الحث على الاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم. – هل أفكار النصين بنفس الترتيب؟ * نعم أفكار النصين بنفس الترتيب. – هل وازنوا بين لغة وأسلوب النصين، هل هي نفسه؟ * للنص الثاني ألفاظ ومفردات ليست هي في النص الثاني في معظمها، بل تحمل فقط نفس المعنى. – إذا هذه تقنية التلخيص. – ثم يقدم للمتعلمين النص المطلوب وهو تلخيص النص الأدبي الثاني وتحضير هذا العمل في المنزل.	حوارية
التقييم	– يطلب المعلم من المتعلمين تذكيره بما اكتسبوه في الحصة السابقة. – يسألهم عن الكيفية التي أتموا بها إنجاز أعمالهم. – يطلب المعلم أن يعرض بعض المتعلمين ملخصاتهم واحدا واحدا في كل مرة، يطلب من بقية المتعلمين التعليق وإبداء الملاحظات المكتوبة في دفاتر خاصة بذلك.	يتم هذا العمل في الحصة الثانية من التعبير والطريقة هي الحوارية

	– في النهاية يقوم المعلم بالتعقيب وإبداء التوجيهات العامة ويطلب من الجميع إحضار أعمالهم بعد تنقيحها قبل موعد الحصة الثالثة للتعبير.	
المعالجة والدعم	يقوم المعلم في هذه الحصة بما يلي: 1/ عرض –على السبورة– الملاحظات العامة على أعمال المتعلمين من حيث: أ– الحجم واحترامه. ب– المحتوى الفكري وضبطه. ت–اللغة والأسلوب ومدى خصوصيتها. 2/ يوزع أعمال المتعلمين. 3/ يراقب عملية التصحيح الذاتي. 4/ يضاف جدول شبكة التقييم للتعبير.	يتم هذا العمل في الحصة الثالثة من التعبير.

من خلال هذه المذكرة يتضح لنا أن نشاط التعبير الكتابي يمر بثلاث حصص، أول حصة قام فيه المعلم بشرح تقنية التلخيص مع استذكار لما عرفه المتعلم سابقا من حصيلة فكرية، وفي الحصة الثانية قام المتعلمون بتطبيق التقنية، وقد سبقها بتذكير موجز لخطواتها، والحصة الثالثة وهي حصة التصحيح الكتابي وما لحظناه أن المعلم انطلق من المقاربة بالكفاءات، إذ تناول المعلم هذه الحصة لتدريب المتعلمين على التصحيح الذاتي، مما يجعلهم ذلك يفكرون في أخطائهم ويصححوها حتى لا يقعوا فيها مرة أخرى، فيبحث في إنشاءاتهم عن المآخذ العامة والأخطاء الشائعة ويدون خلاصة عامة، وكل ذلك بإسهام المتعلمين.

مذكرة تربوية لتدريس نشاط العروض

النشاط: نص أدبي **المستوى:** السنة الثالثة ثانوي

الموضوع: الإنسان الكبير لمحمد صالح باوي **الشعبة:** آ ف

أحكام موارد النص وضبطها في مجال العروض

الأهداف التعليمية: أن يكون المتعلم قادرا على:

– ملاحظة التطور الموسيقي في الشعر الحر من خلال التعرف على البحر الرمل

– التغني ببحر الرمل في الشعر الحر.

المراحل	سير الدرس	الطريقة
تمهيدية	– يطلب من المتعلمين قراءة النص الأدبي "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باوي، وكتابة الأمثلة المنتقاة من النص. – قال شعبي يوم وحدنا المصير. – أنت إنسان كبير – يا جراحي	05 دقائق
بناء التعلمات	– يطلب من المتعلمين قراءة الأبيات مع الإنشاد – يطلب من المتعلمين كتابة الأبيات كتابة عروضية مع وضع الحركات والسكنات المناسبة لتشكيل التفعيلات. قال شعبي/يوم وحدنا/ لمصير /0/0//0/ /0//0/0/0//0/ فاعلاتن/فاعلاتن/ فاعلان أنت إنسا/ نن كبير /0/0//0/ /0//0/ فاعلاتن/ فاعلان – يركز المعلم بعد التقطيع على الإنشاد والجانب السماعي، قصد إثبات الإيقاع الصوتي في آذان المتعلمين. – ثم يستخلص بالإسهام مع المتعلمين القاعدة العروضية بحر الرمل: بحر الرمل ترويه الثقات فاعلاتن فاعلاتن فاعلان وهو من البحور الصافية يتكون في الشعر العمودي من تفعيلة	حوارية 45 دقيقة

	فاعلاتن ستة مرات ثم يواصل تدريب تلاميذه على تقطيع الأبيات التي تنتمي إلى البحر الرمل، حتى يمكنهم من اكتشاف جميع الجوازات، مميزا بين الصورة الأصلية والجوازات العروضية	
أختبر معرفتي	يقترح المعلم مجموعة أبيات تتوافر على أهم جوازات البحر على أن يتم الاختيار من بحور مختلفة، ثم مطالبة التلاميذ باكتشاف بحر الرمل	حوارية 10 دقائق.

ما نلحظه من هذه المذكرة هو أن المراحل التي مر بها المعلم أثناء تقديمه لنشاط العروض هي نفس المراحل التي يمر بها أثناء تقديمه لنشاط البلاغة والنحو، مع التركيز على الجانب السماعي وكيفية النطق أثناء تقديمه لهذا النشاط الذي يعبر عن الجمال الموسيقي وترقية السمع لدى المتعلم.

خلاصة:

وبهذا نخلص من عرضنا لهذه المذكرات التربوية إلى القول بأنه: يتم الاستثمار في النواحي اللغو والعروضية والبلاغية بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا، إنما معارف مستمدة من النصوص، كما جاء فيها فإن الكتاب يقوم على المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي.[1] وذلك يعني أن تدريس جميع أنشطة اللغة يكون مقرون بالنص الأدبي، والتي تهدف جميعها إلى إكساب المتعلم مجموعة من الكفاءات التي يستطيع الاستفادة منها في حياته الدراسية والاجتماعية

(1) كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، م، س، المقدمة.

المبحث الرابع: تحليل نتائج الإستبانة وتفسيرها:

أعددنا لهذا البحث الميداني استبان طرحنا فيه مجموعة من الأسئلة تخص منهاج التربية العربية وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وقد قسم هذا الاستبيان إلى ثلاث محاور:

1/ منهاج اللغة العربية والمقاربة بالكفاءات.

2/ الكتاب المدرسي ومدى تطبيقه لمحتوى منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي.

3/ الأنشطة التعليمية.

وقد تم اختيار العينة على مستوى ثانوية هواري بومدين وثانوية حمام دباغ بولاية قالمة وعددهم 12 معلم.

المحور الأول: منهاج اللغة العربية والمقاربة بالكفاءات

س1/ هل لديك اطلاع على منهاج اللغة العربية الحديث القائم على المقاربة بالكفاءات.

الاحتمالات	نعم	لا
التكرار	07	05
النسبة المئوية	%58	%42

من خلال أجوبة السؤال الأول نجد أن 42% من المعلمين لم يطلعوا على مضمون المناهج الحديثة القائمة على بيداغوجيا الكفاءات، في حين أن 58% قد اطلعوا عليها وذلك من خلال الدورات التكوينية، ومن خلال سندات التكوين المساعدة للمعلمين، وبالرغم من ذلك فهم لم يتلقوا تكوين كافيا من خلال استفساراتنا لبعض المعلمين، نجدهم يقرون بعدم فهمهم لمعنى الكفاءات فهما جيدا، لذلك يجب على المنظومة التربوية تخصيصا دورات ومعاهد لتكوين المعلمين الجد وحتى القدامى، لأنهم هم الأولى بالتكوين بسبب تدريسهم بالبرنامج القديم، ويجهلون طرق التدريس بالمنهاج الحديث.

السؤال الثاني: هل هناك صعوبة في تطبيق المنهاج القائم على المقاربة بالكفاءات؟

الاحتمالات	نعم	لا
التكرار	08	04

النسبة المئوية	%67	%33

يقر 67% من الأساتذة بأنهم وجدوا صعوبة في تطبيق المنهاج القائم على المقاربة بالكفاءات بينما الأقلية بنسبة 33% ترى انه لا توجد أية صعوبة في تطبيقه.

وقد اتفقت الأغلبية على عدم القدرة على تطبيق المنهاج بحذافيره، حيث لا يدركون معنى التدريس بالكفاءات بمعناه الكلي ولا يتقنون طرق التدريس به، مع قلة الوسائل التكنولوجية الحديثة والتي لها دور كبير في عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، إذ هناك إهمال كبير للوسيلة التكنولوجية الحديثة، وهذا ما يستوجب توفير الوسائل التعليمية الحديثة اللازمة والتي تتماشى مع بيداغوجيا الكفاءات.

السؤال الثالث: هل تحقق المقاربة بالكفاءات الأهداف المسطرة في المنهاج؟

الاحتمالات	نعم	لا
التكرار	09	03
النسبة المئوية	%75	%25

تبين النتائج المتحصل عليها في الجدول أن المقاربة بالكفاءات حققت الأهداف المتوخاة منها، بنسبة 75% فاختيار الأهداف هو بداية ونهاية كل عملية تعليمية، وذلك يظهر من خلال اكتساب المتعلم الكفاءات التي سطرها المنهاج في كل درس، أما نسبة 25% من الأساتذة فيرون أن المقاربة بالكفاءات عجزت عن تحقيق ما يهدف إليه المنهاج، حيث يجب أن تكون العلاقة بين الأهداف والمحتوى علاقة منسجمة وتكاملية.

السؤال الرابع: ما هو دور كل من المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

بعد جمع الاستمارات الموزعة على الأساتذة والاطلاع عليها لاحظنا وجهات نظر متقاربة بين مختلف الأساتذة فيما يخص دور كل من المعلم والمتعلم في ظل بيداغوجيا الكفاءات كالآتي:

*** دور المتعلم:**

– دور المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات هو أن يبني وينشط معارفه بمفرده، من خلال وضعيات المشكلات ومن خلال مبادراته وطرح أفكاره وآرائه والعمل على تفعيلها، فيجب أن يكون هو المنشط للعملية التعليمية التعلمية.

*** دور المعلم:**

– المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات ما هو إلا مرشد وموجه للمتعلم

– تحديد النشاطات والتنسيق بين التلاميذ وتدريبهم على استخدام المعرفة والكفاءة ومرافقتهم أثناء بناء معارفهم باقتراح وضعيات وأدوات مناسبة لحل وضعية المشكلة، حيث يتحرر المعلم من الروتين الذي عهده في ظل المقاربات السابقة، فالمعلم إذن ما هو إلا منشط ومنظم وهو بذلك يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار، كما يعيد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها، ويرافقه في مسيرته من خلال تقويم مجهوداته، وبذلك فالمتعلم هو محور العملية التعلمية وعنصر نشيط فيها مسؤول عن التقدم الذي ينجزه وتحديد مساره العلمي في جو تعاوني مع أنداده وذلك بتوجيه من المعلم.

المحور الثاني: الكتاب المدرسي والمنهاج.

السؤال الأول: ما هو رأيك في محتوى اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
املتزم بمحتوى المنهاج الدراسي	03	%25
به إضافات زيادة على المنهاج	02	%17
لا يتناول كل الموضوعات المقررة في المنهاج	07	%58

هذا الاستبيان أظهر أن 25% من المعلمين يرون أن محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي ملتزم بالمحتوى المقرر المناهج الدراسي، بينما نسبة قليلة من المعلمين 17% يرون أن به إضافات وزيادات عن المقرر في المنهاج، بينما يتفق أغلبية المعلمين بنسبة 58% على محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي لا يتناول كل الموضوعات المقررة في المنهاج، فهناك حذف لبعض الدروس والمواضيع المقررة في المنهاج، غير أن الكتاب المدرسي وجب أن يراعى في الكتاب المدرسي أن يكون شارحا وموضحا ومفسرا لما يتضمنه المنهاج المقرر، ويكون ترجم مناسبة له، فمحتوى الكتاب المدرسي يعد من أهم أسباب نجاح العملية التعليمة أو من أهم أسباب إخفاقها.

السؤال الثاني: هل محتوى الكتاب المدرسي يتناسب مع مستوى المتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%25
لا	07	%58
أحيانا	02	%17

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة أجابوا بـ لا وقد أرجعوا ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي لا تتناسب، مثلا الموضوعات المقررة في النصوص الأدبية التي لا تناسب هذا المستوى، إضافة إلى ذلك صعوبة بعض الدروس في البلاغة، وبعض المصطلحات الواردة فيه صعبة دون شرح أو تعليق عليه، حيث قدرت نسبة الأساتذة 58%، أما الأساتذة الذي أقروا أن محتوى الكتاب يتناسب مع مستوى المتعلم فقدرت نسبتهم بـ 25% ويرجعون ذلك إلى أن محتوى المقرر برمج ليكون في متناول كل فئات المتعلمين.

بينما الأقلية من الأساتذة 17% يرون أن محتوى الكتاب المدرسي يتناسب مع مستوى المتعلمين في بعض جوانبه، التي يراعى فيها المستوى الدراسي للمتعلمين، فإن إن ما يجب مراعاته عند اختيار المحتوى لابد من مراعاة هذا الجانب الذي يتعلق بضرورة ملائمة المحتوى لمستوى المتعلمين.

السؤال الثالث: هل يعكس الكتاب المدرسي الحقائق الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه المتعلمون؟

الاحتمالات	نعم	لا	نوعا ما
التكرار	04	00	08
النسبة المئوية	%33	%00	%67

أظهر هذا الاستبان أن أغلبية الأساتذة بنسبة 67% يرون أن الكتاب المدرسي يعكس الحقائق الاجتماعية و الثقافية المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه المتعلمين نوعا ما، أي هناك بعض النقائص و الثغرات فيه و حجتهم في ذلك أن بعض من مواضيعه المقرر تناولها في النصوص هي مواضيع تمس

الجانب الاجتماعي و الثقافي الذي يتصل بحياة المتعلم، غير ان هناك نقص في طرح بعض المواضيع الاجتماعية و الثقافية العصرية التي تتماشى في هذا العصر.

– بينما فئة من الأساتذة بنسبة 33% ترى بان محتوى المدرسي لا يعكس حقائق ثقافية و اجتماعية المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه المتعلم و يرجعون ذلك الى عدم طرحه للقضايا الاجتماعية و الثقافية التي من شأنها إثراء مكتسبات المتعلم و إثراء فكره و تطلعاته المستقبلية.

السؤال الرابع: ما مدى ملائمة محتوى الكتاب لأهداف المنهاج المدرسي ؟

الاحتمالات	ملائم	متوسط	نوعا ما
التكرار	02	10	00
النسبة المئوية	%17	%83	%00

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نرى أن أغلبية الأساتذة بنسبة 83% يرون بان محتوى الكتاب المدرسي يلائم الأهداف المسطرة في المنهاج بشكل متوسط أي أن هناك بعض الأهداف المسطرة في المنهاج استطاع الكتاب المدرسي و الوصول إليها من خلال المواضيع التي يتضمنها إذ وضع لكل محور مجموعة من الأهداف التي يجب الوصول إليه بينما هناك بعض الأهداف التي سطرت في المنهاج و لا توجد لها مواضيع تمكن المتعلم و المعلم من بلوغها أي أن محتوى الكتاب المدرسي يلائم الأهداف المسطرة في المنهاج في بشكل نسبي بينما نسبة 17% يرون أن المنهاج يلائم تماما الأهداف التي سطرت في المنهاج.

المحور الثالث : الأنشطة التعليمية التعلمية:

السؤال الاول: هل تحضر لأنشطة وفق الأهداف المسطرة في المنهاج المدرسي؟

الاحتمالات	نعم	لا
التكرار	08	04
النسبة المئوية	%67	%33

نستشف من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة يقرون بان تحضيرهم للأنشطة المقررة يكون وفق الأهداف المسطرة في المنهاج وذلك بنسبة 67% فقبل تقديم أي درس يجب وضع وتحديد الأهداف التعليمية التي يجب الوصول إليها في نهايته، بينما نسبة 33% من الأساتذة يقرون بتحضيرهم للأنشطة التعليمية المختلفة دون تحديد للأهداف وحجتهم في ذلك يرجعونها لضيق الوقت، غير أن ذلك يقلل من فعالية المقاربة بالكفاءات، باعتبار أن التخطيط للأنشطة وفق الأهداف المسطرة في المنهاج من مبادئ وأساسيات المقاربة بالكفاءات وذلك يساهم بدور كبير في إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

السؤال الثاني: ما هو النشاط الذي يكون فيه المتعلم أكثر تفاعلا وايجابية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نصوص	09	%75
قواعد	00	%00
بلاغة	00	%00
عروض	01	%08
تعبير كتابي	02	%17

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة أجابوا بأن نشاط النصوص هو النشاط الذي يكون فيه المتعلم متفاعل وايجابي معه بنسبة 75%، وبرروا إجاباتهم بأن النصوص هي الأساس، فبفهمها واستيعابها يسهل عليهم فهم واستيعاب بقية الأنشطة، كما أن نشاط النصوص لا يحتاج جهد كبير وإنما يتطلب قراءة جيدة للنص، كما أنها تحتوي عنصر التشويق خاصة في النصوص التي تحكي التاريخ والثقافة، بينما نشاط البلاغة والقواعد فلهما نفس النسبة، إذ يتفق المعلمين على أن المتعلم لا يكون متفاعلا ولا ايجابيا خلال تقديم هذين النشاطين، وذلك قد يرجع إلى مادة التدريس في حد ذاته وإلى الكيفية التي يتم بها تدريس هذين النشطين، لذلك وجب العمل على تيسير محتويات القواعد والبلاغة.

السؤال الثالث: هل الحجم الساعي للغة العربية كاف لإتمام البرنامج على أكمل وجه وفق الأهداف المسطرة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كاف	03	%25
غير كاف	09	%75

هذا الاستبيان أظهر أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة بنسبة 75% يرون أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية غير كاف وذلك راجع لكثافة المنهاج وطوله، كما أنه لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة له في المنهاج ولا مع قدرة التلاميذ الاستيعابية، إضافة إلى عدم تعود المعلمين حتى الآن على التدريس بالكفاءات ونقص الوسائل التعليمية المساعدة، بينما نسبة 25% من الأساتذة يرون بأن الحجم الساعي المخصص للغة العربية كاف لإتمام البرنامج، لهذا وجب إعادة النظر في حجم المنهاج ومحاولة ضبط موضوعات كل نشاط من الأنشطة المقرر دراستها.

السؤال الرابع: هل تتناسب النصوص المنقاة في الكتاب المدرسي مع المتعلم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تناسب	08	%67
لا تناسب	04	%33

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ النصوص المنتقاة في الكتاب المدرسي تناسب المتعلم بنسبة 67%، حسب رأيهم أن مواضيع هذه النصوص تمس جميع جوانب المتعلم وجميع المجالات المتعلقة بحياته، سواء العلمية والعملية مثل النصوص القومية والوطنية والاجتماعية، كما تراعي قدرات المتعلم النفسية والعقلية، بينما نسبة 33% يصرحون بأن النصوص المنتقاة في الكتاب المدرسي لا تناسب المتعلم، كونه نصوص لا تساير العصر الذي يعيش فيه ولا تواكب روح العصر.

السؤال الخامس: في رأيك ما هو سبب ضعف المتعلمين في استيعاب نشاط القواعد النحوية والصرفية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
وجود خلل في منهاج القواعد	08	%67
عدم اهتمام المتعلمين بالمادة	00	%00
نقص خبرة المعلم	02	%00
سبب آخر	02	%08

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ سبب ضعف المتعلمين في استيعاب نشاط القواعد يكمن في وجود خلل في منهاج القواعد فأغلبية الأساتذة يقرون بذلك ، بنسبة 67% حيث يرون أن طبيعة الدروس المقررة في منهاج القواعد ذات طابع فلسفي وصعبة نوعا ما، إذ يصعب إيصالها للمتعلم، ضف غلى ذلك ضيق الوقت المخصص لهذا النشاط، بينما 17% من الأساتذة يرون بأن نقص خبرة المعلم هو سبب من أسباب ضعف المتعلمين في استيعاب نشاط القواعد، فالخبرة تلعب دور كبير في إنجاح العملية التعليمية، خاصة بعض المعلمين يعجزون عن إيصال القاعدة الأصلية للمتعلمين، و17% من الأساتذة يرون بان هناك أسباب أخرى منها أن هذا النشاط في حد ذاته نشاط صعب، نظرا لطابعه الفلسفي المعقد مع قلة التمارين، مما يعيق مردود استيعاب المتعلمين لهذا النشاط ورغم اتفاق جميع المعلمين على أن المتعلمين يهتمون بهذا النشاط ويبادرون لفهم أسسه وقواعده، غير أنهم يجدون صعوبة في استيعابه وضعفا في تطبيق قواعده.

السؤال السادس: هل محتوى منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي يسمح بتحقيق إتقان التعبير الكتابي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%83
لا	02	%17

يظهر هذا الاستبان أن أغلبية الأساتذة بنسبة 83% يقرون بأن محتوى منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة يسمح بتحقيق إتقان التعبير الكتابي ويرجعون ذلك إلى طبيعة الأنشطة المقررة في المنهاج، فكل نشاط

مها يحقق جانب من الجوانب التي تسمح بإتقان التعبير بشقيه وخصوصا الكتابي، فنشاط النصوص يهدف إلى إثراء الرصيد اللغوي والفكري والمعرفي للمتعلم وتزويده بالأفكار المختلفة ونشاط البلاغة الذي يعمل على تكوين الذوق الفني للمتعلم وتمكينه من ايجادة فنون القول ونشاط القواعد الذي يصونه من الأخطاء اللغوية والإملائية، فكل هذه الأنشطة تخلص في الأخير إلى إكساب المتعلم إنتاج نصوص شفاها وكتابا وذلك ما يهدف إليه المناهج، أما نسبة قليلة جدا 17% يرون بأن محتوى المنهاج لا يسمح بتحقيق إتقان التعبير الكتابي، باعتباره يركز على النصوص أكثر ولا يولي لبقية الأنشطة نفس التركيز والأهمية.

النتائج العامة للاستبيانة: الاستبيان

بناءا على نتائج البحث المتوصل إليها من المعالجة الإحصائية لاستجابات المعلمين على الاستبيان يمكن تقييم مجموعة من الاستنتاجات و هي كما يلي:

– ضرورة تكوين المتعلمين تكوينا جادا فيما يخص عملية التدريب وفق المقاربة بالكفاءات فأغلبية المعلمين يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا، لذلك يجب توفير المعاهد و الدورات التكوينية و المتجددة للمعلمين القدامى و الجدد.

– الأهداف هي معيار انتقاء المحتوى التعليمي، و لا تبنى المناهج الدراسية إلا إذا سطرت الأهداف وفق ميولات المتعلمين، و هذا ما عملت به المقاربة بالكفاءات، و ما استنتجناه من خلال إجابات المعلمين، أن العلاقة بين الأهداف المسطرة في المنهاج و اختيار المحتوى يتلائم بشكل متوسط مع وجود بعض الثغرات و النقائص التي يجب إصلاحها وتداركها أي أن هناك بعض الأهداف التي سطرت في المنهاج غير انه لم تحدد لها مواضيع معينة تمكن من وصولها و بلوغها. لذلك يجب مراعاة العلاقة بين الأهداف والمحتوى أثناء عملية انتقاء محتويات المناهج الدراسية.

– أما فيما يخص الكتاب المدرسي نجده غير ملتزم بمحتويات المناهج، و هذا ما تقر به وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي " فان ما حدث بالنسبة الى ترجمة منهاج هذه السنة الى كتاب مدرسي هو المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي حيث لم يتمكنوا من جمل محتويات الكتاب المدرسي تطابق مع المنهاج "[1] و هذا بالتأكيد ما يعود بالتأثير السلبي على نتائج المتعلمين إضافة الى ذلك عدم مناسبة محتواه لمستوى

(1) مديرية التعليم الثانوي العام، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي، ص7.

المتعلمين، و هذا ما يقدر به أغلبية المعلمين، مما يقتضي ضرورة إعادة ضبط الكتاب المدرسي من حيث محتواه و مواضيعه التي يجب أن يراعي فيها ميولات المتعلمين و مستوياتهم.

– أما الأنشطة التعليمية ، فنجد أغلبية المعلمين يخططون لها وفق المقاربة بالكفاءات، كما يرون أن للوسيلة دور أساسي جدا في تفعيل و تطبيق البيداغوجيا الجديدة و ذلك عن طريق العمل بحل المشكلات في وضعية مشكلة التي بدورها تجعله يعمل جهده الفكري لحل هذه المشكلة التي تدمجه بين واقعه في محيطه و المدرسة و ما يتلقاه من معلومات و معارف و ذلك ليتعلم كيف يتعايش مع المحيط الخارجي و هذا ما يتطلب أن تكون المناهج مدروسة مع بيته و طبيعة المجتمع التي يعيش فيه المتعلم لا منقولة من مجتمع آخر.

– أما فيما يخص الحجم الساعي المخصص للغة العربية فالمعلم في صراع كبير و هاجس لا يفرقه طيلة العام، و هو كيف يتم إنهاء البرنامج أو ذلك الى الحجم من المحتوى التعليمي بكل فروعه و أنشطة مقارنة بالحجم المخصص. لذلك وجب على الهيئة المكلفة بذلك، العمل على تكييف حجم المناهج بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الوقت من اجل التأكد من تحقيق الأهداف الخاصة مما على مستوى المتعلمين، و عطاء أهمية لجانب الكيف على حساب الكم.

خاتمة:

عملت المنظومة التربوية على تحديد مناهجها و تغيير طرق عملها و نسق إداراتها وهذا من اجل مواكبة التقدم العلمي، فتبين لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كاختيار استراتيجي تبنى عليها مناهجها، و نظرا للتغيرات التي طرأت على المناهج التربوية عامة و منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي خاصة، قمنا في بحثنا هذا بدراسة من حيث المحتوى و الأهداف و الطرق و الوسائل و تنتهي بتحديد إجراءات التقييم عمليا.

و توصلنا من خلال الدراسة النظرية و التطبيقية الى النتائج التالية:

– المنهاج الدراسي هو انعكاس لما يسود في المجتمع من معارف و ثقافات و أفكار و قيم، لذلك يجب على المناهج أن يواكب دائما جميع التغيرات الحاصلة في المجتمع، لكي يساير ما يمر به المتعلم من تغيرات اجتماعية و ثقافية، و سياسية، و دينية، فذلك ما يساعده على مواجهة جميع التحديات التي تواجهه وتعترض حياته الدراسية كانت أو العملية، و هذا ما يستلزم على المنظومة التربوية، إذ لا بد لها من وضع وبناء مناهج تعليمية لها إمكانية و فعالية مقابلة تحديات العصر و مستجداته وذلك استدعي ضرورة الإصلاح التربوي، و الذي عملت المنظومة التربوية الجزائرية على تحقيق جميع قطاعاته، فكان من بينها تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و التي جاءت كبديل عن المقاربة بالأهداف، و التي جاءت لمواكبة العولمة التي يعيشها العالم،حيث تعمل المنظومة التربوية بذلك على تحسين مستوى التعليم مما يواكب مع روح العصر، باعتماد التكنولوجيا الحديثة و تغيير دور كل من المعلم و المتعلم في ظل هذه المقاربة الجديدة، حيث أصبح المتعلم هو من يعمل و يجتهد للحصول على المعلومة و تطويرها بمساعدة المعلم الذي لم يمد له الدور التلقيني، و أصبح هو الموجه و المسير للمتعلم في العملية التعليمية، و ترمي هذه المقاربة الجديدة الى منح المتعلم الكفاءات التي تمكنه في نهاية مساره التعليمي من تحديد مستقبله كما تتيح له أيضا أن يكون أكثر انفتاحا و أكثر استقلالية عن محيطه.

و من هنا فإننا إن نظرنا الى ما تطن حاليه هذه المقاربة نرى أنها مقاربة ناجحة و أننا إذا عمانا على تطبيقها بشكل جدي سنلاحظ تطورا كبيرا في القطاع التعليمي.

و لكننا في الواقع لم نلاحظ أي تطور بهذه الدرجة العالية، و ذلك راجع الى أن المنظومة التربوية عند تبينها لهذه المقاربة لم تدرسها بشكل يتناسب مع المجتمع التي طبقت فيه، و لم توفر لها جميع مستلزماتها و تجهيزاتها الخاصة مثل توفير التكنولوجيا الحديثة في التدريس و الأمر الأخر و الأهم هو عدم تكوين المعلمين و المتورطين للقطاع التعليمي، حيث تم الانتقال من طريقة التدريس بالمقاربة بالأهداف تعتمد على المعلم في العملية التعليمية، و المتعلم لمستقيل المعلومات دون تدخل في عملية التدريس و هذا ما يوضح الفرق بين المقاربين و يستدعي الى تكوين المعلمين أكادميا و تأهيليا و ربط هذا التكوين بالميدان، وهذا ما نلاحظه من خلال الجانب التطبيقي و هو رغبة المعلمين في التدريس بالكفاءات لكن هناك جهل بطرق التدريس و بكيفية تطبيقها ميدانيا بسبب عدم التكوين .

و ما يمكن قوله عن المقاربة بالكفاءات البيداغوجيا جديدة للتدريس تعتبر قفزة نوعية لتحسيس مناهج التعليم في الجزائر لكن هناك نقص في توفير الأجهزة اللازمة لها و نقص تكوين المعلمين.

* أما فيما يخص دراستنا لمناهج تدريس اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي توصلنا الى الملاحظات التالية:

1/ لاحظنا مدى أهمية الأنشطة التعليمية في عملية تدريس اللغة العربية، فكل نشاط من هذه الأنشطة نجده يكمل بقية الأنشطة الأخرى. فالعلاقة بين أنشطة اللغة العربية هي علاقة تكميلية.

2/ مدى أهمية انتقاء النصوص الأدبية باعتباره الركيزة الأساسية لبقية الأنشطة الأخرى، إلا أن ما يجدر الإشارة إليه هو عدم ملائمة محتوى النصوص الأدبية للمدة الزمنية المخصصة لها.

3/ أما فيما يخص نشاط القواعد النحوية و الصرفية، نجد أن ضعف في استيعابها، مما يستدعي ضرورة إعادة ضبط محتوى هذا النشاط و محاولة تحديد المشكلات التي تعتريه.

4/ تأكد من خلال عملية الإستبانة أن الحجم المخصص للغة العربية غير كاف، و لا يسمح بالوصول الى جميع الأهداف المسطرة في المناهج، و أصبح هم المعلم هو كيف يتم انقاد البرنامج وذلك المحتوى التعليمي بكل أنشطته.

5/ أما فيما يخص الأهداف المسطرة في المنهاج فهي متماشية نوعا ما مع المحتوى المقرر دراسته غير ان هذا الأخير –المحتوى– غير مناسب لمستوى المتعلمين كغياب النص الأجنبي المترجم لما له أهمية في تكوين البنية اللغوية و الذهنية للمتعلم حيث يجعله ينفتح على العالم معايير له، و كذلك نقصا في جانب الاختيار للنصوص القديمة، والنصوص الإسلامية التي من شانها أن تترتب ثقافة المتعلم الإسلامية وتزوده بكفاءات تساعده في مواجهة ما يعترضه من مشاكل.

– و ارتأينا عند نهاية البحث تقديم اقتراحات ووصايا واجب مراعاتها عند وضع المناهج الدراسة و اختيار محتوياتها و تتمثل فيما يلي:

* ضرورة ملائمة المحتوى لأهداف المنهاج و ذلك بنظر له من خلال محتوى الكتاب المدرسي ما إذا كان يوافق الأهداف المسطرة في المنهاج أولا.

* ضرورة ملائمة المحتوى لمستوى المتعلمين و ذلك عن طريق مراعاة اهتمامات التلاميذ و مستوياتهم الدراسية.

* ملائمة المنهاج و محتوياته للوسط الاجتماعي الثقافي، و ذلك بالنظر الى الكتاب المدرسي ما إذا كان يعكس الحقائق الاجتماعية و الثقافية المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه المتعلم.

* أن يتيح المناهج فرص التفتح على الثقافات الأخرى.

* يجب تكييف المناهج التعليمية و محتوياتها مع المدة الزمنية المخصصة لها.

* توفير الوسائل اللازمة لإنجاح العملية التعليمية القائمة على مقاربة الكفاءات.

و في الأخير فان هذه النتائج و التوصيات هي قصارى ما أمكن لنا بحثه و الانتهاء إليه، و هي تمثل جهدا لا يكتمل بدون دعوة الى تكثيف البحث في هذا المجال لشساعته من اجل استجلاء غوامض أخرى و النهوض بمناهج التعليم عامة و اللغة العربية خاصة.

الملاحق

الملحق 01: الاستبيان المعتمد

جامعة 08 ماي 1945

كلية الآداب و اللغات

تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية

اللغة العربية

استمارة موجهة لأساتذة التعليم الثانوي

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في الليسانس التطبيقية و تعليمية اللغة العربية و التي تحمل عنوان " مناهج تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات (منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي أنموذجا).

و مساهمة منه في إثراء هذا البحث نرجو من سيادتكم الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بكل صراحة و وضوح.

المبحث الاول: منهاج اللغة العربية و المقاربة بالكفاءات.

س1/ هل لديك اطلاع على منهاج اللغة العربية الحديث القائم على المقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ – لا ☐

س2/ هل هناك صعوبة في تطبيق المنهاج القائم على المقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ – لا ☐

س3/ هل تحقق المقاربة بالكفاءات الأهداف المسطرة في المنهاج؟ نعم ☐ – لا ☐

المحور الثاني: الكتاب المدرسي و المنهاج:

س1/ ما هو رأيك في محتوى كتاب اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

أ/ ملتزم بمحتوى المنهاج الدراسي ☐

ب/ به إضافات زيادة على المنهاج ☐

ج/ لا يتناول كل الموضوعات المقررة في المنهاج ☐

س2/ هل محتوى الكتاب المدرسي يتناسب مع مستوى المتعلم؟ نعم ☐ – لا ☐

س3/ هل يعكس الكتاب المدرسي الحقائق الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه المتعلمون؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

س4/ ما مدى ملائمة محتوى الكتاب المدرسي لأهداف المنهاج الدراسي؟

ملائم ☐ متوسط ☐ نوعا ما ☐

المحور الثالث: الأنشطة التعليمية التعلمية:

س1/ هل تحضر الأنشطة وفق الأهداف المسطرة في المنهاج المدرسي؟ نعم ☐ - لا ☐

س2/ ما هو النشاط الذي يكون فيه المتعلم أكثر تفاعلا و ايجابية؟

أ/- نصوص

ب/- قواعد

ج/- بلاغة

د/- عروض

هـ/- تعبير كتابي

س3/ هل الحجم الساعي للغة العربية كافي لإتمام البرنامج على أكمل وجه وفق الأهداف المسطرة؟

كافي ☐ غير كاف ☐

س4/ هل تتناسب النصوص المنتقاة في الكتاب المدرسي مع المتعلم؟

تناسب ☐ لا تناسب ☐

س5/ في رأيك ما هو سبب ضعف المتعلمين في استيعاب نشاط القواعد؟

أ/- وجود خلل في منهاج القواعد

ب/- عدم اهتمام المتعلمين بالمادة

ج/- نقص خبرة المعلم

د/- سبب آخر.

س7/ هل محتوى منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي يسمح بتحقيق اتفاق التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

قائمة
المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

المصحف الشريف برواية ورش عن نافع

قائمة القواميس والمعاجم:

1/ أبو الحسن احمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، دار الفكر، د ط، 1979م.

2/ ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج14، ط 1999م.

3/ حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية عربي انجليزي، مراجعة حامد عامر، الدار المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

4/ الخليل بن احمد الفراهيدي، معجم العين، سلسلة المعاجم والفهارس، ج3، د ط، د ت.

5/ عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابين، المغرب، ط1، 1999م.

6/ الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة العامة للكتاب، مصر، ج1، (نسخة مصورة عن ط3 المطبعة الأميرية 1978م).

7/ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م.

المجلات والمقالات:

1/ حياة بناجين السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية (من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 22 افريل 2013م.

2/ ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر–أبحاث في اللغة والأدب الجزائري– جامعة بسكرة الجزائر، العدد 10، 2014.

3/ نور الدين احمد قايد، حكيمة السبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء، مجلة الواحات والدراسات، العدد 08، 2014.

4/ كمال بن جعفر، الفصل التعليمي التعلمي ومتطلبات المقاربة بالكفاءات، ، جامعة بجاية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة بجاية، 7-8-9 ديسمبر 2010.

الرسائل والمذكرات:

1/ بلحاج فروجة، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، تخصص علوم النفس والتبية، الجزائر ، 2011.

2/ بن سي مسعودة لبنى واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2007/ 2008.

3/ قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الحديثة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي الابتدائية، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2010/2009.

الوثائق الرسمية:

1/ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2003م.

2/ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2003م.

3/ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2004م.

4/ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2013م.

5/ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م.

6/ اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي، (اللغة العربية وآدابها)، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، الجزائر، 2006.

7/ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جميع الشعب العلمية والأدبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، الجزائر، 2006.

8/ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، وثيقة تخفيف المناهج للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جميع الشعب (اللغة العربية وآدابها)، وزارة التربية الوطنية، د ط، الجزائر، جوان، 2008.

قائمة الكتب:

1/ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1981م.

2/ إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية للتسويق، مصر، د ط، 2008م.

3/ توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوي الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2004م.

4/ حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مطبعة حسان، مصر، د ط، 1982م.

5/ راتب قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2004م.

6/ رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

7/ رشدي احمد طعيمة، احمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤه...)، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008م.

8/ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2000م.

9/ سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، الأردن، (ط، د، ت)، ط1، 2014.

10/ سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمازيغية، الجزائر، د ط، 2004.

11/ سهيلة محسن كاظم القتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق، الأردن، د ط، 2010.

12/ صلاح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرائق التدريس، دار المعرفة، مصر، ط2، 1961.

13/ عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، د ط، 2008.

14/ عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

15/ عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، دار جسور، الجزائر، ط1، د ت.

16/ عبد اللطيف ين حسين فرج، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء المناهج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

17/ عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليمك اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1995.

18/ عصام النمر، تيسير الكوفحي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، درا اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، 2010.

19/ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991، د ط.

20/ (1) مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط3، 2000م.

21/ محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، المكتبة الوطنية الجزائرية، الجزائر، د ط، 2006.

22/ محمد محمود الخوالد، أسس بناء المنهاج التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000.

23/ مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة(مفاهيمها، عناصرها...)، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2006.

24/ ناصر شخاوي، متابعات آراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر (1962–2000 م)، دار الأديب للنشر والتوزيع الجزائر، دط، دت.

25/ وليد هوانة، علي تقي، مدخل إلى الإدارة التربوية، مكتبة الفلاح، بيروت، لبنان، ط2، 1999م.

الفهرس

فهرس المحتوى

مقدمة.....(أ، ب،ج)

I- الفصل النظري: الإطار النظري للمنهاج التربوي والمقاربة بالكفاءات

1- مدخل .....(4-7)

2- المبحث الأول: تعريف المنهاج 3-التربوي.....(8-12)

3- تعريف المنهاج التربوي.....(8-11)

4- لمحة تاريخية عن التطور التاريخي لمفهوم المنهاج.....(12-18)

5- عناصر المناهج.....(19)

6- الأهداف التربوية.....(20-33)

7- المحتوى.....(34-36)

8- طرائق وأساليب التدريس.....(36-38)

9- التقويم.....(38-48)

10- الأسس العامة لبناء المنهاج التربوي.....(50)

11- الأساس الفلسفي.....(52-53)

12-الأساس الاجتماعي.....(53-55)

13- الأساس المعرفي.....(56-57)

14- المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات.....(57)

15- تمهيد.....(57)

16- تعريف المقاربة.....(57-58)

17- تعريف الكفاءة.....(58-59)

18- المقاربة بالكفاءات.....(59)

19- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....(59-60)

20- لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية.....(61)

II- الفصل التطبيقي: دراسة تطبيقية لمنهاج تدريس اللغة العربية وفق موضوع المقاربة بالكفاءات – السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة-.

21- تمهيد ..... (63)

22- المبحث الأول: مرحلة التعليم الثانوي وأهميتها ..... (64-66)

23- تعريف التعليم الثانوي ..... (64)

24- أهمية التعليم الثانوي ..... (65-66)

25- أهمية اللغة العربية من خلال منهاج السنة الثالثة ثانوي ..... (67-69)

26- ملمح الدخول وملمp الخروج ..... (69-71)

27- الهدف الختامي لتدريس اللغة العربية ..... (72-73)

28- المبحث الثاني: دراسة تقويمية لأنشطة اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي ..... (74)

29- تعريف الكتاب المدرسي وأهميته ..... (74-75)

30- علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج ..... (75-81)

31- دراسة أنشطة اللغة العربية ..... (82-122)

32- تحليل الاستبانة ..... (123-132)

33- الخاتمة ..... (133-136)

34- الملاحق ..... (137-140)

35- المصادر و المراجع ..... (141-145)

37-الفهرس ..... (146-147)

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على واقع المنهاج التربوي، في ظل المقاربة بالكفاءات وكيفية تطبيقه على أرض الواقع بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي، ومعرفة مدى التطبيق الفعلي له في كل أنشطة اللغة العربية، وتقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف هذا المنهاج، وللوصول إلى ذلك اعتمدنا على أداة البحث المتمثلة في الاستبيان ومعالجة البيانات إحصائيا، كما اعتمدنا على أداة الملاحظة، حيث قمنا بملاحظة واقع المنهاج التربوي في التعليم الثانوي من خلال الحضور الفعلي مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أثناء تقديم الدروس لهم، وذلك سعيا للإجابة على التساؤل الرئيسي: ما مدى تطبيق المنهاج على الأرض الواقع، وما طبيعة المقاربة بالكفاءات؟.

- وهل يمكن اعتبارها الحل الأمثل لكل مشاكل المنظومة التربوية الجزائرية؟

- استخدم في هذا البحث مجموعة من الكلمات المفتاحية التي تعتبر بمثابة متغيرات البحث، وهي في الوقت نفسه تحدد فصوله ومحاور الاستبيان المستخدم فيه وهي:

- المناهج التربوية.
- المقاربة بالكفاءات.
- الأهداف التعليمية.
- الكتاب المدرسي.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- المنهاج الدراسي انعكاس لما يسود في المجتمع من معارف وثقافات.
- ضرورة التكوين للمتعلمين الجدد والقدامى، فيما يخص التدريس بالكفاءات.
- ضرورة ملائمة المحتوى لأهداف المنهاج ولمستوى المتعلمين.

Résumé:

Cette recherche vise à faire la lumière sur la réalité du programme d'enseignement, dans le cadre des qualifications d'approche et de la façon de l'appliquer sur le terrain pour la troisième année secondaire, et de voir comment l'application effective de lui dans les deux activités en langue arabe, et d'évaluer dans quelle mesure l'approche des compétences des objectifs du programme, et pour y parvenir nous nous sommes appuyés sur l'outil de recherche du traitement du questionnaire et des données statistiquement, que nous nous sommes appuyés sur l'outil d'observation, où nous avons eu l'observation sur la réalité du programme d'études dans l'enseignement secondaire à travers la présence effective avec des élèves de troisième année secondaire, lors de la présentation des leçons dans un effort pour répondre à la question principale: quelle est l'étendue de l'application du programme d'études réalisé sur le terrain et ce que la nature des compétences d'approche?

- Peut-elle être considérée comme la solution optimale pour tous les problèmes du système éducatif algérien?

- Utiliser Dans cet article, un ensemble de mots-clés qui sont considérés comme une recherche varié qui sont simultanément lié à des chapitres en forme de questionnaire utilisé ci-dessous :

- Le programme d'enseignement.
- Compétences d'approche.
- Objectifs de l'éducation.
- Livre scolaire.

La recherche a révélé les résultats suivants:

- Curriculum reflet de ce qui est prévu au sein de la communauté y compris la connaissance et la culture.

- La nécessité de former les nouveaux et anciens apprenants en termes de compétences pédagogiques.

- Un contenu approprié aux objectifs du programme et le niveau des apprenants ont besoin.