الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر، بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي

شعبة آداب وفلسفة أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الطور الثالث LMD في الآداب واللغة العربية

تخصص: **لسانيات تعليمية**

إعداد الطالبة:

وسيلة معاركة

إشراف البروفيسور:

صلاح الدين ملاوي

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	الأمين ملاوي	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
02	صلاح الدين ملاوي	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
03	يسمينة عبد السلام	أستاذ محاضر –أ–	جامعة بسكرة	مناقشا
04	غنية تومي	أستاذ محاضر –أ–	جامعة بسكرة	مناقشا
05	حمدي جودي منصور	أستاذ محاضر –أ–	جامعة بسكرة	مناقشا
06	عمار قلالة	أستاذ محاضر –أ–	المركز الجامعي بريكة	مناقشا

السنــة الجـامعية 1443 -1444 هـ

2022 م/2023 م

بسم الله الرحمان الرحيم

شكر وإهداء

أولا أشكر الله عز وجل وأحمده، فالحمد لله حمد الشاكرين والحمد لله في كل وقت وحين، والحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا، فبفضله التوفيق وبفضله التيسير.

ثانيا أشكر أبي الغالي رحمه الله الذي طالما دعمني، ولعل تعبه يفوق تعبي أشواطا، فقد كان هذا حلمه قبل أن يكون حلمي، ولكن القدر أبى إلا أن يحرمه هذا اليوم، جعل الله قبره روضة من رياض الجنة.

وأتوجه بالشكر للدكتور والبروفيسور صلاح الدين ملاوي، الذي كان خير عون لإنجاز هذا البحث وبمثابة الأب بتوجيهاته و نصائحه.

ولا يفوتني أن أشكر أمي الحبيبة، لما قدمته لي من دعم ومساندة.

أهدي هذا العمل لروح والدي وأمي الغالية وكل عائلتي كبيرا وصغيرا وأخص بالذكر زوجي وابنتي ميرال وليان

يتعلم المتعلمون في الطور الثانوي مادة اللغة العربية من خلال مجموعة من الأنشطة اللغوية، تكتسي فيها قواعد اللغة أهمية بالغة وذلك لأنها الوسيلة الرئيسية لصون الألسنة من الأخطاء بأنواعها، ولها دور هام في تحقيق التواصل بشكل سليم وفعال، إذ المعرفة بالقواعد تمكن من فهم الخطابات واستيعابها، وفي الوقت ذاته تسهم في إنشائها بإتقان، ولا يخفى على الجميع أن قضية عدم التمكن من اللغة والخطأ في صياغتها كتابة ونطقا ظاهرة شائعة ولها جذور تاريخية، بداية من شيوع اللحن وتفشيه على ألسنة العرب بعد مخالطتهم للأقوام الأعجمية الوافدة للدين الإسلامي، ومنذ ذلك الوقت استُقبِح اللحن واعتُبِر عيبا، من وقع فيه ذُمَّ ومن تفاداه مُدِحَ، ومن هنا انطلقت موجة تعليم النحو والتقعيد له لحماية كتاب الله ولغته، وبعدها محاولات تيسير تعليمه، ولايزال الموضوع مطروحا للنقاش رغم تغيُّر الظروف الزمنية والأحوال الاجتماعية والصراعات الثقافية والمفاهيم العلمية.

فاللسان العربي البليغ والفصيح يعد نقطة قوة في المنظومة التربوية باعتبار أن اللغة العربية أداة التواصل وتلقي مختلف العلوم، فالأدب والفلسفة والعلوم والرياضيات كلها تدرس باللغة العربية في جميع المراحل التعليمية من الابتدائي إلى الثانوي، ومن هنا يكتسي الموضوع أهميته.

إن قواعد اللغة في الطور الثانوي مصطلح ينضوي تحته علمان لغويان تَبَنَّى لهما المنهاج مصطلحي: الرافد النحوي والرافد الصرفي، والهدف من تدريسهما خدمة اللغة العربية، فهما وسيلة لاغاية، فلا فائدة من قوانين نظرية مكدَّسة في الأذهان دون استغلالها في جودة التواصل الشفوي والكتابي. والواقع اللغوي المفروض على طلبتنا من ازدواجية اللغة وطغيان الدارجة أو العامية في الوسط التربوي، يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي لهذه المادة عامة ونشاط قواعد اللغة على وجه الخصوص. فاختارت الدراسة البحث في نشاط قواعد اللغة في الطور الثانوي وتم وسم الأطروحة بـ: **التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا.**

ومن أجل دراسة هذا الموضوع جاءت إشكالية البحث على النحو التالي: **ماهو واقع تعليمية قواعد اللغة العربية، وماهي خلفيات تطبيق المنهاج من محتوي نظري إلى واقع ممارساتي؟**

وللإجابة عن هذه الإشكالية لابد من الوقوف على مجموعة من التساؤلات الفرعية :

- ماهي الأسباب التي تقف وراء ضعف اكتساب قواعد اللغة العربية داخل الإطار التعليمي؟

- هل المناهج المستحدثة أدت ماعليها لتسهيل اكتساب هذه القواعد؟
- كيف يتم تطبيق المنهاج؟
- ماهي العوائق التي تقف دون تحسين مستوى تحصيل المتعلمين؟
- ماهي الاقتراحات لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
- ماهي السبل الكفيلة لتطوير المنهاج وتخطي عقبة التحصيل الدراسي لنشاط قواعد اللغة؟

يهدف الموضوع إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لقواعد اللغة في مرحلة التعليم الثانوي ومن أجل تحقيق ذلك لابد من :

- وصف واقع تدريس قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، والكشف عن حقيقة تطبيق المنهاج ميدانيا.
- قراءة لنشاط قواعد اللغة العربية ضمن منهاج اللغة العربية، ورصد عيوبه. و قدتم تحديد شعبة الآداب والفلسفة كنموذج.
- تقديم اقتراحات لتحسين تدريس نشاط القواعد وتيسير تحصيله.
- إعطاء رؤيا جديدة لمنهاج نشاط القواعد برافديه(نحو وصرف).

وبغية تحقيق هذه الأهداف و الإجابة عن الإشكالية، رسم البحث خطة تنقسم إلى بابين الأول نظري والثاني تطبيقي، مُسْتَهَلًّا بمقدمة مذيلا بخاتمة.

- **الباب الأول**: علاقة تعليمية قواعد اللغة العربية بالتحصيل الدراسي.

يبين هذا الباب أهمية التعليمية و إسهامها في التحصيل المعرفي للمادة، كما يؤسس للمعارف النظرية والمصطلحات العلمية التي تخدم الموضوع، وقد قُسِّمَ إلى فصلين، الأول يعنى بتعليمية القواعد وقضاياها، إضافة إلى آخر المقاربات المستحدثة لتدريس نشاط القواعد، أما الفصل الثاني فكان حول التحصيل الدراسي ومفاهيمه العلمية، ليقدم في الأخير أفكارا إجرائية تعمل على تعزيز التحصيل الدراسي وفقا لعناصر العملية التعليمية –التعلمية.

- **الفصل الأول**: تعليمية قواعد اللغة العربية

1- مفهوم التعليمية.

2- مفهوم قواعد اللغة العربية.

3- أهداف تعليم قواعد اللغة العربية.

4- الوقت المناسب لتعليم قواعد اللغة العربية.

5- طرائق تعليم قواعد اللغة العربية.

6- صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية.

7- تدريس نشاط قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.

- **الفصل الثاني**: التحصيل الدراسي.

1- مفهوم التحصيل الدراسي.

2- أنواع التحصيل الدراسي.

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

4- اختبارات وقياس التحصيل الدراسي.

5- آلية تحسين مستوى التحصيل الدراسي من منظور التعليمية.

- **الباب الثاني**: دور المنهاج في عملية التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية.

تَبَنَّى البابُ المنهاجَ كعامل فعال يؤثر في العملية التعليمية ويسهم في تدني أو رفع مستوى التحصيل الدراسي، فعمل على نقده وتقويمه، ومن أجل الإحاطة بالموضوع قُسِّمَ الباب إلى فصلين، الأول يهتم بتحليل ونقد منهاج اللغة العربية في جزئه المتعلق بنشاط قواعد اللغة العربية في المراحل التعليمية الثلاث للطور الثانوي شعبة الآداب والفلسفة، وعلى إثره وُضِعَت بدائل لتطويره وتحسينه، في حين عَمَدَ الفصل الثاني لوصف واقع تعليمية القواعد ومدى فعالية المنهاج وتطبيقه. وانطلاقا من نتائجه المستمدة من الميدان ، كما تم اقتراح إجراءات عملية لتحسين واقع تدريس قواعد اللغة العربية في هذه المرحلة التعليمية.

- **الفصل الأول**: رؤية تحليلية تقويمية لمنهاج قواعد اللغة العربية في الطور الثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

يتناول هذا الفصل عناصر منهاج اللغة العربية في الطور الثانوي شعبة الآداب والفلسفة وصفا وتحليلا، مركزا خلال ذلك على نشاط القواعد اللغوية، مع تقديم نقد يبرز الإيجابيات والسلبيات، وطرح بعض السبل لتحسينه وتطويره.

1- تحليل الحجم الساعي لنشاط قواعد اللغة العربية.

2- تحليل الأهداف المسطرة لمنهاج قواعد اللغة العربية.

3- تحليل المقرر الدراسي لقواعد اللغة العربية.

4- تحليل الوسائل المستعملة لتعليم قواعد اللغة العربية.

5- تحليل الطرائق المعتمدة لتدريس قواعد اللغة العربية.

6- تحليل عنصر التقويم.

- **الفصل الثاني**: قواعد اللغة العربية بين المنهاج والواقع الممارساتي (دراسة ميدانية).

اعتمد الفصل على ماتوصلت إليه الدراسة الميدانية، التي شملت الملاحظة والمقابلة والاستبيان، وبنى نتائجه من خلالها، فقد تضمن رسومات بيانية وإحصاءات لإجابات أساتذة التعليم الثانوي الذين وزعت عليهم أسئلة الاستبيان، وهذه الأخيرة كانت متمحورة على عناصر المنهاج (الزمن، الأهداف، المقرر، الطريقة، الوسيلة والتقويم)

1- الإشكالية.

2- المنهج ووسائل الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- نتائج الاستبيان.

5- الاستنتاجات.

6- اقتراحات لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي تفرضه معطيات الدراسة، والذي يتيح لنا القيام بعملية مسح ميداني تعين على جمع الآراء المتداولة والمتباينة في الوسط المدرسي، من معلمين ومفتشين، مما يسمح للدارس بالتعرف على تمفصلات موضوع الدراسة من مختلف الجوانب، ووصفه وصفا دقيقا مطابقا للواقع المعاش، كما يقف المنهج على آليات تمكن الباحث من الخوض في المعلومات بشكل دقيق للكشف عن نواحي القصور والضعف، والخروج بتوصيات وحلول بناءة، وذلك من خلال: الإحصاء، التصنيف، التحليل والنقد.

إن الدافع لاختيار الموضوع نابع أولا عن اعتزازنا بانتمائنا ولغتنا وهويتنا، فالعربية رمز من رموزنا الوطنية، وغيرتنا تدفعنا إلى رفض الوضع المتردي الذي آلت إليه اللغة العربية في مختلف المجالات، وخاصة منها التربوي. وإيمانا منا أن قواعد اللغة العربية هي الجوهر الذي لابد من التمكن منه لتحسين مستوى التعبير الشفوي والكتابي في الوسط المدرسي.

وقد شد هذا الموضوع اهتمام الكثير من الباحثين وانهالوا عليه بالكتابة والتدوين ولا تعد هذه الدراسة إلا جزءا صغيرا من تلك المجهودات والتي نذكر منها:

- ونوغي إسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد- دراسة وصفية تحليلية-، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2011/2010.
- مُحَّد الجاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، جامعة مُحَّد خيضر بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد7، 2008.
- لطفي حمدان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر، 2008/2007.
- عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي –نموذجا-، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الأدب واللغة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 2011/2010.

وكأي بحث علمي اعترضنا مجموعة من العوائق أغلبها في الجانب التطبيقي، بحيث واجهتنا صعوبات في توزيع الاستبيان إذ أغلبية المؤسسات تطالب الباحثين بتراخيص من هيئات مختلفة فمرة من الجامعة ومرة من مديرية التربية، إضافة إلى غياب روح التعاون من الأساتذة وافتقارهم للمصداقية، فقد قُوبِلنا برفض الإجابة عن الاستبيان، ومن قَبِلَ منهم يعمدون إلى توحيد إجاباتهم، ورغم اتخاذ جميع الإجراءات لمكافحة ذلك وتحقيق المصداقية إلا أن ذلك يبقى نسبيا. إضافة إلى صعوبة الحصول على الوثائق الوزارية الورقية سواء من الثانويات أو من المفتشين بحجة توفرها إلكترونيا، واعتبارها وثائق خاصة بالمؤسسة ومستخدميها ويمنع إخراجها من الحرم المدرسي.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد أعطينا الموضوع حقه، و يكون هذا العمل ذا جودة ينهل منه غيرنا من الطلبة ، ونرجو أن نكون قد تمكنا ولو بشكل بسيط من فتح آفاق لبحوث أخرى تولدت من الثغرات التي قصر البحث عن سدها أو استكمالها، فنكون للبحث العلمي سندا لا حملا.

التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية
في مرحلة التعليم الثانوي
شعبة آداب وفلسفة أنموذجا

الباب الأول: علاقة تعليمية قواعد اللغة العربية بالتحصيل الدراسي.

الفصل الأول: تعليمية قواعد اللغة العربية.

1- مفهوم التعليمية.

2- مفهوم قواعد اللغة.

3- أهداف تعليم قواعد اللغة العربية.

4- الوقت المناسب لتعليم قواعد اللغة العربية.

5- طرائق تعليم قواعد اللغة العربية.

6- صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية.

7- تدريس نشاط قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.

1- مفهوم التعليمية ونشأتها:

- **لغة**: التعليمية في اللغة من مادة (ع ل م)، ورد في لسان العرب لابن منظور: «عَلِمَ مِنْ صِفَاتِ الله عَزَّ وجَلَّ الْعَلِيمُ والعَالِمُ والعَلَّامُ، قالى تعالى:﴿ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ ٱلْخَلَّٰقُ ٱلْعَلِيمُ ﴾ الحجر: 86،...فهو الله العالِم بما كان ومايكون قبل كَونِه...لا يخفى عليه خَافِيَة في الأرضِ ولا في السَّماء سبحانه وتعالى، أحاط عِلْمُه بجميعِ الأشْيَاء بَاطِنِهَا وظَاهِرِهَا دَقِيقِهَا وجَلِيلِها على أتَمّ الإمْكَان.

و العِلْم نقيضُ الجَهْلِ، وعَلاَّمٌ وعلاّمَةٌ إذا بالغت في وَصْفِهِ بالعِلْم، وعَلِمتَ الشَّيْءَ أعْلَمُه عِلْمًا: عَرَفْتُه، وعَلِم الأمرَ وتَعَلَّمَهُ: أَتْقَنَهُ، عَلِمْت الشَّيْء: بمعنى عَرَفْته وخَبَرْته »[1].

وجاء في القاموس المحيط:«عَلِمَ الأمرَ: أَتْقَنَهُ، والعَلَامَة السِّمَةُ »[2].

تشترك المعاني اللغوية في المعنى الأساسي المتمثل في معرفة الشيء وإدراكه عكس الجهل به.

- **اصطلاحا**:مصطلح التعليمية نال رواجا كبيرا بين المختصين في مجال التربية والتعليم واللسانيات، فأعطوه تعريفات عديدة تتقاطع في مفاهيم كما تختلف في أخرى، فهو يتضمن مجموعة من التصورات والمعاني نذكر منها:
- عرفها سميث Smith:«هي خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة»[3].
- أما لالاند Laland فيراها« فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس»[4].
- لاجوندر Legender قدم تعريفا أكثر تفصيلا من لالاند فهو يرى التعليمية «علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة

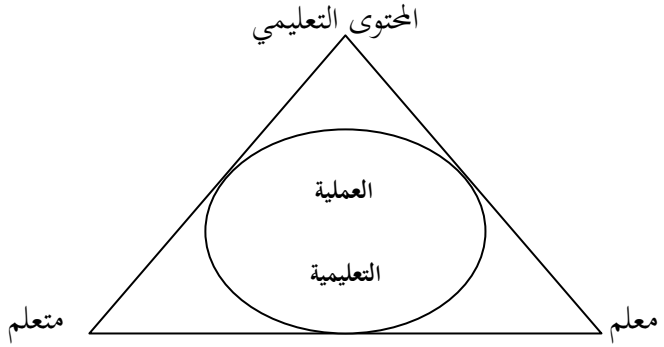
[1]: ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، المجلد12 ، مادة (ع ل م)، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003، ص484-487.
[2]: الفيروزبادي، القاموس المحيط، مادة (ع ل م)، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2007،ص 1151.
[3]: مُحَمَّد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2012، ص127.
[4]: نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء والبيداغوجيا والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد8، 2010، ص36.

والنوعية للأنظمة التربوية »[1].

- ميالاري Mialaret يعرف التعليمية بأنها «مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم»[2].
- بروسو Proso يقول:«إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين»[3].

تتقاطع هذه التعريفات في أن التعليمية هي ذاك العلم الذي يعنى بدراسة العملية التعليمية، انطلاقا من موضوعاتها ووضعياتها، بما يناسب التلاميذ ويسهل عليهم استقبال تلك المعرفة من خلال تحديد الصعوبات وتذليلها، باعتماد الطرائق المناسبة وتوفير الوسائل المساعدة على الفهم، والتخطيط المحكم لسيرورة الدرس داخل الصف من متابعة وتقويم، وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والحس حركية.

فهو ذلك التفاعل الحاصل بين أقطاب العملية التعليمية الثلاثة: معلم، متعلم، معرفة.



وبالنسبة لحقل اللغات فالتعليمية تسعى لتحقيق هدفين :

«- الكفاءة التواصلية: وهي تزويد المتعلم بالمهارات التي تساعد على التواصل مع غيره باللغة الهدف.

- الكفاءة اللغوية: وهي تزويد المتعلم بما يعينه على فهم اللغة والقواعد التي تحكمها »[4].

إذا توجهنا لتخصيص التعليمية وحصرها في مجال تعليم اللغات، فذلك يجعلها علما يهتم« بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها

[1]: المرجع نفسه، ص127.

[2]: مُحَمَّد الصالح حثروبي، الدليل البيدغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 127.

[3]: المرجع نفسه، ص 127.

[4]: أمينة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد 7، العدد2، 2014، ص 105.

وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك»[1].

- **نشأة التعليمية:**

ورد عن تاريخ نشأة التعليمية أنها بدأت غير واضحة الملامح، ليس لها مبادئ ومفاهيم خاصة وواضحة كانت «...مجرد موضوع ضمن مقرر التربية العامة، أو نجده مشتتا تقتسمه مختلف التخصصات ومختلف الفروع ، وعادة مايتم اختزاله إما في طرق التدريس أو في أصوله وفي مناهجه»[2].

أما الاستخدام الفعلي لهذا المصطلح في المجال التربوي فقد كان«سنة 1667 كمرادف لفن التعليم، التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية، هي علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات أو المعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم و تحسين مواقف التعليم»[3] ، في حين استعمل هذا المصطلح لأول مرة في مجال تعليمية اللغات «سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم، للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة ونجد هنا تعليمية القراءة وتعليمية التعبير وتعليمية النحو»[4].

وتدريجيا راح مفهوم التعليمية يتبلور حتى صار يحمل المعاني والمقاصد التي يحملها اليوم.

2- مفهوم قواعد اللغة العربية:

- **لغة:** «القاعدة: أصل الأس، والقَوَاعِدُ الإِسَاسُ، وقَوَاعِدُ البَيْتِ إِسَاسُه،... قال الزجاج: القواعد: أَسَاطِينُ البِنَاءِ التي تَعْمَدُه، وقَوَاعِدُ الهَوْدَجِ: خَشَبَاتٌ أَرْبَعٌ مُعْتَرِضَةٌ في أَسْفَلِه تُرَكَّبُ عِيدَانُ الهَوْدَجِ فيها»[5]، وقد تضمن المعنى اللغوي أن القاعدة هي الأساس والركيزة التي ينبني عليها الشيء، وإن أسقطنا المعنى اللغوي على قواعد اللغة، فستكون القواعد تلك الأسس والركائز والدعامات التي بنيت عليها اللغة فإن هي أهملت زال بناء اللغة وفقدت خصوصيتها.

---

[1]: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، ط1، 2000، ص18.

[2]: زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة متوسط-أنموذجا-، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحاة عباس، سطيف، الجزائر،2010/2009، ص10.

[3]: مُحَمَّد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 126.

[4]: زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص8.

[5]: ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، المجلد3، باب الدال، ص446.

- **اصطلاحا:** نقصد بقواعد اللغة تلك القوانين التي يتم وضعها والاتفاق عليها لضبط أمر معين، ويعد الخروج عنها خطأ وانحرافا، وإذا تعلق الأمر باللغة فهي«...قوانين اللغة وأنظمتها. ابتدعها أهل اللغة، وتعارفوا عليها وطبقوها في استعمالاتهم اللغوية. وأصبحت معيارا للحكم على صحة هذا الاستعمال من عدمه»[1].

عرف عند المتقدمين مصطلح علوم اللغة التي كانت تشمل العديد من المجالات؛ فالعلوم بطبيعتها تنشأ كتلة واحدة ومع التطور تجنح للتخصص مما يسمح لها بالتوغل والتوصيف والتدقيق في جميع الجوانب. وكذلك كان مع علوم اللغة العربية فقد كانت «تشمل النحو واللغة والآداب ثم اتسع نطاقها وشملت الأخبار والسير، ثم ازدادت فروعها فأصبحت اثني عشرة علما هي: اللغة، الصرف، الاشتقاق، النحو، المعاني، البيان، الخط، العروض، القافية، قرض الشعر، إنشاء الخطب، الرسائل والتاريخ...ثم اقتضت طبيعة التدرج والتعمق في البحث، أن يستقل النحو عن فروع العربية الأخرى، وأن ينفرد به بعض العلماء، وأن تظهر فيه مؤلفات مستقلة...»[2] .

وإذا جمعنا شتات التعاريف في الكتب وحاولنا الخروج بمفهوم واضح لقواعد اللغة العربية بعيدا عن المعنى الشامل لعلوم اللغة العربية والمعنى الضيق للنحو العربي اللذين يتداخلان في العديد من المفاهيم والتصورات مع قواعد اللغة العربية، ولعل الحد الفاصل هو إطلاق مصطلح «القواعد على كل من القواعد النحوية والصرفية في المدارس المتوسطة والثانوية »[3] كمفهوم تعليمي يخدم موضوع البحث.

وتفاديا للبس وجب تقديم تعريف لكل من مصطلحي النحو والصرف، وما يعني كل منهما والإلمام بالقضايا اللغوية التي يتعرض لها كل فرع منهما.

---

[1]: محمد رجب فضل الله، مدخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 18، 2001، ص 65.

[2]:عبد المجيد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي نموذجا، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2018/2017، ص13.

[3]: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص168.

2-1- النحو:

- **لغة:** «ثبت عن أهل اليونان، فيما يذكر المتَرجمُون العَارِفُون بلسَانِهم ولُغَتِهم أَنَّهُم يُسَمُّون عِلْمَ الأَلْفَاظِ والعِنَايَة بالبَحْثِ عَنْه:نَحْوًا.

والنحو: إِعْرَابُ الكَلَام العَرَبِيّ، والنَّحْوُ: القَصْدُ والطَّرِيقُ، يَكُونُ ظَرْفًا ويَكُونُ اسْمًا، نَحَاهُ يَنْحُوهُ ويَنْحَاه نَحْوًا وانْتَحَاه، ونَحَوْتُ نَحْوَكَ أَيْ قَصَدْتُ قَصْدَكَ »[1].

ومن بين المعاني المبثوثة في القاموس المحيط «النحو: الطريق ...والناحية: الجانب»[2].

فالنحو التوجه والقصد والطريق ومنه اتباع أهل العربية في طريقة كلامهم.

- **اصطلاحا:** تناوله المتقدمون والمحدثون ولكن طبيعة البحث تقتضي انتقاء مايخدم الدراسة، ومن أشهر التعريفات تعريف ابن جني:«انتحاء سمت كلام العرب في تعريفه من إعراب وغيره كالتشبيه، والجمع، والتكسير والإضافة، والنسب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها»[3].

لم يكتف ابن جني بالإعراب والبناء وحسب بل جمع بين النحو والصرف؛ وذلك طبيعي باعتبار أن هذين العلمين كانا متصلين متكاملين يخدمان بعضهما. كما أشار إلى الغاية من النحو؛ وهي رد من أخطأ من غير العرب إلى الصواب، فتعليم النحو ليس هو الغاية في حد ذاته، وإنما ماينجر عن تعليمه؛ إذ يعتبر «وسيلة تكفل سلامة التعبير وصحة أدائه، وفهم أفكاره وإدراك معانيه في غير لبس أو غموض»[4].

فتتضح أهمية النحو، أو بصيغة أدق أهمية تدريس النحو وتعلمه فهو يُقوِّم اللسان ويصلح مابه من عوج، يقول إسحاق بن خلف البهراني في هذا:

النحو يبسط من لسان الألكن والمرء تعظمه إذا لم يلحن

---

[1]: ابن منظور لسان العرب، مرجع سابق، المجلد 15، باب و-ى، ص360-361.

[2]: الفيروزبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، باب النون، ص 1343.

[3]: سندس عبد القادر الخالدي، أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة الفتح، العدد 42، 2009، ص8.

[4]: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، مصر، د.ط، د.ت، ص151.

وإذا طلبت من العلوم أجلها فأجلها منها مقيم الألسن[1]

ومسايرة لموجة التخصص وما يستدعيه من تجزئة وتفريع نجد المحدثين ضيقوا من دائرة النحو واختصروها في الحركات الإعرابية الظاهرة على أواخر الكلمات ودراستها من حيث البناء والإعراب؛ إذ يرونه«...علما يبحث في أواخر الكلمات على مايقتضيه منهج العرب في كلامهم من نصب أو جر أو رفع أو جزم أو بناء، وهو يتعامل مع الكلمة بعد انتظامها في الجملة، مرتبطا بوظائف تلك الكلمات في الجملة، إنه علم يعرف به المقصود بالدلالة فتبين الفعل من الفاعل والمبتدأ من الخبر والمفعول به من المفعول لأجله. ولولاه لغمض المعنى»[2].

وهنا إشارة واضحة إلى تحديد النحو في التغيرات التي تطرأ على أواخر الكلم من إعراب وبناء، يؤكد التعريف على أهمية النحو للوصول إلى المقاصد والدلالات المبثوثة في الكلام، فبواسطته نميز بين وظائف الكلمات ونتعرف على الفاعل والفعل والمبتدأ والخبر ونتجنب الخلط بينها؛ فهو«آلية منظمة للغة الفرد بأن تجعله يختار التراكيب الصحيحة التي تؤدي المعنى وتحسن أسلوب المتكلم وتجمله من خلال العوارض المختلفة التي تظهر في الكلام من حذف وإضمار وتقديم وتأخير»[3].

ويؤكد هذا التوجه صلاح الدين مجاور بقوله «النحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو موجه وقائد إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار»[4].

يعمل النحو على ترشيد فهم الكلام بعد أن كان له دور فعال في إنشاء قوالب لغوية تستوعب المعاني، فالتعبير عن الأفكار يتطلب تركيب رموز لغوية ذات دلالة ضمن قواعد النحو المتعارف عليها، وبذلك فالنحو يحول دون الوقوع في الخطأ عند الإفصاح عن الصور الذهنية بالكلام، وفي الوقت نفسه يمنع اللبس في فهم ما يستقبله من صور سمعية.

---

[1]: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، مرجع سابق، ص 269.

[2]: حسين مصطفى يعقوب، القواعد النحوية وأساليب تدريسها في صفوف مرحلة التعليم الأساسي العليا، وكالة الغوث الدولية، الأردن، د.ط، 2000، ص5.

[3]: صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، الجزائر، العدد6، 2010، ص1.

[4]: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، 2000، ص365.

2-2- الصرف:

- **لغة:** «رَدَّ الشَّيْءَ عَنْ وَجْهِهِ، صَرَفَهُ يَصْرِفُهُ صَرْفًا فَانْصَرَفَ...﴿ وَإِذَا مَآ أُنزِلَتْ سُورَةٌ نَّظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ هَلْ يَرَىٰكُم مِّنْ أَحَدٍ ثُمَّ ٱنصَرَفُواْ صَرَفَ ٱللَّهُ قُلُوبَهُم بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَفْقَهُونَ ﴾التوبة : 127 أَضَلَّهِمْ.

صَرَفْتُ الصِّبْيَانَ: قَلَبْتُهُم، صَرَفَ اللهُ عَنْهُ الْأَذَى.

وصَرَفْنَا الآيات أَيْ بَيَّنَاهَا.

وتَصْرِيفُ الرِّيَاحِ: جَعَلَهَا جَنُوبًا وشَمَالًا وصَبًا ودَبُورًا فَجَعَلَهَا ضُرُوبًا فِي أَجْنَاسِهَا.

الصرف: بَيْعُ الذَّهَبِ بِالفِضَّةِ وهو من ذلك لأنه يَنْصَرِفُ بِهِ عَنْ جَوْهَرٍ إلى جَوْهَرٍ »[1].

- **اصطلاحا:**هو العلم الذي يعنى بدراسة التغيرات الطارئة على بنية الكلمة.

والصرف «جعل الكلمة على صيغ أو أبنية مختلفة لأداء ضروب من المعاني...كالتصغير، والنسب، والتكسير، والتثنية والجمع، وغير ذلك...[كما يتناول] تغيير الكلمة عن أصلها لغرض آخر غير اختلاف المعاني، نحو تغيير الفعل الماضي...وحين يهتم علم الصرف بهذا التغيير الذي يتناول بنية الكلمة وصيغتها يبين مافي الحروف من أصالة، أو زيادة، أو حذف، أو صحة، أو إعلال، أو إبدال، أو غير ذلك من أنواع التغيير التي لا تتصل بالمعنى ولا تؤثر فيه»[2] .

- **نشأة قواعد اللغة العربية:**

اللغة العربية أحد مقومات الأمة وباندثارها يندثر ذلك التماسك، ويزول الشعور بالانتماء، وهي السبيل للتواصل بين أفراد المجتمع العربي، والتعبير عن مكنوناتهم وأفكارهم سواء كان ذلك مشافهة أو كتابة، والحديث عن نشأة قواعد اللغة العربية يقودنا لمعرفة الوضع الذي كان سائدا قبل الإسلام إذ كان العرب يتحدثون لغتهم على السجية متحكمين بها« ولم يكونوا بحاجة إلى من يضبط لهم ألسنتهم من اللحن، بقواعد

[1]: ابن منظور لسان العرب، مرجع سابق، المجلد 9، باب ف، ص226-227.

[2]:محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن، دار المعرفة الجامعية، الكويت، د.ط، 2011، ص14.

تُعرفهم على أساليب التخاطب والتواصل اللغوي فيما بينهم»[1]، وقد وصلوا بها إلى مستويات رفيعة في فن الشعر ومن ذلك المعلقات.

ومع بعثة النبي مُحَمَّد ﷺ نزل القرآن يتحدى «...هذه اللغة المتمثلة في الأدب الجاهلي شعره ونثره التي كانت مؤهلة لأن تستقبل القرآن الكريم بجلال بيانه، وروعة أساليبه، وسُمُوّ معانيه وواجهها القرآن الكريم بالتحدي»[2]، ولاجدل في أن القرآن الكريم معجزة لغوية قبل كل شيء أنزله الله تحديا لأهل البلاغة والبيان، أهل العربية، وقد ثبت هذا التحدي في العديد من آياته الكريمة، نذكر على سبيل المثال لا الحصر قوله تعالى:﴿ وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴾ البقرة:23.

وبعد انتشار الإسلام في بقاع متعددة من العالم، ضم تحت لوائه الأعاجم ووحدهم على كلمة لا إله إلا الله، سعى الوافدون الجدد من غير الناطقين باللغة العربية إلى تعلم لغة القرآن؛ ذلك المفتاح الذي سيسهل عليهم فهم أحكامه وتشريعاته، فتسبب ذلك بنقل عاداتهم اللغوية الخاطئة، حتى أنهم أثروا في أبنائها من الذين خالطوا الأقوام الأعجمية، وفشى اللحن على ألسنتهم، تؤكد الدكتورة ظبية سعيد السليطي هذه النظرة قائلة: «...كان العرب قبل الإسلام يتحدثون العربية بصورة صحيحة، ولا يحتاجون إلى إعمال فكر وروية، ولا تتعثر ألسنتهم، وكان اختلاطهم بغيرهم من الأمم قليلا، إذ كان ينحصر في التجارة نحو اليمن أو الشام أو في مجاورتهم للروم والفرس، ولما جاء الإسلام، ونشر رايته، دخل الناس في دين الله، وخرج المسلمون لنشر دين الله خارج شبه الجزيرة العربية، وكان طبيعيا أن تتأثر لغة العرب فتتسرب إليها كلمات أجنبية أو تتغير أبنية بعض الألفاظ، ويختل ضبط بعض حروفها، أو تركيب جملها وأساليبها»[3].

استفحل اللحن على الألسنة حتى طال كتاب الله عز وجل وكان وقع ذلك شديدا على أئمتها، فهرع اللغويون لصون القرآن الكريم من التحريف والتصحيف، وكان السبيل لذلك وضع قوانين وسن أحكام تضبط الألسنة من الانحراف عن جادة الصواب واصطلح على تسمية هذا العلم بالنحو.

[1]: عبد المجيد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص8.

[2]:عبد العال سالم مكرم، اللغة العربية في رحاب القرآن الكريم، عالم الكتب، ط1، 1995، ص35.

[3]: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002، ص17.

أوردت كتب التراث العربي العديد من الروايات عن أولية وضع النحو ومن سن سننه، وأمام الروايات الكثيرة لهذا الموضوع نرى أن الخوض فيه لا طائل منه؛ لذا نكتفي بإراد إحداها، ومن ذلك مارواه عبد الرحمان جلال الدين السيوطي في كتابه الأخبار المروية في سبب وضع علم العربية: «قدم أعرابي في زمن عمر فقال: من يقرئني مما أنزل الله على مُحَمَّد؟ فأقرأه رجل سورة براءة، فقال: أن الله بريء من المشركين ورسولِه، بجر رسوله، فقال الأعرابي: أوقد برئ الله من رسولِه؟ أن يكن الله قد برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر ماقاله الأعرابي فدعاه، فقال يا أعرابي أتبرأ من رسول الله، قال يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن، فسألت من يقرئني، فأقرأني هذا سورة براءة، فقال:...أن الله بريء من المشركين ورسولِه...، فقلت: أوَ قد برئ الله من رسوله، إن يكن قد برئ من رسوله، فأنا أبرأ منه، فقال عمر: ليس هكذا يا أعرابي، قال: فكيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: ...أن الله بريء من المشركين ورسولُه...، برفع رسوله، فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسوله منه، فأمر عمر بن الخطاب ألا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة، وأمر أبا الأسود فوضع النحو»[1].

يتضح أن سبب نشأة النحو العربي الخطأ في حالات أواخر الكلمات؛ من ضم أو نصب أو جر، ماجعل النحو محصورا في التراث العربي على ضبط أواخر الكلم ضبطا سليما وفق وظيفة الكلمة وموضعها داخل التركيب اللغوي، لكن النظرة تغيرت في العصر الحديث وصارت النظرة «للنحو نظرة أشمل من ذي قبل من حيث العلاقات التركيبية واللغوية للكلمة من جميع المستويات اللغوية وأنظمتها المختلفة»[2].

مايعني أن النحو بمعناه السابق صار جزءا مهما من تلك القواعد التي شغلها الشاغل تقنين اللغة العربية وصونها من الزلل كتابة ومشافهة ضمن مانسميه بقواعد اللغة العربية.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن« علماء اللغة والنحو قد بذلوا جهدا كبيرا في شرح قواعد اللغة العربية، وبيان التركيب النحوي للجملة، يدلنا على ذلك تلك المؤلفات القيمة التي وصلت إلينا ومازلنا نعيش على فضلها حتى الآن»[3]، وهذا ما يسبب مشاكل لاستيعاب هذه الأحكام الكثيرة والتعميمات المعقدة والمجردة بالنسبة للتلاميذ في جميع المستويات: ابتدائي، متوسط، ثانوي، وحتى طلاب الجامعة، فكان هذا العلم ميدانا لمحاولات التيسير والتذليل أملا في تمكين تلاميذنا من الإحاطة بهذه القواعد، ليس نظريا فحسب بل

[1]: أحمد جلايلي، مقدمة لأصول النحو العربي، دار الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص 105-106.

[2]: إسماعيل ونوغي، تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد، دراسة وصفية تحليلية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ملود معمري، تيزي وزو، الجزائر،2011/2010، ص24.

[3]: محمود سليمان ياقوت، النحو التعليمي، والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنال الإسلامية، الكويت، د.ط، 1996، ص9-10.

عمليا على أرض الواقع، بحيث ننشئ جيلا قادرا على التعبير باللغة العربية الفصحى بكيفية صحيحة بعيدا عن الأخطاء التي في أغلبها تمس المستوى النحوي والصرفي.

3- أهداف تدريس قواعد اللغة العربية:

تسمح التعليمية بالإجابة عن أحد أهم الأسئلة المطروحة، خاصة التي تتبادر في أذهان التلاميذ، لماذا نعلم ونتعلم النحو أو القواعد؟ على الأرجح يرى العديد من الطلاب أنه علم لا يحتاجون إليه ظنا أن لهجتهم تجعلهم يتقنون اللغة العربية، وهذا مايعرف بـ«الازدواجية اللغوية التي تتمثل في تفاعل لغة عامية يألفها الطالب العربي في حياته اليومية، وهي سهلة الانقياد له لامتلاكه-في عمر مبكر- العديد من أنظمتها التركيبية والصوتية والدلالية، واللغة الفصحى لا تخلو في نظره من الجدة والغرابة، ولا تنسجم إلا بقدر قليل مع ما توفر عنده من مخزون لغوي شكلت العامية معظم مادته»[1]، ولذلك يتنصل الأغلبية من دراسة قواعدها الجافة والمتشعبة، ويحتج بعضهم بأنها غير مفيدة في سوق العمل والمعاملات المختلفة، لذلك كان ضروريا توضيح الهدف والغاية من تعليم قواعد اللغة العربية.

تسير أهداف تدريس قواعد اللغة العربية وفق اتجاهين:

- **الهدف النظري**: ومحور اهتمامه تعليم القواعد اللغوية وتخزينها في ذهن المتعلم وتعليمه «تعميمات عامة شاملة عن اللغة، وهذا الهدف رئيس في تدريس النحو لأن هذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مختلفة»[2].

هذا الهدف يرمي إلى إرساء المعرفة لدى المتعلم وذلك باعتبار أن قواعد اللغة العربية «وسيلة تكفل سلامة التعبير وصحة أدائه، وفهم أفكاره، وإدراك معانيه في غير لبس أو غموض»[3].

وانطلاقا من هذه النظرة توجه تعليم قواعد اللغة العربية إلى التركيز على التحفيظ دون مراعاة احتياجات المتعلمين ومستوياتهم العقلية والعمرية، وإهمال استعمالاتهم اليومية، فأصبحت القواعد «هدفا يقصد لذاته وتخصص أوقات للنحو لدراستها من غير اهتمام رئيس بتطبيقاتها في مجالات لغوية أو في مواقف الحياة

[1]:عبد الفتح الزين، الأخطاء الإملائية وتفسير حدوثها في ضوء الألسنية، مجلة الفكر العربي، العدد86، ص194.

[2]: صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص366.

[3]: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص151.

اليومية»[1]، مايبعد النحو عن النفعية التي يستشعرها المتعلم عند تمكنه من استغلال القواعد النحوية لأجل منفعة تخصه، وغياب ذلك وإبعاد القواعد عن اهتماماته يجعله متلقيا سلبيا، يكتفي بتكديس المفاهيم العلمية دون البحث في سبل توظيفها فيما يخدم مواقفه اللغوية.

ومن خلال هذا الكلام تصبح قواعد اللغة العربية غاية مستهدفة ومجرد مجموعة من المعارف تلقن للمتعلم بشكل جامد، مايؤدي إلى تدهور المهارات اللغوية الأربع.

وهو مانجده مستثمرا في الهدف الثاني.

- **الهدف الوظيفي**: وهو على عكس السابق فهو يرمي إلى «مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف مختلفة لغوية لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع»[2].

الهدف الوظيفي يتعدى المعارف المجردة والمهارات الإجرائية الدالة على اكتسابها وإنما ينشد تحقيق الكفاءة. بحيث يتمكن المتعلم من استعمال اللغة الصحيحة بقواعدها الضمنية، في مواقف واقعية سواء شفوية أو كتابية، داخل سياقات اجتماعية مختلفة، مايؤدي إلى نماء في مهارتي الحديث والكتابة بشكل كبير، إلا أن هاتين المهارتين ركيزتهما مهارتا القراءة والاستماع التي تبنى أغلب جوانبهما عن طريق الهدف النظري السابق.

فيبرز من خلال هذا علاقة القواعد والنحو على الخصوص «بمهارات اللغة التي تعد ممارسات عملية لقواعد اللغة، فالمستمع والمتكلم والقارئ والكاتب، لا غنى لهم عن قواعد اللغة حتى تتم عملية الفهم والإفهام والتواصل عن طريقهما مع الآخرين بشكل سليم وصحيح وفعال»[3] .

تتحقق من خلال هذين الهدفين الرئيسين مجموعة من الغايات الفرعية التي لا تصل إليها إلا من خلال الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي الوظيفي:

- «كفاءة التواصل مع الآخرين والتمكن من أدواته ومهاراته»[4]، والتواصل هنا يشمل الجانبين الشفوي والكتابي فإدراك القواعد يسمح للمتعلم أو الناطق باللغة على فهم الرسالة اللغوية للمتكلم فهما

[1]: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص368.
[2]: المرجع نفسه، ص 367.
[3]: أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، ط1، 2009، ص243.
[4]: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، ط1، 2005، ص376.

صحيحا، دون لبس؛ إذ يستطيع تحليل مايستقبله، فيتمكن المتعلم من «التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل»[1] ماينتج عنه الاستيعاب والفهم، وفي الوقت نفسه تهدف قواعد اللغة العربية إلى تمكين المتعلم من إنشاء منتوج لغوي صحيح يعبر عن احتياجاته، قادر من خلاله إفهام المتلقي، فتكون «محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن تكون مجرد محاكاة آلية»[2]، فيتحقق التواصل الفعال وهو الغرض الرئيس لأي لغة.

- «صون اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل»[3]، وذلك يعني الرفع من مستوى مهارتي الحديث والكتابة، وتفادي الأخطاء اللغوية فيهما، فالأكيد أن الأخطاء ناتجة عن الجهل في قواعد اللغة أو قد يكون ضعفا في ممارسة هذه القواعد؛ إذ تؤكد العديد من الدراسات أنه رغم امتلاك القواعد النحوية كمعرفة مجردة في الذهن، إلا أن عدم التمرن والممارسة الفعلية واستعمالها في مواقف واقعية يجعل صاحبها يرتكب الأخطاء اللغوية التي تخالف القواعد القياسية والاشتقاقية، فمن الضروري أن تصبح القواعد جزءا من حياة الطالب اليومية، وليست مجرد مجموعة من التعميمات التي تقنن اللغة العربية، معلومة إذا طلب سردها، مجهولة إذا استدعى الموقف استعمالها، فتتكون «الملكة اللسانية الحقيقية لا حفظ القواعد المجردة»[4].
- تمكين المتعلمين من التفكير المنظم المتسلسل لفهم المعاني والفصل بينها دون الوقوع في الغموض، فتتولد لديه «القدرة على دقة الملاحظة، الربط، وفهم العلاقات المختلفة والتراكيب المتشابهة»[5]، فيصبح قادرا على فهم مابين السطور والفصل بين المتشابه، وتحديد الفروق الدقيقة التي تميز قضية عن أخرى، فيصير المتعلمون قادرين على « التعمق في فهم اللغة وآدابها وإجادة توظيفها»[6].
- تنمية الذوق الأدبي والتوسيع من ثقافته اللغوية و«تنمية ملكة الحكم عند استنباط القواعد من الشواهد والأمثلة و...تكوين الذوق الأدبي من خلال ما يدرس ويبحث من نماذج تختار للأمثلة،

---

[1]: محمد رجب فضل، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص190.

[2]: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص260.

[3]: إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 242.

[4]: محمد الجاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد7، فيفري 2005، ص7.

[5]:مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص272.

[6]: رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009، ص108.

تنمي العقل وتزيد من ثروته اللغوية»[1]،كما أن الخوض في الشواهد بمختلف موضوعاتها تسهم في «توسيع ثقافة المتعلمين العامة من خلال ماتتضمنه ... من معلومات وموضوعات تكون جديدة على المتعلمين»[2] .

- تنمية المهارات اللغوية الأربع: استماع، قراءة، تحدث، كتابة، بحيث يتمكن المتعلم من فهم المسموع والقراءة الصحيحة، وتشكل هذه المدخلات ذخيرته اللغوية، وتتبلور من خلالها مخرجاته المتمثلة في التحدث والكتابة بشكل سليم مناسب لمقتضى الحال.
- «تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليه الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا سليما»[3]، إذ أن تعليم القواعد وفق منهجية منظمة تسمح بجمع شتات المعارف اللغوية المتناثرة وتوظيفها بشكل يسهل على المتعلم استرجاعها والاستفادة منها في الوقت اللازم للمواقف التعليمية أو الحياتية.
- «إثراء إمكانيات التلميذ اللغوية في مجال القياس والاشتقاق لخدمة التعبير والفهم»[4]، وذلك من خلال خلال تمكينه من فهم واستيعاب الظواهر اللغوية المختلفة: إعراب، اشتقاق، قياس... واستغلالها في فهم المسموع والمقروء، وإنتاج تعبير شفوي أو كتابي مناسب للموقف الاجتماعي.

4- الوقت المناسب لتعليم قواعد اللغة العربية:

تعلم اللغة العربية حسب العديد من اللسانيين يتوقف على فترة حرجة، يعرفها سكوفال Scoval بقوله «فرضية الفترة الحرجة هي فكرة: أن أفضل وقت لتعلم اللغة يكون في السنوات الأولى من عمر الطفل، بعد مضي اثنتي عشرة من عمره سيجد أي إنسان صعوبات في قابلية تعلم أو اكتساب لغة جديدة»[5].

[1]: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص152.

[2]: محسن علي عطية، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، مرجع سابق، ص172.

[3]: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص190.

[4]: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص274.

[5]: خالد بن عبد العزيز الدامغ، السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، دار الوطن للنشر، المملكة العربية السعودية، ط1، 2011، ص39.

فاللغة ظاهرة إنسانية ناتجة عن تفاعل مجموعة من الأنظمة والقوانين التي يتعرض إليها الإنسان في بيئته، ويكتسبها بالاحتكاك بأفراد مجتمعه لغرض التواصل والتعبير عن حاجاته، والنحو جزء من هذه الظاهرة يحكمها، ويساعد على فهم الآخرين وإفهامهم.

يكتسب الإنسان في بدايته هذا القانون بالممارسة ويعرف الصواب والخطأ من خلال مقارنة كلامه بمن يحيطون به، حتى يتعلم تلك اللغة بالشكل الصحيح. رغم ذلك يبقى جاهلا بتلك القوانين المجردة غير مدرك لماذا هذا صحيح وذاك خطأ؟ وهو ماسيتلقاه في المدرسة؛ المنوطة بتنظيم وتقديم هذا النشاط وتحديد الفترة الملائمة لتعلمها.

فماهو الوقت المناسب لتعليم وتعلم قواعد النحو العربي؟

تشير الدراسات إلى أن المفاهيم النحوية عليها أن تكون مسايرة لـ«سيكولوجية النمو عند المتعلم وبخاصة النمو اللغوي و-العقلي- فتلميذ المرحلة الابتدائية لا يستطيع أن يلم بما في قواعد النحو من تجريد وتعميم وتحليل وتطبيق»[1] إذ أن إمكانياته الذهنية ليست قادرة بعد على استيعاب تعقيدات النحو ومفاهيمه المعنوية المجردة، والتي تحتاج إلى نضوج عقلي واكتمال فكري؛ ولذا نجد أن تدريس النحو في هذه الفترة يقتصر على «جزئيات منه تجري في حياة التلميذ اليومية يسمعها ويقرؤها مع شيء من التحريف حين يسمعها في أحاديث الآخرين وتطبيقه هو، بشيء من توجيه المعلم يمكن للتلميذ أن يعرف هذه الجزئيات مثل: اسم الإشارة، اسم الموصول، الاسم والفعل، المذكر والمؤنث»[2].

كما أنه لا يخصص وقت لدراسة النحو ولا يفصل عن بقية ما يتلقاه التلميذ من معارف كمادة قائمة «وإنما يأتي ذكرها عرضا أثناء دروس المطالعة، المحادثة، أو المحفوظات، حيث يعرف التلاميذ بخصائص بعض الكلمات مع الابتعاد عن التعريفات والاصطلاحات النحوية قدر المستطاع»[3]؛ مايعني استثمار بقية المواد لتأسيس كفاءة الأداء مع دوام الممارسة واستمراريتها، فهو يتلقى النحو كجزئيات بسيطة من حين لآخر دون ارتباط بزمن وحصة ودرس معين.

[1]: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص374.

[2]: المرجع نفسه، ص375.

[3]: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص153.

أما في مرحلة المتوسط والثانوي يستحسن استقلالية هذا النشاط عن بقية الأنشطة، وتخصيص حصص لتقدم فيها، والعمل على تزويد التلاميذ بقواعده ونظرياته بشكل متدرج حسب المستوى الدراسي، ولا يسعى المعلم في هذه الفترة لإكسابه معارف دون تطبيق كضرب من التلقين الجاف، بل ينبغي «استخدامها كوسيلة لإصلاح الحديث والكتابة وتجنب الأخطاء اللغوية»[1]، مستهدفين إكساب الطالب أذنا نحوية وفي نفس الوقت لسانا سليما، وذلك باعتماد الأستاذ طرائق تعمل على بناء كفاءة وتحقيق الهدف الوظيفي من تعليم وتعلم النحو. وانطلاقا من هذه النظرة فتعليم النحو لا يقتصر على مجموعة الحصص التي تقدم فيها المادة العلمية، ولا يرتبط بمكان –القسم– ولا زمان –حجم ساعي–، وإنما يراعى تحقيق مبادئ النحو الوظيفي، والتمكن من التواصل الفعال في مواقف مختلفة، وتجاوز تلك النظرة المحدودة التي تنظر إلى تدريس النحو على أساس أنه مجموعة من المفاهيم اللغوية النحوية التي تحكم اللغة، فالنحو الوظيفي هو «نحو متشبع بمبادئ النظريات اللسانية الحديثة ذات البعد التداولي الوظيفي، حيث لا يقف عند حدود النحو الصوري الذي يهتم بدراسة البنية اللغوية، وإنما يتجاوزه إلى الاهتمام بالخصائص التبليغية للغة، ويهدف إلى وصف الكفاءة التواصلية لمستعملي اللغة الطبيعية وتفسيرها»[2].

فمفهومنا للوقت المناسب لتدريس قواعد اللغة يتجاوز الفترة التي يجب أن يتلقى فيها المتعلم هذه المعارف إلى الحجم الساعي. وخلاصة القول أن تعليم النحو وتقديمه على شكل مفاهيم مجردة يكون بعد مرحلة الابتدائي بشكل متدرج، يتماشى مع النمو العقلي والوجداني للمتعلم، كما لا ينبغي أن يكتفي بالحصص المبرمجة إنما على الأستاذ أن يعرف كيف يجعل المواد مترابطة فيما بينها فيمارس النحو في جميع المواد التعليمية، وعلى المناهج الحديثة أن تضع نصب أعينها الهدف الرئيس من تعليم النحو، وهو تحقيق الوظيفة التواصلية والتبليغية التي تنادي بها نظرية النحو الوظيفي، فلا جدوى من حفظ واستذكار مفاهيم وتعاريف نحوية مجردة مكدسة في ذهن المتعلم دون ممارستها في أرض الواقع وفي شتى المواقف التواصلية.

[1]: المرجع نفسه، ص154.

[2]: سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2016/2015، ص172.

5- طرائق تعليم قواعد اللغة العربية:

إن طبيعة قواعد اللغة العربية وما تتسم به من تعقيدات جعل المعلم يقف طويلا أمام طرائق التدريس بحثا عن الطريقة المثلى التي ترفع من تحصيل التلاميذ للمادة، فالعلاقة طردية بين طرائق التدريس والتحصيل الدراسي لنشاط قواعد اللغة العربية، فكلما كان المعلم موفقا في اختيارها كان الدرس ناجحا.

وقد اكتسى البحث في طرائق تدريس قواعد اللغة العربية أهمية كبيرة وذلك نابع من أهمية اللغة ذاتها، كما أن «لطرائق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب الطلبة لقواعد لغتهم، أو نفورهم منها، وبالتالي يؤثر ذلك على نجاحهم أو فشلهم»[1].

- **مفهوم طريقة التعليم :**

عرفها كلافكي Klafki: «أساليب وإجراءات التشكيل المخطط والمنظم لعمليات التعلم، وهي بذلك أساليب تنظيم وتنفيذ للتعلم والتعليم»[2]، فهو يراها الإجراءات المشكِّلة لخطة التعلم، ومن خلالها يمكن تنظيم مراحل التعلم وتنفيد الدرس بشكل منظم.

الطريقة ⟵ تنظيم + تنفيذ الدرس.

ويرى كنوشل Knuchel: «طرائق التدريس: الأساليب والإجراءات المساعدة على تحقيق تفاعل المعلمين والمتعلمين بمحتوى الدرس وتحقيق أهدافه»[3]، من خلال تعريفه يبدو جليا تركيز تعريفه على الإجراءات التي تسمح بتفاعل عناصر المثلث الديداكتيكي، معلم-متعلم- محتوى تعليمي، والسعي لتحقيق الأهداف التعليمية.

الطريقة ⟵ تفاعل المعلمين والمتعلمين والمحتوى التعليمي ⟵ أهداف الدرس.

[1]: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص41.

[2]: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 2005،ص154.

[3]: المرجع نفسه، ص154.

كما عرفت أيضا أنها: «الأساليب والإجراءات التي فيها وبها يكتسب المعلم والتلاميذ الواقع الطبيعي والاجتماعي من حولهم على أساس الظروف المؤسسية»[1] يركز تعريفه على الأساليب التي تمكن من إكتساب المتعلمين المعارف المحيطة في جو مؤسساتي داخل الصف التربوي.

الطريقة ⟵ اكتساب معارف طبيعية واجتماعية داخل المؤسسة.

وبالجمع بين هذه التعريفات يمكن تعريف طريقة التدريس هي تلك الإجراءات والأساليب والأنشطة التي يتبعها المعلم من أجل نقل محتوى تعليمي معين لمجموعة من المتعلمين، مجندا كل الوسائل المتاحة، مادية ومعنوية لأجل تنفيذ مخطط الدرس بشكل منظم، والسعي لتحقيق الأهداف التربوية، وكل ذلك داخل المؤسسة التعليمية، وبالتالي فطريقة التدريس من أهم ركائز العملية التعليمية التعلمية، ومن خلالها تتحقق الأهداف المسطرة على مستوى درس أو منهاج ككل.

إن اختيار الطريقة الأنسب تحتاج للمهارة من طرف المعلم لأنها تساعده «على أن يوصل معلوماته إلى أذهان التلاميذ بشكل ملائم ومفهوم ومرونة كافية»[2].

وهذه المهارة في الاختيار مرتبطة بمدى فهم وتمكن المعلم من التعلمات التي يريد تبليغها إلى تلاميذه وأهدافها التربوية واطلاعه على نظريات التعلم وطرائقها، كما عليه أن يكون واعيا بالفروقات الفردية وطبيعة المتعلمين وميولاتهم والبيئة المحيطة بهم.

تنوعت الطرائق حسب دور المعلم والمتعلم فمنها ماكان قائما على جهد المعلم ومنها ماكان قائما على نشاط المتعلم بحيث يكون المعلم هنا مجرد مرشدا وموجها لاغير، ومنها ماكان قائما على التفاعل الإيجابي بين جهد المعلم والمتعلم. وهنا تفصيلها:

[1]: المرجع نفسه، ص155.

[2]: عبد الحي أحمد السبحي، محمد بن عبد الله القسايمية ، طرائق التدريس وتقويمها، خوارزم العلمية، د.ط، 2010، ص14.

5-1- طرائق قائمة على جهد المعلم:

- **طريقة المحاضرة:** تسمى أيضا بالطريقة الإلقائية أو التلقينية وهي من أقدم الطرائق على الإطلاق و«يقصد بها تزويد مجموعة من الدارسين أو الأشخاص بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلقة بموضوع معين»[1].

وجلي أن المعلم هو الذي يتولى زمام الأمور والسيطر على العملية التعليمية؛ إذ يبدو بصورة المحتكر للمعلومة وذو أسلوب سلطوي، أما المتعلم في هذه الحالة فهو متلق سلبي، دوره الوحيد هو حفظ المعارف واستذكارها في حالة ماطلب منه ذلك، فالمدرس يقوم «بتهيئة المادة العلمية لإلقائها على طلبته ويدونون مايرغبون في تدوينه»[2].

في حين أن المتعلم «يقف موقف المستمع، الذي يتوقع في أي لحظة أن يطلب منه إعادة أو تسميع أي جزء من المادة، لذا يعد المعلم في هذه الطريقة محور العملية التعليمية»[3].

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على تمكن المعلم من إثارة انتباه المتعلمين والرفع من دافعيتهم لتلقي التعلمات، فهو ليس مجرد جهاز عرض وإنما عليه تقديم وسرد المعلومات «مرتبة بأسلوب شائق وجذاب»[4] للسامعين بحيث «يجعلهم في حالة من النشاط ليقبلوا على التعليم، ويقدر نجاحه في ذلك بقدر ما استثاره من دافعيتهم»[5].

ويفترض على المعلم في وضعه هذا أن يتحلى بصفات الخطيب النبيه، الذي يمتلك بلاغة في الكلام ووضوحا في الأفكار وتسلسلها، كما يتوجب عليه أن يكون ملما بكل جوانب درسه، قادرا على شد انتباه السامع لأطول مدة ممكنة دون أن يشعر بالملل.

---

[1]: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص65.

[2]: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2005، ص 92.

[3]: حسين عبد الحميد، شاهين عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011/2010، ص30.

[4]: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق، ص92.

[5]: فريدة شنان، المعجم التربويlexique pedagogique،ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د.ط، 2009، ص88.

- **الطريقة القياسية:** وهي من الطرائق التي يكون فيها المعلم مركز العملية التعليمية، وتقوم على «انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي...[فالقياس]من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم»[1].

تنطلق هذه الطريقة من عرض القاعدة العامة المستهدفة من الدرس، وشرحها للمتعلمين، ثم إثبات صحتها عن طريق إسقاطها على جزئيات لغوية من خلال أمثلة متنوعة. والمتعلم هنا شبيه بالمتعلم في طريقة المحاضرة، متفرج على سيرورة الدرس لافاعلا فيه، عكس المعلم الذي يقع عليه عبء العملية التعليمية، لا يمكن إنكار بعض الميزات الإيجابية لهذه الطريقة «فهي سريعة بإعطاء المعلومات مباشرة للطلاب. اقتصادية في الوقت، كما أنها تنفع مع الأعداد الكبيرة من الطلاب في الصف»[2].

ومما عيب عليها أنها تجعل المتعلم مستقبلا سلبيا فهي «لا تساعد على إعمال عقل المتعلم، وإنما تؤكد المحاكاة والتقليد، فلا تشجع على الابتكار»[3]، حيث يحصل المتعلم على القاعدة جاهزة مايجعله شديد الاهتمام بحفظها غافلا عن تطبيقها، فتصبح الغاية من تدريس قواعد النحو العربي تحفيظها وتكديسها في ذهن المتعلم وإهمال جانبها الوظيفي؛ على أنها وسيلة لتقويم اللسان وتحقيق التواصل.

تسير هذه الطريقة وفق مجموعة من المراحل، مبتدئة بتمهيد يهيئ أذهان المتعلمين لاستقبال الدرس، يليها عرض للقاعدة أو القانون العام المستهدف من الحصة التعليمية، ثم شرحها وتفسيرها وتحليلها، ويعمل المعلم على تقديم أمثلة تسمح بتأكيد القاعدة وإثباتها، ويختم الدرس بمجموعة من التطبيقات التي من شأنها ترسيخ التعلمات الجديدة.

5-2- طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم:

- **الطريقة الاستقرائية:** تسير هذه الطريقة بأسلوب عكسي للطريقة القياسية إذ منطلقها عرض الأمثلة وتحليلها ومناقشتها للوصول إلى القاعدة واستنباطها لذلك تسمى أيضا "الاستنباطية" وهي بذلك تقوم على أساس فلسفي مفاده «أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها، ليصل إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها...[أو هو]طريق للوصول إلى الأحكام

[1]: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدين، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص63.
[2]: باسمة سعد الدين، قواعد اللغة العربية في طرائق التدريس، مجلة آفاق تربوية، العدد 2، 1992، ص169.
[3]: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدين، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص63.

العامة بالملاحظة والمشاهدة، وبه يصل الفرد إلى القضايا الكلية»[1]، فهي طريقة تتوافق مع طبيعة التفكير البشري في تفسير مايحيط به للوصول إلى المعرفة، تنسب هذه الطريقة لـ« المفكر الألماني فريديرك هاربرت Frédéric Herbert، وهي تقوم على نظرية في علم النفس الترابطي تسمى نظرية الكتل المتآلفة، والتفسير التطبيقي لها أن الطفل يتعلم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة»[2].

منح هاربرت هذه الطريقة خطواتها العلمية التي تسير عليها، ولاتزال شائعة عند العديد من المعلمين والأساتذة في جميع الأطوار التعليمية وهي «المقدمة أو التمهيد، العرض،"عرض الأمثلة" والموازنة أو الربط، واستنباط القاعدة، والتطبيق على القاعدة»[3].

بعد تمهيد المعلم للدرس كخطوة ثابتة في جميع الطرائق لمساعدة التلاميذ على تهيئة أذهانهم لاستقبال التعلمات وأيضا الرفع من دافعيتهم وتشويقهم ووضعهم على السكة تأهبا للانطلاق في الدرس، يجعلهم في تحفز وارتباط بالمعلم، يلي ذلك كتابة وعرض للأمثلة التي يتم استقراؤها من طرف المتعلمين بمساعدة وتوجيه من المعلم بطرح الأسئلة، وإثارة انتباههم للنقاط المهمة في الدرس، وأثناء النقاش تظهر مهارة المعلم في ربط التعلمات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلم «فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب»[4].

بعد أن تتوضح الأمثلة في ذهن المتعلم وتكون مرتبة منظمة يستطيع التلميذ أن يصل إلى مرحلة تأسيس القاعدة والتعميم بحيث هو الذي بنى أجزاءها، وما على المعلم إلا ترتيبها في أسلوب واضح، ثم يلي ذلك الجانب التطبيقي الذي من شأنه أن يثبت القاعدة ويرسخها، مع تمكين التلاميذ من ممارستها في تمارين لغوية مختلفة.

تتسم هذه الطريقة أنها تجعل التلاميذ أكثر نشاطا وتواصلا مع معلمهم، كما تعلمهم أسس التفكير المنطقي للوصول إلى الحقائق، وتعودهم الاعتماد على النفس في الوصول إلى النتائج، فتنمو لديهم الثقة.

---

[1]: بخيت آدم بخيت سعد النور، تقويم الطريقة القياسية والجملة ودورها في رفع تحصيل مادة النحو والصرف للصف الثاني بالمرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم التكنولوجية، السودان، 2015، ص53.

[2]: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص66-67.

[3]: محمود حبيب شلال الشهيداني، النحو العربي محاولات تيسيره وطرائق تدريسه، مجلة العلوم الإسلامية، جامعة بغداد، العراق، 2011، ص 372.

[4]:طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص55.

من مآخذها أنها تأخذ وقتا طويلا للوصول إلى النتائج والقواعد العامة والخاصة. إذا أدرجنا عقبة الفوارق الفردية فقد يصل بعض المتعلمين إلى النتيجة قبل غيرهم، وأحيانا يصطدم بحالات تعجز عن استنباط الحقائق المستهدفة، وعلى المعلم أن يراعي كل ذلك، كما أنها تحد من إبداعية التلاميذ فهم موضوعون في قالب معين من الأمثلة للوصول إلى نتيجة محددة «وعلى هذا الأساس فهي تحليل منطقي أكثر من كونها تحليل نفسي»[1].

- **طريقة النص الأدبي**: إن هذه الطريقة شبيهة بالطريقة الاستقرائية، ويكمن الفرق بينهما في انطلاق الأولى لتعليم دروس النحو من نص متكامل في مبناه ومعناه يتضمن سياقا ثقافيا واجتماعيا، أما الثانية تعتمد على جمل مشتتة لكل منها حقل دلالي مغاير.

«إن لهذه الطريقة أساسين أحدهما لغوي والآخر تربوي، أما الأساس اللغوي فينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة. والأجدر أن تدرس قواعد اللغة في ظلال هذه العناصر. أما الأساس التربوي فمؤداه أن أصدق أنواع التعلم ماتفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى وذات مغزى عنده. وتكامل الخبرة يفترض دراسة النصوص»[2].

إن تدريس القواعد ضمن هذه النصوص يجعل المتعلم مرتبطا بالواقع ويدرك أهمية لغته واتصالها الوثيق بحياته، وبالتالي يوفر النص مصدرا للأمثلة.

تسمح هذه الطريقة بتدريس «اللغة على أساس أنها وحدة متكاملة من حيث فروعها وفنونها، والتكامل بين فروع اللغة يعني الموازنة بين مهاراتها في التدريس»[3]، فنص واحد يتضمن دروس القراءة والفهم والقواعد والإملاء.

الدرس الملقى بهذه الطريقة يعتمد على نفس خطوات الطريقة الاستقرائية، وقد عددت مجموعة من الإيجابيات التي تجعل هذه الطريقة محببة عند الكثير من الأساتذة منها:

«-تتماشى والاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية.

[1]: المرجع نفسه، ص54.

[2]: المرجع نفسه، ص71.

[3]: محمود حبيب شلال الشهيداني، النحو العربي محاولات تيسيره وطرائق تدريسه، مرجع سابق، ص379.

-تزيد من توسيع مدارك الطلبة وثقافتهم من خلال قراءة النصوص.

-تقدم الأفكار متكاملة غير مجزأة»[1].

زيادة على ذلك إحساس المتعلم بالانتماء إلى لغته عندما يتلقاها في نصوص معبرة ذات علاقة وثيقة بوسطه الذي يعيش فيه مايحبب إليه لغته ودراستها، إلا أن من الصعوبة إيجاد نص يتوافر على كل الظواهر اللغوية والنحوية المراد دراستها كما أنها لاترد متسلسلة ومرتبة الترتيب المنطقي الذي يسهم في بناء القاعدة بشكل سليم من طرف التلاميذ.

- **الطريقة الاستجوابية:** تقوم هذه الطريقة على مهارة طرح الأسئلة من طرف الأستاذ واستجواب التلاميذ «ومن خلالها يتمكن المدرس من الوصول إلى محتوى وعناصر الدرس، وفي هذه الطريقة يكون الدارس عنصرا فعالا يجيب عن الأسئلة، والمعلم مجرد مرشد يعدل السلوك، ويعلق على الإجابات ويقوم بالربط بينها، وصولا إلى إبراز المحتوى، وتحقيق الأهداف»[2].

ولابد أن تكون هذه الأسئلة متسلسلة ومتدرجة من حيث المعارف والسهولة والصعوبة، ومن المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، كما عليها أن تراعي مستوى التلاميذ وتكون واضحة ومفهومة تؤدي الغرض المطلوب إيصاله للتلميذ، تعمل على استثارة تفكير التلميذ، تخدم الدرس وأهدافه.

تكون هذه الأسئلة مسايرة لمراحل الدرس في كل مرحلة تخدم غرضا مخالفا فقبل الدرس وأثناءه تكون لغرض:

«-إثارة التفكير لدى الدارسين مما يؤدي للفهم.

-التعرف على خبرات الدارسين وقدراتهم.

-تفيد في استطلاع الآراء ووجهات النظر.

-المقارنة بين إجابات الدارسين.

[1]: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص286.

[2]: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، مصر، ط1، 2012، ص30.

-تتيح تبادل الخبرات سواء بين الدارسين وبعضهم أو بينهم وبين المعلم.

أما في نهاية الدرس فهي تحقق قياس الأثر لدى الدارسين ومدى استيعابهم ومدى ماتكون لديهم من أفكار عن المحتوى»[1].

إن الطريقة الاستجوابية تتطلب تحضير الدرس من خلال الواجبات المدرسية فلا يمكن الانطلاق من فراغ، هذا مايسهل الأمر على المعلم فلا يحتاج لجهد كبير في إعداد الدروس، وتثمر هذه الطريقة بشكل أكثر في «الموضوعات النحوية التي تقتصر على العد والتي ليست بحاجة إلى التفصيل والإفاضة في الشرح مثل : حروف الجر، إن وأخواتها...»[2].

من مآخذ هذه الطريقة صعوبة إنشاء الأسئلة المستهدفة لعناصر القاعدة إذ تحتاج إلى مهارة ودقة كبيرتين من طرف المعلم، تجعله قادرا على توجيه فكر المتعلم نحو الظاهرة اللغوية دون غيرها.

- **طريقة الاكتشاف:** تعتمد هذه الطريقة على ترك التلميذ يكتشف المعرفة بنفسه فتصبح أكثر وضوحا بالنسبة له كما يساعد بناؤه للمعرفة بنفسه على رسوخها وتذكرها، «تعد طريقة الاكتشاف من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعلم الذاتي الذي تنادي به التربية الحديثة»[3].

الطريقة الاستكشافية «تطرح مشكلة تعليمية من ميول وحاجات المتعلمين وتهتم بمواقف الحياة الواقعية، ويكون فيها المتعلم فعالا، فهو الذي يبحث عن حل للمشكلة مع أنداده بخطوات متدرجة يشرف عليها المدرس»[4].

وفي هذه الوضعية يكون المتعلم أمام قضية من القضايا التي يكون لها علاقة بواقعه، وعن طريق إحساسه الملح بضرورة الوصول إلى نتائج منطقية واضحة، يسعى بنفسه لفهم الموقف ويبني تلك المعرفة من خلال ملاحظاته وتجاربه، يصل إلى استنتاجات يعمل المعلم على ترشيدها وسيرها ضمن الأهداف التعليمية، إن هذه الطريقة تجعل القواعد مفهومة وثابتة في ذهن المتعلم لا ينساها، وذلك لأنه هو من اكتشفها وبناها

[1]: المرجع نفسه، ص31.

[2]: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص69.

[3]: المرجع نفسه ، ص69.

[4]: عادل آتشي، طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى متربص التكوين المهني بالجزائر، قسم علم النفس والأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2006/2005، ص54.

وصاغها، إضافة إلى ذلك فهي تعود المتعلم على مواجهة الواقع والخوض فيه دون ارتباك أو خوف، فتكسبه الثقة بنفسه، كما أن نشاطه سعيا للوصول إلى المعرفة «كالبحث بنفسه عن المعلومات اللازمة لسير الدرس، تنمي لديه القدرات العقلية من الحدس والذاكرة، والتركيب والتحليل، وتنمي القدرة الابتكارية، وتكسبه فضول البحث والتجريب، وتنمي كفاءة المتعلم في التحليل والتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية بالإضافة إلى تنمية العامل الاجتماعي والمشاركة الوجدانية للمتعلمين بالاستماع لأفكارهم واستخلاص النتائج النهائية»[1].

هذا الاحتكاك بين المتعلمين وتبادل الآراء يكسبه قدرة تواصلية عالية وتسهم في بناء مهارة الاستماع لديه وتحسن من آدائه في المواقف الحوارية وتزيد من جرأته في طرح فكرته ومناقشتها مع زملائه.

ولكل طريقة مهما حسنت عيوب أو عوائق تحول دون تحقيق النتائج المثلى منها، ولعل أبرزها هو الوقت الطويل الذي يحتاجه المتعلم لبناء تعلماته وكذا صعوبة ربط المشكل أو القضية المطروحة على التلاميذ بالواقع .

كما أن التلاميذ قد يصلون إلى نتائج مختلفة مايجعل المعلم يعاني من صعوبة إقناع التلاميذ بالحل الصحيح.

5-3- طرائق قائمة على نشاط المتعلم:

- **طريقة حل المشكلات:** وتعني هذه الطريقة تعريض المتعلم لمشكلة ما تسبب له الحيرة والفضول حيث يسعى لإيجاد حل لها.
- **مفهوم المشكلة:** يقصد بالمشكلة «موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما لطريقة الحل»[2].

ولتكون المشكلة ذات معنى لا بد أن يكون المتعلم جاهلا لحلها لم يتعرض لها من قبل ليصبح ملزما بالتفكير واستعمال موارده للعثور على حل أو مجموعة حلول يفترض بها أن تكسر الغموض والحيرة واللبس

[1]: المرجع نفسه، ص45- 46.

[2]: عبد الحي أحمد السبحي، محمد بن عبد الله القسايمة، طرق التدريس العامة وتقويمها ،مرجع سابق، ص87.

الذي كان يعاني منه عند مواجهته للمشكلة، وبهذا يعمل «الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة، وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها»[1].

إن هذه الطريقة تقوم على خمس خطوات هي:

«1-الشعور بالمشكلة.

2-تحديد المشكلة.

3-جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة.

4-اختيار الحلول، ثم اختيار ما يمثل منها حلا للمشكلة أو حلولا للمشكلة.

5-التوصل إلى النتائج وتعميمها»[2].

على المعلم أن يكون بارعا في اختيار المشكلة التي يقدمها للمتعلم إذ عليها أن تخدم أهداف الدرس وعليها أن تكون قادرة على تحفيزه وإثارته وتدفعه للبحث عن إجابات. وعلى المشكلة أن تخدم ميولاته وحاجاته، فالطالب لن يرغب في حل مشكلة لا يستفيد منها، كما أن المعلم ملزم بطرح مشكلة قابلة للحل توافق المستوى العقلي والحس حركي والوجداني للتلاميذ.

وينطلق التلميذ بحلها عندما يحس بوجود مشكلة ويستطيع تحديدها عن طريق صياغتها «بمساعدة المعلم ضمن جملة أو بضع جمل خبرية... أو تصاغ بأسلوب الشرط...أو تصاغ بأسلوب الاستفهام»[3]، كما أن المشكلة قد تصاغ على شكل مشكلات أو فرضيات جزئية تسهل عليه استيعاب وفهم المسألة، فيسعى جاهدا إلى جمع المعلومات التي لها علاقة، من مصادر مختلفة : الملاحظة -الكتب- الشبكة العنكبوتية- البحث في وسطه المحيط بسؤال الأفراد...

وبعد الحصول على مايكفيه من المعارف لحل مشكلته يكون أمام مهمة فرز وانتقاء الحل المناسب، وذلك لا يتم إلا باختبار هذه الحلول والحكم على جدواها.

[1]:عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، مرجع سابق، 2005، ص125.

[2]: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها العامة، مرجع سابق، ص232.

[3]: المرجع نفسه، ص233.

وبعد الوصول للحل يطبق ويستنبط من خلاله القاعدة أو القانون الذي يعمم من خلال ممارسته في مواضع مختلفة من خلال التطبيقات اللغوية.

تتسم هذه الطريقة بمنهجها العلمي فهي«تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي»[1].

مايعني أنها تسهم في تنمية القدرات الذهنية لدى التلاميذ وتعودهم على الاعتماد على أنفسهم والبحث والتقصي وتساعدهم «على استيعاب مصادر المعرفة المتوفرة لديهم من خلال الرجوع إلى المطالعة»[2].

إلا أن مايعيق هذه الطريقة هو صعوبة حبك مشكلة تستميل الطلبة وتحفزهم على البحث وتثير رغبتهم للتعلم والمعرفة، كما أنها طريقة تحتاج لوقت طويل من أجل الوصول إلى التعلمات. فاستشعار المشكلة والبحث لها عن حلول ثم قبول بعضها ودحض الآخر يستغرق من الوقت الكثير مما لا يخدم الحصص التعليمية والمناهج وسيرورة الأستاذ في المقرر.

- **طريقة المشروع:** تتمثل في العمل الميداني الذي يقوم به التلاميذ ويتسم بالعلمية والعملية، وفي أغلب الأحيان يتم ضمن أفواج، فهي«عبارة عن سلسلة من النشاط المتنوع يقوم به التلميذ مع مجموعة من أقرانه، حيث يوظف التلميذ من خلالها المعلومات والمهارات التي تلقاها توظيفا أدائيا»[3]، فالتلميذ يتعلم عن طريق تكليفه بنشاط معين يستثمر من خلاله موارده سواء المكتسبة من بيئته الاجتماعية أو الوسط التعلمي فـ «تجعل التلاميذ يحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي ويتعلمون عن طريق هذا النشاط أي عن طريق العمل»[4].

حدد وليام كلباتريك William Kilpatrickخطوات إنجاز المشروع في:

«1-اختيار المشروع

2-تخطيط المشروع

[1]: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، مرجع سابق، ص125.

[2]: عبد الحي أحمد السبحي، مُحَمَّد بن عبد الله القسايمة، طرق التدريس العامة وتقويمها، مرجع سابق، ص90.

[3]:يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدينة بالتعليم المتوسط بالجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2009/2008، ص56.

[4]: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، مرجع سابق، ص227.

3-تنفيذ المشروع

4-تقويم المشروع»[1].

يتم اختيار المشروع بمراعاة أهداف الدرس والوسائل المتوفرة عند التلاميذ وكذلك التوافق مع ميولاتهم، يلي هذه المرحلة التخطيط لكيفية إنجاز المشروع وذلك بتحديد أهدافه والمصادر المعلوماتية التي تساعدهم في ذلك، ويتم توزيع الأدوار على التلاميذ بما يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم ليتمكنوا من تطبيق المهام التي كلفوا بها، ويتم تنفيذ المشروع. في هذه المرحلة التلميذ يكون في أوج عطائه مع محاولة مواجهة الصعوبات وتذليلها أثناء فترة الإنجاز، ليختم المشروع بتقويمه، ويكون مسايرا لمراحل المشروع منذ البداية ويصدر الحكم كل من المعلم والمتعلم أيضا، الذي يتعلم خلال هذه الفترة عملية النقد سواء لعمله أو لعمل زملائه أو للعمل الجماعي ككل.

إن طريقة المشروع تجعل المتعلمين لحمة واحدة وتعودهم على العمل الجماعي و«التعلم التعاوني، الذي يشاركون فيه كل حسب قدراته»[2]، كما أن التنسيق بين الجزئيات التي ينجزها التلاميذ تساعد على تطوير مهارة التنظيم والترتيب والبحث والتنقيب، كما أن هذه الطريقة تدفع التلميذ إلى«تعليم نفسه وتعليم غيره، عن طريق تبادل الخبرات بين المجموعات المكلفة بالقيام بعمل ما، وبين هذه المجموعة والمجموعات الأخرى في الصف»[3]، وهذا الاحتكاك ينمي لدى المتعلم قدراته في التواصل الاجتماعي وطرح أفكاره وإبداعاته ويعزز ثقته بنفسه.

أما مايعاب على هذه الطريقة تطلبها للماديات التي يصعب توفيرها خاصة في المدارس الجزائرية أين يكون تعداد الصف التعلمي كبيرا مايعيق متابعة كل المشاريع وإعطاء كل التلاميذ حقهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على التوقيت.

بعد هذا العرض لطرائق التدريس تجدر الإشارة إلى أن هناك طرائق عديدة حديثة لم يتطرق لها البحث مثل: العصف الذهني، التعلم بالحاسوب، التعلم التعاوني، التعلم الذاتي،... وتتعدد التسميات لكن ما اقتصر

[1]: المرجع نفسه، ص227.
[2]: المرجع نفسه، ص231.
[3]: المرجع نفسه، ص231.

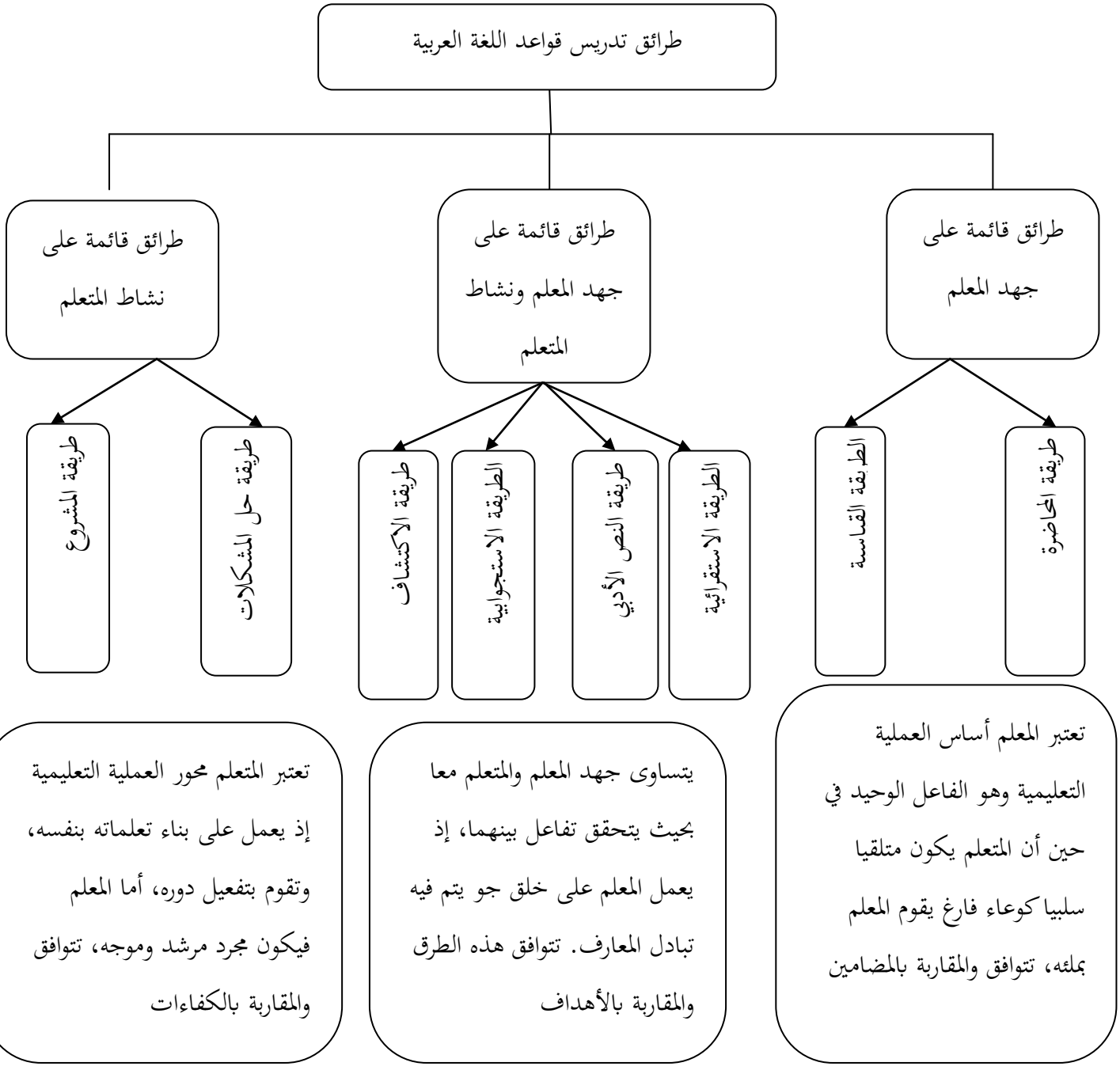
عليه البحث هو أهم الطرائق المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية، أما الطرق الأخرى فهي تستعمل عرضا ضمن جزئيات من الدرس ولا يقوم عليها الدرس بأكمله.

يتساءل الكثيرون أمام كل تلك الطرائق، ماهي الطريقة التي يجدر بالأستاذ الاعتماد عليها؟ ولماذا هذا التنويع المؤدي للحيرة والتشتت؟

المعلم الذكي هو القادر على معرفة الطريقة المناسبة لموضوع الوضعية التعليمية التعلمية ويستطيع تكييفها بما يناسب الأهداف التربوية والفرقات الفردية بين التلاميذ وما يتوفر من وسائل بيداغوجية، كما أن المعلم الناجح يستطيع أن يزاوج بين طريقتين أو أكثر ويضفي أسلوبه الخاص.

وعلى هذا الأساس يسمح تعدد الطرائق بفتح مجال للاختيار والانتقاء والتنوع الإيجابي لا السلبي.

وهذا مخطط توضيحي يقدم خلاصة عن كل الطرائق:


طرائق تدريس قواعد اللغة العربية
طرائق قائمة على جهد المعلم
طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم
طرائق قائمة على نشاط المتعلم
طريقة المحاضرة
الطريقة القياسية
الطريقة الاستقرائية
طريقة النص الأدبي
الطريقة الاستجوابية
طريقة الاكتشاف
طريقة حل المشكلات
طريقة المشروع
تعتبر المعلم أساس العملية التعليمية وهو الفاعل الوحيد في حين أن المتعلم يكون متلقيا سلبيا كوعاء فارغ يقوم المعلم بملئه، تتوافق والمقاربة بالمضامين
يتساوى جهد المعلم والمتعلم معا بحيث يتحقق تفاعل بينهما، إذ يعمل المعلم على خلق جو يتم فيه تبادل المعارف. تتوافق هذه الطرق والمقاربة بالأهداف
تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية إذ يعمل على بناء تعلماته بنفسه، وتقوم بتفعيل دوره، أما المعلم فيكون مجرد مرشد وموجه، تتوافق والمقاربة بالكفاءات

6- صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية:

التعلم هو تغيير سلوك المتعلم سواء بالاكتساب أو التخلي أو التغيير والتعديل، يكون بقصد في المدارس والمعاهد أو بغير قصد في المجتمع الذي يعيش فيه.

ويصادف أحيانا هذه العملية وتحقيق أهدافها عراقيل وصعوبات ذات أبعاد نمائية وانفعالية أو أكاديمية تربوية.

- **تعريف صعوبات التعلم:**

يعرفها مُحَمَّد عوض الله وأحمد عواد «صعوبات التعلم لفئة من الطلاب هي معاناتهم من انخفاض وتدني التحصيل الدراسي(الأكاديمي) الفعلي عن التحصيل المتوقع له، وتقاس صعوبات التعلم بدرجة... لمدى تواتر مجموعة من الخصائص السلوكية العامة وهي: قصور الانتباه، والنشاط الزائد، الاندفاعية، التذبذب الانفعالي وسوء التوافق الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم»[1].

كما عرفت في المعجم التربوي الجزائري Lexique Pédagogique هي: «الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، قد تكون صعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها، كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصية المعلم، أو المناخ العام السائد داخل المدرسة»[2].

إن تعليم قواعد النحو لا يختلف عن بقية العلوم إذ يواجه مشاكل وصعوبات أثناء نقل مفاهيمه العلمية للتلاميذ، ونهدف من خلال تقصي الصعوبات لكشف وتحديد المشكلة وتشخيصها والعمل على إيجاد العلاج المناسب لها، فـ« التشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها»[3].

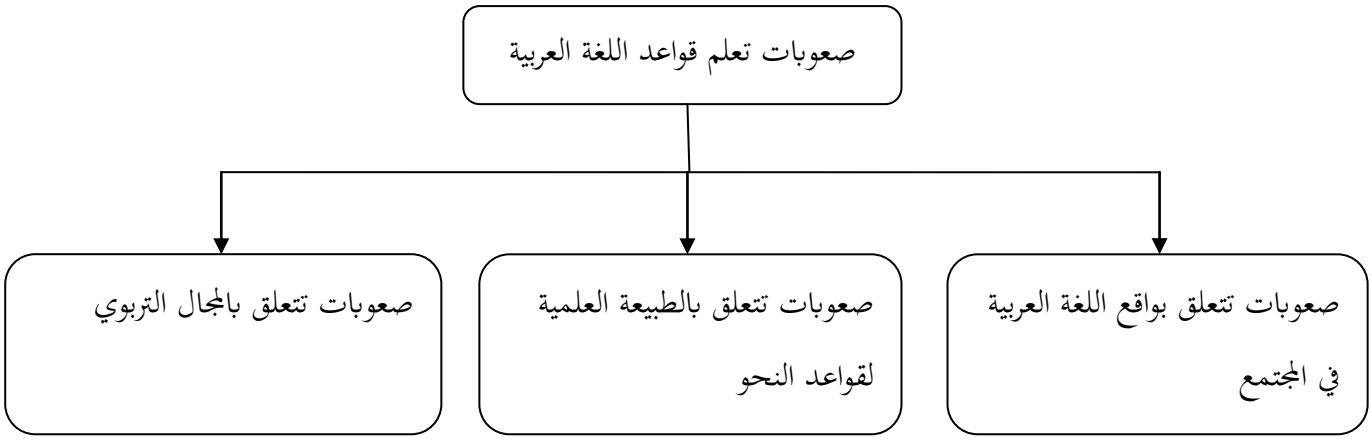
تؤثر هذه الصعوبات على الفعل التعليمي التواصلي بين المدرس والمتعلم وتتمثل مظاهرها فيما يلي:

---

[1]: ربيعة مرابطي، بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، قسنطينة، الجزائر،2011/2010، ص38.

[2]: فريدة شنان، المعجم التربوي Lexique Pédagogique، مرجع سابق، ص45.

[3]: رحاب أحمد إبراهيم إبراهيم، تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، المجلد2، مارس 2010، ص694.



6-1- صعوبات تتعلق بواقع اللغة العربية في المجتمع:

- **الازدواج اللغوي والتفرع اللغوي**: فالازدواج اللغوي هو «تعايش لغتين من نمطين مختلفين كالفرنسية والعربية... حيث تستعمل اللغتان بنفس الطلاقة نسبيا للتعبير عن التجربة الشخصية للناطقين بهما»[1].

أما التفرع اللغوي فهو: «أن يتواجد في البلد الواحد لغة ما إلى جانب اللهجة أو اللهجات المنحدرة منها»[2]، فهذا التنوع اللساني داخل المجتمع والوسط التربوي ينعكس سلبا على تعلم قواعد اللغة العربية ويتسبب في اللحن والوقوع في الخطأ، فالمتعلم قبل مرحلة المدرسة يتحدث بلسان مغاير مزيج بين عامية ولغة أجنبية، ليصطدم في المدرسة بلغة أخرى فصحى تختلف في قواعدها ومصطلحاتها عن تلك التي تعودها، مايُحْدِث عنده اختلال التوازن والوقوع في اللحن. وهذه ظاهرة لا تنحصر في مكان محدود، وإنما هي منتشرة في: المجتمع، البيت، المدرسة.

- **المجتمع**: لا يستعمل المجتمع الجزائري في معاملاته اليومية العربية الفصحى إلا في بعض وثائقه الإدارية، وقد اكتسحته العامية بلهجاتها وصارت « المستخدمة في كل محادثاتهم وحواراتهم، وهي المتداولة فيما بينهم وفي نواديهم ومحافلهم، والعامية نفسها ليست واحدة، وإنما هي عاميات متعددة»[3]، حتى وسائل الاتصال والإعلام تعمل على نشر العامية، من خلال كثرة استعمالها، كما أنها تعمل على

[1]: علي أبو لاجي عبد الرزاق، الازدواج اللغوي وانعكاساته على التعليم العربي في نيجيريا، مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية، المجلد3، العدد1، يناير 2004، ص3.

[2]: المرجع نفسه، ص3.

[3]: عباس المصري، عماد أبو حسن، الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، مجلة المجمع، العدد4، 2014، ص37.

تسويق لغة فصحى عليلة في حالات كثيرة، إذ كثر كسر قواعدها وانتهاكها وذلك راجع لغياب التدقيق اللغوي، وإهمال جانب سلامة اللغة.

- **البيت:** وهو الخلية التي يبنى عليها المجتمع، وبالتالي فهو لا يختلف عنه، إذ هناك هجر لاستعمال الفصحى، بل ليس هذا وحسب وإنما تواجه نفورا واستغرابا كبيرين؛ فنجد الأسرة ترى أن استعمال الفصحى «مكانه المدرسة، ويرجع ذلك بالطبع إلى ضعف الثقافة اللغوية لديهم»[1]. ولا يمكن فرض الفصحى، لأن العامية تندرج ضمن تطور استعمال اللغة في المجتمع، كما لا ننسى أن المجتمع الجزائري أمازيغي في الأصل عربه الإسلام، واللغات تخضع للتطور باعتبارها حية تعيش مع الإنسان، تتطور بتطوره، حتى الفصحى التي نتحدث عنها الآن، ليست نفسها فصحى قريش. وإنما المبتغى من هذا الكلام هو الدعوة إلى تعريب بعض المعاملات في المجتمع، كالإدارة والبحث عن مصطلحات عربية للمنتجات الحديثة وتداولها، بدل استعمال مصطلحات أجنبية ندسها دسا داخل لغتنا.
- **المدرسة:** رغم أن المدرسة هي المؤسسة التربوية التي يفترض أن اللغة العربية الفصحى تُمَارَسُ بين أفرادها من تلاميذ ومعلمين والطاقم التربوي. إلا أن هناك تقصيرا خاصة من طرف المعلمين، فهم يلجأون إلى العامية في كثير من الأحيان لشرح الدروس بتبريرات مختلفة، منهم من يتحجج بعدم فهم التلاميذ للفصحى، ومنهم من يعجز لسانه عن استعمال هذه اللغة بشكل سليم، ولذلك«لابد من معلم متمكن في اللغة العربية ويكون عارفا بمفرداتها وقواعدها وأصواتها، وعلى علم ودراية لما يُعلِّم وكيف تُعلَّم»[2].

كل هذه العوامل الاجتماعية المتعلقة ببيئة المتعلم، وتضييق لمجالات استعمال العربية خلقت ضعفا وفشلا في الكفاءة التواصلية بالفصحى لدى المتعلمين، سواء كتابة أومشافهة.

6-2- صعوبات تتعلق بالطبيعة العلمية لقواعد النحو:

- إن الدعوة لتفادي الأخطاء واللحن جعل اللغويين يضيقون على الطلبة والتلاميذ ويحرصون على تلقينهم القواعد الجافة بصرامة شديدة، ما أدى إلى نفور المتعلمين وعزوفهم عن النحو العربي، وصارت قفصا يتهرب منه الكثيرون «حتى أفضى الحال في النهاية إلى تعميق فجوة الإعراض عن

[1]: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص35.

[2]: جميلة عابد أبو منغم، أبعاد الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسة تحليلية إحصائية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد2، ملحق2، 2015، ص1633.

النحو واستغلاله، وأمست مطالبة المتعلمين بتطبيق قواعده وإظهار حركات إعرابه، عملية شاقة ومؤلمة، تضاهي وقع السياط على الظهور العارية»[1].

- فالتركيز على الإعراب وإهمال الجوانب الأخرى يحد من النحو ويحصره في بوتقة لا تناسبه، مهملا خلال ذلك دوره في بيان المعاني، في حين لابد من تجاوز «النظر إلى النحو –كما فهمه الأقدمون– على أنه قواعد تعرف بها أواخر الكلمات إعرابا وبناء، وقصر فهمه على هذا المعنى فقط، مع أن ارتباط الأساليب وترابط الكلمات وإدراك العلاقات فيما بينها لتحقيق معنى أو إدراك فكرة من الممكن أن يكون جزءا له فاعلية من مفهوم هذا العلم»[2].
- عمل النحويون الأوائل على تحميل النحو صفة العسر بسبب جنوحهم إلى الفلسفة وكثرة التأويلات والتقديرات والتعليلات وهي « ليست إلا ضربا من القياس الرياضي لا يطابق الواقع اللغوي في شيء. فمن غير المتصور أن يلجأ متكلم إلى مثلها والعربية تبذل له من معينها الخير نطقا والأقرب متناولا، والأبعد عن اللبس»[3]، ويعود ذلك إلى أن «النحاة تأثروا بالفلسفة والمنطق وغالوا في القياس وأكثروا من التعليلات، وكل هذا يتمثل في كتب النحو على اختلاف مناهج مؤلفيها وتباين مذاهبهم ومدارسهم واتجاهاتهم، وقد أدى هذا إلى الاضطراب أو التناقض في القواعد النحوية نفسها، وتسبب في إحداث خلافات عدة بين النحاة حول المسائل النحوية المعقدة»[4]، ماجعل متعلم النحو العربي يقع في حيرة كبيرة أمام كثرة التعليلات والتأويلات وحتى المعلمون يواجهون عسرا كبيرا في نقل هذه المفاهيم والرؤى المتباينة التي لم يَفهموها قبل أن يُفهِمُوها للمتعلمين، وقد أسهم ذلك في خلق فجوة واسعة أبعد المعلمين والمتعلمين عن الغرض الحقيقي لتعلم قواعد اللغة العربية.
- كثرة القواعد وتفريعاتها ويعود ذلك إلى تقديس لمجهودات النحويين الأوائل دون السعي الحقيقي لتيسير قواعد النحو، فرغم المحاولات القديمة والحديثة إلى أنها تفتقر إلى نظرة واسعة تشمل قدرات المتعلمين وإمكانياتهم والالتزام بصميم النحو في آن واحد، وذلك لا يكون إلا« بإلغاء

[1]: بن حويلي ميدني، واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، العدد5، جوان 2009، ص12.

[2]: مُحَمَّد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص402.

[3]: التواتي بن التواتي، هل النحو العربي في حاجة إلى التيسير؟، مجلة اللسانيات، العدد 8، ص16.

[4]: محمود حبيب شلال المشهداني، النحو العربي محاولات تيسيره وطرائق تدريسه، مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة بغداد، 2011، ص349.

بعض أبواب النحو وحذف العامل جملة وتفصيلا والتقليل من مظاهر التعليل والتأويل والتقدير»[1].

- سوء بناء أبواب النحو إذ أغلب كتب النحو عانت من عدم تنظيم أبوابه« مثل كتاب سبويه والمقتضب للمبرد(كتب النحو الأولى) قد حفلت بعيوب كثيرة زادت من صعوبة النحو منها ظاهرة الاضطراب، ويقصد بها غياب الخطة الواضحة التي يقوم عليها بناء الكتاب»[2]، وكان الأجدر جمع المادة العلمية وفق خريطة ذهنية واضحة ومدروسة وتقسيمها إلى أبواب وفصول تسهل على المتعلم استيعابها.

6-3- صعوبات تتعلق بالمجال التربوي:

يعد الصف المدرسي بصفة عامة المكان الذي يفترض أن يُهيأ كما ينبغي لتسهيل العملية التعليمية إلا أن تعليم النحو يعاني من مشاكل عدة:

- ضعف تكوين الأساتذة وإعدادهم في مجال تعليم اللغة العربية وذلك راجع لقلة المعاهد العليا لتعليم الأساتذة، ورداءة التعليم الجامعي وقلة الكفاءة لدى خريجيها، كما أن الوزارة تفتقر لسياسة جادة في انتقاء الأساتذة وتوظيفهم.
- سوء بناء المناهج و«ضعف الأهداف التي وضعت لأجلها وقلة الإفادة من البيئة والمجتمع لإثراء العملية التربوية، فضلا عن ضعف ملاءمتها لحاجات المتعلمين، والتطورات الحاصلة في الحياة عامة الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية، والعلمية التي تحدث في بلدان العالم»[3].
- عزل مادة النحو وعدم ربطها بالمواد الدراسية الأخرى في إطار المنهج التكاملي، حيث تبقى القواعد حبيسة أمثلة الحصة التعليمية. فلا تستثمر في الأنشطة، وبالتالي التركيز على الجانب النظري وتجاهل الجانب التطبيقي، « فالمربي الألماني هاربت Herbart دعا إلى ضرورة ربط مواد المنهاج، سواء الربط العرضي الذي يترك للمتعلم حرية توضيح العلاقات بين أجزاء المادة الواحدة

[1]: صادق فوزي دباس، جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد7، العدد2/1، 2008، ص98.

[2]: المرجع نفسه، ص87.

[3]: سعيد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان، ط1، 2015، ص62-63.

أو بين المواد بعضها ببعض أو بين المواد وبعض المواقف الحياتية خارج المدرسة»[1]، فهذه النظرة التكاملية تُكسِب المتعلم الوحدة، وكيفية دمج تعلماته واستثمارها.

- صعوبة المضامين والمقررات التعليمية، وعدم تكييفها؛ إذ لابد من تعديل المفاهيم العلمية للنحو بما يناسب قدرات المتعلمين ومستويات نموهم العقلية والعمرية والحركية والوجدانية، فما يلقن هو النحو التعليمي لا العلمي« أي ينصب الاهتمام على المفاهيم التي تتكيف مع ما تقتضيه التربية الحديثة، أي ينصب على تبسيط عرض القواعد على المتعلمين وكيفية تعليمها»[2]؛ فما يعلَّم من النحو هو مايحتاجه المتعلم ويجعله يستعمل اللغة العربية بشكل سليم، ويجنبه الزلل، ويحقق مبدأ النفعية، والتحرر من تلك العبودية لمعيارية النحو العربي، فلا يصح نقل العلوم النحوية بما تحمله من تفريعات وحشوه للمتعلمين من خلال قواعد معقدة ومطالبتهم بتخزينها وحفظها، لتُسترجع خلال فترة التقويمات، يضاف على ذلك عرض مواضيع القواعد يفتقر إلى التدرج المنطقي المدروس الذي يسهل تبويب المعارف النحوية في ذهن المتعلم، ويساعده على استيعابها، ولن يتحقق ذلك إلا بـ «التخطيط السليم في عملية وضع المناهج وبنائها والتدرج في عملية وضعها حسب المستوى العام للتلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة»[3].
- غياب أهداف واضحة وبارزة لتعليم قواعد اللغة «يتبناها التلميذ عند قيامه بنشاط مدرسي معين بغية اكتساب معارف ومهارات جديدة»[4]، وينجر عن ذلك فقدان الأهداف الأدائية التي تعني «محاولة التلميذ الحصول على أحكام إيجابية وتجنب الأحكام السلبية المتعلقة بالقدرات»[5]، والمتعلم في هذه الحالة يصبح متلقيا سلبيا فاقدا للدافعية التي تخلق فيه روح المثابرة والاجتهاد من أجل أهداف معينة. فـ«للأهداف أهمية واضحة في حياة الأفراد، تحدد مسارهم، وتنظم أعمالهم ومواقفهم في الحياة اليومية، وتشجعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل تحقيقها. وفي الوقت نفسه يتخبط المرء الذي ليست له أهداف واضحة نحو اليمين تارة ونحو اليسار تارة أخرى،

---

[1]: عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2011، ص109.

[2]: ابن حويلي الميدني، واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمن، مرجع سابق،ص22.

[3]: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص62.

[4]: فريدة قادري، أثر الأهداف التعليمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2006/2005، ص18.

[5]: المرجع نفسه، ص18.

وتتناقض قراراته ومواقفه من وقت لآخر لعدم وضوح الرؤيا لديه»[1]، وفي ظل غياب الأهداف لتدريس القواعد النحوية لا يمكن أن تتوقع من أبنائنا إقبالا نحو هذا النشاط واهتماما، يعمل على رفع مستوى المتعلمين وتخطي عقبة ضعف تعليم قواعد اللغة العربية وصعوبتها.

- تجاهل الأساتذة والمسؤولين لتوفير الوسائل التعليمية «والتقنية الحديثة المساعدة على تيسير المحتوى التعليمي في المناهج، منها البرامج التلفزيونية، والإذاعة المدرسية، والملصقات التعليمية، التي تساعد بنحو كبير على اكتساب المتعلم للمفاهيم اللغوية وممارستها في الحياة اليومية»[2]؛ إذا كانت الوسائل والوسائط التعليمية في السابق جزءا من الدرس تساعد وتسهم في تسهيل الشرح، فاليوم تبنى التعلمات وهي الدرس في حد ذاته وذلك نظرا لما لها من فوائد جمة منها:
  - تجسيد الجانب الملموس من الدرس للمتعلم.
  - التخلص من النمط الخطي لنقل المعارف من المعلم إلى المتعلم.
  - السيطرة على الوقت المخصص للنشاط.
  - تثبيت وترسيخ المعلومات وتسهيل تعلمها.
  - إثارة تشويق ودافعية المتعلم.
  - سرعة اكتساب التعلمات والكفاءات المستهدفة من الدرس.
  - لفت انتباه المتعلمين وجذبهم نحو الدرس.
- إهمال الجانب الوظيفي لاستعمال قواعد اللغة العربية والاقتصار على تحصيلها دون الممارسة، فالهدف الرئيس من تعليم لغة ما وقواعدها هو تحقيق التواصل مع الآخرين والتعبير عن احتياجات الفرد، وذلك يولد الإحساس بضرورة تعلم النحو وجدوته، فقد دعا سيمون ديك Simon Dick لاستثمار مبادئ النحو الوظيفي من خلال السعي لبناء كفاءة تواصلية تتفاعل من خلالها الملكات الخمسة: الملكة اللغوية والمنطقية والمعرفية والإدراكية والاجتماعية. فـ« اللغوي يهدف إلى تنمية القدرة اللغوية والتواصلية عند المتعلم وتمكينه من التعامل مع النصوص اللغوية الواصفة وإكسابه حاسة التذوق الفني»[3]، ما يعني التخلي عن ذهنية تعليم قواعد اللغة العربية لذاتها، كما يجدر على المعلمين والنظام

[1]: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق ، عمان، ط1، 2001، ص37.

[2]: سعيد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص63.

[3]: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص187.

التربوي إدراك الهدف من تعلم القواعد الذي يتمثل في تقويم الألسنة والتحكم في اللغة الفصحى، سواء أثناء تدوينها أو الممارسة الشفهية.

- جمود طرائق التدريس وعدم جدواها، فأغلب الأساتذة والمعلمين يعتمدون في تدريس قواعد النحو الطريقة القياسية والاستقرائية وطريقة النص الأدبي في إطار المقاربة النصية، دون السعي إلى تجديد معارفهم والاطلاع على أحدث الطرائق وماتوصلت إليه آخر الدراسات في مجال التعليمية وتيسير النحو، وبهذا تموت جهود الباحثين قبل التطبيق الفعلي لها، ومن ذلك تطبيق مبادئ النظرية الخليلية الحديثة والألعاب التعليمية، وتفعيل طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

7- تدريس نشاط قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات:

مرت المنظومة التربوية الجزائرية بمراحل متعددة سعيا منها لمسايرة أحدث ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في مجال التعليمية؛ فمن المقاربة بالمضامين التي كانت تسعى إلى حشو ذهن المتعلم بالمعارف، مغيبة في ذلك قدراته في التفكير والاستنتاج والتحليل، ماجعل المسؤولية برمتها تقع على كاهل المعلم، انتقلت إلى المقاربة بالأهداف التي حسنت إلى حد ما من العملية التعليمية-التعلمية؛ إلا أنها كانت تسير في نمط خطي أثناء تلقينها للمعارف وتفتقر لليونة والمرونة، مجزئة المفاهيم والمعلومات إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية؛ وغالبا ما تكون في معزل عن المحتويات، ونظرا لهذه الثغرات رأت الهيئات القائمة على هذا القطاع أملا في المقاربة بالكفاءات للنهوض بمستوى المعلم والمتعلم، وتطوير العملية التعليمية –التعلمية.

- **مفهوم المقاربة بالكفاءات:** وقد تباينت الآراء حول الأصل اللغوي المناسب، بين كفاءة وكفاية.
- **الكفاءة لغة:** الكَفِيءُ النَّظِيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكَفُوءُ، والمصْدَرُ الكَفَاءَةُ بالفتح والمد، وتقول لا كِفاءَ له بالكسر، وهو في الأَصْلِ مَصْدَرٌ، أيْ لانَظِيرَ لَهُ، والكُفْءُ: النَّظِيرُ وَالمسَاوِي، ومنه الكَفَاءَةُ في النِّكَاحِ، وهو أن يَكُونَ الزَّوْجُ مُنَاسِبًا للمَرْأَةِ فِي حَسَبِهَا ونَسَبِهَا وبَيْتِهَا وغير ذلك، وتَكَافَأَ الشَّيْئَانِ: تَمَاثَلَا. وفي قوله تعالى:﴿ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ﴾ الإخلاص: 4، معناه: لم يكن أحد مثلا لله تعالى»[1].

[1]: ابن منظور، لسان العرب،المجلد1، باب الألف ، مرجع سابق، ص169-170.

وجاء في القاموس المحيط:« كَافَأَهُ:مكافَأةً وكِفَاءٌ: جَازَاه، الاسم الكفاءة والكفَاء، بفتحهما ومدهما، وهذا كِفَاؤه وكِفْأَتُه، كَفِيئُه، وكُفْؤُه وكَفْؤُه وكَفُوؤُه، والكفَاءُ: سُتْرَةٌ مِنْ أَعْلَى الْبَيْتِ إِلَى أَسْفَلِهِ،الكَفِيءُ والكِفْء بالكسر: بَطْنُ الوادي، والتَّكَافُؤُ الاسْتِوَاءُ»[1].

- **الكفاية لغة:** كَفِيَ : الليث، كَفَى يَكْفِي كِفَايَةً إِذَا قَامَ بِالْأَمْرِ، ويُقَالَ اسْتَكْفَيْتُه أَمْرًا فَكَفَانِيه، ويقال كَفَاهُ هَذَا الْأَمْرَ أيْ حَسْبُكَ، وكَفَاكَ هذَا الشَّيْءَ.

ويقال كَفَاهُ الْأَمْرَ إِذَا قام فيه مَقَامَه...كَفَى بالله، تَقْدِيرُهُ كَفَى اكْتِفَاؤُكَ بالله أيْ اكْتِفَاؤُكَ بالله يَكْفِيكَ.

- والكُفْيَةُ بالضَمّ: مَايَكْفِيكَ مِنَ الْعَيْشِ وَقِيلَ الكُفْيَة: القُوتُ، ويُقَالُ فُلَانٌ لَا يَمْلِكُ كُفَى يَوْمِهِ على ميزان هذا أي قُوتَ يَومِهِ»[2].

«كَفَاهُ مَؤُونَتَهُ يَكْفِيهِ كِفَايَةً، وكَفَاكَ الشَّيْءُ واكْتَفَيْتُ بِهِ، واسْتَكْفَيْتُهُ الشَّيْءَ فَكَفَانِيهِ، ورَجُلٌ كَافٍ وكَفِيٌّ، الكاف: حسبك، تَكَفَّى النبات: طَالَ»[3].

- **اصطلاحا:** تبلور مفهوم الكفاءة في المجال المهني؛ إذ كان يقصد به الاستفادة من الموارد البشرية إلى أقصى حد، ثم انتقل هذا المفهوم إلى المجالات الأخرى ومن ذلك مجال التربية والتعليم، حيث اكتسب أبعادا تعليمية، تجمع بين الأقطاب الثلاثة: معلم، متعلم، منهاج دراسي، وهنا نجد للكفاءة تعاريف عدة:

تعريف جيرار وروغيس Girard& Ragis:«الكفاءة هي مجموعة مدمجة من القدرات والموارد التي تسمح بمواجهة فئة من الوضعيات»[4].

تعريف ديكاتل Deketele:«الكفاءة هي مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على فئة من المحتويات المعطاة في وضعيات لإيجاد حل لمشكل مطروح»[5].

---

[1]: الفيروزبادي، القاموس المحيط، باب الألف، مرجع سابق، ص8.

[2]: ابن منظور، لسان العرب، المجلد15، باب الياء، مرجع سابق، ص261-263.

[3]: الفيروزبادي، القاموس المحيط، باب الياء، مرجع سابق، ص 1335.

[4]: مصطفى رمضاني، أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2015/2014، ص67.

[5]: المرجع نفسه، ص67.

تعريف رومانفيل Romanville:«الكفاءة تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف»[1].

بالمقارنة بين التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي يظهر جليا أن مصدر الكفاية أكثر دقة، لما يحمله من معاني الاكتفاء والقدرة على أداء عمل ما. عكس الكفاءة التي تبدو بعيدة بدلالاتها عن المعنى الاصطلاحي؛ إذ يقصد بها الند والنظير والمساوي. ورغم ذلك فالمصطلح الشائع في الوسط التربوي هو الكفاءة، وهذا الخلل يعود إلى عملية الترجمة التي لا تتسم بالتدقيق اللغوي الكافي.

إن مجموع هذه التعريفات تخدم فكرة واحدة تتلخص في:

المقاربة بالكفاءات تسعى لجعل المتعلم يبني تعلمات جديدة من خلال موارده السابقة، ليكتسب معارف ومهارات إجرائية أو أدائية يوظفها لحل مشكلة ما في سياق معين يتوافق مع الحياة الإنسانية، ويعمل خلال ذلك على دمج معارفه وتعلماته النظرية والتطبيقية السابقة والجديدة، لغرض بناء موقف فعال، وإعطاء حلول تعبر عن حسن تصرفه، فالمقاربة بالكفاءات تسعى لبناء فرد قادر على مواجهة الحياة بكل أبعادها، متحملٍ للمسؤولية، مبدع في استثمار قدراته:

معارف نظرية+ معارف إجرائية+ إدماج (مواقف)= كفاءة.

تمثل المعادلة تحليلا للكفاءة، التي تعبر عن تفاعل بين هذه العناصر الثلاث: معارف نظرية بحتة، معارف إجرائية، إدماج الموارد في مواقف.

- **جديد المقاربة بالكفاءات:**

- **طرفي العملية التعليمية–التعلمية (معلم/متعلم):**

تخضع العملية التعليمية–التعلمية في بناء أسسها إلى نظريات علم النفس والتربية وقد كانت المقاربة بالكفاءات وليدة النظرية البنائية في تصورها لمفهوم عمليتي التعلم والتعليم، التي قامت بقلب جذري لأدوار كل من المعلم والمتعلم، فالمتعلم صار إيجابيا تتمحور حوله العملية التعليمية، والمعلم صار موجها مرشدا، وفَقَدَ تلك السلطة في تقديم المعلومة، فـ«يتم تشجيع المتعلمين لاستخدام مواهبهم الخاصة ومهاراتهم في المواقف التي يمكن أن يكتشفوا فيها ما يمثل معنى أو فائدة بالنسبة لهم، كما أن المعلمين ليسوا مصادر للمعرفة، ولكنهم ميسرين لعملية التعليم–التعلم، فهم يقومون بتنظيم المتعلمين لحل المشكلات وبناء المعرفة من خلال الاستكشاف

[1]: وسيلة حرقاس، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر،2010/2009، ص 149.

والنقاش، ويتم تلقي التعليم كعملية بناء معرفي وليست مجرد نقل حقائق هذه المعرفة»[1]، إن هذه النظرة الجديدة تخفف العبء عن المعلم وتقتصد في جهده وتخرجه من النمطية والروتين في التلقين، فمبدؤه عدم تقديم «معارف جاهزة إلى المتعلم، ولكن يقدم له التوجيهات، ويثير فيه التساؤلات؛ التي تدفع المتعلم إلى استغلال موارده وإمكاناته لاكتساب المعارف بعد اكتشافها وتنظيمها وبنائها، بصورة تسمح باستدعائها كلما اقتضت الضرورة ذلك»[2].

وفي هذه الحالة يصبح المتعلم هو مركز العملية التعلمية، فهو يسعى بمساعدة المعلم وتطبيق استراتيجيات معينة لبناء تعلماته بمفرده وتنظيمها، وعبر مجموعة من الوضعيات التعلمية يكتسب التلميذ الكفاءة المستهدفة من درس معين أو مجموعة دروس، ويشمل منطق التعلم والتركيز على المتعلم نموذجين هما:

«نموذج الانغماس: حيث يقوم المتعلم بفحص وغربلة المحتوى، بما يلبي حاجاته وكفاءاته، دون تدخل من المعلم إلا نادرا.

نموذج التشابك: حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد، أن يكون المتعلم مسؤولا عن إدماج معارفه، وتثبيت شبكاته المعلوماتية الخاصة على مستوى الموارد والأشخاص»[3].

فالتصور البنائي للتعلم ينظر إلى أن المعرفة الجديدة تعتمد «على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا»[4]؛ فهو لا ينطلق من فراغ أثناء استقباله ومعالجته للتعلمات الجديدة لتحقيق الفهم والاستعاب والوصول للملاءمة مع المحيط، الذي يتفاعل معه ويجيب عن الحيرة والتساؤلات التي راودته.

- **الأنشطة التعلمية وأهدافها:**

إن التعليم لم يعد عرضا للمعارف جاهزة، وإنما صار وضعا للمتعلم أمام مجموعة من الوضعيات المشكلة التي تستدعي استعمال قدراته ومهاراته ومعارفه للوصول إلى حلول، تساعده في التعلم الذاتي، ولا يطلق مصطلح وضعية إلا إذا توفرت على شروط هي:

« - الرافد: الذي هو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم مثل: نص مكتوب –مسألة–صور–مخطط.

---

[1]: كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب، ط1، 2008، ص32.

[2]: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2002، ص15.

[3]: عبد الحميد معوش، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012/2011، ص67.

[4]: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص14.

- التعليمات: الخاصة بالإنجاز المُبَلَّغَةِ إلى المتعلم بصورة واضحة.
- بُعد الوضعية: وهو الإنتاج المسبق المنتظر»[1].

وتتنوع هذه الوضعيات حسب أهدافها:

- وضعيات تعليمية: وهي وضعيات محفزة ومثيرة للحيرة، تُوظَّف لدفع المتعلم إلى التعلم وإيجاد إجابات وحلول فردية أو جماعية، يتعلم من خلالها المعارف والمهارات الجديدة المبثوثة داخل الوضعية التعلمية.
- وضعيات إدماجية: وهي وضعيات تهدف إلى «جعل المتعلم يعي مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج، بحيث لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات، وسوابق). كما لا يحدث إلا من خلال وضعيات مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها»[2].
- الأنشطة التعلمية التي تمارس في حجرة الدراسة تهدف لبناء كفاءة، تتجاوز استجابات المتعلم داخل الصف التربوي أو ورقة الإجابة، وإنما تحضير المتعلم لمواجهة الحياة، فوظيفة المدرسة تعدت نقل المعارف إلى «إكساب كفايات منهجية واجتماعية وكفايات الاستقلالية والعمل في فريق والحوار وتدبير الخلاف والتواصل والمرونة والفكر الإبداعي والمعنى الجمالي وقابلية التكوين المستمر والتحفيز»[3].

- **طرائق التدريس:**

عرض المحتوى التعليمي وفق المقاربة بالكفاءات يستوجب تطبيقا للطرق الفعالة والنشطة «التي تحقق تفاعلا إيجابيا داخل الوضعية التعليمية، التي تنطلق من ضرورة تقليص حجم تأثيرات المعلم في توجيه الصف، ودعوة التلاميذ إلى تنظيم حل الوضعيات باستعمال طرق تعلم ذاتية»[4].

بحيث تضمن للمتعلم الحرية في التعامل مع الوضعية التعلمية والوصول إلى الحلول بشكل شخصي، ومن أكثر هذه الطرق التي أثبتت نجاعتها:

- طريقة حل المشكلات.

---

[1]: المرجع نفسه، ص48.

[2]: فاتح لغريلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 14، أكتوبر 2013، ص 74-75.

[3]: الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2006، ص43.

[4]: لزهر خلوة، مقارنة للتدريس بين الأهداف والكفايات، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر،2005/2004، ص102.

- طريقة المناقشة والحوار.
- طريقة المشروع.

«يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تَوَلد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يُكَلَّف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه»[1].

وعلى الطرائق أن تكون مناسبة للفئة العمرية التي ينتمي إليها المتعلم، تتوافق مع ميولاته وقدراته العقلية، وفي آن واحد تخدم الأهداف التعليمية المرجوة من الدرس.

- **التقويم:**

- التقويم في المقاربة بالكفاءات ليس تقويما للمعارف المجردة واستذكارها، وإنما تقويم للكفاءة، ويتم ذلك «على مقياسين اثنين على الأقل وهما: نوعية الإنجاز في العمل، ونوعية النتيجة المتحصل عليها.

وفي المجال المدرسي يُقَيَّم المتعلم بدلالة ماينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس، وفي مقدمتها: جودة الإنتاج ومطابقته للمطلوب»[2].

- إن التقويم الذي يقتصر على قياس التحصيل الكمي للمعارف لا يجدي نفعا، ولا يبين المستوى الحقيقي للمتعلم، ولا يقف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

- لم يعد التقويم مجرد اختبارات يجتازها المتعلمون، من أجل الانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر، وإنما صار مسايرا لمراحل الدرس، وجزءا لا يتجزأ من الفعل التعليمي، وهو تقويم «للكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تُمَكِّن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع، بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه المؤشرات "مؤشرات الكفاءة" والهدف هنا تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها»[3].

---

[1]: صبرينة حديدان، شريفة معدن، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 2011، ص205.

[2]: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق،ص45.

[3]: وسيلة حرقاس، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية،دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، مرجع سابق، ص171.

الفصل الثاني: ماهية التحصيل الدراسي.

1- مفهوم التحصيل الدراسي.

2- أنواع التحصيل الدراسي.

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

4- اختبارات وقياس التحصيل الدراسي.

5- آلية تحسين مستوى التحصيل الدراسي من منظور التعليمية.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

- **لغة:** ورد في لسان العرب «الحَاصِلُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَابَقِيَ وثَبُتَ فِي ذِهْنِ مَاسِوَاه، وتَحَصَّلَ: تَجَمَّعَ وثَبُتَ، والتَّحْصِيلُ: تَمْيِيزُ مَا يَحْصُلُ، وَالْاسْمُ حَصِيلَةٌ.

قال تعالى:﴿ وَحُصِّلَ مَا فِي ٱلصُّدُورِ ﴾العاديات : 10 أي بَيَّنَ، وقال غَيْرُهُ ميَّز، وقال بعضهم جمع وحصَّلتُ الأَمْر: حَقَّقْتُه وَأَبَنْتُهُ» [1].

إن مصطلح التحصيل لغويا يتضمن معاني التثبيت و الترسيخ والبيان.

أما عن لفظة درس في أصل وضعها اللغوي، من خلال ما بينه ابن منظور في عينه « دَرَسَ الكِتَابَ يَدْرُسُهُ دَرْسًا ودِرَاسَةً ودَارَسَهُ: ومن ذلك، وكَأَنَّهُ عَانَدَهُ حَتَّى انْقَاد لِحِفْظِهِ، وقُرِئَ بِهِمَا: وليقولوا دَرَسْتَ وليقولوا دَارَسْتَ: ذَاكَرْتَهُمْ ودَرَسْتَ الكِتَابَ أَدْرُسُهُ دَرْسًا، أي ذَلَّلْتُه بِكَثْرَةِ القِرَاءَةِ حتى حَقَّ حِفْظُهُ علي والسُورَة أي حَفِظْتُهَا، ويقال سمي إدريس عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى...وتَدَارَسُوا القُرْآن، أي اقْرَؤُوه، وتَعَهَدُوه لِئَلَا يَنْسُوه» [2].

فالدراسي بمعنى ما تم تعلمه، وقراءته وحفظه، وإذا جمعنا بين المعنيين اللغويين لكلمتي تحصيل ودراسي فالنتيجة ما ثبت وبقي في الذهن من المعارف والمعلومات التي تم دراستها.

- **اصطلاحا:** يرى جابلين Chaplin أن « التحصيل هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يُقيَّم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقدمة أو كلاهما» [3].

يعرفه مُحَمَّد خليفة بركات بأنه:« الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية التي تُجرَى في المواد المبرمجة كل سنة ودلالة هذه الدرجة تعني مدى فهم التلميذ لها والمهارة التي توصل

[1]: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ح ص ل)، مرجع سابق، ص 184-186.

[2]:المرجع نفسه، المجلد6، مادة (د ر س)، ص94-96.

[3]: رفيقة يخلف، رياض الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي أقسام السنة الأولى أساسي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،2005/2004، ص 127.

إليها من تعلم المادة المتبعة من المواد الدراسية»[1].

إن مُحَمَّد خليفة بركات يحصر التحصيل الدراسي في القيمة العددية التي يتحصل عليها المتعلم عند الإجابة في ورقة الأسئلة وهي تعبر عن اكتسابه للمعرفة.

عبد الرحمان العيساوي يعرف التحصيل الدراسي بأنه« المقدار المعرفي الذي حصَّله الفرد نتيجة التدريب والخبرات، ويقاس بالاختبارات التحصيلية المتداولة في المؤسسات التعليمية والتربوية وذلك لتقييم نشاط التلميذ المدرسي وهو ما يعبر عنه بالمعدل العام لدرجاته التي حصل عليها في جميع المواد الدراسية»[2].

العيساوي يرى أن التحصيل الدراسي هي كمية المعارف و المهارات التي تعلمها واكتسبها المتعلم أثناء مشواره الدراسي، أما الاختبارات ونتيجتها فهي مجرد أداة قياس يتبين من خلالها مدى استيعاب المتعلم لما تلقاه من معلومات، وقدرته على استظهارها.

يشير معجم اللغة العربية إلى أن التحصيل« إنجاز في ميدان معين وخاصة في المجال الدراسي، ويعرفه أيضا على أنه القدرة المكتسبة على أداء عمل دراسي»[3].

معجم اللغة العربية لم يولي أهمية للاختبارات وتقييم نتائجه. في حين أعطى أهمية للقدرة على الأداء وممارسة المهمات الدراسية في إطار المؤسسة التربوية.

ومن خلال مجموعة التعاريف التي سلف ذكرها يمكن تعريف التحصيل الدراسي أنه: نواتج التعلم التي ترسخت في ذهن وسلوك المتعلم وقدرته على توظيفها في مهمات تعليمية تتطلب المعرفة والمهارة، ويتحقق ذلك داخل الفضاء المدرسي، ويتم قياسه من خلال مجموعة من الاختبارات التي يعدها المعلم.

[1]: مسعود خالي، أثر المحيط الدراسي على التحصل الدراسي للطفل الكفيف في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة، مجلة آفاق العلمية، دار الخلدونية، الجزائر، العدد 5، 2011، ص 147.

[2]: المرجع نفسه، ص 148.

[3]: نادية بعيبع، فايزة بنت صالح الحمادي، فعالية التقويم البديل في رفع كفاءة التحصيل الدراسي في بعض المقررات لدى عينة من طالبات، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، العدد 6، 2011، ص201.

2- أنواع التحصيل الدراسي:

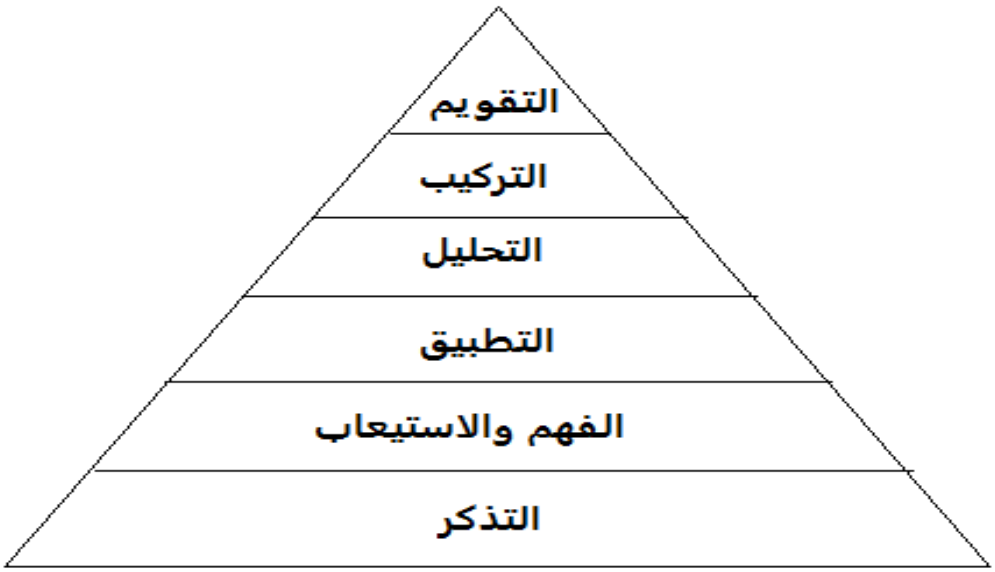
عملية التعلم تستهدف مستويات عدة وتسعى لبنائها وتطويرها:

- المستوى المعرفي.
- المستوى المهاري الحركي.
- المستوى الوجداني النفسي.

2-1 التحصيل الدراسي المعرفي:

ويقصد به مجموعة العمليات العقلية التي قسمها بلوم Bloom إلى «ستة مستويات متفاوتة في سهولتها وصعوبتها مرتبة ترتيبا هرميا ... حيث نجد أن قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة، في حين تزداد صعوبته في المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة ذلك الهرم»[1].

تصنيف بلوم:



الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي [2]

[1]: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، مرجع سابق، ص 161.
[2]: المرجع نفسه، ص162.

يتضمن المجال المعرفي عمليات ذهنية بحتة بكل تدرجاتها؛ إذ تنطلق من التذكر الذي لا يتعدى أن يكون استرجاعا للمفاهيم والتصورات التي اكتسبها أثناء العملية التعليمية التعلمية واستحضارها، أما المرحلة الثانية فهي تستدعي فهم المعارف واستيعابها وإعادة بنائها بأسلوبه الخاص وحتى « ترجمتها من صورة إلى أخرى مع التنبؤ بالنتائج والآثار»[1].

أما التطبيق فيعني « قدرة التلميذ على استخدام الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرق التي درسها وفهمها، في مواقف جديدة واقعية سواء داخل القسم أو في الحياة اليومية العادية خارج القسم»[2]؛ فهي مرحلة يقوم فيها المتعلم باستغلال ماتعلمه وفهمه ويوظفه في احتياجاته سواء ماتعلق منها بالمجال المدرسي، أو حتى ضمن نشاطاته اليومية، فهي الممارسة الفعلية لمكتسباته المعرفية، ويتحقق في هذا المستوى إمكانية ملاحظة ماحصَّله التلميذ من معارف ومعلومات .

وفي مستوى عقلي أعلى يقع التحليل وهو « عملية تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر ثانوية/فرعية وتجزئتها إلى أبسط مكوناتها الأساسية، من أجل فهم بنائها التنظيمي التركيبي وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة، مع إدراك العلاقات التي تربط هذه الأجزاء»[3]، وغوصٍ في تفاصيل المعرفة لتوصيفها واستخراج الروابط المنطقية بين أجزاء المعرفة وفهم لقواعد تركيبها، وهنا يلعب المتعلم دور المتقصي، ويسعى لفهم تعلماته فتراوده الحيرة التي تتطلب إجابات لماذا؟ وكيف؟... فتتحقق لديه صورة واضحة الأبعاد حول المعارف التي تلقاها، ويفهم تفاصيلها وجزئياتها، بحيث لا يكتفي بمجرد الحمل عن المعلم بل يحلله ويتعرف على جزئياته والعلاقات الرابطة بينها.

يلي التحليل عملية التركيب، وهي أكثر تعقيدا إذ تتطلب « تجميع أجزاء المادة التعليمية لتكوين كل متكامل فريد من بنات فكره»[4].

وتحتاج هذه العملية قدرات ذهنية عالية ليتمكن الذهن من خلق روابط وعلاقات ذات دلالة بين الأجزاء، لبنائها وتشكيل تكتل معرفي موحد، ففي هذه المرحلة يصبح المتعلم قادرا على جمع معارفه

[1]: مُحَمَّد بن يحي زكريا، مسعود عباد، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات- المشاريع وحل المشكلات-،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، د.ط، ص26.

[2]: المرجع نفسه، ص 26.

[3]: المرجع نفسه، ص 26.

[4]: المرجع نفسه، ص 27.

ومفاهيمه من أجل بناء معارف خاصة به مولدة من فكره، ويقوم بجمع أجزاء معارفه ليكون كلا منظما مبنيا على علاقات مترابطة ذات دلالة، تعد هذه المرحلة مستوا عقليا عاليا، إذ من خلاله يتحقق الإبداع والتفرد بالأفكار.

إن أكثر العمليات الذهنية تعقيدا التقويم« وهو عملية نقدية للأفكار والوسائل والنظريات والأعمال؛ أي لكل ما يتعلمه ويتناوله بالدراسة»[1]، إن هذه المرحلة تستوجب إصدار أحكام خاصة نابعة من فكره خاضعة لذوقة ورأيه الشخصي.

2-2 التحصيل الدراسي المهاري/ الحركي:

وهو الذي يمثل « المهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني، مثل حركة اليدين والقدمين أو الجسم كله، ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة »[2] .

فهو يمثل ما يتعلمه التلميذ من مهارات جسمية تتعلق بحركات الأيدي والأرجل ويستثمر ذلك على سبيل المثال في الكتابة والرسم والموسيقى، والتربية البدنية. الاهتمام بهذا المجال يحقق التوازن لدى المتعلم؛ توازن بين حاجاته المعرفية والوجدانية والجسمية، فهو يسهم في بناء شخصيته، ويعزز قدراته الآدائية، وقد قام سمبسون Simpson بتصنيفه إلى مستويات ينطلق فيها من البسيط في قاعدة الهرم إلى المعقد في قمته.

[1]: المرجع نفسه، ص 27.

[2]: مايسة يوسف حلس، أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين، 2011/2010، ص52.

هرم مستويات المجال الحركي[1]

ويقصد بمستوى الإدراك الحسي لدى المتعلم « مدى استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي»[2].

إذ يتمكن المتعلم في هذا المستوى من تحديد الوسائل والأدوات التي ستسهم في أدائه للعمل الحركي، فيميز ما يحتاج إليه ويدرك المناسب له وكيفية استعماله، ما يدل على أن المتعلم يمتلك في هذه المرحلة تصورا قبليا لما يجب أن يقوم به.

وبعد مرحلة الإدراك الحسي، يتطلب توفر الميل والاستعداد للقيام بالمهمة حتى يؤديها كما ينبغي؛ إذ «يشير هذا المستوى إلى التهيؤ النفسي والعقلي والحسي للقيام بعمل معين. يتعلق التهيؤ أساسا بالاستعداد أو النزعة أو الدافعية لتأدية نشاط أو سلوك»[3]، فهذه المرحلة ترتبط أساسا بالرغبة في الأداء، فالدافعية النابعة ناتجة من مثيرات معينة في الوسط التعليمي تجعل العقل« يرسل إشارة إلى الجسم أو أطرافه التي ستقوم بأداء المهارة طالبا منها الاستعداد أو التأهب لتطبيقها. أما إذا لم تكن هناك رغبة أو لم يكن

[1]: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، مرجع سابق، ص553.

[2]: المرجع نفسه، ص 554.

[3]: مُحَمَّد بن يحي زكريا، مسعود عباد ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات– المشاريع وحل المشكلات–، مرجع سابق، ص29.

هناك ميل عاطفي للقيام بمهارة معينة، فإن العقل سيرسل إشارة إلى الأطراف يأمرها بعدم الحركة للقيام بهذه المهارة»[1]، وعلى هذا المستوى تبرز بوضوح العلاقة الرابطة بين المجالات الثلاثة للتحصيل الدراسي(عقلي، حركي، وجداني) إذ أن الرغبة النفسية النابعة عن ميولات الشخص ورغباته تسيطر على السيالة العصبية، التي يرسلها العقل إلى أعضاء الجسم سواء آمرا لها أو ناهيا. بعد ذلك سيحاول المتعلم البدء بالممارسة الفعلية لكن بصورة مبسطة وهذا ما يندرج ضمن مستوى الاستجابة الموجهة فهي« تشمل مرحلة التقليد، مثل إعادة التلميذ لمهارة معينة قام بها المعلم، ومرحلة التجربة والخطأ أو المحاولة والخطأ، مثل القيام باستخدام الاستجابة المزدوجة لتحديد الاستجابة الأفضل، أو القيام بأداء مهارة بشكل تجريبي للبدء بأدائها بمهارة فيما بعد»[2]؛ فالمتعلم يتدرج في تحصيله من السهل إلى الصعب، وينطلق في أداء مهارته وممارسته فعليا، إما من خلال التجريب أو محاكاة معلمه أو قد يعتمد على خبرته الحسية في تطوير مهارته، فيستعمل أسلوب المحاولة والخطأ بغية تحسين مستوى مهاراته الحركية، أو تقديم استجابات أدائية مزدوجة لاختبارها، وانتقاء أحسنها، ويتوصل إلى الاختيار الأمثل عن طريق الأحكام التي يصدرها المعلم تجاه أدائه، أو عن طريق النتائج المتحصل عليها وتحكمه الذاتي بالاستجابتين.

ويحقق تحديد الاستجابة المناسبة وممارستها لعدة مرات، تَعوُّد المتعلم عليها مما يسهل عليه الأداء ويُكْسِبه مهارة وكفاءة « وهنا تتم عملية تأدية الحركات دون أدنى تعب وبشكل آلي، وبعد تكرارها مرات ومرات، [يتولد] نوع من الثقة والكفاءة»[3].

ومع التكرار للمهارة يكتسب المتعلم تلقائية في تصرفاته وتزداد سرعته ويصبح قادرا على السيطرة والدقة أكثر فيتم «التخلص في هذا المستوى من الغموض والحيرة أو الشك أو الخوف من أداء المهارة، حيث تزداد الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة إتقان المهارة، كما يتم التخلص هنا أيضا من الأداء الآلي للمهارة، حيث يتم أداء الحركات الجسمية بسهولة ويسر أكثر، وبتحكم جيد في العضلات، وبإتقان أعلى من حيث الدقة والمستوى»[4]، وتدريجيا ينتقل إلى مستوى أعلى في المهارة بحيث «يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة به، أو تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات. وهنا

[1]: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، مرجع سابق، ص560.

[2]: المرجع نفسه، ص 568.

[3]: المرجع نفسه، ص 574-575.

[4]: المرجع نفسه، ص 582.

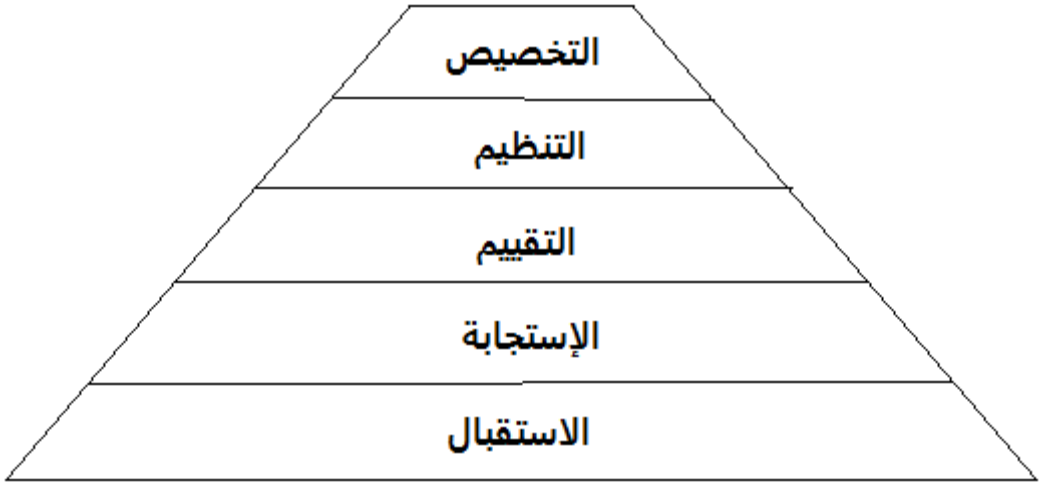
يكون الفرد قد أتقن المهارة وتعرف على دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها بدقة وبسرعة عاليتين، تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها»[1].

وفي هذا المستوى يمتلك المتعلم نظرة نقدية حول المهارة بحيث يستطيع إصدار أحكام تتعلق بأداء الآخرين ويكشف النقائص فيها، وما يلزمها حتى تكون كاملة، كما أنه يصير قادرا على تكييفها بما يتناسب مع السياق الذي يتواجد فيه، ثم تتطور المهارة لديه ليأتي بطرق جديدة أفضل من خلال تطويره لمهاراته وهذا هو مستوى الإبداع.

3-3 التحصيل الدراسي الوجداني:

يتمثل التحصيل الدراسي الوجداني في الجانب القيمي الأخلاقي الذي يكتسبه المتعلم، سواء إذا تعلق الأمر بسلوكاته النابعة عن أحاسيسه ومكنوناته الداخلية تجاه مواقف تعليمية أو اجتماعية ضمن يوميات حياته، إذ تفقد المهارات الحركية والمعارف الذهنية قيمتها إذا غاب عنها الجانب القيمي للمتعلم، كما يتجسد هذا الجانب أيضا في خلق الميول والاهتمام لدى المتعلمين من أجل محتوى تعليمي معين، ودرجة تقبله لأمر ما أو رفضه.وقد عمل كراثول Krathowhl على تقسيمه إلى مستويات حسب الهرم التالي:

[1]: المرجع نفسه، ص589.



هرم مستويات المجال الوجداني[1]

يتميز هذا المجال بـ« صعوبة في قياس سلوك المتعلم ومستوياته المختلفة، لأن التعامل يتم مع المشاعر والاتجاهات والقيم وليس مع الأداء المعرفي أو الأداء المهاري الحركي المحدد والثابت أو شبه الثابت، فهنا يصعب تحديد المشاعر والأحاسيس أو ثباتها في المجال الوجداني. لذا فإن العديد من المربين يعتقدون بأنه ليس من الضروري استخدام المعيار أو المحك»[2].

وبسبب اتسامه بالتجريد والتقلب وصعوبة التحكم فيه فهو يخضع لمتغيرات ومثيرات عدة منها ما هو موضوعي ومنها ما هو ذاتي، مقصودة وغير مقصودة، فالتنبؤ بالعواطف الداخلية أمر صعب للغاية.

وبغية تحصيل الجانب الوجداني لدى المتعلمين، حددت وسطرت أهداف مرتبطة بمعتقدات بيئته وعقيدته وتقاليده،« والتي تجعل المتعلم يسلك سلوكا وجدانيا تجاه الأشخاص والموضوعات من خلال ما يتعلمه من معلومات ومعارف»[3].

يظهر الجانب الوجداني في مجموعة من السلوكات التي تعبر عن اكتساب مجموعة من المهارات النفسية ومنها:

[1]: محمد بن يحي زكريا، مسعود عباد، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات- المشاريع وحل المشكلات-، مرجع سابق، ص 33.

[2]: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، مرجع سابق، ص 498.

[3]: إبراهيم المشهراوي، واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين، المؤتمر التربوي الأول التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، 2004، ص769.

- « الرأي وهو التعبير اللفظي عن معتقدات الفرد وميوله واتجاهاته.
- الميل والاهتمام: وهو تعبير بالحب أو الكره
- أوجه التقدير: سلوك الفرد تجاه قضية أو ظاهرة معينة...
- الاتجاه والموقف: موقف يتخذه الفرد تجاه ظاهرة معينة، وهذا الموقف ينشأ نتيجة مرور الشخص بخبرة معينة لذلك فالاتجاه يتميز بالثبات نسبيا.
- القيمة : حكم يصدره الشخص على العالم المحيط به وهي متنوعة منها القيم العلمية أو الجمالية أو الدينية...إلخ
- قدرة الفرد على تكوين علاقات مقبولة بينه وبين البنية المحيطة به، وهذه السلوكات لا بد من تنميتها وتدعيمها لدى المتعلمين من خلال ما يقدم لهم من أنشطة تربوية»[1].

وقسم هذا المجال إلى مستويات عدة تجسد تطور الجانب النفسي يبدأ بـ:

- الاستقبال: هو إحساس المتعلم بوجود ظاهرة معينة ويشعر بكينونتها، فهذا المستوى يعتمد على« استعداد المتعلم للاهتمام بظواهر أو مثيرات معينة تحدث أو توجد في البيئة المحيطة به وقد تكون هذه المثيرات نشاطا تعليميا أو موضوعا في الكتاب المقرر أو فكرة أو حدث، وينحصر دور المعلم هنا في إثارة اهتمام المتعلم وجذب انتباهه، وهو يمثل أدنى مستويات المجال الوجداني»[2].
- الاستجابة: يقصد بها ردة الفعل الإيجابية فهو« مستوى أعلى من مجرد الانتباه للظاهرة إلى أخذ المتعلم زمام المبادرة والمشاركة الإيجابية بسعادة»[3]،وتبرز استجابة المتعلم في تتبعه ومشاركته في الظاهرة عن طريق النقاش وتأدية مجموعة المهام الدالة على استقباله للمثير.
- التقييم: وينتقل المتعلم في هذا المستوى إلى إعطاء رأيه بتثمين ظاهرة معينة .
- التنظيم: وفيه يصبح المتعلم قادرا على المقارنة بين عدد من المبادئ بحيث يحدد « العلاقات بين مالديه من قيم والاهتمام بقيمة أكثر من غيرها في نظامه القيمي الخاص به»[4].
- التخصيص: وهو المستوى الأعلى وفيه تتكون شخصية الفرد « أي تكوين قيم منظمة تتسم

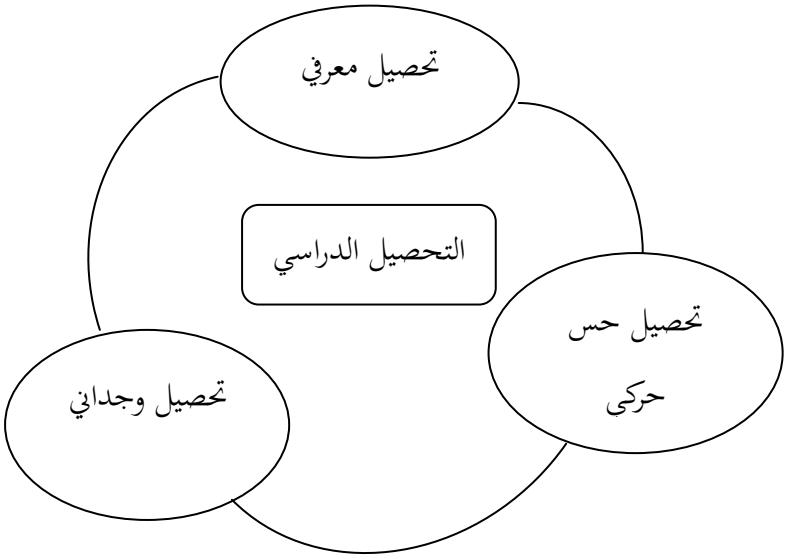
[1]: المرجع نفسه، ص 770.
[2]: المرجع نفسه، ص770.
[3]: المرجع نفسه، ص774.
[4]: المرجع نفسه، ص774.

بالاتساق الداخلي وتسيطر على سلوكه ونظام حياته مما يؤدي إلى تفرد الفرد بخصائص شخصية تحدد سلوكه وفلسفته في الحياة»[1].

إن التحصيل الدراسي الوجداني لدى المتعلم يعمل على إنتاج جيل قادر على إبراز معارفه وإظهار مهاراته المختلفة، بشكل سَوي مقصود يُنِمُّ عن إبداع وثقة بالنفس، إلا أن المناهج شُغْلُهَا الشاغل المعارف، وبعض المهارات الحس حركية، متناسية الجانب النفسي الوجداني الانفعالي، مايجعل المناهج غير كاملة، إذ لا يمكن إغفال أن «المهارات الوجدانية –لها– تأثير على الأداء العقلي»[2].

«فاكتساب الذكاء الوجداني له القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية وفهم المشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله»[3].

ويجب إدراك ضرورة وجود تفاعل وعلاقة تأثير متبادلة بين مختلف أنواع التحصيل الدراسي، من أجل تكوين متعلم متكامل في جميع جوانب الكفاءة، فيكون فردا قادرا على الإنتاج والتأثير في بيئته.

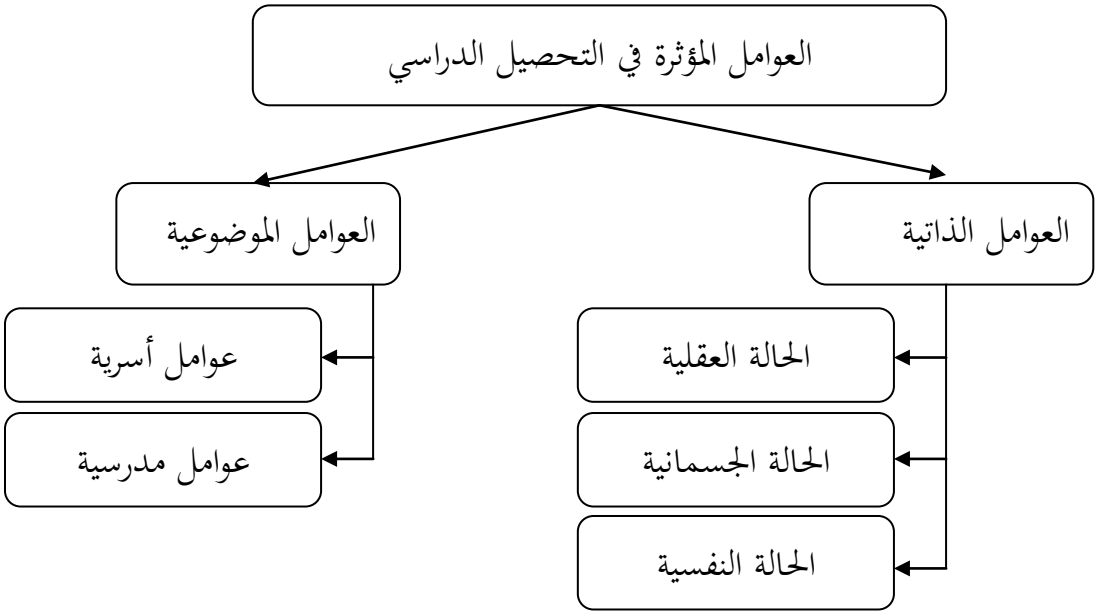


[1]: المرجع نفسه، ص 774.

[2]: صفية بنت سراج بن عبد السلام شافعي، الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز التحكم لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم والعاديات بمكة، مجلة بحوث التربية الفرعية، جامعة المنصورة، مصر، المجلد/ العدد ع 32، 2009، ص3.

[3]: المرجع نفسه، ص3.

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:



يتأثر التحصيل الدراسي للمتعلم بالعديد من المتغيرات التي تعمل على رفع مستواه أو تدنيه، منها ماهو متعلق بذات الفرد الداخلية، ومنها مايتعلق بالوسط المحيط به بمعنى عامل خارجي، «فعلى المستوى الداخلي يتأثر التحصيل الدراسي بالحالة النفسية والصحية والعقلية للطالب، أما على المستوى الخارجي فيتأثر تحصيله بالبيئة المحيطة به بأشكالها المختلفة، وتتأثر كل من هذه العوامل الداخلية والخارجية للطالب ببعضها البعض»[1]، إذ لا يتفرد بحالة معينة وإنما تتفاعل هذه العناصر كل بخصوصيتها وتعمل على تحديد مستوى التحصيل لدى المتعلم.

3-1 العوامل الذاتية:

3-1-1 الحالة العقلية:

- **الذكاء:** وهو خصيصة عقلية يتميز بها الإنسان وتختلف نسبها من شخص لآخر، ويعرف بـ«القابلية على التفكير المجرد»[2] .

ويعرفه كلفن colvin« القدرة على تعلم التكيف مع البيئة.

[1]: محمد بن صالح عبد الله شراز، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، السعودية، المجلد 18، العدد2 ، 2006، ص87.

[2]: نجاح أحمد الدويك، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين، 2008، ص 79.

[أما تعريف] وودروWoodrow للذكاء فهو القدرة على كسب الخبرات

[في حين يرى] وكسلر Wechslerبأنه الطاقة العامة للفرد على التعرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة»[1].

ويتميز الذكي بقدرته على فهم الأمور والعلاقات بينها بسرعة أكبر، ويستوعب مايحيط به وله قابلية على تحقيق النجاح وإيجاد الحلول والتفوق أكثر ممن هم أقل ذكاء منه، وتؤكد الدراسات أن نسبة الذكاء تختلف من شخص لآخر وتندرج ضمن الفروقات الفردية للمتعلمين ولا بد من أخذها بعين الاعتبار عند التعامل معهم، ولها علاقة طردية مع التحصيل الدراسي فيعتبر المتعلم الأكثر ذكاء أكثر قابلية للتحصيل المعرفي من المتعلم الأقل ذكاء، وقد وضع له الباحثون مقاييس لها القدرة على قياس درجة ذكاء الفرد، مما يسمح بالتنبؤ بمستواه الدراسي وتحصيله، وأشهرها مقياس بنيه Binet ومقياس وكسلر Wechslerوالمتمثلة في العلاقة التالية:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100.$$[2]

والذكاء يُولَد مع الإنسان فهو جزء من تكوينه الجيني، وفي الوقت نفسه يتطور هذا الذكاء ويزداد بفعل الاحتكاك مع المحيط، إذ تشكل البيئة التي يعيش فيها الفرد مصدرا للخبرات التي يكتسب من خلالها التجربة ويتطور ذكاءه، «وفي الحقيقة أنه يكاد مستحيلا الفصل بين الذكاء الكامن في الجينات والذكاء المتولد من الخبرات، ويعتقد علماء النفس أن التباينات في الذكاء ناجمة عن مساهمة كل من الوراثة والبيئة.

وقد أشارت الدراسات إلى حقيقة هامة، وهي أن المؤَرِثات أو الجينات إنما تفرض الحدود التي لا يمكن أن يتخطاها الفرد في نموه العقلي، دون أن تضمن للفرد بلوغها والوصول إليها.

وعلى الطرف المقابل فإن التربية ليس باستطاعتها أن تجعل الغبي ذكيا، لكنها تستطيع أن تصل بالذكي، إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه وفقا لطاقة الذكاء الفطرية الموجودة لديه»[3].

– الذاكرة: يعرفها سوكولوف Sokolov «هي الاحتفاظ بمعلومات عن إشارة بعد أن يكون تأثير

[1]: المرجع نفسه، ص55-56.

[2]: عبد الستار إبراهيم، الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1985، ص240.

[3]: نجاح أحمد محمد الدويك، مرجع سابق، ص71.

هذه الإشارة قد توقف»[1] ، ويرى سميرنوف Smirnov أن الذاكرة تتمثل في «التذكر والاحتفاظ وفي التعرف والاسترجاع لما كان قد مر بخبرتنا السابقة»[2]، ويعرفها أندرسون Anderson « بأنها دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة [وهي]جزء من العقل البشري، وهي مستودع لكل الانطباعات والتجارب التي اكتسبها الإنسان عن طريق تفاعله مع العالم الخارجي، وعن طريق الحواس وهي انطباعات توجد على شكل صور ذهنية، وترتبط معها أحاسيس ومشاعر سارة أو غير سارة للإنسان»[3] تبين هذه التعريفات أن الذاكرة عملية عقلية باطنية تعمل على تخزين المعلومات والمعارف والخبرات التي يمر بها الإنسان، من أجل إظهارها في وقت لاحق، وهي مهمة جدا في عملية التحصيل الدراسي، فمن دونها يفقد المتعلم القدرة على الاكتساب، إذ تتطلب «الدوام النسبي لآثار الخبرة ومثل هذا الدوام دليل على حدوث التعلم، لا بل شرط لا بد منه لاستمرار عملية التعلم و إتقانها، ولهذا فإن الذاكرة والتعلم يتطلب كل منهما وجود الآخر، فدون تراكم الخبرة المتعلمَة ومعالجتها والاحتفاظ بها لا يكون هناك تعلم، ودون التعلم يتوقف تدفق المعلومات عبر قنوات الاتصال المختلفة، وتتحول الذاكرة عندئذ إلى ذاكرة مرضية اجترارية، فإن كان التعلم يشير إلى حدوث تغيرات أو تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة المتعلمة والمكتسبة، فإن الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التغيرات والتعديلات وحفظها وإبقائها جاهزة للاستخدام عند اللزوم، وهكذا تجمع العديد من الدراسات والبحوث المعاصرة للذاكرة والتعلم، على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكتساب»[4].

وللحصول على فاعلية أكبر في التذكر ويتمكن المتعلم من استحضار ماتعلمه، لا بد أن تكون «المعارف المقدمة له ملائمة لقدراته وحاجاته ومطالبه النفسية وميوله واتجاهاته الاجتماعية وصحته العامة»[5]؛ إذ أن المتعلم يزيد اهتمامه بالمعارف والمفاهيم التي تعنيه وتخص الظروف التي

[1]:علي تعوينات، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، كنوز الحكمة، الجزائر،د.ط، 2009، ص 60.

[2]: المرجع نفسه، ص60.

[3]: المرجع نفسه، ص60.

[4]: زياد بركات، علم النفس التربوي تأثير التنشيط الذاتي على الذاكرة و التحصيل الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، جامعة القدس، العدد 5، مارس 2005، ص3.

[5]: محمد برو، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، 2009/2008،ص 248.

يعيشها بشكل مباشر، وفي الوقت نفسه لا يستطيع استحضار المعارف التي تتجاوز قدراته العقلية أو حتى تلك المهارات المادية التي تفوق نموه الجسمي وحالته الصحية.

3-1-2 الحالة الجسمية:

من البديهي أن الحالة الجسمية للمتعلم –سواء من حيث النمو الجسمي أو الظروف الصحية أمراض مزمنة أو إعاقات– له الدور الكبير في زيادة أو تدني التحصيل الدراسي.

إن «صعوبات التعلم النمائية هي منشأ صعوبات التعلم الأكاديمية، فصعوبات التعلم الأكاديمية تمثل نتيجة أفرزتها صعوبات التعلم النمائية، وهي امتداد طبيعي لها تداعيات مترتبة عليها... والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي والمعرفي للفرد»[1]؛ إذ أن التلميذ الذي يعاني من مشاكل صحية يواجه مشكلة الغياب وعدم المداومة على الحضور بغية العلاج، مما يؤدي إلى تخلفه عن تلقي الدروس، وتراكمها يعسر عليه استيعابها بسبب الحشو، إضافة للانعكاس النفسي لهذه الحالات وتأثيرها على المردود المدرسي للتلميذ، زيادة على ذلك يكون التلاميذ من هذه الفئة ضعيفي البنية، و«في غالب الأحيان أكثر قابلية للتعب و الإرهاق والإصابة بالأمراض المختلفة»[2]، وهذا ما ينعكس على تحصيله الدراسي.

وتندرج ضمن الحالة الجسمية للمتعلم أيضا سلامة حواسه من سمع وبصر، فهي الوسيلتين الأساسيتين للتواصل مع المحيط التربوي وقنوات الاستقبال لديه، فإن اختلت بنقص أو انعدام يختل الفهم عند المتعلم، فإما أن يكون مايستقبله ناقصا أو خاطئا، لأنه فقد أدواته للتعرف والإدراك داخل الوسط المدرسي، كما أن افتقاره لسلامة النطق، أو معاناته من عيوب و أمراض في الكلام تجعل العملية التعليمية في تعثر دائم، لأن ردود الفعل الشفوية من شأنها أن ترفع من مستواه في الجانب الكتابي فهما شقان متكاملان، وبغياب الأول الذي يسهم في بناء أفكار المتعلم ومواقفه يضعف الثاني، ولا ننسى الأثر النفسي لهذه الحالات التي تُفْقِده تركيزه على الجانب العلمي وتجعله يقبع في قوقعة الخجل والإحراج أو حتى العزلة، إن سلامة حواس المتعلم كلها تلعب دورا كبيرا في تحسين مردوده وتحصيله الدراسي، وهي مترابطة فيما بينها، إصابة إحداها بعيب يؤدي إلى خلق مشاكل في

[1]: فتحي الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، مصر، 2008، ص 25.

[2]: مُحَمَّد برو، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص 249.

التعلم، فالإصابة الفسيولوجية لأحد طرفي عملية التواصل يؤدي إلى عرقلة نمو مهارات التواصل اللغوي:

- مهارات التواصل اللفظي وهي الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة.
- مهارات التواصل غير اللفظي وهي النظر والإيماءات الجسمية.[1]

3-1-3 الحالة النفسية:

- **دافعية الإنجاز:** هي «استعداد الفرد لبذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف التي يمليها تعامله مع مواقف الحياة المختلفة»[2].

ويعرفها موراي Murray:« الرغبة في إنجاز شيء ماصعب، ومعالجة الأفكار وتنظيمها في وقت قصير وبطريقة مستقلة، إضافة إلى الرغبة في التفوق والتميز»[3].

تعرف الدافعية أيضا:« أنها قوة داخلية تحرك الكائن الحي نحو نشاط ما، موجه نحو إشباع حاجة معينة، يشعر بالنقص فيها... يمكن استنتاجه والاستدلال عليه كديناميكيات تحرك سلوك الفرد وتوجهه»[4]، وبالتالي فالدافعية مفهوم نفسي داخلي مجرد لا يمكن رسم حدوده بدقة، ولكن يستدل عليه من خلال السلوكات التي يقوم بها الفرد من أجل أداء مهمة بشكل متقن، وذلك استجابة لحاجات داخلية أو خارجية تشعره بالنقص في جانب معين، تتطلب منه تجنيد مهاراته وقدراته لتحقيق مجموعة من الأهداف والسعي للنجاح والتفوق، ودافعية التعلم هي حالة خاصة متعلقة بالمجال الدراسي التعليمي، ولدافعية التعلم تأثير على التحصيل الدراسي؛ فهي توجه سلوك الإنسان وتزيد من المثابرة في إنجاز النشاطات، وكلما ارتفعت الدافعية في التعلم ارتفع تحصيله الدراسي؛ فهي تزيد من «إقبال التلاميذ على النشاطات الدراسية قصد الوصول إلى تحقيق التعلم والتغيير، وتشمل الرغبة في

[1]:فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2008، ص198.

[2]: عبد الوهاب خباد، أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات لدافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسات نفسية وتربوية، مطبعة جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 9، ديسمبر2012، ص150.

[3]: هبة الله مُحَمَّد الحسن سالم وآخرون، علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، السودان، المجلد 3، العدد4، 2012، ص84.

[4]: سعدية سي مُحَمَّد، نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2014/2013، ص152.

القيام بالعمل الدراسي والرغبة في حدوث التعلم، وتتميز بالطموح والاستمتاع بمواقف المنافسة والرغبة الجامحة في التميز والتفوق»[1].

- **الطموح**: تنوعت الأراء في تحديد مفهوم مستوى الطموح، فهوبي Hoppe يعرفه «أهداف الشخص أو غاياته أو ما يُنتظر منه القيام به في مهمة معينة»[2].

وقدم فرنك Frank تعريفا مختلفا حيث حدده بأنه «مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه، بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب»[3]، فهو يجعل مستوى الطموح متمركزا على توقعات وتقدير الفرد لجودة عمله في واجب ما، بناء على خبراته السابقة أو خبرات شبيهة ومماثلة.

أما دوتش Deutch فيعرفه «الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة»[4].

في حين يعرفه إيزيك Eyzenck «الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة، والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس»[5].

يتضح من التعريفات السابقة أنهم تناولوا مستوى الطموح من حيث هو الرغبة في إنجاز مهمة ما بشكل جيد، بناء على المواقف التي مر بها سابقا وقدراته العقلية والمهارية، أو هو الهدف الذي يتوقع الوصول إليه، بحيث تمكنه من تذليل الصعوبات وتجاوزها، وهو ما يؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، باعتباره عاملا قويا يدفعه لإنجاز مهامه الدراسية بشكل متقن، وكذلك دافع للمثابرة والمواظبة.

ودافيعية الإنجاز لها ارتباط وثيق بالطموح فكلما كان الطموح واضحا ومغريا ومرغوبا فيه،كلما ارتفعت الدافعية لدى المتعلم.

---

[1]: أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم االنفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر، 2008/2007، ص 30.

[2]: كاميليا عبد الفتاح، دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، نهضة مصر، القاهرة، ط3، 1990، ص7.

[3]: المرجع نفسه، ص8.

[4]: المرجع نفسه، ص8.

[5]: المرجع نفسه، ص9.

- **موقع الضبط:** يؤثر هذا العامل بشكل مباشر على دافعية إنجاز الفرد، وبدورها تؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، يعرفه روتر Rotter:«كيفية إدراك الفرد لموجهات الأحداث في حياته وإدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته»[1].

ويميز كرندل Kerndl بين نمطين من موضع الضبط داخلي وخارجي، فـ«موضع الضبط الداخلي هو أن يعزو الفرد نجاحه وفشله إلى مصادر داخلية مثل الجهد الذي يبذله والقدرة التي يمتلكها، وأن الضبط الخارجي هو أن يعزو الفرد نجاحه وفشله إلى مصادر خارجية مثل الحظ وصعوبة الامتحان والمعلم، والحالة النفسية أو أي ظروف بيئية أخرى» [2].

الفرد الإيجابي في التفاعل مع متغيرات المواقف نجده ينسب نتائجه إلى ذاته، بحيث يفسرها استنادا إلى كفاءته وتحضيره واجتهاده، فإن كانت سيئة يدفع بنفسه لتحسين مستواه، أما الأفراد الذين يلقون باللوم على الظروف الخارجية، كالصدفة والحظ وسوء الظروف المحيطة مبرئين أثناء ذلك ذممهم من تدني مستوى نتائجهم، نجدهم لا يعملون على تطوير ذاتهم وتحسين قدراتهم، وبذلك يتدنى تحصيلهم الدراسي، فموقع الضبط الداخلي والخارجي يؤثر على دافعية الفرد بحيث يزيدها أو يثبطها على الترتيب والدافعية بدورها تؤثر على التحصيل الدراسي فيرتفع أو ينخفض.

- **الميل نحو المادة:** يعرف عايش زيتون الميول أنه «عبارة عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الفرد (الطالب) يعطي انتباها واهتماما لموضوع معين، ويشترك في أنشطة إدراكية عقلية أو عملية ترتبط به، ويشعر بالارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة»[3].

أما جلفورد Guilford فيعرفه «هو نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة»[4].

---

[1]: هبة الله محمد الحسن سالم وآخرون، علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، مرجع سابق، ص84-85.

[2]: المرجع نفسه، 84-85.

[3]: مراد بوريو، أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة باجي مختار، الجزائر، 2015/2014، ص 101.

[4]: المرجع نفسه، ص 101.

ويرى مُحَمَّد محمود الحيلة أنه «الرغبات والاهتمامات التي تترجم شعور الطالب نحو فعاليات وأنشطة تخلق في شخصيته الميول والإقبال ويمكن قياس هذه الميول بملاحظة هذا الإقبال»[1].

ويعرفه كوردر وبولسن Kurder Bolsson« الميل ضرب من الشعور بالاهتمام وهو أسلوب من أساليب العقل ونحن نقول أن شخصا ما عنده ميل قوي لنشاط معين عندما يجد فيه راحته ولذته وعندما يُسَرُّ لمزاولته له والتحدث عنه، وعندما يحاول برغبته أن يبذل كل جهده فيه، ولكننا عندما نكره نوعا من النشاط فمعنى ذلك أننا لا نميل إليه في الغالب»[2].

تُبَين مجموعة التعاريف أن الميول هو شعور نفسي داخلي بالاهتمام والانجذاب نحو نشاط معين، ويظهر هذا الميول من خلال سلوك الفرد الخارجي، إذ يمكن ملاحظة إقباله وانتباهه وإبداء مواقفه إزاء قضاياه بالقبول أو الدحض، أو ممارسة ذلك النشاط براحة ورغبة، وهذا الميل قد ينشأ من تكوينه الشخصي أو بسبب مجموعة من الظروف المحيطة كالتعزيز والتحفيز ...إلخ.

وبما أن الميل يؤثر على سلوك الفرد من حيث اهتمامه والإقبال نحو النشاط فإنه بالضرورة يؤثر على سلوك المتعلم، إذا تعلق الأمر بالميل نحو المادة، فهذا يجعله أكثر عطاء وتركيزا، والعكس، فإن شعوره بنفور من المادة يجعله عازفا عن دراستها وعن الاهتمام بها، مايجعله مهملا في واجباته، غير مكترث بها، وهذا ماتعانيه مادة قواعد اللغة العربية.

« إن النحو في اللغة العربية من أعقد المشاكل التربوية، إذ أن الموضوعات النحوية ينفر منها الطلبة، ويضيقون بها ذرعا، ويقاسون في تعلمها العنت من أنفسهم، ومن المعلمين على السواء، ولقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام، فاستبد الضعف بشأنها عند الطلبة، ولم يعودوا يختلفون بأمرها بل كثيرا ماكان ذلك سببا في كراهيتهم للغة العربية بجملتها، والاستهانة بها، وبمن يعملون في ميدانها»[3].

[1]: المرجع نفسه، ص 101.

[2]: أيوب عياش، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي، معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص 86.

[3]: طه علي حسين الديلمي، كامل محمود نجم الديلمي، أساليب جديدة في تدريس قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص 12.

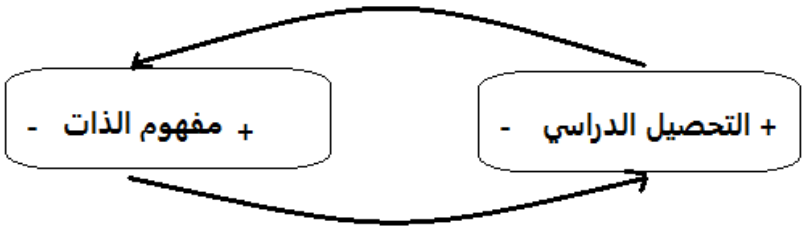
- **تقدير الذات:** خليل عبد الرحمان المعايطة يرى أن تقدير الذات هو « أفكار الفرد المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو، وإلى المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها والذي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي»[1].

فمفهوم الذات لدى الفرد تعني مجموعة التصورات العامة والأحكام التي يصدرها الفرد على ذاته من حيث صفاته الملموسة والمعنوية ويتصورها متطابقة بما يفكر فيه الآخرون عنه، وإذا تَوَجَّهنا إلى المجال التعليمي فيختزل المفهوم في التصورات والاعتقادات التي تخصه شخصيا في مجال تحصيله وتعليمه ورأيه بنفسه وبمستوى إنجازاته الأكاديمية، والذي ينعكس بالضرورة على تحصيله الدراسي، كما أن النتائج المتحصل عليها تؤثر هي الأخرى في تقديره لذاته ودرجة ثقته بنفسه، إذ «يغلب على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم، كما يفتقرون لمفهوم إيجابي للذات ...[إذ أن]مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من الطلاب العاديين ...[حيث أن]هؤلاء الطلاب يكوِّنون مفهوما سلبيا للذات، ينتج عن ضعف آدائهم الأكاديمي ومرورهم بخبرات من الفشل المتكرر»[2].

فقدان الطالب لثقته بنفسه وتكوينه لصورة سلبية عن ذاته هي محصلة لمجموعة من المواقف الأكاديمية والتجارب التعليمية الفاشلة، كما أن انعدام الثقة بالذات تنعكس بدورها على مردود المتعلم، وتقف حاجزا أمام تقدمه وتؤثر سلبا على مجموعة من الخصائص الانفعالية لديه، من دافعية الإنجاز، والانتباه والتركيز. فنتائج التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى المتعلم ، متغيران يتبادلان التأثير الطردي .

[1]: صديق بلحاج، أثر مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي للمراهقين، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر، 2007/2006، ص 25.

[2]: فتحي الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص54.



كلما كان التحصيل الدراسي مرتفعا ونتائجه جيدة، كان تقديره لذاته إيجابيا، أما إذا تدنى تحصيله الدراسي فتقديره لذاته سيكون سلبيا، وفي الوقت ذاته كلما زادت ثقته في قدراته ورسم صورة إيجابية لنفسه كلما زاد التحصيل الدراسي وتحسن، والعكس.

3-2 العوامل الموضوعية:

3-2-1 البيئة الأسرية:

تمثل الأسرة البيئة الأولية التي ينشأ فيها المتعلم لينطلق بعدها إلى التعامل مع المجتمع والمدرسة، وتبقى أحد العوامل الأكثر تأثيرا في التحصيل الدراسي؛ حيث أن المتعلم يعيش ضمنها ويتأثر بظروفها وخصائصها سلبا و إيجابا وما توفره من جو عاطفي وإمكانيات مادية من شأنها أن ترفع أو تحط من نتائج أبنائها.

- **المستوى الاقتصادي للأسرة:** يتأثر التحصيل الدراسي بالمستوى الاقتصادي، بحيث يعتبر الوضع المادي الجيد للأسرة عاملا مهما في تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ، فتوفير الإمكانيات المادية من أدوات مدرسية ولباس وغذاء يسهم في الاستقرار النفسي للمتعلم وبالتالي التركيز على الدراسة وعدم الشعور بالنقص أو الحاجة.

«يساهم المستوى الاقتصادي المتوسط أو الحسن في توفير وتنويع المصادر والإمكانيات التي تسهل وتعمق المعرفة من الكتب و المجلات العلمية والأشرطة، و ساعات الأنترنيت التي تزيد من مجال المعرفة وتقديم المعلومات بإسهاب عن الموضوعات التي تهم المتعلم، في حين أن الذي يكون دخله الاقتصادي ضعيفا أو منعدما فإنه لا يفكر في هذه الأمور وإنما يفكر في توفير الغذاء والأمور الأساسية وهذا ما أكده بلانت Plant في دراسته التي يرى أن الدخل المنخفض يخلق أثرا سلبيا لدى متعلمي هذه الأسر وبالتالي يعرقل تعلمه، ولكن ليس هذا دائما، فقد يكون بالعكس، فأبناء الفقراء

والأسر المحدودة الدخل هم الذين يتفوقون ويستمرون في الدراسة ويكون تحصيلهم جيدا كمحاولة منهم لحل هذا المشكل لاحقا والهروب من الوضع الراهن بالدراسة والانشغال بها»[1].

- **المستوى التعليمي والثقافي للأبوين:** إن المستوى التعليمي والثقافي ودرجة الوعي للأبوين تظهر من خلال اهتمامهم بأبنائهم وإحاطتهم بالرعاية الكافية من أجل تحسين مردودهم الدراسي، إضافة إلى دفع أبنائهم لتحقيق نتائج أحسن وحرصهم على توفير الجو المناسب للدراسة. مما يحفز الأبناء على بذل مجهودات أكبر وسعيهم لتحقيق الإبداع والتميز بين أقرانهم، فإحساسهم بالدعم والاهتمام سبب رئيسي لتحقيق تحصيل دراسي جيد.
- **الوضع الاجتماعي للأسرة:** يعتبر الاستقرار الأسري وتوفر جو الهدوء داخل الأسرة من أهم العوامل التي تسهم في بناء شخصية متوازنة ومستقرة نفسيا لدى الأبناء، وبالتالي تحسين أدائهم ونتائجهم في المدرسة.

ويؤدي الظرف العكسي –بمعنى كثرة المشاكل الأسرية أو حالة الطلاق، أو اليتم والعيش مع زوجة الأب أو زوج الأم أو حتى العدد الكبير للأطفال في الأسرة–إلى خلق جو أسري غير مستقر ومتذبذب، وعدم الإحساس بالأمان لدى الأبناء، وهذا ماينعكس على تحصيلهم الدراسي سلبا، فهو دائم التفكير والانشغال بمشاكل أسرته، فيكون ضائعا معرضا للتسرب المدرسي، فللبيئة« المنزلية أثر كبير في بسيكولوجية الطفل وهي توقظ فيه القوى الخاصة فتحثه على التحصيل والإبداع، كما أن استعمال الأباء مختلف أساليب التنشئة الاجتماعية لها أثر واضح في الحياة الاجتماعية والانفعالية للطفل ومن ثم لها أثر على حياة الطفل في المدرسة»[2].

« وتوضح العديد من الدراسات التي أشار إليها كل من استون ومكلنهان Astone Mclanahan، أن الأطفال الذين يعيشون في الأسر ذات الأب أو الأم تكون احتمالية إكمالهم للثانوية أو دخولهم للكلية أقل بكثير عن الأبناء الذين يعيشون مع كلا الأبوين. وذلك لأن الأسر التي يعيش فيها الأطفال مع الأب أو الأم فقط أو الأسر التي يعيش فيها الأطفال مع الأب وامرأة أخرى

[1]: أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، مرجع سابق، ص117.

[2]: رفيقة يخلف، رياض الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي أقسام السنة الأولى أساسي، مرجع سابق، ص 132.

غير الأم، أو مع الأم ورجل آخر غير الأب، خلال فترة المراهقة، لا يحصلون على القدر الكافي من التشجيع ولا على القدر الكافي من المساعدة في حل الواجبات المدرسية»[1].

3-2-2 البيئة المدرسية:

ينشأ الفرد في الأسرة باعتبارها النواة الأولى للمجتمع، ليلتحق عند بلوغه سن التمدرس بالمدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية له، ويتلقى تعليمه بها من الطور الابتدائي إلى الثانوي، ولا بد أن توفر المدرسة جوا مناسبا للتعلم خال من التوتر والقلق، مجندة لذلك كل الوسائل التربوية الملائمة، وأن تكون حريصة على أن يكون طاقمها التربوي مستقرا ومتكاملا، من أجل تحقيق هدف واحد، هو تنمية المتعلم فكريا ومهاريا ووجدانيا، والوصول به إلى استغلال كامل قدراته ومؤهلاته، وتكوين فرد فعال متوازن، وتشمل البيئة المدرسية العناصر التالية:

- **المنهاج:** تؤدي المناهج دورا فعالا في زيادة تحصيل المتعلمين أو تدنيه فـ «كلما كانت مراعية لقدرات التلميذ وعمره العقلي والزمني وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها، كلما ساهمت في نجاح المتعلم»[2].

ويكمن الأثر السلبي للمنهاج على تحصيل المتعلمين فيما يلي:

« - طول المنهاج الدراسي واكتظاظه بالمعارف والمفاهيم والأنشطة.

- عدم ارتباط المنهاج الدراسي بواقع حياة وبيئة الطالب.
- عدم تلبية المنهاج الدراسي لحاجات واهتمامات الطلبة ومستوياتهم.
- عدم اهتمام المنهاج الدراسي بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة.
- التشتت وعدم التسلسل في طرح المادة الدراسية في المنهاج الدراسي.
- عدم مراعاة المنهاج الدراسي لما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة»[3].

- **الميل نحو المادة:** يتأثر الإنسان وردود أفعاله بمواقفه وأحكامه الشخصية التي يصدرها تجاه أمر معين، ونفس الأمر بالنسبة للمتعلم فـ « الاتجاه الإيجابي والموجب نحو الدراسة والمدرسة ينعكس إيجابا على

---

[1]: محمد بن صالح عبد الله شراز ، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي ، مرجع سابق، ص 102.

[2]: مصطفى رمضاني، أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 100.

[3]: مايسة يوسف حلس، أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة، مرجع سابق، ص 62.

مردود المتعلم بالإيجاب، ويسهم في تعديل التوافق النفسي والاجتماعي حيث يعد ميل أو نفور التلميذ لمادة معينة عامل يساعد على تعلمها أو عامل ينفره منها، فكلما كان ميله بالإيجاب نحو مادة معينة فإنه سوف يزداد اهتمامه ونسبة تركيزه ومثابرته واجتهاده نحوها لتحقيق مستوى أحسن فيها، بينما إذا كان ميله بالسلب اتجاه المادة فإن ذلك سوف يقلل من عزمه ونشاطه لها مما ينعكس بالسلب على أدائه»[1].

- **كفاءة المعلم**: يسهم المعلم وبشكل كبير في نجاح العملية التعليمية من فشلها باعتباره هو القائد داخل حجرة القسم ومن دونه لا يمكن ممارسة الفعل التربوي، وله تأثير كبير بشخصيته وأسلوبه ومعارفه على تحصيل المتعلمين وحالتهم النفسية و« العديد من الصفات التي تتمثل في المشاركة الوجدانية، والعطف على التلاميذ والبشاشة والمرح تعمل على ربط ودعم العلاقة بينهم، وعليه فنفسية التلميذ تتأثر بشخصية المعلم وبكل ماتحمله من صفات وخصائص جسمية وخلقية ومزاجية ومهنية، وهكذا ينعكس إيجابا أو سلبا على تحصيلهم الدراسي»[2].

ولا يمكن إغفال التكوين الأكاديمي والعلمي للمعلم« فإذا كان المعلم ضعيفا في مستواه، فحتما سيكون تلاميذه من نفس المستوى إن لم نقل أقل، وعدم التأهيل الأكاديمي في الجامعة ومن ثم عدم متابعته وتأهيله قبل الخدمة، وفي أثنائها، سيؤدي إلى تدني تحصيل طلابه، و لهذا دعت الكثير من الدراسات إلى متابعة المعلم وتدريبه قبل وأثناء الخدمة »[3].

إذ لا يمكن للمعلم العمل على وتر واحد كالمعارف والكفاءات فقط، وإهمال الجانب النفسي للمتعلم والطرائق والأساليب التعليمية، التي تؤثر بشكل مباشر على نوعية تحصيله، وليس الغرض من ذلك « تقييد المدرس في تصرفاته عند مزاولة درسه بطريقة معينة لا ينبغي أن يحيد عنها، و إنما القصد من هذه الطرق الخاصة هو أن تكون عونا لمدرس اللغة العربية على نجاح درسه... فقد أصبحت

[1]: أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، مرجع سابق، ص 105.

[2]: مصطفى رمضاني، أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 119.

[3]: مايسة يوسف حلس، أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة، مرجع سابق، ص 60.

الطرق الخاصة، بشتى أنواعها، من مستلزمات المدرس الناجح، حتى يتمكن من انتهاج أفضل الطرق لتدريس مادته على الأسس التربوية والدراسات النفسية»[1].

فتظهر ضرورة مزاوجة المعلم بين المعارف الأكاديمية والأسلوب التربوي الفعال، إذ لا تكتمل العملية التعليمية ولا تعتبر ناجحة في غياب أحد الطرفين.

- **الصف التربوي:** على الصف التربوي أن يكون تعداده معقولا يسمح للمعلم بالسيطرة عليه فالاكتظاظ يخلق جوا من الفوضى ويقف حاجزا أمام أداء المعلم لدوره فهو يعرقله ويرهقه« ولا يمكنه إعطاء الفرصة لكل تلميذ للتعرف على إمكانياتهم»[2] ، وبالتالي العجز على متابعة كل التلاميذ والوقوف على الصعوبات التي يعانون منها والعجز على تجاوزها، وفي الوقت ذاته عليه أن يكون قادرا على خلق روح الجماعة والتعاون دون تمييز بين المتعلمين وعدم تحسيسهم بالفروقات الفردية بينهم وإنما السعي لجعل الصف التربوي لحمة واحدة تجسد مختلف مفاهيم الحياة الاجتماعية والتوافق بين المتعلمين ومعلمهم.
- **الإدارة المدرسية:** تسهم الإدارة المدرسية في خلق جو الراحة والاستقرار للمعلم مما يؤثر على دافعيته ونشاطه ويظهر ذلك من خلال نتائج متعلميه في حين أن« الإدارة المتسلطة تُنَفِّرُ كل من المعلمين والتلاميذ على حد السواء من المدرسة وبالتالي تقلل من فاعلية التدريس وتُخَفِّضُ من الإرادة والدافعية فينخفض تحصيل التلاميذ»[3].
- **الطاقم التربوي:** تعد المدرسة بيت المتعلم الثاني، فهو يتأثر ويتعلم من كل ما يحيط به، فجو الأسرة والاحترام السائد بين عناصر الجماعة التربوية من شأنه توفير الاستقرار النفسي عند المتعلمين والإحساس بالأمان والثقة في من حوله «فالبيئة المدرسية العائلية المفعمة بالتواد والتقبل تساعد على زرع الثقة في ذات التلميذ وتحقيق الإشباع العاطفي والانطلاق نحو الإنجاز الدراسي والنجاح والعكس صحيح»[4].

---

[1]: نادر مصاورة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، جامعة أبحاث في العلوم التربوية والاجتماعية، فلسطين، العدد7، 2003، ص 307.

[2]: أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، مرجع سابق، ص 119.

[3]: مصطفى رمضاني، أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 119.

[4]: المرجع نفسه، ص 120.

- **استقرار المعلم**: إن التغيير المتكرر للمدرس وفي أوقات متعددة خلال العام الدراسي يحرم التلاميذ من بناء علاقة قوية بينهم وبين معلمهم، وكذلك يؤدي بهم للتشتت المعرفي والعاطفي، و عدم الاستقرار على أسلوب تربوي معين، وفي الوقت ذاته يؤثر على المعلم، الذي يجد صعوبة في ألفة التلاميذ وتحديد مستواهم، فيخلق نوعا من العمل المتذبذب والغير الواضح، مما يؤثر على تحصيل التلاميذ بشكل سلبي.

4- اختبارات وقياس التحصيل الدراسي:

4-1 تعريف الاختبارات التحصيلية:

يعرفها أبو حطب:« الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد»[1].

ويعرفه حنفي وآخرون: «الاختبارات التحصيلية هي تلك الاختبارات التي تهدف إلى قياس التعلم الماضي للفرد أو الخبرة السابقة»[2].

كما يعرفه زيتون: «موقف يطلب في أثنائه من الطالب أن يظهر معارفه أو مهاراته أو اتجاهاته أو ميوله أو جوانب تتصل بموضوع أو عدة مواضيع علمية، ويطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة يمكن اعتبارها دليلا على تعلم الطالب »[3].

جودت أحمد سعادة يرى أن« الاختبار أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها، ويكون ذلك بأن يجابهوا وضعيات يتمتعون فيها بنوع من الاستقلالية»[4].

---

[1]: خالد بن حسن شيبان التميمي، أثر كل من نوع المحك وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع، يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة ،كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1999، ص13.

[2]: المرجع نفسه، ص 13.

[3]: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، د.ط، 2010،ص 295.

[4]: رشيد موني، تقويم اختبارات مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا –الأسئلة والتصحيح- دراسة تقويمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نماذج، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس والتربية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر، 2009/2008، ص 65.

أما فرانك Frank يعتبرها «أداة تستعمل للإجابة عن السؤال التالي: هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟ وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها، غرضها التأكد من تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعية»[1].

يعرفها كرونباخ Kronbach :« هو إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي –درجات التقدير–»[2].

وقدم له مجموعة من خبراء التربية تعريفا علميا يسهم في توضيح كيفية عمل المعلم؛ إذ اعتبروه «طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية»[3].

فالاختبارات التحصيلية لا تتعدى أن تكون وسيلة يتم الاستعانة بها من أجل قياس وتقدير كمي لمجموعة المعارف والمهارات والكفاءات التي سعى المعلم إكسابها للمتعلم في مادة دراسية معينة.

4-2 تصنيف الاختبارات التحصيلية:

تصنف الاختبارات التحصيلية من حيث جوانب مختلفة كالوقت والشكل والمرجعية ... وسيهتم البحث بتوضيح تصنيفها حسب مرجعيتها وتفسير علاماتها :

4-2-1 اختبارات محكية المرجع:

يعرفها بابام pohpam:« الاختبار الذي يستخدم لتقدير أداء الفرد في نطاق سلوكي محدد تحديدا دقيقا»[4].

---

[1]: المرجع نفسه، ص 65.

[2]: إلهام خنفري ، مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر، 2008/2007، ص85.

[3]: إبراهيم الرواشدة وآخرون، مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، المديرية العامة للامتحانات والاختبارات، عمان،د.ط، 2000، ص2.

[4]: خالد بن حسن شيبان التميمي، أثر كل من نوع المحك وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع، يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، مرجع سابق، ص8.

ويعرفها أيضا جلاسر و نيتكو Glaser&Nitko :« الاختبار الذي يعد بهدف إحداث قياسات يمكن تفسيرها بشكل مباشر بناء على معايير (مستويات) أداء محددة»[1].

فهو الاختبار الذي يعمل على قياس مهارات ومعارف وكفاءات المتعلم بناء على مستوى أهداف معينة، تم تحديدها بشكل واضح، وينتظر من المتعلم تحقيق النجاح أو الفشل، فهذا الاختبار له القدرة على «توفير معلومات واضحة عما يستطيع عمله الفرد وعما لا يستطيع»[2].

وبالتالي القدرة على مقارنة نواتج التعلم بالأهداف المعرفية والسلوكية المحددة من قبل وقياس درجتها وتقدير مدى تحقيق الأهداف، فهذا جلاسرGlaser يؤكد « أن الاختبار المحكي هو أن نوازن أداء الفرد بنطاق شامل من المعارف والمهارات المحددة تحديدا جيدا»[3].

فالمعلم أو معد الاختبار عليه أن يكون ملما بشكل جيد بما يفترض على المتعلم أن يكتسبه، ويصيغه ضمن أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، بحيث يمكن رؤية التعلم الجديد أو التعديل فيه، من خلال إجاباته أو سلوكاته والكفاءات التي يقدمها المتعلم، فهو يهدف لمقابلة سلم تطور الجانب المعرفي والمهاري والوجداني لدى المتعلم، بالأهداف المسطرة لمادة دراسية معينة. فيستفيد من جمع المعلومات الكافية التي تخص نقاط القوة والضعف، وما استوعبه وما لم يستوعبه، فيستطيع بناء استراتيجية تقويمية تستهدف النقائص لاستدراكها وتحسين مستوى تحصيل المتعلمين.

4-2-2 اختبارات معيارية المرجع:

تختلف الاختبارات المعيارية المرجع عن المحكية من حيث تفسير نتائجها، بابام و هيوسك Popham & Husek يريان أنها «تهتم بالكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب وذلك من خلال مقارنة أداء الطلاب بأداء أقرانه كجماعة معيارية»[4]، ولذلك يجب أن تكون المجموعة تشترك في نفس الخصائص لتكون معيارا،

[1]: المرجع نفسه، ص 8.

[2]:سالم عبد الله سالم الثبيتي، بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك، لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر المحاسب الآلي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2014، ص 24.

[3]: المرجع نفسه ، ص 24.

[4]: خالد بن حسن شيبان التميمي، أثر كل من نوع المحك وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع، يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة ، مرجع سابق، ص14.

يمكن فيها مقارنة نتائج الفرد ببقية عناصر المجموعة لتحديد مكانه ضمنهم وعلاقته بهم، وقد «صممت بحيث تحقق درجة معقولة من التباين في الاستجابة»[1].

تسعى هذه الاختبارات لكشف الفروقات الفردية، بين عناصر المجموعة لذلك فهي بالأساس نظرة استطلاعية لوضع المتعلم بين أقرانه، وفي أغلب الأحيان تتسم بالعمومية في فقراتها عكس المحكية التي تكون أكثر تفصيلا لغرض تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم، في حين تمكننا الاختبارات المعيارية من التعرف على نسبة النجاح في مقرر دراسي أو فصل دراسي معين فتساعد على معرفة درجة التحصيل الإجمالية للمجموعة وتحديد الفروق الأدائية.

4-3 أهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية :

إن الاختبارات التحصيلية وجه من وجوه التقويم التربوي والهدف منه تحقيق أغراضه وتفعيل دوره في العملية التعليمية ومن أبرز هذه الأهداف:

- **التقييم:**
- العمل على تقييم المناهج التربوية ودراسة محاسنها وعيوبها من خلال النتائج المتحصل عليها لدى التلاميذ، فهي تعكس جودة البرامج التعليمية وطرائق تدريسها ومدى فعاليتها ونجاحها في العملية التربوية، مما يتيح للدارسين العمل على تطويرها نحو الأفضل وسد الثغرات فيها.
- تقييم لمجموعة الدروس التي شملتها الاختبارات، وبالتالي تقييم لعمل المعلم ومدى نجاح درسه، فيحقق التقييم الذاتي لعمل المعلم.
- تقييم مستوى التلاميذ وتحديد مواطن الضعف لديهم بحيث يمكن علاجها لاحقا. والعمل على « تشخيص الصعوبات التعليمية وتخطيط التعليم»[2]، فهي تساعد على « تحديد امتلاك الفرد للمهارات والمعرفة التي يتوقع أن يمتلكها في مرحلة زمنية معينة»[3] فصلية أو سنوية، وفي الوقت ذاته القدرة على إبراز الفروقات الفردية لدى المتعلمين والمهارات التي يتميز بها كل متعلم، وتحديد مستوى تحصيله وهو

[1]: سالم عبد الله سالم الشبيتي، بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك، لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر المحاسب الآلي، مرجع سابق، ص25.

[2]: المرجع نفسه، ص 26.

[3]: المرجع نفسه، ص26.

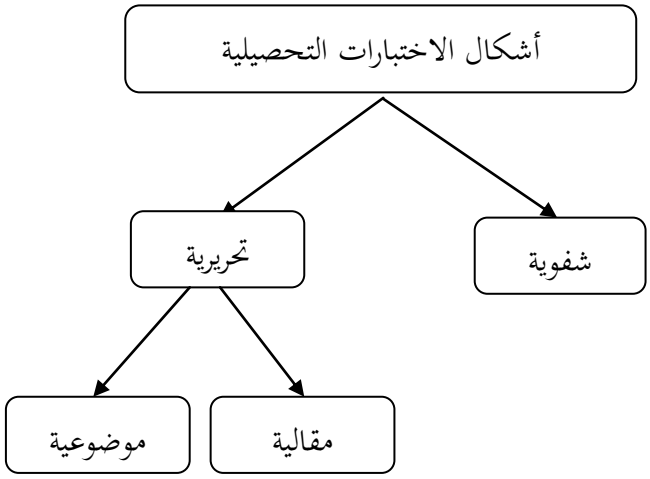
في الحقيقة الهدف الرئيس لهذه الاختبارات. والعمل على رفع دافعية المتعلمين من أجل تحقيق نتائج أحسن وتحفيزهم على المراجعة والجدية في العمل.

- **التقويم:**

إن عملية التقييم التي تسمح بها الاختبارات التحصيلية على المستويات الثلاثة التي تمس المثلث الديداكتيكي (محتوى، معلم، متعلم) تسمح بالتعرف على الخلل، وتتيح للمختصين بناء قرارات تقويمية تعديلية.

- الكشف عن عيوب المناهج التربوية والعمل على تقويمها من حيث التصميم والتنفيذ.
- تساعد على تحسين البرامج التعليمية وتقديم اقتراحات وخطط ناجعة تراعي ظروف المتعلمين وبيئتهم.
- تفتح للمعلم آفاقا تساعده على بناء الدرس واختيار الطرائق والوسائل المناسبة للمحتوى التعليمي ومستوى المتعلمين.
- بناء استراتيجيات تساعد على معالجة صعوبات التعلم وتجاوزها.

4-4 أشكال الاختبارات التحصيلية:



4-4-1 الاختبارات الشفوية:

تعتمد هذه الاختبارات على المشافهة، ولها شقان الأول إيجابي والثاني سلبي، فهي تستعمل في أغلب الأحيان في إطار الدرس مما يجعل «التقويم عملية مستمرة، وتدفع المتعلمين إلى متابعة دروسهم

وتعطي المعلم فرص تعرف نواحي القوة، والضعف لدى المتعلمين»[1]، بما أنها تمس جانب التواصل الشفوي ومهارتي الاستماع والتحدث، ويعتمد فيها المرسل على مهارة الحديث لإيصال أفكاره، فهي تعد حقلا مهما لـ «الدراسات اللغوية حيث تكون مثل هذه الاختبارات من أنسب الوسائل لتعرف قدرة المتعلمين على النطق والتعبير عن مختلف الموضوعات بلغة علمية سليمة»[2]، إلا أنه يتطلب الوقت الكثير لإتمام عناصر الصف التربوي، وقد تكون علاماته في كثير من الحالات خاضعة للذاتية وعاطفة المعلم وانحيازاته الشخصية، كما أنها« لا تتيح الفرصة للتفكير الطويل للطالب، الأمر الذي لا يعطي الطالب فرصة الإجابة الكاملة»[3].

4-4-2 الاختبارات التحريرية:

- **الاختبارات المقالية:** هي اختبارات تستلزم« إجابات مستفضية ينشغل فيها الطالب بالبحث، والموازنة، والمناقشة، والوصف والتحليل والاستدلال، وتذكر الحقائق والمبادئ العامة التي درسها خلال العام الدراسي...يعوِّد هذا النوع من الاختبارات الطلاب كيف يصلون إلى استنتاجات منطقية كما يقودهم إلى التفكير المنظم، وحل المشكلات والإنشاء الأدبي، وترتيب البحث، وتقسيمه إلى فقرات، وتنمية القدرات الابتكارية»[4]، فهذا النوع من الاختبارات يضع المتعلم مكانة المبدع، إذ عليه أن يجمع بين أفكاره والمعلومات المتفرقة وينظمها ويرتبها وينسق بينها، بحيث يجيب عن سؤال محدد يتطلب منه توظيف مجموعة من المهارات العقلية التي تتعدى الاستذكار واسترجاع المعلومات، و« تُظهر أسئلة المقالة قدرة الطالب على اختبار الأفكار والحقائق وربطها ببعضها البعض وتنسيقها وتنظيمها. الأمر الذي يحتاج من الطالب تكوين عادات خاصة بالاستذكار»[5]، كما أن الأسئلة المقالية متنوعة تعالج قدرات مختلفة حسب المطلوب من المتعلم:

«- أفعال المعرفة: عرف، حدد، عدد، اذكر، سم...

---

[1]: مُحَمَّد محمود الحيلة، تصميم التعليم، دار المسيرة، الأردن، ط6، 2016، ص387.

[2]: المرجع نفسه، ص 387.

[3]: مشاعل العنزي، إيمان العثيم، حقيبة دورة بناء أسئلة الاختبارت وفق جداول المواصفات، إدارة التدريب التربوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية،2016، ص 30.

[4]: مُحَمَّد محمود الحيلة، تصميم التعليم، مرجع سابق، ص 387.

[5]: مشاعل العنزي، إيمان العثيم، حقيبة دورة بناء أسئلة الاختبارت وفق جداول المواصفات، مرجع سابق، ص 23.

-أفعال الاستيعاب والفهم: حول، ترجم، اوجز، لخص، فصل، اشرح، وضح، فند، برر، ميز، قدر، تكلم، أوتحدث عن ...

-أفعال التطبيق والاستعمال: غير، استخدم، استعمل، طبق، استخرج، عدل، انجز...

-أفعال التحليل: جزء، ارسم، فاضل، ميز، فرق، حدد، وضح العلاقة، استنتج، اوجد، ابحث عن...

-أفعال الربط والابتكار: طور، اقترح، كون، شكل، صمم، اوجد، عدل...

-أفعال التقييم: قيم، وازن، قارن، استنتج، انقد، برر، ادعم بالرأي، احكم، اثبت صلاحية»[1].

وتتنوع هذه الاختبارات بين القصيرة والطويلة حسب السؤال والجوانب التي يتناولها ومدى شموليته، يسمح هذا النوع من الأسئلة للطالب التوسع في الموضوع وإبراز ثقافته ومدى تغطيته للموضوع محل السؤال، كما يحظى أيضا بإمكانية إبداء رأيه واستعمال أسلوبه الخاص في الإجابة ، وهذا النوع من الأسئلة أيضا يتيح له فرصة الإبداع والنقد.ما يجعل تقييم المعلم له أثناء التصحيح قد يخضع لتقديرات ذاتية خاضعة لذوقه ورأيه، مما يجعل علاماته نسبية غير دقيقة.

- الأسئلة الموضوعية: هذه الاختبارات دقيقة صميمية تستهدف إجابة واحدة لا غير، ومصطلح معين دون فسح المجال للتأويل والنسبية، فيكون المعلم أثناء تصحيحها «محدود بموضوع إجابتها ...دون أية فرصة لتدخل ميوله أو أهوائه الشخصية في تقرير صحتها أو قيمتها، كما يحدث في الاختبارات المقالية»[2].

تختلف طريقة صياغة أسئلة الاختبارات الموضوعية فتصنف إلى:

- أسئلة الصحيح والخطأ: هي أسئلة تتضمن عبارات متعددة، المطلوب من المتعلم تحديد الصحيحة منها وتمييزها عن الخاطئة باستعمال أحد العبارتين صحيح و خطأ أو نعم ولا.

« يستهدف هذا النوع من الاختبارات تنمية قدرات الطالب على القراءة الناقدة، والتفكير السليم، والتمييز بين الخطأ والصواب، وإعطاء الحكم السليم...[وهي]من أسهل الاختبارات الموضوعية من حيث تقدير درجاتها، كما أن إجراءها يستغرق وقتا أقل من اختبارات التكملة، لذا يمكن أن تشمل جزءا كبيرا من المادة في وقت محدد»[3].

---

[1]: محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، دار التربية الحديثة، عمان، د.ط، 2001/2000، ص 64.

[2]: المرجع نفسه ، ص 66.

[3]: محمد محمود الحيلة ، تصميم التعليم، مرجع سابق، ص388.

أما عن عيوبها فتتمثل في ارتفاع نسبة التخمين والحظ إذ «تكون كبيرة بحيث قد تبلغ 50%»[1].

- أسئلة الاختيار من متعدد: هي أسئلة تعرض أكثر من إجابة لسؤال واحد وعلى المتعلم أن يُعلِّم الإجابة الصحيحة بعلامة أو ترقيمها برقم، يفترض أن تكون الإجابات المقترحة «قريبة من بعضها حتى تكون الإجابة مميزة ، أي تميز بين الطالب الذي يعرف الإجابة الصحيحة والذي لا يعرفها»[2].
- أسئلة المقابلة أو المزاوجة: وهي أسئلة تتضمن عمودين متقابلين يربط كل عنصر من العمود الأول علاقة بعنصر آخر في العمود الثاني، وعلى المتعلم أن يكتشف العلاقة الرابطة ويربط بين العنصرين بسهم أو ماشابه بحيث يحقق الإجابة...و يشترط «ألا ترتبط أي عبارة من عبارات العمود الأول بأكثر من عنصر من عناصر العمود الثاني، وألا تساعد الصياغة اللغوية في التعرف على الإجابة الصحيحة»[3].
- أسئلة التكملة/ ملء الفراغ: وهي عبارة عن فقرات تحذف منها مجموعة من الكلمات أو المصطلحات بشكل يضيع فيه المعنى، ويملؤها التلميذ بما يناسب حسب معارفه أو يزوَّد بقائمة مشوشة من الكلمات وعليه أن يعرف ما يناسب الفراغ في الفقرة المسندة إليه « ولهذه الاختبارات ميزتان على غيرها من الاختبارات الموضوعية، إنها تقلل الإجابة القائمة على التخمين، كما أنها تتطلب التذكر وليس مجرد تعرف على الإجابات الصحيحة»[4].
- أسئلة الترتيب: وهو وضع المتعلمين أمام مجموعة من العبارات المبعثرة والغير منظمة، وعلى المتعلم أن يرتبها ترتيبا صحيحا بحيث يستقيم المعنى، مستعملا إعادة كتابتها مرتبة أو أرقاما أو حروفا يؤشر من خلالها على ترتيب كل جملة.

إن الاختبارات التحصيلية سواء كانت مقالية أو موضوعية ومن خلال التمرن عليها تبني المتعلم على مستويات مختلفة منها: «المعرفة – تطبيق المعلومات – حل المشكلات– التحليل– القدرة على تفسير المعلومات الجديدة– مهارات خاصة– قراءة– كتابة– الحساب– القدرة على تذكر المبادئ

[1]: محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، مرجع سابق، ص74.

[2]: المرجع نفسه، ص 389.

[3]: المرجع نفسه، ص 390.

[4]: مروان أبو جويح، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، البازوي، الأردن، ط1، 2004، ص279.

والأحكام العامة- إعطاء أمثلة جديدة في ضوء الأحكام العامة- التنبؤ بالنتائج في مشاكل أو مواقف جديدة خاصة عن طريق استخدام هذه المبادئ»[1] .

ويمكن تحديد الفوارق بين الأسئلة المقالية والموضوعية ضمن الجدول التالي:

العامل	الأسئلة المقالية	الأسئلة الموضوعية
الإعداد	أسهل وأقل وقت وجهد	أصعب وتحتاج إلى خبرة ووقت
قياس الأهداف	جميع الأهداف المعرفية والاتجاهات والمهارات الكتابية والإبداعية	جميع الأهداف المعرفية والاتجاهات
الصدق والشمولية	ضعيف الصدق والشمولية	أكثر صدقا وشمولية
الثبات	ضعيف الثبات	أكثر ثباتا
درجة الطلاب	أقل دقة وغالبا لا تعكس المستوى الحقيقي للطلاب	أكثر دقة ويمكن الاعتماد عليها
التخمين والغش	تخلو غالبا من التخمين والغش وتسمح بالتحليل في الإجابة	تسمح بالتخمين والغش أحيانا
التصحيح	غير موضوعي ويحتاج إلى جهد ووقت ولا يمكن آليا	اقتصادي ويمكن آليا
النتائج	يصعب الاستفادة منها	يمكن تحليلها إحصائيا والاستفادة منها
الأهمية	أقل انتشارا ولا يفضلها الطلاب	أكثر انتشارا ويفضلها الطلاب

جدول مقارنة بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية[2]

5- آلية تحسين مستوى التحصيل الدراسي من منظور التعليمية:

إن موضوع التحصيل الدراسي لا ينحصر في نواتج التعلم التي تبدو وتظهر من خلال سلوكات المتعلمين أو معارفهم، فلا يمكن معاملة المتعلمين بشكل جاف وكأنهم أوعية قابلة للملء في أي حين، فهو إنسان مكون من جسد ومشاعر نفسية وقدرات ذهنية، وتجدر مراعاة كل هذه الجوانب قبل تزويده

[1]: مشاعل العنزي، إيمان العثيم، حقيبة دورة بناء أشئلة الاختبارت وفق جداول المواصفات، مرجع سابق، ص 22.

[2]: أحمد الحويان، نشرة تربوية في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، برنامج تطوير تقويم التحصيل الدراسي، ثانوية قرطبة، إدارة التربية والتعليم بالقريات، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، 2008/2007، ص 12.

بمعارف جديدة؛ إذ لا بد من نظرة سابقة لوضعية المتعلم قبل تعريضه للمعارف الجديدة بغية تحقيق أهداف لاحقة وبناء فرد فعال في المجتمع. فـ« لدى كل متعلم مخزون من المعارف: الأكاديمية والمنهجية والعلائقية والعاطفية والسلوكية والخبرية ... وعلى هذا الأساس تتأسس كل معرفة متعلمة جديدة» [1]، فالتعليمية تتقاطع في جوانب عدة مع علم النفس التربوي، فكلاهما يَعُدُّ المتعلم قطبا أساسيا في دراستها، فالتعليمية «تستهدف جوانب العملية التعليمية ومركباتها لتجديد التعليم والتعلم وتطويره، كما تهتم بالتخطيط لأهداف التربية والتعليمية ومراقبتها وتعديلها، مع مراعاتها للطرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هدف من الأهداف» [2].

بما أن الفعل التعليمي- التعلمي فعل بشري لا بد من الاستفادة من « الدراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال الدراسة والعمل المدرسي التعليمي، ويرتكز بصفة خاصة على عمليتي التعليم والتعلم والأسس النفسية لعمل المدرس» [3] ، فكل من التعليمية وعلم النفس التربوي يهدفان لإنتاج متعلم واع متحكم في معارف المادة التي تلقاها من حيث الإدراك والفهم الذهنيين واستغلال ذلك في مواقف حقيقية تبرز كفاءته ومدى استفادته من تحصيله لمفاهيم المادة.

التعليمية هي ذلك التفاعل الحاصل بين (المعلم- المتعلم- المادة الدراسية) أثناء عملية التعليم والتعلم، لأجل تحسين التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية من حيث الجوانب التي تهتم بها التعليمية، فمن الضروري العمل على العلاقات الرابطة بين هذه العناصر والسعي لتفعيل نشاطها أكثر من خلال :

5- 1 المنهاج:

- التخطيط الجيد والمحكم للمناهج التربوية ودراستها قبل تنفيذها، فـ«عملية تخطيط المنهج وتثمينه وتطويره يشمل تخطيط مكوناته وتنظيمها والتفكير بكيفية إنجازها وتقييم هذا الإنجاز والمكونات في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها من تنفيذ المنهج» [4].

---

[1]: علي تعوينات، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 3.

[2]: نورالدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة واحات للبحوث والدراسات، العدد 8، بسكرة، الجزائر، 2010، ص 38.

[3]: المرجع نفسه، ص 39.

[4]: حامد عبد الله طلافحة، المنهاج تخطيطها تطويرها تنفيذها، الرضوان، ط1، الأردن، 2013، ص 254.

- صياغة الأهداف التربوية لا تتنافى ومكونات الشعب الجزائري وعاداته ولغته ودينه وفلسفته ومراعاة «أهداف التربية والتعليم بما يكفل الإسهام في تكوين الإنسان الجزائري القادر على مواجهة التحديات التكنولوجية، والطالب من النضج بما كان، ولكنه يحتاج إلى تذكيره بالأبعاد التي يجب أن يحمله مضمون المنهاج، وهي: البعد الإسلامي –البعد الأمازيغي – البعد العربي- البعد الإنساني- البعد الديموقراطي»[1]، والسعي لتحقيق رقي اللغة العربية وليس تحصيل قواعد ومفاهيم مجردة وبناء فرد قادر على التعبير عن مكنوناته الداخلية بشكل سليم وتنمية مهاراته اللغوية المختلفة (قراءة – كتابة – سماع- تحدث)، و« وإكسابه النظام اللغوي العربي صحيحا بكل مستوياته، وإطلاعه على نماذج رفيعة من أساليب التعبير ومجالات استعمالها كأداة للتعبير الوظيفي، بغية تنمية ذوقه الأدبي النقدي»[2].
- العمل على تنظيم محتوى المقررات الدراسية الخاصة بقواعد اللغة العربية وتنظيمها ضمن أبواب النحو مما يسهل على المتعلم تمثلها، فالمناهج المقدمة اليوم «مضطربة والتقديم والتأخير في الموضوعات واضح... وكذلك تشتيت الموضوع الواحد إلى عدد من المراحل، فمثلا نجد رفع الفعل المضارع مستقل لوحده، ونصبه في موضوع مستقل آخر، وكذلك جزمه، وبناءه، مما يؤدي إلى تشتيت الموضوع لدى المتعلم، وعدم إمكان الإلمام به»[3].
- مراعاة خصائص النمو النفسي العقلي والحس حركي في بناء المناهج، وعدم إهمال العمر العقلي والجسمي للمتعلم، مع ضرورة استجابتها لمتطلبات العصر والمجتمع والمحيط الذي يعيش فيه فـ« تنبثق السياسة التعليمية من خصائص المجتمع وهويته، ويستفيد هذا المجتمع من مخرجات التعليم، كما أنه يشارك عبر مؤسساته الأخرى في تكوين معالم شخصية المتعلم. لذا فهناك علاقة تلاحم في الرسالة والمهام بين واقع المجتمع وطبيعة التعلم»[4].
- طرائق التدريس: « ويقصد بها النشاط الذي يقوم به المدرس في إطار مقتضيات مادة تدريسية بغية تحقيق التعلم المرغوب، وخلق الرغبة والحماس في نفوس طلابه انطلاقا من مبادئ سيكوتربوية واتباع

[1]: صالح بلعيد، دراسة تحليلية تقويمية للصرف والنحو في منهاج اللغة العربية، مجلة العربية، الجزائر، العدد2، 2006، ص76.
[2]: المرجع نفسه، ص77.
[3]: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 2015، ص63.
[4]: شوقي حساني محمود، تطوير المناهج، رؤية معاصرة ، المجموعة العربية للتدريب ، القاهرة، ط1، 2009، ص77-78.

المنهج الوظيفي في تدريس علم العربية»[1]، وهذا يشير إلى الدور الهام الذي يؤديه المعلم وذلك يرجع إلى كفاءته وإمكانياته في تيسير المهام ونقلها إلى المتعلمين بصورة مبسطة، ويحببهم في المادة، ومن الضروري التنويع فيها من أجل القضاء على الروتين، كما أنها تتنوع «بتنوع الموضوعات واختلاف بعضها عن البعض الآخر من حيث طبيعتها وتناولها في التدريس، كما تتنوع بسبب مستويات الطلاب وأعدادهم وأعمارهم وظروفهم وبسبب قابليات المدرسين وأحوالهم النفسية»[2].

5-2 المعلم:

- نجاح العملية التعليمية منوط بإمكانيات المعلم لذلك يقال: « كفاءة أي مؤسسة تعليمية وجودة ماتقدمه من تعليم وما تنتجه للمتعلمين فيها من فرص التعلم، وما تحققه من مستوى تعليمي لخريجيها إنما يقاس بكفاءة أعضاء هيئة التدريس، وهي كفاءة لا تقاس فقط بما لديهم من علم ومعرفة في تخصصهم، وبما يمتلكونه من حقائق هذا العلم ومفاهيمه ونظرياته، وإنما تقاس في نفس الوقت وعلى نفس المستوى من الأهمية بكفاءة تدريبهم وبما يمتلكون من طرق وأساليب وفنيات واستراتيجيات ووسائل تدريسية»[3]، فيظهر جليا ضرورة تكوين المعلمين، ليس في المفاهيم العلمية التي تخص مادة اللغة العربية فحسب، بل لابد أن يشمل التكوين مهارات التدريس عندهم ورفع ثقافتهم في مجال علم النفس التربوي، وكيفية التعامل مع التلاميذ من أجل خلق عقد ديداكتيكي متين، يسمح بالسير الحسن للعملية التعليمية، فإخفاق العملية أو نجاح العملية التعليمية – التعلمية مربوط بهذه المهارات والقدرات لدى المعلم، وحسن تصرفه مع المواقف التربوية فتنويع أساليب وطرق التدريس لها دور فعال في القضاء على الملل والرتابة لدى المتعلمين، وخلق روح جديدة ونفس متجدد في كل حصة تربوية، وقدرة المعلم على جعل التعلم ممتعا يجذب المتعلمين ويمكنه من رفع الدافعية والطموح لدى المتعلمين ويجعلهم ينتظرون الحصة بشوق وكلهم رغبة وحماس.

فتكوين معلمي اللغة العربية في مجال قواعد النحو والصرف يُمَلِّكُهم مفاتيح المادة من أجل بناء أساس قوي لدى المتعلمين، وآدائهم السليم للغة العربية له تأثير فعال على أداء متعلميهم والتأثير

[1]: صالح بلعيد، دراسة تحليلية تقويمية للصرف والنحو في منهاج اللغة العربية، مرجع سابق، ص77.

[2]: باسمة سعد الدين، قواعد اللغة العربية في طرائق التدريس، مرجع سابق، ص167.

[3]: شومة محمد مساعد البلوي، تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام (رؤية مستقبلية)، قسم اللغة العربية، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية، 2014، ص2.

عليهم لممارسة اللغة العربية الفصحى، فالتعدد اللغوي أو الازدواج اللغوي الذي طغى بشكل رهيب في المؤسسات التعليمية له تابعات سلبية من حيث عدم إتقان اللغة العربية، فقد «أصبح يحدث ارتباكا على مستوى التعبير عوضا أن يكون عامل إثراء وسلامة...وتسببت هذه الظاهرة في القضاء تدريجيا على اللغة العربية سواء في الموقف التواصلي الاجتماعي، أم الوسط التعليمي، مما أدى إلى تنوع الخطابات التعليمية من منطقة إلى أخرى، أدى إلى صعوبة تواصل الأساتذة الذين يدرسون في غير مناطقهم الأصلية»[1]، ويوازيه في المقابل وبنفس الأهمية تكوين في مهاراته التدريسية، من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين؛ «إذ تلعب تجربة المدرس دورا أساسيا في تعامله مع المتعلمين والمواد الدراسية»[2]، و أكدت العديد من الدراسات «أن نفسية التلميذ تتأثر بشخصية المعلم بكامل صفاتها الجسمية، والخلقية، والإنسانية، والمهنية وهذا ينعكس سلبا أو إيجابا على تحصيله الدراسي»[3].

5-3 المتعلم:

تغيرت النظرة إلى المتعلم في مفهوم التعليم الحديث ولم يعد ذلك الشخص الذي ينتظر حشو ذهنه بالمعارف والعلوم، على العكس فهو في الأساس بشر بكل مكوناته الشخصية والعقلية والنفسية والفيزيولوجية، « فلم تعد المدرسة مكانا يتلقى فيه المتعلم المعلومات والدروس المقررة فحسب، بل صارت مؤسسة شاملة تتضمن – إلى جانب المواد الدراسية- برامج وأنشطة خُطِّطَ لها بعناية لتنمية قدرات الدارس واستثمار طاقاته في خدمة نفسه ومجتمعه المدرسي، وبيئته ومحيطه»[4]، فتحولت النظرة إلى التعليم من التركيز على الجانب المعرفي إلى مفهوم أوسع شمل التلميذ وتفاعله مع المجتمع والبيئة «فلم تجعل للمادة الدراسية حدودا يقف عندها الدارس، إذ جعلته عنصرا فعالا يشارك بإيجابية داخل المجتمع المدرسي وخارجه، رافضة أن يكون استظهار المعارف مقياسا للنجاح والفشل»[5]، فقد تغيرت تلك النظرة التقليدية للمعلم والمتعلم التي تجعل الأول الآمر الناهي والثاني متلق سلبي، إلى حصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد والسماح للمتعلم ببناء تعلماته من خلال توظيف مهاراته وقدراته

[1]: عبد الكريم رقيعة، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017، ص 182.

[2]: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 122.

[3]: ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2013، ص 7.

[4]: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، مصر، ط1، 2012، ص26.

[5]: المرجع نفسه، ص25.

لاكتشاف المعرفة بنفسه، منتقلين من منطق التعليم إلى منطق التعلم، ليصبح المتعلم مركز الدائرة التي تحوم حوله كل من المناهج الدراسية وطرائقها وسبل تقويمها، والمعلم هو من يرعى هذا المسار الجديد ويعمل على تفعيله مع متعلميه منتهجا مجموعة من التدابير التي تشمل طرائق التدريس والوسائل والإدارة والصف مستغلا علم النفس التربوي الذي يساعده على تسيير علاقته بالمتعلم ورفع دافعيته وإخراجه من انطوائه واتكاليته على المعلم في فهمه للدرس.

الباب الثاني: دور المنهاج في عملية التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية.

الفصل الأول: رؤية تحليلية تقويمية لمنهاج قواعد اللغة العربية في الطور الثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

1- تعريف المنهاج.
2- تحليل الحجم الساعي لنشاط قواعد اللغة العربية.
3- تحليل الأهداف المسطرة لمنهاج قواعد اللغة العربية.
4- تحليل المقرر الدراسي لقواعد اللغة العربية .
5- تحليل الوسائل المستعملة لتعليم قواعد اللغة العربية.
6- تحليل الطرائق المعتمدة لتدريس قواعد اللغة العربية.
7- تحليل عنصر التقويم.

يتعلق التحصيل الدراسي بشكل كبير بالمنهاج، فكلما بني المنهاج بشكل يتوافق مع المستوى العقلي للمتعلمين ومراعيا لفلسفة المجتمع، ومسايرا لتطور المعرفة كلما كان فعالا أكثر، وقادرا على تحقيق الأهداف المرجوة.

1- تعريف المنهاج:

- **لغة:** المنهج والمنهاج في اللغة لفظان مشتقان من النهج،ورد في لسان العرب« نَهَجَ والمِنْهَاجُ: الطَّرِيقُ الْوَاضِحُ»[1]، يقول الحق تبارك وتعالى :﴿ لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ ﴾ المائدة :48، فالمنهج لغة يعني الطريق والسبيل للوصول إلى غاية محددة.
- **اصطلاحا:** مرَّ المنهاج كبقية المصطلحات العلمية بمراحل تهتم بتحديد مفهومه وحدوده قبل أن يستقر على المفهوم الحديث، وأبرزها النظرة التقليدية التي كانت سائدة عند التربويين «حتى أوائل القرن العشرين والذين يرون بأن المنهج المدرسي يعني المواد الدراسية أو محتوى المادة الدراسية وتَمسَّك بعض المربين به من أمثال جود goodlad الذي عرف المنهج على أنه مجموعة من المواد الدراسية أو المقررات الدراسية في مجال دراسي معين وقد ساد هذا المفهوم لفترة زمنية طويلة»[2].

وقد عرفته إليزابيث ماكيا Elizabeth Maccia بأنه «محتوى تعليمي مقدم للطلاب»[3]، فقد كان المنهاج يقتصر على المواد والمعارف والمعلومات المبرجة لمستوى أو فصل دراسي معين، وتعتبر هذه النظرة ضيقة محدودة الأبعاد، وبعد النشاط البحثي في مجال التربية والتعليم وعلم النفس وظهور النظريات التربوية التي تدرس عناصر التعلم ووظائفها، تغيرت النظرة أيضا إلى المنهج، ونتج عن ذلك تعاريف متعددة كل يتناوله من طرف، فمنهم من يرى أنه مختلف الأنشطة التي يمارسها المتعلم في إطار المدرسة من أجل تحقيق غايات تعليمية معينة فهو« مختلف العمليات والإجراءات والإمكانيات التي يستطيع المعلم أن يتبعها من أجل إتاحة الفرصة لخبرات جيدة»[4].

وفي نفس السياق نجد هرست Hurst يعرفه «خطة من الأنشطة التي تم تنظيمها بعناية لكي يعمل الطلاب على تحقيقها عن طريق التعلم من ناحية، وعن طريق مجموعة محددة من الأهداف والغايات النهائية من ناحية أخرى»[5].

---

[1]: ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (ن هـ ج)،ص 300.

[2]: حامد عبد الله طلافحة، المناهج(تخطيطها، تطويرها، تنفيذها)، مرجع سابق، ص 26.

[3]: المرجع نفسه، ص 18.

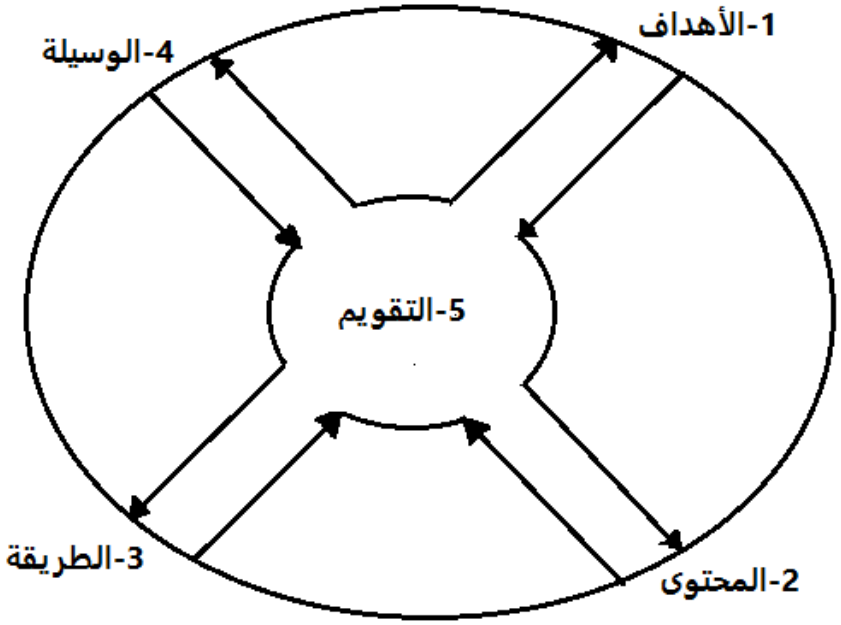
[4]: يامنة عبد القادر إسماعيلي ، أنماط التفكير ومستويات التحليل الدراسي، اليازوري، الأردن، د.ط، 2011، ص 87.

[5]: عبد السلام الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 23.

ومن التربويين من يحصره في تلك الوثيقة الرسمية المعدة من طرف الجهات المعنية وتتضمن الخطة التدريسية وبرنامج المادة مفصلا، ويمكن القول أنه « وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما، ويفترض أن يشتمل على: الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها، المحتويات، الوضعيات، والمواقف والأنشطة التعليمية، والأنشطة اللاصفية، والطرائق وأدوات التقويم وأساليبه»[1] .

أما التعريف السائد حاليا، فيعتبر المنهاج «خطة تتكون من مجموعة من العناصر المترابطة والمتكاملة وذات العلاقات المتبادلة والتي تسير ضمن خطوات مرتبة متتالية لتحقيق أهداف المنهج»[2].

يمثل المخطط التالي التصور الدائري لعلاقات عناصر المنهاج [3]



- **الأهداف:** «الهدف يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة عن تصرف ما، في وقت

[1]: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 26.

[2]: حامد عبد الله طلافحة، المناهج (تخطيطها، تطويرها، تنفيذها)، مرجع سابق، ص 34.

[3]: حسن عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية بين المرحلتين الإعدادية والثانوية. مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د.ط، 2000، ص18.

معين، بطرائق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة»[1]، فهو توقع للنتائج الناجمة عن التصرفات التي تنبع منا في الإطار التعليمي أو غير التعليمي، فالهدف عموما هو تصور للنتائج على المدى البعيد للأعمال والأفعال التي نؤديها.

أما في مجال التربية والتعليم فـ« الهدف التعليمي عبارة عن التغير المراد استحداثه في المتعلم أو فكره أو وجدانه، ويمثل الهدف التعلمي السلوك المراد بلوغه عند نهاية عملية التعليم وفي هذا يشير الهدف التعلمي إلى أثر العملية التعليمية في سلوك المتعلم»[2]، فالهدف هو الغاية المراد الوصول إليها من ممارسة التعلم فمن المفترض أن يحقق التعلم تغييرا معينا لدى المتعلم سواء على المستوى العقلي أو الحس حركي أو النفسي، إما بإضافة أو بحذف أو تعديل مفاهيم أوسلوكات المتعلم. والتنبؤ بهذا التغيير والتخطيط له بحيث يوضع نصب الأعين عند ممارسة العملية التعليمية، مايجعله هدفا من المتوقع الوصول إليه. وتعد الأهداف الركيزة الرئيسية، التي من أجلها يوضع المحتوى و تُحَدَّدُ الأنشطة، والوسائل والتقويم.

- **المحتوى:** في معناه العام هو المضمون، وفي مجال التربية هو المعارف والمهارات التي نسعى لإكسابها للمتعلم، أو هو مجموعة الدروس المقررة والواجب تلقينها للمتعلم من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة في إطار العملية التعليمية.

«وهذه المعلومات والمعارف تُعْرَضُ للطالب مطبوعة على صورة رموز، أو أشكال، أو صور أومعادلات، أو قد تقدم إليه بقالب سمعي أو سمعي بصري»[3].

- **الطريقة:** هي السبيل الذي ينتهجه المعلم من أجل تحقيق أهداف متوخاة من الدرس وهي « تشكل حجر الزاوية لعناصر المنهج الأخرى... فوضع خطة مسبقة أصبح أمرا لابد منه ... وذلك ليضمن واضع الخطة أو الطريقة أفضل النتائج»[4]، ومن هنا فإن الطريقة هي خطة يُحضِّرها المدرس، بدايتها المعارف القبلية التي يبنى عليها الدرس، ونهايتها تأسيس معارف جديدة تجسد الهدف المنشود،

[1]: رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، مرجع سابق، ص 167.

[2]: مُحَمَّد محمود الحيلة، تصميم التعليم، مرجع سابق،ص 89.

[3]: المرجع نفسه، ص 99.

[4]: بخيت آدم بخيت سعد النور، تقويم الطريقة القياسية والجملة ودورها في رفع تحصيل النحو والصرف للصف الثاني بالمرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2015،ص 52.

والاطلاع على مختلف الطرائق الحديثة واستيعابها من شأنه أن يسهل العملية التعليمية- التعلمية على المعلم والمتعلم، بحيث تعمل على اختصار الوقت والمجهود والحصول على نتائج أفضل.

- **الوسيلة:** «هي مجموعة الأشياء، والعينات والمطبوعات والوسائل السمعية البصرية، والأدوات التي نختارها من الأهداف لتتم عن طريقها عملية التعلم بيسر وفاعلية وأكثر جودة ومردودية»[1].

فهي الوسائط السمعية والبصرية التي يستعين بها المعلم من أجل تذليل صعوبات التعلم وتسهيل توصيل المعلومات والمفاهيم والمعارف للمتعلمين، والعمل على الخروج من التلقين والتجريد والخيال، إلى تجسيد المعرفة وجعلها تطبيقية ميدانية ملموسة.

- **التقويم:** هي تلك الأنشطة التي يمارسها المعلم رفقة متعلميه من أجل معرفة مدى تحقيق الأهداف، فهو عملية تشخيص الصعوبات من أجل قياس مدى اكتساب المعرفة، والسعي للتعديل بهدف سد الهفوات وتصحيح الأخطاء، فهو«عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها»[2]، فالتقويم لم يعد عملية قياس لمدى تحقق الأهداف ولا سلما عدديا لتأهيل الطالب من مستوى إلى آخر، وإنما يتعدى ذلك ليشمل البحث عن نقاط الضعف وتداركها والعمل على خلق استراتيجيات لتخطي العوائق وتجاوز الأخطاء بحيث لا تتكرر.

تقدم دروس النحو والصرف في المرحلة الثانوية في المدرسة الجزائرية وفقا للمنهاج الذي سطرته وزارة التربية والتعليم، على شكل أنشطة لغوية ضمن مادة اللغة العربية إلى جوار كل من النصوص الأدبية والمطالعة الموجهة، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي، البلاغة، العروض، النقد الأدبي، كما يُقدَّم أثناء تحليل النص الأدبي« بشكل لايشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص»[3]، وذلك لأن المقاربة المنتهجة هي المقاربة النصية وفيما يلي وصف وتحليل لمناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي للسنوات (الأولى جذع مشترك آداب، الثانية والثالثة شعبة الآداب والفلسفة) مركزين خلال ذلك على القواعد اللغوية نحو وصرف.

2- تحليل الحجم الساعي لنشاط قواعد اللغة العربية:

[1]: مُحَمَّد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 38.

[2]: راتب قاسم عاشور، مُحَمَّد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق، ص408.

[3]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ت، ص 23.

- **السنة أولى جذع مشترك آداب:** ستة ساعات موزعة على نشاطات الجذع كالآتي:[1]

الأنشطة	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	4 ساعات	(ساعاتان +ساعة+ساعة) لنشاط الأدب و النصوص حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياته و مضمونه و ما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو و الصرف و البلاغة العروض و النقد.
التعبير الشفوي/المطالعة الموجهة	1ساعة	ساعة واحدة بالتداول على أن تؤخر حصة التعبير الشفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجهة
التعبير الكتابي	1ساعة	ساعة واحدة حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنشاطات السابقة و ذلك لعلاج و ضعيات التعبير المقترحة عليهم، أو لمناقشة المشاريع.

- **السنة الثانية شعبة آداب والفلسفة:** أربعة ساعات موزعة على نشاطات الأسبوع كالآتي:[2]

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	3ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.
التعبير الكتابي	1 ساعة	تُستغل لتقديم الموضوع و مناقشته ثم لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.

[1]: المرجع نفسه ، ص 3.

[2]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جانفي 2006، ص 3.

المشروع	ينشط المشروع في كل حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي
المطالعة الموجهة	يخصص حجم ساعي بساعة واحدة في كل أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة.
الوضعيات المستهدفة	تنجز خلال كل أسبوع خامس.

- **السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة:** سبعة ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات كالتالي:[1]

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	4 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب و النصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحو الصرف و البلاغة و العروض.
التعبير الكتابي	1ساعة	حصة لتقديم الموضوع ومناقشته وحصة لكتابته وحصة لتصحيحه وذلك على مدى ثلاثة أسابيع
المشروع	1ساعة	تنشط حصة كل أسبوع
المطالعة الموجهة	1ساعة	حصة للمطالعة و حصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

- **التحليل والنقد:**

تعد الفترة الزمنية التي يقضيها المتعلم في تعلم مادة ما مهمة، فكلما زادت فترات تلقيه كانت ممارسته لها أكثر، وكان اكتسابها سريعا، وبالتالي يبني كفاءاته بشكل أحسن بحكم التكرار وتعدد الوضعيات التي تواجهه، ومانلاحظه في الحجم الساعي المعطى لنشاط القواعد اللغوية، فهو في السنة الأولى لا يتعدى الساعة مربوطا بحصة النصوص الأدبية، فساعة لدراسة النص وساعة لرافده، وبما أن

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس 2006، ص 3.

الأسبوع يتضمن حصتين للنص الأدبي فالمجموع ساعتان أسبوعيا، يتلقى فيها المتعلم درسين كرافدين منبثقين من دراسة النص الأدبي، أحيانا نحو وأحيانا أخرى صرف حسب التدرج السنوي للدروس المقررة، وتندرج المئة والعشرون دقيقة هذه في ميدان التلقي، إذ لا يعطى المتعلم فرصة لممارسة مكتسباته إلا ما تقتضيه وضعيات التقويم المرافقة لسيرورة الدرس، في حين أن ميدان الإنتاج يتقلص خلال نشاطي التعبير الشفوي والكتابي، ساعتين أسبوعيا، وتجدر الإشارة أن التعبير الشفوي بالتداول مع المطالعة الموجهة، والتعبير الكتابي تقسم حصته إلى: حصة لعرض الموضوع ومناقشته، حصة للإنتاج، وحصة للتصحيح على مدار ثلاثة أسابيع، مما يعني أن الوقت المخصص لتطبيق المعارف النظرية التي اكتسبها في وضعيات تعلمية دالة أقل من الوقت المخصص لتعريفه بالمفاهيم وتفاصيل الدرس، فهذه الوضعيات تدعوه إلى «تفعيل مكتسبات يتوافر عليها وهي ذات علاقة مع واقعه المدرسي ...تستهدف منتوجا يتطلب تحقيقه استعمال معارف، تقنيات، استراتيجيات وطرق متعددة تؤدي إلى الحل المطلوب»[1] ، وعلى عكس ماجاءت به المناهج المعتمدة للمقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى ربط التعلم بمواقف الحياة وتنشيط المتعلم والتخلي عن ذهنية المتلقي السلبي، إلا أن مامنح لهذا النشاط من حجم ساعي يُضَيِّق من إمكانية استثمار المتعلم لمكتسباته داخل الوضعيات الإدماجية. وتتفاقم المشكلة أكثر في السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة عندما تتقلص المدة الزمنية لمادة اللغة العربية دون مسوغ هادف، من ستة ساعات إلى أربعة ساعات، تحظى فيها قواعد النحو والصرف على مايقارب ساعة واحدة أسبوعيا في ميدان التلقي، تزاحمه خلال ذلك معطيات النص المختلفة من بلاغة وعروض ونقد، فكيف للمتعلم أن يستوعب كل تشعبات الدروس وتفاصيلها في ذلك الوقت القصير؟ والأدهى من ذلك ميدان الإنتاج هو الآخر لايتعدى الساعة أسبوعيا يتداول عليه نشاط التعبير الكتابي بحصصه الثلاثة ونشاط المشروع مرة في الشهر والمطالعة الموجهة والوضعيات المستهدفة، مما يعني أن السنة الثانية تعاني من خنق في مادة اللغة والأدب بمختلف أنشطتها من ناحية الزمن، مما يخلق مشاكل متنوعة خاصة بالنظر إلى تعداد الدروس المقررة، وذلك من ناحية إتمام المقرر، والسيطرة على الزمن المخصص للحصة ودرجة استيعاب المتعلمين، فيصبح الأستاذ يسابق الزمن من أجل إنهاء ما عليه من مهام تربوية على حساب تحصيل المتعلمين.

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 6.

أما السنة الثالثة فيزداد الحجم الزمني بساعة واحد عن السنة الأولى لتصبح سبعة ساعات خلال الأسبوع تحظى منها قواعد اللغة على ساعتين في ميدان التلقي وساعة في ميدان الإنتاج للتعبير الكتابي والمشروع، والملاحظة المهمة التي لايمكن التغاضي عنها في هذا المستوى هو حذف نشاط التعبير الشفوي رغم أهميته الكبيرة في تقييم وتقويم تعلمات الطلاب، وما تتيحه من فرص لتطبيق معارفه النظرية.

والنقطة المشتركة بين المستويات الثلاثة هو عدم وجود توازن بين ميداني التلقي والإنتاج، وإعطاء الغلبة للأول على حساب الثاني، وفي ذلك أفضلية للمعارف النظرية وحشو الأذهان بالمفاهيم العلمية دون السعي لاستثمارها وتطبيقها، وهذه نقطة تعاب على واضعي المنهاج، فما الفائدة من معارف ومفاهيم مخزنة في الذهن تُتْلَى إن طُلِبَ من المتعلم ذلك، ولكنه يعجز في حالات كثيرة عن كتابة مقال علمي أو أدبي يحترم فيه قواعد اللغة ويستغلها بشكل فعال، كما أنه يعجز عن التعبير عن أفكاره وميولاته وأحاسيسه بلغة سليمة، إذ يشوبها الكثير من الأخطاء النحوية والصرفية، وتفتقد للبلاغة والفصاحة، لذا لا بد من العمل على خلق توازن بين ميداني التلقي والإنتاج، وإعطاء حضوة لقواعد اللغة العربية فدونها لا تقوم ولا تصح اللغة، كما يجب إعادة النظر في الزمن المقترح للسنة الثانية ثانوي على وجه الخصوص، فهو غير منطقي ولا يتناسب مع حجم المقرر الدراسي.

- **الحجم الساعي المقترح:**

الأنشطة	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	4 ساعات	وتخصص ساعتان لدراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه ، بمعدل نصين أسبوعيا، وساعتان لدراسة الرافد المقرر الملحق بالنص الأدبي من صرف ونحو وبلاغة وعروض.
التعبير الشفوي/ الوضعيات المستهدف	1 ساعة	ساعة واحدة يتداول عليها كل من التعبير الشفوي والوضعيات المستهدفة

التعبير الكتابي/ المشروع	2 ساعة	حصة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصة لكتابته وحصة لتصحيح الأعمال المنجزة على مدار أسبوع ونصف، والحصة الرابعة في الأسبوع الثاني تخصص للمشروع .
المطالعة الموجهة	1ساعة	حصة أسبوعيا

أي مايعادل ثمانية ساعات في الأسبوع، خصص منها إثنتان لقواعد اللغة لإلقاء المفاهيم والمعارف النظرية، وهو مايمثل ميدان التلقي، في حين خصص لميدان الإنتاج ثلاثة حصص واحدة منها للتعبير الشفوي والاثنتان الأخريان للتعبير الكتابي والمشروع، وبالتالي إعطاء أفضلية لميدان الإنتاج الذي يتيح للمتعلم فرصة تطبيق معارفه وتوظيفها في وضعيات تعلمية ذات دلالة، والسعي نحو تحقيق الكفاءة اللغوية على أن يعمم هذا التوزيع على المستويات الثلاثة.

3- تحليل الأهداف المسطرة لمنهاج قواعد اللغة العربية:

أورد المنهاج أهداف تدريس اللغة العربية عامة ولم يخصص أهداف تدريس القواعد إلا ماجاء ضمن شرح نشاطات المادة، التي تطرقت لسبب تدريس قواعد اللغة، وجاءت على النحو التالي:

تدرس« قواعد النحو و الصرف في هذه المرحلة من التعليم الثانوي بغرض عصمة ألسنة المتعلمين و أقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم وبالتالي؛ فهي تدرس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية»[1].

فصون اللسان من الخطأ« يُمَكِّن المتعلم من الملكة اللسانية الصحيحة ...فالهدف من تدريس هذا النشاط يتحقق باكتساب المتعلم ملكة لغوية تبليغية مشافهة وكتابة، بحسب ماتقتضيه الظروف والأحوال المختلفة، وإدراكا لهذا المبدأ يدرس هذا النشاط ليجعل المتعلم قادرا على:

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 23.

- التعبير الفصيح الصحيح الذي يراعي قواعد النحو والصيغ الصرفية وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب.
- تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب سواء كان الخطاب منطوقا أو مكتوبا.
- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام.

وهكذا تتلخص وظيفة القواعد في ثلاثة قدرات هي القدرة اللسانية والقدرة التواصلية والقدرة التعبيرية وهذه القدرات إنما تُحقق بالأهداف الآتية:

- الإلمام بأساليب التبليغ و التخاطب واستعمال عبارات محددة للتعبير عن أغراض بعينها وعدم الاكتفاء في التعبير بأسلوب واحد أو صيغة واحدة على الموضوع أو الفكرة التي تمثل محور الدرس.
- تنمية القدرة على التعبير مشافهة وكتابة وتعزيزها بالتدريبات الشفوية والكتابية.
- دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا والعمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب وتزويدهم بالمعاني و التراكيب اللغوية الصحيحة.
- تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع الخطاب المختلفة بصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبر عنها، وتنم عن استقلال في الشخصية و البرهنة على الرأي مشافهة وكتابة.
- تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللغوية .
- زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها؛ حيث أن دراسة النحو تقوم – أساسا – على تحليل الألفاظ و الجمل و الأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب اللغوية والفروق بينها، و يجب تفادي إرهاق المتعلمين بأحكام القواعد التي لا تخدم لغتهم المنطوقة و المكتوبة ولا تَمُتُّ بصلة إلى فهم التراكيب اللغوية الغامضة».[1]

- **التحليل والنقد:**

إن تدريس النحو لم يعد الهدف منه إرساء المعارف الذهنية والتصورات العلمية حول مختلف الظواهر النحوية والصرفية وتكديسها في ذهن المتعلم ليتمكن من استرجاعها عندما يطلب منه ذلك، ويستطيع سردها مرتبة ومبوبة كما درسها، الأمر الذي يجعله جامدا جافا، ينتظر أن تصله المعارف جاهزة، ليتخرج فيما بعد

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 10-11.

دفعات قادرة على استحضار القواعد النحوية والصرفية والمعارف العلمية، إلا أنها عاجزة على تكوين خطاب شفوي مبني على أسس لغوية سليمة، وإذا طلب منها إنجاز مقال أو تقرير كتابي باء بالفشل وعمت الأخطاء بشتى أنواعها، حتى أننا نتساءل أين هي تلك المعارف النظرية؟ لذلك نجد المناهج الحديثة والمبنية على المقاربة بالكفاءات تدعو إلى إنتاج طالب كفء قادر على تطبيق ماتعلمه في ممارساته اليومية، «فالمهم ليس ...تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا وبالخصوص... استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعده على التعلم بنفسه.

وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له بها حل المشكلات مرحلة بمرحلة، ويصير بذلك قادرا على النجاح ويتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لا بد له من العيش فيه» [1]، وهذا ما تترجمه الأهداف المذكورة خلال مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، فهي تدعو إلى تكوين متعلمين أكفاء قادرين على تبليغ آرائهم وأفكارهم وفي نفس الوقت يدركون الخطابات التي يستقبلونها، فيتحقق التواصل الإيجابي الفعال، فالمنهاج يدعو إلى إكساب المتعلمين الملكة اللغوية لا القواعد النظرية، فالهدف منها وظيفي بحت، إلا أن مايعاب على مناهج اللغة العربية –للسنوات الثلاثة – في تحديده لأهداف تدريس القواعد النحوية والصرفية هو العمومية في طرح هذه الأهداف، فقد كان عليها أن تكون أكثر دقة ووضوحا بحيث يتمكن المعلم من تحقيقها، كما أن هذه الأهداف التي تخص نشاط القواعد لم يتم فصلها عن مادة اللغة العربية، فتدريسها ليس غاية، وإنما هي أداة ووسيلة، الهدف منها تحقيق المسعى العام لخدمة اللغة العربية وصونها، وتعزيز المهارات اللغوية التعبيرية والنقدية، إذ لم يعامل النحو والصرف هنا كعلمين مستقلين وإنما بقيا حبيسا اللغة العربية وفروعها.

وردت الأهداف التعليمية لقواعد اللغة ضمنية مع الأهداف الإجمالية لأنشطة اللغة العربية وآدابها، ماجعلها تتسم بالعمومية وتفتقد للدقة تصب كلها لخدمة تعلم اللغة العربية، وكان من الأجدر أن تحدد بشكل واضح بمعزل عن بقية الأنشطة، مما يساعد المعلم على بناء تصور مسبق للوسائل والاستراتيجيات التي سينتهجها لتحقيق الأهداف بشكل أيسر. إذ يشترط أن تتضمن الأهداف وصفا للقدرات والمهارات التي يتوجب على المتعلمين إبرازها وتحقيقها بعد تلقيه ماورد في المنهاج الدراسي، كما يفترض أن تشتمل المستوى العقلي، والحس حركي والوجداني.

كما يتوجب على المنهاج أن يراعي في تحديد الأهداف أن تكون قابلة للملاحظة والقياس والتقويم من طرف المعلم، إذ أن الأهداف الفضفاضة يصعب تقويمها والتأكد من تحقيقها لدى المتعلم.

[1]: صبرينة حديدان وشريفة معدن ، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ص 202.

يفترض أن تصاغ الأهداف على شكل مهارات وكفاءات يظهرها المتعلم في نهاية تعلمه، فهي مايجب أن يصل إليه المتعلم، وليست مهاما للمعلم، وما ورد في المنهاج في أغلبه تبدو عبارات إرشادية لماسيقوم به المعلم، مثلا: تعزيز القدرات الخطابية التي تم اكتسابها، دعم المعارف اللغوية، تعميق ثروة التلاميذ اللغوية، زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم.

هي عبارات توجه المعلم ومهام يجب أن يقوم بها، في حين أن الأهداف التعليمية هي ما يجب أن يحققه المتعلم.

- **الأهدف المقترحة :**
- يتجنب الأخطاء النحوية والصرفية عند التواصل كتابة ومشافهة واكتشافها في حالة التعرض للنصوص الأدبية، إذ يمتلك الطالب القدر ة على تصويب كلامه وكلام غيره.
- يمتلك رصيد نحوي وصرفي يؤهله للتمييز بين الخطأ والصواب .
- يفهم الخطابات التي يتلقاها والقدرة على تبليغها كتابة ونطقا.
- يفهم المعاني والتراكيب اللغوية البسيطة والمعقدة من خلال إدراك العلاقات التركيبية بين الألفاظ.
- ينوع في الأساليب التواصلية ويستطيع توظيف الظواهر اللغوية المدروسة في نماذج لغوية ذات جودة.
- يعبر ويستطيع التواصل بشكل سليم مراعيا القواعد النحوية والصرفية ومناسبة المعاني للتراكيب والألفاظ.
- ينقد الأساليب اللغوية التي تصادفه أثناء القراءة أو السمع من خلال امتلاكه آليات التحليل والتركيب والتعرف على العلاقات بين المعاني والألفاظ.
- يمتلك ملكة لغوية تؤهله للتواصل مع غيره بلغة صحيحة .
- كما نقترح تزويد المنهاج بأهداف جزئية تخص كل درس على حدى، وذلك لتحديد الإطار الذي لابد أن يشتغل عليه المعلم.

4- تحليل المقرر الدراسي لقواعد اللغة العربية:

حسب ماورد في مخططات تدرج التعلمات السنوية 2019-2020.

السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
-جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	-الإعراب والبناء في الأسماء - البناء والإعراب في الأفعال	- الإعراب التقديري - إعراب معتل الآخر

–رفع المضارع ونصبه	– التعجب	– التضمين
– المبتدأ والخبر	– النسبة	– معاني حروف الجر
– كان وأخواتها	– أفعال المدح والذم	– معاني حروف العطف
– الأحرف المشبهة بالفعل	– الاختصاص	– المضاف إلى ياء المتكلم
– كاد وأخواتها	– التحذير والإغراء	– نون الوقاية
– لا النافية للجنس	– أحرف العرض والتحضيض	– معاني وإعراب إذْ، إذَا، إذًا، حينئذٍ
– المفعول به	– مواضع كسر همزة إن	– الجمل التي لها محل من الإعراب
– المنادى	– تخفيف إنّ –أنّ –كأنّ لكنّ	– الجمل التي لامحل لها من الإعراب
– المفعول المطلق	– الأحرف المشبهة بليس	– إعراب المسند والمسند إليه
– الحال	– الاستغاثة والندبة	– أحكام التمييز والحال
– المفعول لأجله	– المصدر وأنواعه	– الفضلة وإعرابها
– العدد الأصلي والترتيبي	– أوزان المصدرالأصلي	– صيغ منتهى الجموع وقياسها
– التمييز	–أوزان مصدر الثلاثي	– جموع القلة
– النعت بنوعيه	– مصادر غير الثلاثي	– البدل وعطف البيان
– التوكيد	– المصدر الدال على المرة والهيئة	– إسم الجنس الإفرادي والجمعي
– البدل	– أحرف التنبيه والاستفتاح	– لو،لولا، لوما
– الفعل ودلالته الزمنية	– التنازع	–إمَّا، أمَّا
– الفعل المجرد والمزيد وحروف الزيادة	– مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء	– معاني الأحرف المشبهة بالفعل
– اسم الفاعل وصيغ المبالغة	– خصائص كان وليس	– إسم الجمع
– اسم المفعول	– الاشتغال	– أيْ، أيُّ، إي
– الممنوع من الصرف	– الإعلال والإبدال	– معاني وإعراب كم، كأين، كذا
– أسماء المكان والزمان واسم الآلة	– التقسيم	–نونا التوكيد
– الصفة المشبهة		– معاني وإعراب ما

أما المناهج للسنوات الثلاث فقد اوردتها على النحو التالي:

السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
النحو:	**نحو:**	– الإعراب التقديري
في المرفوعات:	– أفعال المدح و الذم	– إعراب المعتل الآخر
– المبتدأ و الخبر و أنواعهما	– أفعل التعجب	– إعراب المضاف إلى ياء المتكلم
– كان و أخواتها	– التحذير و الإغراء	– إعراب المسند و المسند إليه
– كاد و أخواتها	– الاختصاص	– الفضلة و إعرابها
– الأحرف المشبهة بالفعل	– الاشتغال	– أحكام البدل و عطف البيان
– "لا "النافية للجنس	– التنازع	– أحكام التمييز والحال و ما بينهما من فروق
في الفعل:	– مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء	– أحرف الجر و معانيها
– رفع الفعل المضارع و نصبه	– في تخفيف «إن و أن و كأن »	– أحرف العطف و معانيها
– جزم الفعل المضارع	– مواضع فتح همزة" إن"	– نون التوكيد مع الأفعال
في المنصوبات:	– مواضع كسر همزة "إن"	– إذ، إذا، إذن، حينئذ
– المفعول به	– البناء و الإعراب في الأسماء	– لولا، لوما، لو
– المفعول المطلق	– البناء و الإعراب في الأفعال	– نون الوقاية
– المفعول لأجله	– الاستغاثة والندبة	– إي، أي، أي
– الحال	– الترخيم	– كم، كأي،كذا
– التمييز	– أحرف التنبيه و الاستفتاح	– أما، إما
– المنادى	– أحرف العرض و التحضيض	– ما
في التوابع:	– الأحرف المشبهة بليس	– الجمل التي لها محل من الإعراب
– النعت	– خصائص «كان وليس»	– الجمل التي لا محل لها من الإعراب
– البدل		
– التوكيد		
الصرف:		
– الفعل و دلالته الزمنية		

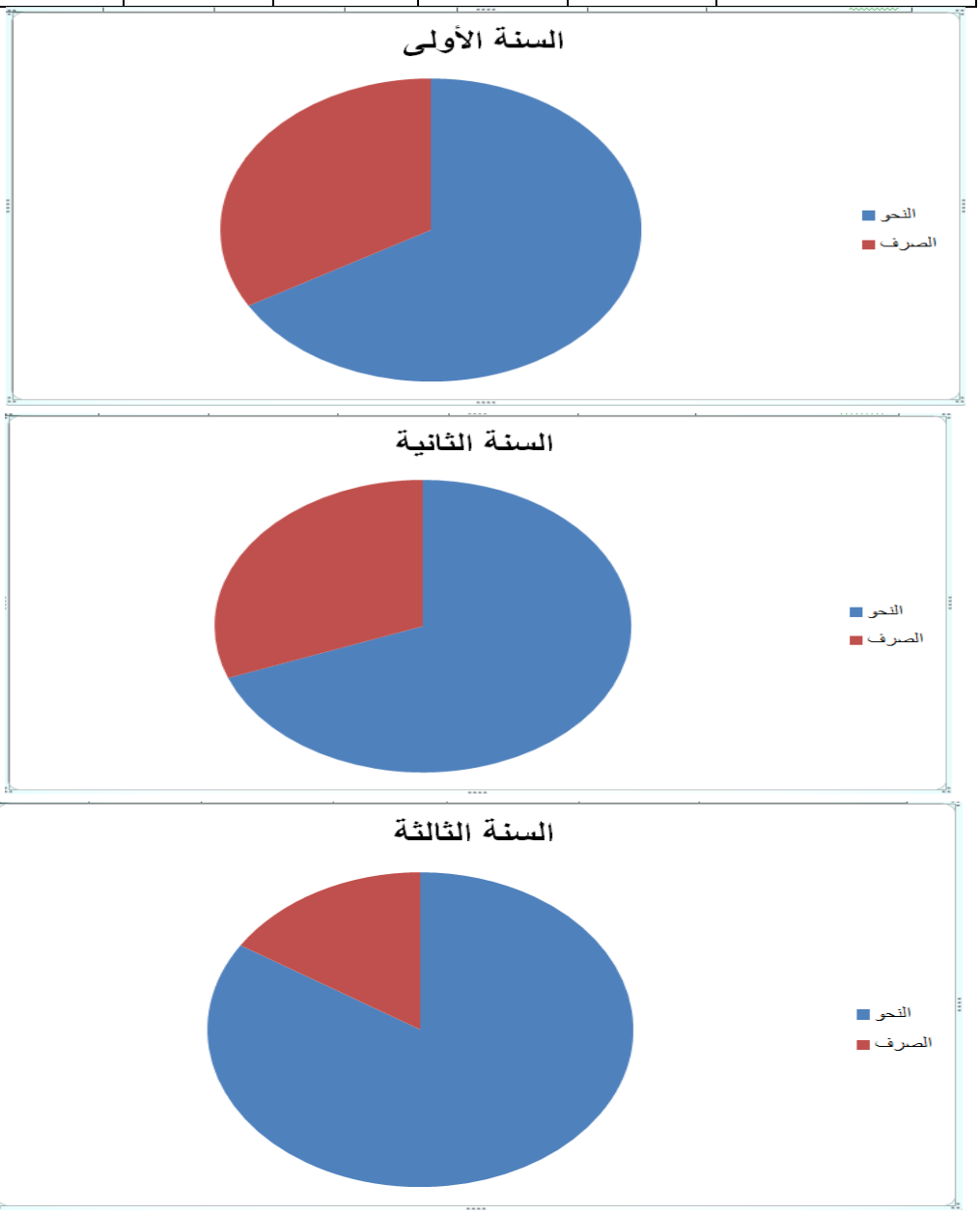
- الفعل المجرد والمزيد و معاني حروف الزيادة - اسم الفاعل و صيغ المبالغة - اسم المفعول - الصفة المشبهة - اسما الزمان و المكان و اسم الآلة - الممنوع من الصرف - العدد الأصلي و العدد الترتيبي	**الصرف:** - المصدر و أنواعه - أوزان المصدر الأصلي - مصادر الماضي غير الثلاثي - المصدر الدال على المرة و الدال على الهيئة - النسبة - الإعلال و الإبدال	- معاني الأحرف المشبهة بالفعل - جموع القلة و قياسها - صيغ منتهى الجموع و قياسها - اسم الجمع - اسم الجنس الجمعي و الإفرادي

- **التحليل والنقد:**

الكم المعرفي لأي نشاط مهم بحيث يجب أن يتناسب مع قدرات المتعلمين وعمرهم، وكذلك يجب أن يتوافق مع الحجم الزمني المخصص لتقديم ذلك النشاط،كما يجب انتقاء الدروس الملائمة للمستوى التعليمي للتلاميذ، ومن خلال قراءة مقرر القواعد يتبين أن السنة الأولى تتضمن أربعة وعشرين درسا والسنة الثانية أربعة وعشرين درسا أما السنة الثالثة فخمسة وعشرين درسا حسب التوزيع الجديد بدل أربعة والعشرين الواردة في المنهاج مضيفين درس التضمين، ما يوحي بتوازن في عدد الدروس بين السنوات الثلاث أي أن المتعلم شعبة الآداب والفلسفة يتلقى خلال تعليمه الثانوي ثلاثة وسبعين درسا متنوعة بين نحو وصرف، الأفعال والأسماء والحروف، مرفوعات منصوبات، توابع...إلخ، ونعتقد أن هذا الحجم من المعارف كفيل بتمكين المتعلمين من التحكم في زمام قواعد اللغة، وتزويدهم بالرصيد المعرفي الكافي لتجنب الزلل والخطأ في لغتهم ويحفظ سلامتها، بحيث يعبرون عن مكنوناتهم ويستوعبون مايُلقى عليهم من خطابات، ويحقق الأهداف المرجوة من تدريس القواعد.

- نلاحظ طغيان دروس مادة النحو على حساب الصرف، وفي ذلك إجحاف كبير في حق هذا النشاط إذ يقدم في السنة الأولى ستة عشر درسا في النحو، يقابلها ثمانية دروس في الصرف، ما يعني النصف، وفي السنة الثانية ثمانية عشر درسا في النحو في مقابل ستة دروس في الصرف، أما السنة الثالثة فقد شمل النحو اثنان وعشرون درسا أما الصرف فقد خصص له أربعة دروس.

عدد الدروس	في النحو		في الصرف		المجموع	
السنة الأولى	16	%66.67	8	%33.33	24	%100
السنة الثانية	18	%75	6	%25	24	%100
السنة الثالثة	21	%87.5	4	%16.67	25	%100



وواضح من خلال الجدول والتمثيلات البيانية تغليب حصص النحو العربي على حصص الصرف، وتضييقها كلما انتقلنا من مستوى إلى آخر، وهي دائما تقل عن نصف دروس القواعد، ويقل العدد كلما انتقلنا من مستوى لآخر، مايستدعي التساؤل : لماذا هذا التوزيع؟ ولماذا حرص القائمون على

بناء المنهاج إعطاء أهمية أكبر للنحو؟ هل لصعوبته وتعقيده، أم أن النحو يحقق أهداف المنهاج أكثر من الصرف؟

ونرى ضرورة الموازنة بين العلمين وذلك لأن الصرف هو العلم الذي يعنى ببناء الكلمة، وهو المستوى الذي يسبق مستوى التركيب، وله دور كبير في صون اللسان من الزلل، فـ «الصرف هو النصف الثاني من قلب اللغة العربية والركن الذي لا تقل أهميته عن أخيه النحو وهو الممهد لعلم النحو، فإذا كان النحو أبا للغة العربية فالصرف أمها»[1]

و«مادة الصرف هي ممهدة لمادة النحو وهي قسيم النحو وتعين على معرفة أصول الكثير من الكلمات والجذور اللغوية. فالصرف يعنى باللفظة قبل صوغها في جملة مفيدة، ويبحث في الاشتقاق والتصريف»[2].

- كما نلاحظ تقديم دروس النحو وتأخير دروس الصرف عموما في المقررات الثلاثة من خلال ماورد في المنهاج أو التوزيع الجديد، إلا أن التعديلات المستمرة أدت إلى اختلاف بين ماجاء به المنهاج ومخططات تدرج التعلمات السنوية من حيث التقديم والتأخير، فنرى أن مخطط السنة الأولى بقي على نفس المبدأ تقديم دروس النحو واختتامه بدروس الصرف، في حين السنة الثانية بدأ بعناوين نحوية إلا أنه يكسر ذلك التسلسل من حين لآخر ليقحم دروس الصرف، ونرى أن ذلك بسبب نوعية الدروس المقررة في السنة الثانية والتي في أغلبها لا تتضمن علاقة ترابط أو تداعي مثل الإعراب والبناء، التعجب، المدح والذم، الاختصاص، التحذير والإغراء.

ولاتختلف السنة الثالثة عن سابقتيها فهي تستهل المقرر بدروس النحو تتخلله دروس الصرف الأربعة في المراحل المتقدمة من المقرر الدراسي، ويفترض أن يصاغ المقرر حسب مستويات اللغة، فالمستوى الصرفي يسبق التركيبي ، ودراسة الكلمة قبل انتظامها في التركيب أولى، كما أن الكلمة في العربية ثلاث أقسام فعل واسم وحرف، وكان لزوم مراعاة هذا التقسيم أيضا واستغلاله في تبويب ما جاء في المنهاج.

- نلاحظ على دروس السنة الأولى تقديما للتراكيب الإسنادية والدروس التي تعنى بعناصر الجملة الفعلية (حالات الفعل المضارع من رفع، ونصب، وجزم)، والمبتدأ والخبر وأحوالهما عند دخول كان وأخواتها

[1]: مثنى علوان الجشعمي، أثر التدريبات والتمرينات في تحصيل طلبة الصف الأول عند تدريس مادة الصرف، مجلة ديالي، كلية التربية، العدد 35، 2009، ص5.

[2]: المرجع نفسه، ص7.

أو إن وأخواتها...، وتأخيرا للتراكيب الغير إسنادية مثل المنصوبات (مفعول به، منادى، مفعول مطلق، الحال، مفعول لأجله، تمييز، التوابع...).

- يفتقر ترتيب دروس القواعد إلى نظام المجموعات والتداعي خاصة في السنتين الثانية والثالثة، إذ يفتقد إلى مقابلة الدروس ببعضها، مايجعل المتعلم مشتتا يحمل عناوين الدروس بشكل عشوائي فيصعب عليه أمر الاستذكار واسترجاع المعارف مرتبة، في حين لو استغل القائمون على بناء المناهج المنهج المقارن الذي يعتمد على مقابلة مجموعة من الظواهر اللغوية المتشابهة، التي تجعل المتعلم في موقف المقارنة بينها مما يساعده على الاستيعاب أكثر وسرعة استدعاء المعلومات، «إذ أظهرت اللسانيات التقابلية الحديثة مدى أهمية وتأثير عملية المقارنة بين الخصائص اللغوية في تعزيز التقبل والاستيعاب عند متعلم اللغة» [1].
- نلاحظ في مقرر السنة الثانية تركيزا على دروس الأساليب التي يتم تناولها من الناحية النحوية مثل: التعجب أفعال المدح والذم، التحذير والإغراء، أحرف العرض والتحضيض، الاستغاثة والندبة...
- كما نلاحظ على محتويات مقرر القواعد اللغوية (نحو وصرف) في السنوات الثلاث، غياب التبويب والتسلسل المنطقي الذي يساعد المتعلم على رسم خرائط ذهنية من شأنها تسهيل التعلم فـ «الانطلاق عموما يكون من أصغر الظواهر اللغوية المتمثلة في "الصوت والإيقاع"للكشف عن القيم الخلافية أي المقابلات الاستبدالية للأصوات، والبنية الإيقاعية للأوزان، ومنها إلى الظواهر الصرفية والتركيبية في محاولة الكشف عن العلاقات بين الكلمات داخل الجمل، -فالبدء يكون- بأبسط الظواهر وأقربها للتلميذ، وأيسرها في التناول قبل الانتقال إلى تلك التي تتطلب قدرات عقلية ومهارات أعلى وأرقى»[2]، فهذا الانتقال الذي يراعي السهولة والصعوبة والمألوف والغريب، القديم والجديد، يسهم بشكل كبير في تحسين ورفع مستوى التحصيل الدراسي، زد على ذلك الترتيب الغير واعي للدروس وتوزيعها الذي يحتاج إلى إعادة النظر، في الخط العمودي — علاقة الدروس فيما بينها في مستوى معين- والخط الأفقي - علاقة المقررات الثلاثة فيما بينها- فمن المفترض أن تكون الدروس المقررة عبر السنوات الثلاث مكملة لبعضها البعض من أجل إنشاء شبكة معلومات متناسقة في ذهن المتعلم وتجنب القطيعة بين محتوى المقررات الثلاثة وفق نظرية بنائية مبدؤها البناء على المعارف القبلية، إذ بدا

[1]: عبد السلام قدادرة، المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة، بين كتاب القواعد السنة السابعة أساسي وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة ، الجزائر، 2005/2004، ص 96.

[2]: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، مرجع سابق، ص 94.

واضحا الانفصال الكلي لمحتويات مقرر السنة الأولى عن الثانية وعن الثالثة، إذ لا نحس بوجود أي ترابط بينها يجعل المتعلم يربط تعلماته السابقة باللاحقة.

- وإذا أخذنا بعين الاعتبار الملاحظات السابقة نقترح التوزيع التالي للدروس:

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
الصرف: - الميزان الصرفي في الأفعال: - الفعل ودلالته الزمنية - الفعل المجرد والمزيد وحروف الزيادة في الأسماء(المشتقات): العاملة: - اسم الفاعل واسم المفعول - صيغ المبالغة - الصفة المشبهة الغير العاملة: - أسماء المكان والزمان واسم الآلة. **النحو:** في الجملة الفعلية: - رفع الفعل المضارع - جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين في الجملة الاسمية:	**الصرف:** - المصدر و أنواعه - أوزان المصدر الأصلي - مصادر الماضي غير الثلاثي - المصدر الدال على المرة و الدال على الهيئة - النسبة - الإعلال و الإبدال **النحو:** - البناء و الإعراب في الأسماء - البناء و الإعراب في الأفعال - أفعال المدح و الذم - أفعل التعجب - التحذير و الإغراء - الاختصاص - الاشتغال - التنازع - الترخيم - مواضع وجوب اقتران	**الصرف:** - جمع القلة - صيغ منتهى الجموع وقياسها - اسم الجمع - اسم الجنس الجمعي والإفرادي **النحو:** - أحرف الجر ومعانيها - أحرف العطف ومعانيها - نون التوكيد مع الأفعال - إذ، إذا، إذن، حينئذ - لولا، لوما، لو - نون الوقاية - إي، أي، أي - كم، كأي، كذا - أما وإما. - إعراب المسند والمسند إليه - الإعراب التقديري - إعراب معتل الآخر

– المبتدأ والخبر – كان وأخواتها – كاد وأخواتها – الأحرف المشبهة بالفعل – لا النافية للجنس المنصوبات: – المفعول به – المفعول المطلق – المفعول لأجله – الحال – المنادى – التمييز التوابع: – النعت بنوعيه – التوكيد – البدل	الخبر بالفاء – في تخفيف «إن و أن و كأن » – مواضع فتح همزة" إن" مواضع كسر همزة" إن" – الأحرف المشبهة بليس – خصائص «كان وليس» – أحرف التنبيه و الاستفتاح – أحرف العرض و التحضيض	– الفضلة وإعرابها – أحكام البدل وعطف البيان – أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق. – إعراب المضاف إلى ياء المتكلم – الجمل التي لها محل من الإعراب – الجمل التي لا محل لها من الإعراب

ملاحظة: تجدر الإشارة إلى أن إدراج درس الميزان الصرفي في السنة الأولى نابع عن قناعة بأهميته إذ لا يمكن التعرف على المشتقات وأوزانها دون التطرق إلى الميزان الصرفي.

5– تحليل الوسائل المستعملة لتعليم قواعد اللغة العربية:

إن منهاج السنوات الثلاثة يبين أن الوسائل الأساسية في تعليم مادة اللغة العربية عامة والقواعد على وجه التحديد هي:

- كتاب التلميذ.
- الوثيقة المرافقة.
- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ.
- **التحليل والنقد:**

يفترض من المنهاج الحديث أن يحدد الوسائل التعليمية القادرة على تسهيل عملية التعليم والتعلم، لكن منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية أورد ثلاثة وسائل فقط هي:

- **كتاب التلميذ:** وهو الكتاب التعليمي الذي يستعمله المعلم والمتعلم وهو«يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ، وأهميته تتمثل في كونه وسيلة بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني، وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيمه ... إلى مواقف حقيقية، والكتاب يشتمل على نصوص أدبية ونصوص تواصلية»[1].

الكتاب المدرسي وإن كان وسيلة أساسية تمت صياغته بناء على ما ورد في المنهاج، وذلك من طرف لجنة معتمدة من وزارة التربية، إلا أنه يبقى وسيلة تربوية يمكن اعتمادها أو الاستعانة بمراجع أخرى من انتقاء المعلم وحسب رؤيته لكيفية تقديم الدرس، أو وسائل أخرى تسهم في تطوير الإبداع لدى المتعلم، وابتكار وسائل من شأنها تفعيل دور المتعلم في إطار مايسمى بالتعلم النشط، وعلى المعلم أن يتعلم استغلال الوسائل التكنولوجية في تقديم تعلمات درس القواعد كالحاسوب وجهاز العرض الضوئي ....كما أن الثنائية كتاب وسبورة لم تعد كافية في ضوء التطورات الحاصلة في المجتمع، والاعتماد الكلي عليها يعد نوعا من البدائية، لا ننكر فضلهما ولكن الاكتفاء بهما يعد قصورا وروتينا قد يؤدي بالمتعلم إلى الملل.

- **الوثيقة المرافقة:** وهي وثيقة رسمية تعدها اللجنة المتخصصة في المناهج وهي تعمل على شرح ماورد في المنهاج وتوضحه بشكل تفصيلي أكثر فهي تسعى لـ«مساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهمه والاجتهاد في تطبيقه»[2].

فهي تساعد الأستاذ على تطبيق ماجاء في المنهاج من خلال تقديم أمثلة توضيحية.

- **دليل الأستاذ:** «مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة، وينبغي أن يشتمل الدليل على المعطيات الآتية:

-شرح المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج ...

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق ، ص 36.

[2]: اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي، الجزائر، ص1.

-تقديم نموذج عن كيفية تنشيط وحدة تعلمية من منظور المقاربة بالكفاءات بمراعاة خاصة الإدماج والنشاطات المقررة.

-شرح تدابير التقييم المقترحة وتقديم نماذج وأساليب وتَفْعِيلِها»[1].

إن هذه الوسائل الواردة في المنهاج حقيقة تُيَسِّر عملية التدريس لما تمنحه من توضيحات حول المنهجية والطرائق، إلا أنها وسائل قليلة غير كافية، فالمنهاج هنا اكتفى بما توفره الوزارة من وثائق ولم يشر إلى استعمال الوسائل السمعية والبصرية الفعالة في تعليم اللغة العربية وقواعدها، رغم أن المنهاج لم يحصر الوسائل في هذه الثلاثة فقط، إلا أنه من المفترض أن يعمل على توسيع مدارك المعلم ويساعده بذكر نماذج أخرى للوسائل التربوية، كالإذاعة المدرسية، والأجهزة التكنولوجية كأجهزة العرض الضوئي والمسجلات الصوتية والحاسوب ...إلى غير ذلك، حتى يتمكن هو الآخر من ابتكار وسائل جديدة تساعد على تسهيل اكتساب المتعلمين للقواعد اللغوية بطريقة أسرع وأسهل.

فلا يبقى حبيس مجموعة من الأوراق، على المعلم أن يدرك ضرورة تجسيد المعرفة، بمعنى الخروج من تلك الأطر الضيقة التي صاغتها الوزارة واختصرتها في منشوراتها، إلى استعمال الوسائل التي تسعى لتفعيل دور المتعلم وتنشيط تفاعله مع الدرس.

6- تحليل الطرائق المعتمدة لتدريس قواعد اللغة العربية:

إن المقاربة المعتمدة في بناء مناهج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية هي المقابة بالكفاءات في كل النشاطات ومنها نشاط النحو والصرف، وتعتبر الطرق النشطة هي أكثر الطرق المستعملة نظرا لأنها تترجم مبادئ المقاربة بالكفاءات فهي تعنى بنشاط المتعلم أكثر وترتكز على منطق التعلم، وقد ذكر في المنهاج:

- **طريقة حل المشكلات**: « هذا الأسلوب في التدريس يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، فتتغير علاقتهم بالمعرفة حيث يتحول موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفزهم على طلب المعرفة واكتسابها، إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال والإصغاء والصمت بهدف التزود بكم غزير من المعارف »[2].

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق ، ص 36-37.

[2]: المرجع نفسه، ص 13.

- **بيداغوجيا المشروع**: « المتعلم فيه يحتل مركز الثقل بينما الأستاذ يتولى مسؤولية التوجيه، والإرشاد أو التعديل أو الإغناء»[1].
- **التحليل والنقد:**

تعتمد المقاربة بالكفاءات على الطرق النشطة (الحوار، المناقشة...) وقد أورد منهاج التعليم الثانوي للسنوات الثلاث، طريقة حل المشكلات وبيداغوجيا المشروع التي تضع المتعلم أمام مواقف حقيقية تستدعي إيجاد الحل، من خلال استثمار تعلماته وتجنيد كل قدراته الذهنية والحس حركية والوجدانية. فهذه الطرائق تجعل من المتعلم محورا للعملية التعلمية، والمعلم موجها ومرشدا بحيث يستطيع أن يبني كفاءات تعلمية، وتمكنه من استغلال موارده القبلية والحديثة، من أجل إرساء معارف جديدة، أو تثبيتها حسب المرحلة التي توظف فيها هذه الطرائق (مرحلة البناء أو الاستثمار).

ونفس الشيء بالنسبة لقواعد النحو والصرف فهي معنية بنفس الطرائق المحددة في المنهاج، فهي أحد أنشطة المادة، وتقدم في ضوء المقاربة النصية والطريقة الاستقرائية لاستنباط الأحكام اللغوية، وانطلاقها من النص لبناء أمثلة الدرس وتشعباته له مآثر عديدة خاصة النظرة التكاملية لأنشطة اللغة والوحدة الموضوعية المحاكية لواقع المتعلم، واللتان تخدمان التعبير الكتابي والشفوي وتجنبهما التفكك والتشتت.

لكن الصعوبة التي تعيب المقاربة النصية هي صعوبة إن لم نقل استحالة إيجاد نص أدبي يتضمن شواهد تَفَرُعَات كل الدرس، دون اللجوء إلى شواهد أخرى لإثراء عناصر الدرس النحوي أو الصرفي، كما أن الأمثلة المستنبطة من النص ترد غير متسلسلة وغير مرتبة وفق عناصر القاعدة، مما يدعو المعلم إلى الاجتهاد أكثر لتحضير درسه وإغنائه بالأمثلة سواء لتغطية جوانب الدرس أو لتدعيم القاعدة واستيعابها أكثر.

فالمنهاج هنا مدعو إلى التعريف بمختلف طرائق التعلم النشط، زيادة على ذلك التركيز على أحسن الطرائق التي تقوم على خدمة درس نشاط القواعد بمعزل عن الدرس الأدبي، ليس من أجل فصل الأنشطة بل انطلاقا من خصوصية نشاط القواعد وما يتسم به من دور فعال في خدمة باقي

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص19.

الأنشطة اللغوية، ويفترض أن يشير إلى أهمية المقاربة الجملية في سد النقص الذي قد تقع فيه المقاربة النصية.

نقترح التعديلات التالية لتحسين عنصر طرائق التدريس:

- فتح المجال أمام جميع طرق التعلم النشط وعدم حصرها في طرق معينة، وترك المجال للمعلم في تحديد ماينا سب درسه، وخصوصية الصف. ومن ذلك طريقة: الاستقراء، الاستنباط، الحوار، الاكتشاف ...
- الخروج من إطار المقاربة النصية والاستفادة من المقاربة الجملية فيما يفيد الدرس اللغوي، واستغلال النماذج اللغوية الراقية من قرآن كريم، الحديث النبوي الشريف، الشعر العربي الأصيل، النصوص النثرية للكتّاب المعروفين، ويمكن تزويد الأساتذة و المتعلمين بفهارس للشواهد اللغوية المختارة والمنتقاة من قبل مختصين وإلحاقها بالمنهاج أو الدليل أو كتاب المتعلم.

7- تحليل عنصر التقويم:

« التقويم بالكفاءات مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق كفاءة المتعلم –محل النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة– وتبعا لذلك يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف، وعلى العموم يمكن حصر تقويم المتعلم في منظور المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- تنمية مستوى الكفاءة و الأداء لديه.
- تشخيص صعوبات التعلم، و الكشف عن حاجات المتعلم و مشكلاته و قدراته بهدف تكييف العمل التربوي
- الوقوف على مدى نجاح الطرائق و الأساليب المستعملة.
- التعرف على مدى تحقق الأهداف التعلمية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من موارد»[1] .

- **التحليل والنقد:**

يعد التقويم عنصرا مهما في العملية التعليمية، فهو ليس مجرد إعطاء قيمة عددية لمنتوج المتعلم، وإنما توسعت آفاقه في المقاربة بالكفاءات، فله وظائف متعددة: التشخيص والتوجيه عند بداية الدرس، التعديل أثناء بناء التعلمات، والمصادقة ومعرفة مدى اكتساب المعارف والمهارات عند نهاية الدرس.

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)، مرجع سابق، ص 20-21.

كما أنه لم يعد يمس المحتويات وحسب، بل صار يتعداه إلى تقويم المهارات والكفاءات والقدرات على حل المشكلات، والإيجابي في المنهاج خلال هذه المرحلة أن التقويم اكتسى مفاهيم واسعة منها:

تقويم التعلم مساير لكل مراحل الدرس، تقويم طرائق التدريس لغرض البحث عن أنفعها وأكثرها جدوة، تقويم المنهاج، فهو يهدف إلى الكشف عن الصعوبات ومحاولة علاجها، بما تقتضيه معايير التقويم.

إلا أن ما ينقص المنهاج في هذه المرحلة هو شرح لآليات التقويم وأدواته، فغياب ذلك يُبْقِي المعلم في حلقة النظري دون وجود أمثلة تطبيقية يلجأ إليها، وكيفية الممارسة الفعلية للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

رغم افتقار المنهاج للتفصيل، إلا أن الأستاذ بإمكانه تغطية ذلك بالاستناد إلى بعض الوثائق التي توفرها الوزارة والتي حاولت تفصيل وشرح آليات التقويم المسايرة للدرس، وقد حدد الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي الإرشادات التي تسهل عملية تقويم المتعلمين :

- **التقويم التشخيصي:**

عمل الدليل على تحديد خطوات إجرائية لتقويم المتعلمين تقويما قبليا، والذي يكون إما في بداية السنة أو الوحدة أو الدرس، وعليه العمل على:

1- «تحديد مدى توافر متطلبات دراسة المنهاج لدى المتعلمين، وذلك بإعداد قائمة بالمعلومات السابقة المطلوبة لتعلم هذه الوحدة.

2- القيام بتكييف أنشطة التدريس آخذا في الاعتبار مدى استعداد المتعلم للدراسة، وذلك بتحديد الأخطاء المتوقعة وتوقع الصعوبات التي يمكن أن تواجه عملية التعليم والتعلم.

3- القيام بتدريس بعض المهارات المبدئية واللازمة لدراسة المنهاج، إذا كشف الاختبار القبلي أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها. ويكون ذلك بـ:

أ. وضع تخطيط نموذجي يكفل توزيع الوقت من خلال استراتيجية التقويم التشخيصي قبل البدء بتدريس الوحدة.

ب. القيام بالتخطيط لحصة أولية لمناقشة التلاميذ من أجل تحديد المستوى الأولي للأداء.

ت. تقسيم التلاميذ دون علمهم إلى فئات حسب مستويات الأداء .

ث. القيام بإعداد أنشطة مناسبة لرفع أداء التلاميذ الضعاف، وأخرى إثرائية للتلاميذ المتميزين، وتحديد الطرق التدريسية والأساليب والوسائل المناسبة لهذه الأنشطة.

ج. القيام بإعداد كراسة الاختبار القبلي لقياس مستوى الأداء القبلي للمتعلمين»[1] .

- **التقويم التكويني:**

تم تحديد الخطوات الإجرائية التي على الأستاذ انتهاجها، فقد خاطب الدليل الأستاذ قائلا:

1- «حدد الأهداف التربوية (عامة، خاصة وإجرائية) والنتائج المنتظر تعلمها.

2- حدد المساعي التعليمية والمقصود هنا " المقاربة بالكفاءات "مع تحديد الكفاءة المقصودة.

3- المطلوب منك أيها الأستاذ الإعلان عن الموقف أو النشاط أو المعرفة العلمية المراد تعلمها.

4- من الخطوة السابقة، حاول إدراك الإمكانات التشخيصية...، أي تلك التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم: المعرفية والحس حركية والوجدانية، التي تساعده على الكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية، وكذا تنظيم مادة التعليم.

5- فكر في سيرورة التعلم الملائمة للمتعلم .

6- حلل نتائج التعلم لاستخلاص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم، واعمل على توجيهه بملاحظات واقعية وموضوعية»[2] .

ويكون التقويم في هذه المرحلة على عدة أوجه، من أجل تحقيق الكفاءة، والجدول التالي يوضح ذلك:[3]

التقويم	التقييم الكمي	التقييم الكيفي	التقويم التكويني(إصلاح الاعوجاج)
مفهومه	تقييم المعلم عمل المتعلم بإعطاء علامة	تقييم حول نتائج التعلم بإصدار الحكم على العلامة	الجمع بين التقييمين الكمي والكيفي من خلال تقديره لعمل المتعلم، وبين التقويم التصحيحي) من خلال تقديمه ملاحظات تبين نقاط الضعف الخاصة بعملية التعلم مما يسمح لهذا الأخير بادراك

[1]:لجنة التأليف، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، 2014، ص 28.

[2]: لجنة التأليف، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 29.

[3]: المرجع نفسه، ص 29.

			نقاط ضعفه والعمل على تصليح الاعوجاج وتحسين النقائص وسد ثغرات تعلمه.
إعطاء أمثلة	20/13أو 20/19	جيد أو عليك أن تعمل أحسن	الخط واضح والصفحة منظمة، مما يسهل القراءة. -صعوبة في تسلسل الأفكار حسب المنهج العلمي.

- **التقويم التحصيلي:**

عمل الدليل أيضا على إعطاء توجيهات تطبيقية للأستاذ إذ يخاطبه قائلا:

1- «قم بإعطاء المتعلمين في بداية المنهاج المقرر اختباراً قبلياً شبيهاً بالاختبارات التي سوف تطبق عليهم خلال فترات العام الدراسي وفي نهاية العام، فمثل هذا الاختبار القبلي سوف يلفت النظر إلى طبيعة المادة الدراسية من ناحية وإلى أسلوب صياغة الأسئلة، ويفيد الاختبار القبلي المعلم في الاطلاع على مدى استعداد المتعلمين لدراسة المقرر.

2- قم بتطبيق اختبارات قصيرة تدريبية بعد دراسة كل وحدة من الوحدات المقررة، وتفيد هذه الاختبارات التدريبية في تهيئة المتعلمين إلى نوع الاختبارات التي سوف تجرى لهم.

3- عليك إطلاع التلاميذ على أمثلة من الوسائل التي ستستخدمها في تقويم التحصيل(... قياس القدرات الخاصة بالإملاء أو القراءة)حتى يكونوا مهيئين لها.

4- قم بإجراء اختبارات مختلفة تقيس مدى اكتساب المتعلم للكفاءات: تحريرية، أو شفوية...

5- تأكد من أن هذا النوع من التقويم سيحقق لك ما يلي:

6- رصد علامات التلاميذ في سجلات خاصة.

7- إصدار أحكام تتعلق بالتلميذ كالإكمال والنجاح والرسوب.

8- توزيع التلاميذ على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.

9- الحكم على مدى فعالية جهودك وطرق التدريس.

10- إجراء مقارنات بين نتائج التلاميذ في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة»[1].

- **تحليل اختبار شهادة البكالوريا دورة جوان 2021:**

يعد الاختبار النهائي أحد اختبارات التقويم التي تسمح للمتعلمين بتجاوز مرحلة التعليم الثانوي والولوج إلى الجامعة لذلك فهو مهم، ويحظى باهتمام الجميع، إذ يراه الكثير عقبة لا بد من تجاوزها، لذلك رأينا ضرورة تحليل هذا الاختبار وتبيين مكان قواعد اللغة من خلاله.

- من ناحية المظهر الخارجي وترتيب الأسئلة:

إن العناية بالمظهر الخارجي للاختبار مهم جدا، فله أثر نفسي وتربوي على المتعلمين، فمن خلاله تظهر مدى أهمية الاختبار والعناية به، كما يبث الطمأنينة ويحفز الطلبة على تنظيم إجاباتهم وإخراجها بشكل لائق، تبعا للأثر الذي تخلفه ورقة الأسئلة، وبالتالي تسهيل مهمة التصحيح والتقويم.

ويظهر ذلك جليا على ورقة اختبار شهادة البكالوريا باعتبارها اختبار وطني رسمي، نتائجه تسمح بتأهيل المتعلم للانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى.

[1]: لجنة التأليف، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 29-30.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات
امتحان بكالوريا التعليم الثانوي
الشعبة: آداب وفلسفة

دورة: 2021

اختبار في مادة: اللغة العربية وآدابها — المدة: 04 سا و30 د

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين الآتيين:

الموضوع الأول

النّصّ:

قال الشّاعر علي محمود طه:

1- فلسطينُ لا راعتْكِ صيحةُ مغتالٍ ... سلمتِ لأجيالٍ وعشتِ لأبطالِ
2- ولا عزّكِ الجيلُ المفدّى ولا خبتْ ... لقومكِ نارٌ في ذوائبِ أجبالِ
3- (صَحَتْ بادياكِ الشّرقِ) تحت غمارهم ... على خلجاتِ الرّوحِ من ثَرْيكِ الغالي
4- فوارسُ يشتهدي أعنّةَ خيلهم ... دمُ الغربِ الفاديين والسّؤدُدُ العالي
5- بكلّ طريقٍ منه صخرٌ منضّرٌ ... وكلّ سماءٍ جمرةٌ ذاتُ إشعالِ
6- هو الشّرقُ لم يَهدأ بضيمٍ ولم يَطِبْ ... رُقادًا على ليلٍ رماكِ بزلزالِ
7- عُداةٌ أذاعوا أنّكِ اليومَ قسمةٌ ... لكلّ عريبٍ دائمِ التّيهِ جوّالِ
8- محا اللهُ وعدًا خطُّه الظّلمُ لم يكُنْ ... سوى حُلُمٍ من عالمِ الوَهْمِ خيّالِ
9- حَمَتْكِ القنا كيْمَا يكونَ حقيقةً ... فكانَ نذيرًا من خطوبٍ وأهوالِ
10- وفتّحَ بينَ القومِ أبوابَ فتنةٍ ... تطلُّ بأحداثٍ وتُومي بأوجالِ
11- أرادَ (ليمحو) آيةَ اللّهِ مثلما ... أرادَ ليمحو اللّيلُ نورَ الضُّحى العالي

ديوان علي محمود طه
مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة. ص379 (بتصرّف)

شرح لغوي:

راعتْكِ: أخافتْكِ. ذوائب أجبالٍ: قمم الجبال. أعنّة: جمع عنان، وهو ما يُلجم به الفرس.
خيّال: خدّاع. أوجال: من الوجل وهو الخوف.

اختبار في مادة: اللغة العربية وآدابها / الشعبة: آداب وفلسفة / بكالوريا 2021

الأسئلة:

أوّلًا- البناء الفكريّ: (10 نقاط)

1) في مطلع النّصّ رسالة طمأنة لفلسطين، فيمَ تمثّلت؟

2) لأهل الشّرق موقف إزاء وضع فلسطين، وضّحه مستدلاً لذلك من النّصّ.

3) في النّص إشارةٌ إلى وعدٍ باطلٍ. دلّ عليه مشيرًا إلى تبعاته انطلاقًا من النّصّ.

4) ضعْ تصميمًا مناسبًا للنّصّ، بتحديد فكرته العامّة وأفكاره الأساسيّة.

5) ما النّمط الغالب في النّص؟ اذكر مؤشّرين له مع التّمثيل.

6) لخّص مضمون الأبيات الأربعة الأخيرة.

ثانيًا-البناء اللّغويّ: (06 نقاط)

1) سمِّ الحقل الدّلالي الذي تنتمي إليه الألفاظ الآتية: (**أبطال، المفدّى، نار، فوارس**).

2) للإحالة حضورٌ بارز في الأبيات الثّلاثة الأولى، مثّل لها، مبيّنًا نوعها ووظيفتها.

3) **أعربْ ما يلي:**

أ- إعرابَ مفردات: - "**المفدّى**" الواردة في قوله: « ولا عزّك الجيلُ **المفـدّى**».

- "**رقّادا**" الواردة في قوله: «ولم يطبْ **رُقّـادا**».

ب- إعرابَ جمل: - (**صحتْ باديكَ الشّرقِ**) في صدر البيت الثّالث.

- (**ليمحو**) في صدر البيت الحادي عشر.

4) ما نوع الأسلوب في صدر البيت الأوّل؟ وما غرضه الأدبيّ؟

5) ما نوع الصّورتين البيانيتين الآتيتين؟ اشرحهما، وبيّن وجه بلاغة كلّ منهما:

- (**هو الشّرق لم يهدأ بصبح**) الواردة في البيت السّادس.

- (**فتّح بين القوم أبوابَ فتنةٍ**) الواردة في البيت العاشر.

ثالثًا -التّقييم النّقديّ: (04 نقاط)

«إنّ للأدب وظيفةً عظيمةً وفعّالة، يجب عليها أن تساهم في عمليّة التّغيير التي يسعى إليها الإنسان المعاصر، كما يجب عليها أن تلتزم التزامًا أمينًا بكلّ المشكلات والقضايا التي يعاني منها...».

مفيد محمد قميحة. الكتاب المدرسي: ص 107

المطلوب:

- اشرح القول، مبيّنًا إسهام الأديب العربيّ في التّعبير عن قضايا أمّته، مبرزًا مظاهر الالتزام المحقّقة في النّص.

انتهى الموضوع الأول

اختبار في مادة: اللغة العربية وآدابها / الشعبة: آداب وفلسفة / بكالوريا 2021

الموضوع الثاني

النّص:

«علينا أن ندرك...أنّ المعنى والمبنى **متلازمان**، فالمعنى بمنزلة الرّوح والمبنى بمنزلة الجسد، والبليغ من خاط الألفاظ على قدود المعاني، فيجب الانتباه حين دراسة النّصّ إلى طابع الأديب فيه، هل يعتني بالمعاني أكثر أو بالألفاظ أكثر أو بالمعاني والحلية اللّفظية معًا؟ وهنا يجب أن ننتبه إلى ارتباط المعنى باللّفظ وإلى صعوبة التّفريق بينهما تفريقًا يسلخ أحدَهما عن الآخر، فالقوالب اللّفظية والصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة هي أوعية المعاني وأردية الأفكار، فهي لا تبهرُ العينَ ولا تدغدغُ الأذنَ ولا تخلبُ اللُّبَّ وتهزُّ العاطفة إلّا بمقدار ما فيها من جمالٍ وتأثيرٍ وعفويةٍ.

والمعنى والمبنى مجتمعان يكوّنان أسلوبَ الأديب، فالأسلوبُ هو الرّجل، فيجب أن ننتبه إلى خصائص هذا **الأسلوب**، هل يطنبُ أم يوجز، هل يقتبسُ من القرآن الكريم والحديث الشّريف والكلام المأثور أم لا؟ هل يكرّرُ جمله ويكثرُ من المؤكّدات؟ وهل يُجيدُ الوصلَ والفصلَ وحسن التّخلّص؟ هل يعمد إلى الأسلوب الإنشائيّ أم الخبريّ؟ وما نوع أسلوبه؟ هل هو أسلوبُ حوار وتخاطب أم أسلوب سردٍ وقصّةٍ؟ هل كان في استعاراته وصناعاته البديعيّة متكلّفًا أم جاءت عفوَ الخاطرِ والبديهة؟ هل هو صاحبُ شخصيّة في هذا الأسلوب؟ وما طابع أسلوبه العام؟ بل ما قيمةُ أسلوبه من النّاحيّة الفنيّة؟ نوضّحُ كلّ هذا ونحن ندرك أنّ هناك مواطنَ (**لا تُعلَّل**) يبدو فيها النّصّ جميلًا كجمال الموسيقى وجمال العاطفة وملاءمتها لهوى النّفس ممّا يُدرَك بالحدس والذّوق الأدبيّ، ويجب أن نعلم أنّ مبلغ التّأثير هو مقياس الإجادة الفنيّة...

ولا شكّ في أنّ مقياسنا وأداتنا في هذه الأحكام كلّها هو ثقافتنا من ناحيةٍ وذوقنا من ناحية ثانية، هذا الذّوق الّذي (**لا ينمو**) إلّا بحفظ النّصوص الكثيرة وكثرة المطالعة والنّقد والكتابة وممارسة الأدب والاطّلاع على الفنون الجميلة كالرّسم والموسيقى والتّمثيل والغناء وغير ذلك من الفنون، وأن تكون لنا تجربة نفسيّة تلهب الشّعور وتشحذُ النّفس حتى نكون مستعدّين لتلقي التّجارب النّفسيّة الأخرى الّتي ينقلها إلينا الشّعراء والكتّاب والفنّانون بصورةٍ عامّةٍ والتي تحملنا على تذوّق ما تحدثُه فينا من تأثيرٍ وانفعالات».

جودت الزّكابي، الأدب العربيّ من الانحدار إلى الازدهار،
ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ص16-17 (بتصرّف).

اختبار في مادة: اللغة العربية وآدابها / الشعبة: آداب وفلسفة / بكالوريا 2021

الأسئلة:

أوّلا- البناء الفكري: (10 نقاط)

1) علام يعتمدُ في دراسة النّصّ الأدبيّ في نظر الكاتب؟ ولماذا؟
2) ما علاقة الأسلوب بشخصيّة الأديب؟ وضّح.
3) ذكر الكاتب خصائص الأسلوب الواجب مراعاتها، هات أربعًا منها.
4) اشرح قول الكاتب: «**يجب أن نعلم أنّ مبلغ التّأثير هو مقياس الإجادة الفنيّة**»، أبد رأيك مع التّعليل.
5) ما سبل صقل الذّوق الفنّيّ؟ ولأيّ شيء يعدُّنا ذلك؟
6) لخّص مضمون النّصّ.

ثانيًا- البناء اللّغويّ: (06 نقاط)

1) مثّل من خلال النّصّ بأربعة ألفاظ تنتمي إلى حقل **الأدب**.
2) **أعربْ ما يلي:**

أ- إعراب مفردات: - "**متلازمان**" الواردة في قوله: «علينا أن ندرك أنّ المعنى والمبنى **متلازمان**».

- "**الأسلوب**" الواردة في قوله: «فيجب أن ننتبه إلى خصائص هذا **الأسلوب**».

ب- إعراب جمل: - (**لا تعطّل**) الواردة في قوله: «نحن ندرك أنّ هناك مواطن **لا تُعطّل**».

- (**لا ينمو**) الواردة في قوله: «هذا الذّوق الّذي **لا ينمو** إلاّ بحفظ النّصوص...».

3) حدّد نوعَ الجمع فيما يلي: (**المعاني، أردية**).
4) استخرجْ ممّا يلي أدوات الاتّساق وبيّن نوعها: «**هذا الذّوق الّذي لا ينمو إلّا بحفظ النّصوص الكثيرة**».
5) سمِّ الصّورتين البيانيتين الآتيتين واشرحهما مبيّنًا الأثر البلاغي لكلّ منهما:

- (**خاط الألفاظ** ...) الواردة في مطلع الفقرة الأولى.
- (... **هي أوعية المعاني**) الواردة في آخر الفقرة الأولى.

ثالثًا- التّقييم النّقديّ: (04 نقاط)

- **ملامح شخصيّة الكاتب النّقديّة باديةٌ في النّصّ.**

المطلوب: - دلّ على ملمحين من هذه الملامح.

- أذكر ثلاثًا من خصائص هذا النّوع من المقال.
- أذكر أربعة أعلام من روّاد المقال عامّة.

انتهى الموضوع الثاني

صفحة 4 من 4

تبدو ورقة الاختبار معدة بشكل دقيق، إذ الخط واضح و بحجم مناسب، تتضمن موضوعين اختياريين. دُوِّنَ على رأس الورقة جميع المعلومات التي تخص الاختبار: الدورة، الشعبة، المادة، المدة، إضافة إلى ترقيم الصفحات في ذيل الورقة.

عمل مخرجو الأسئلة على فصل المعلومات والنص والأسئلة باستعمال الأسطر، ومن جهة أخرى ترقيم الأسئلة وتقسيمها إلى ثلاثة أجزاء: البناء الفكري، البناء اللغوي، التقييم النقدي، في كلا الموضوعين.

الموضوع الأول: السند كان عبارة عن نص شعري مقتطف من ديوان علي محمود طه، زُوِّدَ بشرح بعض المفردات اللغوية في آخره، تليه الأسئلة، مبدوءة بالبناء الفكري، حيث كان عددها ستة، في أغلبها أسئلة موضوعية لها إجابة محددة لاتتيح مجالا للإبداع نستثني منها السؤال رقم6 الذي طلب تلخيص مضمون الأبيات الأخيرة الشيء الذي ستتباين فيه إجابات المتعلمين، وسيخضع التقيم لنوع من الذاتية وذوق المصحح، حتى وإن كانت هناك أمور مطلوبة مشتركة بين الإجابات.

- أما البناء اللغوي فقد تضمن خمسة أسئلة حضيت قواعد اللغة بسؤال واحد منها في مجال النحو وهو إعراب مفردات وإعراب جمل، تميزت أسئلة اللغة بكونها جميعا أسئلة موضوعية قصيرة الإجابة ولها احتمال واحد، بحيث هي الأخرى ليس لها القدرة على إظهار تميز الطالب وإبداعه.
- وأخيرا التقييم النقدي الذي يعد من الأسئلة المقالية التي يمكن فيها للطالب أن يوظف تعلماته معتمدا على أسلوبه.
- **الموضوع الثاني**: لم يختلف كثيرا عن سابقه، السند كان نصا نثريا لجودت الركابي، الأدب العربي من الانحدار إلى الازدهار، الأسئلة أيضا مقسمة إلى البناء الفكري والبناء اللغوي والتقييم النقدي.
- البناء الفكري كالموضوع الأول مقسم إلى ستة أسئلة أغلبها موضوعية إلا الرابع طلب شرحا وإبداء للرأي، والسادس التعليمة هي تلخيص النص وفي هذين السؤالين للطالب إمكانية الإجابة في قالبه الخاص بحيث ستتعدد الإجابات وتتنوع كلٌّ وتفكيره، وهنا يظهر الاختلاف بين المتعلمين.
- البناء اللغوي: تطرق لأربعة أسئلة كلها موضوعية خص منها السؤالين الثاني والثالث لقواعد اللغة، مجال النحو تمثل في الإعراب ومجال الصرف مَثَّلَه نوع الجمع.
- التقييم النقدي: كانت أسئلته هذه المرة موضوعية مباشرة، بحيث حُرِمَ الطالب من فرصة إبداء رأيه وإبراز أفكاره الخاصة التي تكفل له إظهار مواهبه وقدراته اللغوية والمعرفية والنقدية.

من خلال تحليل أسئلة شهادة البكالوريا يظهر جليا أن الغلبة للأسئلة الموضوعية في كلا الموضوعين الاختياريين ، إضافة إلى تقديمها على حساب الأسئلة المقالية.

- من ناحية المستويات المعرفية:

يختار المترشح واحدا من الموضوعين المقترحين (النص الشعري أو النص النثري)، «وكل منهما يقيس مجموعة من القدرات المعرفية الفهم والتحليل، التركيب، الاستدلال، التعبير ...إلخ»[1]، لذلك عمل البحث على تصنيف الأسئلة في كلا الموضوعين حسب المستويات المعرفية التي يعالجها كل سؤال.

[1]: رشيد موني، تقويم اختبارات مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا –الأسئلة والتصحيح– دراسة تقويمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نماذج، مرجع سابق، ص 267.

	التذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
الموضوع الأول	تستدعي غالبية الأسئلة توظيف هذا المستوى، ففي مجملها تتضمن استدعاء مفاهيم ومعارف علمية تناولها سابقا	-البناء الفكري من السؤال الأول إلى الخامس	-التمثيل للإحالة وتبيين نوعها	-النمط الغالب في النص	تلخيص مضمون الأبيات الأربعة الأخيرة	
		-الحقل الدلالي للألفاظ (أبطال، المفدى، نار، فوارس)	-إعراب المفردات والجمل	-نوع الأسلوب في البيت الأول وغرضه الأدبي		
				نوع الصورتين البيانيتين وشرحهما، وتبيين وجه البلاغة في كل منهما		
التقييم النقدي						

	التذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
الموضوع الثاني	تستدعي غالبية الأسئلة توظيف هذا المستوى، ففي مجملها تتضمن استدعاء مفاهيم ومعارف علمية تناولها سابقا	-البناء الفكري من السؤال الأول إلى الثالث	- إعراب المفردات والجمل	-استخراج أدوات الاتساق وتبيين نوعها	تلخيص مضمون النص	-إبداء الرأي والتعليل بعد شرح قول الكاتب (السؤال 4 من البناء الفكري)
		-شرح قول الكاتب	-نوع الجمع في (المعاني، أردية)	- تسمية الصورتين البيانيتين وشرحهما، وتبيين الأثر البلاغي لكل منهما		
	-التقييم النقدي	-سبل صقل الذوق الأدبي، ولأي شيء يُعِدُّنَا ذلك؟				
		-التمثيل من خلال النص بأربعة ألفاظ تنتمي إلى حقل الأدب				

نلاحظ من خلال تصنيف الأسئلة حسب صنافة بلوم أنها تنوعت، إلا أن المستويات الأولى حظيت باهتمام أكبر، على حساب مستوى التقويم الذي أسندت إليه عدد ضئيل من الأسئلة.

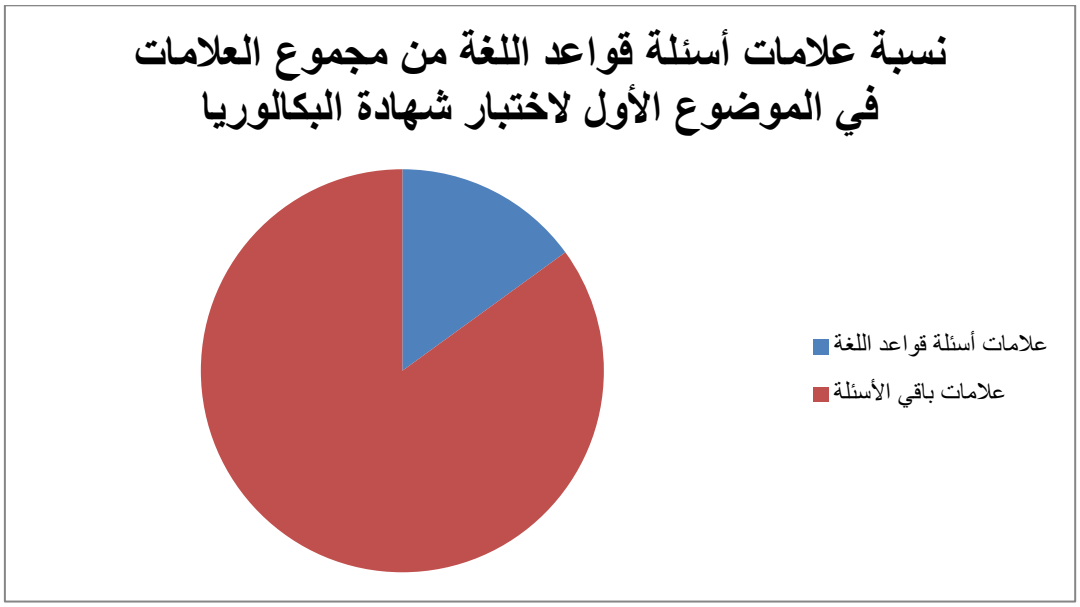
- **مكانة قواعد اللغة في الاختبار:**

يمكن أن نستشف مكانة القواعد اللغوية في الاختبار من خلال التقييم، وسلم التنقيط، وماهي نسبة العلامات التي خصصت لقياس التحصيل الدراسي لقواعد اللغة ؟

خصصت في الموضوع الأول سؤال واحد لقواعد اللغة في مجال النحو، وهو إعراب مفردتي (المفدى ورقادا) إعراب مفردات، وإعراب جملتي (صحت باديات الشرق) و (ليمحو)، كل إجابة صحيحة لها علامة 0.5، أي مجموع نقاط هذا السؤال 2 من 20.

كما خصصت علامة واحدة لسلامة اللغة عند الإجابة عن سؤال تلخيص الأبيات الشعرية.

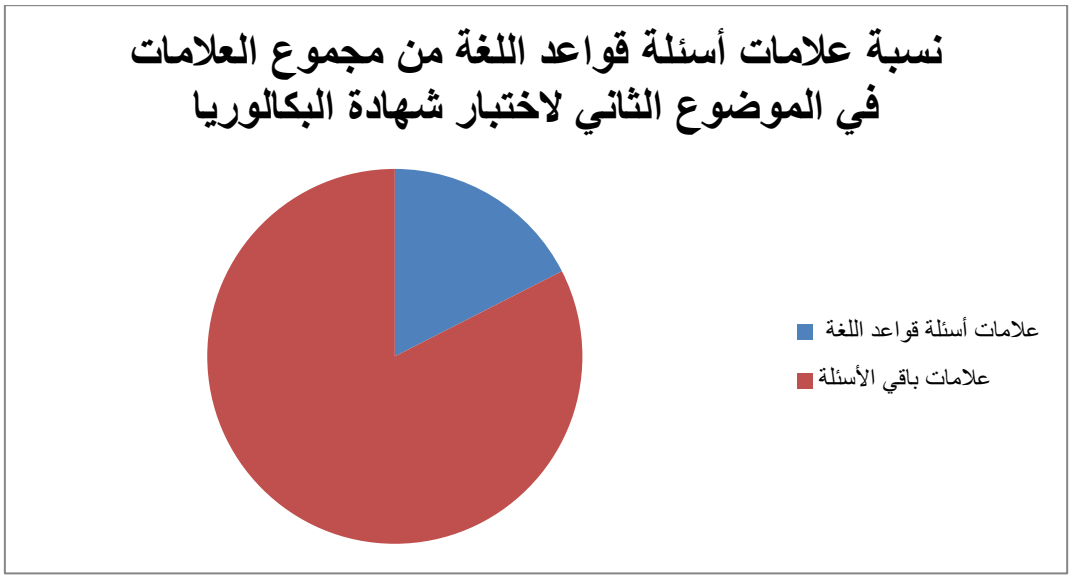
وهكذا يكون مجموع العلامات المخصصة لقياس تحصيل قواعد اللغة هي 3 من 20.أي مايعادل نسبة 15 %



- الموضوع الثاني: تضمن سؤالين لقواعد اللغة في مجالي النحو والصرف، إعراب (متلازمان والأسلوب) إعراب مفردات، وإعراب جملتي (لا تعلل) و(لاينمو)، كل إجابة صحيحة لها 0.5 أي بمجموع

علامتين، أما الصرف فتمثل في تحديد الجمع لكلمتي (المعاني وأردية)، ولكل إجابة صحيحة علامة 0.25 بمجموع 0.5 . وإذا جمعنا النحو والصرف فنتيجتهما معا تقدر بـ 2.5.

كما خصصت علامة واحدة لسلامة اللغة في سلم تنقيط تلخيص النص، وهكذا تكون قواعد اللغة قد حضت بمجموع 3.5 من مجموع علامات الاختبار، مايقابله 17.5%



إن لقواعد اللغة أهمية في تحقيق التواصل سواء الكتابي أو الشفوي، وهي كفاءة لغوية من المفترض أن تتحقق في نهاية المرحلة الثانوية، إذ يكون الطالب قادرا على إنتاج نصوص لغوية متماسكة سليمة من ناحية اللغة تخلو من الأخطاء النحوية والصرفية. ولا يمكن الحكم على تحقيق هذه الكفاءة من خلال سلم النقاط والعلامات المخصصة للأسئلة النحوية المنعزلة، فلا يعقل أنه بعد تلك المقررات الطويلة المكدسة بالدروس، والوقت المخصص لها، وفي نهاية المطاف نصيبه في التقويم لا يتعدى 20%، فيرى البحث أن هذه الكفاءة والمهارة اللغوية لابد أن تكون دائمة التوفر والحضور في إنتاج المتعلم، وبالتالي ضرورة الحرص على سلامة الإنتاج اللغوي في كافة الإجابات وليس تخصيص علامة في سؤال دون آخر، وبالتالي التقويم من ناحية قواعد اللغة يكون ملازما لكل أسئلة الاختبار.

الفصل الثاني: قواعد اللغة العربية بين المنهاج والواقع الممارساتي (دراسة ميدانية).

1- الإشكالية.

2- المنهج ووسائل الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- نتائج الاستبيان.

5- الاستنتاجات.

6- اقتراحات لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي.

يسعى هذا الفصل إلى وصف واقع تعليم القواعد النحوية في المدرسة الثانوية ومدى تطبيق منهاج وزارة التربية والتعليم، والإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي تخدم الموضوع وتبحث في مجموعة من الفرضيات. التي ترى في مجملها أن جودة المنهاج تساوي جودة التعليم.

1- الإشكالية :

تعد اللغة العربية من مقومات الأمة ووسيلة التواصل الاجتماعي بين الأفراد، وأداة التفكير والتعلم، فضُعفها يؤدي إلى ضُعف في التواصل سواء خلال التعبير عن الأنا أو فهم الآخر.

يتلقى المتعلم الجزائري مبادئ العربية الفصحى في المدرسة، الهيئة الرسمية المسؤولة عن التعليم، وبهذه اللغة يتلقى جميع مبادئ العلوم المختلفة، كما أنها تبقى مرافقة له طوال مشواره التعليمي إلى غاية الثانوي ثم الجامعة، ورغم دراسته للغة العربية على مدى سنين عديدة، بشكل منظم ووفق منهجيات تربوية مدروسة وموجهة من طرف وزارة التربية والتعليم الجزائرية، إلا أن الكثير من الدراسات في هذا المجال تؤكد على وجود ضعف عام ومشترك لدى غالبية المتعلمين خاصة في مجال القواعد اللغوية.

اختار البحث طور التعليم الثانوي نموذجا للاستقصاء باعتباره فترة مهمة من ناحية ولوج المتعلم التخصص وكونه أيضا آخر مرحلة في التربية والتعليم التي تسبق فترة الجامعة والبحث العلمي. وحاول البَحْثَ عن أسباب الضعف مركزا على المناهج التعليمية فهي تتحمل جزءا كبيرا من المسؤولية.

لذلك كانت إشكالية البحث العامة: ماهو واقع تعليمية قواعد اللغة العربية ؟ وماهي خلفية ترجمة المنهاج من محتوى نظري إلى واقع ممارساتي؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- ماهي الأسباب التي تقف وراء ضعف اكتساب قواعد اللغة العربية داخل الإطار التعليمي؟
- هل المناهج المستحدثة أدت ماعليها لتسهيل اكتساب هذه القواعد؟
- كيف يتم تطبيق المنهاج؟
- ماهي العوائق التي تقف دون تحسين مستوى تحصيل المتعلمين؟
- ماهي الاقتراحات لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

2- المنهج ووسائل الدراسة:

تُستعمل الدراسات الميدانية بشكل كبير في بحوث علوم التربية وذلك لقدرتها على وصف الواقع عن طريق النزول إلى الميدان والملاحظة وإجراء مقابلات وسبر آراء لعينة من مجتمع البحث، فهو الأسلوب الذي يسمح بالاحتكاك مع مايجري بشكل مباشر وبالتالي الخروج بنتائج عملية ملموسة، وما يتناسب مع هذه الوضعية هو المنهج الوصفي.

2-1- المنهج الوصفي: هو من بين المناهج التي تعمد لوصف الظاهرة المدروسة كما هي وليس كما يجب أن تكون، يهتم بالواقع وليس بالمثل النظرية فهو «يسمح بجمع المعلومات الحقيقية والتدقيق والتفصيل لظاهرة موجودة فعلا في مجتمع معين، فيضع النقاط على حروف المشكلة الموجودة، كما أنّه يمكننا من معرفة ما يفعله الأفراد في مشكلة ما، ويستفيد بذلك من آرائهم وخبراتهم باتخاذ القرارات المناسبة ألّتي يتم تعميمها في مشاكل ذات طبيعة مشابهة لها»[1]، فهو يعمل على إبراز ماهو كائن من أجل تعديل ماسيكون.

2-2- وسائل الدراسة: يستغل المنهج الوصفي العديد من الوسائل من أجل جمع البيانات والوصول إلى نتائج منطقية مطابقة للواقع إلى حد بعيد، ومن بين أهم الإجراءات التي اعتمدها البحث:

- **الملاحظة**: تعتبر الملاحظة أداة أساسية في الوصف، إذ يجب على الباحث أن تكون له نظرة شاملة للواقع، وحقيقة الوضع في عمومه، مايدفع للإحساس بالمشكلة، ويسمح له ببناء الفرضيات وفق أسلوب علمي، وهذا لا يتأتى إلا بالاحتكاك المباشر بالميدان والنزول إليه، لإجراء مشاهدة واعية ومنظمة تتحرى من خلالها المشكلة.

عمد الباحث لحضور مجموعة من حصص اللغة العربية في مجموعة من الثانويات هي: ثانوية زانة البيضاء، ثانوية قدور حشاشنة، ثانوية علي النمر.

وتجدر الإشارة إلى أن الحصص المستهدفة لم تقتصر على نشاط قواعد النحو فقط، وإنما اعْتُمِد التنويع في حضور أنشطة اللغة العربية، وذلك لأنه لايمكن دراسة النحو وتعلمه واستيعابه بمعزل عن بقية الأنشطة، إذ أنه يتجلى من خلالها، بحيث يتم تطبيق قواعده أثناء الممارسات اللغوية المختلفة الكتابية والشفوية. كما تم

[1]: نسيمة نابي، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2011/1010،ص13.

الاطلاع على نماذج من التعبير الكتابي والوضعيات الإدماجية لغرض الكشف عن مدى تطبيق المتعلمين للروافد النحوية والصرفية المدروسة، في قوالب لغوية ذات جودة. ومدى اهتمام المتعلمين وحرصهم على عدم انتهاك قواعد النحو في نشاط التعبير الكتابي.

كما حرصت عملية الملاحظة على تتبع دور المعلم في إرساء مفاهيم القواعد النحوية ومدى تجاوبه مع معطيات المنهاج، وحدود حريته البيداغوجية.

فقد استهدفت الملاحظة عنصرين مهمين في العملية التعليمية هما المعلم والمتعلم، وتهدف من خلال ذلك إلى بحث:

- مدى تفاعل التلاميذ مع نشاط القواعد مقارنة مع بقية أنشطة اللغة العربية.
- مستوى التلاميذ النحوي الذي يتجلى من خلال ممارساتهم الشفوية والكتابية.
- تجليات المنهاج ميدانيا من خلال ما يقدمه الأساتذة ومدى تطبيقهم له، والصعوبات التي تواجههم.

وقد سجلت النتائج التالية:

- تفاعل التلاميذ مع أنشطة اللغة العربية وخاصة القواعد النحوية مقبول، فهو نشاط حيوي يسمح بتفاعل المتعلمين من خلال الطريقة الحوارية، ومناقشتهم في الشواهد اللغوية المتضمنة للظاهرة المدروسة، ويمكن تقييم مدى استجابة المتعلمين وإقبالهم نحو المادة بالمتوسط في العموم.
- من خلال حضور الحصص مع مجموعة من الأفواج، تبين أن مستوى المتعلمين متوسط، رغم كون العامية قريبة من اللغة العربية، فهم من الناطقين بها، إذ تكثر الأخطاء النحوية واللغوية في الجانب الكتابي والشفوي معا، إلا أن المشافهة أسفرت عن ضعف شديد في اللغة العربية لدى التلاميذ، سواء إذا تعلق الأمر بتطبيق قواعدها أو فصاحة ألسنتهم وهذا انعكس سلبا على إنتاجهم الكتابي. كما شد انتباهنا استهتار التلاميذ من تطبيق اللغة العربية وممارستها مشافهة على الأقل أثناء الحصة، إذ في الغالب ما تكون الإجابات بالعامية القريبة من الفصحى، وهذا الأمر يحد من إبراز قدراتهم في الجانب اللغوي.
- أظهر الأساتذة تجاوبا كبيرا مع ماجاء به المنهاج، رغم التكييف ليتناسب مع المضمون التعليمي وظروف القسم والمتعلمين.

- لكن هذه الملاحظات لا يمكن اعتمادها بشكل مطلق لأن لا المدة ولا المجال البشري المغطى يخولنا أن نعمم النتائج، وإنما مجرد استطلاع عام للوضعية ميدانيا، ومن أجل جمع المعلومات التي تساعد على بناء الاستبيان وتحديد محاوره.
- **المقابلة:** وسيلة من وسائل جمع البيانات ميدنيا، عن طريق تفعيل الحوار الشفوي بين الباحث ومجموعة من عناصر العينة.

إن مجرد الملاحظة لا تكفي لتفسير الظواهر خاصة منها البشرية والمتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، فهي تخضع لآراء مختلفة بتنوع الأفراد، فلا يمكن بناء لا فرضيات ولا نتائج انطلاقا من مجرد مواقف جمعت عن طريق الملاحظة العَيْنِيَّة، والتي تفتقر لمراعاة الأسباب وتوجهات مختلف العناصر الفاعلة في الموقف، فمن الضروري العمل على الوصول إلى خلفيات إتخاذ موقف ورأي معين دون آخر، وتبرير الوقائع، وجمع بيانات أخرى أكثر عمقا.

اعتمد البحث على المقابلة الفردية لـمجموعة أساتذة في اللغة العربية ومفتشين بيداغوجيين، والذين هم قيد الممارسة المهنية، كما روعي التنوع في الخبرة والسن، وقد تم اختيار غطاء بشري قليل من أجل تجنب فائض الآراء وعدم التحكم في المعلومات وتضاربها، وخصت المقابلة الأساتذة لكونهم العاملين على تحقيق أهداف المنهاج، والمحتكين بالمتعلم، أما المفتشون فلكونهم مرافقين للأساتذة، إضافة لخبرتهم الطويلة في الميدان.

ولم تكن أهداف المقابلة بعيدة عن تلك التي عنت بها الملاحظة فهي أهداف متكاملة تسعى لاختبار فرضيات البحث وتتمثل في:

- بحث مستوى المتعلمين وعلاقتهم بنشاط قواعد اللغة.
- مدى علاقة عناصر المنهاج بتحقيق أهداف الدرس ومستوى استيعاب المتعلمين.
- المشاكل التي تواجه الأستاذ لتطبيق المنهاج.
- عوائق تدريس قواعد اللغة العربية وتحقيق التحصيل الدراسي الجيد.

ومن خلال الإجابات التي قدمها الأساتذة والمفتشون تم التوصل إلى:

- رصد نظرة تشاؤمية فيما يتعلق باهتمام المتعلمين بنشاط القواعد اللغوية (نحو وصرف) فرغم التفاعل مع معطيات الدرس ومراحله، إلا أن الأساتذة يجمعون على استهتار المتعلمين وإقبالهم على هذا

النشاط تحديدا ومادة اللغة العربية عامة، وذلك اعتقادا منهم أن ممارسة العربية الفصحى وسلامة ألسنتهم نحويا واستيعابهم لتلك العلاقات الشائكة بين عناصر الجملة، لا يهمهم في شيء، ولا يخدم حياتهم اليومية، ويحتجون بعدم جدوى وفائدة مادة النحو والصرف في تفاصيل حياتهم باعتبار أن العامية تحقق لهم الغرض من اللغة، وهو تبليغ الرسالة وتحقيق التواصل الإيجابي مع الآخر.

- اعتبار نشاط القواعد عند أغلب المتعلمين مجرد معارف نظرية معقدة، يسعى لاكتسابها لغرض تحقيق النجاح وافتكاك علامة جيدة، لا لتطبيقها وإثقال لسانه بها، ما جعل المتعلمين يفلحون في التمارين الجزئية المعتمدة على الحفظ والتذكر، وإخفاقهم في الأنشطة التطبيقية المركبة كالتعبير الشفوي والكتابي.
- يحتاج المنهاج إلى إعادة صياغة وترتيب لمجموعة من عناصره، خاصة فيما يتعلق بأهدافه فلا بد من جعلها مستثمَرة على أرض الواقع، كما ينبغي نقل الوعي حول أهمية هذا النشاط للمتعلمين لا الاكتفاء بتلقينه.
- مسايرة تطورات المجتمع من ناحية الفكر والتكنولوجيا، فالمنهاج اليوم لا يتعامل مع متعلم الأمس بالقلم والقرطاس، وإنما هو أمام متعلم متشبع بقشور الثقافات الغربية، ومساير للتقدم التكنولوجي، ومتمكن من الوسائل الالكترونية.
- ربط ما يتعلمه بواقعه وحياته وجعل اللغة العربية بقواعدها لغة حية يمارسها لأغراض مهمة.
- السعي لجعل المنهاج وثيقة لتحقيق جودة التعليم.
- يواجه الأساتذة صعوبات عديدة لتحقيق أهداف المنهاج، وتدريس قواعد اللغة العربية، منها ماهو متعلق بالمادة في حد ذاتها، كونها تعاني من عزوف المتعلمين وعدم الإقبال نحوها، وذلك لتعقيدها وصعوبتها. ومنها ماهو منهجي، متعلق بالأساليب والطرائق المطبقة في تعليم هذا النشاط، وفي أغلبها لا تحقق النتائج المرجوة، كما أنها تعد عتيقة رغم محاولات تحديثها، وجعلها مواكبة لنظريات التعلم والتربية. ومن هذه العوائق ماهو بيداغوجي، يتعلق بمشاكل اكتظاظ الأقسام، وبدائية الوسائل المستعملة أمام ماتنادي به المناهج من تطوير وتحسين في الجودة والنوعية.
- **الاستبيان:** هو استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تقدم لعينة البحث، الغرض منه جمع المعلومات حول الموضوع، و استخدامه شائع جدا خاصة في الدراسات المتعلقة بمجال التعليم والتربية، لأنه من الوسائل التي تسمح بتغطية فئة واسعة من العينة، ويسهل على الباحث المهمة في حالة تباعد

عناصر العينة وكثرة المناطق، ويعمل الاستبيان على تقصي الفرضيات المطروحة للإجابة عن إشكالية البحث.

تجدر الإشارة إلى أن محاور الاستبيان المقدم في الدراسة بنيت بعد جمع معلومات حول وضعية نشاط قواعد اللغة العربية في الطور الثانوي، مستمدة من نتائج الملاحظة والمقابلة.

قسم الاستبيان إلى ثلاثة محاور:

أولا – المعلومات الشخصية : ويعنى بدراسة العينة من حيث السن والجنس والخبرة والمستوى العلمي.

- **ثانيا– تحصيل المتعلمين للقواعد اللغوية (نحو وصرف)**: ويهتم هذا المحور بسبر أراء الأساتذة حول وضعية نشاط قواعد اللغة العربية من حيث:
- مستوى التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثانوي.
- تفاعل المتعلمين مع هذا النشاط.
- الصعوبات التي يواجهها المتعلمون من وجهة نظر الأساتذة.
- أسباب ضعف التحصيل الدراسي.

ثالثا – المنهاج بين المحتوى والتطبيق: بالنظر لأهمية المنهاج وانعكاساته الكبيرة على مستوى تحصيل المتعلمين، عمل الاستبيان على درس محتواه ومعوقات تطبيقه والهفوات التي تحتاج لسد، وذلك من منظور الأستاذ العامل على ترجمته من مجرد وثيقة رسمية وخطة تعليمية إلى عمل ملموس ميداني، والأخذ برأيه في تحسين جوانب الضعف وإبراز جوانب القوة وتفعيلها.

وإذا قلنا المنهاج تتجلى لنا بوضوح عناصره التي تناولها الاستبيان من حيث تطبيق مضامينها، إذ تطرق إلى:

- الوقت المخصص لنشاط قواعد اللغة العربية وإشكالاته.
- أهداف تدريس قواعد اللغة العربية ومدى مقبوليتها.
- مقرر قواعد اللغة العربية وتوافقه مع متطلبات المتعلمين وخصوصية الصف التربوي.
- طرائق التدريس المطبقة ومدى ترجمتها لتوجهات المنهاج وفاعليتها.

- الوسائل المستعملة المتوفرة ومدى مناسبتها للمتعلمين واستجابتهم لها.
- تدابير التقويم وأوضاعه.

شمل الاستبيان مجموعة من الأسئلة المتنوعة منها ماهو مغلق وحدد باقتراحات، ومنها ماهو مفتوح يستنطق فكر الأستاذ وآراءه الخاصة.

- **نص الاستبيان:**

جامعة مُحَمَّد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب واللغات – قسم الآداب واللغة العربية

سيدي–سيدتي الأستاذ (ة)يهدف الاستبيان إلى دراسة التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية(نحوا وصرفا) في مرحلة التعليم الثانوي، ومعرفة علاقة المنهاج بذلك من خلال بيان عيوبه وإيجابياته، والسعي نحو إيجاد حلول بناءة تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية بصفة عامة وتنمية كفاءات المتعلم في نشاط القواعد بصفة خاصة .

نرجو الإجابة عن أسئلة الاستبيان بوضع الإشارة (X)أمام الاختيار المناسب في الأسئلة المحددة الإجابة، واختصار الإجابات ودقتها في الأسئلة التحريرية. نتحرى في الدراسة الأمانة والصدق والموضوعية لغرض خدمة البحث العلمي والخروج بإجابات دقيقة إلى أبعد حد، نحيطك علما بأن إجاباتك ستكون لغرض خدمة البحث لا غير وستحاط بالسرية اللازمة.

- **أولا: المعلومات الشخصية:**

السن: ☐ **[22–28]** ☐ **[28–34 [** ☐ **[34–40 [** ☐ **40– فمافوق**

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

مدة الخبرة المهنية : ☐ **أقل من سنة** ☐ **[سنة– 6 سنوات[** ☐ **[6 سنوات –11سنة[**

☐ **[من 11 سنة – 15 سنة[** ☐ **أكثرمن 15 سنة**

المؤهل العلمي: ☐ **المدرسة العليا للأساتذة** ☐ **ليسانس** ☐ **ماجستير** ☐ **ماستر** ☐ **دكتوراه**

- **ثانيا: تحصيل المتعلمين للقواعد اللغوية(نحو وصرف):**
- تحظى قواعد اللغة العربية بإقبال وشغف من طرف المتعلمين:☐نعم ☐ لا
- استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية: ☐جيد ☐متوسط ☐ضعيف
- يجد المتعلمون صعوبة في الرافد: ☐النحوي ☐الصرفي ☐كليهما
- يجد المتعلمون صعوبة في:☐التحصيل الذهني للمعارف النظرية ☐ تطبيق المعارف النظرية ☐كليهما
- يظهر أثر دروس القواعد في ممارسات المتعلمين اللغوية: ☐نعم ☐ لا
- توظيف المتعلمين لقواعد اللغة العربية يكون أحسن في:☐ التعبير الكتابي ☐التعبير الشفوي ☐كليها
- تترجم نتائج الاختبارات الفصلية والفروض استيعاب التلاميذ للقواعد: ☐نعم ☐لا
- أسباب ضعف التحصيل الدراسي لقواعد اللغة تتعلق بـ: ☐المتعلم في حد ذاته ☐المناهج ☐المعلم وأسلوبه ☐الظروف الاجتماعية والأسرية
- في رأيك أسباب ضعف التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية هي:

.....

- ما الحلول التي تقدمها لتحسين مستوى المتعلمين وتحصيلهم الدراسي لهذا النشاط:

.....

- **ثالثا: المنهاج بين المحتوى والتطبيق:**

أ- الزمن:

- الوقت المخصص لتدريس قواعد اللغة كاف: ☐نعم ☐لا
- الوقت المخصص للتعبير الشفوي كاف: ☐نعم ☐لا
- الوقت المخصص للتعبير الكتابي كاف: ☐نعم ☐لا
- هناك توازن بين ميداني التلقي والإنتاج: ☐نعم ☐لا

ب- الأهداف:

- محددة بدقة في المنهاج: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- متنوعة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- تربوية: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- توافق حاجات المتعلم: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- تشمل كل المستويات العقلية للمتعلم: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- تتوافق مع المرحلة التعليمية: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- تناسب مرامي المدرسة الجزائرية وغاياتها: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- تترجم ثقافة المجتمع وفلسفته: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما

ج- المقرر:

- الدروس المقررة تتناسب مع الزمن المخصص للقواعد: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- الموضوعات تناسب الأهداف وتستطيع تحقيقها: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- الدروس متسلسلة بشكل منطقي: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- الدروس المقررة تتناسب مع قدرات المتعلم: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- الحجم المعرفي يناسب عمر المتعلم: ☐ نعم ☐لا ☐نوعا ما
- الدروس وظيفية تخدم المتعلمين: ☐ نعم ☐لا ☐نوعا ما
- محتويات المنهاج تتوافق مع محتويات كتاب المتعلم ☐ نعم ☐لا ☐نوعا ما
- الدروس يمكن إخضاعها لتدابير التقويم بالكفاءات: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما

ح-الطريقة :

- الطرائق المحددة في المنهاج تتناسب مع المقاربة بالكفاءات: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- الطرائق المدرجة في المنهاج متنوعة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- يتمتع الأستاذ بحرية بيداغوجية في تحديد الطريقة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- أكثر الطرق التي تستعملها لتدريس القواعد: ☐استقرائية ☐قياسية ☐حوارية ☐حل المشكلات ☐المشروع

- طريقة أخرى:.....
- تطبق المقاربة النصية: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- المقاربة النصية فعالة لتدريس القواعد: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- النصوص المقترحة ملائمة لتكون نموذجا يطبق عليها درس القواعد: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- نشاط القواعد يتكامل مع بقية الأنشطة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- هناك تنسيق بين أساتذة المواد الأخرى وأساتذة اللغة العربية لتحسين تحصيل المتعلمين:

☐نعم ☐لا ☐نوعا ما

- مالعائق في المقاربة النصية :.....
- مالعائق في المقاربة بالكفاءات:.....

خ–الوسائل :

- توفر المؤسسة الوسائل اللازمة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- الوسائل المتوفرة: ☐سبورة ☐كتاب المتعلم ☐دليل الأستاذ ☐الوثيقة المرافقة ☐جهاز العرض الضوئي ☐مسجل ☐حاسوب ☐خرائط ذهنية مصورة
- وسائل أخرى تستعملها:.....
- الوسائل المتوفرة يمكنها إكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- يستجيب المتعلمون للوسائل المستعملة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- أكثر الوسائل فاعلية: .....

د– التقويم:

- التقويمات المقررة كافية للكشف عن عيوب المتعلمين: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- التقويمات شاملة لكل الأهداف المقررة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- عملية التقويم مستمرة: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- تشمل أنماط التقويم كل قدرات المتعلمين: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- التقويمات تراعي المستويات المعرفية للمتعلم: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما

- التقويمات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين: ☐نعم ☐لا ☐نوعا ما
- أدوات التقويم المستخدمة: ☐الأسئلة الشفوية ☐الاختبارات والفروض المحروسة
  ☐الوظائف المنزلية ☐أوراق العمل
- الأسئلة التي تراها قادرة على تقويم المتعلمين: ☐القصيرة ☐المقالية ☐كلاهما
- تُقَوِّمُ: ☐الكفاءات ☐المعارف ☐كليهما
- المعيار في تحديد تحصيل المتعلمين للدرس: ☐سلامة إجاباتهم في التمارين الإجرائية
  ☐سلامة الجانب الشفوي ☐سلامة الجانب الكتابي ☐كلهم

معيار آخر: .....

اقتراحاتك لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي:

.....

3- عينة الدراسة:

شملت الدراسة 112 أستاذا للغة العربية في الطور الثانوي، من مناطق مختلفة من ولاية باتنة، والمؤسسات التربوية التي تم توزيع الاستبيان بها جاءت على النحو التالي:

ثانوية عمار بن فليس – ثانوية قدور حشاشنة- ثانوية الإخوة عباس- ثانوية عباس لغرور- ثانوية الإخوة حواس- ثانوية العربي تبسي- ثانوية زانة البيضاء- ثانوية مُحَّد بوضياف- ثانوية عين جاسر- ثانوية الإخوة فرحاة- ثانوية مصطفى بن بولعيد- ثانوية البشير الإبراهيمي- ثانوية الشمرة- ثانوية مُحَّد العيد آل خليفة- ثانوية عياش مقلاتي- ثانوية قصر بلزمة- ثانوية مروانة- ثانوية تالخمت السعيد بن موسى- ثانوية عمار سواكري- ثانوية عيسى العابد- ثانوية واد الماء- ثانوية بوكميش حواس بن علي- ثانوية كواوسة اسماعيل- ثانوية رحال عبد الحميد- ثانوية بن خاوة حمودي- ثانوية ملود قاسم نايت قاسم- ثانوية شهداء الصراف- ثانوية بلقاسمي معامير- ثانوية بروال بلقاسم بن صالح- ثانوية مصطفى عبد الصمد بن مزيان.

4- نتائج الاستبيان:

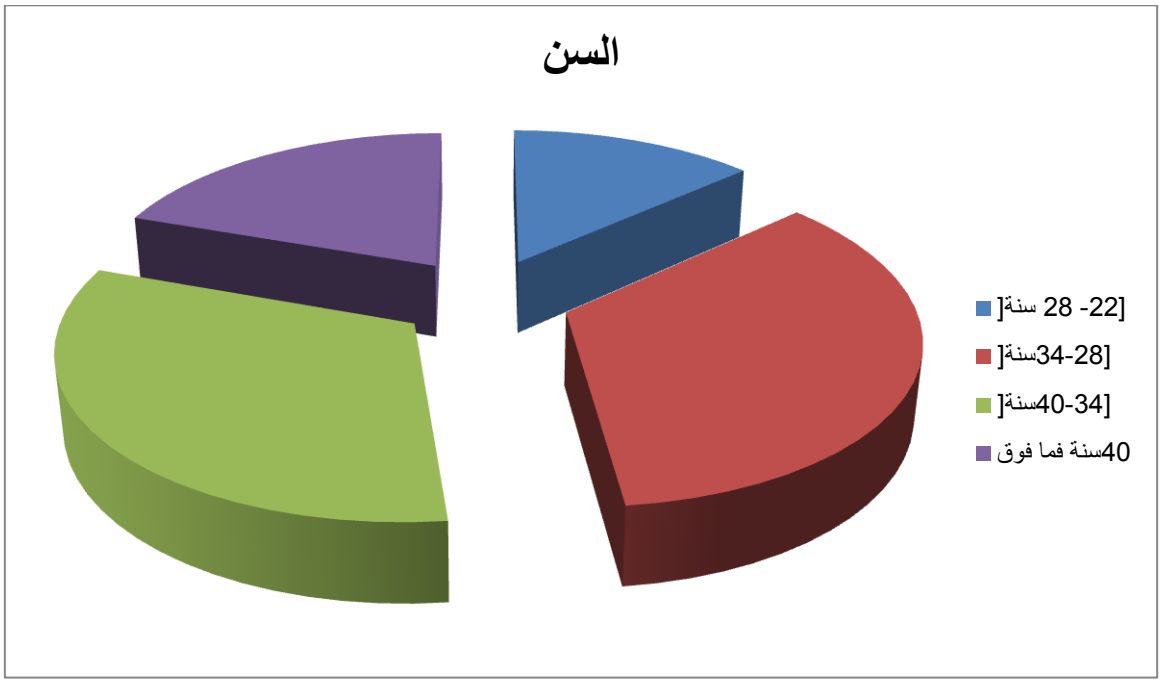
أولا: المعلومات الشخصية:

- **خصائص العينة :**
- **وصف خصائص العينة حسب السن :**
- الجدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن :

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (%)
السن	[22- 28 سنة[	15	13,4
	[28-34سنة[	39	34,8
	[34-40سنة[	36	32,1
	40سنة فما فوق	22	19,6
	المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة أعمارهم تتراوح بين 28 الى 34 سنة حيث بلغوا 39 فردا بنسبة 34.8%، يليها أفراد العينة الذين أعمارهم تتراوح بين 34 إلى 40 سنة حيث بلغوا 36 فردا بنسبة 32.1% ، يليها الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق حيث بلغوا 22 شخصا من أفراد العينة، لتبقى أقل فئة التي أعمارهم تتراوح بين 22 إلى 28 سنة حيث بلغوا 15 فردا بنسبة 13.4% .

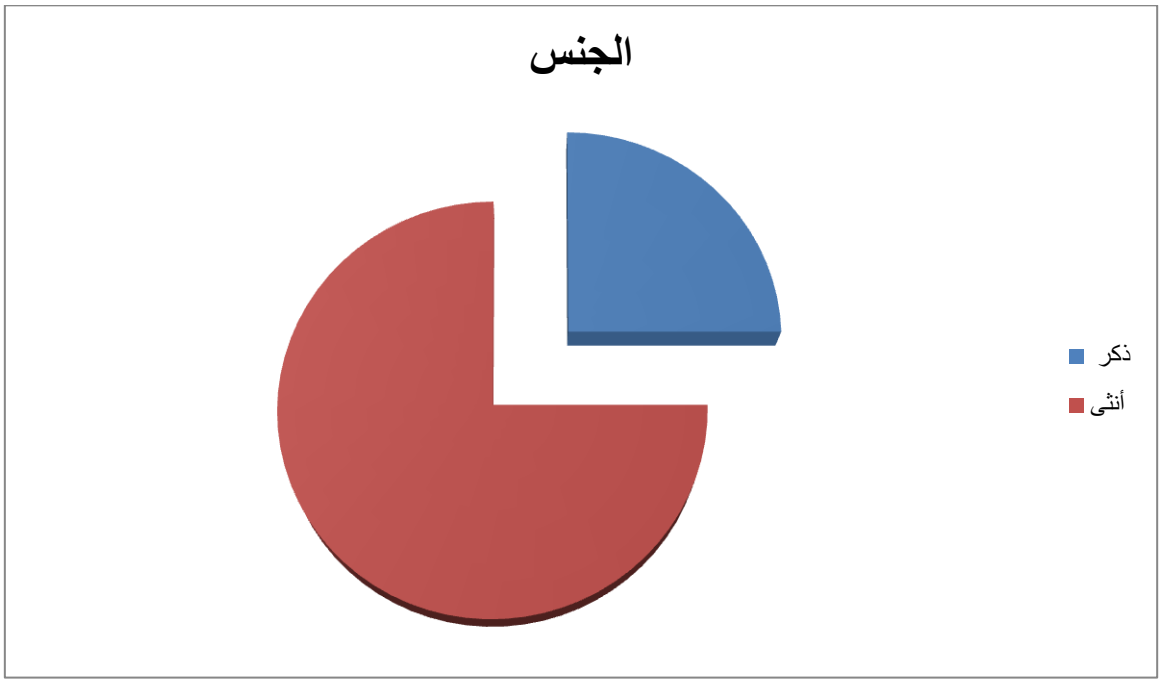


- **وصف خصائص العينة حسب الجنس :**
- يبين الجدول الموالي توزيع أفراد العينة حسب نوع الجنس:

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (%)
الجنس	ذكر	28	25,0
	أنثى	84	75,0
	المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة من جنس الإناث حيث بلغن 84 أنثى بنسبة 75 % يليها أفراد العينة من جنس الذكور حيث بلغوا 28 ذكرا بنسبة 25% .



- **وصف خصائص العينة حسب الخبرة:**

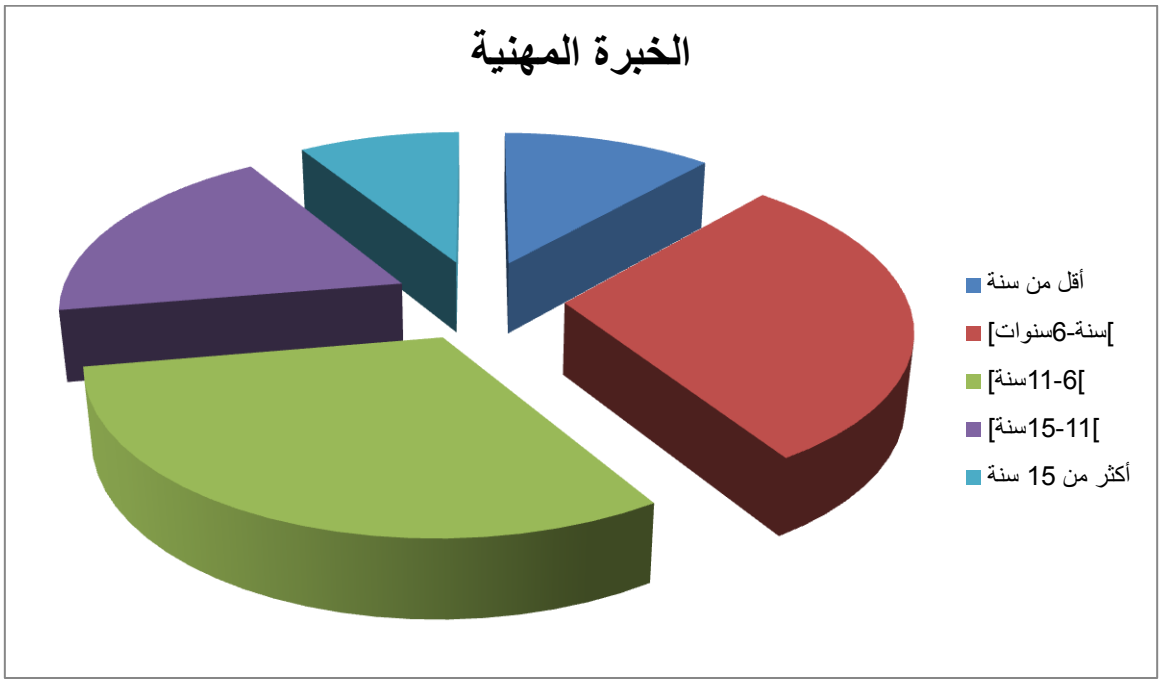
- الجدول التالي يبين توزيع فئات العينة حسب متغير الخبرة:

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (%)
الخبرة	أقل من سنة	13	11,6
	[سنة-6سنوات[	33	29,5
	[6-11سنة[	35	31,3
	[11-15سنة[	21	18,8
	أكثر من 15 سنة	10	8,9
	المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة لديهم خبرة مهنية تتراوح مابين 6 إلى 11 سنة حيث بلغوا 35 شخصا بنسبة 31.3%، يليها أفراد العينة الذين خبرتهم المهنية تتراوح بين سنة واحدة إلى 6 سنوات حيث بلغوا 33 مايعادل نسبة 29.5 %، ثم أفراد العينة الذين خبرتهم المهنية

تتراوح بين 11 إلى 15 سنة الذين بلغوا 21 فردا بنسبة 18.8%، لتبقى أقل فئة الذين خبرتهم قدرت بأكثر من 15 سنة حيث كان عددهم 10 بنسبة بلغت 8.9% .



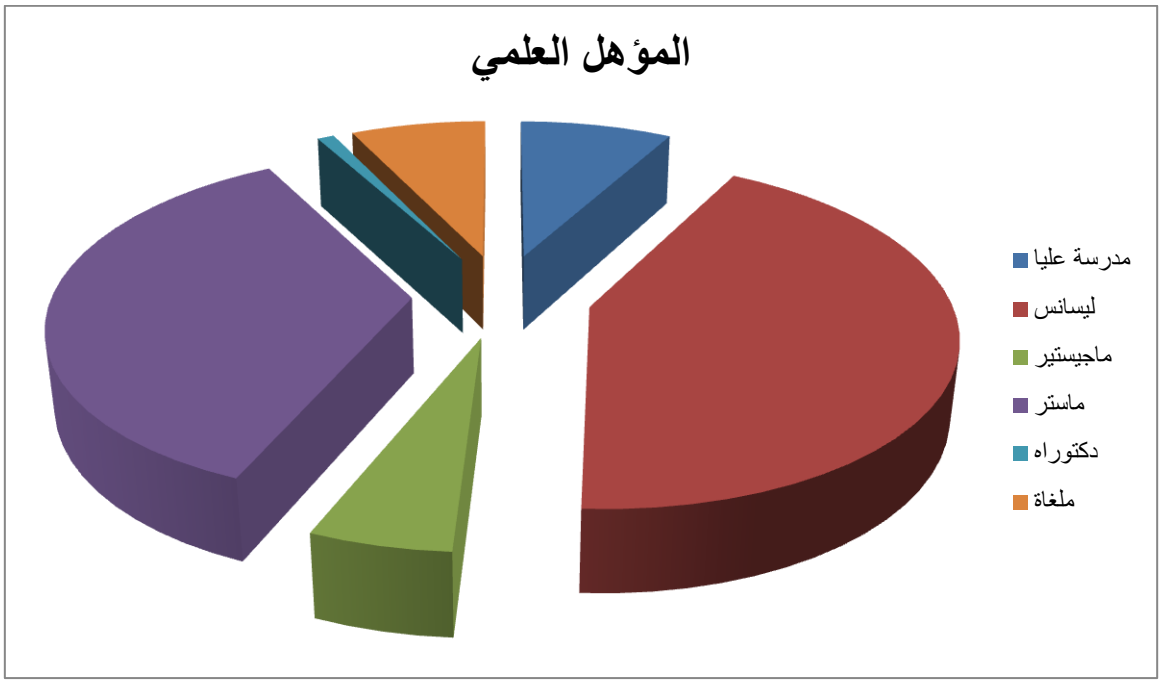
- **وصف خصائص العينة حسب المؤهل العلمي:**

- الجدول التالي يمثل توزيع فئات العينة حسب المؤهل العلمي:

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (%)
المؤهل	مدرسة عليا	9	8.03
	ليسانس	48	42,85
	ماجيستير	6	5,35
	ماستر	40	35,71
	دكتوراه	1	0.89
	ملغاة	8	7.14
	المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة لديهم مؤهل علمي ليسانس حيث بلغوا 48 بنسبة وصلت إلى 42.85% ، يليها الذين يملكون مؤهل ماستر حيث بلغوا 40 شخصا بنسبة 35.71%، يليها الذين لديهم مؤهل مدرسة عليا وعددهم 9 تقابلها نسبة 8,03%، ثم الماجستير الذين كانوا 6 أفراد بنسبة 5.35% ،لتبقى أقل فئة الذين لديهم مؤهل الدكتوراه حيث مثلهم شخص واحدا بنسبة 0.89% .



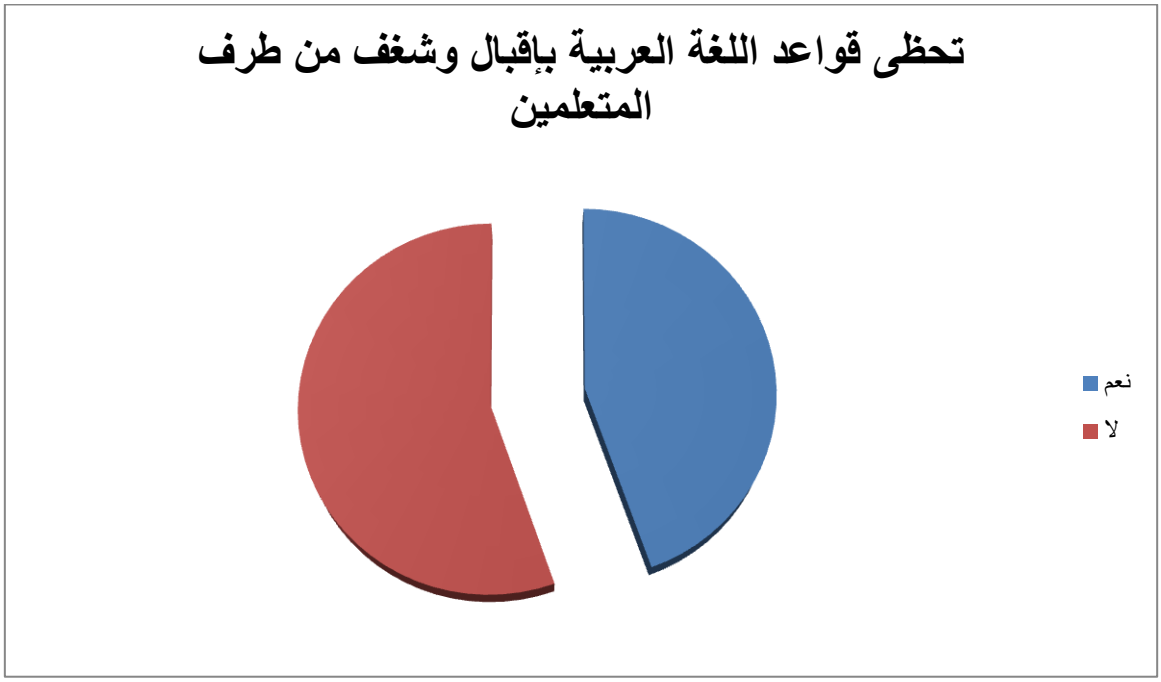
ثانيا: تحصيل المتعلمين للقواعد اللغوية(نحو وصرف):

- تحظى قواعد اللغة العربية بإقبال وشغف من طرف المتعلمين:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	50	44,6
لا	62	55,4
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة ترى أن القواعد لا تحظى بإقبال و شغف من طرف المتعلمين حيث بلغوا 62 فردا بنسبة 55.4%، يليها أفراد العينة الذين كان رأيهم أن قواعد اللغة العربية تحظى بإقبال وشغف من طرف المتعلمين حيث بلغوا 50 شخصا من مجموع الإجابات بنسبة 44.6 % .



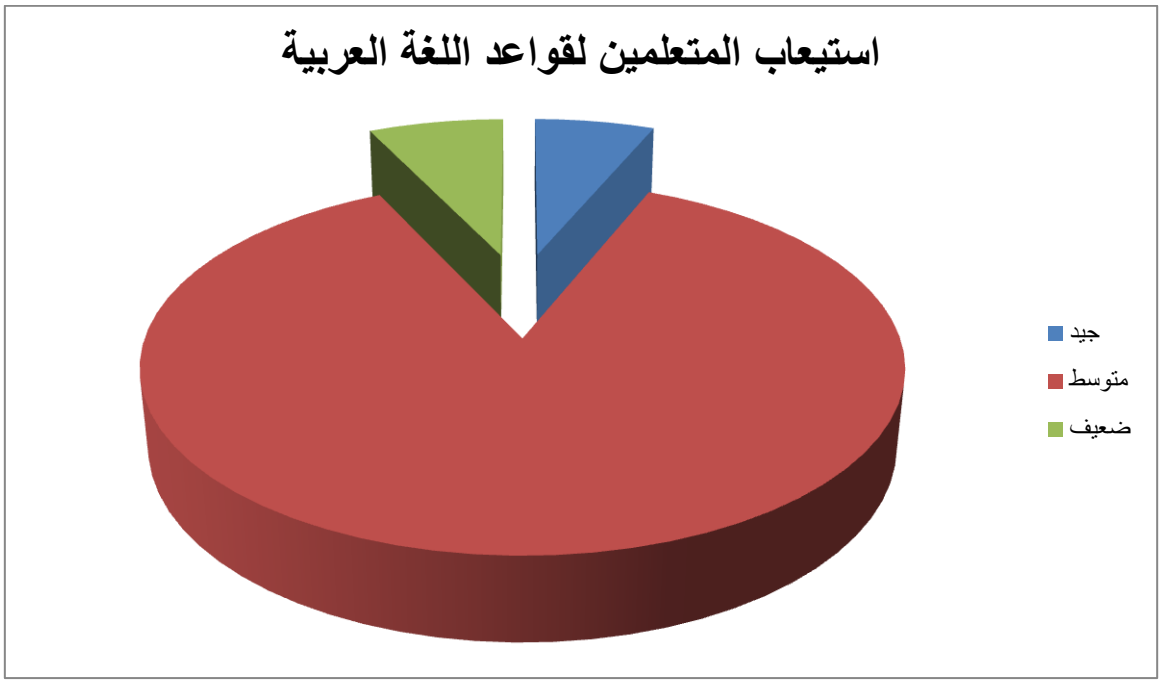
يستخلص البحث أن غالبية أفراد العينة لا يحظون بإقبال و شغف على قواعد اللغة العربية.

- استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
جيد	7	6,3
متوسط	97	86,6
ضعيف	8	7,1
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يرون أن استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة العربية متوسط حيث بلغوا 97 شخصا بنسبة وصلت 86.6%، يليها أفراد العينة الذين كان رأيهم أن درجة استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة العربية ضعيفة وكان عددهم 8 أشخاص بنسبة بلغت 7.1%،و تبقى في الأخير أقل نسبة للذين يقولون أن التلاميذ استيعابهم لقواعد اللغة العربية جيد حيث بلغوا 7 أشخاص بنسبة 6.3% من مجموع عناصر العينة.



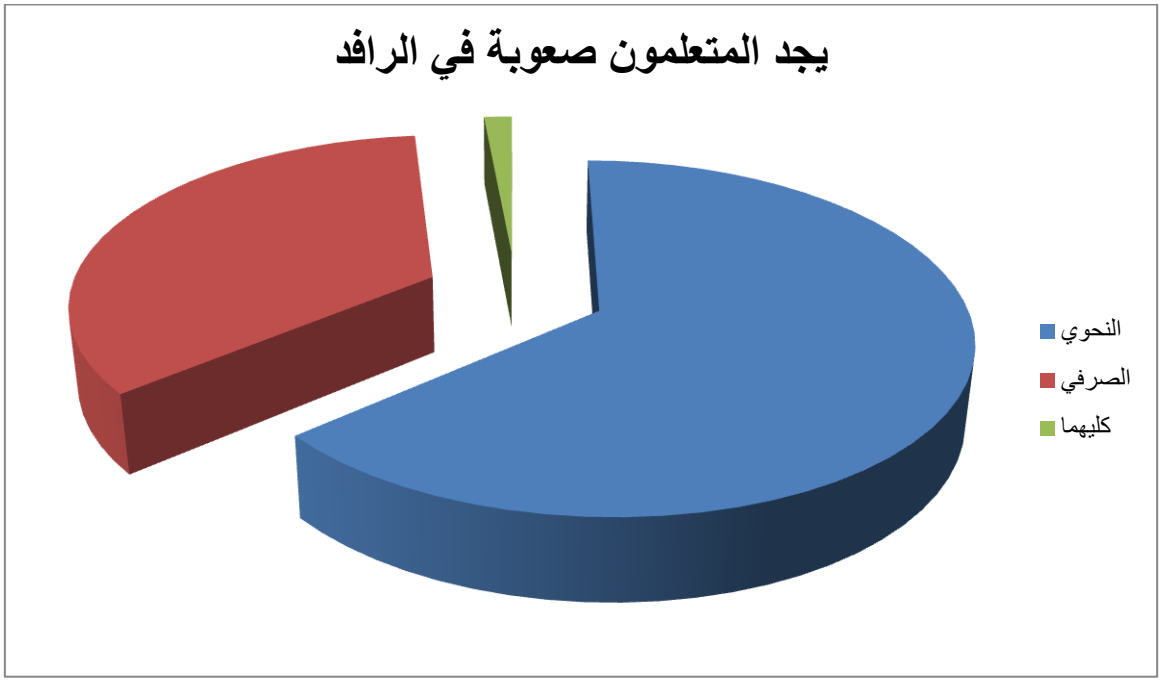
لذا يستنتج البحث أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة يرون أن استيعاب التلاميذ لقواعد اللغة العربية متوسط.

- يجد المتعلمون صعوبة في الرافد:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
النحوي	68	60,7
الصرفي	37	33,0
كليهما	7	6,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن غالبية أفراد العينة يرون أن الصعوبة تكمن في المجال النحوي حيث بلغوا 68 فردا بنسبة 60.7%، يليها أفراد العينة الذين يؤكدون أن الصعوبة تكمن في المجال الصرفي حيث بلغوا 37 شخصا بنسبة 33%، و أقل نسبة يمثلها أفراد العينة الذين يرون أن الصعوبة في كلا الرافدين وهم 7 أشخاص.



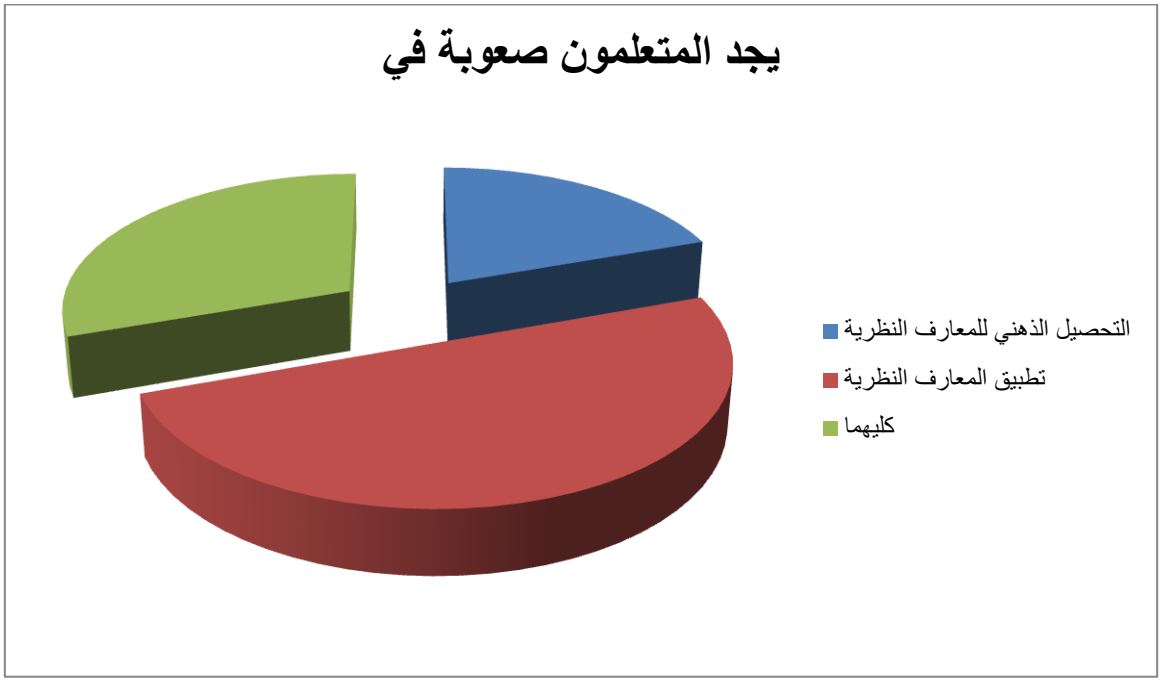
و نستخلص من خلال ما ذكرناه أن أغلبية التلاميذ يجدون صعوبة في الرافد النحوي.

- يجد المتعلمون صعوبة في:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
التحصيل الذهني للمعارف النظرية	22	19,6
تطبيق المعارف النظرية	56	50,0
كليهما	34	30,4
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

من خلال الجدول نلاحظ أن غالبية الأساتذة من رأيهم أن الصعوبة في تطبيق المعارف النظرية حيث بلغوا 56 فردا بنسبة 50%، و يليهم أفراد العينة الذين يرون أن الصعوبة في كل من تطبيق المعارف النظرية و التحصيل الذهني للمعارف النظرية حيث بلغوا 34 فردا بنسبة 30.4%، وفي الأخير يبقى22 شخصا بنسبة 19.6% و هم أقل فئة والتي ترى صعوبة في التحصيل الذهني للمعارف النظرية.



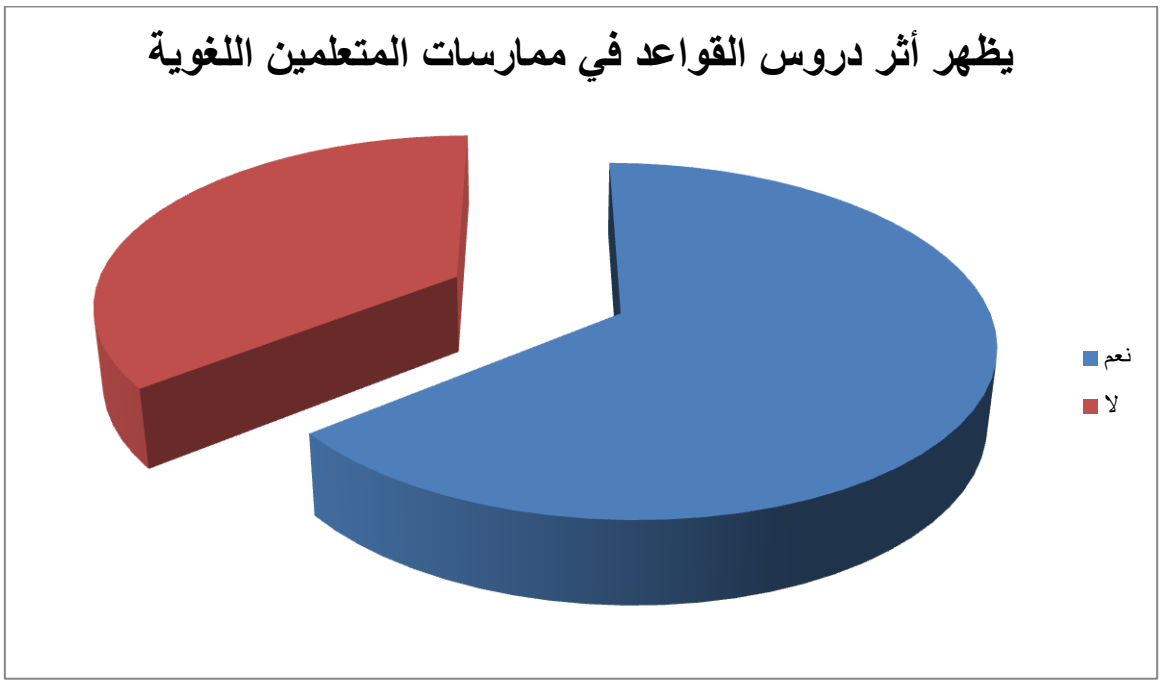
ومن خلال ذلك نستنتج أن أغلبية أفراد العينة ترى أن المتعلمين تواجههم صعوبات في تطبيق معارفهم النظرية.

- يظهر أثر دروس القواعد في ممارسات المتعلمين اللغوية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	72	64,3
لا	40	35,7
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يظهر لدى متعلميهم أثر دروس القواعد في الممارسات اللغوية حيث بلغوا 72 شخصا ما يعادل نسبة 64.3%، يليها الذين لا يظهر لدى تلاميذهم أثر دروس القواعد في ممارساتهم اللغوية فقد بلغوا نسبة 35.7% يقابلها 40 شخصا من إجمالي أفراد العينة قيد الدراسة.



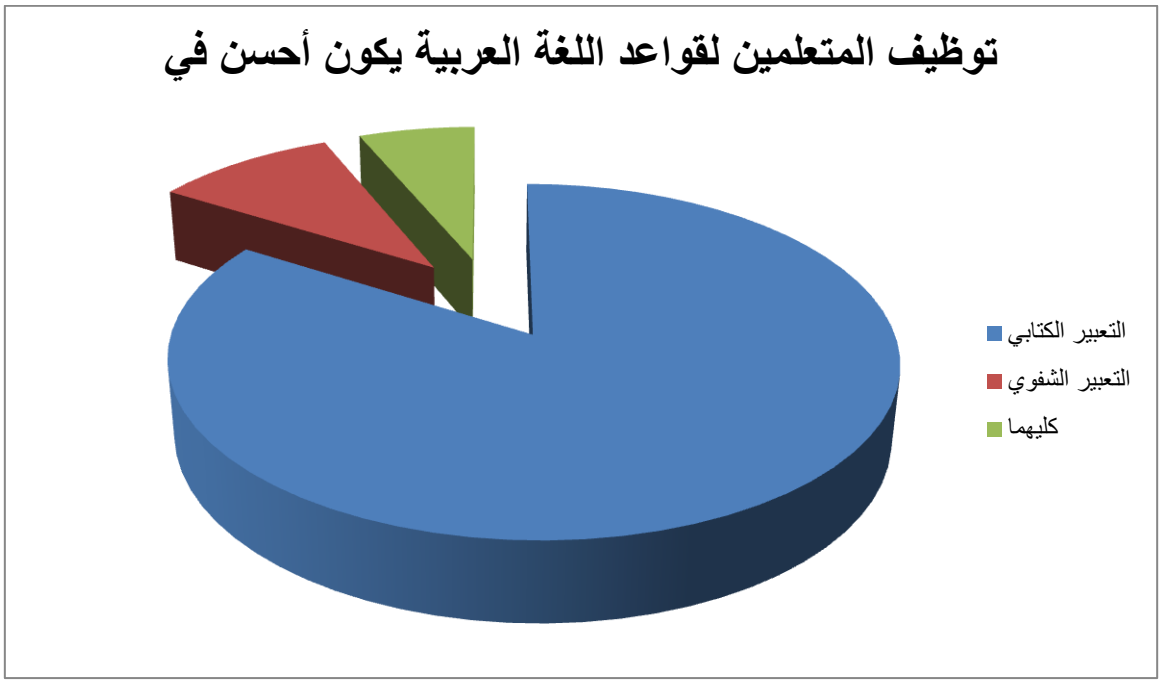
و يستخلص البحث أن المتعلمين تظهر لديهم أثر دروس القواعد في الممارسات اللغوية حسب رأي أغلبية أفراد العينة.

- توظيف المتعلمين لقواعد اللغة العربية يكون أحسن في:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
التعبير الكتابي	94	83,9
التعبير الشفوي	11	9,8
كليهما	7	6,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة بالنسبة لهم توظيف قواعد اللغة العربية يكون أحسن في التعبير الكتابي حيث بلغوا 94 فردا بنسبة 83.9%، يليها أفراد العينة الذين بالنسبة لهم أن توظيف المتعلمين لقواعد اللغة العربية يكون أحسن في التعبير الشفوي حيث بلغوا 11 فردا بنسبة 9.8%، وتبقى آخر فئة من أفراد العينة الذين بلغوا 7 أشخاص بنسبة 6.3 % وهم الذين يرون أن توظيف المتعلمين لقواعد اللغة العربية يكون جيدا في كل من التعبير الكتابي والشفوي.



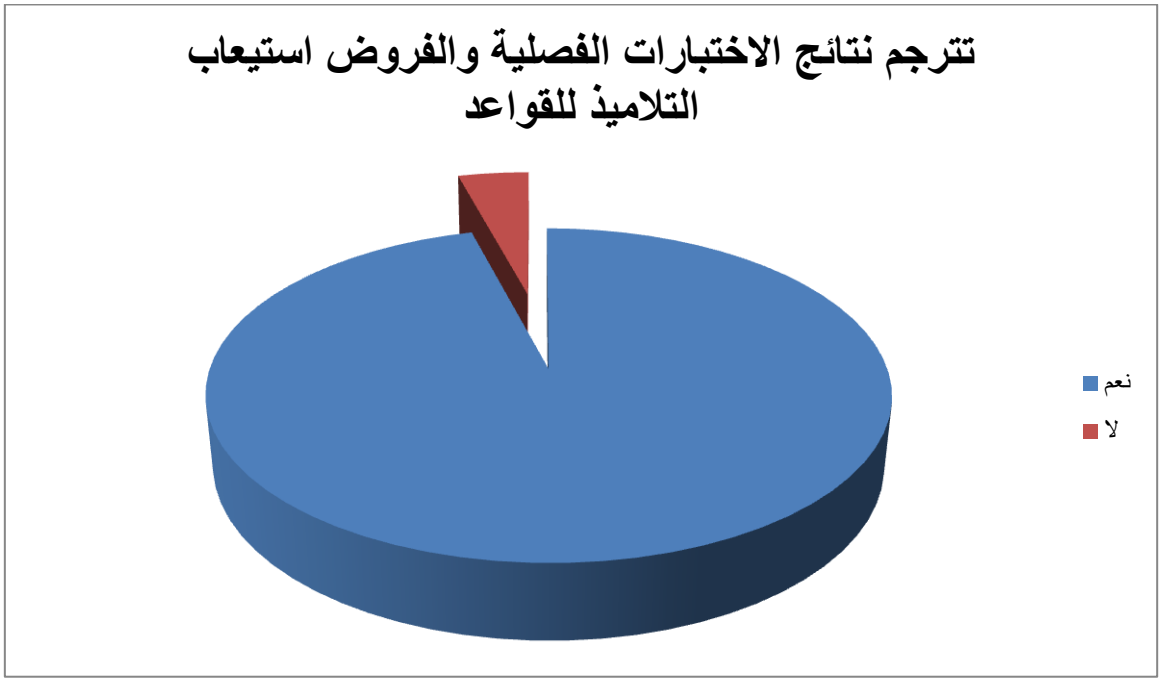
يستخلص البحث أن غالبية المتعلمين يكون توظيفهم لقواعد اللغة في التعبير الكتابي أحسن.

- تترجم نتائج الاختبارات الفصلية والفروض استيعاب التلاميذ للقواعد:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	83	74,1
لا	29	25,9
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24 .

من الجدول السابق نلاحظ أن 83 شخصا من أفراد العينة بالنسبة لهم أن نتائج الاختبارات الفصلية والفروض تترجم استيعاب التلاميذ للقواعد حيث بلغوا 74.1%، أما باقي أفراد العينة و قد بلغوا 29 شخصا بنسبة 25.9% فقد كان رأيهم أن نتائج الاختبارات الفصلية والفروض لا تترجم استيعاب التلاميذ للقواعد.



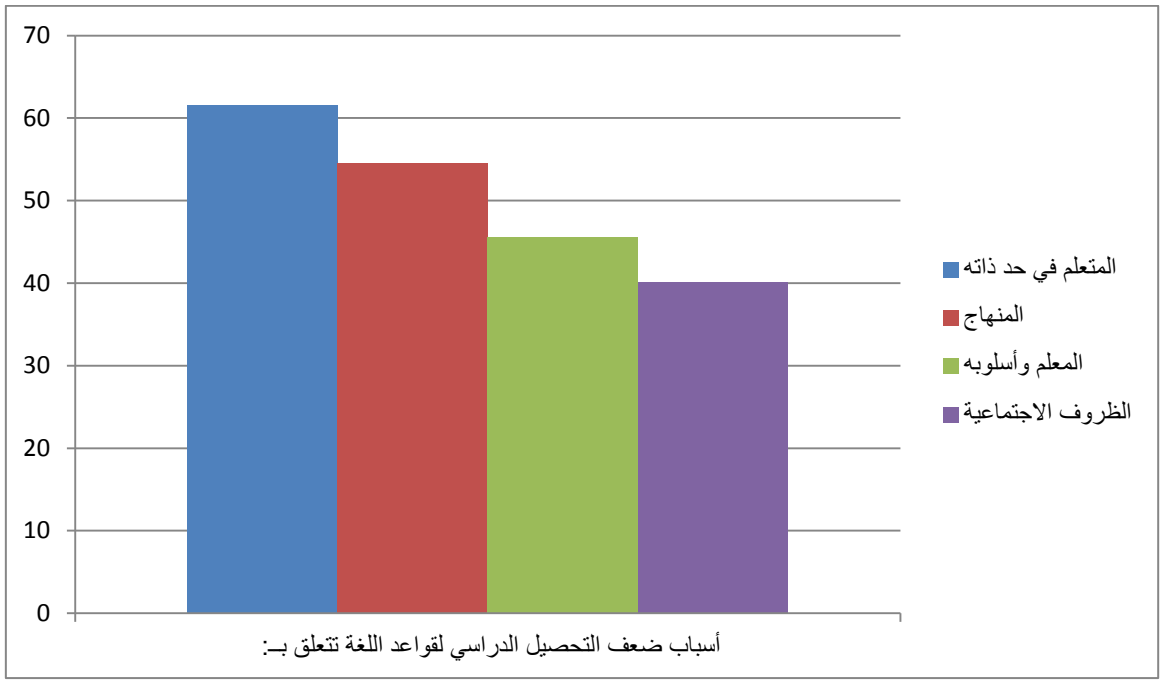
لذلك يستخلص البحث من أن نتائج الاختبارات الفصلية والفروض تترجم استيعاب التلاميذ للقواعد.

- أسباب ضعف التحصيل الدراسي لقواعد اللغة تتعلق بـ:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
المتعلم في حد ذاته	69	61.60
المناهج	61	54.46
المعلم وأسلوبه	51	45.53
الظروف الاجتماعية	45	40.17

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يرجحون أن أسباب ضعف التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية تتعلق بالمتعلم في حد ذاته حيث بلغوا 69 فردا من عناصر العينة بنسبة بلغت 61.60%، يليها الذين رجحوا أن سببه المنهاج الدراسي حيث بلغوا 61 شخصا من عناصر العينة و نسبتهم 54.46%، ثم المعلم وأسلوبه حيث بلغوا 51 فردا من عدد الإجابات بنسبة مئوية وصلت 45.53%، لتبقى أقل إجابة مرجحة هي الظروف الاجتماعية حيث بلغوا 45 إجابة بنسبة 40.17% .



و منه يستخلص البحث أن غالبية أفراد العينة رجحوا أن سبب ضعف التحصيل الدراسي لقواعد اللغة تتعلق بالمتعلم في حد ذاته.

ثالثا: المنهاج بين المحتوى والتطبيق:

أ- الزمن:

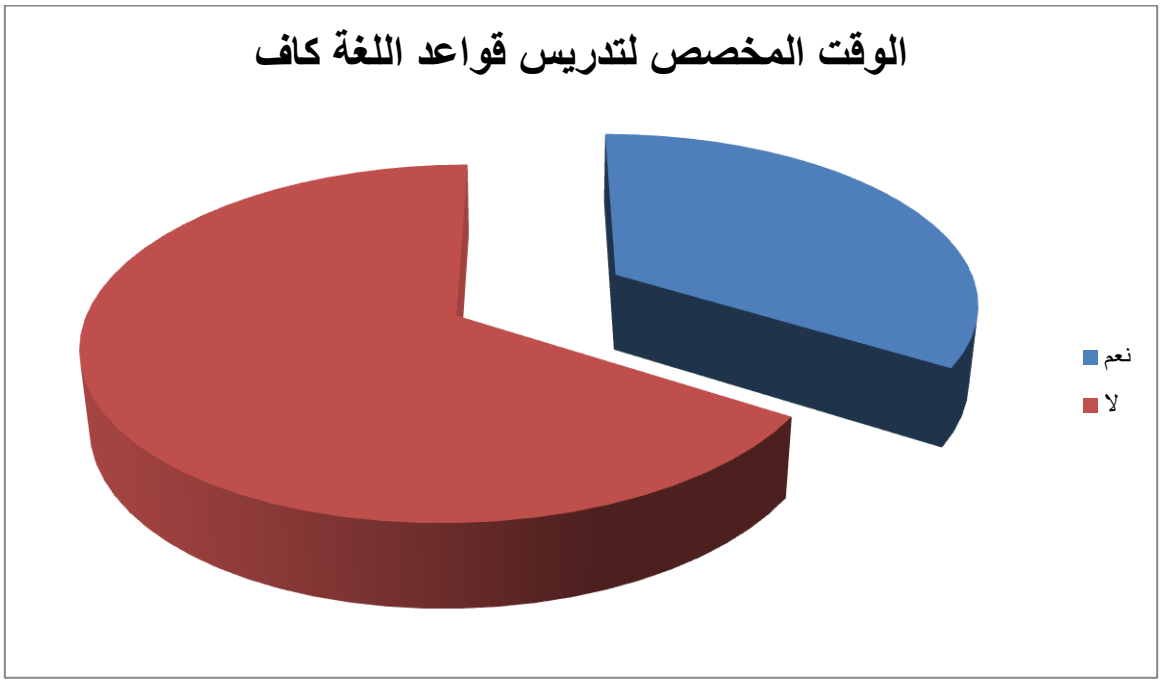
- الوقت المخصص لتدريس قواعد اللغة كاف:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	38	33,9
لا	74	66,1

المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة يرون أن الوقت المخصص لتدريسهم قواعد اللغة ليس كاف بالنسبة لهم حيث بلغوا 74 فردا بنسبة وصلت إلى 66.1 %، وتبقى نسبة 33.9% هم الذين في رأيهم أن الوقت المخصص لتدريس قواعد اللغة كاف بالنسبة لهم و هم 37 فردا من إجمالي أفراد العينة قيد الدراسة .



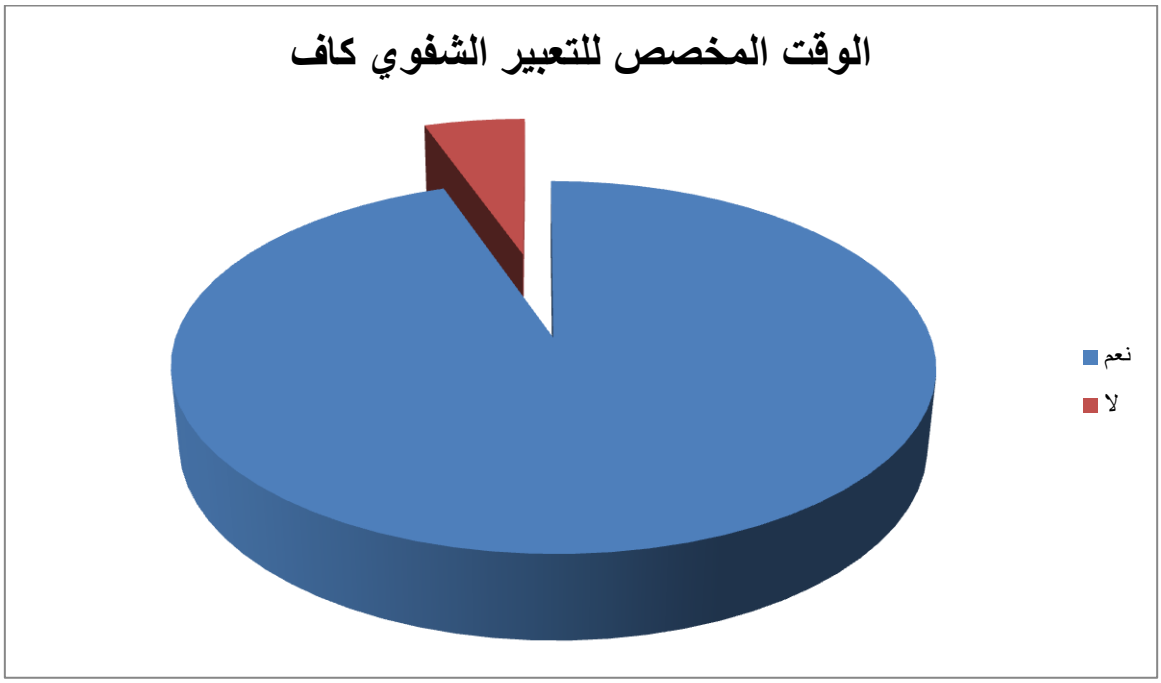
و منه يستخلص البحث أن الوقت المخصص لتدريس قواعد اللغة غير كاف بالنسبة لعناصر العينة قيد الدراسة.

- الوقت المخصص للتعبير الشفوي كاف:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	64	57,1
لا	48	42,9
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة ترى أن الوقت المخصص للعبير الشفوي كاف بالنسبة لهم حيث بلغوا 64 بنسبة 57.1 %، و تبقى نسبة 42.9 % و هم الذين حسب منظورهم أن الوقت المخصص للتعبير الشفوي غير كاف بالنسبة لهم و هم 48 أستاذا من مجمل أفراد العينة.



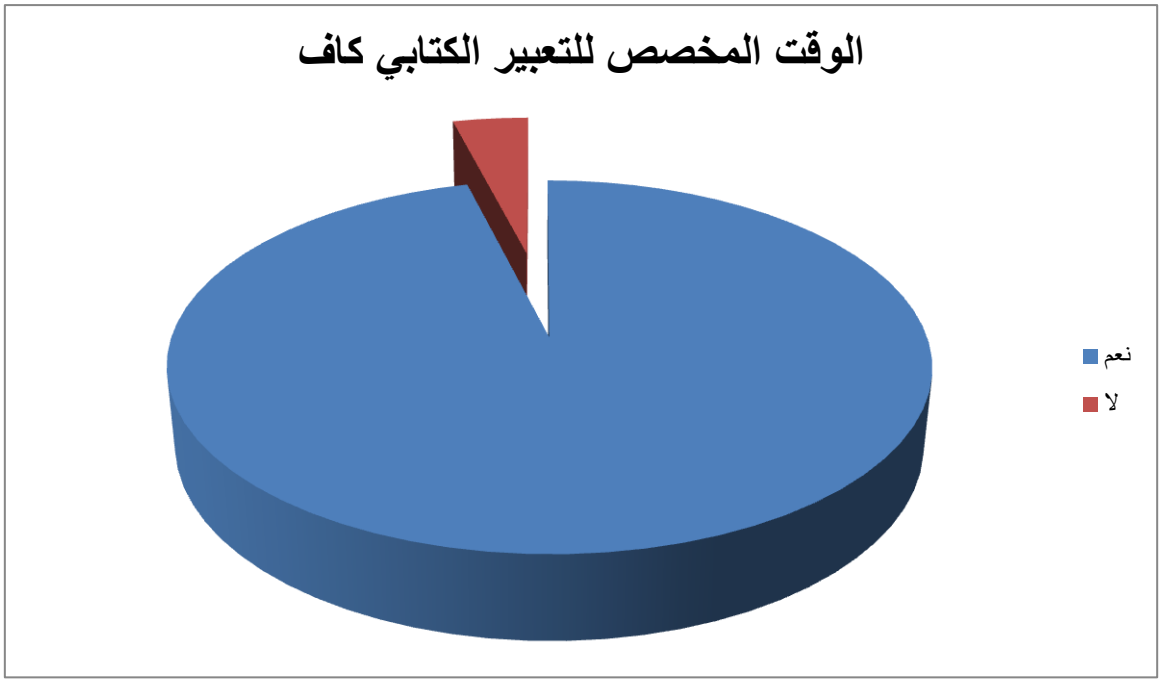
و منه يستخلص البحث أن الوقت المخصص للتعبير الشفوي كاف بالنسبة لعناصر العينة قيد الدراسة.

- الوقت المخصص للتعبير الكتابي كاف:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	87	77,7
لا	25	22,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة الوقت المخصص للعبير الكتابي كاف بالنسبة لهم حيث بلغوا 87 فردا يقابلهم بالنسبة المئوية 77.7 %، و تبقى نسبة 22.3 % في رأيهم أن الوقت المخصص للتعبير الكتابي غير كاف و هم 25 أستاذا من إجمالي أفراد العينة قيد الدراسة.



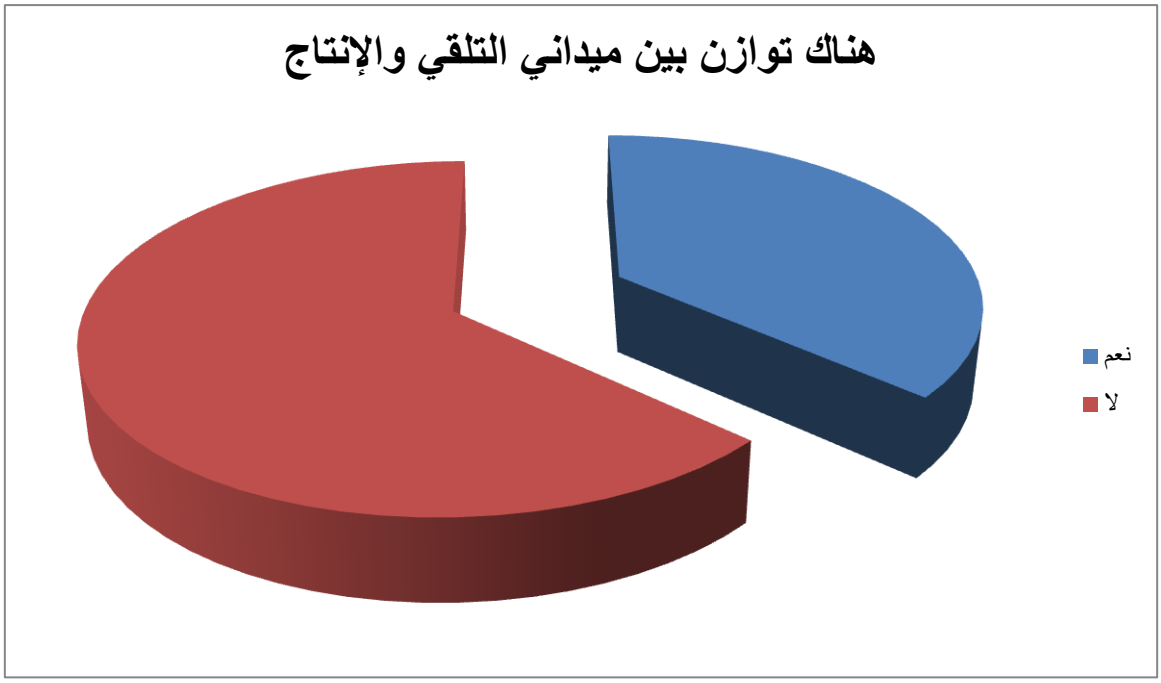
ومنه يستخلص البحث أن الوقت المخصص للتعبير الكتابي كاف بالنسبة لعناصر العينة قيد الدراسة.

- هناك توازن بين ميداني التلقي والإنتاج:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	41	36,6
لا	71	63,4
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول السابق أن 63.4% من المستقصين يرون أنه لا يوجد توازن بين ميداني التلقي و الإنتاج و قد مثلوا 71 شخصا من عناصر العينة، أما 36.6% فيرون أنه يوجد توازن بين ميداني التلقي و الإنتاج و قد بلغوا 41 شخصا من مجموع عناصر العينة.



ومن خلال ما ذكرناه يستنتج البحث أن غالبية أفراد العينة إجاباتهم تمثلت في عدم وجود توازن بين ميداني التلقي و الإنتاج.

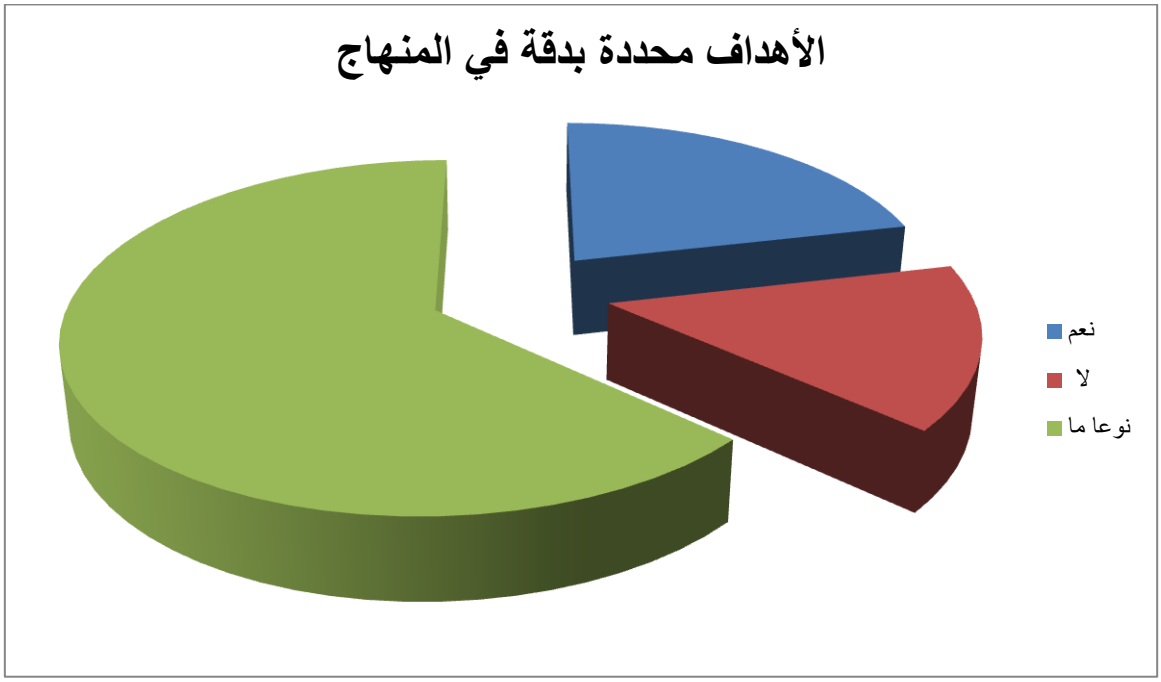
ب- الأهداف:

- محددة بدقة في المنهاج:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	24	21,4
لا	17	15,2
نوعا ما	71	63,4
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أن نسبة 63.4% من أفراد العينة قد كان رأيهم أن الأهداف محددة في المنهاج نوعا ما حيث بلغوا 71 شخصا من مجموع عناصر العينة يليها، 21.4% وهم 24 شخصا الذين قالوا أن الأهداف التي في المنهاج محددة بدقة وأخيرا 17 شخصا رأيهم أن الأهداف في المنهاج ليست محددة بدقة و قد مثلوا نسبة 15.2%.



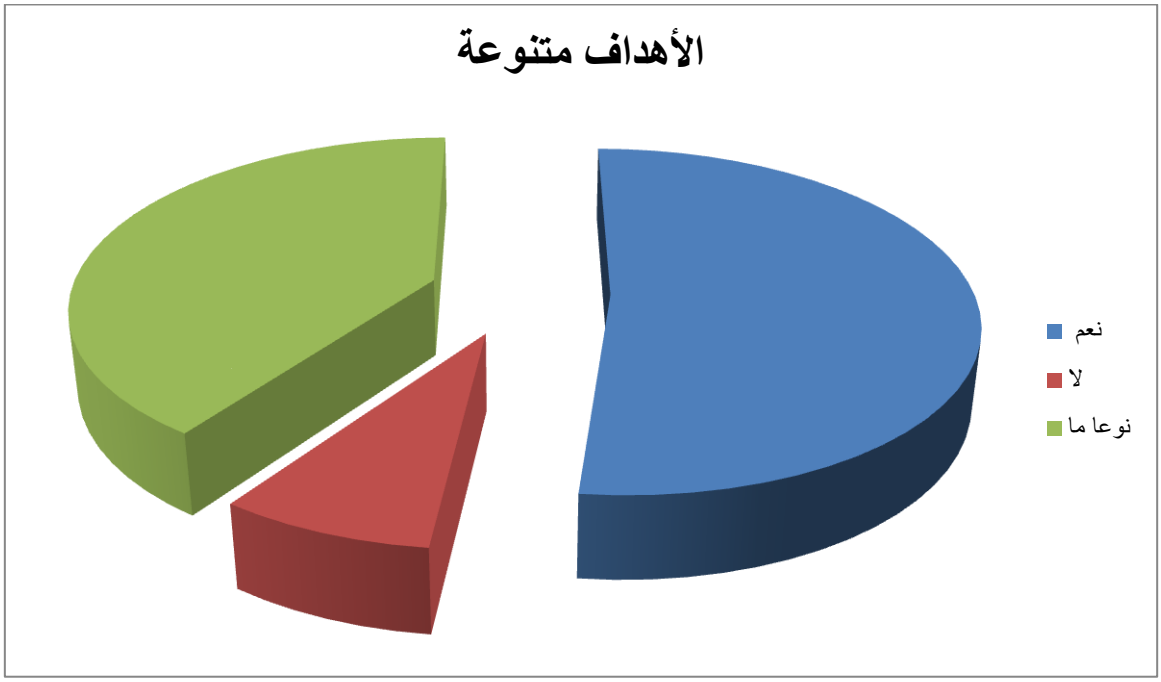
ومن خلال ذلك يتبين أن أهداف المنهاج محددة نوعا ما حسب رأي عينة الدراسة.

- متنوعة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	58	51,8
لا	9	8,0
نوعا ما	45	40,2
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من الجدول السابق نلاحظ أن 58 فردا من العينة قيد الدراسة بالنسبة لهم الأهداف في المنهاج متنوعة بنسبة 51.8%، أما 40.2% و التي يمثلها 45 فردا من مجموع أفراد العينة قالوا أنها أهداف متنوعة نوعا ما و أخيرا 9 أشخاص يرون أن الأهداف ليست متنوعة و قد مثلتهم نسبة 8% من مجموع أفراد العينة.



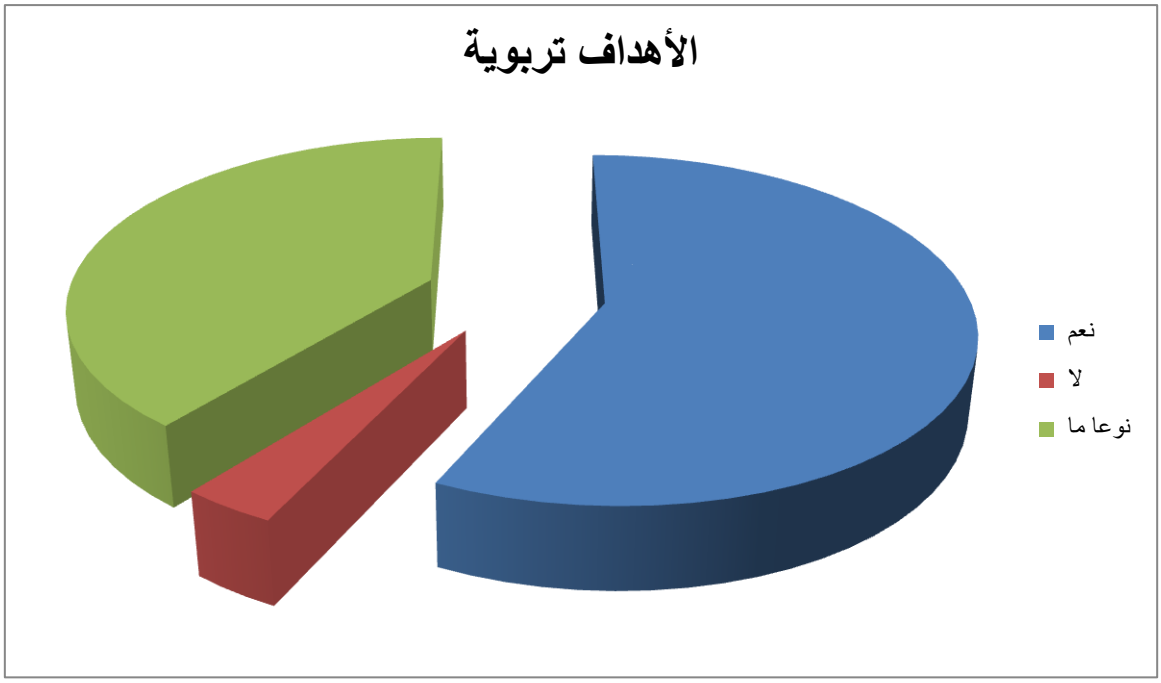
وبهذا يستنتج الباحث أن أهداف المنهاج متنوعة بالنسبة لعناصر العينة قيد الدراسة.

- تربوية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	64	57,1
لا	4	3,6
نوعا ما	44	39,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من الجدول نلاحظ أن الأهداف المحددة في المنهاج تربوية و هذا حسب رأي 64 فردا من أفراد العينة و الذين بلغوا نسبة 57.1%، و 39.3% مثلت الذين يرجحون أنها أهداف تربوية نوعا ما أي 44 شخصا، و أخيرا 4 أشخاص فقط رجحوا أنها ليست أهداف تربوية تقابلهم نسبة 3.6%.



لذا نخلص إلى أن الأهداف المبرمجة في المنهاج الدراسي هي أهداف تربوية.

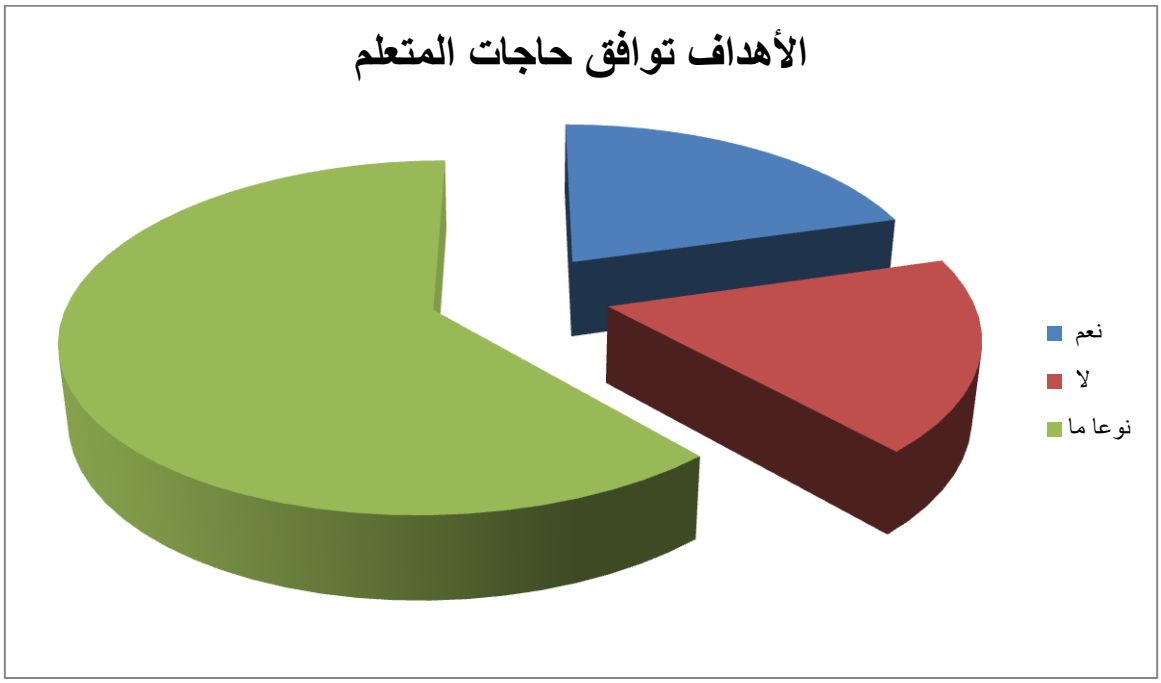
- توافق حاجات المتعلم:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	23	20,5
لا	20	17,9
نوعا ما	69	61,6
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة كانت آراؤهم أن المنهاج الدراسي يتوافق مع حاجات المتعلم نوعا ما حيث بلغوا 69 بنسبة 61.6%، يليها 23 فردا من أفراد العينة قالوا أن المنهاج

يتوافق مع حاجات المتعلم و هي نسبة 20.5%، و أخيرا نسبة 17.9% الذين قالوا أن المنهاج المتبع لا يتوافق و حاجات المتعلم.



لذلك يستخلص البحث أن المنهاج المتبع يتوافق مع حاجات التلاميذ نوعا ما حسب رأي أفراد العينة قيد الدراسة.

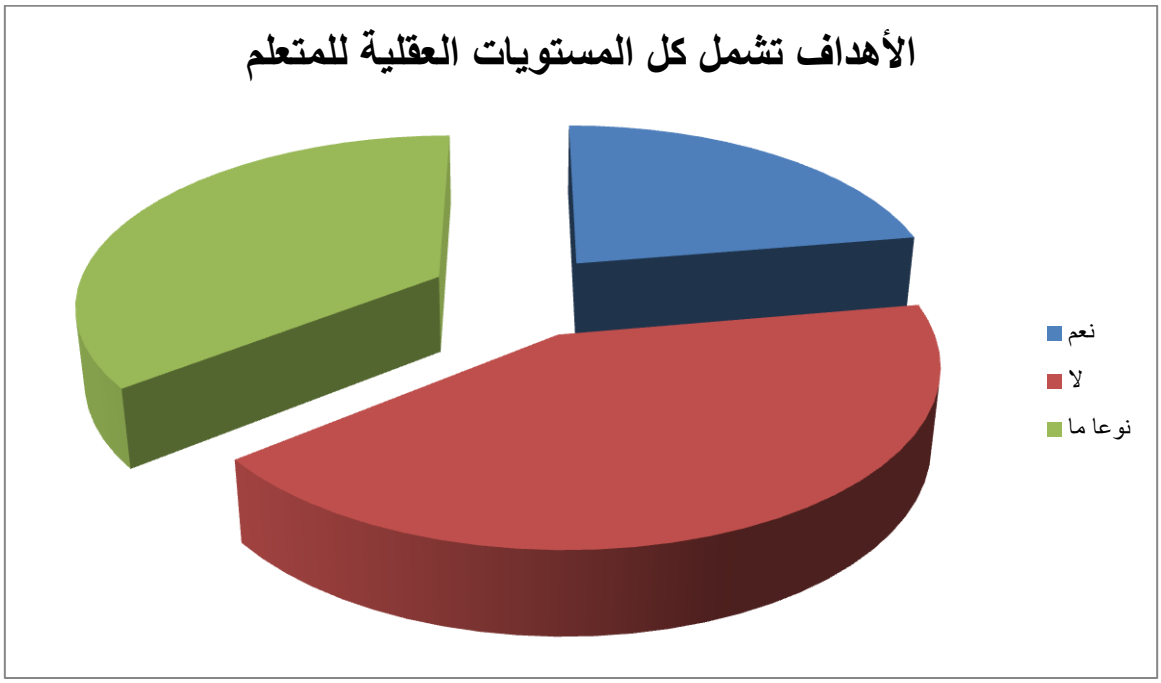
- تشمل كل المستويات العقلية للمتعلم:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	25	22,3
لا	47	42,0
نوعا ما	40	35,7
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن 42% من أفراد العينة قالوا أن أهداف البرنامج الدراسي لا تشمل كل المستويات العقلية للمتعلم وهم يمثلون 47 شخصا، أما 40 الآخرون فقد قالوا أنها تشتمل نوعا ما

على كل المستويات العقلية للمتعلم، ثم 22.3% يمثلون الذين قالوا أنها تشمل على كل مستويات العقلية للمتعلم.



نستنتج أن البرنامج الدراسي لا يشتمل على كل المستويات العقلية للمتعلم من وجهة نظر العينة قيد الدراسة .

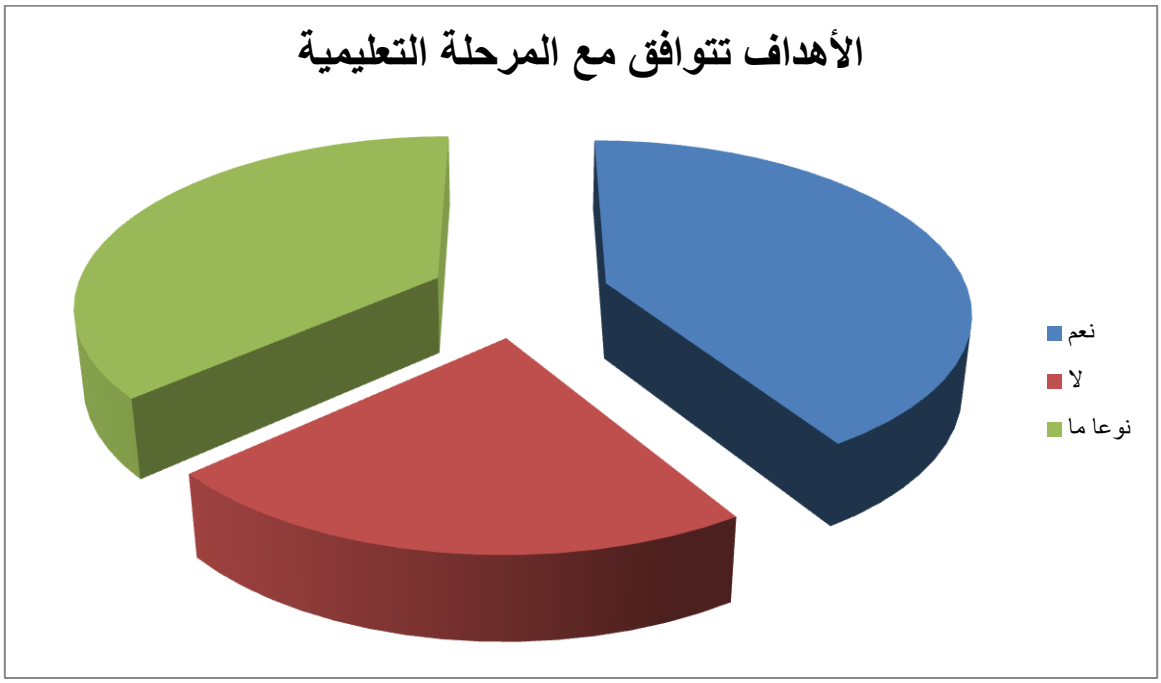
- تتوافق مع المرحلة التعليمية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	46	41,1
لا	25	22,3
نوعا ما	41	36,6
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن 41.1% من عناصر العينة قيد الدراسة إجاباتهم كانت نعم تتوافق الأهداف مع المرحلة التعليمية و قد كان عددهم 46 شخصا من مجموع عناصر العينة، يليها 41 شخصا

كانت آراؤهم أن الأهداف تتوافق نوعا ما مع المراحل التعليمية وبلغت نسبتهم 36.6%، أما نسبة 22.3% فقد قالوا أنها لا تتوافق مع المراحل التعليمية و هم 25 شخصا من أفراد العينة.



و منه يستخلص البحث أن الأهداف تتوافق مع المراحل التعليمية حسب رأي العينة.

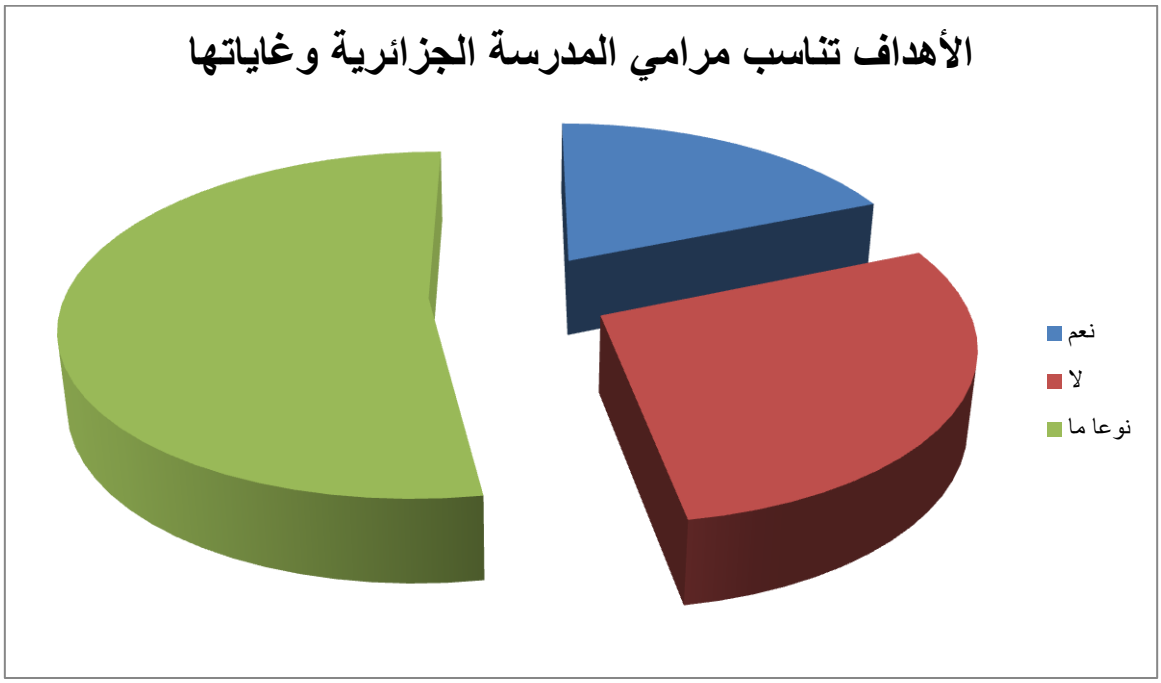
- تناسب مرامي المدرسة الجزائرية وغاياتها:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	21	18,8
لا	32	28,6
نوعا ما	59	52,7
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة كانت آراؤهم أن الأهداف تتناسب مع مرامي المدرسة الجزائرية و غاياتها نوعا ما حيث بلغوا 59 شخصا بنسبة 52.7% من مجموع أفراد العينة، يليها

32 شخصا يرون أنه لا تناسب مرامي المدرسة الجزائرية و غاياتها و قد مثلوا نسبة 28.6% و أخيرا يبقى 21 شخصا أي بنسبة 18.8 % قالوا أنها تناسب مرامي المدرسة الجزائرية و غاياتها.



من خلال ذلك يستنتج البحث أن الأهداف تناسب مرامي المدرسة الجزائرية وغاياتها نوعا ما.

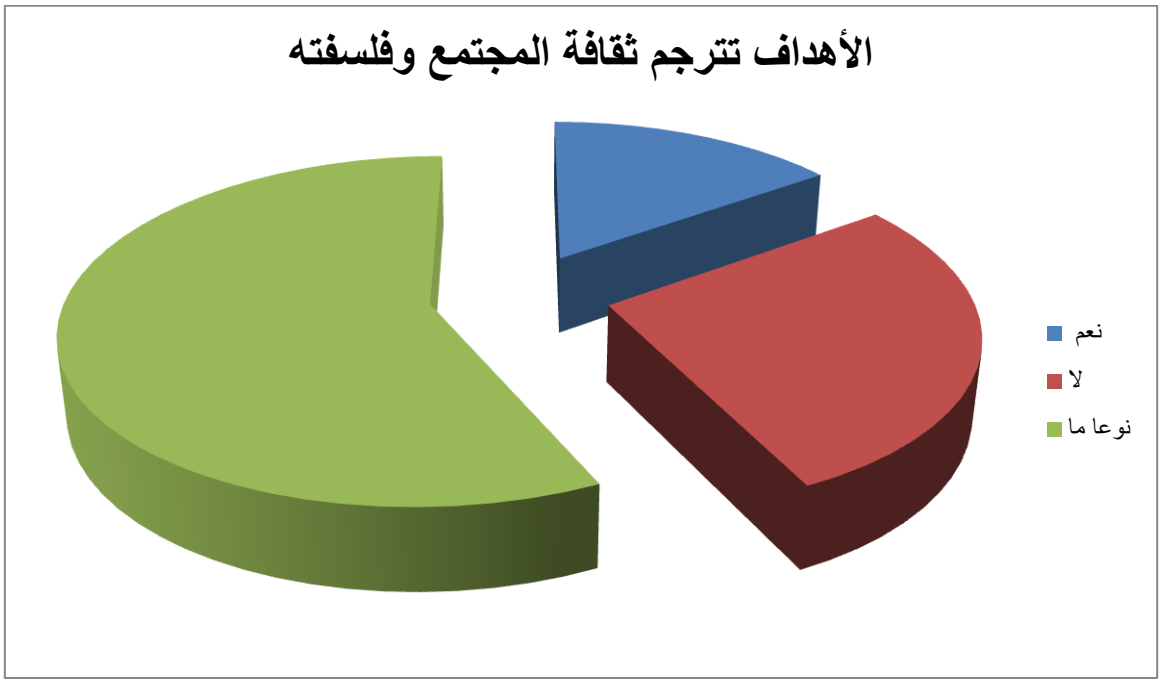
- تترجم ثقافة المجتمع وفلسفته:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	17	15,2
لا	31	27,7
نوعا ما	64	57,1
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من الجدول أعلاه يلاحظ الباحث أن 64 شخصا من أفراد العينة يرون أن أهداف المقرر الدراسي تترجم ثقافة المجتمع و فلسفته نوعا ما و قد مثلوا نسبة 57.1% من مجموع العينة، أما

27.7% فقد مثلوا نسبة الذين قالوا أنها لا تترجم ثقافة المجتمع و فلسفته، وأخيرا 17 شخصا رأيهم أنها فعلا تترجم ثقافة المجتمع و فلسفته و قد بلغوا نسبة 15.2% .



لذا يستنتج البحث أن الأهداف تترجم ثقافة المجتمع وفلسفته نوعا ما حسب رأي أفراد العينة.

ت- المقرر:

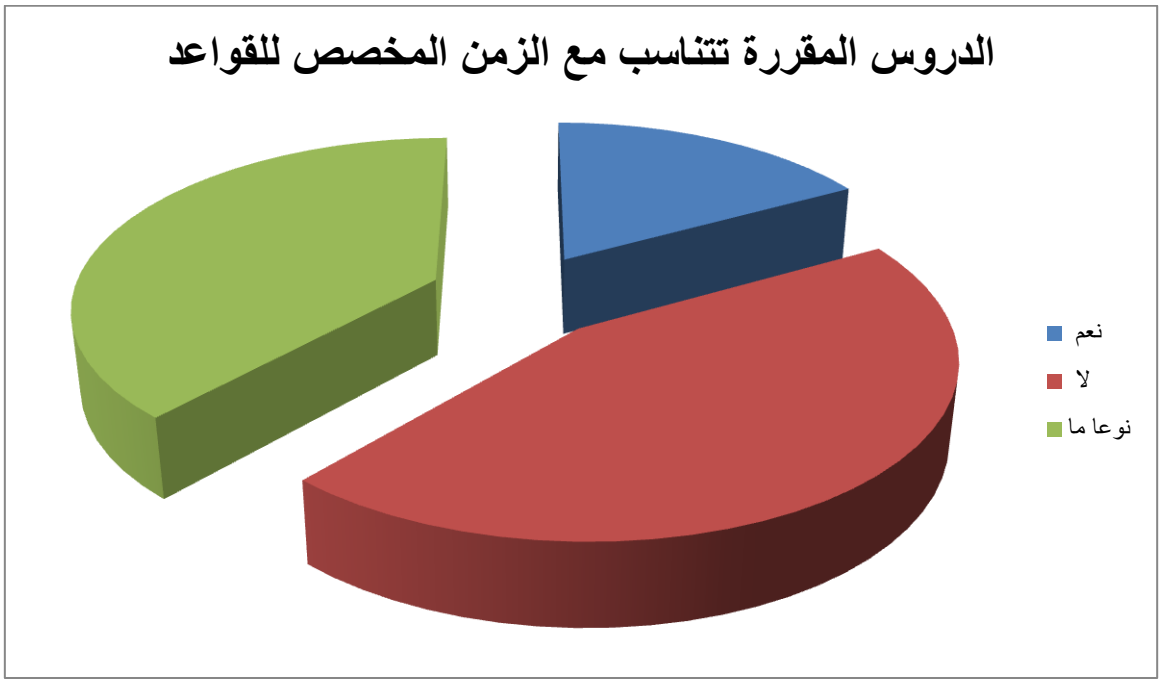
- الدروس المقررة تتناسب مع الزمن المخصص للقواعد:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	19	17,0
لا	50	44,6
نوعا ما	43	38,4
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة كان رأيهم أن الدروس المقررة لا تتناسب مع الزمن المخصص للقواعد حيث بلغوا 50 شخصا بنسبة 44.6 %، يليها الذين كان رأيهم أن الدروس

المقررة تتناسب نوعا ما مع الزمن المخصص للقواعد و قد مثلوا 43 شخصا، وتبقى أقل عينة هي 19 شخص الذين قالوا بأن الدروس المقررة تتناسب مع الزمن المخصص للقواعد أي ما يعادل نسبة 17% .



ومن خلال ذلك يتبين أن المقرر لا يتناسب مع الزمن المخصص للقواعد حسب رأي أغلبية أفراد العينة.

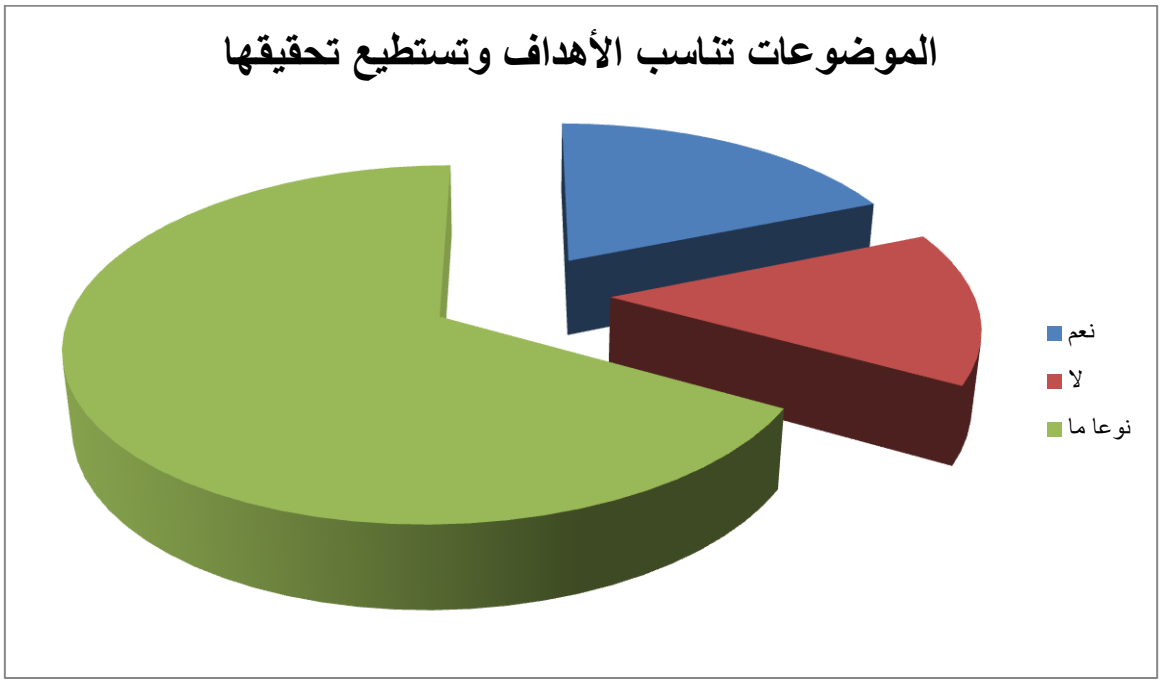
- الموضوعات تناسب الأهداف وتستطيع تحقيقها:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	21	18,8
لا	16	14,3
نوعا ما	75	67,0
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن 75 فردا من مجموع أفراد العينة كان رأيهم أن الموضوعات تناسب الأهداف و تستطيع تحقيقها نوعا ما حيث بلغوا نسبة 67%، أما 18.8% كانت نسبة الفئة

التي توافق على تناسب الأهداف مع الموضوعات وإمكانية تحقيقها وهو ما يمثله 21 فردا، ليبقى 16 فردا يرجحون أن الموضوعات لا تتناسب مع الأهداف ولا تستطيع تحقيقها.



و من خلال ما ذكرناه يستنتج البحث أن الموضوعات تناسب الأهداف و تستطيع تحقيقها نوعا ماحسب رأي أفراد العينة.

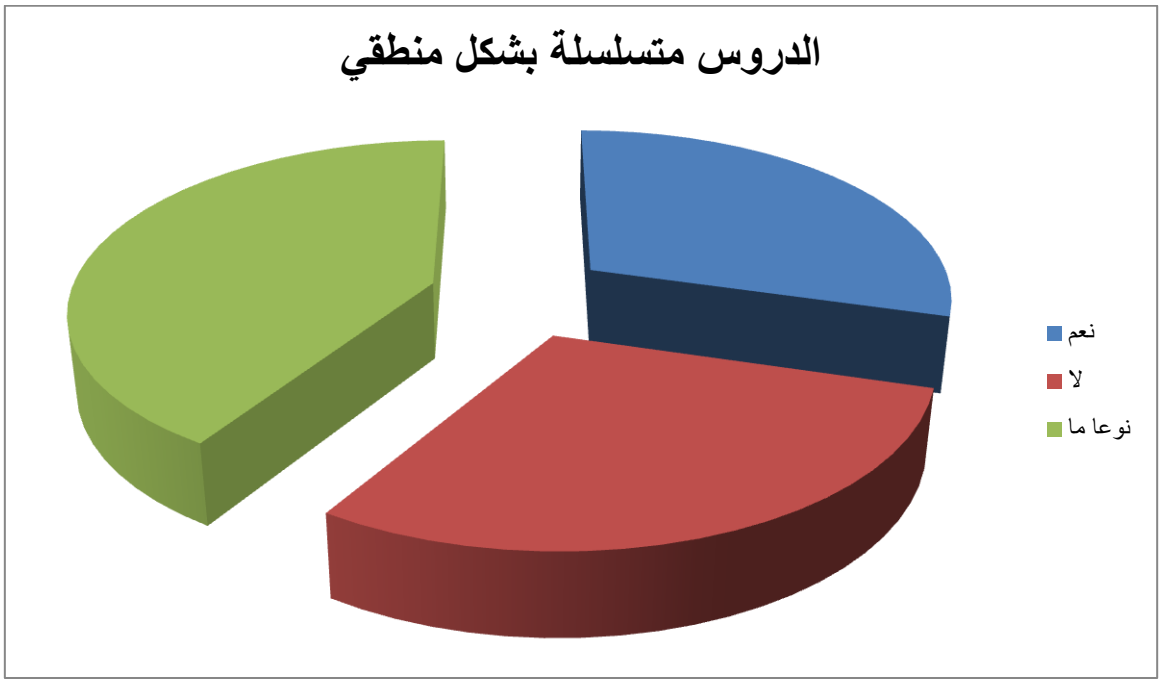
- الدروس متسلسلة بشكل منطقي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	33	29,5
لا	33	29,5
نوعا ما	46	41,1
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول السابق فإن نسبة 41.1% من أفراد العينة قيد الدراسة يقولون أن الدروس متسلسلة بشكل منطقي نوعا ما، حيث بلغ عددهم 46 شخصا، يليها الأشخاص الذين قالوا أن

تسلسلها منطقي حيث بلغوا 33 فردا بنسبة 29.5%، وبنفس العدد والنسبة رأيهم أن تسلسلها غير منطقي.



و من خلال ما ذكرناه نستنتج حسب رأي العينة أن الدروس متسلسة بشكل منطقي نوعا ما.

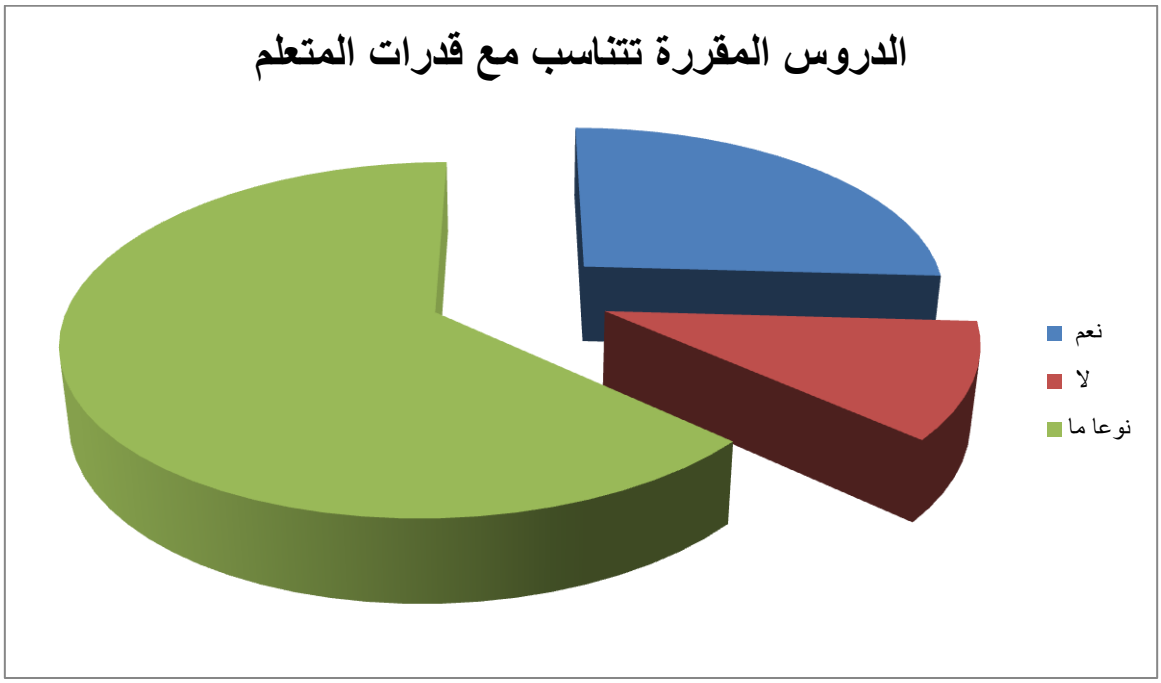
- الدروس المقررة تتناسب مع قدرات المتعلم:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	29	25,9
لا	12	10,7
نوعا ما	71	63,4
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة و الذين يمثلون 71 شخصا يرون أن الدروس المقررة تتناسب مع قدرات المتعلم نوعا ما بنسبة بلغت 63.4%، يليها أفراد العينة الذين قالوا أن الدروس

المقررة تتناسب مع قدرات المتعلم حيث بلغوا 29 شخصا بنسبة 25.9%، وتبقى نسبة 10.7% للذين يرون أن الدروس المقررة لا تتناسب مع قدرات المتعلم.



ومنه يستنتج البحث أن غالبية أفراد العينة يرجحون أن الدروس المقررة تتناسب نوعا ما مع قدرات المتعلم.

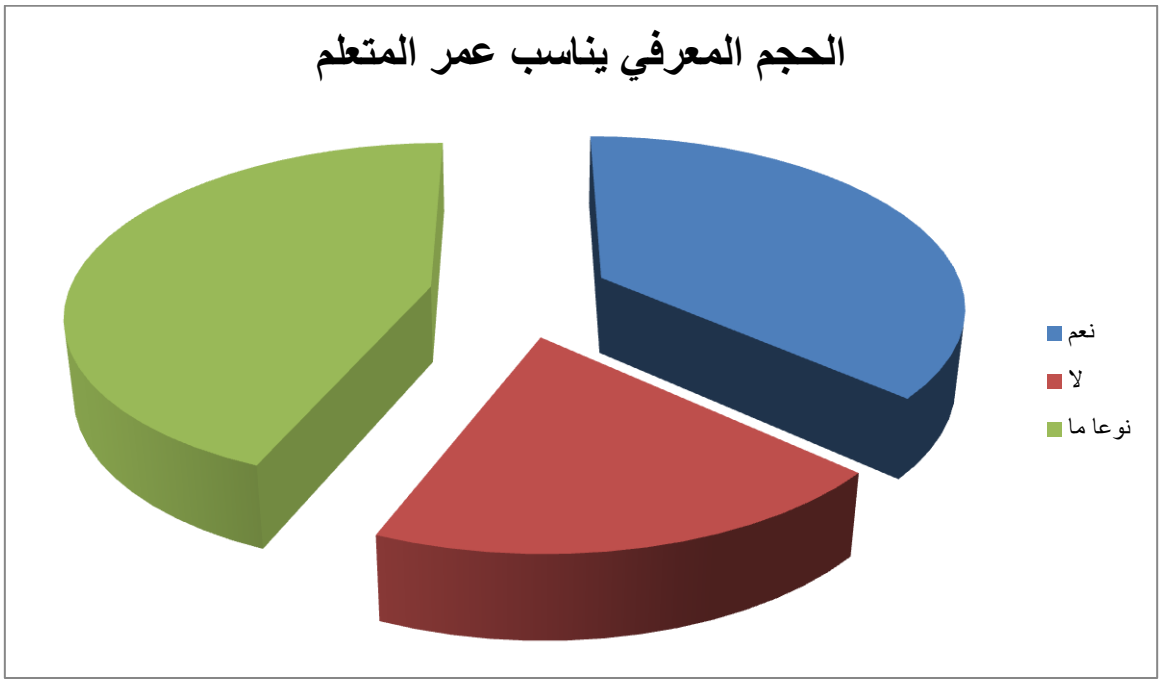
- الحجم المعرفي يناسب عمر المتعلم:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	41	36,6
لا	22	19,6
نوعا ما	49	43,8
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 43.8 % من المستقصين قالوا أن الحجم المعرفي يناسب عمر المتعلم نوعا ما حيث بلغ عددهم 49 شخصا، أما 41 شخصا فرأيهم أن الحجم المعرفي

يتناسب مع عمر المتعلم و قد مثلوا نسبة 36.6%، وأخيرا 22 شخصا الذين مثلوا نسبة 19.6% كان رأيهم أن الحجم المعرفي لا يناسب عمر المتعلم.



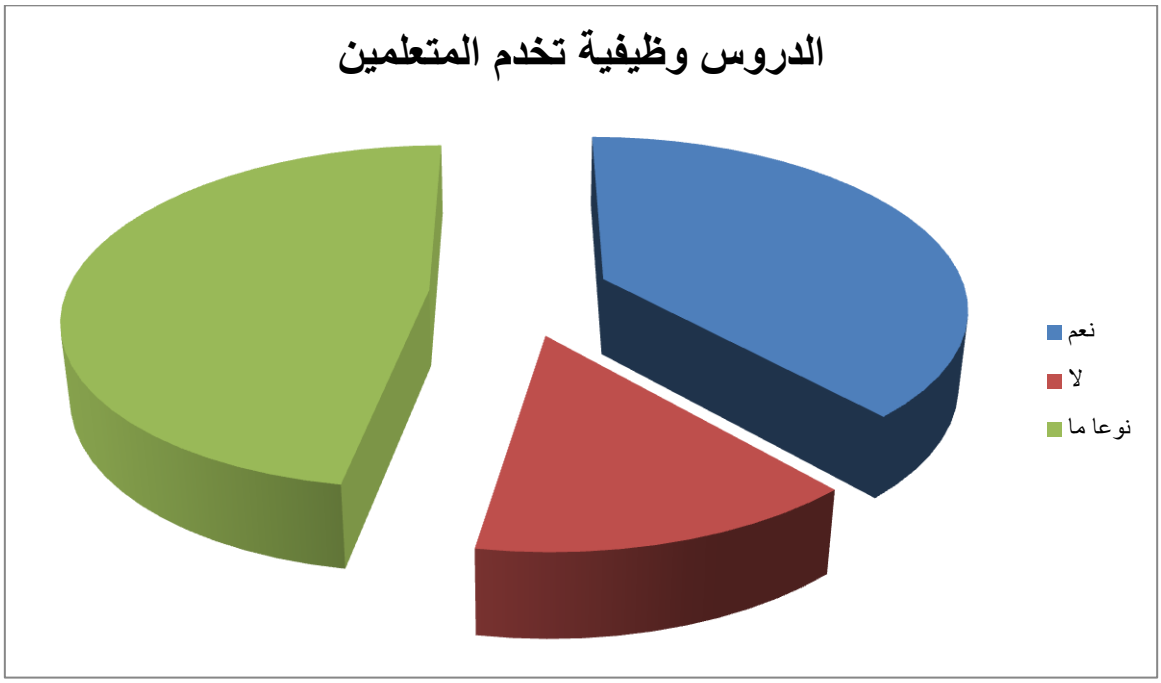
لذا نرجح أن الحجم المعرفي يتناسب نوعا ما مع عمر المتعلم حسب رأي العينة.

- الدروس وظيفية تخدم المتعلمين:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	43	38,4
لا	16	14,3
نوعا ما	53	47,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ الباحث أن نسبة 47.3% أي 53 شخصا يرون أن الدروس المقدمة وظيفية تخدم المتعلمين نوعا ما، أما 43 شخصا يرون أنها تخدم المتعلمين فعليا أي ما يعادل نسبة 38.4%، و أخيرا 16 شخصا أي 14.3% يرون أنها لا تخدم المتعلمين.



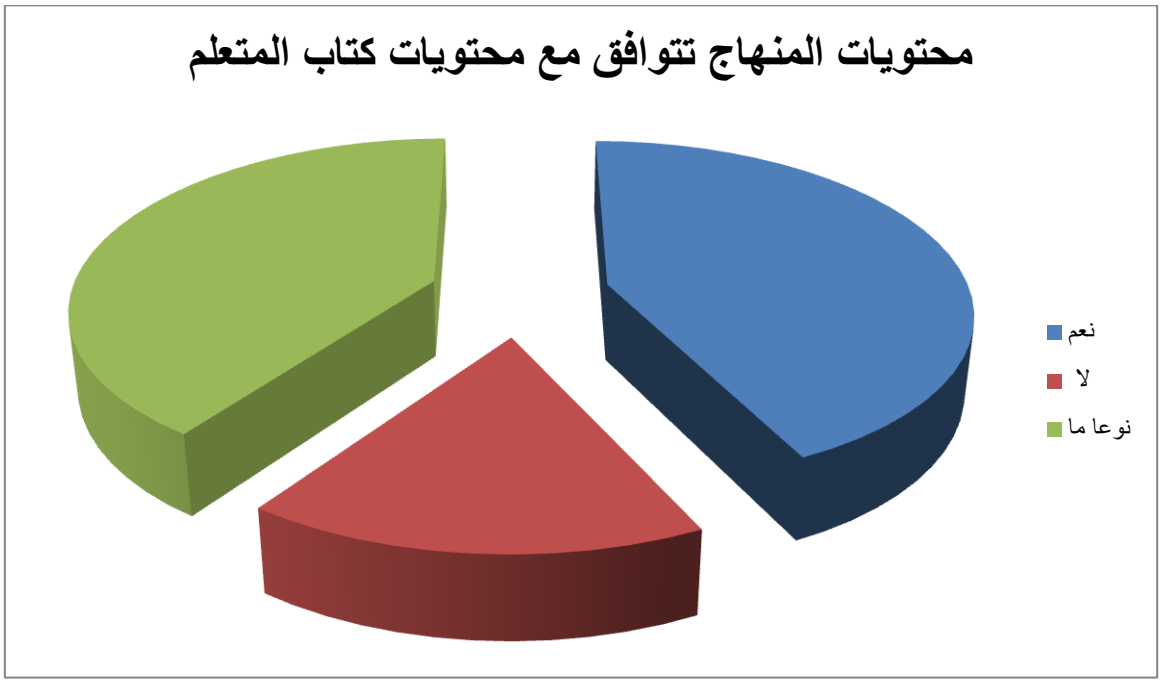
ومنه يستخلص البحث أن الدروس وظيفية تخدم المتعلمين نوعا ما حسب رأي العينة.

- محتويات المنهاج تتوافق مع محتويات كتاب المتعلم

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	48	42,9
لا	19	17,0
نوعا ما	45	40,2
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يرون أن محتويات المنهاج تتوافق مع محتويات كتاب المتعلم وقد بلغوا 48 شخصا بنسبة 42.9%، يليها 45 شخصا أي 40.2% الذين قالوا أن محتوى المنهاج يتوافق مع محتويات كتاب المتعلم نوعا ما. وأخيرا يبقى 19 شخصا أي 17% رأيهم أن محتوى المنهاج لا يتوافق مع محتويات كتاب المتعلم.



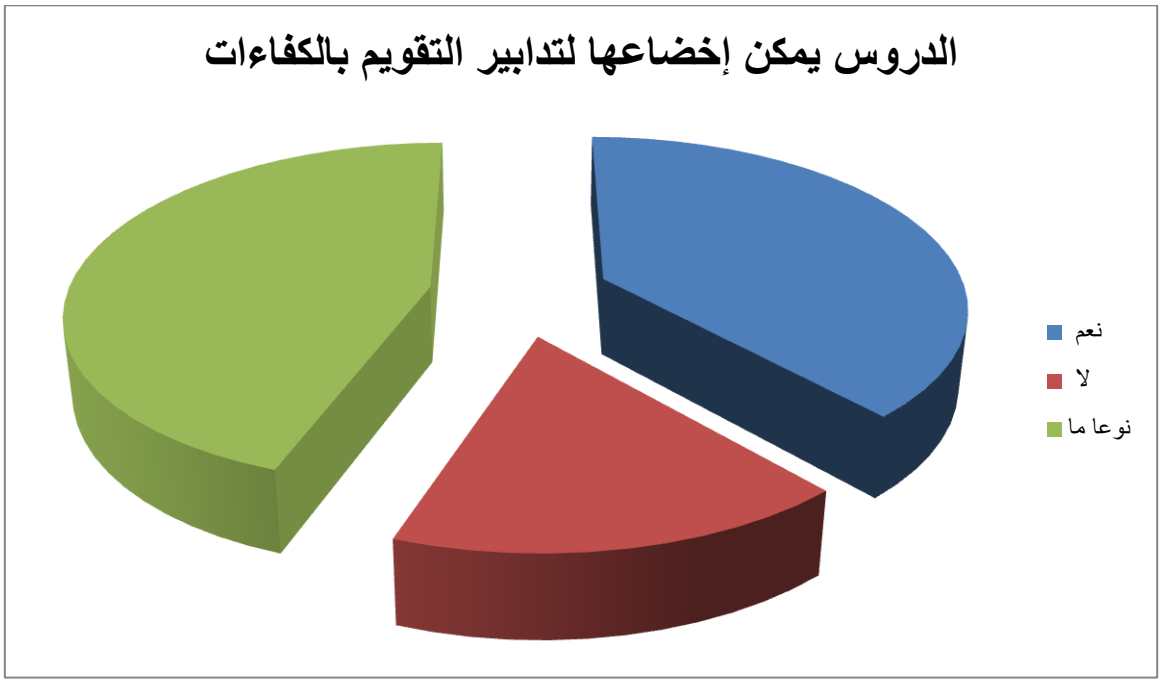
ومنه يستخلص البحث أن محتويات المنهاج تتوافق مع محتويات كتاب المتعلم حسب رأي أغلب أفراد العينة قيد الدراسة.

- الدروس يمكن إخضاعها لتدابير التقويم بالكفاءات:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	43	38,4
لا	19	17,0
نوعا ما	50	44,6
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من الجدول السابق يُلاحَظ أن نسبة 44.6% من المستقصين يرون أن الدروس يمكن إخضاعها لتدابير التقويم بالكفاءات نوعا ما وهو ما يعادل 50 شخصا من إجمالي أفراد العينة، يليها 43 شخصا الذين يرون أن الدروس يمكن إخضاعها لتدابير التقويم بالكفاءات حيث بلغوا نسبة 38.4%، أما نسبة 17% فهي تمثل الذين قالوا أنها لا يمكن إخضاعها لتدابير التقويم بالكفاءات.



لذا فإن الدروس المقدمة يمكن إخضاعها لتدابير التقويم بالكفاءات نوعا ما حسب نظر العينة قيد الدراسة.

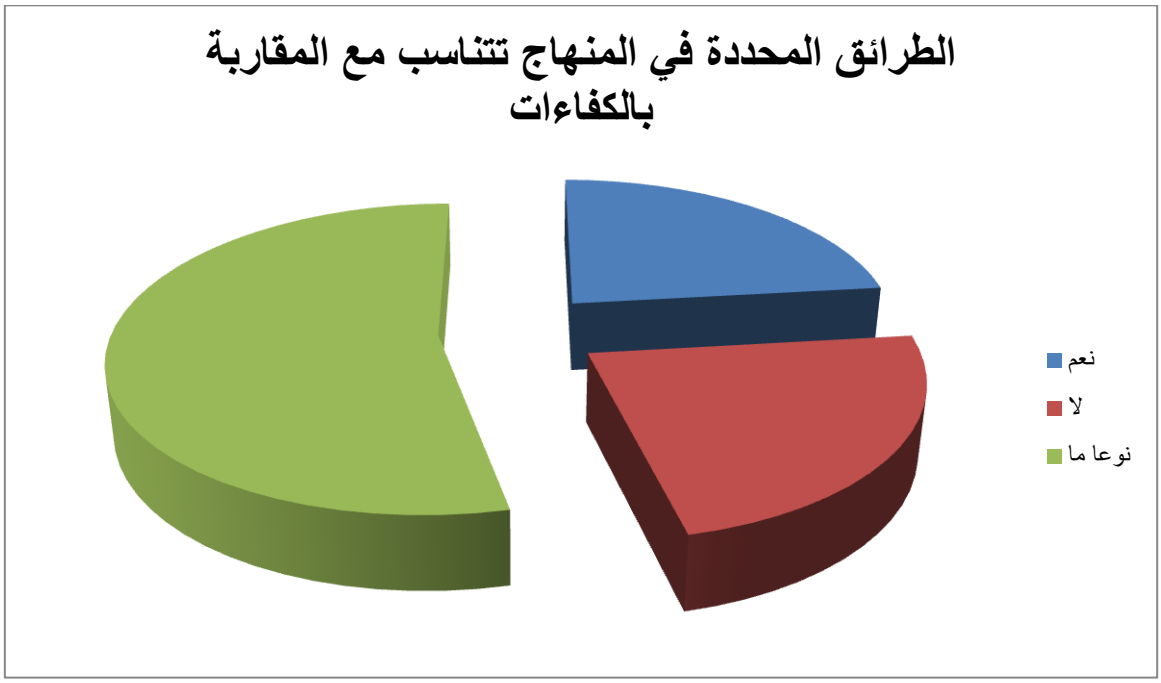
ح- الطريقة :

- الطرائق المحددة في المنهاج تتناسب مع المقاربة بالكفاءات:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	26	23,2
لا	26	23,2
نوعا ما	60	53,6
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة يرون أن الطرائق المحددة في المنهاج تتناسب مع المقاربة بالكفاءات نوعا ما حيث بلغ عددهم 60 شخصا بنسبة 53.6%، وقد تساوت نسبة الذين يرون أن الطرائق المحددة في المنهاج تتناسب مع المقاربة بالكفاءات فعليا مع الذين نفوا ذلك حيث حددت بـ 23.2% مايعادل 26 شخصا في كل فئة.



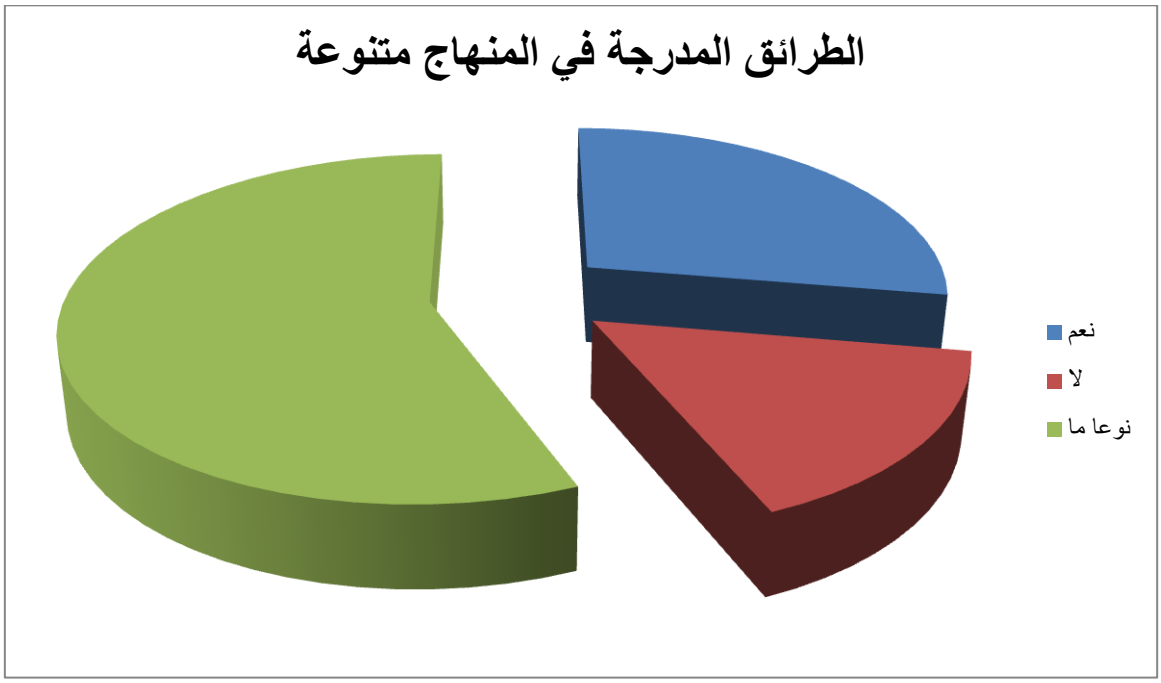
ومن خلال ما ورد يستنتج البحث أن الطرائق المحددة في المنهاج تتناسب مع المقاربة بالكفاءات نوعا ما حسب رأي العينة.

- الطرائق المدرجة في المنهاج متنوعة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	31	27,7
لا	18	16,1
نوعا ما	63	56,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

حسب الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن 63 شخصا من أصل 112 كان رأيهم أن الطرائق المدرجة في المنهاج متنوعة نوعا ما و هذا بنسبة 56.3%، أما 27.7% فقد مثلت نسبة الذين قالوا أن الطرائق متنوعة، وأخيرا يبقى 18 شخص بنسبة 16.1% رأيهم أن الطرائق المدرجة في المنهاج غير متنوعة.



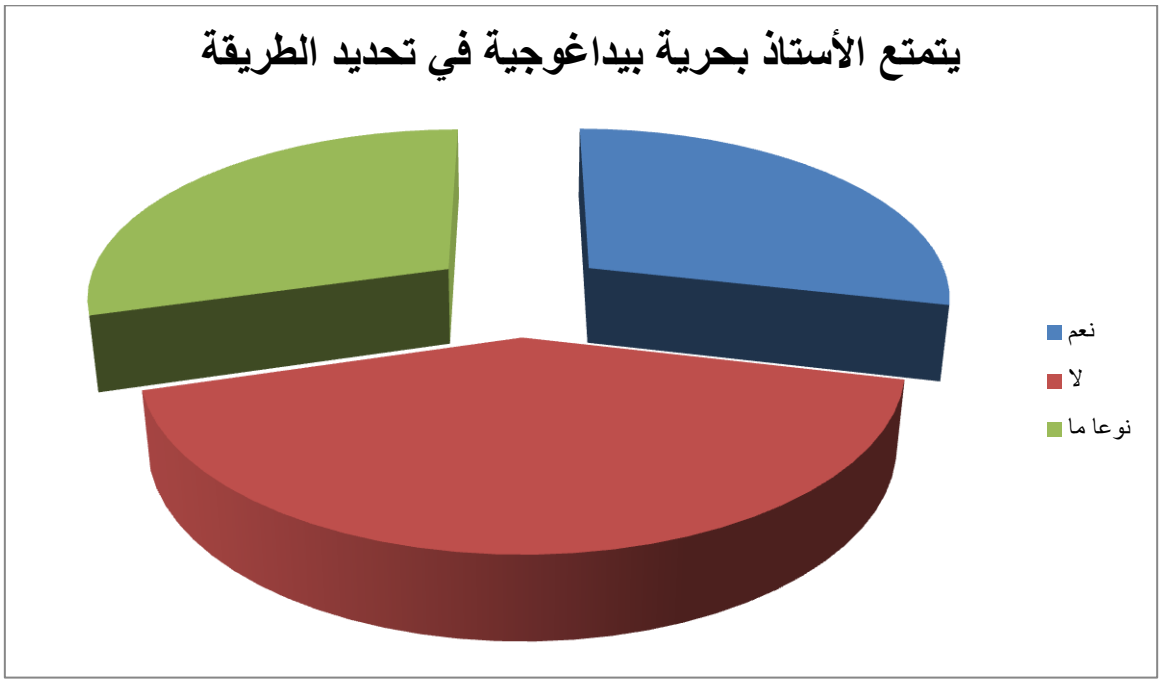
و منه فإن الطرائق المدرجة في المنهاج متنوعة نوعا ما وهذا حسب رأي أفراد عينة الدراسة.

- يتمتع الأستاذ بحرية بيداغوجية في تحديد الطريقة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	32	28,6
لا	47	42,0
نوعا ما	33	29,5
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من الجدول السابق نلاحظ أن 47 شخصا مايقابله نسبة 42% قالوا أنهم لا يتمتعون بحرية بيداغوجية في تحديد الطريقة، يليها الذين يرون أنهم يتمتعون بالحرية البيداغوجية في تحديد طريقة التدريس نوعا ما، وقد بلغ عددهم 33 شخصا ما يعادل نسبة 29.5%، أما النسبة الأقل وهي 28.6% فقد مثلت الذين يؤكدون تمتعهم بحرية بيداغوجية في تحديد طريقة التدريس.



ومنه فإن الأستاذ لا يتمتع بحرية بيداغوجية مطلقة في تحديد الطريقة حسب رأي أفراد العينة قيد الدراسة.

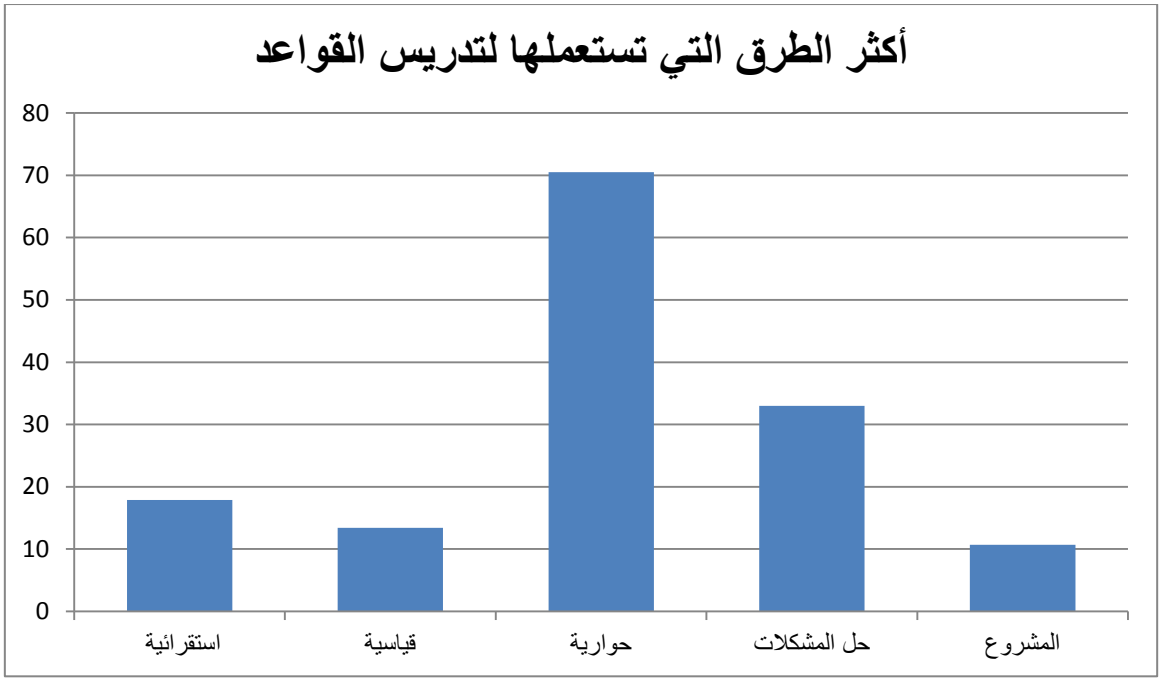
- أكثر الطرق التي تستعملها لتدريس القواعد:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
استقرائية	20	17.9
قياسية	15	13.4
حوارية	79	70.5
حل المشكلات	37	33.0
المشروع	12	10.7

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول نلاحظ أن أكثر الطرق استخداما لتدريس القواعد هي طريقة الحوار حيث بلغ عدد الإجابات فيها 79 إجابة بنسبة وصلت إلى 70.5%، يليها أفراد العينة الذين يفضلون طريقة حل المشكلات حيث بلغوا 37 شخصا بنسبة 33%، ثم نسبة 17.9 % من أفراد العينة الذين يستعملون بكثرة الطريقة الاستقرائية حيث بلغ عددهم 20 شخصا، ومنهم 15 أستاذا يستعملون الطريقة القياسية

أي مايعادل 13.4%، وفي الأخير يستعمل الأساتذة طريقة المشروع التي صوت لها 12 شخصا بنسبة 10.7 وهي النسبة الأقل.



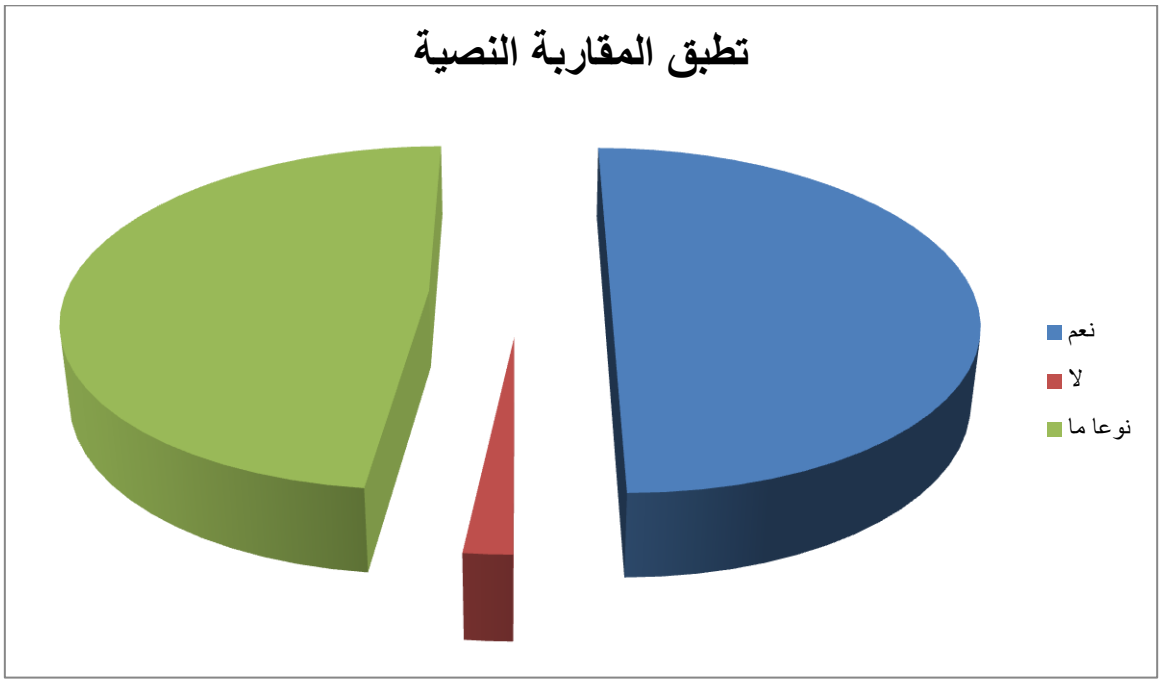
ومنه نستنتج أن أكثر الطرق استعمالا لتعليم قواعد اللغة هي الطريقة الحوارية .

- تطبق المقاربة النصية:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	56	50,0
لا	2	1,8
نوعا ما	54	48,2
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نصف أفراد العينة يطبقون المقاربة النصية حيث بلغ عددهم 56 شخصا بنسبة 50%، يليها نسبة 48.2% و التي يمثلها 54 شخصا يطبقون المقاربة النصية نوعا ما و يبقى أخيرا شخصان يمثلان نسبة 1.8% لا يطبقان المقاربة النصية.



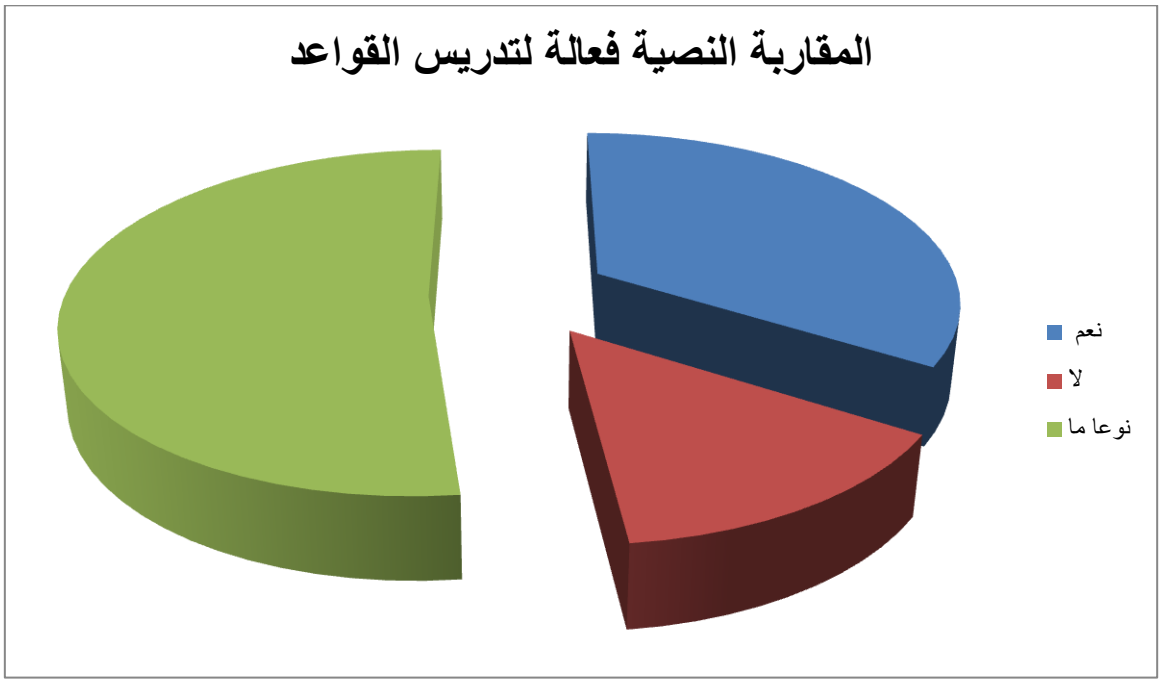
ومنه نتوصل إلى نتيجة أن المقاربة النصية مطبقة و هذا وفقا لآراء أفراد العينة قيد الدراسة.

- المقاربة النصية فعالة لتدريس القواعد:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	38	33,9
لا	16	14,3
نوعا ما	58	51,8
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من الجدول نستنتج أن المقاربة النصية فعالة نوعا ما لتدريس القواعد وهذا من وجهة نظر العينة بنسبة 51.8% و التي يمثلها 58 شخصا، يليها الأفراد الذين يرون أن المقاربة النصية فعالة حقيقة في تعليم قواعد اللغة حيث بلغوا 38 شخصا بنسبة 33.9%، وأخيرا 14.3% والتي يمثلها 16 شخصا كان رأيهم أنها ليست فعالة في تعليم قواعد اللغة.



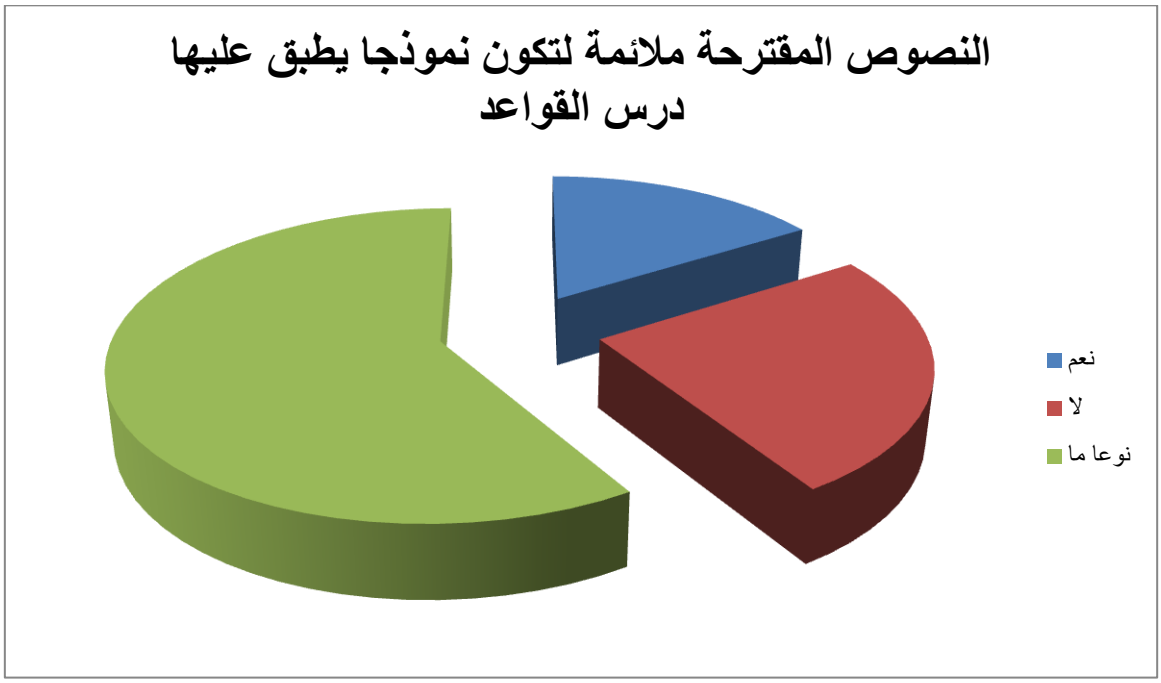
ومن خلال ماسبق نستنتج أن المقاربة النصية فعالة لتدريس القواعد نوعا ما حسب رأي العينة.

- النصوص المقترحة ملائمة لتكون نموذجا يطبق عليها درس القواعد:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	18	16,1
لا	28	25,0
نوعا ما	66	58,9
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

تُظهِر نتائج الجدول أعلاه أن النصوص المقترحة ملائمة لتكون نموذجا يطبق عليها درس القواعد نوعا ما حيث بلغ عدد الإجابات التي تقر ذلك 66 إجابة من بين 112، وهي التي تمثلها نسبة 58.9%، يليها أفراد العينة الذين يرون أن النصوص المقترحة ليست ملائمة لتكون نموذجا يطبق عليها درس القواعد حيث بلغوا 28 شخصا مايعادل نسبة 25%، لتبقى أقل نسبة للذين قالوا أنها ملائمة لتكون نموذجا يطبق عليها درس القواعد فعلا حيث بلغوا 18 شخصا بنسبة 16.1%.



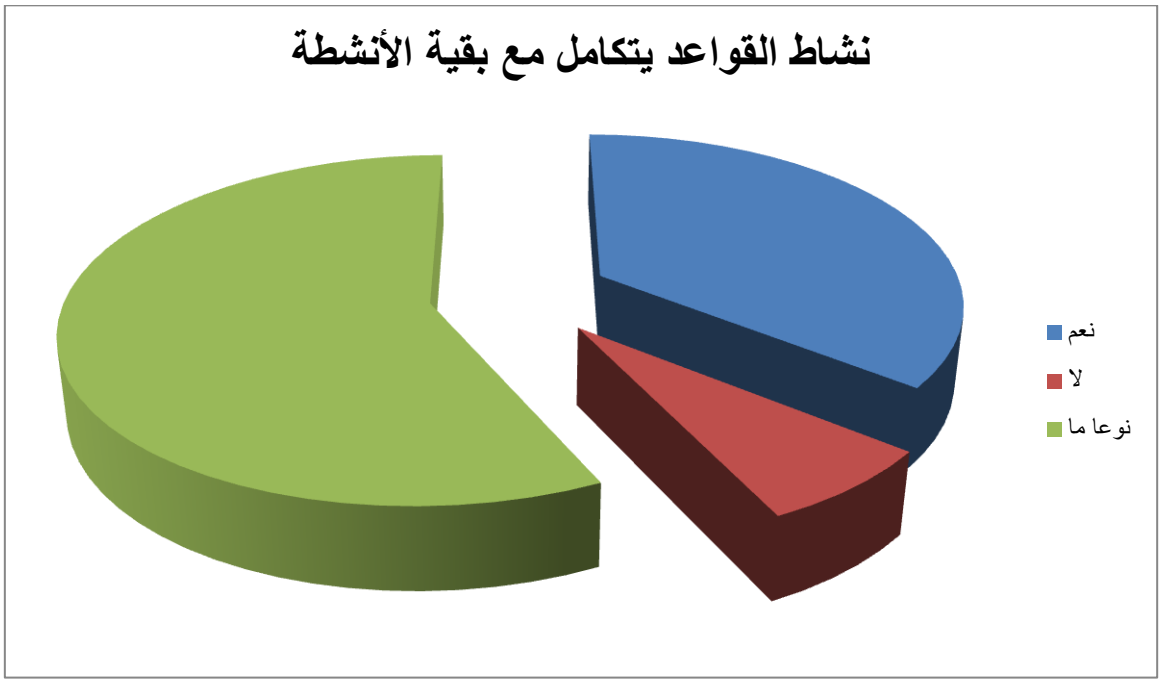
لذا يمكننا القول أن النصوص المقترحة ملائمة نوعا ما لتكون نموذجا يطبق عليها درس القواعد حسب رأي أفراد العينة.

- نشاط القواعد يتكامل مع بقية الأنشطة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	40	35,7
لا	8	7,1
نوعا ما	64	57,1
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن غالبية أفراد العينة ترى أن نشاط القواعد يتكامل نوعا ما مع بقية الأنشطة حيث بلغوا نسبة 57.1% أي مايقابلها 64 شخصا، تليها نسبة 35.7% و التي يمثلها 40 شخصا حيث يرون أن نشاط القواعد يتكامل مع بقية الأنشطة فعليا، ليبقى 8 أشخاص أي مايعادل 7.1% بالنسبة لهم نشاط القواعد لا يتكامل مع بقية الأنشطة.



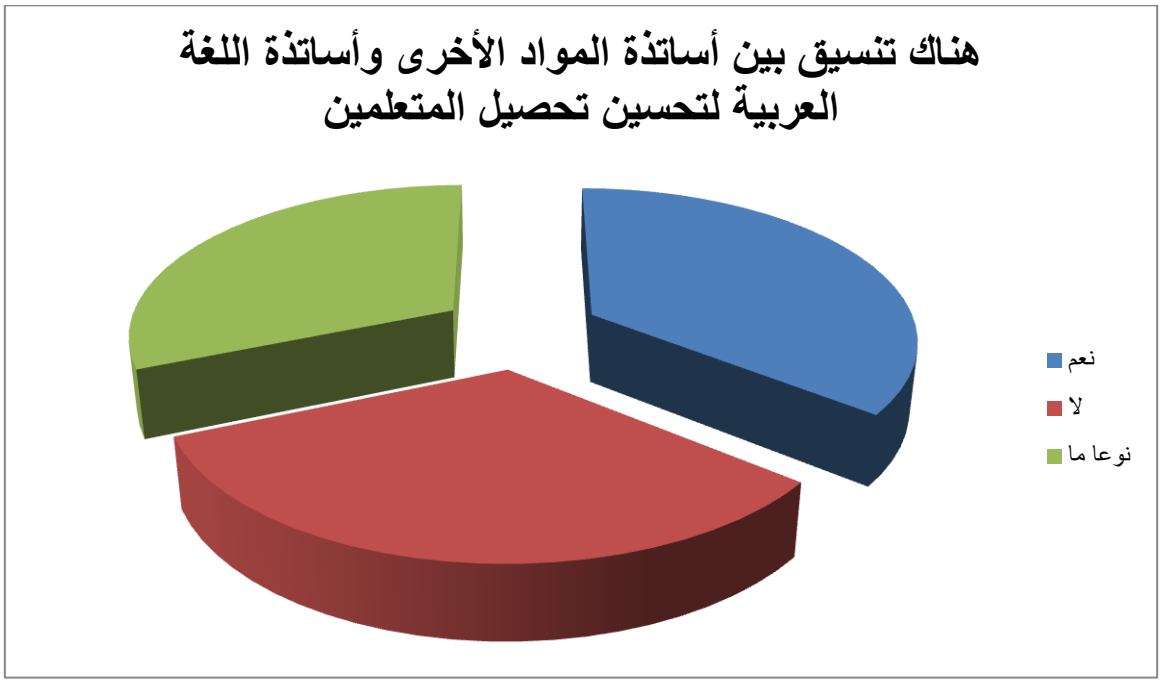
ومنه نستنتج أن نشاط القواعد يتكامل نوعا ما مع بقية الأنشطة حسب رأي أفراد العينة قيد الدراسة.

- هناك تنسيق بين أساتذة المواد الأخرى وأساتذة اللغة العربية لتحسين تحصيل المتعلمين:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	40	35,7
لا	37	33,0
نوعا ما	35	31,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن 40 شخصا الذين يمثلون نسبة 35.7% يؤكدون أن هناك تنسيقا بين أساتذة المواد الأخرى وأساتذة اللغة العربية لتحسين تحصيل المتعلمين، أما 37 شخصا مايعادل 33% فيؤكدون عدم وجود تنسيق بين أساتذة المواد الأخرى وأساتذة اللغة العربية من أجل تحسين تحصيل المتعلمين، وأخيرا أقل نسبة هي 31.3% والتي مثلها 35 شخصا قالوا أن هناك تنسيقا نوعا ما بين أساتذة المواد الأخرى وأساتذة اللغة العربية لتحسين تحصيل المتعلمين.



ومنه فإن هناك تنسيقا بين أساتذة المواد الأخرى وأساتذة اللغة العربية لتحسين تحصيل المتعلمين حسب ما أكدته أغلبية عناصر العينة.

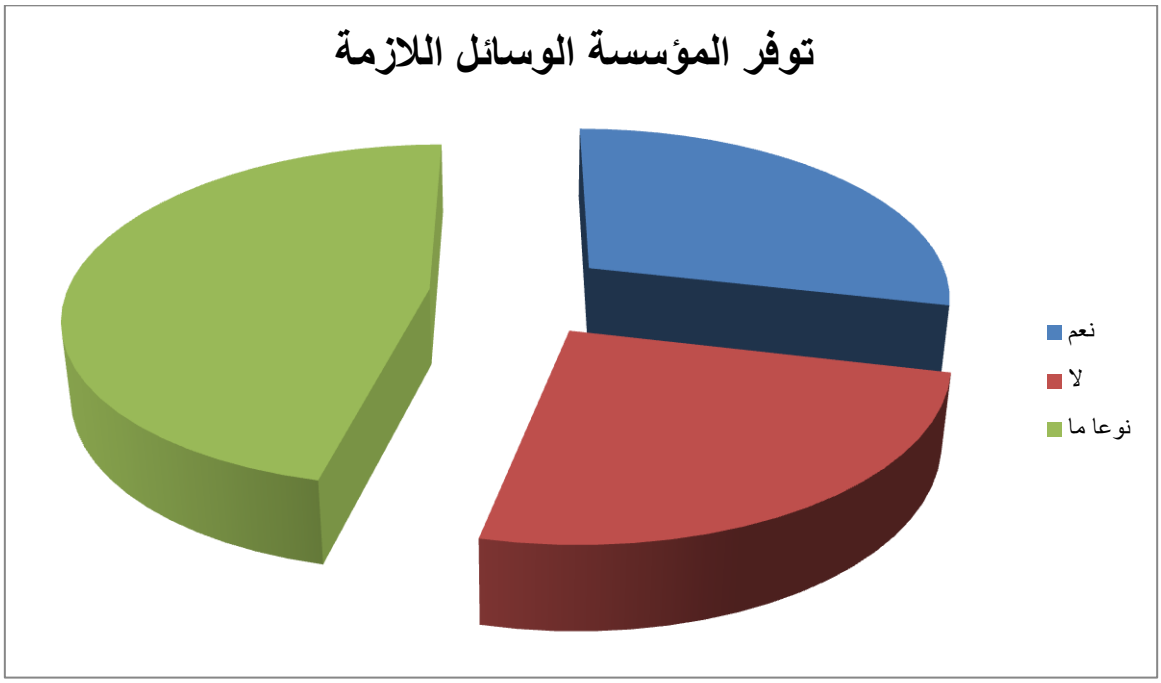
خ- الوسائل :

- توفر المؤسسة الوسائل اللازمة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	32	28,6
لا	28	25,0
نوعا ما	52	46,4
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن 52 من الأفراد أي 46.4% من المستقصين يؤكدون أن المؤسسة توفر الوسائل اللازمة نوعا ما، أما 32 شخصا أي نسبة 28.6% يؤكدون أن المؤسسة توفر الوسائل اللازمة، أما 28 شخصا الذين يمثلون نسبة 25% قالوا أنها لا توفر الوسائل.



ومما سبق نستخلص أن المؤسسات التعليمية توفر الوسائل اللازمة نوعا ما حسب رأي أفراد العينة.

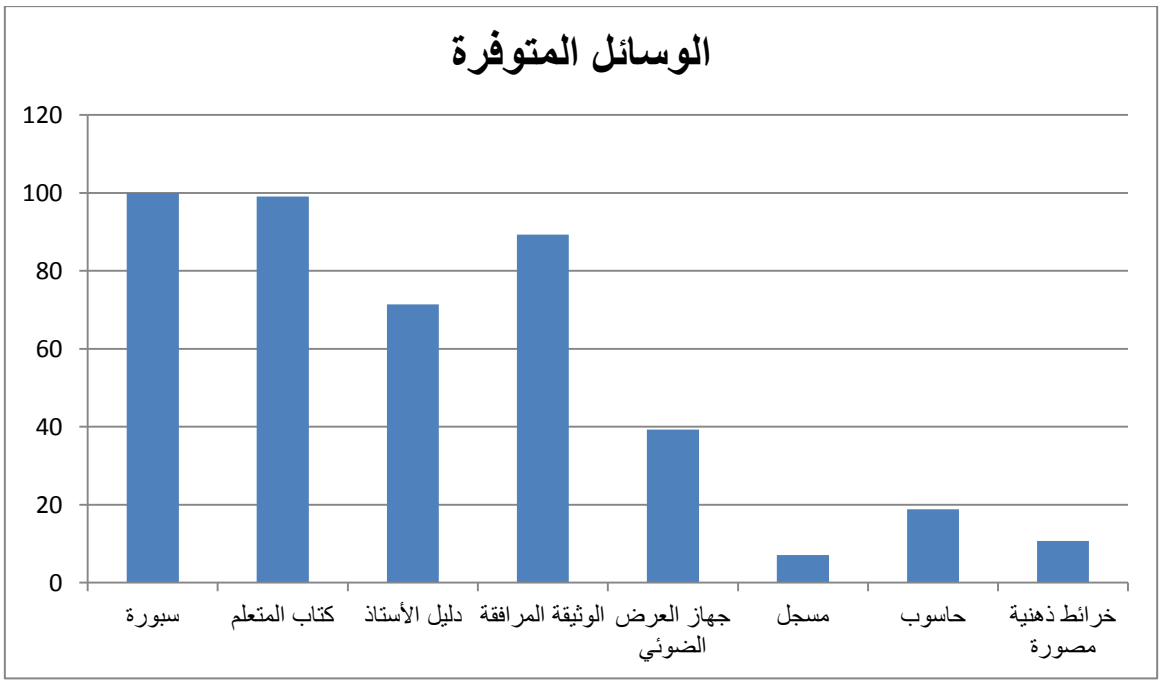
- الوسائل المتوفرة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
سبورة	112	100
كتاب المتعلم	111	99.1
دليل الأستاذ	80	71.4
الوثيقة المرافقة	100	89.3
جهاز العرض الضوئي	44	39.3
مسجل	08	7.1
حاسوب	21	18.8
خرائط ذهنية مصورة	12	10.7

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من الجدول السابق نلاحظ أن المدارس تتوفر كلها على سبورات أي 112 إجابة بنسبة 100% و 111إجابة تؤكد توفر كتاب المتعلم بنسبة 99.1%، أما دليل الأستاذ فـ 80 إجابة تؤكد

توفره ونسبة ذلك 71.4%، في حين حظيت الوثيقة المرافقة بـ 100 إجابة ما يقابله نسبة 89.3%، أما جهاز العرض الضوئي فـ 44شخصا يؤكدون توفره في المؤسسات أي مايعادل نسبة 39.3 %، في حين أكدت 8 إجابات توفر المسجلات أي 7.1%، أما الحاسوب فـ 21 شخصا يقرون توفره بالمؤسسات أي بنسبة 18.8% و أخيرا يؤكد 12 شخصا توفر الخريطة الذهنية مصورة أي ما يمثل10.7%.



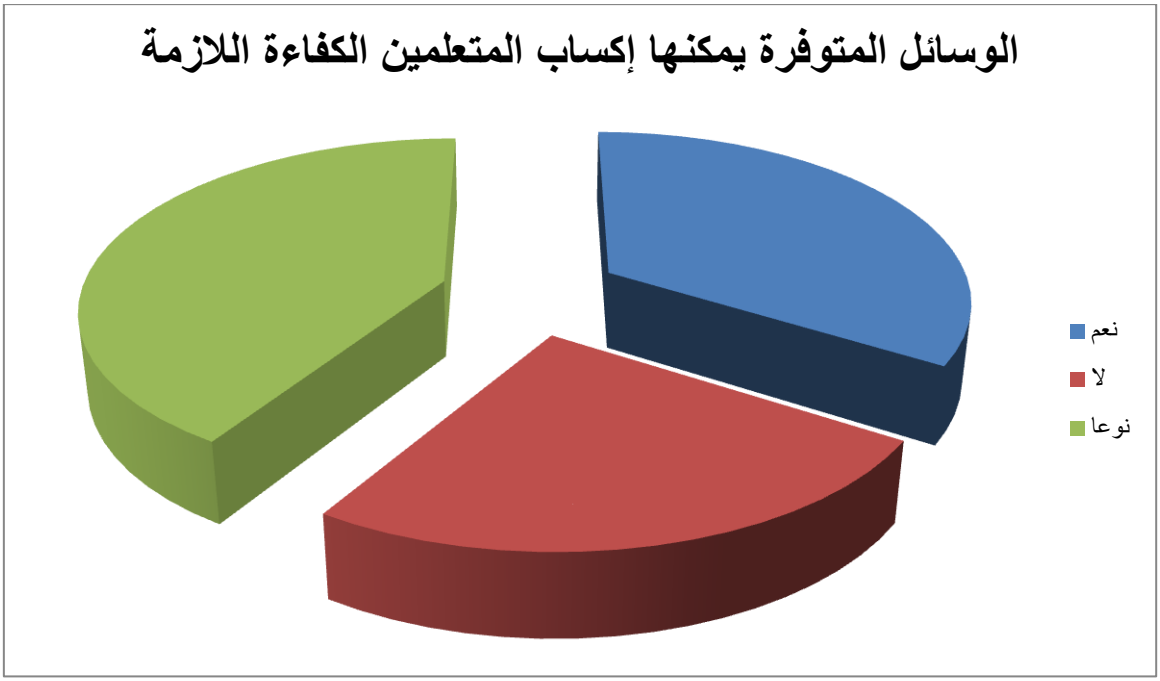
ومن خلال هذا نستنتج أن السبورة هي الوسيلة التعليمية الأساسية التي توفرها المؤسسات التربوية.

- الوسائل المتوفرة يمكنها إكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	38	33,9
لا	28	25,0
نوعا ما	46	41,1
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

يبين الجدول أعلاه أن 46 شخصا من أفراد العينة يرجحون أن الوسائل المتوفرة يمكنها إكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة نوعا ما حيث بلغوا نسبة 41.1%، يليها أفراد العينة الذين يرجحون أن الوسائل المتوفرة يمكنها إكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة فعلا وقد بلغوا 38 شخصا أي بنسبة 33.9%، أما نسبة 25% حققتها الفئة التي ترى أن الوسائل المتوفرة لا يمكنها إكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة.



ومنه يستخلص البحث أن الوسائل المتوفرة يمكنها إكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة نوعا ما.

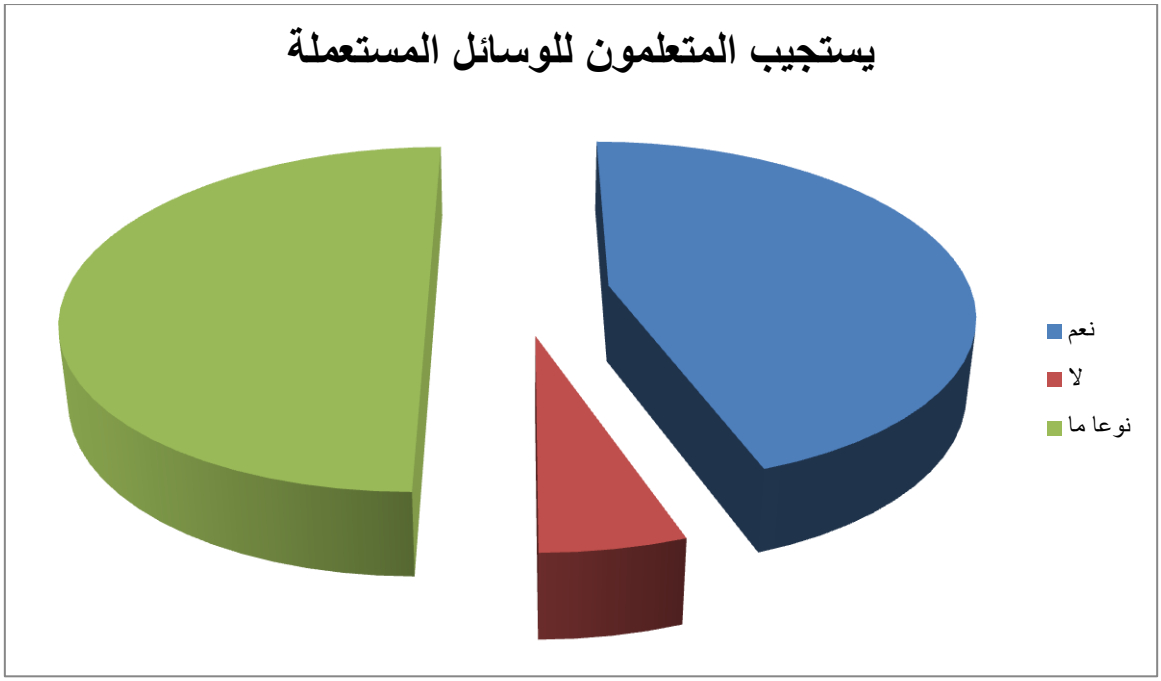
- يستجيب المتعلمون للوسائل المستعملة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	50	44,6
لا	6	5,4
نوعا ما	56	50,0
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أن نصف أفراد العينة أي 56 شخصا وهي نسبة 50% قالوا أن المتعلمين يستجيبون للوسائل المستعملة نوعا ما، أما نسبة 44.6 % من أفراد العينة فقد أجابوا بنعم فيما يخص

استجابة المتعلمين للوسائل المستعملة وقد بلغوا 50 شخصا، ليبقى 6 أشخاص الذين يمثلون 5.4 % رجحوا أن المتعلمين لا يستجيبون للوسائل المستعملة.



ومن خلال ماسبق فالمتعلمون يستجيبون للوسائل المستعملة نوعا ما حسب ما أَقَرَّهُ أفراد العينة.

د- التقويم:

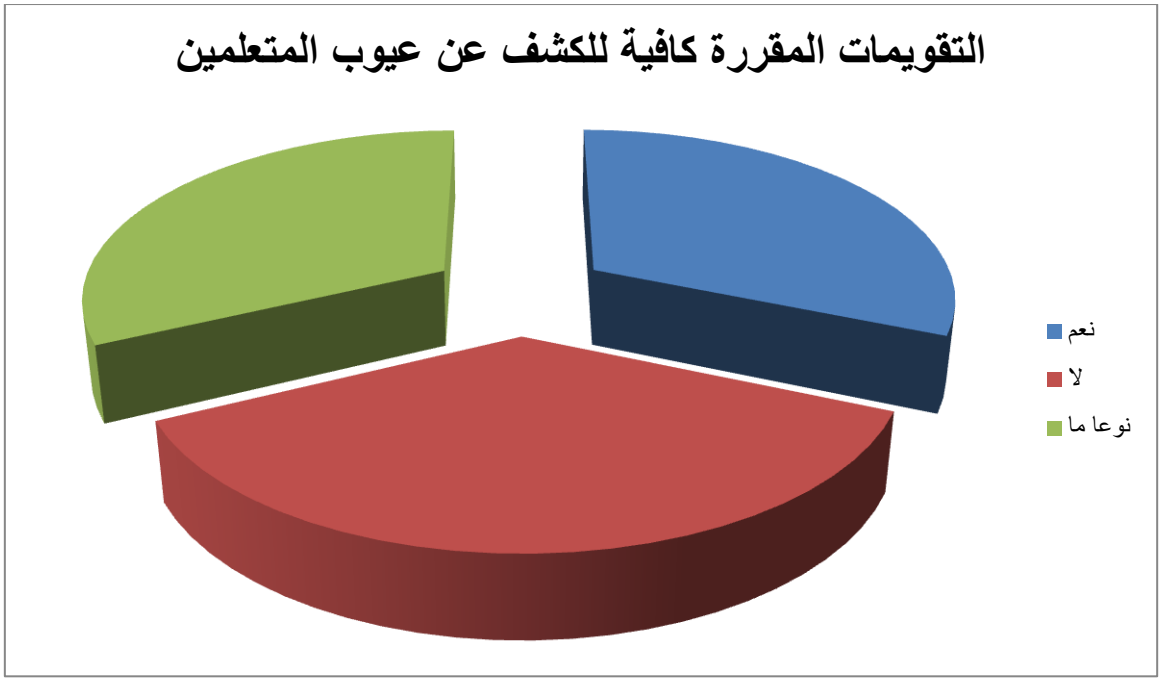
- التقويمات المقررة كافية للكشف عن عيوب المتعلمين:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	35	31,3
لا	41	36,6
نوعا ما	36	32,1
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة رجحوا أن التقويمات المقررة غير كافية للكشف عن عيوب المتعلمين حيث بلغوا 41 شخصا بنسبة 36.6%، يليها الذين رجحوا أن التقويمات المقررة كافية للكشف عن عيوب المتعلمين نوعا ما حيث بلغوا 36 شخصا بنسبة 32.1%

لتبقى نسبة 31.3% كان رأيهم أن التقويمات المقررة كافية للكشف عن عيوب المتعلمين و هم يمثلون 35 فردا.



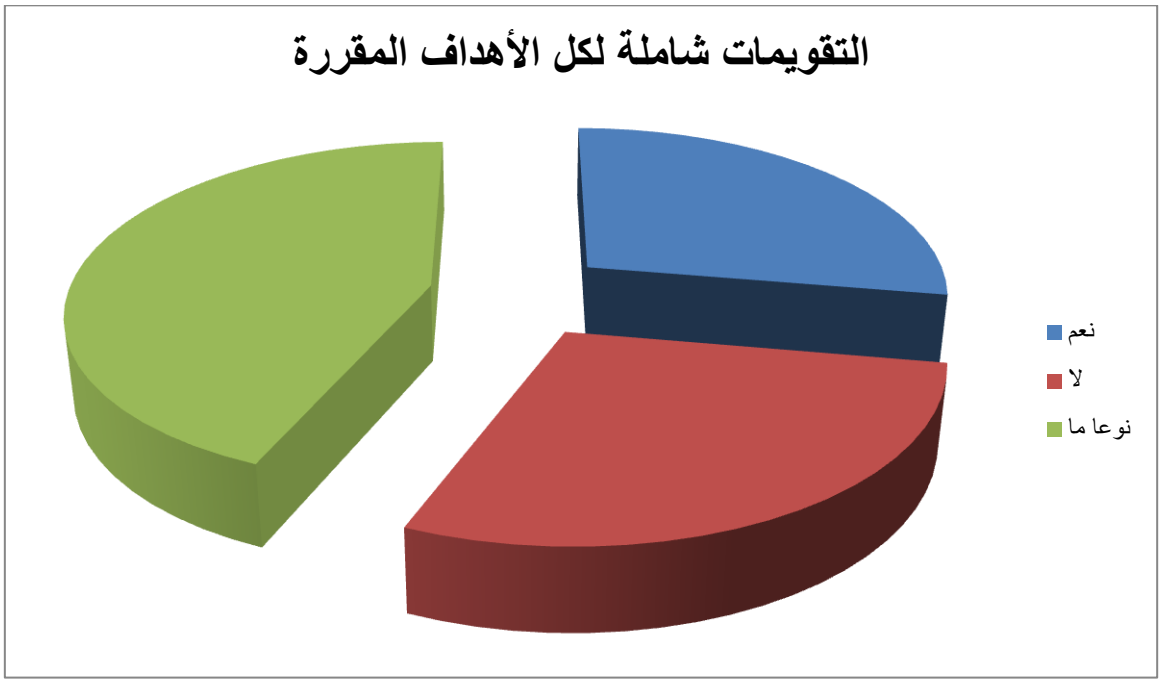
ومنه يستنتج البحث أن التقويمات المقررة ليست كافية للكشف عن عيوب المتعلمين حسب رأي أفراد العينة.

- التقويمات شاملة لكل الأهداف المقررة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	31	27,7
لا	32	28,6
نوعا ما	49	43,8
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة رجحوا أن التقويمات شاملة لكل الأهداف المقررة نوعا ما حيث بلغوا 49 شخصا بنسبة 43.8% يليها أفراد العينة الذين رجحوا أنها ليست شاملة لكل الأهداف المقررة حيث بلغوا 32 فردا بنسبة 28.6%، وأخيرا نسبة 27.7% رجحوا أنها شاملة لكل الأهداف المقررة.



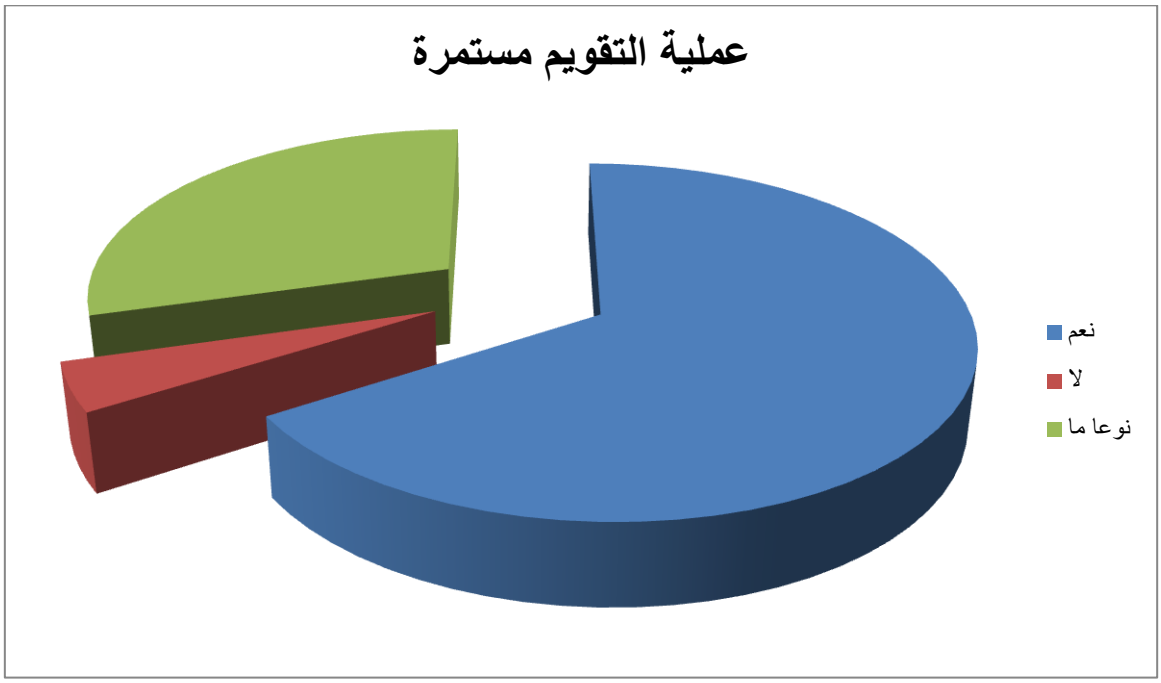
ومن خلال النتائج يبدو أن التقويمات شاملة لكل الأهداف المقررة نوعا ما حسب أفراد عينة الدراسة.

- عملية التقويم مستمرة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	74	66,1
لا	5	4,5
نوعا ما	33	29,5
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

يظهر من خلال الجدول أن غالبية أفراد العينة يرون أن التقويم مستمر حيث بلغوا 74 فردا بنسبة 66.1%، يليها أفراد العينة الذين رأيهم أن التقويم مستمر نوعا ما حيث بلغوا 33 شخصا بنسبة 29.5%، لتبقى نسبة 4.5% والتي تمثل 5 أفراد هي الأصغر حيث يعتقد أصحابها أن عملية التقويم غير مستمرة.



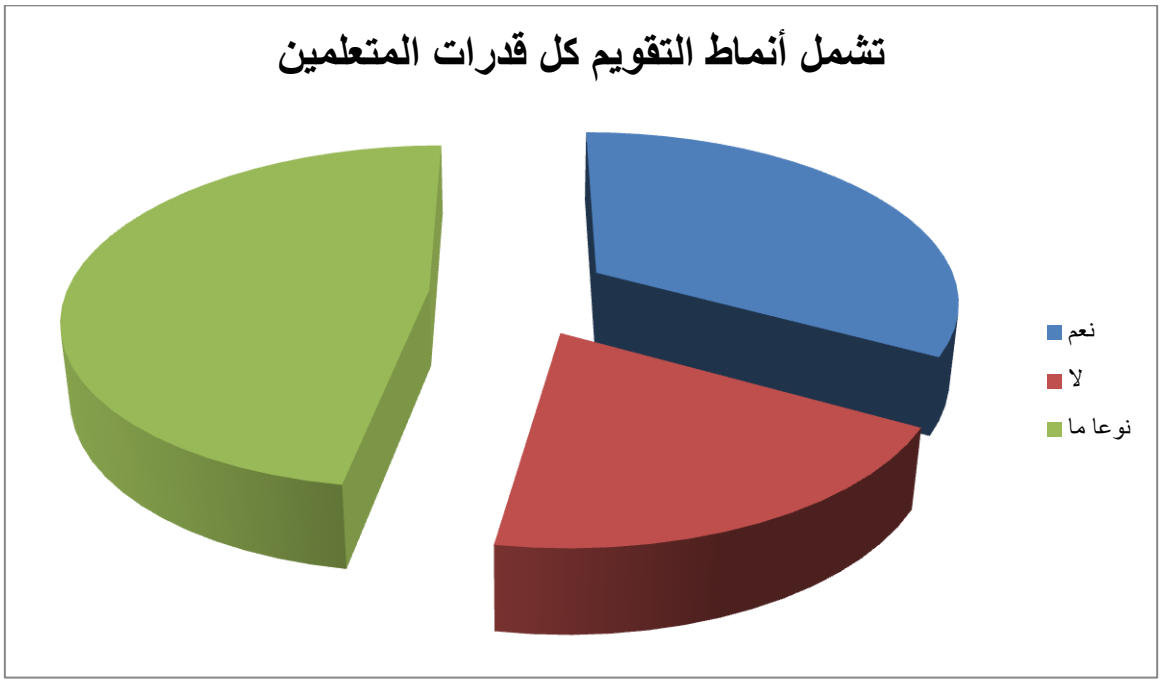
ومنه فإن عملية التقويم مستمرة حسب رأي أفراد العينة قيد الدراسة.

- تشمل أنماط التقويم كل قدرات المتعلمين:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	37	33,0
لا	22	19,6
نوعا ما	53	47,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول السابق أن 53 شخصا بنسبة 47.3% يرجحون أن أنماط التقويم تشمل كل قدرات المتعلمين نوعا ما، يليها 37 فردا إجابتهم نعم تشمل أنماط التقويم كل قدرات المتعلمين وهم يمثلون نسبة 33%، لتبقى نسبة 19.6% من أفراد العينة و التي يمثلها 22 شخصا يرون أن أنماط التقويم لا تشمل كل قدرات المتعلمين.



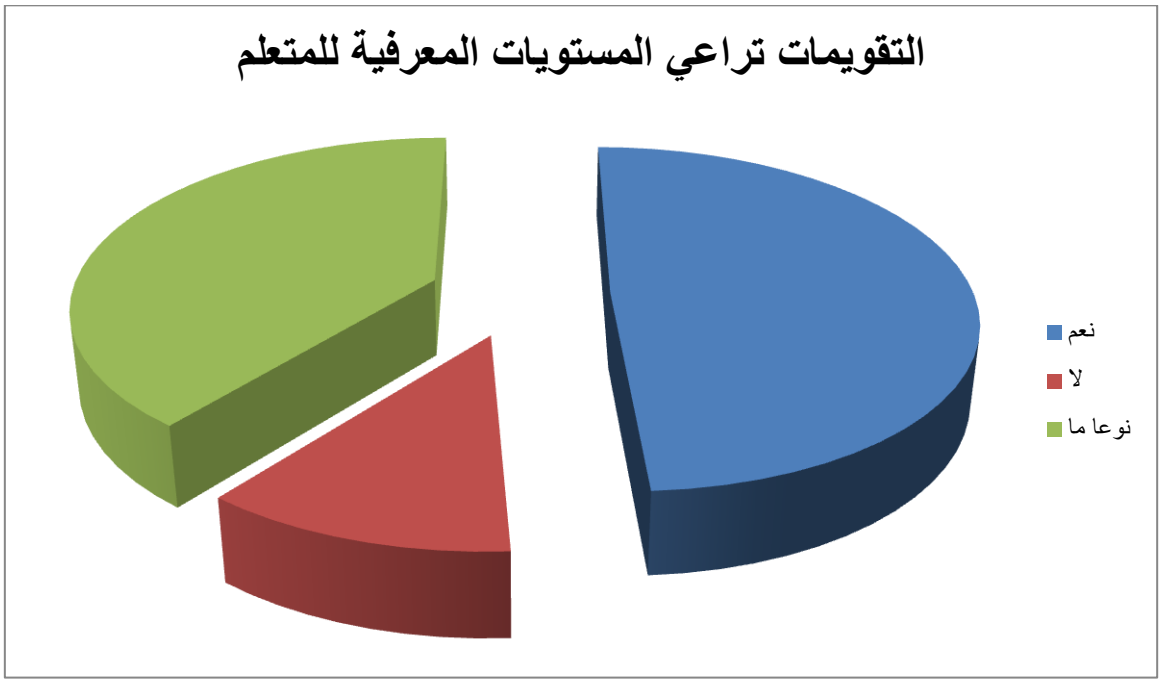
ومن خلال ما ذكر في الجدول فإن أنماط التقويم تشمل قدرات المتعلمين نوعا ماحسب وجهات نظر أفراد العينة قيد الدراسة.

- التقويمات تراعي المستويات المعرفية للمتعلم:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	55	49,1
لا	13	11,6
نوعا ما	44	39,3
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

يبين الجدول أن 55 فردا من أفراد العينة قيد الدراسة كان رأيهم أن التقويمات تراعي المستويات المعرفية للمتعلم فعلا حيث مثلوا نسبة 49.1%، و39.3% التي تمثل 44 فردا يرون أن التقويمات تراعي المستويات المعرفية للمتعلم نوعا ما، أما نسبة 11.6% التي تمثل 13 فردا وهي أقل نسبة فلا يرون أنها تراعي المستويات المعرفية للمتعلم.



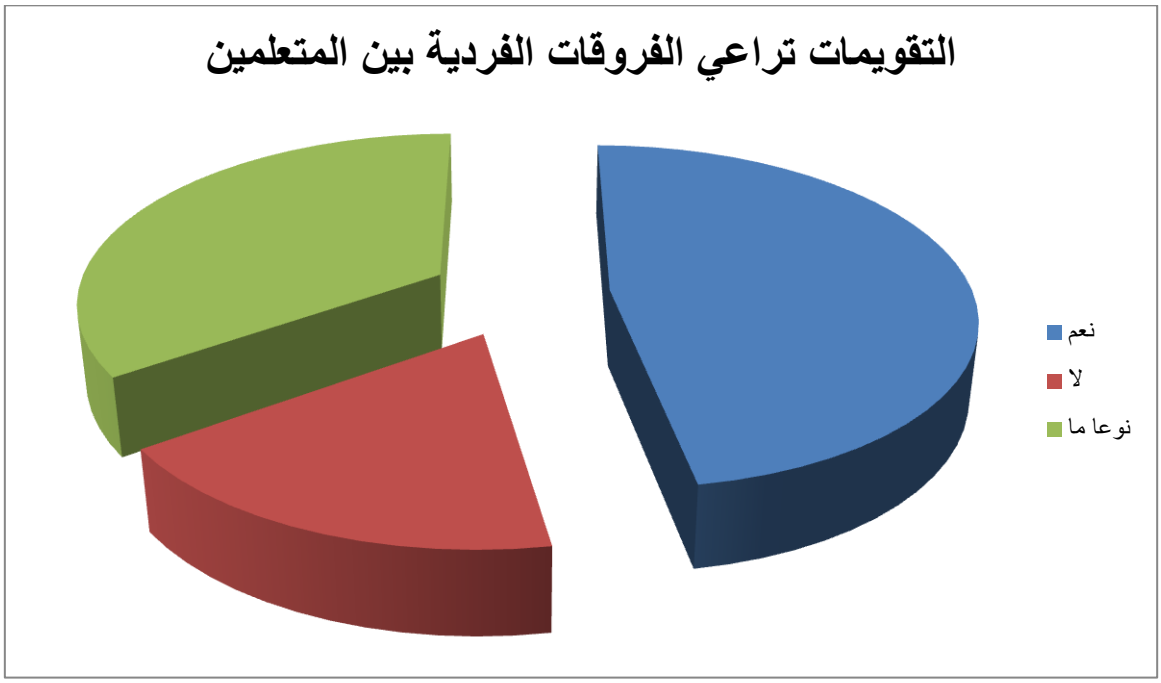
ومنه يتضح حسب رأي غالبية أفراد العينة أن التقويمات تراعي المستويات المعرفية للمتعلم فعليا.

- التقويمات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	53	47,3
لا	20	17,9
نوعا ما	39	34,8
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

يبين الجدول السابق أن التقويمات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين بنسبة بلغت 47.3 % وهي النسبة التي تمثل 53 فردا من أفرد العينة، يليها الأفراد الذين يرجحون أنها تراعي الفرقات الفردية نوعا ما بنسبة 34.8 % أي مايعادل 39 فردا، أما النسبة الأقل فكانت 17.9% التي يمثلها 20 فردا كان رأيهم أن التقويمات لا تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين.



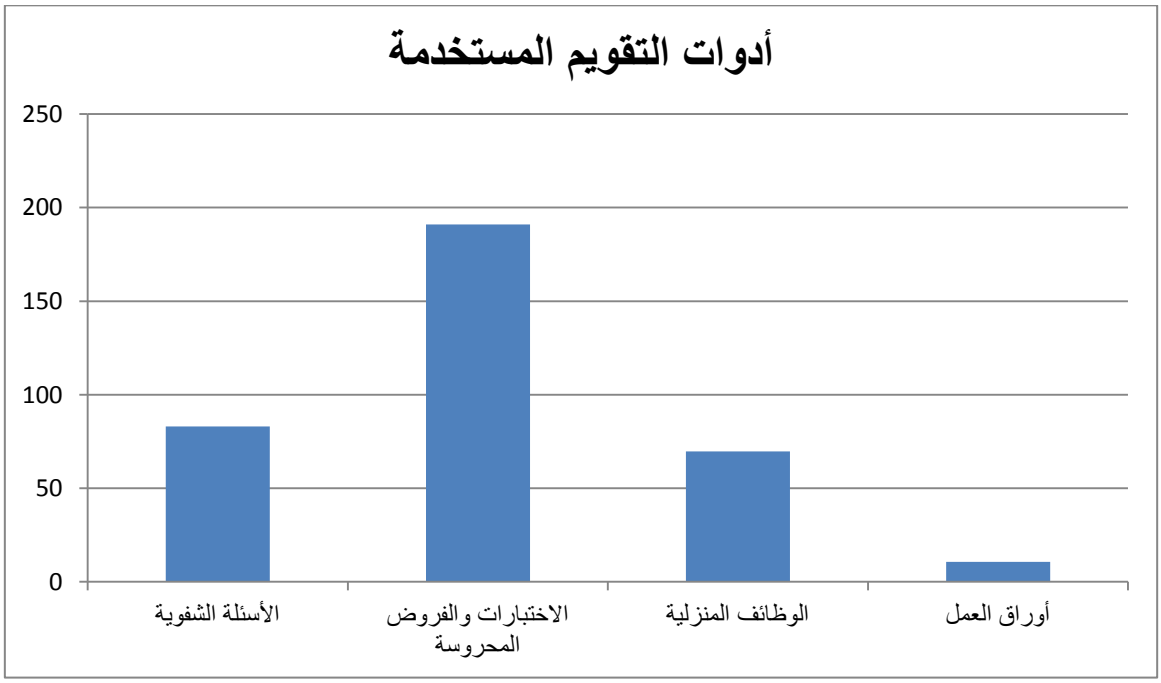
من خلال ماسبق نستخلص أن التقويمات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين فعلا حسب رأي غالبية أفراد عينة الدراسة.

- أدوات التقويم المستخدمة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
الأسئلة الشفوية	93	83
الاختبارات والفروض المحروسة	102	191
الوظائف المنزلية	78	69.6
أوراق العمل	12	10.7

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن أغلب أدوات التقييم المستخدمة تمثلت في الاختبارات و الفروض المحروسة بـ 102 إجابة مايعادل 91.1%، تليها الأسئلة الشفوية بـ 93 إجابة بنسبة 83%، ثم الوظائف المنزلية بـ78 إجابة والتي بلغت نسبتها 69.6% و في الأخير أوراق العمل و التي بلغت 12 إجابة و التي مثلتها النسبة المئوية المقدرة بـ 10.7%.



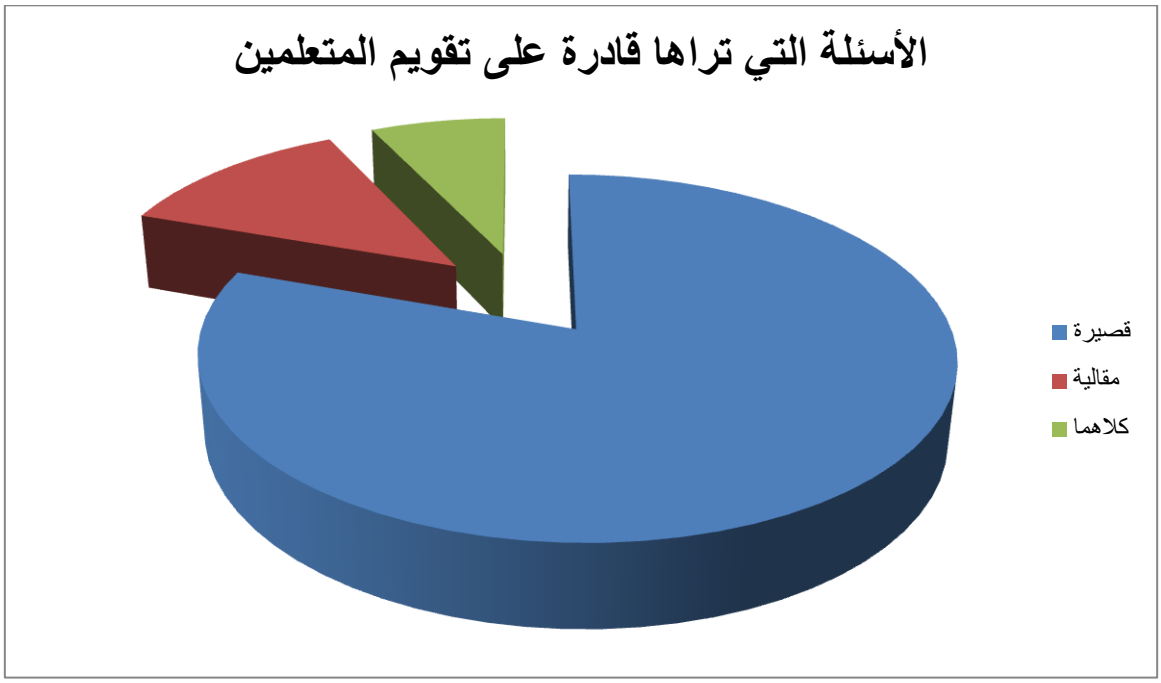
ومنه نستنتج أن غالبية أفراد العينة يستخدمون الاختبارات و الفروض المحروسة كأداة للتقويم.

- الأسئلة التي تراها قادرة على تقويم المتعلمين:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
قصيرة	90	80,4
مقالية	14	12,5
كلاهما	8	7,1
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة قيد الدراسة يرون أن الأسئلة القادرة على تقويم المتعلمين هي الأسئلة القصيرة حيث بلغوا 90 فردا بنسبة 80.4%، يليها أفراد العينة الذين يرون أن الأسئلة المقالية هي القادرة على تقويم المتعلمين حيث بلغوا 14 شخصا بنسبة 12.5%، و أخيرا نسبة 7.1% و التي مثلت 8 أشخاص الذين رجحوا أن كلا النوعين قادران على تقويم المتعلمين.



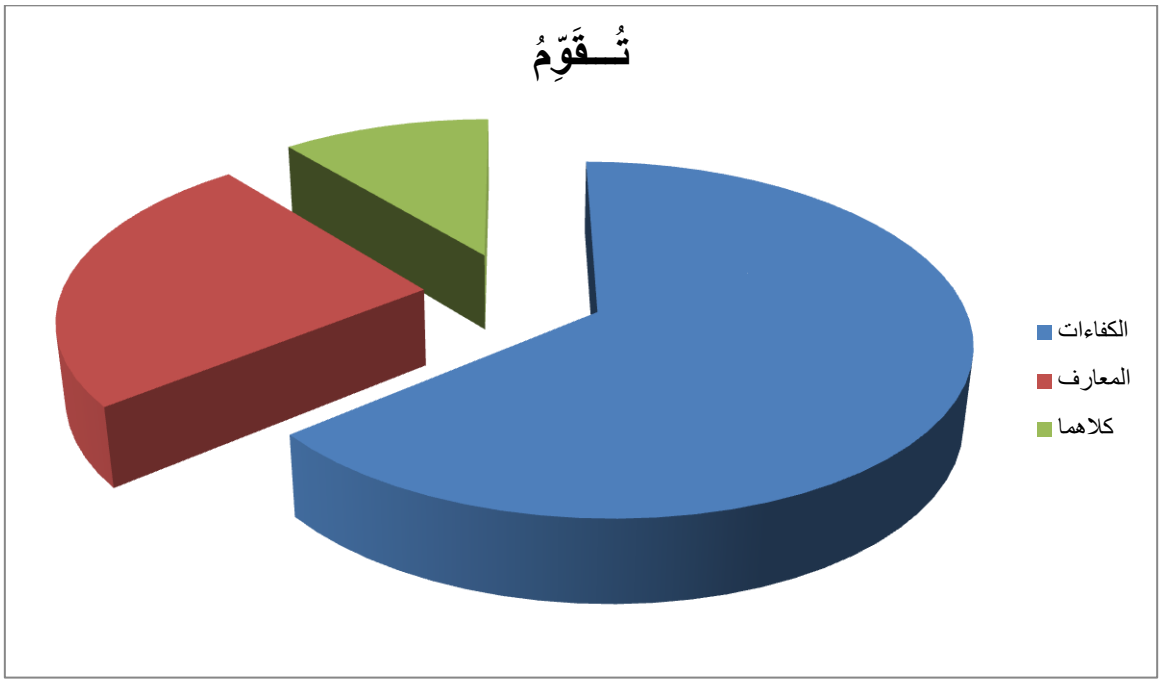
لذا نستخلص أن الأسئلة القصيرة هي التي تساعد على تقويم المتعلمين حسب رأي أفراد العينة.

- تُقَوِّمُ (الأستاذ):

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
الكفاءات	49	43,8
المعارف	44	39,3
كلاهما	19	17,0
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد العينة الذين يُقَيِّمُونَ الكفاءات بلغوا 49 شخصا بنسبة قدرت بـ 43.8% وهي أعلى نسبة، يليها أفراد العينة الذين رجحوا أنهم يعملون على تقويم المعارف حيث بلغوا 44 فردا بنسبة 39.3% لتبقى نسبة 17% و التي تمثل 19 فردا هم الذين يعملون على تقييم كلا الجانبين.



ومنه نستنتج أن الكفاءات هي ما يُقَوَّمُ عند أكثر الأساتذة و هذا حسب رأي أفراد العينة قيد الدراسة.

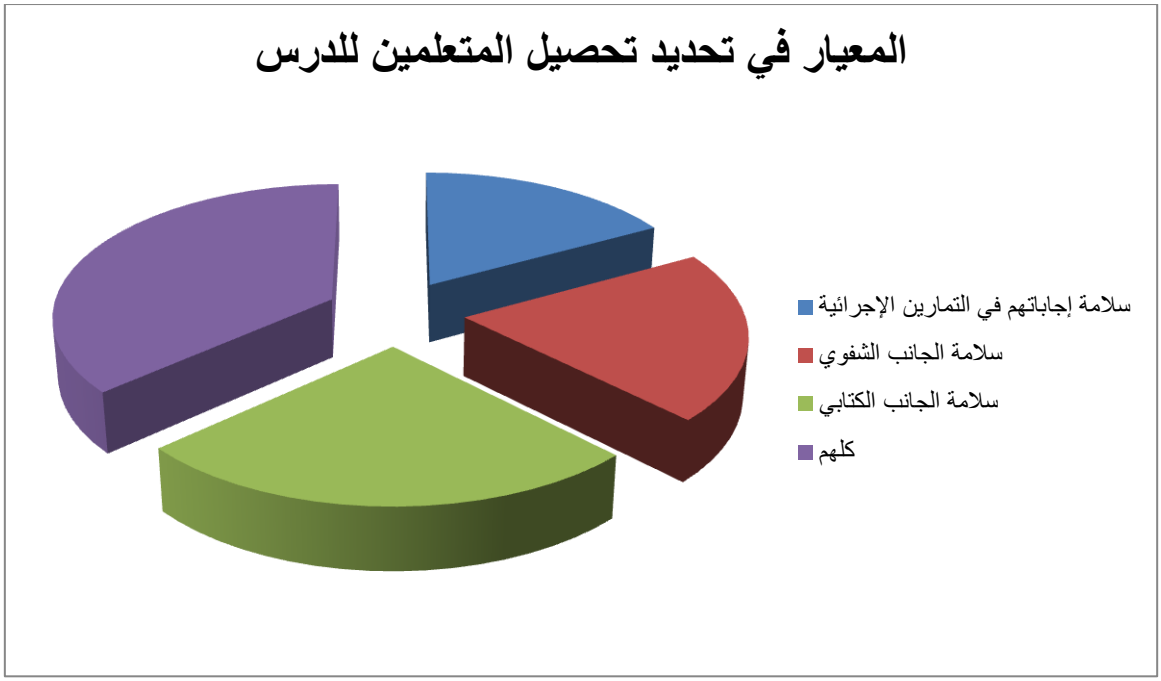
- المعيار في تحديد تحصيل المتعلمين للدرس:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
سلامة إجاباتهم في التمارين الإجرائية	19	17,0
سلامة الجانب الشفوي	23	20,5
سلامة الجانب الكتابي	29	25,9
كلهم	41	36,6
المجموع	112	100,0

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss 24.

من خلال الجدول أعلاه يبدو أن 41 شخصا من أفراد العينة قيد الدراسة و التي مثلتهم نسبة 36.6% يرون أن المعيار في تحديد تحصيل المتعلمين لدرس القواعد يشمل كلا من سلامة إجاباتهم في التمارين الإجرائية و سلامة الجانب الشفوي وسلامة الجانب الكتابي، يليها الذين رجحوا أن سلامة الجانب الكتابي وحده هو المعيار في تحديد تحصيل المتعلمين للدرس حيث بلغوا 29 فردا بنسبة 25.9%، أما نسبة 20.5% فقد مثلت الذين اعتبروا سلامة الجانب الشفوي هي المعيار في تحديد

تحصيل المتعلمين للدرس ليبقى 19 فردا مثلتهم نسبة 17% هم الذين يعتقدون أن سلامة الإجابة في التمارين الإجرائية هي المعيار في تحديد التحصيل الدراسي.



لذا فإن النتائج تُفْضِي إلى أن كل المعايير المذكورة معنية بتحديد تحصيل المتعلمين لدرس القواعد من وجهة نظر أفراد العينة قيد الدراسة.

- **الصدق والثبات:**

يعد الصدق والثبات في الدراسات التي تستعمل الاستبيان عنصرين مهمين، فهما يدلان على جودة الدراسة، وقرب نتائجها من الواقع، واستعملت الدراسة معامل ألفا كرونباخ، وهو مقياس يساعد على معرفة مصداقية الدراسة، فكلما كان أكبر أو يساوي 0.70كلما كان جيدا، ويبين الجدول التالي معامل ألفا كرونباخ الخاص بأسئلة الاستبيان:

عدد البنود	الفا كرومباخ
14	0.913

يظهر الجدول قيمة ألفا كرونباخ مرتفعة وهي تفوق 0.9، ما يعني أن مستوى الصدق والثبات مرتفعان في الدراسة، مما يدل على درجة من الموثوقية التي نتوسمها في النتائج السابقة.

5- الاستنتاجات:

من خلال الإجابات المحددة والتحريرية لمجموعة من الأساتذة في الطور الثانوي، توصل البحث إلى:

- درس القواعد اللغوية بفرعيه نحو وصرف يعاني من عزوف التلاميذ عنه، وعدم إقبال المتعلمين نحو المادة يولد جفاء ويضعف من دافعيتهم.
- يتسبب الإعراض عن نشاط قواعد اللغة في انخفاض استيعاب المتعلمين لمفاهيم ومضامين البرنامج التعليمي، فقد أثبتت الأرقام أن استيعاب التلاميذ بالنسبة للأساتذة متوسط رغم كونهم من الناطقين بها فهي ليست لغة أجنبية عنهم، وهي أداة التواصل الأساسية في المؤسسة التربوية وهي اللغة التي تقدم بها بقية المواد، والسؤال هنا أين تكمن الصعوبة بالضبط ؟
- يواجه المتعلمون حسب -رأي الأساتذة- صعوبة في الرافد النحوي أكثر من نظيره الصرفي.
- يصعب على المتعلمين تطبيق ما تلقوه من معارف نظرية، فرغم اكتسابهم للمفاهيم النحوية والصرفية وتخزينها في الذهن وحفظ أحكام القاعدة، إلا أنه يبقى هناك قصور في تطبيق ماتعلموه في إنتاجات لغوية ذات جودة.
- يوظف المتعلمون القواعد التي درسوها بشكل أحسن في التعبير الكتابي وذلك لما يحظى به هذا الجانب من وقت للمراجعة و إمكانية التعديل والتنقيح، في حين فئة قليلة جدا تنجح في تطبيقها للقواعد في المجال الشفوي وذلك بسبب ما يعانيه من إهمال في المرحلة الثانوية وقلة الحصص المخصصة له، إضافة إلى أن التقويم يعتمد في أكثر الأحيان على الجانب الكتابي والذي يتجسد في الاختبارات والفروض الفصلية المنوطة بترجمة مدى استيعاب المتعلمين للمادة المعرفية المقدمة.
- يرجح الأساتذة أسباب تدني التحصيل الدراسي إلى المتعلم و خصوصيته بالدرجة الأولى، ويأتي في الدرجة الثانية المنهاج وهو مايهم البحث.
- الوقت المخصص لنشاط قواعد اللغة العربية غير كاف لتقديم محتويات المقرر الدراسي.
- غياب التكافؤ بين ميداني التلقي والإنتاج، إذ الأفضلية للتلقي وهو مايعني تغليب الجانب النظري على التطبيقي، رغم وجود صعوبة في تطبيق المعارف بالنسبة للمتعلمين، فلا يمنح المتعلم فرصة لتوظيف تعلماته.

- أهداف تعليم قواعد اللغة العربية تحتاج لدقة أكثر، كما أنها لا تراعي في مجملها المستويات العقلية للمتعلم.
- مقرر قواعد اللغة الوارد في المنهاج يتوافق إلى حد بعيد مع ماورد في كتاب المتعلم، وهذه نقطة إيجابية، فهي تقي الأستاذ من الضياع بين أوراق المنهاج والكتاب.
- طريقة تدريس قواعد اللغة الأكثر تداولا بين الأساتذة هي الطريقة الحوارية، وهي الطريقة التي يرونها فعالة في هذا المستوى فهي تسمح للمتعلم بطرح أفكاره ومناقشتها وفي الوقت نفسه تتيح للأستاذ إمكانية التقويم خلال الحوار.
- توفر غالبية المؤسسات التربوية السبورة وكتاب المتعلم، وهي أكثر الوسائل التي يستجيب لها المتعلم، لكن لا ينبغي أن نتجاهل الوسائل التعليمية الأخرى والوسائط السمعية البصرية التي تستطيع أن تقدم الكثير لتحسين مستوى الاستيعاب والتحصيل.
- يجتهد الأساتذة لتطبيق المقاربة النصية ويكابدون من أجل ذلك، لأن بعض النصوص المدرجة في الكتاب وبعض الدروس تُصَعِّبُ الأمر، زيادة على ذلك يجد الأساتذة صعوبة كبيرة في إيجاد نص أدبي يحتوي جميع حالات الظاهرة اللغوية المدروسة.
- التقويمات المدرجة خلال السنة الدراسية غير كافية لكشف كل عيوب المتعلمين وعثراتهم وتقويمها، فرغم كونها مستمرة ومسايرة لمراحل الدرس إلا أنها تحتاج لحجم زمني أكبر، فالأساتذة يعتمدون في تقويمهم على الامتحانات والفروض المحروسة، ولا يولون اهتماما لأوراق العمل داخل القسم أو الواجبات المنزلية.
- يفضل الأساتذة الأسئلة القصيرة لتقويم كفاءة متعلميهم، كما يراعون خلال ذلك الجانب الكتابي، وفي ذلك تضييق على التلاميذ وحرمانهم من الإبداع والاسترسال في الإجابات، التي من خلالها تظهر الفروقات الفردية وتميز الطلاب عن بعضهم البعض، زد على ذلك إهمال الجانب الشفوي والذي بتطوره تتطور المهارات اللغوية الكتابية، فلا يمكن الاهتمام بشق على حساب الشق الثاني فاتحادهما هو مايحقق الملكة اللغوية.

6- اقتراحات لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي:

من خلال دراسة نتائج الاستبيان الموجه لأساتذة التعليم الثانوي، واستنادا إلى آرائهم لتحسين واقع تدريس نشاط قواعد اللغة العربية، توصل البحث إلى مجموعة من التوصيات الميدانية التي نرى أن تطبيقها سيحسن من وضعية هذا النشاط في الصف التربوي ويرفع من مستوى التحصيل لدى المتعلمين:

- العمل على تحبيب نشاط قواعد اللغة العربية لدى المتعلمين من خلال تجاوز التعقيد، والسعي نحو التبسيط ، وأخذه كوسيلة بدل أن يكون غاية، والابتعاد عن الحفظ الحرفي لأحكام القاعدة، بل السعي لممارستها في مختلف الأنشطة اللغوية مشافهة وكتابة، لأجل الإنتاج والإبداع أو النقد والتقويم.
- الموازنة بين الرافدين النحوي والصرفي، والتركيز على ميدان الإنتاج والجانب التطبيقي، من خلال تدعيم المعارف النظرية بالأداءات الكتابية والشفهية للمتعلمين، مثل: تثمين المطالعة، تشجيع التلاميذ على الكتابة (شعر، قصة، رواية)، إجراء المنافسات الفكرية، تفعيل المسرح المدرسي.
- زيادة الحجم الساعي المخصص لنشاط القواعد، وفي المقابل تخفيف المقرر وحذف بعض الدروس المعقدة والتي لاتخدم المتعلم وكذا الدروس التي سبق تناولها في مستويات تعليمية سابقة، مما يولد توازنا بين الزمن وحجم المقرر.
- إعادة النظر في الأهداف التعليمية لدروس القواعد وجعلها تشمل جميع المستويات العقلية(تذكر، فهم، تحليل، تركيب، نقد).
- الخروج عن النمطية في تقديم الرافدين النحوي والصرفي، واعتماد أساليب وطرق ووسائل حديثة والتنويع فيها، حتى تساير ما توصلت إليه آخر نظريات التعلم وتتماشى مع التطور التكنولوجي الحاصل في المجتمع.
- اختيار نصوص تناسب القدرات العقلية والمستوى العمري للمتعلمين، كما تكون قريبة من واقعه من أجل كسب اهتمامهم وشد انتباههم.
- الاعتماد أيضا على النص القرآني والحديث النبوي الشريف، باعتبارهما أقوى النصوص اللغوية الجامعة لحالات الإعراب المتعددة، مع اقتراح تزويد الكتاب المدرسي بفهرس للشواهد القرآنية والحديث النبوي وعيون الشعر العربي لكل ظاهرة لغوية، ليستزيد منها الأستاذ والطالب.

- الانطلاق من المكتسبات القبلية من أجل بناء تعلمات جديدة وفق نظرة تراكمية.
- تعديل المقررات وجعلها مكملة لبعضها البعض من السنة الأولى إلى الثالثة.
- منح أهمية أكبر للتقويم وعدم الاكتفاء بالفروض والاختبارات، بل خلق حصص دعم ومعالجة بيداغوجية، مع تكثيف الواجبات المنزلية والتمارين، إضافة إلى تكليف الطلاب بإنجاز بحوث ومشاريع تكسبهم مهارات البحث العلمي والتفكير الناقد.
- تصميم اختبارات تجمع بين الجانب الشفوي والكتابي، والتمارين الإجرائية والمشاريع الإبداعية.
- فتح المجال أمام الأسئلة المقالية التي تعطي فرصة للمتعلم لإظهار قدراته ومهاراته في التعبير وإبداء رأيه.

يصنف العمل ضمن البحوث الهادفة لتحسين العملية التعليمية –التعلمية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لنشاط قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، لذلك عمل الباحث على دراسة هذا النشاط بين ماهو كائن ومايجب أن يكون، وقد تم تلخيص نتائجه في النقاط التالية:

- **ماهو كائن:**
- نشاط قواعد اللغة العربية مربوط بنشاط النص الأدبي والتواصلي، ويقدم تحت مسمى الرافد النحوي والرافد الصرفي.
- نشاط قواعد اللغة في المرحلة الثانوية لا يستقطب المتعلمين لأسباب كثيرة منها: التعقيد، الجمود، اللاوظيفية...
- تحصيل المتعلمين لنشاط قواعد اللغة متوسط، وأغلب الصعوبات تتعلق بالرافد النحوي والجانب التطبيقي للمعارف النظرية.
- صنف الأساتذة المنهاج كأحد الأسباب القوية المؤثرة في التحصيل الدراسي للمتعلمين، خاصة وأنه الأداة والوثيقة التي تحتوي على تفاصيل تدريس النشاط، والموجه للعملية التعليمية.
- كثافة المقرر وغياب التوازن بينه وبين الزمن المخصص لتدريس قواعد اللغة.
- أهداف نشاط قواعد اللغة مدمجة مع الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية، وهي غير مفصولة بالشكل الذي يسمح للأساتذة ببناء أهداف الدروس المقترحة.
- افتقار المقاربة النصية لليونة أمام تفرعات القاعدة النحوية والصرفية.
- السبورة وكتاب المتعلم أهم الوسائل الفعالة والتي يتجاوب معها التلاميذ.
- يعتمد الأساتذة في تقويم المتعلمين على الاختبارات والفروض المحروسة والتي تكون دائما كتابية.
- إهمال واضح للجانب الشفوي.
- اللجوء إلى الأسئلة القصيرة والمباشرة، لأنها تسهل عملية التصحيح وتسرعها.
- **مايجب أن يكون:**
- تكثيف الساعات المخصصة لتدريس نشاط قواعد اللغة في مرحلة التعليم الثانوي.
- التخفيض من زمن ميدان التلقي وتعويضة بميدان الإنتاج، لأن عائق المتعلمين يتمثل في التطبيق والممارسة، مع تكثيف التطبيقات والواجبات المنزلية، وفتح فضاءات تسمح للمتعلم بتوظيف مهاراته اللغوية مثل: المنافسات في الشعر والقصة والرواية.

- الاهتمام بالتعبير الشفوي وتشجيع المتعلمين على ممارسة نشاطات ثقافية مثل: فن الخطابة والمسرح الفصيح.
- تحديد الأهداف بدقة أكثر وفصلها عن الأهداف العامة لمادة اللغة العربية.
- تخصيص أهداف جزئية لكل درس على حدى وتزويد الأساتذة بها عبر المنهاج، لتجنب الاجتهادات الفردية التي قد تصيب وقد تخطئ.
- التخفيف من المقرر بحذف الدروس التي سبق للتلميذ أن تناولها في مراحل تعليمية سابقة، والدروس المعقدة التي تفوق قدراته.
- انتقاء الدروس التي تخدم المتعلم وواقعه.
- إعطاء أهمية أكبر لدروس الصرف، وتقديم ترتيبها على دروس النحو باعتباره مستوى سابق للمستوى التركيبي.
- التنسيق بين مقررات السنوات الثلاثة حيث تكون مكملة لبعضها البعض، تتبنى النظرية البنائية في تعليم المعارف الجديدة، والانطلاق من التراكمات السابقة في بناء التعلمات اللاحقة، لتفادي القطيعة بين المقررات المعتمدة.
- فتح مجال للتنويع في طرق التدريس واعتماد الطرق النشطة: استقراء، استنباط، حوار، نص أدبي، المشروع، حل المشكلات...
- المزاوجة بين المقاربة النصية والمقاربة الجملية لسد النقص وإثراء الحصة بالشواهد المختلفة، لتغطية متطلبات الدرس النحوي والصرفي.
- تزويد المتعلمين والأساتذة بفهارس للشواهد اللغوية لكل درس من دروس قواعد اللغة، وانتقاء الأجود لرفع مستوى الذوق الأدبي مثل: القرآن، والحديث النبوي الشريف، وعيون الشعر.
- منح الأساتذة الحرية البيداغوجية من أجل اختيار الطرق الناجعة في تعليم فوجه ومراعاة خصوصيته.
- الخروج عن الوسائل التقليدية سبورة وكتاب، فرغم فضلها الكبير إلا أنه من الضروري مسايرة العصر والتكنولوجيا، واستعمال وسائل تعليمية جديدة تتحمل المؤسسات التربوية توفيرها كجهاز العرض الضوئي و الحواسيب.

- لا بد من استحداث تقويمات دون الاعتماد الكلي على الاختبارات والفروض المحروسة، فالتقويم ليس غرضه تقدير العلامات العددية للانتقال من مستوى لآخر وحسب، وإنما هو تقويم للكفاءات، والهدف اكتشاف الخطأ وإصلاحه.
- استعمال الواجبات المنزلية والتقويمات الشفوية، فهي أدوات تقويمية لاتقل أهمية عن الاختبارات والفروض المقررة.
- منح أهمية أكبر لقواعد النحو والصرف في الاختبارات الرسمية، فبعد كل تلك المقررات الطويلة والمعقدة نجد أن نصيبها في سلم التنقيط لا يتجاوز علامتين أو ثلاثة على أقصى تقدير.
- تغيير معايير تقويم التلاميذ المعتمدة على الجانب الكتابي إلى الموازنة بين الشفوي والكتابي، والانتقال من استعمال الأسئلة القصيرة والمباشرة إلى توظيف الأسئلة المقالية للكشف عن الفروقات الفردية بين المتعلمين.

لا يخلو أي منهاج تعليمي من العيوب، ولكن تطبيقه في الميدان هو الذي يكشف عن جدواه من عدمها، ومن خلال متابعة الإنجاز وتقويم المناهج في الواقع الممارساتي نستطيع معرفة الإيجابيات والسلبيات، والبحث عن حلول بديلة لتحسين المناهج، الأمر الذي يؤثر بالضرورة في تحصيل المتعلمين، ونتمنى أن نكون في هذا البحث قد أفدنا بقدر ما استفدنا.

وخلال دراستنا لهذا الموضوع تولدت لدينا تساؤلات جديدة يمكن أن تكون انطلاقة لبحوث أخرى في الميدان من بينها:

– لماذا حرص القائمون على بناء المنهاج إعطاء أهمية أكبر للنحو؟ هل لصعوبته وتعقيده، أم أن النحو يحقق أهداف المنهاج أكثر من الصرف؟

– ماهي انعكاسات الاهتمام بالجانب الكتابي على حساب الجانب الشفوي في تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة؟

قائمة المصادر والمراجع:

- **المصحف الشريف.**
- **المعاجم:**

- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003.
- فريدة شنان، المعجم التربوي lexique Pedagogique ،ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د.ط، 2009.
- الفيروزبادي، القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2007.

- **المصادر والمراجع:**

- إبراهيم الرواشدة وآخرون، مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، المديرية العامة للامتحانات والاختبارات، عمان،د.ط، 2000.
- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، ط1، 2009.
- أحمد جلايلي، مقدمة لأصول النحو العربي، دار الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2012.
- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، مصر، ط4، 2013.
- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، ط1، 2001.
- حامد عبد الله طلافحة، المنهاج تخطيطها تطويرها تنفيذها، الرضوان، ط1، الأردن، 2013.
- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2006.
- حسن عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية بين المرحلتين الإعدادية والثانوية. مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د.ط، 2000.
- حسين مصطفى يعقوب، القواعد النحوية وأساليب تدريسها في صفوف مرحلة التعليم الأساسي العليا، وكالة الغوث الدولية، الأردن، د.ط، 2000.
- خالد بن عبد العزيز الدامغ، السن الأنسب لتدريس اللغات الأجنبية، دار الوطن للنشر، المملكة العربية السعودية، ط1، 2011.
- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009.
- راتب قاسم عاشور، مُحَمَّد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن،ط1، 2009.

- سعد علي زاير، تركي داخل سماء، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 2015.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، د.ط، 2010.
- شوقي حساني محمود، تطوير المناهج، رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب، القاهرة، ط1، 2009.
- شومة مُحَّد مساعد البلوي، تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام (رؤية مستقبلية)، قسم اللغة العربية، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية، 2014.
- طه علي حسين الدليمي، الدليمي كامل محمود نجم، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004.
- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002.
- عبد الحي أحمد السبحي، مُحَّد بن عبد الله القسايمية، طرائق التدريس وتقويمها، خوارزم العلمية، د.ط، 2010.
- عبد الستار إبراهيم، الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1985.
- عبد السلام الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2011، ص109.
- عبد العال سالم مكرم، اللغة العربية في رحاب القرآن الكريم، عالم الكتب، ط1، 1995.
- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2005.
- عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، ط1، 2000.
- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، مصر، د.ط، د.ت.
- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998.
- علي تعوينات، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، كنوز الحكمة، الجزائر، د.ط، 2009.
- فتحي الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، مصر، 2008.
- فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، الأردن ، ط1، 2008.
- كاميليا عبد الفتاح، دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، نهضة مصر، القاهرة، ط3، 1990.
- كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب، ط1، 2008.

- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006.
- مُحَمَّد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2012.
- مُحَمَّد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2002.
- مُحَمَّد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د.ط، 2006.
- مُحَمَّد رجب فضل، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003.
- مُحَمَّد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل، دار التربية الحديثة، عمان، د.ط، 2001/2000.
- مُحَمَّد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، مصر، د.ط،2000.
- مُحَمَّد محمود الحيلة، تصميم التعليم، دار المسيرة، الأردن، ط6، 2016.
- محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي، والتطبيق في القرآن، دار المعرفة الجامعية، الكويت، د.ط، 2011.
- محمود سليمان ياقوت، النحو التعليمي، والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنال الإسلامية، الكويت، د.ط، 1996.
- مروان أبو جويح، أبو مغلي سمير، المدخل إلى علم النفس التربوي، البازوي، الأردن، ط1، 2004.
- مشاعل العنزي، إيمان العثيم، حقيبة دورة بناء أسئلة الاختبارت وفق جداول المواصفات، إدارة التدريب التربوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية،2016 .
- مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، ط1، 2005.
- ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2013.
- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، مصر، ط1، 2012.
- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط2، 2005.
- يامنة عبد القادر إسماعيلي ، أنماط التفكير ومستويات التحليل الدراسي، اليازوري، الأردن، د.ط، 2011.

– الرسائل الجامعية:

- إسماعيل ونوغي، تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد، دراسة وصفية تحليلية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ملود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011/2010.
- إلهام خنفري، مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر، 2008/2007.

- أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم االنفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر، 2008/2007.
- أيوب عياش، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي، معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله، جامعة الجزائر، 2008/2007.
- بخيت آدم بخيت سعد النور، تقويم الطريقة القياسية والجملة ودورها في رفع تحصيل النحو والصرف للصف الثاني بالمرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2015.
- خالد بن حسن شيبان التميمي، أثر كل من نوع المحك وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع، يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة ،كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1999.
- ربيعة مرابطي، بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، قسنطينة، الجزائر،2011/2010.
- رشيد موني، تقويم اختبارات مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا –الأسئلة والتصحيح- دراسة تقويمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نماذج، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس والتربية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر، 2009/2008.
- رفيقة يخلف، رياض الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي أقسام السنة الأولى أساسي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2005/2004.
- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة، متوسط-أنموذجا، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحاة عباس، سطيف، الجزائر،2010/2009.
- سالم عبد الله سالم الثبيتي، بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك، لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر المحاسب الآلي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2014.
- سعدية سي مُحَّد، نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2014/2013.
- سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي،قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2016/2015.

- صديق بلحاج، أثر مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي للمراهقين، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر، 2007/2006.
- عادل آتشي، طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى متربص التكوين المهني بالجزائر، قسم علم النفس والأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2006/2005.

- عبد الحميد معوش، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات و علاقتها باتجاهاتهم نحوها، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012/2011.
- عبد السلام قدادرة، المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة، بين كتاب القواعد السنة السابعة أساسي وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة ، الجزائر، 2005/2004.
- عبد المجيد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي نموذجا، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2018/2017.
- فريدة قادري، أثر الأهداف التعليمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2006/2005.
- مايسة يوسف حلس، أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين، 2011/2010.
- مُحَمَّد برو، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية ، جامعة الجزائر ، 2009/2008.
- مراد بوريو، أثر التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة باجي مختار، الجزائر، 2015/2014.
- مصطفى رمضاني، أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2015/2014.

- نجاح أحمد الدويك، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، قسم علم النفس، كلية التربية ،الجامعة الإسلامية، فلسطين، 2008.
- نسيمة نابي، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2011/1010.
- وسيلة حرقاس، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة ، الجزائر،2010/2009.
- يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدينة بالتعليم المتوسط بالجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2009/2008.

- المجلات والدوريات:

- إبراهيم المشهراوي، واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين، المؤتمر التربوي الأول التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، 2004.
- أحمد الحويان، نشرة تربوية في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، برنامج تطوير تقويم التحصيل الدراسي، ثانوية قرطبة، إدارة التربية والتعليم بالقريات، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، 2008/2007.

- أمينة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد 7، العدد2، 2014.
- باسمة سعد الدين، قواعد اللغة العربية في طرائق التدريس، مجلة آفاق تربوية، العدد 2، 1992.

- بن التواتي التواتي، هل النحو العربي في حاجة إلى التيسير؟، مجلة اللسانيات، العدد 8.
- جميلة عابد أبو منغم، أبعاد الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسة تحليلية إحصائية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد2، ملحق2، 2015.
- حسين عبد الحميد، شاهين عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011/2010.
- رحاب أحمد إبراهيم إبراهيم، تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، المجلد2، مارس 2010.

- زياد بركات، علم النفس التربوي تأثير التنشيط الذاتي على الذاكرة و التحصيل الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، جامعة القدس، العدد 5، مارس 2005.
- سندس عبد القادر الخالدي، أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة الفتح، العدد 42، 2009.

- صادق فوزي دباس، جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، المجلد7 ،العدد2/1، 2008.
- صالح بلعيد، دراسة تحليلية تقويمية للصرف والنحو في منهاج اللغة العربية،مجلة العربية، الجزائر، العدد2، 2006.

- صبرينة حديدان وشريفة معدن، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح.

- صفية بنت سراج بن عبد السلام شافعي، الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز التحكم لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم والعاديات بمكة، مجلة بحوث التربية الفرعية، جامعة المنصورة، مصر ، المجلد/ العدد ع 32، 2009.
- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، الجزائر، العدد6، 2010.
- عباس المصري، عماد أبو حسن، الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، مجلة المجمع، العدد4، 2014.
- عبد الفتح الزين، الأخطاء الإملائية وتفسير حدوثها في ضوء الألسنية، مجلة الفكر العربي، العدد86.
- عبد الكريم رقيعة، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017.
- عبد الوهاب خباد، أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات لدافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسات نفسية وتربوية، مطبعة جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 9، ديسمبر2012.
- علي أبو لاجي عبد الرزاق، الازدواج اللغوي وانعكاساته على التعليم العربي في نيجيريا، مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية، المجلد3، العدد1، يناير 2004.
- فاتح لغريلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 14، أكتوبر 2013.

- مثنى علوان الجشعمي، أثر التدريبات والتمرينات في تحصيل طلبة الصف الأول عند تدريس مادة الصرف، مجلة ديالي، كلية التربية، العدد 35، 2009.
- مُحَمَّد الجاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة مُحَمَّد خيضر، بسكرة، العدد7، فيفري 2005.
- مُحَمَّد بن صالح عبد الله شراز، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ،السعودية، المجلد 18، العدد2 ، 2006.
- مُحَمَّد رجب فضل الله، مدخل تدريس القواعد اللغوية، بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 18، 2001.
- محمود حبيب شلال الشهيداني، النحو العربي محاولات تيسيره وطرائق تدريسه، مجلة العلوم الإسلامية، جامعة بغداد، العراق، 2011.
- مسعود خالي، أثر المحيط الدراسي على التحصل الدراسي للطفل الكفيف في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة، مجلة آفاق العلمية، دار الخلدونية، الجزائر، العدد 5، 2011.
- نادر مصاورة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، جامعة أبحاث في العلوم التربوية والاجتماعية، فلسطين، العدد7، 2003.
- نادية بعيبع، فايزة بنت صالح الحمادي، فعالية التقويم البديل في رفع كفاءة التحصيل الدراسي في بعض المقررات لدى عينة من طالبات، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، الجزائر، العدد 6، 2011.
- نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 8، بسكرة، الجزائر، 2010.
- هبة الله مُحَمَّد الحسن سالم وآخرون، علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، السودان، المجلد 3، العدد4، 2012.

- المنشورات الوزارية:

- لجنة التأليف، الدليل التربوي لأستاذ التعليم التربوي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، 2014.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د.ط، د.ت.
- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)، وزارة التربية الوطنية، مارس 2006.
- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وزارة التربية والتعليم، جانفي 2006.

- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ت.

الملحق

الملاحق:

السن

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	22-28 سنة	15	13,4	13,4	13,4
	28-34سنة	39	34,8	34,8	48,2
	34-40سنة	36	32,1	32,1	80,4
	40 سنة فما فوق	22	19,6	19,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	28	25,0	25,0	25,0
	أنثى	84	75,0	75,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الخبرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من سنة	13	11,6	11,6	11,6
	سنة- 6سنوات	33	29,5	29,5	41,1
	6-10 سنة	35	31,3	31,3	72,3
	10-15سنة	21	18,8	18,8	91,1
	اكثر من 15 سنة	10	8,9	8,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

المؤهل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	مدرسة عليا	13	11,6	11,6	11,6
	ليسانس	52	46,4	46,4	58,0
	ماجستير	6	5,4	5,4	63,4
	ماستر	40	35,7	35,7	99,1

	دكتوراه	1	,9	,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تحظى قواعد اللغة العربية بإقبال وشغف من طرف المتعلمين

Pourcentage cumulé	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
44,6	44,6	44,6	50	نعم	Valide
100,0	55,4	55,4	62	لا	
	100,0	100,0	112	Total	

استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	جيد	7	6,3	6,3	6,3
	متوسط	97	86,6	86,6	92,9
	ضعيف	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

يجد المتعلمون صعوبة في الرافد

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	النحوي	68	60,7	60,7	60,7
	الصرفي	37	33,0	33,0	93,8
	كليهما	7	6,3	6,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

يجد المتعلمون صعوبة في

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	التحصيل الذهني للمعارف النظرية	22	19,6	19,6	19,6
	تطبيق المعارف النظرية	56	50,0	50,0	69,6
	كليهما	34	30,4	30,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

يظهر أثر دروس القواعد في ممارسات المتعلمين اللغوية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	72	64,3	64,3	64,3
	لا	40	35,7	35,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

توظيف المتعلمين لقواعد اللغة العربية يكون أحسن في

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	التعبير الكتابي	94	83,9	83,9	83,9
	التعبيرالشفوي	11	9,8	9,8	93,8
	كليهما	7	6,3	6,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تترجم نتائج الاختبارات الفصلية والفروض استيعاب التلاميذ للقواعد

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	83	74,1	74,1	74,1
	لا	29	25,9	25,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

المتعلم في حد ذاته

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	69	61,6	100,0	100,0
Manquant	Système	43	38,4		
Total		112	100,0		

المناهج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	61	54,5	100,0	100,0
Manquant	Système	51	45,5		
Total		112	100,0		

المعلم وأسلوبه

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	51	45,5	100,0	100,0

Manquant	Système	61	54,5		
Total		112	100,0		

الظروف الاجتماعية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	45	40,2	100,0	100,0
Manquant	Système	67	59,8		
Total		112	100,0		

الوقت المخصص لتدريس قواعد اللغة كاف

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	38	33,9	33,9	33,9
	لا	74	66,1	66,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الوقت المخصص للتعبير الشفوي كاف

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	64	57,1	57,1	57,1
	لا	48	42,9	42,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الوقت المخصص للتعبير الكتابي كاف:

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	87	77,7	77,7	77,7
	لا	25	22,3	22,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

هناك توازن بين ميداني التلقي والإنتاج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	41	36,6	36,6	36,6
	لا	71	63,4	63,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

محددة بدقة في المنهاج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	24	21,4	21,4	21,4
	لا	17	15,2	15,2	36,6
	نوعا ما	71	63,4	63,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

متنوعة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	58	51,8	51,8	51,8
	لا	9	8,0	8,0	59,8
	نوعا ما	45	40,2	40,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تربوية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	64	57,1	57,1	57,1
	لا	4	3,6	3,6	60,7
	نوعا ما	44	39,3	39,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

توافق حاجات المتعلم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	23	20,5	20,5	20,5
	لا	20	17,9	17,9	38,4
	نوعا ما	69	61,6	61,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تشمل كل المستويات العقلية للمتعلم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	25	22,3	22,3	22,3
	لا	47	42,0	42,0	64,3

	نوعا ما	40	35,7	35,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تتوافق مع المرحلة التعليمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	46	41,1	41,1	41,1
	لا	25	22,3	22,3	63,4
	نوعا ما	41	36,6	36,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تناسب مرامي المدرسة الجزائرية وغاياتها

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	21	18,8	18,8	18,8
	لا	32	28,6	28,6	47,3
	نوعا ما	59	52,7	52,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تترجم ثقافة المجتمع وفلسفته

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	17	15,2	15,2	15,2
	لا	31	27,7	27,7	42,9
	نوعا ما	64	57,1	57,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الدروس المقررة تتناسب مع الزمن المخصص للقواعد:

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	19	17,0	17,0	17,0
	لا	50	44,6	44,6	61,6
	نوعا ما	43	38,4	38,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الموضوعات تناسب الأهداف وتستطيع تحقيقها

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	21	18,8	18,8	18,8
	لا	16	14,3	14,3	33,0
	نوعا ما	75	67,0	67,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الدروس متسلسلة بشكل منطقي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	33	29,5	29,5	29,5
	لا	33	29,5	29,5	58,9
	نوعا ما	46	41,1	41,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الدروس المقررة تتناسب مع قدرات المتعلم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	29	25,9	25,9	25,9
	لا	12	10,7	10,7	36,6
	نوعا ما	71	63,4	63,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الحجم المعرفي يناسب عمر المتعلم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	41	36,6	36,6	36,6
	لا	22	19,6	19,6	56,3
	نوعا ما	49	43,8	43,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الدروس وظيفية تخدم المتعلمين

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	43	38,4	38,4	38,4
	لا	16	14,3	14,3	52,7
	نوعا ما	53	47,3	47,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

محتويات المنهاج تتوافق مع محتويات كتاب المتعلم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	48	42,9	42,9	42,9
	لا	19	17,0	17,0	59,8
	نوعا ما	45	40,2	40,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الدروس يمكن إخضاعها لتدابير التقويم بالكفاءات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	43	38,4	38,4	38,4
	لا	19	17,0	17,0	55,4
	نوعا ما	50	44,6	44,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الطرائق المحددة في المنهاج تتناسب مع المقاربة بالكفاءات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	26	23,2	23,2	23,2
	لا	26	23,2	23,2	46,4
	نوعا ما	60	53,6	53,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الطرائق المدرجة في المنهاج متنوعة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	31	27,7	27,7	27,7
	لا	18	16,1	16,1	43,8
	نوعا ما	63	56,3	56,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

يتمتع الأستاذ بحرية بيداغوجية في تحديد الطريقة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	32	28,6	28,6	28,6
	لا	47	42,0	42,0	70,5
	نوعا ما	33	29,5	29,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

استقرائية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	20	17,9	100,0	100,0
Manquant	Système	92	82,1		
Total		112	100,0		

قياسية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	15	13,4	100,0	100,0
Manquant	Système	97	86,6		
Total		112	100,0		

حوارية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	79	70,5	100,0	100,0
Manquant	Système	33	29,5		
Total		112	100,0		

حل المشكلات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	37	33,0	100,0	100,0
Manquant	Système	75	67,0		
Total		112	100,0		

المشروع

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	12	10,7	100,0	100,0
Manquant	Système	100	89,3		

Total	112	100,0		

تطبق المقاربة النصية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	56	50,0	50,0	50,0
	لا	2	1,8	1,8	51,8
	نوعا ما	54	48,2	48,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

المقاربة النصية فعالة لتدريس القواعد

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	38	33,9	33,9	33,9
	لا	16	14,3	14,3	48,2
	نوعا ما	58	51,8	51,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

النصوص المقترحة ملائمة لتكون نموذجا يطبق عليها درس القواعد

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	18	16,1	16,1	16,1
	لا	28	25,0	25,0	41,1
	نوعا ما	66	58,9	58,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

نشاط القواعد يتكامل مع بقية الأنشطة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	40	35,7	35,7	35,7
	لا	8	7,1	7,1	42,9
	نوعا ما	64	57,1	57,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

هناك تنسيق بين أساتذة المواد الأخرى وأساتذة اللغة العربية لتحسين تحصيل المتعلمين

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	40	35,7	35,7	35,7
	لا	37	33,0	33,0	68,8
	نوعا ما	35	31,3	31,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

توفر المؤسسة الوسائل اللازمة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	32	28,6	28,6	28,6
	لا	28	25,0	25,0	53,6
	ما نوعا	52	46,4	46,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الوسائل المتوفرة

		Fréquence	Pourcentage
Manquant	Système	112	100,0

سبورة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	112	100,0	100,0	100,0

كتاب المتعلم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	111	99,1	99,1	99,1
	3	1	,9	,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

دليل الأستاذ

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	80	71,4	100,0	100,0
Manquant	Système	32	28,6		
Total		112	100,0		

الوثيقة المرافقة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	100	89,3	100,0	100,0
Manquant	Système	12	10,7		
Total		112	100,0		

جهاز العرض الضوئي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	44	39,3	100,0	100,0
Manquant	Système	68	60,7		
Total		112	100,0		

مسجل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	8	7,1	100,0	100,0
Manquant	Système	104	92,9		
Total		112	100,0		

حاسوب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	21	18,8	100,0	100,0
Manquant	Système	91	81,3		
Total		112	100,0		

خرائط ذهنية مصورة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	12	10,7	100,0	100,0
Manquant	Système	100	89,3		
Total		112	100,0		

الوسائل المتوفرة يمكنها إكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	38	33,9	33,9	33,9
	لا	28	25,0	25,0	58,9

	نوعا ما	46	41,1	41,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

يستجيب المتعلمون للوسائل المستعملة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	50	44,6	44,6	44,6
	لا	6	5,4	5,4	50,0
	نوعا ما	56	50,0	50,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

التقويمات المقررة كافية للكشف عن عيوب المتعلمين

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	35	31,3	31,3	31,3
	لا	41	36,6	36,6	67,9
	نوعا ما	36	32,1	32,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

التقويمات شاملة لكل الأهداف المقررة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	31	27,7	27,7	27,7
	لا	32	28,6	28,6	56,3
	نوعا ما	49	43,8	43,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

عملية التقويم مستمرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	74	66,1	66,1	66,1
	لا	5	4,5	4,5	70,5
	نوعا ما	33	29,5	29,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تشمل أنماط التقويم كل قدرات المتعلمين

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	نعم	37	33,0	33,0	33,0
	لا	22	19,6	19,6	52,7
	نوعا ما	53	47,3	47,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

التقويمات تراعي المستويات المعرفية للمتعلم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	55	49,1	49,1	49,1
	لا	13	11,6	11,6	60,7
	نوعا ما	44	39,3	39,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

التقويمات تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	53	47,3	47,3	47,3
	لا	20	17,9	17,9	65,2
	نوعا ما	39	34,8	34,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

الأسئلة الشفوية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	93	83,0	100,0	100,0
Manquant	Système	19	17,0		
Total		112	100,0		

الاختبارات والفروض المحروسة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	102	91,1	100,0	100,0
Manquant	Système	10	8,9		
Total		112	100,0		

الوظائف المنزلية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	1	78	69,6	100,0	100,0
Manquant	Système	34	30,4		
Total		112	100,0		

أوراق العمل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	12	10,7	100,0	100,0
Manquant	Système	100	89,3		
Total		112	100,0		

الأسئلة التي تراها قادرة على تقويم المتعلمين

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قصيرة	90	80,4	80,4	80,4
	مقالية	14	12,5	12,5	92,9
	كلاهما	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

تقوِّم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الكفاءات	49	43,8	43,8	43,8
	المعارف	44	39,3	39,3	83,0
	كلاهما	19	17,0	17,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

المعيار في تحديد التحصيل الدراسي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سلامة إجاباتهم في التمارين الإجرائية	19	17,0	17,0	17,0
	سلامة الجانب الشفوي	23	20,5	20,5	37,5
	سلامة الجانب الكتابي	29	25,9	25,9	63,4
	كلهم	41	36,6	36,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.913	14

الفا كرومباخ	عدد البنود
0.913	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
تحظى قواعد اللغة العربية بإقبال وشغف من طرف المتعلمين	25.4673	36.610	.836	.902
استيعاب المتعلمين لقواعد اللغة العربية	25.0280	41.254	.105	.919
يجد المتعلمون صعوبة في الرافد	25.5981	48.771	-.863-	.950
يجد المتعلمون صعوبة في	24.8879	34.365	.891	.897
يظهر أثر دروس القواعد في ممارسات المتعلمين اللغوية	25.6729	36.883	.806	.903
توظيف المتعلمين لقواعد اللغة العربية يكون أحسن في	25.7850	37.416	.508	.911
محددة بدقة في المنهاج:	24.5607	33.852	.815	.899
تترجم ثقافة المجتمع وفلسفته:	24.5607	34.513	.847	.898
الدروس المقررة تتناسب مع الزمن المخصص للقواعد:	24.7757	34.213	.904	.896
توفر المؤسسة الوسائل اللازمة	24.8131	32.644	.900	.895
سبورة	26.0467	41.875	.000	.918
التقويمات المقررة كافية للكشف عن عيوب المتعلمين	24.9907	32.877	.928	.894

تقوم	25.2804	33.864	.874	.897
المعيار في تحديد التحصيل الدراسي	24.1402	29.744	.952	.892

الفهرس

الرقم	العناوين	الصفحة
1	**مقدمة.**	أ
2	**الباب الأول: علاقة تعليمية قواعد اللغة العربية بالتحصيل الدراسي.**	7
3	**الفصل الأول: تعليمية قواعد اللغة العربية.**	7
4	مفهوم التعليمية .	8
5	مفهوم قواعد اللغة العربية.	10
6	أهداف تعليم قواعد اللغة العربية.	17
7	الوقت المناسب لتعليم قواعد اللغة العربية.	20
8	طرائق تعليم قواعد اللغة العربية.	23
9	صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية.	37
10	تدريس نشاط قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.	44
11	**الفصل الثاني: ماهية التحصيل الدراسي.**	50
12	مفهوم التحصيل الدراسي.	51
13	أنواع التحصيل الدراسي.	53
14	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.	62
15	اختبارات وقياس التحصيل الدراسي.	76
16	آلية تحسين مستوى التحصيل الدراسي من منظور التعليمية.	84
17	**الباب الثاني: دور المنهاج في عملية التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية.**	90
18	**الفصل الأول: رؤية تحليلية تقويمية لمنهاج قواعد اللغة العربية في الطور الثانوي شعبة الآداب والفلسفة.**	90
19	تعريف المنهاج.	91
20	تحليل الحجم الساعي لنشاط قواعد اللغة العربية.	94
21	تحليل الأهداف المسطرة لمنهاج قواعد اللغة العربية.	99
22	تحليل المقرر الدراسي لقواعد اللغة العربية.	102
23	تحليل الوسائل المستعملة لتعليم قواعد اللغة العربية.	110

24	تحليل الطرائق المعتمدة لتدريس قواعد اللغة العربية.	112
25	تحليل عنصر التقويم.	114
26	**الفصل الثاني: قواعد اللغة العربية بين المنهاج والواقع الممارساتي (دراسة ميدانية).**	129
27	الإشكالية.	130
28	المنهج ووسائل الدراسة.	131
29	عينة الدراسة.	140
30	نتائج الاستبيان.	141
31	الاستنتاجات.	197
32	اقتراحات لتحسين تدريس قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي.	199
33	**خاتمة.**	201
34	**قائمة المصدر والمراجع.**	204
35	**الملاحق.**	213
36	**الفهرس.**	231

الملخص:

يتلقى المتعلم في المدرسة الجزائرية مختلف العلوم باللغة العربية، ولا تقوم أي لغة إلا بقوام قواعدها، لذا سعى البحث إلى دراسة واقع تعليم قواعد اللغة العربية، واستهدف مرحلة التعليم الثانوي، فجاءت الإشكالية على النحو التالي: ماهو واقع تعليمية قواعد اللغة العربية، وماهي خلفيات ترجمة المنهاج من محتوي نظري إلى واقع ممارساتي؟

تهدف الدراسة إلى وصف واقع تعليم قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، والوقوف على صعوبات تعلمها وعوائق تحصيلها، والبحث عن بدائل لتحسين المنهاج نظريا وميدانيا.

توصل البحث عبر تطبيق آليات المنهج الوصفي إلى مجموعة من النتائج منها:

- الحجم الساعي المخصص لنشاط قواعد اللغة العربية لا يتوافق مع المقرر.
- المقاربة النصية قاصرة على استيعاب تفرعات القاعدة النحوية، فلابد من استغلال المقاربة الجملية لسد العجز.
- توسيع مجال تقويم القواعد اللغوية في الاختبارات وعدم اقتصارها على أسئلة جزئية دون أخرى.

الكلمات المفتاحية: تعليمية، تحصيل دراسي، نحو، صرف، منهاج.

Summary:

Student in algerian school receives many sciences by the arabic language. And no language is established except by the strength of its grammar. Therefore, the research sought to study the reality of teaching arabic grammar, It targeted the secondary education stage, The problem was as follows: What is the reality of teaching arabic grammar, and how to turn the theorical content in to apractieal.

The study aims to describe the reality of teaching arabic grammar in secondary education, Presentation of learning difficulties and obstacles to their achievement, And search for alternatives to improve the curriculum in theory and field.

The research reached, by applying the descriptive approach, a set of results, including:

- The time allotted for teaching Arabic grammar is not suitable for the course.
- The textual approach is unable to accommodate the branches of the grammatical rule, so it's a must to use sentence approach to get rid of the problem.

-Expanding the use of linguistic rules in tests and not limiting them to partial questions to the exclusion of others.

Key words: Didactic, Academic achievement, Grammar, Conjugation, Curriculum.