الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵖⵏⴰⵡⵉⵙⵏⵍⵎⵓⵔⵉⴷⵏⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜⵏⵍⵎⵓⵔⵉⴷⵏⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ

جامعة مولود معمري -تيزي وزّو
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes

رقم الترتيب..... .
الرقم التسلسلي..... .

الميدان: اللّغة والأدب العربي.
الفرع: دراسات لغوية.
التّخصّص: لسانيات تطبيقية.

مذكّرة لنيل شهادة الماستر

تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي بين الجذعين المشتركين الأدبي و العلمي - سنة أولى أنموذجاً -

"دراسة وصفية تحليلية"

إعداد الطّالبتين:
- كنزة بوكرمة.
- آسيا بوخديمي.

إشراف الأستاذة:
- فازية لشاني.

لجنة المناقشة:
أ\ زاهية راكن، أستاذة محاضرة "أ".....رئيسةً.
أ\ فازية لشاني، أستاذة محاضرة "أ".....مشرفًة ومقرّرًة.
أ\ حياة خليفاتي، أستاذة محاضرة "أ"..... ممتحنةً.

السنة الجامعيّة: 2022/2021.

شكر و عرفان

بعد شكر الله الذي أمدنا الصحة و العافية، و وَفَّقَنَا لإتمام هذا البحث.

اعترافاً بالفضل و الجميل، أتوجه بخالص الشكر و عمق التقدير و الامتنان إلى الأستاذة **"لشاني فازية"**، التي أشرفت على هذا العمل و تعهدته بالتصويب في جميع مراحل إنجازه، و زودتنا بالنصائح و الإرشادات التي أضاءت أمامنا سبيل البحث، فجزاها الله تعالى على كل خير.

كما نتقدم بالشكر إلى كل من مدّنا بمادة البحث، و نخص بالذكر الأستاذة **"باي"** و التلاميذ في ثانوية **"فتحي سعيد"** أين أجرينا الدراسة الميدانية، على التسهيلات التي وفروها لنا لإنجاز هذا البحث.

و الشكر موصول إلى كل معلم أفادنا بعلمه من أولى المراحل الدراسية إلى هذه اللحظة.

نشكر كل من مدّنا يد العون من قريب أو بعيد.

إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع:

- إلى المدرسة التي علمتني أبجدية الحياة، و الشمعة التي تذوب لتنير دربي، إلى التي علمتني العطاء دون مقابل و السهر دون ملل، و كرّست حياتها حتى تراني في أعلى الرتب، إلى أغلى ما أملك في الوجود؛ أمي العزيزة **"حسينة"** أطال الله في عمرها.
- إلى الذي لم أجد الكلمات التي تصفه و توفيه حقّه، الذي له الفضل علي، سندي في الحياة و قرّة عيني، يا من غَمَرْتَني بالعناية و الرعاية، أبي العزيز **"سعيد"** أدامه الله فوق رؤوسنا، له كل الثناء و الإطراء.
- إلى أجمل هدية قدمها لي والديَّ، إخوتي **" عثمان** و **محرز** و **إسلام** و **بلال** و **نذير"** حفظهم الله و رعاهم.
- إلى جدي و جدتي الغاليين اللذان دعماني بدعواتهما لي طيلة حياتي.
- إلى عمي و زوجته العزيزة و عائلتهما الكريمة أتقدم لهما بالشكر على سندهما لي في مشواري الدراسي.
- إلى أخوالي و زوجاتهم، خالاتي و أزواجهم و عوائلهم الكبيرة و الصغيرة.
- إلى التي رافقتني أخلص رفقة في الجامعة و شاركتني هذا العمل المتواضع، أختي التي لم تنجبها لي أمي، صديقتي الغالية **"آسيا"** و عائلتها الكريمة.
- إلى الأستاذة المشرفة **"الشاني فازية"** أحيي فيها حرصها الشديد على حسن الإشراف و التوجيه.
- إلى الذين أحبهم و يحبونني، الذين ذكرتهم و الذين لم أذكرهم أهديهم هذا العمل.

كنزة

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

- إلى التي اشترت راحتي و سعادتي بتعبها و شقائها، و أنارت دربي و أحاطتني بدفء عطفها و تعبت من أجلي، إلى أغلى اسم نطقه لساني، إلى أمي الغالية **"جميلة"**.
- إلى من كان لي بمثابة الشمعة التي تحترق لتنير طريق دربي، إلى نعم المثل و نعم القدوة إلى، أبي العزيز **"لوناس"**.

و لا يمكن للكلمات أن توفيهما حقهما، أدامَهُمَا الله و حَفظَهُمَا لنا.

- إلى إخوتي و أجمل باقة ورد أُهْدِيَت لي من والدي **"ليندة** و **كمال** و **إلينا"**.
- إلى من كانت سبباً في استمرار و استكمال مسيرة حياتي، و وقفت معي في أصعب الظروف و حفزتني على المثابرة و عدم اليأس جدتي **"وردية"** أقدم لك أجمل عبارات الشكر و الامتنان أطال الله في عمرها.
- إلى أخوالي و خالاتي و أبنائهم، و بالأخص إلى من أحمل لهم في قلبي مشاعر الحب و الخير و الشكر و التقدير، إلى خالي **"ناصر"** و خالتي **"كريمة"** و **"غالية"**.
- إلى من قضيت معها أجمل أيام الجامعة و طوال فترة الدراسة صديقتي المخلصة **"كنزة"** و عائلتها الفاضلة.
- من دواعي إخلاصي و امتناني أقدم جزيل الشكر إلى الأستاذة المشرفة **"لشاني فازية"** على نصائحها و توجيهاتها القيمة.
- إلى أساتذة قسم اللغة العربية و آدابها.
- إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة عملي هذا.

آسيا

مقدمة

عرفت اللغة العربية في الجزائر خلال السنوات الأخيرة نوعاً من التراجع الذي أثر على مكانتها، بسبب الصراع الذي تعيشه مع اللغات الأجنبية و اللهجات العامية في المجتمع من ناحية، و مع المواد العلمية في المؤسسة التربوية من ناحية أخرى، رغم المجهودات التي بُذلت في سبيل إعادة ترسيمها منذ الاستقلال، إلا أنها شهدت تغييراً جذرياً مسّ مختلف مجالاتها نتيجة التقدم العلمي و التكنولوجي.

نظراً لأهمية الموضوع، أصبح البحث في مسألة تعليم اللغة العربية في المؤسسة التربوية الجزائرية من الأولويات التي يعكف عليها التربويون والباحثون في مجال تعليمية اللغات، إذ تستدعي دراسة جذرية معمقة في طياتها و ثناياها لمعرفة مدى أهميتها بالنسبة للمتعلمين و مدى حاجتهم لها في حياتهم اليومية و الدراسية على مر مختلف الأطوار التعليمية.

بما أن بحثنا ينضوي تحت تخصص اللسانيات التطبيقية، فمن الطبيعي أن يكون موضوعه يندرج تحت هذ الإطار، و عليه جاء معنوناً ب " **تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي بين الجذعين المشتركين الأدبي و العلمي – سنة أولى أنموذجاً – دراسة وصفية تحليلية**".

و من الدوافع التي قادتنا للخوض في هذا الموضوع هو البحث و الاطلاع على وضع اللغة العربية و الحال التي آلت إليه في المرحلة الثانوية، و كيفية تفاعل تلاميذ السنة الأولى في كلا الفرعين الأدبي و العلمي مع مادة اللغة العربية و آدابها، للكشف عماّ إذا كانت تختلف طريقة تعلمهم باختلاف الفرع الذي ينتمون إليه، إضافة إلى معرفة الأسباب التي تجعلهم يملون من تعلمها و ينفرون منها.

أما فيما يخص الدوافع الذاتية فهي أولا؛ نحن طالبتان في تخصص اللسانيات التطبيقية و مهتمتان بمجال تعليمية اللغات لذا أردنا البحث في هذه الظاهرة التي تخص مجال

دراسـتنا، إلى جانب النظر في أمر الصـعوبات التي يواجهها التلميذ الثانوي أثناء تعلم اللغة العربية و محاولة إيجاد حلول مناسبة للقضاء عليها في نفس الوقت.

و يتمثل الهدف من بحثنا في إعطاء أهمية و مكانه هامة للغة العربية في الثانوية الجزائرية في كل من الجذعين المشتركين الأدبي و العلمي، كذلك الاهتمام بها كالمواد العلمية و جعلها في مستوى لائق بها، إضافة إلى المقارنة بين مستوى تلاميذ كلا الجذعين و كيفية تفاعلهم مع مادة اللغة العربية.

و تسـعى دراسـتنا في هذا الموضـوع للإجابة على مجموعة من الأسـئلة التي حاولنا أن نجعلها في خدمة اللغة العربية، و تسـاهم في إبراز أهميتها في المجال التعليمي و المكانة التي تحتلها كلغة تعليمية و مادة أسـاسـية في المؤسـسـة التربوية الجزائرية، في كل الأطوار التعليمية في آن واحد، لذلك نطرح الإشـكالية التالية: **كيف يتفاعل تلاميذ الجذع المشـترك آداب والجذع المشـترك علوم مع مادة اللغة العربية و آدابها؟ و ما مدى اسـتيعابهم لها؟.**
و أسسنا لها جملة من الفرضيات كمنطلق لدراسة موضوع بحثنا، و تتمثل في:

- اختلاف طريقة تعليم اللغة العربية في الثانوية بين الجذعين المشتركين الأدبي و العلمي.

- تلاميذ الأقسـام الأدبية يهتمون بمادة اللغة العربية و آدابها أكثر من تلاميذ الأقسـام العلمية.

- استيعاب تلاميذ الفرع الأدبي لمادة اللغة العربية و آدابها بشكل أسرع من العلميين.

- الصـعوبات التعليمية التي يواجهها التلاميذ في الطور الثانوي أثناء التعلم تؤثر على مادة اللغة العربية، إما بالاهتمام بها أو النفور منها.

اعتمدنا خلال إنجازنا لهذا البحث على المنهج الوصـفي التحليلي، حيث تَطَلَّبَ الجانب النظري من الموضـوع اسـتخدام المنهج الوصـفي لوصـف واقع النظام التربوي في الجزائر

بالإضـافة إلى الإجراءات الإصـلاحية في المسـار التعليمي، و مكانة اللغة العربية و طرق تعليمها في المؤسسة التربوية الجزائرية.

في حين أَلْزَمَنَا الجانب التطبيقي اسـتخدام المنهج التحليلي، أثناء تحليلنا للتعبير الكتابي المقدم لتلاميذ السنة أولى ثانوي في كلا الجذعين، و يمثل أيضاً الطريقة المثلى التي ساعدتنا على تحليل الحقائق و البيانات التي جمعناها خلال الدراسـة الميدانية، إلى جانب المنهج الإحصائي الذي كنا بحاجة إليه من أجل تجسيد النسب المئوية و إحصاءها قصد المقارنة بين نتائج و مستوى التلاميذ.

و عرضـنا موضـوع بحثنا في خطة تشـتمل على مقدمة و جانب نظري يشـمل فصـلين و جانب تطبيقي:

جاء الفصـل الأول بعنوان "النظام التربوي في الجزائر"، و فيه تناولنا مفهوم النظام التربوي، مراحل تشـكله في الجزائر عبر فترات تاريخية مختلفة مع ذكر أهم التغيرات و الإصـلاحات التي طرأت عليه، مكوناته و وظائفه و أهم الأهداف التي يسـعى لتحقيقها، و الفصـل الثاني خصـصـناه للحديث عن كل ما يخص اللغة العربية في المؤسـسـة التربوية الجزائرية، حيث عنوناه ب " مكانة اللغة العربية في الجزائر" أين قدمنا نظرة شاملة عن الواقع الذي تعيشـه في المجتمع قبل الوسـط التعليمي، و الأزمات التي تتعرض لها بين أهلها و الصـعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلمها مع التركيز على الطرائق المثلى لذلك، اختتاماً بأهميتها و أهداف تعليمها.

أما الفصـل الثالث فيمثل الجانب التطبيقي المعنون ب " الدراسـة الميدانية و نتائجها" حيث حاولنا فيه تقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات و البيانات التي تخص موضـوع بحثنا، و التي جمعناها بطرق و وسـائل متعددة تختلف باختلاف الهدف و النتيجة التي أردنا

التوصـــل إليها في كل خطوة، لتحليلها و تفســـيرها من برنامج و ملاحظة ميدانية، مقابلة و امتحان على شكل تعبير كتابي.

و في الأخير أتممنا بحثنا بخاتمة كانت إجابة على الإشـــكالية التي دفعتنا للخوض في هذا البحث و حوصـلةً لأهم النتائج التي توصـلنا إليها مع تقديم بعض الحلول و المقترحات التي ارتأينا أن تكون ملائمة للقضـــاء على المشـــاكل التي يواجهها التلميذ أثناء تعلم اللغة العربية.

و من بين الصعوبات التي واجهناها أثناء قيامنا بهذا البحث نذكر:

– ضيق الوقت لكوننا قمنا بالبحث في ظل الظروف الاستثنائية، فترة " كوفيد 19".

– قلة المصـادر و المراجع التي تعالج مثل هذه المواضـيع المرتبطة بمجال تعليمية اللغات عامة و اللغة العربية في المرحلة الثانوية خاصـة، فحاولنا قدر المستطاع البحث عن الأقرب و الأنســـب لدراســـتنا و منها: " وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي" ، " أوكيل رقية، موقف تلاميذ الطور الثانوي من مادة اللغة العربية و الأدب العربي" ، " ســـــامي عريفج و آخرون، في مناهج البحث العلمي و أساليبه".

و في الختام نشكر الله العلي العظيم الذي أمدنا بالقوة و الصـبر أولاً و الذي أعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع، و ثانياً لا يسعنا إلا أن نتقدم بخالص الشكر و التقدير و الاحترام لأستاذتنا الفاضلة " **لشاني فازية** "، و نشكرها على إشرافها و مساعدتها لنا و توجيهاتها التي طالما قدمتها لنا خلال إنجازنا لهذا البحث، كما نتقدم بالشكر لقسم اللغة العربية و آدابها من طلبة و أساتذة و إدارة.

الفصل الأول

النظام التربوي في الجزائر

تمهيد.

1- مفهوم النظام.

2- أنواع الأنظمة.

3- مفهوم النظام التربوي.

4- مراحل تشكل النظام التربوي في الجزائر.

5- مكونات النظام التربوي الجزائري.

6- وظائف النظام التربوي الجزائري.

7- أهداف النظام التربوي الجزائري.

خلاصة.

تمهيد:

تتعدد مجالات اهتمام الباحث بتعدد قضـــايا المجتمع، التي رغم اســـتقلاليتها بموضـــوع دراسـة وقضـايا متباينة حسـب التخصـص، إلا أنها تكون مرتبطة مع بعضـها في الكثير من الأحيان، وذلك لخدمة الفرد وتحقيق تكيفه الاجتماعي مع محيطه، الأمر الذي تســـهر عليه مؤســـســـات ومنظومات، حيث أن لكل منها نظام خاص بها، ومن بين هذه الأنظمة التي لطالما شـــغلت اهتمام معظم الدارســـين و الباحثين في علم التربية هو النظام التربوي، نظرا لأهميته البارزة ودوره الفعال الذي يلعبه في حياة الفرد والمجتمع، و منه ماذا نقصـد بالنظام؟ أنواعه؟ ما هو النظام التربوي؟ كيف تشـكل في الجزائر؟ مكوناته؟ وظائفه؟ وإلى ماذا يهدف؟

.

1- مفهوم النظام:

ويقابله في اللغة الأجنبية مصطلح "**Système**"، رغم أنه من المصطلحات الحديثة في التربية إلا أنه تعددت مفاهيمه بتعدد مجالات البحث واختلاف تخصـصـات الباحثين فيها كل حســـب وجهة نظره، فيعرفه البعض على أنه "الكيان المنظم أو المركب الذي يجمع أجزاء تؤلف في مجموعها تركيبا كليا موحدا".[1] بمعنى أن النظام يشمل جملة من الأجزاء التي تتحد فيما بينها في تفاعل مستمر لتحقيق أهداف مشتركة.

و النظام أيضاً هو مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من العناصر المتبادلة، التي تعمل على تحقيق هدف عام وله مدخلات ومخرجات وعمليات و آلية التغذية العكسية[2]، فنفهم هنا أن هذه العناصـر تعمل بشـكل تكاملي ومسـتقل لتلبية متطلبات النظام وتحقيق أهدافه، لذلك

[1] جمال محمد أبو الوفا و آخرون، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دط، دار الجامعة الجديدة، بنها، مصر، 2008، ص12.

[2] ينظر، إبراهيم هياق، اتجاهات أســاتذة التعليم المتوســط نحو الإصــلاح التربوي في الجزائر، مذكرة ماجســتير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011/2010، ص49،

عرفه أحمد بطاح في كتابه إدارة الموارد البشـــرية في النظام التعليمي قائلا أنه "مجموعة من العناصـــر المترابطة التي تتفاعل مع بعضـــها بطريقة ديناميكية لتحقيق هدف معين".[1] بحيث أن هذه العناصر تتمثل في أنظمة فرعية صغيرة تنقسم بدورها إلى نظم فرعية أصغر منها.

نفهم من خلال ما اســـتنتجناه من التعاريف أعلاه أن النظام وحدة كبرى، تعمل على تحقيق أهدافه وحدات صـغرى تتمثل في عناصـر عامة وأنظمة فرعية لذلك فأي يحدث على مستواها يؤدي إلى إحداث خلل في النظام لا محالة.

2- أنواع الأنظمـة: يتميز النظـام بقدر كـافي من المرونـة التي تجعلـه قـابلا للمراجعـة والتعديل، وهذا ما يجعله قابلا للتنوع و فيما يلي سنتطرق إلى أهم أنواع النظم و أبرزها:

2-1- النظام المفتوح: و هو المقابل لمصـــطلح "**Le Système ouvert**" في اللغة الأجنبيـة وهو النظـام الـذي يتميز بقدر من المرونـة والتفـاعـل مع مـا يحيط بـه من أنظمـة مختلفة، فهو في حالة تفاعل دائم و مســتمر بأي نظم تحيط به، مثل الجهاز التنفســي لدى الإنسان والجهاز الأسري في المجتمع[2]، لقد سمي نظاما مفتوحا لكونه جد متفاعل مع كل ما هو محيط به من عناصـر و مكونات تأثيرا و تأثرا لخدمة الهدف الرئيسـي من وجود النظام، ومن مميزات هذا النوع من الأنظمة أنه يميل إلى المحافظة على استقراره.

2-2- النظـام المغلق: ويقابلـه في اللغـة اللاتينيـة "**Le Système Fermé** " وهو عكس النظام الأول إذ أنه "لا يتأثر بأي نظم حوله ولا يؤثر أيضـا فيها، بل يعزل نفســه عن

[1] أحمد بطاح، إدارة الموارد البشـرية في النظام التعليمي، ط1، دار الشـروق للنشـر و التوزيع، عمان، الأردن، 2019، ص41.

[2] ينظر، إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، ص 51.

كل محاولة احتكاك أو تقارب مع الأنظمة الأخرى، فهو لا يرغب في أن تؤثر فيه مثل إجراء تجربة كيميائية ضـــمن إطار عملياتي محدد وفق شـــروط خاصـــة للحصـــول على نتائج خاصـــة".[1] فالنظام المغلق نظام متحفظ لا يتأثر بالتغيرات الخارجية لا حاجة له في مكونات النظام من مدخلات ولا مخرجات ولا نتائج، حيث أنه لا يعتمد على ترابطية الأجزاء ولا على اشـتراك الأهداف، إنما يمكن أن نقول عنه إن صـح القول أنه نظام مسـتقل بذاته ولحد ذاته ينطلق من تجربة خاصـة لبلوغ نتائج خاصـة باعتماد شـروط خاصـة لا يتدخل فيها أي نظام من الأنظمة المغايرة.

نســتنتج أن المعيار الواجب التزامه للحكم على النظام أنه مغلق أو مفتوح ينحصــر في طبيعـة العلاقـة التي تكون بينـه وبين البيئـة المحيطـة بـه، حيـث أن النظـام المفتوح يتـأثر بالعوامل الخارجية للمحيط في حين أن النظام المغلق لا يتأثر وكأنه يعمل في فراغ.

3- مفهوم النظام التربوي: تأثر التربية و التعليم بشـكل مباشـر على سـلوك الأفراد، لذا وجب التحسـين من مسـتواهم التربوي و التعليمي للمسـاهمة في تنمية المجتمع وهذا ما يعمل النظام التربوي على تحقيقه، الأمر الذي أعطاه أهمية مقارنة بغيره من الأنظمة و هذا ما جاء به أحمد بطاح حيث قال "أنه أحد الأنظمة الفرعية للنظام الاجتماعي العام، وهو متفاعل

[1] إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، ص 51.

بالضـــرورة مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى".[1] ونفهم من هذا أن النظام التربوي هو أســـاس النظم الاجتماعية ومحورها إذ أنه يعنى باستثمار أكبر مشروع إنساني على وجه الأرض ألا وهو الإنسان.

ورد في تعريف آخر أن "نظام يتكون من العناصـر والمكونات و العلاقات التي تسـتمد مكوناتها من النظم السوسيوثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها و مبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها".[2] بمعنى أنه نظام أساسي يقترن نجاحه بتفاعل مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تساعده على تحقيق أهداف تربوية وتعليمية مشتركة.

يتضـــمن النظـام التربوي حســـب علمـاء التربيـة "جملـة من القواعـد و التنظيمـات و الإجراءات التي تتبعها الدولة لتســـيير شـــؤون التربية والتعليم".[3] وذلك لتربية الأجيال وتمكينهم المعارف والمهارات اللازمة كلُ حســب سِــنِه وظروفه. لذا نفهم أن النظام التربوي وســـيلة فعالة لبناء المجتمعات وتطويرها في كافة النواحي بتكوين أجيال صـــاعدة يمكن الاعتماد عليها مستقبلاً.

[1] أحمد بطاح، إدارة الموارد البشرية في النظام التعليمي، ص45.

[2] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الإكمالي، دط، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، 2005، ص5.

[3] إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، ص51.

4- مراحل تشكل النظام التربوي في الجزائر:

لم يتشـكل النظام التربوي الجزائري هكذا فقط بين عشـية وضـحاها وإنما شـهد تغيرات وتطورات على مدى سـنين، حيث مرّ بفترات متعددة ومختلفة أبرزها ثلاث فترات محددة في قبل الاستعمار، إزاء الاستعمار و بعد الاستقلال وهذا ما سنتطرق له في:

4-1- المنظومة التربوية قبل الاستعمار (العهد العثماني):

امتدت هذه المرحلة من دخول الإسـلام للجزائر تحت قيادة عقبة ابن نافع إلى غاية دخول الاستعمار الفرنسي أي في حدود الحكم العثماني، و أكثر ما مميزها أنه "لم يكن هناك وزارات مختصـة بالتعليم خلال هذه المرحلة من الزمن، فالتعليم مسـؤولية جماعية، يتعاون الكل لإنشاء المساجد و الكتاتيب ووقف الأموال لخدمتها".[1] لذلك فالمنظومة التربوية في هذه الفترة عرفت ازدهارا ملحوظا في كلا فرعيها التربوي والتعليمي، حيث شـهدت انتشـارا واسـعا في طول البلاد وعرضها من خلال المساجد التي يطلق عليها بالدارجة <الجوامع> والكتاتيب التي تسـمى ب <المسـيد> تتمثل مهامها في تقديم الدروس الفقهية وتحفيظ القرآن الكريم للصـغار. فالتعليم في هذه الفترة لم يدرج ضـمن مهام الدولة بل كان شـأنا اجتماعيا يقتصـر على مسؤولية الشعب واجتهاداتهم.

4-2- المنظومة التربوية إبان الاستعمار:

تميزت هذه المرحلة بكونها في خضـم الاستعمار حيث قام المستعمر الصـليبي بتحويل عدد كبير من المساجد الكبيرة إلى كنائس للمسيحيين، مثلما هو الحال بالنسبة لمسجد كتشاوة بالعاصـمة[2]، فالاسـتعمار لم يترك مجالاً للتعليم العربي الإسـلامي بعدما قام بتدمير وهدم

[1] بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص25.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص28-29.

معظم المساجد والزوايا وكل ما له علاقة بالتعليم، وحوّل بعضها إلى كنائس لازالت إلى يومنا هذا في بعض المناطق، كما " قضى على كل البُنَى الفوقية والتحتية للمجتمع الجزائري وشرّد شعبه وفرض سيطرته على كل المجالات، من محاصرة الأوقاف حتى يصبح التعليم بدون تمويل واستبعاد العربية التي أصبحت في هذه الفترة من الزمن تعتبر كلغة أجنبية".[1] أي أن اللغة العربية أصبحت غريبة في وطنها و في وسط أبناءها، بعدما أثرت الحرب بشكل كبير عليها و على التعليم الذي " كان أيام الحكومة الفرنسية استعماريا بحتاً لا يعترف باللغة العربية، و لا يقيم لوجودها أي حساب في جميع مراحل التعليم".[2] وهنا تتجلى مظاهر الحكم والسيطرة على المؤسسات التربوية الجزائرية، واستبدالها بأخرى حديثة تخدم الأوروبيين وأبناء مساعديهم فقط، الأمر الذي ساهم في نشر الأمية والجهل بين أبناء الجزائر.

4-3- المنظومة التربوية بعد الاستقلال (غداة الاستقلال):

وجدت الدولة الجزائرية نفسها بعد الاستقلال أمام جملة من المشاكل والأوضاع المزرية التي مست كل القطاعات، ومن بينها قطاع التربية و التعليم الذي كان أكثر تضرُراً من غيره لذلك " عمدت الدولة إلى استغلال ما أمكن لتحريك عجلة التعليم بتحديات قاهرة فرضتها ظروف البلاد، و تولد الصراع الداخلي حول إمكانية استيعاب النظم التعليمية العصرية في مجال التعليم، و اعتماد اللغة العربية مع المستوى الدراسي المحدود للمعلمين اللذين تعلم أغلبهم في مدارس بسيطة ببعض المدن و القرى خبرتهم محدودة، لكن يميزهم الحماس و التعطش للعلم ".[3] وهنا تبرز مجهودات الدولة في محاولة استعادة الهوية و الشخصية الجزائرية من خلال التعليم رغم النقائص التي تعاني منها، وما قلة " عدد المتعلمين الجزائريين، والنقص المفزع في الإطارات بعد الاستقلال مباشرة، إلا دليلا على طبيعة هدف

---

[1] بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ص29.

[2] المرجع نفسه، ص31.

[3] موساوي عبد القادر، تراجع استعمال اللغة العربية في المدرسة الجزائرية أسباب وحلول، مذكرة ماستر، جامعة أحمد دراية، أدرار، 2018/2017، ص17.

التنظيم التربوي الاســتعماري و الذي كان لا يخدم الشــعب الجزائري وطبقاته المحرومة في الأرياف والقرى والمدن".[1] أي أن كل ما ورثته عبارة عن أمية وجهل بســبب ســيطرة اللغة الفرنسية، وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى.

هذا هو الأمر الذي دفع بالدولة والمسـؤولين إلى البحث عن حلول لهذه المشـاكل، نظرا لإيمانها القوي "بدور التربية التي تعد أساس كل تنمية بادرت إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانات المتاحة آنذاك، واستعانت بالدول الشقيقة و الصديقة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية".[2] و عليه نفهم أن هدف هذه المنظومة كان السعي إلى التحسين من حال تلك الظروف، حيث كانت أولى خطواتها تتمثل في إعادة اللغة العربية إلى مركزها الطبيعي مرحليا، ثم محاولة تعميم التعليم لكي يصـــل إلى تلك الفئات الغير متعلمة في المناطق النائية كما قلنا أعلاه. و المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنة 1962م عرفت جملة من التعديلات التي أدخلت على برامجها ومحتوياتها و الإصــلاحات التي مســت الأطوار التعليمية الأربعة، حيث وردت كما يأتي:

المرحلة الأولى (1962-1970م):

شـهدت هذه المرحلة بعض التحويرات النوعية حيث لم يكن من الطبيعي المحافظة على المناهج التربوية كما كانت في عهد الاسـتعمار لذلك "نُصِـبَتْ سـنة 1962 لجنةً لإصـلاح التعليم، عهد إليها وضـع خطة تعليمية واضـحة ونشرت اللجنة تقريرها في سنة 1964، لكن النظام التربوي لم يعرف تغييرا كبيرا ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية كالتوظيف المباشـر للممرنين والمسـاعدين، توفير الوثائق التربوية المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن ومضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في كل المراحل

[1] بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، مذكرة دكتوراه، جامعة ألسانيا، وهران، 2012/2011، ص38.

[2] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص17.

التعليمية".[1] ومن خلال هذا نستنتج أن هذه المرحلة تعتبر قفزةً نوعيةً بالنسبة للتربية والتعليم و اللغة العربية في نفس الوقت، أي مرحلة انتقالية إن صح التعبير.

قامت الدولة بإعادة النظر في لغة التدريس و مضاعفة الحجم الساعي المخصص لهذه المادة في كل المراحل التعليمية، للقضاء على معالم الحضارة الغربية بإحياء اللغة العربية والثقافة الإسلامية الممثلتان للشخصية الجزائرية، التي عملت السياسة الاستعمارية على محوها وطمسها منذ الاستعمار، أما فيما ما يخص هيكلة التعليم في هذه الفترة فانقسمت إلى ثلاثة مستويات مستقلة عن بعضها وهي:

❖ **التعليم الابتدائي:**

هو أول طور تعليمي يتعرف عليه المتعلم بحيث يبدأ في سن السادسة "ويشمل ست سنوات من التعليم، التي تتوج بامتحان السنة السادسة الذي يتيح الانتقال إلى المتوسطة و يوجه التلاميذ غير المقبولين إلى السنة السابقة، من أجل اجتياز امتحان شهادة الدراسة الابتدائية (CEP) التي تُنهي مرحلة التمدرس الإجباري آنذاك (14سنة)، و كان الحجم الساعي 30 ساعة أسبوعيا، تُخَصَصُ (6) ساعات منها للنشاط الثقافي و الرياضي".[2] فالهدف الرئيس للتلاميذ في هذه المرحلة هو اجتياز هذه العقبة أو الحاجز الذي يحدد مصيرهم، فإما يلتحقون بالمقاعد التي كانت محدودة آنذاك في حال النجاح، أو يستبعدون في حال الرسوب لعدم استيعابهم للبرنامج.

كان التعليم في تلك الفترة باللغة الفرنسية حيث يتعلم التلميذ مادتي اللغة الفرنسية و الرياضيات بالكتابة و الاتجاه الفرنسي (من اليسار إلى اليمين)، أو باللغة العربية أي يتعلم التلميذ مادتي اللغة العربية و الرياضيات بالكتابة والاتجاه العربي (من اليمين إلى اليسار)،

[1] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص17.

[2] هندة قديد، المنظومة القانونية و البرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية 1962 – 2013، مجلة الأسرة و المجتمع، المجلد1، العدد2، 2013، المركز الوطني للدراسات و البحث في الحركة الوطنية و ثورة أول نوفمبر 1954، ص3.

و هذا يعتبر خط البداية لجزأرة إطارات التعليم في الدولة باتخاذ قضـــية التعريب كمنطلق لإعادة اللغة العربية إلى سابق عهدها.

❖ **التعليم المتوسط:**

هي مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي و مرحلة التعليم الثانوي، و قد كان التعليم المتوســـط في هذه الفترة على ثلاثة أشـــكال تتمثل في "التعليم العام الذي يدوم أربع سـنوات ويتوج بشـهادة الأهلية التي عوضـت فيما بعد بشـهادة التعليم العام (BEG)، التعليم التقني الذي يدوم ثلاث ســـنوات ويؤدَى في إكماليات التعليم التقني و يتوج بشـــهادة الكفاءة المهنية، والتعليم الفلاحي الذي يدوم ثلاث ســـنوات و يؤدى في إكماليات التعليم الفلاحي و يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية ".[1] و يلاحظ أن رغم اختلاف أشكال التعليم في هذه المرحلة إلا أن الهدف مشترك، ألا وهو التحصل على شهادة مفادها تخويل المتعلمين الناجحين لنيل مســتوى أعلى بعد إثبات قدراتهم في الامتحان النهائي، على عكس الراســبين الذين يوجهون مباشرة إلى عالم الشغل لكونهم غير مكيفين مع النظام.

❖ **التعليم الثانوي:**

يشكل ثالث مرحلة من التعليم في النظام التربوي الجزائري، و في هذه الفترة كان يشمل ثلاثة أنماط :

- **التعليم الثانوي العام:**

يقدم في الثانويات العامة التي تعد مؤهلا رئيســـياً لدخول الجامعات و المعاهد العليا في أغلب الدول العربية، وقد كان في هذه الفترة و في الجزائر بالتحديد "يدوم ثلاث ســـنوات و يحضـر لمختلف شـعب البكالوريا، فثانويات التعليم العام تحضـر التلاميذ لاجتياز بكالوريا

[1] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص18.

شـعب (رياضـيات – علوم تجريبية – فلسـفة.) ...".[1] فهذا النوع من التعليم يخول للطلاب التوجه **أو** الدخول إلى الجامعة كما قلنا سابقا، حيث يقومون باختيار المواد حسب التخصص الذي يناسبهم و يتماشى مع ميولاتهم و اهتماماتهم، فالثانوية العامة إذا تمثل مرحلة أساسية في النظام التعليمي و العملية التعليمية التعلمية حيث أنها من تحدد مصير الطلبة و مستقبلهم، أما بخصوص اللغة العربية فنلاحظ أنه لم يتم ذكر أمرها في هذه المؤسسة كتخصص معتمد لدى التلميذ الثانوي.

- **التعليم الصناعي التجاري:**

يمثل ذلك النوع من التعليم الذي يلقن التلاميذ كيفية القيام بالحرف اليدوية و الخبرات العلمية حيث يشمل المدارس الثانوية الصناعية و التجارية، يتكفل بتحضير "التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والأهلية في الدراسات التجارية، تدوم خمس سنوات و قد تم تعويض هذا النظام قبيل نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب التقنية الصناعية و التقنية المحاسبتية التي تتوجها شهادة بكالوريا تقني".[2] فهذا النمط التعليمي إذاً يساهم في زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال تنمية ميولهم واستعداداتهم المهنية، و حسب ما فهمناه من خلال البحث فإن الهدف من إدراج هذا التخصص في الثانوية هو تقليل تكلفة تدريب التلاميذ بعد تخرجهم من الثانوية الصناعية، و توجههم مباشرة إلى عالم العمل موفرين الجهد و الوقت في آن واحد.

- **التعليم التقني:**

نفسه نفس التعليم الصناعي التجاري تقريبا فكليهما يُدْرَجَان ضمن التعليم الفني، و التعليم التقني بالذات " يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد

[1] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص18.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التحصـل على شـهادة الكفاءة المهنية".[1] أي أنه يعد سـبيلاً للالتحاق بقطاعات مهنية مختلفة و الانخراط في عالم الشغل لكونه أداة فعالة في تعزيز التنمية في البلاد.

أكثر ما ميز هذه المرحلة هو العمل على تعريب التعليم و جزأرته من خلال التخلص التدريجي من بقايا نظام المسـتعمر بتجديد برامجه، و جعل اللغة العربية مادة دراسـية و لغة رسـمية معتمدة في المدارس، الإدارات و بعض المؤسـسـات الوطنية من أجل إعادة إحياء الهوية الجزائرية.

المرحلة الثانية (1970-1980م):

اسـتمرت في هذه المرحلة الإصـلاحات في المنظومة التربوية حيث شـرعت في تطبيقه بخطوات واسـعة في إعادة هيكلة التعليم و تحديد مسـتوياته بوضـوح، كما اتخذت إجراءات و قرارات بتحقيق التعريب الشـامل في التعليم و الإدارة و المحيط الاجتماعي و الثقافي و الإعلامي، لأن وطنيـة المنظومـة التعليميـة تفرض عليهـا منح التعليم بـاللغـة العربيـة، و الطابع الديمقراطي و الثوري يفرض عليها تأمين تعليم إجباري و إلزامي[2]، أي أنها قامت على إصـلاحات الجانب الهيكلي للمنظومة التربوية واستكمال مسيرة التعريب و جزأرة التعليم لإعادة إحياء الشخصية الوطنية.

هناك مبادئ و آليات صالحة لتغيير النظام و التجديد فيه و تعريبه و اجباريته و الزاميته وهذا ما جاء به " مشـروع وثيقة إصـلاح التعليم سـنة 1974 التي صـدرت بعد تعديلها في شـكل أمر 16 أفريل 1976، و هو الأمر المتعلق بتنظيم التربية و التكوين الذي نصَّ على إنشـاء المدرسـة الأسـاسـية و توحيد التعليم الأسـاسـي و اجباريته، و تنظيم التعليم الثانوي المتخصـص، و تنظيم التربية التحضـيرية".[3] و لم يطبق هذا الأمر هكذا فقط دفعة واحدة بل

[1] هندة قديد، المنظومة القانونية و البرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية، ص4.

[2] ينظر، بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري و التطبيقي، ص78.

[3] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص18.

بشـــكل تدريجي، و على هذا الأســـاس تم إعادة النظر في هيكلة النظام التعليمي وتشـــكيل المؤسسة التربوية الجزائرية حيث قسمت إلى مستويات أولها:

❖ **التعليم التحضيري:**

يســمى أيضــا بالمرحلة التحضــيرية التي تمثل " الأرضــية القاعدية التي تقوم عليه كل مراحل التعليم اللاحقة و يؤثر بشـــكل هام على مردودية النظام التعليمي في كل مراحله ".[1] فهذا النوع من التعليم كان مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا السن القانوني للدراسة حسب ما جاء في أمرية 16 أفريل 1976، و الهدف منه " إدراك جوانب النقص في التربية العائلية و تهيئة الأطفال للدخول إلى المدرســة الأســاســية، وتربيتهم على حب الوطن و على حب العمل، و العمل الجماعي و تعلم مبادئ القراءة و الكتابة و الحســاب".[2] فالتعليم التحضــيري يســاهم في تهيئة المتعلم قبل الدخول في جو الدراســة، و في بداية الأمر لم يكن إلزاميا بل فكرة مبدئية فقط لتنظيم مشـــروع تعليمي متكامل الأبعاد إذ شـــمل مناطق دون غيرها أو مؤسسات دون أخرى إن صح القول.

❖ **التعليم الابتدائي:**

بقيت مبادئ هذا التعليم نفس التي كانت من قبل ف" لم تدخل عليه تغييرات بالمقارنة لما عرف عليه في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية امتحان السنة السادسة الذي أصبح يطلق عليه امتحان الدخول إلى الســنة الأولى".[3] فلا جديد يذكر بخصــوص التعليم الابتدائي في هذه المرحلة غير تغيير تسمية الامتحان النهائي، أما الباقي فظلّ على حاله.

---

[1] فريدة فركول، النظام التربوي الجزائري: تمويله و فعاليته و مردوده الداخلي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008/2007، ص79.

[2] فريدة فركول، النظام التربوي الجزائري: تمويله و فعاليته و مردوده الداخلي، ص79.

[3] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص 19.

❖ **التعليم المتوسط:**

تم ضم كل أنواع التعليم الذي كان يطبق في متوسطات التعليم العام و التقني و الفلاحي في هذه المرحلة، إضافة إلى تلك التي كان يشملها التعليم الثانوي سابقا، حيث " خصصت بعض مؤسسات التعليم المتوسط لاجتياز البرامج الجديدة خلال فترة محددة تدوم ثلاث سنوات و التي تمثل الطور الثالث من التعليم الأساسي ".[1] و هنا نفهم أن التعليم الأساسي ظهر كفرع جانبي في بداية الأمر قبل أن يتم تعميمه، و الهدف من هذا التغيير هو إعداد المتعلم وإعطاءه فكرة حول ما ينتظره من تخصصات في الثانوية، بعد أن قدمت له على شكل مواد دراسية مبسطة تجعله قادرا على اختيار التخصص الذي يناسبه عند الحصول على شهادة التعليم المتوسط و الانتقال إلى الثانوية.

❖ **التعليم الثانوي:**

لم تشهد الثانوية الجزائرية تغييرا كبيرا في هذه المرحلة إلا على مستوى" التعليم التقني حيث أنشئت متاقن الطور الأول 71/70 و هي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة، بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لكي يصبحوا تقنيين معتمدين ".[2] إذن فأهم التغيرات التي طرأت على التعليم الثانوي في هذه المرحلة تتعلق بالتعليم التقني أكثر من الأنماط الأخرى، في حين لازالت الثانوية "تدوم ثلاث سنوات و تنتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، و تحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات و العلوم

[1] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص 19.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

و الآداب ".[1] و أكثر ما لاحظناه في هذه المرحلة أن وظيفة الثانوية بقيت نفســـها، إذ تقوم بإعداد المتعلمين لاجتياز امتحان البكالوريا النهائي و التحضير لدخول الجامعة.

و من هذا المنطلق يمكن القول هذه المرحلة مخضــرمة بين ســابقتها و لاحقتها، إذ أن بدايتها نهاية لنظام التعليم المتوسـط و نهايتها بداية و تمهيد لنظام التعليم الأســاســي، الذي رُفض في بداية الأمر قبل تعميمه في كامل التراب الوطني.

المرحلة الثالثة (1980 – 2002):

تواصـــلت في هذه المرحلة الإصـــلاحات التربوية التي تم إجرائها على مســـتوى النظام التربوي التعليمي، حيث ازدادت اهتماماتها لجزأرة و تعريب التعليم في المدارس لكونها مرآة المجتمع و مخزن العلم و الحضـارة، و أهم ما ميّز هذه الفترة هو " مشـروع تجسـيد المدرسـة الأساسية ابتداءً من الدخول المدرسي لعام 1980، و قد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد أخرى حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضـير البرامج و الوسـائل التعليمية الخاصـة بكل طور، و قد تم التحضير لتجسيد المدرسة الأساسية في صائفة عام 1979 ".[2] ففكرة هذا المشروع إذا لقد كانت في أواخر العام الدراســي 1979 حيث تم تحضــيرها خلال العطلة المدرســية، و مع الدخول المدرسـي لعام 1980 طبّق هذا المشـروع حيث تجسـدت المدرسـة الأسـاسـية بشكل تام، و جاء تنظيم التعليم في هذه الفترة كالتالي:

❖ التعليم الأساسي:

هو تعليم يؤدى في المدرســة الأســاســية التي تمثل " البنية التعليمية القاعدية التي تَكْفُلُ لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات، تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى

[1] هندة قديد، المنظومة البرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية، ص5.

[2] شريفي ياسين، التخطيط الاستراتيجي المدرسي في ظل قانون المدارس الخاصة في الجزائر 2008/2003، مذكرة ماجستير، جامعة دالي إبراهيم، الجزائر 2010، ص123.

أقصـــى ما يســـتطيع نظراً لمواهبه و جهوده، كما تهيئه في نفس الوقت و تعدّه للالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم أو التكوين المهني ".[1] تعد هذه المرحلة قاعدة أساسية لبناء المراحل التعليمية الأخرى في المنظومة التربوية حيث أنها إلزامية مجانية تدوم تســـع سنوات، فالمتعلم يخضع لهذا النوع من التعليم لتسهل عليه عملية مواصلة تعليمه في الثانوية أو التوجه إلى مراكز التكوين المهني و التمهين، و المدرسة الأساسية " ذات التسع سنوات (من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي). و تنقسم إلى طورين متكاملين:

– الطورين الأولين (ابتدائي) من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي.

– الطور الثالث، من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي، و تتوج الدراسة بشهادة التعليم الأساسي (BEF) ".[2] و هنا نفهم أن التعليم الأساسي في هذه الفترة كان يشمل كلا الطورين الابتدائي و المتوسط في مؤسسة واحدة أو تحت سقف واحد إن صح القول، أي أنها مدرسة شـــاملة و موحدة يلتحق بها الأطفال منذ طفولتهم إلى بداية مرحلة المراهقة، فالمتعلم يدرس مدة تسع سنوات بشكل متتالي دون الانتقال إلى مدرسة أخرى، ثم في نهاية السنة التاسعة يخضع لامتحان نيل شهادة التعليم الأساسي (BEF). هذا ما شهده التعليم الأساسي خلال الثمانينات، أما عن " فترة التســعينات فلم تكن تغييرات ذات أهمية تذكر في مســتوى التعليم الأساسي ".[3] فقط تم إدراج اللغة الإنجليزية في الطور الثاني كلغة أجنبية أولى.

تمثلت أهداف تأسيس التعليم الأساسي حسب ما فهمنا أهداف في؛ إكساب المتعلم مهارات الاتصـــال اللغوي الأســـاســـية كالقراءة و الكتابة و الحســـاب و القدرة على تحليل المعلومات، توفير القدر الكافي من المعارف الأســـاســـية و اللازمة في العملية التعليمية

[1] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، دط، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص121.

[2] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص 21.

[3] شريفي ياسين، المرجع السابق، 125.

التعلمية لتنمية مهارات التعليم الذاتي لدى المتعلم، كما يعده لإتمام الدراســـة بالتعليم الثانوي في أحســن الظروف الأمر الذي يســمح له بمواصــلة الدراســة و التكوين في مرحلة ما بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية حيث أن الثانوية لا تستقبل كل المتعلمين سوى الذين يستوفون شروط القبول.

❖ **التعليم الثانوي:**

لم يعرف التعليم الثانوي في بداية هذه المرحلة تغيرات عميقة فقد أدخلت عليه بعض التعديلات المتتالية ابتداء من 1981، و محاولات إعادة تنظيمه جاءت كالتالي:

- **التعليم الثانوي العام:**

يمثل أحد أنواع التعليم الثانوي في الجزائر، و أكثر ما طبعه في هذه الفترة هو " إدراج التربية التكنولوجية ســـنة 1985/1984، و تلقينها من طرف أســـاتذة العلوم الطبيعية و الفيزياء، إلا أنه تم التخلي عنها ســـنة 1990/1989، إدراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية، فن...)، تم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية، و كذا فتح شعبة العلوم الإسلامية ".[1] فمنذ بداية الثمانينات و التعليم الثانوي العام يخضع لتحولات طفيفة من بينها إدراج مواد دراسية جديدة في المؤسسة التربوية، إلى جانب التعليم الاختياري لمن يريد ذلك فقط.

كما شـهدت سـنوات التسـعينيات هيكلة أعادت تنظيم الشـعب الدراسـية و خلقت جسـوراً تسمح بالتوجيه ما بينها بعدما تم التخلي عن تنظيمات الفترة السابقة مثلما قلنا أعلاه و إعادة

[1] هندة قديد، المنظومة البرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية، ص6.

هيكلة التعليم الثانوي، تم " تنصـيب الجذوع المشـتركة التي تم الاحتفاظ بها من 1993 إلى 1994، و التي يتكون منها التعليم الثانوي هي:

- الجذع المشترك للآداب.

- الجذع المشترك للعلوم.

- الجذع المشـترك للتكنولوجيا ".[1] فهذا التنظيم ركز على السـنة الأولى ثانوي لأنها أول سنة تقابل المتعلمين الحائزين على شهادة التعليم الأساسي.

و الاهتمام بهذا المسـتوى بارز من خلال تلك الجذوع المشـتركة التي أسـسـها التربويون حيث أن الأول خاص بالدراسـات الأدبية و الثاني بالدراسـات العلمية و الأخير بالتكنولوجيا، و لكل جذع مشترك مواد دراسية خاصـة به أساسية كانت أم ثانوية، فالأساسية تكون ذات معامل أكبر لدى أهل التخصـــص، كمادة اللغة العربية عند الأدبيين في حين تكون المواد الثانوية أقل معاملاً كالعلوم الطبيعية، فاللغة العربية إذن تعد لغةً رسـمية و أكاديمية و مادة دراسية و لغةً لتدريس المواد الأخرى في المدارس الجزائرية.

- **التعليم الثانوي التقني:**

أكثر مـا ميز هـذا النوع من التعليم الثـانوي في هـذه الفترة هو " – تطـابق التكوين في المتاقن مع التكوين الذي كان ممنوحا في الثانويات التقنية.

- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.

- إقامة التعليم الثانوي التقني القصـير المدى الذي يتوج بشـهادة الكفاءة التقنية، و الذي ظلّ ساري المفعول من سنة 1984/1980.

[1] شريفي ياسين، التخطيط الاستراتيجي المدرسي، ص125.

– فتح شعب جديدة و تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب".[1] فبعدما كان التعليم الثانوي يتوج بشهادة الكفاءة المهنية التي تخول للمتعلم التوجه إلى عالم الشغل مباشرة مثلما قلنا أعلاه، أصبح و بفعل الإصلاحات التي طرأت عليه يتوج بشهادة بكالوريا تسمح له بالارتقاء إلى التعليم العالي حيث فتحت أمامه شعب جديدة في التخصص فالتعليم الثانوي التقني لم يعد كما كان في السابق بل أصبح مثله مثل التعليم الثانوي العام تقريبا حيث شمله تعميم المواد الدراسية كالتاريخ، أما بالنسبة للتعليم التقني القصير المدى فنلاحظ أنه لم يحقق لا الأهداف المرجوة و لا النتائج الكافية لذلك تمت إعادة النظر فيه و الاستغناء عنه بعد مرور أربع سنوات من إقامته، الأمر الذي عَقِبَهُ تنصيب جذوعا مشتركة في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام وهي التي ذكرناها سابقاً.

إذاً تميزت هذه المرحلة هو تعميم المدرسة الأساسية وإصلاح التعليم الثانوي وإعادة هيكلته بعد التخلي عن التعليم الثانوي التقني، إضافة إلى تعديل مناهج التعليم واستمرارية التعريب الذي تتجلى مظاهره في تلك المواد الدراسية التي تلقن باللغة العربية.

المرحلة الرابعة (2003 – إلى يومنا هذا):

تعد أخر مرحلة شهد فيها النظام التربوي إصلاحاً جذرياً فقد وقعت في هذه المرحلة عدة تغييرات و تحولات أبرزها؛ العدول عن النظام الأساسي و العودة إلى النظام المتوسط و هذا ما ميزها عن المراحل الأخرى، فأصبح نظام التعليم المتوسط ذو التسع سنوات معتمدا في كامل ربوع الوطن، و في كامل مؤسسات التربية الوطنية حيث يدرس التلميذ خمس سنوات في الابتدائي و أربع سنوات في المتوسط، إضافة إلى " إجبارية التعليم التحضيري ".[2] فهذا النوع من التعليم الذي نصّت عليه أمرية 16 أفريل 1976 أصبح ضروري و إلزامي في

[1] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص20–21.

[2] شريفي ياسين، التخطيط الاستراتيجي المدرسي، ص126.

مراحل التعليم، إذ يعد عملية تربوية و تعليمية في آن واحد تعمل على تحضـير الطفل للحياة التعليمية وتنمية حبه للتعلم قبل الدخول إلى المدرسة.

و من بين مميّزات هذه المرحلة أيضـــا؛ فتح "المجال أمام الخواص – ســـواء أكانوا شخصيات طبيعية أو معنوية – لإنشاء مدارس خاصة للتعليم، و ذلك بالأمرية الرئاسية رقم 03-09 المؤرخة في 14 جمادى الثانية 1424 الموافق ل 13 أوت 2003".[1] و هذا الأمر الثاني الذي ميّز هذه المرحلة، حيث قامت الوزارة بفتح المجال أمام القطاع الخاص في التربية و التعليم، لإنشاء مؤسسات تربوية تعليمية خاصة تدعم الاستثمار و تساهم في التنمية الاقتصـــادية للبلاد، شـــرط الالتزام بالمنهاج و المقررات التعليمية التربوية الوطنية و التعليم في المدرسة الخاصة لم يكن مجانياً، عكس المدارس العمومية التي بقي فيها كما كان إلزامي و دون مقابل.

كما "جاء أيضـاً منهاج جديد طبق في التعليم، و هو نظام المقاربة بالكفاءات، بدأ العمل به ابتدءا من السنة الدراسية 2004/2003".[2] يقصد من هذا أن منهج المقاربة بالأهداف لم يحقق أهدافه المرجوة في العملية التعليمية التعلمية، لذا أصـــبح يعتمد على منهج المقاربة بالكفاءات، الذي يســـعى لتكوين أســـلوب التفكير العلمي لدى المتعلم من أجل تحقيق القدرة على التحكم بالمعلومات، و تحليلها لاكتســـاب المعرفة إضـــافة إلى تنمية مهاراته في التعليم الذاتي، فالمقاربة بالكفاءات جعلت من المتعلم محوراً للعملية التعليمية التعلمية بعدما كان في الســـابق مجرد وعاء فارغ يحشـــى بالمعلومات و المعارف فقط، دون الإهتمام بالمهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب.

[1] شريفي ياسين، التخطيط الاستراتيجي المدرسي، ص126.

[2] هندة قديد، المنظومة البرامجية للمنظومة التربوية إلى الجزائرية، ص9.

كما أنه تم "إصـلاح التعليم الثانوي و وضـع هيكلة جديدة حسـب القرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005".[1] فإعادة النظر في هيكلة المدرسة الثانوية لم يكن هباءاً و إنما نتج عنه تغييرا يهدف إلى التحسين وهذا ما يحدث كل سنة.

فهذه الفترة إذاً تميزت؛ " بتشـــكيل لجنة وطنية لإصـــلاح المنظومة التربوية في 9 ماي 2000".[2] التي أوكلت لها مهمة التفكير و تقديم اقتراحات بخصـوص تحسـين نوعية التأطير التربوي بشـــكل خاص و إعادة تنظيم المنظومة بكاملها، تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية و التكوين الصادر في الفترة السابقة حسب ما قلنا حول العدول عن النظام الأساسي، إضافة إلى فتح المجال للمبادرة الخاصـة للاسـتثمار في التعليم، كما اسـتحدثت هيئات اسـتشـارية المرسوم الوطني للتربية و التكوين و اللجنة الوطنية للمنهاج و صدور القانون التوجيهي.

أهم ما طبع هذه المرحلة أيضاٍ هو " التكفل بالبعد الأمازيغي، فبعد 2005 سمحت الدولة الجزائرية بتدريس منهج للأمازيغية (في مناطقها) ".[3] حيث تم إدراك تدريس اللغة الأمازيغية كلغـة وطنيـة رغم انحصـــارهـا في منطقـة القبـائـل. وكـل هـذه الإصـــلاحـات و المجهودات التي عززتها الجماعة الوطنية التربوية كانت من أجل أن تســتجيب المنظومة التربوية الجزائرية لطموحات الأمة و تندرج ضـمن الحركة الدعاوية للعولمة، بعد تحديد قانون الغايات التي وجب تحقيقها والمتمثلة في انفتاح المدرسـة على الحضـارات و الثقافات الأخرى و اندماجها في الحركة العالمية إضـافة إلى تثمين و ترقية الموارد البشـرية و إعادة تأكيد مبدأ حرية التعبير.

و مظاهر التعريب في هذه المرحلة أيضـاً لا تزال واضـحة رغم الحال السـيئ الذي آلت إليه اللغة العربية، فأصـبحت كل المواد الدراسـية باسـتثناء اللغتين الأجنبية الأولى و الثانية

[1] هندة قديد، المنظومة البرامجية للمنظومة التربوية إلى الجزائرية، ص9.

[2] المرجع نفسه، ص7.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

و اللغة الأمازيغية منذ التعليم التحضـيري إلى غاية الأقسـام النهائية تقدم باللغة العربية، أما فيما يخص الهيكلة الحالية للمنظومة التربوية الجزائرية تتمثل في:

❖ **المدارس القرآنية:**

تقدم تعليما لمدة سـنتين، و هي من الظواهر الشـائعة جدا في الآونة الأخيرة في المجتمع الجزائري، و التعليم فيها أصـــبح يلعب دور التعليم التحضـــيري تقريباً في تهيئة المتعلم و إعداده للتأقلم مع الدراســة، و المتعلم الذي يكمل ســنتين من التعليم في المدرســة القرآنية يوجه مباشرة إلى السنة الأولى ابتدائي.

❖ **التعليم التحضيري:**

هي مرحلة تعليمية إلزامية لمدة سـنة كاملة، تعمل على تحضـير المتعلم نفسـيا و عقليا قبل الانطلاق في الدراسة كما قلنا سابقاً.

❖ **التعليم الابتدائي:**

هو تعليم إلزامي يدوم خمس سنوات إضـافة إلى السنة التحضـيرية، و المقررات الدراسية المخصــصــة في هذه المرحلة تكون مراعية لســن المتعلم و نضــجه العقلي، كإدراج مادتي التاريخ و الجغرافيا في الســـنة الثانية بدلاً عن الأولى نظراً لأهمية و أولوية المواد الأخرى عنها، فالمتعلم يدرس مادة اللغة العربية لكونها لغة رســـمية للبلاد و في نفس الوقت مادة دراسـية و تعليمية ترافقه طيلة مشـواره الدراسـي، مادة الرياضـيات لتعلم الحسـاب و التربية الإسلامية للحفاظ على دينه و ثقافته الإسلامية و التمسك بالأخلاق، في حين يدرس التربية المدنية للتعرف على مجتمعه أما باقي المواد تأتي بالتدريج في الســـنوات الموالية، و يختتم باجتياز امتحان شـهادة التعليم الابتدائي في (اللغة العربية– اللغة الفرنسـية– الرياضـيات) للانتقال إلى المتوسط.

❖ **التعليم المتوسط:**

يسمى أيضاً بالتعليم الإكمالي و أصبح يدوم أربع سنوات، و المتعلم هنا يدرس كل المواد التعليمية المبرمجة في المقررات الدراسية و التي هي عبارة عن منطلقات و تمهيدات لما ينتظره من تخصصات في الثانوية، إذ تنتهي باجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط **(BEM)** يشمل كل المواد.

❖ **التعليم الثانوي:**

لا زال يمثل آخر مرحلة في المنظومة التربوية، مدته ثلاث سنوات و هيكلته تأتي على الشكل التالي:

- **السنة الأولى:**

يتم فيها توجيه المتعلمين إلى شعبتين مختلفتين بالاعتماد على بطاقة الرغبات إضافة إلى نتائج الامتحان النهائي في المتوسط، مع مراعاة الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة و تفادي توجيههم إلى الجذوع المشتركة، التي لا تتناسب مع ملمحهم الدراسي فتأثر على تحصيلهم الدراسي و مستقبلهم، فالمتعلمين المتفوقين في المواد العلمية يوجهون إلى جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و المتفوقين في المواد الأدبية يوجهون إلى جذع مشترك آداب، أما بالنسبة للذين بدون ملمح يتم توجيههم من قبل مجلس الأساتذة حسب التخصص الذي يناسبهم، و في غالب الأحيان تكون شعبة الآداب هي الأقرب إليهم.

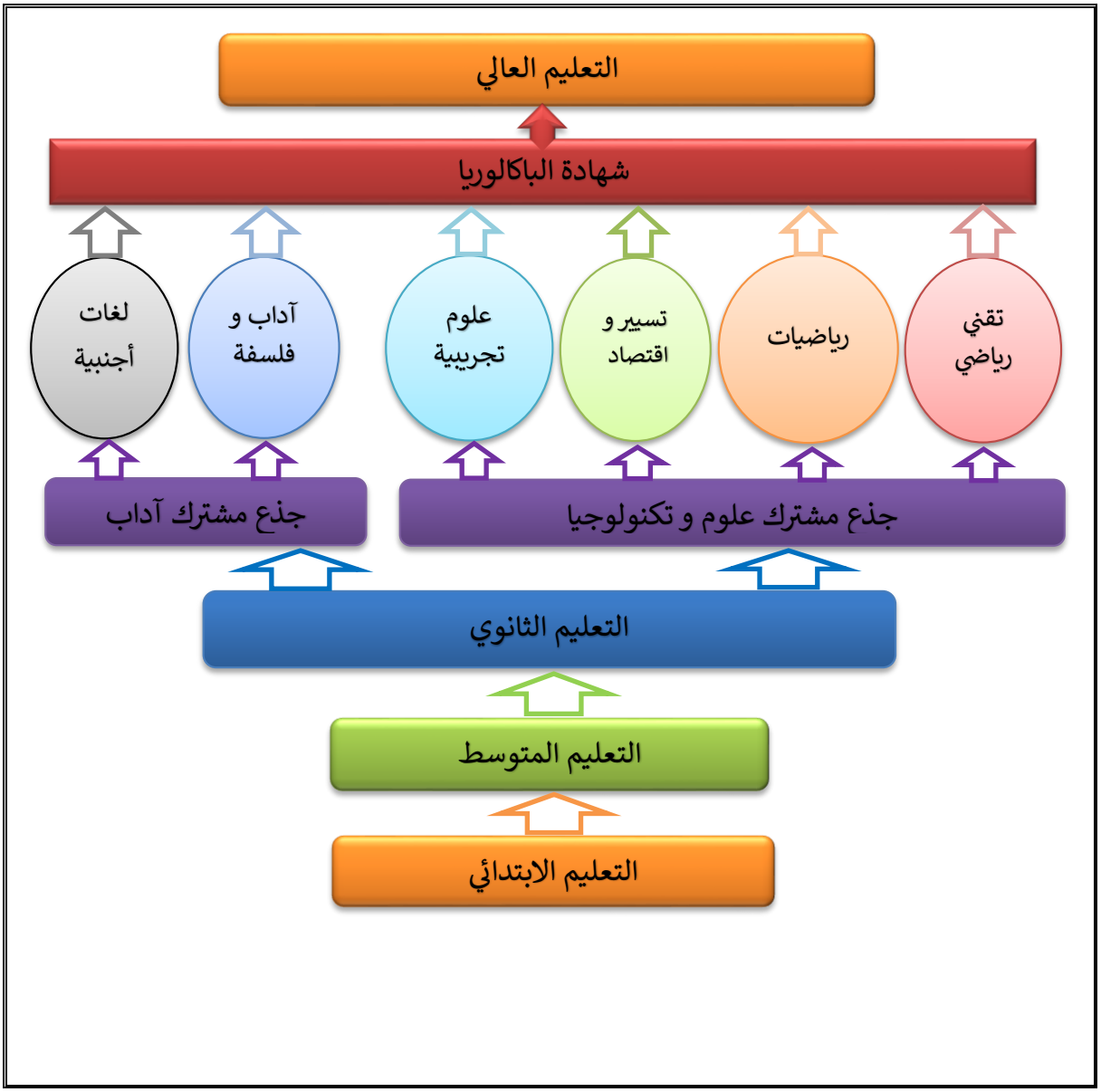
- **السنة الثانية:**

تعتبر هذه السنة كثيفة إذ أنها تشهد تشعبات متعددة في كل جذع، حيث أن الجذع المشترك في الآداب تفرع إلى: شعبة آداب و فلسفة تركز على مواد أساسية ذات المعامل الأكبر كاللغة العربية و الفلسفة و العلوم الاجتماعية، و شعبة لغات أجنبية حيث يدرس اللغة

الفرنسية و الإنجليزية إلى جانب اللغة الألمانية كمواد أساسية دون إهمال المواد الثانوية الأخرى في كلا الشعبتين. في حين انقسم الجذع المشترك في العلوم والتكنولوجيا إلى أربعة شعب و هي (تقني رياضي، علوم تجريبية، تسيير و اقتصاد، رياضيات)، كلها تركز على المواد العلمية الأساسية دون إهمال الثانوية.

- **السنة الثالثة:**

تتمثل في استمرار نفس تخصصات السنة الثانية إلا أنه في هذه المرحلة يتم التركيز على التحضير لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا التي تخول لحاملها دخول الجامعة أو المعهد العالي، و هذا يعني أن الدولة الجزائرية في هذه المرحلة اهتمت بالنظام التربوي أكثر من سابقاتها، و هذا ما يتجلى من خلال مجهودات الجماعة التربوية في العدول عن النظام الأساسي و تبني منهج المقاربة بالكفاءات، فتح المجال أمام الخواص و غيرها من الإصلاحات الأخرى. و المخطط التالي يمثل هيكلة النظام التربوي الجزائري في السنوات الأخيرة:



مخطط يوضح هيكلة النظام التربوي الحالي في الجزائر

و من خلال تَطَرُّقنَا لمراحل تشكل النظام التربوي في الجزائر منذ العهد العثماني إلى يومنا هذا استنتجنا أنه طرأت عليه جملة من الإصلاحات التربوية، حيث حظيت هذه المسألة باهتمام بالغ من قبل مسؤولي التربية للقضاء على مظاهر الأمية و التخلف، و محو كل التنظيمات و التشريعات الموروثة من السياسة الاستعمارية، و ذلك من خلال محاولة تجسيد منظومة متكاملة الأبعاد و واضحة الأهداف لتلبية متطلبات المجتمع و مواكبة العصر بالتكيف مع التطور العلمي و التكنولوجي.

5- مكونات النظام التربوي:

يتشـكل النظام التربوي من مجموعة من العناصـر التي تكتمل فيما بينها، وتتفاعل معا من أجل هدف واحد وهي متكونة من مدخلات ومخرجات وعمليات، فكل عنصـر من هذه العناصر له دور وأهمية في النظام التربوي.

5-1- المُدَخّلات:

تتمثل في "كل ما يدخل في النظام التربوي ويكون محلا للعمليات الحاصلة ضمن إطار النظام التربوي كما هي روح هذا النظام، بفضلها تسري الحركة والتفاعل بين العناصر".[1] فهذه المدخلات لها أثر في بلوغ أهداف النظام، حيث أنها تشـتمل على كل ما هو منخرط داخل العملية التربوية من موارد مادية وبشـرية، وعادة ما تتضـمن المعلمين والطلاب و المباني والمعدات وغيرها من التجهيزات التربوية [2]، فهذه المدخلات تعتبر كموارد للنظام التربوي، وهي قسمان كما يلي:

5-1-1- مدخلات مدرسية: و تتمثل في:

- **الموارد البشرية:**

هي من العناصـر التي تدخل في المدخلات التربوية و "تشـمل كل الطاقات البشـرية الموجودة ضـمن إطار النظام التربوي، أولهم التلاميذ الذين يشـكلون الركيزة الأسـاسـية في تحقيق أهداف و غايات هذا النظام والمعلمون باعتبارهم الطاقة المشرفة على تنفيذ أهدافه في إعداد وتكوين الأجيال بما تمتلكه من خبرات و معارف وقدرات إبداعية واستشرافية".[3] أي أن

---

[1] إ براهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، ص 55.

[2] ينظر، محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، ط1، دار المصرية اللبنانية، بيروت، لبنان، 2000، ص213.

[3] إبراهيم هياق، المرجع السابق، ص55.

فئات الإدارة المدرسية وأعضائها تعتبر موردا بشريا يقوم بالإشراف والتوجيه وتسهيل ظروف العمل، فكل عضـو له دور في إطار هذا النظام، فالهدف الأسـاسـي للمنظومة التربوية هي المعلم و المتعلم.

- **الموارد المادية:**

وهي التي "تعتبر الشـريان الضـروري في حركة التفاعل بين مكونات النظام التربوي من خلال توفير هذه الموارد كالمباني والتجهيزات المرافقة لها".[1] فلهذه الموارد دور في تأسـيس عملية التواصل والأداء في المحيط التعليمي بين الأساتذة والتلاميذ و بين أعضاء المؤسسة التعليمية وأي نقص فيها يؤدي إلى تراجع العمليات ويؤثر سلبا فيها.

- **الموارد المعنوية:**

تهتم بكل ما هو معنوي في النظام التربوي من "مناهج تربوية ومقاربات مختلفة في عملية التدريس و طرق التدريس".[2] فهي مرتبطة بالفلسـفة التربوية والتشـريعات القانونية الواجب توافرها في المؤسسة التربوية، لضمان السيرورة الحسنة للنظام التربوي فيها.

5-1-2- مدخلات غير مدرسـية: وهي مدخلات خارجية راجعة للظروف الاجتماعية الخارجة عن سيطرة المؤسسة التربوية وتتمثل في:

- **المدخلات البيئية:**

تتجلى هذه المدخلات في تلك "المشـكلات الاجتماعية القادمة من المجتمع إلى محيط النظام التربوي، والتيارات الفكرية والاتجاهات السياسية والظروف الاقتصادية، التي يمكن أن تملي أنماطا للقرارات وفق الظروف الراهنة".[3] فالنظام التربوي يسـعى لمواجهة هذه المشـاكل

[1] إ براهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر ص56.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التي تؤثر بشـــكل قوي على الأهداف التربوية و التلاميذ ســـواء على مســـتوى مهاراتهم أو معارفهم أو دوافعهم، كما يبحث أيضا عن حلول لها من خلال الإصلاحات التربوية والتجديد فيها.

تؤثر المدخلات بشكل عام في المخرجات وفي النظام كذلك، لذا فلابد لها من التحكم في كل عناصـــر هذا النظام من معلمين ومتعلمين وقاعات وأثاث ومناهج ومقاربات وعمليات تربوية، وكل ما يشتمل عليه النظام التربوي سعيا للبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهه والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يواجهها المتعلمين.

5-2- العمليات:

و هي " تشـــمل التدريس واســـتراتيجياته وتأهيل العاملين (معلمين و إداريين)، وجميع الأنشطة التي يقوم بها المعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي في إطار العملية التعليمية".[1] إن هذا العنصر يتمثل في كل ما له علاقة بوضعية التدريس والأنشطة التي يقوم بها أفراد المحيط التعليمي من معلمين وإداريين ومشـــرفين، فلهم دور كبير في نجاح العملية التعليمية التعلمية خاصـــة وتحقيق أهداف النظام التعليمي عامة وذلك بالتفاعل الذي يتم بين عناصـــر النظام، إلا أن لهذه العمليات ارتباط وثيق ببعض العوامل كالدافعية حيث يكون عند العناصـــر البشـــرية نوع من الدافعية بالإيمان والاقتناع بإنجاز عملهم لبلوغ أهداف النظام التربوي بشكل أكبر، كما ينبغي أن يكون هناك تفاعل مستمر ودائم بين مكونات هذا النظام لخلق نوع من الترابط والانسجام بين مدخلات ومكونات النظام التربوي، فكل العمليات التي تحدث في الوســـط التعليمي صـــغيرة كانت أو كبيرة لها دور في النظام التربوي تلعبه لبلوغ أهدافه العامة، فهذه العمليات إذاً هي عمليات التدريب و طرقه التي تتم بالإرشـــاد والتوجيه والإشراف وتحقيق التواصل والتفاعل بين عناصر النظام التربوي.

[1] أحمد بطاح، إدارة الموارد البشرية، ص47.

5-3- المخرجات:

وتتمثل في "الخريجين من النظام التعليمي مؤهلين بالمعارف والمهارات والاتجاهات وبما يشـــبع حاجاتهم الفردية وحاجات المجتمع"[1]. أي هذه المخرجات تكون من نواتج النظام التربوي وهي مجمل ما اكتســبه المتعلم خلال العملية التعليمية التعلمية أو خارجها ليصــبح مؤهلا بما تعلمه فيكون كاف لتحقيق حاجاته وحاجات مجتمعه فيصبح له منصب عمل يعود عليه وعلى المجتمع بالفائدة، فهنا يظهر مســـتوى الأداء العملي بعد تخرجه من الإطار التعليمي، وتتحدد هذه المخرجات على شكل أنواع كالتالي:

- **مخرجات تامة:** وتمثل تلك الفئة من التلاميذ الذين أتموا مراحلهم التعليمية بتفوق ونجاح، لغاية تخرجهم والتحاقهم بمناصب العمل فإنهم تصرفوا تصرفا تعليميا تاما ومثاليا في الإطار التعليمي.
- **مخرجات ناقصة:** على عكس الأولى، حيث تمثل فئة "التلاميذ الذين لظرف ما غادروا النسق التعليمي ولم يكملوا المشوار إلى نهاية المراحل التعليمية المختلفة".[2] وقد سميت بمخرجات ناقصة لان الفعل التعليمي فيها لم يكمل ولم يبلغ أهدافه حيث هذه الشريحة في المنتصف ناقصة.
- **مخرجات وجدانية:** وتسمى أيضا انفعالية لكون هذه المخرجات تطورت وأصبحت تعالج الأداء الجيد و مدى إتقان العمل، كما نجدها في تصرفات الطلبة التي يكتسبها أثناء تعلمهم كاحترام الغير، و المحافظة على خصوصيات الغير، واحترام الوقت و خلق روح العمل الجماعي و الفعالية بينهم و استخدام النهج الموضوعي ليحل مشكلاته. فهذه المخرجات تعود بأهداف للتلاميذ إما في عملهم في المجتمع بتفاعلها بالعوامل الأخرى.

---

[1] أحمد بطاح، إدارة الموارد البشرية، ص47.

[2] إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، ص58.

5-4- التغذية الراجعة:

تعتبر "خلاصة عمليات التقييم والملاحظات المنظمة والهادفة على نواتج النظام أي على مخرجاته، بحيث يستفاد من هذه المعلومات والملاحظات والتقييمات في الإنجاز بطريقة أفضل".[1] ويمثل هذا العنصر مجمل ما توصلت إليه العناصر السابقة وما أنتجته عملية تقييم المخرجات وما ظهر عنها من ملاحظات ومعلومات وتعديلها بشكل أفضل مما كانت عليه من قبل وتكون جيدة مستقبلا ومناسبة.

و يمكن أن نقول أن التغذية الراجعة تتم من خلال تحقيق التوازن بين مدخلات النظام و مخرجاته و كل العمليات و التفاعلات التي تحدث في إطار النظام التربوي.

6- وظائف النظام التربوي:

يؤدي النظام التربوي وظائف عديدة لها أهمية في حياة الفرد والمجتمع، نذكر منها ما يلي:" - النظام التربوي يلعب دورا بارزا في تحقيق أهداف المجتمع في النمو والاستمرار مع المحافظة على الذات".[2] بمعنى أن وظيفته استمرار المجتمعات ويجعل من ثقافتها تتفاعل مع الثقافات الأخرى لكن بالمحافظة على الأسس الثقافية الاجتماعية.

- ينمي قدرات ومواهب الأفراد ويحفزهم على حل المشكلات التي تعيق حياتهم، إذ يعتبر وسيلة لنقل التراث من جيل إلى آخر دون أن يمس الجوانب الثقافية والاجتماعية.

- كما يجعل الأفراد قادرين على أنفسهم ولكل فرد أداء تواصلي في المجتمعات ويعود بالإيجاب على حياته دون أن يؤثر ذلك سلبا عليه.

---

[1] أحمد بطاح، المرجع السابق، ص43.

[2] إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، ص54.

7- أهداف النظام التربوي:

يهدف النظام التربوي بصـفة عامة إلى "بث في نفوس المتعلمين من العادات أحسـنها، ومن الأخلاق أسماها، ولا يستطيع المدرس أن ي صـــل إلى الغرض الذي إلا إذا كان قادراً على حفظ النظام في حجرة الدراسـة وخارجها".[1] أي أنه يجعل من المتعلم قادر على أن يقوم بمهارات وأنشـطة في حياته الشـخصـية والاجتماعية بمعنى لا يكتفي بالمحيط التعليمي فقط بل خارج ذلك الإطار أيضا ليتعود على قدراته.

وأيضا "إكساب الأطفال حرية التفكير التي تسمح لهم بإصدار الأحكام وتبنى آراء مستقلة وتعويدهم على تحمل مسؤولية تصـرفاتهم".[2] فهنا يهدف إلى خلق قدرة كافية عند المتعلم في تحمل مسـؤولياته ويكون له رأي ووجهة نظره لإبراز شـخصـيته بين الآخرين دون أن يعتمد على غيره.

كما "يُمَكنُ الشـباب من تكوين نظرة عن العالم دون فقدان هويته الثقافية و تعويده احترام خصـــوصـــيات الثقافات الأخرى".[3] و يقصـــد بهذا أن النظام التربوي يقدم للمتعلم إمكانيات لينظر إلى ثقافات غيره دون أن يمس أو ينســـى ثقافته ويحترمها كما يحترم و هذا من أجل تثقيف ذات المتعلم.

[1] محمد عطية الإبراشي، الاتجاهات الحديثة في التربية، ط7، دار إحياء الكتب العربية، 1966، ص348.

[2] وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص23.

[3]- وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، ص23.

خلاصة:

تمكننا من خلال دراستنا للنظام التربوي التعليمي في الجزائر من معرفة أهم ما يتضمنه، سواء كان كمصطلح يجمع ويُنَظم بين عناصر مختلفة و عديدة، أو كجهاز مؤسساتي يسعى لتحقيق هدف واحد وهو نشر المعرفة وتوصيلها، و النظام التربوي الجزائري الحالي لم يتشكل هكذا فقط بين عشية و ضحاها، إنما مرّ بمراحل عديدة شهدت كل منها إصلاحات جذرية و أخرى سطحية على مستوى هيكلته و مضامينه و مناهجه، كما تعرفنا على مكوناته التي تتمثل في مدخلات، عمليات، مخرجات وتغذية راجعة تربط بينها علاقة وطيدة سعيا لخدمة أهدافه لذا أي خلل في عملها يؤثر عليه سلبيا، شأنه شأن الأنظمة الأخرى له وظائف و أهداف.

الفصل الثاني

مكانة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

تمهيد.

1- واقع اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

2- تعليمية اللغة العربية في الثانوية الجزائرية.

3- الأزمات التي تواجهها اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية.

4- الصعوبات التي يواجهها المتعلم خلال تعلم اللغة العربية.

5- طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

6- أهمية تعليم اللغة العربية.

7- أهداف تعليم اللغة العربية.

خلاصة.

تمهيد

تعتبر اللغة الركيزة الأســـاســـية و الفاعلة في اندماج الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه حيث يستخدمها ليعبر عن حاجاته و مطالبه و آماله و طموحاته، فاللغة بدورها مرتبطة بكل ما له علاقة بحياة الإنســـان إذ أنها تنمو بنموه و تتطور بتطوره، و تعد مرآةً للأمة لكونها تعكس تاريخها وفكرها و ثقافتها وكذلك علمها و أدبها، فكلما انتشـــرت لغة أمة ما دلّ ذلك على استمرارها، وهذا هو الحال بالنسبة للغة العربية التي شاعت وانتشرت في نطاق واسع وحافظت على أصالتها واتساقها لتثبت قوتها في التقدم للحفاظ على مكانتها بين اللغات، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى كل ما يخص اللغة العربية الفصحى، بكونها مادة دراسية من بين المواد التي تقدم في المدرســـة الجزائرية، انطلاقا من واقعها المعيش مرورًا بالأزمات التي تواجهها وصولا إلى أهدافها وأهميتها بالنسبة للمتعلم.

1- واقع اللغة العربية في الجزائر:

تحافظ كل شــعوب العالم على لغتها الأم من التلاشــي وتحارب من أجل بقائها لســانا معترفا به في كل بقاع الأرض، إلا لغة الضــاد التي تم إهمالها والتســاهل في حقها من قبل أصحابها، فهي لم تحظى بقدر كافٍ من الاهتمام بالرغم من كونها لغةً رسمية في العديد من الدول العربية إن لم نقل كلها، و من بينها الجزائر التي "تعيش واقعا لغويا حرجاً تَجَسَـــدَ في صراع لغوي تتجاذبه أطراف ثلاثة: اللغة العربية الفصحى، العامية، واللغة الفرنسية".[1] فاللغة العربية في هذا البلد تعيش من جهة صــراعا مع اللغة العامية المنتشــرة في أوســاط مجتمعه و تستخدمها شريحة كبيرة من الشعب.

[1] نصيرة زيتوني، واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، العدد10، جامعة حائل، السعودية، 2013، ص2163.

تعيش من جهة أخرى صـراعا مع اللغة الفرنسـية التي لازالت إلى يومنا هذا وبعد مرور ستين سنة على استقلال الدولة الجزائرية تستعمل من قبل فئة مثقفة من الجزائريين متحججين بأنها لغة الثقافة و العلم و التكنولوجيا نظرا لقدرتها على ركب التطور العلمي، و هذا ما جعل "وضـــع اللغة العربية غير مريح، و هي مهددة في وجودها و بقاءها، نتيجة التآكل التدريجي لوظائفها في المجتمع، واســـتنزاف نقط قوتها الرمزية و النوعية و الوظيفية، و فقدانها لمواقعها التاريخية و الحضـارية و الثقافية و العلمية و التواصـلية تدريجا لمصـلحة اللغات الأجنبية".[1] فاللغة تتعرض دائما و باســتمرار إلى تشــويه صــورتها، نظرا لفكرة عدم الجدوى من تعليمها و اعتقادا في عدم قدرتها على مواكبة العصـــر، وهذا مقارنة باللغة الانجليزية و الفرنسية.

2- تعليمية اللغة العربية في الثانوية الجزائرية:

في ما يخص واقع اللغة العربية في ميدان التربية و التعليم من البديهي أن ســـبب اســتصـــعاب هذه اللغة مرتبط بصـــعوبة وغموض قواعدها المعقدة، التي تمس مســتوياتها المختلفة (الصـــوتي، الدلالي، الصـــرفي، النحوي ،التركيبي)، فهي من تتســبب في نفور التلاميذ منها، إلا أن للدكتورة نصـيرة زيتوني رأي آخر في ذلك حيث تقول أن "الطفل العربي يبدأ حياته التعليمية الأولى باللغة العامية التي تكون بمثابة القاعدة الأســاســية التي ينطلق منها لاكتساب المعارف الحياتية المختلفة، و بعدها ينتقل إلى المدرسة فيجد اللغة الفصـحى بكل قواعدها والتي لا يســـتخدمها في الغالب إلا في الكتابة، لذا يقع في صـــدام بين اللغة العربية الفصـــيحة في الحياة التعليمية، والدارجة أو العامية في الحياة العملية الواقعية مما

[1] بوجمعة وعلي، أزمة اللغة العربية: الأسباب، المظاهر وسبل التجاوز، مجلة المستقبل العربي، العدد481، بيروت، مارس، 2014، ص90.

يجعله يستصعبها وينفر منها ويلجأ إلى العامية".[1] إذاً فالفكرة الشائعة بين المعلمين و المتعلمين أن اللغة العربية صعبة التعلم و الفهم في نظرنا خاطئة، لماذا؟ لأن أبناء العرب خاصة الجزائريين منهم يبدأون حياتهم بتعلم اللغة الأم سواء كانت أمازيغية بالنسبة لأبناء القبائل أو عربية عامية بالنسبة للمناطق الأخرى.

ومن ثم إذا انتقل إلى الحضانة فإنه يواجه اللغة الفرنسية ممزوجة بشيء من العامية و القليل من الأمازيغية مشكلةً لغة خالية من القواعد والأحكام، وبعد كل هذا الاعتياد و التأقلم ينتقل إلى المدرسة ليجد نفسه أمام لغة جديدة أخرى و هي اللغة العربية الفصحى المقننة والمقعدة بقواعد معيارية ثابتة لا يجوز التغيير فيها لذلك يستصعبها ولا يستطيع التعامل معها، فينفر منها متناسياً أن تلك اللغة سترافقه طيلة مشواره التعليمي.

يعاني المتعلم دائماً في الثانوية من ذلك الضعف الذي يلازمه منذ الابتدائي لأنه صارت تحكم فيه بعض الظواهر اللغوية، كالازدواجية والثنائية اللّتان تشكلان خطراً على الهوية الجزائرية و اللغة العربية؛ و هذا ما يبرر فهمه لكل ما يقال له باللغة العربية لكنه لا يستطيع أن يرد بها أو أن يُكَوّن جملة كاملة و مفيدة حتى لو حاول ذلك.

إذاً رغم تدريس مادة اللغة العربية واعتمادها كلغة تعليمية في المدرسة الجزائرية منذ السنة الأولى ابتدائي، إلا أنها ليست في أحسن أحوالها داخل حدود المؤسسة التربوية الجزائرية، و كأنه لم تُبْذَل جهود في إعادة إحياءها بعد الاستقلال.

3- الأزمات التي تواجهها اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية:

رغم المكانة التي احتلتها اللغة العربية في الجزائر منذ الاستقلال، و كونها لغة رسمية في البلاد و لغة الدين و العبادة و التراث و الحضارة، إلا أنها تعرضت لأزمات عديدة

[1] نصيرة زيتوني، واقع تعليم اللغة العربية في الجزائر، ص2165.

تســـببت في إضـــعافها و جعلتها تقع في المنزلة الثانية أو الثالثة من الإهتمام بعد اللغتين الأجنبيتين (الفرنســية و الانجليزية) اللّتان تعدّان لغتان مواكبتان للعصـــر و خادمتان للعلم، واللغة العربية يعاني أهلها ضـعفاً جسيماً على مستوى القراءة و الكتابة[1]، فهذا الضـعف كتابة اللغة و قراءتها و كيفية التعبير بها بسـبب إهمالها و عدم الإهتمام بها، و أزمة اللغة العربية "تفاقمت بســبب ما آلت إليه من فســاد و ضـــعف، فقد أفقد العربي هويته واعتزازه بعربيته، وشعوره بقوميته ".[2] ففساد هذه اللغة و ضعفها أدى إلى فقدان الهوية العربية و عدم الشعور و الاعتزاز بها.

كذلك نجد أن لهذه اللغة أزمات في تعليمها و تدريسها في المؤسسات التعليمية إما على مســـتوى المواد الدراســـية أو على مســـتوى مناهج التدريس، ف "ولدت هذه الأزمة من رحم السياسة الفاشلة في التربية و التعليم التي لم تكن لها الخطة العلمية الموضوعية المناسبة، و الإدارة السياسية الناجحة و مشروع واضح المعالم و الأهداف".[3] يقصد من هذا أن فشل السياسة التربوية و التعليمية سبَّبَ أزمةً للغة العربية و تعليمها في المدرسة الجزائرية، فتلك الإصـــلاحات التي خضـــع لها النظام التربوي و محتوياته، التي تتضـــمن اللغة العربية كلغة تعليمية و مادة دراسية في آن واحد لم تجدي نفعاً و لم تحقق أهدافها التعليمية بشكل تام.

و إذا دققنا جيدا في اللغة العربية نلاحظ أنها مازالت في نفس التأخر و الجمود الذي كانت عليه في فترة الاستعمار، فقبل الاستقلال كانت تحت حكم السياسة الاستعمارية وبعده صـارت تحت سـيطرة اللغة الفرنسـية، و هذا ما نلاحظه في حديث الشـعب الجزائري حيث

[1] ينظر، أوكيل رقية، موقف تلاميذ الطور الثانوي من مادة اللغة والأدب العربي –السنة الثانية أنموذجا–، مذكرة ليسانس، جامعة العقيد أكلي محند اولحاج، البويرة، الجزائر, 2011/2010، ص 25.

[2] محمد الهادي عطوي، أزمة اللغة العربية: الأمية الجديدة وغياب الأمن اللغوي، مجلة أبوليوس، جامعة باجي مختار، عنابة –الجزائر–، المجلد 06، العدد 02، جوان، 2019، ص 122.

[3] المرجع نفسه، ص114.

يســـتغني عنها أثناء التعبير عن آرائه و مطالبه فيســـتبدلها بالعامية الممزوجة بالفرنســـية، و نفس الأمر بالنسبة للمدارس التي "إذا اكتسب فيها التلاميذ مهارة معينة فإنهم ينسونها بعد خروجهم من الامتحان".[1] فاللغة العربية إذن أصبحت حبيسة حجرة الدرس و المتعلم لا يهتم بها بمجرد إن تطأ قدماه باب المدرسة، فاللغة العربية بالنسبة له هي مادة تعليمية تقدم داخل المؤسسة التعليمية فقط أما خارجها فهي شبه منعدمة، الأمر الذي ساهم في تراجعها و تقدم اللغات الأخرى على حسابها خاصة اللغة الفرنسية.

ومن كل هذا نستخلص أن السياسة التربوية الفاشلة هي التي كانت السبب الرئيسي في خلق أزمات للغة العربية في المدرســـة الجزائرية، إلى جانب نظرة المجتمع التي تحتقرها وتستصغر من شأنها بحجة أن لا طائل من وراءها ولا جدوى من تعليمها، وهذا من الأسباب التي تجعل المتعلمين لا يركزون مع المادة وينفرون منها.

4- الصعوبات التي يواجهها المتعلم خلال تعلم اللغة العربية:

من المشـــاكل التي شـــغلت تفكير العديد من الباحثين الأكاديميين و التربويين في هذا الوقت الذي نحن فيه هي مشـكلة صـــعوبات التعلم، نظرا للحال الذي آلت إليه المؤســـســـة التربوية خاصـة المدرسـة الابتدائية التي تعد القاعدة الأسـاسـية و الرئيسـية التي تنطلق منها معظم العراقيل و المشاكل التي يواجهها المتعلم خلال القيام بفعله التعليمي.

تظهر صـــعوبات التعلم لدى المتعلمين انطلاقاً من المرحلة الابتدائية حيث تمس جوانب مختلفة و تتجلى في شكل صعوبات صحية (الجلجلة، التهتهة ...الخ)، صعوبات تتعلق بعدم القدرة على التعلم، صـعوبات تتعلق بالميول و الاتجاهات، صـعوبات تتعلق بالتوافق، التوحد

[1] أوكيل رقية، المرجع السابق، ص26.

مع ذوي الصـــعوبات، الاتجاه الســلبي نحو المدرســة و التعلم، انخفاض مســتوى الطموح[1] فالمتعلمين بصـــفة عامة إذا لم يكن لديهم ميول إلى تعلم اللغة العربية منذ البداية مثلما قلنا ســابقا فإنهم يســتصـــعبونها، كذلك لتدني مســتواهم التعليمي دور في انخفاض طموحهم و تزعزع ثقتهم بأنفســهم فنجدهم متكاســلين لا يجتهدون ولا يســعون إلى التحصــيل طوال مشوارهم التعليمي، و "خجلهم من التحدث بالفصـحى داخل القسم و خارجها أدى هو الآخر إلى تدني مســتوى اللغة العربية عندهم".[2] بســبب الضـــعف الذي يعانون منه في القراءة و الكتابة و هذا ما تبين لنا خلال حضورنا في الميدان.

يعد عدم إتقان القراءة والكتابة منذ المدرســة الابتدائية ســببا من الأســباب التي تجعل المتعلم يواجه نفس صـــعوبات التعلم حتى في المرحلة الثانوية، حيث تعتبر الكتابة "نشـــاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره و تجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها و الإفادة منها".[3] أي أنها تســهل على المتعلم عملية التعلم و التواصـــل مع الغير، و صـــعوباتها تتجلى في "عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشـــابهة و التمييز فيما بينها من اختلافات شكلية، و تغيير رسم الحرف تبعا لانفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع اتساقه من حيث الشكل أو من حيث موقعه في الكلمة، عدم وضع النقاط في أماكنها الصـحيحة، أعلى و أسـفل السـطر، مثل (ب، ن، ت، ي...الخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف".[4] و نفهم من هذا القول أن الكتابة باللغة العربية صـــعب بالنســبة للمتعلم و هذا ما يبرزه ضعفهم في طريقة ضبط الحروف و تشكيلها وتقطيع اللفظة، ونسيان

[1] ينظر، يوسفي أمال، صعوبات تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي، مذكرة ماستر، جامعة أبو بكر بلقا يد، تلمسان, 2019/2018، ص26.

[2] المرجع نفسه، ص27.

[3] أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص156.

[4] يوسفي أمال، المرجع السابق، ص 27-28.

كتابة بعض الحروف بسبب غياب التركيز و عدم استيعاب النحوية والصرفية مما يؤدي إلى الوقوع في أخطاء إملائية و لفظية.

أما بالنسبة للقراءة فتعد "عملية معقدة متشعبة و متداخلة فهي وسيلة التفاهم و الاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين و محاورتهم من خلال أفكاره عقلية انفعالية و فن لغوي و واحدة من أساليب النشاط اللغوي في حل المشكلات تقوم من خلال التعرف إلى الرموز المطبوعة و نطقها نطقا صحيحا".[1] فللقراءة أهمية كبيرة في جعل الفرد يكتسب المعرفة والمعلومات الجديدة التي من شأنها أن تحفز العقل على العمل باستمرار.

أي أنها تنشط الدماغ وتخرجه مما يسمى بالجمود الفكري وتزيد من قدرته على التركيز و لتحليل إن لم يكن يعاني من صعوبات القراءة " التي تقوم على الحواس و خاصة السمع والبصر و أي صعوبة في الإدراك البصري و السمعي يؤدي إلى مشكلات في تفسير المدخلات الحسية للدماغ سواء أكانت سمعية أو بصرية تفسيرا صحيحا".[2] فمعظم الصعوبات التي يواجهها بعض المتعلمين أثناء تعلم القراءة يمكن إرجاعها إلى ذلك الضعف أو الخلل الذي يعانون منه على مستوى السمع و البصر، و عدم تعلم الحروف و الحركات ثم تركيب الكلمات بشكل تدريجي يشكل أيضا صعوبة لتعلم اللغة العربية و اكتسابها.

الأمر الذي نلتمسه بكثرة في الأوساط المدرسية خصوصا في المرحلة الابتدائية حيث يطلب المعلم من المتعلم قراءة نص أو جملة و هو في الأصل لا يتمكن حتى من نطق كلمة واحدة بشكل صحيح لأنه مازال لا يستطيع التفريق بين الحروف و الحركات و في بعض الأحيان لا ينجح حتى في ربطها بالمدود ربطا صحيحا، لذلك توجب على المعلم التركيز في

[1] أسامة محمد البطانية، صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، ص 135.

[2] المرجع نفسه، ص 133.

كيفية كتابة الحروف ونطقها قبل الانتقال إلى مرحلة الكلمات و الجمل مراعاةً للمستويات الذهنية الخاصة بالمتعلمين و مدى استيعابهم للمعرفة.

بذلك نستنتج أن السبب الرئيسي وراء تلك الصعوبات التي يواجهها المتعلم خلال تعلمه للغة العربية خصوصاً في المرحلة الثانوية هو سبب قاعدي، أي أن طريقة الانطلاقة من الابتدائي حيث تعلم أساسيات القراءة والكتابة لأول مرة في حياته كانت خاطئة، إلى جانب التأثر بالأسرة والبيئة المحيطة به وطريقة المعلم في تلقين تلك المادة ومدى تمكنه منها، فهو المسؤول على أدائهم وتحصيلهم.

5- طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:

تلعب الطريقة التعليمية دوراً فعالاً في العملية التعليمية التعلمية، فهي التي تتحكم بالأهداف التربوية التي يسعى المعلم لتحقيقها، فإتباع المعلم للطريقة الأكثر فعالية و تأثيراً على المتعلمين أمر ضروري لإثارة اهتمامهم و بلوغ الهدف التربوي بنجاح، وكلما كانت الطريقة ناجحة كلما حققت المعرفة بشكل أفضل، فالطريقة التعليمية هي تلك "الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، فهي تمثل حلقة الوصل بين التلميذ و المنهج".[1] أي أنها وسيلة يستخدمها المعلم في تبليغ محتوى المنهج للمتعلمين أثناء القيام بالعملية التعليمية التعلمية.

وقد تكون هذه "الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو التلاميذ التساؤل، أو محاولة الاكتشاف أو فرض فروض أو غير ذلك من الإجراءات".[2] فالطريقة التعليمية تتعدد وتختلف باختلاف الدور الذي يقوم به المعلم وكذلك حسب ما

[1] عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ط2، دار المناهج، الأردن, 2000، ص16-17.

[2] المرجع نفسه، ص16

يقتضـــيه موضـــوع الدرس إلا أننا ســـنركز على تلك التي تخص تعليم اللغة العربية فقط، وسندرجها فيما يلي:

5-1- طريقة الإلقاء:

تسمى أيضا بطريقة المحاضرة، وتقوم على "جهد المعلم الذي يعمل على تزويد الدارسين والمتعلمين بمجموعة من القضـايا أو المفاهيم، وغالبا ما تصـلح هذه الطريقة للكبار".[1] فهذه الطريقة تعتمد على المعلم فقط فهو المهيمن على سـير الدرس إذ يلقي المعلومات والمعارف على التلاميذ ويشرحها بشكل منظم وطريقة ميسرة، ولتحقيق أهداف طريقة الإلقاء وجب على المتعلم التركيز لاســتيعاب وفهم بتســجيل ملاحظات حول الموضــوع لأن ما يقدم له بهذه الطريقة قد يصعب الحصول عليه بطريقة أخرى.

وهي طريقة مباشــرة لإلقاء المادة الدراســية للمتعلم دون تداخل الأطراف الأخرى، ومن فوائد طريقة الإلقاء أنها تجمع أكبر قدر ممكن من التلاميذ في مكان واحد في فترة زمنية قصيرة.

5-2- طريقة القياس:

هي من الطرائق التي تعتمد على المعلم والمتعلم في الوقت نفسه، إذ يقوم أولا "المعلم بعرض القاعدة على السبورة، ثم يؤتى بالأمثلة التي تؤيد القاعدة، وتعتمد هذه الطريقة على حفظ المصطلحات النحوية من قبل المتعلم وترديدها فقط، فبذلك تحفظ القاعدة كمنطلق للدرس ثم تشرح الشواهد والأمثلة ثم الاستنتاج".[2] فهذه القاعدة يستخدمها المعلم في الأنشطة التي تخص القواعد النحوية والصرفية لأنها تركز على الحفظ، فالمعلم يقدم القاعدة أولاً ثم يدعمها

[1] ونوغي سماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد، مذكرة دكتوراه، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر, 2011/2010، ص60.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بأمثلة مناسبة لتوضيحها وشواهد الاستنتاج الذي توصلوا إليه ويطلب منهم حل تطبيقات حول ذلك الموضوع.

5-3- طريقة المناقشة:

تسمى أيضا بالحوارية حيث تعتمد على الإلقاء والمناقشة، وأن المدرس يقوم بشرح المادة في الحصة الدراسية، وخلال عملية الشرح والتقديم يقوم بإثارة مجموعة من الأسئلة والتي تفسح مجال للمناقشة ما بين المدرس والتلاميذ بالإجابة على الأسئلة المثارة من قبلهم[1]، أي أن هذه الطريقة تخلق جواً من التفاعل المتبادل والمستمر بين المعلم والمتعلمين حيث تفتح لهم مجالا للنقاش والتحاور، إذ تجعل المتعلمين أكثر نشاطاً وحيوية بعدما تثير لديهم الرغبة في المنافسة للإجابة على الأسئلة المطروحة ليقوم المعلم بتصويبها إن كانت خاطئة وتقديم الفكرة الصحيحة والمعلومات التي سيستفيدون منها مستقبلا.

فالمتعلم إذن يتفاعل أكثر مع المعلم، و روح المشاركة والنقاش تُشعر المتعلمين الآخرين بالإيجابية التي تدفعهم للتساؤل والاستفسار والرغبة في الحصول على معلومات أكثر بالتحاور مع معلّمهم.

5-4- طريقة الاستقراء:

تعتمد هذه الطريقة على منهج الاستقراء، وتعني "انتقال العقل أثناء التفكير من الأمثلة الجزئية إلى القواعد والقوانين، أي من الجزء إلى الكل".[2] فالاستقراء إذن مرتبط بالتفكير، والمتعلم ينتقل من الخاص إلى العام حيث يكون لديه معلومات سابقة يتأكد من صحتها ليقوم

[1] ينظر، سماعلي سميحة، طرائق تدريس قواعد اللغة العربية، مذكرة ماستر، جامعة قالمة، الجزائر، 2015/2014، ص24.

[2] فطاني، استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة، مذكرة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم، اندونيسيا، 2011، ص13.

بتعميمها على الكل، فالمعلم عند اعتماده لهذه الطريقة يقوم أولا بتدوين الأمثلة على السبورة ثم شرحها بمشاركة التلاميذ، ومن ثم استنباط القاعدة وتدوينها على السبورة وهي تسير في خطوات ستة؛ هي المقدمة والعرض والربط والموازنة والاستنتاج والتطبيق[1]، فالمعلم الذي يعتمد هذه الطريقة لا يقدم درسه هكذا فقط دفعة واحدة و إنما عليه الالتزام بخطواتها، حيث يمهد للموضوع أولاً ومن ثم يطلب من المتعلمين عرض أو تقديم أمثلة بشكل فردي لأن لكل واحد منهم خبرات و مكتسبات قبلية مختلفة.

ثم يربط بين جميع الأجوبة و يوازنها و يختار التي تخدم الموضوع ليستخرج القاعدة النهائية و يدونها على السبورة، و في الأخير يطلب منهم حل تطبيقات حول الموضوع بهدف اختبار مدى استيعابهم للدرس. إذاً فهذه الطريقة تجمع بين القياس والاستنباط لكون المعلم يستقرأ أفكار المتعلمين بمراعاة الفروق الفردية دون الخروج عن القاعدة مما يخلق جواً من النشاط والحيوية في حجرة الدرس، لذا فهذه الطريقة تنجح وتتم بالتفاعل بين المعلم والمتعلمين بشكل مباشر.

5-5- طريقة الاستدلال:

يعتمد المعلم في هذه الطريقة على براهين و أدلة لاستنتاج الخلاصة أو القاعدة، إذ "يتم استنتاج الكليات من الجزئيات و الجزئيات من الكليات، و المدرس الناجح هو الذي يلجأ إل استخدام هاتين الطريقتين في المناسب، فبعد أن ينتهي المدرس من استنباط القاعدة بالاستقراء يلجأ إلى القياس لتزويد التلاميذ بالمادة التي يدور حولها تفكيرهم و ليثبت ما انتهوا من حكم قبل استنباط القاعدة".[2] فالمعلم يستقرأ كل الأمثلة الجزئية ليشكل منها قواعد كلية فكل مثال

[1] ينظر، ظبية سعيد ألسليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، دط، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص66-67.

[2] المرجع نفسه، ص67-68.

يدل على قاعدة ما، و تكون المناقشة و التحاور بين الطرفين ثم يلجأ المعلم إلى القاعدة التي تتحكم في ذلك الموضوع و يقدم براهين و أدلة لتثبت صحة القاعدة التي استنبطت منها أحكام الموضوع، و تجعل هذه الطريقة كل المتعلمين يشاركون و يبدون بآرائهم ليستخلصوا قواعد كلية و جزئية فيما بينهم، و تساعد المعلم في تبليغ الرسالة للمتعلم و شرح القواعد بشكل صحيح.

5-6- طريقة النصوص الأدبية المعدلة:

يعتمد المعلم على هذه الطريقة أثناء تدريسه للقواعد النحوية بالاعتماد على النصوص الأدبية المطبقة، و ذلك بالعودة إلى النص الأدبي المدروس سابقاً لاستخراج الأمثلة و الشواهد التي تعد نقطة انطلاق لموضوع نشاط القواعد، و هنا المتعلم يكتسب فائدتين من جهة يراجع النص الأدبي و يستدرك ما فاته من دلالات و مفاهيم و يستفيد منها و من جهة أخرى يفهم موضوع القواعد.

تسهل هذه الطريقة إذن على المتعلم عملية فهم النصوص الأدبية التي تعد منطلقاً للقواعد النحوية، في حين تكون القواعد تكملة و تحليل لها فيقوم بنشاطين في آن واحد، و التفاعل بين المعلم و المتعلم خلال الدرس شرط لابد من توفره لنجاح هذه الطريقة و تحقيق أهدافها التربوية حيث المعلم بحاجة إلى أمثلة التلاميذ مثلما هم محتاجين لمعارفه و معلوماته.

5-7- طريقة الاكتشاف:

هي طريقة من طرائق التعلم الذاتي التي تعتمد على المتعلم، فهو الذي يكتشف المعلومات بنفسه ولا تقدم له جاهزة، و يتطلب منه فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار، و ربط عناصر

الموضوع ببعضها لكي يأتي بما هو جديد من تعميمات[1]، فتتعلق بإتقان و تمكن ذلك المتعلم من اكتشاف المعارف و المفاهيم بنفسه دون الاعتماد على المعلم، و ذلك عن طريق محاولة فهمه للأفكار و تحليل المشكلات ليتوصل إلى المعلومات الصحيحة بنفسه و إذا واجهته مشكلة لجأ إلى المعلم الذي يمثل دور المرشد و الموجه في هذه الطريقة ففي هذه الطريقة يتعلم المتعلم وحده بعد المرور على جملة من المواقف التعليمية.

باعتماد طريقة الاكتشاف يمر المتعلم بجملة من المواقف التعليمية التي تساعده على اكتساب المعرفة بنفسه، وهذا ما يتجلى من خلال تخصيص عنصر اكتشاف معطيات النص الذي يأتي على شكل أسئلة يجدها المتعلم أثناء دراسة النصوص، حيث يقرأ النص أولا ثم يحاول الإجابة على الأسئلة التي ضمن ذلك العنصر لبلوغ المعارف التي يمكن الاستفادة منها و توظيفها في استعمال اللغة.

فهذه الطريقة إذن جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فهو الذي يكتشف القواعد والعلاقات بين المعلومات ويتحقق من صحتها بغية الحصول على نتائج صحيحة، و ذلك بتفكيره و تركيزه دون الاعتماد على المعلم.

5-8- التعبير الكتابي:

يعد نشاط التعبير بنوعيه الكتابي و الشفهي من بين طرائق تعليم اللغة العربية، و التعبير يساهم في تكوين المتعلم و إعداده للحياة من أجل التواصل مع غيره، حيث يمثل أهم مهارة يكتسبها المتعلم من بين المهارات اللغوية الأساسية، يعتبر هذا النشاط غاية من غايات اللغة العربية و له أهمية في تعليمها و تطويرها لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية، فالمتعلم يعبّر عن آراءه و أفكاره و ينقلها لغيره إما شفهياً أو كتابياً مما يجعلهما متصلان لغوياً لأنه وسيلة

[1] ينظر، زيزي دنيا، الطرائق النشطة وأثرها في تدريس قواعد اللغة العربية، مذكرة ماستر، جامعة أم البواقي، الجزائر،2020/2019، ص38.

اتصـــال بين الأفراد، لذلك فمن المنطقي أن نعتبر التعبير الكتابي طريقة من طرائق تعليم اللغة العربية. وفي بحثنا هذا ركزنا على التعبير الكتابي دون أن نقلل من شـــأن التعبير الشـفهي، فالتعبير الكتابي يمثل طريقة لتعليم اللغة العربية في المدرسـة الجزائرية بالإضـافة إلى الطرائق الأخرى المذكورة أعلاه حيث تســـعى كلها لتحقيق أهداف تعليمية معينة. لذلك فمن المنطقي أن نعتبر التعبير الكتابي طريقة من طرائق تعليم اللغة العربية.

التعبير الكتابي أو ما يســـمى بالتعبير التحريري الذي يمثل "قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأســلوب مناســب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة و جمع الأفكار و تســلســـلها و ربطها".[1] فهذا النوع من التعبير يجعل المتعلم متمكناً من الكتابة والإفصـاح عما يدور في نفسـه بلغة سـليمة وأفكار مترابطة ومتسـلسـلة ومتجانسـة، و يفسـح المجال أمام المتعلم لاختيار الأفكار و الألفاظ المناســـبة أي أنه يملك قدر كافي من الوقت و المساحة التي تسمح له باختيار الأنسب من المناسب عكس التعبير الشفهي الذي يكون موجز يستدعي استحضـار الأفكار بشكل سريع، لذا فالمتعلم يجد راحته في الكتابة أكثر من الشفاهة لأنها تسمح له بترتيب الأفكار و تحسين صياغتها.

يساعد التعبير الكتابي كذلك المعلم على اكتشاف مواطن الضعف والمشاكل اللغوية التي يعاني منها المتعلم ليحاول معالجتها بشرحها وتقديمها مرة أخرى سواء على شكل مراجعة للدروس السابقة أو الإشارة إليها في الدروس اللاحقة بالتحفيز والتوجيه الحسن.

نجد المتعلم يعتمد التعبير الكتابي في عدة مجالات من حياته اليومية و المدرسية؛ ككتابة الملخصـات و الرسـائل، إعداد الكلمات، الإجابة على أسـئلة الامتحانات، كما يسـتخدمه عند

[1] نسرين جلال أمين، أثر استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي، مذكرة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا، 2016/2015، ص41-42.

التعليق على فكرة أو موقف ما، فالتعبير الكتابي إذن يمكن المتعلم من تعلم اللغة بشكل سليم فإذا عبّر عن آراءه و تفكيره بتسلسل و ترتيب فإنه استطاع تعلم تلك اللغة و أتقنها.

ويهدف التعبير الكتابي إلى:

- إدراك نوعية الموضوع المراد الكتابة فيه وحدوده.
- تدريبه على انتقاء المعارف وتصنيفها وتنظيمها.
- تدريبه على ارتياد المكتبات.
- سلامه مهارات التحرير العربي (الهجاء، الترقيم، الخط).
- سلامة الأسلوب نحوياً وصرفياً وسلامة المعاني وتكاملها.
- منطقية العرض[1].

فاهتمام المتعلم بالتعبير الكتابي يحقق له فوائد و منافع عديدة و هذا ما يصبو إليه هذا النوع من النشاط اللغوي، حيث يجعله قادراً أو متمكناً إن صح القول من اللغة التي تسمح له بالتواصل مع الغير و تحرير مواضيع في حدودها، دون الخروج عن الموضوع باختيار أفضل الأفكار و أنسب الألفاظ، بشكل مرتب و مصنف تصنيفاً يتطابق مع المطلوب. كما يهتم بالخط و علامات الترقيم و صحة المعاني التي يوظفها، إضافة إلى التقيد بالمنهجية (مقدمة، عرض، خاتمة)، كما يحفز المتعلم على المطالعة و قراءة الكتب لإثراء رصيده اللغوي.

نستخلص في الأخير أن طرائق التعليم رغم تعددها و اختلافها إلا أنها تعد عنصراً أساسياً في نجاح العملية التعليمية التعلمية، لذلك وجب على المعلم أن يختار الطريقة

[1] ينظر، علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، ص72-73.

المناسبة و الفضلى أثناء تأدية الفعل التعليمي، و العناية بطرائق التعليم يساهم في زيادة فعاليته و تطويره لأنه همزة الوصل بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية و سبيلُ العلم و المعرفة، و هذا ما يظهر لنا في المدرسة الجزائرية من خلال تلك الإصلاحات التي تبنتها منذ الاستقلال حيث بذلت مجهودات جبارة لتطوير ميدان التعليم و الاهتمام بوسائله و طرائقه مثلما ذكرنا سابقاً.

6- أهمية تعليم اللغة العربية

للغة أهمية كبيرة في حياة الفرد مهما كان عرقه ودينه، فهي الأساس في حياته الاجتماعية إضافة إلى أنها وسيلة للتواصل مع الغير سواء كان من نفس البيئة ويستعمل نفس اللسان أو العكس، و بما أننا تطرقنا لهذا الموضوع فلا يفوتنا أن نتحدث عن أهمية تعلم اللغة العربية بالنسبة للفرد بصفة عامة و المتعلم بصفة خاصة.

تعد اللغة العربية من إحدى اللغات السامية المشهورة منذ القدم وأكثر اللغات في العلم فصاحة و بلاغة، وانتشار الدين الإسلامي في كل بقاع العالم جعلها رائجة و بصفة كبيرة على أوسع نطاق في فترة الفتوحات، و لأنها لغة ذات حضارة عريقة كان هناك علماء أنجزوا بها علوماً كالطب و الفلك و الكيمياء لأنها "من أدق اللغات تصوراً لما يقع تحت الحواس، فهي وعاء للمعرفة و العلوم و العقيدة علماً و عملا".[1] و من هنا نفهم أن اللغة العربية لغة علمية دقيقة لا تقتصر على القرآن الكريم و البلاغة و الفصاحة فقط و إنما تتعدى ذلك إلى الشعر الذي يعد هو الآخر مرجعا رئيسيا يعتمده العلماء و الباحثين في أبحاثهم لأنها تمثل بحراً يستخرج منه كنوز العلم و المعرفة التي يحافظ عليها الأجيال من الضياع منذ الأزل.

[1] أوكيل رقية، موقف تلاميذ الطور الثانوية من مادة اللغة والأدب العربي، ص6.

هذا فيما يخص أهميتها في المجتمع بصفة عامة، أما في ميدان التربية والتعليم سنركز على أهمية تدريسها فقط؛ فهذه اللغة ليست مادة دراسية فحسب بل هي أيضا وسيلة لتدريس مواد علمية كانت أو أدبية[1]، أي أن هذه اللغة مهمة عند المتعلم ليتعلم بها خلال مشواره الدراسي لكون معظم المواد الدراسية تقدم باللغة العربية، لذا وجب عليه تعلّمها والتركيز فيها لتحقيق نتائج مرضية، لأنها تساعد المتعلمين على التقدم في كثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم[2]، فالمتعلم الذي يتمكن من اللغة العربية يفهم ما يقرأ بسهولة لأنه يصيب ما يتعلمه في المواد الدراسية الأخرى بكل نشاط، لأن صعوبة فهم اللغة العربية لدى المتعلم تؤدي به إلى عدم فهم المواد الأخرى.

تعتبر اللغة العربية أداة للتواصل ين الأشخاص، كما تمكن المتعلم من تعلم الشعر العربي الذي يساهم في إثراء الرصيد اللغوي و الثقافة العامة، و المتعلم الذي يستطيع قراءة الشعر العربي قراءة صحيحة و فهم مضمونه يمكن أن نقول عنه أنه متمكن منها، و تسهل أيضاً عليه عملية تعلم اللغات الأخرى، لكونها من بين أصـــعب اللغات التي يمكنه تعلمها في حياته، لذا فإن تمكن من تعلمها فإن تعلمه للغات الأخرى يكون بشكل أبسط.

7- أهداف تعليم اللغة العربية

يسعى تعليم اللغة العربية لتحقيق مجموعة من الأهداف التي تتمثل في "اكتساب الأفكار والاتجاهات الإسلامية الايجابية لخدمة المجتمع العربي الإسلامي".[3] بما أن اللغة العربية لغة

[1] ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،1997، ص62.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص63.

[1] أوكيل رقية، موقف تلاميذ الطور الثانوية من مادة اللغة والأدب العربي، ص13.

القرآن الكريم وهي لغة منتشرة بشكل كبير حول العالم، فهي العمود الفقري لحضاراتنا العربية الإســلامية، فتهدف إلى تعريف المتعلم العربي بهويته الوطنية وعالمه الإســلامي ودينه قبل كل شـــيء وكل ما يخدم مجتمعه، كما أنها تمثل أداة للربط بين المتعلم وعاداته وتقاليده وتاريخ حضارته التي ورثها عبر الأجيال، وتجعل من المتعلم شخصية كاملة واثقة من نفسها قادرة على تعلم وإدراك المعارف والمعلومات.

يقوم تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية على نشــاطات و فروع، ولها أهداف في كل فرع، حيث تهدف إلى تعليم المواد التي تدرس باللغة العربية أدبية كانت أو علمية فتمكن المتعلم من قواعد النحو و الصرف وكيفية استعمالها و تفسيرها ليكتسب المفاهيم الأساسية في البلاغة و النقد العربي و يطبقها من خلال النصوص الأدبية.

و لنشاط التعبير الكتابي المخصص في بحثنا هذا أهداف تتمثل في؛ تعويد المتعلم" على الســـرعة في التفكير و التعبير و الكتابة و كيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة و تمكينه من إتقان الأعمال المختلفة التي يمارســـها في حياته العلمية و الفكرية داخل المدرســـة و خارجها".[1] فالمتعلم بإتقانه للتعبير بنوعيه كتابي أو شفهي سيكون قادراً على الإفصاح عن آرائه ومطالبه لتزويده بالمعلومات و تنمية حصـــيلته المعرفية و اللغوية من ألفاظ و تراكيب و أساليب، ليصبح متمكنا من اللغة العربية في حياته اليومية و المدرسية.

كما تهدف اللغة العربية إلى تنمية المتعلم ايجابياً نحو استعمال اللغة الفصيحة والرجوع إلى المعاجم و الموسوعات و سهولة البحث فيها، كما يتعود على قراءة و فهم نصوص من التراث الأدبي.

[1] أوكيل رقية، موقف تلاميذ الطور الثانوي من مادة اللغة والأدب العربي، ص15.

خلاصة:

مما ســـبق اســـتخلاصـــاً ، فإنّ لغة الضـــاد هي لغة أثبت وجودها على مر الأزمنة و الحضــارات المختلفة لأنها لغة تضــم الكثير من القواعد و الأســس إضــافة إلى الســمات الأخرى الســـابقة الذكر، رغم الواقع المزري الذي تعيشـــه و الأزمات التي تواجهها حالياً في البلدان العربية عامة و الجزائر خاصــة، حيث تعاني الإهمال و الاســتبدال من قبل المجتمع الذي تسـبب في إضـعافها و تراجع مكانتها ونفور المتعلمين من المدارس بسـببها، بحكم أنها مادة دراســـية تعليمية معتمدة في تقديم كل المواد الدراســـية تقريبا، و هذا ما ركزنا عليه في بحثنا هذا لمعرفة مدى أهميتها في المدرســة الجزائرية و ما الهدف المرجو من دراســتها رغم إهمالها في المجتمع بعد كل تلك المجهودات التي بذلتها الدولة و الجماعة التربوية من أجل إعادة إحيائها و فرضها بجعلها لغة رسمية للبلاد منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

تهميد.

1- المعطيات المنهجية للبحث.

2- أدوات جمع المعطيات الخاصة بالبحث و تحليلها.

خلاصة.

تمهيد:

بعد اتمامنا للجانب النظري من البحث تأتي مباشـــرة الدراســـة الميدانية التي تعد نقطة انطلاق في أي عمل ميداني، الذي يمثل دراســـة تحليلية على أرض الواقع تســـمح بالتعرف على معظم التفاصـيل التي تخص بحثنا، و هي من أهم وســائل جمع البيانات و المعطيات التي تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية الخاصـــة بمادة اللغة العربية، و طريقة تقديمها في المرحلة الثانوية و كيفية تفاعل التلاميذ مع هذه المادة، و هذا ما دفعنا للتوجه إلى الميدان للتحقق من المعلومات التي جمعناها سابقا في الجانب النظري، و التأكد من صحتها و جمع بيانات أخرى تساعدنا في فهم سياق الدراسة التي نحن بصدد تحليلها.

1-المعطيات المنهجية للبحث:

1-1- منهج البحث:

من المعروف أنه للقيام بأي بحث يجب إتباع منهج خاص به، حيث يمثل المنهج " طائفة من القواعد العامة المصـوغة من أجل الوصـول إلى الحقيقة في العلم، و هذه القواعد تعتبر إشـارات عامة و توجيهات كلية يهتدي بها الباحث أثناء بحثه، و له مطلق الحرية في تعديلها لما يتلاءم مع موضـوع بحثه الخاص"[1]. فيقصـد بالمنهج الرؤية التي يسلكها الباحث في النظر إلى موضوع بحثه، والطريق العلمي الذي يتبعه من أجل بلوغ أهدافه العلمية.

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصـفي الذي يُمَكّنُنَا من وصـف الظاهرة التي نحن بصـدد دراسـتها، حيث وصـفنا الحال الذي آلت إليه اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين تلاميذ الفرع الأدبي و الفرع العلمي، إضـافة إلى أنّ هذا المنهج يتوافق مع طبيعة موضـوعنا

[1] سامي عريفج و آخرون، في مناهج البحث العلمي و أساليبه، ط2، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999، ص33.

المتمثلة في الكشف عما إذا كان تلاميذ كلا الفرعين يتفاعلون بنفس الطريقة مع هذه المادة، أم أن تلاميذ الفرع الأدبي يتفاعلون بشـكل أفضـل، كما انتهجنا المنهج الإحصـائي الذي يسـتعمل في دراسـة عينة من العينات، حيث يحاول أن يحصـي ظواهر مرتبطة بموضـوع الدراسـة وفقا لمقاييس متنوعة، و بذلك يمكن التعرف على المجموع الكلي للموضـوع [1]، فإن هذا المنهج مناسـب لبحثنا حيث قمنا بتحليل ظاهرة دراسـتنا و جمعنا معلومات و بيانات متعلقة بها، و تحليل تعابير تلاميذ كلا القسـمين، فسـاعدنا هذا المنهج في ترجمة تلك المعلومات في شكل جداول اعتمدنا فيها على جملة من المعايير، و إحصـاء نسـب توظيف المطلوب و تطبيقه كما يجب في التعابير الكتابية للتلاميذ، كما سـاعدنا المنهج التحليلي في تحليل البيانات الخاصة ببحثنا و معالجة المعلومات و النتائج التي توصلنا إليها.

1-2- العينة و خصائصها:

تعرف العينة على أنها مجموعة محدودة من الأفراد يختارهم الباحث من مجموعة أكبر، لأنه من المستحيل بالنسبة له أن يجري دراسة على مجموعة كبرى لذا يقوم باختيار مجموعة محددة تسـمى بالعينة، و هي "جزء من مجتمع البحث الأصـلي يختارها الباحث بأسـاليب مختلفة و بطريقة تمثل المجتمع الأصـلي و تحقق أغراض البحث و تُغْني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي"[2]. فدراستنا شملت أقسام السنوات الأولى من المرحلة الثانوية حيث تم تعيينها كالآتي:

- القسم الأدبي ← يتضمن 20 تلميذ بين ذكور و إناث.
- القسم العلمي ← يتضمن 23 تلميذ بين ذكور و إناث.

تتراوح أعمارهم بين 14- 18 سنة.

[1] ينظر، صالح بلعيد، في المناهج اللغوية و إعداد الأبحاث، دط، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2005، ص85.

[2] جودت عزت عطوي، أساليب البحث العلمي؛ مفاهيمه، أدواته و طرقه الإحصائية، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص85.

إضافة إلى إجراء مقابلة مع الأستاذة المطبقة لمادة اللغة العربية و آدابها في كلا القسمين، و مستشارة التربية و التوجيه التي ساعدتنا في تحليل و تفسير المعلومات و الملاحظات التي جمعناها أثناء حضورنا في الميدان.

1-3- التحديد الزماني و المكاني للدراسة:

يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في ثانوية "**فتحي سعيد (تيكنيكوم)**" دائرة ذراع بن خدة ولاية تيزي وزو، و التي دامت مدة أسبوعين كاملين حيث حضرنا في الأسبوع الأول حصصاً تطبيقية مع الأستاذة، في القسم العلمي و القسم الأدبي و باعتماد الملاحظة المباشرة، قمنا بجع بيانات و معلومات تخدم موضوع بحثنا، أما في نهاية الأسبوع الثاني أجرينا امتحان على شكل تعبير كتابي لتلاميذ كلا الفرعين، حيث يعتبر أفضل وسيلة للكشف عن مستواهم في مادة اللغة العربية و استنتاج كيفية تفاعلهم معها انطلاقاً من نتائجهم.

و في الجدول التالي تلخيص لما تم عرضه من الإجراءات المتبعة في دراستنا هذه و كل ما أشارنا إليه أعلاه:

المدونتين	عدد العينة	الأقسام المعنية	زمن الدراسة	مكان الدراسة	الثانوية
مدونة 01	10	السنة الأولى جذع مشترك آداب	من 9:15 سا إلى 10:00 سا	دائرة ذراع بن خدة	فتحي سعيد
مدونة 02	10	السنة الثانية جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	من 10:10 سا إلى 10:55 سا	دائرة ذراع بن خدة	فتحي سعيد

الجدول 01: جدول يوضح المعطيات المنهجية للبحث.

2- أدوات جمع المعطيات الخاصة بالبحث و تحليلها:

لقد قمنا في دراستنا هذه بعدة خطوات للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات و المعطيات، حول كيفية تفاعل تلاميذ القســـمين الأدبي و العلمي مع مادة اللغة العربية، حيث نتساءل إن كانت نفسها أم أنها مختلفة حسب اختلاف الجذع و المعامل و الاهتمام بالمادة، و في حال كان هناك اختلاف؛ فيما يتمثل و إلى ما تعود أســـبابه؟ كل هذه التساؤلات ما سنحاول الإجابة عليها عن طريق اعتماد:

1- البرنامج السنوي.

2- ملاحظات الممارسة التعليمية التعلّمية.

3- المقابلة.

4- التعبير الكتابي.

2-1- تحليل البرنامج السنوي لمادة اللغة العربية:

و هي أول خطوة قمنا بها في بداية العمل الميداني، حيث اطّلعنا على برامج كتب اللغة العربية و آدابها المخصصة للسنة الأولى أدبي و السنة أولى علمي، و من ثم حاولنا تحليلها بوصف أشكالها الخارجية و تلخيص مضامينها، قصد الوصول إلى نتائج نهائية تسمح لنا بالمقارنة بين تلاميذ القسم الأدبي و القسم العلمي، للإجابة على إشكالية دراستنا التي تتمثل في كيفية تفاعل تلاميذ كلا القســمين مع المادة، و في بداية هذا العمل واجهنا مشــكلة عدم التمكن من التمييز بين المنهاج التعليمي و البرنامج التعليمي مثلما حدث مع الكثيرين، لكن بعد البحث و الاســـتطلاع على بعض المراجع تُمَكننا من إيجاد الفرق الذي يكمن بينهما، حيث أن البرنامج " هو أحد عناصـــر المنهاج و يعني المحتوى المعرفي أو ما يســـمى

بالمقررات الدراســية التي يتضــمنها الكتاب المدرســي".[1] إذ يمثل الدروس التي وجب على المعلم تلقينها للتلميذ بعد صدورها من الجهة الرسمية في وزارة التربية و التعليم.

و في تحليلنا للبرنامجين استعننا أولاً بالكتاب المدرسي لكلا القسمين، حيث وصفنا البنية الخارجية لكل برنامج و من ثم اعتمدنا التدرجات الســـنوية و آليات تنفيذها في مادة اللغة العربية و آدابها للسـنة أولى ثانوي، لأن البيانات التي توصـلنا إليها من خلال برنامج الكتاب غير كافية و غير واضحة.

لذا اعتمدنا التوزيع الســـنوي المقرر من الوزارة، فلاحظنا أن هناك تقليصـــاً في الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية و آدابها في هذه السنة في ظل الظروف الاسـتثنائية (كوفيد 19)، فما جاء به البرنامج لم يطبق بشـكل كامل و تام لضـيق الوقت، فتدرس هذه المادة في الظروف العادية خمس سـاعات بالنسـبة للقسـم الأدبي و أصـبحت الآن أربع سـاعات، أما القسـم العلمي كانت أربع سـاعات و أصـبحت الآن ثلاث سـاعات. و طريقة تحليلنا للبرنامجين و المقارنة بينهما كانت كالآتي:

- **أوجه التشابه:**

و ظهرت لنا من حيث البنية الشكلية للبرنامجين (الكتاب المدرسي)، الذي يشمل محاور و وحدات، فلاحظنا أن كل برنامج مقسم إلى ثلاثة محاور كبرى تبدأ من أقدم ما وصـلنا من الأدب العربي، و في كل محور نجد أربع وحدات و هي على الشكل الآتي:

[1] رانية بوغرارة، مدى مساهمة البرامج التعليمية لمنهاج الجيل الثاني في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا، مذكرة ماستر، جامعة العربي بن المهيدي بأم البواقي، الجزائر، 2021/2020، ص30.

المحاور / 0 الوحدات	1- العصر الجاهلي (100-150 سنة) قبل ظهور الإسلام	2- عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41هجري)	3- العصر الأموي (41 هجري – 132 هجري)
الأولى	التقاليد و الإخلاص و المثل العليا في العصر الجاهلي	من القيم الروحية و الاجتماعية في الإسلام	الخلافة الإسلامية و المؤثرات الحزبية في الشعر
الثانية	الفروسية و تعلق العربي بها	شعر النضال و الصراع	من شعر المواقف الوجدانية
الثالثة	الطبيعة في العصر الجاهلي	شعر الفتوحات الإسلامية	التقليد و التحديد في الشعر الأموي
الرابعة	فن الأمثال و الحكم	تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء	نهضة الفنون الشعرية في العصر الأموي

الجدول 02: جدول يمثل البنية الشكلية لبرنامج كتاب اللغة العربية جذع مشترك آداب.

المحاور / الوحدات	1- العصر الجاهلي (100-150 سنة) قبل ظهور الإسلام	2- عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41هجري)	3- العصر الأموي (41 هجري – 132 هجري)
الأولى	من الكرم العربي	القيم الروحية و الاجتماعية في الإسلام	الخلافة الإسلامية و المؤثرات الحزبية في الشعر
الثانية	الفروسية و تعلق العربي بها	شعر النضال و الصراع	من شعر المواقف الوجدانية
الثالثة	الطبيعة في العصر الجاهلي	شعر الفتوحات الإسلامية	التقليد و التحديد في الشعر الأموي
الرابعة	الأمثال و الحكم	تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء	نهضة الفنون الشعرية في العصر الأموي

الجدول 03: جدول يمثل البنية الشكلية لبرنامج كتاب اللغة العربية جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

نفهم من هذا أن برنامج مادة اللغة العربية و آدابها في كلا القسمين موحد من ناحية مواضيع المحاور و الوحدات و طريقة تصنيفها و ترتيبها.

- **أوجه الاختلاف:**

و قد استنتجناها من خلال تحليلنا و دراستنا للبنية الداخلية للبرنامج استناداً للتدرجات السنوية المخصصة لكلا القسمين، حيث يشمل تخطيطاً يوضح كيفية تنفيذ المناهج التعليمية بما يتماشـــى مع الحجم الزمني المتاح، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية و تنمية كفاءات التلاميذ، و بالحديث عن موضــوع النشــاطات المدرجة في كلا البرنامجين، لاحظنا اختلافا في كيفية توزيعها عند كل قسم، و تتمثل هذه الاختلافات في:

– كثافة الحصص المخصصة للأدبيين مقارنة بتلك التي تم برمجتها لتلاميذ القسم العلمي، و هذا راجع إلى أن مادة اللغة العربية مادة أساسية ذات معامل أكبر عند الأدبيين، بينما عند العلميين نجدها أساسية بمعامل أقل.

– نشاط النقد الأدبي مخصص فقط للأدبيين.

– برنامج العلميين لا يحتوي مضمونه على نشاطي العروض و النقد الأدبي.

– اللغة العربية مادة أساسية بالنسبة للأدبيين، حيث يتناولون كل ما يتعلق بها من بلاغة و عروض و قواعد على عكس العلميين الذين نجد في برنامجهم نوعاً من التخفيف.

– نشاط القواعد عند الأدبيين مكثف مقارنة بالعلميين لأنهم في التخصص أي أنهم ملزمين بها.

استنتجنا كل هذا من خلال تحليلنا للبرامج المخصصة لكلا القسمين، و بما أن هذه الملاحظات لم تكن كافية بالنسبة لنا و لم تتمكن من تقديم الأجوبة المناسبة للأسئلة

المطروحة في الفرضـــيات الأولى لبحثنا، قررنا أن نلجأ إلى طريقة ربما تكون أكثر فعالية لتحليل ظاهرة من هذا النوع، ألا و هي الملاحظات الميدانية المباشرة التي تضمن لنا الدقة.

2-2- تحليل ملاحظات الممارسة التَعْليميَة التَعَلُّميَة:

بما أن المعلومات التي توصلنا إليها بعد تحليلنا لبرنامج الكتاب الخاص بكل قسم لم تكن كافية بالنســـبة لبحثنا، ارتأينا أن نتطرق إلى طريقة أخرى تكون أكثر دقة في جمع البيانات للحصـول على المزيد من المعلومات و التأكد من صـحة التي توصـلنا إليها سـابقاً، و هي الملاحظة؛ التي تتمثل في " توجيه الحواس لمشاهدة و مراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة و تسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظاهرة [1]، و هذا تماما ما قمنا به أثناء حضـورنا في الميدان منذ بداية الفصـل الدراسـي الثالث مع الأسـتاذة المطبقة للمادة، خلال قيامها بالحصـص و تقديم دروس اللغة العربية للتلاميذ في كلا القسمين الأدبي و العلمي ، الأمر الذي سهّل علينا عملية المقارنة بين كيفية تقديم هذه المادة و كيفية تعامل التلاميذ معها، حيث افترضـــنا في بداية الأمر أن هناك اختلاف في طريقة تقديم المادة من قســـم لآخر مما ينتج عنه تباين على مســـتوى كيفية تفاعلهم معها و تحصيلهم بشكل عام .

لقد انتبهنا للظاهرة بشكل مباشر قصد تفسيرها و اكتشاف أسبابها للوصول إلى نتائجها، حيث لاحظنا كيفية تقديم الأستاذة للمادة و كيفية تفاعل التلاميذ معها في آن واحد، فكانت الحصص التي حضرناها تجرى على النحو الآتي:

2-2-1- في القسم الأدبي:

[1] – ينظر، عمر بوحوش، مناهج البحث العلمي طرق إعداد البحوث، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009، ص52.

❖ **ملاحظات حول طريقة إنجاز نشاط النص الأدبي:**

أُنْجزَ هذا النشاط في حصتين متتاليتين و متكاملتين، حيث انْتَهَجَت الأستاذة طريقة أثناء تقديم الدرس و قد كانت التالي:

- أخذت نصاً من كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، من المحور الثالث، الوحدة التاسعة تحت عنوان – في مدح الهاشميين – لكميث بن زيد، ص150.
- قدمت الأستاذة تمهيداً حول الموضوع استناداً لما تناولوه سابقاً، للتذكير و تنشيط ذاكرة التلاميذ بهدف إشراكهم و تحفيزهم على التفاعل مع الدرس المقصود، و قد كانت هذه الخطوة بمثابة انطلاقة للدرس.
- ثم جاءت مرحلة بناء التعلُّميات، حيث طلبت الأستاذة من التلاميذ العودة إلى النّص و قراءته قراءة جهرية مسترسلة بالتداول بين التلاميذ، إذ يقرأ كل تلميذ أبيات معينة من القصيدة و من ثم طرح جملة من الأسئلة من نوع:

– من هو صاحب النّص؟

– إلى أي عصر ينتمي الشاعر؟

– من يذكر لنا أهم مؤلفاته؟

كانت الأجوبة فردية حيث شارك كل التلاميذ تقريباً باعتماد بيانات الكتاب المدرسي، و ذلك بهدف ضبط تعريف خاص و مناسب بمقام الشاعر على شكل عمل جماعي، و بالتالي كتابته و عرضه على السبورة و بعد ذلك طلبت منهم تدوينه في دفاترهم.

- قامت بعد ذلك بتحليل و استخراج الألفاظ الصعبة و الغامضة من القصيدة الشعرية وشرحها، و طلبت من التلاميذ تدوين الشرح إلى جانب المفردة بهدف إثراء رصيدهم اللغوي.

- و من ثم تأتي مرحلة اكتشاف معطيات النص، حيث طرحت الأستاذة جملة من الأسئلة التي حاول التلاميذ الإجابة عنها، فقد كانت تعطي فرصــاً للمشــاركة و الإجابة حتى لو كانت خاطئة قبل تصــحيحها، و ذلك من أجل تحفيز التلميذ و تشــجيعه على مشــاركة آراءه و أفكاره مع غيره من زملاء و معلمين و بالتالي اجوبته التي تســـمح له بالاعتماد على نفسه و أن يثق بقدراته و معارفه.
- و منه توصلوا إلى استنباط الفكرة العامة للنص، قبل الشروع في مناقشة معطيات النص التي تعد من أهم مراحل الدراسة الأدبية، و قد كانت الأستاذة تتعمد إفساح المجال أمام التلاميذ لطرح أســئلة و اقتراح بدائل و دلالات أخرى تســمح لهم بالتوغل في معلومات و بيانات النص للتأكد من الأجوبة بأنفســهم، ففي هذا النشــاط تدعو الأســتاذة التلاميذ التفاعل مع بعضـــهم البعض، و من ثم تملي عليهم الملخص فيســـجلونه في دفاترهم كالعادة.
- كما لاحظنا أيضــاً أنه رغم تبســيط الأســتاذة للمعلومات و المفاهيم التي تخص النص الأدبي، إلا أن أغلبية التلاميذ لا يشــاركون إلا عندما توجه لهم أســئلة يحاولون الإجابة عنها، لذا فكل مرة تشير إلى مصطلحات و أفكار جديدة تحاول تبسيطها و تقريبها إلى أذهانهم، رغم ذلك فإنهم يواجهون صــعوبة في فهمها لأن رصــيدهم اللغوي فقير و قليل لكونهم لا يبذلون جهدا لإثرائه.
- واصلت الأستاذة الشرح حيث طرحت هذه المرة أسئلة حول أنماط النصوص لتحديد نمط الغلب على النص الذي كان بين يديهم، فقد ســاعدتهم تدريجيا في تحديده و اكتشــاف خصائصــه، كما أشارت إلى العلاقات الموجودة بين عناصــر النص شكلاً و مضموناً للتعرف على أدوات الاتساق و الانسجام التي تحكمت فيه.

و في الأخير تمكنت الأســـتاذة من تحقيق هدفها التربوي التعليمي المســـطر منذ بداية الدرس، ألا و هو تمكين التلاميذ من استخلاص أبرز الخصائص المتعلقة بالنص و تدوينها على شكل عنصرين؛ البناء الفكري و البناء اللغوي.

❖ **ملاحظات حول طريقة إنجاز نشاط العروض:**

و قد كانت طريقة تطبيق الأستاذة نفسها مع تلك التي انتهجتها في الحصص الماضية، رغم ذلك سنتحدث عما لاحظناه أثناء إجراءها لهذه الحصة التي كانت تابعة للنشاط السابق، المعنون ب « الحروف التي تصلح أن تكون روياً» فكانت كالآتي:

- تُذكر الأســتاذة بدايةً بموضــوع الحصــة الماضــية، و التي كانت انطلاقة للدرس الذي توصلوا إلى خلاصته بعد مشاركة الأفكار و مناقشتها بين التلاميذ و الأستاذة، و من ثم طلبت منهم تدوينها في دفاترهم و هي تقوم بعملية الإملاء عليهم.
- بعد أن فَرُغَ التلاميذ من كتابة الخلاصة مباشرة، قدمت لهم الأستاذة تطبيقا لينجز بشكل فردي و من ثم يصحح بشكل جماعي، و ذلك من أجل تدريبهم على تطبيق القاعدة من جهة و تقييم مدى استيعابهم للموضوع من جهة أخرى، حيث شمل ثلاثة أبيات شعرية تكتب كتابة عروضية لاستخراج حرف الروي.
- تمر الأستاذة على التلاميذ لرؤية اجاباتهم أو محاولاتهم إن صح القول، بعد أن أعطتهم من الوقت ما يكفي لحل التطبيق.
- و من ثم طلبت من تلميذة المرور إلى الســبورة لتصــحيح التطبيق و كتابة الإجابة، في حين يشارك البقية و يجيبون معاً مما دلّ على تركيزهم في الموضوع بفضل الأستاذة التي تحفزهم.

- تشير الأستاذة أثناء التصحيح إلى أنشطة أخرى من قواعد صرفية و نحوية و إملائية ...إلخ نظراً لعلاقتها بموضوع ذلك التطبيق، و في النهاية طلبت منهم تصحيح أخطاءهم إن وجدت.

بصفة عامة، إن أكثر ما لاحظناه و استنتجناه خلال حضورنا في هذه الحصة أن رغم تفاعل التلاميذ و مشاركتهم بمعلومات صحيحة إلا أن إجاباتهم لم تكن بلغة عربية سليمة، يستعملون العامية (الدارجة) بكل طلاقة و كأنهم ليسوا في حجرة درس ولا في صدد دراسة مادة اللغة العربية و آدابها، مما دفع بالأســـتاذة لتذكيرهم في كل مرة وإجبارهم على الإجابة باللغة العربية و إعطائها حقها بتركيب جمل مفيدة في السياق و خادمة للموضوع.

إذاً فأكثر ما لاحظناه لدى تلاميذ القسم الأدبي هو الضعف في كل الجوانب؛ اللغوية، النحوية، الصرفية...إلخ، بسبب الإهمال و عدم الاهتمام بالمادة، حيث أنهم لم يتفاعلوا معها بالشكل المناسب.

2-2-2- في القسم العلمي:

❖ **<u>ملاحظات حول طريقة إنجاز نشاط البلاغة (الطباق):</u>**

حيث انتهجت الأستاذة الطريقة نفسها مع التي اعتمدتها في القسم الأدبي، أثناء تقديم الدرس و قد كانت كالتالي:

- قامت الأستاذة أولا بتذكير التلاميذ بالدرس الأدبي السابق، حيث استخرجت منه أمثلة للدرس قيل الدخول في موضوعه، و قد كانت عبارة عن أبيات شعرية كتبتها على السبورة ثم طلبت من تلميذين قراءتها بصوت مرتفع ليسمع الجميع.

- تطرقت بعد ذلك إلى شرح الأمثلة واحدة تلوى الأخرى، و في كل مرة توجه أسئلة للتلاميذ و تطلب منهم استخراج كلمات و أضدادها من الأمثلة، سألتهم عن أنواع الصور البيانية الظاهرة لهم فاستخرجوها و قدموا تعريفا نهائيا وشاملاً لها.
- رغم جود بعض الإجابات الناقصة من قيل التلاميذ إلا أن الأستاذة تساعدهم بطريقة أو بأخرى للوصول إلى خلاصة عامة تشمل مفهوم الطباق و أنواعه، و من ثم كتبتها على السبورة و طلبت منهم تدوينها في دفاترهم.
- في بداية هذه الحصة المشاركة كانت بنسبة قليلة جداً حيث كانت الأستاذة تتعامل مع تلميذين أو ثلاثة فقط، رغم أنها كانت تبذل مجهوداً لإشـــراك البقية في الدرس لكن دون جدوى، فهم لم يركزوا لا مع الشرح و لا مع الأستاذة بل يكتفون بنقل ما هو مدون على السبورة نقلا حرفياً.
- كما لاحظنا أيضـاً أن التلاميذ في حالة فوضـى و تشويش و كأنهم شبه حاضرين لا يهتمون بما تشرحه الأستاذة، فكل واحد منهم منشغل في أمور خارج الدرس و لا يعودون إليه إلا لما توجه لأحدهم ســؤالاً حول الموضــوع، و الغريب في الأمر أنه يجيب إجابة صحيحة و بكل بساطة رغم أنه لم يكن يركز أثناء الشرح.
- و لما فرغوا من شرح الدرس و تدوين الخلاصة على كراريسهم، حان الآن وقت إحكام موارد المتعلم و ضبطها حيث قدمت تطبيقاً من الكتاب، و طلبت حلّه بشكل جماعي لأن معظم التلاميذ لم يحضـروا كتبهم، و بعد ذلك مرّ تلميذ إلى السبورة لتسجيل الإجابات الصحيحة بعد مشاركة الزملاء و مناقشة الأستاذة، ثم طلبت التصحيح في الكراريس.
- تطرق التلاميذ بعدها إلى مجال المعارف الفعلية حيث أصبح هناك مشاركة أفضل من قبل، و لكن مشكل صياغة الجمل المركبة واضح جداً و دائماً عند التلاميذ لذا تطلب منهم صياغة جملة مفيدة لها معنى، وأيضاً قدمت لهم تطبيق لإنجازه حيث كان المطلوب

منهم صياغة و إنشاء جملا تشمل الطباق بنوعيه، و تطلب المحاولة على الكراس أولا ثم التصحيح جماعياً.

فحسب ما فهمنا ان موضوع النشاط (الطباق) سهل بالنسبة لهم، لكونهم تطرقوا إليه من قبل و هذا ما جعلهم لا يهتمون لا بالشرح ولا بالفهم أثناء الحصة و لم يعطوا له أي أهمية.

❖ **ملاحظات حول طريقة إنجاز نشاط النص الأدبي:**

و قد كانت متابعة للنص الأدبي المعنون ب – من المواقف الوجدانية – لجميل بن معمر، تمت الحصة على الشكل التالي:

- استحضار الأستاذة للدرس السابق الذي كانت بدايةً لموضوع درسهم و ذكر أهم معطيات النص و التعرف على صاحبه الذي كاموا قد تطرقوا إليه سابقاً.
- طلبت إعادة قراءة النص مرة أخرى لتحليله، مع طرح بعض الأســئلة التي كانت أجوبتها في السياق مما دلّ على تركيز التلاميذ و انتباههم للدرس، فالأستاذة تنشطهم و تجذبهم للتفاعل معاً من أجل تحليل النص الأدبي و فهمه جيداً.
- و من ثم شـــرعت في إملاء أجوبة البناء الفكري و البناء اللغوي عليهم ليدونوها في كراريسهم.

بما أن الحصــة كانت عبارة عن مواصــلة للدرس الســابق فقد تعامل معها التلاميذ بكل بســـاطة، ولم يواجهوا تعقيدات كثيرة أثناء الفهم، بالعكس تماماً فقد تفاعلوا مع الدرس و المادة تفاعلاً مناسباً كان في المستوى.

❖ **ملاحظات حول طريقة إنجاز نشاط القواعد (المفعول المطلق):**

و قد أجرت الأستاذة الحصة كالتالي:

- كتبت الأمثلة على السبورة أولاً، ثم طلبت من التلاميذ قرأتها لتحليلها مع التذكير بالقواعد السابقة، مثلا: في التمهيد طرحت سؤالاً عن ماهية الأسماء المنصوبة؟ كانت الإجابات مختلفة من تلميذ لآخر إلا أنها لم تخرج عن الموضـــوع، و هذا ما اعتمدته كانطلاقة للدرس.
- طلبت بعد ذلك منهم اســـتخراج كلمات معينة من الأمثلة مع ذكر نوعها (مصـــدرها) و كيفية اعرابها، بهدف التمكن من استنتاج القاعدة النهائية الخاصة بموضوع الدرس.
- اعتمدت الأستاذة نفس الطريقة أثناء شرح الأمثلة كلها مع التوسيع و التعمق في الشرح، مما جعل من التلاميذ يركزون مع الدرس رغم أن موضوعه لم يكن بجديد بالنسبة لهم فقد درسوه من قبل.
- لاحظنا عند وصولهم للمثال الرابع حدوث نوعاً من التشويش على مستوى أذهان التلاميذ، حيث أن القاعدة لم تكن واضـــحة بما فيه الكفاية بالنســـبة لهم إلا أنهم مازالوا مركزين و يحاولون الفهم، و حين لاحظت الأســـتاذة هذا الأمر راحت تغير قليلا من طريقتها في الشـــرح و تبذل مجهوداً أكثر لتبســـيط المعقد من القاعدة، و بالتالي لقيت تفاعلا من التلاميذ الذين شرعوا في الاستفسار حول الغموض الذي صادفوه، و هذا يعد دليلاً على اهتمامهم بالدرس و المادة في آن واحد.
- كما لاحظنا مراعاة الأستاذة للفروقات الفردية، حيث أن كل من تسأله إما يقرأ المثال أو يعرف الكلمات أو يجيب عن أي سؤال فكان كل من في القسم يشارك و يتفاعل بكل حيوية و نشاط.
- تمكن في الأخير التلاميذ من استنتاج الخلاصة بأنفسهم و بكل بساطة، بعد أن بسطت لهم الأستاذة الدرس و شرحته بكل طلاقة حيث لم يتبقى عليهم سوى التركيز و الفهم، ومن ثم طلبت تدوين الخلاصـــة في دفاترهم و هي تملي عليهم، و في حال وجود كلمة غير مفهومة يستفسرون عنها و لا ينقلون نقلاً حرفياً بالأخطاء.

- اختتمت الحصـــة بحل تطبيقات في مجال إحكام موارد المتعلم و ضـــبطها، حيث قدمت لهم الأستاذة تطبيقين حول موضوع الدرس للتدرب و التمرس أكثر.

لاحظنا في هذه الحصـــة اهتمام تلاميذ القســم العلمي بمادة اللغة العربية كثيراً، و تفاعل كبير مع أستاذة المادة.

و نتيجة لذلك إن أكثر ما لاحظناه و اســتنتجناه إذا من طريقة تفاعل تلاميذ القســم العلمي مع مادة اللغة العربية هو الاهتمام بها و التمكن منها بسبب التركيز و الاستفسار أكثر حول دروسها.

و بشـــكل عام، كانت هذه كل الملاحظات التي قمنا بجمعها من الميدان؛ حيث لاحظنا أن اللغة العربية أصبحت تمارس فقط داخل حجرة الدرس و بالإجبار، أما خارجها لا يتحدث بها أحد من التلاميذ و لا يتذكرونها إلا عند مراجعة الدروس أو التحضـير للامتحان، قصـد تحقيق علامات مرتفعة و الحصول على نتائج مرضية فقط، و هذا بسبب أن هناك مجموعة من التلاميذ إن لم نقل كلهم يتعاملون مع اللغة العربية على أنها مجرد قواعد صـــرفية أو نحوية، بعيدين كل البعد عن تطبيقها و توظيفها لا في دراســـتهم العامة ولا في تعبيرهم الشفهي أو الكتابي أيضاً.

إذن فدروس اللغة العربية بالنسبة لهم مجرد أجوبة على أسئلة الامتحان فقط فلا يهتمون بها، لذا نجد لغتهم غير ســـليمة و رصـــيدهم اللغوي يعاني فقراً مطلقاً، و لا يتمكنون من الإجابة على سؤال بصورة صحيحة كاملة دون الاستعانة بالعامية و التكرار (الركاكة) أو حتى بالإشـــارات المشـــتتة أثناء الحديث. و هذا أكثر ما لاحظناه لدى تلاميذ القســم الأدبي مقارنة بتلاميذ القسم العلمي.

بما أن هذا الموسم الدراسي كان في ظل الظروف الاستثنائية (كوفيد 19)، فإن البرنامج التعليمي المخصـــص لكل شـــعبة لم يتم اعتماده بصـــورة كلية كما هو موجود في الكتاب المدرســـي، فقد حدثت بعض التعديلات على مســـتواه ليكون متماشـــيا مع ظروف الدراســـة و ضيق الوقت، مما دفع بالأستاذة إلى التصرف في الدروس و التلاعب بها تقديما و تأخيرا حسـب الأهمية حيث أنها تختار الأنسـب من المناسـب أن يعرفه التلميذ، فمثلاً: في الوحدة الأولى تقدم نصـاً أدبياً و النص التواصـلي تأخذه من الوحدة الثانية شـرط أن يكون له علاقة بالنص الأدبي، و هذا التخطيط له علاقة بعامل الوقت و خبرة الأسـتاذة في آن واحد، و هذا ما لاحظناه خلال اطلاعنا على كراريس الدروس الخاصة بتلاميذ كلا القسمين.

كما لاحظنا نوعاً من الاهتمام بالمادة لدى تلاميذ القســـم العلمي و لكن على حســـب النشـاط التعليمي، فمثلا في نشـاط النص الأدبي نجدهم غير مهتمين جيداً بالدرس، بينما في نشـاط القواعد يركزون و يشـاركون في الموضـوع و يتناقشـون مع الأسـتاذة و يسـألون حول الأمور التي لم يفهموها.

تتعامل الأسـتاذة بالطريقة نفسـها مع تلاميذ كلا القسـمين، حيث لا تخلو من عنصـري الإثارة و التشـويق اللذان خلقا الحماس في نفوس تلاميذ القسـم العلمي، مقارنة بتلاميذ القسـم الأدبي الذين لم نلاحظ فيهم أي اهتمام أو مجهود لفهم المادة فكان مســـتواهم متوســـطاً أو ضـعيفاً إن صـح القول، فلا يمكن أن نقول أن طريقة الأسـتاذة هي التي تؤثر على مسـتواهم في مادة اللغة العربية بل يعزى ذلك إلى عدم الاهتمام بها لا كمادة دراســية ولا كلغة تعليمية يعتمدها لتعلم المواد الأخرى.

لذلك نجد الأسـتاذة تحفز التلاميذ بطريقة غير مباشـرة تدعوهم للمشـاركة و تدفعهم إلى الاسـتفسـار حول المعارف الغامضـة بالنسـبة لهم، فتقوم بإدماج نشـاطين أو أكثر في نشـاط واحد كما تعتمد أيضاً الإملاء كطريقة لتدوين الخلاصة، رغم أنه لم يدرج بين أنشطة البرنامج

الخاص بهذه المادة، و كل هذا من أجل العمل بمقاربة الكفاءات و المقاربة النصـــية التي تجعل من التلميذ محوراً للعملية التعليمية التعلمية، لذلك تشركه في قيادة عملية التعلم.

فيما يخص كيفية تفاعل تلاميذ كلا القسـمين مع مادة اللغة العربية و آدابها في المرحلة الثانوية حسـب ما لاحظناه؛ فإن التلاميذ بصـفة عامة مهملين للدراسـة لكونهم لا يراجعون دروسـهم و لهذه المادة بصـفة خاصـة لتبقى اللغة العربية حبيسـة حجرة الدرس فقط بالنسـبة لهم، ربما يعتقدون أن اللغة العربية لغة صـعبة و قواعدها معقدة، لذا يواجهون صـعوبة في فهمها و استيعابها هذا من جهة، و من جهة أخرى فإن تلاميذ القسم العلمي أكثر تفاعلاً مع اللغة العربية مقارنة بتلاميذ القسم الأدبي.

هذه إذاً كل المعلومات التي توصلنا إليها من خلال تحليل الملاحظات التي أخذناها من الميدان، و بما أنها لم تكن كافية بالنسـبة لنا و لموضـوع بحثنا اضـطررنا أن نعتمد على طريقة أخرى لجمع بيانات أكثر، ألا و هي المقابلة.

2-3- تحليل المقابلة:

اسـتعننا في دراسـتنا بطريقة أخرى لجمع البيانات إلى جانب البرنامج السـنوي و الملاحظات الميدانية، و ذلك للحصـول على أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تخص بحثنا، و التأكد من النتائج التي توصـلنا إليها مسـبقاً في بداية التحليل، و كذلك لبلوغ حقائق لم يتمكن لا البرنامج ولا الملاحظة المباشـرة من تقديمها لنا، حقائق لعلّها كانت مخفية لا يعلمها إلا أهلها و المعنيين بها، و هي المقابلة التي تعد "من أنسـب الطرق للحصـول على بيانات ذاتية في عالم القيم و الاتجاهات و المفاهيم الاجتماعية.

كما أنها وسـيلة للتعرف على الحقائق و الآراء و المعتقدات التي قد تختلف من فرد لآخر، و تسـتخدم للتأكد من بيانات و معلومات حصـل عليها الباحث من مصـادر أخرى

مســتقلة، كما يســتطيع الباحث الحصــول على أنواع معينة من البيانات و المعلومات ذات الطبيعة الســـرية التي يتردد المبحوث في الإدلاء بها كتابة"[1]. إذن فقد اتخذنا المقابلة كأداة للحصـول على معلومات و بيانات من خلال مصـادرها البشـرية، وبيانات بحثنا يخصـها رأي الأســتاذة المطبقة لمادة اللغة العربية و آدابها في كلا القســمين و نظرتها حول الموضــوع بالإضافة إلى مستشارة التربية و التوجيه، و منه كانت على الشكل الآتي:

2-3-1- مقابلة شخصية مع أستاذة اللغة العربية و آدابها - السنة الأولى ثانوي -:

بعد جمعنا للملاحظات التي أخذناها من الميدان قمنا بإجراء مقابلة مع أستاذة مادة اللغة العربية و آدابها المطبقة في كلا القســمين، حيث طرحنا عليها مجموعة من الأســئلة حول موضــوع كيفية تفاعل تلاميذ القســم الأدبي و القســم العلمي مع مادة اللغة العربية و ســبب إهمال التلاميذ لها و نفورهم منها، و بالتالي أكدت لنا بض النقاط بخصوص هذه الظاهرة.

و أسئلة المقابلة كانت على النحو التالي، حيث سنرمز للسؤال المطروح بحرف « س » و إجابته بحرف « ج »:

س1: في رأيك إلى ما يعود سبب الضعف الذي لاحظناه على مستوى التعبير الكتابي المقدم لتلاميذ القسم الأدبي من كل النواحي (سواءً على مستوى البلاغة، القواعد، كثرة الأخطاء الإملائية، الركاكة، عدم التمكن من مهارة التركيب)؟.

[1] - فاطمة عوض صابر وآخرون، أسس و مبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص131-132.

ج1: الضعف يُعزى إلى ضعف المستوى للتلاميذ في السنوات الأولى من التعليم، فالطريقة التي تستخدم في الابتدائي خاطئة، لابد من تعليمهم الحروف أولا ثم الجملة و ليس العكس، إضافة إلى ضعف في التعبير و المطالعة.

س2: هل صحيح أن تخصص جذع مشترك آداب أصبح مخصصاً فقط لفئة التلاميذ الضعاف (اللذين تحصلوا على معدلات ضعيفة أثناء اجتياز امتحان نهاية التعليم المتوسط)؟.

ج2: هذا راجع إلى سوء التوجيه في الإكمالية، فلابد أن يكون حسب المعدلات فقط بل وجب مراعاة ميول و رغبات التلميذ.

س3: كيف يمكن أن تصفي لنا تلاميذ القسم الأدبي و تلاميذ القسم العلمي من خلال تعاملك معهم؟.

ج3: تلاميذ القسم العلمي أحسن مثابرة و أكثر قابلية للاستيعاب مقارنة بالأدبيين نظراً لضعفهم الذي يشعرهم بالملل ويدفعهم إلى النفور من الدراسة.

س4: هل صحيح أن التلميذ الأدبي يستحي من دراسة تخصصه بسبب الانتقاد و التحقير الذي يتلقاه ممن حوله خاصة العلميين؟ و هل هذا من الأسباب التي تجعله لا يركز مع المادة باعتبارها مادة أساسية أو هناك سبب آخر لذلك؟ .

ج4: بالنظر إلى القوانين التي أملتها الوزارة نفهم أنها من دفعت إلى استصغار شأن الأدبيين بالدرجة الأولى، و هذا من الأسباب التي تجعله لا يركز مع المادة و مع الدراسة ككل.

س5: من وجهة نظرك كأستاذة ذات خبرة طويلة في المجال كيف تُقيّمين لنا أداء التلاميذ في كلا التخصصين، انطلاقاً من ردود أفعالهم أثناء تقديم الدروس وصولاً إلى نتائجهم النهائية في الامتحانات؟ .

ج5: أثناء تقديم الدرس نجد القابلية عند العلميين لأن مستواهم أحسن و قاعدتهم أمتن من الأدبيين، لذا نجد مناقشة و مشاركة و تفاعل عند العلميين و تساؤلات حول الموضوع، فيهتمون بالمادة رغم أنها ليست ذات معامل أعلى مقارنة بالأدبيين.

س6: هل يتفاعل تلاميذ كلا القسمين بنفس الطريقة مع المادة؟ .

ج6: للأسف ليس بنفس الطريقة، لأن العلميين أحسن من الأدبيين فنربطه بالسبب السابق.

س7: هل تطبقين بالطريقة نفسها مع تلاميذ كلا القسمين؟ .

ج7: في بعض الأحيان نعم، و في أحيان أخرى أبذل جهداً مع الأدبيين و أبسط لهم الأفكار لتسهيل عملية الاستيعاب لديهم.

س8: كيف يبدو لك أنهم يتعاملون مع مادة اللغة العربية و آدابها؟ و هل هم محبين لها و متشوقين لدراستها أم أنهم ملزمين بها؟ .

ج8: كما لاحظتما أثناء حضوركما للحصص التطبيقية، أن هناك إقبال عند العلميين أكثر من الأدبيين.

س9: هل الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي كافي لتقديم ما يكفي التلميذ من معارف و معلومات حول الموضوع؟ .

ج9: نعم يكفي، لأنه كل أسبوع تخصص لهم حصة من هذا النشاط.

س10: هل يعود سبب غياب المنهجية في التعبير إلى عدم تعلم تقنياته أو التركيز معها أثناء الدرس؟ أم أنها مجرد عادة يكتسبها التلميذ خلال مشواره الدراسي بسبب غياب الرقابة؟ .

ج10: عموما هذا الأمر يعود إلى عدم التركيز، ففي حصة التعبير التلميذ يكون في حالة استرخاء كأنها ساعة إضافية أو راحة بالنسبة له.

و بعد تحليلنا لهذه المقابلة التي كانت مع الأستاذة توصلنا إلى جملة من النتائج وهي:

– ضعف التلميذ الثانوي في مادة اللغة العربية راجع إلى ضعف قاعدته منذ الابتدائية، أي أنهم حصيلة لما يحدث في الابتدائي أي في الانطلاقة.

– تفوق تلاميذ القسم العلمي على تلاميذ القسم الأدبي في الدراسة بصفة عامة، و في مادة اللغة العربية و آدابها بصفة خاصة.

– طريقة تفاعل العلميين مع المادة و الأستاذة أفضل من الأدبيين، و هذا ما لاحظناه في الميدان أيضاً.

– طريقة تعامل الأستاذة مع تلاميذ كلا القسمين هي نفسها، إلا أنها في بعض الأحيان تبذل جهداً أكبر مع الأدبيين لكونهم لا يستوعبون بسهولة.

– التعبير الكتابي من الأنشطة المعتمدة في منهاج مادة اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي، و لا يمكن الاستغناء عنه.

– إقبال العلميين على دراسة مادة اللغة العربية و آدابها بدرجة أكبر من الأدبيين.

– قاعدة تلاميذ القسم العلمي أقوى و أحسن من قاعدة الأدبيين.

– غياب عامل التركيز عند التلاميذ أثناء التعلم.

2-3-2- مقابلة شخصية مع مستشارة التربية و التوجيه:

إن الطريقة التي أجرينا بها المقابلة مع المستشارة نفسها مع التي اعتمدناها مع الأستاذة، حيث طرحنا عليها هي الأخرى مجموعة من الأسـئلة التي تفيدنا إجابتها في موضـوع بحثنا، و تفســـر و تشـــرح لنا أكثر حول النتائج التي توصـــلنا إليها من خلال تحليل البرنامج و الملاحظات الميدانية و المقابلة التي أجريناها مع الأســـتاذة المطبقة لمادة اللغة العربية،

فوجدنا أن موضوع بحثنا يستدعي تحليلاً أكثر و بشكل أوسع، لذا لجأنا إلى هذه المقابلة مع المستشارة.

و أسئلة المقابلة كانت على النحو التالي، حيث سنرمز للسؤال المطروح بحرف « س » و إجابته بحرف « ج »:

س1: هل يتم متابعة علامات التلاميذ و نتائجهم النهائية كل ســـنة منذ دخولهم إلى المدرسة؟.

ج1: نعم هناك متابعة منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى غاية المرحلة الثانوية، و في كل سنة يتم توجيههم و ارشادهم.

س2: على أي أساس يتم توجيه التلاميذ بعد اجتيازهم لامتحان نهاية التعليم المتوسط؟ .

ج2: هناك عدة أسس للتوجيه و هي بالترتيب:

– رغبة التلميذ و ميوله بالدرجة الأولى فهي مهمة جداً.

– النتائج المدرسية.

– عدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة في الثانوية حيث يتم تخصيص 65 بالمئة منها للعلميين و 35 بالمئة الباقية للأدبيين.

– و في الأخير يأتي رأي مستشارة التوجيه لكونها هي من تتابعهم منذ الابتدائي، لذلك يكون لها الرأي الأخير في عملية التوجيه.

س3: هل يتم توجيه التلاميذ إلى التخصـــصـــات المناســـبة لهم في الثانوية قبل الامتحان النهائي أو بعده؟ .

ج3: يتم التوجيه بالاعتماد على نتائج التلميذ في السنة الثالثة و السنة الرابعة معاً.

س4: هل هناك إقبال من طرف التلاميذ لاختيار التخصص الأدبي أم أن معظمهم يتوجهون لاختيار التخصص العلمي أكثر؟ .

ج4: نعم هناك اقبال للتلاميذ على الدراسات الأدبية مثلما هو بالنسبة للدراسات العلمية.

س5: في بداية بحثنا (يعني في العمل النظري) صـــادفنا مصـــطلحاً جديداً و هو " تلميذ بدون ملمح" ماذا تقصدون به، و لما تم تسميته كذلك؟ .

ج5: التلميذ بدون ملمح هو ذلك التلميذ الذي لا يمكن توجيهه إلى أي جذع لأن علاماته غير كافية للانخراط لا في الدراســات الأدبية و لا في الدراســات العلمية، و هنا يتم توجيهه من طرف الأســـاتذة دون إهمال قدراته و رغباته و نتائجه، لكن عموماً ما يوجهونه إلى التخصــص الأدبي لكون المواد العلمية بالنســبة له أصــعب بكثير عن المواد الأدبية و هذه الحالات خاصة.

س6: هل لقرار التوجيه تأثير على كيفية معاملة التلميذ الأدبي لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ .

ج6: لا، ليس هناك أي تأثير لقرار التوجيه على ذلك لأن هذه المادة من المواد الأساسية في كلا الفرعين إذ تختلف فقط في المعامل، فعملية التوجيه لا تؤثر في تعامل التلميذ مع هذه المادة لأن ذلك يعود إلى رغبته و ميوله و قدراته.

س7: هل تشجعين التلاميذ على اختيار التخصص الأدبي؟ .

ج7: لا يتم تشجيع التلاميذ على اختيار تخصص دون آخر، لأن أول خطوة في توجيههم تعود إلى احترام رغباتهم فقط، فالمستشار لا يؤثر عليهم.

و بعد تحليلنا لهذه المقابلة التي كانت مع مستشارة التربية و التوجيه توصلنا إلى جملة من النتائج وهي:

– توجيه التلاميذ إلى القسم الأدبي أو العلمي يتم على أساس رغباتهم و ميولهم.

– إقبال بعض التلاميذ على الدراسات الأدبية برغبتهم دون إلزام.

– توجيه التلاميذ في السنة الأولى ثانوي إلى الفرعين لا يقتصر فقط على نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط بل بالاعتماد على نتائج السنة الثالثة و السنة الرابعة في نفس الوقت.

– قرار التوجيه لا يأثر على كيفية تفاعل التلميذ مع مادة اللغة العربية في الثانوية، فذلك حسب الرغبة و الميول.

– احترام رغبة التلميذ و ميول أول خطوة أثناء توجيههم.

ما لاحظناه بعد تحليلنا لهاتين المقابلتين أن رأي المستشارة مخالف تماما لرأي الأستاذة المطبقة، حول قضية التوجيه و علاقتها بتدني مستوى التلميذ الأدبي و تراجع مكانة اللغة العربية في الدراسات الأدبية، حيث ترى الأستاذة أن سوء التوجيه في الإكمالية يعد السبب الرئيسي لضعف التلميذ الأدبي، في حين تنفي المستشار ذلك تماماً و تقول أن ليس لقرار التوجيه أي تأثير على كيفية تعامل التلميذ الأدبي مع مادة اللغة العربية و آدابها في المرحلة الثانوية.

و يعود سـبب هذا التناقض على الأرجح إلى أن مسـتشـارة التوجيه عملها نظري داخل الإدارة و تعمل بما تمليه عليها القوانين الوزارية، بينما عمل الأســـتاذة ميداني تتعامل مع التلاميذ بشـكل مباشـر، فهي الأقرب إذا للواقع و نظرتها حول الموضـوع هي من تجسـد لنا حقيقة ضـــعف التلميذ الأدبي مقارنة بالتلميذ العلمي في الدراســـة عامة و مادة اللغة العربية خاصة، حيث أنه ليس هناك تفسير آخر لهذه الظاهرة.

و لكي نتحقق أكثر من هذه المعلومات المتناقضة قررنا أن نلجأ إلى آخر وسيلة عسى أن تكون أكثر فعالية من سابقاتها، لكونها طريقة ناجعة في تعليم اللغة العربية و وسيلة من الوسائل المعتمدة لتقييم مستوى التلميذ في اللغة العربية و مدى تمكنه من مهاراتها الأساسية، ألا و هو التعبير الكتابي.

2-4- تحليل التعبير الكتابي:

نظراً للمكانة الهامة التي يحتلها نشاط التعبير الكتابي في الوحدة التعليمية و في تجسيد معارف و مكتسبات المتعلم، ارتأينا أن نعتمده كأداة لتقييم مستوى تلاميذ السنة الأولى ثانوي (العلميين و الأدبيين)، فبواسطة التعبير الكتابي يجسد المتعلم أفكاره و يعبر عن أحاسيسه و يظهر معالم شخصيته و يقدم ما اكتسبه، كما يعالج موضوعات متعلقة بمجالات حياته و اهتماماته كالموضوع الذي اخترناه لتلاميذ كلا القسمين، الذي يسمح له بتنمية ابداعه و توسيع خياله.

و فيما يلي سنتطرق للإحاطة بكل ما يخص كيفية القيام بهذا الاختبار من ظروف إنجازه و طريقة تصنيف المدونتين وشبكة تقييمها اختتاما بتحليلها لاستنتاج التشابه أو التباين الموجود بين تلاميذ كلا القسمين في كيفية التفاعل مع مادة اللغة العربية و آدابها بعد مقارنة نتائج التحليل.

2-4-1- الظروف التي أنجزنا فيها الاختبار (التعبير الكتابي):

أجرينا امتحان على شكل تعبير كتابي لتلاميذ كلا القسمين، حيث خصصنا حصة في نفس توقيت تقديم المادة، إذ كتبنا لهم السند و المطلوب على السبورة بخط واضح و قرأناه عليهم في مدة لا تتجاوز 5 دقائق، و شرحنا لهم ما جاءت به الإشكالية التي أخذناها من الواقع وتتمثل في:

السند: تساهم مواقع التواصل الاجتماعي في البقاء على تواصل دائم مع الأهل و الأصدقاء، و إزالة الحدود و المسافات.

المطلوب: انطلاقا من السند و مكتسباتك القبلية، تحدث في بضعة أسطر عن سلبيات و إيجابيات مواقع التواصل الاجتماعي؟ موظفاً مفعولاً به و صورة بيانية.

و بعد 40 دقيقة فقط من الوقت لتحرير المواضيع، التي لم تخلُ من أسئلة التلاميذ و استفساراتهم حول معلومات و مصطلحات يعرفونها بالفرنسية و العامية، و لكن لم يستحضروها باللغة العربية، و جمعنا الأوراق مباشرة وصنفناها و حلّلناها بالاعتماد على جملة من المعايير، بهدف الوصول إلى الحقائق و النتائج التي نحن بصدد البحث عنها بالإضافة إلى الإجابة على إشكالية بحثنا.

2-4-2- قراءة المدونتين و طريقة تصنيفهما:

لما أجرينا الاختبار (التعبير الكتابي) لتلاميذ القسمين، فكل العينة قامت بالعمل الذي جمعناه و من ثم قمنا بتصنيفه و توزيعه على الشكل التالي:

- **المدونة الأولى:** اخترنا 10 وثائق من أصل 20 وثيقة الخاصة بالقسم الأدبي و هي العينة التي سندرسها و نحللها في بحثنا هذا.

- **المدونة الثانية:** الأمر نفسه بالنسبة للقسم العلمي، حيث خصصنا 10 وثائق من أصل 23 وثيقة لتكون عينة دراستنا.

قمنا و بعد ذلك بترقيم كل الوثائق التي تم اختيارها كعينة للبحث من 1 حتى 10 بالنسبة لكلا الفرعين، و هذا لسهولة التمييز التفريق بين التعابير إضافة إلى تسهيل عملية الاستدلال بأمثلة المتعلمين، فعوضا عن ذكر الأسماء و التخصصات نرمز مباشرة و باختصار اليه نحو: **م1ع** و **م2أ**.

2-4-3- شبكة تقييم المدونتين:

عند تقييمنا للمدونتين أنتجنا شـــبكة تتكون من جملة معايير اعتمدنا عليها في تحليل و تفسير التعابير، و جاءت على النحو التالي:

- **توظيف المفعول به:** نظراً لكونه من متممات الجملة العربية بنوعيها، حيث لا تكاد تخلو منه سواء لإتمام المعنى أو لتأكيده و توضيحه.

- **توظيف الصـــورة البيانية:** التي تعد باب من أبواب علم البيان يتم توظيفها في الكلام و التحرير بهدف تقوية المعنى المراد و توضيحه و تقريب الصورة لذهن القارئ.

- **الوقوع في الأخطاء الإملائية:** لكون كفاءة المتعلم تظهر من خلال تجنب الوقوع في أكبر قدر ممكن من الأخطاء الإملائية و ذلك بعد فهم القواعد اللغوية و الإحاطة بها.

- **استعمال الكلمات المناسبة:** لأنه لا يمكن للمتعلم أن ينجز تعبيرا متكاملاً توظيف كلمات متماشـــية مع موضـــوعه، و ذلك لتجنب الركاكة و الخروج عن المطلوب الذي يتســـبب في إضعاف تعبيره.

- **اسـتعمال الجمل البسـيطة:** فالتلميذ في الثانوية من المسـتحيل أن لا يتمكن من صـياغة جمل و عبارات بسيطة أو توظيفها في أثناء التعبير شفهياً كان أو كتابياً.

- **اســتعمال الجمل المركبة:** لأنه من الأخطاء الشــائعة التي يقع فيها التلاميذ أثناء الكتابة هي عدم التمكن من تركيب جمل كاملة، حيث يكتفي البعض بالجمل البسيطة لا غير.

- **النمو الموضـوعي:** و هو متعلق بترابط الأفكار و تسـلسـلها و وضـع مخطط ملائم قبل الشروع في التعبير يشمل مقدمة و عرض و خاتمة.

– **التعبير العامي:** حيث ســنفهم إن كان التلميذ يميز بين التعبير الفصــيح و العامي الذي يلجأ إليه بمجرد أن تختلط عليه الأفكار.

– **التعبير ركيك:** الذي سيعكس لنا مدى قوة الأسلوب أو ضعفه بعد تحليل المعايير السابقة التي سنكون قد فهمنا من خلالها إن كان المتعلم متمكن من ترتيب أفكاره و تصنيفها بشكل مناسب للموضوع أو العكس.

– **التعبير ضــعيف:** هو بمثابة حكم نهائي على مســتوى تلاميذ كلا القســمين بعد تحليلنا للمعايير الســـالفة الذكر التي تبين لنا مدى تمكن التلميذ من مادة اللغة العربية و آدابها أو ضعفه.

– **التعبير جيد:** و هو أيضـــا حكم نهائي نتوصـــل إليه من خلال تحليل نتائج تعابيرهم المتباينة، لتسهيل عملية المقارنة بين كيفية تفاعل تلاميذ القسم الأدبي و تلاميذ القسم العلمي مع مادة اللغة ال عربية، بعد تحديد مستوياتهم من خلال التدقيق في مدى توفر التعابير على معايير التقييم التي اعتمدناها في بحثنا هذا.

و الجدولين المواليين يمثلان شبكة التقييم التي اعتمدناها في كلا التخصصين، حيث أن:

علامة (+) ترمز إلى:

- توظيف التلاميذ للمطلوب (المفعول به و الصور البيانية).
- عدم وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية.
- استعمال التلاميذ للكلمات المناسبة و الجمل البسيطة و الجمل المركبة.
- توفر التعابير على النمو الموضوعي.
- تجنب التلاميذ العامية أثناء التعبير.
- خلو التعابير من الركاكة.

- في حال كان التعبير غير ضعيف.
- في حال كان التعبير يتّسم بالجودة.

علامة (–) ترمز إلى:

- عدم توظيف التلاميذ للمطلوب (المفعول به و الصور البيانية).
- في حال وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية.
- في حال عدم استعمال أي من الكلمات المناسبة أو الجمل البسيطة أو الجمل المركبة.
- عدم توفر التعابير على النمو الموضوعي.
- إذا ما التمسنا التعبير العامي أثناء القراءة و التحليل.
- وجود ركاكة في تعابير التلاميذ.
- التعبير الضعيف.
- التعبير الغير جيد.

معايير التقييم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+	-	النسبة
توظيف المفعول به	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	0	%100
توظيف الصور البيانية	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	3	7	%30
الأخطاء الإملائية	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	3	7	%30
الكلمات المناسبة	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	0	%100
الجمل البسيطة	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	0	%100
الجمل المركبة	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	9	1	%90
النمو الموضوعي	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	4	6	%40
حضور العامية في التعبير	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	0	%100
مدى ركاكة التعبير	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	7	3	%70
التعبير الضعيف	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	4	6	%40
التعبير الجيد	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	4	6	%40

جدول 04: جدول يمثل معايير تقييم تعابير تلاميذ القسم الأدبي.

معايير التقييم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+	-	النسبة
توظيف المفعول به	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	0	%100
توظيف الصور البيانية	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	6	4	%60
الأخطاء الإملائية	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+	4	6	%40
الكلمات المناسبة	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	0	%100
الجمل البسيطة	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	0	%100
الجمل المركبة	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	7	3	%70
النمو الموضوعي	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	7	3	%70
حضور العامية في التعبير	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	0	%100
مدى ركاكة التعبير	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	9	1	%90
التعبير الضعيف	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	7	3	%70
التعبير الجيد	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	7	3	%70

جدول 05: جدول يمثل معايير تقييم تعابير تلاميذ القسم العلمي.

2-4-4- الوسائل الإحصائية:

بعد تحليلنا للوثائق بالاعتماد على المعايير تطرقنا الى طريقة خاصة بعد نسب توظيف المعايير الأساسية في تقييم التعبير الكتابي:

- الطريقة التي قيمنا بها تعابير تلاميذ القسم الأدبي، و هي كالتالي:

$$\frac{\text{عدد النقاط الإيجابية في توظيف المفعول به}}{\text{العدد الكلي للتلاميذ.}} \times 100$$

$$\frac{\text{عدد النقاط الإيجابية في استعمال الجمل المركبة}}{\text{العدد الكلي للتلاميذ.}} \times 100$$

- الطريقة التي قيمنا بها تعابير تلاميذ القسم العلمي، و هي نفس الطريقة التي طبقناها مع القسم الأدبي حيث كانت كالآتي:

$$\frac{\text{عدد التعابير الضعيفة}}{\text{العدد الكلي للتلاميذ.}} \times 100$$

$$\frac{\text{عدد التعابير الجيدة}}{\text{العدد الكلي للتلاميذ.}} \times 100$$

2-4-5- دراسة مقارنة تحليلية لمعايير تقييم التعبير الكتابي:

1- هل تم توظيف المفعول به في التعابير؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 100
القسم العلمي	% 100

الجدول 06: جدول يوضح نسبة توظيف تلاميذ كلا القسمين للمفعول به.

نستنتج بعد هذا الإحصاء أن نسبة توظيف تلاميذ القسم الأدبي للمفعول به متساوية مع نسبة توظيفه لدى تلاميذ القسم العلمي، حيث تمكنت كل العينة من الحصول على علامة كاملة بخصوص هذا المعيار، حيث قدرت بنسبة 100 بالمئة في كلا القسمين، و هذا ما وجدناه في تعبير:

م5أ: - ... يتبادلون المعارف و المعلومات.

- ... يكتسب مستعملها معلومات و ثقافة عامة.

م5ع: - ... تتبع يوميات الأشخاص.

- ... مشاهدة الفيديوهات على التيكتوك.

و يمكن أن نعيد سبب إحراز هذه النسبة و التعادل بين تلاميذ كلا القسمين إلى:

- إنَّ المفعول به ظاهرة نحوية يدرسها التلاميذ منذ بداية تعلمهم لقواعد اللغة العربية، إذ نجد درس المفعول به في كل سنة دراسية، و في كل برنامج تعليمي مقدم لكل الفئات العمرية بالتفاوت في مادة اللغة العربية منذ السنة الثانية ابتدائي، لذلك كل جملة يركّبها التلميذ

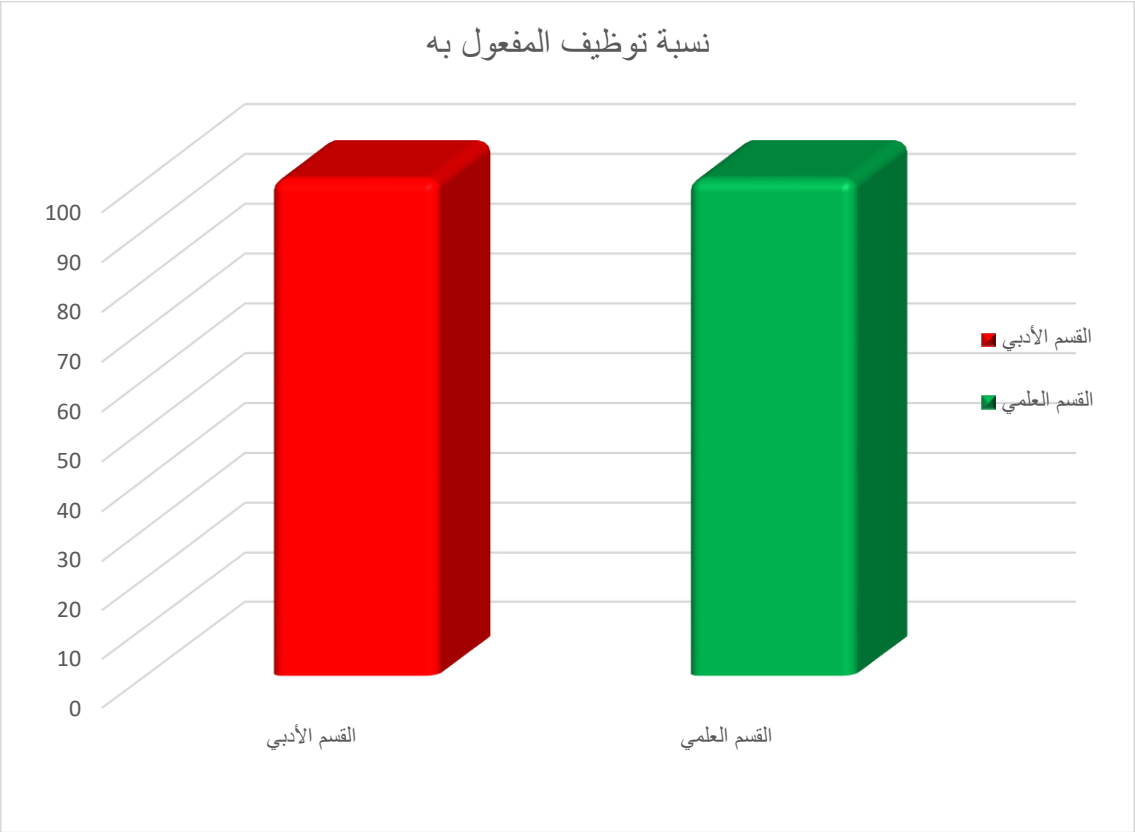
و يستعملها في تعبيره سواء كان كتابيا أو شفهيا لا تكاد تخلو من المفعول به، إضافة إلى أن معظم أفعال اللغة العربية متعدية تحتاج لمفعول أو أكثر لتركيب جملة مفيدة.

– توظف قاعدة المفعول به بشكل تلقائي دون تخطيط مسبق من قبل التلميذ، رغم ما يواجهه من صعوبات في استحضار القاعدة و توظيفها وقت الحاجة، لكونها سهلة و بسيطة بالنسبة لتلميذ في المســـتوى الثانوي، حيث أنه تعوّد منذ الابتدائي على تكوين جملا فعلية بســـيطة كانت أو مركبة واستعمالها إما شفهيا أو كتابيا، فمعظم الجمل المستعملة في اللغة العربية كما قلنا أعلاه هي جمل فعلية أفعالها متعدية تحتاج إلى مفاعيل، و المفعول به من المفاعيل الخمســـة المتممة لمعنى الجملة إذ لا يكتمل معنى بعض الجمل الفعلية بدونه، فهناك أفعال تكتفي بمفعول واحد مثل التي وظفها **المتعلم5ع** و أفعال تتطلب مفعولين كما وظّفها **المتعلم5أ** و أخرى تتعدى إلى ثلاثة مفاعيل.

– بما أن تلاميذ كلا القسمين قدموا من سنة مشتركة، ألا و هي السنة الرابعة متوسط فلا يوجد اختلاف كبير في معارفهم و معلوماتهم الأساسية، فكلهم كانوا ينهلون من نفس القواعد و يدرسون نفس المادة في آن واحد رغم فروقاتهم الفردية، و اختلاف قدراتهم المعرفية و ميولاتهم، فحتى لو تحول الاهتمام إلى إهمال و نفور من هذه المادة فإن هذه القاعدة تظل راسخة في أذهانهم، إلى جانب قواعد أخرى تأسس لسلامة اللغة العربية طالما يستعملونها كمادة دراسية و لغة تعليمية للمواد الأخرى.

فيمكن القول أنّ الهدف التعليمي الذي كانت تسعى إليه المقررات الدراسية و المعلمين بتقديم درس المفعول به للتلاميذ بصفة عامة منذ الابتدائي قد تحقق، و هذا ما التمسناه من خلال تحليلنا لتعابير تلاميذ كلا الفرعين حيث وظفوا المفعول به توظيفا مناسبا، إذن فالمتعلم في هذه المرحلة (الثانوية) أصبح قادراً على تمييز المفعول به في الجملة و صياغة عبارات

و جمل مختلفة تحتوي على مفاعيل عدة مع ضــبطها بالشــكل التام و الصــحيح، و الرســم البياني التالي يمثل هذه النسب:



أعمدة بيانية تمثل نسبة توظيف التلاميذ للمفعول به في التعابير.

2- هل تمكن تلاميذ القسمين من توظيف الصور البيانية؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 30
القسم العلمي	% 60

الجدول 07: جدول يوضح نسبة توظيف تلاميذ كلا القسمين للصور البيانية.

يتضـــح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نســبة 30 بالمئة فقط من تلاميذ القســم الأدبي تمكنوا من توظيف الصـــور البيانية في تعابيرهم، وهي قليلة جداً من نســبة 60 بالمئة التي تمثل تلاميذ القســـم العلمي، فالتلاميذ العلميين هم من وظّفوا المطلوب و تقيّدوا به مقارنة بالأدبيين، و من بين الصور البيانية التي وجدناها في كلا المدونتين هي:

م6ع حيث قال: - ... فالإنسان بلا تنظيم كالسفينة بلا قبطان.

م6أ حيث قال: - ... من إيجابياته جعل العالم كأنه قارة صغيرة.

هذا بالنســبة لما وجدناه عند التلاميذ الذين وظفوا الصـــور البيانية في كتاباتهم، أما في التعابير الأخرى فنلاحظ أن هناك نوع من الخلط بين الصــور البيانية و المحســنات البديعية عند فئة من التلاميذ، حيث نشك في أنها لا تميز الفرق الشاسع بين علم البيان و علم البديع و من بينهم نذكر:

م8أ الذي استعمل طباق نحو ←نعمة + نقمة.

م8ع الذي استعمل طباق نحو←منافع + أضرار.

إضــافة إلى فئة من التلاميذ التي لم توظف لا صــورة بيانية ولا محســن بديعي و كأنها ليست معنية بالمطلوب، أمثال: **م1ع** و **م2أ**.

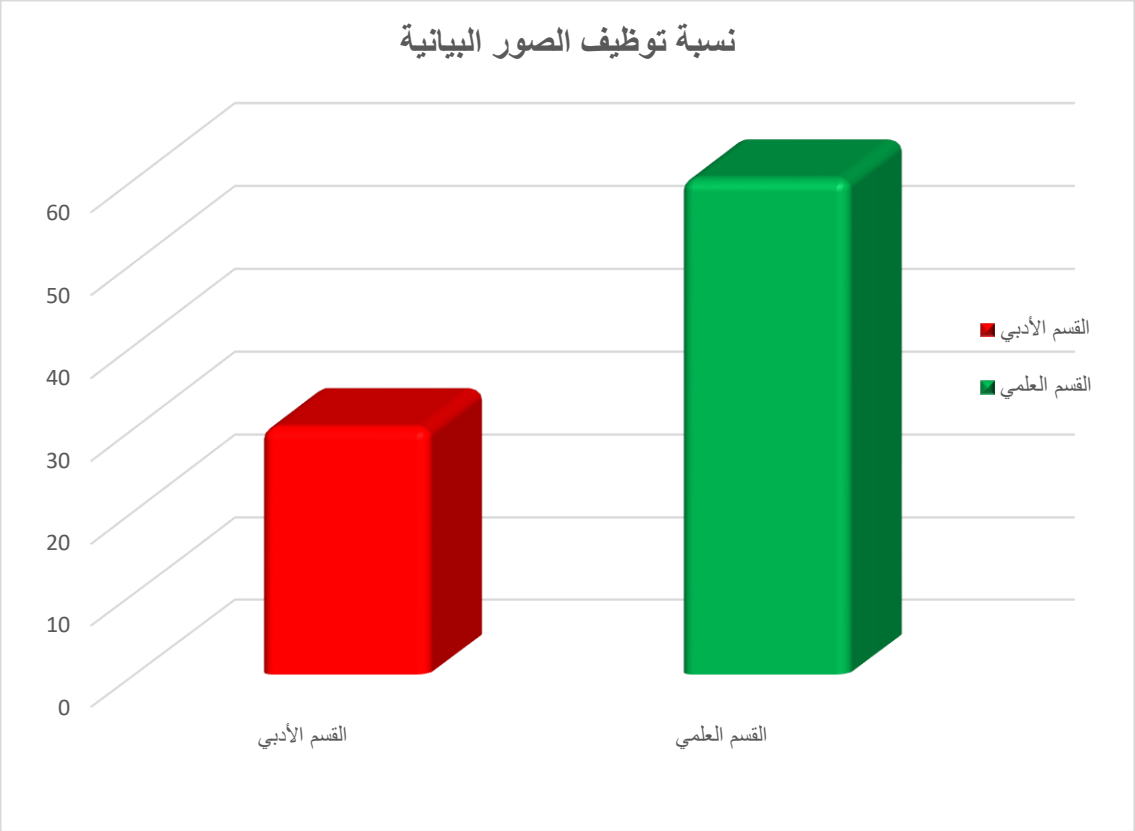
بعد تحليلنا لهذا الجانب من التعابير توصلنا إلى جملة من الأسباب التي كانت السبب في ضـــعف اســـتعمال التلاميذ للصـــور البيانية في كتاباتهم، حيث أن معظم العينة إما لم توظفها بشـــكل صـــحيح أو لم تميزها عن المحســـنات البديعية، دون إهمال ســـبب التباين الملحوظ بين نسب توظيفها في كلا القسمين:

– عدم التركيز على المطلوب و التسرع أثناء الكتابة.

– معظم التلاميذ لا يفهمون القواعد البلاغية و لا يدركونها بســـبب عدم تركيزهم أثناء الدرس، و محدودية الوقت المخصـــص لهذا النشـــاط، إضـــافة إلى اعتماد المعلم على أمثلة الكتاب المتكررة التي تعيق ابداع التلميذ و لا تترك له مجالاً لاكتشـــاف جمالية العبارة و تنمية المهارة البلاغية، و تكوين ملكة فنية خاصـــة به، إلى جانب اعتماد المعلم أثناء التقويم أسئلة تعتمد على الحفظ و الاستظهار و إهمال تلك التي تعتمد على المهارات العليا للتفكير مثل التحليل و التركيب و الموازنة.

– عدم اســتيعاب التلاميذ لعلم البيان فيســتصــعبونه و يرون أنه معقد حيث لا يفرقون بين التشبيه و الكناية و الاستعارة بنوعيها، نظرا لتشابك أركانها فتختلط عليهم الأمور؛ مثلا عند تعريف الاســتعارة نقول أنها تشــبيه حذف أحد طرفيه و ترك لازمة من لوازمه و في تعريف التشبيه البليغ نقول أنه تشبيه تام حذفت فيه أداة التشبيه ووجه الشبه نحو: المعلم رسول، أي أن هذا العلم بمثابة عملية رياضـــية دقيقة تســـتدعي تفكيراً علمياً، لذلك نجد أن العلميين هم الأكثر تفاعلاً معه لأنهم يملكون تفكيراً تحليلياً يعمل على تبسيط الأجزاء المعقدة على عكس الأدبيين الذين يستصعبون هذه العملية لكونهم لا يتفاهمون مع التعقيد فيلجؤون إلى علم آخر وهو علم البديع، فيستعملون منه المحسنات البديعية بكثرة لسهولتها و بساطتها بالنسبة لهم و أقرب إلى أذهانهم أثناء استدراك المعارف و تذكر المعلومات.

– الاختلاف الموجود على مســـتوى البرنامج، حيث لاحظنا أن هناك ضـــغطاً كبيرا على الأدبيين بالدروس المكثفة (بلاغة، قواعد، نصـــوص...) التي يتعمقون فيها لكون هذه المادة أســـاســـية عندهم تتطلب التركيز و التعمق لفهمها، في حين أن العلميين برنامجهم مبســـط يدرسـون هذه المادة دراسـة سـطحية فقط و من أجل المعامل فقط، فلا يهتمون بها لغير هذا السبب و هذا ما لاحظناه في الميدان، و الرسم البياني يوضح هذه النسب:



أعمدة بيانية تمثل نسبة توظيف الصور البيانية في التعابير.

3- ما مدى وقوع تلاميذ كلا القسمين في الأخطاء الإملائية؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 30
القسم العلمي	% 40

الجدول 08: جدول يوضح نسبة التلاميذ الذين تجنبوا الوقوع في الأخطاء الإملائية.

الملاحظ في هذا الجدول أن هناك ضـــعفاً عاما يعاني منه تلاميذ كلا القســـمين على مستوى الإملاء، إذ أن 60 بالمئة من تلاميذ الأقسام العلمية لم تسلم تعابيرهم من الأخطاء الإملائية، نفس الشـيء بالنسـبة للأقسـام الأدبية التي تعد الأضـعف، فنسـبة 30 بالمئة من أصـل 100 بالمئة من التلاميذ تعد نسـبةً قليلة جداً بالنسـبة لتلاميذ في جذع مشـترك آداب، و هنا بالذات واجهتنا إشكاليتين:

<u>الأولى:</u> حول سبب فضاحة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ كلا القسمين:

- عدم التركيز أثناء التعبير، فالتلميذ بصفة عامة يعاني من مشكل عدم التركيز فيما يكتبه حتى عندما ينقل من الســـبورة و ما بالنا فيما يحرره من عنده، و هذا ما اســـتنتجناه بعد اطلاعنا على كراريس التلاميذ التي لا تكاد تخلو من الأخطاء الإملائية التي تؤدي إلى تشويه المعنى.

- عدم إدراك التلاميذ للقواعد الإملائية و عجزهم عن فهمها و استيعابها أو ربطها بالجانب المكتوب بسبب الإهمال و عدم مراجعة دروس القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية، لذلك يواجهونها صعوبة في تطبيقها و توظيفها أثناء الكتابة، و من الأخطاء التي لاحظناها خلال مراجعتنا لتعابير التلاميذ هي:

1- كثرة القواعد و تفرعها تجعل التلميذ يواجه صـــعوبة في كتابة الهمزة بأشـــكالها المختلفة فلا يتمكن من كتابتها بشكل صحيح، و من الأخطاء الشائعة في كتابة الهمزة:

- ✓ حذف همزة الوصل، مثلما وجدنا عند **المتعلم 9ع:**

بطلاعه ⟵ عوضاً عن ⟵ باطلاعه.

- ✓ كتابة همزة الوصل مكان همزة القطع أو العكس، مثلما و جدنا عند **المتعلم 3أ:**

اصبح ⟵ و الأصح أن يكتب ⟵ أصبح (همزة قطع لأنه رباعي).

إجتناب ⟵ و الأصح أن يكتب ⟵ اجتناب (همزة وصل لأنه خماسي).

- ✓ كتابة الهمزة المتوسطة، حيث وجدنا خطأ عند المتعلم **1أ** كتب:

المسألات ⟵ بدل ⟵ المسائل.

- ✓ عدم تمييز مواضع كتابة الهمزة على النبرة أو على السطر، مثلما فعل **المتعلم 9ع** حيث كتب:

أصدقاءهم ⟵ عوض ⟵ أصدقائهم.

- ✓ عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الألف و اللام الشمسية و القمرية و هذا ما تبين لنا من خلال تعابير:

المتعلم 8أ حيث كتب: باسهولة ⟵ و الأصل أن يكتب ⟵ بالسهولة (ال شمسية).
المتعلم 9ع حيث كتب: كلقرية ⟵ و الأصل أن يكتب ⟵ كالقرية (ال قمرية).

- ✓ الخلط بين:
  - الأصوات المتشابهة سمعاً مثل: خاصتاً ⟵ خاصةً.
  - الحروف المتشابهة رسماً مثل:
    - مُضْلم ⟵ مظلم.
    - يُنَضّم ⟵ ينظم.

م6ع

وأخطاء كتابة الهمزة تحتل المرتبة الأولى من حيث الأخطاء الإملائية التي تلازم التلاميذ طيلة مشوارهم التعليمي، فهي من العوائق التي تستعصى عليهم لأنها تخضع لضوابط متعلقة بحركتها وحركة ما قبلها وهذا ما لا يركز فيه التلميذ و لا يفهمه، فلا يتمكن من توظيفه أثناء الحاجة كالتعبير.

2- كتابة المد الذي ينطق و لا يكتب، و هذا هو الخطأ الذي و قع فيه المتعلم **6ع** بسبب الاختلاف الموجود بين اللفظ و الكتابة في اللغة العربية، حيث كتب:

ذالك ←عوضاً عن ←ذلك.

3- عدم التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة، فتشـــابه نطق بعض حروف العربية يؤدي بالتلميذ إلى الوقوع في الأخطاء مثلما حدث مع المتعلم **8أ**، حيث كتب:

أصبحة ← و الأصح أن يكتب ← أصبحت.

تنميت ← و الأصح أن يكتب ← تنمية.

فعدم ادراك التلميذ لمواضع كتابة التاء المربوطة و المفتوحة، أو التفريق بينهما كان سبباً في وقوعه في مثل هذا النوع من الأخطاء الإملائية.

- إهمال المعلمين لأخطاء التلاميذ و عدم تصـــحيح إلا في الحصـــص الإملائية، أما بخصـــوص المواد العلمية الأخرى التي قلنا ســـابقاً أنها تقدم باللغة العربية فيغضـــون النظر عنها، مما يؤدي إلى ترســـخ هذه الأخطاء عند المتعلم وانطباعها في ذاكرته، فحصـــة واحدة من التعبير أســـبوعيا غير كافية بالنســـبة له، كي يتمكن من تصـــحيح أخطاءه الإملائية و اســـتدراكها لأن الكتابة تســـتدعي التكرار و الممارســـة اليومية، للتخلص من الأخطاء و المشاكل التي يعاني منها على مستوى الكتابة و التعبير.

– رواج كتابة الرسائل القصيرة المختصرة بين أفراد المجتمع و انتشار الأخطاء اللغوية و كثرتها في وسائل الإعلام و الاتصال و مواقع التواصل الاجتماعي و اللافتات الإشهارية، كلها عوامل تساهم في وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء حيث أنها تؤثر عليهم و على سلامة لغتهم العربية سواء كانت شفهية أو كتابية لأنها تتعارض مع ما يتلقونه من قواعد مضبوطة في المؤسسة التعليمية.

– افتقار المناهج و المقررات لعنصر الإثارة و التشويق و إعمال الفكر مما يسبب الملل للتلميذ.

الثانية: حول سبب التباين الملحوظ بين تعابير تلاميذ القسمين:

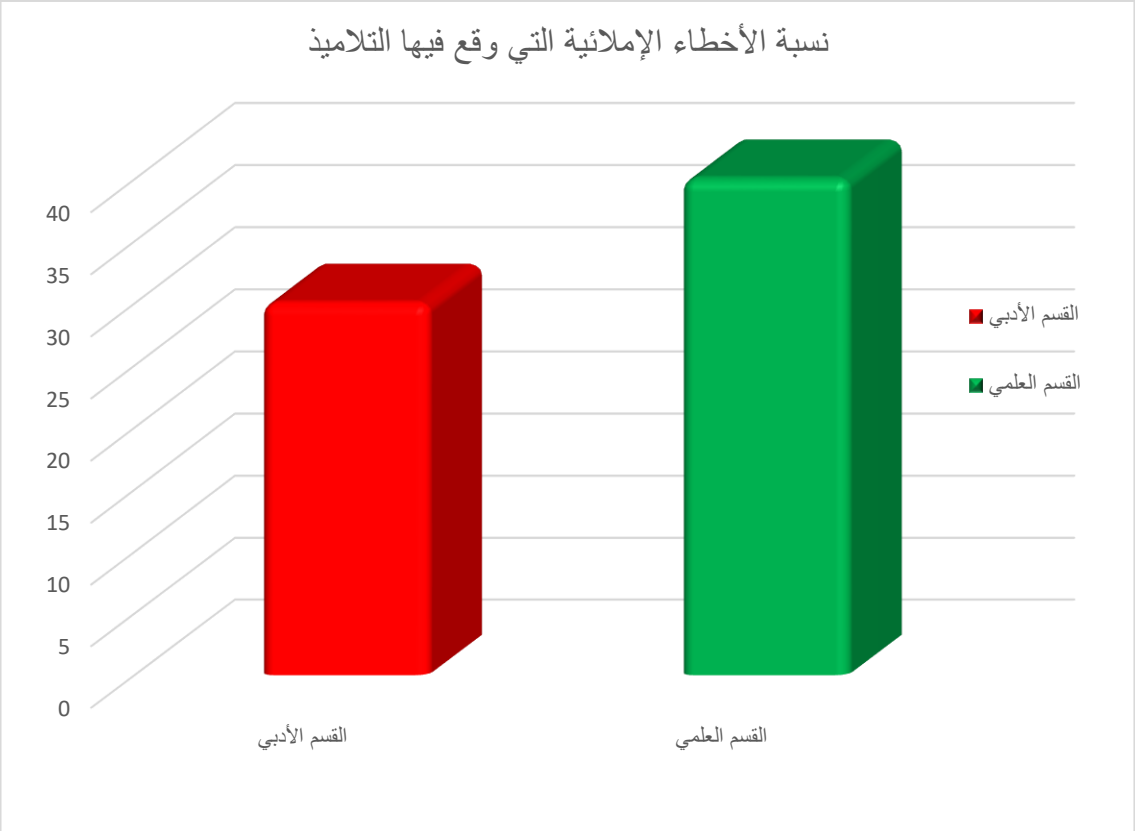
– تدني المستوى العام للتلاميذ الأدبيين في جميع المواد الدراسية، خاصة النشاطات المرتبطة بالإملاء كالخط و التعبير و القراءة باللغة العربية التي تعبر أول لغة يقع فيها المتعلمين في الأخطاء الإملائية، نظراً لكثرتها قواعدها و صعوبتها رغم كونها مادة أساسية في تخصصه.

– غياب الدافعية لدى التلميذ الأدبي بسبب نظرة الاحتقار التي يتلقاها من الوسط الأسري و المجتمع، مما أدى إلى ضعف تحصيله الدراسي الذي سبب له الملل و النفور من المادة وعدم التركيز في فهم قواعدها لاستدراكها وقت الحاجة، حيث يعتمد فقط على الحفظ و الغش، فلا يعير لها اهتمام بحجة انها لا طائل من ورائها.

– كثافة برنامج مادة اللغة العربية و صعوبة المقرر الدراسي الخاص بالفرع الأدبي مقارنة بالعلميين مع قلة الحصص المبرمجة لنشاط التعبير الكتابي في القسم الأدبي.

و بناءً على هذا فمشكلة الأخطاء الإملائية ليست مشكلة مؤقتة تنتهي بانتهاء المراحل المدرسية للتلاميذ و إنما قد تلازمهم حتى المراحل التي تليها، أي مرحلة الجامعة و حتى ما

بعدها لذلك وجب عليه تعلم الإملاء في ضـــوء علاقته و تكامله مع عملية القراءة و الكتابة و المهارات اللغوية الأخرى، و الرسم البياني التالي يمثل لنا النسب المذكورة أعلاه:



أعمدة بيانية تمثل نسبة وقوع تلاميذ كلا القسمين في الأخطاء الإملائية.

4- هل استعمل التلاميذ الكلمات المناسبة في تعابيرهم؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 100
القسم العلمي	% 100

الجدول 09: جدول يوضح نسبة استعمال تلاميذ كلا القسمين للكلمات المناسبة في تعابيرهم.

تضــمن الجدول رقم أربعة نســبة اســتعمال و توظيف التلاميذ الكلمات المناســبة أثناء تحرير تعابيرهم، فاتضــح لنا أنها نسـبة جيدة إذ أنها تقدر ب 100 بالمئة في كلا القسـمين، و هذا يعني أن كل العينـة تمكنـت من فهم المطلوب منهم و توظيف الكلمـات و الألفـاظ المناسبة و الخادمة للموضوع، و هذه جملة من الأسباب التي يمكن أن تكون قد ساهمت في تسهيل عملية استعمال الكلمات المناسبة للموضوع:

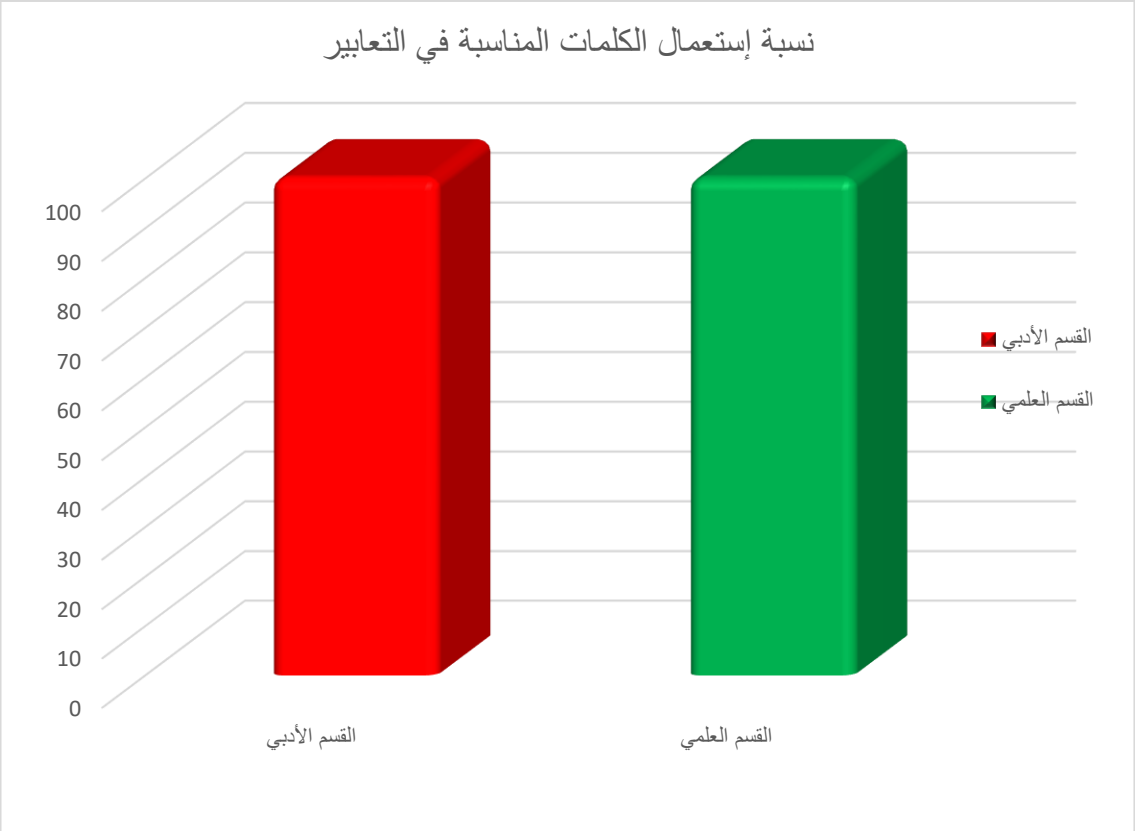
– كون الموضــوع المقدم للمتعلمين في كلا القســمين موضــوع الســاعة مأخوذ من الواقع المعيش، لذا كان من السهل عليهم العثور على ألفاظ مناسبة للتحرير، فرغم افتقارهم للرصيد اللغوي اللي لاحظناه على مستوى المعايير التي تم تحليلها سابقا في تعابيرهم، و أثناء حضورنا في الميدان الا أنهم تمكنوا من استعمال الكلمات المناسبة للموضوع، بالأحرى يمكن أن نقول أنهم يخرجوا عن الموضوع بصفة عامة و المطلوب بوجه الخصوص.

– امتلاك التلاميذ الوقت الكافي عند التحرير مما سـمح لهم باختيار الأنسـب من المناسـب من الألفاظ، حيث مُنحَت لهم كل الحرية في استعمال الكلمات و الألفاظ التي تخدم الموضوع و كل الأريحية للتعبير على أوسع نطاق، فنقول أنهم تمكنوا من استغلال الوقت الممنوح لهم في اختيار الكلمات ذات الصـــلة بالموضـــوع و هذا ما وجدناه عند **المتعلم 10ع** حيث استعمل: (مواقع التواصل، العصر، الإيجابيات، السلبيات، البحث، المعلومات... إلخ).

– تعويد المتعلمين على اختيار الكلمات المناسبة ووضعها في أماكنها الصحيحة و توظيفها في جملة مفيدة منذ تعلم اللغة العربية في الابتدائي، و تدريبهم على انتقاءها وحسـن اختيارها و استخدامها أثناء الكتابة، وهذا ما حدث هنا حيت قدموا كلمات خاصـة في عبارات و جمل تخدم الموضوع.

– استعمال المتعلمين لمعظم كلمات اللغة العربية في كل المواد الدراسية تقريباً ويومياً، مما سـاهم في تعلمها و التمكن من اسـتعمالها بكل سـهولة و المعرفة التامة بالمواطن المناسـبة

لتوظيفها رغم اختلاف المجال و تغير الموضـــوع. و الأعمدة البيانية التالية تمثل النســـب المذكورة أعلاه:



أعمدة بيانية تمثل نسبة استعمال التلاميذ للكلمات المناسبة.

5- هل وظف التلاميذ جملاً بسيطة؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 100
القسم العلمي	% 100

الجدول 10: جدول يوضح نسبة توظيف تلاميذ كلا القسمين للجمل البسيطة في تعابيرهم.

أظهرت نتائج الجدول نسبة توظيف تلاميذ القسمين للجمل البسيطة أثناء تعبيرهم حيث أنها نسبة جيدة تقدر ب 100 بالمئة، فأساليب تعابيرهم إذن كانت بسيطة و واضحة و هذا أمر عادي جداً بالنسبة لتلميذ في السنة الأولى ثانوي، لكونه قد تمكن من ربط الحروف و تركيب الكلمات منذ مدة طويلة لذلك فالجملة البسيطة ليست بالأمر الجلل بالنسبة له يستعملها بل سهولة و بشكل تلقائي مثلما فعل كل المتعلمين في كلا القسمين، و يمكن تقديم بعض الأسباب الأخرى التي يمكن أن تكون قد ساعدت التلميذ في توظيف الجمل البسيطة على الشكل التالي:

– تعود التلاميذ على صياغة جمل و عبارات بسيطة منذ بداية تعليمه و استعمالها في كل المواد الدراسية تقريبا كالتاريخ و الجغرافيا و التربية المدنية و الإسلامية و غيرها.

– إن أسلوبهم في الكتابة بسيط و واضح، حيث لا يتمكنون من تركيب جملة كاملة بشكل صحيح إلا نادراً، فيلجؤون إلى البساطة و السهولة في التعبير بنوعيه.

– التدرب و التمرس على استعمال الجمل لبسيطة في كتابة الوضعيات الإدماجية (التي تكون بمثابة تعبير كتابي) في كل المواد الدراسية.

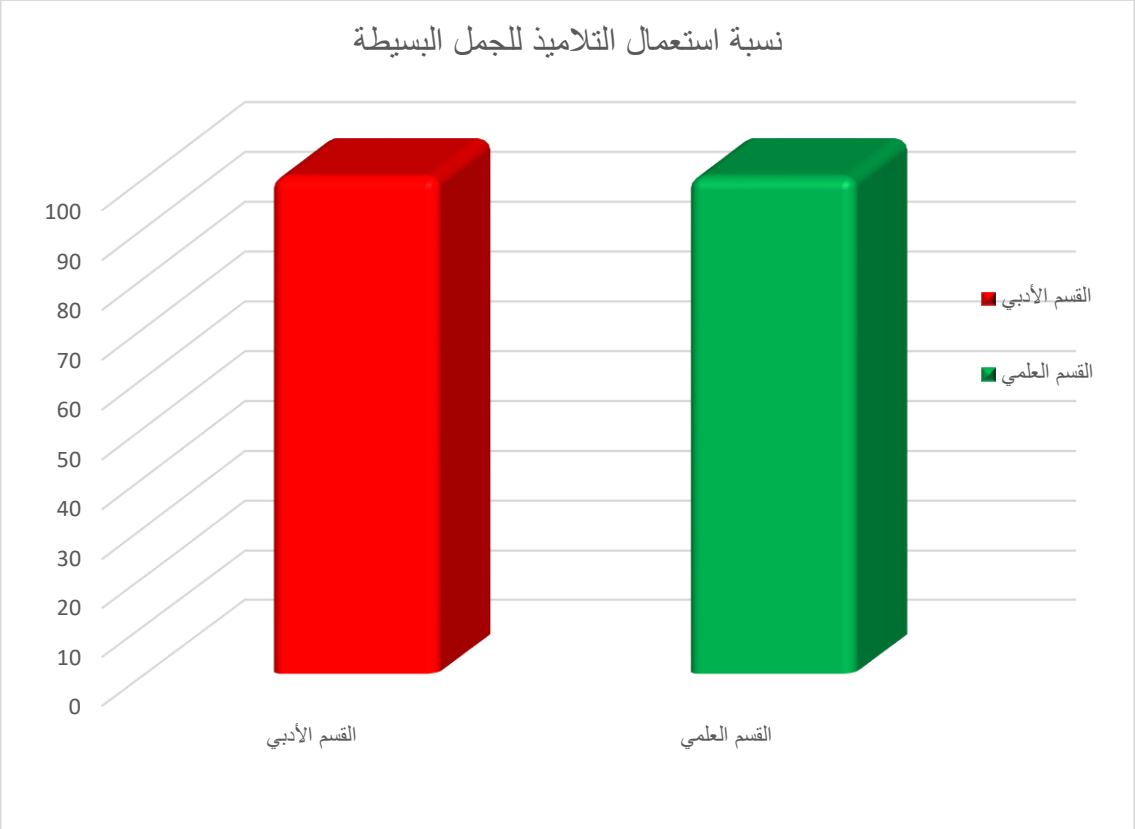
– تعلم التلاميذ كيفية تطبيق قواعد الجملة العربية الأساسية.

– تعود التلاميذ على بناء جمل مفيدة حتى و لو كانت بسيطة يفيدهم في البقاء على تواصل دائم باللغة العربية و قواعدها مما يسمح لهم بالتمكن من مفرداتها و عباراتها لاستعمالها وقت الحاجة.

– تحفيز التلاميذ منذ الابتدائي على صياغة و كتابة الجمل حتى لو كانت بسيطة شرط أن تكتب بأسلوب مميز ينفرد به كل واحد منهم عن الآخر.

– الجملة البسيطة هي أول جملة يتعلمها التلميذ في المدرسة لذا فمن السهل عليه تكوينها وتوظيفا في كلامه و كتاباته.

ويمكن أن نقول أن الســـبب في تمكن التلاميذ من تكوين جمل بســـيطة و تركيبها في كتاباتهم هو ســـبب قاعدي، يعود إلى قاعدة التلميذ منذ الابتدائي (بداية التعليم) إضـــافة إلى الممارسة و التكرار. و الأعمدة البيانية التالية تمثل لنا النسب المذكورة أعلاه:



أعمدة بيانية تمثل نسبة استعمال التلاميذ للجمل البسيطة في التعبير.

6- هل تم توظيف الجمل المركبة في التعابير؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 90
القسم العلمي	% 70

الجدول 11: جدول يوضح نسبة توظيف تلاميذ كلا القسمين للجمل المركبة في تعابيرهم.

حســب البيانات الواردة في الجدول فإن تلاميذ القســم الأدبي نســبة تمكنهم من تركيب الجمل كانت أكبر ب 20 بالمئة مقارنة بتلاميذ القسم العلمي، إذ تقدر نسبة الأدبيين ب 90 بالمئة في حين أن العلميين ب 70 بالمئة، و هذا يدل على أن:

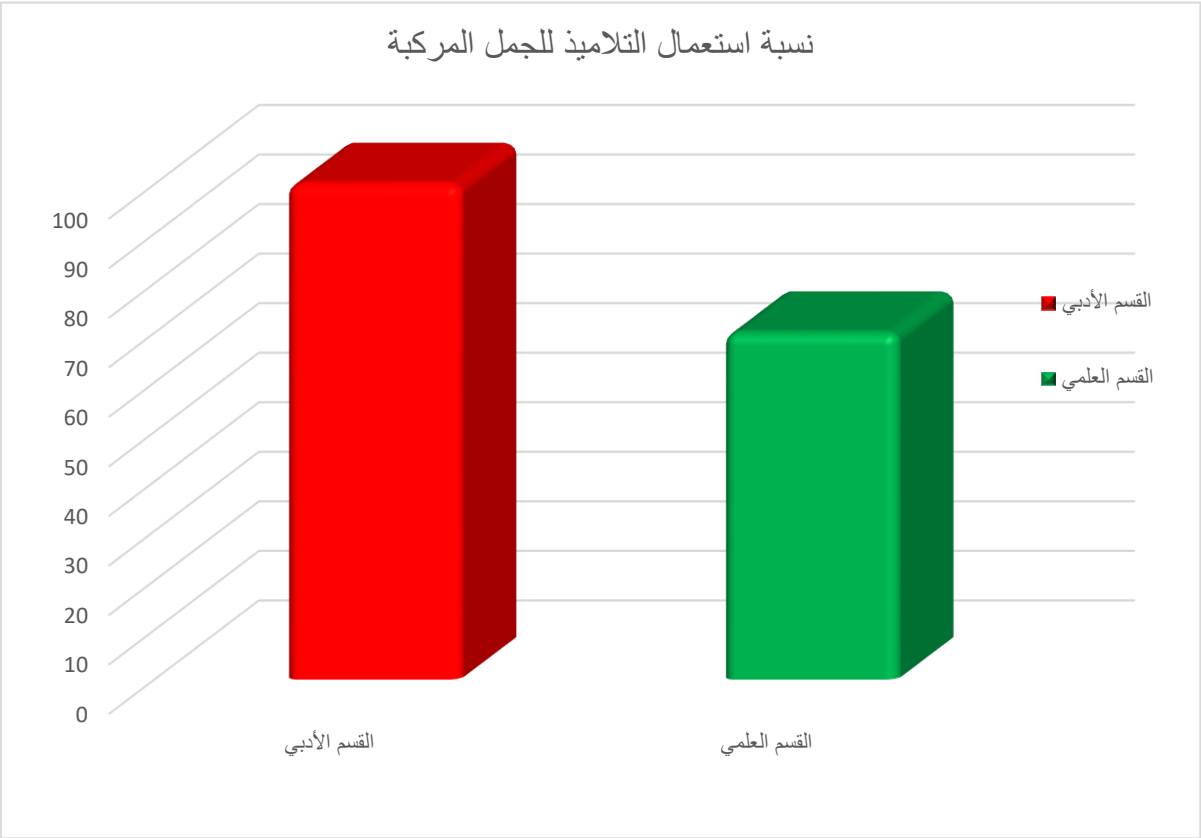
- الحجم الساعي المخصص في برنامج الأقسام الأدبية أوسع قليلا مقارنة ببرنامج القسم العلمي، و ذلك ما أعطى كفاية من الوقت للأدبيين حتى يتمكنوا من التدرب على اللغة أكثر من العلميين، و هذا ما لاحظناه في الميدان تحديدا في القســم الأدبي، حيث لا يتفاعل التلاميذ مع المادة بالشــكل المطلوب و لا يشــاركون بصــورة كافية، إلا أنهم يحاول قدر المستطاع استعمال الجمل المركبة عندما يجيبون على الأسئلة التي تطرحها عليهم الأستاذة.

- معظم تلاميذ القسم الأدبي ملزمين بتركيب الجمل باللغة العربية، لكونهم في القسم الأدبي فهم يحاسبون على سلامة اللغة و الأسلوب و الألفاظ أكثر من العلميين.

- تلاميذ القسم العلمي لا يهتمون بالبلاغة و الإنشاء و لا يأخذونها على محمل الجد عكس الأدبي الذي توجب عليه الاهتمام بها، فهو دائما ملزم بتوظيفه الأساليب البلاغية و الإنشائية في تعبيره سواءً كان كتابياً أو شفهياً، مما يساعده على ترتيب عناصر الجملة ترتيباً صحيحاً و بطريقة تلقائية بسيطة دون جهد أو عناء، و هذا ما وجدناه في تعبير **المتعلم1أ.**

هذا فيما يخص المقارنة بين القسـمين، أما بصـفة عامة فالتلميذ يسـتصـعب اسـتعمال و تمييز حروف الجّر عن بعضـها و الأسـماء الموصـولة و أسـماء الإشـارة و غيرها من الأدوات التي تسـاهم في عملية التركيب، و ذلك ناجم عن عدم معرفته بوظائفها الأسـاسـية التي تؤديها داخل الجملة، و هذا ما نجده عند **المتعلم 2ع** و **المتعلم 6أ**.

إن ضـعف التركيب في حقيقة الأمر يكون سـبباً في ضـعف الكتابة لدى التلميذ بصـفة عامة إلا أن مع عينة بحثنا هذه استثناء، فتلاميذ القسم الأدبي رغم استعمالهم للجمل المركبة بنســـبة أعلى من العلميين إلا أن الأخطاء الإملائية التي يعانون منها، إضـــافة إلى عدم توظيف المطلوب و توفر بعض المعايير الأخرى أدى إلى تدني مســـتوى تعابيرهم، التي تعكس لنا بدرها مســـتواهم الحقيقي في مادة اللغة العربية و آدابها. و الأعمدة البيانية التالية توضيح لهذه النسب:



أعمدة بيانية تمثل نسبة استعمال التلاميذ للجمل المركبة في التعبير.

7- هل تحتوي تعابير التلاميذ نمواً موضوعياً مناسباً؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 40
القسم العلمي	% 70

الجدول 12: جدول يوضح نسبة تقيد التلاميذ بمنهجية التعبير في كلا القسمين.

يظهر لنا من خلال نتائج الجدول أن نسبة 70 بالمئة من تلاميذ القسم العلمي و 40 بالمئة من تلاميذ القسم الأدبي اعتمدوا منهجية سليمة في التعبير، و هذا ما وجدناه عند **المتعلم10ع** و **المتعلم5أ** حيث تحتوي تعابيرهم على نمو موضوعي مناسب؛ متناسق المنهجية

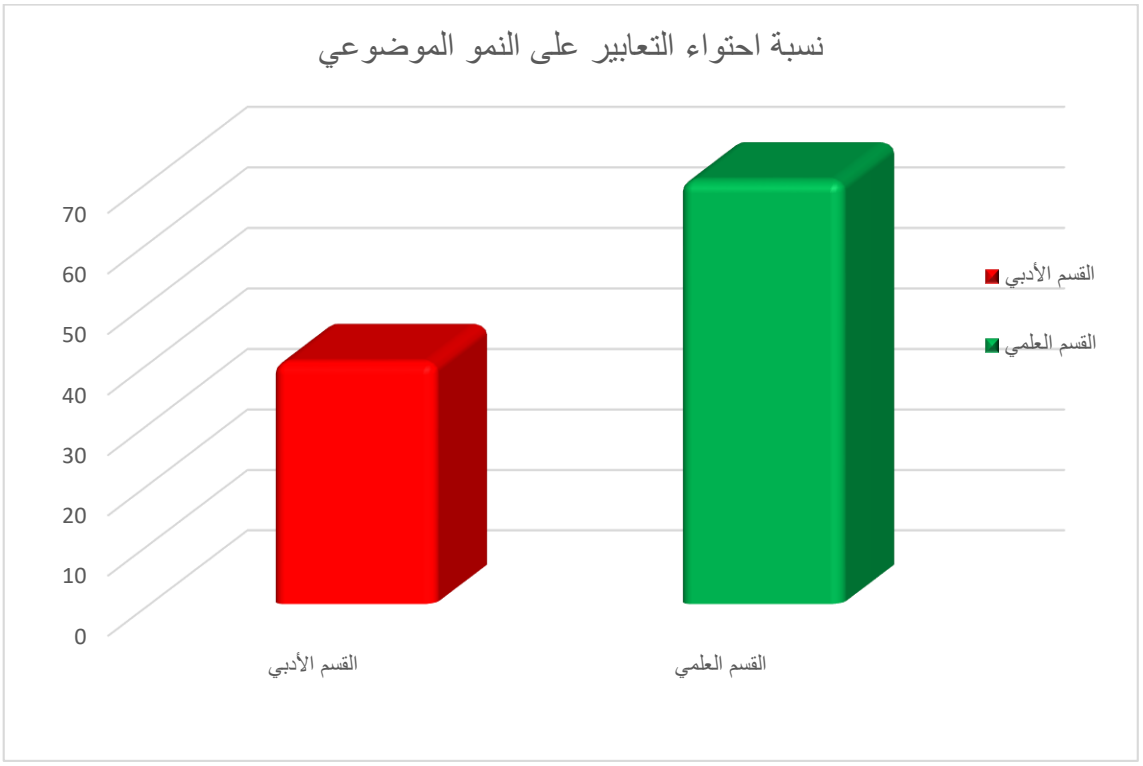
و مترابط الأفكار، و هذه نسب جد قليلة بالنسبة لتلاميذ في السنة الأولى من الطور الثانوي، حيث أن 30 بالمئة من العلميين و 60 بالمئة من الأدبيين لم يتمكنوا من التقيد بمنهجية واضحة أثناء التحرير، و ذلك ناجم عن:

– عدم تمكن تلاميذ كلا القسمين من مهارات التعبير الكتابي الشكلية التي يندرج من تحتها شكل الفقرة (مقدمة، عرض، خاتمة)، علامات الترقيم، صحة الكتابة النحوية و الإملائية.

– عدم تمكن تلاميذ كلا القسمين من مهارات التعبير المتعلقة بالمضمون و التي من تحتها يندرج؛ توظيف المطلوب، تسلسل الأفكار و ترابطها و أصالتها و كفايتها التي تمكنهم من التوصل إلى خاتمة مترابطة مع العرض و الإشكال المطروح في المقدمة، إضافة إلى استعمال الكلمات و الألفاظ المناسبة و التمكن من تركيب جمل مفيدة في المقام الذي يكتبون فيه لتفادي الخروج عن الموضوع.

– عدم تمكن التلاميذ من مهارة تحديد الأفكار الأساسية و مهارة اكتمال أركان الجملة، و مهارة أدوات الربط، إضافة إلى الفشل في عملية انتقاء الكلمات التي تؤدي إلى المعنى بدقة و وضوح.

كل هذه المعلومات تقريباً استنتجناها من خلال تحليلنا للمعايير السابقة، لكون معيار النمو الموضوعي يشملها كلها و لا يتحقق إلا بتحققها، حيث يعتبر توظيف المطلوب و انتقاء الكلمات و استعمال الجمل المناسبة و ترابط الأفكار واحترام علامات الوقف من الأساسيات المهمة في بناء التعبير لدى المتعلم، و بذلك يتم الحكم على التعبير إن كان يتسم بالجودة أو الضعف. و الأعمدة البيانية التالية تمثل لنا النسب التي تحدثنا عنها أعلاه:



أعمدة بيانية تمثل نسبة التعابير التي تحتوي على النمو الموضوعي.

8- هل تم توظيف التعبير العامي من قبل التلاميذ؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 100
القسم العلمي	% 100

الجدول 13: جدول يوضح نسبة عدم استعمال تلاميذ كلا القسمين العبير العامي في تعابيرهم.

يمثل لنا هذا الجدول نسـب التلاميذ المتسـاوية في تجنب العامية و التي حققت 100 بالمئة في كلا القسـمين، و هذا ما التمسـناه من خلال تعابيرهم السـليمة التي تخلو من الأسـلوب العامي، حيث أنها كانت في المسـتوى المرغوب فيه بالنسـبة لتلاميذ في سـنتهم

الأولى من المرحلة الثانوية، و هذا ما لاحظناه في تعبير **م1أ** و **م7ع**، و يمكن إرجاع سبب خلو تعابير التلاميذ من العامية إلى:

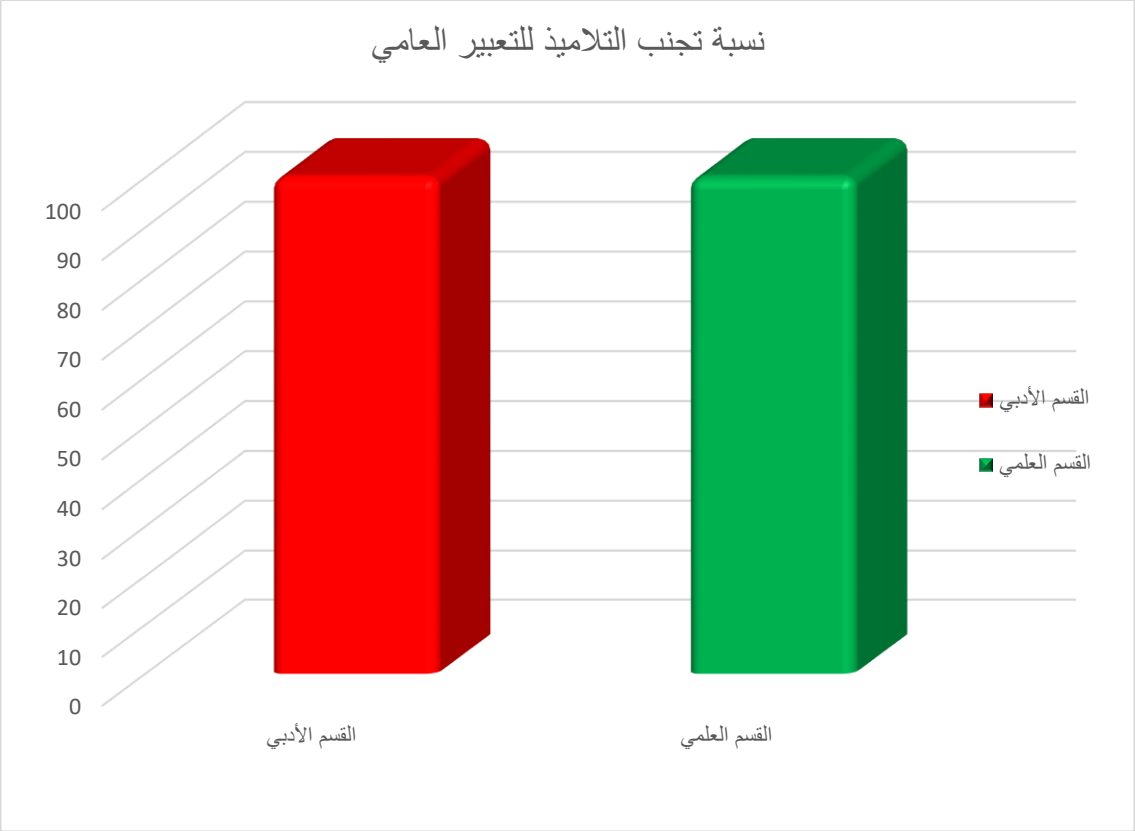
– تعود التلاميذ على استعمال اللغة العربية طيلة مشوارهم الدراسي لكونها مادة دراسية أولا، و لغة تعليمية ثانيا إذ أن معظم المواد الدراســـية المدرجة في المنهاج التربوي لكلا الفرعين تقدم باللغة العربية، مما أوجب عليهم تعلمها و محاولة اتقانها.

– استعمال المعلم اللغة العربية الفصحى في القسم، إذ لا يلجأ إلى العامية إلا عند الضرورة الملحة و هي في حال عدم التمكن من توصيل الفكرة أو المعلومة إلى ذهن المتعلم، إضافة إلى فرض الحديث باللغة العربية الفصحى على المتعلمين في بعض الأحيان.

– استفادة المتعلمين من الحصص المخصصة لنشاط التعبير الكتابي حسب المقررات الدراسية، حيث تم تعليمهم الخطوات الأساسية و اللازمة لتحرير تعبير بلغة سليمة، إذ تعد إلزامية استعمال اللغة العربية الفصحى بقواعدها الصحيحة أولها، و هذا ما لاحظناه أثناء تحليلنا التعابير.

– يساعد التعبير الكتابي المتعلم على ترتيب أفكاره و انتقاء ألفاظ مناسبة لموضوعه باللغة العربية، فيجد راحته من خلال الوقت الكافي الذي يحصـــل عليه أثناء التحرير لإعادة النظر فيما كتبه و تصـــحيح أخطاءه، عكس المشـــافهة التي تقيده و تضـــعه تحت الأمر الواقع، فالتلميذ إذ ما حاول الحديث بالفصحى سرعان ما تتغلب عليه العامية و هذا ما التمسناه في الممارسة اللغوية الشفهية لدى التلاميذ خلال حضورنا في الميدان، حيث يلجؤون إلى العامية بمجرد استصعباهم لأمر ما باللغة العربية الفصحى.

من هنا ندرك أن اللغة المكتوبة لدى أغلب المتعلمين تكون ســـليمة عكس المشـــافهة، و الرسم البياني التالي يمثل هذه النسب:



أعمدة بيانية تمثل نسبة تجنب التلاميذ للتعبير العامي.

9- ما مدى ركاكة أسلوب التلاميذ في التعبير؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 70
القسم العلمي	% 90

الجدول 14: جدول يوضح نسبة ركاكة تعابير تلاميذ كلا القسمين.

دلّت بيانات هذا الجدول على نسبة الركاكة في تعابير تلاميذ كلا القسمين، فمعظمها ليست ركيكة لأنها كتبت بلغة حاولت أن تكون سليمة و بتعبير خالي من التكرار، إذ أن

الركاكة في أوراق الأدبيين أعلى بنسبة 20 بالمئة مقارنة بالعلميين الذين وجدنا عندهم تعبير واحد يعاني من الركاكة و عدم الوضوح و هو عند **م4ع**، ف 90 بالمئة من تلاميذ القسم العلمي، إذن أفكارهم واضحة و عباراتهم سليمة و ألفاظهم مناسبة، بينما عند الأدبيين 70 بالمئة فقط و هذا ما دل عليه تعبير **م10ع** و **م5أ**، وهذا التفاوت يمكن أن يكون بسببه:

– عدم وضوح الفكرة في ذهن المتعلم.

– غياب التركيز لدى تلاميذ الأقسام الأدبية، و عدم قدرتهم على التحكم في الأفكار و تصنيفها و ترتيبها ترتيباً متماشياً مع مقتضيات الحال و متطلبات الموضوع، إذ لا يفرقون بين الفكرة العامة و لا الأفكار الجزئية، فالتركيز إذن أمر ضروري و أساسي أثناء تحرير التعبير.

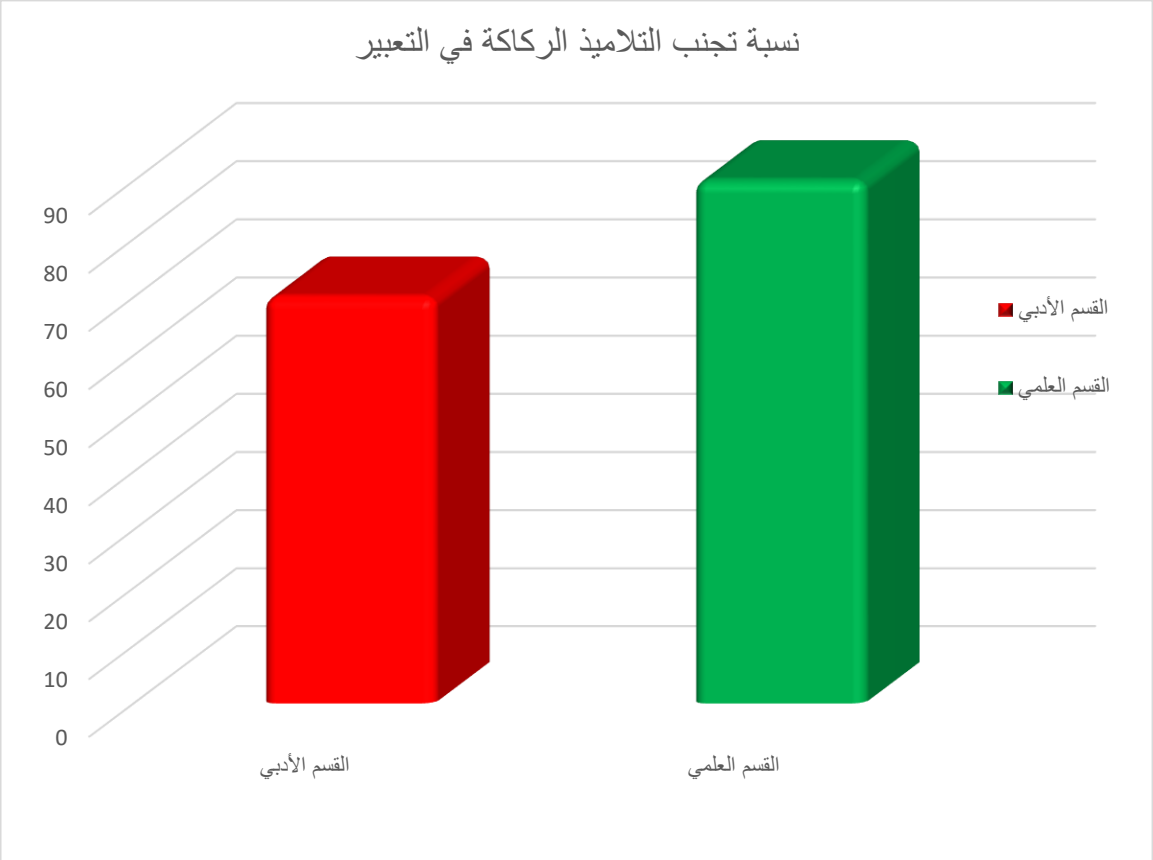
– ضعف و تدني مستوى الأدبيين مقارنة بالعلميين، حيث أن تلاميذ الأقسام العلمية أحسن و أكثر مثابرة و قابلية الاستيعاب لديهم أكبر عن الأدبيين.

– العلميين مهتمين بمادة اللغة العربية و آدابها، رغم أنها ليست مادة أساسية مثلما هي بالنسبة للأدبيين الذين يهملونها، و لا يعطونها حقها من الاهتمام و ذات معامل مرتفع قادر على التأثير في علاماتهم ارتفاعاً و انخفاضاً.

– افتقار معظم تلاميذ القسم الأدبي للرصيد اللغوي بسبب عدم المطالعة، وتأثير مشكل الترجمة الحرفية للمصطلحات و النصوص الأجنبية الغير السليمة على المتعلم، كما يمكن أن يكون السبب أيضا متمثل في عدم وضوح الفكرة مما يصعب على المتعلم عملية توظيف الصيغ المناسبة للتعبير عنها.

– و بشـكل عام نقول أن عدم اهتمام المتعلم بالدراسـة ككل و اللغة العربية كجزء، له تأثير كبير في تحصـيله الدراسـي و هذا ما رأيناه في تلاميذ القسـم الأدبي في الميدان؛ ضـعف و اهمال.

لحل هذه المشـكلة وجب على التلميذ الأدبي التمرن على القراءة و الكتابة باسـتمرار و التعبير على الأفكار بأبسط الأساليب، إضافة إلى قراءة النص أو المطلوب قراءة متأنية. و الرسم البياني الموالي سيمثل لنا هذه النسب:



أعمدة بيانية تمثل نسبة تجنب التلاميذ الركاكة في التعبير.

10- ما مدى ضعف تعابير التلاميذ في كلا القسمين؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 40
القسم العلمي	% 70

الجدول 15: جدول يوضح نسبة التعابير الغير ضعيفة لتلاميذ كلا القسمين.

انطلاقا من النتائج التي توصـــلنا إليها بعد تحليلنا لتعابير التلاميذ، نفهم أن هناك تبايناً ملحوظ بين القسمين، حيث أن الأدبين هم الأضـعف في التعبير مقارنة بالعلميين بنسبة 30 بالمئة (العلميين 70 بالمئة/ الأدبيين 40 بالمئة)، و السبب غالبا ما يعود إلى:

– عدم إدراك القواعد النحوية و الصـــرفية و البلاغية و إهمالها لكونها معقدة بالنســبة لهم، و مثلما قلنا ســابقاً أن العلميين قادرون على تحليل و تبســيط المعقد عكس الأدبيين الذين لا يفهمونها و لا يســتطيعون توظيفها أو تطبيقها في تعابيرهم مما أدى إلى ضـــعف مســتواهم و تدنيه مقارنة بالعلميين، فلصـعوبة تطبيق القواعد واستخدامها تأثير كبير على النتاج اللغوي للتلميذ.

– عدم تعويد التلاميذ على التعبير و إنشـــاء المواضـــيع، و عدم توفير الوقت الكافي لهذا النشـــاط فيهملونـه لذلك يواجهون صـــعوبة كبيرة و مشـــقة خلال عملية جمع الأفكار و استحضار المعلومات كذلك اختيار الكلمات المناسبة أثناء التعبير.

– عدم إقبال التلاميذ على المطالعة أو الرغبة فيها ينتج عنه نقص على مســـتوى الأفكار حيث لا يتمكنون من تصـــنيفها و ترتيبها و ربطها ربطاً صـــحيحاً مع بعضـــها البعض بلغة سليمة، و هذا ما نجده عند **المتعلم4ع** و **المتعلم9أ**.

و هذا بالنسبة للتلميذ الأدبي فقط، أما فيما يخص تلاميذ كلا القسمين فنجد أن تعابيرهم تعاني ضعفاً بسبب:

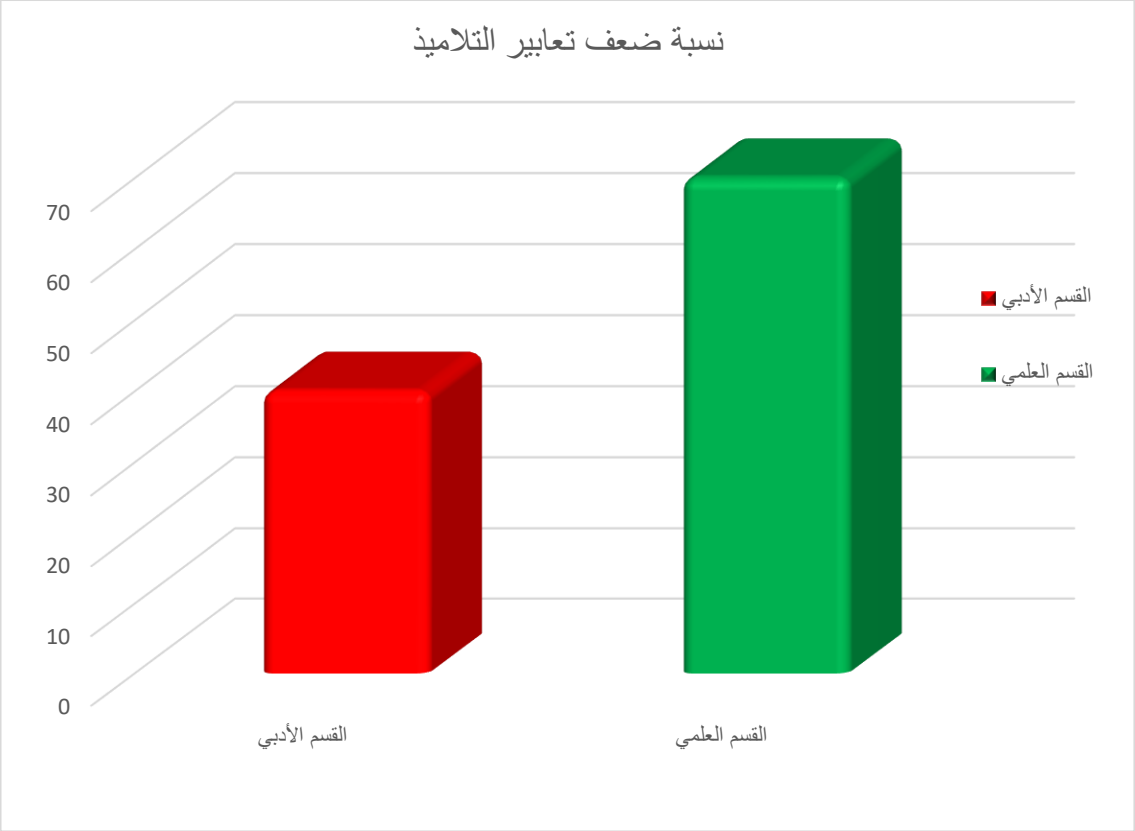
- عدم التركيز أثناء التحرير.

- الأدب و اللغة العربية في نظرهم لا تخدم العصر ولا تواكب التطور التكنولوجي.

- الضعف بصفة عامة يعزى إلى ضعف القاعدة المعرفية السابقة للتلاميذ في مختلف السنوات الدراسية (الابتدائية و الإكمالية)، لذلك تلازمه صعوبات تعلمها حتى في الثانوية، فقاعدته هشة غير سليمة بسبب الطريقة الخاطئة التي انطلق بها.

- بما أن التعبير عملية ذهنية معقدة تبدأ بولادة الفكرة و من ثم نقلها إلى الآخرين، فالتلاميذ لا يتمكنون من تأليف الأفكار لأنهم لا يملكون ثروة كافية في الألفاظ بالنسبة لمستواهم.

إذاَ فالأدبيين و العلميين يتفاعلون مع اللغة العربية من أجل معاملها، الذي يساعده على تحقيق معدلات مرتفعة لذا يهتمون بها، أي من أجل المعامل فقط مما ساهم في ارتفاع نسبة الضعف البارز على مستوى تعابيرهم، و هذا رسم بياني يوضح هذه النسب:



أعمدة بيانية تمثل نسبة ضعف تعابير التلاميذ.

11- هل أسلوب التلاميذ في التعبير جيد؟

الفئة	النسبة
القسم الأدبي	% 40
القسم العلمي	% 70

الجدول 16: جدول يوضح نسبة التعابير الجيدة لتلاميذ كلا القسمين.

انطلاقا من إحصائيات و نسب هذا الجدول و ما استنتجناه بعد تحليلنا للمعايير السابقة، نستنتج أن نسبة التعابير الجيدة لدى تلاميذ القسم الادبي تمثل 40 بالمئة و هي نسبة قليلة

جدا مقارنة بتلك التي تخص تلاميذ القســـم العلمي، إذ أن 70 بالمئة منهم كانت تعابيرهم جيدة في المستوى رغم ما شاب بعضـها من أخطاء الإملائية، و هذا الفرق الشاسع الموجود بين نتائج التعابير يفتح أمامنا مجالاً من المقارنة بين تلاميذ كلا القســـمين و تلخيص أهم أسباب التفاوت التي ساهمت في إيضاح هذا الاختلاف:

– المسـتوى العالي للعلميين و تفوقهم في الدراسـة بشـكل عام، عكس الأدبيين الذين يعانون ضــعفً من كل الجوانب أي كل المواد الدراســية تقريبا من بينها اللغة العربية التي هي مادة لأساسية بالنسبة لهم.

– اهتمام بعض التلاميذ الأدبيين باللغة العربية من أجل معاملها المرتفع فقط، قاصـــــدين تحقيق أفضـل المستويات التي تمكنهم من الحصـول على علامات جيدة في المادة، حيث أن أغلبهم ضعفاء المستوى في المادة بشكل خاص و الدراسة ككل بشكل عام.

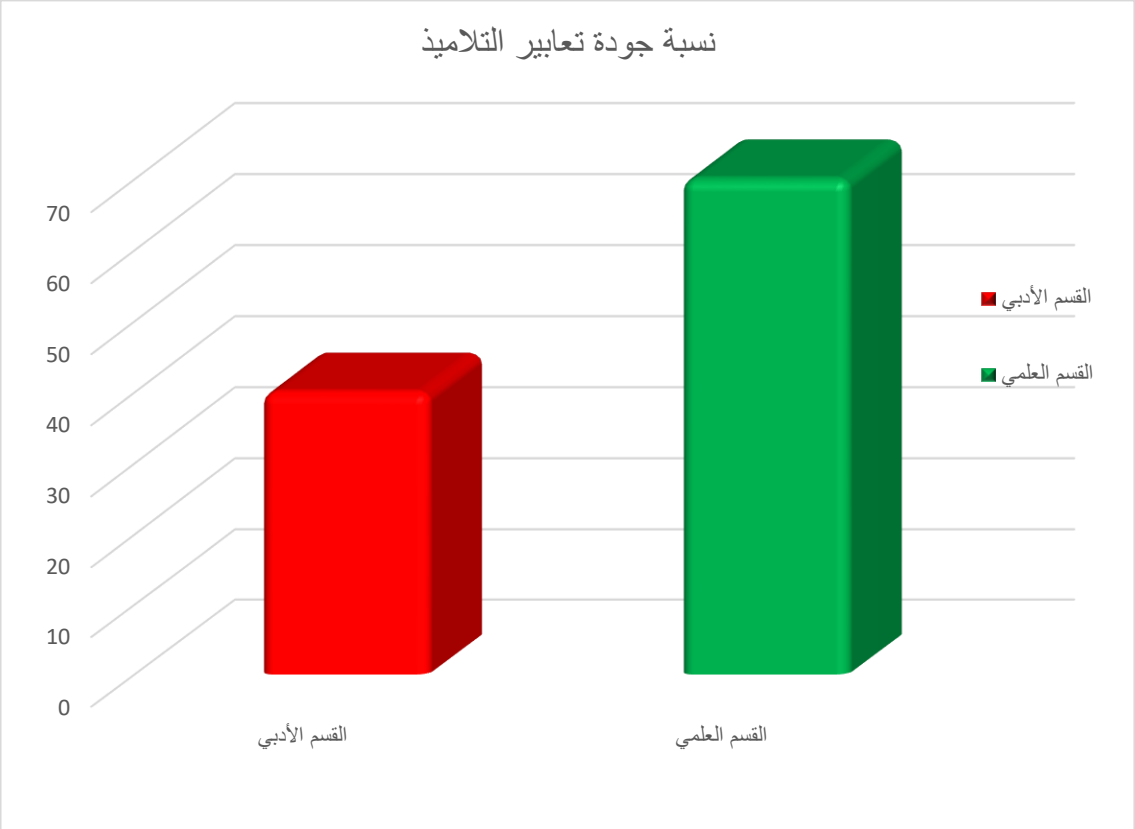
– رغم انخفاض معامل مادة اللغة العربية و آدابها عند العلميين مقارنة بالأدبيين، إلا أنهم يهتمون بها من أجل تحقيق علامات جيدة كذلك، فهذا أصبح الشغل الشاغل بالنسبة لتلاميذ هذه الأيام.

– نظرة المجتمع و رأي الأســرة كلها عوامل ســاهمت بالدرجة الأولى في تدني المســتوى الدراسـي للتلميذ الأدبي، مما يدفعه للنفور من الدراسة عامة و مادة اللغة العربية خاصـة نظراً لأنها لا تقتصـــر على كونها مادة دراســية فقط، و إنما هي لغة لتعليم المواد الأخرى كذلك و هذا الضعف الذي يعاني منه التلميذ يسبب له التعب و الملل من الدراسة .

– فهم التلميذ العلمي لمختلف أنشـــطة اللغة العربية، لأنه كما نقول دائماً منذ بدايتنا في تحليل التعابير أنها مادة سهلة و بسيطة بالنسبة له شأنها شأن المواد العلمية الأخرى، فمثلما تمكن من فهم المواد العلمية الأخرى ســـيتمكن حتماً من التعامل مع اللغة العربية، التي تعد

من أعقد العلوم التي تستدعي للذكاء و سرعة البديهة للتعامل معها، و هذا ما تبين لنا من خلال تعبير **المتعلم 10ع**.

من خلال نتائج المعايير الأخرى نستنتج أنه لا يمكن أن نحكم على تعبير أنه جيد إلا توفرت فيه بعض الشروط كتوظيف المطلوب و عدم الوقوع في الأخطاء الإملائية و التركيبية و توظيف منهجية التعبير الصحيحة بأسلوب غير ركيك و خالي من العامية.
و الرسم البياني الآتي يمثل لنا نسبة التعابير التي تتصف بالجودة عند تلاميذ كلا القسمين:



أعمدة بيانية تمثل نسبة التعابير الجيدة للتلاميذ.

و بعد انتهاءنا من عملية تحليل التعبير الكتابي الخاص بتلاميذ السنة الأولى ثانوي (القسم الأدبي و القسم العلمي)، توصلنا إلى مجموعة من النتائج و البيانات التي أكّدت لنا

أن رأي الأســتاذة حول تفوق العلميين عن الأدبيين في المســتوى الدراســي العام و الخاص باللغة العربية، و تأثير قرار التوجيه في كيفية تفاعل التلميذ الأدبي مع مادة اللغة العربية كان صحيحا.

حيث لاحظنا ذلك الضعف الذي تحدثت عنه الأستاذة في كل المجالات الدراسية، و في كل المستويات الخاصة باللغة العربية من نحو و صرف و إملاء و تركيب، فأغلب التلاميذ يكتبون فقط دون رقابة لا يميزون بين الرفع و النصـــب و الجر ولا بين الاســـم و الفعل، و الأســتاذ مجبر بأن يفهم ما يقصــدونه حيث أن هذه المشــكلة ناتجة عن تلك العملية التي اعتمدت في تعليمهم الابتدائي، و التي ترتكز على التلقين والحفظ دون القدرة على تجســيدها أثناء استعمال اللغة.

خلاصة:

توصلنا في نهاية الدراسة التطبيقية الميدانية إلى أن تلاميذ القسم الأدبي و تلاميذ القسم العلمي لا يتفاعلون بنفس الطريقة مع مادة اللغة العربية و آدابها، حيث أن العلميين هم الأفضـــل و الأكثر تفاعلا مع الأســـتاذة التي تبذل معهم جهداً أقل مقارنة بالذي تبذله مع الأدبيين، و هذا ما استنتجناه من خلال تحليلنا للملاحظات الميدانية و المقابلة التي أجريناها مع الأستاذة، إضافة إلى التعبير الكتابي الذي عكس لنا تماما مستوى كل تلميذ من العينة في مادة اللغة العربية و آدابها، و هناك تأكدنا من تدني المســـتوى الدراســـي العام للتلميذ الأدبي في كل المواد الدراسية تقريباً، و من بينها مادة اللغة العربية، إضافة إلى ضعف القاعدة التي انطلق منها منذ الابتدائي و التي ترافقه طيلة مشواره الدراسي، و تسبب له التعب و الملل اللذان يدفعان به للنفور من الدراسة.

كذلك سوء التوجيه، حيث يتم توجيه التلاميذ الضعاف إلى الدراسات الأدبية فيأثرون على البقية مما يساهم في تدني مستوى هذا التخصص و تراجع مكانة اللغة العربية التي تعتبر مادة أساسية فيه، حيث أنه ليس هناك تفسير آخر لضعف مستوى الأدبيين في أكثر مادة أساسية و ذات معامل أكبر عندهم، أي أن الدراسات الأدبية لم تأخذ حقها كما يجب.

خاتمة

تدخل دراستنا هذه في إطار الاهتمام باللغة العربية في المؤسسات التربوية و محاولة تحسين مستواها، الأمر الذي من شأنه أن يغير من اتجاه التلاميذ نحوها و يساعد على اهتمامهم بدراستها و رفع مستواهم في المادة و الوصول بها إلى مستوى المواد العلمية من حيث العناية و الاهتمام و الأهمية.

بعد دراستنا و تحليلنا لموضوع " **تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي بين الجذعين المشتركين الأدبي و العلمي** "، الذي تطرقنا فيه إلى كيفية تفاعل تلاميذ كلا الجذعين مع مادة اللغة العربية وآدابها و مدى استيعابهم لها، توصلنا إلى جملة من النتائج التي كانت عبارة عن أجوبة لإشكالية بحثنا، و المتمثلة فيما يأتي:

- مرّ النظام التربوي في الجزائر بعدة مراحل قبل تشكله النهائي الحالي، و شهد تحولات عميقة في شكله و مضمونه على مر السنين الماضية، خاصة فيما يتعلق باللغة العربية التي تعيش واقعاً مزرياً في المجتمع الجزائري بصفة عامة و المؤسسة التربوية بصفة خاصة.
- انتشار الأخطاء اللغوية و كثرتها في وسائل الإعلام و الاتصال و مواقع التواصل الاجتماعي و اللافتات الإشهارية، كلها عوامل تساهم في وقوع المتعلمين في الأخطاء التي تؤثر عليهم و على سلامة لغتهم العربية سواء كانت شفهية أو كتابية لأنها تتعارض مع ما يتلقونه من قواعد مضبوطة في المؤسسة التعليمية.
- تدني و تراجع اللغة العربية على المستوى العام، و احتقار المجتمع لدراستها مقابل الإهتمام بالمواد العلمية و اللغات الأجنبية، فاللغة العربية في الجزائر تعيش صراعاً مع اللهجات العامية و اللغات الأجنبية و المواد العلمية في آن واحد.
- معظم التلاميذ مهملين للدراسة و لا يراجعون دروسهم بصفة عامة، و لمادة اللغة العربية بصفة خاصة بحجة أنها لا تخدم العلم و لا تواكب التطور التكنولوجي.

- معظم المشـاكل اللغوية التي يعاني منها التلميذ سـببها عدم التركيز، لا في الكتابة و لا في الدراسة ككل.
- معظم تلاميـذ الطور الثـانوي لا يـدركون القواعـد اللغويـة، فيعجزون عن فهمهـا واسـتيعابها أو ربطها بالجانب المكتوب، بسـبب الإهمال و عدم مراجعة دروس القواعد النحوية، الصـرفية، البلاغية و الإملائية، لذلك يواجهون صـعوبة في تطبيقها و توظيفها أثناء الكتابة.
- اللغة العربية و آدابها في نظر التلاميذ لا تخدم العصر ولا تواكب التطور التكنولوجي.
- تلاميذ الأقسـام العلمية أحسـن مثابرة و أكثر قابلية لاسـتيعاب مادة اللغة العربية بكل قواعدها، مقارنة بالأدبيين الذين يعانون ضعفاً يشعرهم بالملل و يدفعهم للتخلي عن مقاعد الدراسة.
- الصـعوبات التي يواجهها المتعلم خلال تعلمه للغة العربية خصـوصـاً في المرحلة الثانوية هو سـبب قاعدي، أي أن طريقة الانطلاقة من الابتدائي حيث تعلم أسـاسـيات القراءة والكتابة لأول مرة في حياته كانت خاطئة و بناءً على ذلك فالضـعف الذي يعاني منه التلميذ الأدبي هو ضـعف قاعدي بالدرجة الأولى، فقاعدة التلميذ العلمي أمتن و أقوى من قاعدة التلميذ الأدبي.
- تدني المسـتوى العام للتلاميذ الأدبيين في جميع المواد الدراسـية، خاصـة النشـاطات المرتبطة بالإملاء كالخط و التعبير و القراءة باللغة العربية التي تعبر أول لغة يقع فيها المتعلمين في الأخطاء الإملائية، نظراً لكثرة قواعدها و صـعوبتها رغم كونها مادة أساسية في تخصصه.
- غياب الدافعية لدى التلميذ الأدبي بسـبب نظرة الاحتقار التي يتلقاها من الوسـط الأسـري و المجتمع، مما أدى إلى ضـعف تحصـيله الدراسـي الذي سـبب له الملل و النفور من

المادة وعدم التركيز في فهم قواعدها لاستدراكها وقت الحاجة، فغموض المستقبل المهني يؤثر على تعليم اللغة العربية بسبب سيطرة الدراسات العلمية على الدراسات الأدبية.

- افتقار المناهج و المقررات الدراسية لعنصري الإثارة و التشويق مما يسبب الملل للتلاميذ.
- طريقة تفاعل العلميين مع مادة اللغة العربية و آدابها أفضـــل بكثير من طريقة تفاعل الأدبيين الذين يعانون ضعفاً في الكثير من الجوانب اللغوية.
- العلميون مهتمون بمادة اللغة العربية و آدابها، رغم أنها ليسـت مادة أسـاسـية مثلما هي بالنســـبة للأدبيين الذين يهملونها و لا يعطونها حقها من الاهتمام و ذات معامل مرتفع قادر على التأثير في علاماتهم ارتفاعاً و انخفاضاً.
- افتقار معظم تلاميذ القسـم الأدبي للرصـيد اللغوي بسـبب عدم المطالعة، وتأثير مشـكل الترجمة الحرفية للمصـطلحات و النصـوص الأجنبية الغير السـليمة على المتعلم، كما يمكن أن يكون السـبب أيضـا متمثل في عدم وضـوح الفكرة مما يصـعب على المتعلم عملية توظيف الصيغ المناسبة للتعبير عنها.
- عدم إقبال التلاميذ على المطالعة أو الرغبة فيها ينتج عنه نقص على مســـتوى الأفكار حيث لا يتمكنون من تصنيفها و ترتيبها و ربطها ربطاً صحيحاً مع بعضـها البعض بلغة سليمة.
- المستوى العالي للعلميين و تفوقهم في الدراسة بشكل عام، مقارنة بالأدبيين الذين يعانون ضعفً من كل الجوانب أي كل المواد الدراسية تقريبا من بينها اللغة العربية.
- رغم انخفاض معامل مادة اللغة العربية و آدابها عند العلميين مقارنة بالأدبيين، إلا أنهم يهتمون بها من أجل تحقيق علامات جيدة كذلك، فهذا أصـبح الشـغل الشـاغل بالنسـبة لتلاميذ هذه الأيام.

في ضوء النتائج المستخلصة من خلال هذه الدراسة نقترح ما يأتي:

- الاهتمام بالتعليم الابتدائي أكثر من غيره في المراحل التعليمية الأخرى لأنه يشكل القاعدة التعليمية للتلميذ، فإن كانت متينة ارتفع مستواه و إن كانت ضعيفة فالعكس.
- إعادة النظر في مناهج اللغة العربية و تطويرها بحيث تتحســـن أذواق التلاميذ و ميولهم و اتجاهاتهم.
- تشجيع دراسة اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال إجراء مسابقات أدبية تخصص فيها جوائز مغرية للفائزين.
- اعتماد الفصحى في التدريس، و في كل أوجه التخاطب في إطار المدرسة، لتعويد التلميذ عليها و التقليل من اللهجة العامية قدر المستطاع.
- أن تشــمل الكتب الدراســية و الكتب المرتبطة باللغة و الأدب العربي على كل ما يحفز التلميذ، و يدفعه إلى ممارسة اللغة الفصحى الملائمة لروح العصر.
- رفع معدل القبول في الدراسات الأدبية، حيث لا تصبح وجهة من تعذرت عليه الدراسات العلمية أو لأنه كان خياراً سهلاً أو لربما الوحيد لإكمال الدراسة.
- من الحلول الممكنة أيضــاً في علاج تدني مستوى اللغة العربية، تقليص المواد الدراسية في الطور الابتدائي.
- يجب تعليم القواعد اللغوية للتلاميذ بالشـــكل الصـــحيح و ذلك ليس من أجل معرفتها فحسب، بل من أجل إثراء الرصيد اللغوي و خدمة اللسان العربي.
- توجيه التلاميذ إلى الكتب التي تتناسب مع مستواهم للمطالعة.
- تحديد أســـباب الصـــعوبات و الضـــعف عند كل تلميذ ليتم تحديد المهارات المطلوبة استخدامها لعلاج هذا الضعف.
- إعداد تدريبات و تمارين أكثر سواء كانت صفية أو منزلية في مادة اللغة العربية.

و في الأخير نـأمل أن نكون قد وُفقْنَـا و لو بـالقليل في الإلمـام و الإحـاطـة بمختلف عناصــر هذه الدراســة أو هذا البحث، و نرجو أن تكون هناك دراســات مســتقبلية تهتم بهذا

الموضــوع و تتعمق أكثر في هذا البحث و بشــكل أفضــل لبلوغ النتائج و الحصــول على معلومات أكثر دقة من التي توصلنا إليها.

قائمة المراجع

1- ســماعلي ســميحة، طرائق تدريس قواعد اللغة العربية، مذكرة ماســتر، جامعة قالمة، الجزائر، 2015/2014.

2 - إبراهيم هياق، اتجاهات أســاتذة التعليم المتوســط نحو الإصــلاح التربوي في الجزائر، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011/2010.

3- أحمد بطاح، إدارة الموارد البشــرية في النظام التعليمي، ط1، دار الشــروق للنشــر و التوزيع، عمان، الأردن، 2019.

4- أســامة محمد البطانية وآخرون، صــعوبات التعلم بين النظرية والممارســة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

5- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاســتقلال، دط، المؤســســة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.

6- أوكيل رقية، موقف تلاميذ الطور الثانوي من مادة اللغة والأدب العربي - السـنة الثانية أنموذجـا-، مـذكرة ليســـانس، جـامعـة العقيـد أكلي محنـد اولحـاج، البويرة، الجزائر، 2011/2010.

7- بلحســين رحوي عباســية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، مذكرة دكتوراه، جامعة ألسانيا، وهران، 2012/2011.

8- بوجمعة وعلي، أزمة اللغة العربية: الأسباب، المظاهر وسبل التجاوز، مجلة المستقبل العربي، العدد481، بيروت، مارس، 2014.

9- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

10- جمال محمد أبو الوفا و آخرون، الاتجاهات المعاصـــرة في نظم التعليم، دط، دار الجامعة الجديدة، بنها، مصر، 2008.

11- جودت عزت عطوي، أســاليب البحث العلمي؛ مفاهيمه، أدواته و طرقه الإحصــائية، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2007.

12- رانية بوغرارة، مدى مســـاهمة البرامج التعليمية لمنهاج الجيل الثاني في التحصـــيل الدراســي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا، مذكرة ماستر، جامعة العربي بن المهيدي بأم البواقي، الجزائر، 2021/2020.

13- زيزي دنيا، الطرائق النشـــطة وأثرها في تدريس قواعد اللغة العربية، مذكرة ماســـتر، جامعة أم البواقي، الجزائر،2020/2019.

14- ســـامي عريفج و آخرون، في مناهج البحث العلمي و أســـاليبه، ط2، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999.

15- شريفي ياسين، التخطيط الاستراتيجي المدرسي في ظل قانون المدارس الخاصة في الجزائر 2008/2003، مذكرة ماجستير، جامعة دالي إبراهيم، الجزائر 2010.

16- صالح بلعيد، في الناهج اللغوية و إعداد الأبحاث، دط، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2005.

17- ظبية سعيد ألسليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، دط، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002.

18- عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ط2، دار المناهج، الأردن، 2000.

19- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997.

20- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007.

21- عمر بوحوش، مناهج البحث العلمي طرق إعداد البحوث، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009.

22- فاطمة عوض صابر وآخرون، أسس و مبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، 2002.

23- فريدة فركول، النظام التربوي الجزائري: تمويله و فعاليته و مردوده الداخلي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008/2007.

24- فطاني، استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة، مذكرة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم، اندونيسيا، 2011.

25- محمد الهادي عطوي، أزمة اللغة العربية: الأمية الجديدة وغياب الأمن اللغوي، مجلة أبوليوس، جامعة باجي مختار، عنابة -الجزائر-، المجلد 06، العدد 02، جوان، 2019.

26- محمد عطية الإبراشي، الاتجاهات الحديثة في التربية، ط7، دار إحياء الكتب العربية، 1966.

27- محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، ط1، دار المصرية اللبنانية، بيروت، لبنان، 2000.

28- موساوي عبد القادر، تراجع استعمال اللغة العربية في المدرسة الجزائرية أسباب وحلول، مذكرة ماستر، جامعة أحمد دراية، أدرار، 2018/2017.

29- نسرين جلال أمين، أثر استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي، مذكرة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا، 2016/2015.

30- نصيرة زيتوني، واقع اللغة العربية في الجزائر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، العدد10، جامعة حائل، السعودية، 2013.

31- هندة قديد، المنظومة القانونية و البرامجية للمنظومة التربوية الجزائرية 1962 – 2013، مجلة الأسرة و المجتمع، المجلد1، العدد2، 2013، المركز الوطني للدراسات و البحث في الحركة الوطنية و ثورة أول نوفمبر 1954.

32- وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الإكمالي، دط، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، 2005.

33- ونوغي ســـماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد، مذكرة دكتوراه، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2011/2010.

34- يوسفي أمال، صعوبات تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي، مذكرة ماستر، جامعة أبو بكر بلقا يد، تلمسان, 2019/2018.

الملاحق

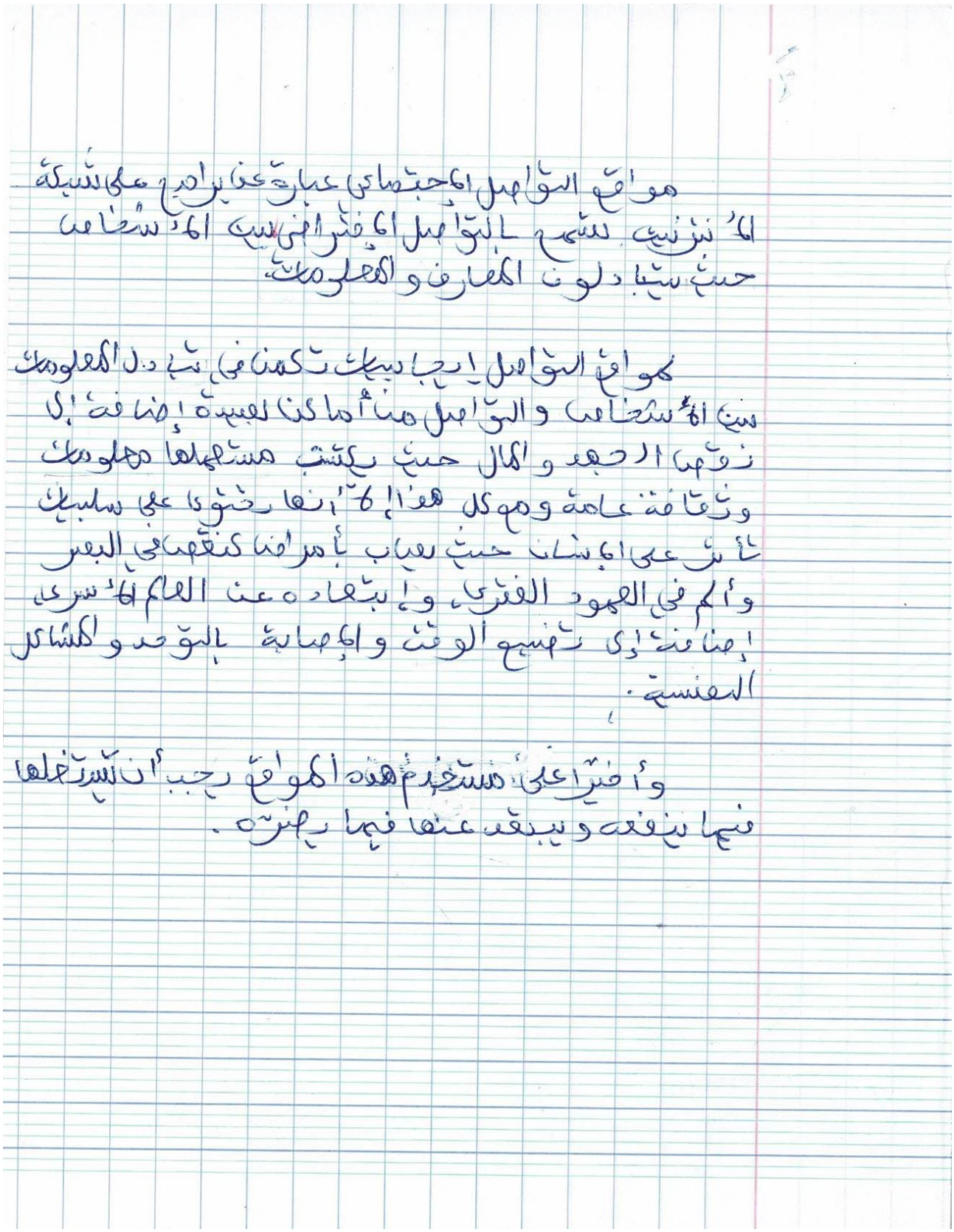
1- وثائق تلاميذ القسم الأدبي.

2- وثائق تلاميذ القسم العلمي.

3- برنامج مادة اللغة العربية و آدابها لسنة أولى جذع مشترك آداب.

4- برنامج مادة اللغة العربية و آدابها لسنة أولى جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

1- وثائق تلاميذ القسم الأدبي:



مواقع التواصل الاجتماعي عبارة عن مواقع على الشبكة العنكبوتية تسمح للتواصل الافتراضي بين الأشخاص حيث يتبادلون المعارف والمعلومات.

مواقع التواصل إيجابياتها تكمن في تبادل المعلومات بين الأشخاص والتواصل مع أصدقاء بعيدة إضافة إلى توفير الجهد والمال حيث يكتشف مستعملها معلومات وثقافة عامة ومهما كل هذا إلا أنها تؤثر على سلبيات تأثر على الإنسان حيث يصاب بأمراض كالتوتر العصبي وألم في العمود الفقري وابتعاده عن العالم الواقعي إضافة إلى تضييع الوقت والإصابة بالوحدة والمشاكل النفسية.

وأخيرا على مستخدم هذه المواقع يجب أن يستغلها فيما ينفعه ويبتعد عنها فيما يضره.

مواقع تواصل اجتماعي عبارة عن تواصل بين العالم منه يتكون من عدة برامج والمستخدمة منها كثير أمثال الفايسبوك نستخدم لإرسال الرسائل نويس إلخ. معظمنا من الناس نتجاوز الحدود والمسافات حيث لا نقدم وقتا للتواصل. مواقع تواصل منه إيجابيات وسلبيات نتحدث عن إيجابيات كونها تستطيع أشياء جديدة وتعارف أصدقاء البعيد وبحوث ومعلومات أما إحدانا السلبيات منه إدمان على الألعاب لا لوقت أمحدد في بعض الأحيان كذلك يكون تشغله في اليوم وكأنه مخير للعين وهذا ما يثير انتباهنا وجد الكثير أيضا حول موقع تواصل لكن نتحدث عنه القليل وهذا ما وجدت تحدثت عنه.

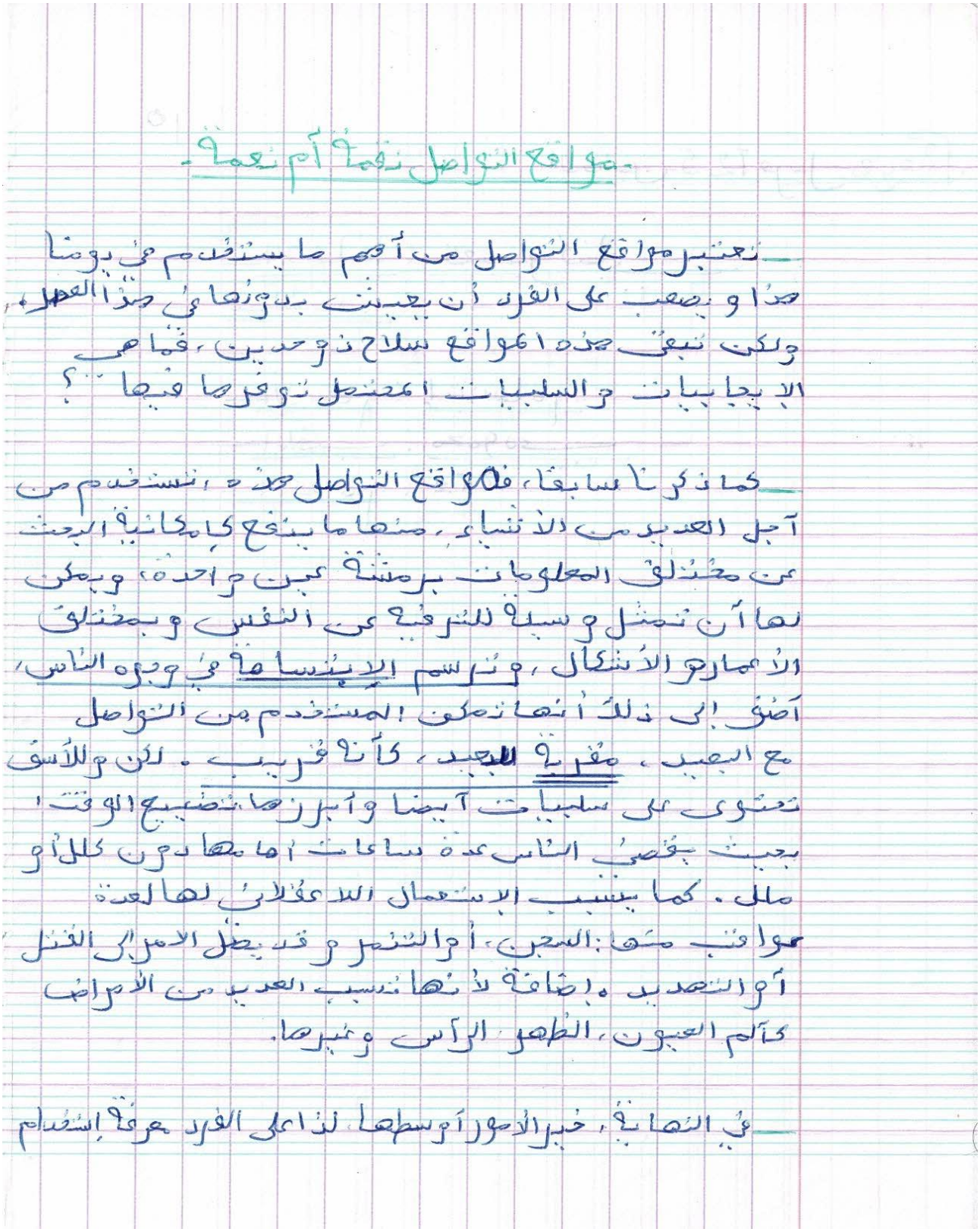
أقدم نصيحة هامة أنا يجب الالتزام الوقتا

تعد شبكات التواصل الاجتماعي من افضل الوسائل المخترعة لغرض التواصل بين الناس بسهولة ولاكنها من جهة اخرى نعمة ونقمة.

- ان وسائل التواصل الاجتماعي فيها عيوب ومن بينها الادمان عليها وعدم تواصلك مع العالم الخارجي ويمكن سرقة معلوماتك الشخصية وافساد العلاقات بين افراد الاسرة وتدهور صحتك النفسية والجسمية ولاكن من جهة اخرى وسائل التواصل الاجتماعي لها ايجابياتها ومنها: البيع والشراء السريع تنمية قدراتك في التواصل مع الغير. العثور على عمل بسرعة. التواصل بين افراد العائلة والاقارب.

- ولهذا اصبحة لشبكات التواصل الاجتماعي موجودة في كل بيت وكل عائلة.

2- وثائق تلاميذ القسم العلمي:



مواقع التواصل نعمة أم نقمة؟

- تعتبر مواقع التواصل من أهم ما يستخدم في يومنا هذا و يصعب على الفرد أن يجيبك بدونها في هذا العصر، ولكن تبقى هذه المواقع سلاح ذو حدين، فما هي الإيجابيات و السلبيات المتحصل عليها فيها ؟

- كما ذكرنا سابقا، فمواقع التواصل هذه، تستخدم من أجل العديد من الأشياء، منها ما ينفع كإمكانية البحث عن مختلف المعلومات برمشة عين واحدة، ويمكن لها أن تمثل وسيلة للترفيه عن النفس و بمختلف الأعمار و الأشكال، و تراسم الإبتسامة في وجوه الناس، أضف إلى ذلك أنها تمكن المستخدم من التواصل مع البعيد، مقربة البعيد، كأنه قريب. لكن و للأسف تحتوي على سلبيات أيضا و أبرزها تضييع الوقت، بحيث يقضي الناس عدة ساعات أمامها دون كلل أو ملل. كما يتسبب الإستعمال اللاعقلاني لها لعدة عواقب منها: السجن، أو التشهير و قد يصل الأمر إلى القتل أو التهديد، إضافة لأنها تسبب العديد من الأمراض كآلام العيون، الصداع الرأس و غيرها.

- في النهاية، خير الأمور أوسطها لذا على الفرد معرفة إستخدام

صفة المواضع لأحسن نهاية.

- ذات سطر طويل: صورة بيانية.
- ذات سطر صغير: مفعول به.
- ذات سطرين صغيرين: مفعول لأجله.

تعبير كتابي

مواقع التواصل الإجتماعي هي عبارة عن مواقع وتطبيقات يتم فيها الرسائل والصور والفيديوهات كما لفايسبوك و يمكن فيها تتبع يوميات الأشخاص عن طريق مشاهدة ستوريا تعلم كتطبيق الأنستغرام و سناب شات .

ومن إيجابيات هذه التطبيقات و المواقع هو البقاء على تواصل دائم مع الأهل والأصدقاء وتسهيل التواصل يكفي إلا يتواجد الأنترنت وتقوم بمساعدة الأشخاص البعيدين على التواصل مع عائلتهم عن بعد بإستطاعة الرؤية و التكلم معهم وتتمثل في جعل العالم كأنه قرية صغيرة و من سلبيات هذه المواقع و هو الإدمان عليها ولا يمكن التفريط فيها والمكوث لعدة ساعات أمام الحاسوب أو الهاتف و القيام بمشاهدة الأفلام و المسلسلات أو مشاهدة الفيديوهات على اليوتوب وكل هذا يعمل على الدراسة و يكون ما بين الأسباب عدم الحصول على النتائج الجيدة و الإفراط في الدراسة.

المواقع التواصل أو الأنترنت عامة يجب إحسان إستخدامها في الأشياء الإيجابية لكي تكون نعمة وليس نقمة.

مع تقدم العلم والتكنولوجيا ظهرة على شبكة الانترنت مواقع تساعد الانسان على التواصل مع غيره وقربت من مسافة البعد بين الافراد فيا ترى هل اثرت هذه المواقع بشكل سلبي او ايجابي ؟

لقد مواقع التواصل الاجتماعي دورا كبيرا في أفراد حول العالم فقد اصبحت تشكل موقفا هاما في حياة الفرد فقربت المسافة بين الشعوب و وحدتهم و مكنته من معرفة اكثر معلومات و اخبار حول العالم - ولكن كما يقال ان لكل الامر من حديه انقلب على ضده و كما لهذه المواقع جانب مشرق .. لها جانب مظلم و شديد الاظرار ، هذه المواقع بين الناس حاضنا في حياتهم الشخصية حيث تزعزت الود و التعاون و الاحترام ... لقضايا الابتزاز اما يتصورا او عن طريق القيام بقرصنة حساباتهم و نشر حياتهم الخاصة ، كما ان هذه المواقع ساهمت في تعويد فاسد حيث بدلت هذه المواقع من عادات الانسان القديمة ، خاصة بين الاقارب حيث قامت هذه الاجهزة بهدم صلة الرحم و ابدلتها بين الافراد ، فقد اصبح الانسان

شبه مدمن عليها اصبحت شيء هاما في
حياته ، خاصة في الجانب النفسي . اصبح
يميل الى الوحدة و الانطواء وادت في بعض
الحالات الى انتحار الشباب خاصة فئة
المراهقين وكل ذالك بسبب الاخبار المنشرة
في هذه المنصة التي تحث على اتباع الطرق
الخاطئة ، اما في الجانب الصحي فالاكثار منها
ادى الى ضعف البصر وضعف الاذن .
وفي الاخير اتمنى ان يحسن الانسان استعمال
هذه المواقع وان يتعلم و فقه ويجعل من
ايجابياتها على اكثر من سلبياتها وكلها
بيت يديه فالانسان بلا تنظيم كالسفينة
بلا قبطان

3- برنامج مادة اللغة العربية و آدابها لسنة أولى جذع مشترك آداب:

العصر الجاهلي (100 - 150 سنة قبل ظهور الإسلام)

الوحدات	النصوص الأدبية والنصوص النثرية الأصلية	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
01	في الإشادة بالصلح والسلام (زهير بن أبي سلمى)	15	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	19	الكتابة العروضية	22	في تعريف النقد الأدبي	23	إيماني بالمستقبل (بيير تراك رسل)	24
	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي (د/ أحمد محمد الحوفي)	29	رفع الفعل المضارع ونصبه	32	التشبيه وأركانه	34				
02	الفروسية (عنترة بن شداد العبسي)	37	المبتدأ والخبر وأنواعهما	40	القافية وحروفها	43	وظيفة النقد	45	الرجولة الحقة (أحمد أمين)	46
	الغزوة والفروسية عند العرب (عمر الدسوقي)	49	كان وأخواتها	52	المجاز اللغوي	55				

elbassair.net

الأسبوع الخامس	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة								
الوحدات	النص الأدبي النص الوا صلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
03	وصف البرق والمطر (عبيد بن الأبرص)	59	الأحرف المشبهة بالفعل	60	الحروف التي تصلح أن تكون رويا	60	النقد بين الموضوعية و الذاتية	60	أرضنا الجميلة (إعداد وزارة الإعلام)	61
	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي (تأليف لجنة من أدباء الأقطار العربية	64	كاد وأخواتها	66	المجاز العقلي	66				
04	الأمثال والحكم	67	«لا» النافية للجنس	70	القافية المقيدة والمطلقة	72	عناصر الأدب	73	ثقافة ومثقفون (د/ طه حسين)	74
	معلم الأمثال (د/ حسين مروة)	78	المفعول به	81	المجاز المرسل	84				
الأسبوع العاشر	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

elbassair.net

عصر صدر الإسلام: (من ظهور الإسلام إلى سنة 41 هـ)

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
05	تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين (عبدة بن الطبيب)	90	المنادى	91	عيوب القافية	91	االصورة الأدبية	91	االأخلاق والديمقراطية (عباس محمود العقاد)	92
	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام (د. شوقي ضيف)	96	المفعول المطلق	98	الاستعارة المكنية والتصرحية	98				
06	من شعر النضال و الصراع (كعب بن مالك)	99	الحال	102	الجوازات الشعرية	104	الشعر وأقسامه	106	الفيل ياملك الزمان (سعد الله ونوس)	107
	االشعر في صدر الإسلام (د/ حسن ابراهيم حسن)	112	المفعول لأجله	115	الكناية	117				
الأسبوع الخامس عشر	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

elbassair.net

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
07	فتح مكة (حسان بن ثابت)	121	العدد الأصلي و الترتيبي	122	بحر الوافر	122	التذوق الجمالي للنص	122	الإنسان بين الحقوق و الواجبات (أحمد أمين)	123
	شعر الفتوح وآثاره النفسية (النعمان عبد المتعال القاضي)	126	التميز	127	الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية	127				
08	من تأثير الإسلام في الشعرو الشعراء (النابغة الجعدي)	128	النعت بنوعيه	131	بحر الكامل	133	الوحدة العضوعية والوحدة الموضوعية	134	المواجهة	135
	من أثار الإسلام على الفكر و اللغة د.زكريا عبدالرحمان صيام	139	التوكيد	124	أضرب الجملة الخبرية	144				
الأسبوع الخمسون	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

elbassair.net

العصر الأموي (41هـ - 132هـ)

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
09	في مدح الهاشميين (الكميت بن زيد)	150	البدل	153	بحر الطويل	155	التجربة الشعرية	157	انتظار (قصة قصيرة لأبي العيد دودو)	158
	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية (د/ أحمد الشايب)	163	الفعل ودلالته الزمنية	164	أنواع الجملة الإنشائية	164				
10	من الغزل العفيف (جميل بن معمر)	165	الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة	168	بحر الطويل (تتمة)	172	اللفظ والمعنى	173	مشهد من مسرحية مجنون ليلى (أحمد شوقي)	174
	الغزل العذري في عهد بني أمية (د/ زكي مبارك)	179	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	182	الجناس	184				
الأسبوع الخامس والعشرون	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

elbassair.net

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي في مدح عبد المالك بن مروان للأخطل	188	اسم المفعول	192	بحر البسيط وبحر الخفيف	193 194	الطبع والصنعة	195	تلوث البيئة (د/ محمد الرميحي)	196
	التجديد في المديح والهجاء (د/ شوقي ضيف)	198	الممنوع من الصرف	201	الطباق	203				
12	توجيهات إلى الكتّاب (عبد الحميد الكاتب)	205	اسم المكان والزمان والآلة	206	بحر الكامل	206	مراجعة	173	الأدب والحرية (د/ عباس الجزيري)	702
	الكتابة في العصر الأموي (د. شوقي ضيف)	902	الصفة المشبهة	212	المقابلة	402				
الأسبوع الخامس والعشرون	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

elbassair.net

4- برنامج مادة اللغة العربية و آدابها لســـــنة أولى جذع مشـــــترك علوم و تكنولوجيا:

الوحدات	النصوص الأدبية	ص	البلاغة	ص	مطالعة موجهة	ص	النصوص التواصلية	ص	قواعد اللغة	ص
01	من الكرم العربي (حاتم الطائي)	19	التشبيه وأركانه	22	مشكلة الموارد الطبيعية (د/ فؤاد زكريا)	24	الكرم عند العرب (عمر الدسوقي)	27	رفع الفعل المضارع ونصبه	30
02	من شعر الغزل والحنين (عنترة بن شداد العبسي)	32	المجاز اللغوي	35	الشجاعة الأدبية (أحمد أمين)	37	الشجاعة مفخرة العربي (د/ أحمد الحوفي)	41	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	43
الأسبوع الخامس	نشاط الإدماج / بناء وضعيات مستهدفة									
03	وصف البرق والمطر (عبيد بن الأبرص)	47	الاستعارة التصريحية والمكنية	50	الكوكب المهدد (نجيب صعب)	52	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي (نخبة من الأساتذة)	56	بناء الفعل الماضي	59
04	الأمثال والحكم	61	الكناية	64	محمد الرئيس (عباس محمود العقاد)	65	معلم الأمثال (د/ حسين مروة)	69	بناء فعل الأمر	72
الأسبوع العاشر	نشاط الإدماج / بناء وضعيات مستهدفة									

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

elbassair.net

الوحدات	النص الأدبي	ص	بلاغة	ص	مطالعة موجهة	ص	النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص
05	تقوى الله و الإحسان للآخرين (عبدة بن الطبيب)	78	الجملة الخبرية	81	من سمات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة (د/ مصدق جميل الخبيب)	83	قيم روحية و قيم اجتماعية في الإسلام (د/ شوقي ضيف)	87	بناء الفعل المضارع	90
06	من شعر النضال والصراع (كعب بن مالك)	92	الجملة الإنشائية	95	دور الأديب العربي (علي أحمد باكثير)	97	الشعر في صدر الإسلام (د/ حسن إبراهيم حسن)	101	المفعول لأجله	104
الأسبوع الخامس عشر	نشاط الإدماج / بناء وضعيات مستهدفة									
07	فتح مكة (حسان بن ثابت)	108	أضرب الجملة الخبرية	111	يا أيها الكرز المنسي (زكريا تامر)	113	شعر الفتوح وآثاره النفسية (النعمان عبد المتعال القاضي)	119	التمييز	121
08	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء (النابغة الجعدي)	124	أنواع الجملة الإنشائية	127	فضل العرب على أوروبا (زيغريد هونكة)	130	من آثار الإسلام على الفكر واللغة (د/ زكريا عبد الرحمن صيام)	134	الحال	137
الأسبوع العشرون	نشاط الإدماج / بناء وضعيات مستهدفة									

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

elbassair.net

الوحدات	النص الأدبي	ص	البلاغة	ص	النصوص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص
09	من المؤثرات الحزبية على الشعراء مدح الهاشميين (الكميت بن زيد)	144	الطباق	147	"انتظار» قصة قصيرة (د/ أبو العيد دودو)	149	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية (د/ أحمد الشايب)	153	المفعول المطلق	156
10	من المواقف الوجدانية (جميل بن معمر)	158	المقابلة	161	"حادثة مؤلمة» قصة قصيرة (د/ أحمد منور)	163	الحب العذري (د/ زكي مبارك)	168	المنادى	172
الأسبوع الخامس والعشرون	نشاط الإدماج / بناء وضعيات مستهدفة									
11	من نقائض جرير والفرزدق	177	الجناس	180	الفيل يا ملك الزمان (صفد الله ونوس)	182	تحول الهجاء عند الأخطل والفرزدق وجرير إلى نقائض. (د/ شوقي ضيف)	187	اسم الإشارة الاسم الموصول	190
12	صفة الإمام العادل (الحسن البصري)	193	أسماء الاستفهام	196	نحن والمستقبل (زكي حلال)	199	الكتابة في العصر الأموي (د/ شوقي ضيف)	203	أسماء الشرط	206
الأسبوع الثامن والعشرون	نشاط الإدماج / بناء وضعيات مستهدفة									

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

فهرس الجداول

الجدول رقم 01: جدول يوضح المعطيات المنهجية للبحث.....ص61

الجدول رقم 02: جدول يمثل البنية الشـــكلية لبرنامج كتاب اللغة العربية جذع مشـــترك آداب.....ص64

الجدول رقم 03: جدول يمثل البنية الشكلية لبرنامج كتاب اللغة العربية جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.....ص64

الجدول رقم 04: جدول يمثل معايير تقييم تعابير تلاميذ القسم الأدبي.....ص89

الجدول رقم 05: جدول يمثل معايير تقييم تعابير تلاميذ القسم العلمي.....ص90

الجدول رقم 06: جدول يوضح نسبة توظيف تلاميذ كلا القسمين للمفعول به.....ص92

الجدول رقم 07: جدول يوضح نسبة توظيف تلاميذ كلا القسمين للصور البيانية....ص95

الجدول رقم 08: جدول يوضح نسبة التلاميذ الذين تجنبوا الأخطاء الإملائية.....ص98

الجدول رقم 09: جدول يوضـــح نســـبة اســـتعمال تلاميذ كلا القســـمين للكلمات المناسبة.....ص102

الجـدول رقم 10: جـدول يوضـــح نســـبـة توظيف تلاميـذ كلا القســـمين للجمـل البسيطة.....ص104

الجـدول رقم 11: جـدول يوضـــح نســـبـة توظيف تلاميـذ كلا القســـمين للجمـل المركبة.....ص107

الجـدول رقم 12: جـدول يوضـــح نســـبـة تقيـد التلاميـذ بمنهجيـة التعبير في كلا القسمين.....ص109

الجدول رقم 13: جدول يوضـــح نســـبة عدم اســـتعمال تلاميذ كلا القســـمين التعبير العامي.....ص111

الجدول رقم 14: جدول يوضح نسبة ركاكة تعابير تلاميذ كلا القسمين.....ص113

الجـدول رقم 15: جـدول يوضـــح نســـبـة التعـابير الغير ضـــعيفـة لتلاميـذ كلا القسمين.....ص115

الجدول رقم 16: جدول يوضح نسبة التعابير الجيدة لتلاميذ كلا القسمين.....ص118

فهرس المحتويات

مقدمة

الفصل الأول: النظام التربوي في الجزائر.

تمهيد.....ص6

1- مفهوم النظام ص6

2- أنواع الأنظمة.....ص7

2-1- النظام المغلق ص7

2-2- النظام المفتوح.....ص7

3- مفهوم النظام التربوي ص8

4- مراحل تشكل النظام التربوي في الجزائر.....ص10

4-1- المنظومة التربوية قبل الاستعمار.....ص10

4-2- المنظومة التربوية إبان الاستعمار.....ص10

4-3- المنظومة التربوية بعد الاستقلال.....ص11

5- مكونات النظام التربوي.....ص30

5-1- المدخلات.....ص30

5-2- العمليات.....ص32

5-3- المخرجات.....ص33

5-4- التغذية الراجعة.....ص34

6- وظائف النظام التربوي.....ص34

7- أهداف النظام التربوي.....ص35

خلاصة.....ص36

الفصل الثاني: مكانة اللغة العربية في الجزائر.

تمهيد.....ص38

1- واقع اللغة العربية في الجزائر.....ص38

2- تعليمية اللغة العربية في الثانوية الجزائرية.....ص39

3- الأزمات التي تواجهها اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية.....ص40

4- الصعوبات التي يواجهها المتعلم خلال تعلم اللغة العربية.....ص42

5- طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ص45

6- أهمية تعليم اللغة العربية.....ص53

7- أهداف تعليم اللغة العربية ص54

خلاصة.....ص56

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

تمهيد.....ص58

1- الإطار المنهجي للبحث.....ص58

1-1- منهج البحث.....ص58

1-2- العينة و خصائصها.....ص59

1-3- التحديد الزماني و المكاني.....ص60

2- أدوات جمع البيانات الخاصة بالبحث.....ص61

2-1- البرنامج السنوي لمادة اللغة العربية.....ص61

2-2- ملاحظة الممارسة التَعْليميَة التَعَلُميَة.....ص65

2-3- المقابلة.....ص75

2-4- التعبير الكتابي.....ص83

2-4-1- الظروف التي أنجزنا فيها الاختبار.....ص83

2-4-2- قراءة المدونتين و تصنيفهما.....ص84

2-4-3- شبكة تقييم المدونتين ص85

2-4-4- الوسائل الإحصائية.....ص90

2-4-5- دراسة تحليلية مقارنة لمعايير تقييم التعبير الكتابي.....ص91

خلاصة ص122

خاتمة

قائمة

المراجع.....ص128

الملاحق.....ص134

فهرس الجداول.....ص152

فهرس المحتويات.....ص155

ملخص:

يسـعى بحثنا هذا الموسـوم ب " **تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي بين الجذعين المشـتركين الأدبي و العلمي – سنة أولى أنموذجاً – دراسة وصفية تحليلية**" إلى تشخيص واقع تعليمية اللغة العربية في الثانوية الجزائرية، و الوقوف عند الأسـباب الجوهرية المؤدية إلى تراجع مكانتها بسـبب الصـراع الذي تعيشـه مع اللغات الأجنبية و اللهجات العامية في آن واحد، الأمر الذي التمسـناه من خلال الوضـع الذي آلت إليه اليوم داخل المؤسـسـة التربوية، أين أصـبحت تتنافس مع المواد العلمية من أجل الحصـول على اهتمام التلاميذ بها، دون تجاهل مظاهر الضـــعف الذي يعانون منه و يســـبب لهم الملل و يدفعهم إلى إهمالها و النفور من تعلمها منذ الطور الابتدائي.

ركزنا في دراســـتنا هذه على كيفية تفاعل تلاميذ الفرع الأدبي والعلمي مع مادة اللغة العربية وآدابها ومدى تمكنهم منها، بالمقارنة بين مسـتواهم الذي عكسـته لنا النتائج التي اسـتخلصـناها من خلال تحليلنا للتعبير الكتابي الذي اعتمدناه كوسيلة للبحث والتقييم في الوقت نفسه.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، تعليمية، النظام التربوي، التعبير الكتابي.

Résumé :

Notre recherche, intitulée "L'enseignement de la langue arabe dans le cycle secondaire entre les filières scientifique et littéraire - une première année comme modèle -" vise à diagnostiquer la réalité de l'enseignement de la langue arabe dans le secondaire algérien, et à en identifier les raisons fondamentales conduisant à son déclin de son statut en raison du conflit qu'il vit avec les langues. Dialectes étrangers et familiers à la fois, que nous avons recherchés à travers la situation qui lui est arrivée aujourd'hui au sein de l'institution scolaire, où il est devenu rivaliser avec les matériaux scientifiques afin d'obtenir l'intérêt des élèves, sans ignorer les manifestations de faiblesse dont ils souffrent et qui les ennuient et les poussent à la négligence et à l'aversion pour l'apprentissage depuis le primaire.

Dans notre étude, nous nous sommes concentrés sur la façon dont les étudiants de la branche littéraire et les étudiants de la branche scientifique interagissent avec le sujet de la langue arabe et de sa littérature et l'étendue de leur maîtrise de celle-ci, par rapport à leur niveau, ce qui s'est reflété à nous par leurs résultats que nous avons extraits à travers notre analyse de l'expression écrite que nous avons adoptée comme moyen de recherche et d'évaluation à la fois.

Mots clés : langue arabe, éducation, système éducatif, production écrite.