مجلة العدوي للسانيات العرفية وتعليمية اللغات
Issn: 2773/ 3300
http://www.asjp.cirect.dz/en/presentation Revue/804
المجلد:04 العدد 01 (جانفي 2024) ص81 / 104

قراءة في المناهج التعليمية للمصطلح النحوي في مرحلة التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية من التدريس بالأهداف الى التدريس بالمقاربة بالكفاءات

Reading in the educational curricula of the grammatical term in the middle education at the Algerian school from teaching with objectives to teaching with competencies approach.

نوال منديل *
جامعة محمد بوضياف – المسيلة
(الجزائر)
Naouel.mendil@univ-msila.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2023/04 /14
تاريخ النشر
2024 /01/16

الكلمات المفتاحية:
- ✓ قراءة
- ✓ المنهج
- ✓ النحو
- ✓ التدريس بالأهداف
- ✓ التدريس بالمقاربة بالكفاءات

الملخص

المناهج الدراسية أهم أركان النظام التربوي لأي مجتمع بشري، ونظرا لهذه الأهمية البالغة وجب أن يعدَّ جيدا حتى يكون قادرا على تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، التي من خلالها يمارس المتعلمون جميع جوانب الخبرة الإنسانية معرفيا، مهاريا ووجدانيا، وبالتالي تجسيد قيم المجتمع الذي ينتمون إليه ويعيشون فيه، كما يسعى المنهج الدراسي لتنمية قدرات التلميذ العقلية، والتي تمكنه من الإبداع والابتكار والتجديد بما يتناسب مع روح العصر.
«والذي يتأمل العالم العضوي من حولنا، يجد أنه عالم من النظم تتكامل مع بعضها البعض في سبيل تكامل الجهود لتحقيق الأهداف المقصودة، فضلا عن تناسق الأدوار والعلاقات من أجل تحقيق المزيد من الوحدة والانسجام والإتقان، ويقول "برت": إن نظرية نظم الطبيعة تتميز بالوحدة والتماسك وفي المقابل فإن المناهج التربوية تحتاج إلى ما تتميز به النظم الطبيعية من حيث الوحدة والتماسك والضبط الذاتي».

Article info

Received
14 / 04 / 2023
16 /01/ 2024

Abstract :

The curriculum is the most important pillars of the educational system for any human society, and given this great importance, it must be well prepared for achieving the educational goals set, through which learners

* المؤلف المرسل

practice all aspects of the human experience cognitively, skilfully and emotionally, and thus embody the values of the society to which they belong and live. The curriculum also seeks to develop the student's mental abilities, which enable them to creativity, innovation, and renewal in line with the spirit of the times.

"Reflecting on the organic world around us, it finds that a world of systems integrates with each other in order to integrate efforts to achieve the intended goals, as well as the coordination of roles and relationships in order to achieve greater unity, harmony and mastery.

Bert says: The theory of nature's systems is characterized by unity and coherence. In contrast, pedagogical curricula need to be characterized by natural systems in terms of unity, cohesion and self-control "

Keywords:
- ✓ *Reading*
- ✓ *Curriculum*
- ✓ *Grammar*
- ✓ *Teaching with objectives*
- ✓ *Teaching with competencies approach*

أولا: أنموذج التدريس بالأهداف:

1- المنهج الدراسي وأركانه:

1-1-المحتوى: إن انتقاء محتوى المنهاج أو البرنامج الدراسي مسألة في غاية التعقيد، لكونه يراعي عدة عناصر في العملية التعليمية أهمها المعلم والمتعلم، إذ أنَّ بداية الاستفادة مما يجري في المدرسة أن تكون البرامج المعتمدة فيها مراعية لمستوى وقدرة المتعلمين الاستيعابية التي تضمن من خلال ذلك سيرا طبيعيا لعملية التعلم والتقدم بمعدل يتناسب مع معدل نمو الفرد ومستوى نضجه (منصوري، 2001، ص:16)، وكذا مراعاة الفروق الفردية والجنسية إلى جانب ضرورة الالتفات إلى حاجات المتعلمين واهتماماتهم، وأن تكون مستمدة من بيئتهم ومحيطهم المدرسي والاجتماعي.

1-2-الأهداف: إن لكل منهاج دراسي أهداف مسطرة يسعى لتحقيقها على شكل كفاءات يريد المدرس أن تتحقق عند المتعلم لما يقدمه من تعليم، وبذلك تجلت عبارة الأهداف في جميع أطوار التعليم.

1-3-طريقة التدريس: يقترح البرنامج المصمم طريقة واحدة في التدريس وقد يقترح طرقا كثيرة، وعلى المتعلم أن يختار الطريقة الملائمة والمناسبة لتلاميذه، فالمعلم بإمكانه أن يبتكر طرقا أو يدمج بين الطرق لإنجاح العملية التعليمية.

1-4-التقويم: يستعين المنهاج في آخر كل عملية تعليمية ما يسمى "التقويم داخل الموقف التعليمي"، بهدف تحسين عملية التعلم ومعرفة مدى تقدم التلاميذ. ومن أشكال التقويم: التقويم الشفهي التقويم التحريري، التمارين الصفية، الملاحظات، الوظيفة البيتية.

كما أشار الكثير من الباحثين إلى عدة مبادئ لبناء منهج اللغة منها: (مجاور، 2006، ص:111 – 114).

1- إن أي منهج للغة لا بد أن يؤكد أهمية الأساس الغني من الخبرات السابقة باعتبار أن الخبرات السابقة أساس للدوافع الحقيقية للتعبير.

2- يجب أن يكون هدف هذا المنهج اللغوي أن ينمي العادات والاتجاهات والمهارات اللغوية التي تعتبر ضرورية للاتصال الفعال في أثناء التحدث والكتابة والقراءة والاستماع.

3- أن يأخذ في اعتباره الارتباط اللازم بين النمو اللغوي والنمو الاجتماعي والشخصي للمتعلم.

4- أن يحاول مع ذلك أن يربط باستمرار تدريس فنون اللغة بكل الأنشطة في الحياة اليومية بالمدرسة وخارجها وبحاجات هذا المتعلم وقدراته .

5- منهج اللغة لا بدَّأن يستمد من خبرات التلاميذ وملائما لميولهم، وأن يتضمن كل أوجه التعبير اللغوي اللازمة .

6- يجب أن يأخذ منهج اللغة في اعتباره الحاجات اللغوية في مجال المواد الدراسية الأخرى .

7- إن وضع المهارات اللغوية في الصفوف الدراسية المختلفة يجب أن يأخذ في اعتباره مستوى نضج التلاميذ .

8- إن منهج اللغة يجب أن يهتم بالفروق الفردية وبميول المتعلمين واستعدادهم وتحصيلهم وقد ذكر عبد الرحمان الحاج صالح عدة مبادئ لتنظيم منهج اللغة استخلصها من النتائج والحقائق التي أثبتها علوم اللسان، ومن هذه المبادئ: (الحاج صالح: 1974، ص: 62)

- انتقاء واختيار الصيغ والألفاظ مع ما تدل عليه من معان.
- التخطيط الدقيق لهذه العناصر وتوزيعها حسب المدة المخصصة وعدد الدروس.
- ترتيب هذه المادة بوضع يسمح لها بالانسجام مع درس آخر.
- اختيار طريقة ووضعية لتقديمها وإيصالها حتى تترسخ في ذهنه، بالإضافة إلى خطوات عدة يقترحها علم النفس ليسير عليها منهج اللغة والنحو خصوصا منها التدرج من المعلوم إلى المجهول التدرج من البسيط إلى المركب، ومن المبهم إلى الواضح.

أما بالنسبة لمفهوم المنهج الدراسي، فقد ميز علماء النفس البيداغوجي بين مصطلحات عدة منها: منهج بيداغوجي La méthode pédagogique، ومنهج دراسي.

ويحدد دلاند شير Dallan Chir«المنهج الدراسي بأنه جملة الأفعال التي نخططها لضمان تعليم وتعلم جيد فهو يشمل تحديد أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها الكتب والوسائل التعليمية، كما يشمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات العقلية بالتكوين الملائم للمدرسين» (أرزقي، د ت، ص:111 – 112)

2- تصنيف الأهداف التربوية:

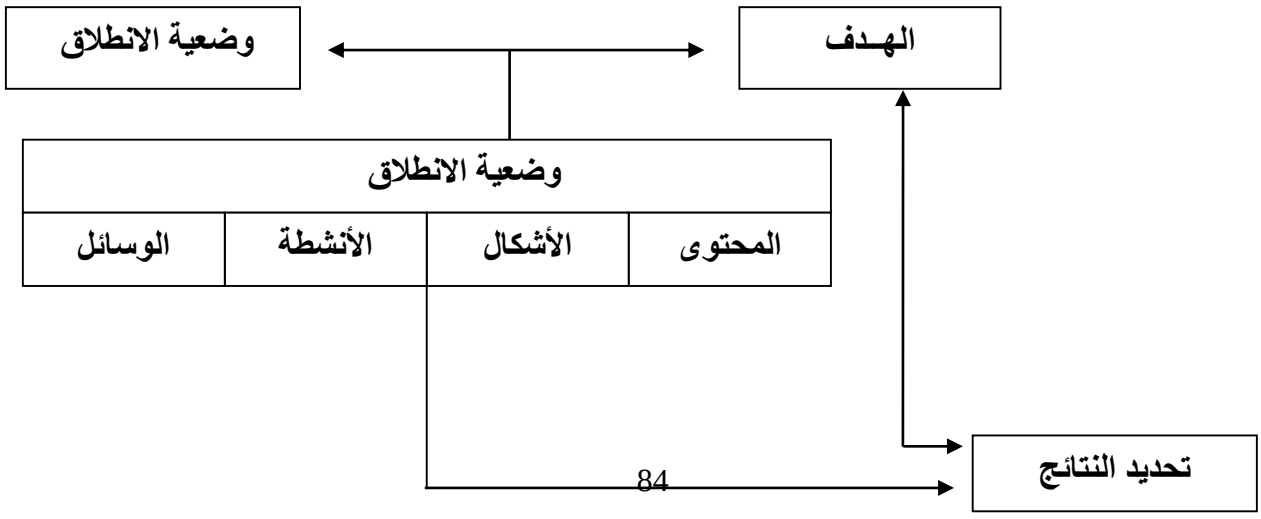
دخل التعليم الأساسي ذات التسع سنوات في المنظومة التربوية الجزائرية سنة 1986 وقد كان توقيت اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم ما بين 15 و20 ساعة في الأسبوع.

واعتمد في بناء هذا المنهج (التعليم الأساسي) على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعلم والتعليم «ولعل نقطة البدء في تحديد ماهية الأهداف التدريبية تتطلب منا تناول مستويات الأهداف التربوية بغية تحديد موقع الأهداف التدريسية منها» (حسين زيتون، عبد الحميد زيتون، 1995، ص: 27).

إن ميدان الأهداف يتضمن عديدا من المصطلحات مثل الغايات التربوية، والمقاصد التعليمية والأهداف العامة، والمرامي التعليمية، والأهداف الخاصة، والأهداف التربوية وهي محاولة لبلوغ هذه الأهداف جميعها.

وقد كثرت وتعددت البحوث والدراسات المهتمة بالأهداف التربوية، مما يجعل المربين والأساتذة يقعون في حيرة أمام كثرة المصطلحات وتنوع الاتجاهات، لذا وجب أن نقتصر على ذكر بعض النماذج التي تبين طريقة التعليم بواسطة الأهداف. ومن بين هذه النماذج نموذج "فان جلدر" **van gelde**

الشكل رقم (1): نموذج فان جلدر van gelder: يمثله الشكل التالي:



المصدر: (سرير، خالدي، 1995، ص: 35).

هذا النموذج لـ"فان جلدر"van gelder للتدريس بالأهداف يعمل على تنظيم سيرورة الفعل التعليمي ويتشكل من أربعة عناصر أساسية هي:

1- الهدف: ويتعلق بما نريد إيصاله وتبليغه للمتكلم.

2- وضعية الانطلاق: وهي المعطيات التي تؤثر على سير ونتائج التعليم مثل: ميول التلاميذ وحافزهم.

3-وضعية الفعل التعليمي: وهي ما يمارس داخل القسم بين المدرس والتلميذ ويشمل المحتوى الأشكال، الأنشطة، الوسائل.

4- النتيجة: الحصيلة التي توصل إليها المعلم بمعية التلاميذ.

2-1-نموذج بلوم (Plom) وجماعته:

بدأ نظام تصنيف الأهداف التربوية وفقا لتصور "بلوم وجماعته" في مؤتمر رابطة علم النفس الأمريكية في بوسطن عام 1948، إذ تم بعد ذلك تصنيف الأهداف إلى ثلاث مجالات هي المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفس حركي، ثم تولى مهمة تصنيف هذه الأهداف باحثون آخرون أمثال "كيلر"Kiler و"هارو" Harou و"سمبسون"Sambsoun، وهذه نبذة عن هذه لأهداف التعليمية الثلاث.

أولا: المجال المعرفي: يتضمن المجال المعرفي «الأهداف التي تعنى بالتعرف على المعلومات أو استخراجها، وتنمية القدرات أو المهارات العقلية» (حسين زيتون، عبد الحميد زيتون، 1995، ص: 43).

ويدخل تحت المجال المعرفي: المعرفة والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم.

ثانيا: المجال الوجداني: ويشمل الأهداف التي لها صلة بالعواطف والانفعالات مثل: الميول والاتجاهات. ويندرج تحت هذا المجال المستويات التالية: الاستجابة، إعطاء القيمة، التنظيم .

ثالثا: المجال النفس حركي: يتضمن الأهداف التي لها علاقة بالمهارات الحركية كالجري والرمي والمهارات اليدوية، ومن مستوياته: الإدراك، الاستجابة الموجهة، الاستجابة الظاهرية، الإبداع والتكيف.

2-2-تصنيف هاملينHamelin وبيزريا Peziria:

وضع كل من هاملين وبيزيا خطوات إجرائية للمدرسين ينبغي إتباعها عند أدائهم مهمة التدريس بواسطة الأهداف، وبما أن هذا الإتجاه هو المتبنى عندنا نحاول التفصيل فيه كما يلي:

- **الغاية:** ويعرفها "هاملين" «على أنها إعلان لمبدأ سيحدد مجتمع قيمة وينقلها عبرها» (التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، 1999، ص: 22)، فالغاية تقدم الخطوط الموجهة للنظام التربوي .
- **المرمى:** وهي «صياغات تحدد النوايا المتبعة من طرف مؤسسة أو مجموعة عملية تكوين محددة، فهي تحدد لمدة معينة ولجمهور خاص» (التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت، 1999، ص: 22).
- **الهدف العام:** تحدد الأهداف العامة من الدرس قدرات التلميذ للنتائج المتوقعة من وحدة تعليمية معينة(معرفة، فهم، تطبيق، تحليل) .
- **الهدف الخاص أو الإجرائي**: يأتي في آخر سلسلة الأهداف التربوية التي سبق ذكرها، وهو هدف يوضح السلوكات التي يقوم بها التلاميذ أثناء الدرس أو في آخره تبين مدى تحقيقهم للأهداف المرجوة، وتعتمد الأهداف الإجرائية على العناصر الثلاثة التالية: (سرير، خالدي، 1995، ص: 47).

- وجود فعل يترجم السلوك الذي سيقوم به المتعلم والإنجاز المرغوب فيه.
- وجود شروط الإنجاز لدى التلاميذ تبين طبيعة الوسائل المسموح بها ودونها لا يمكن قبول ذلك الإنجاز.

- وجود معايير تبين مقاييس النجاح في تحقيق الهدف أو الحد الأدنى من الإتقان المطلوب ويمتاز الهدف الإجرائي بمجموعة من الصفات منها (سرير، خالدي، 1995، ص: 48 - 49):

- يمكّن من التحكم في القدرات التي نريد أن يكتسبها التلميذ خلال أو في نهاية الفعل التعليمي.
- يوضح نوعية الإنجاز الذي سيقوم به التلميذ لكي يبرهن على أن هذه التغييرات قد حصلت فعلا لديه.
- يجزئ محتوى المادة الدراسية إلى أقسام صغيرة يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط.
- يساعد على تحديد الوسائل والطرق الملائمة لتحقيق الهدف.

- يجعل التلميذ أو الأستاذ متمكنا من نقد أي درس لم تتحقق أهدافه، إذ من الصعب القيام بهذا في معزل عن تحديد الهدف.

3- محتوى قواعد اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي:

1.3 محتوى قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي كما يلي:

- الجملة وأنواعها، صياغة الكلمة العربية، الجملة الفعلية (الفعل والفاعل)، أزمنة الفعل: صياغة الأمر والمضارع، الجملة الفعلية (الفعل المعلوم والفعل المجهول)، المفرد والمثنى والجمع الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)، جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، النكرة وأنواع المعرفية علامات الوقف، المجرد والمزيد، الفعل الصحيح والمعتل،

- المضارع المرفوع، المضارع المنصوب، المضارع المجزوم، صيغ المزيد ومعانيها المصدر، المفعول المطلق، الاسم المجرور، النواسخ: كان وأخواتها، المفعول لأجله، الحال، التمييز التوابع .

2.3 محتوى قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة أساسي كما يلي:

- التوابع/ النعت الحقيقي والسببي، التوابع/ العطف والبدل، همزتا الوصل والقطع، الجامد والمشتق، الإعراب والبناء، أسماء الأفعال، الممنوع من الصرف، تعدية الفعل إلى أكثر من مفعول إسناد المعتل إلى الضمائر (المثال والأجوف)، ترتيب عناصر الجملة الفعلية، إسناد المعتل إلى الضمائر (الناقص)، حذف عناصر الجملة الفعلية، الأدوات التي تجزم فعلين، اسم التفضيل وعمله، اسم الفاعل وعمله، ترتيب عناصر الجملة الإسمية، اسم المفعول وعمله، جمع التكسير، نفي الجملة الاسمية، حذف عناصر الجملة الإسمية، الاستثناء، العدد والمعدود، النداء، أسلوب التعجب.

3.3 محتوى قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي كما يلي:

- الجملة الفعلية البسيطة، الجملة الاسمية البسيطة، العناصر الأصلية للجملة الفعلية المركبة العناصر الأصلية للجملة الإسمية المركبة، الجملة الواقعة خبرا لأفعال المقاربة والشروع، الجملة النعتية، الجملة الحالية، الجملة الواقعة مضافا إليه، الجملة الموصولة، الجملة الواقعة موقع المستثنى الجملة الشرطية، الجملة الشرطية الظرفية والجملة الظرفية، الجملة الاعتراضية، المقصور والممدود والمنقوص، الصفة المشبهة وصيغ المبالغة، اسما الزمان والمكان، المصدران الميمي والصناعي المصدران: الدال على المرة والدال على الهيئة، اسم الآلة، النسبة.

4.3 الأهداف الإجرائية لقواعد اللغة العربية في الطور الأساسي الثالث:

قراءة في المناهج التعليمية للمصطلح النحوي في مرحلة التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية من التدريس بالأهداف الى التدريس بالمقاربة بالكفاءات

إن محتوى برنامج السنوات الثلاث في مادة النحو العربي والذي ذكرناه آنفا كان لتحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- أن يحلل التلاميذ التراكيب اللغوية التي تعرض عليهم للوقوف على دلالتها الاجتماعية.
- أن يتعرف التلاميذ على تقسيمات الكلمة في اللغة العربية .
- أن يفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.
- أن يفرق التلاميذ بين دور المرفوعات والمنصوبات .
- أن يفرق هؤلاء التلاميذ بين الفعل المتعدي والفعل اللازم.
- التمييز بين صيغة الخبر والمبتدأ والاستفهام .
- التفريق بين الأفعال التي تأخذ مفعولا واحدا وتلك التي تأخذ أكثر من مفعول .
- أن يقارن التلاميذ بين دور كان وأخواتها، ودور إن وأخواتها .
- التمييز بين جمع التكسير وجمع المذكر السالم.
- أن يستنبط التلاميذ دور التمييز في تركيب الجملة العربية.

أما الهدف الإجرائي النهائي من وراء تلقين القواعد في المنظومة التربوية فهو أن يتمكن التلاميذ من تطبيق كل هذه القواعد المذكورة في محتوى المنهاج تطبيقا صحيحا عند الحديث مع الآخرين في ضوء قراءاته المتكررة والتدريبات المتعددة حول هذه القواعد.

هذه بعض الأهداف العامة والإجرائية التي تمّ تطبيقها في المنظومة التربوية الجزائرية بداية من 1986 إلى غاية 2001، وخلال القراءة المتكررة لبعض الوثائق المدرسية المتمثلة في كتب القراءة وكتب القواعد للسنوات الثلاث، يمكن القول بأن أهداف اللغة العربية بهذا الطور متعددة وكثيرة وأنّ الأهداف التعليمية العامة والإجرائية غير معرفة بدقة، وتتسم بالتعميم والتكرار وبعدم القابلية للانسجام مع العمر الذهني للتلاميذ، فهي تحتاج إلى التعديل في الشكل والمضمون، «بالإضافة إلى أن أنموذج التدريس بالأهداف يعودّ تلاميذ المدارس انتظار كل شيء من معلميهم ولا يشرعون في إنجاز الأعمال المكلفون بها إلاّ بعد حصولهم على توجيهات إجرائية ضرورية وبعد أن توصف لهم المراحل والخطوات التي تتطلبها عملية

الإنجاز، وعلى هذا يصبح التلميذ منحصرا في التقليد والمحاكاة، ولا يحتاج إلى استغلال طاقته الفكرية أو توظيف مهاراته خارج الإطار المألوف» (منصوري، 2000، ص: 73).

وتتميز الأهداف المستعملة في مادة قواعد اللغة العربية بهذا الطور بالكثرة والتعدد وغلبة الجانب النظري، فدروس النحو والصرف المقررة في برنامج السنة الرابعة أساسي متراكمة وتحتاج إلى الفرز والتصنيف، كما تحتاج إلى التدرج المنهجي الذي يراعي قدرات وحاجات التلاميذ. أضف لهذا أن هناك تباينا كبيرا بين مقرر كتاب القراءة وكتاب قواعد اللغة العربية نظرا لانعدام الانسجام بين وحدات وأنشطة اللغة العربية، وبالتالي فإن دروس النحو والصرف لا تعتبر وسيلة وظيفية تساعد على اكتساب قدرات ومهارات اللغة، بل هي مجرد قوالب جامدة تدرس لذاتها ومن أجل ذاتها وتفتقر إلى إبراز وإظهار الوظيفة الإنتباهية للغة، نظرا لانعدام الكتابة التأطيرية أو الملونة، فالأمثلة المصاغة في درس النحو والصرف لابد لها أن تتسم بإخراج فني جذاب يستغل خصائص الألوان التي تثير الانتباه.

كما يحتوي كتاب قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة أساسي، والذي طبعه المعهد التربوي 1989- 1990 على مادة نحوية مكثفة تتوزعها 199 صفحة، ومن بين المؤشرات السلبية لهذا لبرنامج ما يلي (بدري، 1996، ص: 163):

- عدم الانسجام بين البرنامج الرسمي وبين الكتاب المقرر، إذ نجد دروسا كثيرة موجودة بالبرنامج لا وجود لها في الكتاب مثل الجملة المؤولة بمصدر، جمع المذكر السالم جمع المؤنث السالم المفعول فيه. كما نجد أن الترتيب في البرنامج ليس هو الترتيب الوارد في الكتاب؛ فالبرنامج يبدأ بالجملة الاسمية فالمشتقات، وينتقل إلى متممات الجملة الفعلية ويختتم بالتوابع، في حين أن الترتيب الموجود بالكتاب يعكس العملية.

وهناك نسبة كبيرة من النصوص الموجودة بكتاب القواعد قد وضعت بشكل عشوائي تعسفي مما يجعلها غير منسجمة داخليا فيما بينها من حيث الطول والقصر، ومن حيث الصعوبة والسهولة، ومن حيث وظيفتها التعليمية. كما أنها غير منسجمة مع منظومة النصوص التأسيسية المرجعية الموجودة بكتاب القراءة والنصوص، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تشتيت الوعي الذهني والنفسي واللغوي والمعرفي للتلاميذ.

- عدم انسجام جزء كبير من دروس القواعد مع العمر الذهني لتلاميذ هذه السنة صحيح أن تلاميذ هذا الطور قد تكونت لديهم قابلية إدراك العلاقات اللغوية الذهنية المركبةإلاأن هذا لا يعني أن مداركهم قد اتسعت لاستيعاب كثير من المسائل النحوية والصرفية المعقدة بطبيعتها،والتي هي أقرب إلى فقه العربية

مثل: الاشتقاق، الإعلال، الإبدال النحت... ومن جهة أخرى فإن تلك المشاكل المعقدة مختزلة بيداغوجيا في حصة زمنية واحدة يستحيل على تلاميذ السنة الثامنة وحتى التاسعة أن يدركوا فيها المفاهيم والمصطلحات الأولية التعريفية المتعلقة بها.

أما بالنسبة لمقرر قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي، الذي يعتبر على قدر من الأهمية المعرفية في حياة تلاميذ هذا الطور، لأنها سنة نهاية التعليم الأساسي وبداية التعليم الثانوي، «فقد حاول واضعي هذا البرنامج اعتماد المنهج الوظيفي، إلا أننا لم نلمس أثرا واضحا وملموسا لذلك. فالبرنامج الرسمي لهذه السنة يفتقر إلى الأهداف التربوية الحقيقية والمعرفية المؤسسة على وعي منتجي البرامج بالصورة التي يجب أن يكون عليها تلاميذ الطور الثالث أولا، وبالصورة التي تفرض وجودها لدى الأساتذة الموجهين والمسيرين ثانيا» (بدري، 1996، ص: 164).

لهذا فإن برنامج قواعد اللغة العربية في الطور الثالث له عدة أهداف عامة وإجرائية«لكنها عبارة عن توجيهات تقريرية عامة قد تزود التلميذ بحجم كمي مكثف من المعلومات اللغوية والمعرفية المتنوعة ولكنها لا تجيب وظيفيا عن السؤال الذي يمثل جوهر الإشكاليةالقائمة في برنامج اللغة العربية بجميع الأطوار، وهو كيف يتم تعزيز وإثراءوتأصيل ملكة اللغة العربية لدى التلاميذ، قراءة وكتابة، وتحدثا، وذلك على جميع المستويات» (بدري، 1996، ص: 164 – 165).

4- طريقة التدريس:

يسير المدرس وفق منهجية المقرر الدراسي، ولكنه في نفس الوقت يستطيع اختيار وابتكار طريقة التدريس التي تناسب وتلائم تلاميذه، فلا يعني مثلا اقتصار المقرر الدراسي على قوانين لا تتغير، يعمل المدرس على تلقينها وتحفيظها، لكن لابدّ من التنوع في الطريقة والتجديد المستمر، وذلك بأن ينطلق هذا المدرس من شخصيته ومعلوماته وحصيلته العلمية وخبراته في التجديد.

ونشير هنا إلى أن الطريقة المستخدمة لتدريس قواعد اللغة العربية في الطور الثالث الأساسي في منظومة التدريس بالأهداف هي الطريقة الاستنباطية الاستقرائية؛ وتعني استنباط القاعدة من الأمثلة التي وردت في كتاب القواعد وتمّ تدوينها على السبورة، وهي الطريقة التي استخدمها علماء اللغة القدامى في استنباط حقائقها، ويراعي أثناء استعمال هذه الطريقة في التدريس أن تكون الأمثلة المختارة على درجة

من الجودة من حيث التنوع والوضوح والسهولة وعدم التكلف، غير أن ما لوحظ على الأمثلة المستعملة في قواعد الطور الثالث الأساسي أنها تمثل نسبة كبيرة من النصوص والشواهد التي لا تنسجم مع المستوى اللغوي والذهني لتلاميذ هذه المرحلة، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تستعين بأمثلة مبتورة لا صلة بينها، تعمل على تشتيت وحدة اللغة وتعمل على الإخلال بالمعنى، كونها تعتمد على كثرة الاختصارات.

5- التقويم:

المتمثل في عرض التمارين والاختبارات وتستعمل لذلك عدة طرق، ويفضل "صالح سمك" طريقة التدريبات المصاحبة للكتاب في أولا لأمر، والتي تستعمل الكلمات السهلة البسيطة التي تكون قريبة من محيط التلاميذ ومناسبة لعمرهم الزمني، ولا شكّ أن هذه التدريبات تعطي التلاميذ فرصة التعرف على أخطائهم ومحاولة تجنبها .

وهذه بعض التدريبات على قواعد اللغة العربية في السنوات الثلاث في الطور الثالث الأساسي.

التمرين الأول: ضع سطرا تحت الفاعل بكامل عناصره، وسطرين تحت المفعول به بكامل عناصره في النص التالي (بدري، 1996، ص: 164 – 165):

عاد أبناء الشهيد إلى وطنهم، حيث أقاموا العدل بين الناس ونشروا بينهم روح الصفح والرحمة والاستحسان، ووقفوا على الإصلاح جهودهم. فعلا شأنهم، وثبت ملكهم؛ وكثر أنصارهم وخلا الجو لهم بعد أن اندحر حسادهم وهلك أعداؤهم، وصحبته عناية الله وتوفيقه، فدانت لهم الأيام، وبلغوا من دهرهم المَرَامَ .

قصص هندية:

1- ارجع إلى النص السابق وضع الأفعال اللازمة في جدول والأفعال المتعدية في جدول آخر.

التمرين الثاني: رتب الكلمات التالية ترتيبا صحيحا بحيث تجعل منها جملا كاملة:

أذن الملك للفيلسوف – ثم استوي قائما – فلم يتكلم بشيء– و وقف بين يديه وسجد– فدخل – وسكت (ابن المقفع). سمع الفيل – فارتطم فيها – وقد أجهده العطش – نقيق الضفادع وقع في الهويّة فأقبل (ابن المقفع) .

إذا تكلمت – ملكتني –ملكتها– لم أتكلم بها – بالكلمة. أنظر – وقد لوثتها المطر – حاكم قسنطينة –إلى ثيابي – بغسلها – في داره – فأمر. (ابن بطوطة).

التمرين الثالث: ما هي حركة عين الناقص فيما يلي ولماذا (كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، 1989، ص: 11)؟

- إن الناس من جيرانها بكوا مثلها في الحرب العالمية الثانية، ثم مسحوا دموعهم وابتلعوا الأسى ليستأنفوا حياتهم البائسة من جديد .

التمرين الرابع : ضع في المكان الخالي ناسخا من النواسخ التالية (كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، 1989، ص: 99)

كأن، لعل، إن، ليس- (.....) من الضروري لمن يحكم أن يحمل في يديه الوثائق والحجج. (توفيق الحكيم) – الحقيقة التي لا خلاف فيها (.....) القدرة على التعبير لا تنقص بنقصان الشباب بل (.....) تزيد. (العقاد) – (.....) عظيما من الذنوب يركبه الملوك هو عندهم صغير وعليهم هين.(ابن المقفع).

وأخيرا نقول أن مع كل الانتقادات التي وجهت إلى منهاج التدريس بالأهداف في الجزائر، يبقى هذا النموذج يجسد الكثير من الأهداف الإجرائية الايجابية السليمة التي تدفع المعلمين إلى الاستعداد بالأنشطة والوسائل التعليمية التي تتحقق عن طريقها الأهداف المرجوة.

ثانيا: أنموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

لا شك أن المنظومة التربوية لا معنى لها إذا لم تكن منسجمة مع المجتمع، تخدم وتلبي حاجات السكان، تجسد وتكرس طموحات الأمة، لذلك فإن المدرسة الجزائرية مطالبة بتجديد مناهجها، وتحسين مضامينها في كل الجوانب العلمية والتربوية بما في ذلك تحسين الكتاب المدرسي، ورفع مستوى المدرسين والمشرفين على العمل التربوي، خاصة وأنَّ المدرسة الجزائرية تواجه عدة تحديات داخلية وخارجية كبرى نشرحها فيما يلي:

1. التحديات الداخلية والخارجية لتغيير المنظومة التربوية :

أ. التحديات الداخلية:

عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية، اقتصادية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة «تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي» (مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2003، ص: 05)، لذلك وجب على المدرسة الجزائرية أن

تترجم هذه التغيرات المؤسساتية التي حصلت في الجزائر في الآونة الأخيرة، وذلك بإيصال قيم التسامح والحوار. «كما يتعين على المدرسة الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التربية وفي التنشئة الاجتماعية والتأهيل. وكذا مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم وجعله في متناول أكبر عدد ممكن من التلاميذ» (اكزافينيروجيرس، 2006، ص: 10)

ب. التحديات الخارجية:

البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي، ولا يمكنها تحدي العولمة الاقتصادية والتكنولوجيا المعلوماتية، كما أن المعاينة الميدانية أثبتت بأن نسبة كبيرة من المعلمين لا يولون أهمية لنموذج التدريس بالأهداف، وبأنها تتوافر على عيوب كثيرة متعددة أهمها:

- أنها سلوكية أكثر من اللازم.
- تحدد مجموعة من الأهداف المجزأة المتعددة، فيتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها والمعنى أن يعرض الأستاذ دروسه في وضعية مجزأة دون أن يدعو المتعلم إلى إدماجها لحل مشكلة ما.

لهذه الأسباب وغيرها، اقترح خبراء التربية وإعداد المناهج المدرسية بالجزائر أن يحل منهاج المقاربة بالكفاءات محل بيداغوجيا الأهداف مع الإبقاء على بعض الأهداف الخاصة والإجرائية في مرحلة التقييم.

والمقاربة بالكفاءات نشأت نتيجة للصراع بين النظرية البنائية Théorie constructiviste للعالم اللغوي "جون بياجي" (jean Piaget)، والنظرية السلوكية التي يتزعمها "واطسن" Watson و"بافلوف"Pavlov. وقد طبقت هذه المقاربة في عدة دول منها كندا 1997، وفي بلجيكا سنة 1999.

والكفاءة كما ورد في قاموس لسان العرب المحيط «مصدر مشتق من فعل كفى يكفي: إذا قام الأمر، وكفى الرجل كفاءة، فهو كاف ومعناه اضطلع» (ابن منظور، 1996، ص: 269).

والكفاءة اصطلاحا عند "دلان شير"Dallan chire تطلق على قدرة تنفيذ مهمة معينة بأسلوب مُرْض□ ومن ثمة – حسب هذه الباحثة- فإن ما ينبغي الاهتمام به عندما نسعى إلى تعريف الكفاءة ليس هو السلوك ولكنه المهمة. والمهمة هي الأنشطة التي تسمح بإنجاز ما هو متوقع من نتائج إيجابية، أيأن المهمة هي أفعال دقيقة... ينتظر من المتعلم القيام بها (بوعلاق، 2004، ص: 22)

ويعرف "ب. جيلي" الكفاءة بأنها «نظام من المعارف النظرية والإجرائية المنظمة في شكل صور (خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء مجموعة من الأوضاع بالتعرف على مهمة مشكلة وحدها بعمل ناجح» (دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، 2005، ص: 48).

والكفاءة نشاط معرفي يجند فيها الشخص مجموعة من الموارد المعرفية والوجدانية والحركية والعلائقية... من أجل إنجاز صنف من الأعمال أو لحل نوع من الوضعيات المشكلة بشكل عفوي فعال.

وفي ميدان التربية والتعليم تعمل وضعية المقاربة بالكفاءات على تجنيد المعارف والقدرات للوصول إلى حل بطرق فعالة مستمدة من واقع المتعلم ومحيطه، ومتضمنة لقيم تربوية واجتماعية إيجابية لحل الإشكال المطروح والإجابة على الأسئلة التالية (منهاج السنة الثالثة متوسط، 2004، ص: 03):

1- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟.

2-ما هي الوضعية التعليمية التعلمية الأكثر دلالة و نجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة (من معارف ومواقف وسلوكات)؟.

3- ماهي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات المحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟ .

4-كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء التعلم للتأكد من أنَّه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟ فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم، ويهدف أساسا إلى إثارة المتكلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم.

2. مميزات وعناصر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

أ. مميزات وخصائص المقاربة بالكفاءات:

تسعى هذه المقاربة الجديدة لجعل المتعلم المحور الأساسي، لذا تشركه في تنفيذ عملية التعلم فهي تقوم على اختيار وضعيات معينة من بيئة التلميذ ومحيطه الاجتماعي والثقافي في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستخدام القدرات والمهارات اللازمة لذلك.

«وتعتمد هذه المقاربة على النشاط الذاتي للتلميذ، وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ، ويناقشهم حولها من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها» (إبراهيم، 1999، ص: 139).

كما تعمل المقاربة الجديدة على اجتناب الأسلوب التراكمي للمعلومات والمعارف، وتسعى للتخفيف من محتويات المواد الدراسية، لذلك تقوم ببعث قدرات التلميذ وتوظيفها في الحياة اليومية لأن المقاربة بالكفاءات ترى الحياة بمنظور علمي وعملي.

ولكي يكتسب المتعلم هذه الكفاءة، ينبغي أن يمارس جملة واضحة من المعارف الإجرائية وتشرح له كيفية الاستفادة من هذه المعارف فهو قطب العملية التعليمية، وعليه أن يساهم بنفسه في تنفيذ عملية التعلم آخذا بمقولة غاليلو Galilo" لا نستطيع تعليم الغير، ولا نستطيع سوى مساعدته على الاكتشاف بنفسه".

وتحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا جديدة لكل من المعلم والمتعلم، فالأستاذ منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك (منهاج السنة الرابعة متوسط، ص: 06):

1- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

2- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي.

3- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها الآخرين ويدافع عنها في جو تعاوني.

4- يتضمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها .

ب. عناصر بيداغوجيا الكفاءات:

- الوضعية الإدماجية: هي عبارة عن مجموعة من الأهداف المندمجة، تجعل التلميذ يستجمع جل مكتسباته ومعارفه ليوظفها في مواقف ذات دلالة، كأن يقوم باستنتاج قاعدة نحوية ما بعد شرح المدرس للأمثلة، أو يستنتج ملخصا لنص قرأه. ولا يمكن أن يتحقق الإدماج إلا بتوفر عدد من المهارات والمكتسبات والكفاءات القاعدية، وكذلك لا بدَّ من وجود وضعيات مركبة جديدة يقوم التلميذ بحلها فالتلميذ يدمج لنفسه، وكما أن المعلم يقترح تمارين تطبيقية وملخصات ومراجعات، فإنه أيضا يقترح وضعيات للحل ولا يدمجها هو، بل يطلب من التلاميذ القيام بإدماجها، والإدماج يذهب إلى أبعد من استرجاع المعلومات أو حل التمارين المدرسية، وسوف لن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في الحياة أو فيما يتبع من دراسته. وينقسم الهدف الاندماجي إلى نوعين هما:

أ- الهدف الخدماتي المندمج: مجموعة من الكفاءات المقررة لطور تعليمي معين يمارس بوضعية إدماجية ذات دلالة، ومثال ذلك: في نهاية السنة الثانية من التعليم المتوسط يكون المتعلم بعد ممارسات عدة في التعبير الشفوي والكتابي قادرا على إنتاج نص بعشرة أسطر بطريقة سليمة وصحيحة.

ب- الهدف الختامي المندمج لنهاية الفصل: هو مجموعة الكفاءات القاعدية المندمجة المقررة لفصل دراسي، ومثال ذلك: يطلب المعلم من تلميذ معين أن يحكي ما فعله البارحة وعلى المعلم أثناء ذلك أن يسجل كل أفعال الماضي على السبورة، ثم يستخرج الصيغ الرئيسية وكذلك أفعال الحال. ثم يتبع ذلك بتطبيق فوري تعرض فيه مجموعة من الصيغ حتى يتعرف التلاميذ على أزمنة الأفعال وكيفية تصريفها، وفي نهاية الفصل يتعرف التلاميذ على كل الصيغ الرئيسية لأفعال الأمر والماضي.

3. أنشطة التعلم في ظل بيداغوجيا الكفاءات لمرحلة التعليم المتوسط:

أ. نشاط الفحص والاكتشاف: هو فعل تربوي يجعل المتعلم يكتشف معارف جديدة مثل: تلخيص نص، البحث عن معارف معينة.

ب. نشاط حل المشكلات: هذا النشاط يقترح وضعية المشكلة، والمقصود بالوضعية المحيط الذي يتحقق في داخله الحدث، وهذه الوضعية تتطلب من المتعلم أن يكون ملما بمجموعة من التعلمات، تدور حول هذه الوضعية. ومن أجل ذلك ينبغي أن يستخدم التلاميذ معرفتهم استخداما ذا معنى، ولن يتحقق ذلك إلاَّ إذا عرَّفناهم بمفهوم حلّ المشكلة وكيفية تنفيذها. ونشاط حل المشكلات يستلزم مدة معينة قد تصل إلى عدة أسابيع. وهذا النشاط يجعل التلميذ يحدد الهدف الذي يسعى لتحقيقه، وتقوم بتعيين العقبات التي تحول دون الوصول إلى هذا الهدف، ومن ثمة تحديد الطرق التي تسمح بالتغلب على هذه العوائق أو اختيار البدائل التي تكون ناجعة لحلّ المشكلة، وهذا النشاط يظهر أثناء البحث في المكتبات.

ج.نشاطات التعلم النسقي: ويتلخص هذا النشاط في منح الحرية للتلميذ في اختيار الطريقة والأسلوب الذي يمكنّه للوصول إلى حل المشكلة المطروحة، وبمعنى آخر مطالبة التلميذ بالنتيجة التي توصل إليها لا بالطريقة المتبعة في ذلك.

د. هيكلة المكتسبات لدى المتعلم: إن بيداغوجيا الكفاءات تجعل المتعلم يستوعب المادة الدراسية بأسلوب سهل ويسير «عن طريق استغلال قدراته وإمكاناته، وهذا المبدأ لتحقق مكتسباته» (الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، 2006، ص: 06)، وهذه الهيكلة تظهر في المراحل الآتية (الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، 2006، ص: 06 – 07)

- في بداية التعلم: يتجه الاهتمام إلى مساعدة التلميذ على تحديد مكانة التعلمات الجديدة بالنسبة إلى الهيكلة القديمة للتعلمات الأخرى، مثال ذلك: جعل دروس المبتدأ والخبر تسبق النواسخ.

- أثناء التعلم: يحرص المدرس على إبراز أحكام الدرس وما لها من علاقة بالأحكام القريبة منها، مثال ذلك: المصدر الميمي يصاغ من المصدر الأصلي للفعل الثلاثي وغير الثلاثي صيغة قياسية تلازم الإفراد والتذكير، وتؤدي ما يؤديه هذا المصدر الأصلي من الدلالة على المعنى المجرد ومن العمل، لكنها تفوقه في قوة الدلالة وتأكيدها.

وللوصول إلى صيغة المصدر الميمي من الفعل الثلاثي غير المضعّف يؤتى بمصدره القياسي ما يجعله على وزن "مفعل" مثل: سقط البرد وكان مسقطه عنيفا.

هذه الأحكام خاصة بالمصدر الميمي، وهي أحكام قريبة من اسمي الزمان والمكان.

- وفي نهاية التعلم: يسعى المدرس إلى الاجتهاد في إقامة الروابط بين مجموع التعلمات الجديدة والقديمة قصد ترسيخها في أذهان المتعلمين، مثال: إجراء موازنة بين "كاد وأخواتها" و"ظن وأخواتها".

4. محتوى وأهداف تدريس النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات:

أ. محتوى قواعد اللغة العربية في ضوء المقاربات بالكفاءات لمرحلة التعليم المتوسط:

- مستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط:

- الفعل والميزان الصرفي، أزمة الفعل، عناصر الجملة الفعلية، الفعل الصحيح وأقسامه تصريف الفعل الصحيح بأقسامه في مختلف الأزمنة، الفعل المعتل وأقسامه، تصريف الفعل المعتل بأقسامه في مختلف الأزمنة، الفعل اللازم والفعل المتعدي، الفاعل، المفعول به، الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل، الفعل المضارع المرفوع، الفعل المضارع المنصوب، الفعل المضارع المجزوم، المجرد والمزيد فيه من الأفعال، اسم الفاعل، اسم المفعول، عناصر الجملة الاسمية، نسخ الجملة الإسمية بكان وأخواتها، المفرد والمثنى والجمع، النكرة والمعرفة، الصفة والموصوف، علامات الترقيم، التاء المفتوحة، همزة الوصل: كتابتها في الأسماء والأفعال، همزة القطع: كتابتها في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، التنوين: تعريفه ورسمه، مواطن حذف الألف في وسط الكلمة وفي آخرها، الألف اللينة.

- مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط:

1-<u>الاسم:</u>

- الاسم الجامد والاسم المشتق، المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها، المنقوص والمقصور والممدود وجمعها مذكرا سالما، اسم الفاعل: عمله ومبالغته، اسم المفعول: عمله، الصفة المشبهة مصادر الأفعال الثلاثية ومصادر الأفعال الرباعية ومصادر الأفعال الخماسية.

2-الفعل:

- شكل المضارع والأمر، إسناد الفعل المهموز في الماضي والمضارع (في حالات الرفع والنصب والجزم) والأمر إلى ضمائر الرفع المنفصلة، إسناد الفعل الأجوف في الماضي والمضارع (في حالات الرفع والنصب والجزم) والأمر إلى ضمائر الرفع المنفصلة، تعدية الفعل إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر وإلى ثلاثة مفاعيل، نفي المضارع بـ(ما ولا)، نفي المضارع بـ(ما، لا،لما، لن) وأثر ذلك على زمن الفعل .

3- المنصوبات والمرفوعات والمجرورات:

- المفعول المطلق، المفعول لأجله، الحال (مفردا وجملة)، التمييز، المفعول فيه (الظرف) المفعول معه، أنواع المبتدأ، الجملة خبر المبتدأ، الجملة خبر الفعل الناقص، الجملة خبر المشبه بالفعل أفعال المقاربة والتحويل، الاسم المجرور بالحروف وبالإضافة، كتابة العدد والمعدود، العدد الترتيبي العدد والمعدود (1و2، ومن 3 و10)، العدد والمعدود (العقود والأعداد المعطوفة و100و1000 ومليون ومليار)، الألف اللينة والهمزة.

- مستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

- المبتدأ والخبر، مجيء المبتدأ نكرة، مواضيع تقديم المبتدأ على الخبر، مواضيع حذف المبتدأ النواسخ، أفعال المقاربة: كاد وأخواتها وأفعال الرجاء وأفعال الشروع، ظن وأخواتها، الاسم، مصادر الأفعال السداسية، المصدر الميمي، المصدر الصناعي، عمل المصدر، اسما الزمان والمكان، اسم الآلة، الاسم المنون والاسم غير المنون (الممنوع من الصرف)، المنصوبات، الاستثناء، المنادى.

النسب:

- النسب إلى المختوم بتاء التأنيث، النسب إلى المقصور والمنقوص والممدود، النسب إلى الأسماء الأعجمية.

الأساليب:

- أسلوب الاستفهام والجواب، أسلوب الشرط (ويقتصر على دلالة الأسلوب ومعاني الأدوات الجازمة وغير الجازمة).

- مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

1-النـحو:

أ- ترتيب عناصر الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

- الجملة الاسمية:

- تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا .
- الجملة الفعلية:
- تقديم المفعول وجوبا وجوازا.

ب-حذف عناصر الجملة.

- الجملة الاسمية:
- حذف المبتدأ وجوبا و جوازا، حذف الخبر وجوبا وجوازا.
- الجملة الفعلية:
- حذف المفعول .

ج- الوظيفة النحوية للجملة:

- الجملة المركبة والجملة البسيطة، الجملة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة حالا، الجملة نعتا الجملة مضافا إليه، الجملة جواب شرط، الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ ناسخ، الجملة الموصولة.

2- الصرف:

- التصغير، الإدغام، صيغ المبالغة، اسم التفضيل.

3-الصيغ اللغوية:

- التعجب، الإغراء والتحذير، المدح والذم.

ب. أهداف تدريس النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تبنى المنهاج الجديد طريقة المقاربة النصية، والتي يعمل فيها المدرّس على استنباط القواعد اللغوية من النص المقرر في حصة القراءة. وتقسيم قواعد اللغة إلى تراكيب نحوية وصرفية، والإملاء ما هو إلا سبيل لتحقيق الهدف من النشاط، والذي يسعى ضمن هذه المقاربة إلى إنشاء نصوص خالية من اللحن والخطأ، وبالتالي يقترح المنهاج في ضوء المقاربة النصية مواضيع لها علاقة بحياة المتعلم مجتنبا الوسائل التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر، ويهدف منهاج قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى ما يلي (منهاج السنة أولى من التعليم المتوسط، د ت، ص: 24):

- إلمام التلميذ بالقواعد الأساسية لفروع اللغة العربية والتدريب على استعمالها في القراءة الصحيحة والنطق السليم.
- يتمكن تلميذ هذه المرحلة من أن ينشئ جملا فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدية .
- يميز بين صيغ الأفعال الدالة على الأزمنة ويزنها صرفيا.
- يميز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة من خلال تركيبه للجمل.

- يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة وما تحدثه في الفعل من أثر معنوي ولفظي إعرابي في فقرة من إنشائه.
- ينسخ الجملة الاسمية بـ كان وبـ إنّ وأخواتهما مراعيا الأثر المعنوي واللفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال والحروف.
- يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي وفي قراءة النصوص.

وبتطبيق هذه الأهداف يتوقع من التلميذ أن يكون قادرا على التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب، مع تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص، وكذا ربط هذه القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة (منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، د ت، ص: 26).

5. طريقة التدريس:

إن الطريقة المستعملة في تدريس النحو ضمن المقاربة بالكفاءات هي طريقة النص المتكامل أو طريقة المقاربة النصية التي تعتمد على تقديم المعلومات الموجودة في النص الأدبي، حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك والتعرف على الوحدات النحوية، فيتعلم كيف يستفيد منها ويوظفها في تعبيره الشفوي والكتابي، ولا يعتبرها مجرد قواعد يحفظها ويستعرضها أثناء الامتحان.

وبما أن النص لا يمكن أن يتوافر على كل الوحدات النحوية، يستعين الكتاب بنماذج مستقلة من إنشاء المدرس أو التلاميذ.

وبما أن اللغة وحدة متكاملة لا انفصام لها تلزم المقاربة النصية بأن تستنبط القواعد اللغوية من نص القراءة المشروحة. وهذه الطريقة تسهل على المتعلم إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة وربطها بالاستعمال العملي، واستغلالها في مواقف تعبيرية متعددة.

ويرمي اعتماد المقاربة النصية كأسلوب للتعامل مع القواعد إلى التيسير، «لأن الهدف من تدريس القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها، بل أصبح وسيلة تقويم لسان التلميذ وصون أسلوبه من اللحن والخطأ، فيقرأ قراءة صحيحة ويفهم فهما صحيحا، ويعبر عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقا وصحيحا» (دليل الأستاذ للسنة الرابعة متوسط في اللغة العربية، د ت، ص: 41).

«وإن القيمة النهائية للقواعد عند التلميذ تكمن في قدرته على الانتفاع بها في مواضع الاستعمال وتوظيفها في وضعيات حياتية يومية، وهكذا يحس من خلالها أن القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي وهو النص» (دليل الأستاذ للسنة الرابعة متوسط في اللغة العربية، د ت، ص: 41).

- **عناصر إعداد خطة درس النحو والصرف ضمن المقاربة بالكفاءات:**

يمكن للأستاذ في تدريس القواعد أن يعتمد على المراحل الآتية (دليل الأستاذ للسنة الرابعة متوسط، د ت، ص: 41).

1-الإطار العام للدرس: ويحدد فيه الفرع إن كان نحوا أم صرفا.

2- **عنوان الدرس:** الموضوع؛ النحو أو الصرف.

3-أهداف الدرس: حيث يتضمن المجال المعرفي أهدافا تشتق من القاعدة ومن النص، السند والمجال الوجداني تشتق من أهدافه ومن محتوى النص، أما المجال المهاري فيركز على اكتساب التلاميذ القدرة على القراءة أو الكتابة أو الكلام وفقا للمادة المدروسة.

4-خطوات شرح الدرس:

أ) التمهيد: قد يتم بطرح أسئلة للتأكد من قدرة التلاميذ على توظيف القواعد التي سبقت دراستها والتي لها علاقة بالقاعدة الحالية.

ب) عرض النص: يعالج النص قراءة (قراءة الأستاذ والتلميذ) وشرحا، ثم يعين التلاميذ الجمل أو الكلمات المطلوبة كأمثلة.

ج) الأمثلة: وهي جمل في درس النحو، وكلمات في درس الصرف.

د) الشرح: يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة تركز على ناحيتي الشرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة، بحيث يتم الوصول إلى القاعدة على مراحل، من التسجيل على السبورة حتى تكتمل القاعدة.

ه) الاستنتاج: للقاعدة التي تعرض بصورة مبسطة ومفصلة.

و) التقييم: ويتمثل في تدريب أو أكثر من تدريبات الكتاب أو بأسئلة وتدريبات يعدها الأستاذ.

ومثال ذلك ما يلي: (دليل الأستاذ للسنة الثانية متوسط، د ت، ص: 99 – 102)

- **نص القراءة: التماثل:**

- يمهد الأستاذ لنص القراءة بإلقاء التمهيد الوارد في الكتاب، ولا بد أن يثير التمهيد لدى المتعلمين التساؤل الآتي: هل توجد في الطبيعة أدلة عقلية تثبت أن الله موجود وأنه هو خالق كل شيء؟.
- بعد ذلك يسجل الأستاذ عنوان نص القراءة على السبورة.
- يطالب الأستاذ المتعلمين بقراءة النص قراءة صامتة.
- يطرح الأستاذ إثر ذلك الأسئلة ليصل بتلاميذه إلى إدراك أن النص يتناول ظاهرة التماثل (مثل عم يتحدث النص؟، في النص كلمات كثيرة تشير إلى أعضاء الجسم فهل يتناول وصف الأجسام؟...) .
- قراءة نموذجية ومعبرة من طرف الأستاذ تتبعها قراءات فردية من طرف التلاميذ.
- يشرح الأستاذ مفهوم التماثل من خلال أمثلة محسوسة.
- يذلل الأستاذ من خلال القراءات الفردية بعض الصعوبات اللغوية عن طريق عدة أسئلة.

- يحرص الأستاذ في القراءات الفردية على أن تكون قراءات المتعلمين إعرابية فالفقرة الأولى مثلا لم تشكل أواخر الكلمات فيها عن قصد، فالمتعلمون سبق لهم معرفة المبتدأ والخبر والنعت والجار والمجرور والعطف... ومن ثم لا تطرح مشكلة في ضبط الأواخر بالنسبة لديهم إذا استحضروا القواعد المناسبة في أذهانهم وأدمجوها في عملية القراءة. وما يصدق على هذه الفقرة يصدق على الفقرات الباقية. فإذا ارتكب المتعلم خطأ في قراءة (التماثل صفة شائعة في بناء الأبدان) فنصب الخبر أو النعت استوقفه الأستاذ وطالبه بإعراب الكلمة التي أخطأ فيها وحمله على تذكر القاعدة وإدماجها. وقد يدعو زملاءه للمشاركة في ذلك، فالحرص على أن يقرأ المتعلمون المقاطع غير المشكولة قراءة إعرابية سيؤدي في آخر الأمر على تعود هؤلاء المتعلمين على استحضار وإدماج معارفهم النحوية والصرفية بشكل فوري، ومن ثم يستغنون شيئا فشيئا عن الشكل.

- **قواعد اللغة:**

- يقرأ تلميذ أو تلميذان النص.
- يكتب الأستاذ العبارة الآتية على السبورة (والكتب مفتوحة): إذا عدنا إلى الرأس وجدنا التماثل قائما، ثم يطالب التلاميذ باستخراج ما في الجملة من أفعال .

- يسأل الأستاذ: الفعلان مسندان إلى أي ضمير؟ (إلى ضمير جمع المتكلمين: نحن)، فلنسندها إلى ضمير المفرد الغائب (هو) فكيف نقول؟ ما هو الصنف الذي ينتمي إليه فعل من الفعلين؟ (الأول أجوف والثاني مثال).
- يطالب الأستاذ تلاميذه باستخراج ما بقي في النص من أفعال ثلاثية معتلة.
- يسأل الأستاذ: الفعل (بقي) فعل معتل؟ (أجل، إنه يشتمل على حرف من حروف العلة) فكيف نسمي الفعل الذي تكون لامه حرف علة؟ .
- يقرر الأستاذ قائلا: الفل الثلاثي الذي تكون لامه حرف علة يسمى ناقصا، اذكروا طائفة من الأفعال الناقصة.
- يسأل الأستاذ لجلب انتباه التلاميذ ودعوتهم إلى التفكير: لماذا يسمى الفعل الناقص فعلا ناقصا؟ ثم يجيب بعد استماعه إلى محاولات التلاميذ: يسمى الفعل الناقص ناقصا لأنه كثيرا ما ينقص آخره، أي كثيرا ما يحذف حرفه الأخير عند التصرف، مثل: هو رمى، هي رمت (أصلها [رمات] فحذف الألف لالتقاء الساكنين).
- يسجل الأستاذ الأمثلة على السبورة، ويستعرض الحالات التي تحذف فيها لام الناقص ولا بأس أن يستعرض مع تلاميذه جداول التصريف الواردة في الكتاب، والوقوف خاصة على بعض الحالات التي حذفت فيها لام الناقص، ويأخذ بأيدي التلاميذ من أجل استنباط القاعدة، على أن يلقي أسئلة للتقييم التكويني إثر كل خطوة.
- دعوة التلاميذ إلى نقل القاعدة المستنبطة.
- تكليف التلاميذ بإجراء عدد من التمارين داخل القسم وفي ظرف وجيز.

6. التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

التقييم هو الطريقة المثلى التي يتبعها الأستاذ من أجل الوصول إلى إصدار حكم نوعي وكمي في شأن عمليتي التعلم والتعليم، فو سلسلة من العمليات والإجراءات التي يفضي بها الأستاذ إلى معرفة مدى تحقق أهداف الدرس (دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، د ت، ص: 43).

واتخاذ عدة قرارات كإعادة حلقة من حلقات الدرس، وإعادة الدرس كله أو تخصيص حصة استدراكية للمتعلمين الذين لم يحققوا أهداف الدرس.

وتقييم المعارف التصريحية والإجرائية بواسطة الأسئلة الشفوية أو الأعمال الكتابية كما يلي:

التمرين الأول (استكشاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، د ت، ص: 15-16):

عين فاء الفعل ولام الفعل في الأفعال الواردة في الجمل الآتية:

- فتح طارق ابن زياد بلاد الأندلس.
- علم المدير حقيقة الأمر.
- عظم شأن العامل في المجتمع.

التمرين الثاني (استكشاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، د ت، ص: 15-16)**:**

عين حروف الزيادة في الأفعال الآتية ثم اذكر وزنها:

- قابل الفريق الوطني نظيره التونسي.
- كرمت النقابة العمال المخلصين.
- تبادل الصديقان الهدايا.

- استعلم الكشاف إخبار زملائه.
- تجمهر الناس في الساحة.

التمرين الثالث (تنوير كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، د ت، ص: 25)**:** قدر المبتدأ المحذوف فيما يأتي مبينا سبب الحذف:

- نعم الخلق نجدة المستغيث، وبئس العمل موالاة المفسدين.

وخلاصة لما سبق، فإن منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط على وعي كبير بقيمة الدرس النحوي، إذ خصص له حصة مستقلة، وأدمج مع درس القراءة والتعبير الكتابي والشفوي في كتاب واحد. كما عالج ظواهر نحوية مختلفة، بالإضافة إلى ظواهر لغوية أخرى (بلاغية وتداولية) .

كما خصص له أيضا نسبة معتبرة في عملية التقويم الإجمالي.

وما يؤخذ على منهاج النحو في هذه المرحلة هو انعدام كتاب خاص به، كما أن طريقة المقاربة النصية تعمل على إضاعة وقت الحصة في غير هدفها الرئيسي، لأن الأستاذ يقضي كل وقته في شرح النص ومعالجته، ولا يعطي للقواعد النحوية إلا وقتا يسيرا.

قائمة المصادر والمراجع:

المؤلفات:

1- حسين زيتون حسن، عبد الحميد زيتون كمال، 1995، تصنيف الأهداف التدريبية، محاولة عربية، القاهرة، مصر ، ط1، دار المعارف.

2- إبراهيم زكريا، 1999، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر، دار المعرفة الجامعية.

3- الخطابية ماجد، 2001، بناء المنهج الدراسي، عمان، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.

4- بوعلاق محمد، 2004، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، البليدة، الجزائر ، قصر الكتاب للنشر والتوزيع.

5- سرير محمد شارف، خالدي نور الدين، 1995، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر، ط2.

6- مجاور محمد صلاح الدين، 2006، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

7- الخوالدة محمد محمود، 2004، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، الأردن، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8- منصوري عبد الحق، 2000، أخطاء تربوية، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية.

المعاجم:

1- ابن منظور، 1996، لسان العرب المحيط، مادة (كفأ)، بيروت، دار الجيل.

المجلات والدوريات:

1- بركان محمد أرزقي، المناهج الدراسية وعلاقتها بالتسرب المدرسي، جامعة الجزائر، مجلة الرواسي العدد 04.

2- بدري عثمان،1996، تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 05.

3- الحاج صالح عبد الرحمان، 1974، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، الجزائر ، مجلة اللسانيات ، العدد2.

4- منصوري عبد الحق، 1955، إشكاليات تطرحها عملية انتقاء وتنظيم المحتوى التربوي، باتنة، مجلة الرواسي، العدد 04.

المنشورات والكتب المدرسية:

1- وزارة التربية الوطنية، 1989، كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، الجزائر.

2- وزارة التربية الوطنية، 1998، كتاب قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة أساسي، الجزائر.

3- وزارة التربية الوطنية، 2000، كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي، الجزائر.

4- وزارة التربية الوطنية، 2003، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.

5- وزارة التربية الوطنية، 2004، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
6- وزارة التربية الوطنية، 2005، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
7- وزارة التربية الوطنية، 2006، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
8- وزارة التربية الوطنية، 2003، استكشاف اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر.
9- وزارة التربية الوطنية، 2004، استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر،.
10- وزارة التربية الوطنية، 2005، تنوير اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر.
11- وزارة التربية الوطنية، 2006، كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر.
12- وزارة التربية الوطنية، 2005، دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر.
13- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر.
14- وزارة التربية الوطنية، 2006، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، الجزائر.
15- وزارة التربية الوطنية، 2006، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تأليف: اكزافينيروجيرس، تقديم: أبو بكر بن بوزيد، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.