وَاقِع المَنَاهِج المَدْرَسِيَّة الجَزَائِرِيَّة الرَّاهِنَة.

- كِتَاب اللُّغَة العَرَبِيَّة وَآدَابِهَا لِلسَّنَة الثَّالِثَة ثَانَوِي أُنْمُوذَجًا-

د.راضية بوعقال.

جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي-

مُلَخَّص المُدَاخَلَة:

لقد عرفت المنظومة التّربويّة مجموعة من الإصلاحات مسّت مختلف البرامج الدّراسيّة ومناهجها لمواكبة مختلف التّغيّرات ومسايرتها للعصر، وإعطاء وجهة مغايرة لمسيرة المدرسة في الجزائر بحجّة الانفتاح على العالم ، لكنّ الملاحظ أنّها لم تحقّق تطوّرا ملموسا في مستوى الأداء المدرسي ونوعيّة النّتائج التّربويّة، ولا يزال المهتمّون والمتابعون لقضايا التّربية يقرّون بعدم نجاعة الإصلاحات، لذا قد آن الأوان للمنظومة التّربويّة في الجزائر تقلّد زمام المبادرة بإعادة النّظر في فلسفة التّربية والتّعليم وطرق إعداد المناهج والمقرّرات، وعليه، وفي هذه الورقة البحثيّة يمكن أن نتساءل: ما هو واقع المناهج المدرسيّة الحاليّة ؟ وما هي الاقتراحات التي يمكن أن تتبنّاها الحكومات الجزائريّة والإجراءات التي يمكن تطبيقها ؟

تمهيد:

إنّ مجرّد التّفكير في أنّنا أبناء أمّة عربيّة نطقت بأسمى اللّغات ألا وهي اللّغة العربيّة، يولد فينا شعورا بالفخر والاعتزاز، إذ أنّنا أمّة أُكْرِمَت بخير تنزيلٍ وهو القرآن الكريم الذي نزل بلغة عربيّة فصيحة قمّة الفصاحة، لكنّ المُلاَحَظ اليوم أنّ الكثيرين يبتعدون كلّ البعد عن اللّغة العربيّة الفصحى منطلقين من مُنطلق أنّ تعبيراتهم سليمة لا ضُعف ولا خطأ فيها، وبالأخصّ طلاّب المرحلة الجامعيّة باعتبارهم النّخبة.

إنّ هذا الابتعاد عن اللّغة العربيّة الفصحى أدّى إلى ضعف لغتهم، ولم يحاول أحد منهم النّهوض والتّصدّي لظاهرة الضّعف، ممّا يجعلنا نتأسّف حقّا لهذا الواقع الذي آلت إليه لغتنا، وأكيد أنّ هناك أسبابًا تعود بصورة مباشرة إلى مناهج اللّغة العربيّة بالمفهوم الواسع للمنهج المدرسي الذي يشمل الأهداف، ومحتوى الكتب المقرّرة والوسائل التّعليميّة، وطرق التّدريس، وطرق التّقويم المتّبعة، والأنشطة غير الصّفّيّة.

ومن خلال هذه الورقة نقف على واقع المناهج في المدرسة الجزائريّة بِمَالَهَا وَمَاعَلَيْهَا – من وجهة نظر خاصّة- مستعرضين الإيجابيّات، منبّهين على السّلبيات – أكيد هي موجودة- مقترحين بعض الخطوات، وعليه فقد جاءت ورقتي البحثيّة في نقاط:

- الأولى: منهاج تعليم اللّغة العربيّة.
- الثّانية: ضعف اللّغة العربيّة وعلاقتها بالمناهج التّعليميّة.
- الثّالثة: النّقد الموجّه إلى مناهج تعليم اللّغة العربيّة–إبراز عناصر القوّة وجوانب القصور-.
- الرّابعة: رؤية نقديّة لكتاب السّنة الثّالثة ثانوي، شعبة : آداب وفلسفة.

ثمّ خاتمة تتضمّن بعض المقترحات والتّوصيات مشفوعة بقائمة المصادر والمراجع.

وتهدف هذه الورقة إلى الإجابة عن جملة من الأسئلة، والتي تفيد في دراسة مناهج اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، ومن هذه الأسئلة:

1- ما واقع المناهج الجزائريّة في الوقت الرّاهن ؟

2- هل تتكامل المناهج الجزائريّة مع متطلّبات البيئة الاجتماعيّة والحياة العمليّة داخل المدرسة الجزائريّة وخارجها ؟

3- ما الرّؤى والأفكار التي يمكن أن تساعد على تطوير محتوى المناهج ومقرّرات اللّغة العربيّة، وتساعد على الارتقاء بمستوى العمليّة التّعليميّة ؟

أوّلاً: منْهَاجُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّة.

تتواتر في الأدب التّربويّ كلمة منهج، وقد عرفت كلمة المنهج أو النّهجعند الإغريقومعناها مضمار سِبَاق الخيل، courseوأصلهاوالمعروف أنّ مضمار السِّبَاق يكون محدّدا وواضحا، وجاء في معجم لسان العرب لابن منظور في مادّة (ن،ه،ج) بمعنى الطّريق والسّبيل الواضح البيّن.ويقال: نهج الطّريق نهجا أي: استبان واتّضح، أي: صار نهجا بيّنا واضحا.[1]

ووردت كلمة"منهج" في القرآن الكريم عن الحقّ تبارك وتعالى في قوله:" لِكُلّ ۚ جَعَلْنَامِنكُم شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا"[2]بمعنى: الطّريق الواضح الذي لا لبس فيه ولا غموض، فالمنهاج إذا هو الطّريق والاتّجاه الواضح المحدّد.

وفي المعجم الوسيط نجد التّعريف الآتي: " المنهاج هو خطّة مرسومة، ومنه: منهاج الدّراسة، ومنهاج التّعليم ونحوهما".[3]

فالمنهاج التّعليمي هو مجموعة من الأنشطة المخطّطة، من أجل تكوين المتعلّم، ويتضمّن الأهداف وتقويمها والأدوات المستخدمة في تنفيذها(DelandSheere,1980دولاندشير)، إنّه يتعلّق بكلّ المكوّنات التي تتضمّنها السّيرورة الدّيداكتيكيّة من أهداف ومحتويات وأنشطة وأساليب تقويم ووسائل تعليميّة(ديكورت .Decorte.E-1979) إنّ المنهاج حسب (1983 دينوL.DHainaut.)هو تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتّساعا من المقرّر التّعليمي والكيفيّة التي سيتمّ بها تقويم التّعليم

والتّعلّم.[4] واعتمادا على كلّ ماسبق نقول بأنّ المنهاج هو: تلك الخطّة الشّاملة المتكوّنة من الأهداف المتمثّلة في الكفاءات، محتويات المواد الدّراسيّة، طرائق التّدريس، الوسائل التّعليميّة، وأساليب التّقويم المعتمدة.

وقد انطلقت الإصلاحات التّربويّة الجزائريّة في 2003م واستخدمت كلّ الوثائق الرّسميّة كوثيقة **" المنهاج"**، وثيقة **" الوثيقة المرافقة للمناهج"**، وثيقة **" دليل المعلّم"** وأيضا **" المخطّطات التّكوينيّة لوزارة التّربية الوطنيّة "** مصطلح المناهج التّربويّة بشكل أساسي، لكنّها تشير إلى أنّه يمكن استخدام مصطلح البرنامج، كتغيير شكلي فقط وذلك لشيوع استعماله في الأوساط التّربويّة الجزائريّة، علما بأنّ الأدب التّربويّ يميّز بين مصطلحي " برنامج" و"منهاج" إذ أنّ الأوّل يدلّ على:" المعلومات والمعارف التي يجب تلقّيها للطّفل خلال فترة معيّنة" أمّا الثّاني فهو يشمل" كلّ العمليّات التّكوينيّة التي يساهم فيها التّلاميذ تحت مسؤوليّة المدرسة خلال فترة التّعلّم" أي كلّ المؤثّرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلّم خلال الفترة المعيّنة". إلاّ أنّ البرامج الجديدة استعملت المصطلحين دونما تمييز ويرجع ذلك إلى شيوع مصطلح البرامج في الأوساط التّربويّة.[5] والجدير بالذّكر هو أنّ المصنّفات والقواميس لا تتّفق على تعريف واحد للمنهاج، فهي تتضمّن تعريفات متنوّعة ومتشعّبة، فتارة يتمّ تحديده على أنّه جملة من النّوايا تحضّر قبليّا قصد عمل مستقبل، وتارة أخرى تعرّفه على أنّه يمارس عمليّا داخل الفصل الدّراسيّ، وتارة ثالثة يقصد به مختلف الطّرائق والوسائل والتّقنيات المستعملة لتحقيق أهداف متوخّاة من العمل التّعليمي، وتارة غيرها يعرّف المنهاج تعريفا نسقيّا، حيث إنّ منهاج التّدريس كنسق هو كلّيّة من العناصر والمكوّنات المنتظمة بشكل مركّب خاضع لنظام من العلاقات والتّحوّلات ، حيث تكون كلاّ منسجما ومتّسعا يتحدّد من خلاله موقع كلّ عنصر ووظيفته، وكذلك علاقاته وتفاعلاته مع العناصر الأخرى.[6]

ومنهفالمنهاج ليس مجرّد مقرّرات دراسيّة وفقط، وإنّما هو جميع النّشاطات التي يقوم بها الطّلبة، أو جميع الخبرات التي يمرّون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، بالإضافة إلى الأهداف والمحتوى، ووسائل التّقويم المختلفة.وقد عرف المنهاج المدرسي في مفهومه العامّ والشّائع على أنّه مجموعة الموادّ الدّراسيّة ومجموع الخبرات التي توجّه للمتعلّم، وأيضاالطّرائق والخطوات التي يستخدمها المعلّم لتحقيق نتائج محدّدة.

- ويتّصف المنهاج بالخصائص التّالية:

* يتضمّن الخبرة التّعليميّة وهي أساس بناء المنهاج، وتأتي الخبرة من خلال تفاعلها مع شيء أو مع موقف ما، وهي تعبّر عن المعنى الذي يحصل للمتعلّم نتيجة تفاعله في الموقف التّعليميّ.

* يتّجه نحو تنمية وارتقاء المتعلّم إلى مستويات أعلى من خلال الخبرات التي يمتلكها أو يحوزها، ليساعده في تطوير قدراته ومهارته في استكشاف الأنماط اللّغويّة- إذا كان المنهج يتعلّق بتعليميّة اللّغة- وإقامة تجارب في المهارات والخبرات.

* تتّصف خبرات المنهاج – عادة- بالتّنوّع والثّراء في مستوياتها وأنماطها.

* تتّسم بالمرونة الكافية للسّعي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.[7]

"ولقد شَهِد العَالَمُفي السّنوات الأخيرة حركة ديناميكيّة نشيطة في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف أطوار التّعليم بما فيها مرحلة التّعليم الثّانوي، وهي نتيجة حتميّة للتّغيّرات التي مسّت مختلف جوانب حياة الإنسان، الاجتماعيّة، الثّقافيّة، الاقتصاديّة، ناهيك عن الانفجار المعرفي السّريع في جميع المجالات، ورواج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال على نطاق أوسع في مختلف الميادين.

ولكون الجزائر جزءا لا يتجزّأ من هذا العالم بات من الضّروريّ مراجعة المناهج المدرسيّة وتحديثها، لكي تصبح مسايرة لتلك التّطوّرات التي مسّت حياة المجتمع.

ولذلك أصبح المنهاج يشكّل مشروع مجتمع بكلّ أبعاده، يؤثّر فيه ويتأثّر به، خاصّة في مجال التّربية والتّعليم، ولذلك كان السّعي الجادّ لإعداد جيل من المناهج إعدادا جيّدا يتلاءم والمعطيات الجديدة للمجتمع بمختلف الأبعاد لاسيما الاقتصاديّة

منها والمعرفيّة"[8]. وكما أشار " دوركايم" إلى أنّ اختلاف الحاجات الاجتماعيّة من مجتمع لآخر، يلعب الدّور الرّئيسي في تشكيل محتوى البرامج المعتمدة، وأنّ الظّاهرة التّعليميّة تعتبر ظاهرة حركيّة أو ديناميكيّة، وبالتّالي تعتبر عمليّة تغيّر، وقد أكّد هذا بما لاحظه من التّغيّرات التي عادة ما تطرأ على البرامج المدرسيّة خلال مختلف الفترات الزّمنيّة.[9] من هذا المنطلق يمكن القول أنّ تطوّر البرامج المدرسيّة الجزائريّة تَزَامَنَ مع الأحداث الكبرى التي لازمت النّظام التّربوي الجزائريّ، والمتمثّلة في المراحل الإصلاحيّة الرّئيسيّة التي مرّ بها.

والسّؤال الذي قد يطرحه الأستاذ هو: أنّ وزارة التّربية الوطنيّة لمّا بادرت إلى التّعبير عن رغبتها في تحيين المناهج الدّراسيّة، هل تمّ هذا التّحيين بالتّحسين أم بالتّغيير أم بالتّطوير ؟

" والإجابة عن هذا السّؤال المشروع تقود إلى شرح هذه المفاهيم الثّلاثة: فالتّحسين هو تغيير لمظاهر معيّنة في المنهاج، ولكن دون تغيير المفاهيم الأساسيّة فيه، أو في نظامه، أي توسيع الإدراك الحالي له على نحو تغيير الأهداف وطريقة صوغها، إضافة بعض الأفكار والخبرات إلى المحتوى، إدخال طرائق جديدة في التّدريس والتّقويم.

أمّا التّغيير في المنهاج فلا يعني بالضّرورة تحقيق مردود أفضل من ذي قبل، حيث إنّه قد يؤدّي إلى التّطوير وقد لايؤدّي.

والتّغيير قد يكون جزئيّا ينصبّ على جانب معيّن أو مظهر خاصّ بينما التّطوير في المنهاج، المراد منه التّغيير النّوعي له، أي إنّه عمليّة شاملة لجميع جوانب المنهاج، تتحقّق فيها أهدافه على أفضل وجه وفي أقصر وقت وبأقلّ جهد.

وطموح وزارة التّربية الوطنيّة هو تطوير المناهج. وبطبيعة الحال، فالتّطوير لا يأتي من فراغ، وإنّما يقوم على مرتكزات، فكان لوزارة التّربية الوطنيّة أن ارتكزت على بيداغوجيا الكفاءات" [10]، لكنّ تبنّي هذه البيداغوجيا جعلت الأستاذ يتساءل: لماذا وقع الاختيار على بناء المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات ؟

والإجابة عن هذا السّؤال تستلزم إطلالة على الوضع المعرفي في عصرنا الحاضر. فمن الثّابت أنّ المعارف أخذت تزداد في هذا العصر بشكل سريع، حيث إنّ الخبراء يؤكّدون أنّ المعارف في شتّى الميادين تتغيّر كلّيّة كلّ سبع أو خمس سنوات الأمر الذي يجعل من عالم اليوم يعيش بحقّ مرحلة الانفجار المعرفي، فكان لخبراء التّربية أن أخذوا يفكّرون في إعادة بناء الفعل التّعليميّ- التّعلّمي على مباديء قائمة على ما هو أنفع وأفيد بالنّسبة إلى المتعلّم وأكثر اقتصادا لوقته، والمتعلّم لا يستطيع أن يكون في مستوى تتبّع هذه المعارف المتنامية واستفادة أهمّها إذا لم يكن يتوافر على ذكاء يرقى إلى فهم مركبات هذا العصر.

ومن هنا فإنّ الحديث عن المقاربة بالكفاءات هو في حقيقة الأمر حديث عن الذّكاء في مفهومه العامّ. وإنّ هذا التّصوّر يدعو - أَسَاسًا – إلى العناية بشخصيّة المتعلّم داخل المجتمع، وذلك قصد تأهيله بالشّكل الملائم داخل المؤسّسة التّربويّة، حتّى يتمكّن من التّكيّف السّليم مع المحيط المحلي والعالمي...وبنظر فاحص إلى بناء البرامج التّعليميّة السّابقة، يمكن أن نلاحظ دون عناء بأنّ هذه البرامج مثقلة بمعارف غير ضروريّة للحياة في مجملها ولا تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العمليّة. فكان لابدّ من التّفكير في مقاربة بيداغوجيا تساير مستجدّات العصر.[11]

ثانيا: ضُعْفُ اللُّغَة العَرَبِيَّة وَعَلاَقَتِهَا بِالمَنَاهِجِ التَّعْلِيمِيَّة.

يلحظ المهتمّون بقضايا التّربية والتّعليم في الوطن العربيّ بصورة عامّة أنّ تعليم اللّغة العربيّة يواجه جملة من الصعوبات أدّت إلى ضعف المستوى في اللّغة العربيّة بشكل عامّ، وأوعزوا أسباب هذا الوضع إلى عوامل مختلفة من بينها نوعيّة المنهاج والطّرائق المتّبعة في التّدريس، والإعداد اللّساني والنّفس التّربويوالبيداغوجي للمدرّس، وغزو العاميات المحلّية مجال التّربية والتّعليم، إذ أنّ اللّهجة العامّيّة أو اللّسان الدّارج كان مزيجا بينه وبين لغات أخرى أجنبيّة، حيث نلاحظ تلفّظ العديد من الطّلاّب بكثير من ألفاظ تلك اللّغات الأجنبيّة، فلاهم نطقوا بالعامّيّة وحدها، ولا باللّغات الأجنبيّة وحدها، وكذلك نلحظ وجود تفاوت كبير في أداء معلّمي اللّغة العربيّة ، وصف في أحيان كثيرة بالعجز في استخدام الفصحى وغلبة العامّيّة على القطاع التّعليمي، فهذه اللّهجة العامّية ساهمت في موت لغتنا العربيّة التي هي أرقى اللّغات، و" إنّ الضّعف في اللّغة الأمّ والسّعي في تغييبها يؤدّي إلى التّبعيّة الفكريّة والثّقافيّة، ويمكن القول بأنّ اعتماد العامّيّة وسيلة للتّواصل في العمليّة

التّعليميّة يؤدّي إلى نتائج جدّ وخيمة تهدّد هوّيّتنا وتاريخنا وأصالتنا ورقيّنا، فلابدّ إذن وأن ندقّ ناقوس الخطر حول واقع لغة التّعليم داخل مؤسّساتنا التّربويّة والتّعليميّة" [12]، ومن هنا ندعو إلى وجوب جعل اللّغة العربيّة الفصحى اللّغة الوحيدة المستعملة داخل الصّفوف الدّراسيّة، مهما كانت نوعيّة المادّة التي تدرّس، وتشجيع الكتابات الأدبيّة الفصيحة بكافّة أنواعها. " لأنّنا أصبحنا لا نجد للفصحى أثرا في الوقت الحاضر، إلاّ في أوراق الامتحان الكتابي، والكتب المقرّرة، ونحن الآن إذا وجدنا مبرّرا للأمّيّين العرب الذين يتحدّثون باللّهجات المحلّيّة...فكيف نجد للجامعيّين العرب (طلاّبا وأساتذة) وللمثقّفين العرب، في احتقار الفصحى، أو التّهوين من قيمة التّحدّث بها – على الأقلّ- في الحرم الجامعي، وفي منابر العلم المختلفة...بل أصبح، بعض المثقّفين، أنّ من علامات الرّقيّ الحديث باللّغات الأجنبيّة، ممّا جعل عامّة النّاس يفرّون نحو تعلّم هذه اللّغات في المراكز الثّقافيّة التّابعة لبلادها المنتشرة في العواصم العربيّة" [13]، فكيف نريد من الأجنبيّ أن يحترمها ونحن نحتقرها هذا الاحتقار؟

وإنّ الاهتمام بالمناهج المدرسيّة، وبمحتواها، وصناعتها، وتطويرها، وتأثيرها، وانعكاساتها على الفرد والمجتمع والأمّة، سمة بارزة من سمات التّحوّل والتّطوّر في القرن الواحد والعشرين، ومع أنّ الاهتمام بالمناهج المدرسيّة لم يكن وليد السّاعة، فهو الشّغل الشّاغل للتّربويّين والعاملين في ميدان المناهج وطرق التّدريس منذ بداية التّعليم الرّسمي، إلاّ أنّه لم يبرز بمثل هذا الوضوح، أو على تلك المستويات بمثل ما نشهده هذه الأيّام، حتّى أصبح حديث السّاعة فعلا.

وهذا الاهتمام من السياسيّين والاقتصاديّين والمثقّفين وعلماء النّفس والاجتماع، وقبل ذلك التّربويّين، مردّه الشّعور بأهمّيّة المناهج المدرسيّة وبدورها الكبير في حفظ هوّيّة الأمّة، ونقل تراثها، وإرساء قواعد الأمن فيها، وتعزيز جوانب النّموّ والتّطوير بين أفرادها، وتثبيت مكانتها بين الأمم". [14] فللمناهج المدرسيّة دور كبير في ترسيخ القيم، وهي خطّة شاملة متكاملة، يتمّ عن طريقها إعطاء المتعلّمين الفرص التّعليميّة لتحقيق الأهداف، ونظرا للتّطوّر التّدريجي للمجتمعات، هذا ما أدّى بها إلى تغيّرها، ومن هنا كانت ضرورة تطوير المناهج أمرا لا مفرّ منه.

ثالثا:النَّقْدُ المُوَجَّهُ إِلَى مَنَاهِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّة- إِبْرَازُ عَنَاصِرِ القُوَّةِ وَجَوَانِبِ القُصُورِ-.

صحيح أنّ المنهاج له أهمّيّة كبيرة في إطار المنظومة التّعليميّة والذي يعتبر خطّة تصوّر مشروع عمل يحتوي على خبرات محتوى الطّرائق وأساليب التّقويم، واستراتيجيّات التّدريس، ويتضمّن المنهاج خبرات تربويّة تقدّم تحت إشراف المدرسة لإكساب التّلميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والاتّجاهات المرغوب فيها.

- المنهاج منظومة فرعيّة من منظومات التّعلّم ووثيقة بيداغوجيّة تتضمّن مجموعة الأنشطة المخطّطة من قبل الهيئة الوصيّة لتكوين المتعلّم وتسيير هذه المناهج أيضا وفق خطّة عامّة للعمل المدرسي.

- المنهاج يهتمّ بالمتعلّم كفرد له حاجاته النّفسيّة والانفعاليّة والاجتماعيّة التي من شأنها تحقّق نموّه المتكامل الذي يؤدّي به إلى تعديل سلوكه، ويعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

ولعلّي لا أكون متشائمة إذا قلت: إنّ تعليم العربيّة في جامعاتنا يشوبه الكثير من القصور والضّعف، وهذا يعني تدهور مستوى الطّلاّب، والذي يؤدّي إلى ضعف فاضح في مستوى مدرّسيّ اللّغة العربيّة لأنّ معظم خرّيجي أقسام اللّغة العربيّة في الكلّيّات سيكونون مدرّسين بعد تخرّجهم، والنّاظر المتأمّل يجد أنّ اللّوم الأكبر في أسباب ضعف المتعلّمين في اللّغة العربيّة يقع على المناهج الدّراسيّة، فهبوط مستويات أداء خرّيجي الجامعات في المجتمع بشكل عامّ، يطرح سؤالا حول موقع المناهج الدّراسيّةمن هذه الظّاهرة، ودورها في التّصدّي لها، ومن أسباب هذا الضّعف نذكر مايلي:

- عجز مناهج تعليم اللّغة العربيّة عن بثّ الاعتزاز في نفوس الطّلبة بلغتهم العربيّة، والشّعور بقوّتها و مرونتها وجمالها وحيويّتها وقدرتها على استيعاب التّطوّرات العلميّة والتّقنيّة الحديثة.

- وعجز مناهج تعليم اللّغة العربيّة الحالية أيضا عن تحقيق معظم ما تنشده من أهداف، وما تزعم القدرة على إكسابه للمتعلّمين.

- سوء تصميم المناهج المدرسيّة، وافتقادها إلى عنصر التّشويق والارتباط بواقع الطّلبة وحياتهم العمليّة ومتطلّباتهم، وظروف عصرهم وهذا بما تتضمّنه من محتوى وطرق وأساليب ووسائل، وأنشطة تعليميّة فضلا عن طريق التّقويم المتّبعة.
- إنّ بعض النّصوص المختارة في هذه الكتب والمقرّرات لا تتلاءم مع المستوى العقلي واللّغويّ لناشئة هذا العصر.
- إنّ الواقع التّعليمي ينطق بقصور في طرائق تدريس الأدب ، كما يكشف عن تدنّي مهارات التّذوّق لدى المتعلّمين.
- و ممّا يؤخذ على مناهج تعليم اللّغة العربيّة عمومًا عدم الاهتمام الكافي بتنمية قدرات ومهارات الطّلبة اللّغويّة وذلك بتعويدهم على الممارسة الفعليّة للّغة.وكذا السعي من أجل تنمية مواهبهم وقدراتهم الخطابيّة والكتابيّة من خلال مراعاة المتعلّم لتراكيبه في جميع المواقف.
- كما يؤخذ عليها أنّ اللّغة تختنق على شفاه النّاطقين بها،وتبدو وكأنّها عاجزة عن الوفاء بمطالب الحياة، فنجد الكثير من المتعلّمين يفكّرون بالهرب إلى لغات أخرى كبديل عن اللّغة الأمّ ليصبحوا قادرين على التّعامل مع الأسس الجديدة في هذا القرن التي تشمل على مهارات اتّصال وتواصل عالية.

ومن منطلق النّقد على مناهج تعلّم اللّغة العربيّة، و في عالم يتميّز بسرعة التّطوّر، فإنّ كلّ المنظومات التّربويّة مطالبة بتفعيل مناهجها واستراتيجياتها، وذلك بالنّظر إلى مهامها الأساسيّة الدّائمة والمشتركة التي تتمثّل في التّعليم، والتّنشئة الاجتماعيّة، والتّأهيل، وكذا مراجعة مناهج اللّغة العربيّة ودعمها وتقويتها ممّا أصابها من الضّعف والضّمور والقصّ والتّقليص، وبهذا يجب إجراء تطوير المنهج، هذا الأخير يعتمد على نتائج تقويمه، وهذا يعني أنّ التّقويم سابق للتّطوير، " ومن هنا يجب أن تسبق تطوير المنهج عمليّة تقويم شاملة للوضع التّربويّ الرّاهن: فالتّقويم والتّطوير وجهان لعملة واحدة، وما الفصل بينهما إلاّ لأغراض الدّراسة، فنحن نقوّم منهجا لنطوّره، وعندما نطوّر منهجا لابدّ أن نبدأ بعمليّة تقويمه، لنعرف نواحي القصور في هذا المنهج، وبالتّالي نستطيع أن نصل إلى الأسباب والدّواعي التي تحتّم علينا ضرورة التّطوير المنهجي"[15] من خلال المعايير الآتية:

- هل نرى بأنّ المنهج يعمل على تلبية حاجات المجتمع والحاجات الثّقافيّة، وحاجات وخصائص المتعلّمين ؟
- هل تواكب المناهج التّغيّرات والتّطوّرات الجارية، مثل الاتّجاه نحو التّعليم الذّاتي، والتّعلّم بالحاسوب، والتّعليم بالكفايات...؟
- هل الأهداف مناسبة للمحتوى والعكس، ومناسبة للخبرات والأنشطة التّعليميّة والعكس، ومناسبة للتّقويم والعكس.

وكذلك الحال بالنّسبة للمحتوى ونشاطات التّعليم والتّعلّم، والتّقويم.

وباعتبار أنّ كتب اللّغة العربيّة هي أبرز عناصر منهج اللّغة العربيّة، فما هي أبرز جوانب القصور فيها؟ وما المقترحات اللّازمة للتّغلّب على أسباب هذا الضّعف الشّائع ؟ للإجابة عن هذا السّؤال ارتأينا أن نقوم بـ:

رابعا:قرَاءَة في كتَاب السَّنَة الثَّالثَة ثَانَوِي.

رؤية نقديّة لبرنامج السّنة الثّالثة آداب وفلسفة:

تكمن أهمّيّة هذا المبحث في أنّه يقدّم رؤية واضحة عن الواقع القائم لتدريس مادّة اللّغة العربيّة وآدابها شعبة آداب وفلسفة، في نظري هي وقفة جادّة ومخلصة وصادقة موجّهة إلى أصحاب القرار،-التّربويّين المشتغلين في مجال المناهج- وذلك بوضع أيديهم على مواطن الدّاء وتشخيص الدّواء له، لاتّخاذ القرارات ، بتعديل المقرّرات، وتقويم المناهج، وتصحيح البرامج انطلاقا من الكتاب المدرسي، لأنّ هذا الأخير من أهمّ مستلزمات تنفيذ المناهج، وهو الصّورة العاكسة للأهداف التّربويّة ومحتويات المناهج والاستراتيجيّات البيداغوجيّة، التي يطّلع عليها كلّ من التّلميذ وأسرته وبالتّالي كلّ المجتمع، رأينا أن نقوم برؤية نقديّة لكتاب السّنة الثّالثة في مادّة اللّغة العربيّة شعبة آداب وفلسفة، وقد قمنا برصد مجموعة من الملاحظات–بما فيها من مقترحات للعلاج- أبرزها مايلي:

1- العودة بتعليم اللّغة العربيّة إلى عهده الأوّل حينما كانت بداية الحصص التّربويّة من آيات الله المحكمات وتُدْرَس دراسة أدبيّة ونقديّة بالوقوف عند بلاغتها ، البيان والبديع..."وأن يتأثّر الطّالب بمضمون النّصّ، ويدرك قيم النّصّ وأبعاده الدّينيّة

والإنسانيّة والاجتماعيّة"[16]،كلّ ذلك اندثر وصار أثرا بعد عين، وهذا لهدف وحيد وهو أن يزوّد المتعلّم بالحسنيين القرآن الكريم وأساسيّات علوم اللّغة العربيّة، ولما لا يحفظ بعض أجزاء القرآن الكريم، لأنّ حفظ بعض آياته الكريمة ثقاف ألسنتنا وينبوع فصاحتنا، وحفظ للّغة العربيّة التي أخذت تهان حتّى في عقر دارها.

2- البرنامج مكثّف وفيه حشو، ممّا أدّى إلى الملل في بعض الحالات خاصّة وأنّنا نُدَرِّس نصّين أدبيين ثمّ نردفهما بالنّصّ التّواصلي، ولأنّ اللّغة العربيّة تتّسم بكثرة فروعها كقواعد النّحو والصّرف والبلاغة والأدب والنّصوص والنّقد، فكيف يستطيع المتعلّم أن يستوعب هذا الكمّ الهائل من المعلومات بأساليب التّعليم الرّاهنة ؟ وهذا لا يعني أ ّنا نتخلّى عن النّصّ الأدبي، لأنّ هذا الأخير " هو الذي يعمل على غرس التّربية الفنّيّة في النّفوس إحساسًا وممارسةً، ومن خلاله تتعزّز إنسانيّة الإنسان وتتماسك وتصبح الحياة جديرة بالحياة، ويصبح التّواصل مع الأجيال أمرا إيجابيّا. والأمّة التي لا تولي أهمّيّة للنّصّ الأدبيّ في تربية أبنائها تكون قد عطلت حدّا من حدود التّربية لا تستطيع أن تعوّضه بغيره.

ومن أهداف النّصّ الأدبيّ أنّه:

- وسيلة تهدئة، وتهذيب النّفوس.
- وسيلة تعبير عن الذّات.
- وسيلة ارتباط للذّوات الأدبيّة في مختلف مراحلها، وقراءة للآخر في أسمى تجلّيّاته.
- وسيلة لتنمية الذّوق، والحسّ الفنّيّ الجماليّ"[17]

3- ولأجل علاج ما يستشري من ضعف في اللّغة العربيّة، فإنّني أرى وأنادي بتدريس مهارات اللّغة العربيّة (التّعبير، والإملاء، والقراءة في حصص المطالعة..)عبر الوسائط الحديثة لجذب المتعلّم ومواكبة التّطوّر التّقني، وأنادي كذلك بالإفادة من تقنيات التّعليم الحديثة، ومصادر التّعلّم في تدريس اللّغة العربيّة ونحوها، لأنّه مثلا عن طريق الحاسوب يمكن تصوير البرمجيّات الجذّابة التي تحاور المتعلّم بصبر لا ينفذ فتمكّنه من فهم الحقائق وتجاوبه مع مختلف الأنشطة بسرعة معقولة، والتّطبيق عليها والنّسخ على منوالها بما يتناسب مع مستوياته وقدراته،وأيضا فهمه للأنشطة التّعليميّة باستخدام الأنشطة التّفاعليّة مثل الأنترنيت، البريد الالكتروني، الأقراص المغنطة...أو مختلف البرامج الالكترونيّة المعدّة من قبل التّربويّين والمشتغلين في مجال المناهج، وهذا سيؤدّي حتما إلى تحسين اللّغة العربيّة " والأخذ بمبدأ التّجديد المستمرّ والمرونة في المناهج و الملاءمة الدّائمة لمناهج التّربية وفقا لمتطلّبات التّطوّر المعرفي والتّقني والاجتماعيّ، وربط المقّررات الدّراسيّة بنظم المعلومات والتّقنيات الحاسوبيّة وطرق معالجتها، ودعم استخدامات الشّبكات المعلوماتيّة العالميّة" [18] وبهذا نكون قد عملنا على تطوير دراسة النّصوص الأدبيّة ، وتجريب استراتيجيّات تدريسيّة جديدة تجعل المتعلّم إيجابيّا متفاعلا مع النّصّ، وينمّي مهارات التّذوّق الأدبي لديه، خاصّة إذا كان " النّظام التّعليمي يستخدم تقنيات المعلومات، وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العمليّة التّعليميّة من خلال مجموعة من الوسائل منها: أجهزة الحاسوب، والأنترنيت والبرامج الالكترونيّة المعدّة إمّا من قبل المختصّين في الوزارة أو الشّركات"، [19] لأنّ التّأثيرات التي أحدثتها العولمة في المجتمعات تفرض على المؤسّسات التّعليميّة القيام بتغييرات في الممارسات التّعليميّة، وفي إعداد المتعلّمين للحياة المعاصرة امتدادا لتوصيات مؤتمر وزراء التّربية العرب المنعقد بالجزائر سنة 2002م حول نشر الوعي المعلوماتي في الوسط المدرسي، وكانت الجزائر من ضمن الدّول العربيّة التي برز إيمانها بهذا الجانب واهتمامها به من خلال مبادرات كثيرة لعلّ أهمّها تجهيز المؤسّسات التّعليميّة بالحواسيب، ومخابر الإعلام الآلي و الأنترنيت على مراحل، بل الأمر تعدّى هذا إلى بناء المناهج حيث نجد في الإطار المرجعي للمناهج تركيز على ضرورة الاندماج المبكّر والمتدرّج لتكنولوجيا الإعلام والاتّصال في التّعليم:" وفي هذا الإطار يجب أن تستجيب المناهج لضرورة الاندماج المبكّر والتّدريجي في مجال التّكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال كمواضيع دراسة وللتّعلّم، وفي الوقت نفسه كمساعدة للعلاقة بين المعلّم والتّلميذ وكمحرّرة للتّلميذ..."

وأبعد من هذا طَالَبَت بضرورة التّحكّم في هذه التّكنولوجيا:" إنّ تعلّم تكنولوجيّات الإعلام والاتّصال/ اللّغة الأساسيّة الحديثة قد أضحى ضرورة ملحّة وجزء من طاقم بقاء الحياة التّربويّة الذي لابدّ منه لكلّ فرد في المستقبل، فلابدّ من الاستفادة من هذه اللّغة الأساسيّة المدمجة كمادّة متميّزة، أو كأداة في خدمة المواد من أجل أن يكون تعلّم التّلميذ أكثر جدوى، ومن أجل تعلّم يتمّ خارج المدرسة، فضلا عن تطوير مهنة المدرّسين، وترقية المؤسّسة التّربويّة".[20]

4- التّركيز على قواعد اللّغة العربيّة: دروس القواعد بالرّغم من جمالها إلاّ أنّها كثيرة ترهق التّلميذ في الجمع بينها - على الرّغم من ارتباط دروس السّنة الأولى والثّالثة ثانوي ببعضها أشدّ الارتباط في دروس قواعد اللّغة- ولأنّ قواعد اللّغةتعدّ العمود الفقري للّغة العربيّة، إذ يستطيع المتعلّم بها إتقان مهارات اللّغة الأربع: الاستماع، الكلام، القراءة،و الكتابة، وأنّ أيّ ضعف في قواعد اللّغة قد يلازمه ضعف في جميع مهارات اللّغة الأخرى، فضلا عن أنّ القدرة على استخدام قواعد اللّغة يدلّ على التّربية اللّغويّة السّليمة لدى الطّلبة. وعليه فإنّه لابدّ أن ينظر إلى تدريس قواعد اللّغة العربيّة على أنّه وسيلة وليس غاية، ليسلم اللّسان من الخطأ في النّطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة، وإنّ من المؤسف له أنّ معلّمي اللّغة العربيّة لم يعملوا على الإفادة من تقنيات التّعليم ومن مصادر التّعلّم إلاّ ماندر" وانكفأوا يدرّسون اللّغة العربيّة بأساليب وطرق مملّة ، تنفر الطّالب من لغته، وبخاصّة في تدريس النّحو العربيّ، الذي أصبح عبئا ثقيلا على الطّلبة في التّعليم العامّ والجامعات"[21]، فغاية قواعد النّحو وأحكامه هي تقويم اليد عند الكتابة، وتقويم اللّسان عند الكلام، لتبقى لغتنا العربيّة في حياتنا عبر الأجيال على صورتها المشرقة السّائغة التي نزل بها قول الله عزّوجلّ في كتابه الكريم بخلاف بعض المؤسّسات التّربويّة والتي تعتمد في طريقة تدريسها للنّحو العربي على حفظ القواعد واستظهار الشّواهد النّحويّة، لأنّ هذه الطّريقة تخرّج طلاّبا حافظين لقواعد النّحو ومستظهرين لشواهده، ولكنّهم عاجزون عن توظيف هذه القواعد في لغتهم المقولة والمكتوبة.

5- تناول برنامج السّنة الثّالثة – سواء الشّعب العلميّة أو الأدبيّة- بنسبة كبيرة النّصوص الشّعريّة، أمّا النّثر فلم يعره اهتماما كبيرا ، فلو تحدّثنا عن المقالة لوجدناها قد ظهرت في محور واحد فقط، بالرّغم من أهمّيّتها، وحبّ المتعلّمين لها، أمّا القصّة والمسرحيّة فقد ظهرت في المحورين الأخيرين فقط...

6- غياب الأدب الجزائري سواء في الشّعر أو النّثر على حدّ سواء إلاّ القليل منه، نذكر مثلا فنّ المقامة عند "البشير الإبراهيمي" أحد روّاد النّهضة في الجزائر الحديثة، والقصّة القصيرة عند "زوليخة السّعودي"وهي أديبة جزائريّة من مدينة خنشلة، وفي المسرح نجد:مسرحيّة" المغص" عند " أحمد بودشيشة" من مدينة "عين مليلة" ولاية أم البواقي،و"إدريس قرقوة" من "سيدي بلعباس" فحبّذا لوكانت الأنشطة التّعليميّة بما فيها النّص الأدبي والتّواصلي للسّنة الثالثة ثانوي تحاكي ما يحدث في البيئة الحقيقيّة الواقعيّة، وهي بهذا تعطي للمتعلّم الإحساس بأنّه يتواجد داخل الخبرات المباشرة.

نموذج عن أحد مفاهيم اللّغة العربيّة وهو: التّشبيه.

الأهداف التّعليميّة:

يتوقّع من الطّالب بعد دراسة هذا المفهوم أن يكون قادرا على أن:

- يعرّف مفهوم التّشبيه.
- يتعرّف على الخصائص التي تمكّنه من تمييز الأمثلة التي بها تشبيه.
- يصنّف الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لمفهوم التّشبيه.
- يعطي حجّته وتبريره بعد هذا التّصنيف.

- فتحديد الأهداف يعدّ أمرا ضروريّا، حيث بمقتضاه يتمّ اختيار المحتوى، أو تعديله، ويتمّ تحديد الأهداف في ضوء طبيعة المجتمع وطبيعة الطّالب والمادّة التي ستخضع للتّطوير يجب أن تتضمّن القيم والمباديء والاتّجاهات المتضمّنة في فلسفة المجتمع، ويجب أن تكون أهداف المادّة منسّقة مع الأهداف العامّة للتّربية".[22]

بعدها يعرض أستاذ اللّغة العربيّة جزءا من قصيدة تتضمّن بعض الصّور البيانيّة، كأنموذج من كتاب السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة لدينا قصيدة البردة للبوصيري والتي يمدح فيها سيّد الخلق محمّد –صلّى الله عليه وسلّم-،يقول فيها:

01- فَاقَ النَّبيِّين فِي خَلْقٍ وَفِي خُلُقٍ وَلَمْ يدَانُوهُ فِي عِلْمٍ وَلاَ كَرَمٍ.

02- كلّهمُ من رسول الله ملتمسٌ غرفًا من البحر أو رشفًا من الدِّيَمِ.

03- كالزّهر في ترف والبدر في شرفٍ والبحر في كرم والدّهر في هممٍ.

04- كالشّمس تَظْهَرُلِلْعَيْنَيْنِ مِنْ بُعْدٍ صغيرةً، وتُكِلُ الطَّرف من أممِ.

05- يوم تفرس فيه الفرس أنّهمُ قد أنذروا بحلول البؤس والنقمِ.

06- وساء ساوة أن غاضت بحيرتها ورُد واردها بالغيظ حين ظَمِى.

07- كأن بالنّار ما بالماء من بللٍ وكأن بالماء ما بالنار من ضرمِ.

08- همُ الجبال فسَلْ عنهم مُصَادمهم ماذا رأوا منهم في كلّ مُصطدم.

09-كأنّهم في ظهور الخيل نبت رُبا من شدّة الحَزْمِ لا من كثرة الحزُمِ.

هاته القصيدة الشّعريّة نموذج لأدب عصر الضّعف والانحطاط، فقد اختار الشّاعر موضوعا يمسّ المجتمع، وأبرز قدراته الفنّيّة في الجانب الدّيني، والتي تهدف إلى بعث وإحياء روح الدّين الإسلامي في الرّعيّة، ونلمس في قصيدته كثرة التّنميق الفنّي من كثرة الصّور البيانيّة المختلفة وتنوّعها.

يأتي هنا دور المعلّم ويطلب من المتعلّمين تصنيف الصّور البيانيّة في فئات متشابهة.

- يوجّه لهم المعلّم على أيّ أساس تمّ تجميع الصّور البيانيّة في فئات.

- يناقش المعلّم المتعلّمين في نوع كلّ صورة بيانيّة على حدى، ويساعدهم في استخراج خصائصها.

- يكتشف المتعلّمون نوع الصّورة البيانيّة أو اسم المفهوم الذي يدور في فكر المعلّم منذ بداية الحصّة.

- عند ذكر اسم المفهوم، يطلب من المتعلّمين تعريف المفهوم"التّشبيه" بلغته الخاصّة، من خلال خصائصه ووصولا إلى أنواعه: التّشبيه هو إحدى الصّور البيانيّة التي يظهر فيها طرفا علاقة المشابهة(المشبّه/المشبّه به) مثلا:

إن حذفت أداة التّشبيه: فهو مؤكّد، إن حذف وجه الشّبه فهو مجمل،وإن كان مجملا ومؤكّدا في والوقت ذاته يصبح: بليغا، وهو أقوى أنواع التّشبيه...وغيرها من أنواع التّشابيه.

إذا: طريقة التّدريس تعتمد في آدائها على مجموعة مهارات ينبغي أن يتقنها المعلّم لكي ينفّذ الطّريقة بصورة جيّدة تحقّق الأهداف.

وَ خِتَامًا:

كلّنا على علم بأنّه قد تعالت صيحات الأساتذة والمعلّمين وأولياء الأمور من ظاهرة الضّعف اللّغويّ، وتدنّي مستوى المتعلّمين، فمنهم ممن وضع اللّوم في ذلك على المنهج المدرسي، والأستاذ، وطرق التّدريس المستخدمة في تناول مختلف الأنشطة، والنّتيجة أنّ المتعلّمين يَحْمِلُونَ هذا الضّعف من صفّ لآخر، وتدور الدّائرة في وطننا العربيّ ليعيّن هذا الضّعيف معلّما للأجيال من ضعف إلى ضعف أسوأ. والحلقة مستمرّة إلى أن يُحْدِث الله أمرا كان مفعولا، وعليه...فإنّه وإن تعدّدت الأسباب ومقترحات العلاج التي ذكرت والتي لم تذكر، فإنّ اللّغة العربيّة هي لغة القرآن الكريم، ورابطة العرب والمسلمين في كلّ زمان ومكان، فيجب علينا إتقانها تحدّثا وقراءة وكتابة واستماعا، وليسهم كلّ منّا على قدر استطاعته: معلّما، وليّ أمر، طالب علم...في إزالة الأسباب التي قد تؤدّي إلى ضعفها.

وأخيرا لا بدّ من قرار وطنيّ سياسيّ في كلّ قطر من أقطار العروبة والإسلام لإنقاذ لغة القرآن الكريم من الضّعف والهوان، و نوجّه دعوة لكبار مسؤولي التّعليم في البلدان العربيّة، و التّربويّين المشتغلين في مجال المناهج إلى ضرورة البحث عن صيغ ملائمة لتطوير المناهج الدّراسيّة بمراحل التّعليم المختلفة حتّى تواكب متطلّبات القرن الحادي والعشرين، وكذا توفير الإمكانات المادّيّة اللّازمة لتجريب المنهج المطوّر قبل تعميمه، ومتابعته من قبل لجان علميّة متخصّصة.

أقول قولي هذا وأستغفر الله لي ولكم وجزاكم الله خيرا على حسن المتابعة.

الهوامش:

[1] ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار إحياء التّراث، بيروت، 1988م، مجلد06، ج14، مادة (ن، هـ، ج).

[2] سورة المائدة، الآية:48.

[3] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، 2004م، مادة نهج، ص: 957.

[4] عبد الكريم غريب وآخرون، في معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، ط1، دار الخطابي للطّباعة والنّشر، المغرب، ص ص: 58،59.

[5] وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،جويلية 2004م، ص:2.

[6] ينظر: علي آيتأوشان، اللّسانيّات والدّيداكتيك: نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، ط1، دار الثّقافة، الدّار البيضاء-المغرب، 2005م، ص ص:42،43.

[7] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج مادّة اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي- شعبتي: آداب وفلسفة/ لغات أجنبيّة، مديريّة التّعليم الثّانوي، 2007م، ص:03.

[8] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[9] مصطفى زايد، التّنمية الاجتماعيّة ونظام التّعليم الرّسمي في الجزائر (1962-1980م)، مدخل سوسيولوجي جديد لدراسة التّعليم والتّنمية في المجتمعات السّائرة في طريق النّموّ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1986م، ص:86.

[10] حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاصّ بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي- جذع مشترك آداب-، المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة،(المقدّمة).

[11] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي(جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، جانفي2005م،ص ص: 2،3.

12 سليمة بونعيجة راشدي، تعليميّة اللّغة العربيّة والموادّ الدّراسيّة الأخرى(عنابة/الجزائر)،2011م، ص:227.

13 السيد محمد سالم العوضي، معوّقات تعليم العربيّة في الجامعات العالميّة، باريس، 2016م، ص:254.

[14] ينظر: صالح عبد العزيز الناصر، ضعف الطّلاّب في اللّغة العربيّة، صحيفة الرّيّاض للنّشر، 2007م.

[15] محمد السيد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ط1، دار المسيرة، عمان، 2011م، ص:61.

[16] جابر وليد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر، عمان، 1991م، ص:114.

[17] العيد القرمي، ملتقى تكويني لفائدة أساتذة التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي، المفتشيّة العامّة البيداغوجية، مقاطعة أم البواقي (غرب)، ثانويّة أحمد لخضر بوخروبة، أم البواقي، 22-23أفريل 2012م، ص ص: 6، 7.

[18] صالح النّصّار، ضعف الطّلبة في اللّغة العربيّة – قراءة في أسباب الضّعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدّراسات العلميّة، ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر الدّولي للّغة العربيّة، مارس 2012م، ص ص: 14،15.

[19] محمد السيد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، مرجع سابق، ص:96.

[20] العيد القرمي، ملتقى تكويني لفائدة أساتذة التّعليم الثّانوي العامّ والتّنولوجي-المجموعة الأولى-، المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، مقاطعة أم البواقي (غرب)، ثانويّة أحمد لخضر بوخروبة-أم البواقي-، التّاريخ: 21-22 فيفري 2011م.

21 عثمان حسن ملا، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار عالم الكتب، الرياض، 1997م، ص: 148.

[22] فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000م، ص: 254.