وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة والأدب العربي

فاعلية مقررات اللغة العربية لإعداد المعلمين للمرحلة المتوسطة

المدرسة العليا للأساتذة بورقلة عينة – دراسة تقويمية–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في اللغة و الأدب العربي
تخصص: لسانيات النص و تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب:
عبد المنعم عياض

إشراف الأستاذ الدكتور:
عبد المجيد عيساني

السنة الجامعية: 2020-2021

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾

[سورة طه، الآية: 114]

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، و الصلاة و السلام على أشرف الخلق و إمام المرسلين، نبينا محمد و على آله و صحبه و من تبعهم بإحسان الى يوم الدين، و بعد ...

فإني أحمد الله تبارك و تعالى الذي منّ عليّ من فضله و كرمه و أسبغ عليّ النعم ظاهـــرة و باطنـــــــة و هداني و وفقني لطلب العلم و أعانني على إتمام هذا البحث فله الشكـــــر و الحمد أولا و آخرا.

و من ثم يسرني غاية السرور أن أتقدم بموفور الشكر و التقدير إلى الأستاذ الدكتور: **عبد المجيد عيساني** لما قدمه من جهد وإرشاد سديد و نصائح و توجيهات كانت بمثابة القواعد التي قام عليها هذا البناء، برغم مشاغله و مهامه الجليلة، فله كل الثناء و الجزاء من الله سبحانه و تعالى على كريم ما تفضل و قدم.

و أتوجه بالشكر الخاص إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية بجامعة قاصدي مرباح .

و الشكر موصول إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة
على تفضّلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وتقديم ملاحظاتهم وتوجيهاتهم
بهدف إثراء هذا البحث، وتقويمـــه.

كما أنني أقدم وافر شكري لكل من قدم لي يد العون ماديا و معنويا الذين يضيق المقام عن ذكر أسمائهم فجزاهم الله عني خير الجزاء.

و اسأل الله أن يكون هذا العمل المتواضع خالصا لوجهه تعالى و أن يتقبله صدقة جاريـــة و الله من وراء القصد .

الباحث/ عبد المنعم عياض

إلى العيون التي انتظرت طويلاً لتسعد بغرسها
إلى من كان لهما الفضل الكبير في تربيتي و تعليمي ... ...
والديّ العزيزين...

إلى أولادي الأعزاء: إسحاق و شرف الدين و هيام و أمهم...
إلى إخواني و أخواتي و أهلي جميعاً ...

إلى أساتذتي الكرام .....

إلى رفقائي و أصدقائي في العمل.....

أهدي إليهم ثمرة هذا الجهد المتواضع .....

عبد المنعم عياض

مقدمة

مقدّمـــة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء و المرسلين سيدنا محمد و على آله و صحبه أجمعين، وبعد:

تعدُّ مؤسسات التعليم العالي في أي دولة حاضنات معرفة، و نموذجاً يتوجب الإشارة إليه من قبل مؤسسات المجتمع الأخرى؛ حيث أنها تهدف بشكل رئيس إلى إعداد أفرادٍ مؤهلين علمياً و تقنياً و تربوياً، يُسهمون في بناء المجتمع و تنميته وحفظ تراثه و ضمان بقائه. و نجاحه في تحقيق أهدافها مرهون بقدرتها على استنباط مواطن الإبداع لدى العاملين لديها لبلورة رؤية واضحة، و تسخير جميع الخدمات اللوجستية التي تُسهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم، و بناء برامج تلبي حاجات المتعلمين و فروقهم الفردية.

إن تقدم المجتمعات و تخلفها بصفة عامة مرتبط بنظامها التربوي والتعليمي ارتباطاً وثيقاً، فالمتتبع لتاريخ نهوض الأمم و انتكاساتها يجد وراء ذلك نظاما تربوياً و تعليمياً ناجحا أو فاشلا، بل إن السباق بين الأمم في الوقت الحاضر هو سباق تربوي تعليمي بالدرجة الأولى حول الاستثمار في العنصر البشري بعدّه رأس مال الأمة، فالأمة التي تعلّم و تربي بكفاءة أعلى هي الأعلى في السبق الحضاري و السبب أن النظام التربوي و التعليمي بمؤسساته يعد مصانع الرجال و الأجيال فكلما كانت هذه المؤسسات جيدة و قوية، كان نتاجها جيداً و قوياً و إن على رأس هذه المؤسسات و في مقدمتها التي تؤدّي دوراً إيجابياً أو سلبياً في المجتمعات تلك الجامعات التي تحوي نخب المجتمع وأكثرهم كفاءةً، فبقدر ما تقدمه هذه المؤسسات بقدر ما تنتجه و تحققه، فإذا أرادت أن تنتج جيلا يقود ركب الأمـــــة و يتولى زمام الأمور فما عليها إلا أن تقدم جهداً يؤهل لذلك، من جودة مواد المعرفة و التكوين و المواد العلمية والمناهج و البرامج و المقررات الجامعية القوية و الفعالة من حيث أهدافها ومحتوياتها. و عمليات التقويم هي ما يحقق

ذلك، إذ إنها النواة و اللبنة الأساس في التعليم العالي (الجامعات و المدارس العليا و المعاهد).

من هذا الدور الذي تؤديه المواد العلمية و المناهج الجامعية ، و أهميتها في النظم التعليمية ، شهد مجال تصميم المناهج و تطويرها في العقود الماضية تطورا ملحوظاً نتيجة للدراسات المُتعددة التي أُجريت في هذا المجال ، و ذلك أدى إلى تحولات جوهرية أهمها إنتاج و تطوير نماذج مختلفة يُمكن تبنيها لتصميم المناهج في مجالات التعلم كافة ، كمجال العلوم الدينية و اللغة والرياضيات والعلـــــــوم و غيرها من المجالات.

اللغة العربية كمجال من مجالات التعليم في المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر يحتل منهجها مكانة الصدارة في نظامها التربوي و التعليمي باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية في الجزائر، وذلك يقتضي استخدامها كلغة أولى في المجال التعليمي (التعليم العام: ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ولكي يُحقق مجال اللغة العربية الأهداف المرجوة منه على أكمل وجه في العملية التعليمية فإنه يتطلبُ تصميم منهاجه وفق نموذج واضح و محدد يبدأ بالتخطيط، ثم التصميم، ونهاية بالتطوير.

و من المفترض أن تقويم المنهج اللغوي و تطويره نحو الأفضل و الأفعل بحاجة إلى إعادة النظر في منطلقاته و مبادئه و معطياته و محتواه (محتوى المقررات) بناء على أساس البحث العلمي و النظرية العلمية، كما أنه بحاجة إلى تجديد الفكر اللغوي التعليمي باعتبار اللغة العربية لغة حية و متطورة ومتجددة و الفكر اللغوي فيها و في تعليمها قد شغل –ولم يزل يشغل– بال المفكرين اللغويين في تجديد منهجه .

تتفق الأدبيات في مجال تصميم و تطوير المناهج على وجود فروق جوهرية بين تصميم المنهج ، و تصميم المقرر، فالمنهج أعم من المقرر والمقرر يُمثلُ مُكوناً من مكونات المنهج، بالإضافة إلى أن تصميم المنهج يهتم بتخطيط و تنفيذ

و تقويم و إدارة البرامج/المقررات التعليمية ككل؛ لأنه يركز على تحقيق غايات التعليم، و فلسفة التعليم و التعلم ، و الخبرات التعليمية التي تُقدَّم للطلاب وعملية التقويم، و البيئة التعليمية ، و أدوار المعلمين و علاقتهم بطلابهم. أما تصميم المقرر فيهتمُ باختيار المحتوى التعليمي و ما يحتويه من أفكار محورية و رئيسة. وكذلك يتسم بالخصوصية ، لأنه يصفُ تحديداً ما يحدثُ داخل الفصول الدراسية من تفاعل و أنشطة مختلفة عندما يقوم المعلم باستخدام الطرائق التدريسية و الأنشطة و الوسائل التعليمية المتعددة لتقديم المحتوى التعليمي إلى الطلاب وما يتبع ذلك من استخدام لوسائل تقويم مختلفة تقيس مستوى تعلُّم الطلاب، وتُزودهُم بالتغذية الراجعة التي تُسهم في تنمية ما تعلموه من معارف و مهارات مختلفة فالمعلم هو أهم ركن في تحسين اللغة العربية، ومن هنا ينبغي توجيه القدر الأكبر من الاهتمام حتى يتم تطوير تعليم اللغة العربية بالصورة التي ننشدها. فكلُّ إصلاح في التعليم يجب أن يكون المعلم جوهر هذا الإصلاح ويحتل مكان الصدارة بين العوامل الأخرى التى يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها .

إن معلم اللغة العربية لم يعد معلم مادة يتعين على الطالب فهمها واستيعابها، فالتقدمُ في اللغة يعد أساساً للتقدمِ في المواد الدراسية الأخرى فاللغة تعد مسؤولة على نجاح العملية التعلمية كلها، فالمعلم الذي يعد إعدادا سليما ينعكس إعداده على تلاميذه، وهذا ما دعا بعض علماء التربية إلى تأكيد الحقيقة التي تقول بأن: كفاءة المعلم في تدريسه تقاس وتحدد بالآثار التي يتركها في تلاميذه.

فالمعلم المتخرج من المدرسة العليا للأساتذة في المجالات المختلفة عامة و المجال اللغوي خاصة، لابد أن تتوفر له المعرفة الواسعة والعلم اللغوي المتخصص الذي ينفعه ويساعده في شق طريقه في الحياة العملية أي في تعليم اللغة العربية لكن الإشكال يبقى قائما على نجاعة وفعالية الإعداد والتكوين

الجامعي و التوفيق بين التعليم والإعداد النظري مع واقع الممارسة المهنية في الميدان، وفي ظل المتغيرات المعاصرة و مواكبة التطورات المتجددة من حين لآخر. أصبح من الضروري بمكان إخضاع برامج تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في المدارس العليا إلى عملية التقويم المستمر وذلك من أجل إدخال كل ما يمكن تجديده وتطويره لمواكبة تلك التطورات والتغيرات التي تمس تعليم وتعلم اللغة العربية ، حيث حاولت معالجتها من خلال العنوان الموسوم ب **فاعلية مقررات اللغة العربية لإعداد المعلمين للمرحلة المتوسط؛ المدرسة العليا للأساتذة ورقلة عينة –دراسة تقويمية–** ، الذي يهدف إلى:

– الاستدلال عما إن كانت المقررات الدراسية المعدة للطالب/المعلم تعاني من القصور في إعداده لمهمته المستقبلية و نجاحه في حياته المهنية.

– التعرف على جوانب التناسب في البرنامج من خلال كل ما يدور في فلك المنهاج؛ من نوع المقرر (أدبي أو لغوي)، و نوع الدراسة (نظري أو تطبيقي أو هما معا) ، و الحجم الساعي للمقرر.

– دراسة عنصر من عناصر المنهاج اللغوي، ألاَ وهو المحتوى المخصص لإعداد المعلم، من حيث التسلسل و التتابع و مناسبته مع قدرات الطلاب وغيرها من معايير الاختيار و التنظيم.

فهذه الأسباب مجتمعة دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع ، في محاولة للإجابة عن **الإشكالية التالية :**

ما مدى فاعلية مقررات اللغة العربية في إعداد معلمي المرحلة المتوسطة في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة ؟ .

و التي تتمحور في الاستدلال عما إن كانت المقررات الدراسية الجامعية المعدة للطلبة على درجة من **الفاعلية في إعدادهم** داخل دائرة الأهداف المعلنة

لهذه البرامج من حيث معرفة جوانب القوة وتعزيزها ، وجوانب الضعف ومعالجتها في قسم اللغة العربية لأستاذ التعليم المتوسط بالمدرسة العليا للأساتذة

وتندرج ضمن هذا جملة من الأسئلة التي ارتأيناها هاجسا ننطلق منه:

– ما مدى استجابة محتوى المقررات إلى حاجيات الطالب/المعلم من خلال العلاقة بين مقررات اللغة العربية للإعداد التخصصي و مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة؟

– ما درجة مراعاة مقررات الإعداد التخصصي (للطالب/المعلم) في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة لمعايير اختيار المحتوى ؟.

– ما درجة مراعاة مقررات الإعداد التخصصي (للطالب/المعلم) في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة لمعايير تنظيم المحتوى ؟.

وتظهر أهمية البحث في كونه يعد من الدراسات الأولى من نوعها في حدود علمي، و هي تتناول دراسة فاعلية مقررات اللغة العربية لإعداد معلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ، فهو يتعرض إلى تشخيص الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم اللغة العربية، وتزويد واضعي ومخططي برامج الإعداد بالمعلومات الدقيقة لتكون أساساً للقرارات التي يتم اتخاذها للارتقاء بمستوى مضامينها الأدبية و اللغوية، ليكون المقرر جاذبا في مفرداته و صادقا في محتوياته.

كما تظهر أهمية الدراسة في إبراز الفجوة القائمة بين مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وبرامج إعداد معلم اللغة في المدرسة العليا للأساتذة ووضعها في مرآة مكبرة أمام أصحاب القرار لمعالجتها.

وقد يفيد البحث في فتح المجال لإجراء دراسات مماثلة في بقية مراحل إعداد المعلم (الابتدائي و الثانوي).

أما عن حدود الدراسة و محدداتها، فتمثلت في مدونة من مفردات المقررات و ما حملت من توصيف للحجم الساعي و نوع المقرر، و نوع الدراسة في حدود مكانية محدودة ألا وهي المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

فقد جاءت هذه الرسالة للبحث و التنقيب عن الواقع وتشخِّص مواطن الضعف وتُرَاجع وتقوِّم محتوى المقررات، بحيث تتمحور في الاستدلال عما إذا كانت المقررات الدراسية المعدة لإعداد معلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المدرسة العليا للأساتذة على درجةٍ من الفاعلية التي تلبي حاجياته الشخصيـــــة و حاجيات المجتمع من جهة، و على درجةٍ من احترام معايير الاختيار و التنظيم لمفردات المقررات (المقاييس) من جهة أخرى ، و هذا ما جعل البحث ينجلي في صورته النهائية عن أربعة فصول و هي:

الفصل الأول: تعليم اللغة العربية و واقعها في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر (قسم اللغة العربية).

وفيه نظرة عامـــة حول اللغـة العربيـــة انطلاقـــا من مفهومهـــا و وظائفهـــا و خصائصها وصولا إلى أهميتها و أهداف تعليمها و تعلمها ، بالإضافة إلى التطرق إلى بعض المفاهيم الأساسية في مجال التعليمية ، ثم الحديث عن مسألة ضعف المتعلّمين في الجزائر في مادة اللغة العربية.

الفصل الثاني: معلم اللغة العربية و التجربة الجزائرية في إعداده.

و قد قسمت الفصل لمبحثين:

المبحث الأول: الإعداد الأكاديمي للمعلم ، تطرقت فيه إلى مفهوم الإعداد و أهميته و مبرراته و جوانبه (التخصصي، و الثقافي، و الاجتماعي، و العلمي ... الخ) وتناولت فيه الإعداد المهني أي أثناء الخدمة ، وقد سعيت إلى إلقاء الضوء على المفهوم والأهمية ، و الأهداف ، و مبررات التدريب ، و الاتجاهات العالمية لتدريب المعلم (الحديثة، التقليدية.....)، ثم خلاصة تحمل بعض

التوصيات حول أهمية الإعداد والاتجاه الأمثل الذي يجب أن تسلكه المؤسسة التعليمية (المدرسة العليا) لإعداد معلم اللغة العربية .

المبحث الثاني: بعنوان " التجربة الجزائرية في إعداد معلم اللغة العربية " وفيه ألقيت الضوء على مراحل تطور الإعداد (كل الاختصاصات مع الإشارة إلى معلم اللغة العربية)، وتطور هياكل الإعداد في فترة الاستقلال بداية من دُور المعلمين و المعاهد التكنولوجية، إلى المدارس العليا للأساتذة، مع الإشارة بالتعريف بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة من حيث النشأة و الهياكل والتطور.

الفصل الثالث:مناهج اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر.

تطرقت فيه بتفصيل دقيق و تقديم عرض نظري بإسهاب للمنهج الجامعي والمفاهيم المرتبطة به، متناولا من عناصره أهمها و أبرزها نذكر منها مثلا: المفهوم الحديث والقديم، عناصر المنهاج، المحتوى: معايير اختياره ، وتنظيمه وتقويمه وكيفية تحليله ، مع شرح لبعض المفاهيم المصطلحية الأساسية في علم المناهج والتي يجد المتعلم والمعلم سويا التقارب فيما بين تعريفاتها إلى درجة الخلط أو استعمال مصطلح واحد نائبا عن الجميع أثناء تداولهم في الحقل التعليمي و التربوي على وجه العموم ، كالمنهج والمقرر و البرنامج و غيرها من المصطلحات المتداولة، بالإضافة إلى مستلزمات المنهاج اللغوي من الكفاءات المعرفية والخبرات المهنية التي يجب أن تتوافر في مُبرمج المنهاج اللغوي بالإضافة إلى مبحث يختصر و يصف الحالة الراهنة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

الفصل الرابع: المقررات الدراسية للطالب/المعلم في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة "نظرة وصفية تحليلية".

عرضت فيه أدوات البحث وإجراءاته المتعلقة بكل تساؤل من التساؤلات الثلاثة التي قامت عليها الدراسة في مبحثه الأول ، ثم تلاه مبحث أجريت خلاله تحليل النتائج وتصنيفها و مناقشتها .

يعتمد البحث المنهج الوصفي الذي يفيد في وصف واقع مقررات اللغة العربية وفق ما ورد في الخطة الدراسية لإعداد المعلمين ومستوى علاقتها مع مفردات مقررات التعليم المتوسط بالإضافة إلى إحصائها و تحليل محتواها وبيان منهجية بنائها وتكوينها و تنفيذها مستعينا بأداة تحليل المحتوى في تحليل موضوعات كهذه .

أما عن الدراسات السابقة التي اطلعت عليها ، فقد تعددت الدراسات والبحوث العلمية التي سعت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في العالم العربي بصفة واضحة وغابت في الجزائر بصفة أوضح ، ويلاحظ أن بعض الدراسات تناولت تقويم برنامج إعداد المعلم بصورة عامة ، وبعضها الآخر ركز على تقويم برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، وسنقتصر على عرض الدراسات التي نرى أنها الأكثر صلة بالبحث الحالي.

ومن أهم الدراسات التي حاولت تقويم برنامج إعداد المعلم بصورة عامة

- **دراسة عبد الفتاح حجاج و سليمان الحضري الشيخ**، تحت عنوان **دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية و الثانوية بجامعة قطر (1982)**، و هي دراسة أجريت لتقويم برنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية، وأوضحت نتائجها ضعف أساليب التدريس ومحتوى الدراسة في مواد التخصص ، وضعف صياغة أهداف البرنامج بصورة محددة في دليل الكلية

والمقررات الثقافية غير متنوعة ، وغير مسهمة في تعميق الخلفية الثقافية للمعلمين.

– و أوضحت الدراسة التي قام بها **محمد عبد الحميد محمد إبراهيم: تصور مقترح لإعداد معلم المعاهد الأزهرية في ضوء التزايد العلمي والمعرفي، مجلة التربية، جامعة الأزهر (2002)** ، تهدف إلى بناء تصور مقترح لإعداد معلم المعاهد الأزهرية بما يتماشى مع الواقع المصري الحالي والتزايد العلمي المعرفي المعاصر، إن إعداد الطلبة لابد أن يكون بالنظام التكاملي، وكذلك ضرورة تنظيم برامج تأهيل للمتخرجين من معاهد المعلمين، وإنشاء درجة الدبلوم في التربية بشرط ارتباطها بطرائق تدريس كل مادة دراسية، وزيادة فترة التربية العملية.

أما بالنسبة للدراسات التي عنيت بتقويم برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة فهي كثيرة ونتائجها تعد متقاربة.

وأجرى **محمد بن حسين الصائغ** دراسة بعنوان:"**إختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية (2002)**"، سعت إلى تحليل الوضع الراهن لنظام إعداد المعلم وتدريبه في المملكة العربية السعودية ، والتعرف على جانب من الخبرة والتجارب العالمية في مجال إعداد المعلم من ناحية اختياره ومعايير قبوله وتدريبه، وظروف توظيفه، ونموه المهني، إضافة إلى تعرض الدراسة في ثنايا معالجتها لنماذج من الخبرات والتجارب العالمية في مجال إعداد المعلم وأوضحت نتائجها إلى أن برنامج إعداد المعلم يعاني من قصور وضعف ويحتاج إلى تطوير ليتناسب مع معطيات العصر، والتعددية الثقافية.

وأوضحت الدراسة التي قام بها **صلاح السيد رمضان، تحت عنوان تطوير نظام إعداد المعلم بكلية التربية بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير منشورة (2005)**، تهدف تطوير نظام إعداد المعلم بكلية التربية بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة ، وأهم

المشكلات التي تواجه النظام وتقلل من جودته، وتحديد معايير الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في تطوير نظام إعداد المعلم، وبيان مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج الإعداد وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن أهداف كليات التربية متحققة بدرجة متوسطة، ولم يهمل البرنامج جوانب تكوين المعلم الثلاثة (الأكاديمي والمهني، والثقافي) ، ولكن طغى كل جانب بعدد من المقررات الدراسية على الأخر، ومعظم المعايير المقترحة للقبول كانت موفقة.

- بينما هدفت دراسة **أحمد علي فقيه، وهي تقويم إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء (2006)** ، إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء من حيث تحديد المعايير ومؤشرات الأداء اللازمة لمعلم اللغة العربية التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم الجانب الأكاديمي من برنامج الإعداد، ومعرفة مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات وتوصلت إلى أن مستوى تحقق معايير ومؤشرات الأداء اللازمة لإعداد المعلم في جانبه الأكاديمي متدنية تدنيا كبيرا، حيث بلغت نسبة تحققها(75%)، وهي نسبة ضعيفة إذا تم مقارنتها بدرجة المقياس الموضوع من الباحث.

أما الدراسات الجزائرية فكانت دراسات قليلة، اخترت منها :

- دراسة **أعراب ويزة، تحت عنوان المقررات الدراسية الجامعية، دراسة تحليلية وصفية (2008)، جامعة تيزي وزو.** حيث تمحورت الدراسة في الاستدلال عما إن كانت المقررات الدراسية الجامعية المعدة لطلبة قسم اللغة العربية و آدابها تعاني من القصور، وإن كانت لا تهدف إلى تحويل المعلومات إلى مهارات لغوية و استثمارها في إطار البحث العلمي فإلى أيّ مدى يساهم المقرر الدراسي في الضعف اللغوي؟، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

- ✓ إعادة النظر في كافة المنهاج ليتماشى مع التطورات الحاصلة في الدرس اللغوي.
- ✓ التوزيع الجيد لمفردات المواد حتى تستوعب الحجم الساعي المخصص لها.
- ✓ تحديد الخطوط العريضة للبرنامج و تسطير أهدافه.

و يختلف البحث الحالي عن الدراسات و البحوث السابقة في جوانب ويتقاطع معها و يتفق معها في جوانب أخرى، و ذلك على النحو الآتي:

أما أوجه **الاتفاق و التقاطع** بين البحث الحالي و الدراسات و البحوث السابقة فقد حصرتها في :

– هدفت الدراسات السابقة إلى دراسة و تحليل كل مكونات المنهج؛ بداية من أهدافه وصولا بوسائل التقييم، غير أن البحث الذي بين أيدينا قام بتحليل مفردات المقررات فقط، و الذي تمثل في المحتوى

– اعتمدت معظم الدراسات السابقة أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهداف البحث، و البحث الحالي يشترك مع تلك الدراسات و البحوث في اعتماد هذا الأسلوب لتحقيق أهدافه.

– تعاملت معظم الدراسات السابقة مع مفردات المقررات بصورة مباشرة أو غير مباشرة وحدة للتحليل، وهذا البحث يشترك مع تلك الدراسات و البحوث في اعتماد المفردة وحدة للتحليل أيضا.

أما أوجه **الاختلاف** بين البحث الحالي و الدراسات و البحوث السابقة فقد تمثلت في عدة نقاط أذكر منها:

– يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أدوات التحليل حيث استخدمت جل البحوث السابقة أداتي الاستبانة و الاختبار، أما البحث الحالي فاستخدم استمارة تحليل المحتوى.

فمن العرض السابق للأدبيات، يتضح لنا ندرة الدراسات التي تسعى إلى تقويم محتويات المقررات لبرامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء ضبط الحاجات، و المعايير العامة والخاصة لاختيار المحتوى وتنظيمه، في العالم العربي عامة و في الجزائر بصفة خاصة، مما يعني أنها بحاجة ملحة إلى إجراء دراسة علمية تسهم في تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء هاته المعايير؛ للتعرف على حقيقة توافرها وإعطاء المقترحات لترقية المقررات إلى المستوى المنشود.

و كغيره من البحوث فقد اعترض سبيل الباحث بعض العقبات و الصعوبات التي أعاقت مساري في أثناء إنجاز هذا البحث، ولعلّ أبرزها على الإطلاق اتّساع مجتمع البحث، وتشعّب إشكاليته الأمر الذي أجبرني على اعتماد ثلاثة فرضيات فقط من عدة تساؤلات يمكن أن تكون بحوثا مستقلة في المستقبل إن شاء الله.

وفي الأخير لا يشكر الله من لا يشكر العبد و أنا أنوّه بدور أستاذي الفاضل: أ.د **عبد المجيد عيساني** المشرف على هذه الأطروحة، وأشكره على نصائحه وتوجيهاته القيمة التي أسهمت في إخراج هذا البحث في أحسن صورة.

كانت تلك محاولة مني أبتغي من ورائها الإضافة مخلصا، فإن حصل ذلك فبتوفيق من الله، و إن لم يحصل ذلك كله فبعضه هو المأمول.

إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت و ما توفيقي إلا بالله.

عبد المنعم عياض

ورقلة في: 2020/09/30

الفصل الأول

الفصل الأول: تعليم اللغة العربية و واقعها في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر (قسم اللغة العربية)

المبحث الأول: اللغة العربية أهميتها وأهداف تعليمها و تعلمها

يتناول هذا المبحث أهمية اللغة العربية، و خصائصها، وعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى، و أهدافها في المرحلة المتوسطة و ذلك على النحو التالي:

1- أهمية اللغة و مكانتها في العملية التعليمية:

تعد اللغة عنوان هوية الأمة و رمز كيانها القومي وحافظة التراث، حظيت باهتمام المفكرين و الفلاسفة اللغويين و هي أهم ما يجعل الإنسان أعلى من الحيوان بالإضافة إلى دورها في ربط أواصر كيان المجتمع و تشكيل وعي الجماعة الناطقة بها و كونها مرآة لمعرفة ذواتها[1]، كما تحتل اللغة في التعليم مكانة متميزة، لا تقتصر على تعلمها واكتساب مهاراتها، وإنما على دورها في العملية التعليمية التعلمية برمتها، فهي بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجيدة في كل العلوم والمعارف التي يتقلدها أو يتعامل معها، وبهذا المعنى تعد اللغة مكونا أساسيا من مكونات عملية التعليم الكلية، لاعتمادها على اللغة في صياغة محتوى علومها، وفي عملية التواصل الأكاديمي بين أطرافه، فالمعلم طرف رئيس في هذا التواصل، وضعفه اللغوي عامل مؤثر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، كما أن ضعف المتعلم في مهارات اللغة فهما وتوظيفا، سوف ينعكس على تعلمه ومستوى تحصيله العلمي ، ضف إلى ذلك مكانة و أهمية اللغة العربية من الناحية الدينية بوصفها لغة القرآن و الموروث المقدس الإسلامي منذ ظهور الإسلام في القرن السابع ميلادي*، وهذا بالذات ما أكسبها صفة قدسية عبرت عنها الآيات

1 طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 2005م، ص 60

* من مسميات اللغة العربية: {لغة القرآن} بما أن القرآن قد نزل بها، فسميت باسمه، {لغة أهل الجنة}، لأن الإسلام يرشد إلى أنها لغة أهل الجنة، {لغة الضاد} هو الاسم الذي يطلقه العرب على لغتهم.

القرآنية الكريمة التي أشارت إلى كون اللغة العربية هي التي نزل بها القران الكريم**[1].

إن اللغة العربية وسيلة الطلبة لتحصيل معظم أنواع المعرفة، لذا فإن المسيرة الصحيحة في تعلمها تؤدي إلى مسيرة صحيحة في تعلم بقية المواد الدراسية.

و للغة العربية مكانة متميزة بين المواد الدراسية الأخرى، و ذلك لاعتبارات خاصة و متعددة منها القومي، و الديني، و الاجتماعي، و التربوي.

فمن الناحية القومية، فاللغة العربية هي اللغة التي يتحدث بها العربي في شتى أنحاء الوطن العربي، و يتخذ منها وسيلة للتفاهم و الاتصال بغيره و التعبير عن نفسه و يعيشها طول حياته في كل ما يسمع أو يقرأ أو يكتب.

ومن الناحية الاجتماعية، فاللغة تسهم بأكبر نصيب في تحقيق مطالب النمو الاجتماعي و تنمية قدرات الفهم و التحليل و الاستنباط و النقد، و مساعدة الطلبة في الاتصال بمصادر المعرفة و الثقافة العامة، و حسن الإفادة منها.

ومن الناحية التربوية يقرر التربويون أن يتفوق في اللغة العربية يصحبه تفوق في المواد الدراسية الأخرى، كما أكدت البحوث على أن العامل اللغوي هو أكثر العوامل مسؤولية عن الفروق الفردية في النشاط العقلي بعد العامل العام[2].

كما أن لموقع اللغة العربية في جداول الدراسة، و توزيع فروعها المختلفة و وضع أهدافها، و محتواها، و تحديد طرائق تدريسها و أساليب تقويمها في كل

** من بين هذه الآيات : { وكذلك أنزلناه قرآنا عربيا} (طه، 113)، {قرآنا عربيا غير ذي عوج لعلهم يتقون} (الزمر، 28)، {وكذلك أوحينا إليك قرآنا عربيا} (الشورى،7) ....

1 أ.د. محمد أمارة، لغتنا العربية رؤيا و تحديات، المركز العربي للحقوق و السياسات، الناصرة، 2013م، ص 18

2 ينظر: أ- حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية و الدين الإسلامي، القاهرة، دار المعارف، 1981م، ص 10.

ب- سيد خير الله، المدخل العام للعلوم السلوكية، القاهرة، عالم الكتب، 1984م، ص 266

ج- فؤاد ابو الحطب، القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1973م، ص 295

مرحلة تعليمية دلالات متعددة، و ذلك على عكس ما يتبادر إلى الذهن من أن ذلك مجرد تحديد للمقررات التي تدرَّس أو تخصيص وقت لكل منها، أو لكل فرع منها أو اجتهاد يأتي على غير أسس علمية ، و إنما يستند ذلك كله على فلسفة تربوية تستوحي معالمها و ملامحها من اتجاهات المجتمع و قيمه و مُثله[1].

2- خصائص اللغة العربية و أهمية الإلمام بها:

من أَلْزَمِ متطلبات العمل لمتعلم اللغة العربية (المعلم) أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات...فهذا من شأنه أن يساعده[2]:

- ❖ على تقديم المادة اللغوية المناسبة.
- ❖ على تعرف مواطن الصعوبة أو السهولة المتوقعة عند تعليم هذه اللغة.
- ❖ على إجراء دراسات حول التقابل اللغوي بين هذه اللغة وغيرها من اللغات.
- ❖ على توضيح نظام اللغة وشرحه لطلاب المستويات المتقدمة.
- ❖ على فهم الظواهر اللغوية المختلفة التي قد يتحير أمامها.

و الحديث عن خصائص اللغة العربية لا يعني أنها تنفرد بهذه الخصائص ولكن المقصود بها أنها تظهر في اللغة العربية بصورة متميزة، تتمثل في التمايز الصوتي، والاشتقاق، والدلالات وما إلى ذلك، وتتمتع بثراء عزَّ نظيره في الصيغ والتراكيب والمفردات والقواعد عن لغات العالم، وليس أدل على اتساعها من استقصاء أبنية الكلام و حصر تراكيب اللغة الذي توصل إليه الخليل بن أحمد في

1 ينظر محمود رشدي خاطر و آخرون، تعليم اللغة العربية و اللغة الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، 1985م، ص 55

2 ينظر، رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب،دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م، ص 41

كتابه العين أزيد من 12 مليون كلمة[1]. و العربية لغة متجددة تنمو وتتطور باستمرار لتواكب مستحدثات العصر ومتطلبات الحياة، وما زالت لغة حية خالدة مشرقة، في حين تلاشت لغات كثيرة وانقرضت، حفظها الله عز وجل وحباها بمكانة قلَّما نجدها في لغات أخرى فهي لغة كتابه لأنها لغة القرآن الكريم استنادا إلى قوله تعالى: ﴿ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ [الحجر: 9].

إن التطور والتجدد المستمر في اللغة العربية، جعل من القائمين على تعليمها تنويع مناهجها وأساليب تدريسها، وتقسيمها إلى فروع مستقلة كي تحيط ولو بجزء من هذا الثراء، وعُدَّ كل فرع منها علم قائم بذاته، له مكوناته ومناهجه وأساليب تدريسه وهذه الفروع تزيد أو تنقص، لتناسب المراحل النمائية المختلفة للمتعلمين فما يقدم للمراحل الأولى من التعليم، يختلف عما يقدم للمراحل المتقدمة، كمًّا أو نوعاً، لأن اكتسابها يستلزم توفر مجموعة من القدرات اللازمة لاستقبال هذه المهارات، من قبل المتعلمين بدءاً بمرحلة الرياض (التهيئة اللغوية) وانتهاءَ بأعلى مراحل التعليم التي قد يصل إليها الفرد.

وهذه القدرات تستند إلى مراحل تعلمها النمائية، وهي مراحل بنائية، تكمل بعضها بعضا، فلكل مرحلة مهارات تنبثق عن احتياجات المتعلم فيها، وتحتاج إلى قدرات خاصة منه في استقبالها والتعامل معها، كقاعدة ينطلق منها في اكتساب مهارات المرحلة اللاحقة، وتحدد هذه القدرات استنادا إلى المراحل الآتية[2]:

- ✓ مرحلة استقبال اللغة (سماع، رؤية، إحساس).
- ✓ مرحلة إدراك اللغة (وعي، تفسير).
- ✓ مرحلة استيعاب اللغة (تعرف، فهم، تفكير، صياغة).

1 حمادة شوقي، عجيب اللغة، مؤسسة نوفل، بيروت، 1984م، ص 44.

2 رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص26.

✓ مرحلة إظهار اللغة: (تفاعل النفس، تكوين الصوت، النطق).

وهكذا فاللغة مهارة مركبة ومعقدة، وتحتاج إلى مراحل بنائية ضرورية لتكوينها وامتلاك المتعلم لمهاراتها المتشعبة والمختلفة ، الأمر الذي يجعل من تعليمها أمرا معقـدا، يحتاج إلى تضافر الجهود، وتوفر الإمكانيات اللازمة لإكسابها للمتعلمين بصورة صحيحة، وقبل هذا وذاك إدراك القائمين عليها لمفهومها وطبيعة مكوناتها ومهاراتها، والوعي بأهميتها والحاجة إليها كمطلب تعليمي، ليس كمادة دراسية فحسب، وإنما كتشكيلة من المهارات تمثل أدوات التفكير وتحصيل العلوم والمعارف الأخرى على اختلافها[1].

3- أهداف تعليم اللغة العربية:

يمكن تحديد أهداف تعليم اللغة العربية، بالنواتج المنشودة من تعّلمها و إتقان مهاراتها الأساسية: "استماعاً و تحدثاً ، قراءة و كتابةً"، و ثمة أهداف أخرى ترتبط بهذه المهارات تسعى برامج تعليم اللغـة إلى إكسابها للمتعلم، على ضوء الخبرات المختلفة التي وصل إليها لتحقيق النمو المتكامل الذي ينسجم مع الواقع و الدراسة ، و تحصيل العلوم و المعارف و القيم على اختلافها و تعدد صورها.

كما يقوم تعليم اللغة على التدرج في تنمية مهاراتها على امتداد المراحل التعليميـة ليصل المتعّلم بعدها إلى مستوى لغوي يمكّنه من استخدام هذه اللغة استخداماً ناجحاً في الاتصال بالآخرين، و تَمَكُّنه من هذه المهارات يضيف عمقاً وثراءً و تنوعاً لنمو شخصيته ، و لهذا فهناك أهداف كثيرة لتعليم اللغة: "معرفية و مهارية، و وجدانية نفسية"، تتوزع على المراحل التعليمية، لتتفرع إلى أهداف خاصة بكلّ مرحلة منها، على ضوء احتياجات المتعلمين و خبراتهم اللغوية بدءاً برياض الأطفال و انتهاء بأعلى مراحل الدراسة.

1 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011م، ص17.

و تنطلق الأهداف العامة للغة العربية من مبادئ تعليمها كلغة "أُم"، ترتبط بالحياة و الواقع الاجتماعي و الثقافي، و يتفرع عنها أهداف خاصة بكلّ فن من فنونها "قراءة و كتابة ، و تحدثاً و استماعاً"، بما يشتمل عليه هذا الفن أو ذاك من مهارات فرعية خاصة.

و بوجه عام إن الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية وتعلمها التي نبتغيها أن تكون شاملة لجوانبها و مهاراتها الأدبية و اللغوية و الحيوية بما يحّقق التكامل بين فروعها و بما يناسب المرحلة التعليمية المستهدفة، و يمكن أن يحّقق تعليم اللغة العربية أهدافاً عامة كثيرة أبرزها[1]:

1- أن تجعل المتعلم قادرا على استعمال اللغة في مختلف الظروف التي يعيش فيها و الأحوال الخطابية التي يمر بها، استعمالا سليما من كل لحن أو عُجمة[2].

2- تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، "فكرياً، و مهارياً، و وجدانياً"، مع إكسابه الميول و الاتجاهات و القيم السليمة و الإيجابية.

3- إكساب المتعلم المهارات اللغوية الأساسية الأربع من الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة ، يضاف إليها تنميـــة الذوق الجمـــالي وصولا إلى الإبـــداع و الابتكار.

4- تنمية القدرة لدى المتعلم على التحدث باللغة العربية الفصيحة ما أمكن.

1للمزيد ينظر:- جودت سعادة: صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص55-60.

- سلمان خلف الله: المرشد في التدريس، جهينة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2002م، ص157.

- وزارة التربية: المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، المجلد الثاني،

2 محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة اللغة العربية دمشق، المجلد 84، ج2، ص 319

5- تمكين المتعلم من امتلاك أساسيات اللغة العربية و أحكامها الوظيفية إملاء و نحوا و ترقيما و دلالة وصولا إلى الفهم الصحيح، و القدرة على التعبير السليم وظيفيا وإبداعيا[1].

6- تزويد المتعّلم بالمادة اللغوية و المفاهيم الفكرية و المعارف النحوية والصرفية و الدلالية؛ بحيث يتمكن بها من فهم واستيعاب النصوص، و تطبيقها على أساليب الكلام ومحاكمتها.

7-تنمية الثروة اللغوية و الفكرية للتمكن من الاتصال مع الآخرين والتواصل معهم بلغة عربية فصيحة بكل سهولة و تلقائية إن بالمحادثة أو الكتابة.

8-تنمية القدرة على التفكير العلمي و البحث و التحليل و النقد و الحوار من خلال اللغة.

9-تعزيز الميول و تزويد الطالب بالقيم و الاتجاهات الإيجابية؛ و إكسابه القدرة على اختيار المادة في بناء ثقافته الأصلية، إلى جانب ما يعتمد عليه من الثقافة المعاصرة و الثقافة الإنسانية.

10 – تنمية اعتزاز المتعلم بانتمائه إلى الأمة العربية الإسلامية ذات التراث الثقافي و الحضاري الكبير و اللغة العربية المقدسة، و الرغبة في تعلمها وتحصيل علومها؛ لأنها لغة القرآن الكريم، و لغة الفكر و الحضارة و الأدب، والتي أثبتت قدرتها على مواكبة متطلبات الحياة و تطوراتها على مر العصور.

وما دمنا في صدد ذكر الأهداف العامة التي يمكن تحقيقها من تعليم اللغة العربية، نذكر كذلك: تنمية القدرة في فهم المسموع و المقروء و إفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقا وكتابة، و إكسابهم القدرة على المقارنة و إصدار الأحكام، و تنمية ميولهم إلى المطالعة الحرة، و غير ذلك.

1 محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مرجع سابق، ص 319

كما لا تقصي تعليمية اللغة الأهداف الفرعية الخاصة التي صنفتها في حيز إجرائي وهذا أثناء ممارسة عملية تعليم و تدريس اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية المختلفة ، بحيث لا يتم التوّقف عند حدودها كمادة دراسية، و إنما لتخدم العملية التعليمية ككلّ، بما تتضمنه من خبرات ترتبط بالمواد الدراسية الأخرى.

يبقى أن تنفيذ أي هدف من الأهداف يستلزم التغيير في عناصر المنهاج وخاصة محتوى المقرر بالإضافة للطريقة و الأسلوب و التقويم. فهدفٌ مثل « **إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي** » يستلزم تنفيذه تغييرا جوهريا في أدوار المعلم الوظيفية بحيث يتحول معها إلى مرشد إلى مصادر المعرفة و التعلم ومنسق عملياته، و مصحح لأخطائه، و مقوم لنتائجه، و موجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم و ميوله.

و على ذلك تتغير أشياء كثيرة في المنهاج إن لم نقل كل شيء في إطار الهدف و متطلبات تنفيذه من حيث المواقف التعليميـة و المواد و أساليب التعليم و التعلم وتقويم نتائج التعلم .... الخ[1].

و نظرا لكثرة و تنوع أهداف اللغة العربية العامة و الخاصة، وثرائها واّتساع حدودها و مجالاتها ، ونظرا لضيق المجال الذي لا يتّسع إلى التفصيل الدقيق فيها نخلص إلى أن تعليم اللغة العربية يفرض علينا مراعاة الأهداف بنوعيها في أي برنامج تعليمي، مع الأخذ بعين الاعتبار، أن تحقيق أهدافها بصورة سليمة لابد أن يستند إلى إجراءات و طرائق صحيحة في التدريس، تتيح اكتساب مهاراتها بصورة عملية إجرائية، قابلة للتقويم و التشخيص و المراقبة المستمرة؛ لتجّنب الضعف في اكتساب المهارات البنائية، و الذي سينعكس بدوره على المهارات الأخرى.

1 مجلة اللغة العربية بدمشق، مجلد 84، الجزء 2، ص 320

المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية "قراءة في بعض المفاهيم":

1- نشأة التعليمية:

إن مصطلح التعليمية مصطلح وافد من الغرب، و هو علم يبحث في شؤون تدريس اللغويات في إطارها الشمولي من حيث توجهاتها المعرفية العامة وطبيعة تنسيقها و ربطها بقطبي المعلم و المتعلم و كذا بكيفية اكتسابها و تفعيلها مع ما يعترض ذلك من الصعوبات، ظهر هذا العلم في منتصف القرن الماضي عندما ارتفعت أصوات بعض المربين في أوروبا منتقدة منهجية التّدريس التي سادت في النّظام التربوي الغربي إلى غاية منتصف القرن العشرين، والتي سيطر عليها تدخّل المعلّم في كل صغيرة وكبيرة ، في مقابل التّقليص من دور المتعلم في العملية التعليمية، بحيث يطالب بالاستماع ثم تطبيق ما يسمعه من تعليمات فقط فظهر ما يسمى بالطرق النشيطة التي تقلّل من تدخّل المعلّم، وتفتح المجال لمشاركة المتعلم بطريقة فعّالة في الدّرس، ولكن مع مرور الأيام وتحديدا خلال الحرب العالمية الثانية، شعر الناس بعدم نجاعة الطرائق التقليدية، وخاصة عند الجيوش الأمريكية التي وجدت صعوبات جمّة في التواصل مع الشعوب الآسيوية خلال الحرب العالمية الثانية، فأوكلت السلطات الأمريكية لبعض الاختصاصيين في ميدان اللسانيات، أن يضعوا طريقة للتّعلم تساعد الجنود على الحوار المباشر مع الشعوب التي يتصلون بها، فكان نتيجة ذلك ظهور "علم اللغة التطبيقي" أو ما يسمى باللسانيات التطبيقية (Linguistiques Appliquée)[1].

ارتبط هذا العلم بحاجات المتعلّمين لتعلّم اللّغات الأجنبية، ولذلك يصرّ الكثير من المختصين على استخدامه كمرادف لمصطلح تعليم اللغات (La didactique des langues) ،رغم أنّ مجال الأوّل أوسع من هذا الأخير، حيث تشمل اللّسانيات التّطبيقية –إلى جانب تعليم وتعلّم اللّغات– دراسة مظاهر التنوّع

1 ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج1، ص190،191.

اللّغوي من تداخل، وثنائية، وازدواجية ،وتعدّدية، وما يتعلق بمجالي اللسانيات النفسية والاجتماعية، وعلاج الاضطرابات اللغوية، وأمراض الكلام، والتّخطيط اللغوي والتواصل الآلي وعلم اللغة الحاسوبي، والذكاء الاصطناعي ، وعلم صناعة المعاجم، والتّرجمة بأنواعها، وعلم اللغة التقابلي... إلـخ، فاللّسانيات التّطبيقية أشمل وأوسع مجالا، وأنّ التّعليمية هي اختصاص قائم بذاته لا ينفي الصّلة بين العلمين، وهـو ما يؤكـده د.عبد السلام المسدي في قوله: « وتعليم اللّغات اختصاص بذاته، وليس هو جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللّغات كل القضايا المتأتية من التّخطيط التربوي والقرارات التّعليمية مما يتّخذ خارج جدران الفصل تجلّت شرعية حضور اللّسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللّغات برمتها، تماما كشرعية حضورها في علاج العاهات الكلامية أو في فحص النّص الأدبي»[1].

ولكن في المقابل –حتى وإن كانت العلاقة بين العلمين وطيدة– ليس من المقبول بأي شكل من الأشكال أن نربط بينهما ربطا آليا، أو أن نجعلهما مرادفيـن لمفهوم واحد، وهذا ما جعل أحد المختصين يتساءل:« لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللّغات بدلا من اللسانيات التطبيقية، فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللّبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها.»[2].

ومن هنا أخذ مصطلح "التعليمية" في الربع الأخير من القرن العشرين يبرز بقوة، في مقابل تراجع واضح في استخدام مصطلح التربية العامة (la Pédagogie Générale).

1 عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص137.

2 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعيمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 131

2- تحديد المصطلحات و المفاهيم المتعلقة بالتعليمية:

إن المصطلحات مهمة لأهل كل اختصاص، فهي اللبنة الأولى في بناء المعارف، و هي النواة للمنهج، ثم إن للمعنى الاصطلاحي علاقة بالمعنى اللغوي فمنها يأخذ المصطلح قيمته، فلا مناص من الوقوف عند مصطلح "التعليمية" وبعض المصطلحات المندرجة تحت هذا العلم.

2-1 التعلم:

إن التعلم هو ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو الإنساني، إذ لم تكن قاصرة في مرحلة من المراحل[1]، فهو الانتقال من هيمنة التعليم و التي في كثير من الأحيان لا تأخذ بمعطى المتعلم عند الإعداد لفعل التعلم أين يصبح تابعا لسلطة المعلم، فتحصل هنا سلبية التعليم، لأنها مارست الإقصائية للمتعلم بطريقة أو بأخرى، فيغدو التحصيل التعليمي باهتا، لأن الطرف المعني بعملية التلقي أصبح خارج حركية التواصل، و لتصويب هذا الطرح لا بد من الأخذ بيد المتعلم إلى الإسهام بنفسه في العملية التعليمية التعلمية، و إحداث حينها ذلك التوازن فيما بينها، و من المعروف منذ القدم أن الفرد يمكن أن يتعلم على نحو فعال عن طريق العمل و المشاركة النشطة في مواقف التعليم و التعلم[2].

ما يستقى من نظرة العلماء و المتخصصين فإن التعلم هو تغير مستمر ومتواصل و شبه دائم في سلوك الفرد يؤدي الى اكتساب المعلومات و المهارات وتشكيل تمثلاته التي يستدل عليه من سلوك و تغير الأداء لدى المتعلم.

2-2 التعليم:

هو «عمليّة يقوم بها المدرس بقصد إكساب الطالب معرفة أو مهارة، فالمعلم يمارس عملية التعليم، والطالب يمارس عملية التعلم، ويعرف التعليم بأنه برمجة

1 يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم و التعليم، دار الفكر، ط1، 2005 ، ص 13

2 جيمس راسل، اساليب جديدة في التعليم والتعلم، تر أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، دت، ص 25

المعلومات وتنسيقها ليستقبلها الشخص عبر حواسه، وتخيلها وتفسيرها ووضعها في فئات، ومن ثم تخزينها في الذاكرة على المدى البعيد، ويتمكّن من استرجاعها عند الحاجة »[1].

وهو أيضا: « جعل الآخر يتعلّم ويقع على العلم والصنعة، ويعرّف بأنه نقل المعلومات منسقة إلى المتعلّم، أو أنه معلومات تلقى ومعارف تكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات، وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة. »[2]

فهو إذن العملية التي ينتج عنها التّعلم، وهي عبارة عن نقل المعارف والحقائق، وتكوين المفاهيم، واكتساب الميول والاتجاهات والقيم والمهارات ،وإحداث تغييرات ذهنية ووجدانية ومهارية وسلوكية عند المتعلّمين.

ومن ثمّ فإنّ الفرق بين المصطلحين يكمن في كون التعلّم هو نتاج تلك العملية، فالتعلّم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات، والمهارات الاجتماعية والحركية والفعلية، أما التعليم فهو تعديل في السّلوك نتيجة ما يحدث أو نفعل أو نلاحظ.

2-3 التّدريس:

يُعرّف بأنه "عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة لاستجابة المتعلم (الطالب)" حيث تمثل هذه الاستجابة أهمية جزئية لتحقق التعلم، وهي التي يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائج التدريس وهو ما يعرف بتعلم المتعلم، ففي التدريس يتم تشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد أو الاشتراك فيه وفق شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة

1 www.wikiwand.com، اطّلعت عليه بتاريخ 08-03-2018. بتصرّف.

2 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006 ص55.

وهذا يعني : مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها في موقف التعلم لكي يحدث التعلم المنشود.

فهو عملية إحاطة المتعلّم بالمعارف و تنمية قدراته ، والتأثير في شخصية المتعلّم، والوصول به إلى التخيّل والتصوّر الواضح، والتّفكير المنظّم[1].

فالتدريس بمثابة النشاط التواصلي بين الطالب والمدرس بهدف تحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات ، ويتم ذلك في سياق سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس ، ويكون محتوى التواصل في هذه العملية بين المدرس والطالب مجموعة من الأسئلة تتمثل في :

ماذا يدرس ؟ كيف يدرس ؟ متى يدرس ؟[2].

ومن خلال تعريف (التعليم) و(التدريس)، يبدو أنّ هناك فرقا واضحا بين المفهومين، فالتعليم مجالاته كثيرة في الحياة، تشمل المعارف ، و المهارات، والقيم وقد يتمّ داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، أما التّدريس فمجاله ضيق؛ فهو عملية مقصودة مرتبطة بنوع خاص من طرائق التّدريس، محددة الأهداف وتتمّ داخل المؤسسات التعليمية، ولتوضيح الفرق نأخذ المثال الآتي: فأنت تقول علّمته النحو وعلمته آداب المجالسة، وعلمته قيادة السيارة، وتقول في المقابل، درسته النحو، ولا تقول درّسته آداب المجالسة، أو درّسته قيادة السيارة، ومن هنا يكون التّعليم أكثر شمولية من التّدريس[3].

وتجدر الإشارة إلى أنّ الكثير من المتخصصين في ميدان التربية والتعليم يستخدمون مصطلح التعليم مرادفا للتدريس.

---

1 يوسف قطامي و ماجد أبو جابر و نايفة قطامي ، تصميم التدريس ، ط2، الأردن، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، 2002، صص 29-30

2 نفسه ، ص 32

3 يراجع: نفس المرجع، ص 55-56

ويرى (دوجلاس براون) أنّ مصطلح التعليم لا يمكن تعريفه منعزلا عن التعلّم ذلك أن (المتطلبات العمليات) للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلّم وعلى ذلك يعرّف التعليم بأنه تيسير التعلّم وتوجيهه، وتمكين المتعلّم منه، وتهيئة الأجواء له.

ومن خلال ما ذكر عن التعلم و التعليم و التدريس يمكن أن نفرق بين ادوار المتعلم و المعلم في التعلم و التعليم والتدريس كما هو موضح في الجدول الآتي:

	دور المتعلم	دور المعلم
التعلم	أنه مبادر إضافة إلى التصميم وتنظيم المعارف	أنه منسق ومنظم ومعقب ومتابع للتحقق من تحقيق التعلم
التعليم	أنه متلقي مستمع متمثل لما يسمع مردد له كالببغاء	أنه ملقن إيجابي ، يتحدث طوال الحصة ، ملم بالمعرفة وخبيراَ بها
التدريس	أنه يتم تدريبه على ممارسة عمليات الانتباه والتذكر والتفكير والتنظيم والاستيعاب	المعلم دوره فى التدريس أنه منظم للخبرات والمواقف والأحداث ، ومعد للمهام التي سيتفاعل معها الطلبة ومستثير لدوافعهم

جدول(1): توضيحي لادوار المتعلم و المعلم وفق المصطلحات المندرجة تحت هذا العلم[1].

3- التعليمية (Didactique):

3-1- مفهوم التعليمية:

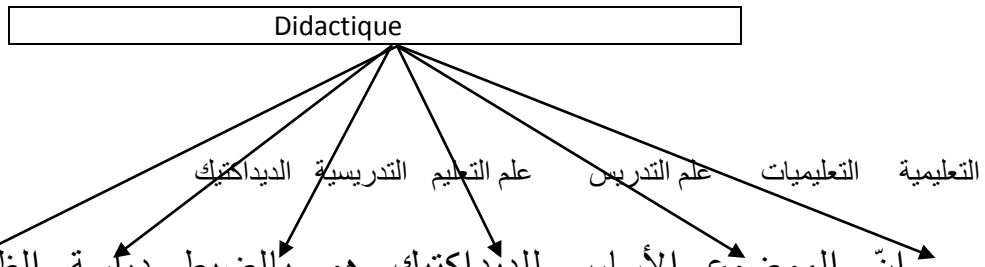
إنّ استخدام مصطلح التّعليم للحديث عن علم تعليم اللّغة يعتريه الكثير من اللّبس، كون هذا المصطلح كثيرا ما يطلق على نشاط المعلّم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه، غير أنّ الممارسين يعلمون أنّ ذلك نقطة النّهاية لعمل دائب مع الإعداد الطويل، والتنظيم المُبَوَّب، والتعديل المتواصل، ولكلّ ذلك أهميّة بالغة؛ إذ هو مما لا يتجزّأ عن العملية التعليميّة ككل، فكلّ عمليّة تخطيط أو

1 يراجع: يوسف قطامي و ماجد أبو جابر و نايفة قطامي . تصميم التدريس، مرجع سابق، ص-ص 43- 44

برمجة أو قرار يتّخذ إنّما يندرج ضمن عملية التّعليم ذاتها مهما كان مدى تأثيره فيها[1].

يرجع التأثيل اللغوي للمصطلح المتداول في الدرس التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي "Didaktkos" الذي جاء من الأصل(Didaslein) وهو يدل على معنى التربية ومعنى التدريس معا، و قد أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية[2]، و يعود الاستعمال التقني للتعليمية في مجال التربية الى كومينوس تحت اسم didactique، في كتابه "الديداكتيك الكبرى la grande didactique" محاولة منه لتأسيس علم الديداكتيك كعلم قائم بذاته على أسس علمية واضحة المعالم، تجمع بين التربية و التعليم[3]. هذا المصطلح الذي نجد له عدة مصطلحات في اللّغة العربية تُقابله منها: علم تعليم اللغات، التعليمية، التعليميات ، علم اللغة التعليمي، علم التدريس، ديداكتيك ..... و يرى الدكتور المغربي محمد الدريج أن تعدد ترجمات هذا المصطلح يعود إلى تعدد مناهل الترجمة لأصحاب الاختصاص[4].

و هذا المخطط يبين لنا أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم[5]:



إنّ الموضوع الأساس للديداكتيك هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلّم، ومختلف الشروط التي توضع أمام التّلميذ لتسهيل ظهور التمثلات

1 يراجع: عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، مرجع، ص141.

2 محمد آيت موحي و آخرون، سلسلة علوم التربية، دار الكتاب الوطني، المغرب، ص66

3 محمد مكسي، الدليل البيداغوجي مفاهيم و مقاربات، منشورات صدى التضامن، دط، 2003، ص 21

4 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص13.

5 بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتاب الحديث، الاردن، 2007، ص18.

لديه، أو توظيفها، أو إبعادها، أو وضعها موضع تغيير أو مراجعة لخلق تصورات وتمثّلات جديدة.»[1].

أما أنطوان صياح، فيعرفها بأنّها العلم الذي يهتمّ « بمحتوى التّدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، من حيث التّحفيز، والأساليب، والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلّمون ما يتعلّمونه وكيف يعرفون، ولماذا يتعثّرون في معرفته، وكيف يعيدون النّظر في مسارهم لتصحيحه.»[2].

و خلاصة القول إن التعليمية هي الدراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسّي الحركي، والتي صاغها أصحاب الاختصاص في مجموعة من الأسئلة تسعى الإجابة عنها إلى حصر ميادين التعليمية المذكورة آنفا:

ماذا يجب أن ندرّس؟ ومن هم أهل للتّدريس؟ ولمن يوجه التّدريس؟ وكيف ندرس؟ وما هي الوسائل التي يمكن أن نعتمدها في التّدريس؟ ما هي غايات النشاط التعليمي الذي نقوم به، وما هي مراميه وأهدافه؟، كيف نعرف بالفعل بأننا قد بلغنا الغايات والمرامي والأهداف المنشودة؟.

3-2- أركان العملية التعليمية:

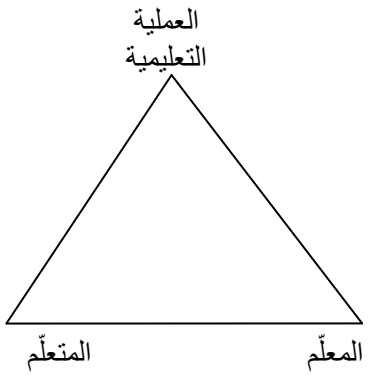
لإتمام العملية التعليمية لا بد من توافر مجموعة من الأركان الرئيسة والتي بتضافرها وتفاعلها فيما بينها تتحقق أهداف التعليم والتعلّم الناجحين، و لعل أيّ

1 المرجع السابق، ص 13

2 أنطوان صياح و آخرون، تعلّمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ص14.

خلل في أي ركن من هذه الأركان، سيؤدي بالضرورة إلى قصور وفشل في العملية التعليمية التعلّمية، ويمثّلها المختصّون في المثلّث التعليمي التالي:

المعارف



3-2-1- المعلّـــم:

للمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته وكفاءته أن يحدد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم، ودور المعلم هو إعداد المتعلم للمستقبل إعدادا سليما، لذلك يشترط فيه **(المعلم)** التّكوين الجيّد والمستمر علميا و بيداغوجيا ونفسيا. والمعلّم الناجح في حاجة للإجابة عن الأسئلة التالية قبل البدء في عملية التعليم:

- من أعلّم؟
- ماذا أعلّم؟
- لماذا أعلّم؟
- كيف أعلّم؟

فإجابته عن كل هذه الأسئلة تساعده على تحديد الأدوار، وتوضيح المهام المنوطة به، والتي يمكن إجمالهـــا فيما يلـــي:[1]

أ- الإحاطة بعيّنة المتعلمين، ومستوياتهم المعرفية ،وخصائصهم النفسية والاجتماعية، واستعداداتهم، وميولاتهم، وحاجاتهم، والفروق الفردية بينهم...إلخ وهو ما يسمح للمعلّم التعرّف على هؤلاء المتعلّمين ،وتحديد حوافزهم ودوافعهم المختلفة نحو التعلّم، وموقفهم من المادة، وعلاقتهم بالمحيط ، واستعمالهم للّغة ما يساعد على نجاح عملية التّعليم.

ب- تمكّن المعلّم من المادة التي يتولّى تدريسها، وكلّ ما يتّصل بها من تطور وتجديد، وتحديد مصادرها، وكيفية الاستفادة منها، وتحديد ما يحتاجه المتعلّمون منها، وفقا لمستوياتهم وخصائصهم واستعداداتهم وميولاتهم وحاجاتهم...

ج- تمكّن المعلّم من تحديد أهداف المادة التي يدرّسها، ومصادر اشتقاقها وكيفية صياغتها بطريقة يمكن معها ملاحظتها ،وقياس مدى تحققها، مع مراعاة التّناسب بين هذه الأهداف ومستويات المتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم.

د- وضع الخطط التّدريسية موضع التّنفيذ، وهذا يتطلّب من المدرّس التمكّن من:

- طرائق التّدريس، وميزاتها، وعيوبها، ومواقف استخدامها، ومدى انسجامها مع الموقف التعليمي، والمادة ،وخصائص المتعلمين، والأهداف التعليمية، والوقت المتاح...إلخ.

وفي هذا الصّدد يؤكّد المختصّون على أن أفضل طريقة تقترحها الديداكتيك على المعلّم هي تلك التي يستخلصها بنفسه بصياغته الشخصية، واختياره ومراجعته لها، ومن الطبيعي أن المعلم لا يستطيع أن يعلّم تعليما فعالا دون فهم

1 ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن،ط1، 2007، ص 22

الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يختار وفقه ما يراه مناسبا من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظريته ، فإنه سوف يصبح منقادا إلى طريقة واحدة من التّفكير، بل يصبح دمية دون تحكم ذاتـــــي.[1]

– تحديد الوسائل الديداكتيكية المساعدة التي تجعل التّعليم والتعلّم أكثر فعالية ونجاعة، من خلال توفيرها للنواتج المرغوب فيها في أقل وقت وجهد ممكنين وهنا لابد من التّركيز على الإحاطة بالوسائل التكنولوجية الحديثة لما لها من دور في شدّ انتباه التلميذ، واستثارة دافعيّته، وإشباع حاجاتـه ،وتحفيـزه على التّفكيـر والابتكـار ومن ثمّ تحقيـق أهـــداف التعلّـم، «وأهمّ شيء قبل استعمال هذه الوسائل المساعدة هو الوعي بأسسها النّظرية ثمّ أسسها الإجرائية، ومراحلها التطبيقية لأنّ المدرس يتوسّل بها لبلوغ هدف معين، أو ترسيخ مهارة لغوية، أو حل مشكلة يعاني منها التلاميذ، إذن فإنّ استعمال الوسيلة المناسبة في الموقف والزمان الملائمين يتطلّب الدّقة في الاختيار والمهارة في الاستعمال لتحقيق الغرض المطلوب.»[2]

هـ– تقويم نواتج التعلّم وعملية التّدريس بصفة عامة ،من خلال فهم المعلم لعملية التقويم، وإلمامه بأساليب القياس والتقويم المختلفة، لقياس ما تمّ تحقيقه من أهداف، ومعرفة كيفية التعامل مع نواتج التعلّم من خلال تحديد الأساليب الفعالة في تصحيح مواطن الضعف، وتعزيز مواطن القوة لدى المتعلمين، إذ لا بدّ أثناء سيرورة عملية التقويم من الإجابة عن التساؤلات التالية: ما هي النتائج التي تمّ تحقيقها فعلا؟ وما هي النتائج والأهداف التي لم تحقّق؟ ما هي مواطن القوة التي أفرزتها عملية التقويم ،وكيف يتمّ تعزيزها؟ وما هي مواطن الضعف والفشل وما

1 ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر عبده الراجحي و علي احمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ص34

2المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، 2000، ص79.

السبيل لتصحيحها وعلاجها؟ ما هي الصّعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلّمين في العملية التعليمية التعلّمية هل القصور ناتج عن المعلم، أم المتعلم، أم المحتوى أم الطريقة ،أم الوسائل المعتمدة؟ وكيف يتمّ تصحيح مسار العملية التعليمية؟.

3-2-2- المتعلّم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية الحديثة و ركنها الأساسي التي تتوجه إليه عملية التعليم وفقا لخصائصه المعرفية والوجدانية والفردية لتحديد العملية التعليمية وتنظيمها، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها وفي بناء المحتويات وضبط المقرّرات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم قبل ما كان بضاعة يمتلكها المعلّم، ويجتهد في نقلها بفنّ ووضوح إلى التّلميذ، الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقّنها وتسلمها، وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره[1] فأصبح وصار توكل إليه مهمة، المبادرة والاكتشاف والتّحليل والتّعليل والاستنباط... وما المعلم إلا مخطّطا وموجها لهذه العملية.

ومن هنا يمكننا القول بان المتعلم مطالب بشكل أو بآخر الامتثال و الاستجابة لمطالب و أوامر معلمه، و لأعضاء الأسرة التربوية و التعليمية و النظام التربوي و التعليمي للمؤسسة بصفة عامة، كما انه ملم بجميع الأعمال و الأدوار الصفية وغير الصفية، فالمتعلم الكفء " هو الذي تكون لديه رغبة وميل و دافع نحو التعلم و الذي يكون قادرا على إدماج كل المواد المختلفة، و يسعى الى تطبيق معارفه واستغلال تعليمه في حياته اليومية"[2].

1 أنطوان صياح و آخرون، تعلمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص17.

2 خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفن الشفاف بمقاربة الكفاءة و الأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004، ص105

فمن خلال ما سبق يمكننا استخلاص جملة من الصفات الواجب توافرها في المتعلم و هي على النحو التالي:[1]

-أن تكون لديه رغبة في التعلم.

-أن يكون قدوة، و أن يكون علمه مقترنا بالعمل و أن يكون زاهداً.

-أن يكون متواضعا لا يتكبر على العلم و لا يتآمر على المعلم.

-أن يكون مطيعا لا مجادلا.

-أن يكون له منهجا في التعلم.

3-2-3- المحتوى (المعارف):

لم يعد الكمّ الهائل من المعارف والمعلومات المعيار الذي تبني عليه التعليمية مسألة اختيار مضامين ومحتويات المقرّرات التّعليمية، بل إنّ انتقاء المحتوى التعليمي أصبح مبنيا على منهج علمي يفرض و جود تخطيط حقيقي ومعايير خارجية وأخرى داخلية.

فمن المعايير الخارجية ما يرتبط بمحيط التعلّم وأهداف التعلّم ومستوى المقرّر والمدة الزمنية المخصّصة لتنفيذ المقرّر ونوعيّة التدريس، أما المعايير الداخلية فنذكر منها تحديد النّمط أو المستوى اللّغوي (لغة وظيفية، علمية أدبية...) بالإضافة إلى مسألة تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي[2].

1 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص39.

2 يراجع: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، 1995، ص ص91-93.

إنّ هذه المعارف هي جزء من المنهج التعليمي، ولذلك لا ينبغي الحديث عنها بمعزل عن بقية العناصر المكونة لهذا المنهج إذ تشكّل الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هي **الأهداف** التعليمية المراد تحقيقها؟.
- ما هي **المعارف والخبرات** المطلوب توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟.
- كيف يمكن **تنظيم وتقديم** هذه الخبرات للمتعلم وتمكينه منها؟.
- كيف نعرف بأن الأهداف المسطّرة قد **تحقّقت**؟.

من هذه التساؤلات نكون قد حصرنا العناصر الأساسية للمنهج ألا وهي:

الأهداف ، والمحتوى (المعارف)، وطرق التدريس ، والتقويم.

بتفاعل هذه العناصر وتكاملها فيما بينها، تشكّل لنا منهجا تعليميا ناجحا وقابلا للتجسيد على أرض الواقع، وغياب أي عنصر من هذه العناصر، أو وجود أيّ خلل فيه يؤدي بالضرورة إلى قصور في المنهج، ومن ثمّ إلى فشل في العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ لا يتصور حصول تعلّم من دون وجود محتوى تعليمي مبني على أسس علمية، وفق معايير اختيار وبناء المحتوى التعليمي، كما أنّه لا يمكن اختيار محتوى تعليمي من دون تحديد دقيق وواضح لأهداف التعلّم في ضوء مستويات المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم، فضلاً عن استحالة تنفيذ أي محتوى أو تحقيق أي أهداف في غياب طرق تدريس معيّنة تنسجم ووضعيات التعلّم المختلفة لتحقيق أهـــداف المنهج.

كما أنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال التعرّف على مدى نجاعة المحتوى التّعليمي وطرق التّدريس والوسائل المعتمدة، ومدى نجاح المنهج بصفة عامة ومستوى تحقّق أهدافه من دون عنصر التّقويم، الذي بإمكانه وحده الكشف عن موطن القوة والضّعف في كلّ عنصر من عناصر العملية التعليمية.

وهكذا يتّضح جليا الأهمية التي يكتسيها كل عنصر من عناصر العملية التعلّمية، وعلاقة التّفاعل والتّكامل فيما بينها.

4- روافد التعليمية:

اعُتبرت التعليمية في البداية فرعا من البيداغوجيا موضوعه التدريس واعتبرت فرعا من اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي ثم استقلت علما له موضوعه ومنهجه المتردد بين التنظير والتجريب، وأدواته... الخ، (كل ما تعلق بالتعليم)، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة وصارت اللسانيات بفروعها ومختلف الحقول المرجعية ذات الصلة بموضوعها موارد و روافد لها.

و في سياق الحديث عن التعليمية و ما تعرفه من شمولية و إحاطة بالعملية اللغوية[1]، وجب علينا التوقف عند العلوم المرجعية التي يستند إليها، وينهل منها في تحديد المعارف والمحتويات وطرائق بنائها، وتبليغها، وتقويمها، فقد تعددت مصادرها و تنوعت، باعتبار أن المشكلات اللغوية ليست ذات طابع لغوي فحسب بل تتعداه إلى جوانب أخرى[2]، أهمّها: اللسانيات العامة، اللّسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية، وعلم التربية.

4-1- علم اللغة العام (اللسانيات العامة) الرافد الأساس:

إن اللسانيات العامة (النظرية) ما فتئت تقدم الأدوات المعرفية لنظرية تعليم اللغات، يقول كلودير[3]: « إن بين أيدينا زادً ضخماً من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية و بوظائفها لدى الفرد و الجماعة، و بأنماط اكتساب الإنسان لها .... و على معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية

1 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2011، ص 12

2 المرجع السابق، ص 12

3 ينظر: كلودير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر جمال صبري، مجلة اللسان العربي، م 14، ج1، المغرب، ص64

حول طبيعة الظاهرة اللغوية ». وعلى هذا المنوال، أثبتت الدراسات المتخصّصة أنّ التّعليمية قد أفادت كثيرا من اللسانيات العامة، أو ما يسمى بعلم اللّغة العام حيث أتاح اللسانيون عبر المدارس اللّسانية المتعاقبة ونظرياتها التي انبثقت عنها لتعليمية اللغات، إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية، وبنياتها، والمناهج التي تحكمها.

ومن أهمّ تلك المفاهيم اللّسانية والتي يسّرت تعليم اللغات؛ هو التيقن من أنها نظام (Systeme) عند دي سوسير[1]؛ ففي رأيه أنّ اللّغة نظام محكم يتكوّن من مستويات للتحليل هي: الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي، ومن ثمّ فإنّ تحديد تلك الأبنية و وحداتها، وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغوية المدرّسة معالجة بيداغوجية مخصوصة ،يراعى فيها التّدرج من البسيط إلى المعقد ،والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلّما شعروا بالحاجة إلى ذلك[2].

ويتّضح من خلال ما سبق، بأنه لا يمكن إدماج الجوانب الأساسية المتعلّقة بتعليم وتعلّم اللغة «إلا باعتماد منهجية ألسنية تقتضي تبسيط القواعد وتوضيح البنيات اللغوية وعناصرها اعتمادا على التفسير والتشخيص والتحليل، ومن المفروض أن تعتمد هذه المنهجية الألسنية التطبيقية على الشمولية والإحاطة في تفسير مكوّنات النّسق اللّغوي بعناصره: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية وتوضيح العلاقات المنظّمـــــة لهذه المكونات التي تكوّن ديناميكيـــــة اللغـــــة و حركيتها»[3].

1 أهم المدارس اللسانية، وزارة التربية القومية التونسية، تونس، 1986، ص ص 19-23.

2 يراجع: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،2007، ص17.

3 المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مرجع سابق، ص 85.

ومن المفاهيم اللّسانية التي كان لها أثر بالغ في تعليمية اللغة "الكفاية" وهي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وهي قائمة في ذهن كل من يتكلّم اللّغة و"الأداء" هو استعمال هذه المعرفة في عملية التكلّم. حيث يرى تشومسكي أن النظرية الألسنية يجب أن تحلّل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يسمعها من قبل وعلى أن يتفهمها، فيقوم عمل الألسني على صياغة القواعد التي بمقدورها إنتاج اللغة مادة البحث، أي القواعد القائمة ضمن مقدرة متكلّم اللغة على إنتاج الجمل وتفهمها[1].

وهذان المفهومان يعدان ركيزتين أساسيتين في النّظرية التوليدية التحويلية هذه الأخيرة التي أسهمت في تفسير قضايا اللّغة وبناء قواعد الكفاية اللغوية التي تقود عملية التكلم أو الأداء الكلامي.

و لعلّ ما جاء به تشومسكي في هذه النظرية، على قدر كبير من الأهمية في تعليمية اللّغات، حيث يرى بأنّ اللّغة هي الخاصّية الأولى للإنسان، ومن ثمّ وجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا، وإنّما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح، هذه القدرات اللغوية تؤكّد على أنّ اللّغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير، وإلاّ كانت نشاطا آليا، و إنّما لغة إبداعية تتألّف من عناصر محدودة العدد، ولكن يمكن للمتكلّم أن ينتج منها يوميا عددا لا حصر له من الجمل التي لم يسمعها من قبل وهذا ما أفضى إلى أن يكون المنهج في النظرية التوليدية التحويلية استدلاليا ،أي عكس ما كان سائدا في النظرية البنائية التي كان منهجها استقرائيا[2].

وكان من بين ثمار الاعتماد على نتائج البحث اللّساني في التّعليمية التّركيز على اللّغة المنطوقة (الجانب الشفوي) في العملية التعليمية، وذلك بعدما

1 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ط2،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت- لبنان، 1985، ص 109.

2 عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 20.

استطاعت اللّسانيات أن تعيد لها اعتبارها ،وتثبت بأنّ اللغة المنطوقة هي الأصل، وهي الجديرة بالاهتمام، فالطّفل يتعلم اللّغة المنطوقة أولا، ثم يشرع بعد ذلك في تعلّم اللغة المكتوبة، وهذه النّظرة مغايرة لتلك التي كانت سائدة في الدّراسات التاريخية والمقارنة، و التي كانت تركّز فقط على الجانب المكتوب من اللّغة.

وهكذا تشكّل اللّسانيات للباحث في التعليمية ميدانا لدراسة الظواهر التي يلاحظها في أبحاثه ويفسرها، ومجالا لتقديم تصورات أو خطط وإجراءات منهجية بغية تعليم اللغات وتعلّمها وذلك على مستويين: مستوى مفهومي أو نظري ومستوى منهجي أو تطبيقي[1].

فالتّعليمية إذن علم لا يمكن أن يستقيم له أمر إلا إذا أنبنى على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يوفره هذا الفكر من نظريات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلّق بكل جوانب الظاهرة اللّغوية من هذه الجوانب ما هو صوتي ومنها ما هو دلالي، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب والتأليف بين العناصر اللسانية في سياقها المألوف.. ومن هنا فإنّ المعلّم ملزم بالإحاطة بالنّظرية اللّسانية العالمية بمرجعياتها، ومفاهيمها وإصلاحاتها ،وإجراءاتها التطبيقية[2].

4-2- اللّسانيات النّفسيـــــة:

إن العلاقة الوطيدة الذي يشهدها مجال التعليم عامة و تعليم اللغات خاصة مع علم النفس التربوي الذي يطبق مبادئ علم النفس و قوانينه على التربية والتعليم لِحَلٍّ ما يقوم في هذا الميدان من مشكلات و صعوبات، أعطى الضوء الأخضر إلى ظهور ما يسمى بـ"علم اللّغة النّفسي" أو "اللّسانيات النّفسية"، و هو

1 بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 19.

2 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000، ص ص 02،03.

مجال فوق لغوي لا يدخل مباشرة في تحديد ماهية اللغة و وصفها، بل ما يدعو إلى الاهتمام بها[1] هذا العلم الذي يدرس الظاهرة اللغوية بوصفها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب النّفسية المختلفة، ويحدّد المختصون مجالات هذا العلم فيما يلـــــي:[2]

أ- يدرس كيف يفهم السّامع ما يقوله المتكلّم، أي كيف يحلّل سلسلة الأصوات المتوالية التي تتلقاها أذناه إلى وحدات يستخلص منها المعاني التي أراد المتكلّم نقلها إليه.

ب- كيف يخطّط المتكلّم لنطق الجمل للتعبير عن أفكاره، وكيف يختار المفردات اللازمة، والصعوبات التي يواجهها عند النطق، والأخطاء التي يقع فيها.

ج- دراسة تركيب الذاكرة من الناحية اللّغوية، وطبيعة التذكّر، وكيفية اختزان المفردات في الذاكرة (المعجم الذهني)، وأسباب سهولة أو صعوبة استحضارها عند الحاجة لاستعمالها، وكيف تختزن الجمل في الذاكرة.

د- التّفريق بين اكتساب اللّغة وتعلّمها عند الطفل؛« فالاكتساب يحدث في الطّفولة كما رأينا أمّا تعلّم اللّغة فيحدث في مرحلة متأخّرة حين يكون الأداء اللّغوي قد تكوّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت، أو قاربت النّضج ومعنى ذلك أنّ الذي "يتعلّم " اللغة هو غير ذلك الطّفل الذي كان "يكتسب" اللّغة إذ حدث تغيّر كيفي في وظائف الأعضاء، وفي النّشاط النّفسي»[3]، ولذلك يتمّ التركيز في مسألة تعلّم اللّغة على علاقة نموّ الطفل اللغوي بنموّه الإدراكي، و هو ما يندرج تحت علم نفس الطفل و المراهق الذي تساعد نظرياته المعلم على

1 ينظر: محاضرات اللسانيات التعليمية لطلبة السنة الثالثة للأستاذ يوسف مقران، منتدى التعليم الشامل، https://www.bac35.com/t2916-topic ، شوهد يوم 2019/04/16

2 داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ط1،دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص09،10.

3 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 22.

التعرف على الشروط و العوامل الأساسية لحدوث عملية اكتساب اللغة و امتلاك أسسها ومبادئها[1].

و خلاصة القول في هذه النقطة هو بروز دور اللّسانيات النّفسية وعلاقتها بتعليم وتعلّم اللغات، من خلال نظرياتها الكثيرة التي ركّزت على الرّبط بين العناصر النفسية لمتعلم اللغة من دافعية وميول ورغبة وخوف وقلق، وبين تحصيله اللّغوي.

وقد سبقت الإشارة إلى أن عملية تحديد أهداف التّدريس، ومحتوياته، وطرائقه لا يمكن أن تتمّ بمنأى عن تحديد دقيق لخصائص المتعلّمين وحاجاتهم واستعداداتهم وميولاتهم، حيث إنّ تقديم الخبرات التعليمية للتلاميذ دون دراية بهذه المعطيات أو إهمال لها سيؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف المسطرة، ومن ثمّ فإنّ دراسة طبيعة التلاميذ والتعرّف على خصائصهم أمر ضروري، يفيد القائمين على المناهج التعليمية على المستويين التخطيطي والتنفيذي.

ومن هنا فإنّ هذا العلم (اللّسانيات النفسية) يفيد في الإجابة عن الكثير« من التساؤلات المتعلقة بالحياة التّعليمية التعلّمية، ويقدّم معلومات ثمينة عن الحاجات اللّغوية والدّوافع نحو التعلّم واستراتيجياته، ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل: كيف يتلقّى التلميذ خطابا؟ وما هي أهمّ الصّعوبات التي تواجهه؟ وما هي مجمل العلاقات بين تعلّم لغة من اللغات وبين عناصر مثل الشخصية والذاكرة و الإدراك و الفهم »[2].

4-3- اللّسانيات الاجتماعيـــة:

1 ينظر: محاضرات اللسانيات التعليمية لطلبة السنة الثالثة للأستاذ يوسف مقران، منتدى التعليم الشامل، https://www.bac35.com/t2916-topic ، شوهد يوم 2019/04/16

2 بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 20.

انتبهت التعليمية للبعد الاجتماعي للغة[1]، بوصفها ظاهرة اجتماعية كبقية الظواهر الاجتماعية الأخرى، تنشأ وتتطور ثم تتفرع إلى لهجات مختلفة داخل المجتمع الواحد، يستحيل فهمها بمنأى عن هذا المجتمع، وهذا هو الأساس الذي قامت عليه اللّسانيات الاجتماعية، التي تتبع التطورات اللغوية من وجهة نظر سكانية على جميع مستويات التحصيل الصوتية والنحوية والدلالية.

فاللّسانيات الاجتماعية تولي للمعطيات الاجتماعية الخاصة بالمتكلمين (الأصل الإثني، المهنة، الجنس، السّن...) عناية خاصة، وتتبيّن من خلالها نوع الأداء اللغوي الذي ينزع إليه المتكلّم، كما أنّها تولي أهمية قصوى لمسألة اكتساب الملكة اللغوية الاجتماعية (Compétence Sociolinguistique)، وكيفيات نقلها جيلا بعد جيل باعتبارها تؤدي دور الاحتفاظ على التجليات الاجتماعية للّغة، ناهيك عن اهتمام هذا العلم بالأحكام التقييمية التي يتبادلها الناس حول السلوكات القولية التي تصدر عن هذا أو ذاك، وهذا ما يجعل اللساني الاجتماعي« يتوخّى منهجا مزدوجا في تناوله مادة علمه، فهو يدرس البنية اللغوية في جوانبها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، ثم يعمل على كشف ارتباط هذه البنية بوظيفتها الاجتماعية من خلال تأثير الجوانب الاقتصادية والثقافية والدينية في الكيان اللغوي.»[2]

و إذا ما رجعنا إلى التعليميات التي تُعنى بالمتعلم أولاً و قبل كل شيء، فمن المؤكد أن تحث خُطاها نحو اللسانيات الاجتماعية المُعتبِرة لتلك الحيثيات والظروف الاجتماعية، و مواقف الأفراد من الملفوظات المتبادلة و التداخُلات اللغوية؛ ففكرة التعليم الاختلافي مثلا، و الذي يراعي الفروق الاجتماعية ليست من اختراع اللسانيات المجردة، لكنها ناجمة عن تلاقي الميدانيين (اللسانيات

1 Voire; Jean de dubois et autre; dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse-bordas, HER, Paris, 1999, p390-435

2 يراجع: عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، مرجع سابق، ص 88.

الاجتماعية و التعليمية) فالعلاقة بينهما أصبحت وثقى، و لا مناص من توضيح ذلك في النّقاط الآتية:

– بما أنّ اللّغة هي المعبّر الأهم عن ثقافة المجتمع، فإنّ ذلك يترتّب عليه بالضرورة أن يكون تعليم اللّغة لأبنائها نابعا من ثقافة هذا المجتمع، كما أنّ تعليمها لغير أبنائها ،لا بدّ أن ينقل المتعلّم الأجنبي إلى أن يفهم ثقافة هذا المجتمع[1].

– إنّ الموضوعات الرئيسة في ميدان اللسانيات الاجتماعية، كمسألة التنوّع اللغوي والتّعددية اللغوية، والازدواجية اللغوية، و اللسانيات الاجتماعية التطبيقية التي تستوعب كذلك مسائل الأمن اللغوي، والتخطيط اللغوي، وسياسات التعليم...إلخ تمثّل رافدا من الروافد التي ينهل منها القائمون على العملية التعليمية، حيث تساعد هذه الموضوعات في الإجابة عن أسئلة من هذا النوع: ما هو المستوى اللغوي المناسب للمتعلّم في مرحلة من المراحل؟ ما هي اللّغة التي يتحتّم على المنظومة التربوية أن تتبنّاها في تعليم المواد العلمية؟ وبأية لغة يستقيم وضع تعلّم هذه المادة أو تلك؟ وما هي الأوضاع اللّغوية وغير اللّغوية وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب وما تؤديه الحركات، والإيماءات، وأنظمة التبليغ غير اللغوي ،وعلاقة ذلك بطرائق التعليم...؟ حيث لا يمكن إغفال دور هذه المسائل في حلّ الكثير من المشكلات وتذليل العديد من الصّعوبات في حقل تعليمية اللّغات.

4-4- علـــم التربيـــة:

إن علم التربية يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما عن الأخر: (ماذا نعلِّم من اللغة؟)، و (كيف نعلِّمه؟)، ومن الواضح أن السؤال الأول سؤال عن "المحتوى" و أن الثاني سؤال عن "الطريقة"، و يتكفل بالإجابة عن السؤال الأول

1 يراجع: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 24.

علم اللغة و علم اللغة الاجتماعي، و علم اللغة النفسي في بعض الجوانب، أما السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية[1]، و هو أكثر العلوم ارتباطا بالتّعليمية، إلى درجة أنّه يصعب التّفريـق بينهما وهذا يفضي بنا إلى الحديث عن أهمّ المسائل التي يمكن أن تستفيد منهـــا التعليميّة من مجال علم التربية، وهي:

أ-نظريات التعلّم:

لا يوجد في علم النفس التربوي موضوع أساسي أكثر أهمية في فهمنا للسلوك الإنساني من موضوع التعلم، و مهما يكن الأمر فإن السلوك الإنساني إما أن يحدده الميل في سلوكه إلى تاريخ نشوء الإنسان و تطوره عبر مراحل حياته، وإما إلى سلوك التعلم، أي قابليته للتعديل و التغيير، و نظرا لأهمية التعلم، فلا غنى للتعليمية في فهم نظريات التعلم[2] و الاستزادة منها، و لا غرابة في أنْ نجدها **(نظريات التعلم)** تحظى بالأهمية البالغة عند التعليميين[3]، فهي تتأثّر بمجمل المعطيات العلمية التي توفّرها الدراسات والبحوث السيكولوجية، والتي استطاعت أن تفهم وتفسّر العديد من الآليات والسلوكات المختلفة، التي تتدخّل بصورة أو بأخرى في حدوث التعلّم ونخصّ بالذّكر منهجين اثنين أوّلهما « سلوكي يركّز على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة، ويستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة ، ومن ثمّ فإنّ تعلّم اللغة يبدأ من البيئة، وتؤثّر فيه عوامل خارجية هي"المحاكاة "و "التكرار" و "التعزيز".ومنهج آخر عقلي يرى أنّ كلّ إنسان مزوّد

1 المرجع السابق، ص27

2 النظريات التعليمية : هي محاولات لتنظيم حقائق التعلم و تبسيطها و شرحها و التنبؤ بها، وفق خلفيات و تصورات فكرية، نفسية و اجتماعية و لسانية ترعي الدقة، في المنطلقات و الأهداف المحددة، لذا فالمنظور التعليمي للغة يختلف وفق النظرية التي تبناه النظام التعليم في أطواره المختلفة.بلقاسم بن قطاية، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية و تطبيقاتها على الطور الأول الابتدائي، مذكرة ماجيستير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، 2010/2009، ص 115

3 يراجع: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الإصدار 70، الكويت، 1978، ص ص 12،11

بجهاز لغويّ فطريّ، يمدّه بافتراضات عن اللّغة ، وما يصنعه المتعلّم أنّه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة..

و منه، فإنّ الاتجاه السلوكي استقرائيّ يهدف إلى ترسيخ "العادات" اللغوية استعانة بهذه العوامل الخارجية، أمّا الاتّجاه العقلي فاستدلالي يهدف إلى تقوية "القدرة "اللغوية التي فطر الإنسان عليها عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح ،بإشراكه إشراكا فعليا في" إنتاج" اللغة لا "محاكاة" ما يتلقاه منها»[1].

ب-خصائص المتعلّم:

يمثل المتعلم الطرف الثاني بعد المعلم في تشكيل ثلاثي التعليمية، والحديث عن المتعلم يقودنا إلى تحديد وضعه إزاء العملية التعليمية، فهو المستهدف بالدرجة الأولى في هذه العملية المتشابكة[2]، وقد سبقت الإشارة إلى أهميّة هذه المسألة عندما تحدّثنا عن عناصر العملية التّعليمية، من ما تقدم، نستخلص بأنه لا يُتَصور وضع نظام تعليم لغويّ دون معرفة خصائص المتعلّمين أنفسهم؛ لأنّهم ليسوا متساويين بل توجد فروقات فرديّة بينهم، من حيث خصائص العمر و استعدادات التلاميذ للتعلّم اللغوي، وقدراتهم المعرفيّة، وخبراتهم اللغوية ودوافعهم نحو التعلّم، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ هذه الخصائص تختلف درجة أهميّتها بين متعلّم للغته الأولى، ومتعلّم للغة أجنبية[3].

ج-الإجراءات التعليمية:

وهذه من أهم الجوانب التي لا غنى لتعليم اللغة عنها ذلك أنّ أيّ مقرّر تعليميّ لا بدّ له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدّرس، ولا شكّ أنّ

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 28.

2 مقال في صفحة التربية و التكوين، https://www.facebook.com/ben25mohamed/posts/734316330045349/، 2016، شوهد في 2018/04/17

3 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص ص 28-29.

تعليم اللّغة ،يختلف من موقف لآخر تبعا لعوامل كثيرة؛ منها "أهداف" المقرّر ،و"خصائص" المتعلّمين التي أشرنا إليها، ومن هنا ظهر ما يعرف بالمدخل الإجرائي[1].

د-الوسائل التعليمية:

هي كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة وأدوات و مواد و أية مصادر أخرى داخل حجرة الدرس أو خارجها بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة بسهولة و يسر و وضوح مع الاقتصاد في الوقت و الجهد المبذول[2].

و تعرف أيضا على أنها مجموعة من الأجهزة و الأدوات و المواد المستخدمة من طرف المعلم بغية تسهيل عملية التعليم و التعلم و تقصير مدتها، و توضيح المعاني و شرح الأفكار و تدريب التلاميذ على المهارات و غرس العادات الحسنة في نفوسهم و عرض القيم، دون أن يعتمد المربي على الألفاظ و الرموز والأرقام و ذلك للوصول إلى الهدف بسرعة و قوة و بتكلفة أقل[3].

و يعرفها أحمد خيري كاظم على أنها: المواد التي تستخدم في حجرات الدراسة أو في غيرها من المواقف التعليمية لتسهيل فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة[4].

والوسائل التعليمية هي: "مجموعة المواقف و المواد و الأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس، بغية تسهيل

1 المرجع السابق، ص29.

2 ينظر: بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية، إعدادها و طرق استخدامها، دار المحتسب، عمان، الاردن، دط، دت، ص11

3 ينظر: المرجع نفسه، ص 12

4 أحمد خيري كاظم، الوسائل التعليمية و المنهج، ط1، عمان، دار الفكر، 2007، ص30.

عملية التعليم والتعلم معا مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف"[1].

ما يلاحظ من خلال هذا التعريف إن الوسائل التعليمية التعليمة تتضمن أربعة عناصر هي[2]:

1-المواد التعليمية التعلمية:

هي كل ما يحمل أو يخزن مثل الكتب الدراسية المقررة، و الأفلام السينمائية و التسجيلات الصوتية و غيرها.

2-الأجهزة و الأدوات التعليمية:

هي الأشياء المستخدمة لعرض المواد التعليمية التعلمية و من هذه الأجهزة: جهاز عرض الصور المتحركة، و جهاز عرض الأفلام التلفازية (الفيديو) والأدوات مثل السبورة بأنواعها.

3-الأشخاص:

و هم الأفراد الذين يؤتى بهم إلى الموقف التدريسي بغية مساعدة التلاميذ على التعلم مثل: المعلمون، و الشعراء، و الأدباء، و التلاميذ أنفسهم، و رجال الدين والسياسيون، و علماء الاجتماع، و الاقتصاد، و الزراعة، و التعليم.

وخلاصة القول؛ إنّ التعليمية ذات طبيعة انتقائية براغماتية، تحتاج إلى معارف كثيرة، أقلها الدراية بهذه العلوم الأربعة لتنتقي منها و من غيرها ما تراه مناسبا مؤكدة على أن العمل لا يمكن أن يكون فرديا أو جزئيا، ولا مشتقا، بل يجب أن يكون متكاملا بين المعلمين المهرة والباحثين والمتخصّصين في ميادين اللّسانيات العامة واللّسانيات النفسية واللّسانيات الاجتماعية وعلوم التربية

1 محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية و ممارسة، دار الميسرة، عمان، الاردن، ط1، 1999م، ص174

2 ينظر: زيتون حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتاب، بيروت، 1999م، ص 394.

لوصول إلى التناغم الفعلي بين هذه العلوم، فهي إذن حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات ونجاحه رهن بتفهمّ كلّ الأطراف للمبادئ التي تتحرك وفقها العملية التعليمية، و قيام كل طرف بدوره على أكمل وجه.

هـ-المواقف التعليمية:

تشير إلى الأحداث الواقعية التي يعيشها الطالب داخل المدرسة و خارجها وتسهم في تسهيل و تحسين عملية التعليم و التعلم، مثل العروض التوضيحية والزيادات الميدانية (الرحلات التعليمية)، و المحاضرات العامة، و الندوات والمؤتمرات.

5- الحاجات اللغوية و المواقف و الغايات التعليمية:

5-1- تحليل الحاجات:

يعد تقدير الحاجات خطوة أساسية في معظم البرامج التعليمية و التدريبية؛ إذ لا يمكن تصميم برامج تعليمية أو تدريبية دون معرفة الفجوات في أداء المؤسسات نفسها، ومن خلال إتباع إجراءات نظامية لتحديد الحاجات و تقديرها يمكن مراجعة البرامج من أجل التقدم نحو تحقيق الأهداف المحددة المرغوبة[1].

إن تحليل الحاجات يعد امتدادا طبيعيا لنظرية المنهاج التي بلورها تايلر والتي أصبحت متداولة و مستعملة بكيفية واسعة بحكم توسع مجالات التعليم الوظيفي عامة و المهني خاصة، و هو تكوين يعتمد هذه المقاربة النى تبني المنهاج التعليمي على أساس الوظائف العملية التي يحتاج المتعلمون و المتعلمات إلى تحقيقها في استعمالهم للمادة التعليمية في المجالات: الدراسيـــة و الحياتيـة و المهنية[2].

1 ماجد أبو جابر، تقدير الحاجات المفهوم و الإجراءات، كية التربية و العلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، د ت، ص 23

2 عبد القادر الزاكي، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة مبادئ و تطبيقات، مشروع تربية الفتيات بالمغرب (MEG)، 2000م، ص 28

فهو يعتبر أحد المنطلقات الأساسية في تطوير المناهج اللغوية هو ضرورة أن تبنى تلك البرامج على تحليل حاجات متعلمي اللغة و مستخدميها، و تُعْرَف الإجراءات المستخدمة لجمع معلومات حول حاجات المتعلمين اللغوية التي تمكنهم من الاتصال الفعال في الخبرات و المواقف المختلفة باسم (تحليل الحاجات) والتي تؤثر في: تصميم المواد التعليمية، و اختيار طرائق التدريس الملائمة، و خبرات التعلم التي تقدم داخل الفصل الدراسي، و يحدد تعريف الحاجات اللغوية كما ذكرها (ريتشارز Reicherch) بأنها :

ما يعتبره شخص أو مجموعة من الأشخاص ضروريا في لحظة أو مكان ما من اجل إدراك و تنظيم تفاعل هذا الفرد أو هذه المجموعة مع المحيط بواسطة اللغة[1] و يعرفها رشدي طعيمة بأنها: البواعث و الدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسا داخليا، و رغبة في تعلم لغة معينة[2]، و من مزج بعض التعريفات المبثوثة في الكتب و المراجع، يمكن تعريفها إجرائيا بأنها: أوجه العَوَزِ و القصورِ اللغوي الناتج عن الفجوة بين : ما يمكن أن يكتسبه متعلمو اللغـــــة و مستخدموها من مهارات لغوية، و ما يُقَدّمُ لهم من برامج تعليمية أو تدريبية الأمر الذي يدفعهم إلى تعلم و اكتساب مهارات لغويـــة معينـــة لسـد هذا العوز و القصور.

5-1-1- أهداف تحليل الحاجات و غاياته:

1 وفاء خالد سليم، الحاجات اللغوية و الاخطاء الشلئعة لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، 1989م، ص 14

2 رشدي طعيمة، تعليم العربية لأغراض خاصة ، مفاهيمه ، أسسه ، منهجياته ، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ،

معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، 2003 ، ص 6.

تهدف تحليل الحاجات اللغوية إلى دراسة اللغة بإتقان كبير في اقل وقت ممكن من الزمن[1]، كما ذكرت كاثلين سانتوبترو (Kathleen santpientro) عدداً من الأهداف و الفوائد لتحليل الحاجات اللغوية منها[2]:

– مساعدة مصممي البرامج اللغوية و القائمين على تنفيذها في تطوير المحتوى التعليمي، و طرائق التدريس، و الوسائل المستخدمة، و البرامج التدريبية في ضوء احتياجات الدارسين اللغوية.

– توفير مناهج لغوية مرنة بدلا من المناهج الجامدة و المصممة مسبقا دون مراعاة لحاجات الدارسين اللغوية.

– تزويد المعلمين بمعلومات عن الدارسين إذا أُجري التحليل قبل تنفيذ البرنامج، و بمعلومات عما أنجز إذا أُجري التحليل في أثناء تنفيذ الخدمة و بمعلومات عما يريده الدارسون و ما يحتاجون إليه بعد ذلك إذا أُجري التحليل بعد تنفيذ البرنامج.

و يضيف الدكتور عبد المجيد عيساني بعض الأغراض و الفوائد الأخرى لتحليل الحاجات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

– ترتيب الأولويات التي يحتاج إليها الدارسون، بحيث يتم البدء بالحاجات الأكثر إلحاحا عند التصميم، ثم يتم الانتقال إلى الحاجات الأقل إلحاحا ضاربا لأمثلة عديدة لأغراض تدرسي اللغات في الحياة مثل : أغراض متعلم نريده أن

1 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في اللغة اكتساب المهارات اللغوية الاساسية، دار الكتاب الحديث ط1، القاهرة، 2011، ص 52

2 هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في المواقف التواصلية الشفهية و الكتابية، سلسلة البحوث و الدراسات من معهد عربي، المعهد العربي للغة العربية، ط1، 2014، ص 19

يكون مدير شركة بترولية معينة تتعامل مع أصناف محددة من العمال، أو متعلم نطلب منه أن يكون مرشدا سياحيا..أو مضيفا في فندق ....الخ[1].

- القدرة على تغيير و تطوير البرامج التعليمية في ضوء هذه الحاجات و توفير الأساس لتخطيط الغايات و الأهداف لبرنامج لغوي مستقبلي بما يلبي احتياجات مستخدمي اللغة في المواقف التواصلية التي يتعرضون لها، و هذا ما سماه بالتخطيط طويل المدى و هي جزء من التخطيط التربوي المطلوب من الدولة إعداده مع إشارته على أنه لا يمكن حصر الحاجات بحال من الأحوال، لتعدد مجالات الحياة و تعددها[2].

5-1-2- مؤشرات تحليل الحاجات:

إن معاناة مستخدمي اللغة و متعلميها من قصور البرامج إلى بعض حاجاتهم اللغوية التي تمكنهم من التواصل الفعال في مواقف الاتصال اللغوي: الشفهي والكتابي، لا يمكن الحكم على وجوده إلا إذا طفت على الساحة التعليمية و التربوية مؤشرات تدل على افتقاد هذه الشرائح لبعض الحاجات اللغوية، مثل:

1- التقارير الدورية المؤسسية التي تؤكد ضعف مستوى مستخدمي اللغة في التواصل اللغوي الجيد في المواقف المختلفة.

2- شعور مستخدم اللغة بعدم وصوله إلى مستوى التواصل اللغوي الجيد الذي لا يساعده في تحقيق أهدافه، أو أن الكم المعرفي لديه غير كاف في إيصال رسالته المكلف بها.

3- شيوع الأخطاء اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى مستخدم اللغة.

1 ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص 52

2 ينظر: المرجع السابق، ص 53

4- عدم وضوح الرسالة اللغوية التي يلقيها مستخدم اللغة، و تعدد تفسيراتها من قبل مستقبلي الرسالة.

5- عدم قدرة مستخدم اللغة على انجاز المهام الفكرية التي أعدها، و التي خطط لتوصيلها.

6- صدور حكم بوجود حاجات لغوية لدى مستخدمي اللغة من قبل المتخصصين في الميدان التربوي و التعليمي؛ من المدرسين و المسؤولين والمؤلفين و المكلفين بالتقويم و إدارة المؤسسة[1].

5-1-3- الخطوات الإجرائية لتحليل الحاجات اللغوية:

إن عملية تحديد الحاجات اللغوية ضرورة قبلية للبدء في تصميم أي برنامج لغوي، فإذا ما صمم أي برنامج تعليمي لغوي بدون تحديد احتياجات الدارسين الفعلية ، أتى هذا البرنامج بعيدا عن رغباتهم ، و اتسم بالعشوائيـــــة و التخبط و انعدام الفائدة، و العكس إذا ما صمم البرنامج في ضوء احتياجاتهم، فإنهم يكونون أكثر إقبالا عليه، و تزداد الدافعية نحوه لما يلبي لهم من احتياجاتهم الفعلية التي يشعرون بالنقص و الاحتياج لها.

وتَسير عملية تحليل الحاجات وفق خطوات و إجراءات عديدة متتابعة ومتتالية، تتنوع و تختلف باختلاف البرنامج المقصود، و تتركز على كل ما له علاقة ببناء المقرر، و بما يجدي في تحديد الحاجات الحقيقية للطلاب[2]، وتحدد هذه الخطوات كما يلي[3]:

5-1-3-1- تحديد الأهداف و المهارات المأمولة:

1 وقد يزيد عناصر فريق التحليل و يقلون حسب طبيعة المقرر المطلوب تحليله، مع إبرام جلسات للنقاش العميق و المطول يصل مداها إلى الطلاب و المتعلمين حول الحاجات من هذا التعلم. ينظر: المرجع السابق، ص 54

2 المرجع السابق، ص 54

3 جاك ريتشارز، تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق، بتصرف، ص ص 90-93

و تتم هذه الخطوة بعد تعرض المتعلمين للبرنامج التعليمي، حيث تحدد الأهداف و المهارات المراد إكسابها لهم، و هي عملية تنبؤ مستقبلي للحاجات اللغوية التي يُتوقع أن يحتاج إليها المتعلمون، وهذا من خلال: المقابلات والملاحظات و صعوبات الأداء و الفلسفات والمنطلقات الحديثة إذا طرأت بعض الأفكار الإيديولوجية و الفلسفية الحديثة التي تفرضها الظروف الراهنة.

5-1-3-2- الدراسة الميدانية للموضوع:

و تتم من خلال: مراجعة البحوث و الدراسات السابقة و الرجوع إلى التقارير العلمية التي أعدت حول هذا الموضوع من طرف الخبراء و المتخصصين في هذا الميدان؛ بهدف الحصول على البيانات الخام التي يستند عليها في تحديد و حصر الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة و متعلميها.

5-1-3-3- تحديد المصادر و الأدوات:

و يقصد بها الاستفادة من المؤلفات ذات الصلة بالتخصص، مثل البحوث الأكاديمية من دراسات الحالة، و المذكرات الشخصية، و الدراسات المسحية...الخ معتمدة المنهج الكمي، و الكيفي.

5-1-3-4- اختيار الأدوات المناسبة:

و هي خطوة مترتبة على الخطوة السابقة، حيث يتم اختيار أفضل الأدوات والمصادر التي يمكن أن تساعد في تحديد الحاجات اللغوية، و التي تتوافر على معايير دقيقة مثل:

مدى مناسبتها لطبيعة الموقف

مدى اتسامها بالفعالية و الدقة في تجميع البيانات.

مدى طاقتها الاستيعابية في احتواء البيانات و المعلومات المتوافرة.

5-1-3-5- التطبيق و التحليل:

و في هذه المرحلة يتم التعرض مباشرة للعينة المراد تحليل الحاجات لها وتتضمن عدة خطوات، هي: تطبيق الأداة، و تحليل البيانات، و تصنيف الحاجات و عرض النتائج.

5-1-3-6- تقديم التوصيات:

و تختتم الخطوات الإجرائية بصياغة بعض التوصيات التي تعبر عن رؤية المحلل و مدى استفادته من نتائج التحليل في المرحلة السابقة، و التي تفيد في صياغة البرامج التعليمية و التدريبية الجديدة التي تشبع هذه الحاجات اللغوية التي تعاني من فقدانها الشريحة المستهدفة التي حُلِّلَت الحاجات اللغوية لديها، أو تطوير البرامج الموجودة بالفعل، و تنقسم هذه التوصيات إلى قسمين هما:

أ- توصيات اختيار المحتوى: و تشمل:

- ✓ الأسس التي يتم في ضوئها اختيار المحتوى.
- ✓ مصادر اختيار المحتوى.
- ✓ طريقة اختيار المحتوى.

ب- توصيات طريقة المحتوى: و تشمل:

- ✓ تنظيم المحتوى و بنائه.
- ✓ الخطط الزمنية لتنفيذه.
- ✓ طرائق تدريس المحتوى.
- ✓ الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها.
- ✓ الأنشطة التي يمكن تقديمها.
- ✓ وسائل التقويم التي يمكن إتباعها.

5-2- تحليل المواقف:

إذا كان تحليل الحاجات يرتكز على إحصاء و جمع معلومات تستخدم في بناء المحتوى اللغوي المناسب لمجموعة من المتعلمين، فان تحليل الموقف يتعلق

بكيفية ارتباط المؤثرات المختلفة (الاجتماعية و السياسية و الفلسفية، و أنظمة القيم التعليمية...) ببعضها البعض لإعطاء شكل معين لتخطيط عملية التعليم/التعلم وتنفيذ هذا المحتوى اللغوي.

وعليه ينبغي للمصمم الإحاطة بالظروف المختلفة التي يتميز بها ذلك المجتمع ليقدر التأثيرات المباشرة و غير المباشرة التي قد يسببها المنهج المقترح على الطلاب و على البرامج الأخرى.

و هذا ما يقودنا إلى القول بان تحليل الموقف هو عبارة عن تحليل العوامل السياقية المحيطة[1]، إما بمشروع منهج يخطط له، أو بمشروع منهج قائم من اجل تقويم تأثيرها المحتمل على المشروع[2] بإجراءات شبيهة للإجراءات المستخدمة في تحليل الحاجات من أهمها استشارة اكبر عدد ممكن من ممثلي المجموعات ذات العلاقة مثل: الآباء و الأمهات و الطلاب و المدرسين و الإداريين و السلطات الحكومية، بالإضافة إلى دراسة الوثائق ذات الصلة و تحليلها كالوثائق السياسية وإرشادات وزارة التربية، و التقارير الحكومية .....الخ[3].

5-3- تخطيط الغايات:

تهدف الغايات عند أول ظهور لها إلى رسم مشروع إجمالي[4]، و هي التصورات المراد تحقيقها على مدى مراحل زمنية مترامية الأطراف على مستوى المجتمعات الإنسانية، أو على مدى الحياة في مستوى الأفراد[5]، وهو ما يعني

1 قد تكون هذه العوامل سياسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو مؤسساتية، أو عوامل متعلقة بالمدرس، أو بالمتعلم، أو أعضاء الهيئة البيداغوجية...الخ، ينظر: عبد المجيد عيسا ني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص ص 56-62

2 جاك ريتشارز، تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق، ص 124

3 ينظر: المرجع نفسه، ص 127

4 Dewey john, democracy and Education, A Penn State Electronic Classic Series Publication, Pennsylvania State univ, Pennsylvania, 2001, p 109

5 علي اسعد وطفة و عيسى محمد الأنصاري، الأهداف التربوية العربية دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق، مج 12، ع 1، 2005م، ص 91

"غايـة"، فالغايـة لغـة تعني: النهايـة و الأخر، فغايـة أي شيء نهايتـه و آخره. و غاية الأمر: الفائدة المقصودة منه[1] ، فكل عمل مهما كان نوعه يتطلب تحديد الغاية منه و إلا كان القيام به عبثا، لا ترجى فائدة منه[2].

و عليه يقصد بالغايات التعليمية المستوى العام من التطلعات التعليمية التي يود المتخصصون أو رجال الدولة أن تسود المجتمع، و تتميز بأنها لا ترتبط ارتباطا مباشرا بالممارسات التعليمية الصفية، فهي تقترب من المثل و الشعارات وتتسم بالثبات و عدم مناقشتها مهما تطلب الأمر إلا إذا خالفت المثل أو افتقرت إلى الإجرائية[3]، وهي قابليتها للتحول إلى أهداف أكثر تفصيلا في تدرج هرمي للأهداف و تكون فيه الأهداف التالية للغايات بمثابة انجاز لها.

إن تحديد الغاية و توضيحها هي التي تعين على تحديد الحاجات التعليمية وتحديد المواقف، لأن الغاية التي نصبو إليها كفيلة أن تجعلنا نبحث عن المحتوى المناسب و الطريقة الملائمة[4].

5-3-1- الأهداف العامة في المقرر :

و يطلق عليها المقاصد أيضا في بعض التربويات، و هي توجهات عامة غامضة بعض الشيء، و ليست محددة بما يكفي لقياسها، و إذا كانت الغايات مفهوم فلسفي بالدرجة الأولى، فان تعريف الأهداف العامة ينطوي عل شحنة فلسفية منخفضة نسبيا؛ فهي غاية فرعية و أساس يعتمد عليه في تحقيق الغايات

1 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2004م، ص 669

2 : عبد المجيد عيسا ني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص 62

3 Nodding Nel, Aimes goals and objectives, Journal of Encounters on Education, Vol 8, International Art Education association, Reston Town, Virginia, Fall 2007, p-p 7-9

4 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص 63

الكبرى للمجتمع، لذا يعرف الهدف بأدائيته، حيث انه في النهاية هو الأساس الذي يقوم عليه الفعل و التطبيق التعليمي و التربوي[1].

و تأخذ الأهداف العامة منتصف الطريق بين الغايات و الأهداف الخاصة[2] إذ تعد عن عبارات ختامية تحدد ما تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقه، و هي المظلة الكبرى لنظام التعليم في حد ذاتها، كما تساعد في رسم الخطوات التي تقوده للنجاح، و تعتبر تلك الخطوات أهدافاً لمستويات أدنى، و هو ما يعرف بتتالي الأهداف[3].

أن تحقيق الأهداف العامة و تكييفها لحاجات المتعلم هو عملية مهمة و شاقة، إذ تعمل على توحيد الفهم و التصرف، و توفر المعايير اللازمة لمتابعة الأداء والرقابة عليه، و تقدم إطارا للمحاسبة لمن يخرج عن حدودها، و تعطي الأداء شكلا نظاميا[4].

و تتسم هذه الأخيرة بأنها:

- مشتقة من الغايات، التي بطبيعتها من فلسفة التربية و التعليم.
- تقوم بتوجيه الأهداف التالية لها، التي تتخذ لتحقيقها فيما بعد
- تمثل آمال و تطلعات المجتمع من التعليم.
- يشارك في وضعها مختلف فئات المجتمع.
- اتجاهات عامة ترسم الإطار العام لنظام التعليم ككل.

---

1 علي اسعد وطفة و عيسى محمد الأنصاري، الأهداف التربوية العربية دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مرجع سابق، ص ص 93،94

2 جودت أحمد سعادة، صياغة الاهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمّان، 2001م، ص 48

3 Carpenter mason, talya Bauer, and Berrien Erdogan, Peincipales of Management, V1.1, flat World Knowledge, Inc, Irvington, Westchester county,New York,July 2010, P-P 234-252

4 Ibid, P234

5-3-2- الأهداف الخاصة في المقرر :

تعقب الأهداف العامة في تسلسل الأهداف، وهي تلك التي تأتي ترجمةٌ للغايات و الأهداف العامة، إلى أهداف محددة، توجه مسيرة النظام التعليمي[1] وهناك من يخلط بين الأهداف العامة و الخاصة و لا يفرق بينهما، حيث أن العامة يمكن أن تحدد منها أهداف خاصة كثيرة، كما يمكن أن تفسر بطرق مختلفة[2] ملموسة ومحددة و تجيب في غالب الأحيان عن السؤال: ماذا تريد أن تفعل بالضبط للحصول على ما ترغب[3]؟.

و تتميز هذه الأخيرة بأنها تركز على النتائج و المخرجات التي تنشد المؤسسة التعليمية انجازها خلال مدى زمني معين؛ إذ هي محددة بدلالة النتائج وتبدأ حيث إجراء الفعل[4]، كما تعد الأهداف الخاصة قابلة للقياس من قِبَلْ المقاصد المرتبطة بها، و يمكن استخدامها للتمييز بين مجالات محددة ضمن الأهداف في المستويات الأعلى؛ إذ يتكون كل هدف من أهداف أخرى أكثر تحديداً[5].

---

1 عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية و متقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991م، ص 81

2 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص 63

3 Miyamato craig, goals Vs Objevtives, Joirnal Of Public Relations, 2nd Quarter Issue, Miyamato Strategies Council, Honolulu Country, Hawaii, 2002, P p 1- 2

4 Carpenter mason, talya Bauer, and Berrien Erdogan, Peincipales of Managementm Op. Citm P 234

5 Salt Lake County Governement Center, planing and Developement Services Division; West Bench General plan, Public Draft, Chapter 4; Goals, Objectives, and Policies, Salt Lake County Governement Center, Salt Lake City, June 2006, P 1

و خلاصة القول إن الأهداف التعليمية تنتظم في مستويات متدرجة من العام جداً (الأغراض) إلى السلوك الملموس (الإجرائي)، باختلاف الجهة المسؤولة عن بنائها بحيث تخدم بعضها البعض.

6- مقاربات[1] تعليم اللّغة العربية (مداخل):

المُدخل أو المقاربة في تعلم اللغة ما هو إلا مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالا وثيقا بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها.

والمُدخل عادة ما يكون أمرا متفقا عليه في صورة تكاد تكون مبدئية لا تتحمل الجدل من وجهة نظر أصحابه، وهو بمعنى إجرائي عبارة عن وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سيعلم (اللغة) وبيان لوجهة نظر بعض الناس وناسفة بعض الأشياء التى يعتنقونها بحيث لا تحتاج منهم بالضرورة إلى برهان أو دليل[2]، كما أن المدخل في ذات الوقت وصف لطبيعة من سيتعلمون المادة وخصائصهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، وتحديد للإمكانات الزمانية والمكانية والمادية والتكنولوجية المتاحة لتدريس المادة وتعلمها، بحيث يستطيع المعلم من خلال معرفته بكل ذلك أن يكون تصوراً أو منظوراً أو رؤية لكيفية تدريس هذه المادة وتعليمها بشكل فعال، أي تحديد كيف سيدخل إلى تدريس هذه المادة من خلال منظور تربوي علمي صحيح.

ويرى بعض المختصين بتعليم اللغة أن المُدْخل هو عبارة عن مجموعة افتراضات (لغوية، ونفسية لغوية، ولغوية اجتماعية) تربطها مع بعضها علاقات

1 المقاربة مصطلح أطلقه أ.د عبد المجيد عيساني بدل المدخل في إحدى مداخلاته في المؤتمر الدولي العلوم الإنسانية و الاجتماعية قضايا معاصرة، التكامل أساس المعرفة، 1-3 نوفمبر 2019 ، ألمانيا-برلين.

2 د. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،وحدة البحوث و المناهج، جامعة أم القرى،1985، ص43

متبادلة، تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلّمها، إنه عملية اختيار منظمة تتمخّض عنها المبادئ الرئيسة لخطة تعليم اللغة، وتستند إلى نتائج العلوم المتداخلة: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي[1].

إن عملية وضع مدخل لتعليم اللغة عملية تنسج خيوطها الفكرية على مستوى التخطيط اللغوي قبل تصميم مناهج تعليم اللغة وبنائها، عملية ترتبط بكيفية اختيار المادة اللغوية التعليمية، وكيفية تدريج المادة اللغوية التعليمية التي تمّ اختيارها وكيفية تقديم المادة التعليمية اللغوية التي أُختيرت ودُرِّجت، ثم بعد هذا وذاك كيفية تقويم ما اختير وما دُرِّج وما قدِّم .

ومن ثم نستخلص من الأقوال السابقة عن تعريف ومفهوم المدخل؛ أن المدخل غالبه ينبثق من نظرية أو يستند إليها، ولا يختلف عنها في كثير من الحالات وهو أقرب إلى الفلسفة أو النظرة العامة، فهو أشبه بالمبدأ الذي ينطلق منه الباحث أو واضع المنهج أو المعلم، ويحدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها.

ولم يكن مستحسنا تفصيل القول عن التّعليمية الحديثة التي تصر على تجاوز المفهوم التقليدي لعملية التّعليم، القائم على مفهوم تلقين المتعلّم كماّ هائلا من المعارف النظرية الجاهزة، والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات، إلى تعليم يُكسِب التلميذ القدرة على استثمار المعارف والمهارات اللّغوية، وتوظيفها بنجاح في المواقف التّواصلية المختلفة، **إلا** بتقديم نظرة شاملة عن مقاربات تعليم اللّغة وتعلّمها التي تسعى إلى تحقيق أهدافها.

1 ينظر: بادي غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، بحوث تربوية ونفسية ، مكة المكرمة جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج ،1406هـ، ص ص 83-97

وللتأصيل إلى هذه المقاربات والتّعريف بها، أشير إلى أن حَصْرها جميعا وتتبعها أمر عسير مما جعلني أختار خمسة مقاربات؛ هي الأقوى و الأحدث والأكثر ثراء في البحث العلمي، نظريا، و تطبيقيا، مؤكدا على أنّ هذه المقاربات ليست الوحيدة في ميدان التّعليمية الحديثة، ولم يأتي اختيارها دون غيرها هنا عبثا، و إنما أسس بناءً على الكتابات و الأدبيات العربية و الأجنبية[1]، و رأي المختصّين بأنّ هي الأنسب في تعليم وتعلّم اللّغة الهدف.

ولعلّ أبرزها المقاربات التاليـة:

المقاربة التّكاملية.

المقاربة المهاري.

المقاربة التواصلية.

المقاربة الوظيفية.

مقاربة الانغماس اللغوي.

6-1- المقاربة التّكاملية:

تقوم هذه المقاربة على بيداغوجية الرّبط بين المواد الدراسية المختلفة والتّعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدّراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلّم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية، والخبرات التي تقدّمها للمتعلّم[2].

1 أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، ط1، جامعة ام القرى، 2000م، ص7

2 – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها،ط1، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان الاردن، 2008، ص82.

وبالنظر إلى مهام التعليمية الجامعة لتعليم فنون اللغة و أنشطتها، تمنح الطّريقة التكاملية لتعليم اللغة منهجا لا يختصّ بتدريس القواعد لوحدها، بل تتجاوزه إلى تعلّم اللّغة بأنشطتها المختلفة؛ حيث يتمّ تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبيـة شعرا ونثرا، إلى جانب تدريس القراءة و الإملاء والتعبير ونصوص المطالعة...[1]؛ أي أن يعلَّم التلميذ مهارات الكلام، والاستماع، والقراءة والكتابة وتذوّق النصوص، ونقدها في آن معا، دون الفصل بينها، فتُقَدم اللّغة للمتعلّم كمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة، وتلغى تعليم اللّغة فروعا منفصلة عن بعضها و شرائح معرفية منعزلة[2].

فتعليم اللغة عن طريق المنحى التكاملي، وإلغاء الفواصل والحدود المصطنعة بين فروعها مطلب لابدّ منه، لأن تعليم اللغة عن طريق الفروع يشعر المتعلم بأنّ كل فرع مستقل تماما عن غيره من فروع اللغة الأخرى، وهذا ما يؤدي إلى فهم خاطئ للغة وأنظمتها، بالإضافة إلى أنّه لا يؤدي إلى نموّ متوازنٍ لدى المتعلّم نظرا إلى إمكانية انحياز المدرس إلى فرع ما كالقراءة أو المطالعة أو الإملاء أو النحو... على حساب الفروع الأخرى، بالإضافة إلى كون هذه الطريقة (أي طريقة الفروع) لا تُعِدُّ المتعلمَ لاستخدام اللّغة بالشكل الفعال في المواقف المختلفة، نظرا لكونها تعلّم اللغة مجـزّأة[3].

فهذا الأسلوب يساير طبيعة اللغة المتكاملة، و يقضي على تفتيت اللغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، و يوفر الوقت و الجهد[4] وإدراك

1 – أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص 130.

2 – ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 39.

3 – ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 94.

4 أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، مرجع سابق، ص 22.

الواقع الذي نعيشه، والوسيلة الفعّالة لحل المشكلات، والمواقف الصعّبة التي تواجهنا في حياتنا[1].

فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر؛ ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللّغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطلاب أولاً بأول[2].

إذ لا يعدّ« موقفا سليما في تعليم اللغة، أن يلقّن المعلم قطعة شعرية أو نثرية أو آيات قرآنية، يردّدها، ويكرّرها حتى يحفظها، وهو لا يعي دلالتها، ولا يتمرس بجوّها! وليس موقفا سليما في تعليم اللغة ذلك الذي يملي فيه المعلّم على تلاميذه قطعة لم يتمثّلوها، وليس موقفا تعليميا لغويا ذلك الذي يراد فيه التلميذ على أن يكتب عبارة مبتورة ليست كاملة الدلالة بخطٍّ جميلٍ... ذلك أنّ هذه المواقف كلّها وأمثالها تقصر اللغة على أن تكون لفظا وحسب، أو رمزا مكتوبا وحسب، وما هي بذلك، فما اللفظ إلا أداة وما الرّمز المكتوب إلا وسيلة، وهما أداتان أو وسيلتان في بيان معنى، أو ترسيخ إحساس، أو التّعبير عن موقف..»[3].

فنحن لا نتخيّل بأنّ المتعلّم عندما يتكلّم فهو يستثير القاموس أوّلاً ليمُدَّه بالمفردات التي يحتاج إليها في ذلك الموقف، ثم يستثير القواعد اللغوية، ليفهم

1 –ينظر: مبارك فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المناهج (النظرية والتطبيق)، القاهرة، ط3 ، 1988 ،ص04.

2 – أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، مرجع سابق، ص 21.

3 – نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ط1، دار الشروق، عمان –الأردن، 2003، ص 61.

كيف يوظّف الكلمات ويؤلّف الجمل، بل يتمّ التّعبير بصورة سريعة ومتكاملة ومترابطة[1].

إنّ تعليم قواعد النّحو والبلاغة وبعض مصطلحات النّقد، ومعلومات عن عصور الأدب وأعلامه وفنونه، وشرح النّصوص الشعرية والنثرية، وتوضيح مواطن الجمال والبيان فيها... « هذا كلّه مفيدٌ ومطلوبٌ، لكنّه وحده لا يعلّم العربية، ولا يتيح للمتعلّم مهما بذل من جهد أن تتكوّن لديه الملكة اللّغوية، التي يستطيع معها أن ينطق لغته بطريقة سليمة أو أن يكتبها بصورة قويمة، أو أن يقرأها على وجهها الصحيح، فلا قواعد النّحو والصّرف وحدها بمستطيعة أن تنطق المتعلّم لغته، ولا قواعد البلاغة ومصطلحات النقد فقط بقادرة على أن تجرى قلم المتعلّم بتلك اللغة ،وإنّما هذه وتلك ضوابط وأدوات تعين وتمهّد وتساعد وتيسّر، ولكنها لا تصنع ولا تبدع ، وإنما الذي يصنع ويبدع هو تلك (الملكة اللغوية) التي تصير-بعد أن تَتِمَّ للإنسان- مثلَ كلّ ملكاته ،تؤدي وظيفتها دون أن يحسّ الإنسان بعملها »[2].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية فكرة قديمة جداً ضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلامية، فقد أدرك علماء العربية قديماً فكرة التّكامل بين فروع اللغة في تعليمها للناشئة، حيث كانوا يتّخذون« من النّصوص الأدبية التي يختارونها مركزا وأساسا تتجمّع حوله أنواع البحوث اللّغوية المختلفة، لتفسير مفردات النّص وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما ورد به من الإشارات التاريخية ،والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن ومآخذ.. مع التحدّث عن حياة الشاعر أو الكاتب صاحب النص، وما قد يكون له من مميّزات ومآثر على اللغة وآدابها، ومدى تأثّره بغيره وتأثيره في سواه، وذكر الظروف

1 - ينظر: سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص24 .

2 - أحمد هيكل، في الأدب واللغة، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ص95.

والمناسبات التي قيل فيها النّص، وقد يستطرد المؤلف، فيستشهد على صحّة آرائه بذكر نصوص أخرى تؤيدها، وذكر نصوص أخرى تشبه النّص المدروس في موضوعه.. وإذا كان النّص شعرا فقد يعرض المؤلف لبيان بحره وقافيته...»[1].

وقد سلك هذا المنهج في استنطاق النصوص، ومعالجتها في صورة متكاملة الجاحظ في البيان والتبيين، والمبرد في الكامل، وأبو علي القالي في الأمالي وغيرهم كما وأن علماء العربية في العصر العباسي – على سبيل المثال – كانوا يدرّسون اللغة العربية أدباً وبلاغة ونحواً وأسلوباً وقراءة وفهماً وتحليلاً ونقداً من خلال النصوص القرآنية والنصوص الأدبية شعراً ونثراً ، ومن خلال الخطب والرسائل[2].

وهذا ما ذهب إليه نهاد الموسى حين جزم بأنّ تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللّغة العربية لا يعود للمحدثين بل يعود الفضل فيه إلى العرب القدامى « الذين كان تعليمهم للّغة يقوم دائما على النّص، الذي قد يكون القرآن، وقد يكون ديوان شعر أو دواوين، وقد يكون جملة من نصوص شتّى، تدار حولها ألوان الدراسات المعجمية والصرفية والنحوية والبلاغية، وكتاب الكامل للمبرد في معظمه مثال ناصع الدلالة على هذا المنهج، فقد اصطفى المبرد في كتابه نماذج متكاثرة من مختار الشعر والخطب والحكم والأحاديث والحكايات مطرفا منوّعا وكان يعقّب عن كلّ نصّ ببيان ما يحتاج إليه البيان من معاني الغريب، وإعراب المواطن اللّطيفة والكشف عن أسرار التّركيب وفنون التّعبير»[3].

أما في العصر الحاضر فقد برز الاهتمام بفكرة التكامل في تعليم اللغة العربية منهجاً وطريقة بعد أن اقتنع التربويون بعدم جدوى تعليم اللغة وفق المدخل

1 – محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص ص55–56.

2 – ينظر: سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 22.

3 – نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 75.

الموضوعي (التفريعي) الذي يقوم على أساس تفتيت الخبرة اللغوية المقدّمة للمتعلمين، واعتبار أن اللغة مواد متميزة بعضها عن بعض : من نحوٍ يصون اللسان من اللحن ، ويحفظ القلم من الزلل، وصرفٍ يبحث في بنية الكلمة، وبلاغةٍ تحدد ملامح الجمال في الأسلوب، وإملاءٍ يرشد إلى كيفية رسم الكلمة رسماً صحيحاً وتعبير، وقراءةٍ، ونصوصٍ ومحفوظاتٍ ... وأن كل مادة منها تؤدي غرضاً وتحقق أهدافاً لا يمكن أن تحقق إلاّ بدراسة كل مادة دراسة مستقلة عن غيرها من مواد اللغة العربية الأخرى[1].

وبناءً على ما تقدّم يعدّ المنحى التّكاملي من أهم الاتّجاهات الحديثة –وإن كانت له جذور في الدّراسات العربية القديمة– في تعليم اللّغة العربية، وهو يعتمد في تدريس اللغة العربية على نصوص أدبية مختارة بدقّة لتحقيق الأغراض المنشودة، فهي من جهة مادة صالحة للمطالعة وصالحة لتدريس التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، ومن جهة أخرى تعدّ حقلا ممتازة للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف، فضلا عن كونها مجالاً خصباً للدّراسات البلاغية والنقدية.

و كملاحظة على المنظومة التربوية الجزائرية سعت في الأخذ بما يشبه الإستراتيجية التكاملية في بعض أجزائها متمثلة في تدريس اللغة العربية كوحدة متكاملة من خلال التدريس بالمقاربة النصية التي تعد إستراتيجية جديدة في التعليم تهدف إلى التعليم اللغوي المتكامل، و ذلك بتناول المعارف اللغوية خلال أسبوع

1 د . دخيل الله بن محمد الدهماني، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها " إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية – تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو البناء الحضاري للأمة "،28 – 30 نوفمبر 2007م، http://www.loghati.net/vb/t24870.html، شوهد يوم 2018/04/18.

من وحدة لغوية واحدة هي النص ليكون مصدرا لجميع الأنشطة اللغوية، وقد جاء هذا الأسلوب بديلا عن إستراتيجية الاستقراء التي تنطلق من أمثلة متناثرة[1].

6-2- المقاربة المهارية:

المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم، و الاقتصاد في الوقت و الجهد ومما يساعد على اكتسابها: الممارسة و التكرار، والفهم و إدراك العلاقات والنتائج و التشجيع و التعزيز، و التوجيه[2].

و عرفت المهارة اللغوية بأنها: أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، و أنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث و الكتابة، و هناك عنصر مشترك في كلا الجانبين و هو التفكير"[3].

و تتحقق المهارة باستخدام اللغوي الصحيح و الأداء الغوي اللغوي الجيد إرسالاً و استقبالاً و ممارسةً و إنشاءً و تلقياً، و هذا الأداء يمكن ملاحظتـــــــه و قياسه من خلال ممارسة الطالب اللغة: استماعا، و تحدثا، و قراءة، و كتابة.

و مما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار، و هذا ما نجده في تراثنا العربي، فقد أكد ابن خلدون على أهمية التكرار في تكوين الملفات- على حد تعبيره-؟إذ يرى" أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني و جودتها و تصورها بحسب أتمام الملكة أو نقصانها و ليس في ذلك بالنظر إلى المفردات، و إنما هو بالنظر إلى التراكيب فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني

1 عبد المجيد عيساني، المقاربات التعليمية في ضوء الاستراتيجيات الحديثة، المؤتمر الدولي العلوم الإنسانية و الاجتماعية قضايا معاصرة التكامل أساس المعرفة 1-3 نوفمبر 2019 ألمانيا-برلين، ص 28

2 محمود السيد الدسوقي، بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1989م، ص 83

3 ، فتحي علي يونس و محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة و النشر، 1977م، ص 34

المقصودة ومراعاة التأليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، و هذا هو معنى البلاغة، و الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا، و تعود منه للذات صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فيكون ملكة أَي صفة راسخة"[1].

و غني عن القول أنه قد اجتهدت الدراسات في تأصيل المهارات اللغوية على نحو ما سيتضح بعد قليل، و حدَّدت مهارات فرعية موزعة على المراحل الدراسية لكل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة)، و صُنفت على أنها مهارات شفهية (الاستماع و التحدث) و أخرى مرئية (القراءة و الكتابة) وصنفت كذلك على أنها مهارات إنتاجية، و أخرى استيعابية.

و لأن المهارات اللغوية تتكامل و تتداخل مع بعضها في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً " و من ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة، فالمواقف اللغوية التي نستخدمها تُصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط "[2].

و تتداخل الجوانب المختلفة لفنون اللغة تداخلا ارتباطياً، و يعد ذلك أمراً أساسيا في كل المستويات العمرية لتخطيط برنامج متوازن لفنون اللغة، يستند إلى العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال و الاستقبال، أو أكثر و التلقي.

و لذا يرى المختصون أن " منهج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة و هي الاتصال، و من ثم فان التركيز في التعليم الحالي على القراءة و الكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له عمليا و لا واقعياً، و لا بد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة

1 عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح عبد الله محمد الدرويش، مكتبة الهداية، دمشق، 2004، ج2، ص 409

2 علي احمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للثقافة و النشر و التوزيع، 1965م، ص 96

متوازنة إلى المهارات اللغوية، و لا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى، بل يوجه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل و متآزر، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نمواً متوازياً من جوانبه المختلفة الفكرية، و الوجدانية والأدائية"[1].

و لعل القارئ يلمح تشابها بين فكرة التكامل و بين تدريس المهارات، و هذه حقيقة لا يمكن تجاهلها، و هذا لا يعني إنهما واحد، و لكن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة. هذا فيما يتعلق بالطرح النظري، لكن الطرح البحثي الإجرائي لهذا المدخل المهاري لم يتعامل-إلا فيما ندر- مع هذه المهارات في منظور تكاملي[2].

6-3- المقاربة التواصلية:

وظيفة الاتصال إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع، و علاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع، "فعن طريق الاستماع و التحدث يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضي حاجته اليومية، ويعرف ما لديهم من أفكار و معلومات و آراء، ويشارك في توجيه نشاطهم، و عن طريق القراءة و الكتابة يستطيع أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة، و يتصل بالمجتمع الأكبر ليحقق مطالبه، و يطلع على ما يجري فيه من أحداث و تطورات، و يكتسب خبرات أوسع و معلومات أكثر"[3]، و واضح أن هذا المنحى يقوم على الغرض من اللّغة في الحياة والذي يتوقّف في الأساس على تسهيل عملية الاتّصال بين أفراد المجتمع إذ أنّ أداة الاتّصال اللغوي هي اللّغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي

1 فتحي علي يونس، اللغة العربية و الدين الإسلامي في رياض الأطفال و المدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة و النشر، 1984م، ص37.

2 احمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، مرجع سابق، ص 44

3 محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، مطابع سجل العرب، 1979، ص 12

تحملها الألفاظ تمثّل المثير ،وردّ فعل المتلقّي يمثل الاستجابة، وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقلية وأدائية بين طرفي عملية الاتصال[1].

وانطلاقا من ذلك فالاتّصال قد يكون منطوقا أو مكتوبا، مباشرا أو غير مباشر، ومهما كان نوع الاتصال فالإنسان دائما بحاجة إليه،« ومن هذه الزاوية يجب أن يُنظَر إلى تعليم اللغة العربية، وعلى هذا الأساس دعا المعنيون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الاتصال، وأطرافها، ووجوب النّظر إلى عملية الاتصال على أساس أنّها نظام متكامل، تتداخل فيه عناصر متعدّدة تتفاعل فيما بينها، ويؤثّر أحدها في الآخر في إطار أهداف عملية الاتصال»[2].

ولذا يشير مصطلح الاتّصال اللّغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار و المعلومات و الاتجاهات، و يشمل عمليات الإرسال و الاستقبال[3] و هذا التواصل يتحقق من خلال عناصر أساسية تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف الذي من أجله وجد الاتصال، وهذه العناصر هي: المرسل، المرسل إليه، الرسالة اللغوية، قناة الإرسال الشفرة اللغوية، وبيئة الاتّصال، وكل عنصر من هذه العناصر لابد أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط لضمان نجاح عملية الاتّصال اللّغوي[4].

وعند تدريس اللّغة كأداة اتصال« لا بدّ أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتّصال، والاتّصال في حدّ ذاته مهارة شديدة التعقيد؛ حيث تتضمّن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات

1 محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص69.

2 المرجع نفسه، ص70.

3 نايف خرمة و آخر، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، 1988م، العدد 126، ص ص 45-46

4 ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص ص 72،80.

عدّة منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف، والموضوع والسياق اللغوي »[1].

و يبقى أن نشير أن تعليم اللغة وفق المنحى الاتّصالي يقتضي وضع اللّغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلّمين باستخدام اللّغة استخداما عمليا، والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، و عدم التشديد على جانب من دون الجوانب الأخرى[2]، وعليه فنجاعة العملية التعليمية وفق هذه المقاربة يتوقف على مدى تفعيل جانبها الميداني بكفاءة عالية من طرف المعلم الذي يحرك العملية برمتها وكلما كانت كفاءة المعلم و نشاطه ومتابعته الذكية للموضوع، كان الموضوع أكثر نجاحا و تأثرا في حياة المتعلمين[3]، و هذا ما يجعل "المتعلم قادرا على التفاعل والتعبير مع الآخرين، و قادرا على استخدام وسائط التواصل و الاتصال المتنوعة"[4].

6-4- المقاربة الوظيفية:

مفهوم تدريس اللغة وظيفيا من المفاهيم التي نبه عليها الأقدمون الذين دعوا إلى الاكتفاء من قواعد اللّغة بما يضمن التّواصل السليم وما يعصِمُ ألسنة المتكلّمين من اللّحن والخطأ، كقول الجاحظ في باب رياضة الصبيّ:« وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه فيه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار

1 - أحمد عيد عوض،مداخل تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص68.

2 محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص ص 82،81.

3 عبد المجيد عيساني، المقاربات التعليمية في ضوء الاستراتيجيات الحديثة، مرجع سابق، ص 27

4 وليم عبيد، استراتيجيات التعليم والتعلم أطر مفاهمية و نماذج تطبيقية، دار الميسرة، 2009، ط1، الاردن، ص 166

جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به ومذهل عما هو أردّ »[1].

أما قول الزّجاجي:« ليس كلّ العرب يعرفون اللّغة كلّها غريبها و واضحها ومستعملها و شاذّها، بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها،كما أن ليس كلهم يقول الشعر ويعرف الأنساب كلّها، وإنّما هو في بعض دون بعض ،أمّا اللغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ والنوادر فهم فيها شرع واحد.»[2]، ففيه إشارة إلى مسألة اللّغة المستعملة المتداولة والمشتركة بين الناس، وهي التي يجب أن تكون الأساس في انتقاء المادة التعليمية المناسبة لكلّ مرحلة من المراحل التعليمية.

و قد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الفهم، وإن بقي المضمون متشابهاً، ما ذهب إليه الدكتور نهاد الموسى؛ الذي يوضّح مسألة اختيار الموضوعات الوظيفية في النّحو- باعتبار أنّه عماد اللّغة- وأثره في تعلّمية اللّغة العربية، في قوله:« إنّنا على مستوى النّحو بحاجة إلى فرز يميز القواعد التي تصف الظواهر في مادة اللغة حسب، وينفي العلل والتأويلات والخلافات، ثم يقتصر من تلك القواعد على القواعد التي أجمع عليها النحويون، بل يقتصر من القواعد المشتركة بين النّحويين، على تلك القواعد التي كتب لها دورانٌ في الاستعمال كبير، وحياة في الاستعمال متصلة فإذا فعلنا، فسنجد أن النحو قد أُختزِل بين أيدينا إلى العُشُر وسيجد كلّ من يقرأ هذا النحو أنه يقرأ شيئا له انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ وفيما يسمع، وفيما يحتاج أن يعبّر به »[3].

إلا أنّه ينبغي الإشارة إلى أنّ الوظيفيّة لا تتعلّق بمسائل النّحو والصّرف والإملاء والبلاغة فقط، بل يتعلّق الأمر كذلك بانتقاء الموضوعات التي يحتاجها

1 الجاحظ، رسائل الجاحظ، شرح و تعليق محمد باسل عيون الشرد، ج3، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 2000، ص31.

2 الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك ،ط3، دار النفائس، بيروت ،1979،ص92.

3 – نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ص 38،39.

التّلميذ في كل مرحلة، والتي تعبّر عن حاجياته المختلفة، بالإضافة إلى مسألة التقويم والتّدريبات اللّغوية... فالالتزام بالاتّجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية في مناهجنا التعليمية أمر ضروري ومهمٌّ ولكن الأهم« أن يكون الالتزام من خلال خطّة واعية بالأبعاد الوصفية لهذه اللّغة، فالأبواب اللّغوية، التي تحتلّ مكانة عالية من حيث الشّيوع، تعطى مكانة عالية في البرامج التّعليمية، والشّعار الذي ترفعه معظم كتب اللّغة في المدرسة والمنادي بتعليم اللّغة وظيفيا، أن يأخذ بعداً وظيفياً في ربط القواعد المقدمة ببقية المناهج المدرسية، وأن نجعل من الطالب أداة منتجة للّغة لا أداة حافظة فقط »[1].

فالمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهاً وظيفياً، "أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، و لا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم"[2]، أو هو « تحقيق القدرات اللّغوية عند التلميذ بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة.»[3]

فالمنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريقة تؤدّي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللّغة مسموعة، وفهمها مقروءة، والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة، أية لغة هي القدرة على الفهم والإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لابد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة، وقواعد

1 – محمد أحمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2002م، ص247.

2 داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ط1، مؤسسة دار العلوم، الكويت، 1979، ص 9

3 – علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م، ص26.

تركيب الجملة، وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حدّ ذاتها[1].

ويتأسس مدخل الوظيفة في تعليم اللغة العربية «على وظيفة اللغة في الحياة وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلفة، ولما كان للّغة هذا الدور توجّب أن تلبّي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة.»[2].

معنى ذلك أنّ تعليم اللّغة لا يكون عن طريق تلقين مجموعة من القواعد للطلبة في مختلف المراحل الدّراسية، وتحفيظهم لها، والمطالبة باسترجاعها في الاختبارات المختلفة، لأن ذلك لا يؤهّل التلميذ لاستخدام اللغة وممارستها في مختلف المواقف التي يعيشها، فتعليم قواعد اللغة وسيلة وليس غاية في ذاته، وهذا ما ذهب إليه ابن خلدون عندما قال بأنّ النّحو هو من علوم الوسائل وليس من علوم الغايات، ومن ثمّ فإنّ الغرض من تدريس القواعد هو ربط اللّغة بمواقف الحياة المختلفة، فيمتلك الفرد القدرة على التّعبير السليم، مدركا بذلك وظيفة الصوت في الكلمة، ووظيفة الكلمة في الجملة، ووظيفة الجملة في الموضوع ،ومن ثمّ وظيفة اللّغة في التّعبير عن انشغالاته وحاجاته المختلفة، ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالنّواحي الوظيفية للّغة بما يحقّق المهارات اللّغوية عند التلاميذ استماعاً وقراءةً وتكلّماً وكتابةً، وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفاً صحيحاً، "فقواعد اللغة وضوابط الرّسم وقوانين البلاغة ليست مهارات مستقلة يسعى المتعلّم إلى إتقانها لذاتها، وإنما لتصحَّ مهاراتُه اللغوية الأساسية، التي هي الاستماع ،والقراءة، والكلام، والكتابة"[3].

1 – حافظ إسماعيل علوي وليد أحمد العناني، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ط1، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، 2009، ص64.

2 – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 84.

3 – علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 27.

وثمة صورة من صور الوظيفية تتمثل في مسألة اختيار المحتوى التّعليمي الذي لابدّ أن ينبني على أسس علمية ووظيفية، وهذا ما دعا إليه عبد الرحمن الحاج صالح عندما نبّه إلى بعض المسائل في عملية اختيار المحتوى، والتي يمكن أن يفيدها المعلّم الناجح من علم اللّسان في قوله: إنّ النّظر في محتوى اللغة التي تقدّم للمتعلم، ومن ثمّ السؤال ماذا يجب أن نعلّم من العناصر والآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم يتوجه بالوجوه الآتية:

– ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب، وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموّه.

– لا يحتاج المتعلّم إلى كل ما هو ثابت في اللّغة للتّعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية...

– لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معيّنة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة.»[1]

و ترتب على هذا المسلك الوظيفي في تعليم اللّغة العربية وجوب تقصّي المواقف الاجتماعية التي يتعرّض لها الإنسان ويحتاج فيها إلى استعمال اللّغة وحصرها، وتحديد الشائع منها، وتبويبها، ثم تكييف ممارستها في قاعة الدراسة من المتعلمين، وتكييف مفردات المنهج لينسجم ومتطلّبات هذه المواقف»[2]، لا أن نُعلِّمَ كلّ شيء للتلميذ، بحيث لا يفهم في النهاية أي شيء؛ لأنّ العلوم لا يقاس إتقانها

1 – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص203.

2– محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص85.

عن طريق استظهار أحكامها، ولكن عبر القدرة على استعمالها وتطبيقها وهو ما أكّد عليه (ابن خلدون) عندما قال بأنّ" العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل"[1]، وليس العمل نفسه.

وهذا الطرح النظري العام لتعلّم اللّغة العربية وتعليمها وفق المنحى الوظيفي ينقلنا إلى بيئة تعلّم أكثر ملامسة للواقع، ويحفّز المتعلّم أكثر ويدفعه نحو التعلّم فيجعله أكثر اهتماما باللغة لشعوره بقيمتها، والخدمات التي تقدمها له في حياته لأنها السبيل الوحيد الذي يمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي يكون فيها هذا المتعلّم بحاجة إلى اللغة، وهي دون ريب إستراتيجية واقعية يجعل المتعاملين باللغة يتأقلمون معها بيسر و فاعلية بحكم أنهم يتناولونها في حياتهم الواقعية دون تكلف و تسهم بعمق في إتقان المهارات اللغوية الأساسية متمثلة في فهم اللغة كلا متكاملا و بالممارسة دون تصنع.

6-5- مقاربة الانغماس اللغوي:

من المقاربات الجديدة التي أخذت في الاتساع و التفعيل الميداني مقاربة الانغماس اللغوي الذي أعطى دورا بالغ الأهمية في الاكتساب اللغوي الصحيح لأنها انتقلت بالتعليمية من مجال تعليم اللغة إلى التفاعل المباشر مع اللغة دون حواجز. و قد برهنت التجارب على مدى تأثير هذا المنحى في تطوير الأداء اللغوي للأطفال ويقصد بالانغماس اللغوي أن يوضع المتعلم في ظروف تعليمية لا يسمح خلالها إلا اللغة المستهدفة صوتا و تركيبا و معان، بحيث يجد نفسه منغمسا كلية في أجواء لغوية تطرق سمعه ليتجاوب معها إيجابا وفق الطرق التعليمية المستخدمة، و بالتالي " الانغماس اللغوي هو برنامج يعرض للطالب للغة الجديدة باستخدام اللغة الجديدة وحدها، و تقدم الدروس بمستوى مناسب

1 – ابن خلدون، المقدمة، اعتنى به هيثم جمعه هلال، دار مكتبة المعارف للطباعة والنشر،بيروت لبنان ،ط2، 2013،ص597.

للمتعلم، و يتم إجراء كافة التدريبات و النشاطات باللغة. و يقوم الانغماس على مفهومين أساسيين هما البيئة اللغوية و الكفاءة التواصلية"[1].

ويمكن الإشارة و التنويه إلى أن مقاربة الانغماس اللغوي ليست غريبة عن الثقافة العربية القديمة و قد اتضحت الكثير من ملامحها، سواء من خلال الوضعية التعلمية التي برزت بشكل جلي في شعيرة العرب إرسال صبيانهم للبوادي الفصيحة لغويا كي يكتسبوا فصاحة اللغة من أفواه مستعمليها، إضافة لحفظ النصوص الشعرية و المقطوعات النثرية و خاصة تلك التي ألقيت في الأسواق الأدبية المعروفة التي عهدتها جزيرة العرب، والتي كانت لها الأثر في اللغة والأدب و في ترقية العمل اللغوي.

كذلك يفعل الكثير في الوقت المعاصر بجعل المتعلم الأجنبي عن اللغة في وضع لغوي تام مع الأهالي الخلّص، حيث يستعملون اللغة الأم بصورة عفوية في مختلف المقامات و السياقات.

و هكذا يمكن أن نقول: "إن متعلم اللغة الهدف يصبح متحكما في اللغة ويستطيع من خلال التداول أن يستعملها في التواصل بشكل طبيعي و عفوي"[2].

في ضوء ما ذُكر في ماهية أهم المقاربات الحديثة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها، يبقى من المثير للاهتمام أيضا النظر في التساؤل الذي يفرض نفسه وهو: **أيُّ مقاربة هي الأفضل في تعليم اللغة العربية ؟.**

لن نذهب أَبعد من ذلك القول، بأنّ الهدف الأساس من تعليم أيّ لغة، سواء كنا نعلّمها لأبنائها أو لغيرهم، هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل بهذه اللغة في المواقف الطبيعية المختلفة في المجتمع، و يؤكد هايمز على ملكة التواصل هذه بقوله:« إنّ الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية لا كمجرّد جمل

1 محمد أبو بكرمحمد، الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية انغالا، مجلة الراسخون، ع2، م3، 2018، ص 03

2 عبد المجيد عيساني، المقاربات التعليمية في ضوء الاستراتيجيات الحديثة، مرجع سابق، ص 30

صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة. وباختصار فإنّ الطفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليم ،ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد السواء) وهذه القدرة جزء لا يتجزّأ من موقفه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة وهي جزء لا يتجزّأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة »[1].

يجب الاعتراف من خلال عرضنا للمقاربات الحديثة؛ أنّها تركّز على ضرورة الانتقال من التّعليم التقليدي للّغة –الذي يقدّم قواعدها وأبنيتها وتراكيبها في جانبها النظري، بهدف حشو أذهان التلاميذ بكمّ هائل من المعارف والمعلومات والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات، دون إتاحة الفرصة لهم لاستثمارها في مواقف الحياة اليومية– إلى التعليم الحديث الذي يركّز على ضرورة إكساب التلميذ القدرة على تجنيد وتوظيف تلك المعارف في المواقف التّواصلية الطبيعية.

و لا يمكن نفي أنّ المقاربات: التّكاملية و المهارية والتواصلية والوظيفية ومقاربة الإنغماس اللغوي وعلى الرغم من تعدّد النظريات التي قامت عليها واختلاف مبادئها وتصوّراتها، إلا أنّها تركّز على نفس الهدف؛ إذ تُجمِع على ضرورة الانتقال من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة؛ أي بالتّركيز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلّم منها للتواصل في المواقف الطبيعية تواصلا فعّالا على المستويين الشفوي والكتابي.

و لذلك يمكن الاستفادة منها جميعا في تعليم اللّغة العربية لأبنائها؛ لأنّ تعليمها وفق المدخل الاتّصالي الذي لا يركّز على قواعد اللغة بالدّرجة الأولى وإنّما على مراعاة القواعد الاجتماعية التي تحكم استعمالها في الظروف والمواقف التواصلية الحقيقية، لا يتعارض مع مسألة اختيار الموضوعات الأكثر شيوعا

1 خرما و آخرون، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 171

وتواترا في الاستعمال اللغوي اليومي عند المتعلّمين، لأنّ الاستعمال الوظيفي للغة يقوم أساسا على وجوب الإحاطة بخصائص المتعلّمين والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم أوّلا، ليتمّ في ضوئها انتقاء المحتويات التعليمية المناسبة لهم، وهو الاهتمام الذي يشترك فيه المدخلان الاتّصالي والوظيفي.

كما أنّ ذلك لا يتنافى بدوره مع ما يدعو إليه المدخل التكاملي من ضرورة مراعاة مبدأ التكامل بين فروع اللغة المختلفة ،لأنّه لا يمكن أن نتصوّر مثلاً أن تكون المحتويات التي اختيرت وفق المنحى الاتصالي أو الوظيفي مشتّتة، ومجزّأة لا تراعي مبدأ التكامل بين مختلف فروع اللغة : نحوا وصرفا وبلاغة ونقدا وتقويما، لأنّ التلميذ سوف لن يتحسّس دور ما يتعلّمه منها في حياته، وحينها سوف لن تحقّق هذه المداخل الهدف الأساس الذي من أجله وجدت، وهو تعليم المتعلّم كيفية التّواصل باللغة.

بوجيز العبارة؛ نخلُص إلى أنّ المقاربات الحديثة في حقل التعليمية تستهدف الطاقات الإبداعية الكامنة لدى الطلبة، وتسهم في بعث النشاط التواصلي اللغوي وتحسين المهارات اللغوية. و ذلك أسمى ما تصبوا إليه التعليمية اللغوية على وجه الخصوص و هو أن يصل المتعلم إلى إجادة التواصل باللغة وبكفاءة عالية.

وفي الأخير يجب أن نعترف أن في ظل هذه التطورات في ميدان تعليم اللغة العربية، فإنّ السؤال الذي يطرح نفسه ها هنا هو: ما هو واقع تعليم وتعلّم اللغة العربية في مراحل التعليم العالي (المدرسة العليا للأساتذة بوجه الخصوص) في بلادنا؟، وهل استطاع أن يجاري كل هذه التطورات؟.

المبحث الثالث:واقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر

يحز في نفس كل غيور على اللغة العربية، و هو يقرأ و يسمع ما يكتب و ما يقال عن اللغة العربية أن يجدها في وضع بائس و حال سيئة و معاناة دائمة و يعظم الأمر أكثر عند رؤية الشعوب الأخرى التي تحترم نفسها تكافح و تبذل الغالي والنفيس في سبيل رقي لغاتها، بينما يبدو الإهمال قاعدة أساسية عندما يتعلق الأمر بلغة الضاد، على الرغم من كونها لغة القرآن، و فيها من المزايا ما تفتقر إليه كثير من اللغات التي تسمى حية.

ففي مواقف حياتنا اليومية، لا تكاد تعثر على تصريح أو حديث بالعربية يشعرك بالطمأنينة، فأنت إما أمام شخص يهوي على قواعد النحو و الصرف تكسيرا و تهديما، و إما أمام معرضٍ عنها إلى لغة عامية يجد فيها حريته في إطلاق فكرته أو إلى لغة أجنبية يحاول أن يثبت بها أنه مثقف و واع، وهذا الحال كثيرا ما نراه في وسائل الإعلام المسموعة أو المرئية، أما عن لافتات المؤسسات و المتاجر و الإشهار المكتوبة والمعلقة، فإنك تشعر في أحيان كثيرة أن اللغة العربية مستهدفة إما بشكل واع أو غير واع، ذلك أن اللافتات المكتوبة بلغات أجنبية كالفرنسية يحرص أصحابها جهدهم على أن تكون صحيحة في حروفها ودلالتها، كأن اللغة العربية شيء هامشي ثانوي و ليست مقوما من مقومات الشخصية و الأمة والحضارة.

أما في المدرسة العليا، و هي المرحلة المتقدمة من مراحل التدرج الدراسي فالحال ليس أفضل؛ فخريج المدرسة، سواء في أقسام اللغة العربية و آدابها، أم في غيرها، فقيرٌ للغة لا يكاد ينجز لك فقرة دون أن تضع خطوطا كثيرة تحت أخطائها و لا يكاد يحاورك باللغة العربية دون أن يعجز و هو يبحث عن صياغة ملائمة أو تركيب صحيح، أو كلمة ملائمة لما يريد أن يعبر عنه، وهي ظاهرة عامة تعاني منها كل الأقطار العربية، والدليل على ذلك الدراسات الميدانية العديدة التي أجراها الباحثون في معظم البلاد العربية[1]، والتي أثبتت بأنّ هذه المشكلة هي معضلة قومية لابد من التصدي لها، حيث أكّدت نتائج هذه الدراسات تدني المستوى اللغوي للطلبة في مختلف مراحل التعليم العام وحتى الجامعي وعجزهم عن الاستعمال الصحيح للغة في كل مستوياتها دون استثناء، وتتجلى مظاهر الضعف اللغوي من خلال[2]:

- ضحالة الأفكار وعدم القدرة على التركيز على الفكرة الرئيسة للموضوع.
- عدم القدرة على ترتيب الأفكار والرّبط بينها بطريقة منطقية.
- الضعف في استخدام أدوات الربط المناسبة في المكان المناسب.
- عدم تنظيم المادة التعبيرية في شكل فقرات متناسقة.
- كثرة الأخطاء اللغوية بأنواعها: الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية.
- الاستخدام غير المناسب لعلامات الترقيم.

و من الناحية الأخرى، يجد المتأمل في وضع اللغة العربية أنه ليس إلا امتداد لما تعانيه في المراحل التعليمية السابقة لها، كما يصرح الدكتور: نهاد الموسى في هذا الموضوع و الذي يتطابق مع واقعنا في الجزائر قائلا: " لم يكن

1 -ينظر: سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص ص82،84.

2 -المرجع نفسه ص85.

التّلميذ، ولا يزال يَقصُر عن أن يقرأ قراءةً صامتة بسرعة (قياسية) وفهم خاطف للفقرة بنظرة اعتراضية، ولم يكن التّلميذ ولا يزال يقصر عن أن يقرأ قراءة جهرية معبّرة، ولا يزال التلميذ لا يحسن الاستماع كما ينبغي له، أما المحادثة ما تزال تغلبها "اللجلجة" بين العامية والفصيحة، وأما التعبير الكتابي، فما يزال بلا نسق متدرج إذ هو كمّ من المعطيات من أشتات العبارات التي تفتقر إلى الترابط الخالية من أدلة التمييز، إذ تغفل علامات الترقيم مثلا، وتتوسطها استشهادات قلقة إذ لا توضَع مواضعها بإحكام وانسجام، أما أخطاء الإملاء والقواعد فهي ظاهرة سائدة مشتركة»[1]، و بتعبير آخر لا تستطيع الجامعة أن تصلح هذا الخلل الذي تكوَّن في المراحل الابتدائية و المتوسطة والثانوية إلا إذا تعلق الأمر بالدراسات الأكاديمية التي ينتجها الباحثون، و هي دراسات نظرية تصطدم في الغالب بممارسات عملية تكرس الوضع المختل، أو " ليس لها تطبيقات في المجالات العملية الأخرى فضلا عن عدم مناسبتها لقدرات التلاميذ"[2].

و عليه فإن رواسب مشكلة أسباب الضعف تقف وراءه مجموعة من الأسباب و العوامل التي أدت إلى تفاقم ظاهرة الضعف اللغوي، منها ما يتعلق باللغة المستخدمة في التدريس الجامعي، و منها ما هو متعلق بالمنهاج التعليمي و منها ما هو متعلق بالمقررات التعليمية من حيث محتواها، و أسباب أخرى تتعلق بمستوى المعلم و الكتاب و البيئة.

1-واقع اللغة المستخدمة في التدريس في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر:

لو وقفنا على واقع اللغة المفروضة للتدريس في قسم اللغة والآداب، و العلوم الإنسانية في المدارس العليا في الجزائر لوجدناها اللغة العربية، إلا أننا نجد هذا

1 نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، ط1، دار الشروق الأردن عمان، 2007 ، ص72.

2 علي صالح جوهر، الإصلاح التعليمي في العالم العربي، المكتبة العصرية، المنصورة، ط1، 2009، ص28

المعلّم يُحجِم عن استعمال اللغة العربية الفصحى أثناء إلقائه وشرحه للدّرس، ولا يجد حرجا في الحديث و التعليم بالعامية، بل يتساهل مع طلبته في استعمال اللّهجة العامية داخل قاعة الدّرس، أما في الأقسام العلمية التابعة للمدرسة فاللغة المستعملة هي اللغة الفرنسية الممزوجة بالعامية كون الأساتذة خريجي كليات ومعاهد و جامعات وطنية، لغة التدريس المتغلبة فيها هي اللغة الفرنسية.

و يتضح من خلال هذا الواقع أن اللغة العربية ليست في أحسن أحوالها فهي مستبعدة في الأعم الأغلب على مستوى المدارس العليا بالجزائر.

2-الشكوى من ضعف مستوى الخريجين (معلم المستقبل):

لطالما اشتكى المعنيون في أوساطنا الثقافية من ضعف مستوى أداء خريجي المدارس العليا في لغتهم، إذ إنهم لا يتقنون أساسياتها، و يرتكبون الأخطاء النحوية، و تعوزهم القدرة على التعبير الوظيفي في مواقف الحياة، فيعانون الارتباك في مواقفها من إلقاء كلمة في مناسبة أو تقديم طلب، أو إدارة اجتماع... الخ، كما يعوزهم الاستشهاد ببيت شعري أو مثل أو حكمة لعدم تزويدهم بمهارة حفظ الشواهد على أن توظف في المواقف الملائمة لها[1].

و تردد بنت الشاطئ الشكوى ذاتها قائلة:" إن المتعلم قد يمضي في الطريق التعليمي إلى أخر الشوط، فيتخرج من الجامعة و هو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها و يعييه مع ذلك أنْ يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته و مادة تخصصه، و كل درس يتلقاه أبناؤنا في لغتهم العربية ينأى بهم عنها"[2].

1 أمين الخولي، محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية، معهد الدراسات العربية، القاهرة، 1958، ص 5.

2 د.عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، لغتنا و الحياة، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1971، ص 191.

و لقد أشارت لجنة النهوض باللغة العربية في رابطة الجامعات الإسلامية في اجتماعها بمدينة الإسماعيلية في جانفي 2002، إلى تفشي الأخطاء اللغوية في كتابات الكثيرين من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة و أحاديثهم، سواء من المتخصصين في اللغة العربية، أو غيرهم، و تردٍّ في مستوى الكتابة و الخط والمحادثة بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء النحوية و الأسلوبية[1].

الذي يبدو لتأكيد ما سبق، أنه لم تكن هذه الصيحات تنطلق من قطر عربي دون آخر، وإنما كانت عامة على الصعيد العربي في مشرق الوطن العربي ومغربه و تساءَل الباحثون عن الأسباب الكامنة وراء هذا الضعف، فإذا بنفر منهم يرى أن أخطر ما في الصورة هو **المناهج** و **محتوى المقررات** و طرائق التدريس، إذ إن النظام السائد في المدارس العليا للأساتذة هو الإملاء، أما التفكير العلمي حبيس المختبرات، ولا ينصب إلا على الجماد و الحيوان و النبات منها وكثير من الموضوعات تبدو غير ذات أهمية للطلبة في حياتهم ، و كثير من المراجع و الكتب التي توجد بين أيدي الطلبة شحيحة أو سطحية أو غير مناسبة و روح البحث غير مشجعة فيهم[2].

وممّا يزيد الطين بلّة، هو أنّ هؤلاء الطلاب المتخرّجين هم الذين سيُعيَّنون لتعليم اللغة العربية في مراحل التّعليم المتوسط، وهكذا يستمر دوران ظاهرة الضعف اللغوي في حلقة مغلقة، دون مبالاة بعواقبها الوخيمة على مستقبل التعليم، بل على مستقبل اللغة العربية في بلادنا.

3-واقع مناهج تعليم اللغة العربية في المدرسة العليا بالجزائر:

1 ينظر: رابطة الجامعات الإسلامية، الجامعات الإسلامية و تعليم اللغة العربية الواقع و التطوير، الإسماعيلية، مصر، جانفي 2002م.

2 ينظر: عبد الجليل الزوبعي و محمد احمد الغنام، التعليم العالي في العراق اتجاهات نموه و مشكلاته، جامعة بغداد، 1968م، ص45

الدكتور صالح بلعيد يقول أن الحرص على النقاء اللغوي بمعناه القديم (محاكاة عصور الاحتجاج) **خرافة**، و لكن الأهم هو الحرص على **الحد الأدنى** الذي يمكن السكوت عنه، و إن الضعف ثابت، فبعضه لغوي، و بعضه الآخر يعود إلى صعوبات و تحدّيات معاصرة، و بعضه يعود إلى المجتمع، و البعض يعود إلى أولي الأمر من المعلمين والمسيرين و المخططين التربويين و أهل القرار السياسي[1]، ففي الوقت الذي نجد فيه الأنظار تتجه إلى البحث في التعليميات، و التركيز على المعلم والمتعلم و الوسائل البيداغوجية، لم يتجرأ أحد بالدراسة المناهج الدراسية الجامعية إلاّ القليل، هذه الأخيرة التي غُضّ الطرف عنها، و أصبحت هامشا في الدراسة، فلا يستطيع الباحث عن المقررات الدراسية أن يشفي غليله أو يطّلع على أهدافها. إذ يستحيل أن تكون هنالك عملية تعليمية دون منهاج يهدف و يعطي و يقيّم، فمناهج المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر تفتقر الى أهداف هادفة واضحة، منسجمة، واقعية علمية. و إلى محتوى علمي (منهاج تغلب عليه المواد الأدبية)[2]، و ليس لها منطلقات متّسقة منظمة، فهي مواد وملاحظات متراكمة، لا ينتظمها نسق واضح منسجم، وهي لا تنكشف للمعلم انكشافا ذاتيا يشف عن طبيعة متميّزة خاصة، إنّها أشبه بخليط ائتلافي من معلومات و مضامين تاريخية وجغرافية واجتماعية، يصحّ أن توصف بكل شيء إلاّ أن تكون مناهج للّغة العربية بالمعنى اللغوي الذي يتميز تميّزه الخاص.

3-1- واقع المناهج من حيث نوع النظام و مدة البرنامج و الدرجة الجامعية:

يتبع برنامج إعداد معلم المرحلة المتوسطة بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة النظام التكاملي و يدرس المقررات الأكاديمية التخصصية متزامنة مع المقررات

1 ينظر: صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية جامعة تيزي وزو انموذجا، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2009، ص 8

2 مجموعة من المؤلفين تحت إشراف صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية جامعة تيزي وزو نموذجا، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2013، ص118

المهنية التربوية و المقررات الثقافية العامة، و يجري تدريس المقررات الأكاديمية (علمية و أدبية) في أقسام المدرسة ذاتها، ويجمع البرنامج بين النظامين: الساعات المعتمدة و نظام العام الكامل، حيث تمنح المدرسة درجة أستاذ لغة عربية التعليم المتوسط، أما من حيث مدة البرنامج، فهي أربع سنوات يدرس فيها الطالب/المعلم مقاييس (مقررات) معظمها سنوية و أخرى سداسية.

3-2- واقع المناهج من حيث المقررات التخصصية:

قبل كل شيء، لا بد أن نثير مسألةً، طالما أرّقت المختصّين في اللّغة العربية واستحوذت على تفكيرهم، ألا وهي مسألة اختيار المحتوى التّعليمي ثم تنظيمه التي تُعدُّ من أصعب المسائل في حقل تعليم اللغات للناطقين بها أو بغيرها، حيث إنّ المواد المختارة غالبا ما تكون غير ملائمة لمستوى المتعلّمين و لا تلبّي حاجاتهم ورغباتهم، ولا تثير فيهم الدّافعية للتعلّم، ممّا يدفعهم إلى العزوف عن الإقبال عليها.

"إن مسألة اختيار المحتوى تقتضي تضافر و تكامل عدة تخصصات، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: علم اللغة (اللسانيات)، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، لأن عملية اختيار المحتوى التّعليمي تؤثّر فيه الكثير من العوامل بعضها داخلي يتعلّق بالمادة، والبعض الآخر خارجي يتعلق بالمتعلّم بالإضافة إلى عوامل خارجية أخرى، تتمثل في الأهداف التّعليمية، ومستوى المقرر والوقت المحدّد له"[1].

فمن الملاحظات التي رُصدت في تدريس اللغة العربية المنبثقة من محتويات المقررات ما يلي:

-توجيه العناية إلى مقاييس الأدب العربي و ليس للغة ذاتها، فالمنهاج يركز على الشعر و النثر و الآداب و يغفل المحادثة و التعبير الشفهي غالباً، مع أنه

1 - يراجع: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص91.

لا يمكن إنكار أهمية هذه الجوانب، ولكن في الوقت نفسه يجب أن نقرّ بأهمية المحادثة في العملية التعليمية التعلمية، إذ ينجم عن ذلك أن يتخرج المعلم حافظا لقصاصات من تاريخ اللغة و الأدب، و لكنه لا يحسن استخدام المهارات اللغوية في الحياة.

-العزلة بين المواد اللغوية و الأدبية، بل حتى بين علوم اللغة نفسها، فالنحو مفصول عن المعاني، و بينهما حدود و أسوار، مع أن هناك دعوة لأن يدرس علم المعاني ضمن النحو بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل أصوات و بنية صرفية و ضبطا للأواخر و تركيبا وأداء و معاني.

-الاهتمام بالقضايا التاريخية من غير التركيز على المبادئ العامة والاتجاهات الأساسية في المقررات المدروسة، ففي الأدب المقارن، يطول الحديث عن تاريخ الأدب المقارن، في الوقت الذي يختصر فيه بيت القصيد من حيث الإتيان بالنصوص الأدبية من الأدب العربي و الآداب العالمية و إجراء الدراسات المقارنة حولها لبيان أوجه الاتفاق و الاختلاف و وشائج التأثير و التأثر و التبعية و الإبداع، و في مقرر النقد القديم يجري الحديث فيه عن الشخصيات النقدية من دون الاهتمام الكافي بتطور الفكر النقدي تبعا لتطور الذوق و الحياة

-الاهتمام بفقه اللغة و هو منحى تاريخي فلسفي، وإهمالٌ لعلم اللغة بفروعه المختلفة من مثل علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الحاسوبي وعلم اللغة الجنائي، وعلم تركيب الكلام، وعلم الصوتيات الذي انحصر في حصة واحدة آخذة المنحى التطبيقي فقط، والتي أراها غير كافية للإلمام بالصوت اللغوي العربي لا نظريا و لا تطبيقيا له.

-تدريس النحو العربي على أنه غاية في حد ذاته لا على وسيلة لتقويم القلم واللسان من اللحن و الخطأ، فتلاحظ أن المقرّرات النّحويـــــة (بما فيها النحو و النحو الوظيفي و أصول النحو)، ركزت على الجانب المعرفي الموسوعي، وهذا

ما أدّى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تضمّ حشدا هائلا من المصطلحات والتعريفات والقواعد اللغوية[1]، ما انعكس سلباً على الدارسين استثقالا له و عزوفا عن الإقبال عليه بكل نفس راضية ، و النيل من طاقته الفكرية التّحصيلية، أضف إلى ذلك المحاكمات في المسائل النحوية و التأويلات والشذوذات و الاستثناءات و تعدد الآراء النحوية في المسالة الواحدة بين البصريين و الكوفيين المبثوثة في مقياس أصول النحو، قد زاد في مشكلة تدريس النحو تعقيداً و صعوبةً.

-الفصل بين مصادر اللغة و تضمينه داخل مقاييس مختلفة، فمصادر البحث اللغوي تتمثل في الكتابات العربية النظرية المعتد بها، و التي تصور واقعا لغويا معينا هو واقع اللغة في عهودها الزاهرة المحدودة و ما يطلقون عليها عهود الاحتجاج و التي تعززها النصوص الأدبية القديمة وحدها، أما مصادر البحث الأدبي فهي نصوص الأدب الإنشائي منذ الجاهلية إلى العصر الحديث دون استثناء، في حين أن اللغويين لا يعدون النصوص بعد عصر الاحتجاج مصادرا للبحث اللغوي.

-عدم تحديد و وضع مواصفات ولا ملمح للخروج بالمهارات و الكافيات لبرنامج الإعداد ككل، و لأغلب مقررات المنهاج، الشيء الذي أدى إلى مزاجية الانتقاء لمفردات هاته الأخيرة، والذي يؤدي إلى هشاشة المقرر لا محالة.

3-3- واقع المناهج من حيث الهيئة التدريسية (الأساتذة):

ومن العوامل التي ساهمت في تردي واقع تعليمية اللغة العربية في المدارس العليا -**ولا تزال**-، هو أستاذ اللغة أو إطار الهيئة التعليمية داخلها، الذي يتخرج من الجامعة الجزائرية، التي تصنع منه ليكون باحثا في اللغة، ليجد نفسه معلما لها و في أعلى مستوياتها دون المرور على تأهيل تربوي أو تكوين يؤهله لذلك فتجده في الغالب جاهلا بأصول التدريس و التربية و التعليم، يتخبط في إعداد

1 - المرجع السابق، ص 44.

محاضراته و طريقة تدريسها و طرائق تقويم طلبته، مما يكسبه ضعفا في شخصيته، ما يؤدي إلى فقدان الثقة بينه وبين المتعلّمين والذي يؤدي إلى نفور معظم الطلبة من مقرره رغم أهميته في دائرة الاختصاص، أو أن يكون السّبب ضعف تكوينه العلمي وعدم تمكنه من المادة، أو جهله بالأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة العربية، وهي الغائبة في معظم الأحيان في توصيف مقررات المدرسة العليا، كما تم الإشارة لها فيما سبق، و يشهد على ذلك قول الدكتور نهاد الموسي: "من منّا (معلمي اللغة العربية) يذهب إلى صفّه، وهو يعرف –على وجه التحديد المطلق أو شبه المطلق– ما الذي يقصد أن يبنيه في لغة التلاميذ ؟، من منا يعرف مثلا كم كلمة جديدة يضيف كتاب الصف السادس إلى معجم الطالب ؟ من منّا يعرف في أي صف وفي أي درس من الدروس سيدرب تلاميذه على الأداء الجهري المعبّر عن أسلوب الاستفهام الاستنكاري مثلا؟، من منّا يعرف في أي صفّ أو في أي درس من دروس ذلك الصفّ سيدرّب تلاميذه على ترتيب عناصر موضوع إنشائي معين ترتيبا متسلسلا منطقيا"[1]، وهكذا الحال بالنسبة إلى أستاذ التعليم العالي في المدرسة العليا ولكن بأسئلة أكثر عمقا و أعلى مستوى من ذلك.

1 – نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، مرجع سابق، ص 74.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: المعلم و التجربة الجزائرية في إعداده

مدخل:

يشهد العالم اليوم تطورا هائلا في شتى مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية و السياسية و الثقافية و التقنية، و في ظل هذا الزخم المعرفي ينصبُّ التركيز على الجانب التربوي باعتباره القطاع الأكثر أهمية في بناء المجتمع و تربية النشء و توفير متطلبات الارتقاء و الازدهار للأمم والشعوب.

و تتطلع الشعوب لأولئك الذين يسهمون في صقل و إعداد الفرد لتحقيق تلك الغاية لينصب الاهتمام على المعلم الذي أوكل إليه مهمة خطرة و حساسة تتمثل في بناء المواطن الصالح المنتج و المنتمي الذي يمارس دوره في محيطيه الاجتماعي و البيئي مُسهِما في عملية تطوير و تغيير مجتمعه نحو الأفضل.

و لا يختلف اثنان حول أهمية المعلم في عملية التعليم و التعلم، و إن جودة مخرجات التعلم تعتمد بدرجة كبيرة على(جودة) المعلم و كيفية إعداده و تأهيله، لقد أصبح دور المعلم اليوم ليس نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين فقط، و إنما أصبح المعلم مسؤولا عن العديد من الأدوار التي يجب القيام بها في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية لهؤلاء المتعلمين في أي مستوى دراسي، و من أكثر هذه الأدوار وضوحا و تميزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة و العملية باعتماده على لغة سليمة من الأخطاء و واضحة و بناء على ذلك يجب على المعلم أن يمتلك حدا مناسبا من المعرفة و الوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى مجالات الحياة و جوانبها ، لذا فإن على المدرسة

العليا الاهتمام بالإعداد اللغوي و المعرفي للطالب المعلم للغة، سواء عن طريق المقررات الدراسية و الثقافية، أو عن طريق الأنشطة الطلابية المختلفة[1].

المبحث الأول: إعداد معلم اللغة للمرحلة المتوسطة

1 مفهوم إعداد المعلم:

لقد أورد صباح عبد القوي عدداً من التعريفات من أهمها[2]:

عرفها مذكور أنها:"مجموعة من المعارف و المفهومات و الخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها و تفاعلهم بها معها بشكل يؤدي تعلمهم، أي تعديل سلوكهم، و تحقيق الأهداف التربوية التي ينشرونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة" .

و عرفها ظافر: " بأنها تلك الخطط التي يتضمن كل مقررات الدراسة في حقل أو في حقول تعليمية معينة و تتحقق بها أهداف المؤسسات التعليمية ".

أما نولن فقد عرفها بأنها:– "جميع الخبرات التي تقدم للمتعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية".

وخلاصة لما ذكر من تعريفات مبثوثة في المراجع فإن إعداد المعلم عبارة عن مجموع الخبرات المعرفية و المهارية و الوجدانية المتنوعة التي توفرها المدرسة العليا للأساتذة لطلبتها من خلال المقررات التخصصية (النظرية و فعاليات الجانب التطبيقي) والمقررات المكملة له (التربوية و الثقافية)، التي تؤهلهم للقيام بعملية التدريس في المرحلة المتوسطة.

2 أهمية إعداد معلم اللغة العربية:

1يراجع، علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربي القاهرة، 2001، ص81

2 ينظر، صباح عبد القوي الشيمري، تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء،كلية التربية،2009، ص61.

تعتبر عملية إعداد المعلمين إحدى الموضوعات التي شغلت و مازالت تشغل المتخصصين في دول العالم بوجه عام، المهتمين بشؤون التربية و التعليم بوجه خاص، حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم[1].

و يحتل المعلم مكانة في النظام التعليمي، و يعد عنصرا فاعلا في تحقيق أهداف التربية، و حجر الزاوية في إصلاح أو تطوير تربوي، ولهذا فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين ووظائفهم باستمرار و العمل جعلهم واعين لتطور أدوارهم، و مستعدين للقيام بأدوارهم ووظائفهم باستمرار[2].

و قد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية و المحلية من لبحث الموضوعات و المشكلات المتصلة بإعداد المعلم كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير نظم و أساليب و برامج إعداد المعلم لها[3].

تتأثر المجتمعات الإنسانية على مر الزمن بتعليم الديانات السماوية، فالأنبياء في رسالاتهم معلمون، و ما جاءهم من وحي من السماء كان أساس الديانات التي أرسلوا بها للبشرية، و كان للديانات بلا منازع دورها التربوي الذي لا يقبل النقاش و بعد نقل التراث و المعتقدات الدينية إلى الأجيال المتعاقبة الهدف الاسمي للتربية، و من هنا برزت أهمية المعلم في المجتمعات، و أصبح دوره لا غنى عنه مما يجعله يحتل مركزا مرموقا يتصف بالطهر و العفة و المكانة التقليدية للمعلم والفكرة و التي سادت عنه فيما مضى تغيرت مع بداية القرن الماضي مع تطور وتغير مناحي الحياة مع بداية عصر النهضة الأروبية، وساهم تنامي المعرفة

1 عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2006، ص417

2محمد عييسى نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص 59.

3عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، مرجع سابق، ص417

العلمية و التطبيقات التكنولوجية في تغيرات صورة المعلم و ما يجب أن يكون عليه، فمن مجرد وسيط لنقل المعلومات و المعرفة فحسب إلى مساعد على التغيير بصورة ديناميكية[1]، و تزداد الحاجة إلى إعادة النظر في إعداد المعلم بالمدارس العليا بالجزائر في الفترة الأخيرة، نتيجة لما يحدث في العالم من تغيرات وتطورات ونتيجة لطبيعة المجتمع الجزائري وواقعه الحضاري و ظروفه الاجتماعية والاقتصادية، وفقا لأحدث الاتجاهات في مجال تربية المعلمين على القيام بالمهام و المسؤوليات المنوطة بهم داخل الفصل الدراسي و خارجه[2].

أما المهمة الكبرى لتامين عدد كافٍ من المعلمين المؤهلين في المستقبل فتكمن أولا في اختيار الطالب المتقدم إلى المدرسة العليا، و ثانيا في عملية إعداده داخلها، حتى يقضي(الطالب المعلم) سنوات الدراسة قصد الحصول على مختلف المهارات و الكفاءات و المعارف و التطبيقات التي تمكنه بعد إنهاء مراحل دراسته من النجاح و القيام بكل أدواره التربوية لتحقيق الأهداف المنشودة إذن لا نريده معلما تقليديا يمارس أدوارا تقليدية تقوم على التلقين و التحفيظ و يكرر نفسه لسنوات حتى يتقاعد من الخدمة [3].

إن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام و أبعادها المختلفة، و ما تنطوي علية من العناصر و الأسباب العديدة كالمناهج الصالحة و الكتب الدراسية الجديدة و الوسائل المعينة المناسبة و المباني الجاهزة تجهيزا جيدا و الإدارة المدرسية الناجحة ، على أهميتها و أثارها المختلفة في العمل التربوي، سوف تظل الشكوى فيها ما لم يهيأ معلم كفء و معدا إعدادا جيدا و مجهزا علميا ولغويا و ثقافيا و مهنيا يوجه مسارها ووضعها في إطارها الصحيح، حيث أن هذا

1محمد عييسى نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص57

2 عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، مرجع سابق، ص418

3 محمد عييسى نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص60.

المعلم هو الذي يهيئ الخبرات و المهارات لتلاميذه، و هو الذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية و هو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه و سلوكهم و بالتالي فهو العنصر الأهم في تكوين شخصياتهم و توجيه قيمهم و مثلثهم[1].

و تعد عملية إعداد المعلم إحدى الموضوعات التي شغلت و مازالت تشغُل المختصين في دول العالم بوجه عام، و المهتمين بشؤون التربية و التعليم بوجه خاص، لأن المعلم أحد أهم العوامل التي تساهم في تحقيق أهداف التعليم، و قد استثمرت أموال كثيرة في العديد من البلدان في محاولة للكشف عن خصائص وأنشطة المعلم الفعال، و أصبح المربون أكثر اقتناعا خلال عقد التسعينات أكثر من أي وقت مضى أن التحسن الجدري لنوعية تربوية يتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون و على فاعليتهم، و مهاراتهم في خلق المناخ المناسب لإنجاح عمليتي التعلم و التعليم.

و تتضح أهمية إعداد المعلم من خلال الجهود الذي بذلت في الماضي ولازالت تلقى الاهتمام حتى هاته الأيام فعقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص إعداد المعلمين، و يمكن إيجاز أهم ما توصلت إليه نتائج هذه المؤتمرات و توصيتها فيما يلي :

- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام.
- ضرورة تخطيط و بناء برامج إعداد المتعلمين على أساس الكفاءات والأدوار
- التركيز على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، و المهارية، و الوجدانية)
- اتخاذ التعليم الذاتي أسلوبا رئيسيا للتعلم

1 إصباح عبد القوي الشيمري، تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية التربية، 2009 ،ص61

- تدريب معلمي المستقبل و المعلمين في أثناء الخدمة على أساليب و مداخيل التعليم و التعلم الحديثة
- التأكيد على التعلم المستمر و تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.
- ضرورة و أهمية البدء في تعديل نظم إعداد المعلمين، و إعداد معلم متخصص و ذو نوعية خاصة.

و بما أن الواقع الذي يعيشه المعلم الآن يختلف كثيرا عما كان علية في الماضي، فالتغير السريع في الوقت الحاضر جعل المتعذر على المعلم أن يكتفي بقد محدد من المعرفة، و من غير السهل عليه الالتزام بطريقة واحدة آو أسلوب واحد في تدريسه، إذا تجدد لطرائق و تتجدد المعرفة من اجل تحسين الأداء التعليمي، و رفع كفاءات المعلم و النهوض بمستوى الإنسان، و لابد أن تتوفر في المعلم القدرة على التجديد و الحركة، و القدرة على استخدام الجيد في الحقل التربوي، و هذه القدرات و الكفاءات ينبغي أن تتم تكوينها و تطويرها في مؤسسات إعداد المعلمين، و بعد تفاقم مشكلة الكم في عدد المتعلمين و المدارس بسبب التزايد السكاني، و تزايدت سرعة العلوم و تطبيقاتها حتى و وصلت إلى سرعات فضائية أصبح هناك حاجة ماسة إلى تطوير إعداد المعلم و تأهيله، ليقوم بمهمته على أفضل وجه ممكن[1].

و يحتل معلم اللغة العربية موقعاً متميزاً بين فئة المعلمين في الميدان التربوي، لأن المهام التي ينهض بها، و الأدوار التي يمارسها، لها طبيعتها وأهميتها المتميزة، فهو لا يعلم مادة معرفية يقتصر دوره فيها على تزويد طلبته

1 محمد عيسى نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص61

بالجديد من المعلومات أو تنمية اتجاهات معينة من خلالها، و لكنه مسؤول عن تزويدهم بمهارات التواصل اللغوي[1].

و إعداد المعلم بصفة عامة يعد أكثر أهمية من إعداد الطبيب، كون المعلم يتعامل مع عقول المتعلمين، و يقضي وقتا طويلا معهم، من أجل تزويدهم بالعلم النافع، و يساعد في تحقيق النمو المتكامل لديهم، أما الطبيب فيتعامل مع المريض لحظات قصيرة لتشخيص مرضه و وصف العلاج المناسب، فإن أخطأ في التشخيص و وصف العلاج، فقد يتسبب في ضرر فرد واحد، أما إذا أخطأ المعلم فقد يلحق الضرر في كم من الأفراد.

و خلاصة القول: إن المعلم قدوة للطبيب و المهندس و المخترع والشرطي و المحامي و القاضي و كل أصحاب المهن الأخرى فالجميع من حسنات المعلم.

3 مبررات إعداد المعلم:

و تُحدد مبررات إعداد المعلم الأكاديمي[2] ب:

أ- تزايد أعداد المعلمين:

إن تزايد أعداد المتعلمين و الاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم، و مراعاة استعداد المتعلم و خصائصه، و ما بينه و بين أقرانه من فرق فردية، من أهم مبررات إعداد المعلمين.

ب- التقدم العلمي الكبير:

يمتاز العصر الحديث بتقدمه العلمي الكبير في جميع الميادين ما يؤكد الحاجة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة من مواكبة هذا التقدم و ذلك من خلال

1 رشدي أحمد طعيمة، و محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ط2، القاهرة، دار الفكر، 2001م، ص 54

2 يراجع، رشدي أحمد طعيمة و آخرون، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، مرجع سابق، ص ص 63-65

إعدادهم و تمكينهم من مواكبة الثورة المعرفية و التكنولوجية بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة .

ت- تقدم وسائل المعرفة:

لم يعد الكتاب المصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث مع تعدد وسائل معرفية حديثة و متطورة تزيد قدرة الإنسان على التعلم، كالإذاعة و التلفاز والتسجيلات الصوتية و المختبرات اللغوية، وصولا إلى الحواسيب و الأقمار الصناعية و شبكات المعلومات (الانترنت)، و المعلم بحاجة إلى أن يتقن توظيفها في عمله التربوي و التعليمي، لذلك لابد من إعداده مسبقا للتعامل الناجح مع هذه الوسائل المتجددة.

ث- الطريقة العلمية في التعليم:

يقوم التعليم حاليا على أسس علمية، عن طريق تحديد الأهداف و توظيف الوسائل و متابعة التقويم لكل من الهدف و الوسيلة حتى نصل إلى النتائج المرجوة، و لابد للمعلم من اكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات و بخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

ج- تطور العلوم النفسية و التربوية:

حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمة، و العمل على تنمية شخصية المتعلم المتكاملة جسميا و عقليا و انفعاليا واجتماعيا.

ح- تغير ادوار المعلم:

لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه يكون موجها و منسقا و محفزا لتعلم المتعلمين، و قادرا على فهم

خصائص نموهم و حاجاتهم، و توجيههم و إرشادهم و تامين المناخ المناسب لتفعيل مشاركاتهم في الموقف التعليمي، و مساعدتهم على التعلم الذاتي، و تنمية ميولهم وقدراتهم، و إعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع و مليء من الأدوار المتغيرة للمعلم: تلقين المعلومات، الضبط و التنظيم، الإرشاد و التوجيه تيسير التعلم، تحفيز المتعلمين (كونه قدوة و مثالا) .

خ- توفير المعلم الكفء:

أوصت العديد من المؤتمرات و الندوات و اللقاءات الدولية و الإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين ، و اعتبار هذا الإعداد أساسا ضروريا و منطقيا للتعلم المستمر و النمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بكاملها .

د- ضرورة اشتراك المعلم في تطوير المنهج:

إفساح المجال أمام المعلم للمشاركة في السياسات التعليمية و في إعداد المناهج و تطويرها و تنفيذها و مناقشة المشكلات التربوية و اتخاذ القرارات بشأنها.

ذ- تمهين التعليم:

من خلال تطوير المعلم إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع كالطب و المحاماة و الهندسة، و يأتي من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاءاته لتواكب متطلبات العصر و قيمته الاجتماعية خاصة و أن للتعليم في الوقت الحاضر يبدو ضعيف القدرة على تطوير إمكانيات المتعلمين و مهاراتهم المطلوبة لمجتمع المستقبل، مع تقديم حوافز للمعلمين الذين يشكلون اكبر فئة مهنية في العالم .

ر- تطبيق شعار ديمقراطية التعليم (التعلم للجميع):

و يتم ذلك من خلال الإعداد الجيد المسبق للمعلم ليكون قادرا على فهم الديمقراطية و ممارستها قي التعلم، و تطبيق هذا الفهم في غرفة الصف، ليس بواسطة المحاضرات و التلقين، بل من خلال الممارسة الصيفية و إفساح المجال إمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصيفية المدرسية.

ز- التعاون مع المجتمع المحلي :

يحتاج المعلم إلى مهارات و الاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات ايجابية مع زملائه و سائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم، بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور، و الانفتاح على المجتمع المحلي و الإسهام في حياته الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و البيئية و لا يستطيع ذلك إلا من خلال المسبق لهذه الأعمال.

4 جوانب إعداد المعلمين:

1.4إعداد المعلم داخل الفصل:

إن دور المعلم - حاضرا و مستقبلا - يزداد ليشمل مستويات متعددة داخل الفصل الدراسي و خارجه، و تجاه مجتمعه و البيئة التي يعيش فيها، إلى جانب مستويات ثقافية و حضارية نحو مجتمعه الدول العربية ككل، و قد يكون من الطبيعي إن تتنوع جوانب إعداد المعلم لكي تواجه عدد هذه المستويات[1].

و الهامة في مجال إعداد معلم المستقبل، الإعداد الشخصي حيث تعتبر مهنة التعليم أكثر المهن طلبا و سعيا وراء السمات و الخصائص الشخصية السوية

1 عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم ، مرجع سابق، ص ص 419-421

2 علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، مرجع سابق، ص83.

والسلوك الشخصي المتميز و الاتجاهات و القيم و الاهتمامات المرغوب فيها فالمعلم قدوة لتلاميذه و تنعكس شخصيته شعورا على هؤلاء التلاميذ[1] .

و تجمع جميع الدراسات التربوية العلمية التي بحثت في برامج إعداد المعلم على وجوب وجود جوانب رئيسة يجب أن تقوم بها عملية إعداد المعلمين و هي: الجانب التخصصي الجانب الثقافي، و الجانب المهني، و بشكل متوازن يتناسب مع المرحلة التعليمية و طبيعة التخصص مما يحقق أهداف كل منها .

- **الجانب الأكاديمي(التخصصي) :**

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمواد التعليمية العامـــــــــــــــة و التخصصية والمواد الاختيارية لكي يستطيع التقدم في تكوين شخصيته و قدراته و التعرف على الحقائق العلمية الحديثة و متابعة كل جديد و اكتسابه القدرة على التفكير العلمي و إعدادهم إعدادا جيدا في أساسيات المادة التي سيقوم بتدريسها مستقبلا[2].

يحتل الجزء الأكبر من برامج الدراسة بكليات التربية، حيث يهتم بإعداد المعلم في المادة آو المواد التخصصية التي سيقوم بتدريسها، و إعداده في ماده تخصصية شرط ضروري لنجاحه كمعلم خاصة أن الانفجار المعرفي أدى إلى زيادة كبيرة من حيث الكم و الكيف و الإعداد الأكاديمي يجب أن يركز على المفاهيم و التعليمات و المارات التي تبنا عليها مادة تخصصه، بحيث يدرك المعلم و القوانين و النظريات الأساسية في العلوم بدلا من التركيز على الحقائق

2 لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العملية بكلية التربية –جامعة صنعاء، رسالة ماجيستر غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2005م، ص ص 10-11

المنفصلة، إذ هذه الحقائق سرعان ما تنسى، كما أن كمية الحقائق التي تكشف عنها البحوث العلمية المستمرة تزداد بدرجة كبيرة[1].

- **الجانب الثقافي:**

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم بقدرة الثقافة الإنسانية عامة و ثقافة العصر بصفة خاصة و لتعرف على ثقافة مجتمعه[2]، و يهتم بتزويد المعلم بثقافة علمية تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه، فالثقافة شرط أساسي لمهنة التدريس، و كلما زادت المعلومات العامة للمعلم و التي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمادة تخصصه كان اقدر على احترام التلاميذ له و ثقتهم به على مواجه المواقف العلمية المختلفة التي تدعو المعلم لإبداء الرأي فيها[3].

- **الجانب التربوي(المهني):**

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم المعارف و المهارات التي تستخدمها في المواقف التعليمية الفعلية و تكوين الاتجاهات الايجابية نحو المهنة، و تقدم الطالب المعلم مقررات في التربية و علم النفس و طرائق التدريس و أساليب التقويم وغيرها من المواد التربوية، و يتم تطبيق ذلك بالتربية العملية[4]، و هذا المجال يهتم إعداد المعلم من الناحية التربوية و النفسية، و يتعلق بالتدريس كمهنة من حيث الأصول النظرية و العملية و تطبيقاته و ممارسته العملية و تزويد المعلم بالنظريات و الأفكار و الاتجاهات التربوية الخاصة بتعليم مادة التخصص وتطبيقاتها ، كما يجب أن نوفر لهم المفاهيم التربوية و النفسية و المهارات اللازمة لتدريس مادة التخصص[5].

1 عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، مرجع سابق، ص 420

2 لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العملية بكلية التربية، مرجع سابق، ص10-11.

3 عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم ، مرجع سابق، ص420

4 لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العملية بكلية التربية ، مرجع سابق، ص ص 10،11.

5 عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، مرجع سابق، ص420

- **الجانب التخصصي الاجتماعي :**

و يهتم بإنماء المعلم من الناحية النفسية و الاجتماعية بما يتفق منع متطلبات العمل في مهنة التدريس من ناحية ،و متطلبات القيام بدور قيادي ايجابي في تطور مجتمعه و الإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى، حيث أن الفرد الذي يعد لمهنة التدريس هو إنسان و مواطن قبل أن يكون معلما، فانه لا يستطيع ممارسة عمله على نحو مقبول ما لم يكن متمتعا بصحة نفسية جيدة وتتاح له فرص إنماء علاقته مع الآخرين على أساس اجتماعي سليم[1].

- **الجانب العلمي :**

في هذا الجانب يتم تزويد الطالب المعلم بجميع الخبرات التي تساعده على ممارسة التعليم الصفي بنجاح ملحوظ ، ويعد هذا الجانب أهم الجوانب إعداد المعلم وهو المعيار الأساس في مقدرة الطالب المعلم أن يكون معلما أو لا، مع العلم بأن كل الجوانب الثلاثة السابقة تصب في هذا الجانب، إذاً ما فائدة نجاح الطالب المعلم في جميع المقررات الدراسية و فشله في إعطاء الدرس في غرفة الصف للمتعلمين المنتسبين إلى هذا الصف، و تدخل مقررات طرائق التدريس الخاصة عنصرا مهما في هذا المجال إلى الجانب تقنيات التعلم و التعليم المصغر و ممارسة التربية العلمية بمراحلها المختلفة[2].

2.4 إعداد المعلمين أثناء الخدمة:

التدريب عملية ضرورية لمواكبة المستجدات، و ينطلق من تحدي الاحتياجات التدريبية و الفئات المستهدفة، و الأهداف المنشودة المخططة، ثم ينتقل أي تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، و بعد ذلك يبدأ

1المرجع نفسه، ص421

2 عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص68.

تنفيذ هذه البرامج و ينتهي عملية التدريب إلى تقويم البرامج التدريبية لتحديد المخرجات التي تمخضت عن عملية التدريب، و الاستفادة من هذا التقويم في تخطيط البرامج التدريبية اللاحقة ، و ترتبط هذه العملية بالمعلم أثناء الخدمة بعد انتهاء الإعداد الأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلمين و هذا التدريب أنواع نذكر منها[1]:

- ✓ **التدريب التكميلي:**

و يهدف لاستكمال بعض جوانب القصور في مرحة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة ، و قد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي آو في الجانب المسلكي.

- ✓ **التدريب العلاجي:**

و ذلك لمعالجة ضعف في إحدى الكفاءات التي تجب أن تتوفر لدى المعلم.

- ✓ **التدريب التجديدي:**

و ذلك لمسايره المستجدات العلمية و النظريات التربوية، والتطورات التكنولوجية و التغيرات في أنماط الحياة.

- ✓ **التدريب للأعمال و المهام الجديدة :**

و ذلك عندما يرشح المعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الايجابية نحو العمل التربوي.

1 عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص ص 73،74.

1.2.4 مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

أورد عبد الحكيم موسى، التعريفات التالية للتدريب أثناء الخدمة ما يلي[1]:

"بأنه العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم و تعاون العاملين غلى اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة و المستقبلية ، و هو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات و المهارات و الاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما".

كما أورد شكري أحمد التعريف التالي للتدريب أثناء الخدمة:

"بأنه نشاط مخطط و منظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية و المسلكية و كل من شانه رفع المستوى عملية التعليم و التعلم، و زيادة طاقة المعلمين الإنتاجية".

و **يمكن القول** بان التدريب أثناء الخدمة التعليمية هو نشاط هادف و مخطط تبلور بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المعلمين الفعليـــة (الواقعية) والتي تحدد في ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمالهم و إمكانياتهم الفعلية في الواقع الذي يمارسون فيه ممتهم التعليمية، و يسعى هذا النشاط إلى تنمية المتدربين معرفيا ووجدانيا في جو تسوده روح التعاون و المساعدة، و الثقة بالنفس و بالآخرين ويساعد النمو المهني و الذاتي باستخدام أساليب التعلم الجماعي و الفردي لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة و الفردية للمتدربين بشكل وافر.

2.2.4 أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

1 ينظر، عبد الحكيم موسى، التدريب أثناء الخدمة، مكة المكرمة، السعودية، 1997 م، ص ص 5،7

إن التدريب علم و فن، و لقد تقدم هذا العلم في السنوات الأخيرة إلى درجة كبير تتحتم علينا ملاحقتها و إن نبدأ من حيث انتهى العلم و ليس من حيث بدأ، و الواقع انه مهما كانت جودة برامج إعداد المعلم قبل الخدمة فأنها لا تستطيع أن تزوده بحلول لكل المشكلات التي سوف تواجه في مواقف العمل الفعلية. هذا من ناحية و من ناحية أخرى فمهما كانت مهارة المعلم و كفاءته فانه لا يستطيع مسايره التطورات السريعة و الانفجار المعرفي و ثورة المعلومات في مادة تخصصه ما لم يخضع هذا المعلم لبرامج تدريب مستمرة و ما لم تزوده هذه البرامج بمهارات التعلم الذاتي[1] .

و يعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة أَحد مرتكزات تربية (تكوين) المعلم لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين الأول: الإعداد قبل الخدمة، و الثاني: التدريب أثناء الخدمة، اي ان الوجهين المتكاملان، و عميلة الإعداد قبل الخدمة بداية الطريق و التدريب أثناء الخدمة استمرارا لعملية التربية المهنية المستدامة للمعلمين من اجل تنمية المعلم مهنيا و زيادة كفاءة المؤسسة التربوية و مخرجاتها. و إذا ما أحسن استغلال عملية تدريب المعلمين أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للنظام التعليمي ووضع نظرياته موضع التطبيق لتحقيق الأداء الأفضل وصولا إلى النمو و الرخاء للمجتمع[2].

و يرى عبد الحكيم موسى أن أهمية التدريب أثناء الخدمة تبرز في النقاط التالية[3]:

أ- أن التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.

1 رشدي أحمد طعيمة،المعلم ،كفايته ،إعداده ، تدريبة ،ط1، دار الفكر، القاهرة، 2006، ص136

2 عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين ، مرجع سابق، ص 74

3 عبد الحكيم موسى ، التدريب أثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ص 11-12

ب- أن التدريب أثناء الخدمة يساعد على اكتساب مهارات جديدة، تتطلبها مهنيون المدرب.

ت- أن التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات ، و اكتساب اتجاهات تجريبية اتجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب، مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، و زيادة إنتاجيته بالعمل.

ج- أن التدريب أثناء الخدمة يكسب المتدرب أفاقا جديدة في مجال ممارسة مهنته و ذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته و تحدياتهم و أسبابها، و كيفية التخلص منها، و التقليل من أثارها على أداء العمل.

ح- أن التدريب أثناء الخدمة يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنيا، و ذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام و النشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني و تجسيد روح الجماعة.

كما يمكن القول أن التدريب أثناء الخدمة بإمكانه أيضا المساعدة في[1] :

أ- اطلاع المتدربين على كل من هو جديد في مجال أداء المهنة.

ب- زيادة انتماء المدربين إلى المؤسسات من خلال الحوار الهادف البناء الذي يولد الوعي بأهمية المؤسسات في المجتمع، و في خدمة البشرية.

إمكانية مقارنة مستويات الأداء للمتدربين بنظراتهم في أماكن جغرافية أخرى لإيجاد الحافز لمزيد من الدقة و الإتقان في العمل.

3.2.4 أهداف التدريب أثناء الخدمة:

أورد أحمد اللقاني و زميله أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة، و هي[1]:

1المرجع السابق، ص ص 12،13

1. رفع مستوى الأداء المهني مادة و طريقة، بما يلاءم أهداف المرحلة التعليمية.

2. تصحيح أوضاعهم في المراحل التعليمية: تبعا لمستوى الطفاية المهنية.

3. الإلمام بالأساليب و الطرق المستخدمة في مجال التعليم.

4. الإلمام بمشكلات النظام التعليمي و حلولها، و معرفة مسؤولياتهم إزاءها.

5. الاهتمام بالبحوث و الدراسات العلمية التربوية، و اكتساب الخبرة العلمية المرتبطة بها

6. توثيق الصلة بين المدرسة و الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

7. اكتساب القدرة على البحث العلمي، و النمو الذاتي.

8. الإيمان الحقيقي بفلسفة الدولة، أهدافها، و العمل على بلوغها.

9. القدرة على تحمل مسؤولية القيادة في المجال التربوي.

10. القدرة على استيعاب التغيرات الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية.

و في ضوء ما سبق يمكن القول بان أهداف التدريب هي انه[2]:

1. يسعى إلى تهيئة الفرص أمام المتدرب: لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.

2. يساعد التدريب المتدرب على اكتساب مهارات جديدة، تتطلبها مهنته.

3. يؤدي إلى تغيير الاتجاهات و اكتساب اتجاهات ايجابية اتجاه المهنة من قبل المتدرب؛ بما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، و زيادة إنتاجية بالعمل.

1أحمد حسين اللقاني وبرنس احمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1979، ص ص 325،326

2المرجع السابق، ص 327

4. يؤدي إلى اكتساب المتدرب أفاقا جديدة في مجال مهنته و ذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته، تحدياتها، أسبابها ، و كيفية التخلص منها أو التقليل من أثارها على أداء العمل من خلال اطلاعه على أساليب و طرق حديثة لممارسة المهنة. بهدف تطويرها، وزيادة إنتاجيتها.

5. يسعى إلى غرس و اكتساب أساليب التعليم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات ايجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية: لتطوير قدراته و إمكاناته.

6. يوجد فرصا للانفتاح على الآخرين من زملائه المهنة بهدف انتقال الخبرات من شخص إلى آخر في مناخ سوده روح التعاون و التكامل.

7. يساعد على كيفية تطبيق الأفكار و الآراء و الحلول النابعة من الدراسات بما يؤدي إلى رتق الفجوة بين المنظرين (الباحثين) و الممارسين و زيادة كفاءة المؤسسات التربوية بصفة عامة.

4.2.4 مبررات تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

إن غاية التدريب أثناء الخدمة هي جعل المعلمين يواكبون التطوير و التجديد لضمان نجاح التدريب في تحقيق هذه الغاية، فمن المؤكد أن ينبع التدريب من الاحتياجات الفعلية للمعلمين، و تحقيق الأهداف، و من هنا برزت الحاجة لتحديد الاحتياجات التربوية و إجراء دراسات ميدانية للكشف عن المشكلات و الصعوبات التي تواجه المعلمين، و معرفة الجوانب التي يشعرون إنهم بحاجة إلى تطويرها ويجمل(الأحمد 2005) و (شوق و محمود ،2000) و (شريف و سلطان،1983) مبررات التدريب في أثناء الخدمة[1] :

- التنامي في نظم المعرفة و تنوعها.

1 عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص ص 74-77

- تطور المناهج التربوية.
- تجديد الخطط التنموية.
- تطور العلوم و طرائق و تدريسها.
- تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال.
- معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد.
- تطور النظريات التربوية.
- تمكين المعلم من الأدوار المجددة.
- تحسين أداء المعلم.
- تغيير العمل أو التخصص.
- إتاحة الفرصة للنمو المهني و الترقي الوظيفي

و يحدد (سنقر، 1982) المبادئ الأساسية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة[1]:

أ- إتاحة الفرص التدريب دون تمييز لكل معلم و موظف في القطاع التربوي بحاجة.

ب- إبقاء المعلم غلى وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم، وتوسيع معارفه و مهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها.

ت- الشمولية بحيث يتسنى إسهام المشاركين في العملية التربوية من مختلف الفئات.

ث- إتاحة فرص البحث العلمي أمام المعلم و تمكينه من الارتقاء في وظائف أعلى بحيث لا يجد نفسه في أية فترة من فترات حياته المهنية أمام طريق مسدود.

ج- الارتقاء بالتدريب من مجرد الترميم إلى الصقل و مواكبة احدث التطورات العلمية و التربوية.

1المرجع السابق، ص ص 81-82

ح- تنويع أساليب التدريب في أثناء لخدمة ، و العمل على تطوير نوعية التعليم بحيث يراعي مناهج تدريب المعلمين طبيعية المناهج و المقررات التعليمية ، وان يرتبط بحاجات المؤسسات التعليمية و حاجات و اهتماماتهم و قدراتهم العاملين فيها.

خ- توظيف أساليب تدريب حديثة مثل:أسلوب النظم، و الأسلوب التحليلي لمهارات المدخل التكاملي متعدد الأساليب تنتمي فيهم العادات و المواقف المتصلة بالتجريب و التعلم الذاتي و التقويم الذاتي، و المشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين، بدلا من المحاضرات العابرة الحضور الاسمي.

د- التركيز على التدريب العلمي و توظيف الأنشطة و إعداد الدروس وتحضيرها و صياغة أهداف سلوكية لها و مراعاة الفروق الفردية و معالجة الصفوف المجمعة و التعلم التعاوني.

ذ- تبني فلسفة و أهداف محددة و مدروسة للتدريب، و البدء بتدريب المعلمين من حيث هم، و البناء على خبراتهم تدريجيا.

التقويم المنتظم المستمر لعمليات التدريب و نتائجه، مع مراعاة عدم الانتقال من مرحلة أو مهارة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تحقيق المتدربين للأهداف التدريبية الوظيفية السابقة بشكل كامل، و حسب المعايير المعتمدة لذلك.

5.2.4 مسلمات مرتبطة بالتدريب أثناء الخدمة التعليمية:

هناك مجموعة من المسلمات التي تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي[1]:

1 عبد الحكيم موسى، التدريب أثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ص 13،14

*- إن الإعداد للخدمة التعليمية و التدريب أثناءها و المدارس نفسها تشكل عناصر مترابطة و متداخلة و متفاعلة، و نتيجة لذلك فان استمرارية الإعداد ضرورة حتمية.

*- فاعلية أصحاب المهن تحدد بثبات متطلبات المهن، و إذا تغيرت المتطلبات لانعدمت الفعالية.

*- إن تطوير المنهج الدراسي يتطلب تطوير المعلمين و العاملين التربويين بالمدرسة ، لان تطوير المنهج يعني اختلاف كفايات الأداء و شروطه و ظروفه مما يوجد لدى المعلمين و العاملين حاجات تدريبية تستدعي الإشباع من خلال البرامج التدريبية.

*- تفرض التحولات الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و العلمية والتكنولوجية ظروفا و مسؤوليات جديدة على المدرسة و العاملين بها، و يجب إعدادهم لأدائها بالصورة المطلوبة، و يكون الإعداد عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة.

*- إن المفهوم التقليدي للتدريب أثناء الخدمة يركز على بعد واحد من إبعاد النمو التدريبي بينما المفهوم الحديث يؤكد على الشمول في التدريب و التركيز على كافة جوانب النمو التي ترتبط بمجالات المهنة الممارسة من قبل المتدرب.

*- إن الإعداد قبل الخدمة مهما كان مثاليا يعتبر إعداد نظريا من الناحية والواقعية لان صاحب العمل يحتاج إلى تدريبية على رأس العمل، بما يمكنه من إدراك حقيقي لمتطلبات العمل و كفاياته و شروط و ظروف تنفيذه، و أدائه ويجعله قادرا على القيام بأعباء العمل من الناحية الواقعية.

*- إن تطوير المؤسسات (بكافة أنواعها) يتطلب و بشكل حتمي تطوير أهم عناصرها و هو العنصر البشري، أو القوى البشرية العاملة بها، لان تدريبهم سيؤدي إلى تطوير إنتاجية مؤسساتهم بشكل ملموس.

5 الاتجاهات العالمية في إعداد برامج المعلمين

1.5 الاتجاهات الحديثة :

تولي كافة النظم التعليمية الحديثة اهتمام ملحوظا بإعداد المعلمين و تدريبهم و تأهيلهم لأهمية المعلم في العميلة التربوية، و يدعو التربويون لتطوير برامج إعداد المعلمين، إن إعداد المعلمين يعتبر في حد ذاته بمثابة إستراتجية تمكننا من مواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، و يدعو إلى تحديث العملية التعليمية من خلال إعادة النظر جذريا في نظام إعداد المعلمين و تدريبهم من خلال التركيز على البحوث التربوية و جعلها أكثر عمقا و ثراء[1].

و قد ظهرت على المستوى العالمي العديد من الاتجاهات في إعداد المعلم و التي ينبغي ان تحيط بها انظمه إعداد المعلم في بلادنا و العالم العربي لتحديد مواقع القوة و الضعف في نظم الإعداد لديها، و بمقارنتها بهذه الاتجاهات للبحث عن حلول للمشكلات التي تعاني منها تلك النظم، و الإحاطة بهذه الاتجاهات تمهد الطريق لمواكبه انظمه إعداد ما هو جديد و حديث في نظم الإعداد في العالم ويمكن إيجاز أهم الاتجاهات في مجال إعداد المعلم في الأتي[2]:

1.1.5 الاتجاه القائم على منهج النظم :

1عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص 114

2 لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العملية بكلية التربية، مرجع سابق، ص ص 7-10

يستخدم نموذجا منسقا او منظوما لأحدث المعلومات العلمية التخصصية والمهنية يبني البرنامج في ضوئها بطريقة إجرائية في ضوء ما ينبغي ان يقوم به المعلم، و يتكون هذا الأسلوب من أربع مراحل هي:

1.1.1.5 **المدخلات :**

تشمل جميع العناصر التي تدخل في النظام من اجل تحقيق أهداف محددة.

2.1.1.5 العمليات :

هي مجموعة الأنشطة و التفاعلات والعلاقات التي تحدث بين مكونات النظام.

3.1.1.5 المخرجات :

هي النتائج التي يحققها النظام .

4.1.1.5 التغذية الراجعة:

و تمثل مجموعة العمليات التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات و تحليلها في ضوء الأهداف الخاصة و الموضوعة للنظام، و تقدم المؤشر عن مدى تحقيق الأهداف و انجازها و تبين مركز القوة و الضعف في أي جزء من البرنامج.

و السبيل إلى تطوير كليات التربية و إعداد المعلمين و تحقيق الأهداف المرجوة منها بدرجة عالية_بخاصة الهدف المتعلق بإعداد المعلم الناجح الكفء هو تحسين المدخلات و تحسين العمليات حتى نحصل على مخرجات عالية الكفاءة ويمكن أن نزيد من هذه الكفاءات بالتغذية الراجعة.

و باستخدام الأسلوب تصمم البرامج بطريقة إجرائية في ضوء ما ينبغي أن يقوم به المعلم.

2.1.5 اتجاه الإعداد في ضوء التمكن من كفايات الأداء :

يعتمد هذا الأسلوب على التمكن من الأداء، أي قدرة المعلم على فعل ما بدرجه من المهارة و الجودة، و يقصد بالتمكن هو امتلاك المعلم للمعارف والقدرات و المهارات بشكل يجعله قادرا على ممارسة مهامه بأسلوب يمكن مشاهدته و تقويمه، و يعد قيام الطالب المعلم بأداء مهارة ما بدرجة كافية من الجودة دليلا كافيا على قدرته على أداءها.

بمعنى أن البرنامج القائم على هذا الأسلوب يستوجب تحليل المهام التي يجب القيام بها من اجل تحديد المعلومات النظرية و العلمية التي يحتاجها في الإعداد لهذه المهام كم يبني هذا

النوع من البرامج على تحديد معيار لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يقوم الطالب المعلم على أساسها.

3.1.5 الاتجاه التقليدي:

يتخلص هذا الاتجاه في توجيه الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب بقية جوانب الإعداد الأخرى،حيث يعد كم المعرفة هو محل صلاحية المعلم للتدريس ومن ثم يصبح الهدف الرئيس في ظل هذا الاتجاه هو تزويد المعلم الطالب بكم من المعارف يكفل له نقله إلى تلاميذه، و يؤخذ على هذا الاتجاه انه يغفل الجانب المهني و الجانب الاجتماعي من جوانب علمية الإعداد، كما انه لا يولي عناية كافية بجانب الثقافة العامة.

4.1.5 اتجاه يركز على المتعلم:

و يركز هذا الاتجاه على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، و يهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمهارات التي تمكنه من مساعده المتعلم على إشباع حاجاته الانفعالية و الجسمية، و الاجتماعية، و العقلية

ويتضمن هذا البرنامج العلوم التربوية نظريا و عمليا ، و يمثل هذا الإعداد المهني ما يتراوح بين من البرنامج الكلي للإعداد.

و مع ضرورة التركيز في برامج إعداد المعلم على الجوانب التي تمكن الطالب المعلم من القيام بدوره الاجتماعي، و مساهمته الفعالة في تحسين أوضاع المجتمع الذي يعيش فيه.

5.1.5 الاتجاه البرجماتي(النفعي) :

يعد المعلم في ظل هذا الاتجاه فنيا، حيث يتم إعداده من خلال التدريب والممارسة، و بهدف إلى تزويد الطالب المعلم بثقافة عامة علاوة على ثقافة متعمقة في مجال تخصصه بالإضافة إلى المهارات التعليمية التي يكتسبها عن طريق التلمذة و الممارسة و التدريب الميداني، و يمكن أن نستخلص مما سبق أن مستوى أداء المعلم يرتبط ارتباطا وثيقا ببرامج إعداده و تدريبه التي يفترض أن تتطور بتطور النظرة الحديثة إلى المعلم، و تطور أدواره المختلفة في العملية التعليمية وأن المعلم في ظل النظم التقليدي أو الحديثة للتربية لابد من امتلاك مجموعة من القدرات و المهارات التي تمكنه القيام بالدور المرسوم له و تتنوع أساليب الإعداد في برامج إعداد المعلمين بحسب تنوع هذه البرامج، و انه لابد من الاعتماد على المعلم ذي الكفاءة و المستوى العالي، و ذلك باستمرار في المحاولات الجادة المتواصلة لتطوير أساليب الإعداد للمعلم بالاعتماد على الاتجاهات العالمية والتعرف على مكوناتها و مميزاتها و كيفيه الأخذ منها بما يناسب الأنظمة التعليمية في مؤسستنا التربوية.

لقد أصبح هذا واقعا ملموسا في المجتمعات التي أصبحت رائدة في التحديث والتطوير في مجال إعداد المعلمين نتيجة لاهتمامها الكبير في البحوث العلمية في مجالات التربية و العلوم الإنسانية، و هو مؤشر على تغيير وجهة النظر

التقليدية في إعداد المعلمين التي تفترض أن الهدف الأساسي من وراء عملية إعداد المعلمين يتمثل في تنمية القدرات العقلية للمعلم و تزويده بكم من المعارف يتم نقلها إلى التلاميذ، و ذلك قد ظهرت عدة مقترحات لعدد من التربويين حول ما ينبغي تقديمه في برنامج إعداد المعلمين كان من أهمها[1]:

أ- **بجاموس (Bigamous)** الذي كان يرى بان يكون الإعداد المهني للمعلم ممثلا في دراسة العلوم التربوية و السلوكية على المستويين النظري و التطبيقي كأحد المكونات الأساسية للبرنامج الجيد لإعداد المعلمين.

ب- غيوري (Guuery) الذي نادى بالاهتمام بتنمية شخصية المعلـــــــــم و قدراته و إمكانياته، لكي يتمكن من ممارسة العلمية التربوية بفاعلية و تؤكد على نمط شخصيته و نظرته، و أساليب تفكيره و انفعالاته، و اهتماماتـــــه و إحكامه فضلا عن طاقته، و درجة حيويته وروح دعابته، و عليه فان المهمة الرئيسة لمؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تكون بحق تنمية خصية المعلم.

ت- مؤتمر نيروبي عام 1973 و الذي أوصى أن يركز برنامج إعداد المعلمين على محاور أساسية ثلاثة و هي: تنمية شخصية المعلم، غرس المعارف و المهارات و الاتجاهات الأساسية ذات الصلة بموضوعات المنهج، تعليم المعارف و المهارات و الاتجاهات المتعلقة بتوصيل المناهج للمتعلمين.

ث- كونانت المشار إليه في كتاب اللقاني (1979) فانه ينظر إلى المعلم على انه فني (Technical) و يجب تزويده بثقافة هامة و عريضة، و تعميق في مجال التخصص و اكتسابه المهارات التعليمية من خلال التعليم و الممارسة و هذا يشير إلى ضرورة تزويد المعلم و تسليحه بخلفية ثقافية واسعة و تعزيز دور التربية العملية بتكليف معلمين لتوجيه و إرشاد(الطلبة المعلمين) أثناء عملية

1 عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، مرجع سابق، ص 115

الإعداد، و هذا الاتجاه يجعل من التربية العلمية المنطلق الرئيس لبرامج إعداد المعلمين لعملها على ملاحظة و دراسة و تحليل واقع سلوك التلاميذ، و مناهج الدراسة ، و أساليب التعليم و التقويم بإشراف أساتذة و معلمين أكفاء، و دور المعلم القيادي باعتباره مواطنا نشيطا يجعله قادرا على قيادة العملية التعليمية في مجتمعه المحلي و يساعد على بناء المواطن الصالح.

وخلاصة القول أنه:

1. لا يمكن أن يكون هناك معلما يقوم بعمله بشكل جيد و فعال إلا إذا أُعدَّ إعداداً جيداً.
2. أن التدريب أثناء الخدمة يزيد من كفاءة المعلمين.
3. إن برامج إعداد المعلم تهدف إلى تخريج معلمين متكاملين ذو كفاءات عالية في جميع الجوانب.
4. إن إعداد المعلم يجب أن يكون وفق الاتجاهات الحديثة.

المبحث الثاني: إعداد وتكوين معلم اللغة العربية في الجزائر النشأة والتطور (التجربة الجزائرية)

1. حياة التعليم في الجزائر بعد الاستقلال:

عرف التعليم في الجزائر تعدد النظم و منهجيات التدريس، حيث عرف ثلاث مراحل منذ الاستقلال: من استعادة السيادة و حتى 1976 و التي تميزت بأنها فترة انتقالية جرى خلالها إدخال تعديلات تدريجية على النظام التربوي الموروث عن العهد الاستعماري، وذلك تمهيدا لإقامة نظام تربوي وطني أصيل حيث سعى إلى إيجاد منشات تعليمية جديدة بهدف تعميم التعليم وسعى إلى تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي مع المقومات الدينية والحضارية للمجتمع الجزائري و كان السعي نحو جزأرة إطارات التعليم. لتليها الثانية من 1976 وبدايتها بالأمر رقم 35-76 المؤرخ في 1976/04/16

و المتضمن تنظيم التربية والتكوين بالجزائر، كرس الأمر السابق مجانية التعليم في جميع المستويات و المراحل و إلزامية التعليم الأساسي و ضمانه لمدة تسعة 09 سنوات، كما أرسى الاختيارات و التوجهات الأساسية للتربية:

- تعليم تحضيري و غير إجباري.
- تعليم أساسي إلزامي لمدة تسعة 09 سنوات
- تعليم ثانوي عام.
- تعليم ثانوي تقني.

شرع في تطبيق أحكام هذا الأمر اعتبارا من السنة الدراسية 1980-1981.

و بدأت المرحلة الثانية من نهاية 2003 إلى الآن، نميز في هذه المرحلة وقوع ثلاثة أحداث:

- تشكيل لجنة لإصلاح المنظومة التربوية.
- تنظيم التربية و التكوين
- صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية[1].

هذه هي المنظومات التربوية التي سعت إليها الدولة لكي تجسد قفزة نوعية في التعليم في الجزائر رغم ما تخللها من سلبيات و إيجابيات، و كنتيجة لهذه المنظومة التربوية المنتهجة فقد عرفت نسبة الالتحاق بالجامعة الجزائرية ارتفاع كبير في السنوات الأخيرة.

2. التجربة الجزائرية في إعداد معلم اللغة العربية:

مرّت الجزائر بعدة مراحل من حيث طرائق إعداد المعلمين، متماشية مع تطور الحاجة إلى أعدادهم، بسبب توسّع الحاجة إلى التعليم، وحاجة المنظومة التربوية الجزائرية إلى موارد بشرية في القطاع التربوي بمختلف مراحله.

1 التعليم في الجزائر بين الواقع و المراد: حياة التعليم في الجزائر بعد الاستقلال. 2013. مجلة القلم الالكترونية، ع8، ص 21.

فعند استقلال الجزائر، وجدت قطاعا تربويا منكوبا، يعاني من عجز كبير من حيث هياكل الاستقبال وعدد المدرسين الأكفاء وخاصة باللغة العربية. ذلك أن غالبية المدرّسين من المعمرين الفرنسيين غادروا الجزائر عند استقلالها ولم يبق إلا عدد قليل منهم.

وقد عرفت هياكل ونظم إعداد المعلمين والأساتذة تطوّرا كبيرا، انتقالا من توظيف "الممرنين" في مرحلة التعليم الابتدائي، والذين تكفلوا بالتدريس غداة الاستقلال، دون ثقافة علمية ولا تدريب تربوي مناسبين. كما تمّ اعتماد دور المعلمين، ثم المعاهد التكنولوجية في التربية، وصولا إلى توسيع المدارس العليا لتدريب المعلمين والأساتذة، وهو تطور كبير عرفته منظومة التدريب التربوي الوطني.

كما تساهم الجامعات العادية في تخريج دفعات من الطلبة ذوي قدرات علمية وكفاءات في مختلف المجالات العلمية، وقد ينظمّ كثير من الخريجين إلى هيئات التدريس بمختلف المدارس و الإكماليات (المتوسطات) والثانويات والجامعات.

3. واقع الإطار التعليمي في الجزائر غداة استقلالها:

لما استقلت الجزائر، وجدت قطاعا تربويا منكوبا، يعاني من عجز كبير من حيث هياكل الاستقبال وعدد المدرسين الأكفاء وخاصة باللغة العربية. ذلك أن غالبية المدرسين المعمرين الفرنسيين الذين أشرفوا على قطاع التربية أثناء الاحتلال، غادروا االجزائر عند استقلالها ولم يبق منهم إلا عدد القليل، فعند استقلال الجزائر "كان عدد المدرسيين لا يتجاوز 2000 معلما وعدد الأساتذة المرسمين في التعليم الثانوي 200 أستاذا.

4. هرمية المنظومة التربوية الجزائرية:

تنقسم المنظومة التربوية التي تشرف عليها وزارة التربية الوطنية إلى ثلاث مراحل: التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط والتعليم الثانوي[1].

أ- مرحلة التعليم الابتدائي:

وهي المرحلة الأولى من التعليم، وتبدأ عند السنة السادسة من عمر الطفل وقد بدأت هذه المرحلة تتوسع لسنة إضافية يطلق عليها السنة التحضيرية، وتسمح بقبول الأطفال عند السنة الخامسة من العمر، وهي سنة يتم تعميمها مرحليا حسب الإمكانيات المتوفرة.

تدوم هذه المرحلة لست سنوات وتنتهي بشهادة التعليم الابتدائي وبامتحان السنة السادسة التي تؤهل الناجحين الالتحاق بالمرحلة اللاحقة من التعليم.

يدرس في هذه المرحلة مدرسون، كانوا يقبلون بشهادة البكالوريا (الثانوية العامة)، إلا أنه مع تزايد عدد خريجي الجامعات، وتزايد الإقبال على مهنة التعليم أدى بالوزارة إلى اشتراط شهادة الليسانس للمشاركة في مسابقة التوظيف لمهنة مدرس.

ب- مرحلة التعليم المتوسط (الإكمالي):

وهي المرحلة الثانية من التعليم العام والمكملة للمرحلة الأولى. عرف التعليم في الجزائر عدّة إصلاحات متلاحقة، فبعد أن كانت مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط منفصلتين، تمّ دمجهما تحت مسمى التعليم الأساسي، ثم أعيد فصلهما من جديد. ويطلق على هذه المرحلة "التعليم المتوسط" أو التعليم "الإكمالي" وتنتهي بشهادة التعليم المتوسط. يلتحق الناجحون في هذه المرحلة بالمرحلة اللاحقة، أي التعليم الثانوي.

1 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، 1998، ص 12

يشرف على التدريس في هذه المرحلة مدرسون من حاملي شهادة البكالوريا (الثانوية العامة) إلا أن ارتفاع عدد المتخرجين من الجامعة وتزايد الإقبال على مهنة التعليم، جعل الحصول على الليسانس شرطا للالتحاق بالتدريس في هذه المرحلة. كما أن المترشحين يخضعون لمسابقة كتابية وشفهية، لكي يصبحوا أساتذة للتعليم المتوسط.

ت- مرحلة التعليم الثانوي:

وهي مرحلة تدوم ثلاث سنوات من التعليم المتخصص (آداب، علوم رياضيات....)، وتتوج بالحصول على شهادة البكالوريا (الثانوية العامة)، التي هي شرط للالتحاق بالجامعة. يدرس في هذه المرحلة أساتذة التعليم الثانوي، وقد كانوا يقبلون من بين حاملي شهادة الليسانس، أما الآن فقد أصبح الحصول على الماجستير أو الماستر شرط لمزاولة التدريس بهذه المرحلة.

5. تطوّر فئات المعلمين بالجزائر:

عرف قطاع التعليم تطورا كبيرا من حيث كفاءات الكوادر التدريسية منذ الاستقلال إلى اليوم، تماشيا مع تزايد عدد خريجي الجامعة، وتزايد الإقبال على التعليم.

ففي السنوات الأولى بعد استقلال الجزائر، في الستينات من القرن الماضي تم توظيف "ممرنين "يتمتعون بمستوى تأهيلي يقل عن مستوى شهادة الأهلية (شهادة التعليم المتوسط)، ومساعدين لهم مستوى الأهلية أو ما يعادلها، ومدرسين لهم مستوى الباكلوريا الثانوية العامة أو ما يعادلها.

1. فئة الممرنين:

إن إقبال الجزائريين على التعليم في الجزائر المستقلة، وعودة أعداد كبيرة من المهاجرين بأبنائهم إلى وطنهم، وقد عادوا من المغرب وتونس خاصة بأعداد كبيرة، جعل الإقبال على التعليم كبيرا بدوره.

وفي غياب مدرسين مدرّبين وخاصة باللغة العربية، فإن الجزائر أوجدت إطارا جديدا للمدرسين، أطلق عليه إطار" الممرنين". وقد تميز هذا الإطار الوظيفي الجديد بالسماح لكل من يستطيع القراءة والكتابة، حتى ولو لم تكن معه أي شهادات علمية الالتحاق بقطاع التعليم، للتكفل بمرحلة التعليم الابتدائي وخاصة السنوات الأولى منه.

2. فئة المساعدين:

علاوة على ذلك، فقد تم اللجوء إلى التعاون، الخارجي، وخاصة من الدول العربية، بهدف تحقيق تعريب التعليم. حيث وصلت نسبة 68 % من معلمي الابتدائي الذين قدّر عددهم غداة الدخول المدرسي 1963/1962 ب 20000 كانوا من الأجانب. وقد تمكنت الجزائر من القيام بجهود كبيرة في تدريب المعلمين والمربين، حيث وصلت نسبة الجزائريين من الكادر التربوي سنة (1998) 19.99 %، من مجمل معلمي الابتدائي (170000)[1]، وهو ما يؤكد ضخامة الجهود المبذولة من طرق السلطات العليا في مجال التعليم وتوفير المعلمين والكفاءات التربوية.

3. فئة المدرسين:

وقد استمرّت هذه المرحلة لأكثر من عقد من الزمن، إلا أن هذا الإطار التربوي (الممرنون)، زال مع الوقت نتيجة برامج كثيفة من التعليم المستمرّ والترقية الداخلية، من رتبة ممرنين إلى مساعدين، ثم إلى رتبة مدرسين.

1 مجلة وزارة التربية الوطنية: 1998، ص 21

لقد ساهم هذا الإطار في فترة الشدة والحاجة على ترقية التعليم في الجزائر، حيث اشتهر الممرنون بجديتهم وجهودهم وإخلاصهم، رغم ضعف تكوينهم العلمي والتربوي

وهو ما يوضح الجهود المبذولة في إطار رفع المستوى العلمي والتربوي للمدرسين، والسهر على ترقية التربية الوطنية وتوفير الكفاءات الوطنية في هذا المجال، رغم غياب جامعات وأقسام للتربية ترعى هذا النوع من التدريب.

4. فئة الأساتذة:

هناك فئتان من الأساتذة، أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي، وقد تطورت شروط الالتحاق بالفئتين نحو الأعلى، كما عرفت أساليب وهياكل تدريب المدرسين والأساتذة تطورا كبيرا من استقلال الجزائر سنة 1962 إلى اليوم.

6. تطوّر هياكل تدريب المدرسين والأساتذة :

إن عملية اللجوء إلى الممرنين للتكفل بقطاع التعليم الابتدائي لم تكن لتدوم إذ مع استقرار الأوضاع، كان لا بدّ من هياكل تربوية متخصصة لتدريب المعلمين والمدرسين، ذوي كفاءات علمية وتربوية، لتعويض إطار الممرنين.

وقد عرفت عمليات تدريب المدرسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط عدة مراحل، انتقلت بموجبها من دور المعلمين، إلى المعاهد التكنولوجية للتربية، أما بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي، فيتم تدريب الأساتذة في مدارس عليا للأساتذة.

1. دور المعلمين:

إن اهتمام الجزائر بعد استقلالها بقطاعات التعليم، وحاجتها إلى هياكل لتدريب المعلمين أدى إلى إيجاد هياكل خاصة أطلق عليها "دور للمعلمين" (les ecoles normales). وقد استقطبت دور المعلمين عناصر من بين أحسن الطلبة

الحاصلين على شهادة التعليم الابتدائي، الذين تمّ اختيارهم من خلال مسابقة للدخول . حيث كان الطلبة الناجحون يقضون أربع سنوات من الدراسة، تخصص السنة الأخيرة منها إلى للتدريب الميداني. وقد منحت الدولة لهذه المدارس عناية خاصة، وتم توجيه أحسن الأساتذة من الجزائريين والمتعاونين العرب والأجانب إليها؛ لهذا تخرج من هذه المدارس عناصر من خيرة المعلمين الذين عوّضوا الممرنين، وتميزوا بكفاءاتهم العلمية والتربوية. وقد التحقوا بقطاع التربية الوطنية في إطار المساعدين، كمدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي.

كما أن دور المعلمين المختصة في تدريب المدرسين، تستقبل الطلبة الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط، لقضاء أربع سنوات، وهي معادلة لمرحلة التعليم الثانوي، وتتوج الدراسة بها بشهادة البكالوريا في السنة الثالثة من التعليم إضافة إلى سنة من التدريب الميداني. وهو ما يسمح للمتخرجين من دور المدرِّسين، الالتحاق بالتعليم في مرحلة التعليم المتوسط، في رتبة مدرس.

وقد امتاز الطلبة المتخرجون من "دور المعلين"، سواء بالنسبة للمساعدين أو المدرسين، بكفاءاتهم العلمية والتربوية وخبراتهم التدريسية. ذلك أنهم تلقوا مناهج متكاملة في المواد العلمية، وفي التربية وعلم النفس، إلى جانب حصص تدريبية. وهو ما انعكس على نوعية نتائجهم التربوية في الميدان.

إن كفاءة خريجي "دور المعلمين"، جعلت غالبيتهم ينجحون في دراساتهم الجامعية، وقد انتقل عدد منهم للتدريس بالجامعات بعد إتمام دراساتهم العليا.

2. المعاهد التكنولوجية للتربية:

عرفت الجزائر في السبعينات من القرن الماضي فترة من التطوّر الاقتصادي السريع، وتطور في مختلف الخدمات التربوية والصحية والاجتماعية مما جعل عمليات التعليم والتدريب لا تفي بالغرض ولا تساير سرعة التطور وضخامة الحاجات من الكفاءات العلمية والمهنية والتربوية. وما زاد في هذه

الحاجة زيادة الإقبال على التعليم بسبب الوعي بأهميته وتحسّ ن الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمواطنين، إضافة إلى ذلك انتهاج الجزائر لسياسة ديمقراطية التعليم، حيث أصبح التعليم إلزاميا، في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، أي مرحلة التعليم الأساسي. كما أن التعليم، كان ولا يزال مجانيا في كلّ مراحله، بما في ذلك الجامعة.

وهو ما أدّى إلى ظهور سياسة جديدة في التدريب، أطلق عليها التدريب السريع، واستحدثت هياكل جديدة لتدريب المعلمين من مساعدين ومدرسين، أطلق عليها "المعاهد التكنولوجية للتربية" .(Institut de technologie de l'éducation)

وقد انطلقت تجربة "المعاهد التكنولوجية للتربية" سنة 1970، واستمرّت إلى غاية 1998، وقد اعتبرها البعض تجربة جزائرية خالصة .

وهكذا تكفلت المعاهد التكنولوجية بتدريب أعداد كبيرة من المدرسين اعتمادا على أساليب أقل صرامة في اختار الطلبة. وقد أصبحت المعاهد التكنولوجية في تلك الفترة ،ملجأ للطلبة الفاشلين في شهادة الباكالوريا، والذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالجامعة.

كما أن تزايد أعداد الراغبين في الالتحاق بهذه المعاهد، والتشبع النسبي لقطاعات التربية من المدرّسين، دفع المسؤولين إلى وضع الحصول على شهادة البكالوريا كشرط للقبول بالمعاهد التكنولوجية. وقد تمّ اعتماد سياسة للتوجيه الآلي للطلبة الذين لهم معدلات دنيا ،للالتحاق بالمعاهد التكنولوجية للتربية، وهو ما أثر سلبا على واقع التكوين بها وكفاءة المتخرجين منها.إلا أن تشبع المدرسة الجزائرية من المربين والمدرسين ،وتزايد أعداد حاملي الليسانس المتجهين نحو مهنة التعليم جعل وزارة التربية الوطنية تشترط الحصول على شهادة الليسانس

للالتحاق بمهنة التدريس في كلّ الأطوار، مما أدى إلى غلق المعاهد التكنولوجية للتربية.

3. المدارس العليا لتدريب المعلمين والأساتذة:

أنشأت وزارة التعليم العالي بتنسيق مع وزارة التربية الوطنية مدارس عليا لتكوين المدرسين والأساتذة في مختلف التخصصات الأدبية والعلمية والتكنولوجية. وهي مدارس منظمة وفق نظام الجامعات، ويحصل طلبتها على شهادة الليسانس. إلا أن مناهجهم الدراسية تتضمن مواد علمية في علم النفس وعلوم التربية وطرق التدريس.

وهكذا فتحت أربع مدارس عليا للأساتذة على المستوى الوطني، التي خصت لتغطية العجز الكبير من أساتذة التعليم الثانوي ، وهي:

- المدرسة العليا للأساتذة بالقبة – الجزائر العاصمة – وقد فتحت سنة 1964.
- المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة – العاصمة.
- المدرسة العليا للتعليم التقني بوهران.
- المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية بقسنطينة.

غير أنه مع الإصلاحات التي شملت منظومة التربية الوطنية وإغلاق مدارس إعداد المدرسين في الطورين الإبتدائي والمتوسط، أوكلت لهذه المدارس العليا مهمةإعداد لأساتذة الموجهين إلى هذين الطورين بعد أن كانت مهمتها تكوين أساتذة التعليم الثانوي فقط. لتصبح الشبكة الجامعية الجزائرية لتكوين الأساتذة تضم إحدى عشرة) 11(مدارس عليا للأساتذة ، بعد أن كان عددها أربع فقط، موزعة على ثلاث مناطق من التراب الوطني وهي :

ناحية الوسط:

1. المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة

2. المدرسة العليا للأساتذة – القبةّ
3. المدرسة العليا للأساتذة – الأغواط

ناحية الشرق:

1. المدرسة العليا للأساتذة الآداب والعلوم الإنسانية – قسنطينة
2. المدرسة العليا للأساتذة للتعليم التكنولوجي – سكيكدة
3. المدرسة العليا للأساتذة – سطيف
4. المدرسة العليا للأساتذة – بوسعادة

ناحية الغرب:

1. المدرسة العليا للأساتذة – مستغانم
2. المدرسة العليا للأساتذة – وهران

ناحية الجنوب :

1. المدرسة العليا للأساتذة – بشار
2. المدرسة العليا للاساتذة – ورقلة

7. التدريب المستمرّ للمعلمين والأساتذة:

لتدارك نقائص التدريب العلمي والتربوي، للمعلمين والأساتذة في مختلف مرحل التعليم، قامت السلطات العليا المهتمة بقطاعات التربية والتعليم ،بتسطير برامج تكوينية متعددة. يتم ذلك إما عن طريق المراسلة، أو عن طريق لقاءات تدريبية منظمة أسبوعيا. كما أنها تنظم فترات تدريبية مغلقة خلال أسبوع أو أسبوعين في فترات خلال العطل الدراسية، ينتدب فيها المدرسون للتدريب على أيد مفتشين في التعليم الابتدائي للغة العربية وأساتذة ذوي خبرة تربوية طويلة

ومراقبين تربويين. وقد تطلبت العملية أحيانا الاستعانة بأساتذة من الجامعة، أو خبراء تربويين من المصالح المركزية بوزارة التربية الوطنية.

وقد ساهمت جامعة التكوين المتواصل، وهي جامعة للتكوين عن بعد، في توفير مناهج مكيفة للمعلمين والمدرسين، وتوفير تعليم جامعي لهم، مما يسمح برفع المستوى العلمي والتربوي للمدرسين في إطار التدريب المستمرّ، ويسمح بترقيتهم في مناصبهم بعد حصولهم على شهادات علمية.

كما دفعت الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية إلى إدخال نمط جديد في إعداد الأساتذة الجدد حسب ما يمليه القرار المؤرخ في 24 أوت 2015، أو ما يعرف بالتكوين البيداغوجي التحضيري والتكوين المسبق، والذي يعدّ إجباريا لا بدّ من أن يمرّ به كلّ ناجح في مسابقة التوظيف، كتدريب أولي مغلق أو ما يعرف بالتربص التجريبي. يتم التدريب في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية، أو في المؤسسات العمومية للتربية، والتي تحدّ دها مديريات التربية خلال عطلة الصيف ويدوم أسبوعين كاملين. يحصل المدرسون الجدد من خلالها على تدريب شامل ويطالبون أثناء فترة التربص التجريبي إعداد تقرير نهاية التدريب ويكونون موضوع تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة أثناء التحاقهم بمنصبهم.

8. آفاق وتحديات تدريب الكوادر التربوية في عصر العولمة:

إن المتفحص لتطوّر تدريب المدرسين والكفاءات التربوية، يجد أن أهم مرحلة كانت بعد الاستقلال مباشرة، أي في الستينات من القرن الماضي، في فترة "دور المعلمين". إذ كان اختيار طلبة هذه المدارس صارما، وكانت العناية بها كبيرة، وكان يجلب لها أحسن الأساتذة. كما كانت برامج الدراسة عالية الجودة وكان الاهتمام كبيرا بالطلبة المعلمين، ونتيجة لذلك فإن غالبية الطلبة الذين

تخرجوا من دور المعلمين، نجحوا في متابعة دراساتهم العليا، وأصبح غالبيتهم أساتذة في الجامعات الجزائرية.

إلا أنه بعد ذلك، حتى وأن أصبحت البكالوريا شرطا للالتحاق بالمعاهد التكنولوجية للتربية، وأصبح طلبة تلك المعاهد يوجهون لها من خلال نظام الإلكتروني لتوجيه الطلبة الحاصلين على البكالوريا، إلا أن التوجيه نحو تلك المعاهد كان من حظ الطلبة الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة في شهادة البكالوريا، مما انعكس سلبا على أدائهم بعد تخرجهم.

وبعد ذلك زالت المعاهد التكنولوجية، وأصبحت قطاعات التربية تقبل خريجي الجامعة الحاصلين على شهادة الليسانس، لكن بشرط المرور على المسابقات الوطنية لتوظيف الأساتذة التي تمر بمرحلتين: الأولى كتابية والثانية شفهية ثم المرور للناجحين فيهما على التربص التكويني الأولي مباشرة يحصل المتربصون فيه على رزنامة من المواد وفق برنامج تسطره وزارة التربية وتؤسسه بمراسيم وزارية وأخرى حكومية، ويساعدهم على اكتساب معارف ومهارات تتعلق بالتشريع المدرسي وعلم النفس التربوي أو تعليمية المواد الخاصة بكل مرحلة دراسية ، والتي تراها الوزارة أنها ضرورية لأي مدرس أو أستاذ حتى ينجح في مهامه التربوية.

وهكذا، ففي الوقت الذي يعرف العالم تطوّرا كبيرا في المجالات التربوية أصبحت المنظومة التربوية الجزائرية تطالب المكونين والأساتذة باستعمال تكنولوجيا التعليم، فالمهم بالنسبة إلى الجهات المشرفة على قطاع التربية، هو تلبية حاجة الأعداد المتزايدة من التلاميذ والطلبة، في كلّ مراحل التعليم إلى أساتذة لشغل الأقسام وملء الفراغات بالدرجة الأولى ،مواكبة مع تكوينهم في هذه التخصصات الحديثة ، برغم النقائص الموجودة على الساحة التكوينية.

هناك حديث عن التعليم المستمر، إلا أن الواقع يثبت أن هذه العملية تصبح قليلة الجدوى والفائدة ما لم تعط حقها من الأهمية، ولم تدرس دراسة جدّية من طرف مختصين، ذلك أن برامج التدريب المسطرة من قبل الوزارة الوصية وهي تحتاج إلى إعادة النظر وتحكيم من قبل المختصين المحليين حتى لا تبقى مصدرا لهدر الأموال المخصصة لهذا الغرض .

ما يمكن ملاحظته أيضا اشتغال هيئات التربية الوطنية في معزل عن الجامعة ومخابر البحث المختصة، رغم توفرها في الجامعات الجزائرية، وتوفر أساتذة بارزين لهم بحوث متميزة في تكوين المكوّنين التربويين.

من هنا يتضح لنا غياب إستراتجية واضحة مدروسة لتكوين المكونين. ذلك أن وزارة التربية تعتمد على إرسال بعض المدرسين والمفتشين إلى فرنسا وبلجيكا وكندا خاصة لإجراء تكوينات وفترات تدريبية، لمدد زمنية محدودة. كما قد يأتي بعض الخبراء التربويين من هذه الدول للقيام بعمليات تدريبية في الجزائر. وفي غياب قاعدة تكوينية قوية لهؤلاء المستفيدين، تكون نتائج هذه التدريبات محدودة. ليصبح المستفيدون من الدورات التدريبية مدربين بأنفسهم لغيرهم من إطارات التربية، إلا أن فاقد الشيء لا يعطيه. إذ أن ذلك يتم في غياب الباحثين التربويين بالجامعات الجزائرية.

فرغم كثرة حديث المسؤولين عن تكوين المكونين في قطاعات التربية، إلا الواقع يثبت ضعف النتائج المحصل عليها، وهو ما يمكن لمسه من خلال ضعف تحصيل التلاميذ بالمدرسة الجزائرية، وهو الضعف الذي يستمرّ معهم إلى الجامعة. ولن يتغير الوضع في المستقبل المنظور في ظل اعتماد نفس الإستراتيجية المعتمدة حاليا، والتي أثبتت فشلها في السابق، لاعتمادها برامج تكوينية جديدة إلا أن أكثرها مصاغ بطريقة ارتجالية. لذا يتطلب الأمر إعادة النظر في عملية تدريب المعلمين والأساتذة وكلّ الأطر التربوية، من خلال إشراك

الخبراء المحليين في هذه العملية واستغلال خبراتهم وكفاءاتهم، إذ أن العملية حساسة ومهمة وتحتاج إلى مساهمة الجميع[1].

9. مرحلة الإصلاحات في المدارس العليا للأساتذة:

بعد ما شرعت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر في إصلاحاتها الجديدة بتبني نظام ل.م.د و اتخاذه منهجا جديدا للتكوين بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 4-371 المؤرخ في 08 شوال 1425 هـ الموافق ل: 21 نوفمبر 2004 م الذي يتضمن إحداث شهادة الليسانس في النظام الجديد[2]، دعت الضرورة الى تكييف التكوين بالمدارس العليا و التي يجب أن تتماشى مع النظام الجديد ل.م.د المعمول به في قطاع التعليم العالي من خلال تقديم برنامج تكويني للمكَوَنين يراعي المراحل التعليمية لهذا النظام[3] يحمل المواصفات الآتية:

- ✓ جذع مشترك ثلاث سنوات بدلا من سنتين.
- ✓ يستفيد معلمو (أساتذة) التعليم المتوسط من سنة إضافية.
- ✓ يستفيد معلمو (أساتذة) التعليم الثانوي من سنتين إضافيتين.

و بناء على المعطيات المتوفرة في وثائق تقييم برنامج التكوين المرفقة، فقد أسفرت نتائج الفحص إلى عدة نقاط نذكر منها على سبيل المثال ما يلي[4]:

- حذف بعض المقاييس أو دمجها لوجود تداخل فيما بنها.
- تعديل و نقل بعض المقاييس.

---

1 مجلة وزارة التربية الوطنية: 1998، ص 24-98

2 مرسوم تنفيذي رقم: 04-371، المؤرخ في 08 شوال 1425 هـ الموافق ل: 21 نوفمبر 2004 م، يتضمن إحداث شهادة ليسانس بالنظام الجديد

3 وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدارس العليا للأساتذة في 17-18 ماي 2008 ، ورشة الأدب العربي ، تقرير قدم لي من طرف المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

4 وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدارس العليا للأساتذة في 17-18 ماي 2008 ، ورشة الأدب العربي ، تقرير قدم لي من طرف المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

- ضرورة اعتماد مقاييس جديدة .
- تعديل في الحجم الساعي .
- ضرورة التركيز على الجانب اللساني لدى الطالب/ المعلم.
- الاسترشاد بالمناهج الرسمية لوزارة التربية.
- تحديد ملمح الخروج بكفاءات لدى الطالب / المعلم .
- التركيز على التطبيقات على النصوص و عدم الاكتفاء بالكفاية التاريخية المتعلقة بالتاريخ الأدبي.

وقد تم تسجيل التغيرات التي طرأت على المقاييس التي تم إثراؤها، إضافة وتعديلا و حذفا كما يتبين في الفصل التطبيقي و الملاحق المدرجة في البحث.

10. آفاق وتحديات تدريب الإطار التعليمي في الجزائر في عصر العولمة:

إن المتفحص لتطوّر تدريب المدرسين والكفاءات التربوية، يجد أن أهم مرحلة كانت بعد الاستقلال مباشرة، أي في الستينات من القرن الماضي، في فترة "دور المعلمين". إذ كان اختيار طلبة هذه المدارس صارما، وكانت العناية بها كبيرة، وكان يجلب لها أحسن الأساتذة. كما كانت برامج الدراسة عالية الجودة وكان الاهتمام كبيرا بالطلبة المعلمين، ونتيجة لذلك فإن غالبية الطلبة الذين تخرجوا من دور المعلمين، نجحوا في متابعة دراساتهم العليا، وأصبح غالبيتهم أساتذة في الجامعات الجزائرية.

إلا أنه بعد ذلك، حتى وأن أصبحت البكالوريا شرطا للالتحاق بالمعاهد التكنولوجية للتربية، وأصبح طلبة تلك المعاهد يوجهون لها من خلال نظام الإلكتروني لتوجيه الطلبة الحاصلين على البكالوريا، إلا أن التوجيه نحو تلك المعاهد كان من حظ الطلبة الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة في شهادة البكالوريا، مما انعكس سلبا على أدائهم بعد تخرجهم.

وبعد ذلك زالت المعاهد التكنولوجية، وأصبحت قطاعات التربية تقبل خريجي الجامعة الحاصلين على شهادة الليسانس، لكن بشرط المرور على المسابقات الوطنية لتوظيف الأساتذة التي تمر بمرحلتين: الأولى كتابية والثانية شفهية ثم المرور للناجحين فيهما على التربص التكويني الأولي مباشرة يحصل المتربصون فيه على رزنامة من المواد وفق برنامج تسطره وزارة التربية وتؤسسه بمراسيم وزارية وأخرى حكومية، ويساعدهم على اكتساب معارف ومهارات تتعلق بالتشريع المدرسي وعلم النفس التربوي أو تعليمية المواد الخاصة بكل مرحلة دراسية ، والتي تراها الوزارة أنها ضرورية لأي مدرس أو أستاذ حتى ينجح في مهامه التربوية.

وهكذا، ففي الوقت الذي يعرف العالم تطوّرا كبيرا في المجالات التربوية أصبحت المنظومة التربوية الجزائرية تطالب المكونين والأساتذة باستعمال تكنولوجيا التعليم، فالمهم بالنسبة إلى الجهات المشرفة على قطاع التربية، هو تلبية حاجة الأعداد المتزايدة من التلاميذ والطلبة، في كلّ مراحل التعليم إلى أساتذة لشغل الأقسام وملء الفراغات بالدرجة الأولى ،مواكبة مع تكوينهم في هذه التخصصات الحديثة ، برغم النقائص الموجودة على الساحة التكوينية.

هناك حديث عن التعليم المستمر، إلا أن الواقع يثبت أن هذه العملية تصبح قليلة الجدوى والفائدة ما لم تعط حقها من الأهمية، ولم تدرس دراسة جدّية من طرف مختصين، ذلك أن برامج التدريب المسطرة من قبل الوزارة الوصية وهي تحتاج إلى إعادة النظر وتحكيم من قبل المختصين المحليين حتى لا تبقى مصدرا لهدر الأموال المخصصة لهذا الغرض .

ما يمكن ملاحظته أيضا اشتغال هيئات التربية الوطنية في معزل عن الجامعة ومخابر البحث المختصة، رغم توفرها في الجامعات الجزائرية، وتوفر أساتذة بارزين لهم بحوث متميزة في تكوين المكوّنين التربويين.

من هنا يتضح لنا غياب إستراتجية واضحة مدروسة لتكوين المكونين. ذلك أن وزارة التربية تعتمد على إرسال بعض المدرسين والمفتشين إلى فرنسا وبلجيكا وكندا خاصة لإجراء تكوينات وفترات تدريبية، لمدد زمنية محدودة. كما قد يأتي بعض الخبراء التربويين من هذه الدول للقيام بعمليات تدريبية في الجزائر. وفي غياب قاعدة تكوينية قوية لهؤلاء المستفيدين، تكون نتائج هذه التدريبات محدودة. ليصبح المستفيدون من الدورات التدريبية مدربين بأنفسهم لغيرهم من إطارات التربية، إلا أن فاقد الشيء لا يعطيه. إذ أن ذلك يتم في غياب الباحثين التربويين بالجامعات الجزائرية.

فرغم كثرة حديث المسؤولين عن تكوين المكونين في قطاعات التربية، إلا أن الواقع يثبت ضعف النتائج المحصل عليها، وهو ما يمكن لمسه من خلال ضعف تحصيل التلاميذ بالمدرسة الجزائرية، وهو الضعف الذي يستمرّ معهم إلى الجامعة. ولن يتغير الوضع في المستقبل المنظور في ظل اعتماد نفس الإستراتيجية المعتمدة حاليا، والتي أثبتت فشلها في السابق، لاعتمادها برامج تكوينية جديدة إلا أن أكثرها مصاغ بطريقة ارتجالية. لذا يتطلب الأمر إعادة النظر في عملية تدريب المعلمين والأساتذة وكلّ الأطر التربوية، من خلال إشراك الخبراء المحليين في هذه العملية واستغلال خبراتهم وكفاءاتهم، إذ أن العملية حساسة ومهمة وتحتاج إلى مساهمة الجميع[1].

1 مجلة وزارة التربية الوطنية: 1998، ص 24-98

الفصل الثالث

الفصل الثالث: منهاج تعليم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر

تمهيد:

يُشكل البرنامج الأكاديمي الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي بالجزائر متمثلة في المدارس العليا للأساتذة منظومة متكاملة عناصرها الرئيسة هي: عضو هيئة التدريس و الطالب و المنهاج و البيئة التعليمية و غيرها. و يعد المنهاج الدراسي من أهم العناصر للبرنامج الأكاديمي، فهو مادة الاتصال بين عضو هيئة التدريس و الطالب، و هو بدوره يتكون من عناصر رئيسة أهمها المقرر الدراسي، و عليه فإن تقويم المقررات الدراسية و تطويرها سيؤدي إلى تطوير المناهج الدراسية، و هذا بدوره سيساهم بشكل كبير في تطوير البرنامج الأكاديمي. ولما كانت هذه المقررات و ما تحمله من محتوى تمثل عنصرا رئيساً من عناصر المنهج ، فلا بد من التطرق للمنهاج من حيث المفهوم و الأسس التي يقوم عليها بناؤه، و العناصر التي يتكون منها و تنظيماته، و التعريف بمحتواه ومعايير اختياره و أسس تنظيمه ، ثم مبحث ثاني خاص بالمنهاج اللغوي ومقوماته، وختامه مبحث ثالث يقوم بوصف البرنامج الحالي لمعلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في المدرسة العليا للأساتذة وهذا كله لغرض تزويد البحث والقارئ بخلفية نظرية تساعده على استيعاب هذا البحث، وتكوين نظرة صورية لبرنامج المدرسة اللغوي.

المبحث الأول: المنهاج مفهومه و أسسه و تنظيمه

تحديد بعض المصطلحات و المفاهيم المتعلقة بالمبحث:

سنتناول في هذه النقطة؛ تعريف أهم المفاهيم و المصطلحات الأساسية في مجال المناهج و التي يجب على الباحث و كل من يعمل بالتدريس أن يلم بها ويدرك الفرق بينها. لأن الشائع و المتبادر إلى الأذهان دائما أن المنهج و المقرر والمحتوى، و البرنامج، و الكتاب المدرسي، و الوحدة الدراسية و الدرس، أسماء لمفهوم واحد أو أنها كلمات مترادفة لمعنى واحد في السياق التربوي التعليمي، كما خلد في ذهن البعض أن هذه الكلمات تشير إلى معنى هو المواد أو المحتويات التي يدرسها الطلاب في حقل تعليمي ما.

ولا ريب أن الكلمات السابقة هي في الحقيقة أسماء لمصطلحات تطلق على مفاهيم مختلفة، و لكل منها ما يميزه عن الآخر، ولكن تربطها علاقات و صلات تكاد تكون علاقة الخامة بالنسيج الكلي مع التركيز قليلا على مصطلح المقرر

1.1 مفهوم المنهاج :

و حقيقة الأمر أن تعريف المنهج، وهو أولُ المفاهيم. من أصعب الأمور تعريفا، نظرا للتطور التاريخي لهذا المفهوم و اختلاف وِجهات النظر إليه، فهو مصطلح لاتيني الأصل يعني الطريقة التي يتبعها الفرد لتحقيق هدف محدد والمنهج مصطلح شائع في مجال التعليم حيث يشير إلى: وثائق الرسالة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم لطلابها كي تحقق من خلالهم أهدافاً محددة، وهو مجموعة قواعد يقينية و سهلة[1].

و المنهاج التعليمي، أو المنهج الدراسي مصطلح له تعريفات عديدة في الأدب التربوي ، لكن معظم هذه التعريفات تجمع على معنيين : أحدهما محدود

1 ينظر صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، دار هومة، الجزائر، 2004، ص 47

يعرف المنهج التعليمي بأنه : خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية تعلمية يتم اكتسابها للمتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية. أما المعنى الآخر فهو الأكثر شمولا و اتساعا، حيث يعرف المنهج الدراسي بأنه: وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التعليم والتعلم (المعرفية- والمهارية – و الوجدانية) يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة ، داخل أو خارج جدران المؤسسات التعليمية النظامية و المنهج هو منظومة تضم عدة عناصر و مكونات مترابطة متفاعلة تحقق أهدافاً تعليمية محددة. و تتكون منظومة المنهج من ستة عناصر هي : الأهداف، و المحتوى، و طرائق التدريس، و الوسائل التعليمية، و الأنشطة المصاحبة، و التقويم، حيث يؤثر كل عنصر منها و يتأثر بباقي العناصر و تنطلق منظومة المنهج من الأهداف، و يمثل المنهج أحد أهم عناصر التدريس فما منظومة التدريس سوى معلم، و متعلم، بينهما منهج دراسي.

2.1 منهاج التعليم العالي (المدرسة العليا للأساتذة):

هي مجموع الخبرات و الأنشطة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي لطلبتها بهدف تكوين شخصية الطالب الجامعي من مختلف جوانبها لرؤية المؤسسة ورسالتها و أهدافها[1].

3.1 المقـــرر:

أ- مفهوم المقرر:

من المفاهيم التي ربما تتداخل لدى البعض مع مفهوم المنهج؛ مفهوم المقرر ذلك المفهوم الذي يشير إلى العناوين و الموضوعات و العناصر الرئيسة التي يدور حولها المحتوى العلمي لأي منهج ، أو برنامج تعليمي، أو دراسي موجه لأية فئة أو مجموعة من الدارسين، و هناك من يخلط بين المنهج، والمحتوى، والمقرر.

1 محمد السيد علي، مصطلحات في المنهج وطرق التدريس، دار الفكر العربي،1998 م، ص 25

ورد في المعجم الوسيط تعريف المقرر أنّه: " أمر مقرر ثابت معترف به وأمر أمضاه من يملك إمضاءه و في الاصطلاح المدرسي: مجموعة موضوعات يفرض دراستها على الطالب في مادة ما في مرحلة معينة[1]".

و يعرف الدكتور إسماعيل عمار المقرر الدراسي على أنه: الصورة العملية للمنهج، أو المنهج في صورة كتاب محدد و خطة مدروسة[2] باعتبار أنه مجموعة الخبرات و الأنشطة المعدة لتكوين أساس لغوي سليم للطالب، و يؤكد الدكتور أحمد الميرغني : أن المقرر هو المنهج ذاته في ظل المدرسة القديمة، وعاب عليه أنه أهمل الجوانب الأدائية و العلمية والتطبيقية و ركز على الجوانب النظرية[3] وهو ذلك الجزء من البرنامج الدراسي و الذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم الطلاب بدرايتها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، و عام دراسي كامل و فق خطة محددة. و يرتبط المقرر الدراسي بمفهوم الخطة الدراسية التي تشير إلى توصيف كامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلاب من حيث : تحديد القائم على تدريسه، و الفئة الطلابية المستهدفة ومجموعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلاله و الموضوعات التي يتناولها المقرر، و توزيعها على مدة الدراسة و أهم المتطلبات التعليمية اللازمة لتنفيذه وأساليب التقويم التي تستهدف الحكم على مدى تحقق أهدافه، و قائمة المراجع التي تدعم تعليم و تعلم المقرر[4].

1 إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، 1972، مادة قرر

2 محمود إسماعيل عمار، تقويم مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المملكة العربية السعودية:1997م، مجل2، الإدارة العامة للثقافة و النشر بالجامعة، ص321

3 أحمد الميرغني عيسوي، غياب التوجيه اللغوي عن مناهجنا التعليمية و مقرراتها الدراسية، ، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المملكة العربية السعودية:1997م، مجل2، الإدارة العامة للثقافة و النشر بالجامعة، ص442

4 محمد السيد علي، مصطلحات في المنهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص 13

المقرر الأساسي : هو مقرر دراسي يقدم في إطار عام هيكلي للأفكـــــــار و نشاطات التدريس، و الذي يستطيع فيه المدرس أن يضيف طرقه وأفكاره الخاصة، كما يشير المصطلح أيضا إلى المقرر الذي يجب أن يؤخذ كجزء من المنهج الأساسي لأي صف أو أية مرحلة تعليمية.

وعلى ضوء ذلك يمكن القول بأن المقرر اللغوي هو مجموعة من مفردات مركزة في شكل مواد يتم إعدادها وفق خطة علمية متقنة تسمح بتلقين الطالب كمّا معرفيا يقوم بترجمته إلى كمٍّ لغوي، باعتماد برنامج بيداغوجي مسطر و متكامل يسعى لإحاطة الطالب علما بالتراب الأدبي الإنساني وما استجد فيه حديثا ودراسة أسس اللغات و تطورها و النظريات العامة المختلفة لتعلمها و تعليمها و بالتالي إعداده لمهمة مستقبلية قوامها البحث و مواصلة التزود بالعلم فتتفجر الطاقات العلمية الكامنة فيه، و يكتسب الكفاءة اللازمة للنجاح في حياته المهنية[1].

ب- اختيار إطار المقرر:

مثل ما أشرت في التعريفات الأنفة أن المقرر يصف العناصر الرئيسة التي تستخدم في الدورة اللغوية (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، ويقدم الأساس لما سوف يتم التركيز عليه من محتوى معين. فعند تخطيط المقررات في الجامعة أو في مراحل التعليم العام أو في دورات خاصة لتعليم اللغة، هناك عدد من الخيارات المطروحة والتي لا يستطيع المخطط الحياد عنها. فالمقرر قد يكون[2]:

- موضوعيا: منظما حول موضوعات مختلفة
- وظيفيا: منظما حول وظائف تحتاج إلى اللغة

1صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ، دار هومة،الجزائر، 2013، ص 126

2 جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق، ص 194

– موقفيا: منظما حول مواقف مختلفة و المهارات اللغوية الضرورية في تلك المواقف

– قوامه المهمة: منظما حول مهمات و أنشطة مختلفة مما سيقوم بها المتعلمون

و يتأثر المخططون بالعوامل التالية عند اختيار إطار مقرر معين للدورة

ج– العوامل المؤثرة في اختيار إطار المقرر:

يتأثر المخططون بعدة عوامل عند اختيار مفردات المقرر المعين للتكوين نذكر منها[1]:

– المعارف و الاعتقادات حول حقل المادة

– البحث و النظرية: يعتمد معظم المخططين لتعلم اللغة على نظريات علم اللغة التطبيقي بالإضافة إلى مقترحات في مصلحة مقررات معينة

– الممارسة العامة: و هذا استنادا للخبرات العملية أثناء مهنة التدريس والتي غالبا ما تُشكل الأساس في تطوير المناهج و بناء المقررات.

– التيارات: وهذا لان المقررات تظهر و تختفي و تعكس تيارات دينية ووطنية و عالمية.

د– مداخل تصميم المقررات:

إن تصميم المقررات عملية يقوم بها المخططون من خلالها تُحدد العناصر الأساسية للمقررات التعليمية ووصفها في إطار متناسق يحقق الهدف من إعدادها وتمر هذه العملية بالعديد من الخطوات (الإجراءات التي يخطط لها مسبقاً وفق رؤى ووجهات نظر مختلفة) وكما أشرت إلى أن تصميم المقررات التعليمية يتأثر

1 ينظر: المرجع السابق، ص 195

عند بنائه بالفلسفة والاعتقادات و التيارات عند بنائه، من ثم أدى إلى ظهور مداخل مختلفة في تصميمها نذكر منها[1]:

مدخل حاجات المتعلمين:

يقوم على تحديد الحاجات الفعلية للمتعلم لإدراك النقص الذي يعتريهم أو حذف و إبعاد مواضيع قد لا يكون لها فائدة لدى المتعلم أو لعدم تأثيرها القوي في أداء وظائفه.

مدخل الأهداف:

يقوم على تصميم المقرر وفقا للأهداف المتوخى تحقيقها مع إهماله لجانب المتعلم إذ أنها لا تقوم على تحليل لحاجات المتعلمين و دراسة ميولاته وقدراته[2].

مدخل النظم:

يرى أصحاب هذا المدخل إلى المقرر على أنه نظام صغير من نظام أكبر هو المنهج، الذي يتألف من مجموعة من العناصر التي تتفاعل مع بعضها البعض بشكل وظيفي متكامل يتأثر كل عنصر فيها بالآخر و يؤثر فيه، فيتعين على المخططين وفق هذا المدخل أن يتساءل أربعة أسئلة هي: ما الأهداف التي أسعى لتحقيقها؟، وما الخبرات التي يجب توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟، و كيف يمكن تنظيمها؟، وكيف يتم التثبت من تحقيق هذه الأهداف؟[3].

هـ- مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:

1 فايز مراد مينا، مناهج التعليم العام دراسة تحليلية، دار الثقافة للطباعة و النشر، 1980، القاهرة، ص 31

2 رياض بن علي الجوادي، مداخل حديثة في التعليم، رسائل في الفكر التربوي 03، مكتب التربية العربي لدول الخليج 2017، ص 19

3 عبد الحافظ سلامة، الاتصال و تكنولوجيا التعليم، عمان، 2002، ص 132

هي المواد الدراسية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة التي يقع على خريجي قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة مسؤولية تدريسها في المتوسطات بالجزائر.

و- مقررات الإعداد التخصصي في المدرسة العليا للأساتذة:

هي المتطلبات الدراسية للإعداد التخصصي التي تقدم للطلبة قسم اللغة العربية بالمدرسة العليا، لغرض تزويدهم بالخبرات العلمية التي تمكنهم من القيام بتدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالجزائر.

4.1 المحتوى (content):

المحتوى مصطلح عام يشير إلى مضمون الشيء، و يشيع استخدام هذا المصطلح في مجال المناهج التعليمية، حيث يشير إلى أحد عناصر، أو مكونات المنهج. و المحتوى هو المكون الثاني لأي منهج تعلمي، يأتي في الترتيب بعد المكون الأول و هو " الأهداف "، و يشمل محتوى المنهج كافة الخبرات والمعارف و المعلومات و المهارات و الاتجاهات التي يسعى المنهج لإكسابها للمتعلم. كما يشير محتوى المنهج أيضا إلى المعلومات المكتوبة، والمصطلحات، والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، والرسوم التوضيحية، والأنشطة، والتمرينات والأسئلة والاختبارات... إلخ، المنصوص عليها في وثيقة المنهج التي تكون غالبا مفردات المقرر. وقد يخلط البعض بين مصطلحي المنهج والمحتوى.

ويعرف محتوى المنهج بأنه: كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، سواء كانت خبرات معرفية، أم مهارية، أم

وجدانية، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج والذي يجبي عن التساؤل: ماذا ندرس؟[1].

5.1 البرنامج (Programme):

هو مصطلح عام يشير إلى معاني عديدة تختلف باختلاف المجال الذي يذكر فيه، وبصفة عامة فإن البرنامج هو:مجموعة إجراءات، وخطوات، وتعليمات وقواعد يتم اتباعها لنقل خبرات محددة مقروءة، أو مسموعة أو مرئية، مباشرة، أو غير مباشرة، تعليمية، أو ترفيهية أو تثقيفية، وذلك لفرد أو مجموعة أفراد، أو جمهور كبير، في مكان واحد، أو في أماكن متفرقة، لتحقيق أهداف محددة.

و البرنامج التعليمي Instructional Program هو نوع من البرامج عموما ينطوي علي تحقيق أهداف تعليمية مباشرة، أو غير مباشرة و البرامج التعليمية متنوعة، منها ما هو مسموع (إذاعي) و منها ما هو مقروء (كتابي) و منها ما هو مرئي (تليفزيوني (فيديوي)، حاسوبي)، و منها ما هو نظامي و منها ما هو غير نظامي و منها ما هو تدريبي و منها ما يختص بإعداد الفرد لعمل أو وظيفة محددة. و يعرف البرنامج التعليمي بأنه: كلما يتلقاه الفرد داخل أية مؤسسة تعليمية، أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي والمهاري، و الوجداني على نحو مرغوب. و قد يكون البرنامج التعليمي ذاتيا فرديا، أو جماعيا، أو جماهيريا كما هو الحال في البرامج التعليمية) التي تبثها الإذاعة و التليفزيون[2].

البرنامج التعليمي إذن هو: خطة تعليمية يتم وضعها لمتعلم فرد، أو الصف تعليمي، أو لمؤسسة تعليمية، أو لعدد من المؤسسات التعليمية، يستغرق تنفيذها

1 جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق ، ص 37

2 ماهر إسماعيل صبري ،الموسوعة العربية لمصطلحات التربية و تكنولوجيا التعليم ، مكتبة الرشد، الرياض، 2002م، ص 145

يوم دراسي واحد، أو بضعة أيام، أو فصل دراسي، أو عام دراسي كامل، أو أكثر من ذلك حيث تضم تلك الخطة مجموع الخطوات و الإجراءات والدروس و الأنشطة التي يجب على المتعلمين تلقيها وتعلمها داخل حجرات الدرس أو خارجها وذلك في مدة زمنية محددة. فيقال بأن المنهج المدرسي يحتوي على برنامج للتربية الإسلامية و آخر للغة العربية و ثالث للعلوم، ورابع للرياضيات ... و هكذا[1].

أما البرنامج التدريبي Training Program في العملية التعليمية فهو نوع من البرامج التي يتلقاها العامل و نفي ميدان التعليم من معلمين وفنيين و إداريين أثناء الخدمة لتنشيطهم بكل ما هو جديد في مجال عملهم و تختلف هذه البرامج من حيث مدتها، و نوعية الخبرات المقدمة من خلالها و أساليب تدريسها وتنفيذها، باختلاف الهدف منها و نوعية الأفراد المتدربين. و يختلف البرنامج التدريبي عن البرنامج التدريسي في جانب أساسي هو مدة تنفيذ البرنامج، حيث تتسم برامج التدريب بأنها مكثفة في مدة زمنية محددة تكون غالبا قصيرة تتراوح عادة من ثلاثة أيام إلى شهر، و قد تزيد المدة إلى بضعة شهور وفقا لطبيعة البرنامج وأهدافه. كما يختلف البرنامج التدريبي عن البرنامج التدريسي في الهدف فالثاني يهدف إلى البناء والإعداد و وضع الأسس، في حين يهدف الأول إلى التحسين والتطوير في مستوى الأداء[2].

6.1 الوحـــدة:

أ- مفهوم الوحدة:

ارتبطت جملة من العوامل والاتجاهات في نشأة وتطور فكرة الوحدات الدراسية و التي ظهرت نتيجة للمحاولات الجادة و المستمرة من قبل التربويين

1 مها بنت محمد العجمي، المناهج الدراسية: أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، و تطبيقاتها التربوية: رؤية تربوية تجمع بين المنظور الغربي و المنظور الإسلامي، ط1، العبيكان للتعلم، 2001، ص20

2 ماهر إسماعيل صبري، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية و تكنولوجيا التعليم، ص 135

وخبراء المناهج كتنظيم لخبرات المنهج، و كطريقة أو أسلوب للتعليم من أجل الوصول إلى مناهج تعليمية متطورة و مرنة و أكثر اتساقا مع روح العصر الحديث و تحدياته.

ليس للوحدة تعريف محدد يتفق عليه المتخصصون في ميدان المناهج فبعضهم ينظر إليها كطريقة لتنظيم المحتوى، و البعض الأخر ينظر إليها كتنظيم وطريقة للتدريس، أو كوحدة للخبرة و نقتصر على تعريف واحد هو؛ أن الوحدة تنظيم خاص في المادة الدراسية و طريقة التدريس، يضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم و يتطلب منهم نشاطا متنوعا يناسبهم، و يراعي ما بينهم من فروق فردية، و يتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة، و يؤدي بهم إلى فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة مع إكسابهم مهارات وعادات واتجاهات و قيم مرغوب فيها[1].

ب- الأسس التي تقوم عليها الوحدة[2]:

تقوم الوحدة على الأسس التالية:

- إزالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة
- بناء الوحدة يقوم على أساس نشاط المتعلم و ايجابيته
- ينحصر الدور الرئيسي للمتعلم أثناء تدريس الوحدة في إرشاد المتعلم وتوجيهه.
- تعمل الوحدة على ربط التعلم بحياة المتعلم.
- تعمل الوحدة على تحقيق أهداف تربوية بالغة الأهمية.

ج- أنواع الوحدات:

هناك أنواع متعددة من الوحدات، أمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسين هما:

1 عبد العزيز بن صلاح التميمي، المناهج أسسها عناصرها تنظيماتها، دط، ددن، دت، ص156

2 المرجع نفسه، ص162

ج-1- الوحدة التعليمية أو الدراسية:

من أشهر تعريفاتها ما ذكره جوود good بأنها: تنظيم للنشاطات والخبرات و أنماط التعليم المختلفة حول هدف معين أو مشكلة معينة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من المتعلمين و معلمهم و يشتمل هذا التخطيط على تنفيذ هذه الخطط وتقويم النتائج[1]، وهي تنظيم خاص في مادة الدراسة، و طريقة في التدريس، تضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل، يثير اهتمامهم، و يتطلب منهم نشاطا متنوعا ويؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة، وإلى تعلمهم تعلما خاصا، يترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها[2]، وهو جزء من محتوى مقرر دراسي محدد تعالج موضوعا عاما من موضوعات المقرر، بحيث تشمل مجموعة موضوعات أو دروس فرعية تدور جميعها حول الموضوع العام.

و يشير هذا المصطلح أيضا إلى: جزء من مقرر دراسي يتضمن مجموعة من الدروس اليومية، أو الموضوعات الدراسية المتتابعة التي تندرج تحت اسم مفهوم واحد مثل: وحدة الطاقة، وحدة الحركة، وحدة الكائنات الحية...الخ، وتعرف الوحدة كتنظيم لمناهج التعليم بأنها: تنظيم لنشاطات التعلم و أنماطه المختلفة حول هدف معين، أو مشكلة، يتم بالتعاون بين مجموعة متعلمين ومعلمهم.

ج-2- الوحدة التعليمية المصغرة:

ويطلق عليها أسماء عديدة مثل: المقياس، والحقيبة التعليمية والرزمة التعليمية، والمقرر المصغر وهي:تقسيم المادة إلى أجزاء ذات معنى قائم مع

1 الخليفة حسن جعفر، المنهج المدرسي مفهومه أسسه مكوناته تنظيماته تقويمه و تطويره، الرياض، الرشد، 1435هـ، ص230

2 إبراهيم عبد اللطيف فؤاد، المناهج أسسها تنظيماتها وتقويم أثرها، القاهرة، مكتبة مصر، 1987م، ص554.

احتفاظها بانتمائها إلى المفردة الأساسية[1]، فهي مادة تعليمية فردية تعالج موضوعا محددا و تتضمن نشاطات متعددة[2].

إن الوحدات التعليمية المصغرة عناصر جزئية ضمن الكل الذي يشكل الهدف الرئيسي للوحدة و بأنها مادة تعليمية فردية تعالج موضوعا محددا مع تكامل هذه الأجزاء فيما بينها[3].

و تركز المقاييس، أو الوحدات التعليمية المصغرة على أسس أهمها: تفريد التعليم، حيث تسمح للمتعلم أن يتقدم في العملية التعليمية وفقا لقدراته وإمكاناته الشخصية. و يتكون المقياس التعليمى صغيرا كان أم كبيرا من عدة عناصر أساسية هي:

صفحة الغلاف وتحمل عنوان المقياس والعناصر التي يتناولها، والتمهيد أو المقدمة، ويعطى فكرة موجزة عن مضمون المقياس، وأهمية دراسته، وخطوات السير فيه، والأهداف التي تصاغ بشكل سلوكى إجرائي، والاختبار القبلي، وأنشطة التعليم والتعلم (محتوى المقياس)، والاختبار البعدي، وأخيرا نموذج إجابة الاختبارين القبلي و البعدى، ثم قائمة المراجع الإضافية. ويمكن تقديم وحدات التعلم الذاتي هذه للمتعلم في شكل ورقي مكتوب، أو في شكل إلكتروني يتم دراسته عبر جهاز الحاسوب[4].

7.1 الــدرس

1 فرج عبد اللطيف بن حسين صفوت، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، 2009، ص 13

2 محمد خطاب، المجمعات التعليمية، ماهيتها خصائصها، عمان، وكالة غوث، 1981، ص 2

3 محمد إبراهيم مصطفى الخطيب، فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية، 1990م، ص 22

4 ماهر إسماعيل صبري محمد، المدخل للمناهج و طرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، 2009، ط1، ص 16

يشير مفهوم الدرس (Lesson)، إلى أصغر وحدة في بنية محتوى المنهج حيث يتضمن قدرا محدودا من المعلومات والخبرات المرتبطة بموضوع واحد، كما يشير الدرس أيضا إلى الوقت المخصص لتدريس هذا القدر المحدود من المعلومات والخبرات، و يعرف بالحصة في نظام التعليم المدرسي، و يعرف بالمحاضرة في نظام التعليم الجامعي، ويرتبط مفهوم الدرس ارتباطا وثيقا بمفاهيم: المنهج والمحتوى، و الكتاب، و الوحدة، فلكل منهج محتوى، و كل محتوى يشمل وحدات دراسية، و كل وحدة تشمل عددا من الدروس التي تغطي الجوانب المختلفة لموضوع واحد .

8.1 الطالب/المعلم:

عرف الطالب/المعلم بأنه: " الطالب الحاصل على البكالوريا بأقسامها المختلفة و يدرس في المدرسة العليا للأساتذة وفقا لهذا البرنامج من أجل العمل بعد التخرج مدرسا للمادة المتخصص فيها في مدارس التعليم العام"[1].

فهو الطالب الذي يلتحق بالمدارس العليا لمدة زمنية تختلف من مرحلة إلى أخرى، بهدف ممارسة مهنة التدريس بعد تخرجه منها، و يتم تدريبه على أيدي مجموعة من الأعضاء و المشرفين التربويين الذين تحددهم المدرسة العليا وتختارهم للقيام بالإشراف عليه في التربية العملية.

1 ينظر: عبد الرحمن عبد السلام جامل، التربية المهنية في التعليم الأساسي برنامج مقترح لإعداد المعلم، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، المؤتمر العلمي الثامن عشر، القاهرة، جامعة عين شمس، من 25-26 يوليو 2006م، ص289.

وخلاصة القول؛ يتضح من ما سبق أن المفاهيم متمايزة مع كونها شديدة التقارب برغم العلاقة الوثيقة بين تلك المفاهيم إلا أن كل مفهوم منها قائم بذاته وفروق دقيقة تميز بعضها عن الآخر من أهمها:

مفهوم المنهج شامل و أوسع من المفاهيم الأخرى (المقرر و البرنامج والوحدة و الكتاب، الدرس).

المنهج لا يقتصر على فرع أو جانب من جوانب المعرفة كالتي يهتم بها المقرر أو البرنامج أو الوحدة، ولذا فقد يشتمل على عدد من المقررات و البرامج و الوحدات المختلفة.

مفهوم المنهاج:

للمنهاج مفهومان مرتبطان بمفهوم التربية قديما وحديثا، حيث كانت التربية قديما ترى أن كثرة تلقي الطالب للمعارف تدرب العقل وتنمي الذكاء، وبناء على هذه النظرة عرف المنهاج على أنه المقررات الدراسية الموضوعة في صورة مواد دراسية يراد من الطلبة دراستها في مرحلة معينة من المراحل الدراسية[1].

ويُعرف...أنه المقررات الدراسية التي تدرس لكل المتعلمين، وتحتوي هذه المقررات على معلومات وثقافات تفرض وتلقن للمتعلمين عبر المعلمين داخل الحجرة الدراسية، وتكون هذه الدروس موزعة بانتظام في جدول دراسي وروتيني يومي[2].

ويعرف أنه عبارة عن مجموعة المواد الدراسية وما تضمنه من موضوعات التي يدرسها الطلبة، داخل الصف استعدادا لامتحان أخر العام[3].

1 محسن علي عطية، المنهج والجودة الشاملة، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط1، عمان، 2008، ص 175

2 محمود صلاح الدين، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2006، ص 6

3إبراهيم مجدي، دراسات في المنهج التربوي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2000م، ص 11.

ومن خلال ما تقدم من عرض تعريفات، فإن المفهوم القديم للمنهاج لا يتجاوز المادة الدراسية التي تقدمها المدرسة للطلبة، والمطلوب منهم حفظ هذه المادة، ثم يُختبر المتعلم في مدى حفظه لهده المادة الدراسية.

وبتغير وظيفة التربية من تزويد المتعلمين بالمعرفة والمعلومات إلى تعديل السلوك وفق متطلبات نمو الطلبة، وحاجات المجتمع، والفلسفة التربوية السليمة التي يتبناها المنهاج، اتسع مفهوم المنهاج ليصبح انه مجموع الخبرات المخططة التي تهيئها المدرسة[1] و تقدمها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية الطالب في المجال العقلي و الجسمي و الوجداني وبناء تلك الشخصية وفق أهداف تربوية محددة، و خطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك الطلبة وفق الأهداف المحددة[2] .

و يعرف أيضا بأنه مجموعة من الخبرات المُرَبِيّة التي تهيئها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على الأمل و تعديل سلوكهم[3].

و هو أيضا مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف و محتوى خبرات تعليمة، و تدريس و تقويم مشتقة من أسس فلسفية و اجتماعية و نفسية معرفية، مرتبطة بالطالب و مجتمعه، و مطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة و خارجها، و تحت إشراف منها، يقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب بجوانبها العقلية و الوجدانية و الجسمية و تقويم مدى تحقق ذلك كله لدى الطالب[4] .

و في ضوء التعريفات السابقة يشير المفهوم الحديث للمنهاج إلى:

---

1 يقصد بالمدرسة: المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر

2محسن عطية، المنهج والجودة الشاملة، مرجع سابق، ص 176.

3 فرحان إسحاق، المنهاج التربوي بين الأصالة و المعاصرة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 1999، ص 168.

4 إبراهيم عبد الله وسعادة جودة، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2004، ص .170

* أن هدف التعليم لا يقتصر على المعارف، بل يشمل جميع جوانب شخصية المتعلم .

* أن المنهاج التعليمي يجري تحت إشراف المدرسة و توجيهها، و ممكن أن تكون داخل أو خارج المدرسة.

* أن الأنشطة المدرسية جزء من المنهاج.

* أن الخبرة هي وحدة بناء المنهاج، حيث أن الخبرة اشمل من المعرفة بحيث أنها تضم الجانب المهاري و الوجداني و المعرفي[1].

و خلاصة القول؛ أن المنهاج بهذا المفهوم يحقق للمتعلم النمو الشامل و تهيئته لمواجهة متطلبات العصر.

2.1 عناصر المنهاج الدراسي الجامعي :

إذا تم اعتبار المنهاج كنظام ، فان عناصره تكون على النحو التالي :

- ✓ أهداف المنهاج .
- ✓ محتوى المنهاج (المقررات الدراسية و مفاهيمها و طرق التفكير فيها).
- ✓ أساليب ووسائل تنظيم المحتوى في صورة أنشطة و خبرات تعليمية تعلُّمية يمكن تطبيقها.

1.2.1 محتوى المنهاج الدراسي الجامعي:

يعتبر المحتوى من أهم عناصر المنهاج لكونه أكثر العناصر وضوحا وتحديدا و يَلقى هذا العنصر اهتماما بالغا لأنه العنصر الذي يترجم الأهداف العامة والخاصة التي حددتها المؤسسة التعليمية، و في هذا الإطار سيتم عرض التعريفات التي تناولت تعريف المحتوى التعليمي للمنهاج.

3 إبراهيم مجدي عزيز، دراسات في المنهج التربوي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000، ص 20.

و يعرفه محمود صلاح الدين بأنه جملة من الحقائق و المفاهيم و المبادئ والتعميمات و النظريات و المهارات العلمية و الأدائية فضلا عن الاتجاهات والقيم التي ينطوي عليها المنهاج التعليمي المراد من المتعلم اكتسابها و استيعابها وتمثيلها في بناء جوانب الشخصية و العقلية و الوجدانية و المهارية[1].

و يعرف بأنه مجموعة من الخبرات التربوية التي تقدم من خلال المقررات الدراسية التي تقدمها المؤسسة التربوية للمتعلمين من اجل دراستها لمساعدتهم النمو المتكامل[2].

2.2.1 معايير اختيار محتوى المنهاج الدراسي الجامعي:

تتطلب عملية اختيار المحتوى مجموعة من المعايير و هي كما حددها سعادة إبراهيم[3]:

- **الصدق:** يكون المحتوى صادقا كلما كان وثيق الصلة بالأهداف الموضوعة من قبل.

- **الأهمية:** حيث يكون المحتوى مشتملا ليس فقط على الحقائق و إنما على المفاهيم والتعليمات و المبادئ و النظريات و ذلك لدورها الكبير في إثارة التفكير لدى المتعلمين.

- **اهتمامات المتعلمين:** و هذا المعيار له أهمية خاصة حيث من خلاله يتم إعطاء فرصة للمتعلمين للتعامل مع الأمور و المشكلات و المواقف التي تواجههم.

---

1 محمود صلاح الدين، مفهومات المنهاج التعليمي، مرجع سابق، ص 253.

2 إبراهيم عبدالله وسعادة جودة، تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2001،
ص367.

3 المرجع نفسه، ص 388.

- **قابلية المحتوى للتعلم:** بمعنى أن يكون المحتوى متماشي مع الفروق الفردية بين المتعلمين للتعامل مع الأمور المشكلات و المواقف و التي تواجههم.

- **الفائدة:** بمعنى أن يكون المحتوى مرتبط بحياة المتعلمين فيجب أن يستفاد منه في حل المشكلات التي تواجههم و يسلِّحهم بالمعرفة لمستقبلهم القادم.

- **العالمية:** بمعنى أن يضم المحتوى قضايا ليس فقط محلية و إنما عالمية أيضا مثل التلوث البيئي و الانفجار السكاني و الغذاء و الثروات و الكثرة الصراعات الدولية من اجل التفكير و إيجاد سبيل لمواجهة هذه المشكلات آو الحد منها على الأقل لذلك يجب أن يحرص مصممي المناهج على الالتزام بتلك المعايير لمواجهة التحدي الذي يواجهونه بعد عملية تحديد الأهداف العامة للمناهج الدراسية

3.2.1 تنظيم المحتوى في المنهاج الدراسي الجامعي :

بعد أن يتم اختيار المحتوى التعليمي لابد أن يتم بعدها اختيار نوع التنظيم لهذا المحتوى التعليمي بمعنى اختيار الأسلوب لعرض وتنسيق المواقف التعليمية تتم في ضوء عدة اتجاهات و خبرات و نشاطات مختلفة كما حددها الخبراء[1].

*** الاتجاه الأول:**

يرتكز هذا الاتجاه على التتابع المنطقي حيث يتم عرض المعلومات من العام إلى الأقل عمومية ثم الأقل عمومية حتى يصل إلى جزء المحسوس.

*** الاتجاه الثاني:**

يرتكز هذا الاتجاه على الأساس السيكولوجي أو النفسي في أسلوب تناول المواقف التعليمية التي تقدمها المناهج التعليمية حيث تركز على المتعلم في حاجاته و قدراته و ميوله وفق الترتيب الذي يراعي مراحل النمو للمتعلمين .

1 الفتلاوي سهيلة واحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيدولوجي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2006، ص 85.

**** الاتجاه الثالث:**

يرتكز هذا الاتجاه على تنظيم المواقف التعليمية على الأساس المنطقي والسيكولوجي حيث يؤكد هذا الاتجاه على ضرورة تحقيق مبدأ تكامل المناهج الدراسية، و لقد أشار صلاح الدين عرفة إلى نماذج تنظيمات حديثة للمحتوى:

أ- نموذج جانييه :

اقترح جانييه تنظيم المادة على أساس تحديد المهمة الأساسية المراد تدريسها ثم تحليلها إلى مهمات (تحت رئيسية) و التي تمثل متطلبات تعلم المهمة الرئيسية و هو ما يطلق عليه التعلم الهرمي، و قد حدد جانبه ثمانية مستويات لتعلم المهارة التعليمية حيث تبدأ بالتعلم بالإشارة و تنتهي بتعلم حل المشكلات .

ب- نموذج اوزابيل :

يعتمد النموذج على فكرة أساسية و هي عملية التعلم ينبغي أن تبدأ بالتعرف على بنية المتعلم المعرفية و التعرف على ما فيها من مفاهيم ثم تزويده بعد ذلك بمنظم لترقية تلك المفاهيم حيث يعمل هذا المنظم على نقل المفهوم الجديد إلى وضع مناسب في خريطة المفهوم الشامل.

ت- نموذج نورمان:

يعتمد هذا النموذج على تنظيم المحتوى بطريقة شبكية يتم فيها تحديد أهم الأفكار في الموضوع المراد دراسته، ثم توضيح العلاقة التي تربطها ببعض

كتوضيح العلاقات الهرمية و التسلسلية و التجمعية[1].

3.1 معايير المنهاج الدراسي الجامعي الجيد :

1 صلاح الدين عرفة، المنهج الدراسي والألفية الجديدة، دار زهراء الشرق للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2002، ص 188.

المنهاج الجيد هو المنهاج الذي يشق أهدافه من حاجات المتعلم و المجتمع و هو الذي يقدم الخبرات التعليمية الجيدة و المفيدة للمتعلم مراعيا النظريات المعرفية و السيكولوجية و منظما لهذي الخبرات بحيث يحقق مبدأ الفعالية والاستمرارية، و التكامل و التتابع الذي يؤدي بالطالب إلى نواتج مرغوب فيها[1] وعليه فإن الالتزام بمبدأ الفعالية و الاستمرارية، والتكامل، و التتابع يكفل تحقيق منهاج دراسي ناجح.

4.1 تقويم المنهاج الدراسي الجامعي:

يعتبر التقويم من العمليات الضرورية في مجالات الحياة المختلفة، و في مجال العملية التربوية التعليمية خاصة، نظرا لما ينتج عن عملية التقويم من مراجعة وتعديل و تطوير للمسار التربوي التعليمي ، للوصول به إلى مكان يتناسب مع روح العصر، لذلك لا بد من عملية تقويم مستمر للمسار التربوي التعليمي على أن تشمل عملية التقويم أهداف و مناهج و طرق التدريس و كافة أوجه النشاط فيه لتحديد مدى فعاليتها و رفعها بالتالي إلى أعلى المستويات في ضوء الإمكانيات المتوفرة في الدولة.

و في هذا الإطار سيتم من البداية عرض التعريفات التي تناولت تقويم المنهاج الدراسي:

أ- هو عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصحيحه، و مسيرة تنفيذه ومسيرة تطويره، و توجيه عناصر أسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا[2].

1 عاشور و أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2004، ص 221.

2 مرعي توفيق والحية محمد، المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط4، 2004، ص 215 .

ب- هو عملية جمع معلومات بهدف تحديد نوعية المنهاج، و كفاءته وفعاليته، و يشمل ذلك عناصر المنهاج المختلفة (الأهداف، المحتوى الأساليب، التقويم) والبرامج المرافقة له و النواتج و المشاريع و الدورات[1].

ت- هو عملية تقدير و قياس وزن معيار للعملية التعليمية في مجال الكم والنوع و ليس بهدف التشخيص و العلاج و الوقاية ، أي أن التقويم بمفهومه الشامل عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية، بهدف الكشف عن مواطن الصعب و مواطن القوة بقصد التطوير"[2].

و عليه فإن جميع التعريفات السابقة تؤكد على أن عملية التقويم عملية منهجية و منظمة لجمع المعلومات حول المسيرة في ضوء معايير محددة سلفا بهدف الكشف عن مواطن الضعف و القوة فيها بهدف تطوير المسيرة التعليمية .

1.4.1 منطلقات تقويم المنهاج الدراسي الجامعي:

ينطلق تقويم المنهاج من:

* التعامل مع المنهاج على انه نظام حيث سيتيح لنا هذا تحقيق مبدأ الشمولية و التوازن بين عناصر المنهاج الأربعة، و مدخلاته و مخرجاته، مع الاهتمام بمبدأ الاستمرارية.

* النظرة إلى نظام المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية و هو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى و يؤثر فيها .

* الحرص على النظرة المستقبلية، حيث أننا لا نعد بالطلبة ليومهم، وإنما لمستقبلهم المشحون بالأحداث و التغيرات السريعة[3].

2.4.1 مناحي تقويم المنهاج الجامعي:

1 أبو حرب يحي، المنهج التربوي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص 312 .

2 محمود صلاح الدين، مفهومات المنهاج التعليمي، مرجع سابق، ص 323.

3 مرعي توفيق والحية محمد، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص 217.

تتعد مناحي تقويم المنهاج حسب الهدف و الغرض من عملية التقويم كما يمكن استخدام اكثر من منحى لتقويم المنهاج الواحد ، و هذه المناحي كما ذكرها محمود صلاح الدين[1]:

أ- المنحنى المرتكز على الأهداف:

يعتمد هذا المنحنى على الأهداف كنقطة انطلاق في عملية التقويم، حيث يكون الهدف من عملية التقويم تحقيق مدى تحقيق المنهاج، البرنامج التعليمي للأهداف المرسومة له، و تتخلص خطوات التقويم للمنهاج بناء على هذا المنحنى بالأمور التالية :

- ❖ تحديد الأهداف.
- ❖ تصنيف الأهداف.
- ❖ تعريف الأهداف إجرائيا.
- ❖ تحديد مواقف يمكن أن تكون مؤشرا لتحقيق الأهداف.
- ❖ تطوير أدوات قياس لتلك المواقف.
- ❖ جمع البيانات عن تلك المواقف.
- ❖ مقارنة المعلومات و البيانات بالأهداف المحددة سلفا.

ب- المنحى المرتكز على الإدارة:

يخدم هذا المنحى الإداريين و صانعي السياسات التربوية التعليمية، حيث يرتكز هذا المنحى على أن المعلومات التقويمية جزأً لا يتجزأ من عملية صنع القرار، و توفيرها لهذه الشرائح يساعد على أحداث تغيير ايجابي في البرامج التربوية التعليمية، و يتم في هذا المنحى تقويم كل العمليات و السياق العام والمخرجات

ت- المنحى المرتكز على المستخدم :

1 أبو حرب يحي، المنهج التربوي، مرجع سابق، ص346.

يهدف على هذا المنحى إلى تزيد المستخدم أو المستفيد بمعلومات عن المواد التعليمية المتوفرة في السوق كرزم المناهج و الوسائل التعليمية و غيرها من أجل تزويد المستفيد بمزايا و عيوب هذه المواد، و يبرز هذا المنحنى في الدول التي تعتمد سياستها التعليمية على تحديد الأهداف التربوية العامة للمؤسسات التعليمية، و ترك الحرية لهذه المؤسسات لاختيار المواد التعليمية التي تحقق هذه الأهداف بحرية تامة، دون تدخل من الدولة.

ث- المنحى المرتكز على القرارات:

يعتمد هذا المنحى على تقويم البرنامج التعليمي و ليس مخرجات البرنامج لأن البرنامج لو كان قويا لكانت مخرجاته قوية، و يتم التقويم خلال إعطاء وصف كامل للبرنامج التعليمي.

ج- المنحى المرتكز على أُسس بناء المنهاج، وعلى الصورة النموذجية لعناصر المنهاج

تقويم المنهاج في ضوء هذا المنحى يسمى بالتقويم الداخلي للمنهاج و يجري هذا بعد الانتهاء من بناء المنهاج مباشرة، و من خلال نتائج التقويم تظهر نقاط القوة و الضعف في بناء المنهاج، و إذا تمت عملية تقويم المنهاج بناء على أسس بناء المنهاج، يتم تقويم المنهاج بكم و كيف الخبرات التي يتضمنها ، ومدى شمول هذه الخبرات، و كيفية تنظيمها و مدى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ثم مقارنة المنهاج بالبيئة و المجتمع من خلال معرفة مدى ارتباط المنهاج بالبيئة والمجتمع، و مدى قدرة المنهاج على إعداد الطلبة للمستقبل، إذا تم التقويم في ضوء الصورة النموذجية لعناصر المنهاج فإنه يتم تقويم كل من الأهداف والمحتوى و طرق التدريس و الأنشطة و الوسائل التعليمية و التقويم.

ح- المنحى المرتكز على نتائج المتعلمين:

ويسمى التقويم في هذه الحالة بالتقويم الخارجي للمنهاج، و يكون التقويم في ضوء ثلاثة أبعاد: هي مدى **فاعلية** و **كفاءة** و **تقبل** المنهاج، و يتم حساب فاعلية المنهاج من خلال قياس مدى الكسب الذي حققه الطلبة نتيجة دراستهم في هذا المنهاج.

3.4.1 أغراض تقويم المنهاج الجامعي:

الغرض الأساسي لتقويم المنهاج هو الحكم على مدى فعالية المنهاج بجميع عناصره، من أجل الكشف عن نقاط القصور فيه لمعالجتها، و تطويره، ومن أجل تعزيز نقاط القوة فيه و يندرج تحت هذا الغرض الأساسي مجموعة من الأغراض:

*معرفة المستوى الذي بلغه المنفذون في تحقيق أهداف المنهاج.

*التحقق من ملاءمة المنهاج من حيث المحتوى والأهداف و التنظيم للمرحلة العمرية للطلبة و احتياجاتهم.

*تزويد صانعي القرار بالمعلومات التي تساعدهم على اتخاذ القرار المناسب بشان المنهاج وتطويره.

*معرفة جوانب القصور في المنهاج وأسبابها، من أجل وضع المعالجات المناسبة.

*معرفة مدى تمكن الطلبة مما درسوه، و قدرتهم على تسخير ما درسوه وتوظيفه في مواجهة موقف الحياة.

*إعطاء تغذية راجعة سليمة عن كافة مكونات المنهاج[1].

4.4.1 شروط تقويم المنهاج الجامعي الجيد :

لكي تكون عملية تقويم المنهاج ناجحة، يجب أن تتوفر في عملية التقويم مجموعة من الشروط و هي كما يلي:

1محسن عطية، المنهج والجودة الشاملة، مرجع سابق، ص 278.

التخطيط:

يجب أن تكون عملية التقويم قائمة على التخطيط، و أن تكون الأهداف واضحة محددة في ذهن المقوم، و أن تكون الأساليب والأدوات و خطوات التقويم محددة سلفا.

الاستمرارية:

بمعنى أن تكون عملية التقويم مصاحبة لجميع عمليات المنهاج بدءا من التصميم فالتنفيذ والتقويم ثم التطوير.

- **الشمول:**

– أن تكون عملية التقويم شاملة لجميع عناصر المنهاج (الأهداف و المحتوى و الأنشطة و طرائق التدريس و أساليب التقويم).

– أن لا تكون عملية التقويم مكلفة.

– أن تكون عملية التقويم ممكنة التطبيق في ضوء الواقع.

– أن تكون عملية التقويم مرتبطة بأهداف المنهاج.

– أن تتسم أدوات عملية التقويم بالصدق والثبات والموضوعية والشمول والتميز.

– أن تتسم عملية التقويم المرونة لمواجهة المتغيرات.

– أن تكون عملية التقويم وسيلة و ليس غاية بحد ذاتها.

– أن تراعي الضوابط الأخلاقية.

– الالتزام بكافة البنود السابقة يكفل لعملية التقويم النجاح و تحقيق أهدافها وترقى بمستوى المناهج الدراسية[1].

5.4.1 أدوات تقويم المنهاج الجامعي:

1 محسن عطية، المنهج والجودة الشاملة، المرجع السابق، ص337

تتعدى أدوات تقويم المناهج بتعدد و اختلاف مصادر التقويم، أي مصدر التقويم هو الذي يحدد الأداة التي سوف تستخدم لحد كبير.

و من أدوات التقويم ما يلي:

الاختبارات الرسمية:

عادة ما تكون في نهاية تدريس مقرر.

*** المناقشة:**

و هي من أفضل وسائل التقويم، و قد تكون للمناقشة في تقويم شيء محدد في المناهج مثل طرائق التدريس، و يمكن توظيف نتائج المناقشة كدليل عند إجراء الاختبارات[1].

*** الملاحظة المنظمة:**

و هي أكثر الوسائل شيوعا، و قد تستخدم للحكم على مستوى مقرر معين ولكن الملاحظة المنظمة مكلفة و تعمل على التشويش في الموقف التعليمي و تحدد من التغذية الراجعة[2]:

* قوائم الرصد.
* المقابلات و جلسات الاستماع .
* التقارير الفردية المكتوبة .
* المؤتمرات و مشاغل العمل، و البحوث العلمية، و الدراسات الميدانية .
* دراسة الحالة.
* الاستبيان.
* وسائل الإسقاط.
* السجلات المجمعة.

1 محسن عطية، المنهج والجودة الشاملة، المرجع السابق، ص338

2 نفسه، ص 338

* تحليل المحتوى.

المبحث الثاني: المنهاج اللغوي في المدرسة العليا للأساتذة

المنهاج اللغوي هو نسق تربوي يتكون من مادة تعليمية لغوية و ثقافية مبرمجة تحدد مستواه وبناءه الداخلي، المرهون بالعدة المعرفية و التقنية التي

يستنفرها المبرمجُ للمنهاج الذي أقام بناءه و رَضي استعماله، المتوقف على درجة التفاعل مع المعلم من جهة و مع الطالب من جهة أخرى، تظهر في صور متوالية من أجل تدريسها بوسائل وفق منهجية مضبوطة في ظرف زماني محدد ينقضي بتحقيق أهداف مرصودة[1].

1.2 مستلزمات المنهاج اللغوي من الكفاءات المعرفية والخبرات:

و موضوعها هو تركيب العدة التي ينبغي لمبرمج المنهاج اللغوي أن يتوفر عليها وتنقسم هذه العدة إلى مكونين اثنين كلاهما يتركب من عنصرين:

المكون الأول: يشمل كفاءات معرفية و يتألف من مادة لغوية وديوان ثقافي.

المكون الثاني: يضم خبرات مهنية ويتركب هو الأخر من عنصرين، طريقة التدريس والتقنيات المساعدة.

ولأهمية هذه العناصر سنتناول بوضوح إلى ماهيتها، و تحديد أدوارها.

1.1.2 كفاءات المبرمج المعرفية

ثبت في مجال إنتاج المعرفة ونشرِها أن أَجوَد ما يُؤَلَّف من كتبِ تقريبِ المعرفة من غير المتخصص هو ما ألفه ذوو الريادة في التخصص، وفي مجال تعليم اللغة العربية فإن أَجوَد منهاج لغوي هو ما برمجه ذو كفاءات معرفية عالية باللغة العربية.

1.1.1.2 محتوى المادة اللغوية :

من المعروف عن المعجميين أنهم أحرص اللغويين عموما على ضبط بنية الكلمة تجنبا للتصحيف، وعلى تدقيق معناها خوفا من الخطأ على جميع مستويات

1 ينظر محمد الأوراغي، الأوساط اللغوية اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2010م، ط1، ص ص 23،24

اللغة (صوتا وصرفا وتركيبا ومعجما)[1]، ومما يزيد في تعقيد مهمته انه لا يكفيه إتقان معرفة اللغة بفصوصها الأربعة المذكورة، بل ينبغي إجادة معرفتها وصفا فضلا عن الإلمام بأوليات النظرية اللسانية عموما .وكل نقص في الوحدات المعرفية الثلاثة (المعرفة اللغوية، المعرفة النحوية، معرفة أوليات النظرية اللسانية)؛ سوف ينعكس سلبا على المنهاج اللغوي كما سيتضح فيها يلي:

أ- المعرفة اللغوية:

إن إتقان اللغة العربية من ناحية الاستعمال، ضروريٌ لأنه الصمام الذي يمنع الهفوات اللغوية الشائعة حاليا في عربية الصحافة من التسرب إلى المناهج اللغوية ، و الهفوات اللغوية الدارجة على الألسنة والتي بلغت من الكثرة والانتشار حداً يستوجب التحقق من كل عبارة قبل إدراجها في المناهج ولا يسمح المقام بتتبع تفاصيلها.

ب- المعرفة النحوية:

و هي لا تقل أهمية عن المعرفة اللغوية في حد ذاتها، وقبل التطرق إلى قيمة المعرفة النحوية لابد من الإشارة إلى أن للعربية في وقتنا الراهن وصفين اثنين:

أولهما نحو قديم:

صاغه سيبويه والذين جاؤوا من بعده، وما زال مستعملا في تعليم العربية إلى يومنا، وهذا النحو ككل عمل بشري لا يخلو من صواب وخطأ، وهو في حاجة إلى جهود إضافية، و لِوَعيِ اللسانيين حاليا بضرورتها.

ثانيهما نحو حديث جدا:

نتج عن احتكاك الثقافتين العربية والغربية منذ الربع الأخير من القرن الماضي بعودة البعثات التعليمية العربية من الجامعات الغربية محملة بما تيسر

1 المرجع السابق، ص 26.

لكل واحد من المعرفة اللسانية الجديدة[1]، والوصف الجديد للعربية يتفرع إلى ضربين:

الضرب الأول:

وصف دخيل ناجم عن استقدام نظريات لسانية مبنية على لغات مختلفة نمطيا عن اللسان العربي، من أجل تطبيقها على عربية الصحافة واللهجات المحلية خاصة بدعوى قدم العربية الفصحى، وعيوب هذا الضرب أكثر من أن تعد[2]، لكنه يمكن تجميعها في ثلاثة أقسام:

* **إفساد نسق العربية:**

مثل تحويل تأخير المضاف على المضاف إليه في مثل: (تشومسكي ملحقة)

** **الخلط في وصف العربية:**

مثل: البناء لغير الفاعل لا يختلف عن البناء للفاعل، واعتبار (كان الولد مريضا) جملة فعلية مكونة من فعل وفاعل ومفعول، على غرار(أسعف الطبيب مريضا)، و الشيء الكثير من هذا القبيل

*** **الإلحاح في الدعوة إلى إلغاء النحو القديم والتراث عموما:**

بدعوى إعاقتهما للتطور العلمي في ميدان اللغة، وباقي الحقول المعرفية.

الضرب الثاني:

1 محمد الاوراغي، من أنماط الفكر اللغوي بالمغرب، 14 مايو 2011، http://brahmiblogspotcom.blogspot.com/2011/05/blog-post_3669.، شوهد يوم 2018/03/19.

2 نفسه، نفس الصفحة.

وصف أصيل مقترح للعربية الفصحى بواسطة نموذج النحو التوليفي الذي بني داخل إطار النظرية اللسانية المنبثقة من العربية ونحوها من اللغات البشرية[1].

ويفترض في نحو العربية التوليفي الجديد أن يستوعب ما في جهود السابقين من صواب، ويصوب ما فيها من هفوات، ويتدارك قصورها، ويمتاز عن غيره مما بأيدي اللسانيين قاطبة بالكفايتين الوصفة والتفسيرية، وبالبساطة والوضوح وبمطابقة توقعات النموذج لواقع اللغة العربية، أما عن ادوار المعرفة اللسانية قديمها وحديثها فيمكن إجمالها في ما يلي :

1- امتلاك الآلة المنهجية اللازمة للتمييز المفسر بين فصيح الكلام وسقطه وبما يمكن تصنيف مثل هذه العبارة (سنويا يستبدل المدير سيارته القديمة بأخرى جديدة) ضمن التركيب السليم الفصيح أو ضمن الكلام القبيح النظم القريب من الفهم

2- معاينة النظام الداخلي للغة، بالكشف عن انتظام قواعدها عبر مستوياتها الأربعة وهذه المعرفة ضرورية لإتقان برمجة القواعد المستهدفة بالتلقين وفق انتظامها داخل اللغة وبها يأتي بناء المنهاج اللغوي على منوال النظام اللغوي السليم، وهذا المطلب ملح، إذ يسهل على المدرس التلقين وعلى الطالب الاكتساب وسوف نعود إلى الموضوع بشيء من التفصيل من خلال تناولنا لبنية المنهاج.

3- اكتشاف ما في اللغة العربية من خصائص ذاتية تعجل باكتسابها وتسهله ان استثمرت على الوجه المطلوب في بناء المنهاج اللغوي، فاستغلال خاصية الاشتقاق مثلا يوفر للعربية إمكانية تعلم جزء كبير من معجمها بقواعد الاستنباط ولا يحصل مثل ذلك في غيرها إلا بالتعليم عن طريق الاستقراء، وأن استثمار التشاكل الحرفي يعجل بتعليم مهارة الكتابة والقراءة، كما يساعد استغلال

1 ينظر: محمد الأوراغي، الأوساط اللغوية اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

التناسب الصوتي على تنمية مهارة السماع، وعلى ترويض جهاز النطق اللازمين لتسجيل القيمة الخِلافية بين الأصوات.

ج- الإلمام بأوليات النظرية اللسانية:

لا يقل أهمية عن المعرفتين اللغوية والنحوية، ومنها السؤال التقليدي الذي طُرح قديما بعبارته المعروفة، اللغة البشرية إلهام وتسخير؟ أم وضع واصطلاح؟ ويطرح مجدد بصيغته العصرية؛ اللغة البشرية ملكة طبيعية يتلقاها الجنين من الأبوين كما يتلقى بالوراثة سائر الطبائع الخلقية؟، أم هي ملكة كسبية تنتقل من السلف إلى الخلف اكتسابا، كما تنتقل باقي الملكات الصناعية؟[1].

والأخذ بأحد الجوابين له الدور الفصل؛ أولا في المنحى الدراسي الذي ينبغي أن يبنى عليه المنهاج اللغوي، و ثانيا في اختيار طريقة التدريس المناسبة فالانطلاق من كون اللغة ملكة كسبية وهو المتبنى لغموض نقيضه يستوجب منحى دراسيا يجعل المنهاج اللغوي مؤلفا من شقين؛ أولهما يضم ما لا يؤخذ من اللغة إلا بالتلقين (أي العملية التي يجريها المدرس لتعليم الطلاب)، و ثانيهما يحتوي على ما يمكن الطالب من الاكتساب الذاتي (إذ يتخذ مما تلقى مباشرة قاعدة لاستنباط معارف لغوية يضمها إلى مخزونه السابق) .

ومن أوليات النظرية اللسانية النافعة في بناء المنهاج اللغوي ما يحصل به التقارب التام بين الاكتساب الطبيعي للغة (كما يجري في كل مجتمع لغوي) وبين التدريس الاصطناعي (على النحو الذي يبنى في المنهاج اللغوي وينفذ داخل الفصل الدراسي).

إن المشتغلين بإعداد المناهج اللغوية وتأليف الكتب المدرسية ينقسمون إلى فريقين تربويين :

1 محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام للنشر و التوزيع، الرباط، المغرب، 1990، ص ص 169-172

فريق تربوي دأب على التمسك بالطريقة التركيبية أي طريقة من الجزء إلى الكل: أي من الحرف إلى الجملة.

أما الفريق التربوي الثاني فيأخذ بالطريقة التحليلية: أي من الكل إلى الجزء أي من الجملة إلى الحرف.

ومن الملاحظ أن الطريقة التركيبية أكثر رواجا من نقيضها التحليلية وان كانت التركيبية غير طبيعية لأن الاكتساب الطبيعي للغة شاهدا على ورود الطريقة التحليلية، فلا يوجد طفل في أي مجتمع لغوي يبدأ اكتسابه للغة المنشأ بالحروف معزولة، ثم يمر إلى تركيبها في مفردات ثم تركيب المفردات في جمل.

2.1.1.2 ديوان العربية الثقافي

اللغة نسق من الرموز وديوان ثقافي، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر ومن أجل الديوان الثقافي يدرس النسق الرمزي ولا أحد يكتسب قواعد اللغة من أجل ذاتها أو إرضاءً للقوم الناطقين بها وإنما تكون دراستها من اجل شفط ما تحمله من المعارف و الخبرات[1]، ويلزم عنه أن يكون إدراج المفردات المعجمية في المنهاج اللغوي خاضعا لانتمائها إلى الميدان الثقافي الذي تتداول فيه، ومعجم العربية يمكن تجميعه في ميادين ثقافية ثلاثة :

أ- المعجم الحامل لثقافة القرآن:

وهو مطلب المسلمين الناطقين أصلا بغير العربية والراغبين في دراسة هاته اللغة لشدة ارتباطها بالقران الكريم و الحديث الشريف والفكر المتنور المبني على هذين الأصلين .وهذه الحاجة الثقافية لا يستقيم إغفالها خلال بناء لغوي موجه لهؤلاء .

1محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، 2002م، ط1، ص 11

ب- المعجم المتضمن لهوية وطنية أو إقليمية:

وغالبا ما يكون مؤلفا من مفردات حضارية كلية ومفردات ذات قيمة محلية أو كونية وذلك بنسب في التأليف معين تبعا للتوجه المراد خلقه أو استجابة لرغبة الفئة المستهدفة .

ج- معجم التواصل اليومي:

وهو المستخدم في مختلف القطاعات التجارية والسياسية والخدماتية والمعيشية بصفة عامة والغالب على مفرداته الحياد الحضاري والوطني، وهو موجه في الأساس إلى ذوي الحاجات لغير الناطقين بها في التواصل الآني ذي الطابع النفعي مع بلدان العالم العربي.

وليس هناك ما يمنع من الجمع في المنهاج الواحد بين الميادين الثقافية الثلاثة، وان يكون إدراج هاته الأقسام من المفردات بنسب متوازنة، وذلك بحسب حاجات الطلاب المتنوعة، ومراعاة للأهداف المستوحاة، ولكن بجُرَعٍ مناسبة .

2.1.2 خبرات مهنية :

يحسن التذكير بضرورة التمييز في المنهاج بين محتواه المعرفي و بين قالبه التربوي الموجود ضمنيا في المنهاج والمصرح به عمليا في كتاب المعلم، ومن الثابت أن المنهاج إذا لم يكن محكم الصياغة التربوية قد لا يحقق الهدف المتوخى وان بلغ محتواه الثقافي منتهى الضبط و الدقة .

2.2 اختيار المحتوى اللغوي ومعايير تنظيمه

يعد المحتوى اللغوي لكل مقرر تعليمي القلب النابض للمنهاج، و لذلك لا يكون اختياره عشوائيا أو ذاتيا أو بالصدفة، و إنما تجتهد كل منظومة تعليمية في اختيار محتواها اللغوي و تنظيمه وفق معايير علمية تجعل منه قابلا للتحكم وقابلا للفحص. و تبدأ هذه العملية باختيار النمط اللغوي بما في ذلك نوع الأسلوب وشكل الأداء، ثم اختيار مواده أو ميادينه اللغوية و مفرداتها في

المستوى الصوتي والصرفي و النحوي و المعجمي، و يعقب مباشرة عملية الاختيار عملية أخرى لا تقل عنها أهمية و هي عملية التنظيم و التدرج، حيث تتم هذه العمليات وفق معايير و أسس علمية، مع مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية و بتحديد الغايات البيداغوجية، و المستوى اللغوي المطلوب للفئة المحددة والمعارف السابقة التي تبنى عليها، و الوقت المخصص لهذه العملية وغير ذلك مما يجعل تعليم اللغة يحقق أهدافه مع كل فئة من الفئات.

3.2 العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى اللغوي:

هناك عدة عوامل تؤثر في اختيار محتوى المقرر التعليمي اللغوي و هي عوامل خارجية؛ أي لا تتصل باللغة و لا بخصائص المتعلمين ولكنها تهمنا عند عملية الاختيار نذكر منها:

الأهداف:

وهي من أبرز العوامل المؤثرة في عنصر الاختيار، كما أن الأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية[1]، والأهداف كمصطلح علمي تختلف عن الغايات التي تحدد عند التخطيط لتعليم لغوي ما، فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي ولا بد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وكل منهما يؤثر تأثيرا مباشرا في اختيار المحتوى[2].

الغايات:

وهي مبادئ و قيم عليا توحي توجهات السياسة التعليمية، و غالبا ما تستند إلى الدستور و قيم المجتمع، ومن أمثلة الغايات[3]:

1عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، مرجع سابق، ص 65.

2 المرجع نفسه، ص ص 8-11.

3 سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع، 2006، ص 69.

- ❖ إعداد المواطن الصالح.
- ❖ تنمية الاتجاهات والقيم والعادات لدى الطلبة.
- ❖ تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير النقدي.

المرامي:

هي غايات تحولت لتصبح مرتبطة بمواد و مقررات و أطوار المنظومة التربوية.

الأهداف العامة:

هي مجموعة الأهداف أو التوقعات التي من المنتظر تحقيقها من خلال عملية التدريس لمواد معينة أو برامج أو وحدات دراسية، وهي مستويات متدرجة، منها المعرفي (المعلومات) والوجداني (الأخلاقي) والمهاراتي (تطبيق المعارف) وتتصف الأهداف التعليمية بما يلي[1]:

* يختص بوضعها رجال التربية من مختصين ومتعلمين ومشرفين تربويين.
* تمثل إستراتيجية متوسطة المدى في تحقيق غايات المجتمع.
* تعرف الطلبة على حقوقهم و واجباتهم.
* استيعاب الطلبة للأسس والمبادئ والمفاهيم الريادية.

ومن أمثلة التوقعات تشجيع الطلبة على الأسلوب العلمي والتفكير المنهجي في حل المشكلات التاريخية و الجغرافية و الاجتماعية و الاقتصادية.

الأهداف الخاصة:

هي أهداف عامة أصبحت مرتبطة بفعل ملموس و محتوى دراسي معين في حصة أو درس.

1 إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2005م، ص 374.

الأهداف الإجرائية:

هي أهداف خاصة أصبحت مرتبطة بسلوكات ملموسة ينجزها المتعلم في إطار شروط و معايير محددة ليبرهن على بلوغ هذا الهدف[1].

مستوى المقرر :

يمثل مستوى المقرر في تعليم اللغة العربية أهمية خاصة، ذلك أن المحتوى اللغوي يختار وفق مستوى ما ، ومما لا شك فيه أن اختيار محتوى يقدم لأطفال المرحلة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن محتوى يقدم إلى مستوى المرحلة المتوسطة أو الثانوية أو الجامعية، و من صف إلى صف داخل المدرسة نفسها وذلك يتم وفق معايير كثيرة منها : المعرفية و البيئية و اللغوية والمواد الأخرى المصاحبة في المقرر الدراسي .

الوقـت:

من المتعارف عليه أن أي مقرر دراسي ينبغي أن يطبق عبر جدول زمني كما أن تعليم اللغة الأولى، يختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية[2].

نوع المدرسة:

إن محتوى المقرر الذي يقدم في أي مدرسة خاصة، لا شك أنه يختلف محتواه عن ما يقدم في المدارس العامة، و ثمة رأي يقرر أن محتوى المقرر في تعليم اللغة في المدارس الابتدائية يجب ألا يكون واحد على مستوى الدولة الواحدة وإنما يجب أن يتنوع بتنوع البيئات[3].

النتائج والأهداف التدريسية :

1 محمد الصالح حثروبي، المدخل الى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص ص 37،36

2 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، مرجع سابق، ص 68.

3 ينظر، المرجع نفسه، ص ص 62-64

للأهداف التدريسية قيمة كبرى في عملية التعليم، فهي الموجه الرئيسي لنشاطات المعلم والمتعلم معا فهي تعين المعلم على تحديد ما هو مطلوب من المتعلمين تعلمه فتمكن بذلك من اختيار المستوى المعرفي و الطرائق و الأساليب التي تناسب عملية تعليم وتعلم مادة معينة ، من المواد الدراسية الموجهة لصنف دراسي معين ، كما تعين المعلم على اختيار أساليب التقويم والترقيم، فهي تعد موجها رئيسيا للمتعلم، إذ بواسطتها يستوعب بوضوح أداء متعلم ومدى تمكنهم من تحقيق ما هو مطلوب منهم تعلمه[1].

4.2 مراحل اختيار المحتوى اللغوي:

أما العوامل التي لها صلة وثيقة بجوهر اللغة أو يمكن أن يصطلح عليها بالعوامل الداخلية؛ هي التي نلمسها في فحوى اختيار المواد اللغوية، وهذا يحيلنا مباشرة إلى الحديث عن ثلاثة أضرب من الاختيار[2]:

1. اختيار النمط اللغوي:

للأنماط اللغوية دخل كبير في اختيار المحتوى اللغوي، وهي تنقسم إلى قسمين نمط رسمي وآخر غير رسمي، واختيار محتوى المقرر لا بد أن يراعي هذا التنوع للغة الرسمية في المراحل الأولى، وإذا عرجنا على شكل الأداء اللغوي الكتابي أو المنطوق سوف نلاحظ أن الاختيار في معظم المقررات في البلدان العربية يركز على اللغة المكتوبة و هو في الحقيقة؛ اختيار قائم على عدم نهج ووعي لحقيقة اللغة؛ لأن إغفال المستوى المنطوق في الاختيار سيؤدي لا محالة إلى خلل كبير في تعليم اللغة الخاصة على الأداء الاستقبالي[3]. و يبقى اختيار

1 المرجع السابق، ص 375.

2 المرجع نفسه، ص 68.

3هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر محمود عياذ، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ط2، د ت، ص74

النمط اللغوي مسعى يخطط له أصحاب القرار، حيث يجتهد هؤلاء في اختيار الأنماط التالية[1]:

اللهجة:

و هي طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة، و يعرفها بعضهم بأنها: العادات الكلامية لمجموعة قليلة من مجموعة أكبر من الناس تتكلم لغة واحدة، و هناك لهجات اجتماعية و لهجات إقليمية و لهجات أخرى[2].

ب- اللغة الفصيحة:

في كل لغة هناك الفصيحة العامة تمثل النمط العام و نجد لغة فصيحة خاصة بكل ميدان، و لغة فنية خاصة بأهل الفن و الأدب، و لغة فصيحة معاصرة، و لغة فصيحة تراثية. و الاتجاه الغالب أن المقرر الذي يوضع للأغراض العامة يُختار محتواه من النمط الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام.

ج- اللغة الخاصة:

إذا كان المقرر موضوع للأغراض الخاصة فإنه يختار محتواه من النمط الفصيح الخاص، و لكل مجال لغوي لغته الخاصة تختلف عن المجال الآخر على مستوى المعجم في الأغلب، و على مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان.

د- نوع الأسلوب الكلامي:

هناك تنوع في أساليب الأداء الكلامي، فهناك الأسلوب الرسمي العام، و هناك الأسلوب العاطفي، و الاستعلامي، و الاستشاري، و غيره، و هناك من

1 ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، مرجع سابق، ص 65

2 عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية نشأة و تطورا، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1993، ص 33

يحصرها في أسلوب رسمي آخر غير رسمي، مع الاعتماد على الأسلوب الرسمي في المراحل الأولى.

هـ- شكل الأداء اللغوي:

و هو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية و جعله تشومسكي مقابلا للكفاءة اللغوية؛ التي تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية؛ أي مجموعة القواعد التي تعلمها[1]، و يبقى السؤال المطروح حول الأداء اللغوي أهو مكتوب أم منطوق؟. وقبل الإجابة عن هذا التساؤل، تجدر بنا الإشارة إلى أن الأداء المعمول به في الغالب يبنى على اللغة المكتوبة و يهمش الجانب المنطوق منها، و هذا ما يراه أغلب الباحثين بأنه خلل كبير في تعليم اللغة، و هذا ما أكد عليه عبد الرحمان الحاج صالح، حيث أكد على ضرورة الأداء اللغوي المنطوق و المتمثل في عنصرين هامين هما:

***المشافهة:**

حيث قال في هذا الشأن:" اللغة لا تنحصر فيما يكتبه الناس من أدباء وغيرهم بل هي أيضا أصوات تُلفظ و تسمع، و أن الخطابات اليومية تشكل القسط الأوفر من استعمال الناس للغة، فهذا الجانب الحي من اللغة كان قد تناساه المربون و صاروا لا يلتفتون إلا إلى النصوص الأدبية خاصة"[2].

الانغماس اللغوي:

1 ينظر، أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، 2015، ص 210.

2 عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات فس اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، 2012، ج1، ص 193

حيث قال في حديثه عن تطور ونمو الملكة اللغوية:" ...لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها"[1]، بمعنى أنه لا يحصل تعليم أو تعلم جيّد للغة إلا إذا ركّزنا على الجانب المنطوق من اللغة سواء في الأداء الإنتاجي و المتمثل في الكلام والمشافهة أو في الأداء الاستقبالي و المتمثل في الاستماع.

2. اختيار المادة العامة (المحاور) لمحتوى المقرر:

تتبع هذه العملية الخطوات الآتية:

أ- اختيار الموضوعات الرئيسة:

و هي الخطوة الأولى في مهمة اختيار المنهج، و هذه الخطوة لا تتم بناء على تفصيل عفوي لموضوع على آخر، بل يجب أن تتم بناءً على مدى ارتباط هذه الموضوعات و مناسبتها للأهداف، كما يجب أن تكون الموضوعات المختارة تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى و الأبعاد التي ينبغي أن يدرسها الطالب على أن يكون حجم هذه الموضوعات و ما تتضمنه من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها في العملية التعليمية، و من المرونة ما تسمح بأفكار جديدة.

ب- اختيار الأفكار الأساسية:

يجب تحديد الموضوعات و أبعادها ثم اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، و هذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة، و بالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية و الكافية التي يجب أن يعرفها الطالب حتى يلم بالمادة إلماما كاملا[2].

1 ينظر المرجع السابق، ص 193

2 ينظر، محمد حسن حمدات، المناهج التربوية نظرياتها و مفهومها، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص 144،145

ج- اختيار المواد التعليمية التي تغطي الأفكار الرئيسية:

يجب أن تكون هذه المواد ذوات صلة بالأهداف و الواقع الثقافي للمجتمع وتلائم مستوى الطلبة، و قدراتهم، و أن تتسم بالشمول و الدقة العلمية.

د- تنظيم المحتوى بالاستناد إلى النظرية التي يقوم عليها المنهج:

يقدم المحتوى بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها[1].

3. اختيار مفردات المواد اللغوية:

تمثل قوائم المفردات مصدرا مهما لاختيار الكلمات المناسبة لتعلم الطلبة[2] كما أن اختيار المحتوى يبدأ من اختيار النمط، بعد ذلك تأتي خطوة أخرى، هي اختيار مفردات المواد اللغوية، كما أن مدى الاختيار ليس واحدا في مستويات النمط، لذلك نحتكم إلى معيار دقيق هو حجم فصائل المستوى ودرجة الشيوع في عناصره، إذ كلما كثرت الفصائل واختلفت درجة الشيوع كان مدى الاختيار أوسع و العكس صحيح.

***المستوى الصوتي و المستوى الصرفي:**

من الطبيعي أن الاختيار على المستوى الصوتي محدودا جدا، لأن درجة شيوعها عالية جدا[3]، ومن ثم فلا يكاد يكون هناك مجال للاختيار، فنحن لا نستطيع أن نعلم أصوات من اللغة دون أخرى، كذلك الحال بالنسبة للمستوى الصرفي، إذ يضيق مجال الاختيار فيه بقلة الفصائل الصرفية من ناحية وارتفاع درجة الشيوع في معظمها من ناحية أخرى، فمثلا: ليس هناك ما يدعو إلى اختيارنا في المحتوى صيغة **افعوعل و إفعال...الخ**، بالنسبة للطور الابتدائي

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 76

2 علي احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 304.

3 العناصر الصوتية في كل لغة و في كل نمط محدودة

والمتوسط وربما حتى الثانوي، مثل أخشوشن لأن درجة شيوعها منخفضة جدا[1] ولا بد من اسقاطها عند الاختيار، أما الاختيار الحقيقي على مستوى مفردات المواد اللغوية فهي في المستوى المعجمي و المستوى النحوي.

****المستوى المعجمي:**

المقصود به اختيار الكلمات في محتوى لغوي معين، وليس من شك في أن معجم أية لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات، فالاختيار مسألة حتمية ولكي يكون نافعاً في التعليم لا بد أن يستند إلى معايير موضوعية وقد حصرت في :

1- الشيوع:

و المقصود بالشيوع هو كثرة استعمال الكلمة ومدى تكرارها بين أفراد المجتمع، والمقصود من اختيار المادة اللغوية وفق هذا المعيار هو تمكين الطالب من تحصيل مهارات معينة[2]، وقد أشار الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى ضرورة استخدام و توظيف الكلمات و التراكيب الأكثر استعمالا دون إهمال الكلمات التراثية الفصيحة الشائعة عند العرب القدامى، وهو أهم معيار في اختيار الكلمات عند وضع أي محتوى لغوي و الذي يجنب المتعلم من الحشو اللغوي الذي لا طائل منه وعليه ينبغي على القائمين بوضع المحتوى اللغوي اختيار الرصيد المناسب من الكلمات التي تساعد المتعلم لفهم أفكاره ومبادئه[3].

2- التوزيع:

يعد هذا المعيار بمثابة تكملة لمعيار الشيوع و يقصد به مدى استكمال الكلمة في المجالات المختلفة، إذ أن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال واحد وهي كلمات انفع في تعليم اللغة لان المتعلم بذلك يستطيع أن يستعمل كلمة

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، مرجع سابق، ص 43.

2 المرجع نفسه، ص 75.

3عبد الرحمان حاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ص30

واحدة في عدة مواضيع، فكلما ارتفعت نسبة توزيع الكلمة ارتفع حظها في الاختيار كما أن معيار التوزيع يكسب المتعلم القدرة على التفكير المنظم والسليم و يوعيه بالجوانب الفكرية و العلمية و المعرفية من خلال المحتوى اللغوي، كما أن معيار التوزيع يراعي فيه اختيار الكلمات الملائمة وتوزيعها داخل النصوص المختارة للمنهاج[1].

3- قابلية الاستدعاء أو التذكر:

هناك كلمات في اللغة يسهل عليك تذكرها دون عناء ويسهل عليك استدعاءها حين يخطر على بالك موضوع ما، والحقيقة أن تجارب كثيرة أجريت على المتعلمين أُثبت من خلالها أن قابلية الاستدعاء ضرورية للوصول إلى الاستعمال الصحيح للمفردات، "كأن يقول المتكلم في حديثه :أريد، أقول، أريد أن أقول، ولا يستطيع أن يمسك بالكلمة التي يريدها فعلا ، ويطلب من مستمعيه أن يعينوه على تذكرها، و مما لا شك فيه هو أن الصنف الذي يسهل استدعاؤه هو الأنفع والأصلح في اختيار الرصيد المعجمي في أثناء تعلم اللغة في مرحلة معينة وفق أهداف مسطرة ومضبوطة"[2].

4- معيار اتساق المحتوى اللغوي مع الواقع الاجتماعي للمتعلم :

إن بناء الطالب في المجتمع ينطلق من المحيط الاجتماعي بعاداته وتقاليده ومعتقده الديني و أصالته، لهذا وجب علينا معالجة القضايا والأفكار الموظفة في المحتوى اللغوي انطلاقا من واقعنا لا من حاضر الآخرين فالبيئة الفكرية تعد إذن بمثابة المرجع الأساسي بالنسبة للقيم اللغوية والاجتماعية، فهي تمارس مفعولها على الخاص والعام على حد سواء وبالتالي فان ثقافة المجتمعات لها صلة وثيقة بعملية التعليم، كما أن عملية التربية والتعليم تشكل أحد الأنظمة الاجتماعية

1W.fmackey, principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement de la langue, paris, p221

2ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 69.

للمجتمع الذي تنطلق التربية من ثقافته لتحديد الأهداف التربوية وأساسيات عملية التعلم و التعليم على المستوى النظري والتطبيقي على حد سواء[1].

5- المعيار النفسي و التعليمي:

لا تصلح معايير الشيوع وحدها في اختيار الكلمات، بل لا بد من الاحتكام إلى المعايير النفسية و التعليمية مثل: قابلية الكلمة للتعلم؛ أي أن لا يصعب على المتعلم أن يتعلمها، وقابليتها للتعليم بان لا يصعب على المعلم تعليمها، ويرجع ذلك إلى جانب المعايير السابقة إلى:- طول الكلمة أو قِصَرُها - إطرادها أو شذوذُها[2].

***** المستوى النحوي:**

ليست كل البِنى النحوية مستوية من حيث الشيوع أو التوزيع، أو قابلية التعليم والتعلم، فهناك بِنى بسيطة وأخرى مركبة، إلى جانب بنى مركزية لا يستغنى عنها في الاستعمال اللغوي وأخرى هامشية يمكن حذفها، ولذلك كان الاختيار قائما على دراسات إحصائية شبيهة بتلك المقامة في الكلمات، فتنتهي بوضع قوائم للبنى النحوية الأساسية تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي ولعل الاتجاه السائد في اختيار هذه القوائم هو اعتماد المدخل الوظيفي الذي يربط البني النحوية بالأحداث الاتصالية[3].

****** المستوى النصي:**

لا خلاف في أن اختيار النصوص بعد تركيزنا على المستوى المعجمي والنحوي يمثل العصب الرئيسي في اختيار المحتوى اللغوي، لا سيما حين أشرنا إلى أن ربط البني النحوية بالأحداث الاتصالية مفيد وضروري في اختيار المحتوى

1محمد رضا بركاني :المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي دراسة تحليلية نقدية، جامعة باتنة، الجزائر 2009م، ص43.

2عبد الرحمان حاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مرجع سابق، ص ص 31،32

3عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، مرجع سابق، ص .70

اللغوي، واختيار النصوص مختلف بين تعليم اللغة لأبنائنا و تعليمها لغة أجنبية وفي المقرر الأول لا بد من اللجوء إلى النصوص الأصلية مع مراعاة تبسيط النص في مراحل تعليمية معينة، ويراعى في هذه النصوص أن تكون شاملة لثقافة الأمة ومجالات الحياة فيها وتتماشى مع القدرات الفكرية لكل مستوى من مستويات التعلم[1].

5.2 معايير اختيار المحتوى اللغوي للمنهاج:

في ضوء الكم الهائل من المعارف و الخبرات، و ما تقتضيه أهداف المنهج، لا يمكن اختيار محتوى المنهج بشكل اعتباطي؛ إنما يجب أن يكون على وفق أسس و معايير محددة يعتمد عليها الخبراء و المتخصصون في المناهج من أجل أن يكون المحتوى فعالا في تحقيق أهداف المنهج التعليمي، و يمكن إيجاز هذه المعايير على سبيل الذكر بالآتي:

- ارتباط المحتوى بأهداف المنهج.
- صدق المحتوى و حداثته و دلالته.
- أهمية المحتوى.
- توازن المحتوى بين الشمول و العمق.
- مراعاة المحتوى ميول و حاجات الطلاب.
- مراعاة المحتوى للفروق الفردية.
- الارتباط بالواقع الاجتماعي.
- ملاءمة المحتوى لظروف تطبيقه.
- مراعاة التعلم السابق.

1محمد الأخضر صبيحي، الكفاية النصية مفهوم جديد في تعليمية اللغات، مجلة جامعة الأمير عبد القادر، ع 16، جامعة قسنطينة، 2004م، ص 2020.

و هي بعض المقاييس التي يجب أن تراعى في بناء مضمون المنهاج اللغوي قصد الاستجابة لحاجات المتعلم و التوافق مع مبادئ اختيار نشاطات التعلم اللغوي وفق الاختيارات المحددة لبناء المنهاج اللغوي على أساس الأهداف المسطرة[1].

6.2 معايير تنظيم المحتوى اللغوي:

و هي العملية التي يتم بمقتضاها وضع ترتيب تسلسلي أو تنظيم تتابعي لمفردات محتوى التدريس، والهدف من عملية التنظيم تتجلى في ما يأتي:

* السرعة والسهولة والتدرج في التعلم.

* النمو في التعلم: لأن ترتيب خبرات المتعلم تساعد على النمو في التعلم[2].

و يأخذ تنظيم محتوى المقرر أشكالا تختلف باختلاف النظرية أو الفلسفة التي يقوم عليها المنهج، و من هذه التنظيمات:

- التنظيم المنطقي للمحتوى.
- التنظيم السيكولوجي.
- التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلم.

أما المعايير التنظيمة للمحتوى نذكر منها الآتي:

- ✓ معيار التوحيد.
- ✓ معيار الاستمرار.
- ✓ معيار التكامل.
- ✓ معيار التتابع.

و هي بعض المعايير التي يجب أن تراعى في بناء مضمون المقرر اللغوي قصد تنظيمه وفق الاختيارات المحددة لبناء المنهاج اللغوي.

1 سيأتي شرح معايير الاختيار و التنظيم بإسهاب في الفصل الرابع التطبيقي، هذا لارتباطهما الوثيق بأداة الدراسة.

2سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، 2006، ص 76.

7.2 تدريج محتوى المقرر:

لا يخفى على أحد من الدارسين أن التدرج آلية تربوية معلومة، و مسألة طبيعية تنسحب على مختلف قضايا الاكتساب مهما كان نوعه و طبيعته[1].

ويعد التدرج في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، بمعنى ما سوف يتعلم الطالب غدا متوقف على ما تعلمه اليوم و لذلك لابد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية:

السهولة: التدرج بالعناصر اللغوية من السهل إلى الأقل سهولة.

الانتقال من العام إلى الخاص: وهو التدرج من القاعدة العامة إلى القاعدة الخاصة، و من الألفاظ المحسوسة إلى المجردة، و يجب أن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.

تواتر المفردات: أي استعمال المتواتر من الألفاظ في الأداء الفعلي للكلام[2] .

1.7.2 أنماط التدرج:

يوجد العديد من أنماط التدرج نذكر منها:

التدريج الطولي[3]:

هو النمط الذي كان سائدا في تعليم اللغة العربية في معظم بلدان العالم إلى عهد قريب ومنهجه ينهض على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة

1 عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010، ص 14.

2 يراجع، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص 145.

3 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص .77

حيث يقدمها تقديما مفصلا لا يترك منها جزئية إلا وأتى عليها، والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها، فإذا قدمنا درس الضمائر مثلا على هذا النسق، قدمنا كل شيء عن الضمائر من كونها منفصلة و متصلة، وفي موضع رفعها أو نصبها .

والذي لا شك فيه أن هذا النوع من التدريج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة العربية وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة أهمها:

إن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة، مما يؤدي بها إلى أن تسقط في النسيان و التجاهل بعد ذلك، وصحيح أن معظم المقررات تشمل على وحدات المراجعة لكنها لا تستطيع أن تعالج هذا الخلط، والمدونة تحتوي على الكثير من الأخطاء انطلاقا من هذا التدرج ولعل تداخل الوحدات و تتابعها وراء بعضها يؤدي إلى البطىء الشديد في تعليم اللغة بسبب العرض المفصل لكل مفردة على حدة، ولذلك أخطاؤه شديدة على المتعلم الذي يجد نفسه غير قادر على استعمال ما تعلمه ومن ثم تعتريه حالة طبيعية من الإحباط مما يؤثر تأثيرا سلبيا قويا على دافعيته نحو التعلم، ولذلك دلت التجربة على أن التدريج الطولي لا يميز بطبيعته بين استعمال المادة اللغوية في الأداء الإنتاجي، و الاستقبالي وفي ذلك أيضا خطر حلي على المتعلم الذي يسعى إلى أن تكون له القدرة على الأداء كتابة أو كلام أو قراءة أو استماعا .

التدريج الدوري[1]:

وهذا التدرج على النقيض من التدرج الطولي، إذ ينهض على عامل العلاقات وانك لا تستطيع أن تعرف شيئا ما، إلا بعد أن تعرف العلاقات التي تربطها بأشياء أخرى حيث يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثاني ثم ثالث وبذلك يألف المتعلم المفردة و يتدرج من

1 المرجع السابق، ص 78.

عناصرها الأساسية إلى الفرعية وتظهر له علاقاتها بغيرها، فالضمائر مثلا: يقدم منها ضمائر المفرد المنفصلة ثم ضمائر الجمع المنفصلة فدرس الضمائر في حالة النصب، ثم الضمائر نفسها في حالة أخرى وهكذا توزع على أبواب المقرر وقد لا تنتهي في مستوى واحد .

والذي لا شك فيه أن التدرج الدوري أكثر ملائمة لتعليم اللغة من التدرج الطولي في الاستعمال اللغوي، ويجعل تعليم اللغة أسرع، حين يجد المتعلم نفسه قادرا على استعمال ما يتعلمه وفي ذلك تقوية لدافعية تعلم اللغة.

يتبين مما سبق أن التدرج الطولي مرفوض مقابل قبول التدرج الدوري والاعتداد به في تنظيم المحتوى لكن النقاش في الحقيقة في قضية التدرج انتقل إلى المفاصلة بين ثلاث أنماط هي : التدرج اللغوي، التدرج الموقفي التدرج الوظيفي .

التدريج اللغوي[1]:

لقد كان هذا النمط أساسا لمعظم المقررات إلى عهد قريب، إذ كان الاعتقاد سائدا بان إتقان قواعد اللغة هو العنصر الجوهري في إتقان اللغة ،وعلى ذلك كانت المقررات مدرجة على أساس الفصائل الصرفية و النحوية، حتى إن وحدات المقرر تسمى في الأغلب بقضية نحوية معينة، فوحدة عن اسم الفاعل وأخرى عن اسم المفعول،و هكذا، ومن الواضح أن هذا النمط يحمل عيوبا واضحة أهمها: انه يركز على قواعد اللغة، وليس على قواعد الاستعمال.

وتعليم اللغة يهدف أولا إلى إتقان الاتصال والتركيز على القواعد اللغوية يؤدي إلى أن يكون المقرر ناقصا من حيث المعجم اللغوي مما يجعل المتعلم غير قادر على استعمال ما تعلمه وليس المقصود بذلك أن التدريب النحوي يجب أن

1عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 79.

يستبعد نهائيا من تنظيم المحتوى، لكن لا بد من التأكد أن الاختيار فيه والتنظيم قائم على مراعاة مدى فعالية هذا الترتيب في دعم الاستعمال اللغوي .

التدرج الموقفي[1]:

وقد انتشر هذا النمط بعد ظهور عيوب التدرج النحوي، والفصائل النحوية والصرفية ليست أساس التدرج في هذا النوع وإنما المواقف، وهو مصطلح يعني البيئة الطبيعية التي يجري فيها الاتصال اللغوي.

ومن هنا يلاحظ أن وحدات المقرر تسمى بأسماء المواقف مثل: في المطعم وما يستدعيه المطعم من مواقف كلامية، في المطار، في البريد....إلخ، وهذا النمط لم يسلم هو الأخر من النقد إذ تبين أن هذه المواقف لم تكن إلا إطار للتدريج النحوي الذي ظل مسيطرا بسبب التدريبات التي كانت تشمل عليها كل وحدة.

التدرج الوظيفي[2]:

يجعل هذا النمط الوقائع الاتصالية أساس التدرج في المحتوى، وهو بذلك يشمل على شواهد من الاستعمال اللغوي الواقعي، وفي الوقت نفسه لا يغض الطرف عن الأسس النحوية والموقفية، وهذا النمط لا بد أن يبنى على الأمر، ثم تتوسط و تتركب في الحلقات التالية في سكة من العلاقات الوظيفية، ويقتضي ذلك أن تأتي قواعد النحو في ثنايا الوظائف اللغوية مما يساعد على وضع اللغة في إطار طبيعي غير مصطنع.

و خلاصة القول أن ذلك كله لا يعني إلا شيئاً واحداً و هو ألا يكون الاختيار عشوائيا أو ذاتياً أو حسبما تسوق الصدفة، إنما يجب أن يكون وفق

1 المرجع السابق، ص 78.

2 المرجع نفسه، ص 80.

منهج علمي وتخطيط لغوي يتخذ معايير موضوعية – تتكامل فيه مجالات التخصص.

المبحث الثالث: منهاج المدرسة العليا للأساتذة في تعليم اللغة العربية

ترتكز رؤية إعداد المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة على التطلعات المستقبلية للسياسات التعليمية للدولة الجزائرية في هذا الشأن، الواردة و المعتمدة في استراتيجيات و خطط و برامج إعداد و تأهيل المعلمين، و تجدر الإشارة إلى أن اعتماد هذا البرنامج هو ما يتم تنفيذه من طرف المدرسة و الذي يقدم ضمانات لوزارتي التربية و التعليم و التعليم العالي من حيث جودة المتخرجين من المدرسة المتوجهين إلى ميدان التربية و التعليم العام في شتى الفنون (رياضيات فيزياء، علوم تجريبية، لغات (عربية، فرنسية، انجليزية..الخ)).

و كغيرها من الفنون فإن تحسين و ضمان جودة مخرجات المدارس العليا للأساتذة في برامج معلمي اللغة العربية يعتمد بالدرجة الأولى على مدخلات وعمليات النظام و ضمان جودة المخرجات، و يعتبر الاعتماد الخاص للبرنامج وتطور الخطط والتربية العملية من أهم العناصر التي تؤثر على جودة البرامج

ومن بين أفضل الاستراتيجيات الحالية في مجال الاعتماد و الجودة لبرامج التعليم العالي هو منهجية التقويم، كما صرح الدكتور محمد كعوان رئيس ورشة الأدب العربي في الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدارس العليا للأساتذة التي تتماشى مع مطلب تكييف التكوين بما يحقق الهدف منه بتخريج أساتذة مقتدرين[1]، معتمدا في ذلك إلى النتائج التي أفضى إليها الفحص الأولي للبرامج التكوينية على وجود نقائص يجب تداركها.و عليه فإن توصيفنا لبرنامج التكوين سينصب على مطلبين هما:

- ❖ بنية البرنامج و عملياته.
- ❖ مدخلات البرنامج (المنهاج).

1. المدرسة العليا للاساتذة – ورقلة:

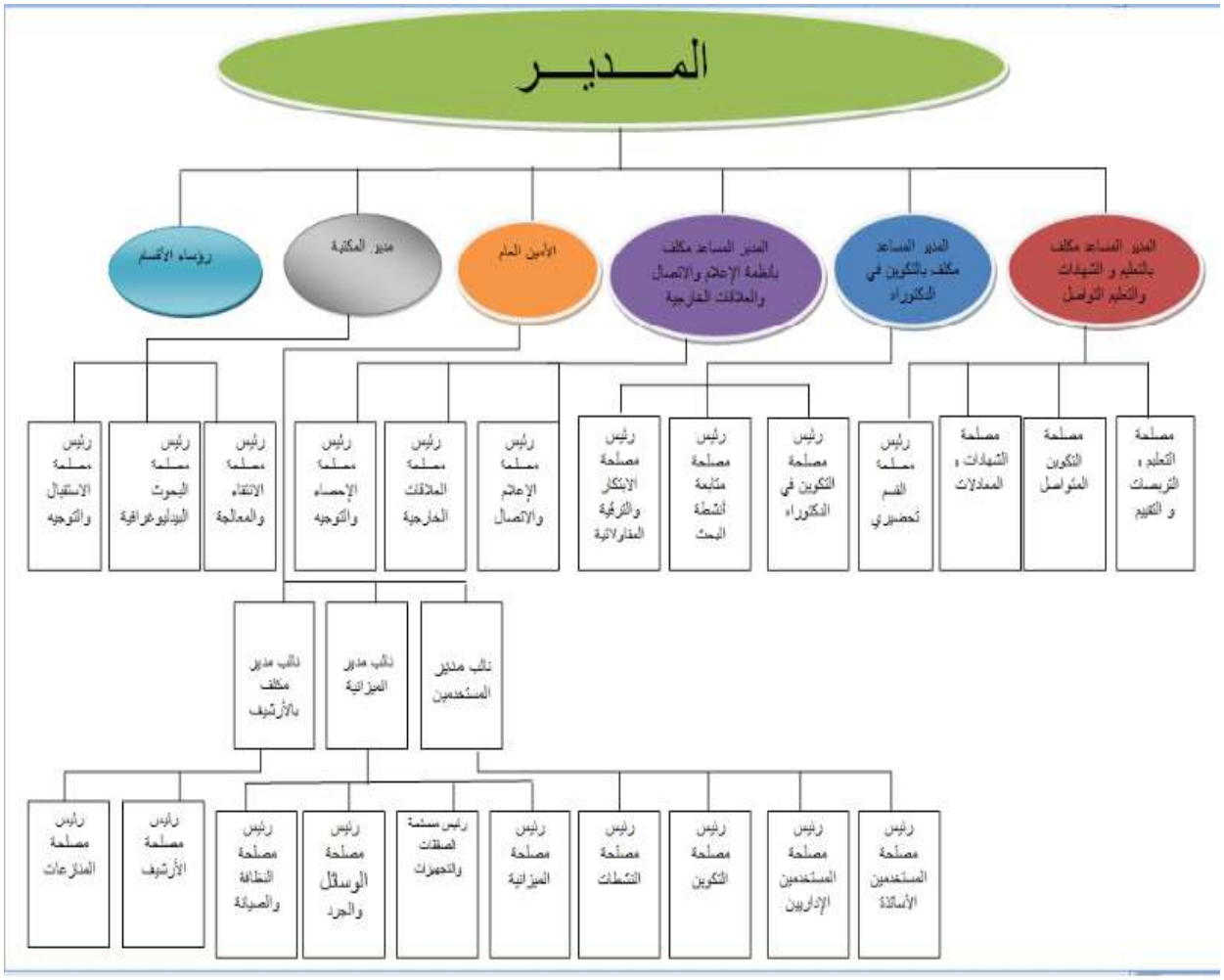
نشأت المدرسة العليا للأساتذة بورقلة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 15-184 المؤرخ في 24 رمضان عام 1436هـ الموافق ل 11 يوليو 2015م المدرسة و مقرها حي النصر ورقلة *ثانوية المصالحة سابقا*، تعد المدرسة مؤسسة جامعية خارج الجامعة تهدف لضمان تكوين المكونين لفائدة قطاع التربية الوطنية و كذا القطاعات الأخرى حسب الحاجة انطلقت بتعداد طلابي قدره 579 طالب خلال أول موسم دراسي لها 2016/2015 ضمن 12 تخصص في الأطوار الثلاث ابتدائي – متوسط و ثانوي.

تقوم هذه المدرسة العليا مقام كليات التربية، كما هو الحال في بعض دول المشرق العربي، إلا أنها لا تركز على التربية وعلم النفس بقدر تركيزها على المواد العلمية والأدبية لمختلف التخصصات، وهي مدرسة مستقلة عن الجامعة.

1 الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدارس العليا للأساتذة، 18/17 ماي 2008، ورشة الأدب العربي، ص 3

2- الهيكل التنظيمي للمدرسة[1]:

1 هيكل المؤسسة مأخوذ من موقع المؤسسة، http://ens-ouargla.dz/index.php/ar/direction/structure-d-ecole، يوم 2020/08/18


المـــديـــر
رؤساء الأقسام
مدير المكتبة
الأمين العام
المدير المساعد مكلف بأنظمة الإعلام والاتصال والعلاقات الخارجية
المدير المساعد مكلف بالتكوين في الدكتوراه
المدير المساعد مكلف بالتعليم و الشهادات والتعليم التواصل
رئيس مصلحة الاستقبال والتوجيه
رئيس مصلحة البحوث البيبليوغرافية
رئيس مصلحة الانتقاء والمعالجة
رئيس مصلحة الإحصاء والتوجيه
رئيس مصلحة العلاقات الخارجية
رئيس مصلحة الإعلام والاتصال
رئيس مصلحة الابتكار والترقية المقارناتية
رئيس مصلحة متابعة أنشطة البحث
رئيس مصلحة التكوين في الدكتوراه
رئيس مصلحة قسم تحضيري
مصلحة الشهادات و المعادلات
مصلحة التكوين المتواصل
مصلحة التعليم و التربصات و التقييم
نائب مدير مكلف بالأرشيف
نائب مدير الميزانية
نائب مدير المستخدمين
رئيس مصلحة المنازعات
رئيس مصلحة الأرشيف
رئيس مصلحة النظافة والصيانة
رئيس مصلحة الوسائل والجرد
رئيس مصلحة الصفقات والتجهيزات
رئيس مصلحة الميزانية
رئيس مصلحة النشطات
رئيس مصلحة التكوين
رئيس مصلحة المستخدمين الإداريين
رئيس مصلحة المستخدمين الأساتذة

3-بنية البرنامج و عملياته:

و يتضمن العناصر الآتية:

1-كيفية إدارة البرنامج و تنظيماته:

تقوم المدرسة بتقديم تفاصيل و تنظيمات برنامج تعليم اللغة العربية للأساتذة الموظفين الجدد لكل المراحل التي تقوم المدرسة بإعدادها (ابتدائي، متوسط ثانوي) و هي ما يلي:

- الرسالة التي تؤديها المدرسة و هي المبررات المنطقية لمنهاج إعداد المعلمين الذي تعتمده في تكوين الأساتذة علميا و مهنيا في مجال اللغة و الأدب موضحة المبادئ و المعتقدات و القيم المتعلقة بالتعليم و بإعداد المعلمين، و بالتعليم و التعلم داخلها

- هيكل الإدارة الذي يضمن تنظيم و إدارة البرنامج بفعالية.

- النظم و الإجراءات الداخلية، مع بيان كيفية و ضرورة مشاركة الأستاذ الجامعي فيها.

- سياسات البرنامج و قواعده و أنظمته.

- طرق تطبيق هذه السياسات و القواعد و الأنظمة على نحو متسق وعملي.

2-بيانات عن المدرسين و المسؤولين عن تنفيذ برنامج الإعداد ومؤهلاتهم:

تمتلك المدرسة العليا لأساتذة بورقلة لعدد غير كاف من المؤطرين الموظفين في مجال اللغة العربية و المتخصصين في ميادين النحو و الصرف و البلاغة واللسانيات و الأدب و النقد، خاصة الحاملين لرتب علمية رفيعة المستوى كأستاذ التعليم العالي و الدكاترة، مكتفية ببعض الأساتذة المساعدين قسم –ب– كما يوضح في الجدول الآتي:

	الرتبة	العدد	الاختصاص
01	أستاذ التعليم العالي	01	
02	أستاذ محاضر قسم أ	01	الأدب العربي
03	أستاذ محاضر قسم ب	05	النحو، لسانيات النص، الآداب، الصوتيات، النقد
04	المتعاقدون	متغير	النحو، اللسانيات ، الآداب، الصوتيات، النقد

بيانات أعضاء هيئة التدريس.

و هو عدد قليل نسبة إلى عدد الأفواج التعليمية لكل مرحلة مع عدد السنوات زيادة إلى تجلي النقص في نسبة الخبرة التراكمية للإطار التعليمي التي لا تدعم التنفيذ الفعال للبرنامج، علما أن معظم الأساتذة الذين يشكلون الإطار التربوي التعليمي حديثي التوظيف و لم يسبق لهم التوظيف في جامعات أخرى قبل انتقالهم إلى المدرسة، هذا النقص في التأطير يكرس عبئا على أعضاء هيئة التدريس و لا يحقق التوزيع العادل، مما يزيد في مستويات الإرهاق و عدم الرضا لدى هيئة التدريس.

رغم هذا و ذاك فإن المدرسة العليا للأساتذة بورقلة مثل باقي المدارس العليا الوطنية تعمل جاهدة في إتاحة فرصة التأهيل العلمي و التدرج في الرتب العلمية لهيئتها التعليمية من خلال تطوير المدرسين لمعارفهم و مهاراتهم في مجال تخصصهم عبر المنح العلمية الممولة داخل و خارج الوطن، طويلة أو قصيرة المدى و إجراء البحوث العلمية ذات العلاقة و المشاركة في المؤتمرات والملتقيات و الندوات العلمية و الفكرية التي تساهم جميعها في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

3- الالتحاق بالمدرسة:

تجرى مقابلة شفوية قبل قبول الطلاب في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة الهدف منها معرفة مدى استعداد الطالب و قدرته على التدريس مستقبلا (النطق الجيد . الرؤية الجيدة . حسن الاستماع . الصحة البدنية و العقلية . القدرة على

التحكم في التلاميذ .....) و تندرج المقابلة تحت ثلاث أصناف وغير محددة لعدد الأسئلة لكل صنف وقد يسأل التلميذ في جانب ويترك جانب آخر وذلك حسب لجنة الامتحان . والأصناف هي :

* أسئلة شخصية.
* أسئلة معرفية.
* أسئلة السلوك التربوي.

و يعاد توجيه الطلاب الذين لم ينجحوا في المقابلة إلى تخصص آخر حسب معدلهم و رغبتهم و المقاعد المتوفرة

. **مدة الدراسة هي:**

* 3 سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي.
* 4 سنوات لأساتذة التعليم المتوسط.
* 5 سنوات لأساتذة التعليم الثانوي.

– للمتخرج من المدرسة العليا للأساتذة الحق في إكمال الدراسات العليا في الجامعة و ذلك من أجل التدريس في الجامعات أو المدارس العليا.

– يمكن للطالب إعادة السنة مرتين فقط و بشرط أن لا تكونا في نفس المستوى.

4- التربية العملية:

تقوم المدرسة بوصف المبرر المنطقي للتربية العملية للطالب/المعلم في السنوات النهائية عن طريق الأساتذة و المسؤولين، و شَرْحِ الترتيبات التنظيمية وكيفية التواصل مع وزارة التربية و التعليم فيما يخص اختيار المدارس والمشرفين التربويين في مديريات التربية و التعليم، و كيفية متابعة التقدم في التدريبات العملية، بالإضافة إلى الزيارات التي يقوم بها المشرفون الأكاديميون إلى هيئات وزارة التربية المحلية (مديرية التربية و المدارس و المتوسطات والثانويات)، ومن

ثمة تقييم مساق التربية العملية من خلال تحقيقها لدرجات محددة تساهم في الدرجة النهائية للطالب المعلم.

وفي **خلاصة** لأهمية التربية العملية أنها تمكن الطالب/المعلم من التعرف على طرق التدريس و بداية الاحتكاك بالعملية التربوية و منطلق لتوظيف المعارف المكتسبة لديه[1].

2-مدخلات منهاج المدرسة العليا:

الإطار المفاهيمي لمنهاج المدرسة :

قامت ورشة الأدب المنبثقة عن الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدارس العليا للأساتذة في 17-18 ماي 2008 بعرض بطاقات تنظيم المعلومات التي تمثل الشكل الجديد الذي يتماشى مع توزيع البرنامج في شكل سداسيات يضم مجموعة من الوحدات حسب صيغة نظام ل م د الجديد، مع الإشارة إلى أن المدرسة العليا بورقلة لم تتبنّ نظام ل م د و أبقت على النظام الكلاسيكي مع اعتماد مفردات المقررات المنبثقة من الندوة لكي لا يتسبب في الاختلاف المعرفي بين الطلاب المعلمين في مختلف ربوع الوطن، و مما جاء في التقرير النهائي على سبيل المثال:

- الإبقاء على الأدب الجاهلي في السنة الأولى و تدعيمه بالتطبيق قصد تحقيق كفاية لغوية من وراء ذلك، و ربط هذا بالأهداف المرجوة.
- حذف مقياس أدب الأطفال و الإبقاء على المسرح التعليمي.
- حذف مقاييس؛ مصادر اللغة و الأدب، مقياس الشعرية، نظرية القراءة لوجود محتوياته و تكرار مفرداتها ضمن مقاييس أخرى.
- توزيع مفردات مقياس العروض على سنتين
- تعديل اسم مقياس اللسانيات العامة إلى مدخل اللسانيات.
- و غيرها[1].

1 من مقابلة مع أستاذين في المدرسة.

2-أهداف المنهاج و مخرجات التعلم المنشودة المرتبطة به:

لم تحدد ورشة الأدب التي تعتمد عليها المدرسة اعتمادا كليا الأهداف العامة و مخرجات التعلم الذي يسعى منهاج إعداد المعلمين لتحقيقها، و اكتفت بصياغة بعض الأهداف العامة و الخاصة لبعض المقررات التي تندرج تحت أهداف المعرفة و الفهم، و المهارات والاتجاهات والقيم المهنية، التي لم تحترم شروط صياغة الأهداف و كانت في بعض الأحيان عبارة عن فقرات تعريفية لمقرر وليست أهدافا، وهذا يجعل البرنامج غامض من حيث؛ تحديد كيفية بناء صلات واضحة و متماسكة و فعالة بين كل المقررات التخصصية ، والتربوية ، و كيفية تكامل المحتوى المعرفي مع طرائق تدريسه، و اختلال التوازن بين الجوانب النظرية و الأعمال التطبيقية للمنهاج ، و لتوضيح ذلك، نأخذ هذه الأمثلة[2]:

1 ينظر، الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدارس العليا للأساتذة، 18/17 ماي 2008، ورشة الأدب العربي، ص ص 6-4

2 المرجع نفسه، ص ص 13،14

اسم المقرر	**الأدب العربي القديم**
عدد محاور المقرر	03 محاور
المتطلب السابق	لا يوجد
تعريف و وصف المقرر (محتويات مختصرة)	لا يوجد
أهداف المقرر	-أن يدرك الطالب المقومات الثقافية و الأدبية للعصر الجاهلي. -أن يفهموا الخصائص الفنية للأدب الجاهلي شعرا و نثراً. -أن يعرفوا أبرز أدباء هذا العصر. -أن تزداد ثروتهم اللغوية و الأدبية. -تربية الحس الأدبي لتذوق مواطن الجمال في النصوص الأدبية.
مفردات المقرر	ينظر الملحق رقم واحد.
المراجع الرئيسة	- من قضايا الأدب الجاهلي، محمد أبو الأنوار - تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهلي)، شوقي ضيف - شعر المعلقات السبع، الزوزني - مصادر الشعر الجاهلي و قيمتها التاريخية، ناصر الدين الأسد -قراءة ثانية لشعرنا القديم، مصطفى نايف. -دراسات في الشعر الجاهلي، يوسف خليف.

توصيف مقرر الأدب الجاهلي.

اسم المقرر	أدب جزائري حديث
عدد محاور المقرر	06
المتطلب السابق	لا يوجد
تعريف و وصف المقرر (محتويات مختصرة)	لا يوجد
أهداف المقرر	نظرا للأهمية الكبيرة التي يكتسيها تدريس أدبنا الجزائري الحديث و المعاصر، فإن حاجة طلبتنا ماسة للإطلاع على الخلفيات التاريخية و الاجتماعية و الموضوعاتية و الفنية التي أنبنى عليها ذلك الأدب الذي واكب بدايات العصر الحديث وصولا إلى المرحلة المعاصرة، حيث يتعرف الطالب من خلال محاور المقياس على كل الأشكال الأدبية التي ظهرت حديثا في أدبنا القومي
مفردات المقرر	انظر الملحق 18
المراجع الرئيسة	لا توجد

توصيف مقرر أدب جزائري حديث

اسم المقرر	النحو العربي
عدد وحدات المقرر	05
المتطلب السابق	لا يوجد
تعريف و وصف المقرر (محتويات مختصرة)	لا يوجد
أهداف المقرر	لا توجد
مفردات المقرر	انظر الملحق 05
المراجع الرئيسة	لا توجد

توصيف مقرر النحو العربي.

3-مصادر التعلم و المكتبة و تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات:

يجب أن يكون لدى المدارس العليا للأساتذة ما يكفي من التسهيلات والمصادر و التكنولوجيا لدعم التعليم و التعلم، بما يتناسب مع جميع المناهج ومنها المكتبة وتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، و بما أن المدرسة بورقلة حديثة التنشئة، فقد قامت بالتعاون مع جامعة قاصدي مرباح بورقلة، على إمكانية استخدام الطالب/المعلم بالمدرسة لمكتبة قسم اللغة العربية بكلية الآداب و اللغات التي تزخر بالمصادر الرصينة و المراجع الكثيرة، باقتنائها و استعمالها بكل سهولة ومرونة، بالإضافة إلى استعمال منصاتها و أرضياتها الإلكترونية في التعليم الإلكتروني (MOODLE) لتسهيل التعليم الالكتروني و خاصة في عصر الجائحة.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: المقررات الدراسية للطالب / المعلم في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة نظرة وصفية تحليلية.

المبحث الأول: أدوات البحث وإجراءاته

يصف هذا المبحث المنهجية التي اتبعتها و التي تتضمن مجتمع الدراسة و منهج الدراسة و عيِّنَتُها، ووصف لأدواتها و إجراءاتها التي تم وفقها تطبيق هذه الدراسة و المعالجات الإحصائية المستخدمة و اللازمة لتحليل البيانات و الوصول إلى الاستنتاجات، و في ما يلي وصف للعناصر السابقة الذكر .

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من الآتي:

1- مقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب /المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة للعام الجامعي 2018/2017 والمكونة من (39) مقررا موزعة على المستويات الدراسية الأربعة والفصول الدراسية الثمانية الموضحة في الجداول رقم (1)، (2)، (3)، (4):

السنة الأولى جذع مشترك:

	المقاييس	الحجم الساعي			المعامل
		م	أ.م	أ.ت	
	وحدة التعليم الاساسية01 : الأدب القديم و نقده				
	الأدب الجاهلي و صدر الإسلام و الأموي	1.30		1.30	3
	النقد العربي القديم	1.30		1.30	3
	وحدة التعليم الأساسية 02 : اللغويات				
	العروض و موسيقى الشعر			1.30	2
	البلاغة العربية – علم المعاني -			1.30	2
	النحو العربي	1.30		1.30	3
	الصرف العربي			1.30	2
	مدخل إلى اللسانيات العامة	1.30		1.30	3
	فقه اللغة العربية			1.30	2
	وحدة التعليم المعترضة				
	الحضارة الإسلامية	1.30			1
	علوم إسلامية	1.30			1
	فنيات التعليم و الإلقاء			1.30	1
	مدخل إلى علوم التربية	1.30			1
	وحدة التعليم الاستكشافية				
	مكتبة متقدمة			1.30	1
	لغة أجنبية			1.30	1
	الإجمالي	10.30		16.30	26

السنة الأولى

جدول –1– مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم للسنة الأولى في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة ورقلة.

السنة الثانية جذع مشترك:

	المقاييس	الحجم الساعي			المعامل
		م	أ.م	أ.ت	
السنة الثانية	وحدة التعليم الاساسية01 : الأدب القديم و الحديث				
	الأدب العباسي	1.30		1.30	3
	الأدب الأندلسي و المغربي	1.30		1.30	3
	منهجية البحث العلمي			1.30	1
	وحدة التعليم الأساسية 02 : اللغويات				
	البلاغة العربية –علم البيان والبديع–			1.30	2
	النحو العربي	1.30		1.30	2
	الصرف العربي			1.30	3
	الصوتيات العربية			1.30	2
	علم الدلالة التطبيقي			1.30	2
	وحدة التعليم المعترضة				
	علم النفس التربوي	1.30			1
	تاريخ الجزائر الحديث	1.30			1
	وحدة التعليم الاستكشافية				
	مكتبة متقدمة			1.30	1
	لغة أجنبية			1.30	1
	الإجمالي	7.30		15	22

جدول –2– مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم للسنة الثانية في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة ورقلة.

السنة الثالثة جذع مشترك:

	المقاييس	الحجم الساعي			المعامل
		م	أ.م	أ.ت	
السنة الثالثة	وحدة التعليم الاساسية01 : الأدب القديم و المعاصر و نقدهما				
	أدب جزائري حديث و معاصر	1.30		1.30	3
	نقد حديث ومعاصر	1.30		1.30	3
	الأدب الحديث و المعاصر	1.30		1.30	3
	وحدة التعليم الأساسية 02 : اللغويات				
	البلاغة العربية –علم البيان والبديع–				
	النحو العربي	1.30		1.30	3
	مدارس لسانية	1.30			2
	أصول النحو	1.30			2
	تعليميات اللغات	1.30			2
	ترجمة النصوص			1.30	1
	وحدة التعليم المعترضة				
	أدب الأطفال				1
	وحدة التعليم الاستكشافية				
	بيانات التعليم الالكتروني			1.30	1
	لغة أجنبية			1.30	1
	الإجمالي	12		10.30	22

جدول –3– مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم للسنة الثالثة في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة ورقلة.

السنة الرابعة بكالوريا + 4 سنوات:

	المقاييس	الحجم الساعي			المعامل
		م	أ.م	أ.ت	
السنة الرابعة	وحدة التعليم الاساسية01 : الأدب المعاصر و نقده				
	الثقافة ش و الأدب ش الجزائري	1.30		1.30	3
	مدارس نقدية معاصرة	1.30			2
	أدب مقارن	1.30		1.30	3
	الآداب الأجنبية			1.30	2
	نظرية الأدب	1.30			2
	وحدة التعليم الأساسية 02 : اللغويات				
	النحو الوظيفي	1.30			2
	تحليل الخطاب			1.30	2
	النحو العربي – نحو الجمل –			1.30	2
	تعليميات النص الأدبي			1.30	2
	تعليميات اللغة العربية			1.30	2
	وحدة التعليم المعترضة				
	تشريع مدرسي	1.30			1
	مناهج تعليمية و تقويم تربوي			1.30	1
	مسرح مدرسي				1
	تربص ميداني				2
	مذكرة التخرج				3
	الإجمالي	9		12	28

جدول –4– مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم للسنة الأولى في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة ورقلة.

2- مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 2018/2017 و المكونة من 05 مقررات مجتمعة بين السنوات الأربعة متمثلة في: **النحو و الصرف، تعبير كتابي، النصوص، البلاغة، العروض.**

ملاحظـــة: يستثنى من مجتمع البحث و عينته كل من التمرينات والتطبيقات و نماذج النصوص الشعرية والنثرية، وكذا مقررات القراءة.

منـهج الدراســة:

نظرا لأن البحث الحالي يقوم بوصف الحالة الراهنة التي يتم بموجبها تعليم اللغة العربية للطالب/ المعلم في المدرسة العليا للأساتذة، وهذا من خلال مفردات المقررات المقترحة فكان الأجدر بالباحث استخدام أحد أساليب المنهج الوصفي وهو أسلوب تحليل المحتوى؛ لأنه الأسلوب المناسب لتحقيق أهداف البحث الحالي، حيث يعرف بأنه: أسلوب بحثي يهدف للوصول إلى استنتاجات صحيحة من البيانات في ضوء السياق المذكور فيه[1]، ويعرف أيضا: "أسلوب للبحث العلمي يمكن أن يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل و المضمون، تلبية لاحتياجات البحثية المصاغة في تساؤلات البحث[2]"، ويتضح أنه أسلوب كمي منهجي و موضوعي لوصف و تحليل المحتوى.

- أسلوب كمي: يعني أن الباحث يترجم المحتوى إلى أرقام عددية أو تقديرات كمية و أن يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تناولها الكتاب موضوع الدراسة.

1 جوديت بال، كيف تعد مشروعك البحثي؟، إعداد قسم الترجمة بدار الفاروق، ط1،القاهرة، 2006، ص 16

2 سمير محمد حسين، تحليل المضمون، ط2، القاهرة، عالم الكتب، 1983م، ص 22

أنه أسلوب منهجي: يرى العلماء الذين يتعاملون مع تحليل المحتوى أن قواعد تحليل المحتوى و تعريف الفئات و الفقرات و الكلمات التي تصف محتوى الاتصال بموجبها، ينبغي أن تكون وفق منهجية محددة[1] ".

– أنه أسلوب موضوعي:وهو إخراج عملية التحليل من دائرة ذاتية الباحث التي تبعد عملية التحليل عن التحيز وعن تفاوت التفسيرات الفردية و الآراء الشخصية.

– أما أنه أسلوب للوصف: فهو يهدف إلى الوصف الموضوعي، وهو تفسير الظاهرة كما تقع، و في ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها.

– أنه يتعلق بظاهر النص: "يهتم أسلوب تحليل المحتوى بدراسة المضمون الظاهر لمادة الاتصال و تحليل المعاني الواضحة التي تنلها الرموز المستخدمة، وليس للباحث هنا أن يتعمق في تتبع مقاصد المؤلف، أو أن يقرا ما بين السطور، متعسفا في استخراج الدلالات[2]".

وقد تم الإيفاء بمستلزمات تعريف تحليل المحتوى الذي قدم في البحث الحالي من خلال ما يأتي:

– التزام الدراسة بالمدلولات الظاهرية للمحتوى وفقا لما ورد في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة و مقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

– الإيفاء بمستلزمات المنهجية من خلال الالتزام بتحليل المحتوى وفق منهجية محددة

– الإيفاء بالموضعية في تحليل المحتوى.

1 داود عبد الملك الحدابي، مهارات البحث العلمي، منشورات مركز الارشاد التربوي و النفسي، جامعة صنعاء، 2008م، ص 115

2 ينظر، المرجع نفسه، ص 104

- تكميم البيانات.

العينة (فئات التحليل):

مفهوم الفئة:

تعرف فئة التحليل بأنها: "العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيمة. والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها. و تصنف على أساسها"[1].

ولكي تتصف فئات التحليل بالدقة و الموضوعية ينبغي أن يتوافر فيها عدد من الصفات قمنا بما يلي:

- تحديد فئات التحليل بدقة وفقاً لمشكلة البحث وأهدافه.
- الحرص على أن تكون الفئات شاملة لجميع الجوانب التي يتعرض لها الباحث في التحليل.
- أن تكون الفئات تفصيلية كي نتمكن من وضع كل عنصر من عناصر المحتوى تحت الفئة المناسبة له.

و في هذا البحث حددت مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة فئات تحليل لجميع الفرضيات و على ضوئها تم التحليل بدقة و موضوعية علمية، ووفق إجراءات منهجية محددة كما يجب الإشارة إلى أن مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة حددت كفئة بحث في الفرضية الأولى للبحث و الخاصة بتحليل الحاجات للطالب / المعلم.

وحدات تحليل البحث:

تعد وحدة التحليل أساساً للتقدير الكمي في تحليل المحتوى؛ لأن تقسيم المحتوى إلى وحدات يسهل عملية التحليل، و يساعد في معالجة البيانات و تفسير

1 رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، 2004م ، ص 272

النتائج بشكل موضوعي علمي منظم، و الوحدات التي تستخدم كأساس للتحليل هي: "الكلمة، و الموضوع، و الشخصية، و المفردة، و مقاييس المساحة و الزمن وتعرف هذه المصطلحات كالآتي:

الكلمة:

هي أصغر وحدة من وحدات تحليل المحتوى، وقد تكون هذه الكلمة معبرة عن المعنى أو مفهوم معين[1].

الموضوع أو الفكرة:

هي عبارة عن جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل، و تسمى أحياناً بمسميات أخرى أهمها: الجملة و الافتراض و التصريح، و الفكرة[2].

الشخصية:

تستخدم في تحليل القصص وتاريخ الحياة، و يمكن التفريق بين أسلوبين يمكن استخدام الشخصية وحدة تحليل وهما: الأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر[3].

مقياس المساحة و الزمن:

كأن يقوم الباحث بحصر كمي لطول المقال أو عدد صفحاته أو مقاطعه، و قد تحدد الوحدة بحسب الزمن، فمثلاً إذا أراد الباحث تحليل خطاب أحد المسؤولين، قد يحدد خمس دقائق كوحدة تحليل[4] ..

ومنه فقد اعتمد البحث الحالي ما يلي:

1 محمد جمال الدين عبد الحميد، بعض مراحل تحليل المضمون و تطبيقاتها في مناهج العلوم الطبيعية، مجلة حولية كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، 1985م،ص 201

2 المرجع نفسه، ص 201

3 عبد الحميد محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحث الإعلام، جدة، دار الشروق، 1404هـ، ص 91.

4 رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص 101

- **بالنسبة للفرضية الأولى:** المفردة وحدة تحليل؛ لأنها أكثر الوحدات ملاءمة لهذه الدراسة (دراسة الفرضية الأولى)، و يقصد بالمفردة في هذه الدراسة: العناوين الرئيسة و الفرعية التي تتضمنها مقررات اللغة العربية في الإعداد التخصصي للطالب/المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة 2018/2017 بورقلة و مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة2018/2017.

- **بالنسبة للفرضية الثانية:** معيار الاختيار وحدة تحليل.

- **بالنسبة للفرضية الثالثة:** معيار التنظيم وحدة تحليل.

أدوات الدراسة (التحليل):

ويقصد بأدوات التحليل:"الاستمارة أو الاستمارات التي يصممها الباحث لجمع البيانات، و رصد معدلات تكرار الظواهر في المقررات التي يحلل محتواها. ولإعداد الأداة فوائد كثيرة من أهمها ما يأتي[1]:

- تساعد الباحث على استيفاء عناصر التحليل، فلا ينسى في أثناء التحليل عنصراً ما.

- تساعد الباحث على إتباع نظام واحد في تحليل البيانات.

- تساعد الباحث في رصد معدلات تكرار الظواهر رقمياً، و بذلك يمكن توظيف البيانات في أكثر وسيلة، ولتحقيق أكثر من هدف.

- تساعد الباحث على التحليل السريع لمحتوى أكثر من مادة أو كتاب فيختصر الباحث بذلك الوقت و الجهد.

وبعد الاطلاع على البحوث، و الدراسات السابقة، و الكتابات المتخصصة في مجال البحث ولإرساء أسس صحيحة للتحليل تؤدي إلى ارتفاع نسبة ثبات أداة

[1] المرجع السابق، ص 187

التحليل و تحقيق الدقة و الموضوعية العلمية بغية تحقيق الأهداف المنشودة من البحث؛ صممت ثلاث أدوات للقيام بالدراسة:

1. أداة دراسة حاجات الطالب/المعلم (التساؤل الأول).
2. أداة دراسة اختيار المحتوى (التساؤل الثاني).
3. أداة دراسة تنظيم المحتوى (التساؤل الثالث).

لذلك اختلفت وحدات التحليل من أداة إلى أخرى حسب الدراسة وحسب التحليل فمنها من اعتمدت المفردة وحدة جاهزة للتحليل، و منها من اعتمدت معايير الاختيار وحدة جاهزة للتحليل و منها من اعتمدت معايير التنظيم وحدة جاهزة للتحليل، ثم تم التحليل كميا، **و يقصد بالتكميم:** إعطاء أرقام للظواهر المستهدفة بالبحث، و القيام بحساب التكرارات و النسب المئوية، ومن ثم وصفها وصفاً كمياً، دون التدخل في تفسير هذه الأرقام، وقد قدّمت في شكل جداول توضح مدى فاعلية مقررات اللغة العربية في إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

1- منهجية دراسة التساؤل الأول:

1-1- أداة دراسة تحليل الحاجات:

م	وحدات التحليل	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
س[1]	مفردات المقرر			

الجدول رقم -5- أداة البحث لدراسة حاجات المتعلمين

1-شرح الأداة:

هذه الأداة تقوم بدراسة مستوى استيفاء مفردات المرحلة الجامعية لمفردات المرحلة المتوسطة وهذا إما بشكل تام أو جزئي أو غير المستوفاة

1 س تمثل رقم المفردة بداية من 1 انتهاء بآخر مفردة

والنسبة المئوية لها مع حساب مفردات مقررات الإعداد التخصصي لمعلم اللغة العربية التي لم يتم تناولها في مقررات المرحلة المتوسطة والنسبة المئوية لها وهذا لإبراز حاجيات الطالب المعلم التي يحتاج إلى دراستها .

1-1-2- المفردة:

هي العناوين الدراسية الرئيسة والفرعية لمقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ومقررات الإعداد التخصصي الرئيس لمعلم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة وما تحويه من معلومات أو مفهومات أو أفكار.

1-1-2-1- المفردة الرئيسة:

وهي العناوين الدراسية الرئيسة أو الجانبية لمقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ومقررات الإعداد التخصصي الرئيس لمعلم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة وما تحويه من معلومات أو مفهومات أو أفكار وقد تتألف من مفردات فرعية تابعة لها.

1-1-2-2- المفردة الفرعية:

وهي العناوين الدراسية الثانوية التابعة لمفردة رئيسة في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ومقررات الإعداد التخصصي الرئيس لمعلم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة وما تحويه من معلومات أو مفهومات أو أفكار.

تنبيه: ستعتمد الدراسة على المفردة مطلقا بدون الأخذ بعين الاعتبار على أنها رئيسة أو فرعية.

1-2- الاستيفاء:

وتعني مدى ارتباط كل مفردة من مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ما يقابلها من مفردات مقررات الإعداد التخصصي لمعلم اللغة

العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة سواءً كان الارتباط استيفاء تاماً أو جزئياً أو معدوما.

1-2-1 الاستيفاء التام (التغطية الكلية):

يعني أن المعلومات أو المفهومات أو الأفكار التي تقدم في مقررات الإعداد التخصصي الرئيس لمعلم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة حول مفردة رئيسة أو فرعية معينة في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة تكون شاملة ومستوفاة .

1-2-2- الاستيفاء الجزئي (التغطية الجزئية):

ويعني أن المعلومات أو المفهومات أو الأفكار التي تقدم في مقررات الإعداد التخصصي الرئيس لمعلم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة حول مفردة رئيسة أو فرعية معينة في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة تكون غير شاملة ولا تتناول المفردة متكاملة وإنما بعضها.

1-2-3- غير المستوفاة (غير المغطاة):

وتعني أن المعلومات أو المفهومات أو الأفكار التي تقدم في مقررات الإعداد التخصصي الرئيس لمعلم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة حول مفردة رئيسة أو فرعية معينة لا وجود لها في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

1-3- صدق التحليل:

يقصد بالصدق؛ صلاحية أداة التحليل لقياس ما وضعت لقياسه. و يقصد بصدق التحليل أن يكون صالحا لترجمة الظاهرة التي يحللها،و يمكن التحقق من صدق أداة التحليل إذا توافرت للباحث عدة أمور منها ما يأتي[1]:

1 رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص214

- التعريف الدقيق لفئات التحليل و وحداته.
- الحصر الوافي لمعدلات تكرار الظواهر.
- الإجراءات المنهجية الصحيحة في الدراسة.
- الدقة في اختيار العينة (شريطة تمثيلها للمجتمع).

و بما أن الكشف عن فاعلية مقررات إعداد معلم اللغة العربية يتطلب الحصر الشامل لمفردات مقررات المرحلة الجامعية التي يكون طالبا فيها، بالإضافة للمرحلة المتوسطة التي سيكون معلما فيها، فقد التزم البحث الحالي في دراسته بالمدلولات الظاهرية لمحتوى تلك المقررات، معتمدا "المفردة" وحدة جاهزة للتحليل.

1-4- ثبات التحليل للأداة:

يقصد بالثبات: إعطاء الأداة نفس النتائج إذا ما استخدمت أكثر من مرة وتحت نفس الظروف، و يمكن قياس ثبات التحليل بطرق مختلفة، اخترنا منها الطريقة الآتية:

- **ثبات التحليل بين الباحث و نفسه:**

اعتمدنا طريقة ثبات التحليل بين الباحث و نفسه، و هي طريقة يقوم فيها الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين بينهما فاصل زمني ملائم يتجاوز الأسبوعين وذلك بان يختار عينة من المادة و يطبق عليها أداة التحليل، ثم يعيد التحليل للعينة نفسها بعد مدة من الزمن، ثم يقارن بين النتائج و يحسب درجة الثبات فإذا كانت درجة الثبات عالية يمكنه اعتماد أداة التحليل، أما إذا لم تكن عالية فيتوجب عليه إعادة النظر بتحديد الفئات و الوحدات وتعريفاتها[1]:

علما بأن هناك أكثر من طريقة إحصائية لحساب الثبات منها:

[1] المرجع السابق، ص 203

** نسبة الاتفاق باستخدام **معادلة كوبر**:

$$P = \frac{N\ P}{N\ P + NNP}$$

على أن : P: تعني معامل الاتفاق أو نسبة الاتفاق

NP: عدد مرات الاتفاق

NNP: عدد مرات الاختلاف

** نسبة الاتفاق باستخدام **معادلة هولستي**:

$$C.R = \frac{2\ M}{N1 + N2}$$

على أن:

CR : معامل الثبات

M :عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها بين الباحث و نفسه أو بينه و بين باحث آخر

N1+N2 : مجموع الفئات التي حللها الباحث الأول و الثاني.

دراسة ثبات الأداة:

من خلال ما سبق و لدراسة ثبات تحليل الأداة استخدمت ثبات التحليل بين الباحث و نفسه و طبقتها على بعض المقررات ، ثم حللتها على فترتين متباعدتين (45 يوم) حيث استخدمت الزمن كعنصر في قياس ثبات الأداة .

مثال لمادة النحو للسنة الأولى:

عدد فئات الأداة هو: 16

عدد الفئات التي تم الاتفاق فيها هو: 16

- **بموجب معادلة كوبر:**

معامل الثبات: $P = \frac{16}{16} = \mathbf{01.00}$

16

- **بموجب معادلة هولستي:**

2*16

معامل الثبات: **C.R** = ——————— = **01.00**

16+16

وتتضح قيم معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني للعينة المختارة من مقررات المرحلتين من خلال الجدولين رقم (6) (7):

المرحلة المتوسطة:

اسم المقرر	المفردات الإجمالية للتحليل الأول	المفردات الإجمالية للتحليل الثاني	معامل الثبات
النحو والصرف للسنة الأولى متوسط	16	16	1
التعبير الكتابي السنة الثانية متوسط	24	24	1
النحو والصرف السنة الثالثة متوسط	24	24	1
النحو والصرف السنة الرابعة متوسط	24	24	1
إجمالي المفردات	88	88	1

جدول رقم (6) معامل ثبات التحليل للأداة للعينة الممثلة لمقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

مرحلة المدرسة العليا للأساتذة:

اسم المقرر	المفردات الإجمالية للتحليل الأول	المفردات الإجمالية للتحليل الثاني	معامل الثبات
النحو العربي 1	37	37	1
علم المعاني	10	10	1
فقه اللغة العربية	27	27	1
اللسانيات العامة	25	25	1

العروض	101	101	1
إجمالي المفردات	200	200	1

جدول رقم (7) معامل ثبات التحليل للعينة الممثلة لمقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

- بلغ متوسط معامل الثبات لإجمالي عدد المفردات لمقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بين التحليلين للعينة المختارة 100% .

- بلغ متوسط معامل الثبات لإجمالي عدد المفردات لمقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة بين التحليلين للعينة المختارة (1).

و عليه يتضح من الجدولين (6) و (7) أن معامل الثبات مرتفع في المرحلتين المتوسطة و الجامعية.

1-6- وصف المقررات التي خضعت للتحليل:

خضع للتحليل (11) مقررا من مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة و (36) مقررا من مقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة[1]، و الجدولان رقم (8) و (9) يوضحان أسماء مقررات المرحلتين المتوسطة و الجامعية و عدد مفرداتها الإجمالي (رئيسية و فرعية).

1 ينظر الملاحق من رقم (1-36)

المرحلة المتوسطة:

م	اسم المقرر و الصف	عدد المفردات الإجمالي
1	النحو و الصرف للسنة الأولى متوسط	16
2	النحو و الصرف للسنة الثانية متوسط	24
3	النحو و الصرف للسنة الثالثة متوسط	24
4	النحو و الصرف للسنة الرابعة متوسط	24
5	التعبير الكتابي للسنة الأولى متوسط	11
6	التعبير الكتابي للسنة الثانية متوسط	24
7	التعبير الكتابي للسنة الثالثة متوسط	8
8	التعبير الكتابي للسنة الرابعة متوسط	24
9	النصوص لسنوات الأربع	5
10	البلاغة للسنوات الأربع	11
11	العروض للسنوات الأربع	7
	المجموع	178

جدول رقم (8) أسماء مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة و عدد مفرداتها الإجمالي

المرحلة الجامعية:

م	اسم المقرر و الصف	عدد المفردات الإجمالي
السنة الأولى جامعي		
1	الأدب الجاهلي و صدر الإسلام و الأموي	87
2	النقد العربي القديم	33
3	العروض و موسيقى الشعر	101
4	البلاغة (علم المعاني)	10
5	النحو العربي	37
6	الصرف العربي	13
7	مدخل إلى اللسانيات العامة	25
8	فقه اللغة	27
9	فنيات التعبير و الإلقاء	23
السنة الثانية جامعي		
10	الأدب العباسي	12
11	الأدب الأندلسي و المغربي	26
12	البلاغة العربية (علم البيان و البديع)	22
13	الصرف العربي	7
14	النحو العربي	15
15	الصوتيات العربية	47
16	علم الدلالة التطبيقي	38
السنة الثالثة جامعي		
17	أدب جزائري حديث و معاصر	28
18	نقد حديث و معاصر	46
19	أدب حديث و معاصر	49
20	النحو العربي	18
21	مدارس لسانية	18
22	أصول النحو	29
23	تعليمية اللغة	35

24	ترجمة النصوص	18
25	أدب الأطفال	26
السنة الرابعة جامعي		
26	الثقافة ش و الأدب ش الجزائري	44
27	مدارس نقدية معاصرة	18
28	أدب مقارن	34
29	الآداب الأجنبية	27
30	نظرية الأدب	36
31	النحو الوظيفي	36
32	تحليل الخطاب	36
33	النحو العربي (نحو الجمل)	25
34	تعليميات النص الأدبي	58
35	تعليمية اللغة العربية	23
36	مسرح مدرسي	54
المجموع		1172

جدول رقم (9) أسماء مقررات اللغة العربية للمرحلة الجامعية و عدد مفرداتها الإجمالي.

2- منهجية دراسة التساؤل الثاني:

2-1- أداة دراسة فاعلية المقررات من خلال اختيار المحتوى:

المقرر					
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق				
02	الدلالة				
03	المنفعة				
04	قابلية المحتوى للتعلم				
05	الاستجابة لحاجات المجتمع				
06	التوازن بين الشمول و العمق				

الجدول رقم (10) أداة البحث لدراسة توافر معايير اختيار مفردات المقررات في صورتها الأولية.

كما أشير سابقاً، و نظرا للكم الهائل من المعارف و الخبرات و عدم إمكانية تقديم كل المعلومات الملائمة لطبيعة المتعلمين و أهداف التعليم وعلى هذا الأساس فان عملية الاختيار لا تكون مبنية على أسس ذاتية أو عشوائية ارتجالية إنما تقوم على معايير و أسس علمية لكي يكون المحتوى في مستوى ما يراد منه في العملية التعليمية، و إن هذه الأسس و المعايير تشتق من:

- فلسفة المجتمع
- الفلسفة التربوية التي يتم تبنيها
- الأهداف التربوية التي تستند إلى الفلسفة التربوية و خصائص المتعلمين و حاجاتهم و معطيات المادة التعليمية.
- محتوى التعليم و علاقته بالفلسفة التربوية و الأهداف و معطيات المادة.
- عملية التقويم الدائمة على أساس الأهداف التربوية و الفلسفة التي تستند إليها.

شرح الأداة:

هذه الأداة تقوم بدراسة درجة تجلي مجموعة من معايير الاختيار التي يجب توافرها في المحتوى بشكل كبير أو متوسط أو معدوم و الذي يمكن تقديمه للمتعلمين في المقررات التعليمية

المعيار:

مجموعة من الأسس و البنود التي يثبت البحث إنها كافية لإصدار الحكم على تحقيق أهداف معينة أو عدم تحقيقها. و المعيار إما أن يكون نوعي أو كمي ويعبر عنه بوزن و لكل معيار خصائصه بالتطبيق و متطلباته أيضا[1]، و يمكن القول أنه آراء محصلة من الأبعاد السيكولوجية و الاجتماعية و العلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها التعرف على الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه[2]، كما أشير إلى أن المعايير كثيرة و متنوعة حسب الرؤى التي يراها الباحثون، و بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية و الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة و التشاور مع المشرف والمقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قمت ب:

- تحديد الأبعاد الرئيسة التي شملتها الأداة و المتمثلة في مضامين مقررات الدراسة للطالب المعلم في المدرسة العليا للأساتذة

- قمت بإعداد قائمة تفصيلية بالمعايير الواجب توافرها في اختيار مضامين المقررات واعتمدتها كوحدة تحليل جاهزة

1 عامر احمد غازي منى و عباس فاضل حسون، بناء المعايير لضمان جودة الأداء و توزينها لأنشطة التعليم وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي في جامعة بابل، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، متخصص في مجال جودة التعليم العالي،يعقد دوريا في إحدى جامعات الوطن العربي، و ينبثق بكافة هيئاته عن اتحاد الجامعات العربية، و يتخذ من جامعة الزرقاء مقرا دائما لأمانته العامة، سنة 2012

2 محمد عبود الحراحشة و ياسين عبد الوهاب احمد، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، العدد(14)-2013 المجلد 6، ص 66

من بين المعايير التي رأيتها مناسبة للأداة نذكر ما يلي:

2-3-1- الصدق:

يعني أن يكون صادقا من حيث وجود علاقة وثيقة بين المحتوى وأهداف المنهج، و يمتد إلى صدق المادة المختارة علميا، و حداثتها و كونها تمثل آخر ما توصل إليه العلم في مجالها ووجوب خلوها من الأخطاء[1].

2-3-2- الدلالة:

يعني اختيار الأهم الأساسي من المعارف الكثيرة في ضوء المعايير المعرفية بمعنى الاقتصار على ما هو دال، إن اعتماد هذا المعيار يساعد على اكتشاف الحقائق الجزئية و التفاصيل المحشوة في المحتوى التي تتسبب في هدر الوقت والجهد، و يساعد مصممي المناهج في اختيار ما هو مهم ودال من المعارف ذات الصلة بأهداف التعليم.

2-3-3- المنفعة:

يعني أن يلبي المحتوى حاجات المتعلمين، و يستجيب لاهتماماتهم، و ميولهم و يمكنهم من مواجهة مشكلات الحياة و حلها.

2-3-4- قابلية المحتوى للتعلم:

يعني أن يراعي المحتوى الذي يتم اختياره مستوى النضج العقلي و الانفعالي و المهاري للمتعلم[2].

1 ينظر أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق، دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2014، ط4، ص 102

2 ينظر عبد الرحمان الهاشمي و محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص ص 243-245

2-3-5- الاستجابة لحاجات المجتمع:

يعني أن يلبي المحتوى حاجات المجتمع و لا يتعارض مع عاداته و قيمه وثقافته وهذا يتطلب إحاطة مصممي المناهج بثوابت الثقافة الاجتماعية وخصوصيات البيئة الاجتماعية و يعملون على مراعاتها و الحرص عليها في اختيار المحتوى[1].

2-3-6- التوازن بين الشمول و العمق:

يعني أن يغطي المحتوى مجالات واسعة تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة و نظامها، و لكن العمق يعني تناول أساسيات المادة كالمفاهيم و الأفكار الأساسية و تطبيقاتها بشيء من التفصيل اللازم لفهمها و ربطها بغيرها من المفاهيم و المبادئ الأخرى. و يمكن تحقيق التوازن بين الشمول و العمق بالتركيز على أساسيات المادة و قابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة مما يحقق العمق والتركيز على أساسيات المادة يساعد على معرفة مجالات أخرى و فهمها مما يحقق الشمول[2].

صدق التحليل:

و قد تم دراسة صدق التحليل لهذه الأداة بنفس الطريقة التي تمت بها الدراسة في التساؤل الأول و تحصلنا على نسبة عالية من صدق التحليل.

دراسة ثبات الأداة (التحليل):

لدراسة ثبات تحليل الأداة استخدمت ثبات التحليل بين الباحث و نفسه مثل ما سبق ذكره قمت بتطبيق الأداة على مقرر الأدب العربي القديم للسنة الأولى للطالب المعلم في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، ثم حللتها على فترتين

1 المرجع نفسه، ص 246

2أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق، ص 104

متباعدتين (16 يوم)، حيث استخدمت الزمن كعنصر في قياس ثبات الأداة فوجدتُ ما يلي:

عدد فئات الأداة هو: 06

عدد الفئات التي تم الاتفاق فيها هو: 05

بموجب معادلة كوبر:

معامل الثبات: $P = \frac{05}{06} = \mathbf{0.84}$

بموجب معادلة هولستي:

معامل الثبات: $C.R = \frac{2*5}{06+06} = \mathbf{0.84}$

وتتضح قيم معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني للعينة المختارة من المقررات الرئيسية للإعداد التخصصي من خلال الجدول رقم (11):

اسم المقرر	المعايير الإجمالية للأداة	المعايير المتفق عليها بعد التحليلين	معامل الثبات
النحو العربي 1	6	6	1
الأدب العربي القديم	6	5	0.84
فقه اللغة العربية	6	6	1
اللسانيات العامة	6	6	1
العروض	6	6	1
معامـــل الثبـــات الإجمالي	/	/	0.96

جدول رقم (11) معامل ثبات التحليل للعينة الممثلة لمقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة الخاص بدراسة التساؤل الثاني.

و يتضح من الجدول (11) أن معامل الارتباط مرتفع حيث:

– بلغ متوسط معامل الثبات الإجمالي لتحليل مقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة بين التحليلين الأول و الثاني للعينة المختارة (0.96)، حيث تراوح بين حد أدنى (0.84) و حد أعلى (1) و ذلك لجميع العينة المختارة .

وصف المقررات التي خضعت للتحليل:

انظر الملاحق من رقم (1–36)

4- منهجية دراسة التساؤل الثالث:

1-3 أداة دراسة فاعلية المقررات من خلال تنظيم المحتوى:

المقرر					
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الاستمرارية				
02	التتابع				
03	التكامل				
04	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي				
05	القابلية للتنفيذ				
06	المرونة				

الجدول رقم (12) أداة البحث لدراسة توافر معايير تنظيم مفردات المقررات في صورتها الأولية.

إن اختيار مفردات المقررات ليس آخر المطاف في بناء المحتوى، إنما هناك عملية أخرى تعد ذات أهمية كبيرة هي عملية تنظيم المحتوى التي ينجُمُ عنها الشكل النهائي الذي تقدم به المضامين إلى المتعلم[1].

و إن عملية التنظيم هذه لا يمكن أن تكون عملية ارتجالية عشوائية إنما يجب أن تخضع إلى أسس و معايير ينبغي أن يستند إليها القائم بتنظيم المنهج، وقد استعنت ببطاقة ملاحظة لدراسة تحليل المحتوى بدلالة معايير تنظيمه.

الأداة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية و الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة و التشاور مع المشرف و استطلاع رأي المتخصصين، و المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قمت ببناء الأداة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المعايير الرئيسة التي شملتها بطاقة الملاحظة.
- اعتماد المعايير كوحدة تحليل جاهزة .

- إعداد البطاقة في صورتها الأولية و التي شملت 07 وحدات، و بعد إجراء التعديلات التي رأيتها في صالح الدراسة قمت بحذف معيار لتقاطعه مع الأداة السابقة، فمن بين المعايير التي رأيتها مناسبة للأداة نذكر ما يلي:

3-2-1- الاستمرارية:

يعني أن تنظم المادة بطريقة توفر للمتعلمين ممارسة جوانب التعلم بشكل يتسم بالتكرار الرأسي بوصف التكرار الراسي يؤدي إلى الإتقان والتكرار الأفقي الذي يعني ترابط المواد الدراسية التي تقدم للطلبة في المرحلة التعليمية[2].

1 عبد الرحمان الهاشمي و محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية ، ص 247

2 ينظر :المرجع سابق، ص 247

3-2-2- التتابع:

يتصل التتابع بالاستمرار و لكنه يذهب إلى أبعد منه، فالتتابع يؤكد على أهمية أن تكون كل خبرة جديدة مبنية على الخبرة السابقة ولكن بعمق و اتساع، بحيث تزداد المعارف و المهارات عمقا واتساعا و تجريدا كلما انتقلنا من مرحلة معينة إلى المرحلة التي تليها، وبذلك يتعمد التعلم في كل مرحلة على التعلم الذي حدث في المرحلة السابقة له، فالمتعلم يكون على استعداد لتعلم موضوع جديد عندما يتمكن من المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم هذا الموضوع، إذن يشكل التتابع البعد الرأسي في تنظيم المنهج[1].

3-2-3- التكامل:

يشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج، و يقصد به الربط بين المفاهيم و الخبرات التعليميـــة في مجال معين بتلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى و تقديمها للطلاب في كل مترابط ومتكامل[2]، فالتكامل بين الخبرات يؤدي إلى تعلم أيسر و أكثر فائدة للمتعلمين[3].

3-2-4- التوازن بين التنظيم المنطقي و التنظيم السيكولوجي:

هناك نوعان من التنظيمات

3-2-4-1- التنظيم المنطقي:

و هو الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المقرر و خصائصها بصرف النظر عن نوعية الدارسين لهذه المادة. و يلتزم هذا التنظيم بعدة مبادئ تتمثل في الانتقال: - من المعلوم إلى المجهول

- من المحسوس إلى المجرد

1 احمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق ، ص 117

2 المرجع السابق، ص 118

3 عبد الرحمان الهاشمي و محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص 248

- من البسيط إلى المركب
- من السهل إلى الصعب
- من الماضي إلى الحاضر
- من الجزء إلى الكل

3-2-4-2- التنظيم السيكولوجي:

و هو الذي يتم فيه عرض الموضوعـــات وفقا لقدرات الطلاب و استعداداتهم و مدى تقبلهم و حاجتهم إليها و استفادتهم منها[1].

إن مراعاة التوازن بين الترتيب المنطقي و الترتيب السيكولوجي ييسر عملية التعلم و التعليم، فممكن ترتيب محتوى المنهج سيكولوجيا ثم يراعي التنظيم المنطقي داخل كل جزء أو مجال من هذا المحتوى المنظم سيكولوجيا.

3-2-5- القابلية للتنفيذ:

إن هذا المعيار يعني أن الحجم الساعي المخصص للمقرر كافي لتنفيذه، مع الأخذ بعين الاعتبار لعمق المقرر و روافده غير المذكورة في مفرداته.

3-2-6- المرونة:

ويمكن من خلالها تعديل تنظيم موضوعات أو وحدات محتوى المنهج الدراسي إذا دعت الضرورة إلى ذلك، بحيث يمكن حذف أو إضافة بعض المفاهيم أو الأفكار أو تقديم أو تأخير البعض الأخر دون الإخلال بالترتيب المنطقي والسيكولوجي لموضوعات المحتوى الرئيسة[2].

1 حلمي أحمد عبد الوكيل و حسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص 89

2 أحمد حسين اللقاني ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، ص 117

صدق التحليل:

و قد تم دراسة صدق التحليل لهذه الأداة بنفس الطريقة كذلك، مثل التي تمت بها الدراسة في التساؤل الأول و تحصلنا على نسبة عالية من صدق التحليل.

دراسة ثبات الأداة:

لدراسة ثبات تحليل الأداة استخدمت ثبات التحليل بين الباحث و نفسه مثل ما سبق ذكره قمت بتطبيق الأداة على مقرر النقد القديم للسنة الأولى جامعي في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، ثم حللتها على فترتين متباعدتين (شهرين)، حيث استخدمت الزمن كعنصر في قياس ثبات الأداة فوجدتُ ما يلي:

عدد الفئات التي تم الاتفاق فيها هو: 06

- **بموجب معادلة كوبر:**

معامل الثبات: $$P = \frac{06}{06} = 01$$

- **بموجب معادلة هولستي:**

معامل الثبات: $$C.R = \frac{2*4}{06+06} = 01$$

وتتضح قيم معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني للعينة المختارة من المقررات الرئيسية للإعداد التخصصي من خلال الجدول رقم (13):

اسم المقرر	المعايير الإجمالية للأداة	المعايير المتفق عليها بعد التحليلين	معامل الثبات
النقد القديم	6	6	1
الأدب العربي القديم	6	6	1
فقه اللغة العربية	6	6	1
اللسانيات العامة	6	6	1
العروض	6	4	0.67
معامل الثبات الإجمالي	/	/	0.93

جدول رقم (13) معامل ثبات التحليل للعينة الممثلة لمقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة الخاص بدراسة الفرضية الثالثة (التنظيم).

و يتضح من الجدول (13) أن معامل الارتباط مرتفع حيث:

- بلغ متوسط معامل الثبات الإجمالي لتحليل مقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة بين التحليلين الأول و الثاني للعينة المختارة (0.93)،حيث تراوح بين حد أدنى (0.67) و حد أعلى (1) و ذلك لجميع العينة المختارة.

وصف المقررات التي خضعت للتحليل:

انظر الملاحق من رقم (1-36).

قواعد التحليل المنتهجة خلال البحث:

حددت قواعد التحليل التي سار عليها البحث في الآتي :

- شمول التحليل لجميع المقررات التي خضعت للتحليل.

– تم اعتماد مقررات المرحلة الجامعية في جميع الفرضيات كفئات للتحليل بالإضافة إلى مقررات المرحلة المتوسطة في الفرضية الأولى فقط كفئات للتحليل عند دراسة الحاجيات .

– تم تصميم الاستمارات لتحليل تلك الفئات عن طريق قراءة هذه الفئات (المقررات) بعناية و تحليل محتواها، و تحديد المفردات تحديدا كميا للفرضية الأولى و معايير الاختيار و التنظيم للفرضيتين الثانية و الثالثة على التوالي لكل فئة تحديدا كميا، ثم تسجيل التقدير الكمي لهده الاستمارات.

– حدد معيار لتحديد درجة التحليل لكل الاستمارات (أدوات التحليل) كما هو موضح في الجدول التي:

الدرجة	التقدير كتابة
أكبر من أو تساوي 90	ممتاز
أقل من 90 و أكبر أو تساوي 80	جيد جدا
أقل من 80 و أكبر أو تساوي 70	جيد
أقل من 70 و أكبر من أو تساوي 50	مقبول
من صفر إلى 50	ضعيف

جدول رقم (14) معايير درجة التحليل لأدوات التحليل.

المبحث الثاني: المعالجة الإحصائية

الإجابة عن التساؤل الأول الخاص بدراسة حاجيات الطلاب:

قواعد اللغة العربية: نحو و صرف

السنة الأولى من التعليم المتوسط:

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	النعت	X		
2	أزمنة الفعل			X
3	الضمير و أنواعه			X
4	علامات الوقف			X
5	النعت السببي			X
6	أسماء الإشارة	X		
7	الاسم الموصول	X		
8	الفاعل			X
9	جمعا المذكر والمؤنث السالمين	X		
10	جمع التكسير			X
11	همزة الوصل			X
12	علامات الوقف			X
13	المبتدأ والخبر	X		
14	كان وأخواتها	X		
15	همزة القطع			X
16	الهمزة في آخر الكلمة			X

الجدول رقم (15) دراسة حاجيات المعلم للنحو و الصرف السنة الأولى متوسط.

السنة الثانية من التعليم المتوسط :

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
01	المقصور و المنقوص		X	
02	حروف العطف			X
03	الفعل المعتل	X		
04	اسما الزمان والمكان		X	
05	حروف القسم			X
06	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر			X
07	الاسم الممدود		X	
08	نصب الفعل المضارع	X		
09	حروف الاستفهام			X
10	الجامد و المشتق		X	
11	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر		X	
12	حروف النفي			X
13	إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر		X	
14	جزم الفعل المضارع	X		
15	الأفعال الخمسة			X
16	أحرف التنبيه و أحرف الزيادة			X
17	الفعل المجرد	X		
18	أحرف الجواب			X
19	الأفعال المتعدية إلى مفعولين	X		
20	الفعل المزيد وأوزانه	X		

21	أحــرف المفاجــأة و التفســير و الاستقبال			X
22	افعل التفضيل			X
23	الأحرف المصدرية			X
24	أحرف الاستفتاح و التمني			X

الجدول رقم (16): دراسة حاجيات المعلم للنحو و الصرف السنة الثانية متوسط.

السنة الثالثة من التعليم المتوسط :

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	علامات الوقف	X		
2	بناء الفعل الماضي			X
3	بعض حروف المعاني			X
4	بناء الفعل المضارع			X
5	اسم الفاعل			X
6	لا النافية			X
7	اسم الفعل الماضي			X
8	صيغ المبالغة وعملها			X
9	بناء فعل الأمر			X
10	الشرط و أركانه		X	
11	اسم فعل الأمر			X
12	نصب الفعل المضارع بأن المضمرة		X	
13	أفعال الشروع			X
14	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها			X
15	أدوات الشرط الجازمة			X
16	أفعال المقاربة			X
17	اسم الفعل المضارع			X
18	أدوات النداء			X
19	أدوات الشرط		X	
20	أفعال الرجاء			X

21	أنواع المنادى			X
22	اقتران جواب الشرط بالفاء			X
23	إعراب المنادى			X
24	أدوات الشرط غير الجازمة			X

الجدول رقم (17): دراسة حاجيات المعلم للنحو و الصرف السنة الثالثة متوسط.

السنة الرابعة من التعليم المتوسط : ((الظواهر اللغوية))

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا			X
2	تقديم الخبر وجوبا وجوازا			X
3	تقديم المفعول به			X
4	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا			X
5	حذف الخبر وجوبا وجوازا			X
6	الجملة البسيطة		X	
7	الجملة المركبة		X	
8	الجملة الواقعة مفعولا به	X		
9	الجملة الواقعة حالا	X		
10	الجملة الواقعة نعتا	X		
11	الجملة الواقعة جواب الشرط	X		
12	الجملة الواقعة مضافا إليه	X		
13	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	X		
14	الجملة الواقعة خبر لناسخ		X	
15	الجملة الموصولة	X		
16	التصغير	X		
17	الإدغام	X		
18	اسم التفضيل			X
19	صيغ المبالغة			X
20	التعجب بصيغة ما افعله			X
21	التعجب بصيغة افعل به			X

22	الإغراء	X		
23	التحذير	X		
24	المدح و الذم			X

الجدول رقم (18): دراسة حاجيات المعلم للنحو و الصرف السنة الرابعة متوسط.

التعبير الكتابي:

السنة الأولى من التعليم المتوسط:

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	آداب تناول الكلمة			X
2	تصميم نص			X
3	السرد			X
4	تقنية تحرير مقدمة			X
5	الوصف			X
6	إنتاج نص يتضمن تحرير مقدمة			X
7	الوصف المادي			X
8	الوصف المعنوي			X
9	التلخيص			X
10	بناء فقرة وصفية			X
11	بناء فقرة سردية			X

الجدول رقم (19): دراسة حاجيات المعلم للتعبير الكتابي السنة الاولى متوسط.

السنة الثانية من التعليم المتوسط:

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	عناصر التواصل			X
2	تقنية تدوين رؤوس اقلام			X
3	منهجية تصميم موضوع			X
4	بناء فقرة			X
5	الروابط النصية			X
6	التوجيه			X
7	الحوار			X
8	روابط النص الحواري			X
9	التواصل في وضعية الحوار			X
10	عناصر التوجيه			X
11	روابط النص التوجيهي			X
12	التواصل في وضعية التوجيه			X
13	آداب الحوار			X
14	دليل الاستعمال 1			X
15	دليل الاستعمال2			X
16	الحوار الداخلي			X
17	الحوار الثنائي			X
18	الحوار متعدد الأطراف			X
19	بناء فقرة توجيهية 1			X
20	بناء فقرة توجيهية 2			X
21	الموازنة بين الحوار و التوجيه			X
22	روابط المقدمة و الختام			X

23	استعمال نشرة الدواء			X
24	تنوع الأنماط			X

الجدول رقم (20): دراسة حاجيات المعلم للتعبير الكتابي السنة الثانية متوسط.

السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	فنيات التحرير الكتابي	X		
2	الفقرة التفسيرية			X
3	فنيات التقليص و التلخيص			X
4	فنيات التوسيع			X
5	الحجاج			X
6	الروابط النصية			X
7	التعبير عن الرأي			X
8	النص التفسيري			X

الجدول رقم (21): دراسة حاجيات المعلم للتعبير الكتابي السنة الثالثة متوسط.

السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	توسيع فكرة			X
2	تلخيص نص			X
3	تقليص نص			X
4	كتابة نص إخباري			X
5	الحوار			X
6	الوصف			X
7	كتابة نص وصفي			X
8	كتابة نص حواري			X
9	الحجاج			X
10	كتابة نص حجاجي			X
11	الخاطرة			X
12	كتابة خاطرة			X
13	الاقتباس			X
14	السرد			X
15	كتابة نص سردي			X
16	القصة			X
17	كتابة قصة			X
18	أحداث متفرقة			X
19	رؤوس الأقلام			X
20	المقال الاجتماعي			X
21	كتابة مقال صحفي			X

22	كتابة نص إشهاري			X
23	الخطبة			X
24	كتابة خطبة			X

الجدول رقم (22): دراسة حاجيات المعلم للتعبير الكتابي السنة الرابعة متوسط.

النصوص:

السنوات الأربعة من التعليم المتوسط:

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	النص المنطوق	X		
2	النص المكتوب	X		
3	البناء الفكري			X
4	البناء الفني	X		
5	البناء اللغوي	X		

الجدول رقم (23): دراسة حاجيات المعلم للنصوص _ السنوات الأربعة متوسط _

البلاغــة:

السنوات الأربعة من التعليم المتوسط:

م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	الحقيقة و المجاز	X		
2	السجع	X		
3	الاستعارة	X		
4	الاستعارة المكنية	X		
5	الاستعارة التصريحية	X		
6	الجناس	X		
7	الطباق	X		
8	التشبيه	X		
9	تشبيه صورة بصورة		X	
1-9	الأساليب البلاغية		X	
2-9	أسلوب الاستفهام			X
10	الأسلوب الخبري			X
11	الحقول الدلالية	X		

الجدول رقم (24): دراسة حاجيات المعلم للبلاغة _ السنوات الأربعة متوسط _

العروض:

السنوات الأربعة من التعليم المتوسط:

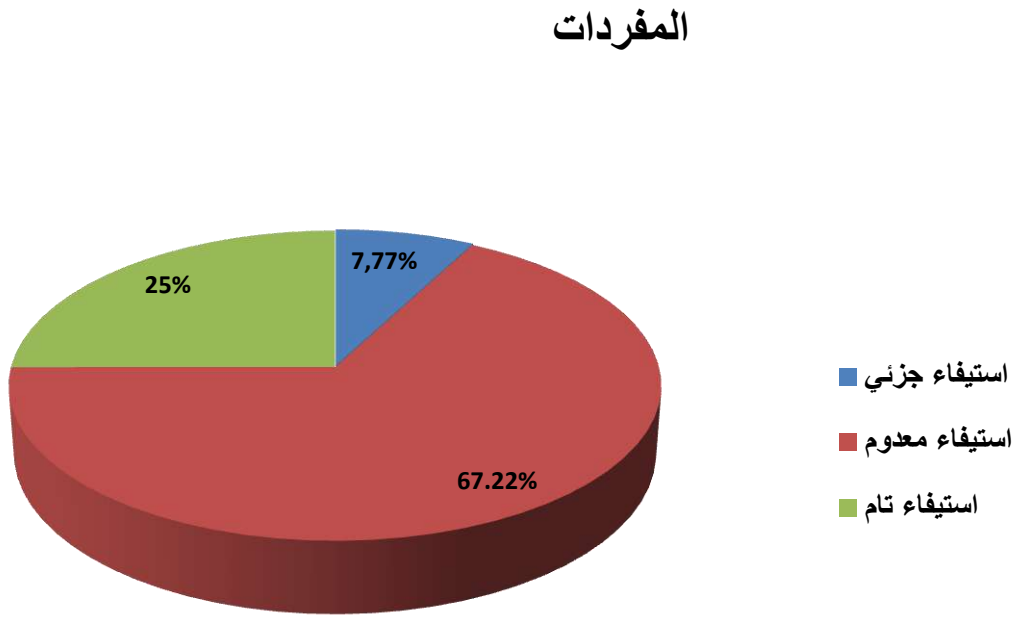
م	مفردات المقرر	الاستيفاء		
		تام	جزئي	معدوم
1	الكتابة العروضية	X		
2	الرموز العروضية	X		
3	التفعيلات	X		
4	بحور الشعر	X		
1-4	الطويل	X		
2-4	البسيط	X		
3-4	الكامل	X		

الجدول رقم (25): دراسة حاجيات المعلم للعروض _ السنوات الأربعة متوسط _

الحصيلة و النتائج: في ضوء ما أظهرته الجداول السابقة من مجموع التكرارات في كل فئة من الفئات التي تم تحديدها نستخرج نسبة التكرارات في كل فئة من الفئات المبينـــــــــــــة كما يأتي:

العناصر	المقرر	عدد المفردات	الاستيفاء					
			تام	النسبة	جزئي	النسبة	معدوم	النسبة
استيفاء مفردات مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب /المعلم في المدرسة العليا للأساتذة	**النحو و الصرف**	**88**	**24**	**%27.27**	**12**	**%13.63**	**52**	**%59.09**
	تعبير كتابي	**67**	**01**	**%1.49**	**00**	**%00**	**66**	**%98.5**
	النصوص	**05**	**04**	**%80**	**00**	**%00**	**01**	**% 20**
	البلاغة	**13**	**09**	**%69.23**	**02**	**%15.83**	**02**	**%15.38**
	العروض	**07**	**07**	**%100**	**00**	**%00**	**00**	**% 00**
	المجموع	**180**	**45**	**%25**	**14**	**%7.77**	**121**	**%67.22**
مفردات الإعداد التخصصي التي لم يرد ما يقابلها في مفردات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة	**كل المقررات**	**799**	**-**	**-**		**-**	**740**	**%92.61**

الجدول رقم(26): النتائج النسبية لدرجة استيفاء مفردات مقررات التعليم المتوسط داخل برنامج إعداد المعلم .



التمثيل النسبي لاستيفاء مفردات مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مقررات الإعداد التخصصي الرئيس للطالب /المعلم في المدرسة العليا للأساتذة

الإجابة عن التساؤل الثاني والثالث: دراسة فاعلية المقررات من خلال تحليل المحتوى في ضوء معايير الاختيار و معايير التنظيم :

بعد دراسة العلاقة التي تربط بين مقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم و مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة والتي أعطتنا الإحصائيات الموضحة في الجدول رقم (26)، انتقلت إلى تطبيق الأداتين الموضحتين في الجدول رقم (10) و الجدول رقم (12) على التوالي، لكن مع دمجهما و إضافة بعض التعديلات التوضيحية للمقرر فأصبحت أداة القياس بالصورة الأخيرة موضحة في الشكل الآتي:

المقرر					
الحجم الساعي الأسبوعي					
نوع المقرر[1]					
نوع الدراسة[2]					
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**				
02	**الدلالة**				
03	**المنفعة**				
04	**قابلية المحتوى للتعلم**				
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**				
06	**التوازن بين الشمول و العمق**				
07	**الاستمرارية**				

1 نوع المقرر : أي يعتبر المقرر من الدراسات اللغوية أو الأدبية ، القديمة مثل النحو والصرف، أو الحديثة كاللسانيات و فروعها

2 نوع الدراسة: أي كيف يتم تدريس المقرر إما بالطريقة نظري فقط أو تطبيقي فقط، أو مقرر نظري و تطبيقي

08	التتابع				
09	التكامل				
10	التـوازن بـين التنظـيم المنطقـي والتنظيم السيكولوجي				
11	القابلية للتنفيذ				
12	المرونة				

الجدول رقم (27) يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم في صورتها النهائية.

السنة الأولى جذع مشترك:

المقرر	الأدب العربي القديم			
الحجم الساعي الأسبوعي	03 ساعات			
نوع المقرر	قديم			
	أدبي			
نوع التدريس	نظري و تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة		X		
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق		X		
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي		X		
11	القابلية للتنفيذ			X	
12	المرونة			X	

الجدول رقم (28): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الأدب العربي القديم.

المقرر		النقد القديم			
الحجم الساعي الأسبوعي		03 ساعات			
نوع المقرر		قديم			
		أدبي			
نوع التدريس		نظري و تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة		X		

الجدول رقم (29): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

النقد القديم

المقرر		العروض و موسيقى الشعر			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		قديم			
		لغوي			
نوع التدريس		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة		X		
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم		X		
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق			X	
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ			X	
12	المرونة		X		

الجدول رقم (30): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

العروض و موسيقى الشعر.

المقرر		البلاغة العربية: علم المعاني			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		قديم لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**	X			
12	**المرونة**	X			

الجدول رقم (31): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

علم المعاني

المقرر		علم النحو			
الحجم الساعي الأسبوعي		03 ساعات			
نوع المقرر		قديم لغوي			
نوع الدراسة		نظري و تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية			X	
08	التتابع		X		
09	التكامل			X	
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي		X		
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة		X		

الجدول رقم (32): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

النحـو

المقرر		**الصرف العربي**			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة و نصف			
نوع المقرر		**قديم**			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيق			
م	**وحدات الأداة (المعايير)**	**درجة توافر المعايير**			**الملاحظات**
		كبيرة	**متوسطة**	**معدومة**	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**	X			
12	**المرونة**		X		

الجدول رقم (33): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الصرف العربي

المقرر		اللسانيات العامة			
الحجم الساعي الأسبوعي		03 ساعات			
نوع المقرر		جديد			
		لغوي			
نوع الدراسة		نظري و تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق		X		
02	الدلالة		X		
03	المنفعة		X		
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع		X		
09	التكامل		X		
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي			X	
11	القابلية للتنفيذ		X		
12	المرونة		X		

الجدول رقم (34): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

اللسانيات العامة

المقرر	فقه اللغة العربية			
الحجم الساعي الأسبوعي	ساعة ونصف			
نوع المقرر	قديم			
	لغوي			
نوع الدراسة	تطبيقي			

م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق		X		
02	الدلالة		X		
03	المنفعة		X		
04	قابلية المحتوى للتعلم		X		
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق		X		
07	الاستمرارية		X		
08	التتابع		X		
09	التكامل		X		
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ		X		
12	المرونة		X		

الجدول رقم (35): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

فقه اللغة

المقرر		فنيات التعبير و الإلقاء			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة و نصف			
نوع المقرر		حديث لغوي			
نوع الدراسة		تطبيق			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق		X		
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة	X			

الجدول رقم (36): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

فنيات التعبير والإلقاء

السنة الثانية جذع مشترك:

المقرر	**الأدب العباسي**			
الحجم الساعي الأسبوعي	03 ساعات			
نوع المقرر	**قديم**			
	أدبي			
نوع الدراسة	نظري + تطبيقي			
م	**وحدات الأداة (المعايير)**	**درجة توافر المعايير**		**الملاحظات**
		كبيرة	**متوسطة**	**معدومة**	
01	**الصدق**		X		
02	**الدلالة**		X		
03	**المنفعة**		X		
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**		X		
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**	X			
12	**المرونة**	X			

الجدول رقم (37): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الأدب العباسي

المقرر		**الأدب الأندلسي و المغربي**			
الحجم الساعي الأسبوعي		03 ساعات			
نوع المقرر		**قديم**			
		ادبي			
نوع الدراسة		نظري + تطبيقي			
م	**وحدات الأداة (المعايير)**	**درجة توافر المعايير**			**الملاحظات**
		كبيرة	**متوسطة**	**معدومة**	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التـوازن بـين التنظـيم المنطقـي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**	X			
12	**المرونة**	X			

الجدول رقم (38): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الأدب الأندلسي و المغاربي

المقرر		منهجية البحث			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		حديث لغوي أدبي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة	X			

الجدول رقم (39): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

منهجية البحث

المقرر		البلاغة العربية –البيان و البديع			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		قديم			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق		X		
07	الاستمرارية		X		
08	التتابع		X		
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة	X			

الجدول رقم (40): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

البيان والبديع

المقرر		الصرف العربي			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		قديم			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق			X	
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل		X		
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي		X		
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة	X			

الجدول رقم (41): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الصرف العربي

المقرر		النحو العربي			
الحجم الساعي الأسبوعي		03 ساعات			
نوع المقرر		قديم			
		لغوي			
نوع الدراسة		نظري + تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة	X			

الجدول رقم (42): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

النحو العربي

المقرر		الصوتيات العربية			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		قديم			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة		X		
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم		X		
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق		X		
07	الاستمرارية		X		
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي		X		
11	القابلية للتنفيذ		X		
12	المرونة	X			

الجدول رقم (43): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الصوتيات العربية

المقرر		علم الدلالة التطبيقي			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	**X**			
03	**المنفعة**	**X**			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	**X**			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	**X**			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**		**X**		
07	**الاستمرارية**	**X**			
08	**التتابع**	**X**			
09	**التكامل**	**X**			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**		**X**		
11	**القابلية للتنفيذ**		**X**		
12	**المرونة**		**X**		

الجدول رقم (44): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

علم الدلالة التطبيقي.

السنة الثالثة جذع مشترك:

المقرر		أدب جزائري حديث و معاصر			
الحجم الساعي الأسبوعي		03 ساعات			
نوع المقرر		جديد			
		ادبي			
نوع الدراسة		نظري + تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	**X**			
03	**المنفعة**	**X**			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	**X**			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	**X**			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	**X**			
07	**الاستمرارية**	**X**			
08	**التتابع**	**X**			
09	**التكامل**	**X**			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	**X**			
11	**القابلية للتنفيذ**		**X**		
12	**المرونة**		**X**		

الجدول رقم (45): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

أدب جزائري حديث ومعاصر

المقرر	نقد حديث و معاصر			
الحجم الساعي الأسبوعي	03 ساعات			
نوع المقرر	جديد			
	أدبي			
نوع الدراسة	نظري + تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق		X		
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة		X		

الجدول رقم (46): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

نقد حديث و معاصر

المقرر		الأدب الحديث و المعاصر			
الحجم الساعي الأسبوعي		03 ساعات			
نوع المقرر		حديث			
		أدبي			
نوع الدراسة		نظري + تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**		X		
12	**المرونة**	X			

الجدول رقم (47): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

أدب حديث و معاصر

المقرر		النحو العربي			
الحجم الساعي الأسبوعي		03 ساعات			
نوع المقرر		قديم لغوي			
نوع الدراسة		نظري + تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**	X			
12	**المرونة**	X			

الجدول رقم (48): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

النحو العربي

المقرر	**مدارس لسانية**
الحجم الساعي الأسبوعي	ساعة ونصف
نوع المقرر	**جديد** لغوي
نوع الدراسة	نظري

م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**	X			
12	**المرونة**	X			

الجدول رقم (49): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

مدارس لسانية

المقرر		أصول النحو			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		قديم			
		لغوي			
نوع الدراسة		نظري			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة			X	
03	المنفعة		X		
04	قابلية المحتوى للتعلم		X		
05	الاستجابة لحاجات المجتمع		X		
06	التوازن بين الشمول و العمق		X		
07	الاستمرارية		X		
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة		X		

الجدول رقم (50): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

أصول النحو

المقرر		تعليمية اللغة			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		لغوي			
نوع الدراسة		نظري			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**		X		
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**		X		
07	**الاستمرارية**		X		
08	**التتابع**		X		
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**		X		
12	**المرونة**	X			

الجدول رقم (51): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

تعليمية اللغة

المقرر		ترجمة النصوص			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		أدبي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق		X		
02	الدلالة	X			
03	المنفعة		X		
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع		X		
06	التوازن بين الشمول و العمق		X		
07	الاستمرارية		X		
08	التتابع		X		
09	التكامل		X		
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة		X		

الجدول رقم (52): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

ترجمة النصوص

المقرر	أدب الأطفال			
الحجم الساعي الأسبوعي	ساعة ونصف			
نوع المقرر	جديد			
	أدبي			
نوع الدراسة	نظري			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير		الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة
01	الصدق	X		
02	الدلالة	X		
03	المنفعة	X		
04	قابلية المحتوى للتعلم	X		
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X		
06	التوازن بين الشمول و العمق	X		
07	الاستمرارية	X		
08	التتابع	X		
09	التكامل	X		
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X		
11	القابلية للتنفيذ	X		
12	المرونة	X		

الجدول رقم (53): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

أدب الطفل

السنة الرابعة:

المقرر	**الثقافة الشعبية و الأدب الشعبي الجزائري**			
الحجم الساعي الأسبوعي	03 ساعات			
نوع المقرر	**قديم**			
	أدبي			
نوع الدراسة	نظري + تطبيقي			

م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**		X		
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**		X		
07	**الاستمرارية**		X		
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**	X			
12	**المرونة**			X	

الجدول رقم (54): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الثقافة الشعبية وآدابها

المقرر	أدب مقارن			
الحجم الساعي الأسبوعي	03 ساعات			
نوع المقرر	قديم			
	أدبي			
نوع الدراسة	نظري + تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير		الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة
01	الصدق	X		
02	الدلالة		X	
03	المنفعة		X	
04	قابلية المحتوى للتعلم		X	
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X		
06	التوازن بين الشمول و العمق		X	
07	الاستمرارية	X		
08	التتابع	X		
09	التكامل		X	
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X		
11	القابلية للتنفيذ		X	
12	المرونة	X		

الجدول رقم (55): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الأدب المقارن

المقرر	مدارس نقدية معاصرة			
الحجم الساعي الأسبوعي	ساعة و نصف			
نوع المقرر	جديد			
	أدبي			
نوع الدراسة	نظري			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير		الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي		X		
11	القابلية للتنفيذ		X		
12	المرونة	X			

الجدول رقم (56): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

مدارس نقدية معاصرة

لمقرر		الآداب الأجنبية			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة و نصف			
نوع المقرر		جديد			
		أدبي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**		X		
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**		X		
11	**القابلية للتنفيذ**		X		
12	**المرونة**	X			

الجدول رقم (57): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

الآداب الأجنبية

المقرر		نظرية الأدب			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		أدبي			
نوع الدراسة		نظري			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع		X		
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ		X		
12	المرونة		X		

الجدول رقم (58): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

نظرية الأدب

المقرر		النحو الوظيفي			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		لغوي			
نوع الدراسة		نظري			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**		X		
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**		X		
06	**التوازن بين الشمول و العمق**		X		
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**		X		
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**		X		
12	**المرونة**			X	

الجدول رقم (59): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

النحو الوظيفي

المقرر		تحليل الخطاب			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**	X			
11	**القابلية للتنفيذ**	X			
12	**المرونة**			X	

الجدول رقم (60): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

تحليل الخطاب

المقرر	النحو العربي (نحو الجمل)				
الحجم الساعي الأسبوعي	ساعة ونصف				
نوع المقرر	قديم				
	لغوي				
نوع الدراسة	تطبيقي				
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق	X			
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع	X			
09	التكامل	X			
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ	X			
12	المرونة		X		

الجدول رقم (61): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

نحو الجمل

المقرر		تعليميات النص الأدبي			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**		X		
03	**المنفعة**		X		
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**	X			
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**	X			
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**		X		
11	**القابلية للتنفيذ**		X		
12	**المرونة**		X		

الجدول رقم (62): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

تعليميات النص الأدبي

المقرر		تعليمية اللغة العربية			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	**الصدق**	X			
02	**الدلالة**	X			
03	**المنفعة**	X			
04	**قابلية المحتوى للتعلم**	X			
05	**الاستجابة لحاجات المجتمع**	X			
06	**التوازن بين الشمول و العمق**		X		
07	**الاستمرارية**	X			
08	**التتابع**		X		
09	**التكامل**	X			
10	**التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي**		X		
11	**القابلية للتنفيذ**		X		
12	**المرونة**		X		

الجدول رقم (63): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

تعليمية اللغة العربية

المقرر		مناهج تعليمية و تقويم تربوي			
الحجم الساعي الأسبوعي		ساعة ونصف			
نوع المقرر		جديد			
		لغوي			
نوع الدراسة		تطبيقي			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير			الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة		X		
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق		X		
07	الاستمرارية		X		
08	التتابع	X			
09	التكامل		X		
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ		X		
12	المرونة		X		

الجدول رقم (64): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

مناهج تعليمية وتقويم تربوي

المقرر	مسرح مدرسي			
الحجم الساعي الأسبوعي	ساعة ونصف			
نوع المقرر	جديد			
	أدبي			
نوع الدراسة	نظري			
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير		الملاحظات
		كبيرة	متوسطة	معدومة	
01	الصدق	X			
02	الدلالة	X			
03	المنفعة	X			
04	قابلية المحتوى للتعلم	X			
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	X			
06	التوازن بين الشمول و العمق		X		
07	الاستمرارية	X			
08	التتابع		X		
09	التكامل		X		
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	X			
11	القابلية للتنفيذ		X		
12	المرونة		X		

الجدول رقم (65): يوضح أداة القياس لمعايير الاختيار و التنظيم لمقرر:

مسرح مدرسي

المبحث الثالث: نتائج البحث و مناقشتها:

يتضمن هذا المبحث عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة البحث المذكورة في المقدمة و التي تتضمن معرفة مدى فاعلية مقررات اللغة العربية في إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة و التي من خلالها أردنا التوصل إلى معرفة مدى استجابة المقررات إلى حاجيات الطالب / المعلم، ومدى استجابة المقررات إلى معايير الاختيار ومعايير التنظيم، وهذا من خلال المفردات المقررة التي انبثقت من خلال الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدارس العليا للأساتذة في 17-18 ماي 2008 -ورشة الأدب- ، والتي اعتُمدت مباشرةً من طرف المدارس العليا و بإشراف الوزارة الوصية و بعد تحديد أدوات الدراسة، و دراسة صدقها و ثباتها ثم تطبيقها على مقررات التخصص في المدرسة العليا للأساتذة من جهة، و مقررات المرحلة المتوسطة من جهة أخرى، جاءت النتائج على النحو الأتي:

أولا: نتائج الإجابة عن التساؤل الأول: دراسة الحاجيات

للإجابة عن التساؤل الأول الذي يصبو للكشف عن حاجيات الطالب/المعلم والمتضمن تحديد نسب الاستيفاء لمفردات مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة (بشكل تام أو جزئي أو معدوم) في مقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم لقسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، و كذا تحديد نسبة مفردات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم التي لم يرد ما يقابلها في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؛ حيث تم تحديد عدد المفردات للمقررات في المرحلتين المتوسطة و المدرسة العليا للأساتذة من خلال الجدولين السابقين من رقم (8) و رقم (9) :

بلغ عدد مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة (178) مفردة (رئيسية و فرعية).

بلغ عدد مفردات مقررات اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة (1172) مفردة (رئيسية و فرعية).

المرحلة المتوسطة:

تتوزع هذه المفردات على مقررات المرحلة المتوسطة كما يلي:

1- الاستيفاء التام:

	اسم المقرر	إجمالي مفردات المقررات للسنوات الأربعة			
		العدد الإجمالي لمفردات المقرر	العدد الإجمالي للمفردات المستوفاة بشكل تام	النسبة % من مفردات المقرر	النسبة % من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة
	النحو والصرف	88	24	%27.27	% 13.48
	تعبير كتابي	67	01	% 1.49	% 0.56
	النصوص	05	04	% 80	% 2.24
	البلاغة	11	09	%81.81	% 5.05
	العروض	07	07	% 100	% 3.93
	المجموع	178	45	%25.28	%25.28

جدول رقم (66) عدد مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة المستوفاة بشكل تام في مفردات مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة ورقلة و نسبتها موزعة على مقررات السنوات الأربعة.

يتضح من الجدول السابق أن المفردات المستوفاة بشكل تام في مقررات الإعداد تتوزع على مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة كالآتي:

1)- مقرر النحو و الصرف:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (24) مفردة مستوفاة بشكل تام في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (88) مفردة أي بنسبة (27.27 %)، و بنسبة (13.33%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(66)).

2)- مقرر التعبير الكتابي:

أظهرت نتائج البحث أن هناك مفردة واحدة (01) مستوفاة بشكل تام في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (67) مفردة أي بنسبة (1.49 %)، و بنسبة (0.56%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(66)).

3)- مقرر النصوص:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (04) مفردات مستوفاة بشكل تام في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (05) مفردة أي بنسبة (80 %)، و بنسبـــة (2.24%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(66)).

4)- مقرر البلاغة:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (09) مفردات مستوفاة بشكل تام في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (13) مفردة أي بنسبة (69.23 %)، و بنسبة (05%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(66)).

5)- مقرر العروض:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (07) مفردات مستوفاة بشكل تام في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (07) مفردة أي بنسبة (100 %)، و بنسبة (3.8%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(66)).

وعليه فإن النسبة الكلية للاستيفاء التام تعبر عن علاقة ضعيفة، وان كانت تتفاوت من مقرر إلى آخر، فأكبر المقررات علاقة هو مقرر العروض يليه مقرر النصوص و أقل المقررات علاقة هو مقرر التعبير الكتابي.

و بصورة إجمالية:

العدد الإجمالي لمفردات المقررات	العدد الإجمالي للمفردات المستوفاة بشكل تام	النسبة %	العدد الإجمالي للمفردات المستوفاة بشكل جزئي	النسبة %	العدد الإجمالي للمفردات المستوفاة بشكل معدوم	النسبة %
178	45	%25.28	14	% 7.86	119	%66.85

جدول رقم (67) عدد مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة المستوفاة في مفردات مقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة ورقـــــــلة و نسبها.

** يتضح من الجدول السابق أن (45) مفردة مستوفاة بشكل تام في مفردات الإعداد من مجموع (178) مفردة أي بنسبة 25.28% ، وهي نسبة ضعيفة جدا وفقا للمعيار الذي تم تحديده في المبحث الأول من هذا الفصل، و (14) مفردة مستوفاة بشكل جزئي في مقررات الإعداد من مجموع (178) مفردة أي بنسبة 7.78 %، و هذه النسبة تدل على وجود قصور في ارتباط البرنامجين، أما للمفردات غير المستوفاة تماما تمثلت في (119) مفردة وهي بنسبة 66.85% من مجموع (178) مفردة، و التي تدل على وجود قصور كبير جدا في ارتباط مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بمقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم في المرحلة الجامعية.

2- الاستيفاء الجزئي:

م	اسم المقرر	إجمالي مفردات المقررات للسنوات الأربعة			
		العدد الإجمالي لمفردات المقرر	العدد الإجمالي للمفردات المستوفاة بشكل جزئي	النسبة % من مفردات المقرر	النسبة % من مفردات مقررات اللغة العربية
1	النحو والصرف	88	12	%13.63	% 6.74
2	تعبير كتابي	67	00	% 00	% 00
3	النصوص	05	00	% 00	% 00
4	البلاغة	11	02	%18.18	% 1.12
5	العروض	07	00	% 00	% 00
المجموع		178	14	%7.86	%7.86

جدول رقم (68) عدد مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة المستوفاة بشكل جزئي في مفردات مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة ورقلة و نسبتها موزعة على مقررات السنوات الأربعة.

يتضح من الجدول السابق أن المفردات المستوفاة بشكل جزئي في مقررات الإعداد تتوزع على مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة كالآتي:

1)- مقرر النحو و الصرف:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (12) مفردة مستوفاة بشكل جزئي في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (88) مفردة أي بنسبة (13.63 %)، و بنسبة (6.66%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(68)).

2)- مقرر التعبير الكتابي:

أظهرت نتائج البحث أنه لا يوجد أي مفردة مستوفاة بشكل جزئي في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (67) مفردة أي بنسبة (00 %)، و بنسبة (00 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(68)).

3)- مقرر النصوص:

أظهرت نتائج البحث أنه لا يوجد أي مفردة مستوفاة بشكل جزئي في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (05) مفردة أي بنسبة (00 %)، و بنسبة (00 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(68)).

4)- مقرر البلاغة:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (02) مفردتين مستوفاة بشكل جزئي في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (13) مفردة أي بنسبة (15.83 %)، و بنسبة (1.11 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(68)).

5)- مقرر العروض:

أظهرت نتائج البحث أنه لا يوجد أي مفردة مستوفاة بشكل جزئي في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (07) مفردة أي بنسبة (00 %)، و بنسبة (00 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(68)).

وتعد نسبة الاستيفاء الجزئي للبحث الحالي و التي تقدر ب 7.77 % تعبر عن علاقة رديئة جدا.

1- الاستيفاء المعدوم:

م	اسم المقرر	إجمالي مفردات المقررات للسنوات الأربعة			
		العدد الإجمالي لمفردات المقرر	العدد الإجمالي للمفردات المستوفاة بشكل معدوم	النسبة % من مفردات المقرر	النسبة % من مفردات مقررات اللغة العربية
1	النحو والصرف	88	52	%59.09	%28.88
2	تعبير كتابي	67	66	% 98.5	% 36.66
3	النصوص	05	1	% 20	% 0.05
4	البلاغة	11	02	15.38 %	% 1.11
5	العروض	07	00	% 00	% 00
	المجموع	178	121		

جدول رقم (69) عدد مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة المستوفاة بشكل معدوم في مفردات مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة ورقلة و نسبها موزعة على مقررات السنوات الأربعة.

يتضح من الجدول السابق أن المفردات المستوفاة بشكل معدوم في مقررات الإعداد، تتوزع على مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة كالآتي:

1)- مقرر النحو و الصرف:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (52) مفردة مستوفاة بشكل معدوم في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (88) مفردة أي بنسبة (59.09%)، و بنسبة (28.88%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(69)).

2)- مقرر التعبير الكتابي:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (66) مفردة مستوفاة بشكل معدوم في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (67) مفردة أي بنسبة (98.5%)، و بنسبة (36.66%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(69)).

3)- مقرر النصوص:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (01) مفردة واحدة مستوفاة بشكل معدوم في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (05) مفردة أي بنسبة (20 %)، و بنسبة (0.05 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(69)).

4)- مقرر البلاغة:

أظهرت نتائج البحث أن هناك (02) مفردتين مستوفاة بشكل معدوم في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (13) مفردة أي بنسبة (15.83 %)، و بنسبة (1.11 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(69)).

5)- مقرر العروض:

أظهرت نتائج البحث أنه لا يوجد أي مفردة مستوفاة بشكل معدوم في مقررات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة من إجمالي مفردات المقرر البالغ عددها (07) مفردة أي

بنسبة (00 %)، و بنسبة (00 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية (ينظر الجدول رقم(69)).

و الملاحظ أن نسبة عدم الاستيفاء لمفردات مقررات اللغة العربية في مفردات الإعداد التخصصي كبيرة جدا، حيث بلغت نسبة 67.22 % ، وهذا يدل على أن ضعفا كبيرا في العلاقة بين مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ومقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، وهذا الضعف يؤدي إلى ضعف في الإعداد الأكاديمي التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية بالمدرسة العليا، و يقود هذا الضعف في الإعداد إلى ضعف في أداء الطالب / المعلم بعد التخرج في أثناء العمل في الميدان التربوي.

مرحلة المدرسة العليا للأساتذة:

المقرر	عدد المفردات الإجمالي لمقررات الإعداد التخصصي	عدد المفردات التي لم يرد ما يقابلها في مقررات المرحلة المتوسطة	النسبة %
كل المقررات	**1172**	**1113**	**%96.41**

جدول رقم (70) عدد مفردات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم التي لم يرد ما يقابلها في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة و نسبتها.

يتضح من الجدول السابق أن هناك (1113) مفردة من (1172) مفردة بنسبة (96.41%) من المجموع الكلي لمفردات الإعداد التخصصي للطالب / المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة التي لم يرد ما يقابلها في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ، وهي نسبة كبيرة جدا.

إن المقصود بهذه النسبة ليس حتمية تناول مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة جميع مفردات الإعداد، بل يقصد بذلك استيفاء المفردات غير المستوفاة و المستوفاة بشكل جزئي في مقررات الإعداد، ثم بعد ذلك يمكن التوسع في موضوعات و مقررات تعمل على زيادة كفاية الطالب/ المعلم التخصصية.

ثانيا: نتائج الإجابة عن التساؤل الثاني و الثالث

دراسة فاعلية المقررات من خلال تحليل المحتوى في ضوء معايير الاختيار ومعايير التنظيم :

للإجابة عن التساؤل الثاني و الثالث الذي يصبو للكشف عن تحليل المحتوى في ضوء معايير اختياره و معايير تنظيمه لمقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم لقسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة، و تحديد النسب كانت النتائج على النحو الآتي:

									النسبة %
نوع المقرر				قديم		18			47.36
				جديد		20			52.63
				أدبي		16			41.02
				لغوي		23			58.98
نوع الدراسة				نظري		21			40.38
				تطبيقي		31			59.62
م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير							
		كبيرة	النسبة%	متوسطة	النسبة %	معدومة			لنسبة%
01	الصدق	35	89.74	3	7.69	1			2.56
02	الدلالة	27	69.23	10	52.64	2			5.12
03	المنفعة	31	79.48	7	17.94	1			2.56
04	قابلية المحتوى للتعلم	31	79.48	7	17.94	1			2.56
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	35	89.74	3	7.69	1			2.56
06	التوازن بين الشمول و العمق	22	56.41	14	35.89	3			7.69
07	الاستمرارية	29	74.35	9	23.07	1			2.56
08	التتابع	28	71.79	10	25.64	1			2.56
09	التكامل	29	74.35	8	20.51	2			5.12
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	29	74.35	8	20.51	2			5.12
11	القابلية للتنفيذ	20	51.28	16	41.02	3			7.69
12	المرونة	17	43.58	17	43.58	5			12.82

جدول رقم (80) إجمالي النتائج للأداتين

تحليل النتائج:

1- التمييز بين المواد الأدبية واللغوية ومدى طغيان بعضها على بعض:

يتضح من الجدول السابق أن المقررات اللغوية تطغى على المقررات الأدبية حيث أن عدد المقررات اللغوية الإجمالي يبلغ (23) مقرر وهو بنسبة (58.98%) في حين أن المقررات الأدبية بلغت (16) مقرر بنسبة (41.02 %).

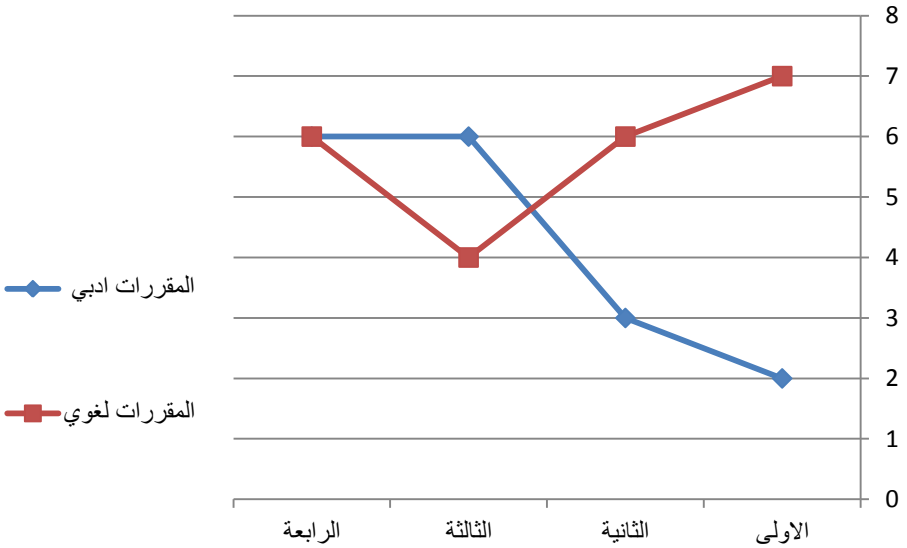
و تتوزع هذه المقررات على سنوات الإعداد الأربع كما يلي:

السنة الدراسية	نوع المقرر		النسبة المئوية	
	أدبي	لغوي	أدبي	لغوي
السنة الاولى	2	7	%22	%78
السنة الثانية	3	6	%33	%67
السنة الثالثة	6	4	%60	%40
السنة الرابعة	6	6	%50	%50
الاجمالي	17	23	41.02	58.98

جدول رقم (81) توزع المقررات اللغوية و الأدبية على سنوات الاعداد الأربع

اخترنا هذا المعيار من باب التعرف على نوعية المادة المقدمة للطالب/المعلم ولا يغيب على أحد أن العلمية هي التي تكسب المعلم، الفكر العلمي الذي يفكر في الأشياء قبل أن يقتنع بها، فاتضح من الجدول السابق أن المادة اللغوية تطغى على المادة الادبية في السنتين الاولى و الثانية بصفة ساحقة، و في السنة الثالثة حظيت المواد الادبية بحصة الأسد، أما في السنة الرابعة نلاحظ نوعا من التوازن، رغم ذلك يمكن القول أن هدف دراسة اللغة العربية في المدرسة العليا للاساتذة وهو إكساب الطالب/المعلم، نظاما لغويا سليما يعتبر مفقودا نظرا لتفضيل الكم المعرفي على السلامة اللغوية ، في حين يكون الطالب/المعلم متوجها الى المدرسة و التي يحتاج فيها لاتقان مهارات اللغة العربية و الابداع واجدًا نفسه في اعصار أدبي لا ينقطع على دوام عام كامل، فدور المدرسة العليا (الجامعة)

وغايتها هي المساهمة في بناء او اعادة بناء لغة الطالب بناء سويا وتنمية المهارات اللغوية، و ليكون الطالب أدبياً لغوياً متميزا و ليس صندوقاً للمعلومات.

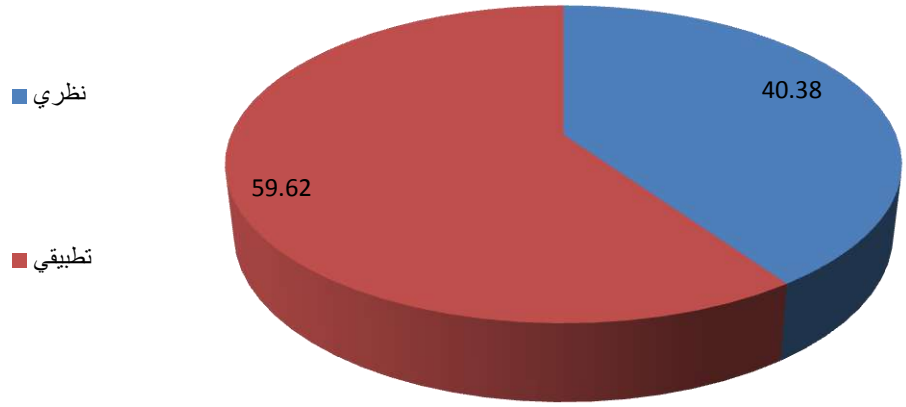


التمثيل النسبي لتغيرات المواد الأدبية واللغوية في مقررات السنوات الأربع.

هذا التقسيم كان ولا يزال محل الدراسات الميدانية منها ما خلص الى القول بتقسيم المنهج المقرر في أقسام اللغة العربية، كما يلي:

- تحتفظ بنسبة 60 % لعلوم اللغة العربية، و بنسبة 30 % للدراسات الدينية و الانسانسة التي ترتبط بدراستهم اللغوية، و تفيد من نسبة ال 10 % الباقية في ان يدرس الطالب لغة ثانية الى جانب لغته الام[1]، ويقال أيضا إن وظيفة الجامعة الحديثة أن تضع الطالب في علاقة بالماضي و الحاضر، وأن تفتح له الباب على الثقافة العامة في باب تخصصه ليدرس و يبحث و يكتسب الخبرة، و التي بها يكوّن نفسه شخصياً و عملياً، و في ما يلي التمثيل البياني للنتائج المتحصل عليها:

1 أحمد الميرغني عيسوي ، غياب التوجيه اللغوي عن مناهجنا العربية التعليمية و مقرراتها الدراسية ، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، ص 481.



التمثيل النسبي لطغيان المادة اللغوية على المادة الأدبية.

2- الدراسة بين النظري و التطبيقي[1]:

نوع الدراسة	العدد	النسبة %
نظري	**21**	**40.38**
تطبيقي	**31**	**59.62**

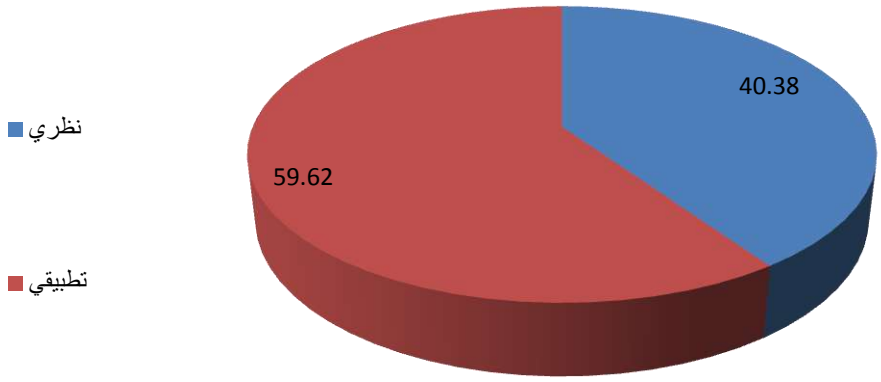
جدول رقم (82) التمييز بين النظري و التطبيقي.

إذا كان التنظير في العلوم يغني عن التطبيق لما استطاعت أمم كثيرة أن تسير إلى الأمام، و نظرا لما يحمله التطبيق من أهمية في ترسيخ المعارف التي يتلقاها الطالب/المعلم، فلا بد الا يُتغافل عنه، فإذا سار الطالب في تلقي العلوم العربية عبر منهج نظري يعتمد على سرد المعلومات سردا من غير فهم لها، وقد يفهمها فهما قريبا من غير إدراك لاستعمالها في كلام العرب، و بعد عملية الاحصاء تبين لنا طغيان الجانب التطبيقي على الجانب النظري وهو بنسبة 59.62% بالنسبة للتطبيقي و 40.38 % للنظري، وهي نسبة مماثلة تقريبا لدراسة أعراب ويزة (2013) حيث بلغت نسبة النظري في المقررات الدراسية الجامعية لجامعة تيزي وزو[2] ب (43%) و نسبة التطبيقي ب (57%)، ومنه

1 ملاحظة : بالنسبة للمواد المدروسة بالشكلين يحسب الحجم الساعي لكل شكل مع نوعية الدراسة تطبيقي أو نظري.

2 د. صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية جامعة تيزي وزو نموذجا، ص 128

نستنتج ان البرنامج يراعي الجوانب التطبيقية و ملائم للدراسة ومناسب أيضا، وفي ما يلي التمثيل النسبي للنتائج:

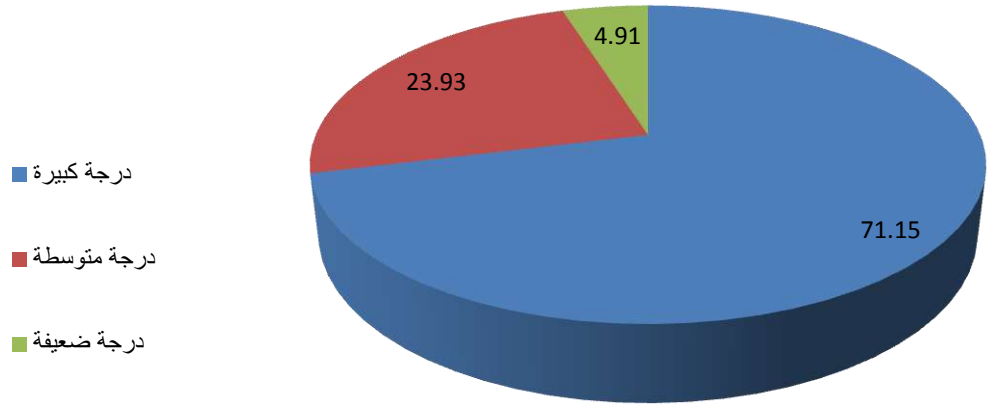


التمثيل النسبي لطغيان الدراسة التطبيقية على الدراسة النظرية.

3- المعايير :

م	وحدات الأداة (المعايير)	درجة توافر المعايير					
		كبيرة	لنسبة%	متوسطة	لنسبة%	معدومة	لنسبة%
01	الصدق	5	89.74	3	7.69	1	2.56
02	الدلالة	7	69.23	10	25.64	2	5.12
03	المنفعة	1	79.48	7	17.94	1	2.56
04	قابلية المحتوى للتعلم	1	79.48	7	17.94	1	2.56
05	الاستجابة لحاجات المجتمع	35	89.74	3	7.69	1	2.56
06	التوازن بين الشمول و العمق	22	56.41	14	35.89	3	7.69
07	الاستمرارية	29	74.35	9	23.07	1	2.56
08	التتابع	28	71.79	10	25.64	1	2.56
09	التكامل	29	74.35	8	20.51	2	5.12
10	التوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي	29	74.35	8	20.51	2	5.12
11	القابلية للتنفيذ	20	51.28	16	41.02	3	7.69
12	المرونة	17	43.58	17	43.58	5	12.82
	المجموع	333	71.15	112	23.93	23	4.91

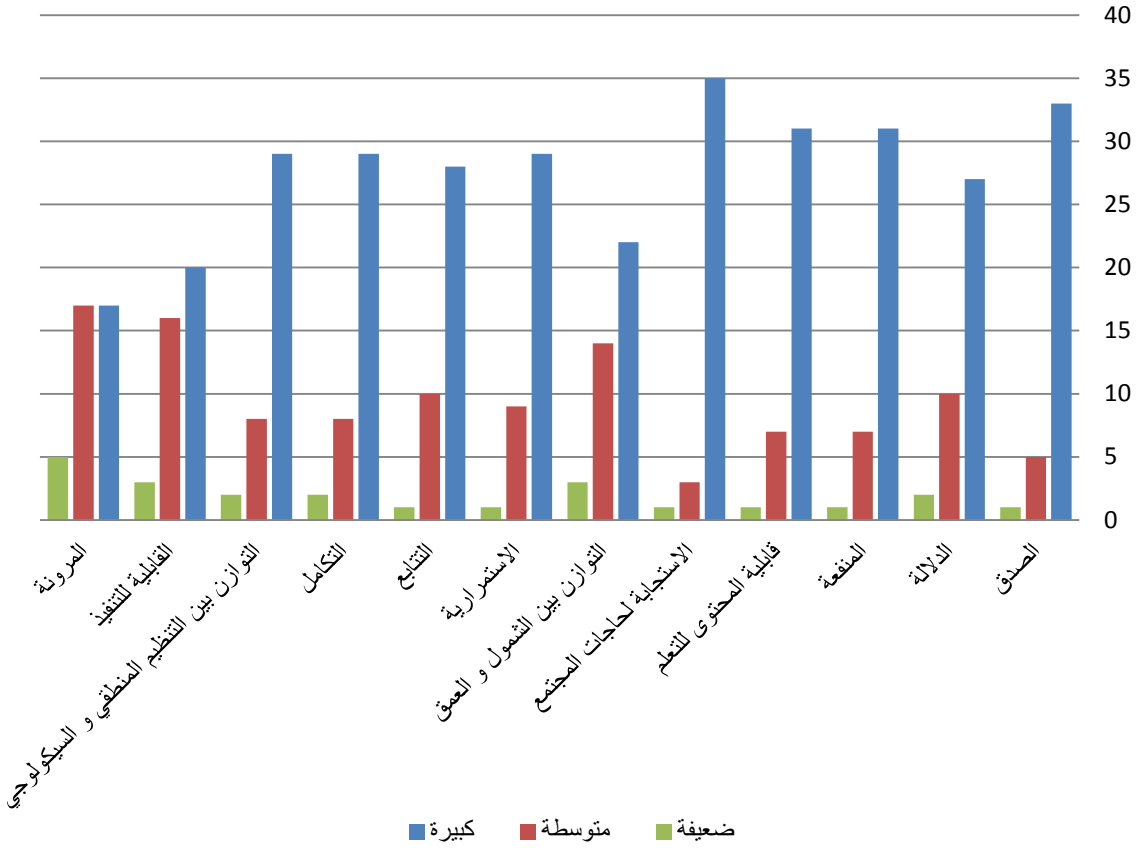
جدول رقم (83) درجة توفر معايير الاختيار و التنظيم لمقررات الاعداد التخصصي للطالب/المعلم



التمثيل النسبي لاجمالي توافر المعايير للتساؤلين الثاني و الثالث.

يتضح من التمثيل السابق ان معايير الاختيار و التنظيم قد احتُرموا من طرف واضعي المناهج حيث بلغت النسبة (71.15%) وهي نسبة كبيرة مقارنة مع الدرجتين المتوسطة والضعيفة التي قدرت نسبتهما على التوالي ب (23.93%) و(4.91%).

و تتوزع هذه النسب على معايير الاختيار و التنظيم لمقررات الإعداد التخصصي كما يلي:



التمثيل النسبي لمعايير الاختيار و التنظيم.

3-1- معايير الاختيار:

3-1-1- معيار الصدق:

يتضح من الجدول رقم (83) ان محتوى المقررات يبلغ نسبة جيدة جدا من الصدق، حيث بلغت نسبته 89.74 % ، وهذا يدل على صدق المادة المختارة وكونها تمثل آخر ما توصل اليه العلم في مجالها و خلوها من الاخطاء وربما حديثة أحيانا، مع وجود بعض المقررات التي دلت على عدم صدق محتواها، الا انها قليلة حيث بلغت بعض المقررات درجات نسبية متوسطة من الصدق الى ضعيفة أحيانا تمثلت نسبها في : 7.69% و 2.5% على التوالي .

3-1-2- معيار الدلالة:

إن الشيء يقاس بنوعيته لا بكميته، فما الذي يستفيده الطالب / المعلم إذا كان المحتوى المقدم عبارة عن حشو للمعارف و المعلومات دون الكشف عن حقيقة المادة، و يتضح من الجدول رقم (83) ان محتوى المقررات يبلغ نسبة مقبولة الدلالة، حيث بلغت هذه النسبة 69.23 % ، وهذا يعني ان المقررات قد أُختيرلها الاساسي من المعارف الكثيرة وأن جلها اقتصر على ما هو دال، إلا أن النسبة الباقية تراوحت من: 5.12% الى 25.64% والتي لم تخلُ من حقائق جزئية وتفاصيل محشوة في المحتوى التي تتسبب في هدر الوقت و الجهد فضلا عن الكلفة في العملية التعليمية من دون أن تترتب عليها نتائج ايجابية.

3-1-3- معيار المنفعة:

يتضح من الجدول رقم (83) ان معيار المنفعة قد بلغ نسبة جيدة، حيث بلغت 79.48 % ، وهذا يعني ان المقررات تستجيب لاهتمامات و ميول الطالب/المعلم حيث يمكنهم من مواجهة مشكلات التعليم في المرحلة المقبلين عليها وحلها ملبيا حاجاتهم في الاجابة عن التساؤلات و شعورهم في الثقة بالنفس.

الا ان بعض المقررات دلت على أن معيار المنفعة كان ضعيفا بنسب متفاوتة من: 2.56% الى 17.94%.

3-1-4- قابلية المحتوى للتعلم:

يتضح من الجدول السابق رقم (83) ان معيار قابلية المحتوى للتعلم قد بلغ نسبة جيدة، حيث بلغت 79.48 % ، وهذا يعني ان المقررات تراعي مستوى النضج العقلي و الانفعالي و المهاري للطالب / المعلم، الا ان بعض المقررات لم يمثل فيها هذا المعيار إلا: 2.56% الى 17.94 % وهي نسب ضعيفة تقلل من قابلية المحتوى للتعلم.

3-1-5- الاستجابة لحاجات المجتمع:

يتضح من الجدول رقم (83) ان محتوى المقررات يبلغ نسبة جيدة جدا من الاستجابة لحاجات المجتمع، حيث بلغت نسبته 89.74 % ، وهذا يدل على أن مادة المقرر تلبي حاجات المجتمع ولا يتعارض مع عاداته و قيمه وثقافته ، مع وجود بعض المقررات، درجاتها النسبية ضعيفة تراوحت بين: 2.56%الى 7.69%.

3-1-6- التوازن بين الشمول و العمق:

قد نلمس الفرق بين الانسان المتخصص في مجال دون مجال على مستوى درجة تعمقه في المعارف الخاصة في ذلك المجال، و من خلال ذلك فالطالب الذي يختار تعليم اللغة العربية أن يكون ما يدرسه يتميز بنوع من التعمّق، و يتضح من الجدول رقم (83) ان هذا المعيار بلغ درجة مقبولة فقط تمثلت في 56.41 % وهذا يدل على أن المحتوى سطحي بالنسبة له ويفتقد للتطبيق في مواقف متنوعة مستقبلا.

3-2- معايير التنظيم:

3-2-1- الاستمرارية:

يتضح من الجدول رقم (83) ان معيارالاستمرارية قد بلغ نسبة جيدة حيث بلغت 74.35 % ، وهذا يعني ان تنظيم المادة بطريقة تؤكد العلاقات الرأسية بين مكونات المنهج والتي توفر للطالب / المعلم ممارسة جوانب التعلم المختلفة في مراحل مختلفة على أساس الصف.

3-2-2- التتابع:

يتضح من الجدول رقم (83) ان معيار التتابع قد بلغ نسبة جيدة، حيث بلغت 71.79 % ، وهذا يعني ان الخبرات المتجددة مبنية على الخبرات التي سبقتها وهي أساس أيضا للخبرات اللاحقة.

3-2-3- التكامل:

يتضح من الجدول رقم (83) ان معيارالتكامل قد بلغ نسبة جيدة، حيث بلغت 74.35 % ، وهذا يعني ان المادة مقدمة بصورة مترابطة تجعل المتعلمين يشعرون بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات ضمن المقرر الواحد و على مستوى المواد المختلفة.

3-2-4- التوازن بين التنظيم المنطقي و التنظيم السيكولوجي:

يتضح من الجدول رقم (83) ان هذا المعيار قد بلغ نسبة جيدة، حيث بلغت 74.35 % ، وهذا يعني ان المادة تراعي التوازن بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي و الذي ييسر عملية التعلم و التعليم، وهذا لا ينفي أن بعض المقررات قد بلغت نسبة هذا المعيار فيها ضعيفة أو متوسطة لم تراع الترتيب المنطقي والسيكولوجي والذي يعسر من عملية التعلم والتعليم لبعض المقررات.

3-2-5- القابلية للتنفيذ:

إن المادة المقررة للطالب/المعلم، يجب أن تكون منتظمة، ضمن حجم ساعي معين، بحيث توافق المفردات المبرمجة الوقت المخصص لها و على حسب الجدول رقم (83) يتضح ان هذا المعيار بلغ درجة منتصفة الى حد ما، حيث تمثلت في 51.28 %، و أن الحجم الساعي المخصص لبعض المقررات كاف لتنفيذهم و48.72% غير كافية للتنفيذ.

3-2-6- المرونة:

يتضح من الجدول رقم (83)، ان هذا المعيار ضعيف و هو بنسبة تقدر ب 43.58% ، وهذا لا يمكّن من تعديل و تنظيم موضوعات أو وحدات محتوى المنهج الدراسي إذا دعت الضرورة إلى ذلك، بحيث لا يمكن حذف أو إضافة بعض المفاهيم أو الأفكار أو تقديم أو تأخير البعض الأخر وهذا يؤدي إلى الإخلال بالترتيب المنطقي و السيكولوجي لموضوعات المقرر.

خاتمـــــــة

خاتمـــة:

أما و قد انتهيت من إعداد بحثيَ الذي حاولت فيه تقويم المقررات الدراسية المقررة للطالب/المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة و بيان مدى فاعليتها التي تتحقق من وراء تدريس هذه المقررات وتحديد النواقص التي تشوبها مع التطرق إلى درجة مراعاتها لمعايير الاختيار والتنظيم، آثرت أن أجمل ثمار ما توصلت إليه من نتائج، و أعرُض بِصَددِها جملـــة استنتاجات و مقترحات و هي كالآتي:

1- **بالنسبة للتساؤل الأول:** المتعلق بمستوى العلاقة بين مقررات اللغة العربية في مرحلة الإعداد و مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1-1 تم استيفاء (45) مفردة استيفاء تاما، و بنسبة (25.28 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مقررات الإعداد التخصصي في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة

1-2 تم استيفاء (14) مفردة استيفاء جزئيا، بنسبة (7.86%) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مقررات الإعداد التخصصي في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة

1-3 لم تستوف (119) مفردة من مفردات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مفردات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة، و شكلت نسبة (66.85 %) من إجمالي مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

1-4 أظهرت نتائج الدراسة أن هناك (1113) من مفردة من مفردات الإعداد التخصصي الرئيس في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة من مجموع

(1172) مفردة لم يرد ما يقابلها في مفردات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة و شكلت نسبة (96.41%) من إجمالي مفردات مقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم في قسم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة.

2- **بالنسبة للتساؤل الثاني والثالث** المتعلقان بدرجة مراعاة مفردات مقررات اللغة العربية في مرحلة الإعداد إلى معيار الاختيار و التنظيم، توصل البحث إلى النتائج الآتية:

أوضحت الدراسة إلى أن معايير الاختيار و التنظيم قد احتُرموا من طرف واضعي المناهج حيث بلغت النسبة (71.15%) من المجموع الكلي لوحدات الأداة وهي نسبة كبيرة مقارنة مع الدرجتين المتوسطة والضعيفة التي قدرت نسبتهما على التوالي ب (23.93%) و (4.91%).

أما بالنسبة للتساؤلات العرضية التي تخللت البحث، من دراسات بين مفردات المقررالنظري و صعوبة التطبيق لها، وضبط المصطلح اللغوي والتمييز بين ماهو أدبي و لغوي، و مدى طغيان أحدهما على الآخر، و ملاحظة المقررات أثناء البحث من حيث طول المقرر و كثرة مفرداته التي تستدعي عدم الشرح الوافي واعتماد الحفظ؛ فنستنتج بأن مقررات ثرية جدا من حيث المحتوى، مما يجعلها في درجة من الفاعلية في إعداد و تكوين معلم اللغة العربية إلا أنه يعتريها بعض المشاكل و بعض النقائص التي تحتم على المسؤولين والمختصين في ميدان المناهج و تعليميات اللغات النظر فيها و تعديل ما يمكن تعديله، و لعل المشكلة تتمثل في التطبيق؛ نظرا لطولها وقصر الوقت المحدد لتطبيقها مع الصعوبة التي يواجهها الطالب/المعلم في اكتساب المصطلحات الجديدة عليه خاصة في المقررات اللغوية الحديثة مثل اللسانيات بفروعها النظرية و التطبيقة التي يفتقر البرنامج لها كاللسانيات التطبيقية، و النصية و الاجتماعية و النفسية التي تمهد في دراستها لتعليمية اللغة العربية.

من خلال النتائج السابقة التي أسفر عنها البحث أرى أن المقررات تحتاج إلى إعادة النظر في بعض جوانبه، و يمكن الإيصاء بالإجراءات الآتية:

– العمل على استيفاء مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة غير المستوفاة و المستوفاة بشكل جزئي في مفردات الإعداد التخصصي للطالب المعلم في قسم اللغة العربية للمدرسة العليا للأساتذة، تطبيقا للنتائج التي توصل إليها البحث، و يمكن أن يتم ذلك عن طريق اطلاع أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية على مناهج الأجيال الجديدة المطبقة في المرحلة المتوسطة كلما تغيرت وأن تكون هنالك تنسيق بين واضعي المناهج للمرحلتين، مع الاستعانة بقوائم المفردات التي توصل إليها البحث.

– العمل على زيادة نسبة الساعات المعتمدة لتدريس مقررات الإعداد التخصصي أو التقليل من موضوعات الإعداد التي تبتعد عن محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

– حذف بعض مقررات الإعداد التخصصي للطالب/المعلم من برنامج الإعداد التي لا يؤثر حذفها على قدرات المعلم المهنية مستقبلا، و استبدالها بمقررات أكثر أهمية كمقرر مهارات لغوية، و مقرر تطبيقات صوتية لمخارج الحروف العربية.

– إعادة النظر في توصيف مقررات الإعداد التخصصي للطالب/ المعلم والاستفادة من خبرات الدول العربية في هذا المجال.

– إعادة النظر في اختيار مفردات بعض المقررات و زيادة التركيز على الأدب الجزائري (العربي و الشعبي) و إثرائها و التعريف بأعلامها.

– استبدال الموضوعات المكررة في أكثر من مقرر من مقررات الإعداد التخصصي بموضوعات أخرى تُغطّي مفردات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة التي لم تستوف في مفردات مقررات الإعداد.

– إعادة النظر في المقررات التخصصية المرتبطة ببرنامج اللغة العربية وإدراج:

–مقررا تخصصيا يدرس فيه الطالب/المعلم القراءة كعلم له فلسفته و أهدافه وجوانبه النفسية، باعتبار القراءة أداة التثقيف الأولى، و هذا ما يبرره أهمية دراستها كعلم له خصائصه و فلسفته.

–مقررا للصوتيات التطبيقية (يدرس داخل مخبر اللغات) حتى يتمكن الطالب/المعلم من معرفة مخارج الحروف المختلفة و أوجه الضعف فيها بين التلاميذ و كيفية العلاج، مراعاة للصعوبات الصوتية واللغوية.

–مقررا لمهارات تدريس اللغة العربية المتبقية (الاستماع، التحدث الكتابة) يتضمن للخلفيات النظرية لتلك المهارات.

التوسع في المقررات الدينية التي تقدم للطالب/المعلم لتشمل جميع فروعها مثل أحكام التلاوة و الإلمام بقواعدها و التعمق فيها مما يؤهله لمواجهة متطلبات العصر و متغيراته.

– حث أعضاء هيئة التدريس و واضعي مناهج المدرسة العليا على توصيف مقررات الإعداد التخصصي في قسم اللغة العربية، شريطة أن يتم هذا التوصيف وفق العناصر الآتية:

– أهمية المقرر.
– وصف المقرر
– مخرجات المقرر

- جدول توزيع المقرر على الفصل الدراسي.
- الواجبات و التكاليف المطلوبة للمقرر.
- تقويم الطلبة في المقرر

ومن هذه الدراسة خرج البحث بمقترحات تمثلت في:

- إجراء بحث تقييمي وفق منهجية التقييم الذاتي لبرنامج المدرسة العليا للأساتذة بورقلة و مقارنته مع مؤسسات إعداد المعلمين الوطنية و العربية والعالمية يشمل:

- **بنية البرنامج و عملياته.**
- **مدخلات البرنامج.**
- **معايير البرنامج (المخرجات).**

- إعادة النظر في كافة المنهاج ليتماشى مع التطورات الحاصلة في الدرس اللغوي و بالتالي ضرورة مراجعة البرنامج و تحديثه كل فترة زمنية.

المصـــــــادر
و المراجع

المصادر:

1- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدارس العليا للأساتذة في 17-18 ماي 2008 ، ورشة الأدب العربي تقرير قدم لي من طرف المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

2- موقع المدرسة في النت **http://ens-ouargla.dz/index.php/ar**/.

3- كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية تحت الرقم 455/م.ع/16، موفم للنشر، الجزائر، 2017.

4- كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط، كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية، أوراس للنشر، الجزائر، 2017 .

5- كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية تحت الرقم 622/م.ع/17، أوراس للنشر، الجزائر، 2017

6- كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، د ر، د د ن.

7- منشورات و مراسيم وزارات التربية الوطنية و وزارة التعليم العالي (الجزائرية والعربية).

8- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط ،2013.

10- وزارة التربية الوطنية «إصلاح المنظومة التربوية» ، النصوص التنظيمية ج1، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009.

المراجع:

1- القرآن الكريم.

2- إبراهيم عبد اللطيف فؤاد، المناهج أسسها تنظيماتها وتقويم أثرها، القاهرة مكتبة مصر، 1987م

3- إبراهيم عبد الله وسعادة جودة، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2004

4- إبراهيم عبدالله وسعادة جودة، تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2001

5- إبراهيم مجدي، دراسات في المنهج التربوي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2000م

6- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2005م

7- إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، 1972.

8- أهم المدارس اللسانية، وزارة التربية القومية التونسية، تونس، 1986.

9- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، 1992.

10- أبو حرب يحي، المنهج التربوي، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

11- أحمد الميرغني عيسوي، غياب التوجيه اللغوي عن مناهجنا التعليمية ومقرراتها الدراسية، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المملكة العربية السعودية:1997م، مجلد2، الإدارة العامة للثقافة و النشر بالجامعة،

12- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ط1 ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000.

13- أحمد حسين اللقاني و علي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 1996م

14- أحمد حسين اللقاني وبرنس احمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية عالم الكتب ،القاهرة،ط3، 1979

15- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق، دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة،ط4، 2014.

16- أحمد خيري كاظم، الوسائل التعليمية و المنهج، ط1، عمان، دار الفكر 2007

17- أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية،دراسة مسحية نقدية،سلسلة البحوث التربوية والنفسية،جامعة أم القرى،ط1، 2000

18- أحمد هيكل، في الأدب واللغة، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2010.

19- أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،ط1، دار الشروق عمان ،الأردن، 2005.

20- أمين الخولي، محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية، معهد الدراسات العربية القاهرة،

21- أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية بيروت- لبنان،2006.

22- أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات و تطبيقات،مكتبة الانجلو المصرية

23- بادي غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد بحوث تربوية ونفسية ، مكة المكرمة جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج ،1406هـ

24- إبراهيم مجدي، دراسات في المنهج التربوي المعاصر

25- بشير إبرير: دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ط1،عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، 2010.

26- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،2007،

27- بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية، إعدادها و طرق استخدامها، دار المحتسب، عمان، الأردن، دط، دت

28- جابر عبد الحميد، مناهج البحث في التربية و علم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1973م

29- الجاحظ، رسائل الجاحظ،شرحه وعلّق عليه، محمد باسل عيون الشرد،ج3 ط1 دار الكتب العلمية ،بيروت- لبنان،2000.

30- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، دط، ددن، دت

31- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمَّان، 2001م.

32- جودت سعادة: صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2001.

33- جوديت بال، كيف تعد مشروعك البحثي؟، إعداد قسم الترجمة بدار الفاروق ط1 القاهرة، 2006.

34- جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلم، تر أحمد خيري كاظم دط دت دار النهضة العربية، القاهرة.

35- حرز الله عبد الكريم، كمال بداري. نظام ل.م.د ليسانس، ماستر، دكتوراه معجم كامل للمصطلحات عربي-فرنسي. الجزائر ديوان المطبوعات الجزائرية .2008

36- حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية و الدين الإسلامي، القاهرة، دار المعارف، 1981م.

37- حلمي أحمد عبد الوكيل و حسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة 1999

38- حمادة شوقي، عجيب اللغة، مؤسسة نوفل، بيروت، 1984م

39- خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفن الشفاف بمقاربة الكفاءة و الأهداف دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004

40- الخزاعلة محمد وآخرون، طرائق التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر والتوزيع ط1 عمان،2011

41- الخليفة حسن جعفر، المنهج المدرسي مفهومه أسسه مكوناته تنظيماته تقويمه وتطويره، الرياض، الرشد، 1435هـ.

42- عبد الجليل الزوبعي و محمد احمد الغنام، التعليم العالي في العراق اتجاهات نموه و مشكلاته، جامعة بغداد، 1968م.

43- عبد الرحمان الهاشمي و محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر، عمان، 2008.

44- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،1995.

45- عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، لغتنا و الحياة، دار المعارف بمصر القاهرة 1971.

46- داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ط1،دار جرير للنشر والتوزيع عمان الأردن، .2010

47- داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ط1، مؤسسة دار العلوم الكويت 1979.

48- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

49- رابطة الجامعات الإسلامية، الجامعات الإسلامية و تعليم اللغة العربية الواقع والتطوير، الإسماعيلية، مصر، جانفي 2002م.

50- رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب،دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م.

51- رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية،القاهرة، دار الفكر العربي، 2004م

52- رشدي أحمد طعيمة، و محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ط2، القاهرة، دار الفكر، 2001م

53- رشدي أحمد طعيمة،المعلم ،كفايته ،إعداده ، تدريبة ،ط1، دار الفكر القاهرة 2006

54- رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م

55- رشدي طعيمة، تعليم العربية لأغراض خاصة ، مفاهيمه ، أسسه منهجياته ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ،معهد الخرطوم الدولي للغة العربية السودان 2003.

56- ريمون طحان، اللغة العربية و تحديات العصر، المكتبة الجامعية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ت.

57- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، ط3، دار النفائس بيروت،1979.

58- زيتون حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتاب بيروت 1999م.

59- سامي علي الحلاق ، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007 .

60- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع، 2006.

61- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

62- سلمان خلف الله: المرشد في التدريس، جهينة للنشر و التوزيع، عمان الأردن 2002م.

63- سمير محمد حسين، تحليل المضمون، القاهرة، عالم الكتب، ط2، 1983 م.

64- سيد خير الله، المدخل العام للعلوم السلوكية، القاهرة، عالم اكتب، 1984م.

65- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة 2013.

66- صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر، دار هومة، 2004

67- صلاح الدين عرفة، المنهج الدراسي والألفية الجديدة، دار زهراء الشرق للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2002.

68- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 2005م.

69- عاشور و أبو الهيجاء، المنهج بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2004.

70- عبد الحكيم موسى، التدريب أثناء الخدمة، مكة المكرمة، السعودية،1997

71- عبد الحميد محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحث الإعلام، جدة، دار الشروق، 1404هـ.

72- عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في علم اللسان، دار موفم للنشر الجزائر، 2007.

73- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 دط 2007.

74- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح عبد الله محمد الدرويش، مكتبة الهداية، دمشق، 2004.

75- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986،.

76- عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

77- عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2006.

78- عبد العزيز بن صلاح التميمي، المناهج أسسها عناصرها تنظيماتها، دط، ددن دت.

79- عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية و متقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991م.

80- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث ط1، القاهرة، 2011.

81- علي احمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للثقافة و النشر و التوزيع 1965م.

82- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة دط،2001م.

83- علي اسعد وطفة و عيسى محمد الأنصاري، الأهداف التربوية العربية دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق، مج 12، ع 1، 2005م.

84- علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م .

85- علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربي القاهرة.

86- علي صالح جوهر، الإصلاح التعليمي في العالم العربي، المكتبة العصرية المنصورة، ط1، 2009.

87- عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، ط1، دار بن الجوزي عمان، 2009

88- فتحي علي يونس و محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية القاهرة دار الثقافة للطباعة و النشر، 1977م.

89- فتحي علي يونس، اللغة العربية و الدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة و النشر، 1984م.

90- الفتلاوي سهيلة واحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الايدولوجي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،القاهرة، 2006.

91- فرحان إسحاق، المنهاج التربوي بين الأصالة و المعاصرة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 1999.

92- فريحة أنيس: محاضرات في اللهجات و أسلوب دراستها، جامعة الدول العربية (معهد الدراسات العربية العالمية)، 1955.

93- فؤاد أبو الحطب، القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية 1973م.

94- فوريست باركي، فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس، ترجمة: ميسون يونس عبد الله، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، 2005.

95- القرآن الكريم، برواية ورش عن الإمام نافع.

96- كلودير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر جمال صبري، مجلة اللسان العربي م 14، ج1، المغرب.

97- ماجد أبو جابر، تقدير الحاجات المفهوم و الإجراءات، كية التربية و العلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، د ت

98- ماهر إسماعيل صبري ،الموسوعة العربية لمصطلحات التربية و تكنولوجيا التعليم ، مكتبة الرشد، الرياض، 2002م

99- ماهر إسماعيل صبري محمد، المدخل للمناهج و طرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، ط1، 2009.

100- مبارك فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المناهج (النظرية والتطبيق) القاهرة، ط3، 1988م.

101- مجلة اللغة العربية بدمشق، مجلد 84، الجزء 2

102- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 4، مكتبة الشروق الدولية القاهرة 2004م.

103- محسن علي عطية، المنهج والجودة الشاملة، دار المناهج للنشر والتوزيع ،ط1 ،عمان، 2008.

104- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006.

105- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن،ط1 ،2007.

106- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمّان –الأردن، 2008.

107- محمد إبراهيم مصطفى الخطيب، فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية، 1990.

108- محمد أحمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2002م.

109- محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العري القديم، دار الكلام للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، 1990.

110- محمد الأوراغي، الأوساط اللغوية اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2010م.

111- محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، 2002م.

112- محمد الحيلة ومحمد الغزاوي، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار الميسر للنشر والتوزيع ،ط2،عمان، 2003.

113- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ط2، قصر الكتاب، البليدة،1991

114- محمد السيد علي، مصطلحات في المنهج وطرق التدريس، دار الفكر العربي،1998 م.

115- محمد الصالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، كلية التربية، القاهرة، دط، 1986.

116- محمد أمارة، لغتنا العربية رؤيا و تحديات، المركز العربي للحقوق والسياسات الناصرة، 2013م.

117- محمد آيت موحي و آخرون، سلسلة علوم التربية، دار الكتاب الوطني المغرب.

118- محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، (مادة ع د د) ، بيروت، دار القلم.

119- محمد حسن حمدات، المناهج التربوية نظرياتها و مفهومها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

120- محمد خطاب، المجمعات التعليمية، ماهيتها خصائصها، عمان، وكالة غوث 1981.

121- محمد رضا بركاني، المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي دراسة تحليلية نقدية، جامعة باتنة، الجزائر،2009م.

122- محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية و ممارسة، دار الميسرة عمان الأردن، ط1، 1999م

123- محمد محمود ساري حمادنه و خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق.. أساليب.. استراتيجيات، عالم الكتب الحديث الأردن 2012م.

124- محمد مكسي، الدليل البيداغوجي مفاهيم و مقاربات، منشورات صدى التضامن دط.

125- محمود إسماعيل عمار، تقويم مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المملكة العربية السعودية:1997م، مجل2، الإدارة العامة للثقافة و النشر بالجامعة

126- محمود السيد الدسوقي، بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس، 1989م.

127- محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، مطابع سجل العرب، 1979.

128- محمود صلاح الدين، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة 2006.

129- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، 1985.

130- مرعي توفيق والحية محمد، المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط4، 2004.

131- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ط3 مطبعة النجاح الجديدة،2000.

132- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الإصدار 70، الكويت، 1978.

133- من أنماط الفكر اللغوي بالمغرب، مجلة التاريخ العربي، العدد 3، 1997.

134- المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، المعجم العربي الأساسي، توزيع لاروس

135- مها بنت محمد العجمي، المناهج الدراسية: أسسها، مكوناتها، تنظيماتها وتطبيقاتها التربوية: رؤية تربوية تجمع بين المنظور الغربي و المنظور الإسلامي، ط1، العبيكان للتعلم، 2001.

136- موفق الحمداني و آخرون، مناهج البحث العلمي، ط1، عمّان، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2004م.

137- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ط2،المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع،بيروت- لبنان، 1985.

138- نايف خرما، علي حجاح، اللّغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها، عالم المعرفة ،الكويت، 1988.

139- نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق عمان الأردن، 2003.

140- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق الأردن عمان، ط1، 2007.

141- نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان : دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات، عالم الكتاب الحديث،الاردن، 2020.

142- نور الدين أحمد قايد و حكيمة سبيعي، التعليمية و علاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، دط، 2010 العدد 08.

143- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المملكة المغربية، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل (المقاربات والبيداغوجيات الحديثة)

144- هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر محمود عياذ، ط2، عالم الكتب للنشر القاهرة، د ت.

145- وجيه الفرح وميشيل ديابنه، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين ،ط1 مؤسسة الوراق، عمان، 2006م.

146- ينظر محمود رشدي خاطر و آخرون، تعليم اللغة العربية و اللغة الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، 1985م.

147- يوسف قطامي و ماجد أبو جابر و نايفة قطامي، تصميم التدريس، ط 2 ،الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2002 م.

148- يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم و التعليم، ط1، دار الفكر، 2005.

149- وزارة التربية الوطنية المغربية ،المقاربات والبيداغوجيات الحديثة .

المراجع الأجنبية:

150- Carpenter mason, talya Bauer, and Berrien Erdogan, Peincipales of Management, V1.1, flat World Knowledge, Inc, Irvington, Westchester county, New York, July 2010.

151- Denis Gérard, Linguistique Appliquée et Didactique des Langues, Paris, Armande Colin Dewey john, democracy and Education, A Penn State Electronic Classic Series Publication, Pennsylvania State univ, Pennsylvania, 2001

152- Jean de dubois et autre; dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse-bordas, HER, Paris, 1999.

153- Kahtleen santpuientro, Needs assessment for adult ESL Learners , colorado univ, Departement of education. http//www.airssforum.com/f29/t22143.html

154- Miyamato craig, goals Vs Objevtives, Joirnal Of Public Relations, 2nd Quarter Issue, Miyamato Strategies Council, Honolulu Country, Hawaii, 2002

155- Nodding Nel, Aimes goals and objectives, Journal of Encounters on Education, Vol 8, International Art Education association, Reston Town, Virginia, Fall 2007

156- W.fmackey, principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement de la langue, paris.

المواقع و المقالات و المحاضرات الالكترونية:

154 . Site de ministere de l'enseignement superieur et de la recherche scientifique de l'algerie: www.mesrs.dz (Date de la visite le 08/04/2018) .

155- www.wikiwand.com، اطّلعت عليه بتاريخ 08-03-2018.

156- مقال في صفحة التربية و التكوين، https://www.facebook.com/ben25mohamed/posts/734316330045349/، 2016، شوهد في 2018/04/17.

157- محاضرات اللسانيات التعليمية لطلبة السنة الثالثة للأستاذ يوسف مقران، منتدى التعليم الشامل، https://www.bac35.com/t2916-topic ، شوهد يوم 2019/04/16.

158- عبد المجيدعيساني، المقاربات التعليمية في ضوء الاستراتيجيات الحديثة في المؤتمر الدولي العلوم الإنسانية و الاجتماعية قضايا معاصرة التكامل أساس المعرفة، 1-3 نوفمبر 2019 ، ألمانيا-برلين.

159- دخيل الله بن محمد الدهماني، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها " إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية – تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو البناء الحضاري للأمة "،28 – 30 نوفمبر 2007م http://www.loghati.net/vb/t24870.html، شوهد يوم 2018/04/18.

المجلات الورقية و الالكترونية:

159- التعليم في الجزائر بين الواقع و المراد: حياة التعليم في الجزائر بعد الاستقلال. 2013. مجلة القلم الالكترونية، ع8.

160- داود عبد الملك الحدابي: مهارات البحث العلمي، منشورات مركز الارشاد التربوي و النفسي، جامعة صنعاء، 2008م.

161- عامر احمد غازي منى و عباس فاضل حسون، بناء المعايير لضمان جودة الأداء و توزيعها لأنشطة التعليم وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي في جامعة بابل، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، متخصص في مجال جودة التعليم العالي، يعقد دوريا في إحدى جامعات الوطن العربي، و ينبثق بكافة هيئاته عن اتحاد الجامعات العربية، و يتخذ من جامعة الزرقاء مقرا دائما لأمانته العامة، سنة 2012.

162- عبد الرحمان حاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر.

163- محمد الأخضر صبيحي، الكفاية النصية مفهوم جديد في تعليمية اللغات، مجلة جامعة الأمير عبد القادر، ع16، جامعة قسنطينة، 2004م.

164- محمد جمال الدين عبد الحميد، بعض مراحل تحليل المضمون وتطبيقاتها في مناهج العلوم الطبيعية، مجلة حولية كلية التربية، جامعة قطر الدوحة، 1985م.

165- محمد عبود الحراحشة و ياسين عبد الوهاب احمد، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، العدد(14)-2013 المجلد 6.

166- محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة اللغة العربية دمشق، المجلد 84، ج2.

الرسائـــل:

167- إصباح عبد القوي الشيمري، تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة صنعاء،كلية التربية، 2009.

168- بلقاسم بن قطاية، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية و تطبيقاتها على الطور الأول الابتدائي، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح 2010/2009.

169- لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العملية بكلية التربية –جامعة صنعاء، رسالة ماجيستر غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2005م.

170- نزيهة مقيدش، أهمية أسلوب المعاينة في الدراسات الإحصائية: دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعة الجزائرية من خلال سبر الآراء، 2010 رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف.

فهرس
الموضوعات

فهرس المحتويات		
الرقم	**الموضوع**	رقم الصفحة
1	**آية قرآنية**	
3	**الشكر و التقدير**	
4	**إهداء**	
5	**مقدمــة**	7
الفصل الأول: تعلم اللغة العربية و واقعهما في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر (قسم اللغة العربية)		21
المبحث الأول: اللغة العربية أهميتها وأهداف تعليمها و تعلمها		21
1	أهمية اللغة و مكانتها في العملية التعليمية	21
2	خصائص اللغة العربية و أهمية الإلمام بها	23
3	أهداف تعليم اللغة العربية	25
المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية "قراءة في بعض المفاهيم":		29
1	نشأة التعليمية	29
2	تحديد المصطلحات و المفاهيم المتعلقة بالتعليمية	30
3	التعليمية	34
4	روافد التعليمية	43
5	الحاجات اللغوية و المواقف و الغايات التعليمية	55
6	مقاربات (مداخل) تعليم اللغة العربية	65
المبحث الثالث: واقع تعليم اللغة العربية و تعلمها في المدارس العليا للاساتذة		86
1	واقع اللغة المستخدمة في التدريس في المدارس العليا للاساتذة	88
2	الشكوى من ضعف مستوى الخريجين (معلم المستقبل)	89
3	واقع مناهج تعليم اللغة العربية في المدرسة العليا	92

	الفصل الثاني: المعلم و التجربة الجزائرية في إعداده	98
	المبحث الأول: إعداد معلم اللغة للمرحلة المتوسطة.	99
	المبحث الثاني: إعداد وتكوين معلم اللغة العربية في الجزائر النشأة والتطور. (التجربة الجزائرية) .	124
	الفصل الثالث: مناهج تعلم اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر	143
	تمهيد	143
	المبحث الأول: المنهاج ، مفهومه و أسسه و تنظيمه.	144
	المبحث الثاني: المنهاج اللغوي وآليات بنائه.	169
	المبحث الثالث: منهاج المدرسة العليا للأساتذة بورقلة .	193
	الفصل الرابع: المقررات الدراسية للطالب/المعلم في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة: نظرة تحليلية و صفية:	205
1	**المبحث الأول:** أدوات البحث وإجراءاته.	205
2	**المبحث الثاني:** المعالجة الإحصائية.	237
3	**المبحث الثالث:** نتائج البحث و مناقشتها.	294
	الخاتمة	316
	المصادر و المراجع	322
	فهرس الموضوعات	338

الحَمْدُ للَّه

حتى يبلغ الحمد منتهاه