الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشَّعبية

وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلّية الآداب واللُّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

مخبر: اللّسانيات النَّصية وتحليل الخطاب

ميدان: اللُّغة والأدب العربي

شعبة التَّكوين: دراسات لغوية

التَّخصص: تعليمية اللُّغة العربية

عنوان الأطروحة :

تعليمية اللُّغة العوبية في ضوء مناهج الجيل الثَّاني

-السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسّط نموذجا-

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطَّور الثَّالث في اللُّغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللُّغة العربية

إعداد الطَّالب: أبوالقاسم هاشمي

إشراف: أ.د محمد الأمين خويلد

العام الجامعياتي: 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي
مخبر: اللّسانيات النّصية وتحليل الخطاب
ميدان: اللّغة والأدب العربي
شعبة التّكوين: دراسات لغوية
التّخصص: تعليمية اللّغة العربية

عنوان الأطروحة :

تعليمية اللّغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثّاني
-السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط نموذجا-

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثّالث في اللّغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللّغة العربية

إعداد الطّالب: أبوالقاسم هاشمي
إشراف: أ.د محمد الأمين خويلد

أعضاء لجنة المناقشة:

اسم ولقب عضو اللّجنة	الدّرجة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصّفة
شنين بلخير	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
خويلد محمد الأمين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	مشرفا ومقررا
هنية عريف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
خمقاني مباركة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
مليكة بن عطاء الله	أستاذ محاضر"أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
مهدي عزالدين شنين	أستاذ محاضر"أ"	جامعة غرداية	مناقشا

العام الجامعياتي: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر

إنَّ الشُّكر لله و الحمد له كما ينبغي لجلال وجهه و عظيم سلطانه، على أن أعانني على إنجاز هذا البحث وتمامه.

ثمَّ أتقدَّم بالشُّكر والامتنان إلى الأستاذ الدُّكتور محمَّد الأمين خويلد الذي أشرف على هذا البحث بصدر رحب وحسن توجيه ومعاملة طيّبة فجزاه الله عنّي خير الجزاء.

كما أشكر أساتذة قسم اللُّغة العربيَّة، ولا أنسى كل من ساعدني من قريب أو بعيد.

مقدّمـــــة

بسم الله الرَّحمن الرَّحيم، والصَّلاة والسَّلام على محمد النَّبي الكريم.

عرفت المنظومة التَّربوية الحديثة في الجزائر إصلاحات عدَّة بغية النُّهوض بتعليم اللُّغة العربيَّة عامَّة، انطلاقا من المقاربة بالمحتويات ثُمَّ الأهداف، حيث ركَّزتا على المضامين والأهداف، وجعلتا من المعلّم المَصدر الوحيد للمعرفة، والتّلميذ يتلقَّى المعرفة عن طريق التَّلقين بدل اكتشافها والبحث عنها.

وما إن تفطَّن القائمون على الشَّأن التَّربوي، حتى انتُهجت مقاربة استمدَّت روافدها من نَّظريات التعليم الحديثة وهي مقاربة التَّدريس بالكفاءات التي كانت انطلاقتها مع بداية الموسم الدّراسي 2004/2003، وخلال هذه التَّطبيقات ظهرت اختلالات ونقاص تُنبئ بوجود سلبيات لهذه المقاربة فأحدثت إصلاحات وتغيّيرات جذرية مع بداية الموسم الدّراسي 2017/2016. في الطَّورين الابتدئي والمتوسّط، وشملت هذه الإصلاحات المناهج الدّراسية، حيث كان تطبيقها على السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسّط، وبعدها السَّنة الثَّانية والثَّالثة خلال الموسم الدّراسي 2018/2017، وانتهى مع السَّنة الرَّابعة المتوسّط مع بداية الموسم الدّراسي 2020/2019.

وهذه المناهج المعاد تعديلها لتعليم اللُّغة العربيَّة أُنتجت من منظور لساني مبنيّ على المقاربة النَّصيَّة التي تُعدُّ أهم الرَّكائز المعتمدة في مقاربة التَّدريس بالكفاءات، حيث تنطلق مختلف التَّعلُّمات والأنشطة اللُّغوية من النَّص القرائي، فالتَّحكم في اللُّغة من لدن التَّلاميذ واكتسابهم المهارات اللُّغوية، والتَّعبيرية، والفكرية يعتمد بالدَّرجة الأولى على اختيار النَّص القرائي وفق معايير علمية، باعتباره يمثّل أرضية خصبة

تجعل التّلميذ يتذوَّق جمالياته الفنية، ويتحكَّم في الظَّواهر اللُّغوية؛ لتحقيق الإنتاج الشَّفهي والكتابي، والانتقال به من تلقي و حفظ المعرفة إلى استعمالها.

ومن هذا المنطلق كان موضوع دراستنا " **تعليميَّة اللُّغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثَّاني – السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسّط نموذجا –**" واقتضت طبيعة الدّراسة طرح الإشكالية التَّالية: كيف كانت تعليمية اللُّغة العربية في مناهج الجيل الثَّاني؟ وما تأثيرها في مستوى الثَّانية متوسط؟ وقد تفرَّعت عن هذه الإشكالية أسئلة تمثَّلت في:

1- كيف كان تعليم أنشطة اللُّغة العربية في مناهج الجيل الثَّاني؟

2- هل حقَّقت مناهج الجيل الثَّاني الأهداف المُسطَّرة؟

3- ما مدى تأثير مناهج الجيل الثَّاني في مستوى الثَّانية متوسط؟

اختيارنا لهذا الموضوع كان لأسباب أهمها:

- معرفة تعليم أنشطة اللُّغة العربية وفق مناهج الجيل الثَّاني.
- الوقوف على جديد برنامج السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسّط، ومدى تحقيق الأهداف المرجُوَّة.
- رصد إيجابيات وسلبيات هذه المناهج.

وبهدف الوصول للإجابة عن إشكالية الدّراسة قمنا ببناء خطة البحث الآتية: مدخل مفاهيمي وثلاثة فصول، تعقبهم خاتمة ويسبق كلّ ذلك مقدّمة. المدخل المفاهيمي تطرقنا فيه إلى التَّعليمية، ومناهج الجيل الثَّاني، وعناصر المنهاج من الطَّرائق إلى التَّقويم، ثُمَّ فصل نظري قدَّمنا من خلاله المقاربة المعتمدة في تعليم أنشطة اللُّغة

العربية ومرتكزاتها المعرفية، ثُمَّ فصلان تطبيقيان: الأوَّل منهما كان بعنوان: تعليمية أنشطة اللُّغة العربية وفق المناهج المعاد تعديلها، أمَّا الفصل التَّطبيقي الثَّاني فخصّص للدّراسة الميدانية

تناولنا فيه تحليل نتائج الدّراسة ومناقشتها، وحملت خاتمة البحث أهم النَّتائج المتوصَّل إليها.

أمَّا عن الأهداف المتوخاة من الدّراسة، فنجملها فيما يلي:

– معرفة تعليم أنشطة اللُّغة العربية من خلال المناهج المعاد تعديلها.

– تأثير مناهج الجيل الثَّاني على مستوى الثَّانية متوسط.

وكان اعتمادنا على المنهج الوصفي الذي يقتضي التَّحليل بعدَّة أدوات إجرائية ساعدت في دراسة جوانب متعدّدة للموضوع ، كما تجدر الإشارة إلى الدّراسات السَّابقة لهذا الموضوع منها:

– أطروحة بعنوان:" تعليمية اللُّغة العربية في ضوء النّظام التّربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، للطَّالبة العالية حبَّار، أطروحة دكتوراه، تلمسان.

– أطروحة بعنوان:" السَّندات البيداغوجية لمناهج الجيل الثَّاني وفاعليتها في تعليم اللُّغة العربية الطَّور الابتدائي أنموذجا، للطَّالب عبد القادر سليماني، أطروحة دكتوراه، أدرار.

ولا تختلف دراستنا عن هذه الدّراسات التي ركَّزت على الجانب الوصفي التَّحليلي، لكن الاختلاف الجوهري هو الاشكالية المطروحة، والطَّور الدّراسي والمدوَّنة. ففي دراستنا تَمَّ العمل

على الطَّور المتوسّط باعتماد الكتاب الجديد للموسم الدّراسي 2018/2017. وما تبعه من وثائق بيداغوجية: المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل استعمال كتاب التّلميذ.

وقد استعنَّا بجملة من المصادر والمراجع نذكر منها:

- زيد سليمان العدوان، محمَّد فؤاد لحوامدة " تصميم التَّدريس بين النَّظرية والتَّطبيق".
- عبد الرَّحمان التّومي" منهجية التَّدريس وفق المقاربة بالكفاءات".
- ماهر إسماعيل صبري، محمَّد يوسف " المدخل للمناهج وطرق التَّدريس".
- هـ. دوجلاس براون " أسس تعلُّم اللُّغة وتعليمها ". ترجمة عبده الرَّاجحي.

ومن الصُّعوبات التي واجهتنا أثناء إعداد البحث نذكر:

- وباء كُورُونا(كُوفيد19) الذي شلَّ العالم، الأمر الذي صعَّب علينا ولوج المتوسّطات.

وفي الختام نتوجَّه بالشُّكر والعرفان والامتنان للأستاذ الدُّكتور المشرف (محمَّد الأمين خويلد) على توجيهاته وإرشاداته التي أنارت لنا الطَّريق وفتحت لنا المغاليق، وأفادتنا ملاحظاته ونصائحه القيّمة من بداية البحث إلى نهايته، كما أوجّه شكري واحترامي للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة منارات الهدى الذّين أخذوا على عاتقهم عناء قراءة هذا العمل وتقويمه.

أبوالقاسم هاشمي.

في:05 مارس2022م.

والله وليّ التّوفيق.

مدخل مفاهيمي:

- التَّعليمية.

- مناهج الجيل الثَّاني.

- عناصر المنهاج من الطَّرائق إلى التَّقويم.

تعليم اللُّغات يعدُّ أهم حقل من حقول اللّسانيات التَّطبيقية، والذي أعطى نتائج جاهزة في كثير من البلدان بتطبيق الطَّرائق الحديثة والوسائل المقترحة في بناء مناهج قادرة على تحقيق أهداف واضحة في تعلُّم اللُّغات ، سواء كانت لغة المنشأ ، أو لغة أجنبية بالبحث عن سؤالين مترابطين ببعضهما: – ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟ في ميدان تعليم اللُّغة وبحث وتحليل مسائلها بدراسة علمية لتنظيم وضعيات التَّعلُّم أو ما يسمَّى بالتَّعليمية.

1– التَّعليمية: (didactique)

ا– **لغة:** أصل اشتقاق من (علَّم، تعلَّم) وجاءت على صيغة المصدر الذي وزنه (تفعيل)، ولها ثلاثة جذور أحدها:"عَلَّمَ – عَلمَ، فعلم تعني: وسم ، ومنه معلّم؛ أي موسوم بعلامة أوسمة"[1]، والمعلم: مكان العلامة، والأعلام الرُّموز والشَّارات توضع ليستدلَّ بها.

قال الله تعالى : {وَعَلَٰمَٰتٖۚ وَبِٱلنَّجۡمِ هُمۡ يَهۡتَدُونَ} الآية 16 من سورة النحل

و(عَلمَ) تعني عَرَفَ وشَعَرَ ؛ أي ما شعرت به، "وعَلمَ الأمر أو الكتاب تعلَّمه وأتقنه وتعني كذلك أمر بالمعروف ونهي عن منكر، وتعني يسر وتعلُّم المعرفة، والتَّعليم التَّيسير والتَّذليل"[2]

[1] – ابن منظور ، لسان العرب، تح : العلامة الشيخ عبد الله العلايلي ، دار لسان العرب دط ، بيروت لبنان، (مادة علم)، 1988، ص 870.

[2] – المرجع نفسه، ص 871.

ومنه يعرف التَّعليم على أنَّه:" وضع العلامات، أو الإشارات في العقل بعد ترويضه وتيسير المدروسات بكثرة تذليلها، ومداومة تعهدها وقراءتها ليسهل صعبها ، وليخفَّف حفظها فيحصل العلم الذي هو ضد الجهل"[1]

فمادَّة التَّعليمية من التَّعليم " وهي مشتقة من الفعل علَّمه العلم تعليما وعلاما ، وأعلمه إيَّاه فتعلَّمه ... وعلم به، كسمع : شعر، والأمر: أتقنه، كتعلَّمه"[2] والدّيداكتيك لفظ أعجمي مركَّب من لفظين هما: (ديداك و تيكا) وتعني أسلوب التَّسيير في مجال التَّعليم ، وقد ذكر صاحب القاموس الإنجليزي(منير البعلبكي):"أنَّ الدّيدكتيكا تعني فن أو علم التَّعليم"[3]

" فلم تكن التَّعليمية في بداية الأمر تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل التَّعليم (البيداغوجيا) على الرّغم من أنَّ هذه الأخيرة تهتم بالمتعلّم بينما تركّز الأولى (التَّعليمية) على المعارف"[4]

[1] – حسنى عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، دط الإسكندرية،1905،ص19.

[2] – الفيروز ابادي ، القاموس المحيط ، دار الكتاب العلمية ، ط2 ، لبنان ، 2005 ، ص 1150.

[3] – محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الأبتدائي، دارالهدى، 2008، ص126.

[4] – إبراهيم حمروش ، التعليمية ، موضوعاتها ، مفاهيمها ، الآفاق التي تفتحها ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد 02 ، ص 63 وص 64.

" وفي اللُّغة العربية تعدَّدت المصطلحات المقابلة للمصطلح الأجنبي – ديداكتيك – بسبب تعدُّد مناهل التَّرجمة وظاهرة التَّرادف في اللُّغة" [1] . الشكل1

ب – اصطلاحا: أصل مصطلح التَّعليمية إغريقي (didaskiein)علَّم أو تعلَّم .

" ظهر مصطلح التَّعليمية في فرنسا سنة (1554م)، واستُعمل ليُقدّم الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض ، وفي سنة (1667م) وُظّف في المجال التَّربوي كمُرادف لفن التَّعليم أو التَّعليمية أو الدّيداكتيك أو علم التَّدريس، وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التَّعليم"[2]

وقد عرَّفها سميث بأنَّها:" خلاصة المُكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التَّربوية وموضوعاتها ووسائلها ، وهي علم تتعلق موضوعاته بالتَّخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها وتعديلها عند الضَّرورة"[3]

أمَّا (غاستون ميالاري) فيقول بأنَّها: (مجموعة الطَّرائق والأساليب وتقنيات التَّعلُّم).

وبالنّسبة لمحمَّد الدريج فيُؤكّد بأنَّها : " الدّراسة العلمية لمحتويات التَّدريس وطُرُقه وتقنياته لأشكال تنظيم مواقف التَّعلم التي يخضع لها التّلميذ دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات

[1] – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث، عمان– الأردن ط1 ، 2007 ، ص8

[2] – محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص126.

[3] – نفسه، ص127.

تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوَّة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسّي الحركي"[1].

وأطلق مصطلح التَّعليمية على الشّعر التَّعليمي، " وهو أشبه ما يكون بالمنظُومات الشّعرية أو الشّعر التَّعليمي عندنا الذي كان يهدف إلى تسهيل التَّعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظُومة شعرا ، كالمنظُومات النَّحوية والفقهية"[2].

وقد انتقل في العصر الحديث من الجانب الفنّي إلى الجانب العلمي ، فهو ذلك العلم الذي يتناول بالبحث والتَّحليل مسائل تتعلَّق بتعليم اللُّغات وتحصيلها بحيث يتم اختيار بنية المناهج التَّعليمية الكفيلة بتحقيق الغايات والأهداف المُحدَّدة.

كما جاءت عدَّة تعاريف للتَّعليمية مُختلفة حسب انطلاقها من زوايا تركّز على جوانب متباينة منها جانب المادَّة التَّعليمية يأتي فيها التَّعريف بالآتي:"هي مادَّة تربوية موضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التَّلاميذ قصد تيسير تعلُّمهم"[3].

ويركّز الاتّجاه الثَّاني على المتعلّم فتعرف التَّعليمية:" الدّيداكتيك هي الدّراسة العلمية لتنظيم وضعيات التَّعلم التي يعيشها المربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أوحسي حركي.

[1] – محمد لمباشري ، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة" مقارنة تحليلية نقدية" ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ،ط1 ،2002 ، ص21.

[2] – محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب ، البليدة – الجزائر، 2000 ، ص3.

[3] – إبراهيم قاسمي ، دليل المعلم في الكفايات ، دار هومة ، دط ، الجزائر ، 2004، ص96.

بينما الاتّجاه الثَّالث فيأخذ بعين الاعتبار المعلّم حين تُعرَّف التَّعليمية: بأنَّهاعلم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع.

وتعني التَّعليمية كذلك: " الدّراسة العلمية لطُرق التَّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التَّعلُّم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي كما تتضمَّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد"[1].

و تُعدُّ أيضا: " الطَّريقة التي يتدرَّج بها المعلّم في شرحه المعلومات المُراد تدريسها ويتسلسل بها من السَّهل إلى الصَّعب ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن البسيط إلى المركَّب، ومن المحسوس إلى المجرَّد وغير ذلك ... إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقلّ وقت وجهد مُمكنين..."[2].

ومجمل القول: التَّعليمية علمٌ مستقلٌّ بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التَّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه، دراسة علمية، ودراسة الظَّواهر التَّفاعلية بين المعرفة العلمية، والمعرفة الموضوعة للتَّدريس التي ينقلها المعلّم، والمعرفة التي يحصل عليها التّلاميذ؛ أي التي تتكوَّن لديهم، كلُّ ذلك في إطار مكاني وزماني مُحدَّد.

[1] – محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية، ص8.

[2] – أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس وترجمتها علميا ، دار الشروق ، عمان، ط1 ،2007،ص36.

المفاهيم الأساسية للتَّعليمية:

أ- الوضعية التَّعليمية: " هي مجموعة من العلاقات القائمة بين مُتعلّم أو عدَّة مُتعلّمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء(وسائل إيضاح، سبورة، جهازعاكس...) ونظام تربوي يُمثّله المعلّم بهدف إكساب المتعلّم معرفة مبنية أو في طريق البناء"[11].

ونجد عدَّة أنواع للوضعيات التَّعليمية منها: "وضعية الفعل: وتتمثَّل في دفع المتعلّم إلى إنجاز عمل باستثمار طاقته الفكريَّة وتسخير قدراته الشَّخصية للوصول إلى الأداء النَّاجح.

وضعية الصّياغة: تتمثَّل في حسن صياغة التَّعلُّمات أوالمعلومات المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم.

وضعية التَّصديق: يكون فيها المتعلّم مطالب بالبرهنة على ما يقول أو الفصل بشواهد أو ممارسات من اجتهاده الخاص"[2].

ب- العقد التَّعليمي: " هو العلاقة التي تُحدّد بصورة ظاهريَّة وضمنية مسؤوليَّة كلّ من المعلّم والمتعلّم نحو الآخر وأنها نظام إلزامي متبادل، وينطلق العقد التَّعليمي من مقتضيات طبيعة المحتويات التَّعليمية وطرق تعليمها وتعلُّمها"[3].

ج- النَّقلة التَّعليمية: " المعرفة أثناء انتقالها من المعلّم إلى المتعلّم تخضع إلى عدَّة تحوُلات ممَّا يُؤدّي إلى التَّمييز بين مستويين من المعرفة هما: المعرفة العلميَّة المعرفة المتعلّمة، و الانتقال من المعرفة العلميَّة إلى المعرفة المتعلّمة لايكون مباشرة وإنَّما يطرأ عليها تحوُلات من

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية – تطوير المناهج الدراسية – باتنة ، الجزائر ، 2015 ، ص8.

[2] – اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية – تطوير المناهج الدراسية ، ص9.

[3] – نفسه، ص2.

خلال المرور بمستويين : مستوى النَّقلة الخارجية: يقوم به المكلَّفون بالتَّفكير في محتويات التَّعليم من أساتذة جامعيين ومهتمّين بمشكلات التَّعليم، ومؤلّفي الكتب...الخ.

مستوى النَّقلة الدَّاخلية: يقوم بها المعلّم حيث يكيّف المعرفة الموضوعة للتَّدريس بما يتلاءم مع المتعلّمين"[1].

د- التَّصورات:" يُؤكّد مفهوم التَّصور أو التَّصورات أنَّ ذهن المتعلّم ليس خاليا، فلديه تصورات أوَّلية تسمح له بفهم وتفسير العالم المحيط به بطريقته الخاصَّة، وقد أُستُخدم مفهوم التَّصور في علم النَّفس الوراثي وعلم النَّفس الاجتماعي، ثم أُدخل إلى ميدان التَّعليمية"[2].

هـ- العوائق:" وهي كلُّ مايعمل على تعطيل المتعلّم في مساره التَّعليمي ومنعه من تحقيق الهدف التَّعليمي وتتَّخذ مظهرين هما: المظهر الإيجابي: يُشكّل تحدّيا فيتحوَّل إلى مثير يساعد المتعلّم على تحقيق الهدف التَّعليمي، و المظهر السلبي: يُشكّل صعوبة تؤدّي إلى فشل المتعلّم في تحقيق الهدف التَّعليمي"[3]، إنَّ التنبؤ بهذه العوائق أو كشفها ومعاينتها يعمل عملا جوهريا في التَّعليمية.

2- مناهج الجيل الثَّاني:

يميل المفهوم الحديث للمناهج إلى اعتباره خطَّة للتعلُّم " فهو يشمل مختلف أنواع النَّشاط الذي يقوم به التَّلاميذ، ومختلف الخبرات التَّعليمية الصَّفية واللَّاصفية التي تتولَّى المدرسة التَّخطيط لها والإشراف عليها وتقويمها من قبل المتعلّمين، كما أنَّ دراسة المنهاج لم

[1] - نفسه، ص5.

[2] - اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية – تطوير المناهج الدراسية ، ص6.

[3] - نفسه، ص9.

تعُد تقتصر على دراسات ضيّقة للمحتوى، بل أصبحت تتناول العملية التَّربوية بأبعادها المختلفة، كالأهداف والمحتوى، وطرائق التَّعليم والتَّعلُّم وأساليب النَّشاط المدرسي، والتَّقويم"[1].

أمَّا مناهج الجيل الثَّاني:" فهي عبارة عن تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي رقم(04-08) المؤرَّخ في: 23 جانفي 2008م ، في إطار التَّطبيق الدَّوري للمناهج وإدخال معارف جديدة يفرضها التَّقدم العلمي والتّكنولوجي"[2].

جاءت هذه التَّعديلات بعد الاصلاحات التَّربوية الجزائرية التي اطلقت مع بداية السَّنة الدّراسية (2003- 2004) كالعمل على توفير الشُّروط الضَّرورية لتمكين الفاعلين من اكتساب ما يمكن من المهارات البيداغوجية في التَّخطيط، وتكوين المعلّمين وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال الحديثة وإعادة الهيكلة الشَّاملة للطَّرائق البيداغوجية والبرامج التَّعليمية.

وبما أنَّ المبادئ الأساسية للمنهاج تشمل ثلاثة جوانب: الفلسفي – الأخلاقي – والمنهجي البيداغوجي،" باعتبار المنهاج التَّعليمي بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنتظمة في نسق تربطها علاقات التَّكامل، فقد أخذت هذه التَّعديلات بعين الاعتبار المبادئ المُؤسّسة للمناهج"[3]

وركَّزت مناهج الجيل الثَّاني على القيَّم الجزائرية والتُّراث والقيَّم الرُّوحية، بالإضافة إلى المميّزات العامَّة للمناهج والمتمثّلة في:" الشُّمولية والانسجام وقابلية التَّطبيق، ويُقدّم توجيهات لسدّ النَّقائص الملاحظة على مناهج الجيل الأوَّل"[1].

[1] – عبد الله قلي ، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، بوزريعة، الجزائر، 2008 ، ص07.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016 ، ص05.

[3] – عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص07

بدأت الجزائر في تطبيق مناهج الجيل الثَّاني مباشرة دون نماذج وعيّنات سابقة لمعرفة مدى نجاح هذا التَّعديل المرتجل الانفرادي خلال الموسم الدّراسي (2016- 2017) على الطَّور الأوَّل من التَّعليم الابتدائي ، والسَّنة الأُولى من التَّعليم المتوسّط. واستمرَّ التَّطبيق مع بداية الموسم الدّراسي (2017- 2018) على السَّنة الثَّانية والثَّالثة متوسّط.

أمَّا عن مبرّرات إعادة تعديل المناهج:" كونها ليست جامدة لذا يجب أن تخضع دوريا للضَّبط والتَّصحيح، والتَّحيين الذي يفرضه التَّقدُّم، والتَّغيير الشَّامل استجابة لمتطلَّبات المجتمع، والتَّزايد الدَّائم للمعارف والتَّطور التّكنولوجي، و بروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلُّعات جديدة في مجال التَّربية، وكذا ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي"[2].

أ- مبادئ مناهج الجيل الثَّاني:

1- **التكفُّل بالبعد القيمي والأخلاقي:**" قيم الهوية التي تمثّلها الثُّلاثية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية (جزائريَّة الجزائري)، و القيم المدنيَّة التي تُعطي معنى مسؤولا للمواطنة، و القيَّم الأخلاقية المُنبثقة عن تقاليد مجتمعنا، كقيم التَّعاون والتَّضامن، والقيَّم المُرتبطة بالعمل والجهد، وبخلق المُثابرة وأخلاقيات العمل، القيَّم العالمية بما يتلاءم وقيمنا(حقوق الإنسان)"[3].

---

[1] - لزرق أحمد – دور مناهج الجيل الثاني من الاصلاحات في التربية البدنية والرياضية في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التربوية في مرحلة التعليم المتوسط – مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية- العدد33 ، 2018 ، ص603.

[2] – عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص07.

[2] – اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية – تطوير المناهج الدراسية – ص13.

2- الجانب الابستمولوجي:(تكوين المفاهيم وتحوُلها):" التَّركيز على المفاهيم والمبادئ والطَّرائق المهيكلة للمادَّة، واعتبارها كموارد في خدمة الكفاءة، الانسجام الخاص بالمادَّة الذي يوفق بين مراحل النُّمو النَّفسي للمتعلّم، مع أخذ تصوراته، فك عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد ودعم تشارك وتقاطع بين مناهج مختلف المواد"[1].

3- الجانب المنهجي والبيداغوجي:

" المقاربة المنهجية من الجانب المنهجي، المقاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجي"[2].

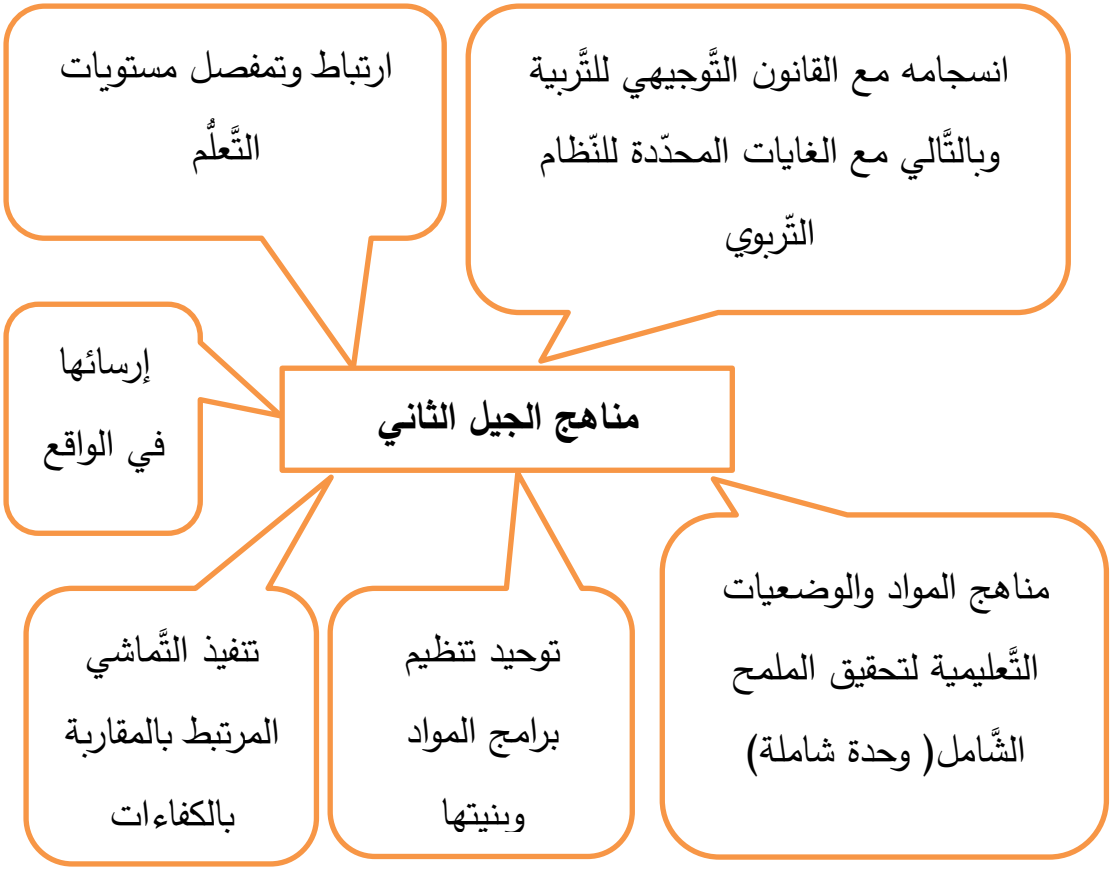
ب- أهداف مناهج الجيل الثَّاني:

" التَّحسين بالتحولات الحاصلة في المنهاج، القدرة على التَّبليغ، القدرة على قراءة وفهم الاختيارات المنهجية وهيكلة مناهج الجيل الثَّاني"[3].

[1] - ، اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية – تطوير المناهج الدراسية ص17.

[2] - نفسه، ص2 .

[3] - نفسه، ص3.



الشكل2– مخطط يوضح صفات مناهج الجيل الثَّاني[1]

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية – تطوير المناهج الدراسية ، ص15.

3- عناصر المنهاج من الطَّرائق إلى التَّقويم:

يُعدُّ المنهاج إحدى الأدوات في تربية أبناء المجتمع، ووسيلة لتحقيق أهدافه وطموحاته، يعمل على غرس المواطنة الصَّالحة في نفوس الأفراد، وينمي قدرات الفرد واستعداداته وميوله، من أهم عناصر المنهاج: الطَّرائق- المحتوى – الأهداف- التَّقويم، التي سنتناولها في هذا العنصر من البحث، لإدراك الفرق بينها والإلمام بها.

1- تعريف المنهاج:(la curriculum).

1-1 – لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور" طريقٌ نَهجٌ: بيّن واضح، وهو النَّهج...وطرق نَهجةٌ وسبيلٌ مَنهجٌ كنهج ومنهج الطريق وضحه، والمنهاج: كالمنهج وفي التَّنزيل **{...** لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا... } الآية 48 من سورة المائدة

وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا"[1]

يتبيَّن لنا من خلال التعريف أنَّ المنهاج لغة هو الطَّريق الواضح البيّن، وهو من الفعل نَهَجَ أي وضح.

1-2- اصطلاحا: يُعرف المنهاج في مفهومه القديم بأنَّه:" مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التَّلاميذ في صورة مواد دراسية، التي اصطلح على تسميتها بالمقرَّرات الدّراسية، وبالتَّالي ينصب النهج التقليدي في محور تعليم المادَّة الدَّراسية فيها المعلم ملقن والمتعلّم متلقي غير فعَّال."[2]

أمَّا المفهوم الحديث للمنهاج فهو" مجموعة الخبرات التي تهيئها المدرسة لطلابها داخلها وخارجها، لتحقيق لهم النمو الشامل في جميع النواحي، فالمنهج يعمل على إعدادهم لممارسة أنشطة المجتمع بأنجح طريقة ممكنة، فالمنهج الحديث لا يقف عند حد الاهتمام بالمادَّة العلمية، بل يعتبرها وسيلة من الوسائل لتحقيق أهداف التربية."[3]

[1] – محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، مادة(ن.هـ.ج).

[2] – شوقي حساني محمود، تطوير المناهج رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريس والنشر، القاهرة، ط1، 2009م، ص21.

[2] – نفسه، ص27.

والمنهاج هو" خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، ثم طرائق التَّعليم وأساليب التَّقويم، أو سلسلة الوحدات الموضوعية بكيفية تجعل نعلُّم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون المتعلم قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات السَّابقة"[1]

يتَّضح من خلا التعاريف السابقة أنَّ المنهاج هو المادَّة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق، وللمنهاج منظومة تتضمَّن عناصر مرتبطة ومتكاملة تخدم التَّلاميذ في منظومة التَّعليم تحقق لهم النمو الكامل.

– خصائص المنهاج: يتضمن المنهاج:" الخبرة التَّعليمية، ويتَّجه نحو تنمية وارتقاء التّلميذ، كما تتصف خبرات المنهاج بالتنوع والثراء في مستوياتها وأنماطها، وتتَّسم بالمرونة الكافية للسعي إلى تحقيق الأهداف المنشودة."[2] ويتأسس بناء المنهاج على الأسس الاجتماعية والنفسية، والفلسفية، والمعرفية.

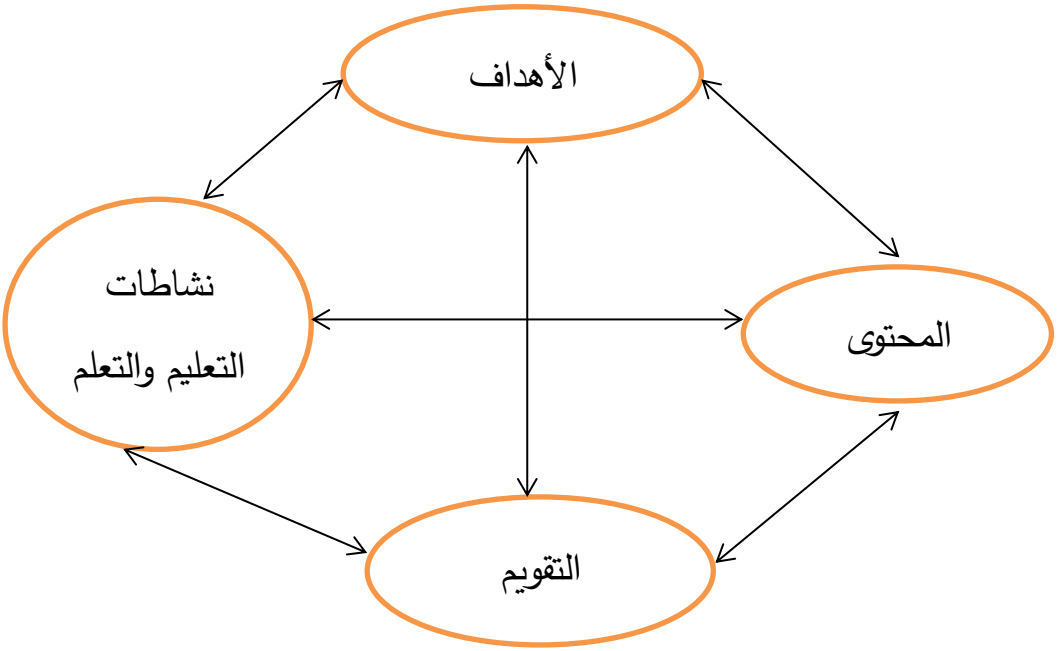
– تنظيم وبناء المناهج الدراسية: يتم بناء المناهج الدراسية وفق تنظيم يشمل" التخطيط واستناد التطوير إلى دراسة علمية للتّلميذ وبيئته والمجتمع، والاتّجاهات العالمية، وإلى التَّجريب والشمول والتَّكامل، والتَّوازن ثم التَّعاون والاستمرارية."[3]

[1]– صالح بلعيد، في المناهج اللُّغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، صنف 4/191، 2005م، ص13.

[2] – حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف للطباعة والنشر، ط1، 1998م، ص78.

[3] – حلمي أحمد ومحمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط9، 2016م، ص339.

يشمل المنهاج عناصر نُجملها في الشَّكل التَّخطيطي الآتي:



شكل رقم3: – عناصر المنهاج.[1]

[1] – محمد السيد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص21.

1-2- مكوّنات المنهاج: يتكوَّن المنهاج من مجموعة من العناصر تشمل:

1-2-1- المحتوى:(contenu) هو " الذي يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعليمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتّجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إيَّاها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها"[1]

يشمل هذا التعريف أنواع المحتوى التعليمي وغاياته، وتتمثل هذه الأنواع في:

أ- الحقائق: الدَّلَّة على المعلومات غير المترابطة، ويتم ربطها وتنظيمها من أجل استيعابها وفهمها.

ب- المفاهيم: التي تعتمد على إدراك التلاميذ بين ما احتفظوا به واكتسبوه وما سيواجهونه، واستيعابهم للمفاهيم يجعل المحتوى الدراسي أكثر سهولة في فهمه وتعلُّمه.

ج- المبادئ: ويمكن تعريف المبادئ على أنها:" علاقة سببية أو ارتباطية أو احتمالية تربيط بين مفهومين أو أكثر، وقد صنَّف العالمان(كاتز ولكوزماير) المبادئ إلى أربعة أصناف هي:

1- مبادئ السبب والنتيجة: العلاقة القائمة بين المفاهيم علاقات سببية؛ أي العلاقة بين سبب ونتيجة.

2- المبادئ الارتباطية: وهي على نوعين:

- مبادئ ارتباطية علاقتها طردية مثل: كلَّما زادت ساعات الدراسة زاد التحصيل.

[1] - محمد السيد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص20.

– مبادئ ارتباطية علاقتها عكسية مثل: كلَّما زاد الضَّغط قلَّ الحجم.

3– المبادئ الاحتمالية.

4– المبادئ البديهية: هي عبارة عن حقائق مقبولة عند الأفراد وتتمثَّل في: الأسس، القواعد، والقوانين."[1]

د– الإجراءات:" هي مجموعة من الخطوات والطرائق والمهارات المرتبة التي تؤدّي إلى تحقيق النواتج التعليمية المحددة، ويمكن تحديد الإجراءات بالأسئلة التي تبدأ بأسئلة كيف؟"[2]

يعتمد المنهاج على جوانب محدَّدة يتمركز عليها مخطَّطه" فمحتوى المنهج بهذه المكوّنات يؤلّف كلاما مركَّبا مترابطا، وكل خبرة يمر بها المتعلّم لها هذه الجوانب: المعارف والعمليات، المهارات، القيم والمعتقدات، لذلك ينبغي على مخططي المناهج أن يهتموا بالجوانب الثَّلاثة."[3] يتحقق التكامل والنمو الشامل إذن بهذه المجموعة التي يتزوَّد التَّلاميذ بها في ضوء الأهداف المسطرة.

1-2-2- الأهداف:(les objectifs).

لكلّ نهاية مرحلة من مراحل المنهاج يراد الوصول إليها هناك غايات ومرامي:" فالأهداف منارة يدور حولها العمل والاجتهاد والبذل، فإذا سألت زارعا، أو تاجرا، أو مدرسا، أو

[1] – زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد لحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص54-55.

[2] – نفسه، ص55.

[3] – منى يوسف بحري، المنهج التربوي(أسسه وتحليله)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م، ص190.

طبيبا، أو غيرهم: لماذا فعلت هذا؟ يجيبك: لأنّي أريد أن أحقق كذا وكذا ويذكر الأهداف التي يتوخاها من عمله، وكذا الأمر بالنسبة لمخططي المناهج الدراسية حين تسألهم لماذا تخططون منهجا ما؟ سوف يجيبونك: لنحقق أهدافا نقصدها، فلا بد لكل منهج من أهداف يعمل على تحقيقها، فالأهداف التي يعمل المنهج الدراسي على تحقيقها هي الجانب أو العنصر الأوَّل من مكوّنات المنهج الدراسي"[1]

وهناك أهداف عامَّة للمجتمع، وأهداف خاصَّة:" فالهدف هو ما يُتوقع من النظام التعليمي أن يحققه، وله أهمية كبيرة في توجيه نشاط الأفراد والمؤسسات، فإنَّ ذلك يتطلَّب تحديدا بدقة، وهناك أهداف عامة للمجتمع(تنبع من فلسفة المجتمع وتوجهاته) وأهداف خاصةبكل جهاز، أو قطاع، كالتَّعليم، والصحة وغيرها"[2]

وفي مجال التربية يقول محمد لبيب النجيحي:" لكل عملية تربوية هدف ترمي إلي تحقيقه وهو ليس غاية نهائية تقف عندها هذه العملية، ولكنَّه محاولة للتنبؤ بما يمكن أن تنتهي إليه المجهودات التربوية الحاظرة أو مايجب أن تنتهي إليه، فإذا ما نتج عن ذلك تلك البصيرة التي نصل إليها بالعمل الفكريالذي، التي تصبح وسيلتنا إذا ما توصلنا إليها لتوجيه كل من المدرس والتلميذ نحو هذا الهدف تساعدنا أوَّلا على تحديد الوسائل المناسبة لتحقيق هذا الهدف

[1] – محمود أحمد شوق، الاتّجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، ج1، 2001م، ص36.

[2] – ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2008م، ص77.

وتُقدّم لنا ثانيا تتابع الخطوات الموصلة إلى ذلك"[1].

كما يُميّز محمد لبيب بين الأهداف و بين النتائج الواقعية للعملية التربوية:" فالأهداف هي مسألة إعمال فكر وقيادة بصيرة، بينما النتائج هي الواقع الملموس، وحيث إنَّ الزمن يمر وأنَّ العملية التربوية عندما تبدأ لابد أن تنتهي إلى نتيجة ما؛ سواء أكان هناك تفكير في الأهداف أم لم يكن، فإننا نرى بوضوح أنَّ وضع الأهداف والتفكير فيها، وقيادتها للعملية التربويةعمل من أعمال الذكاء، هو خير ما يُوجّه العملية التربوية"[2].

كما أنَّ هناك أهداف خاصة تصاغ على أساس ما تبنى عليه العملية التعليمية/التعلمية بين المعلم والتلميذ(المدخلات – العمليات – المخرجات – التغذية الراجعة)، فالهدف الإجرائي هو إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية، وفي هذا الصدد يقول محمد دريج:" يمكن أن نلاحظ بأنَّ صياغة الأهداف الخاصَّة تكون دائما صياغة واضحة، وتكون لكلماتها معان واحدة غير قابلة للتأويل"[3].

نستنتج من خلال ما سبق أنَّ الأهداف التربوية في الموقف التعليمي يحققها عمل من أعمال الذكاء يتَّصف بالبصيرة وإعمال الفكر، وربط الحاضر بالماضي والمستقبل.

[1] – محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، كلية التربية بجامعة عين شمس، مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1963م، ص145–146.

[2] – نفسه، ص146.

[3] – ينظر: تحليل العملية التعليمية، محمد دريج.

1-2-3- الطرائق(les méthodes):

يستدعي تقديم المحتوى الدراسي للتلاميذ طرائق توصل المعرفة إليهم من طرف المعلم، فما هي الطريقة في العملية التعليمية؟

" الطريقة عبارة عن خطوات مُعدّة مُسبقا يسير عليها المعلم في تدريسه، وهي جزء لا يتجزأ من المنهج بمعناه الواسع المتطوَّر، وتعتبر الطريقة الرُّكن الرابع من أركان التدريس وهذه الأركان هي:(المعلم- التلميذ- المادة – الطريقة)، ولتحقيق الأهداف نحتاج الطريقة المناسبة للمادة المراد تدريسها، علما أن الطريقة نفسها تتأثر بأهداف المادة، ونوعية التلاميذ،ونوعية محتوى المادة، وتتعدَّد تبعا للنظريات النفسية، والفلسفات التربوية المستمدَّة منها."[1]، يُدير المعلم هذه السلسلة من الفعاليات المنظمة والمترابطة داخل القسم ليُحقق الأهداف.

وطرائق التدريس كثيرة منها:"1- المحاضرة أو الإلقاء: وهي الطريقة التي يقوم بها المعلم أو المدرس بإلقاء المحاضرة أو الدرس على التلاميذ هم جالسون في مقاعدهم.

2- طريقة المناقشة: والمناقشة هي لون من الحوار الشفويبين المدرس والطلبة أو بين المعلم والتلاميذ على صورة أجوبة وأسئلة، شريطة أن يؤدي الحوار إلى الوصول إلى المعلومات والمفاهيم الرئيسية لموضوع المناقشة.

[1] – ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ص107.

3- طريقة الاستجواب: وتسمى طريقة الأسئلة وهي طريقة قديمة قدم التربية نفسها، يقوم فيها المدرس بإلقاء الأسئلة على المتعلمين...إنَّ الأسئلة التي تُستخدم أثناء التدريس تُؤثر بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

4- التعلم بالاكتشاف: تُؤكّد الدراسات التربوية الحديثة على ضرورة استخدام طريقة الاكتشاف في التدريس لأنَّها تتيح للطلبة اشتراكا فعَّالافي عملية تعلُّمهم، ويُنظَر إلى الاكتشاف على أنَّه العملية التي يصل بها المتعلّم إلى الحل، أو الناتج، أو الوصول لمعلومة بعينها، وقد يحصل الاكتشاف عند مواجهة الطالب للمشكلة، فيبحث عن طرق الحل، أو إعادة الحل، مما يزيد قدرته على التفكير، والاكتشاف يساعد الطالب على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستيع استرجاعها بسهولة وقت مايشاء."[1]

ومن الطرائق المهمَّة في التربية الحديثة التي تعتمد على العصف الذهني نذكر:

" 5- طريقة حل المشكلات: وهي طريقة قريبة من التعلم بالاكتشاف، إذ نضع المسألة أو الموضوع في صورة مشكلة أو سؤال، ثُمَّ يُطلب من المتعلّم الوصول إلى الحل المناسب، وتمر هذه الطريقة وفق مراحل هي: الشُّعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، وضع الفروض المختلفة، التحقق من صحة الفروض، الوصول إلى النتائج التي يمكن استخدامها في مواقف مشابهة.

6- الدروس العملية: تقوم هذه الطريقة على النشاط الذي يقوم به المدرس، أو الطلبة، أو الزوارالمتخصّصون، لتوضيح فكرة أو حقيقة أو قانون.

[1] - ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ص124 ،107.

7- التعلم الذاتي: العملية التي يقوم الفرد من خلالها بتعليم نفسه بنفسه باستدام الوسائل المبرمجة لتحقيق أهداف معيَّنة، حيث يقوم بالمرور على مختلف المواقف التعليمية لاكتساب المعلومات والمهارات بالشَّكل الذي يجعله محور العملية التربوية."[1]

تُستخدم هذه الطريقة في حقل التعليم والتدريس ولها أساليب متعدّدة منها:" التعلُّم البرمجي، التعلم بالحاسوب، التعلُّم بالوسائل البصرية، التعلم بالحقائب التعليمية، التعلم من مراكز مصادر التعلم، التعلم المفتوح."[2]

تعدَّدت طرائق التعليم لتتكامل من أجل خدمة وإيصال المحتوى وتحقيق الأهداف المنشودة، وعلى الرغم مما تحمله هذه الطرائق من إيجابيات إلاَ أنَّ لكل طريقة سلبيات ونقائص، لكن تنوُعها يعطيها تكاملا وثراء.

1-2-4- التقويم(L'evaluation):

تصاحب التطبيق الميداني لتنفيذ المحتوى الدراسي عملية تربوية تتعلَّق بالتقويم، بهدف قياس مدى تحقيق الأهداف المسطَّرة لكل مرحلة من مراحل المنهاج، والتقويم من النَّاحية اللُّغوية هو:" إعطاء ثمن للشيء، فيقال: قَيَّم البضاعة أي جعل لها ثمنا، وقوَّم الشيء عدَّله وأصلح اعوجاجه."[3]

[1] - ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ص127، 133.

[2] - نفسه، ص134، 137.

[3] - نفسه، ص141.

واصطلاحا هو:" العملية التربوية المصاحبة للتطبيق الميداني لقياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها في كل مرحلة من مراحل المنهاج."[1]

يعني التقويم بهذا المعنى إصدار حكم من أجل التعديل والإصلاح، فهو لازم وحتمي للتدريس داخل القسم وخارجه، ولكي يصبح عنصرا فعالا في العملية التعليمية" يستند التقويم على خصائص لكي يصبح وسيلة فعالة في تطوير وتحسين العملية التربوية ومنها: أنَّه عملية هادفة وشاملة، مستمرة ومتكاملة.

ومن مجالاته: تقويم الطالب، تقويم المدرس، تقويم المنهج.

كما أنَّ للتقويم أنواع هي: التقويم المبدئي(التشخيصي)، التقويم التكويني(البنائي)، التقويم الختامي، والتقويم التتبعي."[2]

إذن يُشكّل التقويم محورا للعملية التربوية والتدريسية لتشخيص الصعوبات، ثُمَّ العمل على إصلاحها.

[1] – نايف خرما، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1988م، ص35.

[2] – ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ص142، 146.

الفصل الأوَّل: المقاربة المعتمدة في مناهج الجيل الثَّاني لتعليم أنشطة اللُّغة العربية ومرتكزاتها المعرفية.

المبحث الأوَّل: مقاربة التدريس بالكفاءات.

المبحث الثَّاني: المرتكزات المعرفية لمقاربة التدريس بالكفاءات في مناهج الجيل الثَّاني لتعليم أنشطة اللُّغة العربية.

المبحث الثَّالث: خصائص مناهج الجيل الثَّاني.

ذكرنا فيما سبق أنَّ مناهج الجيل الثَّاني هي عبارة عن تعديلات اقتضتها أحكام القانون التَّوجيهي رقم(04-08) المؤرَّخ في:23 جانفي2008 في إطار التَّطبيق الدَّوري للمناهج وإدخال معارف جديدة يفرضها التَّقدم العلمي والتّكولوجي. فما هي المرتكزات المعرفية التي اعتمدت عليها المناهج المعدَّلة ؟

- المتأمّل في المناهج المعدلة يتَّضح له أنَّها استُندت على مقاربة التدريس بالكفاءات التي ارتكزت على أُسس معرفية حديثة ونخصُّ بالذّكر النَّظرية البنائية، و الاجتماعية لتعلُّم أنشطة اللُّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط.

المبحث الأوَّل: مقاربة التَّدريس بالكفاءات.

نُقدّم في هذا العنصر مقاربة التدريس بالكفاءات تعريفا وخصائصا، فما هي المقاربة ؟ وما المقصود بالكفاءة؟

1- المقاربة: تُعرف على أنَّها:" أساس نظري يتألَّف من مجموع المبادئ التي يُبنى عليها تأليف برنامج دراسي، واختيار استراتيجيات التعليم"[1]

2- الكفاءة: هي" مجموعة مندمجة من القدرات تنتج بشكل عفوي لإدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا"[2]

يأتي مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات من خلال هذين التعريفين على أنها:" طريقة من طرائق التدريس تجعل من التلميذ فعَّالا في بناء معارفه انطلاقا من البحث والاكتشاف، مما يكسبه قدرات ومهارات، ومعارف سلوكية، وهذا ما لا يتم بين عشية وضُحاها مثال الهدف التعليمي الآتي: كتابة نصوص سردية وإخبارية وحوارية."[3]

إذن تُعبّر مقاربة التدريس بالكفاءات عن برامج منظمة تُحدَّد فيها الأهداف والغايات التي يمكن تحقيقها من تأليف برنامج دراسي موجه للتلاميذ، وكما تُثمّن المعارف المدرسية، وتجعل التعليم أكثر إجرائية لتنمية الكفاءات.

---

[1] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر، 2010م، ص323.

[2] – نفسه، ص262.

[3] – بدر الدين تدريدي ورشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للُّغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005/2004م، ص53.

3- خصائص مقاربة التدريس بالكفاءات ومميزاتها: " إنَّ نموذج التدريس بالكفاءات يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية من الأداء والمردود عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفعالية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم في مختلف مواقف الحياةبكفاءة ومرونة، من أجل ذلك يمكن حصر خصائص هذا النموذج في العناصر الآتية:

1- تفريد التعليم بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلممع إيلاء العناية بالفروق الفردية بين المتعلمين.

2- قياس الأداء بالاهتمام بتقويم الادعاءات والسلوكات.

3- إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء.

4- توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياةبكفاءة.

5- دمج المعلومات لتنمية الكفاءات أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة."[1]

وتتميَّز مقاربة التدريس بالكفاءات عن المقاربات السابقة في:

"1- ترشيد الزمن البيداغوجي.

2- التركيز على إدماج الكفاءات العرضية في النشاطات التربوية.

[1] - مجاهد العيد، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للتعليم السنة الرابعة ابتدائي، ط2، 2006م، ص07.

3- تُعلّم المناهج على تشجيع إندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل الاعتماد على الأسلوب التراكمي للمعارف.

4- اعتبار التعلم محور العملية التعليمية.

5- التكامل بين النشاطات الصفية واللاصفية."[1]

4- أهداف التدريس بالكفاءات وأشكال التقويم:

يهدف التدريس بالكفاءات إلى:" توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف لحل وضعية مشكلة حلا عمليا واقعيا وفاعلا، وإدماج المكتسبات وتفعيلها، وتنظيمها واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة."[2]

جاءت هذه المقاربة لتحسين التدريس مركّزة على التلميذ:" فهي تصوُّر جديد يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناء على منطق التعلمالذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف، واكتساب الكفاءات بما يُمكّن المتعلم-رجل الغد- من تحقيق حاجاته من جهة، والتفاعل مع المجتمع من جهة أخرى."[3]

ومن أشكال التقويم في هذه المقاربة أنَّه يقتضي من المعلم أن: يطلب من التلاميذ البحث وإنجاز أعمالهم، ويدفعهم إلى التفكير للربط بين معارفهم السابقة، واستعمالها في وضعيات جديدة، ثُمَّ يصدر حُكما عن الكفاءات المُحققة بعد المراقبة والتوجيه.

---

[1] – لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2005م، ص66.

[2] – نفسه، ص78.

[3] – المركز التكويني للوثائق التربوية- المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر، 2005م، ص07.

– المبحث الثَّاني: المرتكزات المعرفية لمقاربة التدريس بالكفاءات في مناهج الجيل الثَّاني لتعليم أنشطة اللُّغة العربية.

اعتمدت الدّراسات التَّربوية الحديثة على النَّظرية البنائية في التَّعلُّم والتَّعليم، وترتَّبت على ذلك تحوُلات وتوجيهات مُهمَّة في المناهج وأدوار المعلّم والتّلميذ.

أ: النظرية البنائية.

1– التَّعريف والخصائص:

ا– معنى النَّظرية عند الجرجاني:" النظري هو الذي يتوقف حصوله على نظر وكسب النَّفس والعقل وكالتَّصديق بأنَّ العالم حادث "[1]

وعرَّفها (جاك رتشاردز) أنَّها: مقولة أوصياغة لمبدأ عام على رأي معيَّن، مُؤيَّد بمعلومات تُوضّح حقائق معيَّنة أو تفسّرظاهرة من الظَّواهر أو حادثة من الحوادث، وقال سلامة نقلا عن الفطَّامي:" أنَّ النَّظرية هي مجموعة من البيانات المنظَّمة بشكل جيَّد تساعد في تفسير الأحداث والتَّنبؤ بما سيحدث والتَّحكم في الحدث"[2].

فالنَّظرية إذن يمكن اعتبارها:

---

[1] – الشريف الجرجاني علي بن محمد بن علي الزين ، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص211.

[2] – عبد الحافظ محمد سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري التعليمية، ط2003 ، ص32.

- أسلوبا في الفهم وتكوين الآراء، بداية لصياغة وسن القوانين ثم تعميمها.

– مفيدة لمخططي المنهج حيث تساعدهم في الوصول إلى تحديد خصائص المتعلّمين الجسمية – العقلية، والوجدانية، ممَّا يساعد في فهم طبيعة التَّعلُّم. وفي هذا الصدد يقول (براون):" أنَّ النَّظرية اللُّغوية ونظرية تعليم اللُّغة بمثابة المذهب الذي تتأسَّس عليه أنشطة تعليم اللُّغة المذهب هوكالافتراضات والأسس النَّظرية التي تحدّد ما سيحدث في الحجرة الدّراسية وتعين ما يحتاج الطُّلاب إلى تعلُّمه وكيفية الحصول عليه "[1]

ومن أهم النَّظريات التي تعتمد على الأساس اللُّغوي وذات علاقة بتعليم اللُّغات وتدريسها :

" النَّظرية البنيوية، والنَّظرية التحويلة التوليدية. والنَّظريات التي تعتمد على الأساس النَّفسي ويطلق عليها مدارس أو اتّجاهات : النَّظرية السُّلوكية، المعرفية، والبنائية.

وهناك عدَّة معايير يمكن وضعها لإصدار حكم على أنَّ نظرية ما جيّدة أم لا لتتأسَّس عليها عملية التَّعليم، والمعايير هي:– مدى شموليتها لجميع متغييرات التَّدريس وعملياته.– مدى بعدها عن الذَّاتية، وقربها من الموضوعية.– الدّقة، والاتّساق الدَّاخلي الذي يقود إلى الثَّبات. – مُنظَّمة؛ أي تسير بشكل منطقي ومُنظَّم.– أن تكون مطابقة للواقع؛ أي إجرائية وقابلة للتَّطبيق.– الوضوح بالبعد عن التَّعدُّد(البساطة) والشُّمولية."[2]

ب– تعريف البنائية: " البنائية تشتق من كلمة البناء أو البنية وهي التي اشتقت من أصلها اللاتينية "sturere" بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما. وتُعبّر البنائية في أبسط صورها

[1] – منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذج للتقويم البنائي، مكتبة فهد الوطنية الرياض، ط2013،1، ص137.

[2] – نفسه، ص169.

عن أن المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة "[1].

وكلمة البنائية مقابلة بمصطلح الإنجليزية (constructivism)، وقدَّم (براون) أنَّ البنائية " تُمثّل نوعا من المعرفة البنية فهي تجسيم وتوحيد الاتّجاهات المتنوّعة، انبثقت من أنظمة معرفية متنوّعة من بينها: علم اللُّغويات، علم النَّفس، وعلم الاجتماع "[2]

قال (جونسون) أنَّ النَّظرية البنائية هي" مجموعة من عملية التَّربية والتَّدريسية التي يتمحور حول المتعلّم؛ أي التَّدريس الذي يقوم على العملية التَّفاعلية مع مراعاة ميول الطُّلاب واحتياجاتهم، وهي رؤية في نظرية التَّعلم ونمو الطّفل قوامها أنَّ الطّفل يكون نشطا في بناء أنماط التَّفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة "[3]، وعرَّفها كل من (سويونر) و(هاريانتو) على أنَّها" فلسفة التَّعلُّم القائمة على الافتراض القائل بأنَّنا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا "[4]

من خلال التَّعاريف السَّابقة نجد أنَّ البنائية تركّز على المتعلّم في بناء معرفته الجديدة في ضوء المعارف السَّابقة التي تكون لديه، فهو لا يستقبلها من الآخرين مباشرة بطريقة سلبية، ولكن يمكن أن يتعاون معهم.

---

[1] – النظرية البنائية في التعليم:http://ww.new-educ.com./theories dapprentissage le constructivisme تم التحميل بتاريخ:12جوان2020م.

[2] – منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذج للتقويم البنائي، ، ص175.

[3] – نفسه، ص180.

[4] – نفسه، ص196.

" فالنَّظرية البنائية في تعريفها الإجرائي هي عملية تفاعل نشط بين ثلاث عناصر في الموقف التَّعليمي: الخبرات السَّابقة- المواقف التَّعليمية المُعدَّة للمتعلّم- المناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التَّعلُّم، ترى النَّظرية البنائية أنَّ التَّعلُم المعرفي يتم من خلال التَّكيف العقلي؛ أي حدوث توازن في فهم الواقع والتَّأقلم مع الظُّروف المحيطة، وتؤكّد على أنَّ المتعلّم يربط المعلومات الجديدة بالسَّابقة بما يحدث تغيرات في بيئته المعرفية على أساس المعاني الجديدة وتشمل البنائية التَّعليم والتَّعلُّم معا، فهي تعتمد أساسين هما: – التَّعلُّم الذي يحدث داخل عقل المتعلّم – وما يقوم به المعلّم من أداء في الموقف التَّعليمي. والبنائية فلسفة تربوية تعني بأنَّ المتعلّم يقوم بتكوين معارفه الخاصَّة التي يخزنها بداخله، فلكلّ شخص معارفه الخاصَّة التي يمتلكها، وأنَّ المتعلّم يكوّن معرفته بنفسه إمَّا بشكل فردي أو مجتمعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السَّابقة، حيث يقوم المتعلّم بانتقاء وتحويل المعلومات وتكوين الفرضيات واتّخاذ القرارات معتمدا على البنية المفاهيمية التي تمكّنه من القيام بذلك "[1]

من خلال هذا التَّعريف يتَّضح لنا اهتمامات البنائية في النّقاط التَّالية:

1- تهتم بالتَّعلُّم؛ أي أنَّها نظرية تعلُّم وليست أسلوب تدريس .

2- تشرح العمليات المعرفية الدَّاخلية للمتعلّم وما يجري داخل عقله عندما يتعرَّض للمواقف التَّعليمية(معرفته السَّابقة – دافعيته – قدرته على حل ومعالجة المعلومات...الخ)

[1] – زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير – ط1، الأردن، 2016، ص34.

3- يُكوّن المتعلّم المعرفة بنفسه على اعتبار أنَّ المعرفة تُبنَى بصورة نشطة على يدّ المتعلّم ولا يستقبلها بصورة سلبية من المحيط الخارجي(بيئة التَّعلُّم).

1- أفكار النَّظرية البنائية ظهرت في عمل (بياجيهpiaget) الذي صعَّد فكرة البنائية في علم النَّفس النَّمائي، " وعلى الرّغم من أنَّ الفلسفة الرَّئيسة للبنائية تُنسب إلى (بياجيه1896-1980) إلَّا أنَّ (بستالوزي1746-1827) أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك، إذ أكَّد ضرورة اعتماد الطُّرق التَّربوية على التَّطور الطَّبيعي للطّفل وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكَّد أهمّية الحواس كأدوات للتَّعلُم، ونادى بربط مناهج التَّعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية"[1]، لكن يُعدُّ (جون بياجيه) المنظّر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب أفكار متعدّدة لفلاسفة ومنظّرين قبله، في نظرية شاملة شكَّلت الأسس الحديثة لعلم نفس النُّمو وشدَّ انتباه النَّاس إلى نظرة جديدة في التَّربية وعلم النَّفس.

2- وقد استندت البنائية إلى أربع نظريات هي:

" أ- نظرية بياجيه في التَّعلُّم المعرفي والنُّمو المعرفي.

ب- النَّظرية المعرفية في معالجة المتعلّم للمعرفة وتركيزها على العوامل الدَّاخلية المؤثّرة في التَّعلُّم.

ج- النَّظرية الاجتماعية في التَّفاعل الاجتماعي في القسم أو المخبر أو الميدان.

[1] – زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير – ط1، الأردن، 2016، ص38،39.

د- النَّظرية الإنسانية في إبراز أهمية المتعلّم ودورها في اكتشاف المعرفة وبنائها."[1]

- حسب (بياجيه) يجب تبنّي الضَّوابط التَّالية في العمل التَّربوي والتَّعليمي:

- جعل المتعلّم يُكوّن المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظَّواهر بدل استقبالها عن طريق التَّلقين.

- جعل المتعلّم يكسب السَّيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا.

- جعل المتعلّم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الريَّاضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي .

- يجب تنمية السَّيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الريَّاضية بشكل يوازي تطوُّر المراحل النَّمائية لسنوات التَّمدرس.

- إكساب المتعلّم مناهج وطرائق التَّعامل مع المشكلات واتّجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار.

- تدريبه على التَّعامل مع الخطأ كخطوة في اتّجاه المعرفة الصَّحيحة.

- اكساب المتعلّم الاقتناع بأهمية التَّكوين الذَّاتي.

[1] - زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص86.

الشكل4 – النسق المفاهيمي للنَّظرية البنائية–[1]

[1] - الضوي، منيف خضير، النظرية البنائية وتطبيقاتها فيتدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي،ط1، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، 2013م، 1– ص81.

– الفكر البنائي والتَّعلُّم المعرفي:

– تعدَّدت تيَّارات الفكر البنائي باعتبار البنائية نظرية في التَّعلُّم وليست مجرَّد مدخل تدريسي وذلك أنَّ البنائية تنطلق من محطَّة التساؤل وهي الكيفية التي يتعلَّم بها التَّلاميذ، فقد جاءت وُجهات نظر تَشَرَّبَ منها الفكر البنائي، ومن بين هذه التَّيَّارات:

"– البنائية البسيطة:(trivial constructivism)

– تتجلى سمات البنائية البسيطة في المبدأ الذي وضعه رائد الفكر البنائي(جان بياجيه): تبنى المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلّم ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة ، فالمعرفة القبلية للمتعلّم لها تأثير أساسي في استقبال المعرفة الجديدة وبنائها من طرف المتعلّم. وهذا ما يتماشى ونظام التَّعليم في توالي الأفكار من البسيط إلى المعقَّد.

– البنائية الجذريَّة:(radical constructivism)

لم تركّز البنائية الجذريَّة على تأثير البيئة في التَّعلُّم، لكنَّها أضافت عنصرا آخر للبنائية البسيطة، وهو أن المتعلّم يحاول التَّكيُّف مع المعرفة الجديدة من خلال معرفة سابقة تساعده في ترتيب الخبرات، لكن عندما تصل هذه الذّهنية المبنية من خبرات الماضي يحدث فيها تغيّر لمحاولة التَّكيُّف وذلك لوجود البدائل"altematives " حيث يتمكَّن الأفراد ذَوُو الأفكار والثَّقافات المختلفة من الاتّصال لكون أفكارهم على درجة من الملاءمة والاتّفاق والانسجام."[1]

[1] – حسن زيتون و كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مكتبة طريق العلم – عالم الكتب – ط1، 2003، ص50.

- البنائية الاجتماعية:(social constructivism):

"ركَّز (فيجوتسكي) على الأدوار التي يلعبها المجتمع من خلال التَّفاوض بين المتعلّمين في المعنى المشترك بينهم والمناقشة الصَّفية (class dixusion)؛ أي أنَّنا نأخذ في الاعتباراالبيئة المجتمعية للمتعلّم، والتَّركيز على التَّعلُم التَّعاوني(collaborative leariniag).

1- البنائية الثَّقافية:(cultural constructivism)

بناء نظام بصورة متساوية في ذهن المتعلّم من خلال التَّأثيرات الثَّقافية وما تتضمَّنه من عادات وتقاليد وأعراف ولغة، والأدوات والأنظمة الرَّمزية المستخدمة لتسهيل التَّفاعل الثَّقافي، بأدوات اللُّغة(language) وغيرها من الأنظمة الرَّمزية التي نستخدمها للتَّأثيرعلى طريقة تفكيرنا ودورها في:

- إعادة توزيع العبء المعرفي للنّظام بين الأفراد والأدوات أثناء استخدامها.

- الوسائل التَّعليمية ومنها التّكنولوجيا لبناء المعرفة وتوظيف الرُّموز التي تدعم العديد من التغيّيرات في المنهاج والتَّعليم وما يطرأ على التَّدريس والتَّعلُّم.

- البنائية النَّقدية:(cririca constructivism)

يصف (تايلر1996taylor) البنائية النَّقدية بأنَّها معرفة اجتماعية تخاطب السّياق الاجتماعي والثَّقافي لبناء المعرفة، ويبرز دورها كمحك ومرجع للإصلاح الثَّقافي حيث تمثّل

هذه النَّظرية إطارا فكريا، من أجل العمل على التآمل النَّقدي وتنمية عقلية دائمة التساؤل "[1] يضيف هذا التَّيَّار البعد النَّقدي الهادف إلى إصلاح وتشكيل هذه البيئات لتتمكَّن البنائية من تحقيق ما ترمي إليه.

- البنائية التَّفاعلية:(interactive constructivism)

" تظهر سمات البنائية التَّفاعلية من خلال اكتساب المتعلّمين التَّعامل مع التَّغيير المفهومي إلى جانب القدرة على التَّجريب، والاستكشاف والتَّبرير، والتَّدعيم وخلق التَّفاعل بين القديم والجديد واكتساب المهارة في تطبيق المعرفة.

وتتوجَّه البنائية التَّفاعلية إلى المعلّم أن يتعرَّف على ما يعرفه المتعلّمون فيكون مُرشدا و مُوجّها لهم في الموقف التَّعليمي حتى يقوم بغرس المعرفة عن طريق مختلف الأنشطة. وذلك من خلال ربط الأفكار القديمة المكتسبة بخبراتهم الجديدة.

- البنائية الإنسانية:(humman constructivism)

يركّز هذا التَّيار على أهمية العمليات المعرفية ودور المعرفة السَّابقة في بناء المتعلّم للمعرفة الجديدة، ويقدّم تصورا حول صناعة معنى مشترك التي يمكن أن تسهم بها عقول الأفراد."[2]

[1] – د.حسين زيتون ود. كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مكتبة طريق لعلم – عالم الكتب – ط1، 2003، ص54.

[2] – نفسه، ص59.

فالمعرفة من منظور البنائية الإنسانية ليست مجرد نقل بسيط لموضوعات وأحداث العالم الواقعي عن طريق الاتّصال، بل تمثل إطارا هرميّ التَّنظيم للمفاهيم المرتبطة بعلاقات تبادلية، وعملية نشطة تتطلَّب الرَّبط بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة بالفعل. ومنه فإنَّ مفهوم التَّعلُّم في النَّظرية البنائية هو سلوك يحصل للمتعلّم من خلال توظيفه لتمثُّلاته، من أجل حصول التَّوازن والتَّكيُّف بين المعارف السَّابقة والمعارف اللاحقة؛ لأنَّ التَّعلُّم يُبنى من خلال تكيُّف الذَّات مع موضوع التَّعلُّم وذلك عبر :

– الاستيعاب والتَّلاؤم المُؤدّيين إلى التَّوازن الحاصل في الدّماغ بين المعطيات السَّابقة والمعطيات الجديدة.

" يرى التَّعلُّم البنائي أنَّ المتعلّم نشط وغير سلبي، وأنَّ المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج أو من شخص، بل هي تأويل ومعالجة المتعلّم لأحاسيسه أثناء تكوين المعرفة، والمتعلّم هو محور عملية التَّعلُّم بينما يلعب المعلّم دور المُيسّر ومُشرف على عملية التَّعلُّم، ويجب أن تُتاح الفرصة للمتعلّمين في بناء المعرفة عوضا عن استقبالها من خلال التَّدريس، وللبنائية في التَّعلُّم أوجه متعدّدة حيث أكَّدت أعمال (بياجيه1960piaget) و(برونر1990bruner) على فكرة أنَّه ما يحصل في العقل يجب أن يكون قد تمَّ بناؤه بالفرد عن طريق المعرفة بالاكتشاف،

مع التَّركيز على عملية التَّمثيل(assimilation) والتَّكيُّف(accomodation) للمعرفة، ويكون الاحساس بالمعنى متلازم مع التَّفسير الذَّاتي للفرد "[1]

بينما يؤكّد (جون ديويjohn dewey) على أنَّ" المعرفة تتم من خلال النَّشاط والخبرة في ربط الأشياء والتي يتم فيها التَّفاعل مع البيئة

تؤكّد النَّظرية البنائية على الجانب التَّطبيقي التَّربوي فيما يلي:

1- أن يتناسب المنهاج المعرفي (الدّراسي) مع المرحلة الدّراسية له، فلايمكن أن ندرّس المتعلّمين في المرحلة الابتدائية مناهج ومعارف فوق طاقاتهم العقلية، بل يجب أن تكون هذه المناهج متناسبة مع هذه المرحلة.

2- أن يكون المعلّم على علم بخصائص التَّفكير لكلّ مرحلة، وبالتَّالي فإنَّ إعداد المعلّم تربويًّا يساعده على تقديم المادَّة العلمية الصَّحيحة، وأن يتعرَّف على المراحل العمرية لتلاميذه، ، وأن يتعرَّف على القدرات العقلية والفروق الفردية وأن يعطي كلَّ فرد على قدر حاجته وقدرته.

3- الاختلاف في طرق التَّدريس حسب مراحل العمر.

4- الوقوف على خصائص النُّمو المعرفي ومراحله يمكّن المعلّم من التَّعرف على طبيعة تفكير الطّفل في مراحل نموّه المختلفة، بحيث يوجّه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمراحل نموّه ويحدّد أهدافه في ضوء السُّلوك المتوقَّع أداءه.

[1] – سامي محمود ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية – ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006م، ص76.

5- تساعد مراحل النُّمو المعرفي وخصائصه ومُصمّمي المناهج على وضع مواد دراسية تتَّفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال في المراحل التَّعليمية المختلفة."[1]

حاول(بياجيه) من خلال نظريته أن يجيب عن السُّؤال: كيف يكتسب الفرد المعرفة ؟ وكيف نتوصَّل لمعرفة ما نعرف ؟ حيث يرى أنَّ" التَّعلُّم يتم عن طريق التَّأمل وإعمال الفكر، أمَّا التَّعزيز فينبع من داخل المتعلّم ومن فكره المتفاعل والمنفعل في الوقت نفسه "[2]

فالتَّعلُّم في نظره يعني التَّكيُّفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد والتي تحدث لمعادلة التَّناقضات النَّاشئة من تفاعله مع معطيات العالم التَّجريبي.

والتَّعلُّم المعرفي عند الإنسان في رأي (بياجيه) ينشأ أساسا نتيجة للتَّكيُّف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به، وفي عملية التَّنظيم الذَّاتي " الموازنة " يرى(بياجيه) أنَّ هذا العامل أهم العوامل المسؤولة عن التَّعلُّم المعرفي للطّفل، إذ يلعب دورا أساسيا في النُّمو المستمر في التَّراكيب المعرفية، فعندما يتفاعل الطّفل مع بيئته، قد يصادف مثيرا غريبا عليه أو مشكلة تتحدَّى فكره فيحاول أن يستخدم التَّراكيب المعرفية الموجودة في عقله كي يفسّر أو يفهم هذا المثير أو يحلَّ تلك المشكلة "[3]

و يفترض (بياجيه) وجود عمليتين أساسيتين تُحدثان عملية التَّنظيم الذَّاتي هما:

[1] – – سعاد عبد الكريم الوائلي و طه حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، الأردن، 2005، ص67.

[2] – بلقاسم اليوبي، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات– اللغة العربية نموذجا– 2002، ص35.

[3] – عبدالله معروف ، تعليم وتعلم اللغة العربية – مقاربة لسانية تطبيقية – شبكة الألوكة، قسم الكتب، 2018، ص44.

" التَّمثُّل والمواءمة؛ فهما عنصرا عملية التَّنظيم الذَّاتي والتَّمثُّل عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد، بينما المواءمة عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يُستَجَدُّ من مثيرات "[1]

وبالتَّالي فإنَّ التَّمثُّل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح البنية المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التَّعميم وتكوين المفاهيم.

ب-: البنائية الاجتماعية – social constructivism

نمو البنية المعرفية للفرد وتطوُّره باستمرار يتحدَّد بالدَّور الفاعل الذي تشدّد عليه البنائية الاجتماعية في بناء المعارف لديه، وخاصَّة الصّراع في النُّمو الفردي والاجتماعي.

والتَّقدم الحاصل عن طريق التَّفاعلات الاجتماعية يؤكّده دور الآخر في بناء معارف المتعلّم.

1- تعريف البنائية الاجتماعية: " هي عملية تتعدَّل فيها المعرفة الدَّاخلية للمتعلّم كاستجابة للاضطرابات النَّاتجة عن كلَّ من التَّفاعل الاجتماعي والشَّخصي، حيث إنَّ التَّعلُّم بتأثُّر الآخرين والتَّفاعل الاجتماعي يلعب دورا هاما في إعادة البنية المعرفية اعتمادا على الخبرات "[2].

فالثَّقافية الاجتماعية " عملية اجتماعية يتفاعل التَّلاميذ فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السَّابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمَّن

[1] – عبدالله معروف ، تعليم وتعلم اللغة العربية – مقاربة لسانية تطبيقية ، ص45.

[2] – النجدي وراشد وعبد الهادي، إتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، ط1، 2005، ص394.

المعتقدات، الأفكار، والصُّور؛ لأنَّه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكوّنات الاجتماعية المحيطة به "[1] .

يتَّضح لنا من خلال هذين التَّعريفين أنَّ:

– المعرفة تتكوَّن عن طريق التَّفاعل الاجتماعي بصورة مختلفة، حيث يُعدُّ وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني عن طريق اللُّغة، واللُّغة هي المعاني التي يتم من خلالها التَّواصل بين الأفراد.

– تؤكّد النَّظرية الاجتماعية أنَّ " الهدف من اللُّغة هو استمرار العلاقات بين أفراد المجتمع فالمرجع اللُّغوي الخاص بالأفراد يعود إلى الأحداث التَّاريخية والاجتماعية الخاصَّة ببيئتهم.

– اعتبار اللُّغة أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكّل المناخ العام لبيئة القسم، وهي وسيط للفكر، فالكلام عند الطّفل يكون اجتماعيا في البداية ثُمَّ يليه الكلام المتمركز حول الذَّات وبعده الكلام الدَّاخلي(التَّفكير)."[2]

2– الموضوع الرَّئيسي للإطار النَّظري للبنائية الاجتماعية: يتحدَّد الموضوع الرَّئيسي لهذه النَّظرية في عنصرين هما:" التَّفاعل الاجتماعي الذي يظهر مدى تطوُّر الطّفل الثَّقافي في مستويين الاجتماعي والفردي أمَّا العنصر الثَّاني فهو التَّطور الإدراكي للفرد حيث إنَّ مستوى التَّطور يتقدَّم عند الأطفال في تفاعلهم مع المجتمع والبيئة التي تحيط بهم، و هناك بعض

[1] – زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص62.

[2] – نفسه، ص48.

المفاهيم والنقاط الرئيّسة التي تتناولها البنائيّة الاجتماعيّة وهي: اللغة، البيئة الاجتماعيّة، التّفاعل الاجتماعي، التّفاوض، و حيز النمو الممكن والتي تتّضح في الشكل الآتي:

– الشكل05– المفاهيم الرئيّسة في البنائيّة الاجتماعيّة[1]

1– اللغة: " اللغة كوسيلة تكوّن القدرة على التّفكير وتنظيم المعاني بمختلف أشكالها وتعمل كوسيط للتفكير، فهي تزيد من عملية التّواصل الاجتماعي في التّعبير ونقل الأفكار، كما يؤّكد(جيروجيادس– georghiades2004) على أهميّة استخدام اللّغة كأداة لتدعيم التّفكير فهي أحد الوسائط الاجتماعيّة للتّعلم و أكثرها قوة.

2– البيئة الاجتماعيَّة:

حدد(فيجوتسكي) مصدرين لمعرفة الفرد :

ا– التَّفاعل مع البيئة" ويقصد به المعرفة اليومية، وهويتأثر بتفاعل الأقران واللّغة والخبرات التي يحصل عليها الفرد، والتي تساعد في نمو المستويات العليا من التَّفكير

ب– المعرفة العلميَّة وتعد الناتج من التَّنظيم الشكلي الذي يحدث في القسم."[2]

[1] – زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس ، ص65.

[2] – نفسه، ص65.

وعن طريق هذين المصدرين يتم بناء المعنى وذلك من خلال مشاركة المتعلمين مع معلمهم الأنشطة التعليميَّة التي يمارسونها.

3- التَّفاوض: "حيث تؤّكد النظريَّة على دور المعلم في تشجيع المتعلمين على المناقشة الحواريَّة التَّفاوضية من خلال التَّفاعل المفتوح بينهم، وترك الفرصة للمتعلمّين من أجل طرح أفكارهم وآرائهم لفهم المعنى وبناء المفهوم."[1]

4- حيّز النمو الممكن أو منطقة النمو القريبي: ويعرفها (فيجوتسكي)" بأنَّها المسافة بين قدرة الفرد على حل المشكلات بمفرده باستخدام كل الطَّاقات الممكنة لديه (المستوى الأدنى) ومستوى نموه الكامن تحت رقابة أو مساعدة الأستاذ أو الزميل (المستوى الأعلى)"[2]

" فالمتعلّم لديه مستويان من النمو هما: مستوى النمو العقلي وهو المستوى العقلي الحالي للفرد وقدرته على التعلم بنفسه، ومستوى النّموالكائن وهو المستوى الذي يستطيع الوصول إليه بمساعدة اللآخرين.

يشمل العالم الاجتماعي للمتعلم الأفراد الذين يؤّثرون بصورة مباشرة على المتعلّم، ومنهم المعلّم والأصدقاء والمدير وجميع الأفراد الذين يتعامل معهم المتعلّم من خلال أنشطته المختلفة" أي أننا هنا نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعيّة للمتعلّم، ونهتم بالتركيز على التعلّم

[1] – زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص67.

[2] – نفسه، ص66.

التَّعاوني(collaborative learining) ويرجع كثيرون الفضل في ذلك إلى (فيجوتسكي) الذي ركَّزعلى الأدوار التي يلعبها المجتمع "[1]

ترمي هذه النظريَّة إلى أن تعلّم الأفراد يغذي البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسيَّة والاجتماعيَّة، باعتبار اللّغة وسيلة التواصل اليومي الشفوي والكتابي الذي هو دور كل لغة بشريَّة.

<u>– البحث الثالث: خصائص مناهج الجيل الثَّاني</u>

يميل المفهوم الحديث للمناهج إلى اعتبارها خطّة للتعلّم" فهو يشمل مختلف أنواع النَّشاط الذي يقوم به التَّلاميذ، ومختلف الخبرات التعليميَّة الصفيَّة واللاصفيَّة التي تتوالى المدرسة التَّخطيط لها والإشراف عليها وتقويمها من قبل المتعلّمين، كما أنَّ دراسة المنهاج لم تعد تقتصر على دراسات ضيّقة للمحتوى، بل أصبحت تتناول العمليَّة التربويَّة بأبعادها المختلفة كالأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتعلّم وأساليب النَّشاط المدرسيّ والتَّقويم "[2]

فمناهج الجيل الثَّاني هي عبارة عن تعديلات تقتضيها أحكام القانون التَّوجيهي رقم(04-08) المؤرخ في:(23جانفي2008م)، في غطار التَّطبيق الدوري للمناهج وإدخال معارف جديدة يفرضها التَّقدم العلمي والتكنولوجي.

[1] – حسن زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص51.

[2] – عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص65.

وبما أنَّ المبادئ الأساسيَّة للمنهاج تشمل الجوانب الربعة: الفلسفيّ – المعرفيّ – الخلاقيّ – والنهجي البيداغوجي" باعتبار المنهاج التَّعليمي وحدة منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التَّكامل، فقد أخذت هذه التَّعديلات بعين الاعتبار المبادئ المؤسّسة للمنهاج "[1]

كما ركَّزت مناهج الجيل الثَّاني على القيم الجزائريَّة والتراث والقيم الروحيَّة " بالإضافة إلى المميزات العامة للمناهج والمتمثلة في: الشموليَّة والانسجام وقابلية التَّطبيق، ويقدم توجيهات لسد النقائص الملاحظة على مناهج الجيل الأول "[2]

بدأت الجزائر في تطبيق مناهج الجيل الثَّاني مباشرة دون إجراء تجارب أو أخذ عيّنات قبل التَّعميم لمعرفة مدى نجاح هذا التَّعديل خلال الموسم الدراسي(2016–2017) على الطور الأوَّل من التَّعليم الابتدائي والطور الأوَّل من التَّعليم المتوسط (السنة الأولى)، واستمر التطبيق للطور الثَّاني من التَّعليم المتوسط (السنة الثَّانية والثَّالثة) خلال المسم الدراسي (2017–2018)، وقد وصل للطور الثَّالث من التَّعليم المتوسط (السَّنة الرَّابعة) في الموسم الدراسي (2019–2020).

1– مبررات إعادة كتابة المناهج: أنها ليست جامدة وجب إخضاعها دوريا ل:" الضَّبط والتَّصحيح.– التَّحيين الذي يفرضه التَّقدم.– التَّغيير الشامل استجابة لمتطلّبات المجتمع.–

[1] – لزرق أحمد – دور مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات في التربية البدانية والرياضية في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التربوية في مرحلة التعليم المتوسط، ص603.

[2] – نفسه، ص603.

التَّزايد الدَّائم للمعارف والتَّطور التَّكنولوجي المتسارع.- بروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلعات في مجال التَّربية، وكذا ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي"[1].

2- الملمح الشَّامل في نهاية التَّعليم المتوسط بالنسبة لما جاء في مناهج الجيل الثَّاني:

باعتبار التَّعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التَّعليم الإلزامي" فهو يهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكم في جملة من الكفاءات القاعديَّة التربويَّة منها والثَّقافية والتَّأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتَّكوين بعد التَّعليم الإلزامي، أو الإندماج في الحياة العمليَّة "[2]

وتتهيكل سنوات التَّعليم المتوسط في ثلاثة أطوار تتميَّز بأهداف محددة:

- الطور الأوَّل (السنة الأولى) أو طور التَّجانس والتَّكيف.

- الطور الثَّاني (السنة الثَّانية والثَّالثة) أو طور الدعم والتَّعميق.

- الطور الثَّالث (السنة الرَّابعة) أو طور التَّعميق والتَّوجيه، إذ تتوج نهاية هذا الطور بشهادة التَّعليم المتوسط (التَّقويم الإشهادي).

3- المحاور الرَّئيسة للتَّعليم المتوسط في مناهج الجيل الثَّاني:

- تجانس وتكيّف معارف وكفاءات التَّلاميذ (مكتسبات التَّعليم الابتدائي)، وإدماج لغة أجنبيَّة ثانية.

- تعزيز كفاءات المتعلّمين ورفع مستواهم الثَّقافي والعلمي والتّكنولوجي.

- تعميق تعلّمات التَّلاميذ وتنميتها، وإعدادهم للتَّوجيه في المستقبل.

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج – تطوير المناهج الدراسية –، ص17.

[2] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج مرحلة التعليم المتوسط – الجزائر، مارس2016، ص13.

– استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال قصد التَّعلم وتنمية الذوق الفني والحس الإبداعي.

3-1- في ميدان الكفاءات ذات الطَّابع التَّواصلي في نهاية التَّعليم المتوسط يكون في مقدور المتعلّم وفق مستواه وسنه أن:

"– يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التَّواصل.

– يتواصل باستعمال مختلف الأساليب: الأدبيَّة، الفنيَّة، والبدنيَّة.

– يستعمل وسائل الاعلام والاتّصال لتبليغ الرسائل واستقبالها.

– يستغل موارد تكنولوجيات الإعلام والاتّصال للبحث والتَّواصل مع أقرانه.

– يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسؤول والبناء"[1].

3-2- في ميدان المعارف اللُّغويَّة والأدبيَّة يكون في مقدور التّلميذ وفق مستواه وسنه:

"– التَّواصل باللُّغة العربية في وضعيات الحياة اليوميَّة كتعبير عن الثَّقافة الوطنيَّة بكل أشكالها (اللساني، الفني، والثَّقافي العلمي)، وعن التَّمسك الرَّاسخ بأصوله التاريخيَّة.

– استخدام اللُّغة العربية كأداة للإنتاج والإبداع الفكري في مجالات العلم والأدب، الفن والثَّقافة.

– معرفة (من خلال النُّصوص) أسماء الكُتَّاب والأدباء الجزائريّين والمغاربيّين والعرب، وأدباء ذات شهرة عالميَّة. – التَّحكم في لغتين أجنبيتين كبعد يُعبّر عن الثَّقافة العالميَّة"[2].

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج مرحلة التعليم المتوسط –، ص15.

[2] – نفسه، ص19.

1- مناهج اللُّغة العربيَّة للتَّعليم المتوسط – الجيل الثَّاني-:

تبنَّت اللجنة الوطنيَّة للمناهج في إصلاحات الجيل الأوَّل والثَّاني نموذج (بياجيه) وأسَّست له معرفيا في مناهج اللغة العربيَّة بجملة من المفاهيم التَّربوية والبيداغوجيَّة الجديدة القديمة التي تتعلق بالبنائيَّة، و مقاربة التَّدريس بالكفاءات، وقد أوضح دليل الأستاذ الخاص باللُّغة العربيَّة للسَّنة الأولى من التَّعليم المتوسط (وزارة التربيَّة الوطنيَّة2016) مبادئ النظريَّة البنائيَّة ضمن الاتجاه المعرفي الشَّامل.

والملاحظ على مناهج اللُّغة العربيَّة في الجيل الثَّاني:" أنَّه يؤكّد على ماجاءت به إصلاحات مناهج الجيل الأوَّل الذي ينتقل من المنهاج كبرنامج ومحتويات إلى الحديث الواسع الشَّامل لكلّ العمليَّات التَّكوينيَّة التي يساهم فيها التّلميذ تحت مسؤوليَّة المدرسة خلال فترة التَّعلم"[1].

2- المسار التَّربوي وتوجيهاته التَّربوية في مناهج الجيل الثَّاني:

يحدد منهاج اللُّغة العربيَّة ثلاث اتّجاهات متكاملة لا يتم أحدها إلَّا بالآخر:

ا- اتّجاه مفاهيمي مصطلحاتي:

يكيّف المعطيات السَّابقة وفق واقع جديد، واتّجاه تطبيقي يقدّم خطوطا توجيهيَّة تساعد الأستاذ على فهم التَّصور الجديد الذي اختارته الوزارة وهو منظومة متكاملة من المفاهيم

[1] – وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، الجزائر، ديسمبر2003، ص08.

التَّربوية التي تبنَّتها لجنة إعداد منهاج اللُّغة العربيَّة، "وتعد مصطلحاتها مفاتيح للإصلاح التَّربوي الجديد وتسهيل العمليَّة التَّعليمة/ التعلميَّة. ومن هذه المفاهيم:

1- المقاربة بالكفاءات: وهذه المقاربة جاءت بها إصلاحات الجيل الأوَّل وحدّدت مبرّرات اختيارها وبالتَّالي ليست بتصوُّر جديد، وكل ما يرتبط بها من مصطلحات كالكفاءة الشَّاملة الختاميَّة، العرضيَّة، كفاءات المواد، ومركبات الكفاءة...والتَّدريس بهذه الكفاءات هو الذي تبنى عليه نشاطات اللُّغة العربيَّة.

2- الوضعية المشكلة التَّعليمية: وهذا المفهوم قدَّمه منهاج اللُّغة العربيَّة الصَّادر سنة (2003).

3- المقطع التَّعلمي: ويشير إلى تلك المجموعة المترابطة والمرتبة من الأنشطة والمهمات وتقوم بتنمية كفاءة ختامية، يستغرق هذا المقطع مدة شهر كامل يتحصَّل فيه التّلميذ على العديد من المعارف والخبرات والمهمات، وقد سمي في إصلاحات الجيل الأوَّل بالوحدة أو المحور، حيث كان كل واحد منها يستغرق مدة أسبوع كامل (وزارة التربيَّة الوطنيَّة، المنهاج 2003).

4- الميدان: وهذا جديد مناهج الجيل الثَّاني وهو مجموعة من النشاطات المترابطة تشترك في مهمَّات معيَّنة، وتدمج مجموعة من النَّشاطات المشتركة مع إلغاء الفاصل الوهمي الذي وضعه الدارسون بينها.

5- التَّقويم: وهو المسعى نفسه الذي جاءت به إصلاحات الجيل الأوَّل، رغم ما أكده دليل الأستاذ للغة العربيَّة من أنه يقدّم للمدرّس تصوّرا جديدا للتّقويم التَّشخيصي، ولكن لا جديد في ذلك"[1].

وتبقى مناهج الجيل الثَّاني تطرح العديد من التساؤلات حول هذا التَّقويم وفي تصوّرها:" إنَّ الكشف عن الوضعيَّة المتوخاة يتطلب تحديد موضوع التَّقويم (التَّعلُّمات السَّابقة للتَّلاميذ) أينما كان محل التَّقويم والذي ينبغي أن يصف بكل دقة ما تحقَّق من تعلُّمات لدى المتعلّمين، ولا يمكّن في أي حال من الوصول إلى هذا الهدف إلاَّ من خلال الاستناد على التَّقويم النهائي أو الختامي او التَّقويم الإشهادي لأنَّها المعبر الحقيقي عن مدى الاكتساب"[2].

ومنه نستنتج أنَّ هذا التَّصوُّر الجديد يهمل التَّقويم التَّكويني المصاحب للعمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّمية، ويدمجه أحيانا مع الأطر المرجعيَّة للتَّقويم التَّشخيصي، ويراهن فقط على التَّقويم التَّشخيصيّ والختاميّ، لكن إن تم توضيح ذلك بأمثلة ميدانيَّة يفهم المقصود من التَّقويم التَّشخيصيّ ويتَّضح.

ب- الاتّجاه التطبيقي:

بيَّن منهاج اللغة العربيَّة هذا الاتجاه ضمن التدرُّج السنوي لبناء التَّعلُّمات والذي يضم ثمانيَّة مقاطع تعلُّميَّة تشمل مجموع الموارد المنصوص عليها في البرنامج السنوي، تتشكَّل من قيم ومواقف وكفاءات عرضية وموارد معرفيَّة ومنهجيَّة، وحدّدت مدة إجراء المقطع التَّعلمي شهرا

[1] – وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص02.

[2]– وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص03.

كاملا بحجم ساعي يبلغ (22ساعة)، تشمل (36 أسبوعا) منها (32 أسبوعا) تعلُّميًّا، والباقي للتَّقويم المرحلي.

كما توزعت (22 ساعة) على ميادين المقطع التَّعلُّمي ينفذ فيها الأستاذ تعلُّماته بتحديد الأهداف التعلُّميَّة وينطلق من وضعية تعلُّميَّة محددة ضمن كفاءات ختامية.

– ميادين اللغة العربيَّة: حددها المنهاج فيمايلي:

– ميدان فهم المنطوق (4سا) بمعدل ساعة لكل حصَّة بداية كل أسبوع.

– ميدان فهم المكتوب (12سا) ويشمل ثلاثة نشاطات هي:

القراءة المشروحة – البناء اللغوي – دراسة النَّص الأدبي.

– ميدان الإنتاج الكتابي (4سا) يدمج فيه المتعلّم المعارف التي اكتسبها من الميدانين السَّابقين بأنشطة كتابيَّة مختلفة.

– نشاط الإدماج والمعالجة: فيه (2سا) في كل أسبوع للمعالجة، مخصص لبعض المتعلّمين الذين لم يحسنوا إدماج معارفهم بكيفيَّة سليمة ووفق الأهداف التعلُّيميَّة المسطرة.

ج– الاتّجاه التكويني:

يؤكد المؤلف في دليل الأستاذ للغة العربيَّة أنَّ الأستاذ في حاجة ماسة إلى قدر وافر من الثَّقافة التَّربويَّة والبيداغوجيَّة، فالفعل التَّعليمي لا ينحصر في: معلّم – معرفة – متعلّم، فقط، وإنما هناك عناصر مؤَّكدة فعَّالة قادرة على تفعيل دور الثلاثيَّة معلّم – معرفة – متعلّم،

لتحقيق الأهداف من العمليَّة التربويَّة والبيداغوجيَّة، والتي تتمثل في ضرورة إلمام المدرّس بمستوى من هذه الثقافة وتنميّتها باستمرار مع الاهتمام بالوثائق التَّربويَّة المعيّنة له.

وقد بيَّن المنهاج غايات مادة اللغة العربيَّة في مرحلة التَّعليم المتوسط أن ما تسعى إليه مناهج الجيل الثَّاني هو جعل اللغة العربيَّة لغة تواصل، بحيث يعتمد الأستاذ على طرائق إكساب المتعّلمين للغة الشَّفوية وقواعدها، وطرائق إكسابهم اللغةالمكتوبة وقواعدها، وهذا يتطلب منه تحيين معارفه في مجال تعليميَّة اللُّغات ويطلع على مايجري في المنظومات التَّعليمية النَّاجحة عبر العالم في مجال تعليميّة اللُّغات" يرمي تدريس اللغة العربيَّة في مرحلة التَّعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغويَّة للمتعلّمين وإثرائها، وتغذيَّة البعد الثَّقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسيَّة والاجتماعيَّة، باعتماد وسيلة للتَّواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتَّحكم في الأدوات المنهجيَّة والفكريَّة، وغرس القيم الأخلاقيَّة والروحية للأمَّة الجزائريَّة، وتذوق جماليات آدابها وفنونها، و الاعتزاز بأمجادها "[1]

وضع المنهاج مخطَّطا شمل ملمّح التَّخرج من أطوار التَّعليم المتوسط من خلال الكفاءات الشَّاملة والختاميَّة، والقيم والمواقف، والكفاءات العرضيَّة لكل طور من الأطوار التَّعليمية الثَّلاثة في مرحلة التَّعليم المتوسط، ومخطط المواد لبناء الكفاءات المعرفيَّة منها والمنهجيَّة لكل ميدان من ميادين اللغة العربيَّة مرفوقا ببرنامج كل سنة من سنوات التَّعليم المتوسط (الأولى، الثَّانية، الثَّالثة، الرَّابعة).

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج مرحلة التعليم المتوسط –، ص30.

قدمت مناهج الجيل الثَّاني توصيات تتعلق بتطبيق المنهاج تبيّن من خلالها" مرتكزات المقاربة بالكفاءات على نظريتين: البنيويَّة والبنيويَّة الاجتماعيَّة، كخلفية علمية وتعتمد النظرة النسقية كمسعى تنظيمي "[1]

وأوضح طرائق التَّدريس التي تعتمد عليها هذه المقاربة التي يبنيها المتعلّم بنفسه من خلال أنشطة اللُّغة العربيَّة المختلفة.

ظهرت مناهج الجيل الثَّاني لتعالج الثَّغرات التي تم تحديدها في المناهج السَّابقة وتعزّز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلُّمات، "وهي تحثُّ على أهميَّة اللغة العربيَّة، لما لها من مكانة متميّزة في منظومتنا التربويَّة باعتبارها اللغة الوطنيَّة الرسميَّة ومكونا رئيسا للهويَّة الوطنيَّة؛ فهي لغة تدريس كافة المواد في المراحل التَّعليميَّة، وتقوم مناهج الجيل الثاني على مبدأ المقاربة الشَّاملة التي ترتكز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة ووفقا لخصوصيات كل نشاط "[2].

كما أنَّها تدفع المتعلّم إلى اكتساب كفاءات ترتيب الأفكار والتحليل والاستنتاج، في الأنشطة التعليميَّة بطريقة تخدمه في حياته المستقبليَّة، وتسمح بإقحام المتعلّم في الحياة المدرسيَّة والاجتماعيَّة التي تتجسد من خلال ملمح التَّخرج.

[1] – وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص52.

[2] – عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ص06.

كما أن هناك جوانب عدّة يوضّحها الجدول التَّالي كمقارنة بين إصلاحات الجيل الأوَّل والجيل الثَّاني[1]

الجدول رقم1- مقارنة بين إصلاحات الجيل الأول والجيل الثاني-

الجوانب	إصلاحات مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المحور المنهجي.	- بناء المناهج سنة بسنة والأولوية لمنطق المادة. - أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التنسيق الأفقي والعمودي.	- نظرة شمولية أو نسقية بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم الطور ثم السنة. - تكامل بين المواد مع توحيد شكل المناهج والمصطلحات.
المقاربة بالكفاءات.	- وجود مبدئي ونقص في التطبيق الفعال والتعلمات. - التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية.	- التركيز على مركبات الكفاءات الختامية وخاصة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات في كل مكونات المناهج.
الموارد المعرفية والمنهجية.	- الأولوية للتحكم في المعارف. - نقص في الموارد المنهجية.	- تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعليمية والتقويم.	- نشاطات تعليمية وأنماط التقويم موجهة نحو التحكم في المفاهيم فقط.	- إدراج نشاطات تعلمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات (إلى جانب المفاهيم).

[1] - عباد مليكة، تطور المناهج المدرسية، وزارة التربية الوطنية، باتنة، الجزائر، د. ط. 05أفريل 2015، ص، ص04، 08.

– يتَّضح من خلال الجدول السَّابق أن التَّغير الحاصل في مناهج الجيل الثَّاني مسَّ الممارسة التعليميَّة/التعلُّميَّة داخل القسم وأهمل محتوى مناهج المَّواد إلا بعض التَّعديلات على مستوى المفاهيم والمصطلحات المهيكلة للمناهج مثل:

استبدال المجالات بالميادين، والمحور بالمقطع التَّعلمي، ومكان الكفاءة القاعديَّة بالكفاءة الختاميَّة، والكفاءة الشَّاملة مكان الكفاءة الختاميَّة عند نهاية مجموعة ميادين.

" ويعتمد منهاج اللغة العربيَّة – الجيل الثَّاني – على احترام المبادئ الآتية: الشُّمولية: ويقصد بها بناء مناهج شاملة للمرحلة التَّعليميَّة، الانسجام: وهو وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج وترابطها، الوجاهة: وهي السعي إلى تحقيق التَّنسيق بين أهداف المناهج والحاجات التَّربوية".

"أمَّا وثائق التَّأطير الموجهة له هي: القانون التَّوجهي للتَّربيَّة والمرجعيَّة العامَّة للمناهج وتتلخص المبادئ المؤسّسة للمنهاج في ثلاثة جوانب: الأخلاقي، والفلسفي، والمنهجي البيداغوجي"[1].

1– الجانب الأخلاقي: حسب ماجاء في المرجعيَّة العَّامة للمناهج، " فإن المنظومة التَّربويَّة الجزائريَّة عليها واجب اكساب كل متَعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط – السنة الأولى – وزارة التربية الوطنية، د. ط، 2015، ص07.

(وطني وعالمي)، تشكل وحدة منسجمة متناسقة بفعل تعزيز إكساب مجموعة من قيم الهويَّة الوطنيَّة المرجعيَّة (الإسلام، العروبة، والأمازيغيَّة) "[1]

2- الجانب النفسي:" وذلك بالتَّركيز على روابط وظيفيَّة وعمليَّة المتعلّقة بالمحتويات التَّعليميَّة، وضع المعلومات في خدمة تنمية الكفاءات، وأن تغطي مختلف الميادين وطبيعة المعرفة مع الأخذ بالحسبان الانسجام الخاص بالمَّادة الذي ينبغي أن يوفّق بين مراحل النمو النفسي للمتعلّم".

3- الجانب المنهجي والبيداغوجي: فالمنهجي يرتكزُّ على مستوى تصوُّر التَّفاعلات بين مخطَّطات التَّعلم التي تتطلَّب درجة أعلى من الانسجام وقابلية التطبيق، ويحدد مضامين تعليم المناهج وفق الغايات التَّربويَّة وأهداف التَّعلم.

ويركّز الجانب البيداغوجي والذي يركز بدوره على الكفاءات والتَّعلُّمات " المبنيَّة كمبدأ تنظيمي للمناهج فوضعها حيز التَّطبيق كله يتمثَّل في بناء المقاربة النسقيَّة للمضامين والنشاطات (إجراء مخطط التَّعلم لتنمية الكفاءة) والتَّعمق في تحليل وضعيات داخل القسم تتطلَّب مجموعة من الإمكانيات التَّعليميَّة والبيداغوجية (المشروع البيداغوجي، الزيارات الميدانية...الخ "[2]

أشار المنهاج للجانب التَّكويني في الفصل الثَّالث منه بذكر بعض نظريَّات التَّعلم منها:

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج مرحلة التعليم المتوسط ، ص06.

[2] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج – مناهج مرحلة التعليم المتوسط –، ص07.

النظريَّة البنائيَّة ، السلوكيَّة ، والإدراكيَّة، لكنه لم يبيّن التَّطبيقات التَّربويَّة لها واقتصر فقط على أهم روادها وخصائص التَّعلم لديها، ممَّا يجعل الأستاذ يحتاج أكثر للتَّكوين في هذه النَّظريات وتطبيقها حتى يتحكم في طرائق إكساب المتعلّمين لمعارفهم وفق ما يتضمنه البرنامج المسطر في المنهاج.

3- الوضعيات التَّعلُّمية في مناهج اللُّغة العربيَّة - الجيل الثَّاني -:

والمقصود بهذه الوضعيَّات " مجموعة من الشُّروط والظُّروف التي يحتمل أن تقود المتعلّم إلى إنماء كفاءته "[1]، تجعل التّلميذ يبني معرفته من خلال وضعيات مختلفة عبر مراحل تعلُّمه وهي:" وضعية مشكلة (الوضعيَّة الأُم): مرتبطة بالكفاءة الختاميَّة للميدان ومركبة لانطلاق التَّعلمات.

- وضعيَّات تعلُّم الموارد: وتهدف إلى إكساب المتعلّم موارد مبنية على الأنشطة التَّعلميَّة التي تعطي الفرصة للمتعلّم لشرح أفكاره وإيجاد حل للمشكل المطروح من أجل تثبيت الموارد.

- وضعية تعلُّم الإدماج: يتم صياغتها من طرف المعلّم لكل ما من شأنه أن يعطي دافعية للمتعلّم ونشاطه بشكل فردي أو جماعي وهي وضعية مشَّكلة مركبة تتيح الفرصة للمتعلّم للتَّدرب على إدماج الموارد(كفاءات عرضيَّة وماديَّة، معارف تقريريَّة، إجرائيَّة، شرطيَّة، ومواقف وتصرفات) من أجل المعارف التي كانت مجزأة في البداية "[2]

[1] - محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د. ط، 2006، ص42.

[2] - المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ، مناهج الجيل الثاني- مرحلة التعليم المتوسط - الجزئر،2016، ص23.

خلاصة.

ترتبط مناهج الجيل الثاني بمقاربات التَدريس الحديثة، ومنها مقاربة التَّدريس بالكفاءات التي تجسدت أفكارها في بناء وهيكلة مجموعة من الخطوات والعناصر اعتمدت عليها إصلاحات المناهج المعدَّلة (مناهج الجيل الثَّاني) وذلك من خلال المقاربات البيداغوجيَّة المقترحة التي حملت تغييرات قليلة مقارنة بإصلاحات الجيل الأول، وظهرت تلك التَّغييرات الجديدة في المصطلحات والمفاهيم المستبدلة.

والملاحظ على مناهج الجيل الثَّاني أنَّها لم تشمل حقيقة النَّظرة الفعليَّة الإجرائيَّة التي أرستها المقاربات الحديثة، التي تؤكّد على بناء المعرفة انطلاقا من محيط الفرد واندماجه مع المجتمع.

كما أنَّ المناهج المعدلة(الجيل الثَّاني) جاءت ملامستها سطحيَّة للمقاربات الحديثة لما تسخر به من معطيات واستراتيجيات عميقة، يتوقف نجاحها على القراءة الواعيَّة الرَّشيدة بنظرة شموليَّة متكاملة وتهيئة أرضيَّة لتطبيق أفكارها .

الفصل الثَّاني: تعليميَّة أنشطة اللغة العربيَّة وفق مناهج الجيل الثَّاني.

المبحث الأوَّل: الأهداف والمحتوى.

المبحث الثَّاني: الطَّرائق وأساليب التَّقويم

المبحث الثَّالث: من الأهداف إلى التَّقويم – دراسة تقويميَّة–

يستند تعليم أنشطة اللَّغة العربيَّة على تسطير الأهداف وتحقيقها من خلال طرائق ووسائل متنوعة لتمكين التّلميذ من اكتساب واستعمال اللُّغة، والوصول إلى كفاءة تواصليَّة بوسائل تقرب وتوضّح، وترسّخ مايتم تعلّمه في أذهان التَّلاميذ، وتقويمها بأساليب تقيس مدى تحكُّم التّلميذ في اللُّغة ومواردها المكتسبة.

أقرَّت النظريات المعتمدة في بناء مناهج الجيل الثَّاني مقاربات في تعليم اللُّغة وبناء المعارف والمفاهيم من المدارسة إلى الممارسة، فهل عملت مناهج الجيل الثَّاني بهذا التَّصور المعتمد ؟ وكيف كانت منهجيتها في تصميم الكتاب المدرسّي واختيار النُّصوص القرائية والأدبية، والطَّرائق المعتمدة في ذلك؟

المبحث الأوّل: الأهداف والمحتوى.

قدَّم دليل استخدام كتاب اللغة العربيَّة للسنة الثَّانية متوسط تعريفا للمنهاج ذاكرا من خلاله ذلك الربط بين الأهداف المسطَّرة بالوضعيات والمضامين المعتمدة لتجسيدها كالآتي:" المنهاج التَّعليمي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التَّكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشريَّة والتقنيَّة والماديَّة المجندة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم"[1]

من خلال هذا االطرح الذي جاء به دليل استخدام كتاب اللغة العربيَّة وكذا شرح ما جاء في المنهاج تنطلق دراستنا في تحليل الوثائق البيداغوجيَّة الخاصة بالمعلّم، والكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ في المستوى الثَّاني من التَّعليم المتوسط من أجل رصد إيجابيات وسلبيات هذه المناهج، و أثرها في تعليم أنشطة اللُّغة العربيَّة من الأهداف إلى التَّقويم مرورا بالمحتوى والطَّرائق.

[1] – وزارة التربية الوطنية – دليل استخدام كتاب"اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، لجنة التأليف، أوراس للنشر، 2018، ص07.

1- المنهاج:

يتناول هذا العنصر المنهاج من وجهتين، وجهة نظريَّة وأخرى تطبيقيَّة ، تحدّد الروابط بينهما، فالحديث عن منهاج اللُّغة العربيَّة للتَّعليم المتوسط يتم بتحديد الجانب النَّظري له؛ من يعد المنهاج؟ وما الإطار المرجعيّ الذي يبنى عليه؟

- نلاحظ في ديباجة منهاج اللُّغة العربيَّة للتَّعليم المتوسط الصادر عن وزارة التربيَّة الوطنيَّة والمسمَّى بإصلاحات الجيل الثَّاني تحديد الأسس التي يقوم عليها، فهو يؤَّكد مسعى إصلاحات الجيل الأوَّل الذي ينتقل بالمنهاج من مفهومه الضيّق (البرنامج والمحتويات) إلى مفهومه المُوسع الشَّامل " لكل العمليات التَّكوينيَّة التي يساهم فيها المتعلّم تحت مسؤوليَّة المدرسة خلال فترة التعلُّم"[1].

- مجموعة إعداد منهاج للُّغة العربيَّة(مناهج الجيل الثَّاني):

تتألَّف المجموعة من اثني عشر عضوا على الأكثر معيَّنين بمقتضى قرار وزاري لسنة واحدة قابلة للتَّجدد "يترأس هذه المجموعة مفتّش التَّربية والتَّكوين (شلوف حسين) خلال إصلاحات الجيل الأوَّل والثَّاني، بموجب قرار وزاري.

نجد في هذه المجموعة عضوا على الأكثر من بين المفتشين والجامعيين والمدرسين في كل الأطوار الذين تراكمت لديهم خبرة مؤكَّدة في ميدان بناء المناهج وتطويرها"[2]

[1] – وزارة التربية لوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص3.

[2] – وزارة التربية الوطنية، لجنة التقويم والتوجيه والاتصال، 2009، ص35.

لكن الملاحظ على هذه المجموعة غياب أساتذة من التَّعليم المتوسط في إعداد مناهج اللُّغة العربيَّة بخلاف ما ينص عليه القانون، حيث نجد في قائمة الأعضاء مفتشين وأساتذة جامعيين فقط.

وقد اقترحت هذه المجموعة مرجعيَّة خاصة بنشاطات اللُّغة العربيَّة ، وتحديث أو تعديل المنهج الجاري به العمل، وكذا مواصفات جديدة متعلّقة بمدونات التَّجهيزات التقنوبيداغوجيَّة الضَّروريَّة؛ لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج" وقدمت مشاريع تطوير مناهج وبرامج دراسيَّة جديدة خاصَّة بنشاطات اللُّغة العربيَّة وتعليمات بيداغوجيَّة توجيهيَّة، وتَمَّ تقديم توصيَّات تسمح للمعهد الوطني للبحث في التَّربية بإنجاز الجانب البيداغوجي لدفتر الشُّروط الخاص بإنجاز الكتب المدرسيَّة والوسائل التَّعليمية الأخرى"[1]

ومن بين التَّوجيهات التَّربوية الجديدة في مناهج الجيل الثَّاني للتَّعليم المتوسط نجد ثلاثة اتّجاهات متكاملة :

ا- اتّجاه مفاهيمي مصطلحاتي يكيّف المعطيات السَّابقة وفق الواقع الجديد.

ب- إتجاه تطبيقي يقدم خطوطا توجيهيَّة إرشاديَّة تساعد الأستاذ على استيعاب التَّصور الجديد الذي اختارته الوزارة.

ج- اتجاه تكويني يزود الأستاذ بقدر وافر من الثَّقافة التَّربويَّة البيداغوجيَّة، وترقيتها باستمرار مع الاهتمام بالوثائق التربويَّة المساعدة على ترقيَّة المشروع التَّعلُّمي التَّعليمي.

[1]- وزارة التربية الوطنية، لجنة التقويم والتوجيه والاتصال، ص38.

1- الاتجاه المفاهيمي: تبنت لجنة إعداد منهاج اللغة العربيَّة مصطلحات تعد مفاتيح لفهم التوجه الجديد للإصلاحات التَّربوية، وتسهيل العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّمية ومنها:

ا- المقاربة بالكفاءات: يرتبط بهذه المقاربة مصطلحات منها:

الكفاءة الشاملة والختاميَّة، الكفاءة العرضيَّة، كفاءات المواد، مركبات الكفاءة، وهذا ما نجده في إصلاحات الجيل الأوَّل الذي ستبني عليه الإصلاحات الجديدة أنشطة اللغة العربيَّة في تدريسها، وهو تصوُّر فصلت فيه القول المناهج السَّابقة وحدَّدت مبرّرات اختياره.

ب- الوضعية المشكلة التَّعلمية(المشكلة الأُم): وهذا المصطلح سابق في ما تم تقديمه في منهاج اللغة العربيَّة الصَّادر سنة 2003.

ج- المقطع التَّعلُّمي: " وهومجموعة مرتبة مترابطة من الأنشطة والمهمات"[1] يستغرق هذا المقطع شهرا كاملا(ثلاث أسابيع لتعلُّم المعارف والمهارات، حيث يتحصل فيه المتعلّم على العديد من المعارف والمهارات والخبرات، والأسبوع الرابع للإدماج والتَّقويم وفيه هنا تأكيد على استمراريَّة بيداغوجيا الإدماج.

وهذا جديد إصلاحات الجيل الثَّاني، فإصلاحات الجيل الأوَّل عرفت مفهوما مغايرا يتمثَّل في الوحدة أو المحور وقد كان كلٌّ واحد منها يستغرق أسبوعا كاملا.

[1] – ينظر وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، 2016، ص09.

د- الميدان: مجموعة مترابطة من النَّشاطات تشترك في مهارات معيَّنة وهذا ما يتمثل في جديد الإصلاحات المعدلة (الجيل الثَّاني) وتم فيه دمج مجموعة من النَّشاطات المشتركة وإلغاء الفاصل الوهمي الذي وضعه الدارسون بينها.

هـ- التَّقويم : إنَّنا لا نجد فيه مسعى جديدا إلا ذلك الذي جاءت به إصلاحات الجيل الأوَّل مع تأكيد دليل الأستاذ للُّغة العربية أنه يقدم تصوُّرا جديدا للتَّقويم التَّشخيصي، وتطرح مناهج الجيل الثَّاني تساؤلات عديدة حوله، كما تقدم حلولا بإعادة النظر في ممارسته " إنَّ الكشف عن الوضعية المتوخاة يتطلب تحديد موضوع التَّقويم(تعلُّمات التلاميذ السَّابقة) أينما كان محل التَّقويم الذي ينبغي أن يصف بكل دقة ما تحقَّق من تعلمات لدى المتعلمين، ولا يمكن في أي حال من الوصول إلى هذا الهدف إلا من خلال الاستناد على التَّقويم النهائي أو الختامي أو التَّقويم الإشهادي لأنَّها المعبّر الحقيقي عن مدى الاكتساب(ما هو كائن)"[1] .

ما يلاحظ من خلال هذا التَّصور الجديد أنه يؤُكد على تقويمين مرحليين (تشخيصي وختامي)، و التَّقويم التَّكويني الذي هو عمود ومصاحب للعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة.

- كما يتَّضح أكثر جديد مناهج الجيل الثَّاني من خلال المقارنة البسيطة التي نقدمها بين مناهج الجيل الأوَّل والثَّاني فيما يلي:

" ا- النشاطات التَّعلميَّة والتَّقويم، والصطلح:

مناهج الجيل الأوَّل نشاطاتها تعلُّمية وأنماط التَّقويم موجهة نحو التَّحكم في المفاهيم فقط.

[1] - ينظر وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ – اللغة العربية – 2015، ص44.

مناهج الجيل الثَّاني إدراج نشاطات تعلُّميَّة لتوظيف الموارد المعرفيَّة وتعلُّم الإدماج ونمو القيم والسلوكات(إلى جانب المفاهيم).

– مصطلحات معرفيَّة مهيكلة للمناهج(ملمح التَّخرج – كفاءة شاملة – ميدان – كفاءة ختامية – مركبات الكفاءة – مخطط سنوي للتعلُّمات – مقطع ...)"[1].

ج– شروط وضع المناهج حيز التنفيذ:

" مناهج الجيل الأوَّل:– السنة الدراسيَّة ب(28) أسبوعا للتدريس.

مناهج الجيل الثَّاني: – السنة الدراسيَّة ب(36) أسبوعا(32+04.

– برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني بتطبيق مناهج الجيل الثَّاني.

– الكتاب المدرسي الجديد خاضع لدفتر الشروط."[2] ، ومن خلال ما سبق يمكن الوقوف على أهم تطورات مناهج الجيل الثَّاني :

"1– الموارد المعرفيَّة: التركيز على الموارد الأساسيَّة المهيكلة للمَّادة.

2– الحجم الزمني (36) أسبوعا.

3– المقاربة بالكفاءات: التَّركيز في التَّعلُّمات على كل مركبات الكفاءات، خاصة الكفاءات العرضيَّة والقيم والسلوكات.

[1] – ينظر وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، 2016، ص13.

[2] – نفسه، ص14.

4- التَّقويم: يشمل التَّقويم المعارف والمساعي ونمو القيم والسلوكات، بخلاف مناهج الجيل الأوَّل الذي تم فيها التَّركيز على الحفظ والاستظهار"[1].

الشكل6- خصوصيات المناهج الجديدة(الجيل الثَّاني)[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية، لجنة التقويم والتوجيه والاتصال، ص16.

[2] - المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ، مناهج الجيل الثاني- مرحلة التعليم المتوسط - ، ص32.

الشكل7- خصوصيات المناهج الجديدة(الجيل الثَّاني)[1]

[1] - المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ، مناهج الجيل الثاني- مرحلة التعليم المتوسط -، ص32.

- الظَّواهر اللُّغوية بين التَّلقين والممارسة وفق مناهج الجيل الثَّاني:

انطلاقا من مبدأ الاستعمالات الوظيفيَّة للُّغة، تنطلق الظَّواهر اللُّغويَّة في مقاربتها من النُّصوص القرائيَّة المقررة ويتم تقديمها في وضعيات لها علاقة بالمجال المستهدف.

لكن هل يحصل التَّمكن من التَّراكيب اللغويَّة بالنسبة لمتعلّم اللُّغة العربيَّة في الطَّور المتوسط من خلال مقترح مناهج الجيل الثَّاني؟ حيث يكون التّلميذ أكثر نضجا وتقبُّلا للقواعد العَّامة ليتم تدريس الظَّواهر اللُّغويَّة باعتماد مبدأ التَّصريح، وهو الطَّريقة المباشرة التي تتطلب مهارات ذهنية متطوّرة كالملاحظة، والتَّحليل، والفهم، والاستنتاج، والتَّطبيق والإدماج، حتى يصبح التّلميذ قادرا على ربطها باستعمالها الوظيفي، وإدماجها في وضعيات تواصليَّة كتابيَّة وشفهيَّة .

التَّعامل مع القواعد اللغويَّة (النَّحويَّة – الصَّرفيَّة– الإملائيَّة) وسيلة أساسيَّة لتلبية حاجات التَّلاميذ اللُّغوية وتسهيل عمليات تفاعلهم الاجتماعي، حيث يتوقع من التّلميذ أن يكون قادرا على ربطها باستعمالها الوظيفي من خلال استثمارها في دراسة النُّصوص وإدماجها في وضعيات تواصلية كتابيَّة وشفهيَّة، لحل مشكلات ترتبط بمواقف تواصليَّة مختلفة، فليس الهدف أن يحفظ التّلميذ قواعد اللُّغة، وإنَّما الهدف الذي تتجه إليه المنهجيَّة الحديثة المعتمدة على مقاربة التَّدريس بالكفاءات التي تتجسد في مناهج الجيل الثَّاني، أو المناهج المعاد تعديلها هو أن يدمج التّلميذ مكتسباته اللُّغويَّة، ويكون قادرا على تحويل هذه القواعد بتوظيفها في وضعيات جديدة.

- القواعد اللغويَّة بين التَّلقين والممارسة:

- تدريس الظَّواهر اللغويَّة يحيلنا إلى العلاقة بين الكفاية اللغويَّة والكفايَّة التَّواصليَّة أو التَّحكم في اللُّغة من خلال الاستعمال الصَّحيح للنَّحو والصَّرف والتَّحويل، وتوظيفها في وضعيَّات تواصليَّة دالة، وقد استعمل اللُّغوي " تشومسكيN. Chomsky" مفهوم الكفاية اللُّغويَّة " ليؤَّكد على أنَّ معرفة اللُّغة لا تقتصر على جملة من الإنجازات الآلية ؛ أي على التَّمكن من تكرار عدد من الجمل المسموعة ، بل تستوجب انطلاقا من عدد محدَّد من القَّواعد ، إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل الصَّحيحة "[1].

ومن هذا المنظور يعرّف تشومسكي الكفاية باعتبارها " المعرفة اللُّغوية التي يمتلكها الشَّخص تلقائيا عن لغته، فهي تتجلَّى على هذا النَّحو في القدرة على التَّحكم التّلقائي في قواعد اللُّغة، وتمكّن الفرد من إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل الصَّحيحة ، وبإمكان الشَّخص كذلك انطلاقا من هذه الكفاية، أن يبدي حكما على نص منطوق اعتمادا على الظَّواهر اللُّغويَّة المتعارف عليها، بمعنى أن يحدّد ما إذا كانت جملة ما مطابقة للقاعدة اللُّغويَّة المتعارف عليها عند عامة النَّاس "[2].

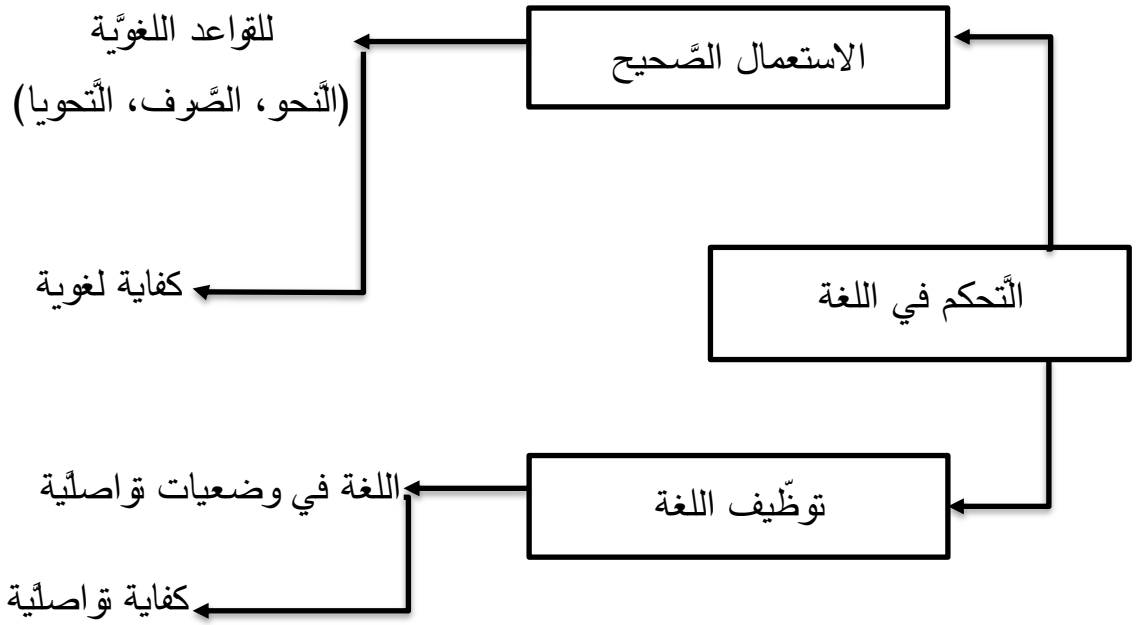
[1] - التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات.دارالكتاب الحديث، 2008، ص113.

[2] - نعوم تشومسكي، اللُّغة ومشكلات المعرفة - محاضرات ماناجوا - تر.حمزة بن قبلان المزيني، ط1، الدار البيضاء، دار توبقال، 1990، ص108.

يتَّضح من هذا أنَّ اكتساب ومعرفة قواعد اللُّغة (الكفاية اللغويَّة) يسير بالتَّوازي مع الاستعمال الوظيفي للغة (الكفاية التَّواصلية) . فالقواعد اللُّغويَّة المكتسبة لن يكون لها معنى إلاَّ إذا تمَّ توظيفها في وضعيات تواصليَّة دَّالة.

يقول في هذا الصدد ودوسون (Widdowson) : "لا ينبغي أن نتعلَّم كيف ننتج ونفهم جملا صَّحيحة كما لو تعلق الأمر بوحدات لغويَّة معزولة ، بل يجب كذلك توظيف هذه الجمل بشكل مقبول لأهداف تواصليَّة". [1]

– وفيما يلي خطَّاطة تلخص العلاقة القائمة بين قواعد اللغة والاستعمال الوظيفي لها.



الشكل8 : الكفاية اللّغوية والكفاية التواصلية

[1] – التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص110.

- الملامسة الإجرائيَّة لمحتويات الظَّواهر اللُّغويَّة في المخطط السنوي وتسلسها:

نحاول في هذ العنصر أن نعرض مخططا يوضح المحتويات المعرفيَّة للظَّاهرة اللُّغوية بالنسبة للسَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسط.

- التوزيع السنوي لتعلمات اللغة العربية.(ميدان الظواهر اللغوية)

الفصل	الأسابيع	ميدان الظاهرة اللغوية
الأول	01	المقصور والمنقوص
	02	حروف العطف
	03	الفعل المعتل وأنواعه
	04	إدماج وتقويم
	05	أسماء الزمان والمكان
	06	حروف القسم
	07	إسناد الفعل المثال
	08	الإدماج والتقويم
	09	الاسم الممدود
	10	نصب الفعل المضارع
	11	حروف الاستفهام
	12	الادماج والتقويم
	13	الجامد والمشتق
	14	إسناد الفعل الأجوف
	15	الإدماج والتقويم
	16	حروف النفي
	17	إسناد الفعل الناقص
	18	جزم الفعل المضارع
	19	الأفعال الخمسة

الثاني	20	الإدماج والتقويم
	21	أحرف التنبيه وأحرف الزيادة
	22	الفعل المجرد
	23	أحرف الجواب
	24	الإدماج والتقويم
	25	الأفعال المتعدية إلى مفعولين
	26	إدماج وتقويم
الثالث	27	الفعل المزيد أوزانه
	28	أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال
	29	الإدماج والتقويم
	30	أفعل التفضيل
	31	الأحرف المصدرية
	32	أحرف الاستفتاح والتمني
	33	الإدماج والتقويم

يظهر جليا للمتأمل في هذا التوزيع عدم مراعاة الترتيب والتدرج مثل:

- تأخير درس الأفعال الخمسة وتقديم نصب وجزم الفعل المضارع.

- التركيز على الحروف وإهمال أركان الجملة الأساسية.

- قلة الظواهر الصرفية والإملائية والتحويل ، والتركيز على التراكيب النحوية في الغالب.

- وكما سبق وذكرنا فإن الانسجام والتكامل بين أنشطة اللغة يتحقق وفق التدرج والتسلسل المطلوب والممكن بين محتويات الظاهرة اللغوية والإنتاج الشفهي والكتابي، حيث إن بعض الوضعيات التي طرحت في الكتاب المدرسي لاتحقق هذه الكفاءات للمتعلم سواء في إنتاجه

الشفهي أو الكتابي، وخاصة تلك البعيدة عن واقعه ومحيطه، فنجده قد أصابته إعاقة لغوية فلا يكاد ينطق ببنت شفة وهذا في رأيينا يعود لعدم وجود وسط تواصلي عدا حجرة الدرس وأصبح المتعلم حاملا لهذه المحتويات المعرفية . لكن ليست له القدرة على استعمالها وتوظيفها حتى يحقق الكفاءة المطلوبة.

وتحقيق كفاءات هذا الميدان(الظواهر اللغوية) لايحصل إذا لم يراع جانب الممارسة الفعلية للغة، وإعطاء حجم ساعي أكبر للتدريب، وإنماء المهارات الأساسية انطلاقا من مقولة ابن خلدون:" السَّمع أبو الملكات اللسانية"[1] ، مرورا بالكلام والقراءة، والكتابة ثُمَّ التَّفكير، واختيار النُّصوص المسموعة والقرائية المقررة بالمعايير العلمية المضبوطة والمشروطة مثل: واقع التّلميذ، الشُّيوع، و الثَّقافة...الخ.

واعتماد طرائق مقاربة التَّدريس بالكفاءات مثل: الأسلوب النَّشط ، العصف الذّهني، المناقشة والحوار، مسرحة الأحداث...الخ

وتوفير الوسائل التكنولوجية من طرف المؤسسات التعليمية أمر في غاية الأهمية؛ لأن الملاحظ في واقع التَّربية يرى مفارقة عجيبة بين ما تنادي به مناهج الجيل الثَّاني، وما هو كائن يندى له الجبين، فلا نستطيع غرس الحبوب الجيّدة في تربة غير مستصلحة ومهيأة لها.

[1] –ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، ، تح ا.م. كاترمير عن طبعة باريس، مكتبة لبنان، بيروت، ج3،1858، ص79.

كما لاحظنا أن الكفاءات المدرجة في إطار الظاهرة اللغوية تسند إلى أفعال سلوكية بسيطة لا تتعدى مرقى التطبيق حسب صنافة بلوم مثل " يتعرف – يسند – يستعمل ..الخ".[1]

فقدرة التّلميذ على استعمال أو التعرف على محتوى معين لايعني بالضرورة قدرته على حل وضعيات مشكلة يدمج فيها موارده المرتبطة بذلك المحتوى، إضافة إلى ما تم ذكره نرى أن تلك الأفعال لا ترتبط بوضعيات بل بمحتويات معينة " الجملة الفعلية – أقسام الكلمة ..." ومنه يمكن اعتبار النصوص المدرجة في كتاب المتعلم أهدافا تعليمية وليست كفاءات، وهذا ترجيح للمقاربة التقليدية المبنية على المضامين على حساب مقاربة التَّدريس بالكفاءات.

لاحظنا من خلال المحتويات المعرفية للظَّواهر اللُّغوية المقدَّمة لتلاميذ السَّنة الثَّانية متوسط والتي احتوتها تدرجات لم تخضع لعدة نقاط أساسية، كان من الأجدر وبهدف الانسجام والتَّكامل بين أنشطة اللُّغة العربية باعتبارها بنية واحدة أن يراعى فيها ما يلي:

– التَّدرج والتَّسلسل في تقديم كل ظاهرة لغوية معينة وما يتبعها؛ لأنَّها تعتمد عملية البناء.

– مراعاة حاجات التّلميذ ومكانته من هذه المحتويات؛ لأنَّه هو المعني بها.

– الأخذ بعنصر "الشيوع* الذي يعبّر عن واقع التّلميذ وبيئته"[2].

---

[1] – وزارة التربية الوطنية ، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط ،الجيل الثاني ،أوراس للنشر، الجزائر،2017–2018.

[2] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية – دار المعارف الجامعية – 40 ش موشير، إسكندرية، 1995، ص41.

*– الشيوع: نسبة تردد الظواهر اللغوية ومفردات اللغة في الاستعمال عن طريق الدراسات الاحصائية الأسلوبية ، والدراسات تؤكد أن نسبة شيوع ظاهرة ما يختلف في النصوص التراثية عنها في النصوص المعاصرة.

– إسناد كتابة ورسم التوازيع السنوية للمحتويات المعرفية لأساتذة الميدان، فقد لاحظنا ونحن بصدد تنفيذ ما سطر في مناهج الجيل الثَّاني أن التَّوازيع تأتي في منتصف الموسم الدراسي ثم يعقبها التَّعديل والحذف وغيرها .

نستنتج مما سبق أن الأهداف المسطرة في مناهج الجيل الثَّاني كفيلة بأن تقدم ذلك القران بين ملكة التَّمثل المعرفي، ومهارة الأداء التعبيري وعن مضمون كل معرفة يحملها التَّلميذ، قصد استعمالها واستثمارها في مواقف تواصلية لحل المشكلات التي تعترضه، وربطها بحياته وبيئته فالتَّدرج والتَّسلسل في معارف الظَّاهرة اللُّغوية واختيار الملائم منها حسب مراحل النُّمو عند التّلميذ عناصر مهمة لتحقيق الانسجام والتَّكامل والاستعمال، لكن ما جاء في المخطط السَّنوي لبناء التَّعلمات للسَّنة الثَّانية متوسط، والكتاب المدرسي غابت فيه بعض هذه العناصر، حتى أصبح التّلميذ لايحسن الرَّبط بين ما يتلقاه في حجرة الدرس، وما يعطى له من خلال الوضعيات المقدمة في الكتاب المدرسي وحتى في حياته اليومية، الأمر الذي صعَّب من تحقيق الأهداف المسطرة والمخرجات المنتظرة .

– ملامسة أدبية النَّص القرائي في كتب الجيل الثَّاني .

التَّمكن من بناء بيداغوجية أدبية لفهم النصوص وإنتاجها، واكتساب آليات انسجام الخطاب ككل هو أساس تعلم اللُّغة؛ لأنَّ التَّعامل مع تعليم اللّسان هو الاهتمام بصورة اللُّغة وبنيتها وانسجام نظامها، واستعمالها في الحياة اليومية؛ ليحدث التَّكامل بين القواعد النَّحوية والبلاغية، واكتساب التّلميذ القدرة العملية، فهل يحقق النَّص القرائي المعتمد في كتب الجيل

الثَّاني التَّحصيل اللُّغوي؟ ومنها كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسط، والذي أردنا من خلاله ملامسة أدبية بعض النُّصوص التي وضعت لهذا الغرض.

الهدف من اعتماد النُّصوص القرائية الأدبية هو جعل التّلميذ يوظّف اللُّغة العربية في تنمية جوانب شخصيته الفكرية، والمهارية، والوجدانية، وتمثُّله للقيم الرُّوحية والأخلاقية، وإحساسه بالجمال والتآلف مع الفنون، وتنمية قدرته على الابتكار والإبداع، وكذا التَّعلم الذَّاتي عن طريق البحث والعمل الفردي والاكتشاف، فقراءة أنواع مختلفة من النُّصوص المرتبطة بمحيطه والتَّفاعل معها فهما، وتحليلا، وتقويما يؤدّي به إلى ربط اللُّغة بحياته وانشغالاته، واكتشافه لنظام اللُّغة العربية في بناها الوظيفية وأساليبها الجمالية، واستخدام تقنيات التَّعبير المختلفة.

- أدبية النَّص القرائي في كتاب اللُّغة العربية للثَّانية متوسط – الجيل الثَّاني-

ا- **وصف عام لكتاب اللُّغة العربية:** كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط – الجيل الثَّاني – طبعة(2017- 2018) – أوراس للنَّشر هو كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التَّربية الوطنية تحت رقم(621/م ع/17). قامت بتأليفه لجنة مكونة من أساتذة التَّعليم العالي ومفتشين وأساتذة في الطَّورين الثَّانوي والمتوسط في اللُّغة العربية، احتوى الكتاب على ثمانية مقاطع تعليمية "تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتَّلاميذ، ينجز كل مقطع تعلمي في خلال أربعة أسابيع، ثلاثة للتَّعلم والرَّابع للإدماج والتَّقويم والمعالجة البيداغوجية"[1]، تتوزَّع هذه المحتويات

[1] – وزارة التربية الوطنية – لجنة التأليف – كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط – الجيل الثاني، مقدمة الكتاب.

على نصوص لفهم المقروء(قراءة ودراسة نص أدبي)، يليها ظواهر لغوية مرتَّبة حسب التَّدرج السَّنوي لبناء التَّعلمات وفق المقاربة النَّصية لتدريس نشاط القواعد اللُّغوية.

– النُّصوص القرائية التي تضمنها كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط – الجيل الثَّاني – جاءت مرتَّبة حسب المقاطع الثَّمانية وهي كالآتي:

جدول رقم3: المقاطع التَّعلمية والنُّصوص القرائية المقررة حسب ما تضمنه كتاب اللُّغة العربية السَّنة الثَّانية متوسط[1]

المقاطع التعلمية	النصوص القرائية المختارة
1– مقطع الحياة العائلية	– سهرة عائلية – هدية لأمي – في سبيل العائلات
2– مقطع حب الوطن	– أرض الوطن – تحية العلم الوطني – الوطن الحبيب
3– مقطع عظماء الإنسانية	– يا جميلة ! – إنسانية الأمير – غاندي الرجل العظيم
4– مقطع الأخلاق والمجتمع	– وصية أب – فضائل الأخلاق – أخلاق صديق
5– مقطع العلم والاكتشافات العلمية	– فضل العلم – الطب أمنيتي – الضوء العجيب
6– مقطع الأعياد	– من معاني العيد – نشيد العيد – خاتم العيد
7– مقطع الطبيعة	– يوم الربيع – غصن ورد – مناجاة البحر
8– مقطع الصحة والرياضة	– نظام الغذاء – ملاعب الكرة – صحة أطفالنا والعادات الخاطئة

[1] – وزارة التربية الوطنية – لجنة التأليف – كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط – الجيل الثاني، 2017م/2018م.

جاء مجمع النصوص في المقاطع الثمانية أربعة وعشرون نصا(24) أغلبها نصوصا نثرية وعددها(16) نصا والباقي نصوص شعرية وهي ثمانية(8)، فإن الملاحظ على النصوص المختارة في الكتاب المدرسي للتّلميذ في السنة الثانية متوسط يغلب عليها النصوص النثرية التي في الغالب ما نجدها متصرَّف فيها، وغير مناسبة لبيئة التّلميذ ومحيطه مثل نص (غاندي الرجل العظيم، نص سهرة عائلية...)، وغياب الأجناس الأدبية : القصة – المقالة – المسرحية...وهذا ما يجعل التعامل مع هذه النصوص صعب بالنسبة للتلميذ والمعلم، وقد لاتحقق الهدف المسطر لخلوها من الأدبية والفنية، فكيف يتذوقها التّلميذ وهي غير موجودة.

"وتهدف المناهج في هذه المرحلة من خلال تدريس النصوص إلى تنمية قدرة الطالب على الفهم، والذوق، والحكم، والموازنة، وذلك بامتلاكه طائفة من التَّجارب والخبرات التي مر بها الأدباء وعبَّروا عنها في شعرهم ونثرهم، وبذلك يزيد فهمهم للحياة الإنسانية، وللعواطف والاتّجاهات التي تؤثر في الفرد والمجتمعات"[1]

والهدف من تدريس النصوص أيضا: " زيادة ثروة التَّلاميذ في المفردات والصيغ والأساليب وصور التعبير، وتنمية ميلهم إلى قراءة النصوص من قصة وشعر ومقالة وخطبة ومسرحية وأن يتذوقوها بأنفسهم إذا ما انتهى بهم التعليم عند هذه المرحلة."[2]

[1] – ذهني ، محمود – تذوق الأدب طرقه ووسائله، دار الفلاح، الكويت، 1978، ص86.

[2] – الواد، حسين – مسألية المناهج في التعامل مع الظاهرة الأدبية– مجلة الكاتب العربي، العدد الأول، دمشق، 1981.

- الأدبية والتَّذق الأدبي:

التَّذوق الأدبي من الأساسيات التي يهدف إليها تدريس النصوص الأدبية في مرحلة التعليم المتوسط، حتى يتمكن التّلميذ من فهمها واستخلاص عناصر الجمال فيها؛ " لأنَّ التَّذوق مزيج من العقل والعاطفة والحس، ويختلف باختلاف الأشخاص، لكن محاولة تكوينه وتنميته أمر ضروري؛ لأنَّ تكرار تذوق المقروء تمكن الفرد من تكوين معيار ذوقي لايقف عند حدود اللُّغة بل يتعدى تطبيقه بعض جوانب الحياة خصوصا الاجتماعية والفكرية والنَّفسية."[1]

فالتَّذوق الأدبي هو نشاط إيجابي يقوم به المتلقي استجابة لنص أدبي معين، " فالتَّدريب على تذوق النَّص الأدبي تسبقه خطوات لابد منها، وهي ممارسة الكلام الجيّد وفهمه والمفاضلة بين أساليب الكُتَّاب والأدباء، ومعرفة دقيقة بأصول البلاغة وعلم البديع؛ لأنَّ ذلك يُمكّن التّلميذ من اكتشاف نواحي الجمال اللَّفظي ومدى تأثيره على النَّفس."[2]

وتقوم الطُّرق العامة في تدريس اللُّغة العربية على أسس علمية ثابتة أهم مظاهرها :

ا- يتم بناؤها على أسس علم النفس حتى يستطيع المدرس استعمال سلوكيات خاصة في درسه إذ يأتي بها موافقة لطابع التَّلاميذ، وملائمة لأطوار نموهم في مراحل حياتهم التعليمية.

ب- جعل الدروس مبنية على أسس من العقل والتجارب، لا على التَّقليد والتَّلقين الذين يطفئان جذوة النَّشاط لدى التَّلاميذ.

[1] - خاطر رشدي، ود. الحمادي يوسف - طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية - القاهرة، 1985، ص56.

[2] - اسماعيل زكريا - طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1991، ص296-297.

ج- مراعاة التَّدرج والبساطة والانتقال بالتّلميذ من السهل إلى الصعب " والتدرج مع التلاميذ من السهل إلى الصعب، ومن الجزئي إلى الكلي، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المعقول، وهكذا يكون للتَّلاميذ فاعلية ذاتية، ودور إيجابي في الدرس"[1]

والتَّذوق الجمالي الصحيح " هو الذي يمكن أن يتحقق عن طريق القدرات الخاصة، والإحساس الموضوعي، خاصة إذا كان القارئ أو السَّامع يتميز بإمكانيات كامنة ويقوم بممارسة بعض الأشياء التي تساعد على تربية التَّذوق"[2]

فالتَّذوق يأخذ أشكالا صريحة ومنوعة من السُلوك، اتَّفق النُّقاد وعلماء النَّفس على اعتبارها علامة مميزة لهذا النشاط الأدبي ودالة عليه .

تدعو مناهج الجيل الثَّاني بربط محتوى اللُّغة العربية بالحاجات الحضارية المتنامية لمجتمعنا العربي، وقد أصبح تحديث أساليب تدريس اللُّغة العربية بما يخدم الأدب العربي ضروريا والابتعاد عن الأساليب القديمة التي تحيل النَّص الأدبي إلى مادة قابلة للاستظهار بما يُعزّز الدَّور الفاعل للُّغة والأدب في حياة الفرد والمجتمع.

[1] – د.أبوحسين جمال ود.عيساوي محمد، التربية العلمية ودورها في إعداد المعلمين، أكاديمية القاسمي، كلية الشريعة الإسلامية، إعداد المعلمين، 2002، ص102.

[2] – القوصي عبد العزيز وآخرون، اللغة والفكر، القاهرة، 1982،ص57.

كما وأصبحت هناك حاجة ماسة لتعميق التذوق الفني والجمالي في مناهج النص الأدبي، لا تكديس المعارف وجمعها وحفظها عن ظهر قلب. "وعلى المربي أن يأخذ لدرسه أهبته بوضع خطة تامة له يجلوها من جميع النواحي الثقافية، والعلمية، والنفسية، والبيئية، لأن يسلك الطريقة المثلى التي توصله إلى هدفه الأسمى، مع مراعاة الزمن وملاءمة ما يقوم بتدريسه لعقول تلاميذه، وأعمارهم، ودوافعهم الفطرية، وسائر ظروفهم العامة والخاصة"[1]

[1] – د.أبوحسين جمال ود.عيساوي محمد، التربية العلمية ودورها في إعداد المعلمين، ص102.

فصول الموسم الدراسي	المحتويات المعرفية
الفصل الأول(1)	– التشبيه وأركانه – اللازمة في الشعر – الأسلوب الخبري والإنشائي – الاستعارة – الاقتباس – الجناس – التشبيه البليغ – الطباق – السجع – الشعر والنثر
الفصل الثاني(2)	– الكناية – التشبيه التمثيلي – الكناية – الاستعارة – أنواع الأسلوب الإنشائي – الكتابة العروضية – بعض أغراض الاستفهام – التعبير المجازي
الفصل الثالث(3)	– السجع – الكتابة العروضية – التشبيه البليغ – الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي – حرف الروي

جدول رقم04– مخطط الصور الفنية والمحسنات البديعية حسب التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية[1].

الملاحظ على هذا المخطط أنه لا يخضع للترتيب والانتقال بالتّلميذ من ظاهرة فنية بكل فروعها إلى ظاهرة فنية أخرى، فقد أدرج في البداية التشبيه وأركانه، ثم وضعت ظواهر فنية

[1] – التدرج السنوي لبناء تعلمات اللغة العربية للسنة الثانية المتوسط 2017–2018.

أخرى مختلفة تماما وعشوائية، وعاد مرة أخرى إلى نوع من التشبيه وهو البليغ وانتهى الفصل الأول، ليأتي الفصل الثاني من الموسم الدراسي بموضوع الكناية، ثم الرجوع إلى التشبيه ونوع آخر منه وهو التمثيلي، وبعده درس الكناية، يليه موضوع الاستعارة الذي تم إدراجه في الفصل الأول، ثم أنواع الأسلوب الإنشائي الذي تم التطرق إلى جزء منه بعنوان الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي، وفي نهاية الفصل الثَّاني يدرج التعبير المجازي، وهو تمهيد للاستعارة والكناية المدرجتين في الفصل الأول وبداية الفصل الثَّاني، ومع الفصل الثَّالث نجد الحديث مرة أخرى عن التشبيه البليغ والأسلوب الخبري والإنشائي، فيجد الأستاذ نفسه مع تكرار وفصل وتشتت بين عناصر الصور البيانية والفنية، والألوان البديعية والمحسنات الجمالية التي أدرجت في مخطط اعتمد على فوضى الحشو بدل الدراسة المنهجية العلمية التي أقرتها الأساليب الحديثة في فن تدريس النصوص الأدبية.

والنتيجة أن هذا الخلط يجعل التّلميذ لا يستوعب الظَّواهر الفنية كاملة بفروعها؛ فكونها تُقدَّم له منفصلة متقطعة لا تسمح له بتحقيق الأهداف التي تجعله يوظفها في إنتاجه الكتابي والشفهي .

وقد لاحظنا كثير من التَّلاميذ إذا طلب منهم توظيف هذه المعارف بعد أن قدمت منفصلة عن بعضها مشتتة عن أصلها يجدون أنفسهم في حيرة وتساؤل كيف يجمعونها في إنتاج شفوي أوكتابي ناجح يُبيّن مدى قدرتهم على التَّحكم الجيد، والمهارة المطلوبة، والمخرجات الممكنة التي تنقلهم إلى التَّمكن، والتَّحكم.

المبحث الثاني : الطرائق وأساليب التقويم

– جاء في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط– مناهج الجيل الثاني– مايلي: " تنويع التدريس والتعلم النشط في الممارسات البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعلمية ، وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية...فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوجي...ولا يتأتى هذا إلا من خلال تغيير الممارسات الصفية وتحديثها من خلال مسارين أساسيين : المسار الأول هو التصميم التعليمي الذي يهدف إلى تحقيق احترافية الأستاذ . والمسار الثاني هو إعادة النظر في الممارسات الصفية والتي تبدأ بإعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدي إلى حدوث التعلم ...فرديا أو في مجموعات"[1]

– إن التصور المقدم من خلال هذا الدليل حول طرائق تعلم اللغة العربية وأنشطتها نجد ذكرها في الدليل جاء على شكل إشارات خفيفة، حيث عدد بعض طرائق التدريس الحديثة مثل: التعلم الذاتي – تعلم الأقران – التعلم الفوجي. ولم يفصل أو يشرح العملية والكيفية التي يمكن من خلالها تطبيق هذه الطرائق، ولم يقدم نماذج إجرائية حتى يصبح المعلم قادرا على التنويع

[1] – وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب" اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، لجنة التأليف، أوراس للنشر، 2018،ص12.

في طرائق التعلم المقترحة عند قيامه بتقديم الدروس في الأنشطة المختلفة التي تهدف بالأساس إلى جعل المتعلم نشطا متفاعلا وفاعلا في العملية التعليمية التعلمية.

– اقترح الدليل مسارين لإنجاح هذه الطرائق النظرية وتقييم التعلم واكتساب المتعلمين: المسار الأول التصميم التعليمي والذي يهدف إلى تحقيق احترافية الأستاذ، لكن هذه الاحترافية لا تأتي من فراغ إذا لم يبرمج لها تكوين مخصص حسب المقترح النظري للمنهاج.

أما الواقع فهو عبارة عن إعادة قراءة للنظريات والطرائق من طرف المشرفين القائمين على التكوين (مفتشين للتربية – مدراء – أساتذة مكونين) هم أنفسهم لم يستوعبوا هذه النظريات والطرائق وغير ذلك. وقد أدى هذا إلى خلط في المفاهيم والاستراتيجيات وكل فريق اختار استراتيجية حسب فهمه وليس حسب الواقع والميدان، وراح على إثر ذلك المتعلم والمعلم ضحية نقص تكوين من إطارات التربية في أعلى الهرم إلى المفتشين والمدراء، أما المسار الثاني هو إعادة النظر في الممارسات الصفية من خلال إعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدي إلى حدوث التعلم.

لم يتم توضيح الطريقة المناسبة لتنظيم التلاميذ جاءت هكذا بصيغة عامة، فكيف لها أن تؤدي إلى حدوث التعلم والواقع يتطلب جملة من الطرائق تتكامل في ميادين علم النفس– التربية – الاجتماع.

– شمل كذلك الدليل فصلا كاملا (الفصل الثاني) المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلم اللغة العربية، وضمنها في خمس نقاط أساسية احتوت كل نقطة عناصر ومصطلحات تبين تلك المقاربات نظريا دون إجراءات تطبيقية ميدانية، وهذا ما صعب من العملية الميدانية أثناء الممارسة الفعلية لها من طرف الأساتذة باعتمادها لإنجاز وصوغ وضعيات تعلمية (انطلاقية – ختامية تقويمية)، وجاءت هذه العناصر على النحو التالي:

– المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلم اللغة

" أولا: المقاربة اللسانية النصية في تحليل النصوص القرائية

أ– نشأة اللسانيات النصية. ب– في مفهوم اللسانيات النصية. ج– مفهوم النص وخصائصه.

د– أنماط النصوص. هـ– المقاربة النصية.

ثانيا: المقاربة التواصلية في تعليم اللغات.

أ– مصطلح الكفاءة في اللسانيات. ب– ظهور مصطلح (الكفاءة التواصلية) وتطوره.

ج– تعريف الكفاءة التواصلية. د– مكونات الكفاة التواصلية"[1].

ثالثا: المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية

" أ– مفهوم الكفاءة. ب– خصائص الكفاءة. ج– أنواع الكفاءة. د– مؤشر الكفاءة.

هـ– الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءات. و– صياغة الكفاءة"[2].

[1] – وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب" اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، لجنة التأليف، أوراس للنشر، 2018،ص13.

[2] – المرجع نفسه، ص14

رابعا: بيداغوجيا المشروع

" أ- مالمقصود بالمشاريع؟ ب- ماهي الوظائف التي تؤديها المشاريع في مجال التعليم والتعلم؟ ج- ماهي مراحل إنجاز المشاريع؟ د- كيف يخطط للمشاريع؟

هـ- ماهي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع؟

و- ماهي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟"[1]

خامسا: التقويم

" أ- التقويم التشخيصي. ب- التقويم التكويني. ج- التقويم التجميعي

د- العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم هـ- تقويم المتعلم. و- وسائل أو أساليب التقويم"[2].

كل هذه العناصر المقدمة نظريا لاتؤتي أكلها إذا لم يدعمها التكوين الميداني والذي استنتجنا حسب الاستبيان الإلكتروني ومن خلال ما تم رصده في الميدان وكذا الأسئلة التي قدمت للأساتذة أن هناك نقصا في التكوين، وخاصة عندما تم تطبيق هذا المنهاج مباشرة دون أخذ عيينات للتجارب الميدانية التطبيقية ، حيث تم التعميم والتجريب، والحذف والزيادة، والأخذ والرد، وقامت اختلالات راح ضحيتها المتعلم.

[1] – وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب" اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص14.

[2] – المرجع نفسه، ص14.

– طريقة تعليم ميادين اللغة العربية من خلال دليل الأستاذ والكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط:

1– ميدان فهم المنطوق(التعبير الشفوي): يتوزع هذا النشاط على أربع ساعات(04 ساعات) في الأسبوع ويكون في بداية الأنشطة اللغوية وأول حصة يفتتح بها المقطع التعلمي، حيث يسمع فيها الأستاذ نصا للتلاميذ وهم يسجلون رؤوس الأقلام ثم يناقشهم في مضمونه، وفي آخر الحصة يطالبهم بإعادة بناء النص شفويا معتمدين في ذلك على الأفكار التي تم مناقشتها حول المضمون.

– إن النصوص المعتمدة في هذا الميدان نصوصا جافة وغالبا ما تكون مجتزأة من قصة أو رواية، ويكون النص مقتطعا من سياقه العام، فلم يراع فيه قابلية الميول ورغبات المتعلم، مما جعلهم ينفرون من هذه الحصة وعدم الرغبة والدافعية في متابعة أنشطة اللغة العربية .

ومن خلال الحوار مع الأساتذة لاحظنا الكثير منهم يشتكي من صعوبة تسيير هذه الحصة (فهم المنطوق وإنتاجه)؛ إذ يتطلب الأمر إعادة اسماع النص عدة مرات كي يستوعبه المتعلمون ويمكنهم التواصل معه بلغة شفهية سليمة"[1] كما ينص عليه منهاج اللغة العربية في الطور المتوسط والسبب في ذلك يعود لضعف مستواهم اللغوي.

[1] – وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب" اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، لجنة التأليف، أوراس للنشر، 2018،ص16.

2- ميدان فهم المكتوب(قراء مشروحة – ظاهرة لغوية – دراسة نص أدبي)**:** يستغرق إنجاز هذه الأنشطة الثلاثة اثنتي عشرة (12ساعة) في الأسبوع موزعة كما يلي:

أ- نشاط القراءة المشروحة: ينجز خلال ساعة واحدة كل أسبوع يتم فيه قراءة نص مختار وشرح ألفاظه واستخراج فكرته العامة والأفكار الأساسية له، والقيم التربوية(اجتماعية- دينية – وطنية...)عن طريق المناقشة تحت عنوان"أفهم وأناقش"[1]

والملاحظ على هذه النصوص أن معظمها مأخوذ من الكتب المدرسية القديمة، وبعضها متصرف فيه إلى حد تشويه بنيته الفكرية الأساسية واللغوية والفنية.

ب- نشاط الظاهرة اللغوية: الطريقة المعتمدة في تدريس الظواهر اللغوية في الواقع عكس ماجاء في المنهاج وكتاب المتعلم، فالقليل منها يتم فيه استخدام المقاربة النصية التي تنص عليها المقاربة بالكفاءات .

أما أغلبية الظواهر اللغوية المقررة في المنهاج لا تتناسب مع النصوص المقروءة مما يضطر الأساتذة إلى الاستعانة بأمثلة وظيفية إجرائية لتغطية عناصر القاعدة، يتم من خلالها اعتماد طريقتين إما المناقشة من خلال الكتاب المدرسي أو التلقين من طرف الأساتذة، وتصبح

[1] – وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية – السنة الثانية من التعليم المتوسط- لجنة التأليف، أوراس للنشر،2018، ص23.

بهذا قواعد نحوية منفصلة عن السياق النصي والاستثمار في الإنتاج الشفهي أو الكتابي لتحقيق الكفاءة الختامية للمقطع التعلمي.

ج- نشاط دراسة النص الأدبي: خصص له زمن قدره ساعة واحدة(1ساعة) أسبوعيا يتعرف من خلالها المتعلم على الظواهر الفنية والأسلوبية التي كست النص تحت عنوان"أتذوق نصي"[1]، ونظرا لغياب الأدبية في أغلب النصوص المعتمدة لهذا الغرض، فإنه يصعب التفريق بين النصوص المعتمدة للقراءة المشروحة ونصوص دراسة المحددات الأسلوبية التي ارتقت بالنص بلاغيا وفنيا. ونفسها الأسئلة تتكرر من نص القراءة إلى دراسة النص الأدبي؛لأنه يتم تعلم هذه الموارد البلاغية وفق المقاربة النصية، لكن ما نلمسه في بعض النصوص الأدبية وجود ظاهرة فنية عامة يتناولها الأستاذ مع متعلميه ويتعمق في تفريعها وتوضيحها، ويأتي لها بالأمثلة من كتب البلاغة، حتى يتحول النشاط إلى درس في البلاغة يدرس لغايته منعزلا عن النص.

3- ميدان الإنتاج الكتابي: يستغرق هذا الميدان ساعو واحدة(1ساعة) أسبوعيا بمعدل أربع ساعات(4ساعات) خلال المقطع، يتعرف فيه المتعلم على تقنيات مختلفة من فنيات التعبير الكتابي ليدمج من خلالها المعارف والخبرات التي اكتسبها في ميدان فهم المنطق والمكتوب(قراءة، ظواهر لغوية، ظواهر فنية) في وضعيات تواصلية دالة، بأنشطة كتابية وأنماط متعددة.

[1] – وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية – السنة الثانية من التعليم المتوسط- ، ص24.

فالطريقة التي تقدم بها الوضعية الإدماجية في اغلبها تكون بشكل قانوني؛ أي وكأن المتعلم هيأة تنفيذية توجه إليه التعليمات بشكل ملزم ومثبط ويطلب منه تنفيذها مثل ماهو واضح وخاصة في الاختبارات التقويمية أو حتى أثناء تقديم تقنية من تقنيات التحرير الكتابي.

يقدم له مجموعة من السندات ليس لها علاقة بالموضوع، تتبعها مجموعة من التعليمات تحاصر المتعلم وتثبط تلقائيته، وتقيد جانبه الإبداعي.

بالإضافة إلى ما تم ذكره يعزز المنهاج المعالجة والإدماج بتخصيص حصتين(2ساعة) في نهاية المقطع بعد أربعة أسابيع لبعض المتعلمين الذين لم يحسنوا إدماج معارفهم وفق الأهداف التعليمية المتوخاة.

لكن لم نلمس أي توضيح للمنهاج عن الطريقة التي تنفذ بها هاته الحصة ولا حصة المعالجة وأصبح كل مفتش يحصر الأساتذة بطرائق لا هي ناجحة ولا هم يستطيعون تطبيقها، وغير مجربة في بعض الأحيان.

- تحليل بعض النماذج الخاصة بميادين اللغة العربية:

بعد اطلاعنا على دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، والكتاب المدرسي، والمقابلة التي أجريناها مع بعض الأساتذة والمفتش التربوي للمادة وتحليل نتائج الاستبيان الإلكتروني للوصول إلى هدفنا. وفيما يلي تحليل بعض النماذج الخاصة بكل ميدان.

1- تحليل نموذج خاص بمقطع عظماء الإنسانية :

أ- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه(التعبير الشفوي):

المقطع التعلمي	الميدان	المحتوى المعرفي	الزمن المخصص
عظماء الإنسانية	فهم المنطوق وإنتاجه	لالة فاطمة نسومر [1]	واحد ساعة(1ساعة)

- الكفاءة الختامية للمقطع: يتواصل المتعلم بوعي بلسان عربي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون معاني الخطاب ويتفاعل معه، لينتج خطابات شفوية مسترسلة يغلب عليها نمط الحوار محترما آداب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.

- الموارد المستهدفة للمقطع: يستمع ويتعرف على نصوص يغلب عليها نمط الحوار والأنماط النصية المساعدة (الوصف والسرد) – الاسم الممدود – نصب الفعل المضارع – حروف الاستفهام – الحوار.

- **التحليل:**

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه(التعبير الشفوي) أول الميادين التي ينطلق منها المعلم في بداية كل مقطع، حيث يدرس نصا واحدا على مدار أسبوع، والنص الذي بين أيدينا يندرج ضمن المقطع الموسوم ب(عظماء الإنسانية).

[1] – النص مأخوذ من: قرص مرفق مع دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، 2012، ص5-23.

موضوع النص يعرف بإحدى عظيمات الجزائر وهي البطلة (لالة فاطمة نسومر) حيث تحدث الكاتب عن هذه البطلة وصفاتها من خلال الحوار الذي تجسد بين أفواج تلاميذ المخيم الصيفي بقرية(آزفون بولاية تيزي وزو).

1- يبدأ المعلم بعرض الوضعية المشكلة الأم التي يستنتج من خلالها المتعلمون عنوان المقطع، وكانت كما يلي" زار متوسطتكم أستاذ جامعي نشط ندوة بمناسبة أول نوفمبر، فلفت انتباهك تقديمه الشيق عن العظمة الإنسانية في مظاهرها: الوطنية، العربية، والعالمية، فسعيت إلى تعميق معرفتك بهذا المجد الإنساني".[1]

بعد عرض الوضعية المشكلة الأم يحدد المعلم المهمات كما يلي:

أ- يتعرف المتعلم على عظماء الجزائر ويعتز بهم.

ب- يتطلع إلى نماذج من العالم العربي والإسلامي.

ج- يدرك المواقف الخالدة لنماذج عظماء العالم.

د- يشارك بإجراء حوار مع منشط الندوة حول شخصية من الشخصيات الوطنية.

[1] – وضعية مشكلة أم، نموذج مذكرة تربوية بيداغوجية لأحد أساتذة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، المقطع الثالث(عظماء الإنسانية).

– المشروع: يشارك في إنجاز بطاقة تعريفيةلواحد من مجموعة(22) الذين فجروا ثورة نوفمبر1954م.

2– يقدم المعلم عنوان الخطاب المسموع من خلال وضعية انطلاقية يهيئ من خلالها المتعلمين للاستماع إلى الخطاب، ويحثهم على حسن الإصغاء وتسجيل رؤوس أقلام.

3– ينتقل المعلم بعد القراءة إلى مرحلة الفهم والتحليل، حيث يناقش معهم النص لاستخراج الفكرة العامة ويشرح الكلمات الصعبة لتسهيل الفهم.

4_ الجزأ الثاني من الحصة يعيد المعلم قراءة الخطاب(نص لالة فاطمة نسومر)من أجل استنتاج بمعية المتعلمين عناصر الخطاب والنمط الغالب عليه مع ذكر مؤشراته(الحوار).

5– بعد الانتهاء من الفهم والتحليل يكلف المتعلمين بإعادة بناء النص شفويا معتمدين على عناصر الخطاب ومركزين على النمط المستهدف (الحوار) ، ويكون الإنتاج الشفوي ثنائي أو فوجي.

1– ما يلاحظ على الطريقة التي تسير بها حصة فهم المنطوق وإنتاجه أنها غير كافية للإنتاج الشفوي، مما يصعب على المعلم أخذ كل هذه العناصر في ساعة واحدة كما جاء في المنهاج فيصبح المعلم يسارع الوقت ويتخلى عن عدد كبير من عناصر الدرس من أجل الوصول إلى الهدف من الحصة وهو تحقيق كفاءة الأداءات الشفوية.

نص(لالة فاطمة نسومر) زاخر بمؤشرات النمط الحواري المستهدف من خلال المقاطع التي تضمنها ومنها:

" وما أن أتمت كلامها حتى ردت عليها إحدى الصغيرات بلغة عربية فصيحة: اسمي فاطمة...أقترح أن نطلق اسم (لالة فاطمة نسومر) على فوجنا.

– أحلام : ولماذا فاطمة نسومر؟

– ردت فاطمة في ثقة...

– أحلام: كلام مقنع، وأنتن يابنات ما رأيكن؟

– الجميع بصوت واحد: نسمي فوجنا باسم الشهيدة(لالة فاطمة نسومر) رمز المقاومة"[1]

يتضح لنا من خلال هذا التحليل أن نص(لالة فاطمة نسومر) نجحفي تجسيد بعض الكفاءات المستهدفة من خلال المقاربة النصية، وساهم في تفاعل المتعلمين وفهم محتواه واكتشاف نمطه، لكن الحجم الساعي غير كاف لتحقيق الكفاءات الأخرى وغياب طرائق التدريس ومنها: الحوار الثنائي – التعلم الفوجي – مسرحة الأحداث...الخ.

[1] – من أمجاد الجزائر، سلسلة تاريخية ثقافية تصدر عن وزارة المجاهدين، الشهيدة لالة فاطمة نسومر، منشورات المتحف الوطني للمجاهد،الجزائر، 2012، ص5–23.

ب- تحليل نموذج خاص بميدان فهم المكتوب: يتضمن هذا الميدان نصا كل أسبوع تستهدف من خلاله كفاءة بمركباتها الآتية:

- قراءة مشروحة وفق النمط الحواري والتوجيهي.

- تحديد موضوعات النصوص وأفكارها الأساسية مع تذليل معاني الكلمات الصعبة .

- التعامل مع الظاهرة اللغوية " باعتبارها عنصرا عضويا داخل النص(المقاربة النصية) تتفاعل معه وبه، فتعليمها للمتعلمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلة لذاتها وإنما كي يوظفونها لأداء وظيفتها الدلالية التعبيرية والتواصلية"[1]

ب-1 طريقة تنفيذ التعلمات:

1- تحديد الأهداف التعليمية للميدان والنص.

2- الانطلاق من وضعية انطلاقية" فالتعلم هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى، بإضافة معلومات جديدة بتوجيه من طرف الأستاذ، فالوضعية التعليمية هي وضعية يعدها الأستاذ لتمكين المتعلمين من بناء تعلمات جديدة، وتجسيد مكتسباتهم القبلية لإيجاد حلول للمشكلة المطروحة، وهذا يقتضي عملية بناء وتنمية كفاءة"[2]

3- القراءة النص قراءة صامتة واعية.

[1] – وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب" اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص31.

[2] – نفسه، ص37.

4- مناقشة الفهم العام بواسطة أسئلة جزئية هادفة متنوعة باستنتاج الفكرة العامة.

5- قراءة نموذجية من طرف الأستاذ.

6- قراءات فردية من طرف المتعلمين تراعى فيها الجودة والالقاء.

7- تقسيم النص إلى وحدات رئيسية تتخللها أسئلة من قبل الأستاذ الموجه.

8- دراسة فكر النص ابتداء من الوحدة الأولى وذلك ب:

- شرح الألفاظ.

- مناقشة الوحدة وإنتاج الفكرة الرئيسية. ثم الانتقال للوحدة الثانية وهكذا...

9- دراسة أساليب النص والوقوف عند ظاهرة فنية.

- تستخرج الظاهرة الفنية من النص بتوجيه من الأستاذ، ويتم مناقشة ودراسة الظاهرة باستدراج المتعلمين لاستنتاج تعريفها وأحكامها.

- يعقبها تدريب فوري قصد الدعم والتثبيت، وذلك بطالبة المتعلمين باستخراج شواهد أخرى من النص نفسه إن أمكن، أو استعمال وتوظيف الظاهرة المدروسة في جمل وسياقات من إنتاج المتعلمين.

- تكليف المتعلمين بحل تمارين عن الظاهرة قصد التقويم – التعزيز والدعم.

ب-2 أنموذج مخطط بناء التعلمات (مذكرة تربوية بيداغوجية)[1] حسب مناهج الجيل الثاني:

أ- نشاطي القراءة المشروحة ودراسة النص الأدبي:

المقطع التعلمي	الميدان	المحتوى المعرفي	الزمن المخصص
عظماء الإنسانية	فهم الكتوب(قراءة ودراسة نص أدبي)	غاندي الرجل العظيم	ساعة واحدة

1- الموارد المستهدفة:

- القراءة المسترسلة، المعربة، والفهم العام.

- يعبرالمتعلم عن مشاعره وآرائه بأمثلة وبراهين تناسب الموقف.

- يتذوق المقروء ويكتشف جوانبه الجمالية والفنية ومنها:

أ- يحدد أبرز مقاطع الحوار ويمثلها منوعا بين الخبر والإنشاء.

ب- يتعرف على الطباق ويوظفه في إنتاجه الكتابي والشفهي.

ج- يحدد أبرز القيم الواردة في النص.

2- الوضعيات التعليمية التعلمية:

أ- وضعية الانطلاق

[1] – مذكرة تربوية بيداغوجية، إنجاز وتحضير أستاذ اللغة العربية للسنة الثانية متوسط – نموذج حسب مناهج الجيل الثاني، متوسطة الربيع بن حبيب، مديرية التربية بولاية غرداية، الجزائر،2019.

– أتهيأ: (كم من فقيد يحمد ذكره بين الناس، وتحييه أعماله وتخلده مناقبه فلا التاريخ يهمله ولا الناس ينسونه، ولا الجغرافيا تحده...إنهم العظماء، وللتعرف أكثر على أحدهم سنسافر إلى الهند لنقف للحظات مع"غاندي" بتأشيرة الصفحة(62) من الكتاب المدرسي).

– **النص**[1]:– غاندي الرجل العظيم–

(غاندي هو أعظم رجل أنجبته الهند. أليس عجيبا أن ينهض هذا الرجل الضئيل وهو يتلفع بثوب من غزله ونسجه ليهاجم أعظم إمبراطورية شهدها التاريخ. ويجدر بنا أن نذكر نبأ آخر يلقي الضوء على جانب الإيمان منه، فقد روى عن نفسه في كتاب سيرته أنه خاطب نفسه ذات يوم قائلا:(إنه لو أدركني القضاء المحتوم لوقع عبء زوجي وأبنائي على أخي المسكين) وأمن من فوره على حياته بمبلغ جسيم ليضمن لأهله رغد العيش من بعده، ولكنه ما لبث أن قال:(لماذا أفرض أن الموت سيدركني قبل سواي؟ إن الله وحده هو الذي يرعى زوجي وأبنائي، وليس أخي براعيهم. إنني إذا أمنت على حياتي من أجل زوجي فقد أحرمها بذلك كما أحرم أبنائي من الاعتماد على النفس. ولماذا لاأتوقع منهم أن يعنوا بأنفسهم؟ ماذا جرى للأسر التي لا يحدها الحصر والتي لا تملك من حطام الدنيا شيئا؟ ولم لا أعد نفسي واحدا من هؤلاء؟). أنشأ لنفسه صومعة أطلق عليها اسما معناه بلغة بلاده "قوة الروح " وحج إليه الأتباع وأخذ اسم غاندي يرن في جوانب الهند من أقصاها إلى أقصاها، حتى أطلق عليه اسم " المهاتما" ومعناها الروح العظيم) . **[أحمدأمين. فيض الخاطر.ص280وما بعدها]**

[1]_وزارة التربية الوطنية، لجنة التأليف، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط – الجيل الثاني –، ص62.

ب- التقويم التشخيصي: يتبين المتعلم معالم العظمة – يتذكر – يراجع.

1- القراءة:

أ- الصامتة البصرية للنص.

ب- النموذجية من طرف الأستاذ لتمثيل المعاني، واستنتاج الفكرة العامة بعد المناقشة بطرح أسئلة جزئية حول النص المقروء.

ثم يتبع ذلك بقراءات متعددة فردية موزعة على المتعلمين فجائيا بهدف المتابعة والتركيز، وبتوجيهات الأستاذ يقسم المتعلمون النص إلى وحداته الرئيسية بحسب معيار المعنى، تقدم فيها بعض الأسئلة لستخراج الفكر ويتخللها بذلك تذليل المفردات الصعبة، وإثراء الرصيد اللغوي(المعجمي).

ينتقل الأستاذ بمعية المتعلمين إلى النمط الغالب على النص واستنتاجه عن طريق الاستدلال بذكر بعض مؤشراته، مع استخراج الأمثلة من النص.

يقف الأستاذ على بعض الظواهر الفنية في النص ومنها: الاستعارة – الكناية، والوقوف على بيان أثرها وسر جمالها، ثم ينتقل إلى ظاهرة فنية أخرى والمتمثلة في الطباق بنوعيه، يستخرج المثال من النص ويشرح للاستنتاج وبناء القاعدة مع المتعلمين.

وفي الوضعية الختامية يتدرب المتعلم ويطبق عن طريق إعطائه وضعية من خلالها ينتج شفويا أو كتابيا فقرة قصيرة موظفا ما أمكنه من هذه الموارد المعرفية المكتسبة.

نخلص من خلال هذا النموذج إلى عدة نقاط منها:

– اعتماد طريقة المناقشة في التعامل مع نشاطي القراءة أو دراسة النص الأدبي دون تفريق بينهما وتنويع في الطرائق.

– بالنسبة للنص المقرر على تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط بعنوان (غاندي الرجل العظيم) يتعارض وما تنادي به مناهج الجيل الثاني من حيث:

– بيئة المتعلم وواقعه ومحيطه هذا من جهة، ومن جهة أخرى نلمس في مضمون النص التأثير على عقول المتعلمين في معتقدهم الديني من خلال ما تضمنه من أفكار حول بناء الصوامع التي لا تنتمي لديننا الحنيف، والممارسات التعبدية التي قام بها أتباع غاندي عندما حج إليه الناس.

كما نلاحظ قلة الظواهر الفنية التي يمكن أن يزخر بها النص الأدبي لتعزيز وتثبيت الفهم لدى المتعلم، وأيضا المحسنات البديعية .

ومنه نستطيع القول أن اختيار بعض النصوص لم يقف على تلك الدراسة والشروط العلمية التي نادت بها الدراسات الحديثة بدءا بالجانب الديني المعتقدي، والجانب الثقافي والاجتماعي، وأخذ بعين الاعتبار بيئة المتعلم ومحيطه الذي يعيش فيه.

ب-3- طريقة تقديم ميدان الإنتاج الكتابي(تعبير كتابي):

"إنتاج المكتوب هو آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التعبير، وتكلل بإنتاج، وقد اخترنا للدلالة عليه؛ عبارة على لسان المتعلم هي(أكتب)، ومن الألوان (البني)، وأيقونة القلم بين الأصابع"[1]

ينجز هذا النشاط خلال حجم ساعي يتكون من ثلاث حصص، في كل أسبوع حصة يتبع فيها الأستاذ الخطوات الآتية:

- **الحصة الأولى:** ينطلق الأستاذ من وضعية انطلاقية يستنتج المتعلمون من خلالها التقنية المستهدفة.

بعد التعرف على التقنية يعتمد الأستاذ على سند يختاره من الكتاب المدرسي في صفحة (أكتب) أو من عنده بحيث يتناسب والتقنية المقدمة.

يناقش الأستاذ المتعلمين حول السند بأسئلة جزئية الهدف منها: الوصول معهم إلى عناصر القاعدة(أستخلص). وبعد التعرف على عناصر التقنية المستهدفة ينسخ المتعلمون القاعدة على الدفاتر ثم تثبت بتدريب فوري، وفي نهاية الحصة تعطى للمتعلمين وضعية مكونة من: السياق – السند – التعليمة، تحت عنوان(أنتج) بهدف توظيف المكتسبات والتدريب على التقنية المدروسة وتثبيتها.

[1] – وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب" اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص42.

- **الحصة الثانية:** تسير هذه الحصة مثل الحصة الأولى وذلك من أجل التعرف على تقنية أخرى في الإنتاج الكتابي.

- **الحصة الثالثة:** تجسد هذه الحصة من خلال التقنيتين السالفتين، بالتذكير بهما من طرف الأستاذ ثم يقدم للمتعلمين وصعية ذات دلالة بالنسبة لهم، وتعتمد على:

أ- السياق: وهو جعل المتعلم في جوعام حول الموضوع الذي يتمكن من خلاله أن يربط الموارد المعرفية التي اكتسبها خلال المقطع ودمجها بما يعطى له من توظيف في التعليمة.

ب- السند: يعطى للمتعلم قصد استثماره واعتماده في بناء فقرة.

ج- التعليمة: أسئلة غير مباشرة يوجه من خلالها المتعلم إلى إنتاج فقرة من وضعية إدماجية بتوظيف الموارد المعرفية للمقطع واعتماد التقنيتين واستثمارهما وهذا " إدماج جزئي يظهر في الإنتاج الأسبوعي المتضمن حل الوضعية الجزئية، من خلال فقرة(أنتج) مع ضرورة توجيه المتعلمين إلى أن يحتفظوا بإنتاجاتهم الأسبوعية (التي تمثل حل الوضعية الجزئية) لكي يتم استثمارها في الإدماج النهائي(حل الوضعية المشكلة الأم)"[1] وتكون حصة الإدماج في نهاية الأسبوع الرابع من المقطع وذلك عن طريق:- التذكير بالمهمة النهائية التي قدمت للمتعلم في بداية المقطع،- يدعى المتعلم إلى إنجاز المهمة النهائية للمقطع(حل الوضعية المشكلة الأم).

[1] – وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب" اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، لجنة التأليف، أوراس للنشر، 2018،ص42.

- المبحث الثالث: من الأهداف إلى التقويم - دراسة تقويمية-

- إن توجه مناهج الجيل الثاني لتخصص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط قد صبت اهتمامها على تطوير آليات وطرق وأساليب تدريس أنشطة اللغة العربية، وفق منظور لساني جديد من خلال المقاربة بالكفاءات وهومنظور المقاربة النصية، وذلك مانلمسه في الوثائق الرسمية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية الجزائرية، من منهاج ووثيقة مرافقة ودليل المعلم والكتاب المدرسي للمتعلم.

- ولمواكبة التطورات الحاصلة في تعليمية اللغات، وضرورة تطوير المناهج الدراسية اعتمدت المدرسة الجزائرية في إطار تطويرها وإصلاحها للمناهج على طرائق واستراتيجيات وأنواع من التقويم في تدريس اللغة العربية من أجل تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف، وبناء التعلمات وإدماجها والقدرة على توظيفها في وضعيات تواصلية دالة. في مختلف ميادين اللغة العربية(ميدان فهم المنطوق وإنتاجه – ميدان فهم المكتوب – ميدان إنتاج المكتوب)، من أجل الكفايات المنصوص عليها في المنهاج وهي:

- الكفاية الشاملة.

- الكفاية الختامية.

- الكفاية المرحلية.

أ- الأهداف: عرف الهدف على أنه وصف للتغير السلوكي الذي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تعلمي.

فالعبارات والجمل التي تصف التغيرات أو النواتج المرتقبة والمتوقع حدوثها في المتعلمين تسمى أهدافا، فالهدف هو تعبير عن مخرجات التعلم أو غاية العملية التعليمية.

كما أن الأهداف تقع في قلب ومركز عملية التخطيط فهي المنطلقات التي تسوقنا إلى التخطيط لأي مادة من مواد المنهج، وكل منهج له أهداف ولكل درس له أهداف، وكل معلم يريد تحقيق أهداف الدرس وهذه الأهداف تعتمد على القيام بأداء هدف ومحدث لسلوك.وتنقسم إلى:

– الهدف التربوي: هو مجموع التغيرات المراد إحداثها، أو تنميتها، أو تقويمها في سلوك الفرد على المستوى العقلي، أوالحسي– حركي، أو الوجداني وذلك على المدى القريب، أو المتوسط أو البعيد.

– الهدف الحس– حركي: هو الهدف الذي يركز على إحدى المهارات العضلية أو الحركية أو التي تتطلب معالجة بارعة لبعض المواد أو الأشياء أو بعض الأعمال التي تتطلب تنسيقا عصبيا عضليا.

– الهدف الوجداني: هو الهدف الذي يصف التغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم وتنمية التقدير والتكيف . وتدخل هذه الأهداف تحت مسمى السيناريو البيداغوجي وهو وصف لنشاط تعليمي تعلمي يوضح الأهداف المتوخاة منه وكذلك الاطار اللازم للإنجاز ولتحقيق هذه الأهداف يجب أن تمر وفق مايلي:

– الطريقة: هي الخطوات التي يتبعها المدرس في معالجة النشاط التعليمي بصورة متسلسلة ومترابطة لتحقيق وصول المعارف إلى المتعلمين وتحقيق الأهداف المنشودة بأيسر السبل، وأقل جهد.

– تقنيات التنشيط: هي عبارة عن تصرفات وإجراءات تربوية وتنظيمية يتفاعل من خلالها المدرس والتلاميذ في أفق تحقيق الأهداف المسطرة .

– الوسيلة: هي جميع المواد والأدوات والبرامج والآلات والأجهزة والمعدات والمواقف التعليمية واللغة اللفظية التي يستخدمها المدرس والمتعلم لاكتساب الخبرات التعليمية في جميع مجالاتها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المرغوب فيها.

– الدعامة: هي مختلف الوسائط والأدوات البيداغوجية القابلة للتوظيف في عملية التعليم والتعلم بهدف تحقيق الأهداف التربوية بفاعلية وبطريقة أسهل وأسرع.

يمكن القول عن الأهداف المسطرة في مناهج الجيل الثاني لتعلم اللغة العربية لايمكن لها أن تحقق إذا لم تمر على السيناريو البيداغوجي، الذي حقيقة نجده غائبا في ميدان التطبيق في المدرسة الجزائرية والتركيز على إنهاء التوزيع السنوي في وقته دون القيام بالتحقق من الوصول إلى الغايات، والمرامي المسطرة والمنشودة التي تم السهر على تحديدها في المنهاج.

فالأهداف لها أهمية كبيرة حيث أنها تساعد في قياس نواتج التعليم والتعلم، فالاختبارات والامتحانات تستخدم لتحديد إلى أي مدى حقق التلاميذ الأهداف المراد الوصول إليها، وعليه فلا يمكن تحديد أدوات القياس ولا قياس نواتج التعليم والتعلم في غياب الأهداف.

– تساعد الأهداف في تنظيم الأنشطة أثناء الدرس وفي عملية التقويم الذاتي للمعلم.

– تعنى الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وآماله واحتياجاته، وتساعد مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة.

– كما أن لها دورا بارزا في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي.

ب– المحتوى: ويتضمن جميع الخبرات التعليمية المقدمة سواء كانت معرفية أومهارية أو وجدانية بهدف النمو الشامل للمتعلم.وهو أيضا" نوعية الخبرات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والكميات والمهارات... وغيرها التي تم اختيارها وتنظيمها وفق نمط معين وذلك لتحقيق أهداف المنهج التي تم تحديدها قبل ذلك"[1]

اختيار المحتوى ومدى تحقيقه للأهداف: من خلال اطلاعنا على محتوى نصوص السنة الثانية من التعليم المتوسط ، وحوارنا مع الأساتذة وإجاباتهم على الاستبانة الموجهة لهم، نستنتج أن النصوص المقررة لاتحقق جميع الأهداف المسطرة في ظل المقاربة النصية،كما أننا نلمس في مدى ملاءمة محتوى النصوص المبرمجة للسنة الثانية متوسط وما يلحقها من موارد في الظواهر اللغوية والفنية البلاغية، أن المحتوى لم يكن مناسبا في غالبه لمستوى المتعلمين، ولم يراع فيه التدرج في التقديم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

" إن تعلم اللغة العربية وتعلمها والتحكم في ملكتها باعتبارها كفاية عرضية يكتسي أهمية بالغة فإلى جانب كونها تهدف إلى دعم المكتسبات اللغوية وإثرائها وتغذية البعد المعرفي

[1] – محمد نجيب مصطفى، المناهج الدراسية النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر(د ط)، 2013م، ص38.

والوجداني وتوسيع المعارف وتلبية الحاجيات المدرسية والاجتماعية للمتعلمين فإن تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يهدف إلى التعمق في مفاهيمها، والتحكم أكثر في قواعدها واستعمالها سعيا إلى اكتساب الملكة اللغوية من خلال التمكن من كفايات الميادين التي تهيكل المادة: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب"[1]

فإصلاحات الجيل الثَّاني لم تركز على معايير اختيار المحتوى والنصوص التعليمية، فقد ركزت على الكم ولم تراع النوعية في اختيار المحتوى، فبعض النصوص يفتقر للذوق الأدبي و لا تخدم مستوى التّلميذ.

فلم يعتمد مقرروا المنهاج على العايير العلمية في اختيار النصوص الأدبية المقررة على التَّلاميذ في المستوى الثاني المتوسط، وخاصة ظاهرة الشيوع، حتى يصير التَّلميذ قريب من واقعه يحاكي محيطه ويندمج فيه، فقد لمسنا في بعض النصوص فواصل واضحة بين مجتمع التَّلميذ والمواضيع التي تعالجها هذه النصوص.

ج- الطرائق:

تتبنى مناهج الجيل الثاني الاستراتيجيات التعليمية التي ترتكز على الكفاءات في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وترى أن وضعها حيز التطبيق " يقتضي إنجاز مخططات تعليمية، وتحليل وضعيات تعلمية صفية لتحقيق الكفاءات المستهدفة وتنميته

[1] – وزارة التربية الوطنية، دليل استعمال" كتاب اللغة العربية" السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر (د ط)، 2019م، ص03.

ويتطلب كذلك مجموعة من الإمكانيات التعليمية والبيداغوجية(المشروع البيداغوجي، الزيارات الميدانية استضافة أشخاص يمتلكون موارد..."[1] ، فالمنهاج هنا يشير إلى متطلبات تحقيق المقاربة التعليمية التي أبان عنها في مناهج الجيل الثاني.

ولتحقيق الكفاءات المستهدفة يجب توفير بيئة تعليمية تكرس وتشمل الاستراتيجيات الحديثة والتي تمكن المتعلمين من تجاوز المصاعب والعوائق التعليمية التي تواجههم أثناء التعلم وتوفير كذلك الآليات اللازمة والأدوات التي تساعدهم وتمكنهم من التفاعل مع المادة التعليمية، وكذا بناء كفاءاتهم وتطويرها. ومن بين الاستراتيجيات التي اعتمدها المنهاج:

1- المقاربة بالكفاءات: وهي توجه يقتضي إشراك المتعلم في النشاط التعلمي وتشجعه على البحث والاستقصاء وإيجاد الحلول للوضعيات التي تواجهه في مساره التعلمي، وذلك من خلال تجنيد مكتسباته القبيلة ومعارفه وإدماجها وتنظيمها " فالوضعيات التعلمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضا في وضعيات مشكلة وعلى استغلال الوضعيات المعقدة المقترحة على التلاميذ كسند تعلمي، وسند للتقويم التكويني ولا تختصر هذه المقاربة مسار التعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد؛ بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها؛ أي تجعل المعارف حية"[2]

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، الجزائر، 2015، ص07.

[2] – نفسه، ص07.

يرى المنهاج أن مقاربة التَّدريس بالكفاءات هي من أنسب الطرائق التعليمية كونها تعتمد على مبدأ الإدماج، وتجعل المتعلم محور العملية التعليميةالتعلمية وأساسيا فيها كما تعمل على إشراكه في عملية بناء تعلماته بتجنيد معارفه ومكتسباته لحل الوضعيات التعليمية المستقاة من الحياة في صيغة مشكلات.

2- المقاربة النصية: أشار منهاج اللغة العربية إلى هذا التصور بقوله" نشاط القراءة هو المحور الأساسالذي تدور في فلكه كل الأنشطة الأخرى للمادة، فمن النص يثري التلاميذ رصيده اللغوي، ويستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءا ويكتشف خصائص نمط النصوص، ويتعلم التحليل، ويكتشف قيما خلقية واجتماعية، وبذلك يبني كفاءة لطالما غيبت في درس اللغة العربية، ألا وهي التواصل"[1]

جاء ذكر هذه المقاربة بدون شرح واضح لتصورها وتبنيها في منهاج تعلم اللغة العربية وأنشطتها، قد جعل من خلالها أن المقاربة النصية تعتمد في تعلم الظاهر اللغوية من خلال الأمثلة المستقاة وتبقى منفصلة عن مضامين اللغة الأخرى وكأن اللغة فروع ومواد لا رابط بينها، لكن الحقيقة أن المقاربة النصية هي تعاضد الأنشطة التعليمية في الكشف عن بنية النص، وخصائص تركيبه، وآليات انسجامه، وأدوات اتساقه، وطريقة تنظيمه واشتغاله. وهذه الخصائص لم يتطرق إليها المنهاج.

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية ، ص36.

ولا يمكن تجسيد مقاربة أو استراتيجية والعمل بها في تعلم اللغة العربية إذا لم تتكامل خصائصها في جعل الموارد العرفية لمحتوى معين خاضعة لمنطق الانسجام الاتساق وفق سياق معين لتقيق الكفاءات المرجوة .

3- استراتيجية حل المشكلات: لم يوضح المنهاج هذه الطريقة سواء بالتعريف أوالتطبيق، لكنه أشار إلى الوضعية المشكلة في حديثه عن الوضعية التعلمية حيث يرى أن" الوضعية التعلمية هي وضعية مشكلة يعدها المدرس لتقديم تعلمات جديدة متنوعة ومتكاملة"[1]، كما اعتبرالمنهاج الوضعية المشكلة أداة بيداغوجية تقوم على البناء الذاتي للمعارف، وتتوفر على جملة من الخصائص التي تساعد المتعلم على بناء معارفه فتكون"مهمة، شاملة، مركبة وذات دلالة، تثير صراعا معرفيا، يتطلب حلها جهدا، وتثير اهتمام التلميذ، وذات صلة بحياته اليومية"[2] وباعتبار استراتيجية حل المشكلات هي الطريقة التي تتبع عندما تواجه الإنسان مشكلة، ويرسم خطة لحلها، والمشكلة عبارة عن موقف محير يريد حلا فإنها تمر بمراحل أهمها:

– الشعور بالمشكلة – تحديد المشكلة – جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة – وضع الفروض واختيار أكثرها احتمالا– اختبار صحة الفروض– الوصول إلى حل للمشكلة– التعميم من النتائج، وتحتاج هذه البيداغوية حجما ساعيا ميدانا له خصائص كافية لتطبيقها وجعلها فعالة وناجحة.

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، ص19.

[2] – نفسه، ص20.

اعتمدت مناهج الجيل الثاني في تعليم اللغة العربية على ثلاثة استراتيجيات وهي(المقاربة بالكفاءات– المقاربة النصية – حل المشكلات) وقد جاءت كلها ضمنية غير واضحة في تطبيقها أو مراحلها ماعدا شرح مفصل للمقاربة بالكفاءات التي فصلت فيها إصلاحات الجيل الأول، والحقيقة أن طرائق التدريس الحديثة واستراتيجيات تعلم اللغة العربية كثيرة قد أغفلتها مناهج الجيل الثاني ومنها: التعلم التعاوني – التعلم باللعب– المرجعيات البيداغوجية(بيداغوجيا التعاقد – بيداغوجيا الخطأ– البيداغوجيا الفارقية– بيداغوجيا المشروع ...الخ)، فأنشطة اللغة العربية متنوعة ومختلفة لذا كان لزاما تقديم تنوعا للطرائق الحديثة وشرحها أكثر والتعريف بها وبمراحل تطبيقها، حتى يتسنى للأساتذة تبنيها في بناء المعرفة وتبسيطها للمتعلمين ومن ثم تمكينهم من الأهداف المسطرة وتحقيق كفاءات المادة.

د– التقويم: وهوالعملية التي تستخدم فيها نتائج القياس وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى في إصدار حكم على جانب من جوانب شخصية المتعلم أو على جانب من جوانب المنهج واتخاذ قرارات بشأن الحكم لتحسين هذا الجانب.

فقد أشار منهاج اللغة العربية إلى أنواع التقويم وأوضح بالشرح التقويم التكويني(البنائي– الختامي) ولكنه ذكر التقويم التشخيصي بصفة عامة دون تفصيل أوشرح، ولم يقدم تصورا جديدا للتقويم غير الذي سبق في مناهج الإصلاح الأول، وتبقى أنشطة اللغة العربية بحاجة إلى تقويمها في أثناء تعلمها واكتسابها؛ لمعرفة مدى تقدم المتعلم في التمكن من فنونها وقواعدها، ولا زال الاعتماد على صنافة بلوم في التقويم رغم السلبيات التي لوحظت عليها والنقد

الذي وجه لها، ومن بين الأنشطة التي لايمكن لصنافة بلوم أن تتمكن من تقييم وتقويم نجاحها نشاط أتذوق نصي الذي يبقى تقويمه غير مضبوط ، فهو يحتاج إلى تقويم وتقييم حقيقيين حتى نعرف ضبط عملية التعلم والتحكم في اللغة العربية ومستوياتها وخاصة الظواهر الفنية والأساليب البلاغية.

والحال هذه لمسنا أيضا تقديم نماذج للتقويم الذاتي، ولكنها مست ميدان الإنتاج الكتابي فقط وكانت خاصة ببعض مستوياته من خلال الشبكة التي قدمت في الكتاب المدرسي للمتعلم فتقويم الخط والظاهرة الإملائية والصرفية والأسلوبية غائبة تماما، والعودة دائما إلى التقويم القديم في التعبير الكتابي وتقنيات التحرير.

أما الجانب الشفهي فقد أوضح المنهاج طريقة تقديم الميدان ولم يبين استراتيجية تقويمه في كل أنواع التقويم المذكورة سالفا، والذي نجده هو اجتهاد الأساتذة في وضع شبكات وغيرها للتقويم والتقييم.

خلاصة الفصل الثَّاني

من خلال ما مر بنا في تحليل الوثائق البيداغوجية بدءاب(منهاج اللغة العربية، والوثيقة المرافقة، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الكتاب المدرسي للمتعلم) نخلص إلى مايلي:

الأهداف المسطرة في مناهج الجيل الثاني كفيلة بأن تقدم ذلك القران بين ملكة التمثل المعرفي ومهارة الأداء التعبيري وعن مضمون كل معرفة يحملها المتعلم قصد استعمالها واستثمارها في مواقف تواصلية لحل المشكلات التي تعترضه وربطها بحياته وبيئته، فالتدرج والتسلسل في معارف الظاهرة اللغوية واختيار الملائم منها حسب مراحل النمو عند المتعلم عناصر مهمة لتحقيق الانسجام والتكامل والاستعمال، لكن ما جاء في المخطط السنوي لبناء التعلمات للسنة الثانية متوسط والكتاب المدرسي غابت فيه بعض هذه العناصر، حتى أصبح المتعلم لايحسن الربط بين ما يتلقاه في حجرة الدرس وما يعطى له من خلال الوضعيات المقدمة في الكتاب المدرسي وحتى في حياته اليومية، الأمر الذي صعب من تحقيق الأهداف المسطرة والمخرجات المنتظرة .

تضمنت مناهج الجيل الثاني بنسبة قليلة جدا مادعت إليه الدراسات الحديثة من أساليب في تدريس النص الأدبي وخاصة المحتوى المعرفي الذي يعزز الدور الفاعل للغة والأدب في حياة الفرد والمجتمع، فإصلاحات الجيل الثاني ركزت بنسبة قليلة على معايير اختيار المحتوى والنصوص التعليمية، ولم تراع النوعية في اختيار المحتوى.

فلم يعتمد مقرروا المنهاج على المعايير العلمية في اختيار النصوص الأدبية المقررة على التَّلاميذ في المستوى الثاني المتوسط، وخاصة ظاهرة الشيوع، حتى يصير التَّلميذ قريب من واقعه يحاكي محيطه ويندمج فيه، فقد لمسنا في بعض النصوص فواصل واضحة بين مجتمع التَّلميذ والمواضيع التي تعالجها هذه النصوص.

الفصل الثَّالث

الدّراسة الميدانية(تحليل النَّتائج ومناقشتها).

بعد عرض عناصر الفصل الأوَّل النَّظري ومعرفة المقاربة المعتمدة في تعليم أنشطة اللُّغة العربية من خلال مناهج الجيل الثَّاني، وتتبع بعض المفاهيم بالشَّرح، وتحليلنا لعناصر الفصل الثَّاني من حيث تعليمية أنشطة اللُّغة العربية وفق مناهج الجيل الثَّاني، وما أبانت عنه الدّراسة التَّطبيقية في تحليل الوثائق البيداغوجية، التي تمثلت في: منهاج اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط، والوثيقة المرافقة، ودليل استعمال كتاب اللُّغة العربية للتّلميذ والسَّندات المرافقة(مذكرات بيداغوجية وغيرها)، يجدر بنا الوقوف على الجانب التَّطبيقي الثَّاني من خلال الفصل الثَّالث، المتعلّق بالممارسة البيداغوجية، وهذا الجانب من البحث مرحلة هامَّة، حيث يتمكَّن بواسطته الباحث من جمع الحقائق والمعلومات حول الموضوع، وعرض البيانات والتَّعليق عليها.

كما اعتمدنا في البحث هذا على أدوات لجمع البيانات، التي تمثَّلت أساسا في الاستبانة الإلكترونية والملاحظة، وهذا من أجل رصد واقع تعليمية اللُّغة العربية وفق مناهج الجيل الثَّاني ومعرفة كيف كانت تعليمية اللُّغة العربية في مناهج الجيل الثَّاني، و تأثيرها في مستوى الثَّانية متوسط، وتتبع إيجابياتها وسلبياتها في الانتقال بمتعلم اللُّغة العربية في المستوى الثَّاني من التَّعليم المتوسّط لتحقيق الكفاءات والأهداف المسطَّر

- آليات الدّراسة.

1- منهج الدّراسة: المنهج المتَّبع هو المنهج الوصفي التَّحليلي، باعتباره عنصرا أساسيا في أي بحث مهما كان موضوع الدّراسة، ويعرف هذا المنهج بأنَّه" طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النَّتائج التي يتمُّ التَّوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها"[1]

وعند تحليلنا للاستبانة اعتمدنا المنهج الوصفي، باعتبار دراستنا تدخل ضمن الدّراسات التَّحليلية القائمة على وصف وتحليل الظَّاهرة.

كما تَمَّ الاعتماد على منهج تحليل المضمون عن طريق تصنيف البيانات وتبويبها إلى وصف المحتوى الظَّاهر، ويعتمد على تكرارات وردت، أو ظهور جمل، أو كلمات، أو رموز وأشكال المعاني المتضمنة في مادة التَّحليل.

2- أدوات جمع المعلومات: اقتضت الدراسة الميدانية من أجل الولوج إلى الموضوع والتَّقرب أكثر من الظَّاهرة أدوات لجمع البيانات وهي:

[1] – محمد سرحان، علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتاب، اليمن، (د ط)، 2015، ص46.

2-1- الملاحظة: حيث تمكّننا من جمع معلومات عن سير الحصص المتعلّقة بميادين اللُّغة العربية، وتُعدُّ من أدوات جمع البيانات المعتمدة بكثرة فهي: "متابعة سلوك معين بهدف تسجيل البيانات بغرض استخدامها في تفسير وتحليل مسببات وآثار ذلك السلوك "[1]

- شبكة الملاحظة ومؤشراتها(داخل القسم): - ضعيف، +متوسّط، ++ حسن، +++ جيّد.

مؤشرات الملاحظة	درجة حضور المؤشر			
	-	+	++	+++
1- العناصر الديداكتيكية				
يحدد الأستاذ الأهداف والكفايات المستهدفة			++	
ينطلق من وضعية مشكلة				+++
يصمم أنشطة تعليمية مناسبة			++	
يحدد الوسائل التعليمية الضرورية		+		
يعتمد أنواع التقويم ويصمم وسائله المختلفة		+		
ينظم الأفكار في ترابط منطقي لبناء التعلم			++	
التأكد من مدى تحقق أهداف التعلم			++	
2- المعايير التواصلية				

[1] - محمد سرحان، علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ص150.

يستعمل لغة عربية سليمة			++	
يوجه انتباهه إلى كل التلاميذ ويحرص على النظر إليهم جميعا			++	
يستعمل مهارات طرح السؤال			++	
يتيح الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة			++	
يتفاعل التلاميذ مع النصوص القرائية والأدبية		+		
يربط الأستاذ الدرس الجديد بالدروس السابقة			++	
يثمن أجوبة التلاميذ (جيد، حسن، يمكنك التركيز أكثر...)				+++
ينبه التلاميذ ويثير انتباههم			++	
يقبل أخطاء التلاميذ ويوظفها أثناء الدرس			++	
التلاميذ يتفاعلون مع كل الأنشطة		+		
3- المعايير البيداغوجية				
لا يركز على فئة معينة من التلاميذ			++	
يحقق الانضباط داخل القسم.				+++
يدبر زمن التعلم وفق حصة الدرس			++	

2-2- الاستبانة: وهي من أبرز الأدوات التي يستعملها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بدراسته ، وتعرف على أنَّها:" مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوّعة والمرتبطة ببعضها الآخر بشكل يحقّق الهدف، أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة التي اختارها "[1]

وقد تَمَّ توجيه استبانة إلكترونية إلى أساتذة اللُّغة العربية:" التي يتمُّ إرسالها إلى الأشخاص موضوع الدّراسة؛ ليقوموا بتسجيل إجاباتهم على الأسئلة الواردة لهم، ومن ثَمَّ إعادتها ثانية إلى الباحث، يمكن أن تصل الاستبانات البريدية كثيرا من النَّاس في مناطق واسعة بسرعة "[2]

3- حدود الدّراسة: باعتبار كلّ دراسة علمية لها مكان معيَّن وفترة زمانية مُحدَّدة، فكانت:

3-1 .الحدود الزَّمانية: أنجزت دراستنا خلال الموسم الجامعي 2020 م/2021م، وقد امتدت من شهر جانفي إلى شهر أفريل 2021م.

3-2.الحدود المكانية: أجريت هذه الدّراسة في عدد من متوسطات ولاية غرداية في الجزائر حيث تَمَّ إنشاء استبانة إلكترونية وُجّهت إلى أساتذة اللغة العربية للسنة الثَّانية المتوسطة، وإرسالها عبر الإيمايل الخاص بهم، واستعنا كذلك بمواقع التَّواصل الاجتماعي أبرزها(الفيسبوك).

[1] – عمار قندلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته، دار المسيرة، عمان، ط2، 2010، ص165.

[2] – زياد علي الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين،(د ط)، 2010، ص26.

4-عيّنة الدّراسة: شملت دراستنا أساتذة اللُّغة العربية الذين يدرسون مستوى الثَّانية متوسط فالعيّنة تتحدَّد تبعا لنطاق الدّراسة وطبيعة الموضوع، والعينة في تعريفها هي " الفئة التي تمثل مجتمع البحث أو جمهور البحث؛ أي جميع مفردات الظَّاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع الدّراسة "[1]، وقد بلغ عددهم واحدا وثلاثون(31) أستاذا.

5- إجراءات التحليل: بعد الاطلاع على الردود، وانتهاء عملية جمع الاستبانات، قمنا بتحويلها إلى بيانات إحصائية في الحاسب الآلي باستخدام "برنامج(spss) واسمه الكامل هو الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(sciences statistical package for social)، وهو من أكثر البرامج استخداما وتطبيقا"[2].

1- تحليل الاستبانة المُوجَّهة إلى أساتذة اللُّغة العربية(السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسط).

أ- وصف الاستبانة: قام الباحث بكتابة الاستبانة باعتماد خطوات أهمها:

تحديد مشكلة البحث والفرضيات التي يتم دراستها، وتحديد عينة البحث بهدف دراستها والحصول على المعلومات اللاَّزمة منها، ثُمَّ قمنا بتحديد طريقة أداء الاستبانة وهي الطَّريقة الإلكترونية، قمنا بكتابة مقدّمة الاستبانة، التي شملت التَّعريف بالباحث والتَّخصص وسبب

[1] – رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي" أساسياته النظرية وممارسته العلمية"، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000م، ص305.

[2] – زينب الأشوح، طرق وأساليب البحث العلمي وأهم ركائزه، المجموعة للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2014م، ص179.

القيام بهذه الاستبانة، ثُمَّ كتابة نبذة قصيرة حول موضوع البحث، لتأتي بعد ذلك عملية كتابة الأسئلة، وكانت طبيعتها الاختيار من مُتعدّد(مغلقة) حيث يسهل استيعابها من قبل العينة البحثية، وكذلك سهولة تفريغها وإجراء التَّحليل الإحصائي عليها، وقد تَمَّ عرض الاستبانة بغرض معرفة محتوى الأسئلة وطبيعتها، ومدى ملاءمتها على أستاذين في مجال علم النفس التربوي، والمناهج التربوية بجامعة عبدالرحمان بن خلدون بولاية تيارت، إضافة إلى ذلك تعتبر هذه الأسئلة مُهمَّة بالنّسبة للأبحاث التي تُحدّد فرضياتها بدقة، تحوي الاستبانة ستَّة وأربعين(46) بندا، مغلقا، التي تتطلب الإجابة عنها الاختيار من مُتعدّد؛ أي أنَّها لا تطلب التَّعليل عند الإجابة.

وقسمنا هذه البنود إلى أربعة(04) محاور كما يلي:

- المحور الأوَّل: تضمَّن معلومات تخص المجيب من خلال معرفة الخبرة المهنية والتَّكوين.

- المحور الثَّاني: يمثّل البنود من واحد إلى اثنين وعشرين(1-22) تتمحور حول أهداف ومحتوى مناهج الجيل الثَّاني، ومدى ملاءمتها لمستوى التَّلاميذ، كما تستهدف واقع تعليمية أنشطة اللغة العربية، وتحكم التّلميذ في اللُّغة من المدارسة إلى الممارسة والاستعمال.

- المحور الثَّالث: يمثّل البنود من واحد إلى سبعة عشر(1-17) تتمحور حول الطَّرائق وأساليب التَّقويم، التي تجسَّدت في المناهج المُعدَّلة، و رصد الإيجابيات والسّلبيات في تعلُّم وتعليم ميادين اللُّغة العربية، وأنماط تقويم الكفاءات المحققة لدى التّلميذ.

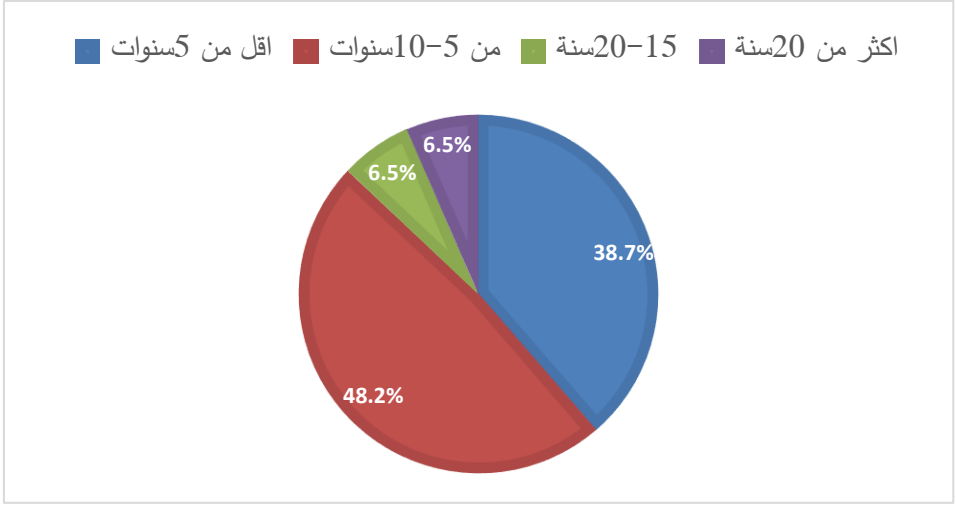
- المحور الرابع: يمثل البنود من واحد إلى سبعة عشر(1-17) تتمحور حول عملية تحضير الدَّرس وإنجازه بالنسبة للأساتذة، ومعرفة دور الأستاذ في تطبيق الدُّروس وسيرها داخل القسم.

ب- عرض وتحليل نتائج الدّراسة: سنعرض نتائج الاستبانة وتحليل المضمون في صورة جداول، تتضمَّن النّسب المئوية لإجابات الأساتذة ، والتَّكرارات مع تحليلها ومناقشة نتائجها.

المحور الأوَّل: تحليل البيانات الشَّخصية :

الجدول رقم (01) : توزيع العيّنة حسب الخبرة المهنية

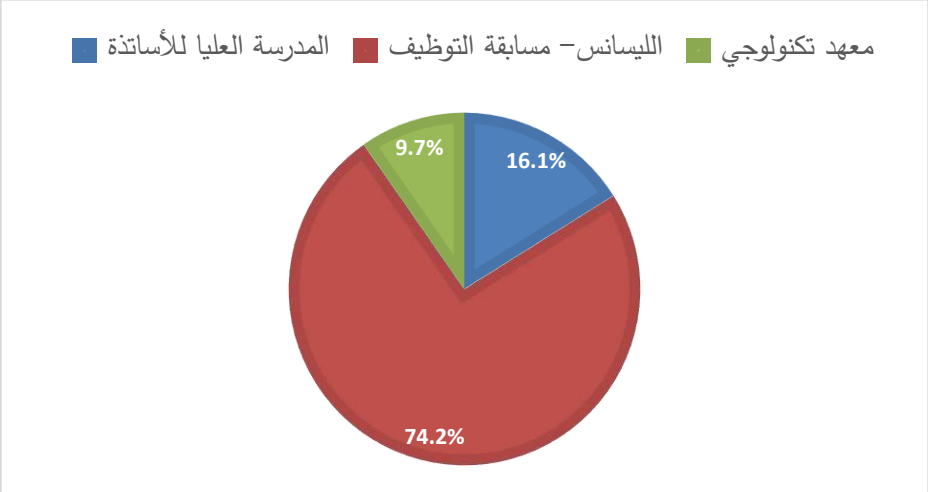
الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5سنوات	12	38.7%
من 5-10 سنوات	15	48.4%
من 15-20سنة	2	%6.5
أكثر من 20سنة	2	%6.5
المجموع	31	100%



◄ **مناقشة النتائج** : يتبين لنا من الجدول رقم (01) و الشكل البياني أن48.4% من عينة الدراسة تمثل أساتذة ذوي خبرة من 5-10سنوات بعدد 15 أستاذا ، في حين بلغت نسبة الأساتذة ذوي خبرة أقل من 5 سنوات 38.7% بعدد 12 أستاذا في حين نسبة 6.5% تمثل أساتذة لديهم خبرة من 15-20سنة و أكثرمن 20سنة.

الجدول رقم (02) : توزيع العينة حسب التكوين:

التكوين	التكرار	النسبة المئوية
المدرسة العليا للأساتذة	5	16.1%
الليسانس-مسابقة التوظيف	23	74.2%
معهد تكنولوجي	3	%9.7
المجموع	31	100%

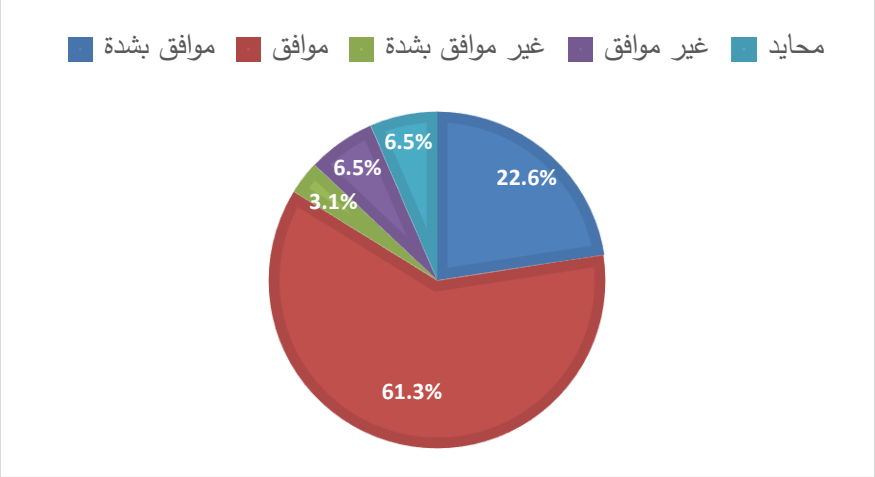


مناقشة النتائج : من خلال البيانات الموضحة في الجدول أعلاه و ما يشير له الشكل البياني عينة الدراسة أن عن توزيع أفراد العينة حسب التكوين فنلاحظ من خلال الجدول رقم 02 : من الفئة التي نسبتها أكبر هي الفئة الليسانس– مسابقة التوظيف حيث بلغت نسبتها 74.2 % نسبتها 16.1 % بعدد 5 بعدد 23 أستاذا، أما الفئة الثانية هي المدرسة العليا للأساتذة بلغت أساتذة ، فيما نرى فئة معهد تكنولوجي نسبتها قليلة جدا (3%) بعدد 3 أساتذة.

المحور الثَّاني: إتجاهات حول الأهداف والمحتوى .

إجابات أفراد العينة على البند الأوَّل:

الرقم	العبـــــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
02	تهدف مناهج الجيل الثَّاني إلى جعل التّلميذ يتعاون مع غيره	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	7	19	1	2	2	31
	النسبـة المئويـة	%22.6	%61.3	%3.1	%6.5	% 6.5	% 100



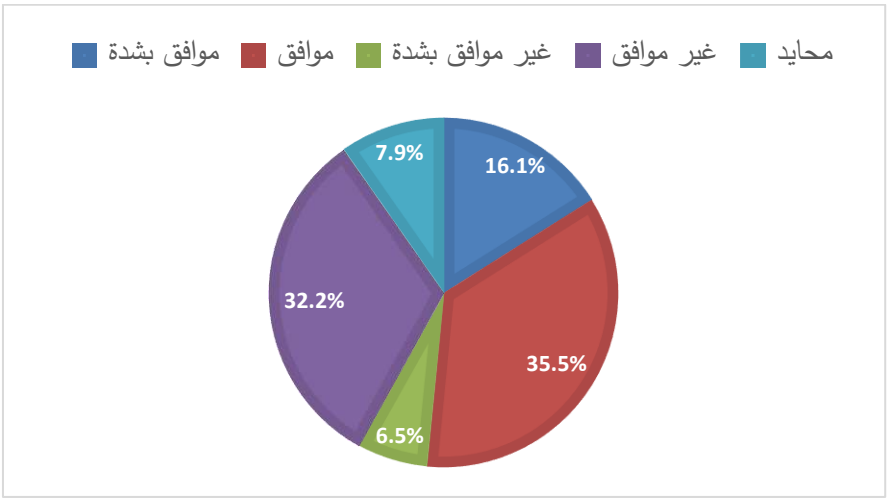
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الأوَّل:

المؤشر	التكرارت	النسبة المئوية
التعلم التعاوني	88	%68.75

◄ **مناقشة النتائج :** من خلال الجدولين والشكل البياني يتضح لنا أن أغلبية الأساتذة أجابوا بموافق بشدة وموافق ما نسبته 83.9٪ يمثلها ستة وعشرون (26) أستاذا؛ أي تهدف مناهج الجيل الثَّاني إلى جعل التّلميذ يتعاون مع غيره، وقد مثل مانسبته 9.6٪ ثلاث (3) أساتذة أجابوا بغير موافق، فيما مثَّلت التّكرارات في الكتاب المدرسي (88) تكرارا مانسبته 68.75٪ ومن خلال ذلك نستنتج أنَّ مناهج الجيل الثَّاني قامت بتسطير أهداف تجعل التّلميذ يتعاون مع غيره في اكتساب معارفه، وحل ما يعترضه في حياته من مشكلات، و يتفاعل مع أفراد محيطه ليكون مشاركا يتعاون مع غيره، حتى تتشكل لدى التَّلاميذ المعرفة الجماعية التي تمثل المجتمع داخل المؤسسة التَّربوية.

إجابات أفراد العينة على البند الثَّاني :

الرقم	العبـــارة (البند)	الاختيـــارات					المجموع
05	تتعارض مناهج الجيل الثَّاني مع أهداف المجتمع في المرحلة الرَّاهنة	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	5	11	2	10	3	31
	النسبـة المئويـة	%16.1	%35.5	%6.5	%32.2	% 9.7	% 100



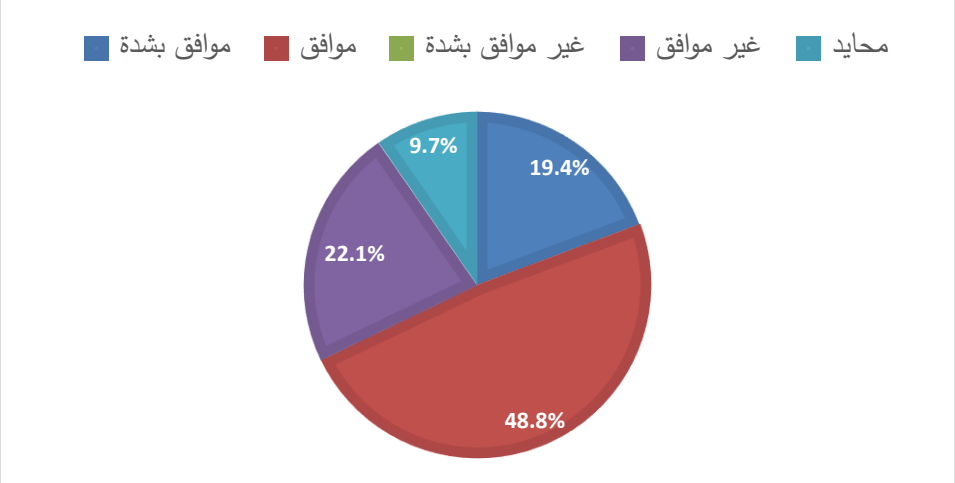
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الثَّاني:

المؤشر	التكرارت	النسبة المئوية
أهداف المجتمع	64	%8.7

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال الجدولين والشَّكل البياني يتَّضح لنا أن ما نسبته 51.6٪ يمثلها ستة عشر (16) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي تتعارض مناهج الجيل الثَّاني مع أهداف المجتمع في المرحلة الرَّاهنة، فيما مثَّلت نسبة38.7٪ أساتذة عددهم اثنا عشر(12) أستاذا كانت إجاباتهم بغير موافق، وكان تكرار مؤشر أهداف المجتمع في المرحلة الراهنة(64) في الكتاب المدرسي تمثله نسبة8.7%، والنَّاظر إلى مقاربة التَّدريس بالكفاءات يجدها تراهن على توسيع أهداف التَّعليم من أجل تكوين أفراد في المجتمع يحملون صفات المواطنة والمسؤولية باندامجهم في الحياة الاجتماعية، ومنه نستنتج أن مناهج الجيل الثَّاني لا تحقق بنسبة كبيرة أهداف المجتمع في المرحلة الرَّاهنة.

إجابات أفراد العينة على البند الثَّالث:

الرقم	العبـــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
06	تعمل مناهج الجيل الثَّاني على تكوين تلميذ مُعتزّ بتاريخ وطنه	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	6	15	0	7	3	31
	النسبـة المئويـة	%19.4	%48.8	0	%22.1	% 9.7	% 100



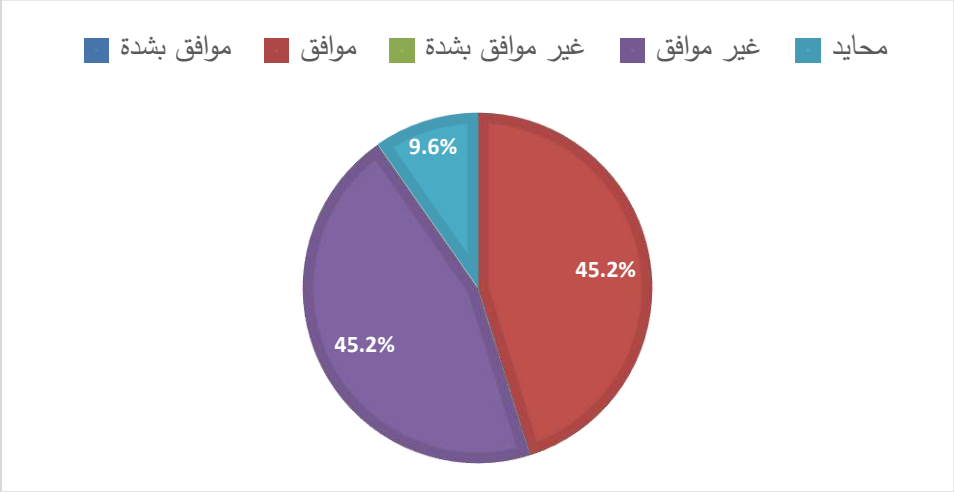
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الثَّالث:

المؤشر	التكرارت	النسبة المئوية
تكوين تلميذ معتز بتاريخ وطنه	296	%40.2

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال الجدول والشكل البياني يتضح لنا أن ما نسبته 68.2٪ يمثلها واحد وعشرون (21) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي تعمل مناهج الجيل الثاني على تكوين متعلم معتز بتاريخ وطنه ونسبة22.1٪ يمثلها سبعة أساتذة(7) كانت إجاباتهم غير موافق.كما لاحظنا التكرارات(296) تمثلها نسبة 40.2% ، ومقارنة بما دعت إليه مقاربة التَّدريس بالكفاءات في مناهج الجيل الثَّاني، التي تؤكد على تنمية روح المواطنة وحب الانتماء إلى الجماعة والاعتزاز بها، وهنا نعتبر أن مناهج الجيل الثاني تعمل على تكوين متعلم معتز بتاريخ وطنه.

إجابات أفراد العينة على البند الرَّابع:

الرقم	العبـــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
08	تعمل مناهج الجيل الثَّاني على تكوين مواطنين قادرين على الابتكار ومسايرة التَّطورات العالمية	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	0	14	0	14	3	31
	النسبـة المئويـة	0	%45.2	%0	%45.2	% 9.6	% 100



جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية متوسط في البند الرّابع:

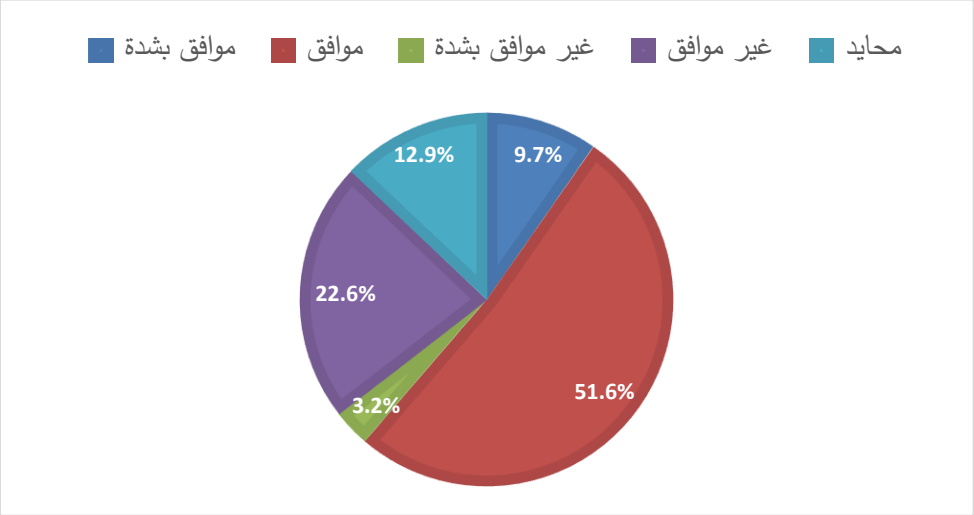
المؤشر	التكرارت	النسبة المئوية
تكوين مواطنين قادرين على الابتكار ومسايرة التطورات العالمية	218	%29.61

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال الجدولين والشّكل البياني يتّضح أنّ إجابات الأساتذة كانت بين موافق بنسبة 45.2٪ يمثّلها أربعة عشر (14) أستاذا؛ أي تعمل مناهج الجيل الثّاني على تكوين مواطنين قادرين على الابتكار ومسايرة التطورات العالمية، وهناك ما نسبته45.2٪ يمثّلها أربعة عشر(14) أستاذا أجابوا بغير موافق، كما نلاحظ تكرارات مؤشر تكوين مواطنين قادرين على الابتكار ومسايرة التّطورات العالمية (218) تكرارا بنسبة29.61%، واستنادا إلى ما جاء في مقاربة التّدريس بالكفاءات في أنّها تركز على طرق خلق المعرفة من أجل التّكيف مع العالم وتطبيقها على واقعنا من أجل تغّييره من الفوضى إلى النّظام، يمكن قول أنّ إجابات الأساتذة تباينت بين موافق وغير موافق على أنّ مناهج الجيل الثّاني تعمل على تكوين مواطنين قادرين

على الابتكار ومسايرة التَّطورات العالمية، لكن عدم وجود الوسائل والاستراتيجيات الدَّاعمة للابتكار والتَّطور تبقى عائق أمام التَّلاميذ والأساتذة في مسايرة التَّطورات العالمية.

إجابات أفراد العينة على البند الخامس:

الرقم	العبارة(البند)	الاختيـــــارات					المجموع
09	محتوى مناهج الجيل الثَّاني يجسد التُّراث الثَّقافي للمجتمع الجزائري وقيمه	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	3	16	1	7	4	31
	النسبـة المئويـة	%9.7	%51.6	%3.2	%22.6	% 12.9	% 100



جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسنة الثَّانية متوسط في البند الخامس:

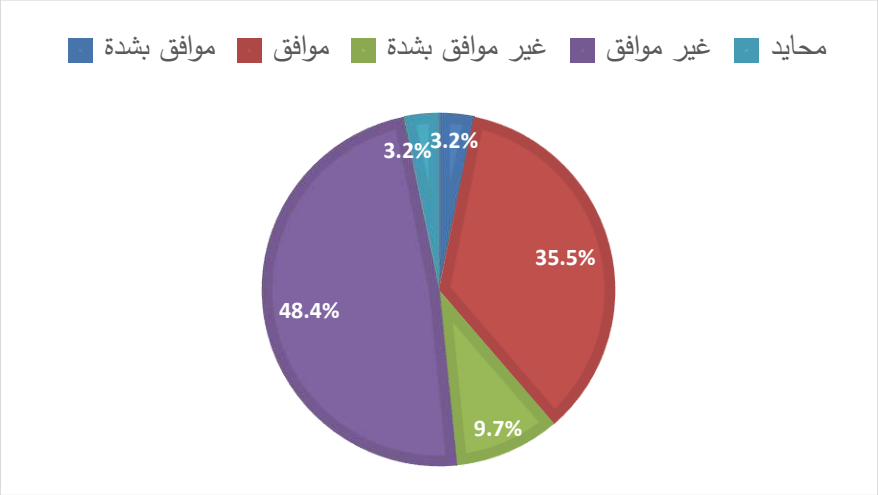
المؤشر	التكرارت	النسبة المئوية
تجسيد التراث الثقافي للمجتمع الجزائري	354	%48.09

◄ **مناقشة النتائج:** من خلال الجدولين والشَّكل البياني يتَّضح لنا أن ما نسبته 61.3٪ يمثلها تسعة عشر(19) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي محتوى منهج الجيل الثَّاني يجسد التراث الثَّقافي للمجتمع الجزائري وقيمه، ونسبة25.8٪ يمثلها ثمانية (8)أساتذة كانت إجابتهم غير موافق. والبيئة الاجتماعية التي تحصل فيها مواءمة الفرد لما يكتسبه من معارف، ويوظفها تجسيدا لما يصدر من محيطه نابع من تلك المرتكزات التي قامت عليها المقاربات الحديثة، التي تؤكّد أهمية الثَّقافة، ودور العوامل الأساسية المتعلّقة بالثَّقافة واللُّغة، وتأثير العالم الاجتماعي على

النمو، حيث تتمثل الثَّقافة في السلوكات والاتجاهات، والأفكار المقبولة اجتماعيا، نستنتج من هذا أنَّ محتوى مناهج الجيل الثَّاني يجسد في أغلبه التراث الثَّقافي للمجتمع الجزائري وقيمه.

إجابات أفراد العينة على البند السَّادس:

الرقم	العبـــارة (البند)	الاختيـــارات					المجموع
10	يركزمحتوى مناهج الجيل الثَّاني على الجانب الأخلاقي والديني	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	1	11	3	15	1	31
	النسبـة المئويـة	%3.2	%35.5	%9.7	%48.4	% 3.2	% 100



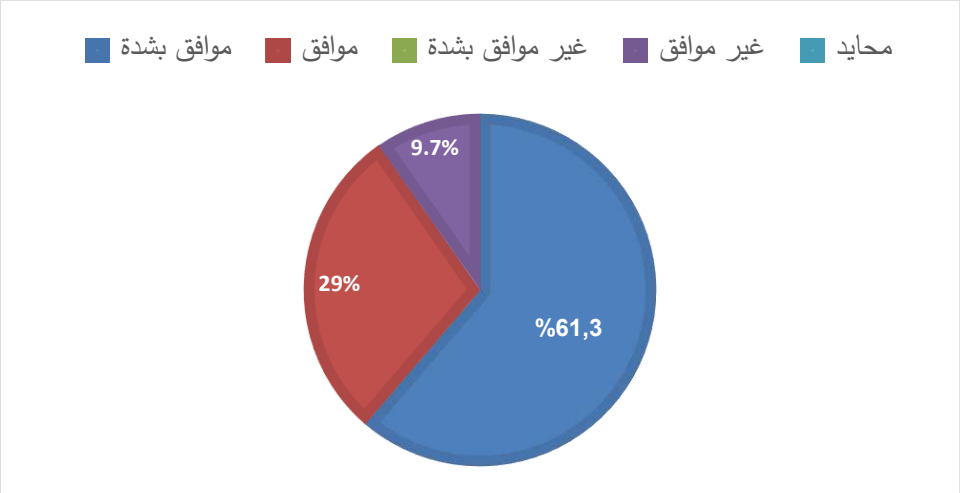
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند السَّادس:

المؤشر	التكرارت	النسبة المئوية
التركيز على الجانب الأخلاقي والديني	216	%29.34

◄**مناقشة النَّتائج** : من خلال الجدولين والشَّكل البياني نلاحظ أن ما نسبته 58.1٪ يمثلها ثمانية عشر(18) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي يركّز محتوى مناهج الجيل الثَّاني على الجانب الأخلاقي والدّيني، ومانسبته38.7٪ يمثلها(12) أستاذا أجابوا بغير موافق. جاءت التّكرارات ب(216) تكرارا تمثلها نسبة 29.34%، ومحيط الفرد، وبيئته، ومجتمعه مبادئ أساسية في ما تنادي به مقاربة التَّدريس بالكفاءات، فقد كان محتوى مناهج الجيل الثَّاني في أغلبيته يركّز على الجانب الأخلاقي والدّيني لمجتمع الفرد الجزائري المسلم، وبيئته ومحيطه.

إجابات أفراد العينة على البند السَّابع:

الرقم	العبارة(البند)	الاختيـــــارات					المجموع
11	محتوى مناهج الجيل الثَّاني يفوق الحجم السَّاعي المخصَّص له	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	19	9	0	3	0	31
	النسبـة المئويـة	%61.3	%29	0	%9.7	% 0	% 100

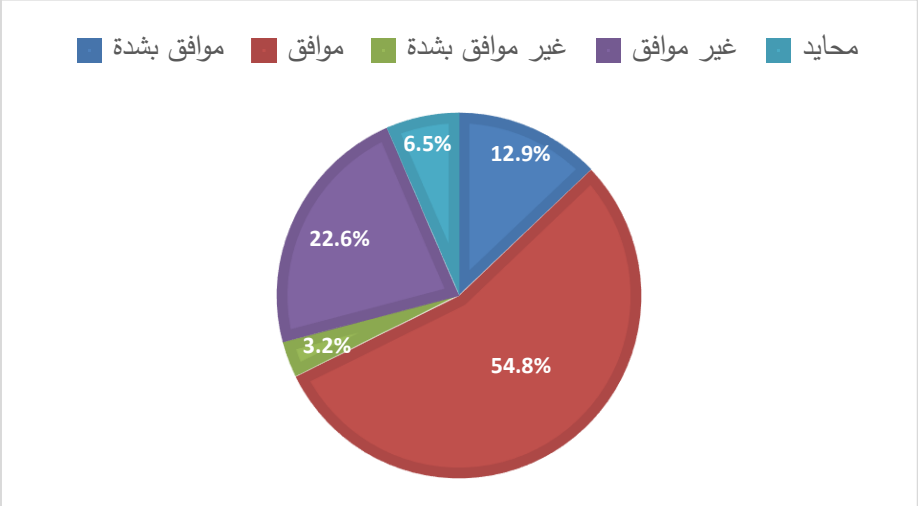


◄ **مناقشة النَّتائج** : من خلال الجدول والشَّكل البياني يتَّضح لنا أنَّ نسبة 90.3٪ يمثلها (28) أستاذا أجابوا بموافق بشدة وموافق؛ أي محتوى المناهج الجيل الثَّاني يفوق الحجم السَّاعي

المخصَّص له، فيما أجاب مانسبته9.7٪يمثلها ثلاث(3) أساتذة بغير موافق، ومن خلال ذلك نستنتج أن محتوى مناهج الجيل الثَّاني يفوق الحجم السَّاعي المخصَّص له.

إجابات أفراد العينة على البند الثَّامن :

الرقم	العبـــارة (البند)	الاختيـــارات					المجموع
12	محتوى مناهج الجيل الثَّاني يربط المواد الدّراسية مع بعضها البعض كفاءات عرضية	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	4	17	1	7	2	31
	النسبـة المئويـة	%12.9	%54.8	%3.2	%22.6	% 6.5	% 100



جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الثَّامن:

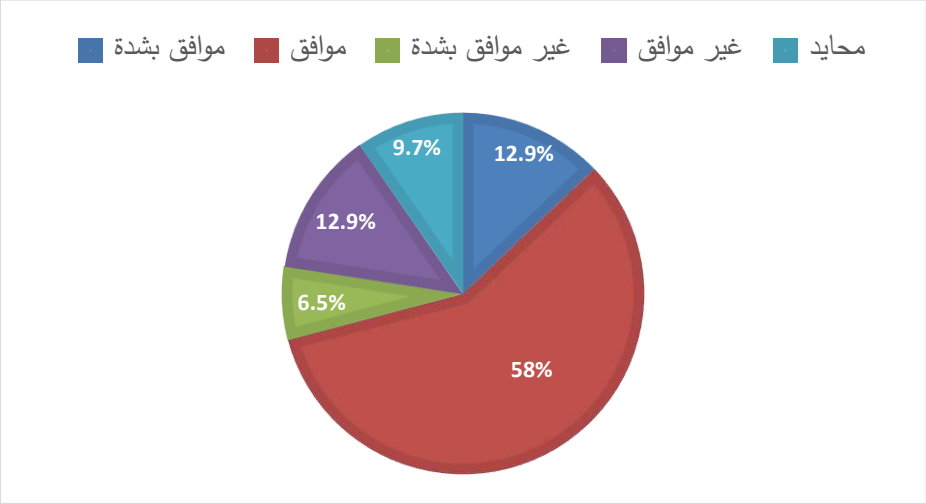
المؤشر	التكرارت	النسبة المئوية
الكفاءات العرضية	279	%37.9

◄ **مناقشة النتائج:** من خلال الجدولين والشَّكل البياني يتَّضح لنا أن ما نسبته 67.7٪ يمثلها واحد وعشرون(21) أستاذا أجابوا بموافق، أي محتوى مناهج الجيل الثَّاني يربط المواد الدّراسية مع بعضها البعض كفاءات عرضية، وما نسبته25.8٪ يمثلها ثمانية(8) أساتذة أجابوا بغير موافق، وتكرارات مؤشر الكفاءات العرضية جاء ب(279) تكرارا بنسبة37.9% من عبارات مضمون النُّصوص في الكتاب المدرسي، التي تبيّن ربط التّلميذ بين معارفه الخاصَّة بالمادة ومعارف المواد الأخرى؛ لتحقيق كفاءة يستطيع من خلالها دمج تلك المعارف في حياته اليومية

وحل مختلف المشكلات التي يتعرَّض لها، ومنه نقول أنَّ محتوى مناهج الجيل الثَّاني يحقّق الكفاءة العرضية من خلال ربط المواد الدّراسية مع بعضها البعض.

إجابات أفراد العينة على البند التَّاسع:

الرقم	العبـــارة (البند)	الاختيـــارات					المجموع
13	ترتبط أهداف مناهج الجيل الثَّاني بالأهداف الخاصة بالمادة الدّراسية	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	4	18	2	4	3	31
	النسبـة المئويـة	%12.9	% 58	%6.5	%12.9	% 9.7	% 100



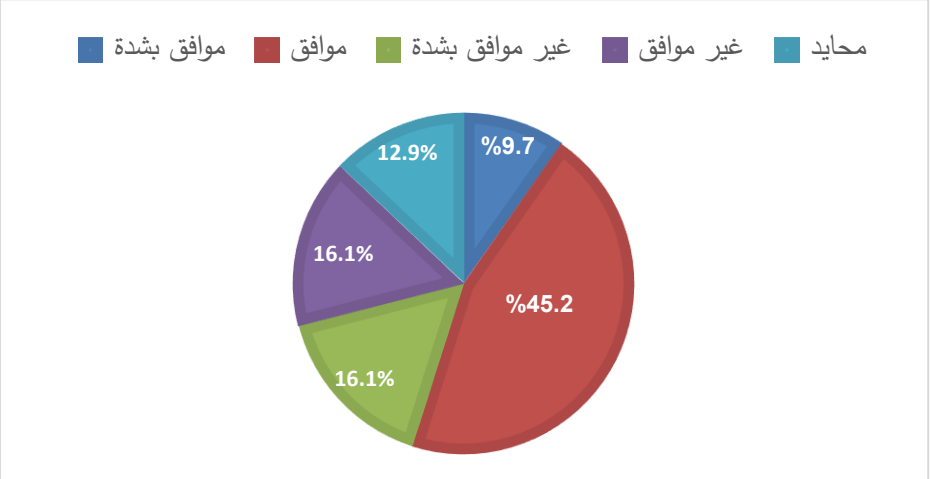
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند التَّاسع:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
ارتباط أهداف مناهج الجيل الثاني بالأهداف الخاصة بالمادة	373	%50.67

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدولين والشَّكل البياني أعلاه نجد أن الأساتذة يروا بأن أهداف مناهج الجيل الثَّاني ترتبط بالأهداف الخاصَّة بالمادة الدّراسية بإجابة نسبتها 70.9٪ يمثلها اثنان وعشرون (22) أستاذا أجابوا بموافق، وما نسبته19.4٪ يمثلها ستة(6) أساتذة أجابوا بغير موافق. وبتكرار(373) لمؤشر ارتباط أهداف مناهج الجيل الثَّاني بالأهداف الخاصَّة بالمادة، ومن مميزات مقاربة التَّدريس بالكفاءات في مناهج الجيل الثَّاني استعمالها لمفاهيم تتعلق بمجالات الأهداف كالمجال المعرفي، والوجداني، ومنه يتَّضح لنا أنَّ أهداف مناهج الجيل الثَّاني ترتبط بالأهداف الخاصة بالمادة الدّراسية

إجابات أفراد العينة على البند العاشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
14	يتعارض محتوى مناهج الجيل الثَّاني مع ميول واهتمامات التَّلاميذ	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
التكـــرار		3	14	5	5	4	31
النسبـة المئويـة		%9.7	% 45.2	%16.1	%16.1	% 12.9	% 100



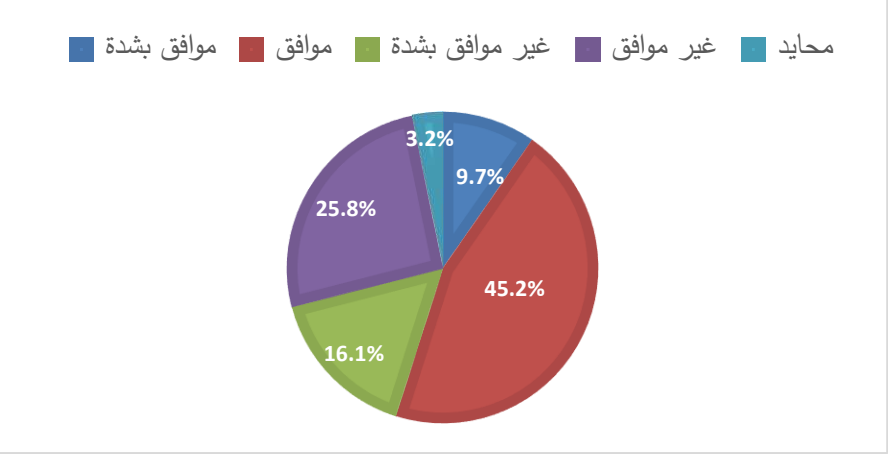
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند العاشر:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
رغبات واهتمامات التلاميذ	169	%22.96

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدولين والشَّكل البياني أعلاه نجد أن نسبة 54.9٪ يمثلها سبعة عشر (17) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي محتوى مناهج الجيل الثَّاني يتعارض مع ميول واهتمامات التَّلاميذ وما نسبته32.2٪ يمثلها عشرة أساتذة أجابوا بغير موافق. تظهر تكرارات مؤشر رغبات واهتمامات التَّلاميذ ب (169) تكرارا تمثلها نسبة22.96%، وما أشارت إليه خصائص مقاربة التَّدريس بالكفاءات في التَّعرف إلى آراء التَّلاميذ ومعتقداتهم وأفكارهم، إذا حاول المعلم تنظيم المحتوى المعرفي يستطيع التَّلاميذ أن يبنوا عليه ويندمجون في التفكير الذي ينتج منه تعلم له معنى وتذكر(التَّعلم ذي المعنى)، و يتَّضح لنا من خلال ذلك أنَّ محتوى مناهج الجيل الثَّاني في غالبيته يتعارض مع ميولات واهتمامات التَّلاميذ.

إجابات أفراد العينة على البند الحادي عشر :

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
15	محتوى مناهج الجيل الثَّاني يفتح مجال الاجتهاد للأستاذ	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	3	14	5	8	1	31
	النسبـة المئويـة	%9.7	% 45.2	%16.1	%25.8	% 3.2	% 100

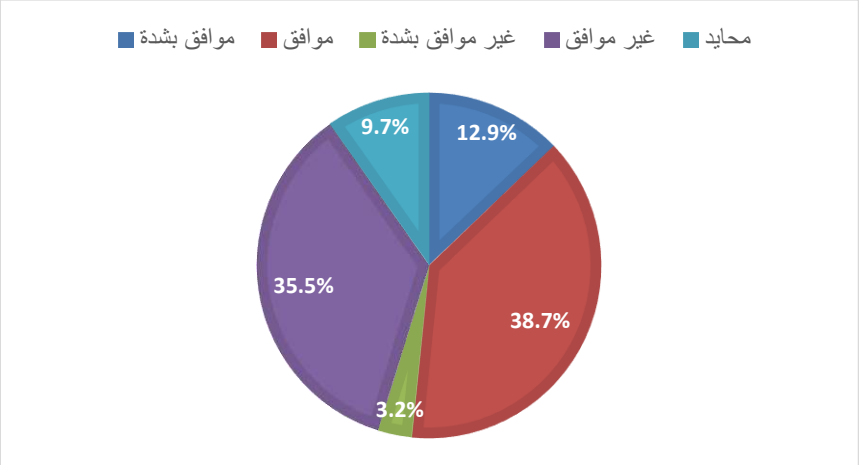


◄ **مناقشة النتائج:** من خلال نتائج الجدول و الشَّكل البياني أعلاه نجد أن الأساتذة أجابوا بموافق بنسبة 54.9٪ يمثلها سبعة عشر(17) أستاذا، بأن محتوى مناهج الجيل الثَّاني يفتح مجال الاجتهاد للأستاذ، ونسبة 41.9٪ يمثلها ثلاثة عشر(13) أستاذا أجابوا بغير موافق.

وبالتَّالي نلاحظ تباين بين الأساتذة حول محتوى مناهج الجيل الثَّاني في فتح مجال الاجتهاد للأستاذ.

إجابات أفراد العينة على البند الثاني عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات				المجموع
16	محتوى مناهج الجيل الثاني يدرب التّلميذ على مهارات بسيطة لا تصل إلى التحليل والنقد	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
التكـــرار		4	12	1	11	3	31
النسبـة المئويـة		%12.9	% 38.7	%3.2	%35.5	% 9.7	% 100



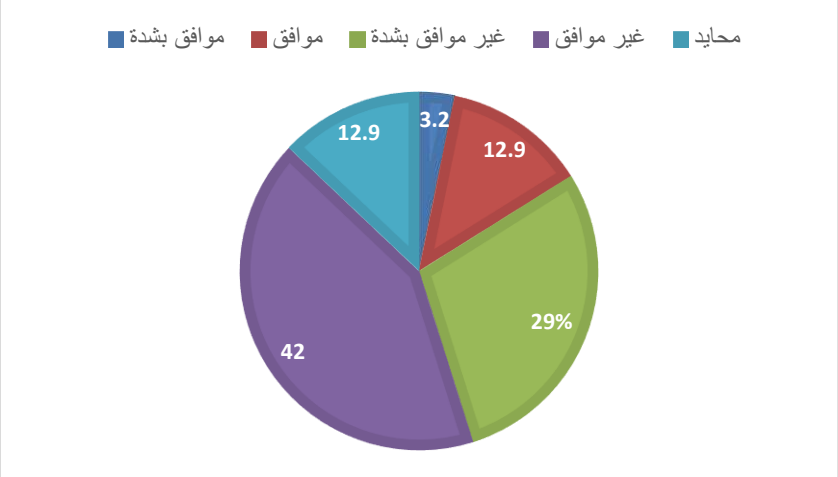
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الثاني عشر:

المؤشر	التّكرارت	النّسبة المئوية
تدريب التلاميذ على مهارات بسيطة لا تصل إلى التَّحليل والنَّقد	81	%63.3

◄ **مناقشة النَّتائج** : من خلال نتائج الجدولين والشَّكل البياني أعلاه نجد أنَّ ما نسبته 51.6٪ يمثلها ستة عشر(16) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي أن محتوى مناهج الجيل الثاني يدرب المتعلم على مهارات بسيطة لا تصل إلى التحليل والنقد، فيما مثل اثنا عشر(12) أستاذا نسبة 38.7٪ أجابوا بغير موافق، حيث ظهرت تكرارت مُؤشر تدريب المتعلّم على مهارات بسيطة لا تصل إلى التَّحليل والنَّقد (81) تكرارا بنسبة63.3٪، لكن نظرة مقاربة التدريس بالكفاءات تتبنى وتدافع عن عمليات التَّعليم، التي تسمح للتَّلاميذ بتجربة البيئة مباشرة باعتماد التَّجربة الملموسة، والملاحظة، والتَّأمل، وتكوين المفاهيم المجردة، والاختبار في المواقف الجديدة، ليتَّضح لنا أنَّ محتوى مناهج الجيل الثَّاني يُدرّب التّلميذ على مهارات بسيطة لا تصل إلى التَّحليل والنَّقد.

إجابات أفراد العينة على البند الثالث عشر:

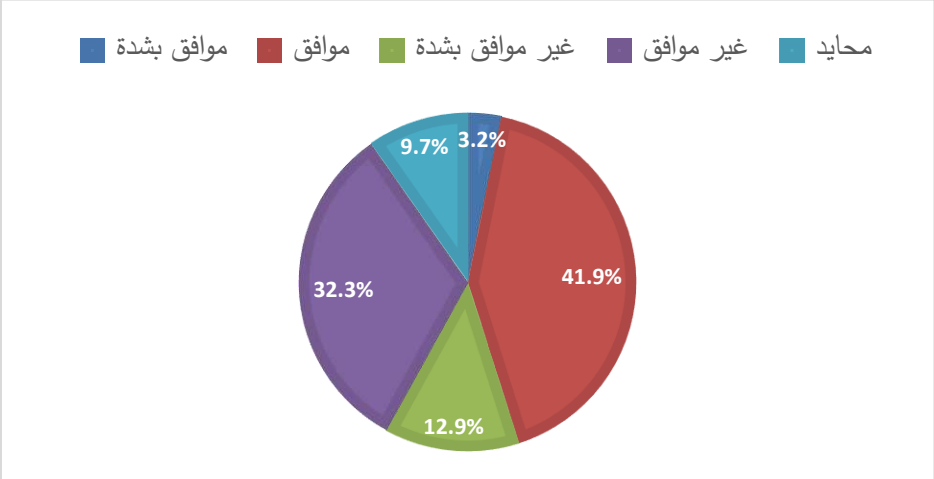
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
17	يتطلَّب تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثَّاني جهدا أقل من المناهج السَّابقة	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
التكـــرار		1	4	9	13	4	31
النسبـة المئويـة		%3.2	% 12.9	%29	%42	% 12.9	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول أعلاه نجد أن نسبة 71٪ يمثلها اثنان وعشرون(22) أستاذا أجابوا بغير موافق؛ أي تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثَّاني يتطلَّب جهدا أكثر من المناهج السَّابقة، فيما أجاب خمسة(5) أساتذة ممثلين نسبة 16.1٪ بموافق، أي يتطلب جهدا أقل، ومن خلال هذا نستنتج أن تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثَّاني يتطلَّب في عمومه جهدا أكثر بخلاف المناهج السَّابقة(مناهج الجيل الأوَّل).

إجابات أفراد العينة على البند الرابع عشر :

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
18	محتوى مناهج الجيل الثَّاني يراعي الفروق الفردية بين التَّلاميذ	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	1	13	4	10	3	31
	النسبـة المئويـة	%3.2	% 41.9	%12.9	%32.3	% 9.7	% 100



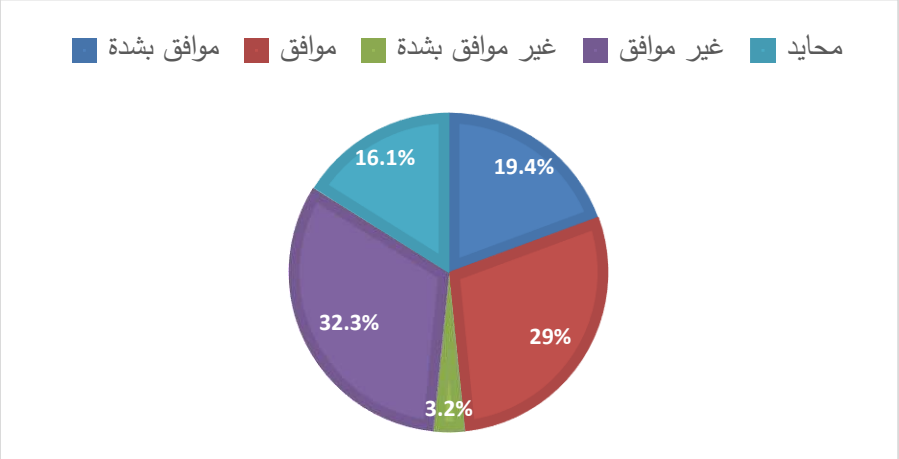
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الرابع عشر:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	63	%49.2

◄**مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدولين والشَّكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 45.2٪ يمثلها أربعة عشر(14) أستاذا أجابوا بغير موافق؛ أي أنَّ محتوى مناهج الجيل الثَّاني لايراعي الفروق الفردية بين التَّلاميذ، في حين نلاحظ ما نسبته 45.1٪ يمثلها أربعة عشر(14) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي محتوى مناهج الجيل الثَّاني يراعي الفروق الفردية بين التَّلاميذ، وأوضحت تكرارات مؤشر مراعاة الفروق الفردية بين التَّلاميذ(63) تكرارا مانسبته49.2٪، لكن مقاربة التَّدريس بالكفاءات تركّز على كيفية خلق تكوين البشر للمعنى، وخاصَّة ما يحدث مع الفرد باعتباره متمايزا في النُّمو بالنّسبة لأقرانه الآخرين، ومنه يتَّضح لنا أنَّ هناك تباين بين الأساتذة في مراعاة محتوى مناهج الجيل الثَّاني للفروق فردية بين التَّلاميذ.

إجابات أفراد العينة على البند الخامس عشر :

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
19	تتناول مناهج الجيل الثَّاني مشكلات ومواضيع بعيدة عن الواقع الذي يعيشه التّلميذ	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	6	9	1	10	5	31
	النسبـة المئويـة	%19.4	% 29	%3.2	%32.3	% 16.1	% 100



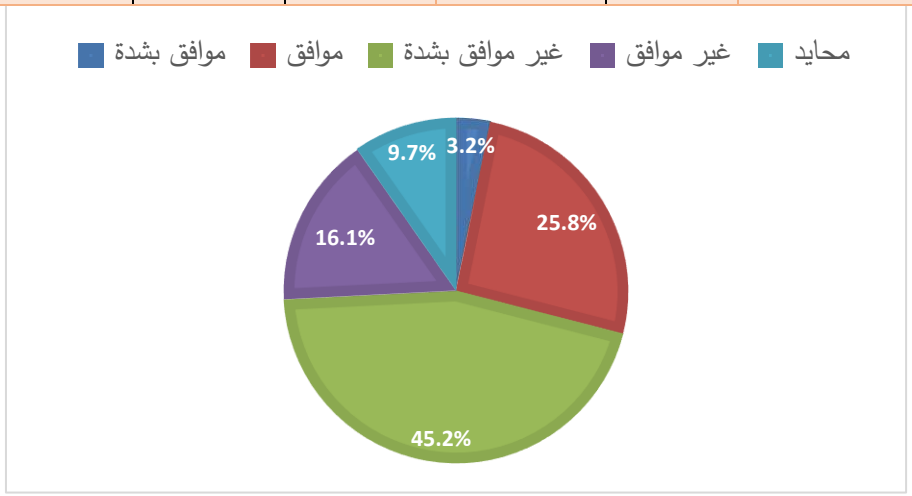
جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الخامس عشر:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
الواقع الذي يعيشه التلميذ	279	%38

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشَّكل البياني أعلاه نجد أن نسبة 48.4٪ يمثلها خمسة عشر (15) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي أنَّ مناهج الجيل الثَّاني تتناول مشكلات ومواضيع بعيدة عن الواقع الذي يعيشه التّلميذ، فيما يرى مانسبته 35.5٪يمثلها إحدى عشر(11) أستاذا أنَّ مناهج الجيل الثَّاني تتناول مشكلات قريبة من واقع التّلميذ وبيئته، وفيما يظهر من خلال تكرارات مؤشر الواقع الذي يعيشه التّلميذ ب(279) تكرارا بنسبة38%، إلاَّ أنَّ مقاربة التَّدريس بالكفاءات ترى أنَّ تقريب محتوى التَّعليم من بيئة ومحيط التّلميذ يجعله يربط مكتسباته بما يعيشه ويندمج فيه، ومما سبق يمكن القول أنَّ مناهج الجيل الثَّاني تتناول في غالبيتها مشكلات ومواضيع بعيدة عن الواقع الذي يعيشه التّلميذ.

إجابات أفراد العينة على البند السادس عشر :

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
20	يمكن تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثَّاني بالامكانات المتوفرة حاليا	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	1	8	14	5	3	31
	النسبـة المئويـة	%3.2	% 25.8	%45.2	%16.1	% 9.7	% 100

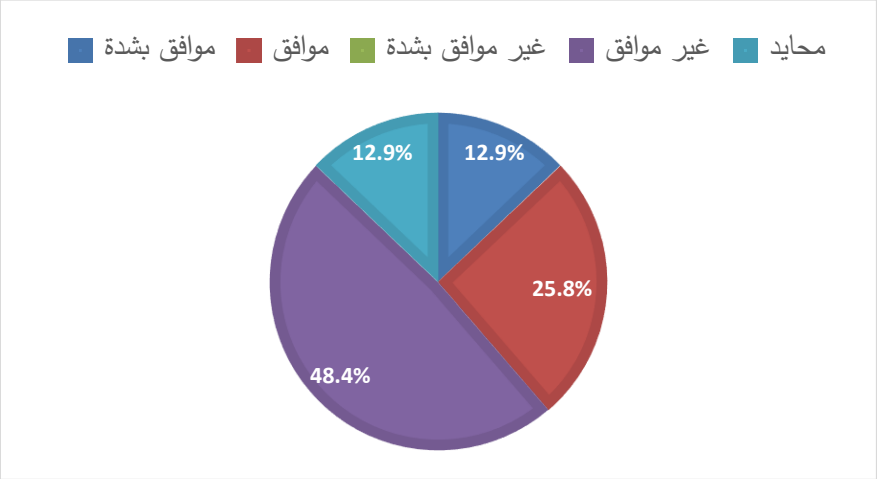


◄**مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشَّكل البياني أعلاه نجد أن إجابات الأساتذة بنسبة 61.3٪ يمثلها تسعة عشر (19) أستاذا كانت غير موافق بشدة ؛ أي لا يمكن تنفيذ

محتوى مناهج الجيل الثَّاني بالامكانات المتوفرة حاليا، ونسبة 29٪ يمثلها تسعة(9) أساتذة كانت إجابتهم موافق؛ أي يمكن تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثَّاني بالامكانات المتوفرة حاليا. يتَّضح لنا أنَّ أغلب الأساتذة يشكون نقص الامكانات التي يتمُّ من خلالها تنفيذ محتوى هذه المناهج.

إجابات أفراد العينة على البند السابع عشر :

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات				المجموع
21	محتوى مناهج الجيل الثَّاني يثبط دافعية التّلميذويجعله يتفاعل سلبيا مع مختلف الأنشطة	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	4	8	0	15	4	31
	النسبـة المئويـة	%12.9	% 25.8	%0	%48.4	% 12.9	% 100



جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في في البند السابع عشر:

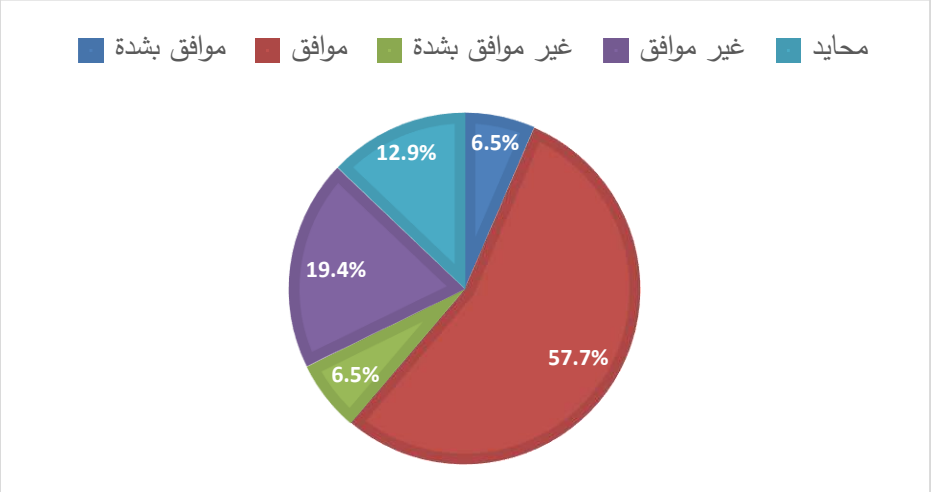
المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
إثارة دافعية التلميذ	314	%42.6

◄**مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول أعلاه نجد أن مانسبته 48.4٪ يمثلها خمسة عشر(15) أستاذا أجابوا بغير موافق؛ أي أنَّ محتوى مناهج الجيل الثَّاني لا يثبط دافعية التّلميذ، ولايجعله يتفاعل سلبيا مع مختلف الأنشطة، فيما يرى اثنا عشر (12) أستاذا بنسبة 38.7٪ أنَّ محتوى هذه المناهج مثبط لدافعية التّلميذ، وتفاعله سلبيا مع مختلف أنشطة اللُّغة العربية، ومن خلال تكرارات مؤشر إثارة دافعية التّلميذ نلاحظ (314) تكرارا تمثلها نسبة42.6%، فالنّسب متقاربة، و التَّعليم وفق مقاربة التَّدريس بالكفاءات يشجّع التّلميذ وينمي فيه حُبَّ الاكتشاف والابداع، ويشعره بالرَّغبة في التَّعليم، مما يجعلنا نستنتج أنَّ محتوى المناهج

المعدَّلة يحتاج إلى التَّعزيز أكثر، والمراجعة التي تدفع بالتَّلاميذ إلى الاقبال على تعلُّم اللُّغة العربية وممارسة أنشطتها بكلّ تفاعل ونشاط.

إجابات أفراد العينة على البند الثامن عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
22	يتَّسم محتوى مناهج الجيل الثَّاني بالحداثة ومسايرة التَّطورات العلمية من خلال معلوماته	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	2	17	2	6	4	31
	النسبـة المئويـة	%6.5	% 54.7	%6.5	%19.4	% 12.9	% 100



جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الثامن عشر:

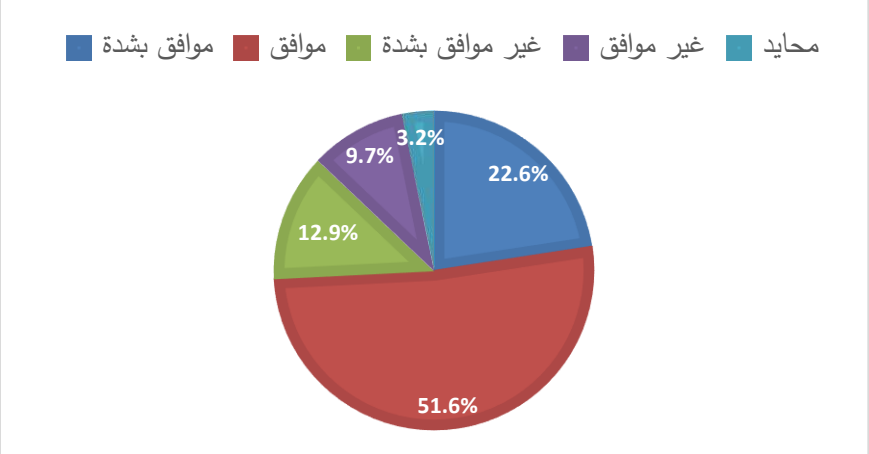
المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
الحداثة ومسايرة التطورات العلمية	387	%52.6

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول أعلاه نجد أن مانسبته 61.2٪ يمثلها تسعة عشر(19) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي محتوى مناهج الجيل الثَّاني يتَّسم بالحداثة ومسايرة التَّطورات العلمية من خلال معلوماته، وقد عبَّر الأساتذة بنسبة25.9٪ يمثلها(8) أساتذة بغير موافق، وبتكرارات مؤشر الحداثة ومسايرة التَّطورات العلمية ب(387) تكرارا بنسبة52.6% حيث نرى مناهج الجيل الثَّاني تجسد ما جاء في مقاربة التَّدريس بالكفاءات، التي تركّز على الاكتشاف والابتكار من طرف التّلميذ؛ لجعله ينمي معارفه مواءمة مع مايعيشه من تقدُّم وتطور

سريع، يتَّضح لنا أنَّ محتوى هذه المناهج يتَّسم بالحداثة ويسايير التَّطورات العلمية من خلال معلوماته.

إجابات أفراد العينة على البند التاسع عشر :

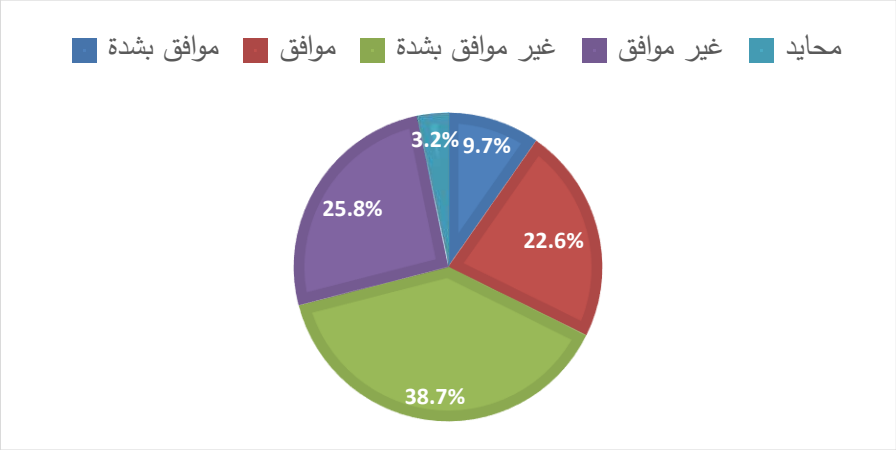
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
23	يتميَّز محتوى مناهج الجيل الثَّاني بتكرار المعلومات بشكل واضح	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	7	16	4	3	1	31
	النسبـة المئويـة	%22.6	% 51.6	%12.9	%9.7	% 3.2	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول أعلاه نجد أن نسبة 74.2٪ يمثلها (23) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي أنَّ محتوى مناهج الجيل الثَّاني يتميَّز بتكرار المعلومات بشكل واضح، وقد أجاب بغير موافق الأساتذة بنسبة 22.6٪ يمثلها (7) أساتذة، ومنه نستنتج أنَّ ما يلاحظ على محتوى مناهج الجيل الثَّاني التّكرار الواضح في المعلومات.

إجابات أفراد العينة على البند عشرين:

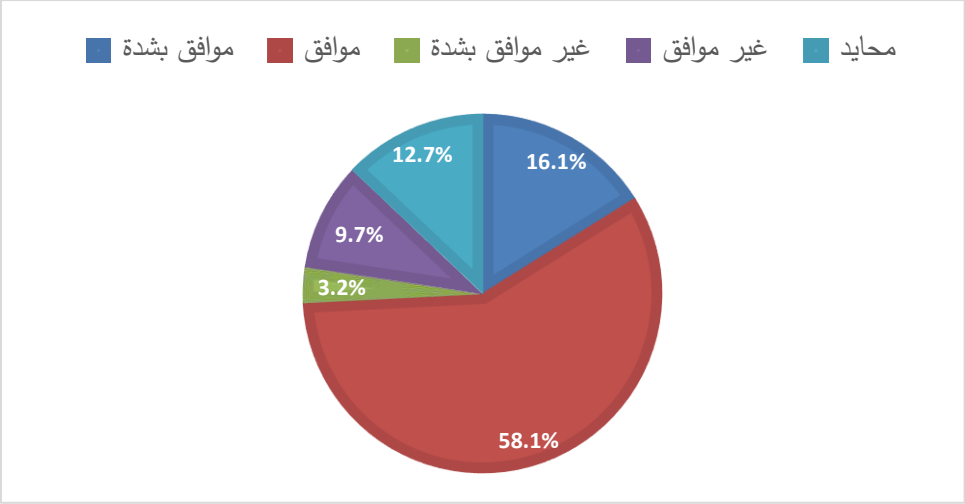
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
23	محتوى مناهج الجيل الثَّاني يتوافق مع عدد تلاميذ الفوج الواحد	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	3	7	12	8	1	31
	النسبـة المئويـة	%9.7	% 22.6	%38.7	%25.8	% 3.2	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشَّكل البياني أعلاه نجد أن مانسبته 64.5٪ يمثلها عشرون(20) أستاذا أجابوا بغير موافق بشدة؛ أي أنَّ محتوى مناهج الجيل الثَّاني لا يتوافق مع عدد تلاميذ الفوج الواحد، في حين ذهب بقية الأساتذة بنسبة 32.3٪ يمثلها (10) أساتذة يروا أنَّ محتوى هذه المناهج يتوافق مع عدد تلاميذ الفوج الواحد(القسم). يتَّضح لنا أنَّ عدد التلاميذ في الفوج الواحد لا يتوافق وما جاء به محتوى هذه المناهج.

إجابات أفراد العينة على البند واحد وعشرين:

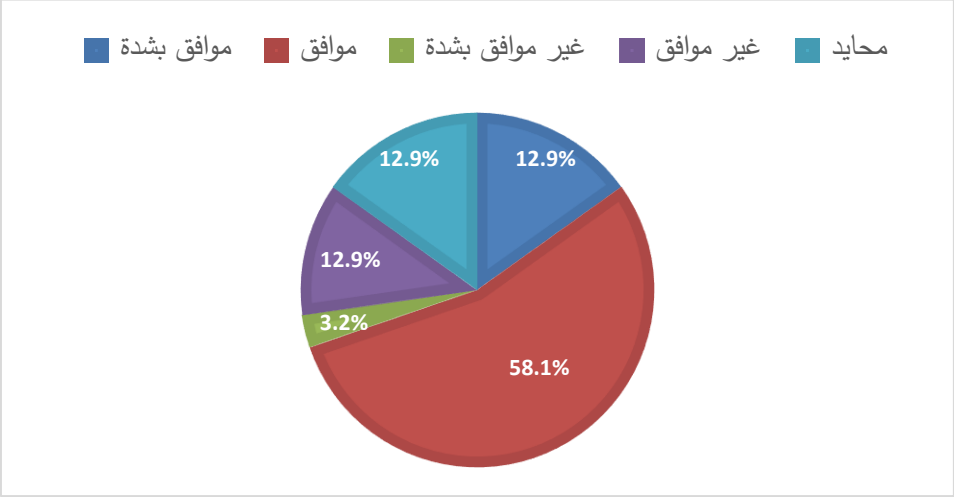
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
25	ترتبط الأنشطة في مناهج الجيل الثَّاني بأهداف المناهج ومحتواها	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	5	18	1	3	4	31
	النسبـة المئويـة	%16.1	% 58.1	%3.2	%9.7	% 12.9	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشَّكل البياني أعلاه نجد أن الأساتذة بنسبة 74.2٪ يمثلها (23) أستاذا أجابوا بموافق؛ يرون أنَّ الأنشطة في مناهج الجيل الثَّاني ترتبط بأهداف المناهج ومحتواها، أما ما نسبته 12.9٪ يمثلها أربعة (4) أساتذة أجابوا بغير موافق. ومما سبق نستنتج أنَّ الأنشطة في مناهج الجيل الثَّاني مرتبطة بأهداف المناهج ومحتواها.

إجابات أفراد العينة على البند الثاني والعشرين:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات				المجموع
27	تسعى مناهج الجيل الثَّاني إلى تمكين التّلميذ من التَّواصل الشَّفهي والكتابي	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد
	التكـــرار	4	18	1	4	4	31
	النسبـة المئويـة	%12,9	% 58.1	%3.2	%12.9	% 12.9	% 100



جدول يوضّح التّكرارات والنّسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الثَّانية متوسط في البند الثاني والعشرين:

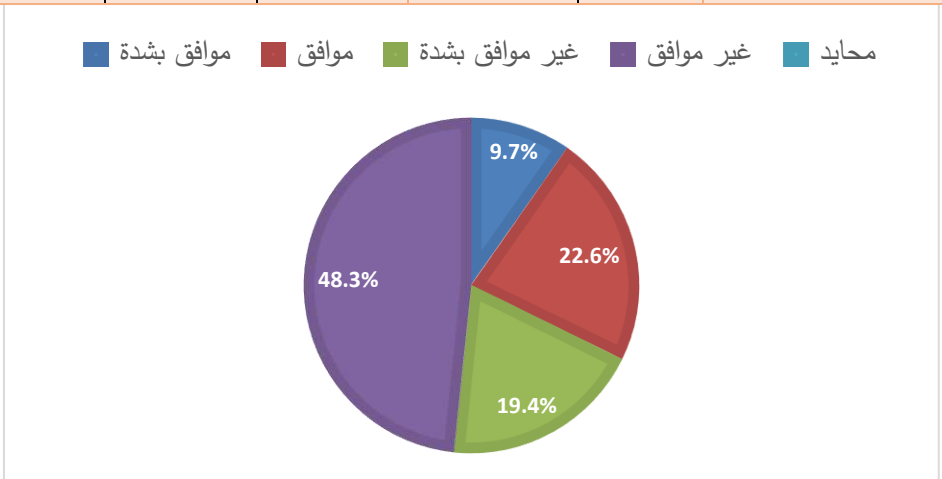
المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
تمكين التلميذ من التواصل الشفهي والكتابي	298	%40.5

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشَّكل البياني أعلاه نلاحظ أن ما نسبته 71٪ يمثلها (22) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي تسعى مناهج الجيل الثَّاني إلى تمكين التّلميذ من التَّواصل الشَّفهي والكتابي، وما نسبته 16.1٪ يمثلها خمسة (5) أساتذة أجابوا بغير موافق، وقد جاء مؤشر تمكين التّلميذ من التَّواصل الشَّفهي والكتابي ب(298) تكرارا وبنسبة 40.5% نستنتج من خلال ذلك أنَّ تمكين التَّلاميذ من التَّواصل الشَّفهي والكتابي باللُّغة العربية يقف نجاحه على توظيف واستعمال ما يحمل من موارد معرفية مدمجة من خلال وضعيات دالة.

المحورالثالث: إتجاهات حول الطرائق والتقويم:

إجابات أفراد العينة على البند الأول:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
01	تعتمد مناهج الجيل الثاني على طرائق التدريس المتعارف عليها في المناهج السابقة	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	3	7	6	15	0	31
	النسبـة المئويـة	%9.7	% 22.6	%19.4	%48.3	% 0	% 100



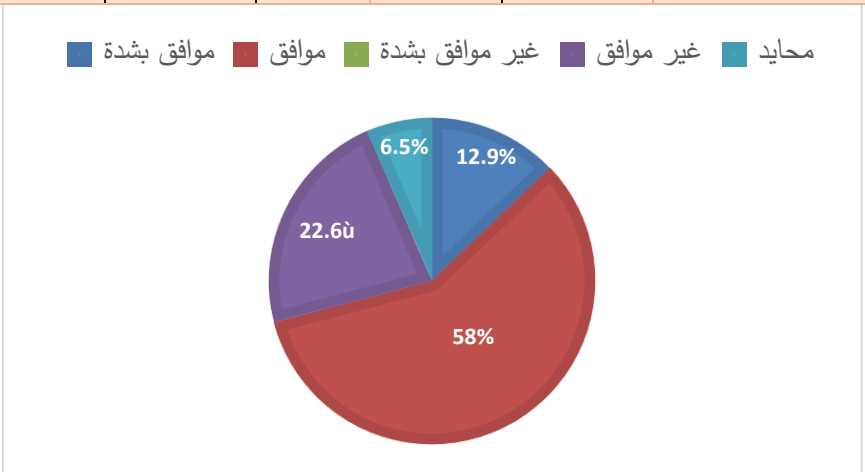
جدول يوضح التكرارات والنسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط في البند الأول:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
اعتماد طرائق التدريس المتعارف عليها في المناهج السابقة	18	%37.5

◄ **مناقشة النتائج:** من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن مانسبته 67.7٪ يمثلها واحد وعشرون (21) أستاذا أجابوا بغير موافق؛ أي أن مناهج الجيل الثاني لا تعتمد طرائق التدريس الكلاسيكية المتعارف عليها في المناهج السابقة، وما نسبته 32.2٪ يمثلها عشرة (10) أساتذة أجابوا بموافق، كما جاء مؤشر اعتماد طرائق التدريس الكلاسيكية ب(18) تكرارا وبنسبة 37.5%، يتضح لنا من ذلك أنَّ مناهج الجيل الثَّاني تعتمد طرائق التدريس الحديثة.

إجابات أفراد العينة على البند الثَّاني:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
03	تعتمد مناهج الجيل الثَّاني على التنويع في طرائق التدريس	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
التكـــرار		4	18	0	7	2	31
النسبـة المئويـة		%12.9	% 58	%0	%22.6	% 6.5	% 100



جدول يوضح التكرارات والنسبة المئوية للمؤشر الوارد في البند الثَّاني:

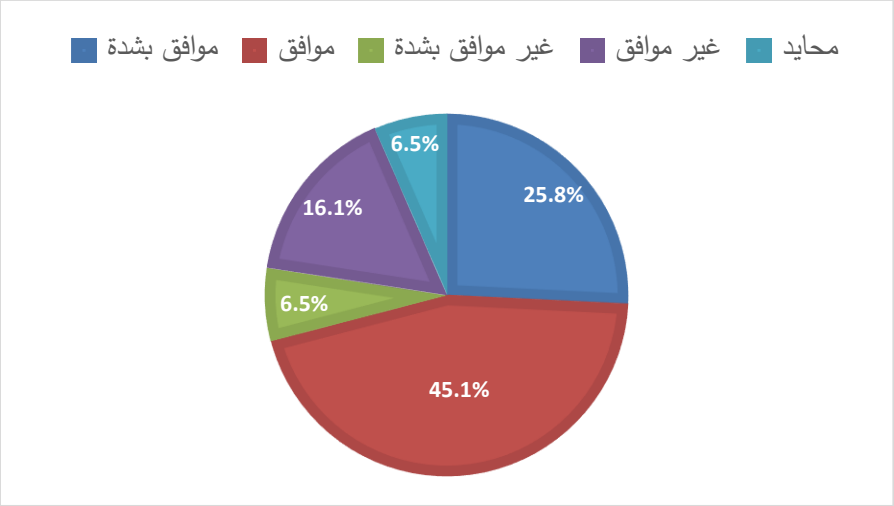
المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
التنويع في طرائق التدريس	30	%62.5

◄ **مناقشة النتائج:** من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن مانسبته 70.9٪ يمثلها اثنان وعشرون (22) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي تعتمد مناهج الجيل الثَّاني على التَّنويع في طرائق التَّدريس، أما نسبة 22.6٪ يمثلها (7) أساتذة أجابوا بغير موافق، نلاحظ تكرارات مؤشر الَّتنويع في طرائق التَّدريس ب(30) تكرارا وبنسبة62.5٪، وقد أقرت مقاربة التدريس بالكفاءات استثمار جانب التَّنوع الذي يجعل التلميذ نشط في تلقيه للمعرفة بطرائق متنوعة تساعده على الفهم، و تنمي فيه روح الإبداع .

إجابات أفراد العينة على البند الثَّالث:

الرقم	العبـــارة (البند)	الاختيـــارات					المجموع
04	تنويع طرائق التدريس في مناهج الجيل الثاني يثير دافعية التلميذ نحو البحث والاطلاع	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	

التكـــرار	8	14	2	5	2	31
النسبـة المئويـة	%25.8	% 45.1	%6.5	%16.1	% 6.5	% 100

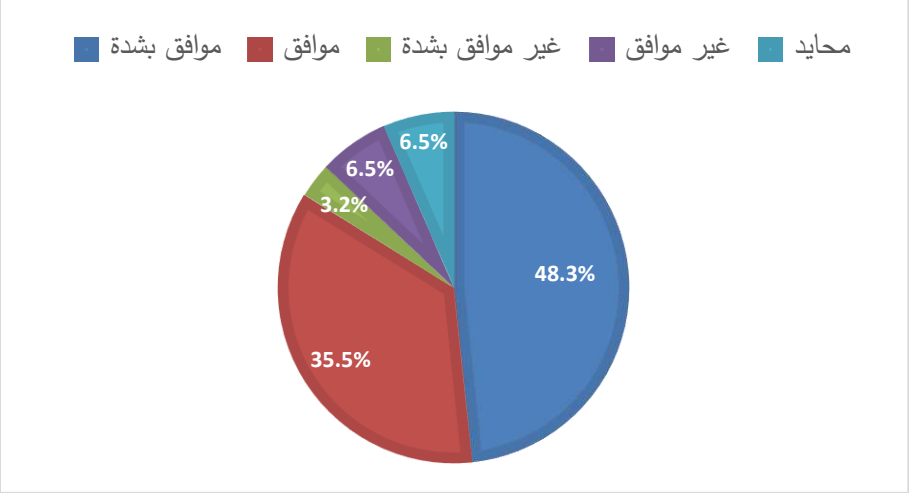


◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 67.7٪ يمثلها اثنان وعشرون (22) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي تنويع طرائق التَّدريس في مناهج الجيل الثَّاني يثير دافعية التّلميذ نحو البحث والاطلاع، فيما أجاب مانسبته 22.6٪ يمثلها سبعة (7) أساتذة بغير موافق، مما يتضح لنا أنَّ تنويع طرائق التَّدريس يثير دافعية التّلميذ نحو البحث والاطلاع.

إجابات أفراد العينة على البند الخامس:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
06	يستلزم تطبيق طريقة التَّعليم	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق	محايد	

التَّعاوني وقتا وجهدا كبيرين			بشدة				
التكـــرار	15	11	1	2	2	31
النسبـة المئويـة	%48.3	% 35.5	%3.2	%6.5	% 6.5	% 100

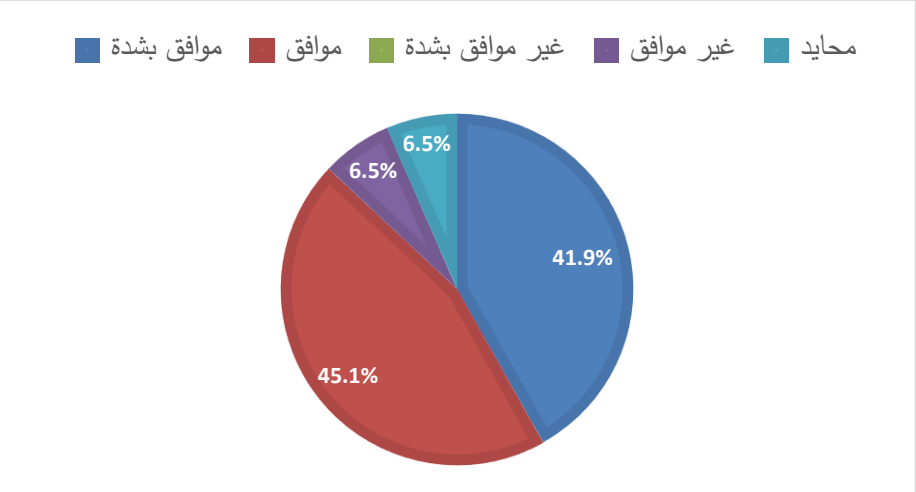


◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن نسبة 83.8٪ يمثلها ستة وعشرون (26) أستاذا أجابوا بموافق؛ يروا أن تطبيق طريقة التَّعليم التَّعاوني يستلزم وقتا وجهدا كبيرين، فيما أجاب ثلاث (3) أساتذة يمثلون مانسبته 9.7٪ بغير موافق. ومنه يتَّضح أن طريقة التَّعليم التَّعاوني تتطلب وقتا وجهدا كبيرين لتطبيقها.

إجابات أفراد العينة على البند السادس:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
07	تنمي طريقة المشروع	موافق	موافق	غير	غير	محايد	

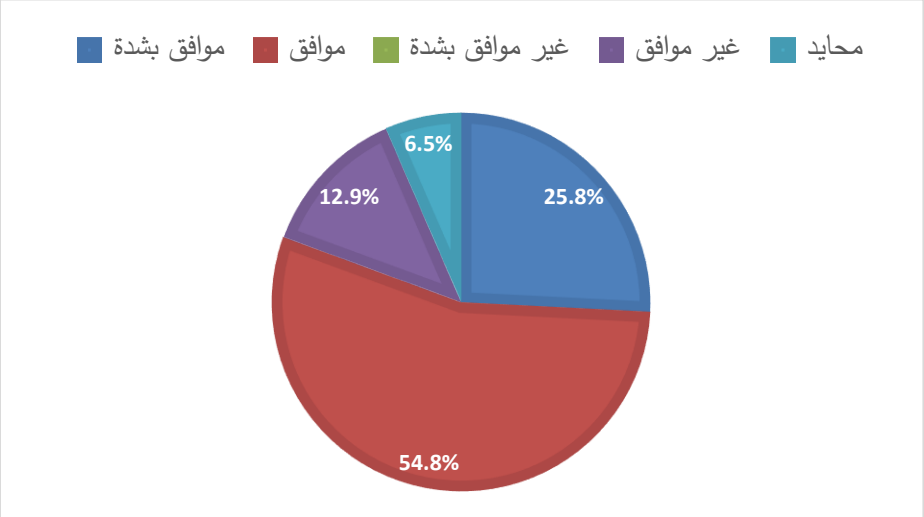
	حب البحث والاستكشاف لدى المتعلم لكنها صعبة التطبيق	بشدة		موافق بشدة	موافق		
	التكـــرار	13	14	0	2	2	31
	النسبـة المئويـة	%41.9	% 45.1	%0	%6.5	% 6.5	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن أغلب الأساتذة أجابوا بموافق؛ أي طريقة المشروع تنمي حب البحث والاستكشاف لدى التلميذ لكنها صعبة التطبيق بنسبة 87٪ يمثلها سبعة وعشرون(27) أستاذا، وما نسبته 6.5٪ يمثلها أستاذين(2) أجابوا بغير موافق، ومنه نستنتج أن طريقة المشروع تنمي حب البحث والاكتشاف لدى التلاميذ ولكنها صعبة التطبيق.

إجابات أفراد العينة على البند السَّابع:

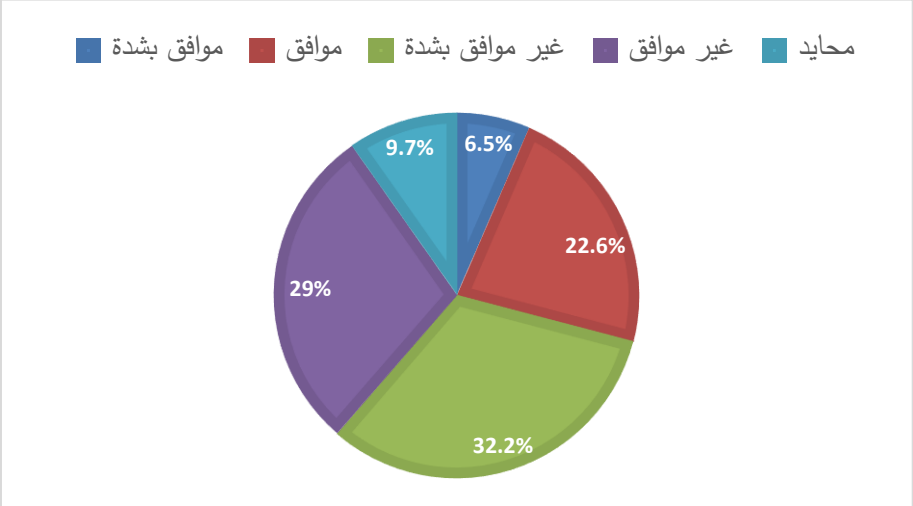
الرقم	العبـــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
08	طريقة حل المشكلات تساعد المعلم على تحقيق الكفاءات المستهدفة لكنها صعبة التطبيق	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	8	17	0	4	2	31
	النسبـة المئويـة	%25.8	% 54.8	%0	%12.9	% 6.5	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن الأساتذة بنسبة 80.6٪ يمثلها خمسة وعشرون (25) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي طريقة حل المشكلات تساعد المعلم على تحقيق الكفاءات المستهدفة لكنها صعبة التطبيق وما نسبته 12.9٪ يمثلها أربعة (4) أساتذة أجابوا بغير موافق، ومنه يتضح أن طريقة حل المشكلات يصعب تطبيقها رغم أنها تساعد التلميذ على تحقيق الكفاءات المستهدفة.

إجابات أفراد العينة على البند الثَّامن:

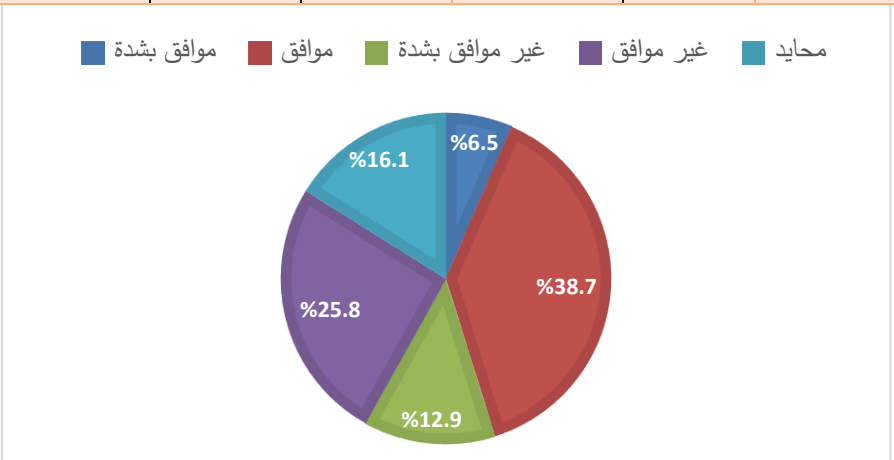
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
09	توفر الإدارة الوسائل البيداغوجية الحديثة لتسهيل عملية التعليم	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	2	7	10	9	3	31
	النسبـة المئويـة	%6.5	% 22.6	%32.2	%29	% 9.7	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 61.2٪ يمثلها تسعة عشر(19) أستاذا أجابوا بغيرموافق؛ أي الإدارة لا توفر الوسائل البيداغوجية الحديثة لتسهيل عملية التعليم، وما نسبته 29.1٪ يمثلها تسعة (9) أساتذة أجابوا بموافق، ومنه يتَّضح لنا أنَّ توفير الوسائل البيداغوجية الحديثة قليل جدا من طرف الادارة المسؤولة من أجل تسهيل عملية التعليم.

إجابات أفراد العينة على البند التَّاسع:

الرقم	العبـــــارة (البند)	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	محايد	المجموع
12	تمس عملية التَّقويم في مناهج الجيل الثَّاني جميع جوانب شخصية التّلميذ						
	التكـــرار	2	12	8	4	5	31
	النسبـة المئويـة	%6.5	% 38.7	%25.8	%12.9	% 16.1	% 100



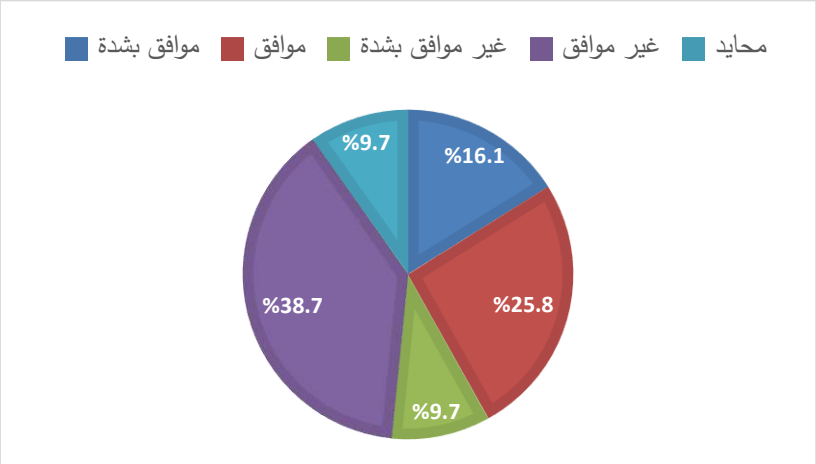
جدول يوضح التكرارات والنسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط في البند التَّاسع:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
عملية التقويم تمس جميع جوانب شخصية المتعلم	69	%54

◄ **مناقشة النتائج :** من خلال نتائج الجدولين والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 45.2٪ يمثلها أربعة عشر(14) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي تمس عملية التَّقويم في مناهج الجيل الثَّاني جميع جوانب شخصية التلميذ، ومانسبته 38.7٪ يمثلها اثنا عشر (12) أستاذا أجابوا بغير موافق، وما نلاحظه في تكرارات مؤشر عملية التقويم تمس جميع جوانب شخصية التلميذ ب(69) تكرارا مانسبته 54%، ومقاربة التَّدريس بالكفاءات أفادت أن استخدام التَّقويم يتسم بالاستمرارية والواقعية والانتقائية، وتشجيع التَّلاميذ على تقويم أنفسهم؛ ليتضح بذلك أن عملية التَّقويم في مناهج الجيل الثَّاني تمس جميع جوانب شخصية التّلميذ.

إجابات أفراد العينة على البند العاشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
14	يركّز التَّقويم في مناهج الجيل الثَّاني على الجانب المعرفي دون القيم والسُّلوكات	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	5	8	3	12	3	31
	النسبـة المئويـة	%16.1	% 25.8	%9.7	%38.7	% 9.7	% 100



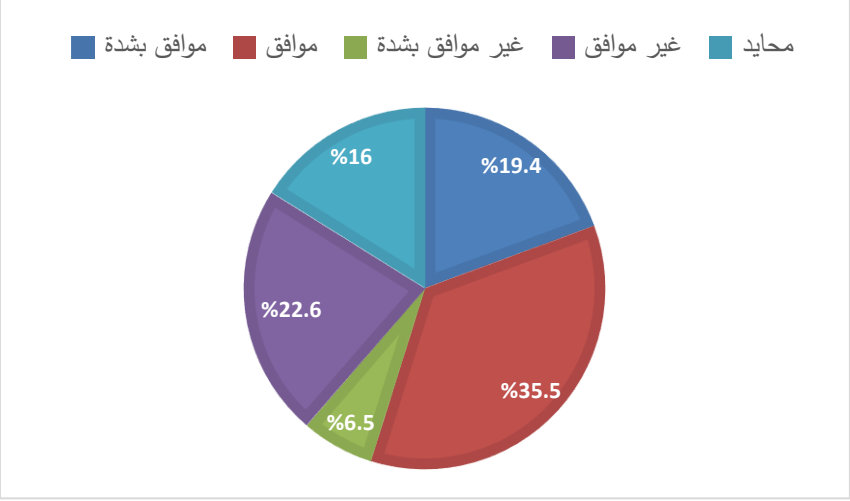
جدول يوضح التكرارات والنسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط في البند العاشر:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
التركيز على القيم والسلوكات	368	%50

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدولين والشكل البياني أعلاه نجد أن مانسبته 48.4٪ يمثلها خمسة عشر(15) أستاذا أجابوا بغير موافق؛ أي يركّز التَّقويم في مناهج الجيل الثَّاني على الجانب المعرفي وعلى القيم والسُّلوكات، فيما أجاب بنسبة41.9٪ يمثلها ثلاثة عشر (13) أستاذا بموافق، ومما تظهره تكرارات مؤشر التركيز على القيم والسلوكات ب(368) تكرارا بنسبة 50%، واستنادا لمقاربة التَّدريس بالكفاءات التي تراهن على تقليد التلميذ لسلوكات الأفراد وجعلهم قدوة يغذي من خلالها معارفه ويتمثلها في حياته، نرى أن التقويم في مناهج الجيل الثَّاني في غالبه يركّز على الجانب المعرفي وعلى القيم والسُّلوكات.

إجابات أفراد العينة على البند إحدى عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
15	تعتمد مناهج الجيل الثاني على التقويم الذاتي	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
التكـــرار		6	11	2	7	5	31
النسبـة المئويـة		%19.4	35.5%	%6.5	%22.6	16%	100%



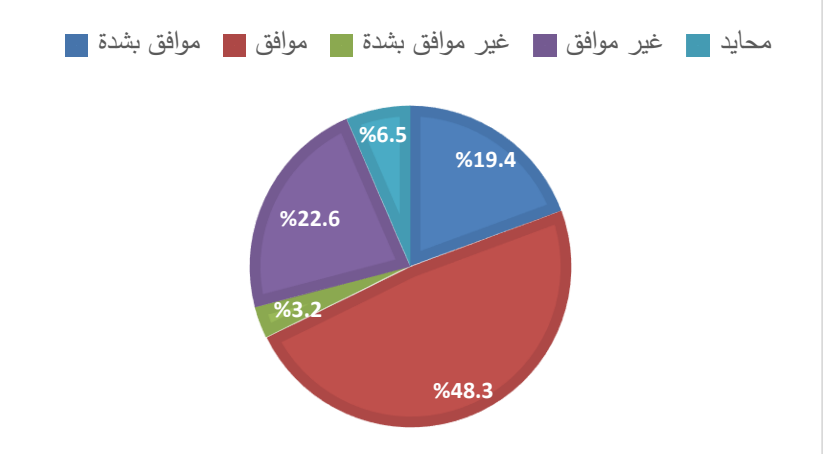
جدول يوضح التكرارات والنسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط في البند إحدى عشر:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
التقويم الذاتي	64	%50

◄ **مناقشة النتائج :** من خلال نتائج الجدولين والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 54.9٪ يمثلها سبعة عشر أستاذا أجابوا بموافق؛ أي تعتمد مناهج الجيل الثَّاني على التَّقويم الذَّاتي، وما نسبته 29.1٪ يمثلها تسعة (9) أساتذة أجابوا بغير موافق، نلاحظ كذلك تكرارات مؤشر التَّقويم الذَّاتي ب(64) تكرارا تمثلها نسبة 50٪، فقد نظرت لمقاربة التَّدريس بالكفاءات إلى هذا من خلال دور التّلميذ في اكتشاف الصُّعوبات وتقويمها مما يجعله يواجه تحديات المجتمع الذي يعيش فيه، فأنَّ مناهج الجيل الثَّاني تعتمد على التَّقويم الذَّاتي وتُوظّفه.

إجابات أفراد العينة على البند اثنا عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
16	يستخدم التَّقويم التَّشخصي في مناهج الجيل الثَّاني لتقييم المكتسبات القبلية دون تشخيص صعوبة التعليم	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
التكـــرار		6	15	1	7	2	31
النسبـة المئويـة		%19.4	%48.3	%3.2	%22.6	% 6.5	% 100

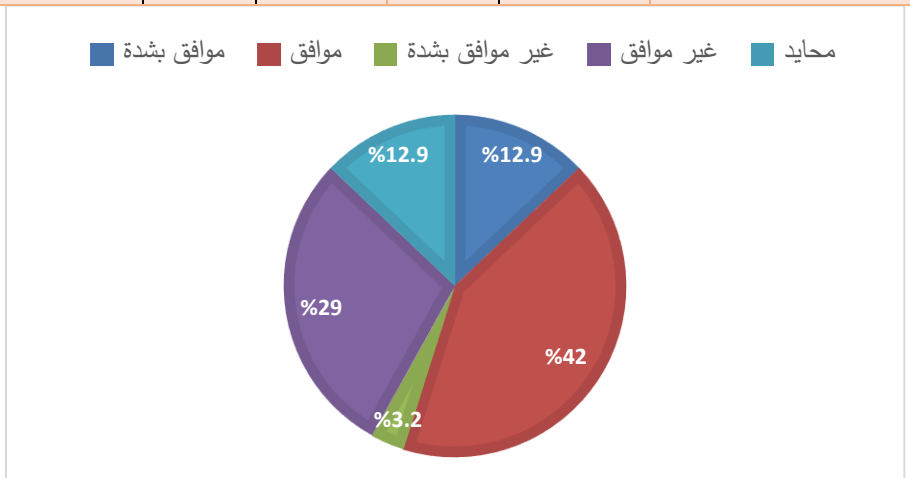


◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 67.7٪ يمثلها واحد وعشرون (21) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي يستخدم التَّقويم التَّشخصي في مناهج

الجيل الثَّاني لتقييم المكتسبات القبلية دون تشخيص صعوبة التعليم، وما نسبته 25.8٪ يمثلها ثمانية (8) أساتذة أجابوا بغير موافق، ومن خلال ذلك يتبيَّن أنَّ التَّقويم التَّشخيصي في هذه المناهج يستخدم لتقييم المكتسبات القبلية دون تشخيص صعوبات التعليم.

إجابات أفراد العينة على البند ثلاثة عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
17	يطبق التَّقويم التَّكويني في مناهج الجيل الثَّاني أكثر من المناهج السَّابقة	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
التكـــرار		4	13	1	9	4	31
النسبـة المئويـة		%12.9	%42	%3.2	%29	% 12.9	% 100



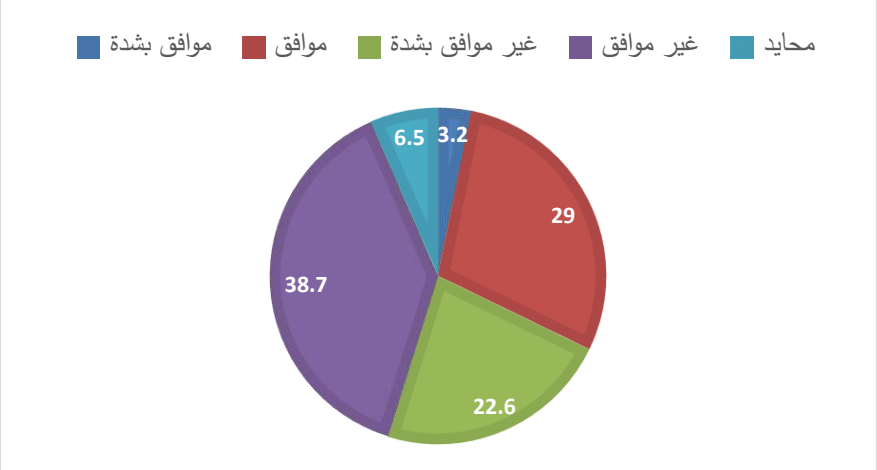
جدول يوضح التكرارات والنسبة المئوية للمؤشر الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط في البند ثلاثة عشر:

المؤشر	التكرارت	النسبة الئوية
التقويم التكويني(البنائي)	32	%66.6

◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدولين والشكل البياني أعلاه نجد أن الأساتذة بنسبة 54.9٪ أجابوا بموافق؛ أي التَّقويم التَّكويني في مناهج الجيل الثَّاني يطبق أكثر من المناهج السَّابقة، وما نسبته 32.2٪ أجابوا بغير موافق، كما نجد تكرارات مؤشر التَّقويم التَّكويني(البنائي) مثل نسبة66.6% ب(32) تكرارا واستنادا لمكانة التَّقويم البنائي في بناء المعرفة وتسلسل عناصرها والتي أكدته مقاربة التَّدريس بالكفاءات من خلال التَّعلم ذو المعنى والتدرج في بناء المعرفة، يتَّضح أنَّ مناهج الجيل الثَّاني يطبق فيها التَّقويم التَّكويني أكثر من المناهج السَّابقة.

إجابات أفراد العينة على البند أربعة عشر:

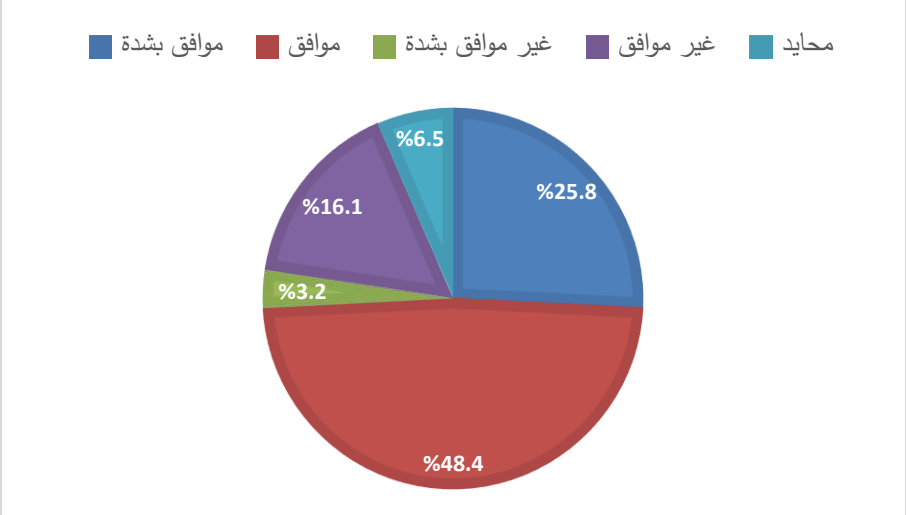
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					**المجموع**
18	يمكن للمعلم تطبيق التَّقويم بكل أنواعه بدون صعوبة	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	1	9	7	12	2	31
	النسبـة المئويـة	%3.2	%29	%22.6	%38.7	% 6.5	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 61.3٪ يمثلها تسعة عشر(19) أستاذا أجابوا بغير موافق؛ أي يجد المعلم صعوبة في تطبيق التَّقويم بكل أنواعه ، وما نسبته 32.2٪ يمثلها عشرة (10) أساتذة أجابوا بموافق، ومنه نستنتج أنَّه لايمكن تطبيق التَّقويم بكل أنواعه بسهولة.

إجابات أفراد العينة على البند خمسة عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
19	المعلم ينقصه التَّكوين ليتمكَّن من تطبيق التَّقويم بكل أنواعه	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	8	15	1	5	2	31
	النسبـة المئويـة	%25.8	%48.4	%3.2	%16.1	% 6.5	% 100

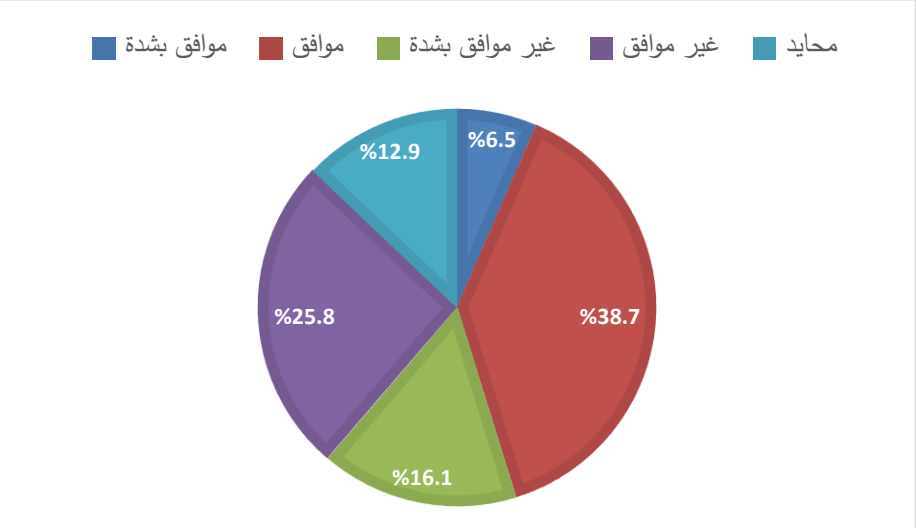


◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 74.2٪ يمثلها ثلاثة وعشرون (23) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي يروا أن المعلم ينقصه التَّكوين ليتمكَّن

من تطبيق التَّقويم بكلّ أنواعه ، وبنسبة19.3٪يمثلها ستة (6) أساتذة أجابوا بغير موافق، ومن خلال ذلك يتَّضح لنا أنَّ المعلم ينقصه التَّكوين ليتمكَّن من تطبيق التَّقويم بكلّ أنواعه.

إجابات أفراد العينة على ستَّة عشر:

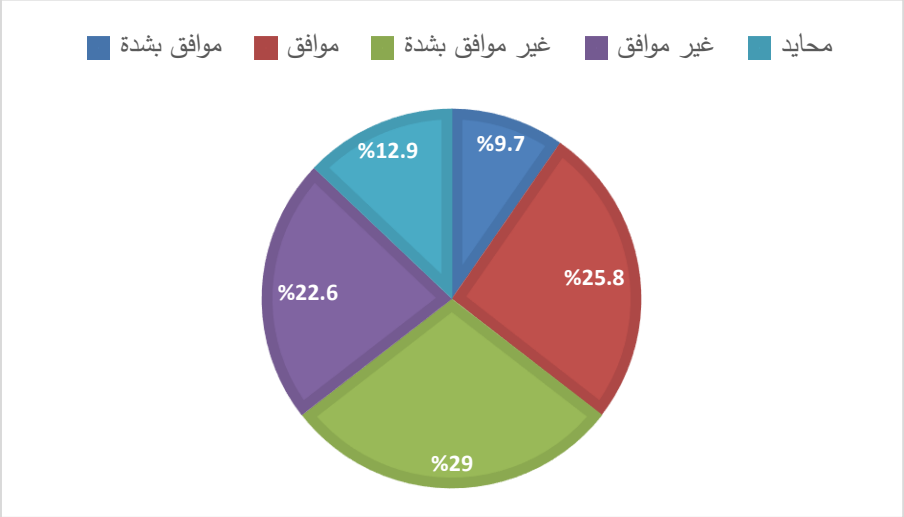
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات				المجموع
20	يجد المعلم سهولة في استخدام شبكة الملاحظة داخل غرفة الصف	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	2	12	5	8	4	31
	النسبـة المئويـة	%6.5	%38.7	%16.1	%25.8	% 12.9	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 45.2٪ يمثلها أربعة عشر(14) أستاذا أجابوا بموافق؛ أي يجد المعلم سهولة في استخدام شبكة الملاحظة داخل غرفة الصف، وما نسبته 41.9٪يمثلها ثلاثة عشر(13) أستاذا أجابوا بغير موافق. ومنه نستنتج أن هناك تباين بين الأساتذة، مما يتَّضح لنا أنَّ شبكة الملاحظة داخل غرفة الصف يسهل استخدامها إذا توفر الوقت والطَّريقة لذلك.

إجابات أفراد العينة على البند سبعة عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات					المجموع
21	يسهل على المعلم استخدام دفتر المتابعة الخاص بكل متعلم	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	
	التكـــرار	3	8	9	7	4	31
	النسبـة المئويـة	%9.7	%25.8	%29	%22.6	% 12.9	% 100

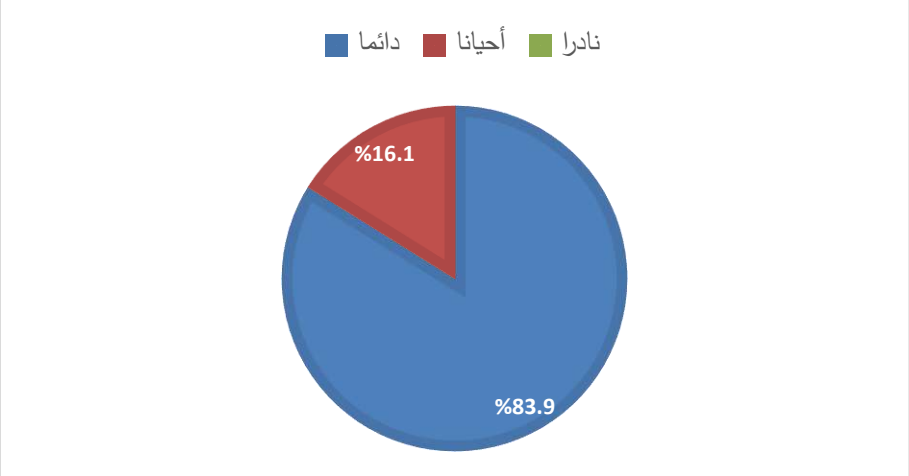


◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن مانسبته 51.6٪ يمثلها ستة عشر (16) أستاذا أجابوا بغير موافق؛ يروا أنه يصعب على المعلم استخدام دفتر المتابعة الخاص بكلّ تلميذ، وما نسبته 35.5٪ يمثلها إحدى عشر (11) أستاذا أجابوا بموافق. وعليه يمكن القول أنَّ دفتر المتابعة الخاص بكلّ تلميذ يصعب على المعلم استخدامه.

المحور الرابع: إتجاهات حول عملية تحضير الدَّرس وإنجازه:

إجابات أفراد العينة على البند الأول:

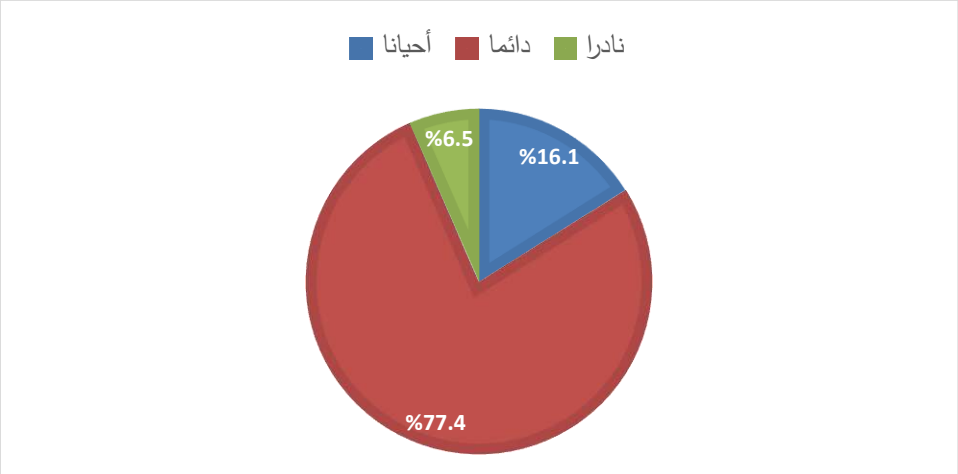
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
01	أستعن بمراجع مختلفة لتحضير الدرس(كتاب مدرسي، وثيقة مرافقة أنترنت كتب ومراجع أخرى)	دائما	أحيانا	نادرا	
التكـــرار		26	5	0	31
النسبـة المئويـة		%83.9	%16.1	%0	% 100



◄ **مناقشة النتائج:** من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن مانسبته 83.9٪ يمثلها ستة وعشرون (26) أستاذا أجابوا بدائما؛ أي يستعين الأستاذ بمراجع مختلفة لتحضير الدرس (كتاب مدرسي ،وثيقة مرافقة ، أنترنت، كتب ومراجع أخرى).

إجابات أفراد العينة على البند الثَّاني:

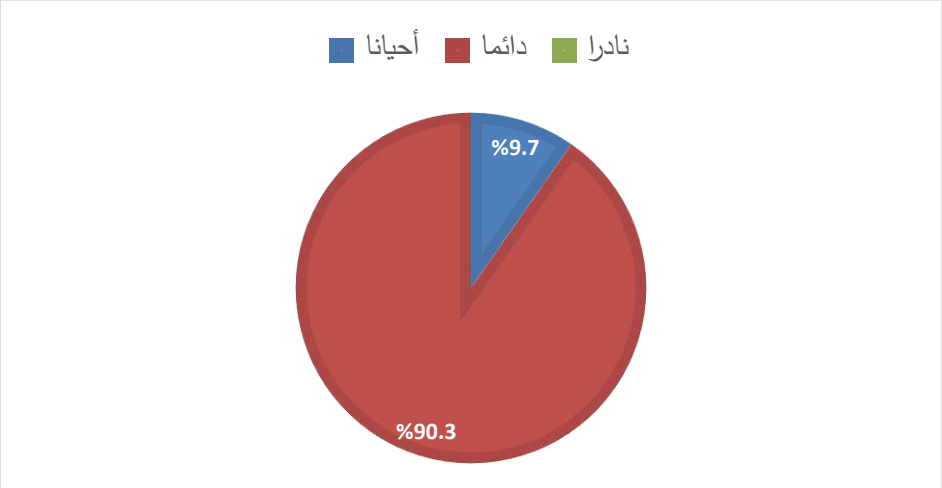
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
02	أبدأ بتحضير الكفاءات المستهدفة عند تحضير كل درس	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	5	24	2	31
	النسبـة المئويـة	%16.1	%77.4	%6.5	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 77.4٪ يمثلها أربعة وعشرون (24) أستاذا أجابوا بدائما؛ أي يبدأ الأستاذ بتحضير الكفاءات المستهدفة عند تحضير كل درس.

إجابات أفراد العينة على البند الثَّالث:

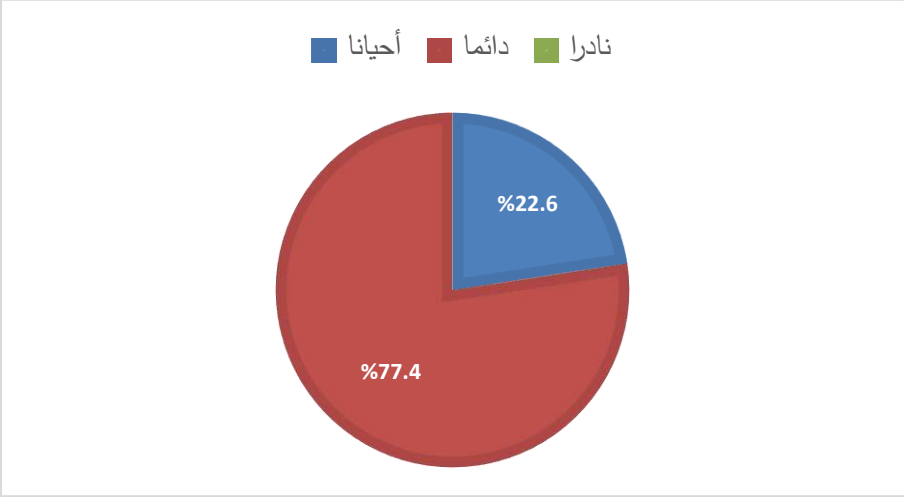
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
03	أنظم المعارف من السهل إلى الصعب خلال تحضير الدرس.	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	3	28	0	31
	النسبـة المئويـة	%9.7	%90.3	0	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن مانسبته 90.3٪ يمثلها ثمانية وعشرون (28) أستاذا أجابوا بدائما؛ أي الأستاذ ينظم المعارف من السهل إلى الصعب خلال تحضير الدرس.

إجابات أفراد العينة على البند الرَّابع:

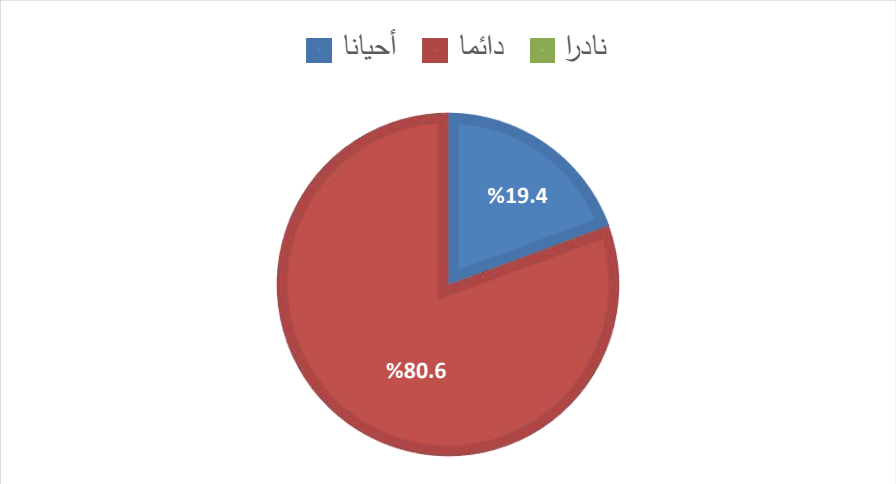
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
04	أحدد أهم الأسئلة التي أطرحها في الدَّرس	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	7	24	0	31
	النسبـة المئويـة	%22.6	%77.4	0	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن مانسبته 77.4٪ يمثلها أربعة وعشرون (24) أستاذا أجابوا بدائما؛ أي الأستاذ يحدد أهم الأسئلة التي يطرحها في الدرس.

إجابات أفراد العينة على البند الخامس:

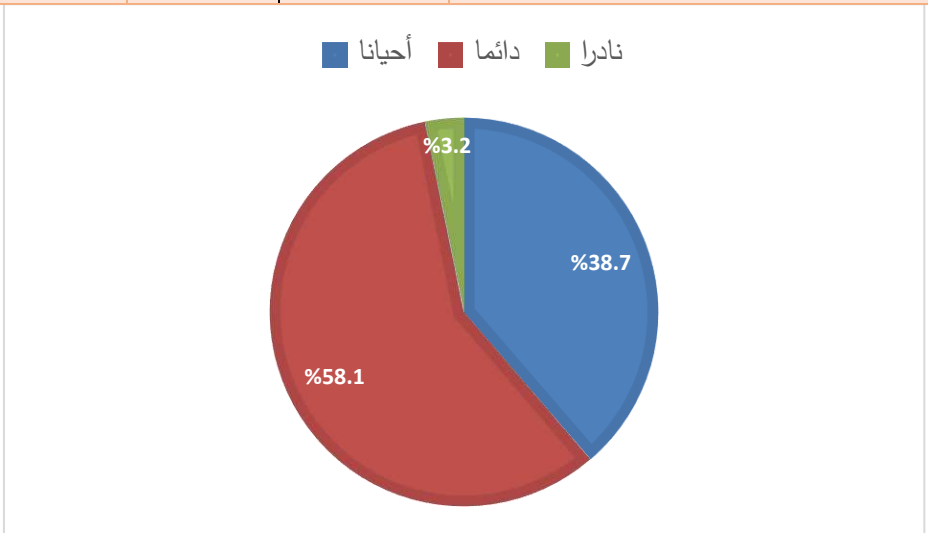
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
05	أحضر وضعية إدماجية في نهاية كل مقطع تعلمي	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	6	25	0	31
	النسبـة المئويـة	%19.4	%80.6	0	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 80.6٪ يمثلها خمسة وعشرون(25) أستاذا أجابوا بدائما؛ أي الأستاذ يحضر وضعية إدماجية في نهاية كل مقطع تعلمي.

إجابات أفراد العينة على البند السَّادس:

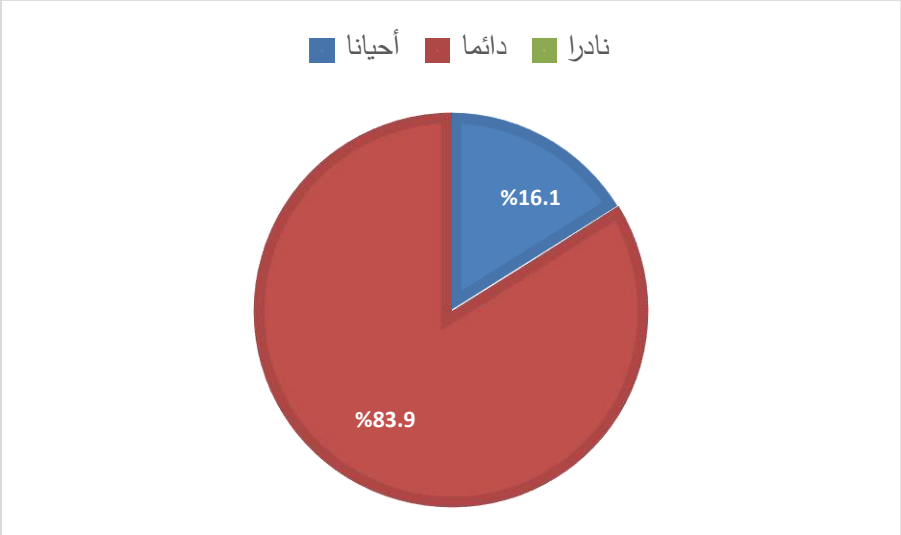
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
06	أحدد المدَّة الزَّمنية اللاَّزمة لكلّ مرحلة من مراحل الدَّرس	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	12	18	1	31
	النسبـة المئويـة	%38.7	%58.1	%3.2	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 58.1٪ يمثلها ثمانية عشر(18) أستاذا أجابوا بدائما؛ أي الأستاذ يحدد المدَّة الزَّمنية اللَّازمة لكلّ مرحلة من مراحل الدَّرس، وما نسبته38.7٪ يمثلها اثنا عشر (12) أستاذا أجابوا بأحيانا. ومنه نستنتج أن أغلب الأساتذة يحدّدون المدَّة الزَّمنية اللَّازمة لكلّ مرحلة من مراحل سير الدُّروس.

إجابات أفراد العينة على البند السَّابع:

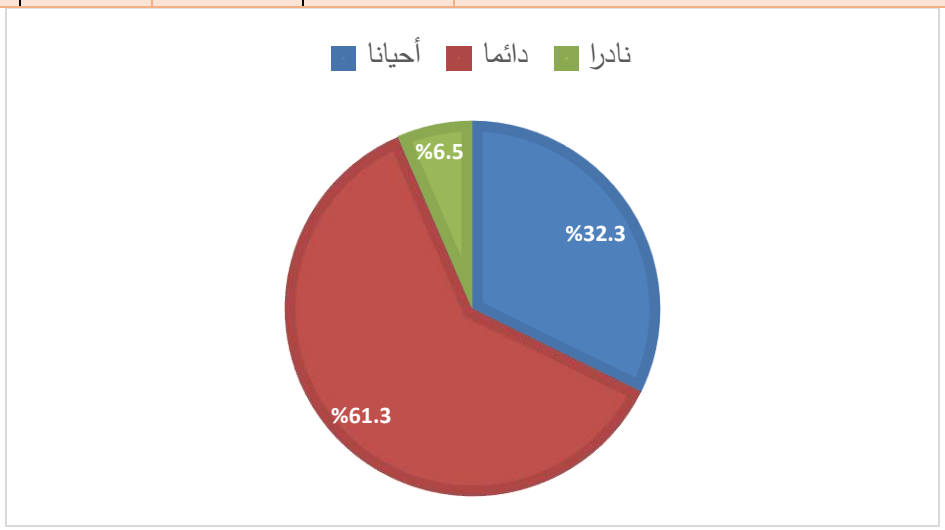
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
07	أُحضّر وضعية مشكلة لكلّ درس وفقا للكفاءات المستهدفة	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	5	26	0	31
	النسبـة المئويــة	%16.1	%83.9	%0	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته يمثلها ستة وعشرون (26) أستاذا أجابوا بدائما؛ أي الأستاذ يُحضّر وضعية مشكلة لكلّ درس وفقا للكفاءات المستهدفة.

إجابات أفراد العينة على البند الثَّامن:

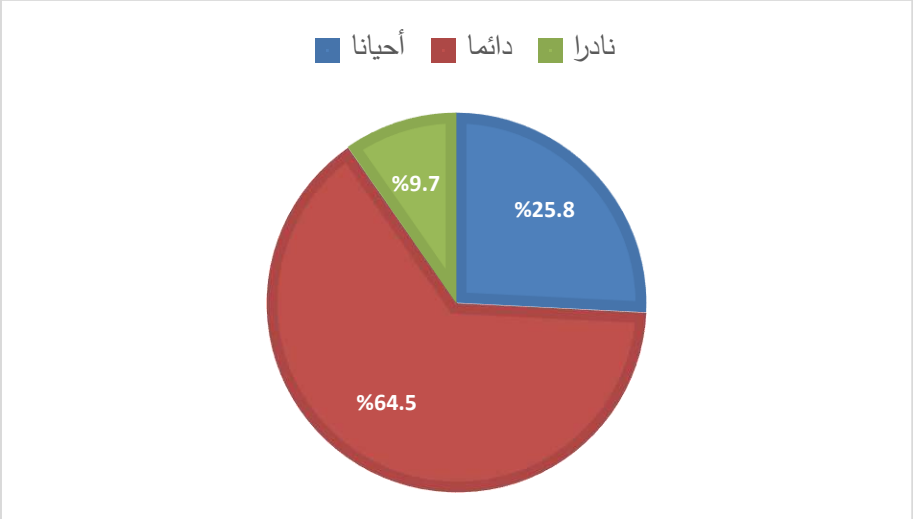
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
08	أُحدّد الوسائل التَّعليمية المناسبة لإنجاح الدَّرس	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	10	19	2	31
	النسبـة المئويـة	%32.3	%61.3	%6.5	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن أغلب الأساتذة يُحدّدون الوسائل التَّعليمية المناسبة لإنجاح الدَّرس وذلك بنسبة 61.3٪ يمثلها تسعة عشر(19) أستاذا أجابوا بدائما، فيما أجاب البقية بأحيانا بنسبة 32.3٪ يمثلها عشرة(10) أساتذة، ونادرا بنسبة6.5٪ يمثلها أستاذين(2).

إجابات أفراد العينة على البند التَّاسع:

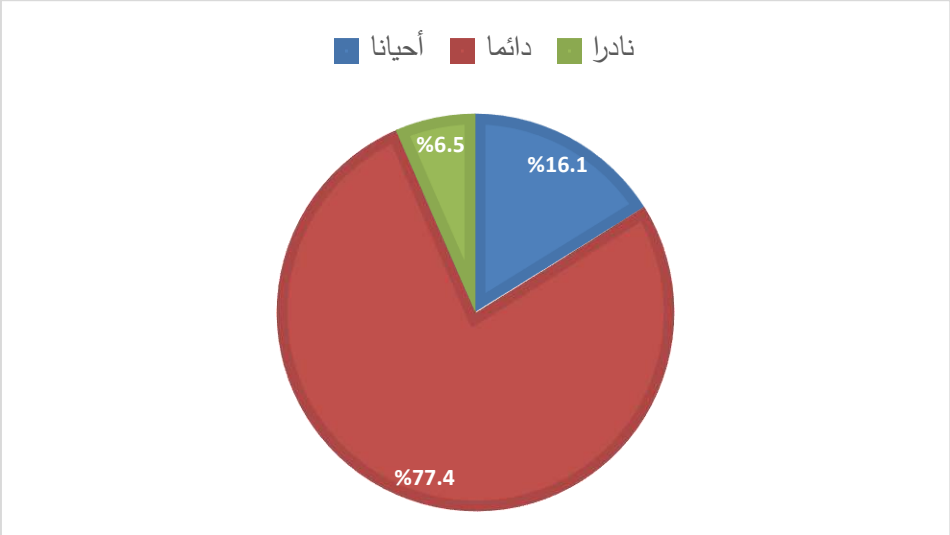
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
09	أُعدُّ توازيع سنوية وفقا للمناهج بالتَّنسيق مع زملائي	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	8	20	3	31
	النسبـة المئويـة	%25.8	%64.5	%9.7	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن أغلب الأساتذة يُعدّون توازيع سنوية وفقا للمناهج بالتَّنسيق مع زملائهم بنسبة 64.5٪ يمثلها عشرون (20) أستاذا أجابوا بدائما، فيما أجاب مانسبته 25.8٪ يمثلها ثمانية (8) أساتذة بأحيانا.

إجابات أفراد العينة على البند العاشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
10	الدُّروس التي أُحضّرها تساير التَّوزيع السَّنوي	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	5	24	2	31
	النسبـة المئويـة	%16.1	%77.4	%6.5	% 100

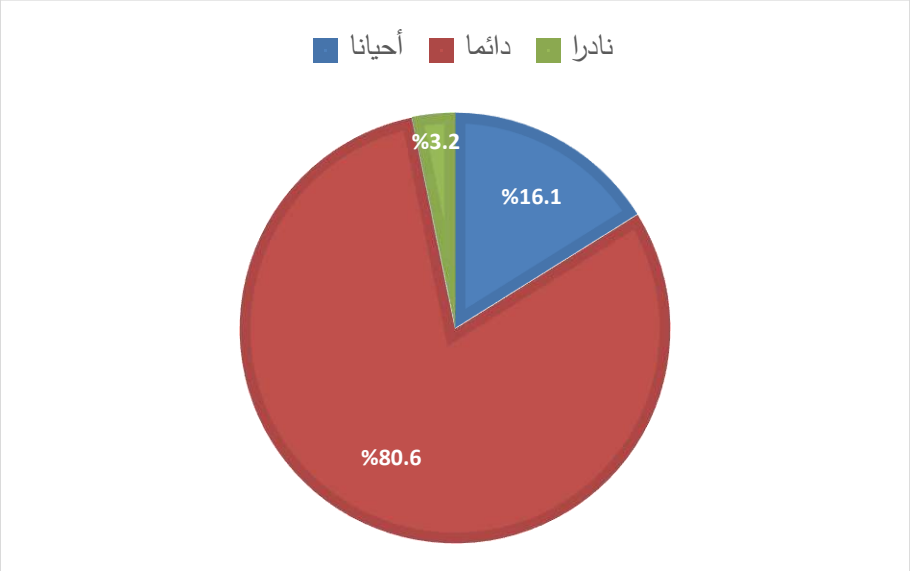


◄ **مناقشة النتائج :**

من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن الأساتذة بنسبة (77.4٪) يمثلها أربعة وعشرون(24) أستاذا أجابوا ب(دائما)؛ أي الدُّروس التي يحضّرونها تساير التَّوزيع السَّنوي، فيما أجاب ما نسبته (16.1٪) يمثلها خمسة(5) أساتذة ب(أحيانا).

إجابات أفراد العينة على البند إحدى عشر:

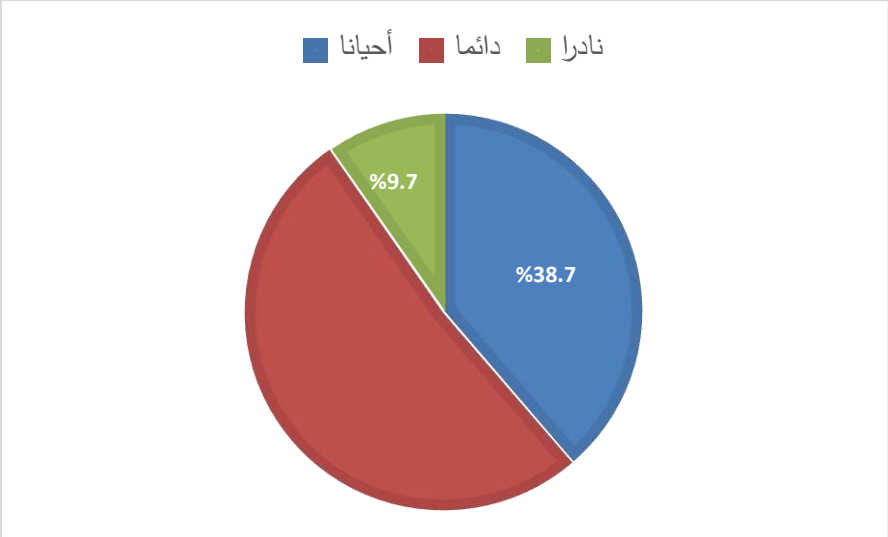
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
11	أفكر في أساليب مختلفة تسمح لي بالتَّأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	5	25	1	31
	النسبـة المئويـة	%16.1	%80.6	%3.2	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن أغلب الأساتذة يفكرون في أساليب مختلفة تسمح لهم بالتَّأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة، وذلك من خلال مانسبه (80.6٪) يمثلهاخمسة وعشرو(25) أستاذا أجابوا ب(دائما).

إجابات أفراد العينة على البند اثنا عشر:

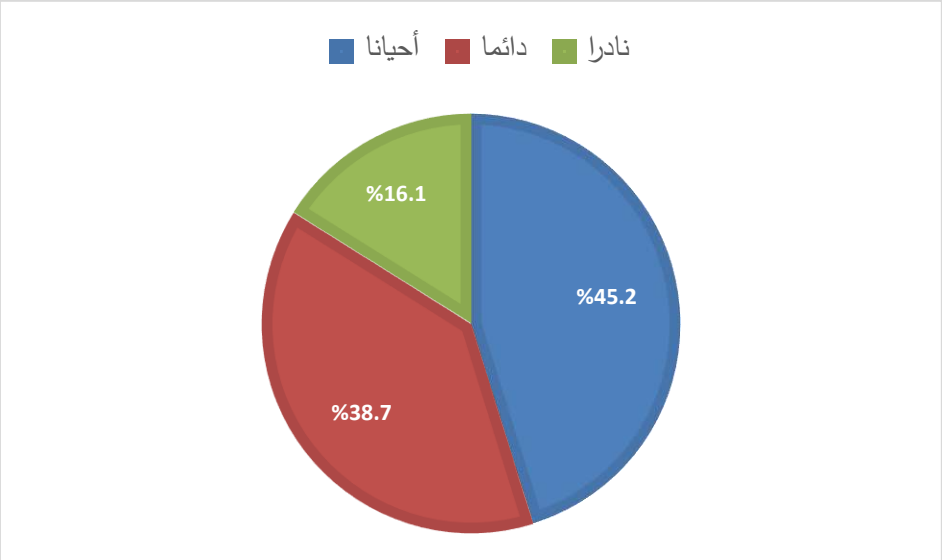
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
12	أفكر في الأسئلة التي أتوقعها من التَّلاميذ	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	12	16	3	31
	النسبـة المئويـة	%38.7	%51.6	%9.7	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أ مانسبته51.6٪ يمثلها ستة عشر (16) أستاذا أجابوا ب(دائما)؛ أي الأستاذ يفكر في الأسئلة التي يتوقعها من التَّلاميذ، ومانسبته 38.7٪ يمثلها اثنا عشر(12) أستاذا أجابوا ب(أحيانا)، ومن خلال هذا التَّباين يمكن القول أنَّ معظم الأساتذة يفكرون في الأسئلة المتوقعة من التَّلاميذ.

إجابات أفراد العينة على البند ثلاثة عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
13	أُوضّح للتَّلاميذ الكفاءات المستهدفة في بداية كلّ درس	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	14	12	5	31
	النسبـة المئويـة	%45.2	%38.7	%16.1	% 100

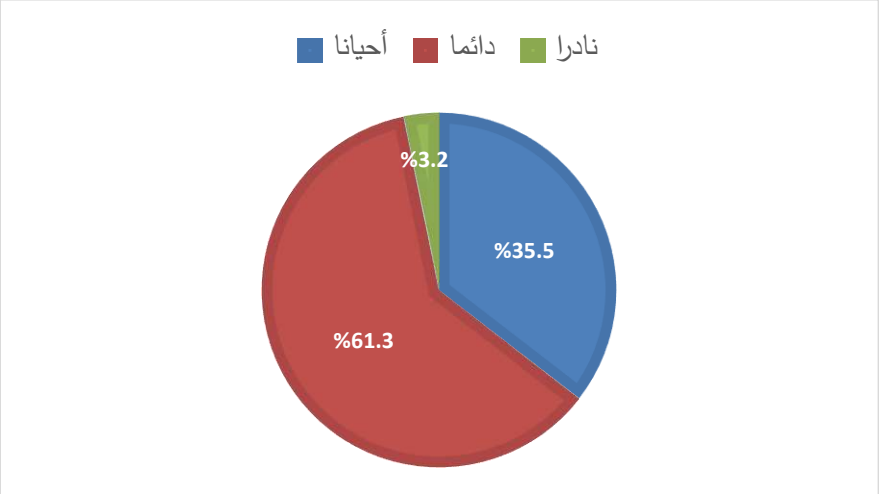


◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن إجابات الأساتذة تباينت بين ما نسبته 45.2٪ يمثلها أربعة عشر(14) أستاذا أجابوا ب(أحيانا)؛ أي أحيانا ما يوضح الأستاذ للتلاميذ الكفاءات المستهدفة في بداية كل درس، وما نسبته 38.7٪ يمثلها اثنا

عشر (12) أستاذا أجابوا ب(دائما)، فيما نلاحظ ما نسبته 16.1٪ يمثلها خمسة(5) أساتذة أجابوا ب(نادرا).

إجابات أفراد العينة على البند أربعة عشر:

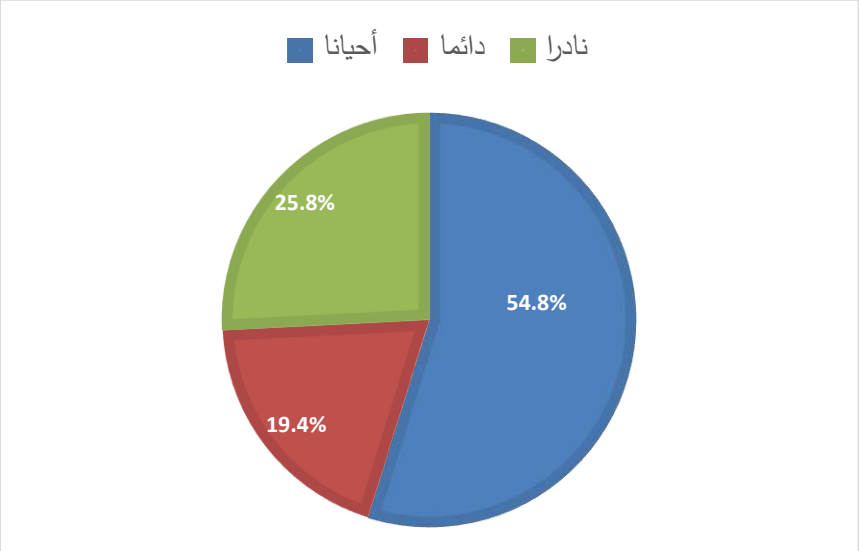
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
		أحيانا	دائما	نادرا	
14	أحرص على تطبيق منهجية تدريس المادَّة وفق المقاربة بالكفاءات				
	التكـــرار	11	19	1	31
	النسبـة المئويـة	%35.5	%61.3	%3.2	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن الأستاذ يحرص على تطبيق منهجية تدريس المادَّة وفق المقاربة بالكفاءات بنسبة61.3٪يمثلها تسعة عشر(19) أستاذا أجابوا ب(دائما).

إجابات أفراد العينة على البند خمسة عشر:

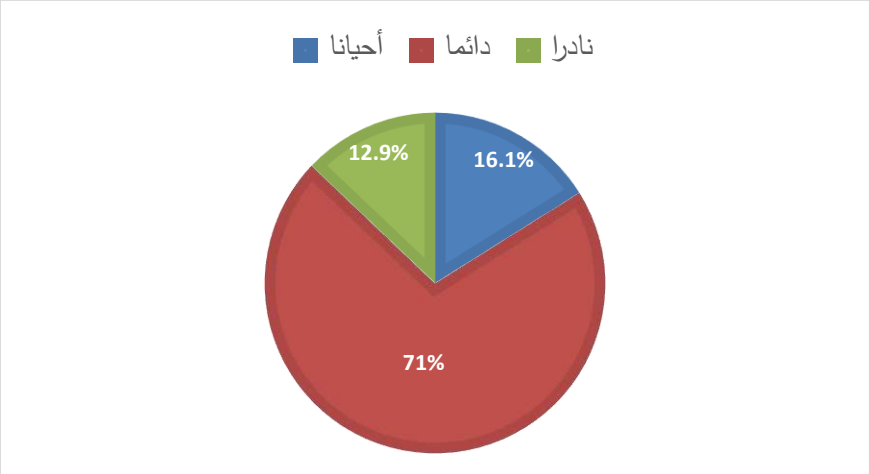
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
16	المقاربة النَّصية ناجحة مع كلّ الظَّواهر اللُّغوية	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	17	6	8	31
	النسبـة المئويـة	%54.8	%19.4	%25.8	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن ما نسبته 54.8٪ يمثلها سبعة عشر (17) أستاذا أجابوا ب(أحيانا)؛ أي المقاربة النَّصية ليست ناجحة مع كل الظَّواهر اللُّغوية ، وما نسبته 25.8٪ يمثلها ثمانية (8) أساتذة أجابوا ب(نادرا)، فيما أجاب مانسبته 19.4٪ يمثلها ستة (6) أساتذة ب(دائما).

إجابات أفراد العينة على البند ستَّة عشر:

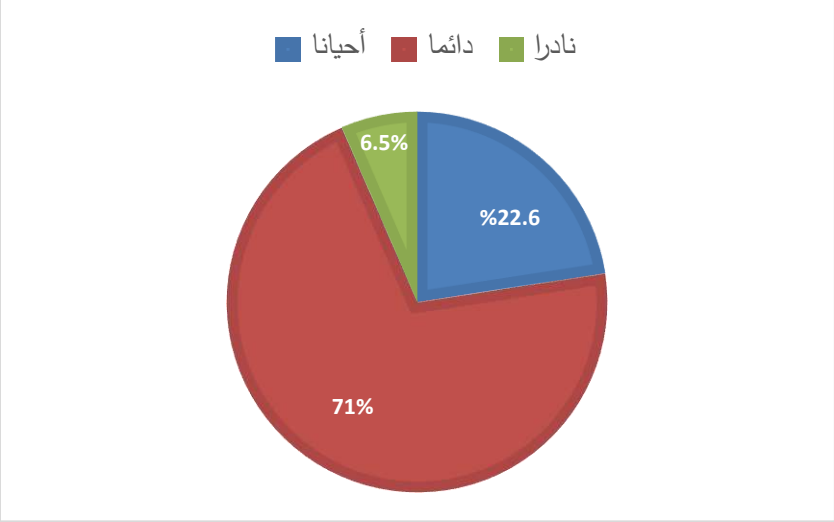
الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
17	أنطلق في كل درس من وضعية مشكلة تتماشى والكفاءات المستهدفة	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	5	22	4	31
	النسبـة المئويـة	%16.1	%71	%12.9	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن أغلب الأساتذة ينطلقون في كلّ درس من وضعية مشكلة تتماشى والكفاءات المستهدفة ،بنسبة71٪ يمثلها اثنان وعشرون (22) أستاذا أجابوا ب(دائما).

إجابات أفراد العينة على البند سبعة عشر:

الرقم	العبـــــارة (البند)	الاختيـــــارات			المجموع
18	أتحدَّث بلغة عربية فصيحة خلال الدَّرس	أحيانا	دائما	نادرا	
	التكـــرار	7	22	2	31
	النسبـة المئويـة	%22.6	%71	%6.5	% 100



◄ **مناقشة النتائج** : من خلال نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه نجد أن أغلب الأساتذة يتحدثون بلغة عربية فصيحة خلال الدرس، بنسبة71٪ يمثلها اثنان وعشرون(22) أستاذا أجابوا ب(دائما).

خلاصة.

أهداف ومحتوى مناهج الجيل الثاني لها إيجابيات تمثلت في:

– تعمل على تكوين تلميذ معتز بتاريخ وطنه، حيث يجسد محتوى هذه المناهج التراث الثقافي للمجتمع الجزائري، ويحقق الكفاءة العرضية بربط المواد الدراسية مع بعضها، وتربط أهدافها بأهداف المادة الدراسية.

– تفتح هذه المناهج في بعض الأحيان مجال الاجتهاد للأستاذ، ويتسم محتواها بالحداثة ومسايرة التطورات العلمية من خلال معلوماته، فالأنشطة التَّعلمية ترتبط بأهداف المناهج ومحتواها، وتعمل على تمكين التّلميذ من التَّواصل الشَّفهي والكتابي.

ومن سلبيات هذه المناهج في الأهداف والمحتوى نلمس مايلي:

– محتوى هذه المناهج يفوق الحجم الساعي المخصص له، ويتعارض مع ميول واهتمامات التَّلاميذ، ويدربهم على مهارات بسيطة لا تصل إلى التَّحليل والنقد، حيث يتطلب تنفيذ المحتوى جهدا أكثر من المناهج السابقة، فهذه المناهج تتناول مواضيع ومشكلات بعيدة عن الواقع الذي يعيشه التّلميذ، ولا يمكن تنفيذ محتواها بالامكانات المتوفرة حاليا.

– يتميز محتوى مناهج الجيل الثَّاني بالتكرار في معلوماته بشكل واضح، ولا يتوافق مع عدد تلاميذ الفوج الواحد، فالمعلم يحتاج تكوين أكثر حتى يتمكن من تنفيذه.

– الطرائق والتقويم في مناهج الجيل الثَّاني تمثَّلت إيجابياتها في أنَّها:

– لا تعتمد طرائق التدريس المتعارف عليها في المناهج السَّابقة، وتعتمد على التَّنويع في طرائق التَّدريس الذي يثير دافعية التّلميذ نحو البحث والاطلاع ويعمل على تنمية التَّفكير النَّاقد لده.

– طريقتي المشروع وحل المشكلات تساعدان المعلم على تحقيق الكفاءات المستهدفة وتنميان حب البحث والاكتشاف لدى التّلميذ.

– تمس عملية التَّقويم في هذه المناهج بعض جوانب شخصية التّلميذ، ولاتغفل مكتسباته القبلية ويركز في غالبه على الجانب المعرفي وعلى القيم السلوكات.

– تعتمد هذه المناهج على التَّقويم الذَّاتي، أمَّا التَّقويم التَّكويني في هذه المناهج أكثر منه في المناهج السَّابقة.

– يجد المعلم سهولة في استخدام شبكة الملاحظة داخل القسم.

كما نلمس سلبيات حول الطَّرائق والتَّقويم في مناهج الجيل الثَّاني وهي كالآتي:

– تطبيق طريقة التَّعلم التَّعاوني يستلزم وقتا وجهدا كبيرين، ولم تراع المناهج المعدَّلة ذلك.

– طريقتي المشروع وحل المشكلات يصعب تطبيقهما في ظل البيئة الحالية التي تَمَّ فيها العمل بهذه المناهج.

– قلة توفير الوسائل التَّعليمية البيداغوجية من طرف الإدارة التي تسمح بتسهيل عملية التَّعليم.

– استخدام وسائل التّكنولوجيا الحديثة يستنزف من الوقت المخصَّص للمادة الدّراسية نظرا لعدم وجود الوقت الكافي، والبرامج الزمنية المدروسة الملائمة لما جاءت به مناهج الجيل الثَّاني وافتقار كثير من المؤسسات التَّعليمية لهذه الوسائل.

– يستخدم التَّقويم التَّشخيصي لتقييم المكتسبات القبلية دون تشخيص صعوبة التَّعليم.

– يجد المعلم صعوبة في تطبيق التَّقويم بكلّ أنواعه لنقص تكوينه في مناهج الجيل الثَّاني.

– يجد المعلم وصعوبة في استخدام دفتر المتابعة الخاص بكلّ تلميذ.

خاتمـــــــــة

انطلاقا من إشكالية البحث، وبناء على الدراسة التحليلية لبعض النماذج الموجودة في الكتاب المدرسي وشبكة الملاحظة، وبيانات الاستبانة الإلكترونية توصلنا إلى النتائج التالية:

- اعتمدت مناهج الجيل الثاني في تعليم اللغة العربية على مقاربة التدريس بالكفاءات.
- تؤكد هذه المقاربة على بناء المعرفة انطلاقا من محيط الفرد واندماجه مع المجتمع.
- الأهداف المسطرة في مناهج الجيل الثاني كفيلة بأن تقدم ذلك القران بين ملكة التمثل المعرفي، ومهارة الآداء التعبيري وعن مضمون كل معرفة يحملها التلميذ.
- تدعو مناهج الجيل الثاني بربط محتوى اللغة العربية بالحاجات الحضارية المتنامية للمجتمع.
- تعزز هذه المناهج مقاربة التدريس بالكفاءات، والتعلم بالمهارات.
- تعمل على تكوين متعلم معتز بتاريخ وطنه.
- ترتبط الأنشطة التعليمية للغة العربية بأهداف المناهج ومحتواها.
- تعمل على تمكين التلميذ في الطور المتوسط من التواصل الشفهي والكتابي.

ومما يُلاحظ على هذه المناهج أنَّ:

- محتواها يفوق الحجم الساعي المخصص له.
- يُدرّب التلاميذ على مهارات بسيطة لا تصل إلى التحليل والنقد.
- يتميَّز محتوى مناهج الجيل الثاني بالتكرار في معلوماته، ولا يتوافق مع الفوج الواحد.
- يجد المعلم صعوبة في تطبيق التقويم بكلّ أنواعه.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها نقترح مايلي:

– إسناد صياغة المناهج وإعداد المحتويات والطرائق التعليمية إلى ذوي الاختصاص، الملمين بمجالات العلوم اللسانية، التربوية، النفسية.

– اعتماد التدرج والتسلسل بين محتويات الظواهر اللغوية والفنية وبين الإنتاج الشفوي والكتابي حتى يتحقق الانسجام بين أنشطة اللغة العربية وتحصل الكفاءة المطلوبة.

– مراعاة الممارسة الفعلية للغة وإعطاء حجم ساعي أكبر للتدريب وإنماء المهارات الأساسية انطلاقا من الاستماع.

– اختيار النصوص المسموعة، والمقروءة المقررة وفق المعايير العلمية المضبوطة مثل واقع المتعلم، الشيوع، الثقافة، الجغرافيا...

– اعتماد طرائق المقاربة بالكفاءات المغيبة ميدانيا مثل: الأسلوب النشط، العصف الذهني مسرحة الأحداث...

– توفير الوسائل التكنولوجية من طرف المؤسسات التربوية.

– مراعاة اختيار النصوص في الكتاب المدرسي مع ما يلائم واقع المتعلم وبيئته، وأخذ بعين الاعتبار مضامين الكتاب المدرسي.

– جمع المسائل المتقاربة والمركبات المتكاملة في المنهاج بحيث تتغلب على التكرار العقيم.

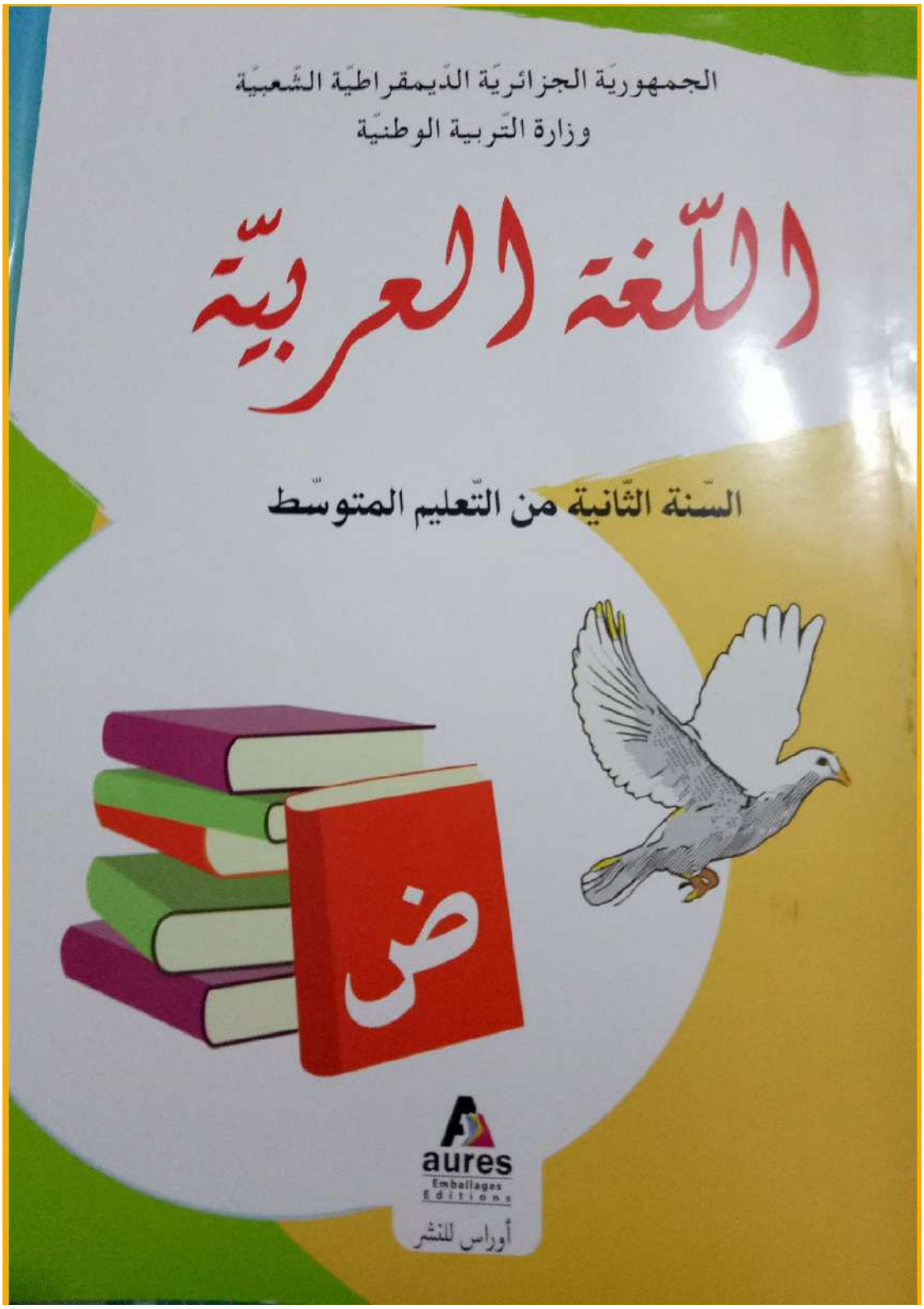
– التركيز على التدرج في تدريس التذوق الأدبي والفني، واخضاعه لاستراتيجية محكمة حتى يتمكن الأستاذ من تقييمه.

– من المهم جدا تسطير التوزيع والخصائص الهامة في منهاج المادة الدراسية لاستيعاب مرجعية المناهج وتحديد الحقول المفاهيمية والكفاءات التي ينبغي اكتسابها.

– مراجعة مناهج الجيل الثاني بنظرة شاملة وبناء استراتيجية باعتماد الأسس العلمية لبناء المناهج.

وفي الختام لايمكن القول بأن البحث ألم بكل جوانب الموضوع، بل كل ما حاوله البحث هو الكشف عن كيف كانت تعليمية اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني، وما تأثيرها في مستوى الثانية متوسط، والوقوف على إيجابيات وسلبيات هذه المناهج، ولفت انتباه القائمين على قطاع التربية إلى الصعوبات التي يعانيها الأستاذ والتلميذ في الميدان، حتى يُعاد للغة العربية مكانتها من المدارسة إلى الممارسة.

الملاحق


الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
اللّغة العربيّة
السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط
ض
aures
Emballages
Editions
أوراس للنشر

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط

لجنة التأليف

كمال هيشور
مفتّش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

أحمد بوضياف
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

رضوان بوريجي
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

عزوز زرقان
أستاذ بالتّعليم العالي

نور الدين قلاتي
مفتّش التعليم المتوسط للّغة العربيّة

الطّاهر لعمش
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم المتوسط

المراجعة العلمية
أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

المراجعة اللّغوية
عبد الرحمان عزوق
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها (سابقا)

تنسيق و إشراف
ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش.

أ- باللغة العربية:

1. إبراهيم حمروش ، التعليمية ، موضوعاتها ، مفاهيمها ، الآفاق التي تفتحها ، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، المرادية، الجزائر، العدد 02، مارس1995 .
2. إبراهيم قاسمي ، دليل المعلم في الكفايات ، دار هومة ، دط ، الجزائر ، 2004.
3. أبو حسين جمال وعيساوي محمد، التربية العلمية ودورها في إعداد المعلمين، أكاديمية القاسمي، كلية الشريع الإسلامية، إعداد المعلمين، 2002م.
4. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق، ط1، عمان، 2007.
5. اسماعيل زكريا- طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1991.
6. بلقاسم اليوبي، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات- اللغة العربية نموذجا-، 2002م.
7. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
8. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر، 2010م.
9. بدر الدين تريدي ورشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004م2005م.
10. التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، دار الكتاب الحديث، 2008م.
11. حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف للطباعة والنشر، ط1، 1998م.

12. حلمي أحمد ومحمد الأمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط9، 2016م.
13. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، 2003م.
14. حسنى عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الاسكندرية، ط1، 1905م.
15. خاطر رشدي، والحمادي يوسف – طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية – القاهرة، 1985م.
16. ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، تح ا.م.كاترمير عن طبعة باريس، مكتبة، لبنان، بيروت، ج3،1858م.
17. ذهني ، محمود – تذوق الأدب طرقه ووسائله، دار الفلاح، الكويت، 1978م.
18. لزرق أحمد، دور مناهج الجيل الثاني من الاصلاحات في التربية البدنية والرياضية في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التربوية في مرحلة التعليم المتوسط – مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية– العدد33، 2018م.
19. لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2005م.
20. محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب ، البليدة – الجزائر، 2000م.
21. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الأبتدائي، دار الهدى، 2008م.
22. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د. ط، 2006م.
23. محمد لمباشري ، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة" مقارنة تحليلية نقدية" ، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط1، 2002م.

24. محمد نجيب مصطفى، المناهج الدراسية النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر(د ط)، 2013م.
25. محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
26. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م.
27. محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، ج1، 2001م.
28. محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، كلية التربية بجامعة عين شمس، مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ط1 1963م.
29. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2008م.
30. مجاهد العيد، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للتعليم السنة الرابعة ابتدائي، ط2، 2006م.
31. النجدي وراشد وعبد الهادي، إتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضضوء المعايير وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، ط1، 2005م.
32. صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفانية (تنظير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2017م.
33. صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، صنف4/191، 2005م.
34. الضوي، منيف خضير، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2013م.

35. عباد مليكة، تطور المناهج المدرسية، وزارة التربية الوطنية، باتنة، الجزائر، د. ط. 05أفريل، 2015م.

36. عبد الحافظ محمد سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري التعليمية، ط1، 2003م.

37. عبد الله قلي ، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، بوزريعة، الجزائر ،2008م.

38. عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د. ط. د. ت، 2016م.

39. عبدالله معروف ، تعليم وتعلم اللغة العربية – مقاربة لسانية تطبيقية – شبكة الألوكة، قسم الكتب، 2018م.

40. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية – دار المعارف الجامعية – 40 ش موشير، إسكندرية، 1995م.

41. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الكتاب العلمية، ط2، لبنان، 2005م.

42. القوصي عبد العزيز وآخرون، اللغة والفكر، القاهرة، 1982م.

43. سامي محمود ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية – ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006م.

44. سعاد عبد الكريم الوائلي و طه حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، الأردن، 2005م.

45. الشريف الجرجاني علي بن محمد بن علي الزين، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1983م.

46. شوقي حساني محمود، تطوير المناهج رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريس والنشر، القاهرة، ط1، 2009م.

47. الواد، حسين– مسألية المناهج في التعامل مع الظاهرة الأدبية – مجلة الكاتب العربي، العدد الأول، دمشق، 1981م.
48. اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية – تطوير المناهج الدراسية – باتنة، الجزائر، 2015.
49. وزارة التربية الوطنية، دليل استعمال" كتاب اللغة العربية" السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر(د ط)، 2019م.
50. وزارة التربية الوطنية، لجنة التأليف، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الجيل الثاني، أوراس للنشر، الجزائر،2017–2018.
51. وزارة المجاهدين، من أمجاد الجزائر، سلسلة تاريخية ثقافية، من أمجاد الجزائر، الشهيدة لالة فاطمة نسومر، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، الجزائر، 2012.

ب– المجلات العلمية:

1. المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، المرادية، الجزائر، العدد 02، مارس1995 .
2. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية– العدد33 ، 2018.
3. مجلة الكاتب العربي، العدد الأول، دمشق، 1981.

ج– الوثائق التربوية:

1.اللجنة الوطنية للمناهج ، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ،2016.
2.المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ، مناهج الجيل الثاني– مرحلة التعليم المتوسط – الجزئر،2016.

3.قرص مرفق مع دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، 2012.

4.مذكرة تربوية بيداغوجية، إنجاز وتحضير أستاذ اللغة العربية للسنة الثانية متوسط – نموذج حسب مناهج الجيل الثاني، متوسطة الربيع بن حبيب، مديرية التربية بولاية غرداية، الجزائر،2019.

5.المركز التكويني للوثائق التربوية – المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر، 2005م.

6.وزارة التربية الوطنية، لجنة التقويم والتوجيه والاتصال، 2009.

7.وزارة التربية لوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2003.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول(1)	مقارنة بين إصلاحات الجيل الأول والجيل الثاني.	58
الجدول(2)	التوزيع السنوي لتعلمات اللغة العربية.	75-76
الجدول(3)	المقاطع التعلمية والنصوص القرائية المقررة حسب ما تضمنه كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط.	81
الجدول(4)	مخطط الصور الفنية والمحسنات البديعية حسب التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية..	86
الجدول(1-2)	توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية والتكوين.	133-135
الجدول(1-22)	اتجاهات الأساتذة حول أهداف ومحتوى مناهج الجيل الثاني.	136-173
الجدول(1-17)	اتجاهات الأساتذة حول الطرائق وأساليب التقويم في مناهج الجيل الثاني.	174-197
الجدول(1-17)	اتجاهات حول عملية تحضير الدرس وإنجازه.	198-216

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل(1)	معاني الديداكتك_didactique	07
الشكل(2)	صفات مناهج الجيل الثاني	15
الشكل(3)	عناصر المنهاج	18
الشكل(4)	النسق المفاهيمي للنظرية البنائية	37
الشكل(5)	المفاهيم الرئيسية في البنائية الاجتماعية	46
الشكل(6)	خصوصيات المناهج الجديدة(الجيل الثاني)	70
الشكل(7)	خصوصيات المناهج الجديدة(الجيل الثاني)	71
الشكل(8)	الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية	74

فهرس المحتويات

الشكر والعرفان.

مقدمة.....أ-د

مدخل مفاهيمي.....5-27

مفهوم التعليمية.....5

مناهج الجيل الثاني المفهوم والمبادئ.....11

أهداف مناهج الجيل الثاني وصفاتها.....14

عناصر المنهاج من الطرائق إلى التقويم.....16

تعريف المنهاج.....17

مكونات المنهاج.....20

الفصل الأول: المقاربة المعتمدة في مناهج الجيل الثَّاني لتعليم أنشطة اللُّغة العربية ومرتكزاتها المعرفية.....28-61

مقاربة التدريس بالكفاءات.....28

مفهوم المقاربة والكفاءة.....28

خصائص المقاربة بالكفاءات ومميزاتها.....29

أهداف التدريس بالكفاءات وأشكال التقويم.....30

المرتكزات المعرفية لمقاربة التدريس بالكفاءات في مناهج الجيل الثَّاني لتعليم أنشطة اللُّغة العربية.....31

النظرية البنائية.....31

النسق المفاهيمي للنظرية لبنائية.....37

الفكر البنائي والتعلم المعرفي 38

البنائية الاجتماعية.....44

خصائص مناهج الجيل الثاني.....48

الملمح الشامل في نهاية التعليم المتوسط بالنسبة لماجاء في مناهج الجيل الثاني.....50

مناهج اللغة العربية للتعليم المتوسط –الجيل الثاني–.....52

خلاصة.....62

الفصل الثاني: تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني.....63 –119

الأهداف والمحتوى.....64

الظواهر اللغوية بين التَّلقين والاستعمال وفق مناهج الجيل الثاني.....72

ملامسة أدبية النص القرائي في كتب الجيل الثاني.....79

الطرائق وأساليب التقويم 88

المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلم اللغة.....90

طريقة تعليم ميادين اللغة العربية من خلال دليل الأستاذ والكتاب المدرسي.....92

من الأهداف إلى التقويم– دراسة تقويمية –.....108

خلاصة.....118

الفصل الثالث :الدراسة الميدانية (دراسة وصفية تحليلية) 120–217

آليات الدراسة 127

1– منهج الدراسة.....127

2- أدوات جمع المعلومات.....127

3- عينة الدراسة.....131

عرض وتحليل نتائج الدراسة.....133

خلاصة.....216

خاتمة.....219

الملاحق.....222

المصادر والمراجع.....224

فهرس الجداول.....230

فهرس الأشكال.....231

فهرس المحتوايات.....232

- ملخص الدراسة:

موضوع الدراسة: **تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني – السنة الثانية من التعليم المتوسط نموذجا**– ركزت الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي على محاولة معرفة كيف كانت تعليمية اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني لتعليم وما أثرها في مستوى الثانية متوسط ، وذلك من خلال الوقوف على هذه الإصلاحات في المناهج وتتبع مسار بنائها من الأهداف إلى التقويم مرورا بالمحتوى والطرائق، حيث تهدف هذه الدراسة إلى وصف وتحليل عناصر بناء مناهج الجيل الثاني للغة العربية ومعرفة كيفية تعليمها ومدى تحقيقها للأهداف المسطرة والمخرجات المنتظرة، وكذا رصد إيجابيات وسلبيات المناهج المعاد صياغتها، وتوضيح مدى تمكن متعلم اللغة العربية وتحكمه في استعمالها من المدارسة إلى الممارسة، مع لفت انتباه القائمين على الشأن التربوي وتزويدهم بما لمسناه في هذه الإصلاحات من المشاكل والصعوبات التي يعاني منها التلاميذ والأساتذة في القسم، من أجل اعتبارها مراجعة وتصحيحا لإعادة صياغة مضامين هذه المناهج الدراسية، وبناء عناصرها بمعايير علمية، حتى تؤدي وظيفتها وتحقق غايتها بغية المساهمة في تطور و إنماء تعليمية اللغة العربية لدى التَّلاميذ.

الكلمات المفتاحية: التعليمية – المناهج – الجيل الثاني ـــ المقاربة– الكفاءات.

Study summary:

The Subject of the Study:Teaching the Arabic Language in light of the curricula of the Second Generation–The second year of intermediate education as a model–the stady focused, in about its theoretical and applied parts on an attempt to find out how the teaching of the Arabic language was in the curricula of the second generation of education and its impact on the second intermediate level, by examining these reforms in the curricula and tracing the path of its construction from objectives to evaluation through content and methods, as this stady aims to describe and analyse the elements of building the second generation curricula for the Arabic language and know how to teach it and the extent to which it achieves the set goals and expected outputs as well as the balance of the pros and conc of the reformulated curricula, and clarifying the extent of the Arabic language learner's ability and control over its use from school to practice, while drawing the attention of those in charge of educational affairs and providing them with what we have seen in these reforms

from the problems and teachers syffer from in the department, in order to consider it a review.

And as a correction for reformulating the contents of these curricula, and building its elements with scientific standards, so that it performs its function and achieves its goal in order to contribute to the development and development of Arabic language education among students.

Key words: Educational – Curricula –Second Generation – Apporoach – Competencies .