البرنامج الدراسي بين صعوبة التنفيذ وعسر التلقي
منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي أنموذجا

أ. حمــزة حمادة المركز الجامعي الوادي

ملخص:

يُعد مشروع الإصلاح التربوي، الذي أقدمت على تنفيذه وزارة التربية الوطنية منذ أكثر من عشر سنوات، والذي مسّ مختلف أطوار التعليم في الجزائر، مشروعا هادفا من حيث المبدأ، لكن ما شهدته الساحة التربوية في السنوات الأخيرة من اضطرابات، وتساؤلات انصب معظمها حول هذا المشروع، يجعلنا نطرح التساؤل حول آلية تنفيذه خاصة، على اعتبار أن مشروع الإصلاح يتناول عدّة جوانب، تبدأ كلها من المتعلم وتنتهي إليه، ولعل من أبرز هذه الجوانب، البرنامج الدراسي، فهو ركيزة أساسية في هذا المشروع، ودار حوله الكثير من الجدل إن على مستوى القمة أو القاعدة(أساتذة، تلاميذ، أولياء)،لأنّ البرنامج الدراسي يرتبط مباشرة بعملية التعلم والتعلّم موضوع يشغل بالنا جميعا، ويثير جدلا كثيرا حول ماهيّته وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدّد نظرياته وتطبيقاته، ما يؤدي في الأخير إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم ونمط حياته.

من هنا يأتي هذا المقال لتجيب على بعض التساؤلات، أهمها: ماهية هذا البرنامج؟ وهل يستجيب لطموحات المعلم والمتعلم على السواء؟ وهل نجح في تحسين مستوى التحصيلي للمتعلم؟ ما نوع الصعوبات التي وقفت دون تنفيذ هذا البرنامج المدرسي؟ ما هي المقترحات التي يمكن أن تساهم في تنفيذ هذه البرامج بشكل معقول؟ برنامج التعليم الثانوي نموذجا.

Abstract:

The educational reform project implemented by the Ministry of National Education more than ten years ago, which touched on the various stages of education in Algeria, is a project in principle, but what has been witnessed in the educational arena in recent years of unrest and questions focused mostly on this project, The reform project deals with several aspects, starting with the learner and ending with it. Perhaps one of the most important aspects is the study program. It is a cornerstone of this project. The base (teachers, pupils, guardians), because study program is directly related to the process of teaching and learning topic that all of us in mind, and raises much debate about what it is and the nature of the laws that govern and define his theories and applications, resulting in the latter to make a change in the behavior of the learner and his lifestyle.

Here comes the article to answer some of the questions, the most important: What is this program? Does it respond to the aspirations of the teacher and learner alike? Has he succeeded in improving the level of achievement of the learner? What kind of difficulties did you stand without implementing this school program? What proposals can contribute to the reasonable implementation of these programs? Secondary education program model.

تمهيد:

تحدّيات كثيرةٌ تلك التي تعيشها الجزائر، وكغيرها من الدّول النّامية، على مختلف الأصعدة داخليا وخارجيا (سياسيا واقتصاديا واجتماعيا)، وإن كانت هذه المجالات متداخلة مع بعضها البعض، وربما يُكمِّل أحدُها الآخرَ، نجد أنّ التحديات الخارجية انعكست بشكل كبير وواضح على الدّاخل، متمثّلة بالدّرجة الأولى في عولمة الاقتصاد، وما ترتّب عنه من متطلّبات تأهيليّة بمستوى جدٍّ عالٍ.

ولأنّ هذه الوثبة الحضاريّة العملاقة مُمَثّلةً في هذا التّطور العلمي والتقني الرّهيب، وتلك القفزة النوعية في مجال الإعلام والاتصال، وغيره من مجالات المعرفة- ذلك كلّه - أفرز شكلا جديدا من المجتمعات هو مجتمع المعرفة والتكنولوجيا، وفي الوقت الذي لازالت تعيش فيه الجزائر «عبءَ التراكمات التّاريخية للفترة الاستعماريّة الفرنسيّة وتعاني آثارها العميقة المنحوتة في مقوّمات الشّخصيّة، ولعل حقل التربيّة والتعليم هو الأكثر تعرّضا لانعكاسات الماضي بكلّ تناقضاته، بين الاستيلاب الفرانكفوني والأصالة الوطنيّة وبين الانتماء العربي والتّجذّر الأمازيغي، وتبقى قضايا الهويّة واللّسان هي صدى الماضي في صراعات الحاضر»1،وحتّى تكون الجزائر في مستوى تلك التحدّيات، كان لزاما على السُّلُطات العليا في البلاد، اتخاذ جملةٍ من التّدابير اللازمة لمسايرة هذا التّطوّر الكبير والسريع في آنٍ واحدٍ، ولعل المجال الوحيد الذي تتمكن بوسَاطته المجتمعات من التّطوّر والسير في ركابِ الأمَمِ المتحضرة هو- وكما سبقت الإشارة إليه-هو مجال التعليم والتعلّم. من هنا جاءت ضرورة الإسراع في إعادة النظر في منظومتنا التربوية بكل مستوياتها.

لمـاذا الإصلاح؟:

إنّ هذا التّطور الهائل والمتسارع في شتى المجالات، فرض على الشعوب نمط حياة محدّد يتماشى وهذه النقلة الحضارية العملاقة، كما فرض على الأنظمة ضرورة مسايرة هذا التّطور وفي جميع المجالات. فرأينا في منتصف القرن الماضي كثيرا من الدول المتقدّمة، والتي كانت طرفا في هذا التطور العلمي الذي وصل إليه العالم، رأيناها وقد بادرت-حتى لا تحدث الهوة بين واقعها وبين ما وصلت إليه الحضارة من تقدم-إلى إصلاح منظوماتها الحياتية بشكل عام، ومنظومتها التربوية على وجه الخصوص وما يتطلّبه العصر لأنّ التعليم هو النواة، وهو الركيزة الرّئيسة التي تقوم عليها حياة الشّعوب، بل ظل التعلّم «يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان، فمنذ عهد الفلاسفة الإغريق، بل ومنذ نزول الأديان السماوية حتى عهدنا الرّاهن الحافل بشتى صنوف العلم و المعرفة وتطبيقاتها التقنيّة والعمليّة، ومفهوم التعلّم يشكّل إحدى القضايا المحوريّة وما ينبثق عنها من بحوث وتجارب ودراسات وتعليم وتدريب وتطبيق»[2].

ولعل السؤال الذي يلحّ هنا هو: هل هذا التطور الذي وصلت إليه البشرية في العصر الحديث مدعاة لإصلاح التعليم وغيره من الهياكل؟

فعلا، قد يكون هذا المستوى من التطور المذهل الذي وصلت إليه البشريّة جزء لا يتجزّأ من عدة قضايا دفعتنا إلى ضرورة الإصلاح وأشار إلى بعضها الدكتور عبد اللطيف بن حسين فرج في كتابه (طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين) ولعل من أبرزها:

- اتساع المعرفة وسرعة تطوّرها من وقت لآخر.
- التطور المستمر للحياة الاجتماعية وتجدّد وظائفها.
- الاستفادة من نتائج البحوث والدّراسات التربوية الحديثة والأخذ بأهم نتائجها وتوصياتها.

- خضوع الكثير من المقرّرات الدراسيّة لعمليات تطوير وتجديد مستمرة.
- التّطوّر التقني في صناعة الوسائل التعليمية الخاصّة بتدريس جميع العلوم في المنهج المدرسي.
- استحداث طرق جديدة في مجال تدريس كافة العلوم.
- ضعف وقصور برامج إعداد المعلمين.
- زيادة وعي المعلم بطبيعة العملية التعليمية الخاص بمجال تدريس العلوم المختلفة.3 بعد الصراع العنيف الذي شهدته منظومتنا التربوية في السنوات الأخيرة من القرن الماضي والمد والجزر بين الأطراف المتعارضة، وكل ما شهدته اللغة العربية من نزاع. جاء قرار إصلاح المنظومة التربوية، بعد الصدع الذي شهدته المدرسة الجزائريّة في تسعينيات القرن الماضي، بعد تداعي النظام الديمقراطي الناشئ وإقرار التعدّديّة الحزبيّة، وما انجرّ عنه من انزلا قات خطيرة جرّت البلاد والعباد في عُشريّة وُصفت بالسوداء، نُفّذت أثناءها الكثير من الترقيعات على المنظومة التربويّة.

وأقرّت الكثير من القوانين والقوانين المعدّلة والمتمّمة من أجل إصلاح المدرسة الأساسية الرفع من شأنها، إلاّ أنّ كل تلك الإجراءات وغيرَها لم تكن مُجديةً معظمُها، فجاء هذا القرار، قرار الإصلاح، حيث عرفت الجزائر هذه المرّة ومنذ «نهاية التسعينات وبداية الألفيّة الثالثة مراجعةً جدّيّةً لقطاع التعليم، وتهدف إلى إعادةِ الهيكلةِ التي تشمل أطوار التعليم الإجباري، وبعد الإجباري إلى وحدتين المدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسّطة تنتقل مدّة التعليم بالمدرسة الابتدائيّة من ستِ(06) إلى خمسِ(05)، وتزيد مدّة التعليم بالمتوسّط من (3)إلى (4)سنوات، كما تعمل على إعادة تنظيم أطوار التعليم بعد الإجباري في ثلاثة أجزاء، التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والتعليم التقني والمهني وهذه التجزئة تضفي تمييزا جليّا بين تعليم ثانوي وتكنولوجي الذي يُحضر للدخول إلى الجامعات وتعليم تقني مهني يُحضّر للعمل بشكل أساسي»[4]

واقع اللغة العربية في الجزائر:

لا يخْفى على أحدّ، الموروث الثقيل والخطير الذي خلّفه الاستعمار الفرنسي في الجزائر بعد الاستقلال، (فقر، جهل، بطالة، أمراض، أمّيّة) والأخطر من ذلك كلّه حسب اعتقادنا، هو تفشّي لغةُ المستعمرِ في أذهانِ وثقافةِ الكثيرِ من النّخب الجزائريّة، وما لذلك من سلبيات، انعكست بشكل خطير على الشخصيّة الجزائرية حيثُ مكّنت أطرافٌ عديدة منذ الاستقلال للغة الفرنسيّة على حساب العربيّة، فأحدث ذلك شرخا وصدعا كبيرا في الشّخصيّة الجزائريّة وفي مقوّمات الهويّةِ الوطنيّة، على اعتبار أنّ «الهُويّة الدّينيّة والوطنيّة والعرقيّة تتشكّل باللّغة، وتتشكّل اللّغةُ بها، ولأنّ الهُويّةَ تقع في صميم ما تعنيه اللّغة، وفي آليّة عملها، وكيفيّة تعلّمها، وكيفية استعمالها، كلّ يوم من كلّ شخص، في كلّ وقت»14

وقد تجلّى لنا واضحًا «عمقَ هذا التّصدّع الذي أحدثه ازدواج اللغة في القمّة والقاعدة معاً، فلم تُصبح في الجزائر نخبتان فحسب، وإنّما (مجتمعان)متراكبان، أحَدُهما يمثّل الوطنَ التّقليدي التّاريخي والثّاني يرغبُ في أن يصنَعَ وُجوده وتَاريخَهُ من الصّفرِ، ويقطع صلتَهُ بكلِّ ما هو تقليديٌّ، ولا تستطيع أن تتعايشَ أفكارُ هذا الفريقِ، مع أفكارِ الفريقِ الآخرِ، في عالمٍ ثقافي واحدٍ، فهما يتحدّثان لغتيْنِ مختلفتين، وهاهنا تأتي ألوانٌ من الصّراعِ الفكْريّ الذي تُغذّيه عواملُ داخليّةٌ وخارِجيّةٌ »15

ومعروفة المخاطر التي تحدِثُها ازدواجية اللغة على وحدة مجتمع ما جاء قانون التعريب في عهد الرئيس الراحل هواري بومدين، والذي قال بصريح العبارة في خطاب مطوّل عند افتتاح النّدوة الوطنيّة الأولى للتعريب

في 17/14ماي من سنة 1975،قال إنّه« يجب أن يكون واضحا بادئ ذي بَدْءٍ أنّنا لا نجتمع اليومَ لمناقشةِ مبدأ التعريب، فذلك أمرٌ مفروغٌ منهُ، ولا نقَاشَ مطلقاً حول المبدأ، وهناك نقطَةٌ أخرى يجب أن تكون واضحَةً، هي أنّهُ لا مجال للمقارنة أو المفاضلة بين اللغة العربيّة، وأيَّةِ لغة أخرى فرنسيّةٍ كانت أو إنجليزيّةٍ، لأنّ الفرنسيّةَ كانت وستبْقَى مثلمَا بقيت في ظلّ الاستعمارِ لغةً أجنبيّةً لا لغة الجماهير الشّعبيّة وأنّ ما لم يتمكن المستعمر من تحقِيقِهِ بالأمسِ بالسلاج، لن يتحقّقَ بأيّ حالٍ من الأحوال على أيدي أبناء الشهداء»16.

ومع كلّ ما عرفه هذا القانون من صراع حادٍّ وعنيفٍ بين الفرانكفونيين والمعرّبين، حيث نادى المعّربون بضرورة وضع اللغة العربيّة في مكانها اللاّئق بها كلغةٍ قوميّة، وذهب الفرانكفونيون إلى درجة التّشكيك في قدرات اللغة العربيّة، وعدم قدرتها مسايرة العلوم والتقنيات الحديثة.

ومضت السلطات في تطبيق هذا المشروع الهام على الرّغم ممّا اكتنفه من سلبياتٍ في تقنيةِ ومراحل تطبيقه، وتخرّجت أولُ دفعَةٍ معرّبة سنةَ(1981)، « وهي نفس السّنة التي عرفت ميلاد(المدرسة الأساسيّة)، وهي مرحلة كاملة من التعليم بتسع سنوات تهدف إلى إعطاء الصّغار ثقافةً علميّةً وتقنيّةً ملموسَةً وذات مستوى عالٍ في آنٍ واحد، وإلى إدماجِ المعارفِ العلميّة، مع امتداداتها التكنولوجيّة والعلميّة، والتعليمُ المقدّمُ في هذه المرحلةِ، يُنظّم ويُحضّر لعمليّةِ الانتقالِ إلى الشُّعب والتّخصّصات اللاّحقةِ للمَدْرسَةِ الأساسيّةِ»17

لكن لم تلبث هذه المدرسة أن لاقت معارضةً واسعة من مختلف التيارات والاتجاهات الفكريّة في المجتمع، وبخاصّة من التيار التغريبي المعارض للتعريب، فأُلصقت تهمُ كثيرةُ بهذه المدرسةِ، فادعوا أن المدرسة الأساسيّة «مدرسةُ أصوليّةٌ ولا بُدّ من عودَةِ الفرنسيّة إلى التعليم، وانقسمت المرجعيّةُ على نفسها فَوُجِدتْ نظْرتَانِ مختلِفَتَانِ إلى العالمِ الثّقافي، وكانتْ عاقِبَةُ ذلك تعَارُضًا شديداً، فَفَشِلت السّياسةُ اللُّغويَّةُ، وأحدث ذلك شرخا في الهويّة وتركّزت الأزمةُ والأخذ والرّدُ في قلب هذهِ المشْكَلَةِ.

وفي هذه الظروف نشأتْ جمعيّة الدّفاع عن اللّغةِ العربيّةِ(1989) وجعلتْ المدرسة الجزائريّة ميدان حربٍ سياسيّةٍ، ونشَبتْ أيضاً حربٌ ضروسٌ بين نخبتين عندما تأسّست اللجنةُ الوطنيّةُ لإصلاَحِ المنظُومةِ التربويّةِ13 ماي2000،دعت هذه اللجنةُ إلى أولويّةِ الفرنسيّة لا الإنجليزيّة لغة ثانية بدعوى أنّها أقربُ إلى المجتمع الجزائري»18، فأذكت بذلك الصراع القديم الدّائر بين هاتين النخبتين لكن وبرغم تلك المحاولات السّاعية للإصلاح، إلا أن تلك المسَاعِي لَم تُحدِثْ التغيير المنتظر نظرا للأداءات السّيئة على مختلف الجبهات، سواء من حيثُ السّياساتُ التربويّةُ المنتهجَةُ أو من حيثُ الوسائلُ والمناهجُ« فَأُدّيَتْ اللُّغةُ العربيّةُ بأردء المناهِجِ، وتولّى تعليمَهَا أقلُّ المدرّسينَ تأْهيلاً، وعُرِضتْ على التّلاميذ بأبْشَعِ الوسائِلِ، وفُصلَ فصلا تامًّا بين التلميذِ وهذهِ اللغةِ، بمختلفِ الحواجز، فهي لغةٌ ميّتَةٌ في حياته اليوميّة، لا يجدُ التّشجيعَ على إجَادتهَا، ولاَ النّصوصَ الجيّدَةَ التي تجْعَلُهُ يتعلّقُ بها»19.

واقعٌ رديءٌ كهذا لا يمكن أن يُنتجَ إلا مسخا للغة العربيّة، ولا يجعلنا نرى في هذا المشْهَدِ الثقافيّ الهزيلِ سوى « لغةً هجينةً رديئةً، ويظهرُ بيننا خلقٌ لا يحترِمُ اللغةَ الأمّ وإنّما ينصرفُ إلى الهُجْنَةِ والرّكاكةِ، يُخلطُ كلامه بأنواع من المفْرداتِ و التراكيبِ الأجنبيّةِ، حتى لا تكاد تتبيّنُ ما يقول، إن لم تكن على علمٍ بهذه المفرداتِ والتراكيبِ أو لمْ تكُن عضوا في جماعةِ هذا المخْلُوقِ»، من هذا الواقع المؤلم كانت ضرورة

الإصلاح أكثر من ملحّةٍ، وأكثر من ضروريّة، والإصلاح بطبيعة الحال لم يخصّ اللغة العربيّة وحدها بل شمِل المنظومة كاملة بكلّ مراحلها، واللغةُ العربيّةُ ركيزةٌ أساسيةٌ في هذه المنظومةِ لعدّة اعتبارات منها كونها اللغة القوميّة. ناهيك عن كونها لغة القرآن ولغة أهل الجنّةِ.

ولم تلبث حتى «صدر قانون تعميم استعمال اللغة العربيّة في 16يناير1991»16،لكن كل ذلك الكم من القوانين الداعية إلى تعريب أو تعميم استعمال اللغة العربيّة لم يؤت أكله بالصُّورة المرغوبة، ولعل القصور في منهاج تدريس اللغة العربية في المدارس والثانويات والجامعات، بل أنّا إذا أمعنّا النظر في «الكتب المدرسيّة والمدرّسين وطرق التدريس والتّقويم ومَعَايِيرَهُ، والبحوث التربويّة الميْدانيّة، فإنّنا نكْشِفُ عيوبًا وخللاً لا تستقيمُ معَهَا تربِيَّةٌ ولا تعليمٌ و لا أَلْسَنَةٌ، فأساس المسألَةِ اللُّغَويَّةِ وتَعْليمِهَا إِنَّما يكْمُنُ في اكتساب اللّغَةِ واستعمالها نطقاً وكِتَابَةً، والمؤلّفاتُ النحويّةُ ما تزال تنؤ بأثْقَالِ الطّرُقِ التّقليديّةِ التي لا قِبَلَ للأَطْفالِ بهَا، كَأَنَّ النّحوَ لا يَعْدُو أَنْ يكونَ آليَّةَ حركاتٍ في أواخِرِ الكلِمْ، أَمّا أن تكون الأحكامُ النّحويّةُ سبيلاً لإدراكِ جمَالَ اللُّغَة، وتذَوُّقِ أَساليبها والتفكير في معانيها ومقاصدِهَا، وصياغة تراكيبها، وسَلامَةِ متْنِهَا فذلكَ كُلُّهُ بعيدُ المنَالِ، لم تُهَيَّأْ لَهُ أَسْبَابُهُ»

لهذه الأسباب وغيرِها نجد طلبتنا في المدارس بمختلف مراحلها، يعانون من ضعف فادح في مجال قواعد اللغة والبلاغة العربيّة، كما يجدون صعوبة في قراءة النصوص الأدبيّة وتحليلها والوقوف على جَمَالياتها، ولعل ذلك هو نتيجةُ ضعفٍ في قواعد اللّغة، ومن هنا لا يُمْكنُ للطّالبِ أن يُكْمِلَ مسيرتَهُ الدّراسيّة بشكلٍ قويم، فيتخرّج «الطّالبُ من الثّانوي إلى العالِ وهوَ خالٍ من محصولٍ يؤَهِّلُهُ بمَا فِيهِ الكفَايَةَ للدّرسِ الجامعي، لِفُقدَانِه الممَارسةَ الصّحيحةَ في استِعْمال اللغةِ والتّعبيرِ بها تعبيرًا تتبيّنُ فيهِ الصّلة بينَ القوانينِ النّحويّةِ وصِيَغِ الكلامِ السّليمة» بالرّغم من أنّ المنهاج الجديد،(منهاج الإصلاح التربوي) يسعى إلى غرس الكثير من القيم، ويسعى إلى جعل التلميذ عند تخرجه من الثّانوي قادرا على:

- تحديد أنماط النصوص مع التعليل.
- التمييز بين مختلف أنماط النصوص.
- إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردي-من السردي إلى الوصفي- من التفسيري إلى الإعلامي- من الوصفي إلى الحجاجي- من السردي إلى الحواري - من الحواري إلى الحجاجي).
- إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية حوارية إعلامية)
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة 20 لكن هذا يبدو نظريّا أكثر ممّا نلمسه في الواقع.

كما أنّ المعلم والأستاذ يلعب الدورَ الرئيسَ في العملية التربوية، ودوره في تعليم الناشئة اللغة العربيّة، بشكل كما يجب أن تُلقّن وقد أكّد على ذلك منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي حيث يرى أن «تدريس اللغةَ العربيّةَ في جميع المراحل الدّراسيّة يحتاج إلى جهد مستمر ومن المتّفق عليه أن الأستاذ في هذه السنةِ الحاسِمَةِ أحوج ما يكون إلى تعبئة الطّاقات ومضاعفةِ الجهود لمساعدة المتعلّمين على بولوغ أمنيتهم في الفوز، وتحقيق آمالهم في النّجاح»

بل يتوقف دور المعلّم عند هذا الحد، فإلى جانب التزامه، بالأدوار الرئيسية المنوطة به والتي عليه أن يؤدّيها كونه «المزوّد للمعرفة، والميسّرْ للتّعلُّم، والمُقَيّم للتّعلّم، والمخطّط للمنهج والمنتج للموادِّ التّعليميّةِ، فإنّهُ ينبغي لَهُ أن يكونَ نموذجا مثاليًّا يتجسّد فيه المستوى الرّاقي، من الالتزام الخُلُقي، أي أنْ يكونَ قُدْوةً تُحتَذى في الالتزامِ

بالقواعِدِ والقوانينِ، والقِيَمِ والمَعاييرِ الأَخلاقِيّةِ التي تتَّصِلُ بمهنةِ التَّعليمِ، وبالحقوق والواجبات التي يتعارفُ عليها المجتمع، وفي الانضباط والمسؤولية تُجاهَ مُتطلّبَات العمل الإداريّة والفنّيةِ، وآداءِ مهامّهِ، وتُجاهَ ولائِهِ وإخلاصِهِ لمهنَةِ التّعليمِ»21

كما يُعدّ اختيار المحتوى المناسب من الشروط المهمة جدا، والمساعدة على تعلّم اللغة الأولى «إذ أنّ اختيار المحتوى وِفقَ المستوى تترتب عليه نتائجُ خطيرةٌ، فلا شكّ أنّ محتوى يُقدّم لأطفال في المدرسةِ الابتدائيّة، يختلف اختلافا نوعيًّا عن محتوى يُقدّم على مستوى المدرسة المتوسّطة والمدرسة الثّانويّة، والذي لاشكّ فيه أنّ أهمّ عنصر ينهضُ عليه تعليم اللغة ويؤثّر في كل العناصر اللاّحقة ويُشكّلُ (الثّمرةَ)، النّهائيّةَ هو اختيار محتوى المقرّر الدراسي»22.

سنحاول في الجزئيّة الآتية استقراء استبيانات أجريت مع تلاميذ من مختلف الشعب لنتعرّف من خلال إجاباتهم على طبيعة منهاج اللغة العربية الجديد، وما هي الصعوبات التي تواجه المتعلم في تعلُّم اللغة العربيّة، ومدى استجابة المحتوى لمتطلبات التلميذ واستبانٍ ثان مسّ مجموعة من الأساتذة سنعرف من خلال استقرائهِ رأي الأساتذة في منهاج الإصلاح لمادة اللغة العربيّة.

الجانب التطبيقي:

حتى نتبيّن مدى استيعاب التلاميذ للمنهاج الجديد في مادّة اللغة العربيّة وآدابها، قمنا بإجراء استبيان مسّ مائتين وستةً وأربعينَ تلميذاً كعيّنة**(246)** توزعوا على الشعب التالية (3آداب وفلسفة، 3تسير واقتصاد، 3علوم تجريبية، 2آداب وفلسفة،2تسيير واقتصاد، وقسمين 1جذع مشترك علوم)، وقد تضمن لاستبيان الأسئلة التالية، وهي تصبّ مباشَرةً في مدى استيعاب التلميذ للمنهاج، جاءت كالتالي:

هل تحب مادة اللغة العربية؟

هل تجد صعوبة في فهمها؟

ما هو النّشاط الذي تجد فيه صعوبات؟ (نص أدبي، نص تواصلي، قواعد اللغة، التعبير الكتابي والشفهي، المطالعة الموجهة)

هل تحسّن مستواك في مادة اللغة العربية عن ذي قبل؟

هل تُحبّ أن تصير أستاذا في المستقبل؟

وقد تفاوتت إجابات التلاميذ من فوج لآخر، ففي فوج 3 **تسيير واقتصاد** مثلا جاءت إجابتهم كما هو موضّح في الجدول التالي:

الفوج	هل تحب العربية			هل تجد صعوبة في فهم اللغة العربية		هل تحسن مستواك في اللغة العربية		ماهو النشاط الذي تجد فيه صعوبة					هل تحب أن تصير أستاذا	
3تق	نعم	لا	قليلا	نعم	لا	نعم	لا	ن أدبي	ن تواصلي	قواعد	تع/ك.ش	مطالعة	نعم	لا
40	16	4	20	22	18	18	20	05	05	35	05	02	02	38
النسبة المئوية	%40	%10	%50	%55	%45	%45	%50	%12.5	%12.5	%87.5	%12.5	%5	%5	%95

عدد تلاميذ القسم المستجوبين، أربعون تلميذا، والملاحظ أن **60** % لا يميلون إلى اللغة العربية،**55**% منهم يجدون صعوبة في فهمها، وبخاصة نشاط قواعد اللغة العربية بنسبة**87.5**%وهي نسبة مرتفعة جدا في حين لا يشكل هذا النشاط سوى جزئية بسيطة تابعة لنشاط النص الأدبي، ولعل هذا سبب مباشر في عدم فهمهم لهذا النشاط، أمّا بقيت الأنشطة فكانت نسبة عدد الذين يجدون صعوبة في فهمها محصورة بين**5**% و**12.5**% وجاءت نسبة **95**%منهم رافضين لأن يصيروا أساتذة في المستقبل لعدة أسباب ذكروها في الاستبيان منها مثلا: لا أفكر أصلا في أن أكون أستاذا، لا أستطيع تحمل مسؤولية التلاميذ، لأن التعليم فيه مشاكل كثيرة، لأن قيمة الأستاذ لم تعد في المستوى(وهذه إجابة خطيرة)، وآخر قال: أنّ أوله فقر وآخره جنون.وغيرها من الإجابات التي لا يمكن أن نذكرها.

أما العينةُ الثانية تمثّلت في فوجين من نفس الشّعبة **وهي1جذع مشترك علوم وتكنولوجيا**، وقد بلغ عددهم ثلاثةً وسبعين(**73**) تلميذا وتلميذة، جاءت إجاباتهم متفاوتةً أيضا من سؤالٍ إلى آخر، كما هو مبيَّنٌ في الجدول التالي:

الفوج 73	هل تحب العربية			هل تجد صعوبة في فهم اللغة العربية		هل تحسن مستواك في اللغة العربية		ما هو النشاط الذي تجد فيه صعوبة					هل تحب أن تصير أستاذا	
1ج م ج1و2	نعم	لا	قليلا	نعم	لا	نعم	لا	ن أدبي	ن تواصلي	قواعد	تع/ك.ش	مطالعة	نعم	لا
	43	07	23	30	43	36	28	14	12	49	20	08	08	65
النسبة المئوية	%58.90	%9.58	%31.5	%41.09	%58.90	%49.31	%38.35	%19.17	%16.43	%67.12	%27.39	10.95 %	%10.95	89.04 %

والملاحظ على هذين الفوجَينِ أنّ لديهم صعوبات في مادّة اللغة العربية،فهم مثلا من حيث ميلُهم لهذه المادة أكثر من المتوسط،ف**43** تلميذا منهم يُحب هذه المادة من أصل73 تلميذا هو مجموع التلاميذ أي بنسبة**58.90**%، أمَّا**9.58**% منهم أبدوا عزوفهم عن هذه المادة و**31.5**% منهم قالوا أنهم يحبون المادّة نوعا ما، لكن- وبالرغم من حبهم للمادة- ومن أنّ **58.90**% منهم قال بأنه لا صعوبة لديه في مادة اللغة العربية إلا أنّ لديهم بعض الصعوبات في نشاط النص الأدبي بنسبة**19.17**% والنّص التواصلي بنسبة **16.43**% والتعبير

الكتابي و الشّفهي بنسبة **27.39%** أما أعلى نسبة فكانت في نشاط قواعد اللغة إذ بلغت**67.12%**، وإذا قورنت بالفوج السابق فهي أقل، كما وجد **(06)** تلاميذ لا يجدون صعوبة تُذكر في أي نشاط من أنشطة اللغة العربية أي بنسبة **8.21%**أمّا نسبة التلاميذ الذين يرفضون أن يصيروا أساتذة في اختصاصهم فهي نسبة كبيرة أيضا حيث بلغت**89.04%**، وقد أجابوا إجابات متفرقة، جاء منها على سبيل الحصر: أريد أن أصبح دكتورة، لأني أرى الأساتذة يعانون، لأنها مهنة مملة، مع وجود بطبيعة الحال من يُحِب ممارسة مهنة التعليم إلا أنها نسبة ضئيلة جدا، إلخ

أما العيّنة الثالثة، فهي فوج **2آداب وفلسفة**، عدد التلاميذ **21** تلميذا وتلميذةً جاءت إجاباتهم متفاوتةً أيضا من سؤالٍ إلى آخر، كما هو مبيَّنٌ في الجدول التالي:

الفوج	هل تحب العربية			هل تجد صعوبة في فهم اللغة العربية		هل تحسن مستواك في اللغة العربية		ماهو النشاط الذي تجد فيه صعوبة					هل تحب أن تصير أستاذا	
2آ ف 21	نعم	لا	قليلا	نعم	لا	نعم	لا	ن أدبي	ن تواصلي	قواعد	تع/ك.ش	مطالعة	نعم	لا
	14	00	07	12	08	11	10	06	01	16	01	00	05	16
النسبة المئوية	%66.66	%00	%33.33	%57.14	%38.04	%52.38	%47.61	%28.57	%04.76	%76.19	%04.76	%00	%23.80	%76.19

معظمهم يحبون مادّة اللغة العربيّة بنسبة **66.66%**، لكنّ أكثر من نصفهم يجد مشاكل في اللغة العربية، بنسبة **57.14%** وبخاصة في نشاط النص الأدبي بنسبة**28.57%**، وأعلى نسبة في نشاط قواعد اللغة إذ بلغت**76.19%**، وهي نسبة مرتفعة جدا إذا عرفنا أن نشاط قواعد اللغة والبلاغة من الأنشطة المهمة في هذه الشعبة وتأخذ وقتا لا بأس به من الحجم الساعي ومع ذلك نجد هذا الضعف.

ونجد تلميذا واحدا فقط ممّن شملهم الاستبيان، لا يجد صعوبة في أي نشاط من أنشطة العربيّة، بنسبة**4.76%** ومع أن طلبة هذه الشعبة كثيرا ما يوجهون بعد البكالوريا إلى مجال التعليم، إلا أن **16** تلميذا منهم، أي ما يمثل نسبة **76.19%** لا يفضلون هذه المهنة لعدّة اعتبارات، منها إجابة أحدهم بأنه لا يحب التدريس، لا تجد الاحترام المطلوب، لأنها مسؤولية وأنا لست أهلا لها،وغيرها من الإجابات.

العينة الرابعة هي فوج **3علوم تجريبية** يتكون من خمسةٍ وأربعينَ تلميذا وتلميذة**(45)**، وقد جاءت إجاباتهم على الأسئلة كما هو موضح في الجدول التالي:

الفوج	هل تحب العربية			هل تجد صعوبة في فهم اللغة العربية		هل تحسن مستواك في اللغة العربية		ماهو النشاط الذي تجد فيه صعوبة					هل تحب أن تصير أستاذا	
3 ع تج45	نعم	لا	قليلا	نعم	لا	نعم	لا	ن أدبي	ن تواصلي	قواعد	تع إ ش	مطالعة	نعم	لا
	23	05	16	33	12	02	18	13	11	16	08	05	12	33
النسبة المئوية	51.11 %	%11.11	5 3 5 - 5 %	%73.33	%26.66	%4.44	%40	%28.88	%24.44	%35.55	%17.77	%11.11	%26.66	%71.11

والملاحظ على هذه العيّنة، ميلُها لمادة اللغة العربيّة بنسبة **51.11%**، ونسبة **35.55%**، رأوا أنّهم لا يهتمون كثيرا بهذه المادّة، وعلى الرغم من أنّ نسبةً كبيرة منهم ترى بأنها لا تجد صعوبة في هذه المادة وتصل هذه النسبة إلى**73.33%**بعدد تلاميذ يُقدّر بـ**33** تلميذاً وتلميذةً، إلاّ أنّنا نلاحظ نقصا في معظم الأنشطة، فهم يجدون صعوبة في النّص الأدبي بنسبة**28.88%** من عدد التلاميذ، وفي النص التواصلي أيضا بنسبة **24.44%**والنسبة المرتفعة هي دائما في نشاط قواعد اللغة بنسبة تُقدّر بـ **35.55%**. وترى نسبة منهم وتصل إلى **40%** بأنّها لا تشعر بتحسن مستواها عمّا كان عليه، وخمسَةُ تلاميذ لم يجدوا صعوبة في أي نشاط من أنشطة اللغة العربيّة ونسبتهم تُقَدَّرُ بـ**11.11%**. وكغيرهم من الأفواج، فإنّ نسبة كبيرةً جدا منهم لا ترغب في ممارسة مهنة التعليم وتصل إلى**71.11%**، لنفس الأسباب تقريبا التي ذكرها أقرانُهم في العيّنات السابقة.

أمّا العيّنةُ الخامسة، فهي فوج **3آداب وفلسفة**، ويتكوّن من ثمانيَةٍ وثلاثِيْنَ**(38)** تلميذاً وتلميذةً، جاءت إجاباتهم على الاستبيان على النّحو التالي:

الفوج	هل تحب العربية			هل تجد صعوبة في فهم اللغة العربية		هل تحسن مستواك في اللغة العربية		ماهو النشاط الذي تجد فيه صعوبة					هل تحب أن تصير أستاذا	
آداب 38	نعم	لا	قليلا	نعم	لا	نعم	لا	ن أدبي	ن تواصلي	قواعد	تع إ ش	مطالعة	نعم	لا
	29	01	06	25	11	28	08	23	06	13	06	03	11	24
النسبة المئوية	%76.31	%2.63	%15.78	%65.78	%28.94	%73.68	%21.05	%60.52	%15.78	%34.21	%15.78	%7.89	%28.94	%63.15

الملاحظ على هذا الفوج ميلُهم وبنسبة كبيرة جدّا إلى هذه المادّة وتصل إلى**76.31%** ولعل هذا تفرضه طبيعة الشُّعبة، فالمادّة أساسيّةٌ وبالتالي وجب على الطالب أن يهتمّ بها،طالب واحد فقط أجاب بأنّه لا يُحبّ المادة بنسبة**2.63%**، ومع ذلك نجد نسبة كبيرة من التلاميذ في هذه الشّعبة تجد صعوبةُ في فهمها وتصل إلى **65.78%**أي **(25)** تلميذاً من أصْلِ**(38)** وهي نسبة مرتفعةٌ نسبياً، والصّعوبةُ تظهر بشكل واضح في نشاطِ

النّص الأدبي بنسبة تقدّر بـ**60.52%**، ونشاط قواعد اللغة بـ**34.21%** وتحدّث التلاميذ عن مشاكلَ كثيرة، تجعلهم لا يستوعبون نشاط النّص الأدبي، سنشير إلى بعضها لاحقا.

كما جاءت نسبة التلاميذ الذين يشعرُونَ بتحسُّنِ مستواهم في مادّةِ اللغَةِ العربيّة مرتفعةً جدّاً حيثُ وصَلَتْ إلى**73.68%**، أما نسبة التلاميذ الذين لا يرغبون في مزاولة مهنة التعليم فمرتفعةٌ أيضا بلغت **63.15%**.

أمّا العيّنَةُ الأخيرةُ فشَمِلتْ فوجَ **2تسيير واقتصاد**، ويتكوّنُ هذَا الفَوجُ من تِسْعَةٍ وعِشْرينَ**(29)** تلميذاً وتِلْميذةً، تنوعتْ إجاباتِهم على النحو المبيّن في الجدول التالي:

الفوج	هل تحب العربية			هل تجد صعوبة في فهم اللغة العربية		هل تحسن مستواك في اللغة العربية		ماهو النشاط الذي تجد فيه صعوبة					هل تحب أن تصير أستاذا	
2تق	نعم	لا	أحيانا	نعم	لا	نعم	لا	ن أدبي	ن تواصلي	قواعد	تعابير	مطالعة	نعم	لا
29	12	05	11	14	14	13	14	07	08	22	11	07	02	26
النسبة المئوية	%41.37	%17.24	%37.93	%48.27	%48.27	%44.82	%48.27	%24.13	%27.58	%75.86	%37.93	%24.13	%6.89	%89.65

نجد نسبة مرتفعَةً، لا تهتم بمادة اللغة العربيّة وبلغتْ **41.37%**، وانقسم الفوج إلى قسمين بين من يجد صعوبة في فهم هذه المادة وبين منْ لا يجدْ بنسبة**48.27%** والملاحظ على هذه العينة أنها تلاقي صعوبات في مختلف أنشطة اللغةِ العربيّةِ فـ **24.13%** منهم يجدون صعوبة في نشاط النَص الأدبي، و**27.58%** منهم يجدون صعوبة في نشاط النّص التّواصلي أمّا النّسبة الكبيرة منهم فتجد مشاكل في فهم نشاط قواعد اللغة، وتصل نسبتهم إلى **75.86%** أي **(22)** تلميذاً من أصل**(29)** وهي نسبة مرتفعةٌ جدّا.

ونجد اثنين فقط من التلاميذ ممّن لا يجدون أيّةَ صعوبة في أنشطة اللغةِ أي بنسبَةٍ تُقدّرُ بـ **6.89%** وكزملائهم من التلاميذ فإنّ نسبةً كبيرةً منْهُم لا تُحب ممارسة مهنة التّدريس وتصل إلى**89.65%**، وقدْ اختلفت إجاباتهم وتنوّعت بين من يرى أن التعليم مهنةٌ دَخْلُها ضعيف، وآخر قال لأنّ الجيل الحالي صار صعبا، وآخر أنا أرى كيف يُعاني الأستاذ، وآخر قال لأن التعليم مسؤولية، وآخر قال الأستاذ لم يعد قدوة...إلخ من تلك الإجابات الخطيرة معظَمُهَا.

بعد هذه القراءة السريعة للعينات المدروسةِ كُلاًّ على حدةٍ، نصلُ إلى القراءةِ النهائيّة، وهي تضمُّ الأفواج السبعة مجْتَمِعَةً، بعَدَدِ تلاميذ-وكما سبق وأن أشرنا في مستهلّ الدراسة-بلغ**(246)** تلميذا وتلميذةً توزعوا على الشّعب التالية(تسيير واقتصاد، أدب وفلسفة، علوم تجريبية)، وجاءتْ القراءة النهائية لتبيّن النّسب التالية:

المُحصّلة النهائية:

مجموع التلاميذ	هل تحب العربية؟			هل تجد صعوبة في فهم اللغة العربية؟		هل تحسن مستواك في اللغة العربية؟		ماهو النشاط الذي تجد فيه صعوبة؟					هل تحب أن تصير أستاذا؟	
246	نعم	لا	أحيانا	نعم	لا	نعم	لا	أدبي	تواصلي	قواعد	تعابير	مطالعة	نعم	لا
	137	22	65	85	117	108	98	68	43	151	51	25	40	141
النسبة المئوية	%70.32	%8.94	%26.10	%34.55	47.58%	%43.90	%39.38	%27.64	%17.47	%61.38	%20.73	%10.16	%16.26	%57.31

أنّ ما يزيد على ثلث التلاميذ يشتكون من ضعف في بعض أنشطة اللغة العربيّةِ، بنسبة تقدّر بـ **34.55%.**

أبرز الأنشطة التي يشتكي منها الطلبة هي:

قواعد اللغة العربية بنسبة**61.38%.**

النّص الأدبي**27.64%.**

النّص التواصلي بنسبة تُقدّر بـ **17.47%**

39.38% من التلاميذ لا يشعرون بتحسّن مستواهم عن ذي قبل. أي ما يقارب المائة تلميذ.

70.32% وهو أكثر من نصف التلاميذ يُحبون مادة اللغة العربية.

أغلب الطلبة أجابوا بأنّهم يُعانون من صعوبات في الإعراب، وهذا الضعف موجود مع التلميذ من سنوات المتوسّطة، ومجموعة رأت بأنّها صعبة وتحتاج إلى تركيز أكثر أمّا النص الأدبي فإنّ بعضهم يجد صعوبة في فهم النّصوص المقرّرة خاصّة في الأقسام النهائية. فهي ترى بأنّ هناك تشابه في النصوص المقرّرة، ما يولد عندهم الشعور بالملل وعدم التركيز داخل الفصل كما أن في بعض النّصوص غموض، على اعتبار أن معظمها من شعر التفعيلة، كما أنّهم يجدون صعوبة في البناء النقدي للنص حيث لا يتمكنون غالبا في نقد النص. وتقريبا تشابهت الإجابات حول النّص التواصلي، بحيث رأى معظمهم بأنّ فيه تكرار، يبعث على الملل، كما أرجع بعضهم العيب في الأستاذ لأنّه لا يُحسن التواصل معهم في النص التواصلي وآخرون أجابوا بأنّ الأسئلة المرفقة مع النص كثيرة وصعبة غير واضحة.

نتائج استبيان الأساتذة: أمّا الاستبيان الخاص بالأساتذة، فقد شملت العيّنَة تسعةَ عشرة أستاذا في مادّة اللغة العربيّة وآدابها، من أربع ثانويات، تراوحت الخبرة المهنية لديهم بين **(03**سنوات و27سنةً)،تضمّن الاستبيان عشرةَ أسئلةٍ متعلّقةٍ بمنهاج اللغة العربيّة، وبمدى استيعاب التلاميذ لهذا المنهاج وكانت الأسئلةُ على النحو التالي:

اسم الثانوية:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته هذا استبيان نهدف من ورائه إلى بناء رؤيا تقويمية لتجربة الإصلاح التربوي في الجزائر من منظور المنهاج الجديد (البرنامج الدراسي) لمستوى التعليم الثانوي مختلف الشعب في مادة اللغة العربية وآدابها، لذا أرجو أن تكون إجابتكم دقيقة ومختصرة.

ما هو عدد سنوات الخبرة لديكم في مجال التعليم الثانوي؟:

ماهي المستويات المسندة إليكم؟

هل اطلعت على المنهاج القديم؟

هل اطلعت وقرأت المنهاج الجديد؟

كيف وجدت المنهاج الجديد؟

هل استوعبت المنهاج الجديد؟

كيف ترون التقليص المُدْرج على المنهاج؟ يخدم المنهاج أم لا؟

-هل أتممت المنهاج (البرنامج) مع الأفواج المسندة إليك؟ نعم-لا/ كيف؟

- إذا لم تنه البرنامج فما هي الصعوبات التي وقفت دون تنفيذه؟

- في رأيكم هل يستجيب هذا البرنامج الدراسي لطموحات المتعلم؟ لا /نعم، لماذا؟

-كيف ترون تحصيل التلميذ؟

- هل نجح في تحسين المستوى التحصيلي للمتعلم؟ كيف؟

- ما هي المقترحات التي يمكن أن تساهم في تنفيذ هذه البرامج بشكل معقول؟

وجاءت نتائج الإجابة كما هو مبيّنٌ في الجدول التالي:

تقييمهم للمنهاج الجديد فكانت اجابتهم متفاوتة حيث أجاب**21.05**% منهم بجيّد**31.57**% بحسن، **47.36** % منهم بمتوسّط. فالملاحظ إذا أن الغالبيّة العظمى ترى هذا المنهاج مقبولا على الأقل، أمّا النسبة الكبيرة منهم فقد أجابت على سؤال متعلّق بتخفيف المنهاج، هل يخدم ذلك التقليص المنهاج أم لا يخدم، فكانت الإجابة بـ لـ (لا) حيث وصلت**63.15**%، وهي نسبة مرتفعةٌ.

وفي إجابة على سؤال آخر هو هل يستجيبُ البرنامج لطموحات التلاميذ، تراوحت الإجابات بين من يرى أنّه يستجيب لطموحات التلاميذ بنسبة **42.10**%، و**26.31**% قالوا بأنّه لا يستجيب و**31.57**% منهم رأوا بأنّه يستجيب نسبيا، وسؤال آخرٌ فيما إذا كان المنهاج نجح في تحسين مستوى التلاميذ فقد أجاب **47.36**% نسبيا، و**26.31**% بأنّه لم يُحسن مستوى التلاميذ و**26.31**% رأت بأنه حسّن مستوى التلاميذ.

أمّا السّؤال الأخير فكان حول مدى تحصيل التلميذ لمادّة اللغة العربية من خلال هذا المنهاج فقد أجاب أكثر من النصف بمتوسط بنسبة**57.89**% وأجاب **36.84**% بأن هناك تفاوت في مستوى التحصيل لدى الطّلبة وأستاذ واحد فقط أي بنسبة **5.26**% رأى بأنّ التحصيل حسنٌ والسّؤال

الأخير كان حول إنهاء المنهاج فقد أجاب ما نسبته **36.84%** بأنهم لم يُكملوا المنهاج مع الأفواج المسندة إليهم و**63.15%** أكملوا المنهاج مع الأقسام المسندة إليهم في السنوات الأخيرة.

التحليل: أكثر ما ركز عليه الأساتذة انطلاقا من الاستبيان، تمثل في كون التقليص المدرج على منهاج اللغة العربيّة لم يخدم المنهاج لأنّه تم بشكل عشوائي تحصيل التلميذ متوسط، لعدّة اعتبارات، أولها التفاوت الطبيعي بين تلميذ وآخر، الضعف القاعدي الذي يأتي به التلميذ إلى الثانوي نسبة كبيرة رأت بأنّ المنهاج لم يُحسِّن بالشّكل المنتظر من مستوى التلميذ. ومعظمهم رأى في عدم إكماله للبرنامج يعود لكثافة البرنامج بالرّغم من التقليص المدرجة وربما يعود لكثرة للروافد المكمّلة.

وعليه فإنّهم يقترحون جملة من التدابير أهمُّها: تقليص المنهاج يكون أفقيا وعموديّا، بمشاركة كل من يعنيه الأمر. إعادة النّظر في الحجم السّاعي، فهناك نوع من اللاّتوافق بين المنهاج والحجم الساعي المخصص لتنفيذه، في بعض الشعب.

تغيير بعض النصوص والتي يرى أصحابها أنّها مكرورة ومملّة. وهناك من قال بتغيير البرنامج جملة وتفصيلا، لأنه لا يخدم التلميذ أخطاء كثيرة موجودة في الكتاب المدرسي ولم يتم تصحيحها إعطاء أهميّة أكثر لنشاطي القواعد والبلاغة. لأنّ التلاميذ يعنون من ضعف قاعدي في هذين النّشاطين برمجة تكوين دوري للأساتذة.

[illegible]	[illegible]	[illegible] 27,13	[illegible]
%100	19	[illegible]	[illegible]
0 0 %	0 0	[illegible]	
%100	19	[illegible]	[illegible]
00	00	[illegible]	
21.05 %	04	[illegible]	[illegible]
%31.57	06	[illegible]	
%47.36	9	[illegible]	
%36.84	7	[illegible]	[illegible]
%63.15	12	[illegible]	
%63.15	12	[illegible]	[illegible]
%36.84	7	[illegible]	
%42.10	8	[illegible]	[illegible]
%26.31	5	[illegible]	
%31.57	6	[illegible]	
26.31 %	5	[illegible]	[illegible]
% 26.31	5	[illegible]	
47.3 %	9	[illegible]	
5.26 %	01	[illegible]	[illegible]
% 57.89	11	[illegible]	
%36.84	07	[illegible]	

لا زال الأستاذ هو محور العملية التعليمية، في حين أن المنهاج ينص على أن يكون التلميذ هو محور العمليّة. (ضعف التلميذ) لازالت الأقسام تعاني من الاكتظاظ، في حين يُنتظر توفير قسم نموذجي لتنفيذ البرنامج بشكل مرن.

خلاصة القول:

في الأخير يُمكنُنا أن نشيرَ إلى عدّة قضايا مهمّة، في ظلّ الصراع والتحدّيات التي تشهَدُها اللغة العربيّة فهي «تحدّيات عظيمة وصعوبات جمّة، فلا يكفي أن تتصدّى لتنافس اللّغات الأجنبيّة الّتي انتشرت وعمّت وسادت، بل إنّها تواجه ما هو أصعب من ذلك فهي تعاني من زهد أهلها بها، وانصرافهم عنها، وعدم التفاتهم إليها ولذلك فهي أحوج إلى تكاتف الجهود العلميّة والماديّة والبشريّة، لإعادة الاعتبار لها وللنّهوض بها بين أهلها أوّلا وفي جموع المسلمين ثانيًا، وفي العالم كلّه ثالثًا. »23.

ومن هنا نؤكّدُ على ضرورة السّعي،- كل في ميدانه، سلطة أولياءَ الأمور أساتذة ومعلمين-على تحبيب اللغة العربيّة لأبنائنَا، انطلاقا من كونها لغة القرآن وهي اللغة الأم، وهي اللغة الوطنيّة الأولى بنص الدُّستور، أن نعلِّمَهم أيّاها بشتى الوسائل والطّرق التكنولوجيّة الحديثة، آخذين بعين الاعتبار، نقاط الضعف التي يُعانون منْها وبخاصّة في قواعد اللغة العربية والبلاغة، وذلك بإعادة النّظر في برنامج القواعد والبلاغة، وتخصيص الحجم السَّاعي الملائم لبسط هذين النّشاطين المهمّين على التلاميذ بطريقة تحبّب إليهم الإعراب بدلا من تنفيرهم.

فمن أكثر العيوب انتشارا في المدارس «العناية بالحفظ لا بالتوظيف، وبالشّكل لا بالمضمون ولا يميّز المدرّسون بين اللّغة وعلم تعليم اللُّغةِ فالاستعمال اللّغوي يتضمّنُ لغةً ومهارة في استعمالها معرفة نظريّة وممارسة لذلك يتعيّن تعليم اللغة والنّحو من خلال النصوص والشّواهد ولا تؤخذْ المعلومات منفصلةً مجزّأةً لأنّ اللغةَ نظامٌ معرفيٌّ ذو أنظمة فرعيّة مُتكامِلة، فلا تكْفِي مجرّد المعرفة، بل لابُدَّ من المُمَارسة التي تُكْسِبُ وحدها المهارة، فتكون اللُّغَةُ أداة لبناء الفكرِ ورِقَّةِ الوجدانِ والذّوق الجمالي وتنميَةِ القيَمِ في النُّفوسِ»24.

وفي الأخير، أقول إنّ الحديث عن «الإصلاح المنشود في تعليم اللغة العربيّة في مدارسنا لا يُمكن أن يبدأ وينضجَ إلاّ بعد توافر الأرضيّة المناسبة لكي يؤتي أكله»25، من تأهيل المعلم وتدريبه، وضرورة إعداد منهج عصري وانتقاء مواضيعه بعناية، والاهتمام بالكتاب المدرسي وجعله مشوقا، استخدام التقنيات الحديثة التي توصلت إليها العلوم، أسوة باللغات الأخرى، جعل البيئة المدرسية مناسبة كي تترعرع فيها اللغة، ولكن إذا كانت الأرض سبخة فأنى للبذور أن تنبت.

الهوامش:

1-صبحة بغورة، التعليم في الجزائر تراكمات الماضي وصراعات الحاضر، مجلة المعرفة، تم إضافته يوم الأحد2006/12/6ساعة11.4صباحا

1- نظريات التعليم دراسة مقارنة- ج2/تر- علي حسين حجاج-عالم المعرفة 1986 ص7.

2- ينظر طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين - عبد اللطيف بن حسين فرج - دار المسيرة للنشر والتوزيع- ط1- 2005- ص07.

4-التعليم في الجزائر، تراكمات الماضي وصراعات الحاضر، صبيحة بعورة، مجلّة المعرفة، ص.

5-تر/علي حسين حجاج، نظريات التعليم، دراسة مقارنة، ج2، عدد108، عالم المعرفة، الكويت ص12.

6-محمّد جاسم محمد، نظريات التّعلّم، ط1، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، ص195.

7-تر/علي حسين حجاج، نظريات التعليم، دراسة مقارنة، ص13.

8-محمّد جاسم محمد، نظريات التّعلّم، ص167.

9-عبد الله قلي، اللغة العربية وآدابها، ك 2، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، ص20.

10-التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، إبراهيم وجيه محمود، دار المعرفة الجامعية مصر2006، ص253.

11-جابر عبد الحميد، التدريس والتعلّم (الأسس، النظريات، الاستراتيجيات والفاعلية) الأسس النظرية، دار الفكر العربي، ط1' القاهرة، ص189.

12-إبراهيم وجيه محمود، التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص: 253.

13-لطيفة إبراهيم النّجّار، العربيّة وهُويّة الأمّة في مؤسّسات التّعليم العامّ والعالي في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة، (د،ت) (د،ط)،ص:137.

14-John E Joseph، Language and Identity: National، Ethnic، Religious، Palgrave Macmillan، New York، 2004، p 224

15-عمار طالبي، وضع اللسان العربي في الجزائر، مجلة الحياة الفكريّة، العدد2، الهيئة العامّة السورية للكتّاب، ص:97.

16-التعريب في الجزائر، المؤتمر الثاني للتعريب في الجزائر، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ص:09.

17-التعليم في الجزائر، تراكمات الماضي و صراعات الحاضر، صبيحة بعورة، مجلّة المعرفة ص:01.

18-عمار طالبي، وضع اللسان العربي في الجزائر، مجلة الحياة الفكريّة، ص:99.

19-واقع اللغة العربيّة في التعليم، أحمد بن محمد الضبيب، مجلّة الحياة الفكريّة العدد2، الهيئة العامّة السورية للكتّاب، 2009، ص26.

20-عمار طالبي، وضع اللسان العربي في الجزائر، مجلة الحياة الفكريّة، ص:03[1].

21منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان: -آداب وفلسفة، وآداب ولغات أجنبية، مارس 2006 ، ص 05.

22- وائل عبد الرحمان التل/وليد أحمد مساعدة، درجة التزام طلبة المدارس الثانوية في مدينة أربد شمال الأردن بأخلاقيات التّعلّم من وجهة نظر مُعلّميهم، مجلة العلوم التربوية والنّفسية،مج10/العدد4، كلية التربية جامعة البحرين، مؤسّسة الأيام للصحافة والنّشر والتوزيع،ديسمبر2009 ص169.

23-عبده الراجحي، علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، ص61،62.

24-لطيفة إبراهيم النّجّار، العربيّة وهُويّة الأمّة في مؤسّسات التّعليم العامّ والعالي في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، ص:138.

25-عمار طالبي، وضع اللسان العربي في الجزائر، مجلة الحياة الفكريّة، ص:105-106.