

أثر تخفيف المناهج على تطبيق المقاربة النصية في تدريس نشاط الظواهر اللغوية.
The impact of reducing curriculum on implementing the textual approach in
teaching linguistic phenomena activity

زغبّة فاطيمة الزهرة فايزة

جامعة أبو القاسم سعد الله -

الجزائر 2

f.zaghiba2015@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/06/07

تاريخ القبول: 2026/05/01

تاريخ الاستلام: 2026/03/05

ملخص:

جعلت مناهج الإصلاح - التي طبقت مطلع السنة الدراسية 2003/2004م - المقاربة النصية مركزا لتدريس أنشطة اللغة العربية، مما يعني اتخاذ النص منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية، غير أن هذه المناهج تعرضت للتخفيف بداية السنة الدراسية 2008/2009م، مما أثر على استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط وذلك لأنّ تخفيف المناهج جاء في صورة حذف لبعض الدروس، وضمّ بعض منها إلى بعض، وتقديم وتأخير في الوحدات التعليمية/التعلمية، وهو ما نجم عنه غياب أمثلة الظواهر اللغوية من نصوص القراءة، مما جعل تنفيذ هذا النشاط وفق المقاربة النصية أمرا صعبا بل متعذرا أحيانا. الكلمات المفتاحية: مناهج الإصلاح، تخفيف المناهج، الظواهر اللغوية، نصوص القراءة، المقاربة النصية.

Abstract:

The curriculum reform - implemented at the beginning of the 2003/2004 school year - was based on the textual approach in the teaching of Arabic language subjects, considering the text as a starting point for the study of grammar and conjugation. However, relief was provided on this same curriculum in 2008/2009. This relief, appeared in the form of suppression of some lessons, combination of others, and change in the order of some teaching / learning units, Impacted the use of the second-year Arabic-language textbook of the second middle school / level, because of the mismatch between texts and grammar courses, which made it difficult, if not impossible, to apply the textual approach

Keywords: the curriculum reform, the curriculum relief, the linguistic phenomena, reading texts, the textual approach.

1. مقدمة:

جاءت إصلاحات المنظومة التربوية استجابة لمتطلبات التقدم العلمي والمعرفي، ومواكبة لما شهده المجتمع الجزائري من تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية، أثرت إيجابا على فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه بدائل متاحة للتحسين، واتخذت من روح المبادرة و السعي نحو الرقي هاديا ودليلا ، مما فرض حتمية تغيير المناهج وتحسين محتوياتها فهي تحظى بأهمية بالغة في هندسة التعليمات وبنائها وتنفيذها وتقييمها والتكفل بتدابير معالجة وتصحيح مسار التمدرس، سيما إذا اعتمدت على مقاربات تربوية ناجعة؛ تنطلق من الحاجات التعليمية لتحديد أهداف وآليات التعلم وطبيعة المعرفة المقدمة للمتعلمين. وفي هذا الإطار جاء منهاج الإصلاح الذي طُبّق في التعليم المتوسط في مطلع العام الدراسي 2003/2004، كخطوة أساسية للتغيير العميق الذي أحدثته الجزائر فقد حمل مفاهيم نظرية وإجرائية جديدة، بقصد تحسين التعلم والتعليم، وربط تعلمات المدرسة بالخبرة الحياتية، من خلال الحرص على تكوين متعلمين قادرين على مواجهة المشكلات بتجديد كفاءاتهم لحلّها، وهو يمثل تجربة إيجابية مكّنت من تغيير الممارسات التقليدية للعملية التعليمية /التعليمية وأعادت ترتيب الأدوار في المدرسة.

ويعرّف المنهاج بأنه: " مجموعة متنوعة من الخبرات التي يمكن تشكيلها وإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها وهذا يتضمن عمليّات التدريس التي تظهر نتائجها في ما يتعلّمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تتحمّل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير"⁽¹⁾. وإذا علمنا أنّ المناهج تتسم بالمرونة وعدم الثبات فإنّها " تخضع هي الأخرى للتقويم والإثراء والحذف كلما رأت اللجان المختصة ضرورة لذلك"⁽²⁾، فقد يطرأ عليها تغيير يهدف إلى تطويرها وفق معايير علمية مدروسة. ولقد أثبت الواقع التعليمي تطبيق إجراءات تخفيف المناهج في مطلع السنة الدراسية 2008/2009 مما يدفعنا إلى البحث والتقصي للإجابة عن الإشكالية التالية:

"ما أثر تخفيف منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط على تطبيق المقاربة النصية في تدريس الظواهر اللغوية، وكيف أثر تخفيف المنهاج على استعمال الكتاب المدرسي؟ وتفضي هذه الإشكالية إلى الفرضيات الآتية:

- ترتيب وحدات الكتاب المدرسي -قبل التخفيف- كان عاملا مساعدا على تطبيق المقاربة النصية.
- أخلّ التخفيف بنظام الوحدات التعليمية / التعليمية وجعل تطبيق المقاربة النصية أمرا صعبا بل مستحيلا أحيانا .

- أثر تخفيف المنهاج بسيط إن استطاع الأستاذ أن يتجاوزه بتصرفات تعليمية مناسبة.
- ولتأكيد أو نفي صدق هذه الفرضيات أجرينا دراسة ميدانية ألزمتنا باتباع المنهج الوصفي التحليلي اعتمادا على المعالجة الإحصائية للمعلومات التي زوّدنا بها الميدان، بهدف الكشف عن صعوبات تطبيق المقاربة النصية في تدريس الظواهر اللغوية بعد التخفيف الذي تعرّض له منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

2. تطوير المناهج وأساليبه:

نقصد بتطوير المناهج "التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المختصون في جميع مكونات المنهاج، والذي يؤدي إلى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي" (3) ويمكن تقسيم أساليب تطوير المناهج إلى أساليب تقليدية وأخرى حديثة؛ فالأساليب التقليدية تتصف "بالجزئية وعدم الشمول: أي تنصب على بعض جوانب المنهج، وتهمل الجوانب الأخرى وتشمل هذه الأساليب: الحذف أو الإضافة، أو التقديم والتأخير، التنقيح أو إعادة الصياغة، التعديل والاستبدال، "ويعد التطوير بالحذف والإضافة والاستبدال الأكثر شيوعاً بين الأساليب القديمة للتطوير نظراً لسهولة وبساطته وسرعة تنفيذه" (4)

1.2. الحذف أو الإضافة:

ويعني هذا الأسلوب "حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسية أو مادة دراسية بأكملها لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويون، أو إضافة معلومات معينة إلى موضوع أو إضافة موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة أو مادة دراسية كاملة" (5).

فغالبا ما يرى المطورون أن هناك بعض المواد التي لم يعد ثمة حاجة للتلاميذ لدراستها أو أنّ الظروف القائمة لم تعد تستدعي تدريس هذه المادة...وقد يتم حذف فصل من فصول المادة أو بعض الصفحات أو بعض الفقرات التي تتضمنها، نظراً لصعوبة الأجزاء المقترحة حذفها عن باقي أجزاء المادة الأخرى لدرجة تجعل من الصعب على التلاميذ فهمها واستيعابها...أو لتقليل كمية المعلومات التي يجب أن يلمّ بها التلاميذ في هذه المادة أو لاعتناء المطور بعدم جدوى دراسة الجزء الذي يقترح حذفه، ويتم ذلك عن طريق إعادة طبع الكتب الدراسية بعد أن تحذف منها الأجزاء التي اتفق على حذفها، أو تبقى الكتب كما هي ثم ترسل نشرة إلى المدارس يحدد فيها الأجزاء ورقم الصفحات التي تقرر حذفها (6). وهذا بالضبط ما حدث في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط حيث بقي المنهاج والكتاب المدرسي على حالهما، وأرسلت إلى المتوسطات وثيقة تخفيف المناهج. ومن الأخطاء التي وقع فيها أصحاب هذا الاتجاه في التطوير أنهم "لم يتبعوا فيه الأسلوب العلمي، وإنما تصرفوا وفقاً لآراء شخصية ومعتقدات قد تكون صحيحة وقد تكون خاطئة" (7).

2.2. التقديم أو التأخير: "إذ يعدل تنظيم مادة فتقدم بعض الموضوعات أو يؤخر بعضها لدواعي تعليمية

أو سيكولوجية أو منطقية" (8). وهذا الأسلوب من التطوير نجده، مجسداً في التخفيف الذي طبق على منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، حيث تم تقديم بعض دروس القواعد اللغوية وتأخير بعض آخر.

3.2. التنقيح أو إعادة الصياغة:

"وفي هذا الأسلوب تتخلص المناهج التعليمية من بعض الأخطاء المطبعية أو العلمية التي عقلت بها أو يعاد النظر في أسلوب عرضها، أو لغتها كي يسهل استيعابها، ويزول غموضها"⁽⁹⁾

4.2. الاستبدال والتعديل :

يقصد بالاستبدال "أن تحتفظ المادة بمحتوياتها الرئيسية وبمسّ التغيير الثوب الذي تلبسه والطريقة التي تقدّم بها للتلاميذ والمفاهيم التي تتضمنها... ويتضمن الاستبدال الحذف والتعديل والإضافة، ولا يتم الاستبدال إلا إذا كانت الحاجة ماسّة إليه... وأسلوب الحذف والإضافة والاستبدال تنطبق عليه خصائص التطوير في الماضي ولو حكمنا عليه بمعايير اليوم لوجدنا أنه لا يصلح للتطوير وإنما يصلح فقط للتعديل أو التغيير في أحد جوانب المنهج"⁽¹⁰⁾ أما الأساليب الحديثة للتطوير فهي أساليب تتميز بالشمول فهي تتناول المنهاج بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاء بعملية تقويمه. وعليه فإن "خطة التطوير الشامل للمنهاج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف تحديداً وصياغة وتنويعها، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى وأساليب تنظيمه بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة وأساليب التربية ونظريات علم النفس، ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغير نوعاً ما عن الأساليب القديمة... وينتج عن ذلك كله تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حققه كل تلميذ في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية"⁽¹¹⁾.

ومن هذا المنطلق يعدّ التخفيف الحاصل في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط تطوريا جزئياً، بما أنه اقتصر على تطوير أحد جوانب المنهاج فقط، ألا وهو المحتوى المعرفي، و"نتيجة للتخفيف الذي طال المناهج عموماً ومنهاج اللغة العربية خصوصاً حذفت العديد من روافد النصوص، وقد ترتّب عن هذا الحذف تراكمات زمنية هي فوق الحاجة في الظروف العادية"⁽¹²⁾. وهذا ما سبب صعوبات في تنفيذ نشاط الظواهر اللغوية اعتماداً على المقاربة النصية.

3. مفهوم المقاربة النصية:

إن المقاربة النصية تركيب مؤلف من مقارنة ونص فالمقاربة هي "مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه"⁽¹³⁾.

أما النص فهو "مجموعة من الأحداث الكلامية، تتكون من مرسل للفعل اللغوي، ومتلق له وقناة اتصال بينهما، وهدف، وموقف اتصالي، فالمتحصل لدينا ثلاثة مكونات رئيسية:

1.3 المكون الدلالي:

هو تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية النطقية، التي ترتبط شكلاً بالبنية السطحية للنص ومضمونها ببنية العميقة.

2.3 المكون النحوي:

يتكون من وحدات نصية صغرى، تربط بينها علاقات نحوية.

3.3 المكون التداولي:

ويتمثل في مقصد النص أو هدفه، وجوانب تتعلق بمنتج النص ومتلقيه والعلاقات بينهما، وأشكال التواصل والتفاعل، وسياقات الفعل اللغوي واختلاف المقامات ومستويات الاستخدام⁽¹⁴⁾ إذن فالمقاربة النصية تعني: "الطريقة الاستقرائية المعدلة، التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي وهي أحدث الطرق وتقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق. وفيها يتم تدريس قواعد اللغة في ظل اللغة وتمتزج القواعد بالتركيب، والتعبير، والقراءة بدل تدريسها مستقلة"⁽¹⁵⁾

4. مستويات تحليل النص:

تتضح لنا من خلال المقاربة النصية مستويات تحليل النص لغويا؛ وهي تشمل المستوى الصوتي (الفونولوجي) والمستوى الدلالي، والمستوى التركيبي (النحوي).

1.4 المستوى الصوتي:

"هو الذي يتناول فيه الدارس ما في النص من مظاهر الإتقان الصوتي ومصادر الإيقاع فيه، ومن ذلك النغمة والنبرة والتكرار والوزن وما يبيته المنشئ من تواز ينفذ إلى السمع والحنس"⁽¹⁶⁾

2.4 المستوى الدلالي " يتناول فيه المحلل الأسلوبي استخدام المنشئ للألفاظ وما فيها من خواص تؤثر في الأسلوب كتنسيقها إلى حقول دلالية، ودراسة هذه التصنيفات ومعرفة أي نوع من الألفاظ هو الغالب... ويدرس الناقد أيضا طبيعة هذه الألفاظ وما تمثله من انزياحات في المعنى، وهل في النص ألفاظ غريبة، حوشية أو ألفاظ مألوقة دارجة؟ وهل الألفاظ وضعت في سياق مغاير بحيث تكتسب دلالات جديدة؟"⁽¹⁷⁾

3.4 المستوى النحوي (التركيبي):

يتضمن "دراسة التراكيب النحوية التي يكون استعمالها وتوظيفها بارزا في العمل الأدبي"⁽¹⁸⁾

5. أهمية المقاربة النصية:

تتجلى أهمية المقاربة النصية في تحصيل الأنشطة اللغوية من خلال:

1.5 "إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.

2.5 دراسة النص دراسة وافية على عدة مستويات: معجمية تركيبية ودلالية.

3.5 يتفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويتدرب على تقدير الأمور.

4.5 تقوي لدى المتعلم الميل للتعبير والتواصل الشفهي⁽¹⁹⁾

6. أهداف تدريس الظواهر اللغوية:

من الأهداف التي يرمي إليها تدريس الظواهر اللغوية أنها "تساعد في تصحيح التراكيب وخلوها من الخطأ وتحيل التلاميذ على التفكير وتنمي ثروتهم اللغوية، وتعودهم دقة الملاحظة والموازنة والحكم وكذلك تكون في نفوسهم الذوق الأدبي"⁽²⁰⁾ كما تقوم بتعميق الدراسة اللغوية عن طريق إثناء الدراسة النحوية والصرفية للتلاميذ إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ، وتعمل أيضا على زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم، وزيادة قدرتهم على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها"⁽²¹⁾

7. صعوبات تدريس الظواهر اللغوية⁽²²⁾

ثمة مجموعة من العوائق تبقى - في ظلها - ممارسة نشاط الظواهر اللغوية أمرا صعبا؛ منها:

1.7 تعدد القواعد النحوية والصرفية وتشعبها يجعل التمكن منها عملية صعبة.

2.7 عدم ربط القواعد النحوية والصرفية بالمعنى والاهتمام بالشكل مما يجعل المتعلم ينظر إلى النحو في خارج إطار وظيفته في اللغة، فمثلا: ليس تُعرض على أنها فعل ماض ناقص يرفع المبتدأ اسما له وينصب الخبر خبرا له ولا تعرض على أنها أداة نفي.

3.7 شيوع العامية بين أوساط الطلبة والمدرسين، فقد وصل الأمر إلى أن يشرح مدرس اللغة العربية درس النحو والصرف باللهجة العامية .

4.7 الابتعاد في أحيان كثيرة عن الوظيفية في تدريس القواعد النحوية والصرفية فصار المتعلم يدرس هذه القواعد من دون أن يجد في نفسه حاجة إلى دراستها ومن دون أن يضعها موضع التطبيق في الحياة العملية.

5.7 ضعف القدرات الأدائية لدى بعض المدرسين، وعدم إحاطتهم بطرائق التدريس وأساليبه.

6.7 قلة التطبيقات والممارسات العملية لوضع القواعد النحوية والصرفية موضع الممارسة والتطبيق من خلال الاستعمال.

8. الدراسة الميدانية:

قصد الكشف عن أثر تخفيف مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط على تطبيق المقاربة النصية في تدريس الظواهر اللغوية والصعوبات التي تعترض سبيل تفعيلها، جاءت هذه الدراسة الميدانية معتمدة على استبيان قدم إلى أساتذة التعليم المتوسط المنتمين إلى خمس مقاطعات تابعة لمديرية التربية لوسط الجزائر ذوي خبرات مهنية متفاوتة. ويقوم الاستبيان على بنود مغلقة وأخرى مفتوحة، حيث كانت النتائج كما هو موضح أسفله.

1.8 نتائج الدراسة الميدانية:

أفضى هذا الاستبيان إلى جملة من النتائج التي تم تصنيفها وفق متغير الخبرة المهنية كما يأتي:

الجدول 1: يمثل نتائج الاستبيان بالنسبة لأساتذة ذوي خبرة أقل من 10 سنوات

الخبرة المهنية أقل من 10 سنوات :						رقم البند
موافق		غير موافق		أحيانا		
ت	%	ت	%	ت	%	
5	22.72	8	36.36	9	40.90	01
7	31.81	3	13.63	12	54.54	02
14	63.63	5	22.72	3	13.63	03
11	50	9	40.90	2	9.09	04
4	18.18	3	13.63	15	68.18	05
10	45.45	6	27.27	6	27.27	06
6	27.27	9	40.90	7	31.81	07
12	54.54	3	13.63	7	31.81	08
9	40.90	5	22.72	8	36.36	09

الجدول 2: يمثل نتائج الاستبيان بالنسبة لأساتذة ذوي خبرة تتراوح بين 10 إلى 20 سنة

الخبرة المهنية من 10 إلى 20 سنة :						رقم البند
موافق		غير موافق		أحيانا		
ت	%	ت	%	ت	%	
9	20.93	11	25.58	23	53.48	01
7	16.27	26	60.46	10	23.25	02
31	72.09	4	9.30	8	18.60	03
6	13.95	16	37.20	21	48.83	04

05	8	18.60	21	48.83	14	32.55
06	11	25.58	27	62.79	5	11.62
07	8	18.60	23	53.48	12	27.90
08	23	53.48	9	20.93	11	25.58
09	6	13.95	19	44.18	18	41.86

الجدول 3 يمثل نتائج الاستبيان بالنسبة لأساتذة ذوي خبرة تفوق 20 سنة

الخبرة المهنية أكثر من 20 سنة :						رقم البند
موافق		غير موافق		أحيانا		
ت	%	ت	%	ت	%	
3	15	4	20	13	65	01
2	10	16	80	2	10	02
12	60	3	15	5	25	03
5	25	4	20	11	55	04
4	20	10	50	6	30	05
6	30	9	45	5	25	06
2	10	14	70	4	20	07
8	40	4	20	8	40	08
2	10	12	60	6	30	09

2.8 تفسير النتائج:

تمّ تصنيف بنود الاستبيان إلى ثلاثة محاور، حيث يشمل المحور الأول البنود الثلاثة الأولى، وتندرج ضمن المحور الثاني البنود الرابع والخامس والسادس والسابع والبندين المفتوحين العاشر والحادي عشر، ويضم المحور الثالث ما بقي من بنود الاستبيان كما سيأتي تفصيله:

1.2.8 المحور الأول: استعمال الكتاب المدرسي

تبين النتائج أن أغلب المستجوبين الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات يرون أن التخفيف حافظ على ترتيب وحدات الكتاب المدرسي أحيانا كما يرون -أحيانا -سهولة في الانتقال من نشاط لآخر ، وهذا الموقف الوسط يبين

محدودية في القدرة على التعامل مع الكتاب المدرسي بعد التخفيف ، بينما أغلبية الأفراد الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات يجيبون بعدم الموافقة على البند الثاني وهذا يدل على أن خبرتهم الطويلة في الميدان جعلتهم يكتشفون الثغرات التي خلفها التخفيف ، وهذا ما يفسر اتفاق معظم الأفراد -سواء قلت خبرتهم أو كثرت- على أن تزويد المتعلمين بالترج السنوي للدروس ضروري بعد التخفيف.

2.2.8 المحور الثاني :إمكانية تطبيق المقاربة النصّية

يبدو معظم المستجوبين من ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات غير موافقين على أن التخفيف يسهّل تدريس نشاط الظواهر اللغوية وفق المقاربة النصية ، وترى الأغلبية منهم أن أمثلة الظاهرة اللغوية لا زالت موجودة في النصوص بعد التخفيف، وفي هذا نوع من التناقض مرده إلى أن هذه الفئة لا زالت خبرتها قليلة نسبيا إذا ما قورنت بذوي الأقدمية التي تفوق 10 سنوات ،حيث نجد أن أغلب عناصر هذه الفئة يتفقون على عدم وجود أمثلة الظاهرة اللغوية في النصوص بعد التخفيف، بينما يرى الأساتذة ذوو الخبرة الأقل من 10 سنوات وجودها أحيانا وسبب هذا الاختلاف هو أن بعض الأمثلة بقيت موجودة في النصوص لأنها لم تتعرض للتغيير ، وبعضها الآخر لم يعد موجودا نتيجة للتخفيف. غير أننا نلمس إجماعا بين أغلبية الأفراد في مختلف الخبرات المهنية على عدم الموافقة على تخصيص حصة ذات ساعة كاملة لدرس تعدية الفعل إلى ثلاثة مفاعيل، وكذلك يتفق جل الأفراد حول عدم الموافقة على تخصيص حصة واحدة فقط لدريس المفعول لأجله والمفعول فيه ، وهذا يعكس صعوبة تطبيق وثيقة التخفيف لدى جميع الأساتذة سواء تعلّق الأمر بالجدد أو بذوي الخبرة التعليمية الطويلة.

أما بالنسبة للبند المتعلق بصعوبات تدريس نشاط الظاهرة اللغوية ، فقد كانت معظم الإجابات لدى مختلف الخبرات المهنية "عدم وجود أمثلة الظاهرة اللغوية في النص المدرس"، يضاف إلى ذلك "عدم إيجاد وضعيات انطلاق مناسبة"، وهذا راجع إلى ضعف تكوين الأساتذة، ويرى بعض الأفراد من ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات أن التطبيقات غير ملائمة، وقد يكون المقصود من ذلك هو فصل أجزاء من دروس عن بعضها وضم دروس إلى أخرى وتقديم دروس وتأخير أخرى في حين لم تعوض التمارين بغيرها ولكن في إمكان المعلم تذليل هذه الصعوبة بالعودة إلى فهرس الكتاب.

ويتصرف أغلب أفراد العينة سواء أ كانوا من الجدد أم من ذوي الخبرة الطويلة بالكيفية نفسها حين لا يجدون أمثلة الظاهرة اللغوية في نص القراءة المشروحة ، حيث يستعينون بأمثلة من كتب خارجية، وهذا يعيدنا إلى الطريقة التقليدية في تدريس النحو، وينافي المقاربة النصية التي "تعتبر النص وحدة لغوية تعمل على تنمية التذوق الأدبي للغة فيسهم في المحافظة عليها ودراسة قواعد اللغة عن طريق هذه النصوص من شأنه أن يضيف عليها حيوية ، فتبتعد القواعد

عن ذلك الشكل الجاف الذي يجعل المتعلمين ينفرون من المادة، ولعل إجابة العينة عن البند العاشر بـ "عدم اهتمام المتعلمين بهذا النشاط"، تشير إلى أن التخفيف يكرس الطرائق التقليدية التي تنفر المتعلم من نشاط القواعد اللغوية. ويعتمد بعض المستجوبين على الإنترنت خاصة من ذوي الخبرة المهنية التي تفوق 20 سنة لأنهم وصلوا إلى حد الإرهاق بعد سنوات طويلة من العطاء.

3.2.8 المحور الثالث: وجهة التخفيف وإيجابياته

تراوحت إجابات أغلبية الأفراد على البند الثامن بين (موافق) و(أحيانا)، أما بالنسبة للبند التاسع فقد رأى ذوو الخبرة المهنية التي تفوق 10 سنوات أن تعويض الدروس المحذوفة بدروس أخرى غير موجودة في الكتاب المدرسي لا يتناسب مع مفهوم التخفيف، وطول باعهم في ميدان التدريس يعرب عن وعيهم وإدراكهم لمواطن الخلل إذ نجد تناقضا بين حذف دروس وبين إعادة إدراج دروس أخرى وقد لوحظ أن أحد الدروس التي أعيد إدراجها كانت عبارة عن ثلاثة دروس في المنهاج ليست موجودة في الكتاب المدرسي، وهي :

(الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ، والجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها، والجملة الواقعة خبرا لإن وأخواتها)، بينما تمت برمجتها بعد التخفيف في درس واحد؛ وهذه الإضافة تتنافى مع التخفيف.

أما عن إيجابيات التخفيف فيتفق ذوو الخبرة الطويلة مع الجدد على أن "ضمان إنهاء البرنامج" هو أهم ثمرة يمكن أن تجني من خلال التخفيف، وهذا راجع إلى المعتقد السائد في الوسط التعليمي-الذي رسّخته مواقف بعض الفاعلين في الميدان-من أن إنهاء البرنامج هو أسمى أهداف التعليم.

9. خاتمة:

بناء على ما تقدّم يمكن القول إن تخفيف منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط تم اعتمادا على الأساليب القديمة للتطوير فالتطوير بالحذف والإضافة والاستبدال "يعد الأكثر شيوعا بين الأساليب القديمة للتطوير نظرا لسهولة وبساطته وسرعة تنفيذه"⁽²³⁾ و"أسلوب الحذف والإضافة والاستبدال تنطبق عليه خصائص التطوير في الماضي ولو حكمنا عليه بمعايير اليوم لوجدنا أنه لا يصلح للتطوير وإنما يصلح فقط للتعديل أو التغيير في أحد جوانب المنهج".⁽²⁴⁾

وقد أدّى التصرف في المنهاج بهذه الصورة إلى تعقيد العملية التعليمية بدل تيسيرها، وجعل الأستاذ يلجأ إلى حلول اضطرارية كالبحث عن أمثلة الظاهرة اللغوية خارج النص المقروء، وفي هذا ابتعاد عن تفعيل المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة، أو إعادة تأليف الأستاذ للنص بما يخدم موضوع الظاهرة اللغوية المراد دراستها، وهذا ليس من مهامه، وإنما يتمثل دوره في تطبيق ما جاء في المنهاج.

لقد كشفت هذه الدراسة عن عدم التطابق بين معايير التخفيف والأسس العلمية لتطوير المناهج؛ حيث تبين أن تخفيف مناهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط اقتصر على جانب واحد فقط من جوانب المنهاج؛ ألا وهو المحتوى المعرفي، بينما يمس التطوير كل مكونات المنهاج، ومما يلاحظ في تطوير محتوى المناهج أنه قد يتم تغيير موضوعات قائمة بموضوعات جديدة دون أن يستند ذلك إلى أسس واضحة أو معايير محددة مما يفقد التطوير أهميته، ويجعله يتسم بالسطحية وعدم الشمول. ومنه ينبغي التأسيس العلمي قبل الشروع في تقليص محتويات المناهج أو الكتب المدرسية لتلاني الفوضى التعليمية التي قد تحصل مسببة اختلالات تؤثر سلبا على تطبيق المناهج، وعلى التعلم بشكل عام.

الملحق 1 استبيان موجه إلى أساتذة التعليم المتوسط في خمس مقاطعات تابعة لمديرية التربية، الجزائر-وسط.

رقم	البند	موافق	غير موافق	أحيانا
01	حافظ التخفيف على الترتيب الأصلي لوحدات الكتاب المدرسي.			
02	يمكن - بعد التخفيف - للمعلم والمتعلم الانتقال من نشاط لآخر بسهولة.			
03	تزويد المتعلم بالتوزيع السنوي للدروس ضروري .			
04	يسر التخفيف تدريس نشاط الظواهر اللغوية وفق المقاربة النصية			
05	لا زالت أمثلة الظاهرة اللغوية موجودة في النصوص بعد التخفيف			
06	ما رأيك في تخصيص ساعة واحدة لدراسة ظاهرة تعديّة الفعل إلى ثلاثة مفاعيل ؟.			
07	ما قولك في تخصيص ساعة واحدة لدراستي المفعول لأجله و المفعول فيه ؟.			
08	الدروس التي مسها الحذف كان يجب حذفها بالنظر الى الحاجات اللغوية للتلاميذ			
09	تعويض الدروس المحذوفة بدروس أخرى غير موجودة في الكتاب المدرسي يتناسب مع مفهوم التخفيف.			

10. ما هي الصعوبات التي تواجهها في تدريس نشاط الظواهر اللغوية؟.

- أ.
- ب.
- ج.

11. كيف تتصرف في حال عدم وجود أمثلة الظاهرة اللغوية في نص القراءة المشروحة؟.

- أ.
- ب.
- ج.

12. هل ترى آثارا إيجابية للتخفيف؟ نعم لا

13. ما هي الفوائد للمترتبة عن التخفيف في رأيك؟

- أ.

ب.
ج.

10. الهوامش:

1. أحمد حسين اللقاني، المناهج بن النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص 40.
2. أبو عبد الله السعيد، دراسات تقويمية للسندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2013، ص 10
3. جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، الأردن، 2001، ص 392-393
4. حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج أسبابه أسسه أساليبه خطواته معوقاته، دار الفكر العربي، 2000، ص 30.
5. عبد الرحمن عبد السلام، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، الأردن، 2002، ص 156-157.
6. حلمي أحمد الوكيل، مرجع سابق، ص 31.
7. حلمي أحمد الوكيل. المرجع نفسه، ص 34.
8. غازي مفلح، تطوير المنهج، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، د.ت ، ص 4.
9. غازي مفلح، الرجوع نفسه، الصفحة نفسها.
10. حلمي أحمد الوكيل، مرجع سابق، ص 37.
11. حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشد، الرياض، 2005، ص 298.
12. محمد بلعدي. تقنية تحليل السندات، تقويم مناهج اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ت، ص 6.
13. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص 11.
14. رياض زكي قاسم، تقنيات التعبير العربي، دار المعرفة، بيروت، 2000، ص 56.
15. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004، ص 222.
16. تاويرت بشير، مستويات وآليات التحليل الأسلوبي للنص الشعري، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2009، ص 5.
17. تاويرت بشير، المرجع نفسه، ص 6.
18. شايف عكاشة، نظرية الأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دت، ص 100.
19. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص 40.

20. ينظر: حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 201-202.
21. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991، ص 334.
22. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، 2007، ص 188.
23. حلمي أحمد الوكيل، مرجع سابق، ص 30.
24. حلمي أحمد الوكيل، المرجع نفسه، ص 37.