

فاعلية الاختيار وتعليميته في اللغة العربية بين تقويم المعلم وتلقي المتعلم (قراءة ميدانية في نصوص كتاب اللغة العربية وموضوعاته / السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً)

د. محمد الأمين خلادي
جامعة أدرار

الملخص:

إن تعليمية الاختيار هي مزيج من النظم والمقاييس والقواعد العلمية الرصينة التي بها تستقيم العملية التربوية التعليمية التعليمية؛ ذلك أن الاعتباطية والفوضى في انتقاء المعلومة أو سوء إلقائها واستعمالها فيما لا يتلاءم والمنهاج الجديد المعتمد، مما يقصي الأهداف والمرامي المتوخاة ويشتت ذهن المعلم والمتعلم.

Résumé :

Le choix dans la didactique est un mélange des systèmes, des normes et des règles scientifiques solides qui gèrent le processus éducatif de l'apprentissage.

Puisque l'arbitraire et l'anarchie dans la sélection de l'information et/ou la mauvaise façon de la faire dévoile et ne coïncide guère avec le nouveau programme adopté, qui exclut les objectifs et les buts fixés et de distraire l'esprit de l'enseignant et de l'apprenant.

مقدمة:

في المبتدأ كان الخطاب المعجز قوله تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم. علم الإنسان ما لم يعلم.﴾ سورة العلق، من الآية 1 إلى الآية 5، وهو الخطاب الفصل في حسم الرسالة الآدمية بصيغة الخلافة التي خولت لابن آدم عساه يفلح دنيا وأخرى.

من أجل ذلك طفق البشر يعملون فرادى وملتقى وزمراً بغية الوصول إلى غاياتهم المنشودة كغاية العلم والتعلم والتعليم... التي بها عرف هذا المخلوق الناطق العاقل، وهي غاية تفصل الخطاب في مدى وظيفية النطق واللغة « والوظيفية: FONCTIONNALISME ... إحدى نظريات علم الجمال وهي القول إن جمال الأثر الفني يرجع إلى منفعته... / والوظيفة في اللغة ما يقدر

من عمل... وتطلق الوظيفة في علم الحياة على مجموع الخواص الضرورية لبقاء الكائن الحي... / والوظيفي هو المنسوب إلى الوظيفة.../ والتربية الوظيفية هي التي تجعل ممارسة الوظيفة ضرورية لتنميتها»¹؛ هي التربية اللغوية الوظيفية التي أحاول استباحت بعض أوجهها في هذا الطرح الذي أخاله من اليقانة بأسمى مكان، ذلكم وقع لغتنا العربية في واقع تدريسها وسط مدارسنا الجزائرية في شتى صورها المتنوعة، إذ نريدها لغة ذات فاعلية (Activité) تؤتي أكلها كل حين بإذن مجريها ومستعملها والناطق بها؛ لأن الفاعلية - هاهنا - هي «النشاط، أو الممارسة، أو استخدام الطاقة، نقول: فاعلية الفكر، أي نشاطه»² كقولنا فاعلية اللغة العربية وهي تساق إلى التلميذ والطالب والمريد في صورة مقبولة تحمله على تمثيلها فتغري به إغراء يفي بالأثر الحميد.

ومما لا مرأ فيه أننا بالغون ذاك المنتهى إن أحسنا الوسيلة بالكفاءة، والمنهج بالإخلاص، والنية بالعزيمة الفاعلة العنيدة، « باختصار علينا أن نترجم الحب إلى وعي، والوعي إلى ممارسة، وذلك بالتعميم والاستعمال اليومي على أوسع نطاق... لابد من تدعيم الوعي العام وتعميقه بوعي لغوي وعقدي، قوامه المعرفة العميقة والالتزام العملي، لا مجرد العاطفة المشبوبة، والحماس الظرفي»³، كيف لا وهي لغة إعجازية مشرفة ومحفوظة، هيأت للناطق بها أسباب الإظفار بالبلاغة، قال تعالى: « لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين » . سورة النحل، الآية 16. وذاك الذي سنحاوله كطريقة في استيعاب نظرية تعليمية الاختيار، ومقاربة السبيل المثلى في استيضاح ضادنا وتيسيرها على ألسن الناشئة زمن طلابها.

¹ د . جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، لبنان ، ط/ 1979 ، ج 2 ، ص 136 .

² د . جميل صليبا ، المعجم الفلسفي، ص 581 .

³ عاطف محمد يونس ، العربية أرقى اللغات الحية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 1 / 1998 ، ص 8 .

ولعل مما يثير الحسرة ويفوت الفرص على تلامذتنا وطلابنا أن هناك عيوباً كثيرة في العملية التربوية التعليمية القائمة؛ أخطرها الزخم الفائض والكثافة الهائلة التي يُشحن بها المبتدئ وخاصة في الطورين الأول والثاني من التعليم لعدم مراعاة مقاييس التدرج والسن والحجم الساعي ووسائل التعليم العملية، في حين نرى دروساً عديدة تُكرَّر تكراراً معيباً في المراحل اللاحقة كالتعليم الثانوي، وهذا بسبب استحواذ النظرة التجزئية المخلة بالصورة الكلية المتكاملة المنتظمة وغياب الإتقان والانسجام في التنسيق بين الدروس اللغوية في جميع المستويات والشعب والمراحل، وانعدام التكافؤ بين المعطيات التربوية ووسائلها وأهدافها...، وقس على ذلك من مواقع الخلل والضعف التي تحدث في ثنايا الدرس اللغوي وانقسام الكتاب عن المنهاج وغياب الطرح الموحد بين المدرسين في طرائقهم وأساليبهم، فهي شذر ومذر.

إن التعليمية اليوم توسم بأنها إحدى الصروح العلمية التي تؤسس ناظمة تربوية تحيي اللغة، بل «إنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، فالتعليمية من هاهنا يمكن لها أن تحتل مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانية...»¹ وهي بذلك تعقب المعلومة فتقومها وتبحث عن آلات إبلاغها بصورة علمية موضوعية ناجحة تؤثر في المتلقي، بإحداث قابلية التلقي ثم الاستجابة المستوعبة ثم الكفاءة المرجوة، كما « استخدم هذا المصطلح لأول مرة سنة 1961 م للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة... وتتوعد فروعها فهي لا تبتعد عن كونها تهتم بالمواد الدراسية وبالبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها وتنظيمه وتعديله»².

¹ د. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، د. م. ج. الجزائر، ط 2000، ص 130.

² تأليف مشترك بين مجموعة خبراء، مادة التعليمية العامة، وحدة اللغة العربية، الإرسال 1، المركز الوطني لتعميم التعليم، الجزائر، 1999، ص 12.

إن تعليمية الاختيار هي مزيج من النظم والمقاييس والقواعد العلمية الرصينة التي بها تستقيم العملية التربوية التعليمية التعليمية؛ ذلك أن الاعباطية والفوضى في انتقاء المعلومة أو سوء إلقائها واستعمالها فيما لا يتلاءم والمنهاج الجديد المعتمد، مما يقصي الأهداف والمرامي المتوخاة ويشتت ذهن المعلم والمتعلم.

العرض:

1- اختيار التعليمية قبل تعليمية الاختيار:

تواجه المنظومة التربوية الجزائرية تحديات كبرى على الصعيدين الداخلي والخارجي؛ فعلى الصعيد الداخلي تتوارد عدة تساؤلات وهموم شغلت وما تزال تشغل الكثير من القائمين على العملية التربوية، ومن تلك التساؤلات: ما مدى استيعاب القائم على العملية التعليمية للمنهاج التربوي المعتمد؟ وهل ثمة رضى وقناعة تربوية وعلمية من لدنه إزاء تلك التبديلات والتعديلات التي تطرأ بين الفينة والأخرى على مناهج المنظومة التربوية؟ وما مدى توافق تلك المناهج وقدرات المعلم وكفاءته وأهليته وفاعليته؟ ثم هل من سبيل إلى تحقيق رؤية بيداغوجية واحدة وترسيخها على الأقل - مدة كافية من الزمن- ريثما تتبين نتائج هذا المنهج أو ذاك؟.. أم أن سنة التبديل والتغيير باتت - هي أيضا- رهينة مبدأ السرعة والتسارع؟! وهل عمليات التأطير والتأهيل البيداغوجيين كافية وكفيلة بسد متطلبات ما اعتمد من منهج تربوي؟ وهل تتوفر فعلا الآليات والوسائل والأدوات اللازمة للشروع في هكذا منظومة تربوية؟.. أم على المعلم والمتعلم الاكتفاء بما يلقيه أو يُلقى عليه من تنظيرات وحشو وجرى وسرد؟! ! !

أما على الصعيد الخارجي، فهل ما تبنته المنظومة التربوية من منهاج بيداغوجي جديد مستعار من صنوه الأجنبي، كسابقه - منهاج بيداغوجية الأهداف - حقيقٌ بالصمود والبقاء في ظل متغيرات أجواء السياسة التربوية الداخلية والخارجية على حد سواء ؟ هل تمت مدارس واستقراء هذا المنهج الجديد وهل استوعبت أسباب تبنيهِ وهل حُدِّدت أبعاده واستُبحِثت أهدافه قبلاً أم نزل - هكذا - فجأة على ساحتنا التربوية دونما إشعار؟ أم علينا الرضوخ إلى المقولة التقليدية: النتائج تأتي بعد الأسباب؟ .. هل استوعب درس بيداغوجية الأهداف لنُقَحِّم من جديد في درس الكفاءات والمهارات؟؟ !!

إن مهمة اختيار المناهج التربوية الكفيلة باستقرار المنظومة التعليمية التعليمية أولى وأقمن بالعناية من النظر في كيفية إعداد المضمون واختيار النصوص وانتقاء المواضيع، لأن الهيكل أولى نشأة وتكويناً من المحتوى، ولهذا فالاهتمام بالمنظومة التربوية من حيث تركيبها العامة ومرجعيتها وتوجهاتها وأبعادها ووسائلها وأهدافها من الأولوية بمكان؛ إذ لا يُعقل الاكتفاء باستعارة آلة أو وسيلة دون النظر في البيئة أو الواقع الذي استُلِّت منه ثم المحل أو الحقل الذي ستعمل فيه، ومدى قابلية تأقلمها معه ومدى خضوعها واستجابتها لمقاييسه وأعرافه وقيمه... إن مهمة كهذه لهما خطوة ضرورية بل أساسية في النهوض بمشروع منظومة تربوية قارة وهادفة.

ثم إن التمعّن في خصائص المناهج التربوية التي تواترت على مؤسساتنا التعليمية في الجزائر، ومن خلال قراءتنا المتأنية للنموذجين الأخيرين "نموذج بيداغوجية الأهداف ونموذج بيداغوجية الكفاءات" نجد أن فكرة التقريب بالكفاءات هي امتداد طبيعي للتعليم البيداغوجي القائم على أساس الأهداف، و« يمكن أن نستنتج وبدون أي ريب، أن بيداغوجيا الكفاءات - على غرار بيداغوجيا الأهداف - نشأت في إطار الطرح الصناعي والتكنولوجي، الذي يسعى إلى تحقيق الفعالية والمردودية، بل يمكن القول إن تبني العديد من المنظومات التربوية لبيداغوجيا الكفاءات (الجزائر وتونس والمغرب وفرنسا وبلجيكا وغيرها...) يعتبر خطوة هامة، ليس فقط للاستجابة لمتطلبات المجتمع من موارد بشرية واقتصادية، ولكن للاستجابة أيضاً لملء الثغرات التعليمية التي كشف عنها علماء التربية بالنسبة

لبيداغوجيا الأهداف»¹، وإذا عقدنا مقارنة بسيطة بين النموذجين ألفينا بعضا من الفوارق المائزة بينهما؛ فمنها مثلا أن بيداغوجية الأهداف تركز على هدف عام ومحدد تنبثق منه أهداف خاصة عكس بيداغوجية الكفاءات التي تنطلق من أهداف عامة تتمثل في كفاءات متعددة منها القدرة على الفهم والاستيعاب والتحكم في آليات التفكير والتركيب وحياسة المهارات والإبداع، كما تعتمد الأولى على الجهد المشترك بين المعلم والمتعلم، بينما تكتفي الثانية بجهد المتعلم على وجه الخصوص، ويُعتبر المعلم في النموذج الأول المسؤول الرئيس في تلقين المعلومة وبث المعرفة، أما في النموذج الثاني فللمتعلم أن يسهم في عملية صياغة المعلومة ويشارك في بث المادة المعرفية حسب مكنته وعلى قدر جهوده المبذولة وكفاءته الذاتية... ومجموع القول في هذه المقارنة أن ثمة نقلة نوعية تتم بين هذين النموذجين، ففي النموذج الأول كانت تتم العملية التعليمية على النحو التالي:

المعلم ← المعلومة ← المتعلم

فالمعلومة هي واسطة العملية التعليمية، أما في نموذج التقريب بالكفاءات فقد أضحت تتم على أساس أن المعلم هو واسطة العملية التعليمية، أي على الشاكلة التالية :

المعلومة ← المعلم ← المتعلم

ولأجل ذلك، فلا بد من مراعاة هذه المفارقة الوظيفية والأخذ بمعطياتها ومتطلباتها ثم العمل وفق ما تقتضيه من آليات ووسائل لم تكن متاحة وقتئذ، لكن بعيدا عن التهاون أو التواكل أو المماطلة أوصبّ جام المسؤولية على طرف واحد.. وقبل هذا وذاك: أن لا يُغفل الهدف الأساسي المنوط بالعملية التعليمية / التعليمية؛ ألا وهو نجاح عملية التلقي واكتساب الهدف المرجو لدى المعلم والمتعلم على حد سواء مهما اختلفت الطرائق والنماذج والمناهج...

¹ د. محمد بوعلاق، بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات، قطيعة أو امتداد، مجلة دراسات، جامعة عمار التليجي، الأغواط،

الجزائر، ع: 03 - ديسمبر، 2005، ص: 181، 182.

ومهما يكن، فما من نموذج تعليمي إلا ويعتريه النقص والخاصة، ولا ضير عندئذ من أن تطل نقائصه وفجواته نقود المختصين وتقويماتهم، ولعل هذا ما يدعونا إلى التملّي الدقيق والنظر العميق والبحث الحثيث عن مكامن النقص ومواطن الخلل في النموذج المراد تبنيّه قبل اختيار طبيعة المادة التعليمية التي نود تلقينها، ناهيك عن مطارحة الواقع الذي تتم فيه وخصوصيات أفرادهم ومشاريعهم وسلوكياتهم، لأن الواقع هو الكتاب الأول الذي تفتّح عليه أعين الناشئة والمبتدئين، ولا أسمى من ذلك الهدف المنشود الذي نبغيه لهم.

2- تعليمية الاختيار بين الثابت والمتحول:

المراد بالاختيار - وهنا - عملية الانتقاء المنهجي والمعرفي للمادة أو النص أو المعلومة مطلقاً أيًا كانت ، ولكن وفق الشرائط العلمية والتربوية والمنهجية المتعارف عليها عالمياً في الدرس اللغوي والعلمي والبيداغوجي ؛ ولطالما أن الجزائر على غرار مثيلاتها من الدول العربية قد « عدّلت مناهجها غير مرّة، وعقدت الندوات والمؤتمرات لتقويم المردود التربوي، واعتمدت النظريات التربوية الغربية الحديثة، إلا أن ذلك كله لم يكن غير لبوس زاهٍ لجسد خاو ماتت فيه جذوة الإبداع والوطنية والتفكير الحرّ، حيث حُدّت شكل التربية وبقي مضموناً تقليدياً يقيم الذاتية الفردية للطفل، ويخلق فرداً تابعاً مطيعاً يملك معارف شتّى ولكنه غير قادر على الربط بينها »¹، ورغم ذلك فجميلٌ ما انتهجته المنظومة التربوية من جديد في التوجه والأسلوب والمنهاج والأهداف القريبة والبعيدة، وجميل كل ما من شأنه أن ينأى بمؤسسات المجتمع وقطاعاته التعليمية والتربوية والإنتاجية والخدماتية بعيداً عن مهاوي الإفلاس والركود والعيالة، لكن هناك ثمة انعطافة تستوجب الوقوف عندها ثم التأمل في ما سيؤول إليه مجتمعنا بعد جيل أو جيلين من تبني هذا الوجهة الجديدة، ونقصد بذلك التوجه الذي عقد العزم على تحويل المؤسسة التربوية التعليمية إلى مؤسسة إنتاجية عنوانها العرض والطلب والريح والخسارة، « فلقد كان من نتائج استخدام مفهوم الكفاءة كمبدأ منظم للمؤسسة الإنتاجية بصفة خاصة، وفي مجال العمل بصفة عامة، أن تسرب هذا المفهوم إلى ميدان التربية والتعليم، فأصبح ينظر إلى كل مؤسسة تعليمية/ تكوينية على

¹ سمر روجي الفصيل، أدب الأطفال وثقافتهم، قراءة نقدية، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998، ص: 128، بتصرف.

أنها مؤسسة للاستثمار والإنتاج، تشتغل وفق المقاربة النسقية بمدخلات وعمليات ومخرجات، لتحسين المردودية، وتحقيق الجودة في إنتاج الموارد والطاقات البشرية¹، وعليه فإذا كان مفهوم التعليم بتقريب الكفاءات يقوم على الأسس الثلاثة: الحس المعرفي والحس الوجداني والحس الحركي فإنه من اليسير تقويم تلك الكفاءة من خلال سلوكات معينة ومحددة قابلة للقياس والتقييم؛ ومنه فعلى قدر إنجازات المتعلم ومجهوداته تتحقق الكفاءة المتغاية، ويضحى عندئذ هم المتعلم الإنتاج والجودة والمردودية، وبذل المزيد من ذلك حسب ما ترضيه متطلبات المؤسسات الإنتاجية الأخرى ليجد مكانا مناسباً في إحداها، وإلا فيُعاد إلى مؤسسته ليعاود الكرة من جديد ما أمكن ذلك.

إن إخضاع المؤسسة التربوية التعليمية إلى قانون السوق والعمل ليتطلب من العامل المتعلم الحرص على أداء وظيفته قصد الحصول على منتج يجب أن يتوافق ومعايير الجودة والإتقان، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالتلقين الجيد والاكتساب المحكم والدربة الأوفى، لكن ماذا يجب أن يُلقن؟ وما هو الاختيار الأمثل للمادة التعليمية الخام التي يجب أن يتلقاها وما طبيعة عناصرها وألوانها وأشكالها وظلالها وتحولاتها؟

إن الكتاب المدرسي أو المقرر كما اعتيد تسميته هو سند بيداغوجي للمسار التعليمي التعليمي الموجّه للمعلّم عامة وللمتعلّم على وجه الخصوص، فهو يحتوي المواضيع المتعلقة بالبرنامج الدراسي الخاص بكل نشاط تعليمي أو طور تعليمي أو مستوى تعليمي، ويقدم بشكل عملي ومباشر المعارف والمفاهيم الأساسية من معلومات وشروحات وتمارين وأنشطة وقواعد وتلخيصات وتقييمات، وبعد مرور الكتاب المدرسي بمراحل عدة أهمها مرحلة ما بعد الاستقلال فمرحلة جزارة الكتاب ثم أخيراً مرحلة التجديد والتنويع، فقد أضحي لزاماً تولية هذا السند العناية التامة والاهتمام البليغ من حيث المضامين والأهداف التي سطرته سياسة المنهاج الدراسي الجديد، وكذا الكفاءات المتوخاة من كل مرحلة تعليمية.

¹ د. محمد بوعلاق، بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات، قطيعة أو امتداد، ص: 180

بعد النظر الدقيق والمراجعة المستفيضة لمحتويات جلّ الكتب المدرسية المقترحة لتعلم اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية، لا بأس أن نكشف عن بعض الملاحظات والنقود التي شدّت انتباهنا ونحن نستقرئ طريقة بناء نصوصها وكيفية انتقاء مواضيعها، ومن أجل ذلك فلا بد من التنويه بدءاً بإيجابيات هذه الصيغة البيداغوجية الجديدة الهادفة إلى تحقيق الكفاءات اللغوية الأساسية: الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة؛ فمن محاسنها تبسيط جلّ المعارف والمعلومات وجعلها في متناول التلاميذ حسب مستوياتهم الدراسية، وكذا إشراك المتعلم في عملية التحصيل والتلقي وتحسيسه بروح المسؤولية التربوية المتمثلة في الاعتماد الكلي على قدراته ومهاراته، بالإضافة إلى اشتغالها على الطابع الجماعي من حيث الأداء، وكذا الصيغة الإدماجية القائمة على مبدأ توجيه المتعلم نحو تشكيل روابط منطقية بين مختلف الأنشطة التي يتلقاها من جهة، وبين معطيات العملية التعليمية وواقع مجتمعه من جهة أخرى، ومن محاسنها أيضاً إعداد المتعلم وتهيئته لمواجهة مواقف ووضعيّات جديدة بإعطائه حرية التصرف في اتخاذ الموقف الملائم وكذا استعمال مكتسباته وقدراته الخاصة في ما قد يطرأ من وضعيّات مختلفة، ومنها أيضاً ميزة التقييم الذاتي وبيداغوجية المشروع المدرجتين في نهاية كل وحدة أو محور تعليميين أو فصل من فصول الكتاب، ومما يُحمد لها أيضاً انتقاؤها لبعض النصوص والموضوعات المتضمنة لآليات وكيفيات نوعية دقيقة من شأنها الإسهام في ترسيخ التربية الاجتماعية والمدنية والأخلاقية والثقافية...

ومن النقائص والسلبيات التي نراها قد اعترت بعضاً من هذه المضامين؛ عدم مراعاة بعض المقاييس والمعايير الضرورية كمقياس الحجم الساعي وأعمار التلاميذ... فكم من نصّ مختار لا تكفيه حصة أو حصتين وكم من موضوع لا يتلاءم وسن التلميذ...، ومن ثمة فهناك إشكالية في اختيار النصّ أولاً ثم في طريقة عرضه وتحليله ثم استيعابه؛ فعلى اختلاف مشارب المؤلفين - وواضعي النصوص الأدبية المقررة - وتفاوت أدواقهم وتوجهاتهم كان لا بد من النظر في هذه الخطوة بتدبر وتمعن دقيقين لئلا تتعارض تلك المختارات والأهداف المقررة من كل نص أو وحدة أو برنامج تعليمي، فمن أولئك من يميل إلى اختيار النصوص الشعرية أو النثرية المشهورة ومنهم من يجذب

النصوص المغمورة؛ وهذا ما ألفيناه جلياً في بعض الكتب المقترحة، وفيما يتعلق بدور وزارة التربية الوطنية في هذا الصدد فثمة عدم تنسيق بينها وبين دور التأليف والنشر والمختصين بأدب الطفل وثقافتهم عامة؛ إذ يقول الكاتب رابح خدوسي مدير "دار الحضارة للنشر والتوزيع" أن ثقافة الطفل وأدبه في المنظومة التربوية ناقص جداً مؤكداً أنه «من حيث المنهاج فهي تقدم كتاباً وأدباء أغلبهم من خارج الجزائر، وقليل جداً من الكتاب الجزائريين الذين ترد أسماؤهم في الكتاب المدرسي»¹، كما لاحظنا أيضاً أن بعض النصوص المقدمة معقدة في بعض مفرداتها المعجمية، ونحن نعلم أن المنهاج الجديد يعتمد على إقتصاره على شرح يسير لبعض معاني المفردات، ثم إن الشرح المعجمي لا يكفي وقد يتعارض أحياناً مع سياق المفردة داخل النص، وهذا مما يستوجب على المعلم أن يوضح ما أشكل على المتعلمين في ذلك، ويتطلب ذلك مدة زمنية ليست باليسيرة، وهذا مما يعطل ويؤخر ويقصي بعض عناصر العملية التعليمية فيخلّ بسيرها وأدائها الجيد، وإذا كان الهدف الأساسي من تدريس اللغة العربية أن يتشبع المتعلم بالمشاعر التي يتضمنها النص ويتمثل قيمه الجمالية والفنية والأدبية واللغوية والفكرية والنفسية والاجتماعية، فهذا ما ألفيناه يتعارض وبعض النصوص المنتقاة في بعض الكتب، ولأن النص الأدبي يجب أن تتوفر فيه الجمالية الأدبية واللغوية والبلاغية والنحوية مع المضمونية المعنوية التي تكفل للمعلم والمتعلم حقلاً معرفياً شاسعاً يتفاعلاً فيه، فهذا لا يعني انتقاء النصوص ذات الغموض اللغوي والتعقيد النحوي والأحادية في الدلالة والوظيفية والإيصال، ومن مآخذ هذا الطرح الجديد أنه قد اعتمد في بعض الكتب مختارات حافظت على مبدأ التسلسل الزمني للأدب بدءاً من عصر ما قبل صدر الإسلام إلى العصر الحديث، بيد أن أخرى قد أهملت هذا الترتيب، وهذا مما قد يكون عائقاً دون الفهم لدى بعض التلاميذ، ومن ذلك أيضاً اختيار بعض النصوص البعيدة عن اهتمام المتعلمين ورغباتهم وواقعهم المعيش، وفي مقابل ذلك تغييب بعض النصوص ذات الصلة الوثيقة بطبيعة العصر وتحدياته والمرحلة النفسية لدى المتعلمين، وإذا كان «من سبل الترويج للعربية إعداد المناهج

¹ جازية رواحي، واقع أدب الطفل في الجزائر، مقال منشور بتاريخ 31 أكتوبر 2007، تحقيقات وآراء، مركز الأخبار، أمان، www،
بتصرف

الجيدة الصالحة والموائمة لهذا العصر، فالمنهج الجيد مع الأستاذ القدير والطالب الجاد هي القواعد الأولى في صرح العملية التعليمية الناجحة في عصر التطور العلمي والتكنولوجي، وإعداد المنهج في مادة اللغة العربية يتطلب اختيار طاقات من ورد بستانها الوارف، وتراثها العظيم، وتقديمها للأجيال لكي يتعرفوا على خصائص هذه اللغة الخالدة، ومزايا اللسان العربي المبين»¹.

لقد تعددت منابع المعرفة وتتنوعت مصادر المعلومة « ولاسيما منها وسائل الإعلام المرئية، حيث ازداد التوجس من مغبة تحول هذه الوسائل - بما تملكه من نفوذ جماهيري - إلى معاول تنسف اللغة، وتفسد استقامة اللسان، وتهوي بالذوق اللغوي إلى الحضيض. لاسيما إذا كان التلاميذ يقعون أمام جهاز التلفزيون أكثر مما يجلسون فوق مقاعد الدراسة، فمع إكمالهم مرحلة الدراسة الثانوية يكون التلاميذ قد قضوا 20000 ساعة مشاهدة في مقابل 15000 ساعة في المدرسة، ومع إغراءات الوسيلة الإعلامية نقيم جسرا منيعا مع هؤلاء تتسلل من خلاله قيم معرفية عديدة، قد تؤدي إلى إزاحة ما تقدمه المدرسة أو على الأقل مزاحمته »² ؛ ولهذا « فليس بمستغرب أن نجد انتشار ظاهرة تراجع المستوى الدراسي لأطفال التلفاز فضلا عن تدني قدراتهم العقلية والخبرات الخاصة نتيجة حرمانهم من ممارسة القراءة، يقول برونو بتلهاييم، Bruno Bettelheim : التلفاز يأسر الخيال لكنه لا يحرره أما الكتاب الجيد فإنه ينبه الذهن ويحرره في الوقت ذاته... فتصبح القراءة ممارسة سطحية، ويرجع السبب إلى الانتباه المسترخي غير المركز (السلبية العقلية) المصاحب للمشاهدة التلفازية الذي يعوق نمو قدرة الأطفال على تفسير المادة اللفظية بطريقة ذات معنى مما يجعل عملية القراءة والتحصيل شاقة جدا »³، فأئى لهم - والحال هاته - أن يفقهوا لغتهم ويتقنوها وأن يحبوا عربيتهم ويتبنوها؟!،

¹ د. محمد رفعت زنجير، قضية اختيار النصوص الأدبية في ضوء التحديات التي تواجهها اللغة العربية، دراسة تحليلية مقارنة :

<http://www.dmr.50g.com/m2.htm>

² علي حمودين، اللغة العربية في ظل الإعلام والعولمة، أي واقع؟ أي مصير؟ مداخلة، الملتقى الوطني الثاني لقضايا النحو العربي جامعة عبد الرحمان ابن خلدون، تيارت.

³ أ. سالم مبارك الفلق، اللغة العربية، التحديات والمواجهة: alfal.agg@yahoo.com

ولأجل ذلك لا بد من انتقاء النصوص الأدبية ذات المجال الرحب للدراسة والتنقيب والتي تتسجم مع المنهج التكاملي والأسلوب الشامل الذي يخترق عوالمها، وكذا اختيار المواضيع القريبة من واقع الفئة المتعلمة وأعمارها، ولا فرق في ذلك كله بين الانتقاء من تراثنا الأصيل أو حاضرننا المعاصر؛ « والظن بأن الأمة العربية مرشحة للتبعية الكاملة للغرب في القرن الحادي والعشرين إذا لم تتدارك أمر حاضرها المفضي إلى مستقبلها. أو فلنقل إنها مدعوة لانتقاء العناصر الإيجابية من الماضي والحاضر لتجعلها عماد الثقافة العربية عموماً، والثقافة المستقبلية للطفل العربي خصوصاً. والعناصر المنتقاة هي التي تُشكّل جوهر التربية العربية الجديدة، جوهر العمل والمواطنة والانسجام والجماعة والابتكار والأخلاق. إنها الثوابت الجديدة القادرة على مواجهة متغيرات المستقبل »¹.

و من جهة أخرى « علينا أن ندرك أن النحو والصرف والبلاغة وسائل لتمثل النص وتذوقه وليست غايات بحد ذاتها، ويستدعي هذا أن يكون النص محورا لدراسة علوم اللغة مندمجة لا مفرقة في حصص مستقلة يسأم فيها الطالب من رتابة البحوث وينفر من لغته بدل أن يحبها ويتقبلها. فالعملية التعليمية / التعليمية للغة يجب أن تتحرر من التجزيئية والقواعدية، واعتماد النص محورا للنشاط اللغوي كله »² ، لكن هذا لا يمنع من احتواء الكتاب على ملحقات مبسطة لعلوم النحو والإعراب والصرف والإملاء (كفاءة الكتابة) والصوت واللسان (كفاءات الإصغاء والتحدث والقراءة)، مما يثري رصيد التلميذ ويساعده حفظاً واستيعاباً واستذكاراً وفهماً لأن « للعربية قدرتها الفائقة على استخدام أكثر من طريقة لتثبيت ألفاظ جديدة في قاموسها: كالقلب المكاني، والنحت، والتعريب.. وغيرها. ومن مرونتها كذلك، الظواهر الصوتية من إبدال، وإدغام، وإظهار، وإخفاء، وروم، وإشمام، وأيضاً اسم المكان - الزمان - السببية - الحرفة - الأصوات - المشاركة - الآلة - التفضيل... وغيرها »³

¹ سمر رويحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم، ص: 130، 131

² د. حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي، إشكالية الاختيار والدرس، مجلة المعرفة، ع: 38، جمادى الأولى 1419 هـ،

سبتمبر 1998 م. www.bab.com/articles/full_article.cfm

³ أ. سالم مبارك الفلق، اللغة العربية، التحديات والمواجهة.

و لا بد من الوقوف ههنا على قضية هامة وخطيرة، ألا وهي تغييب تقنية الإعراب التعليقي في كثير من الأنشطة والتدريبات والتمارين وإبدالها بالإعراب الاجتزائي الذي أحال جمال الإعراب العربي إلى عضين مفككة موضعياً؛ وفي هذا مغالطة وتناقض كبيرين فيما هو كائن وما هو مأمول من المتعلم في الظفر بكفاءة التحكم في قواعد لغته وحسن التصرف فيها وبها؛ إذ كيف يُعقل أن يُطلب منه إعراب جملة دون تعليلٍ وافٍ تترسخ به القاعدة النحوية في ذهنه أو كيف به إذا صادف وضعية إعرابية أخرى شبيهة بسابقتها؟؟!! إنه بهذه المغالطة التعليمية / التعليمية سيعتقد أن المثال أو النموذج التطبيقي هو القاعدة لا محالة، والميدان خير شاهد على هذا؛ فهذا ما عودنا عليه وفاجأنا به الكثير من التلاميذ حينما يجيبون عن سؤال يتضمن مثلاً ما بمثال آخر، أو محاولتهم الاستعانة بمثال سابق؟؟... ثم أليس هذا ما نجده في مادة الرياضيات مثلاً؟؟!! ثم إن ذلك مما يقتل روح الموهبة والإبداع وشتى الروابط المنطقية لدى المتعلم؛ « إذ يُعرف الموهوب في الحقل الأدبي من تفوّقه في القراءة والتعبير، وميله إلى المطالعة وتذوق الجمال في النصوص المكتوبة والمسموعة، وقدرته على مخاطبة الآخرين وإيصال أفكاره إليهم، وإسهامه في النشاط اللغوي العام، واندفاعه الذاتي للنقد والحكم والتحليل. ويُعرف المبدع من تحليّه عادة بالدلالات الخارجية السابقة الخاصة بالموهوب، إضافة إلى القدرة على الإنتاج الإبداعي الذي يتصف بالجدة.. ومن المفيد أن أنصّ على أن الموهوب يصير مبدعاً، والمبدع يصير عبقرياً، إذا توافر المناخ التربوي الملائم.. وهذا يقودنا إلى أن تربية الإبداع لدى الأطفال يجب أن تُعنى بالموهوبين أولاً لأنهم أكثر عدداً، ولأن هذه العناية قادرة على قيادة الموهبة إلى الإبداع إذا توافرت في الموهوب قدرات كامنة تستطيع التربية إثارتها وحفزها على الظهور. وربما برز العبقرى من صفوف المبدعين إذا كانت القدرات الكامنة والاستعدادات الوراثية أكثر أصالة وميلاً إلى العمل»¹.

و فيما يلي نعرض نماذج تمثيلية موجزة في رصد ملاحظات حول
توظيف اللغة في المرحلة الابتدائية ضمن كتاب اللغة العربية:

¹ سمر روجي الفصيل، أدب الأطفال وثقافتهم، قراءة نقدية، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998، ص: 27، 28

- 1 - التدريبات المقترحة في كتاب اللغة تتميز بالانمطية الموحدة في كل الدروس تقريبا (تفنن إلى التنوع)؛ فثبوتية العمليات وعناوينها غير حيوية، بل هي رتيبة جافة غالبا مثل:
ضع خطأ/ ضع دائرة/ كَوّن/ هات...، دون تنوع في طبيعة العمليات، مما يغيب الاستنتاج وإعمال الذكاء والتفكير والتصرف في المسائل والمشاكل اللغوية.
 - 2- التدريبات المقترحة في كتاب اللغة يغيب فيها تدريب المتعلم على الإعراب بشكل كبير، وبخاصة في السنة الرابعة لغياب معالجة المكتسبات السابقة في شكل مراجعة للتحصيل السابق في المعلومات.
 - 3 - غياب تخصيص وقفة تقويمية افتتاحية لمراجعة المكتسبات القبلية لدروس اللغة عند بداية كل مقرر جديد بين سنة وأخرى.
 - 4- غياب تكرار دروس اللغة بين السنة الرابعة والسنة الخامسة، ذلك لأن إقصاء عملية التكرار معناه إفشال عملية الترسخ لمعلومات لا تثبت إلا بالتكرار، ناهيك عن فائدة التكرار قياسا بالمستويات المتوسطة والضعيفة وكذا التلاميذ الذين يتغيبون لأسباب مقبولة، فالتكرار آلية للتواصل والربط والترتيب.
 - 5 - في السنة الرابعة يطالب المتعلم بتصريف الفعل المعتل وهو لم يتعرف عليه بعد.
 - 6- في السنة الرابعة يتعرف المتعلم على أماكن كتابة همزة الوصل وهو لا يعرف همزة الوصل؛ فلا يُعقل أن يُطلب من المتعلم معلومة لاحقة دون استيعابه السابقة، لهذا يجب تقديم مفاهيم أولية مبسطة في الصرف والإملاء قبل التدريب عليها.
 - 7- تثبيت العمل بالمقاربة النصية، فهي ناجحة إلى حد بعيد من جهة الإفادة من المعلومة اللغوية بأنواعها ضمن فضاء النص، حفاظا على ذهن المتلقي.
- وعلى الرغم من كل ذلك تبقى الدراسة الميدانية والعملية في مثل هذه الدراسات هي الفصيل الوحيد في استيضاح الكثير من الغموض الكامن في ثنيات هذه الصيغة المنهجية الجديدة وفي كشف نقائصها وسلبياتها ،

وهذا ما سنحاول معالجته في الصفحات المتبقية من هذا العرض بشيء من التركيز والإيجاز بما يسمح به زمن هذه الدراسة والله الموفق .
تقويمات وحصائل لما سبق: من المعالم التربوية والتقويمات المستخلصة والحصائل المتوخاة كأثر، ما يلي:

1- التحول من فقه التقنية إلى توظيفها، بعد أن حبيننا مقدرة المتعلم على محاولة التعليل الإعرابي، ولا أقول محاولة الإعراب، وقد غدت هذه المحاولة عقيمة معطلة، بفعل عوامل عدة، أخطرها وأشهرها الإعراب الاجتزائي الذي أحال جمال الإعراب العربي إلى عضين مفككة موضعيا... وغير هاتيك كثير.

2- ازديان العملية الإعرابية بفقه اللغة العربية والتفرس في لطائفها وخصائصها، كالذي نلمحه آن ربط الشاهد اللغوي أو المادة اللغوية بجوهرها الذي تشي به، فتسكب اللغة العربية أثرها في المتكلم المتذوق المنشئ، وعندها فقط تبلغ تعليمية الإعراب التعليلي بناءها لشخصية المتعلم فكرا ولسانا وسلوكا ونظما معرفيا ونفسيا وعقائديا وروحيا واجتماعيا وحضاريا...

3- استحداث نشاط التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص نشاط لغوي تربوي تعليمي / تعليمي قد يحقق اكتساب مهارات كثيرة كالقراءة الصامته والفهم والتعبير الكتابي وإثراء القاموس والكتابة الصحيحة...¹، وهو منظور من شأنه أن تستوي به الذائقة الإعرابية لدى المتعلم، خاصة لو تصطحب بمعيته طريقة التعليل الإعرابي التي توازي حل التطبيق اللغوي وسؤاله بالشفاهة ثم الكتابة، وهو تعليل يصل بين كل بنيات النص، فتصطنع هذه الطريقة نظام الاكتساب المهاري للإعراب، فلا ينزلق مريد الإعراب إلى الاعتباطية أو الغش أو المحاولة كما اتفق... وإنما يأوي إلى ركن شديد من العلمية.

4- تدريبات على التربية اللغوية ولو شفاهة في خلال الدرس، بطلب الإعراب وتعليل الحركة غير منعزلة عن السياق والمعنى؛ وهذا تحسيس تربوي مسؤول عن جسامه العناية بالنطق الصحيح والكتابة السليمة.

¹ ينظر، التجيني محمد بن صالح، تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص، السنة السادسة أساسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، مارس 1999، ص 4، 5.

5- وأكثر من ذاك حملُ المتعلم على تذوق لغته توظيفاً وشعوراً خالصاً وتصديقاً عملياً، وذلك في وظائف سابقة على الامتحان، حتى إذا جاء الامتحان يولجُ المدرّس علامات خاصة بتقويم اللغة والأسلوب والإعراب والتركيب... وهذا في عموم الامتحانات والبحوث والإلقاءات... إن أريد محاربة الجرثومة (الفيروس) قبل تفحلها أكثر مما هي عليه في كل مستوياتنا...! ألم يأن للذين يشرفون على العربية ويدرسونها تفعيل هكذا من المقترحات والبدائل والنصائح. . . ؟

6- تخصيص أيام تكوينية مركّزة تُحسّس مدرسي اللغة العربية في كل المراحل، بل وغير أولئك من المدرسين، بالتركيز على المنهجية الصحيحة الواضحة والمتزنة السريعة في توصيل المعلومة أيّاً كانت علماً بقناعة فحواها أنه لا تتجح المعلومة إن أسيء لمفتاحها اللغوي.

7- محاولة تعميم الاستعمال اللغوي الصحيح ضمن آليات كثيرة متنوعة كالمطويات الدقيقة المختزلة، التي تغري المتكلم بأساليب عربية ميسورة هادفة في الاختصاصات الشتى، إشعاراً بدرجة العربية كما أي لغة في الإفهام والتفاهم علمياً ونفسياً واجتماعياً وتلقياً وجمالياً.

مقاربة مركزة في النتائج والاقتراحات والتوصيات:

1- لا أزعّم أن في هذا التصور مجانبية الزلل والنقص، كما أني في مسيس الحاجة إلى الرؤى الهادية إياي إن ضللت الطريق، ولكنني أملك قناعة طمأننتي بجدوى هذه الطريقة خلال تجربتي التعليمية والتربوية المتواضعة، وإن ثمة نفعا متجليا آنسه معظم من أرشدته إلى هذه الطريقة، وبالأخص لما أفردتها بأساليب متميزة عنوانها التحسيس بوزن اللغة العربية وعلاقتها بالمعارف الشتى، فلا فعل ولا نجاح ولا نضارة لتلك المعارف من غير لسان قويم، وهذا كله قد عاينته في توقعات من مبتدئ محاولتي هذه في حين أترجى رسم الأفق نحو المنتهى كقراءة تقييمية للمحاولة. ولنتأمل قول الحكيم:

لغة إذا وقعت على أسماعنا كانت لنا برداً على الأكباد
ستظل رابطة تؤلف بيننا فهي الرجاء لناطق بالضاد

2- يجب إعادة النظر في طريقة تكوين المعلمين والأساتذة، إذ يجب أن تكون وظيفية في شكل أعمال مفردة قبل الجماعية، يقومها

مختصون من المفتشين والمعلمين والأساتذة الخبراء، دعما لجهود المفتشين، وبخاصة اللغة العربية مفتاح كل الأنشطة والمعارف.

3- ضرورة دعم كل مقرر بنشاط إدماجي يكون تقويما شاملا لمقرر السنة السابقة.

4- ضرورة إعادة النظر في كثافة الوحدات التعليمية المقررة في السنة الثالثة والرابعة، مع ملاحظة العطل واعتباراتها الثابتة والمتحولة.

5- التسريع باستدراك الدرس الإعرابي المفصل المتدرج بدءا من السنة الرابعة؛ فالإعراب هو المحور المركز والمعمق في الأنشطة اللغوية، خاصة وأن المدرسة الجزائرية تعاني ضعفا ملحوظا وخطيرا في هذا الدرس بالذات.

6- يجب الانتباه مستقبلا إلى مقياس الزمن في بناء المناهج وإعطاء الفرصة للمختصين والخبراء في مراجعتها وتقويمها قبل اعتمادها، مع مراعاة إشراك كل أرجاء الوطن، ومقياس الجد ثم الخبرة.

7- فورية النقطن إلى ما يحارب اختصاص اللغة العربية في الجزائر، ولهذا نتساءل: أئمة مقياس علمي أو منطقي أو موضوعي يتم به توجيه ذوي المعدلات الدنيا إلى هذه الشعبة؟، إذن فلا مناص من توحيد مقاييس القبول في الثانوية وكذا الجامعة.

8- مراعاة اللغة العربية في كل الاختصاصات، لا سيما مراحل ما قبل الجامعة.

9- التفكير بجد في تقويم السلامة اللغوية ضمن الامتحانات والبحوث وتحسيس التلاميذ والطلبة بذلك في كل التخصصات، وذلك بمنح علامة تخص هذا الشأن.

جزء الدراسة الميدانية

1 - منهج الدراسة:

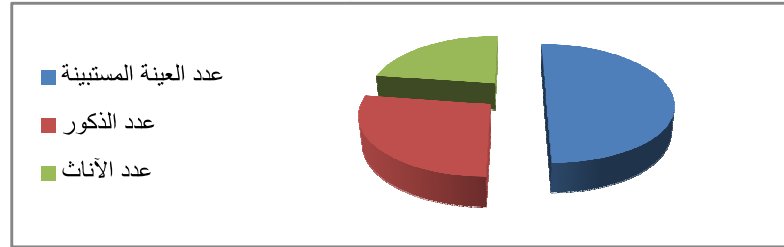
بنيت معالجة هذه الدراسة على اتباع مناهج ثلاثة تتمثل في المنهج الوصفي والمنهج العلمي المقارن والمنهج التحليلي، فالأول لإعطاء تقرير وصفي لسيروية العمل الميداني، أما الثاني فهو يساعد على تحديد الأسباب التي تقف وراء نجاح أو إخفاق عملية الاختيار في نصوص كتاب اللغة العربية (السنة الخامسة نموذجا)، بينما الثالث لتحليل النتائج

المحصل عليها اعتماداً على وسيلة الاستبيان كأداة في جمع البيانات ودراسته وفق المحاور التي بنيت عليها هذه الدراسة والتي تهدف تحديداً إلى تقديم قراءة تقييمية حول " تعليمية الاختيار وفاعليته التربوية بين تقويم المعلم وتلقي المتعلم (قراءة في نصوص كتاب اللغة العربية وموضوعاته / السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً) .

2- الإطار الزمني للدراسة:

3- مكان الدراسة:

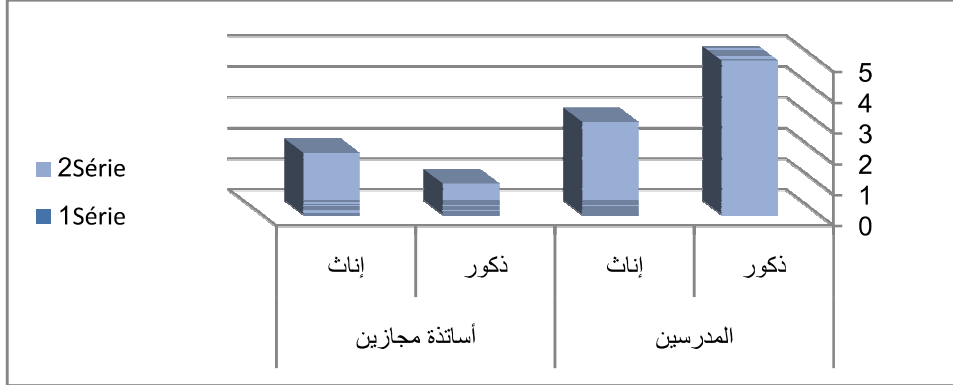
طبقت هذه الدراسة في ولاية أدرار وشملت 07 مدرسين و03 أساتذة بمجموع 11 فرداً، كما هي مبينة في جدول رقم 01 / الملاحق، والتي يمثلها المنحنى التالي:



- منحنى رقم 01 يمثل العينة المستبينة في الدراسة الميدانية ويعود سبب اختيارنا لولاية أدرار لإجراء الدراسة الميدانية إلى العوامل الآتية:
- إمكان الحصول السريع على أفراد العينة المطلوبة.
 - إمكان تطبيق الاستبيان ومتابعة أفراد العينة بشكل دقيق.
 - كون أفراد العينة (معلمين / أساتذة مجازين) لا يختلفون عن غيرهم من حيث شروط التوظيف التي خضعوا لها .
 - ارتباط الدراسة الميدانية بموعد الملتقى مما فرض علينا بحكم عنوان المداخلة إنجازها في وقت زمني قياسي.

4 - عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد هذه الدراسة بشكل عشوائي ، وينتمون إلى المقاطعة التربوية رقم 01 و 02 بأدرار (ينظر جدول 05 / الملاحق) ، وتتراوح أعمارهم ما بين 26 و 47 سنة (ينظر جدول 03 / الملاحق) وبأقدمية عمل ما بين 03 سنوات و 17 سنة (ينظر جدول 04 / الملاحق) ، ويمكن تمثيلها بيانياً كالآتي:



منحنى رقم 02 بين النسبة المئوية لفئة المدرسين والأساتذة المستبنيين في الدراسة الميدانية

أ - حجم العينة:

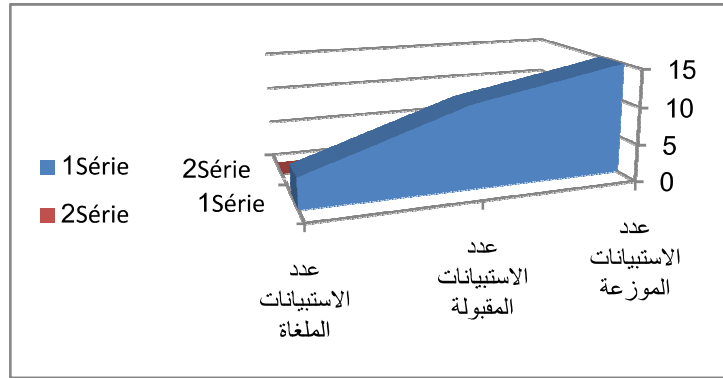
تم إحصاء 11 مؤطراً تربوياً يمارسون مهامهم التعليمية في الطور الأول والثاني من التعليم الابتدائي بالمدارس الموجودة في المقاطعة التربوية الأولى والثانية. ومن خلال عملية التصنيف التي أجريت على العينة المدروسة وانطلاقاً من المعلومات التي أوردها أصحابها في بطاقة المعلومات أمكننا الحصول على الآتي:

1 - عدد الاستبيانات الموزعة: 15

2 - عدد الاستبيانات الملغاة: 04

3 - عدد الاستبيانات المقبولة: 11

ويمكن تمثيل حجم العينة في المنحنى التالي:



منحنى رقم 03 يمثل إحصاء للأسستبيانات المعتمدة في الدراسة الميدانية

4 - تصميم الدراسة:

لإجراء هذه الدراسة اعتمدنا طريقة الاستبيان كأداة للدراسة وتجميع المعلومات بناء على المنهج العلمي المقارن والمنهج التحليلي المعتمد في هذا الدراسة.

* بناء استبيان الدراسة:

انطلاقاً من عنوان المداخلة المقترح قمنا بصياغة استبيان قسمت أسئلته على أربعة أجزاء، ثلاثة منها أساسية والرابع تكميلي كما هو مبين في الملاحق (ينظر جدول 07) الهدف منها هو كما يلي:

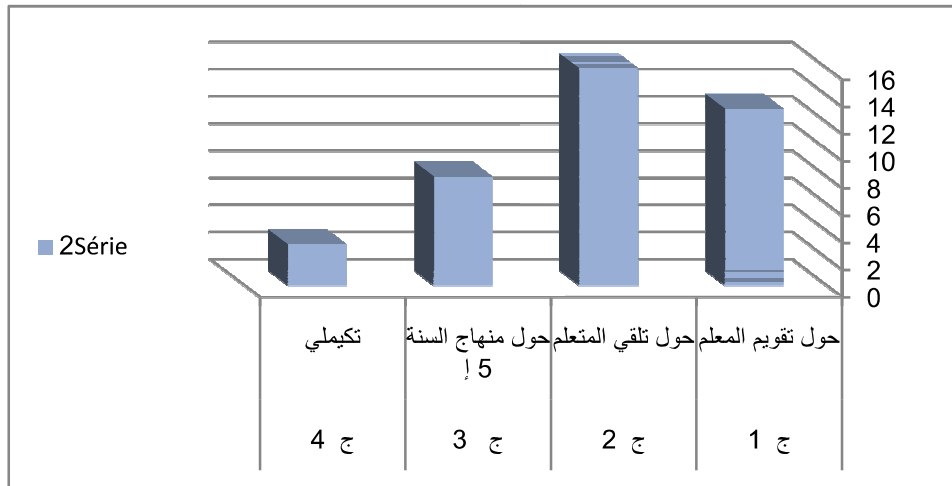
* الجزء الأول: حول تقويم المعلم: وتتألف أسئلة هذا الجزء من 13 سؤالاً، بما نسبته 32.50 % (ينظر جدول رقم 07 / الملاحق) ، والهدف منها تشخيص مدى إمكان المعلم من تناول الأنشطة اللغوية المقررة (قراءة، تعبير شفوي وتواصلي، تراكيب نحوية ، صيغ صرفية وإملائية) وفق سيرورة التعلم انطلاقاً من كتاب التلميذ (كتابي في اللغة العربية للسنة 5 من التعليم الابتدائي) بعبارة استفهامية محددة بخيارات ثلاث، هي (نعم /نوعاً ما/لا) مثل: هل يساعدك كتاب السنة 5 من التعليم الابتدائي على تناول نشاط في هذا المستوى وفق سيرورة التعلم الواردة في الكتاب ؟: نعم / نوعاً ما / لا.

حول تلقي المتعلم: وتتألف أسئلة هذا الجزء من 16 سؤالاً، بما نسبته 40 % (ينظر جدول رقم 07 / الملاحق)، والهدف منها تشخيص مدى إمكان المتعلم من تناول الأنشطة اللغوية المقررة (قراءة، تعبير شفوي وتواصلي، تراكيب نحوية، صيغ صرفية وإملائية) وفق سيرورة التعلم انطلاقاً من كتاب التلميذ (كتابي في اللغة العربية للسنة 5 من التعليم الابتدائي) بعبارة استفهامية محددة بخيارات ثلاث، هي (نعم / نوعاً ما/لا) مثل: هل النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة 5 من التعليم الابتدائي في متناول المتعلم هذا المستوى وفق سيرورة التعلم الواردة في الكتاب ؟: نعم / نوعاً ما/لا.

* الجزء الثالث: حول منهاج اللغة العربية للسنة 5 من التعليم الابتدائي في ضوء كتاب التلميذ: وتتألف أسئلة هذا الجزء من 8 أسئلة، بما نسبته 20 % (ينظر جدول رقم 07 / الملاحق)، والهدف منها تشخيص مدى نجاح

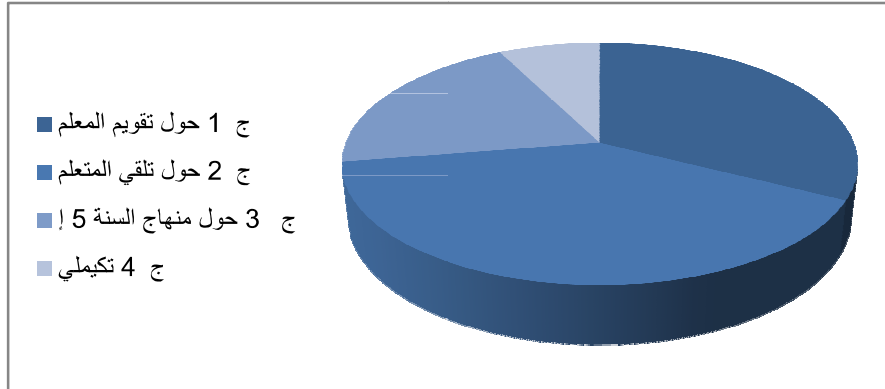
كتاب اللغة العربية للسنة 5 من التعليم الابتدائي في تناول الأنشطة اللغوية المقررة (قراءة، تعبير شفوي وتواصل، تراكيب نحوية، صيغ صرفية وإملائية) وفق سيرورة التعلم انطلاقاً من كتاب التلميذ (كتابي في اللغة العربية للسنة 5 من التعليم الابتدائي) بعبارة استفهامية محددة بخيارين اثنين، هما (نعم / لا) مثل: هل النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة 5 من التعليم الابتدائي تتضمن أخطاء لغوية أو معرفية أو مطبعية ؟ نعم / لا (إذا كانت إجابتك بنعم حدد ذلك على الجدول التالي).

* الجزء الرابع: (عبارة عن أسئلة تكميلية شاملة لما أعلاه) : وتتألف أسئلة هذا الجزء من 03 أسئلة، بما نسبته 7.50 % (ينظر جدول رقم 07 / الملاحق)، والهدف منها استطلاع رأي المربي حول نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي من زوايا مختلفة انطلاقاً من ممارسته اليومية في الميدان، مثل: ما هي الملامح الإيجابية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي بحسب رأيك ؟ وفي ضوء ما سبق، يسعنا أن نترجم ذلك في اللغة البيانية التالية:



المنحنى رقم 01 : تمثيل لأجزاء الاستبانة

كما يمكن تمثيل النسبة المئوية المشكلة لأجزاء الاستبانة في المنحنى التالي:



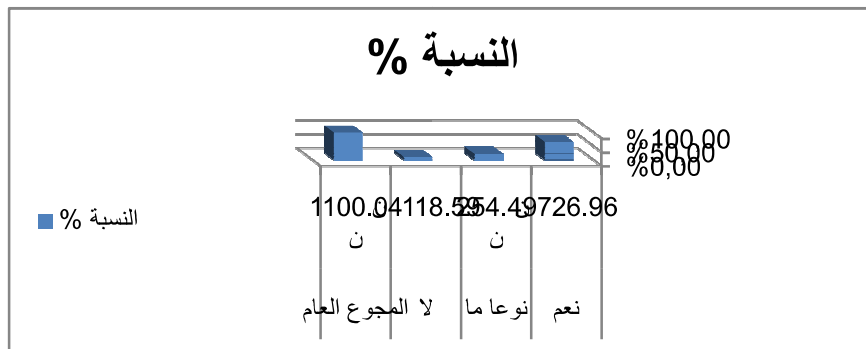
المنحنى رقم 01 : تمثيل النسب المئوية لأجزاء الاستبانة

5 - عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

إن المعالجة الإحصائية للاستبيان المحصل عليها بعد تطبيقه على العينة المدروسة أفضت إلى نتائج ننبه أولاً إلى تحفظنا الشديد إزاء تعميمها فيما توصلت إليه هذه الدراسة الميدانية والتي نعرضها كما يلي:
* الجزء الأول (حول تقويم المعلم) : جاءت نتائج هذا الجزء كالآتي :

الجواب	مجموع النقاط	النسبة %
نعم	726.96 ن	66.08 %
نوعاً ما	254.49 ن	23.14 %
لا	118.59 ن	10.78 %
المجموع العام	1100.04 ن	100 %

وهي نتائج يمكن تمثيلها في الشكل البياني التالي :



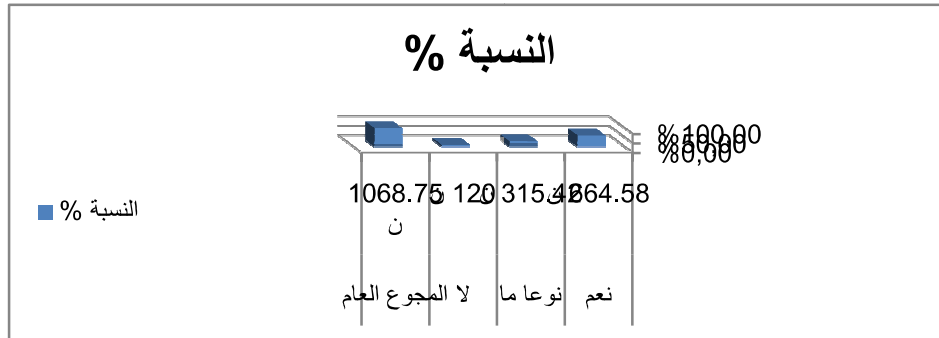
المنحنى رقم 04: يمثل النسب المئوية المسجلة في نتائج الاستبيان

حول (تقويم المعلم)

* الجزء الثاني (حول تلقي المتعلم) : ونتائج هذا الجزء جاءت على النحو الآتي :

الجواب	مجموع النقاط	النسبة %
نعم	664.58 ن	60.42 %
نوعا ما	315.42 ن	28.67 %
لا	120 ن	10.91 %
المجموع العام	1068.75 ن	100 %

ويمكن تمثيل هذه النتائج في المنحى البياني التالي :



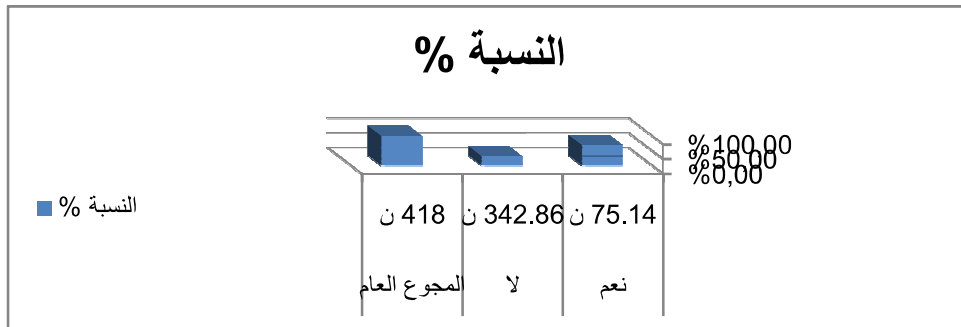
المنحى رقم 05: يمثل النسب المئوية المسجلة في نتائج الاستبيان

حول (تلقي المعلم)

* الجزء الثالث (حول منهاج كتاب اللغة للسنة 5 إ) : وجاءت كما يلي

الجواب	مجموع النقاط	النسبة %
نعم	75.14 ن	68.83 %
لا	342.86 ن	31.17 %
المجموع العام	418 ن	100 %

ويمكن تمثيل هذه النتائج في المنحى البياني الآتي :



المنحى رقم 06 : يمثل النسب المئوية المسجلة في نتائج

الاستبيان حول (تلقي منهاج كتاب اللغة العربية في السنة 5 إ)

* الخاتمة:

بعد الإشارة إلى الجهود المبذولة من قبل الدولة والوزارة المعنية في عملية الإصلاح التربوية الشاملة للمنظومة التربوية والمدرسة الجزائرية.

- التتويه بالمساهمة الناجحة للسادة الأخوة المربين ممن شملهم الاستبيان.

- التتويه بالشكر الجزيل لكل الأخوة القائمين على إعداد وإنجاح ملتقانا هذا في ظروف أقل ما نصفه بها أنها ناجحة ومحقة للغاية.

الملاحق :

عدد العينة المستبينة	عدد الذكور	عدد الإناث
11	06	05

لملحق رقم 01: توزيع الفئة المستبينة في الدراسة الميدانية

فئة الأساتذة مجازين		فئة المدرسين	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
05	03	01	02

الملحق رقم 02 : توزيع الفئة المستبينة في الدراسة الميدانية

السن	السن
بين 34 و 47 سنة	بين 26 و 43 سنة

الملحق رقم 03: التوزيع العمري للفئة المستبينة في الدراسة الميدانية

الأقدمية في العمل	الأقدمية في العمل
بين 17 و 23 سنة	بين 03 و 12 سنة

الملحق رقم 04: جدول إحصاء خاص بالأقدمية في العمل للفئة المستبينة

في الدراسة الميدانية

رقم المقاطعة	المؤسسة التربوية	عدد المربين المستبنيين	البلدية	الدائرة	الولاية
01	مدرسة عبد الحميد بن باديس	02	أدرار	أدرار	أدرار
01	مدرسة 20 أوت	01	أدرار	أدرار	أدرار
01	مدرسة الانتفاضة	01	أدرار	أدرار	أدرار
02	مدرسة الإمام الحسين بن علي	01	أدرار	أدرار	أدرار
02	مدرسة عائشة أم المؤمنين	02	د. محمدرالأمين خلادي	أدرار	أدرار
02	مدرسة مولاي التهامي بوشننوف	01	فاعلية الاختيار وتعليميته في اللغة العربية بين تقويم المعلم وتلقي المتعلم	أدرار	أدرار
02	مدرسة عقبة بن نافع	01	أدرار	أدرار	أدرار
02	مدرسة الشهيد بريك عيد القادر	01	أدرار	أدرار	أدرار

02	مدرسة أحمد بر رزوق	01	بودة	أدرار	أدرار
----	--------------------	----	------	-------	-------

الملحق رقم 05: جدول إحصاء للمؤسسات التربوية وعدد المربين
المستبنيين في كل مؤسسة

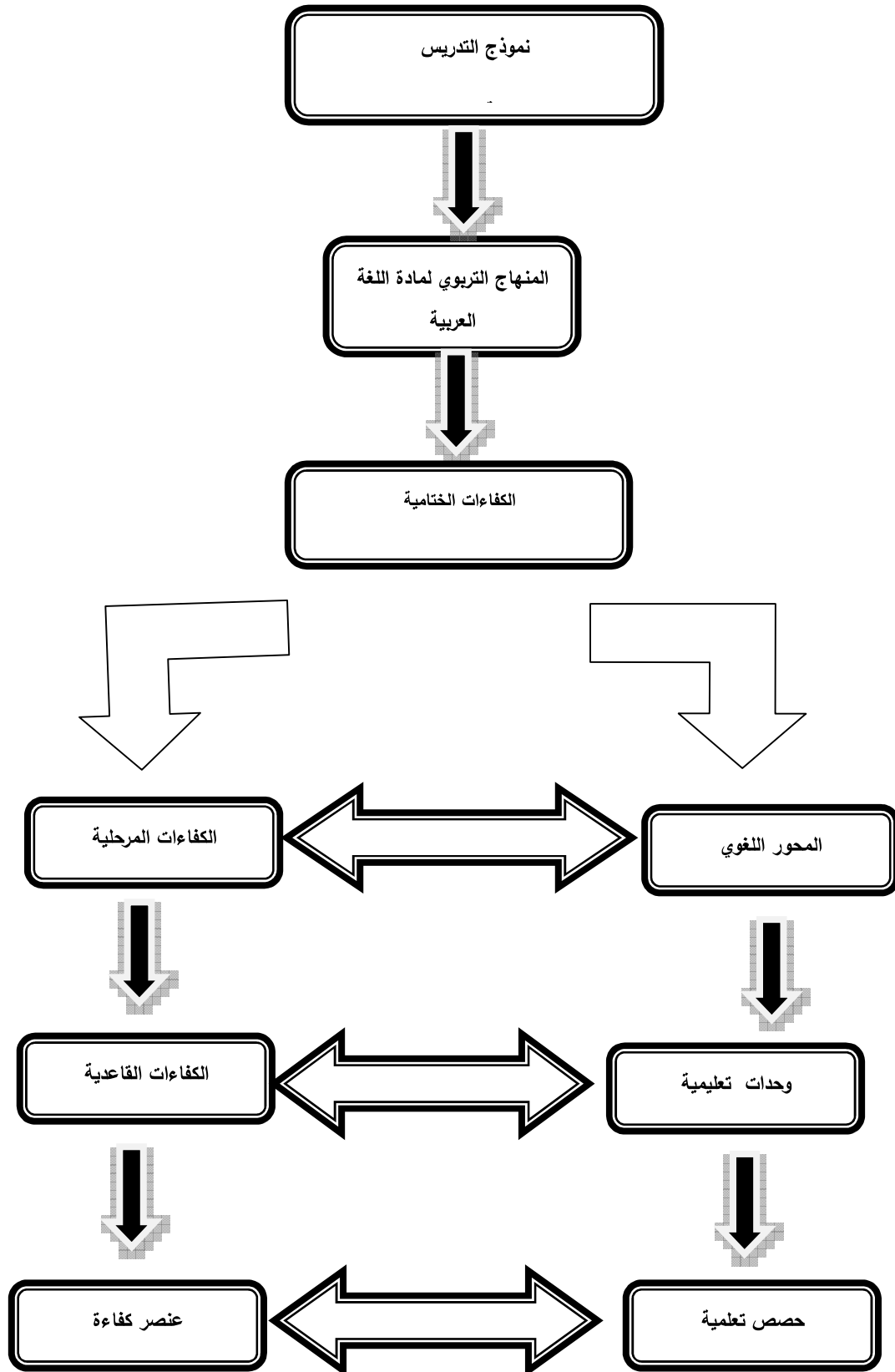
الجزء	الأجزاء	من إلى	عدد الأسئلة	نوع المطلوب
الجزء الأول	حول تقويم المعلم	من 01 إلى 13	13 سؤال	نعم / نوعا / لا
الجزء الثاني	حول تلقي المتعلم	من 14 إلى 29	16 سؤال	نعم / نوعا / لا
الجزء الثالث	حول برنامج س 5	من 30 إلى 37	8 أسئلة	نعم / لا
الجزء الرابع	تكميلي	من 38 إلى 40	3 أسئلة	بحسب رأيك
المجموع			40 سؤال	

الملحق رقم 06: جدول تفصيلي لأجزاء الاستبانة المعتمدة

في الدراسة الميدانية

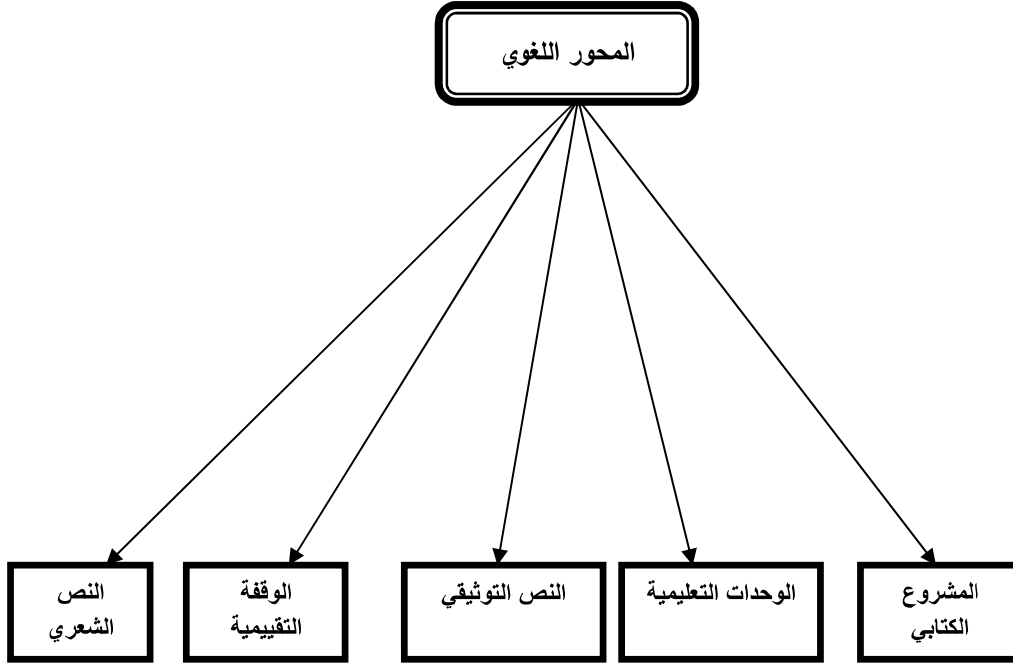
الأجزاء	عنوان الجزء	عدد الأسئلة	النسبة %
الجزء الأول	حول تقويم المعلم	13	32.50 %
الجزء الثاني	حول تلقي المتعلم	16	40 %
الجزء الثالث	حول منهاج كتاب السنة 5	08	20 %
الجزء الرابع	تكميلي	03	7.5 %
المجموع		40	100 %

الملحق رقم 07 : جدول تفصيلي لأجزاء الاستبانة المعتمدة في الدراسة
الميدانية بالنسب

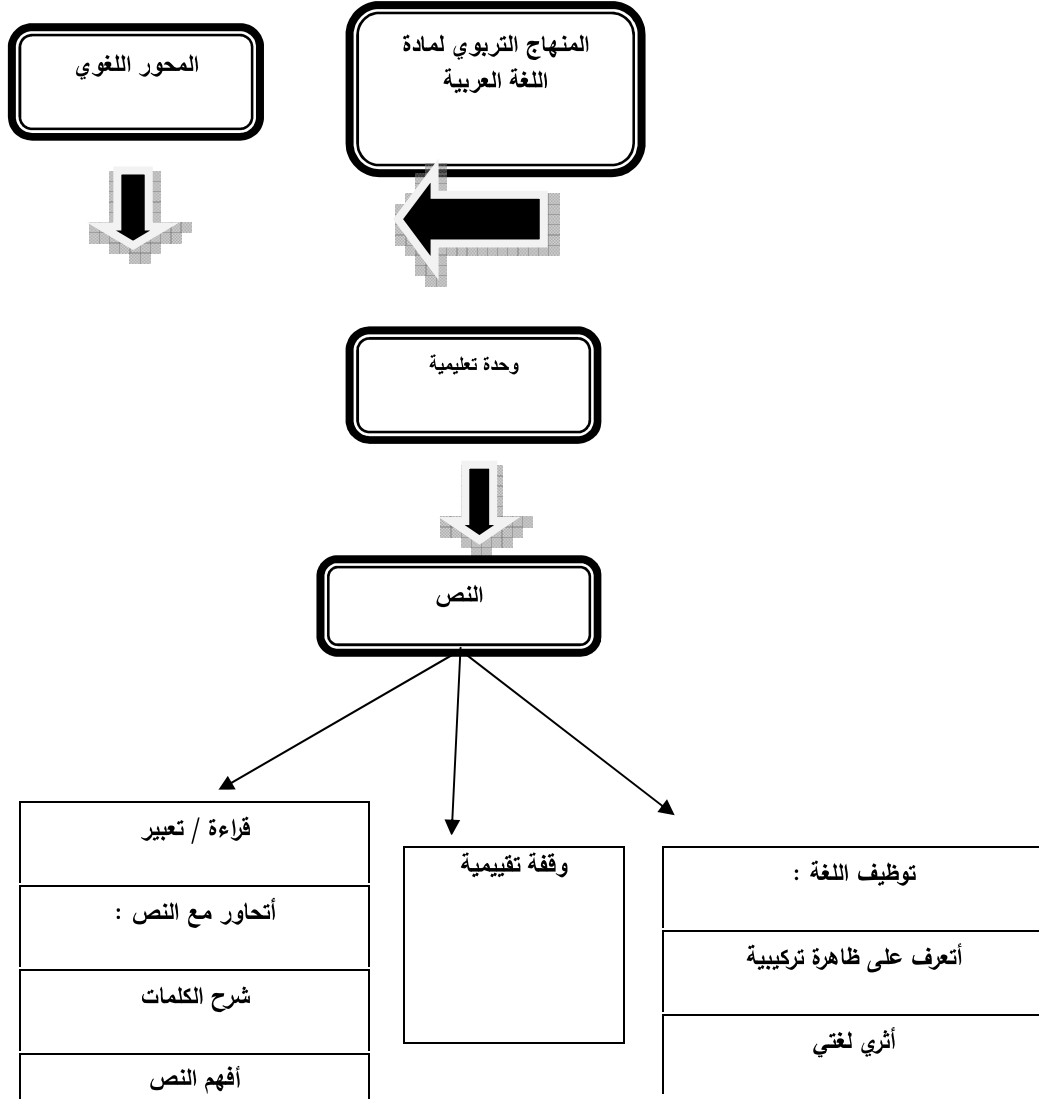


الملحق رقم 07: مخطط تعليمية اللغة العربية في مراحل التعليم الابتدائي

المرجع: بناء تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. بحث تربوي.
عبد الكريم طواهرية. 2006



الملحق رقم 08 : مكونات المحور لأنشطة اللغة العربية (السنة الخامسة
من التعليم الابتدائي)
المرجع : بناء تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية . بحث تربوي
. عبد الكريم طواهرية . 2006



الملحق رقم 09: مكونات الوحدة التعليمية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)

المرجع: بناء تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. بحث تربوي. عبد الكريم طواهرية. 2006

ملحق رقم 10: مصادر النصوص المقررة في كتاب السنة 5 من التعليم الابتدائي المرجع: كتابي في اللغة العربية للسنة 5 من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007 / 2008

➤ أهم المصطلحات:

01- أهداف تعليمية: هي الأهداف التي تمثل مسعى التدريس إلى إحداث تغييرات دائمة عند المتعلم خلال أو بعد وضعية بيداغوجية.

- 02- أهداف تعليمية:** وتمثل الوسائل الموصلة إلى هذه الأهداف.
- 03 - الأداء:** هو تعبير عن نوع الإنجاز الذي يقوم به المتعلم كجزء من الكفاءة بحيث يعالج جانبا محددا من الوضعية الإشكالية.
- 04- البرنامج:** هو خطة تنظم مجموع الخطوات والإجراءات والدروس والأنشطة التي تتم في الفصل والمدرسة وفي زمن معين، وهو بذلك يتضمن المعلومات المطلوب تحصيلها من قبل المتعلم، وكذا التقنيات اللازم التحكم فيها.
- 05- التطبيق:** هو القدرة على استعمال المادة المتعلمة في وضعيات واقعية وجديدة وبالتالي فهو عملية تتطلب.
- 05- الكفاءة المستهدفة:** هي الكفاءة المرتبطة بالوحدة التعليمية التي تحتوي على الحد الأدنى من المعرفة والسلوكيات تجهل التعلم ووضعيته تتمحور حولها.
- 06- الكفاءة المرحلية:** هي الكفاءة المركبة من مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بكل مجال من المجالات التعليمية المدرجة في المنهاج .
- 07- مستوى الإدماج:** هو خلاصة لإطار من المعارف المستهدفة في حصص وحدة تعليمية / تعليمية كاملة يصاغ على شكل مفهوم شامل.
- 08- المنهاج:** هو مجموعة متنوعة من الخبرات يتم تشكيلها لإتاحة الفرص للتعلم للمرور بها وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ.
- 09-المحتوى:**هو المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر وبهذا المعنى يصبح تلك الصياغة المعدة للمتعلمين.
- 10-الموقف التعليمي:** هو تلك العلاقات التفاعلية القائمة بين مختلف أطراف العملية التعليمية: المعلم، المتعلم وموضوع المعرفة، وما يحيط بها من مستلزمات : طرائق ، أنشطة الخ.
- 11- المقاربة:** هو تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء حصة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب
- 12- المقاربة النصية:** هي المقاربة التي تقوم على أساس اتخاذ نص ما محورا تدور حوله جميع النشاطات التعليمية / التعليمية، ففي نشاط اللغة -

مثلاً - يصبح النص هو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية (فهم المنطوق والمكتوب التعبير المنطوق والمكتوب)، كما تنعكس فيه كل مختلف المؤشرات الثقافية والاجتماعية ... فهو إذاً البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات اللغوية من صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية.

13- المهارة: هي نشاط ذهني أو أدائي يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم.

14- المعرفة: هي تذكر المادة المتعلمة سابقا أي نذكر المعارف السابق تعلمها.

15-الموضوع: (العناصر المفاهيمية المستهدفة للبناء): هي العناصر المعرفية المحورية لكل وحدة تعليمية ، وهي محددة تماشياً وقدرة المتعلم على التفاعل مع المادة واستيعابه لها وترجمتها في السلوكات

16- النشاط التعليمي: هو النشاط الذي يسعى إلى تفعيل قدرات المتعلم بغرض تحقيق هدف خاص.

17- النشاط المقترح: هو وضعية إشكالية يقترحها المنهاج لتحقيق الكفاءة المقصودة ، وهي تتغير تبعا بتغير الوسيلة ومعايير التقويم.

18- النشاط الإدماجي: هو نشاط تطبيقي مركب يجري به تقويم الوحدة التعليمية / التعليمية.

19- الفهم: هو الإدراك والاستيعاب للمادة أو للموقف أو كون المتعلم قادراً على إعطاء معنى الموقف الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات التي يظهر بها، كما يعرف بأنه القدرة على إدراك المعاني. المصطلحات البيداغوجية الواردة أعلاه مقتبسة بالتصرف من المراجع التالية:

- مصطلحات ومفاهيم تربوية، 2002، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أبريل 2003 وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

- مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ديسمبر 2003، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

المصادر والمراجع

* القرآن العظيم (المصحف الشريف)، برواية الإمام ورش عن الإمام نافع.

مراجع ودوريات:

-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، د.
م.ج. الجزائر، ط /2000 .

-تأليف مشترك، مادة التعليمية العامة، وحدة اللغة العربية، الإرسال 1،
المركز الوطني لتعميم التعليم، الجزائر، 1999.

-التجيني محمد بن صالح، تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص،
السنة السادسة أساسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، مارس
1999.

- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، لبنان ، ط/ 1979، ج
2.

- محمد بوعلاق، بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات، قطعة أو
امتداد، مجلة دراسات، جامعة عمار التليجي، الأغواط، الجزائر، ع: 03 -
ديسمبر، 2005.

-عاطف محمد يونس، العربية أرقى اللغات الحية، دار الشروق للنشر
والتوزيع، الأردن ، ط 1/ 1998.

-علي حمودين، اللغة العربية في ظل الإعلام والعولمة، أي واقع؟ أي
مصير؟ مداخلة، الملتقى الوطني الثاني لقضايا النحو العربي جامعة عبد
الرحمن بن خلدون، تيارت.

-سمر روي فيصل، أدب الأطفال وثقافتهم، قراءة نقدية، اتحاد الكتاب
العرب، دمشق، 1998.

مواقع إلكترونية من الشبكة:

-جازية روابحي، واقع أدب الطفل في الجزائر، مقال منشور بتاريخ 31
أكتوبر 2007، تحقيقات وآراء، مركز الأخبار، أمان. www ، بتصرف.

- حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي، إشكالية الاختيار
والدرس، مجلة المعرفة، ع: 38 ، جمادى الأولى 1419 هـ، سبتمبر 1998
www.bab.com/articles/full_article.cfmم.

- محمد رفعت زنجير، قضية اختيار النصوص الأدبية في ضوء التحديات
التي تواجهها اللغة العربية، دراسة تحليلية مقارنة:
<http://www.dmr.50g.com/m2.htm>

- سالم مبارك الفلق، اللغة العربية، التحديات والمواجهة:
alfal_agg@yahoo.com[www](http://www.alfal_agg@yahoo.com)