الآفاقُ العلميّة المستهدفة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

أ.عبد الحميد كحيحة، جامعة منتوري –قسنطينة

تحت إشراف: أ.د عبد المجيد عيساني، جامعة ورقلة

ملخص:

يعدّ هذا المقال، دراسة لأهم الآفاق العلمية المطلوبة والمرجوة من طرف المتخصصين في مجال التربية والتعليم، وفق المقاربات الحديثة كالمقاربة النصية، المعتمدة حاليا، في التدريس، مع تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات، المعمول به حاليا في منظومتنا التربوية الجزائرية، حيث تعرّضتُ في هذا المقال لأهم العناصر البيداغوجية التي يطمح إليها واضعو المنهاج، من محتوى تعليمي، وكذا المعايير اللاّزمة لأداء مدرسي اللّغة العربيّة، مع الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة في تدريس قواعد اللغة العربية.

إنّ هدف هذه الدراسة، هو إبراز أهمية هذه الآفاق، ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع أثناء عملية التدريس.

Summary

This article is concerned withe the study of the most important scientific horizons, that are desired by spicialists in the field of education in occordance with the modern opproach, such as the textual opproach that is currently

adopted in teaching with the application of the approach competencies that is currently used in the algerien educational system .
In this article, the most important pedagogical elements that espired curriculum designers are educational content and necessory stendards for the performance of arabic language teachers with the use of modern teoching methods in the teaching of arabic grammar.
The oin of this study is to highlight the importance of these horizons end try to opply them on the ground during the process of teaching.

مقدمة:

مما لاشكّ فيه أنّ البحوث والدراسات اللّغوية العربيّة الحديثة اهتمت بمجال التّدريس وأعطته العناية الفائقة لما له من أهميّة بالغة في تنمية قدرات الفرد وتنمية مهاراته وخبراته، وبالتالي تَقَدُّم المجتمع ورقيّه والوصول به إلى مستوى طموحاته وتطلعاته، وقواعد النّحو والصّرف من بين فروع اللغة العربية التي نالت اهتمام المتخصّصين بأصول التّدريس وطرائقه، وذلك لما لها من أهمية بالغة اكتسبتها من أهمية اللغة نفسها؛لأنّ عمليّة **التّدريس** بصفة عامة، ليست عمليّة بسيطة كما يعتقدها البعض؛لأنّها تقوم بين طرفين هما المدرّس والمتعلّم، وهما الطرفان اللّذان اهتمّ بهما اللّسانيون حينما تحدثوا عن القواعد اللّغويّة والكلاميّة عامة، وتدريس اللّغة وقواعدها النّحوية والصّرفية خاصة، باعتبارها العمود الفقري لجميع الأنشطة الأخرى.

وبما أنّ عملية تحسين مناهج التدريس مستمرة استمرار الحياة ومتطلباتها المعاصرة، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية ليست بمنأى عن هذا التحسين، نظرا للتطور المستمر لمناهج

التدريس وطرائقه وأساليبه الحديثة، ومن هنا فقد تبنّت منظومتنا التربوية منهج المقاربة بالكفاءات تحسينا للمنهجين السابقين، وهما منهج التدريس بالمعارف(المضامين)ومنهج التدريس بالأهداف الإجرائية، وليس إلغاءً لهما كما يعتقد البعض، سعيا منها إلى تحسين المستوى اللّغوي لدى بعض المتعلّمين، وكذا تحسين أداء بعض المدرّسين، وإذا كان هذا ما تطمح إليه المنظومة التربوية الجزائرية، فإلى أيّ مدى يمكن لهذا المنهج الجديد تحقيق مطامح هذه المنظومة؟وما هي الآفاق العلمية المستهدفة من هذا المنهج في تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟.

وللإجابة على هذا التساؤل رأينا تقسيم هذا المقال إلى عنصرين هما:مفهوم التدريس والمقاربة بالكفاءات، ثم الآفاق العلمية المستهدفة من تدريس قواعد اللغة وفق المقاربة بالكفاءات.

أولا: مفهوم التدريس والمقاربة بالكفاءات.

1- مفهوم التدريس لغة واصطلاحا:

1-1 مفهوم التدريس لغة:

لقد ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة «دَرَسَ»: « دَرَسَ الشيء والرسم يدرس دروسا:عفا، ودرستْه الرّيح، يتعدى ولا يتعدى، ودرسه القوم:عفوا أثره والدّرْس:أثر الدّارس، وقال أبو الهيثم:درس الأثر يدرس دروسا ودرستْهُ الرّيح تدرسه درسا أيْ محتْه ..

ودَرَسَ الطعام يدرسه: داسه، يمانيه، ودرس الطعام يدرس دراسا إذا ديس..ودرس الناقة يدرسها درسا:راضها.

ودَرَسَ الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارسه، من ذلك:كأنّه عانده حتى انقاد لحفظه وقد قُرئ بهما: وليقولوا درسْتُ، وليقولوا دَارَسْتُ وقيل، دَرَسْتُ قرأت كتب أهل الكتاب ودارستهم:ذاكرتهم، وقُرئ:دَرَسْتُ، ودرست أي هذه أخبار قد عفت وامّحت، ودرست أشدّ مبالغة ..»1.

هذا في التعريف اللغوي لمفهوم التّدريس والذي يعني تذليل الصعوبات بكثرة القراءة حتى يخفّ حفظه على المرء، كما يعنى أيضا التّعليم والمذاكرة.

1-2 مفهوم التدريس اصطلاحا:

فقد عُرِّف التّدريس بأنّه:«إحاطة المتعلّم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تُلْقَى وتُكتسب، إنّما يتجاوزها إلى تمنيه القدرات والتأثير في شخصية المتعلّم والوصول به إلى التّحليل والتصور الواضح والتّفكير المنظم.

ويعرّف التّدريس أيضا بأنّه: مجموعة النشاطات الّتي يؤديها المدرّس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلّمين في الوصول إلى أهداف تربويّة محدّدة»2.

يوضّح لنا هذا التّعريف أنّ التّدريس عمليّة إجرائيّة مُخطّطٌ لها بحيث تمكّن المتعلّم من تنمية قدراته وخبراته، حيث يتجاوز التّدريس عمليّة تلقين المعارف والمعلومات إلى عمليّة توظيفها في مواقف تعليميّة جديد تفيده في حياته، وتجعله يتكيّف مع محيطه الاجتماعي.

فلم يعدّ المدرّس ذلك الملقّن للمعارف فحسب، إنّما أصبحت مهمته أسمى من ذلك بكثير، فهو من يُؤَثّر في المتعلّم ويجعله يصل إلى مرحلة التعلّم بنفسه، وذلك عن طريق طرق فعّالة وأساليب متميّزة، ومنهجية منظّمة ومحكمة.

ويُعرّف التّدريس أيضا بأنّه:«نشاط إنساني تعدَّل جيلاً بعد جيل، في ضوء العديد من خبرات الأجيال، والدراسات العلميّة، وَوَصل اليوم إلى مستوى عال من الكفاءة وأصبحت له نظرياته وفلسفاته، وأسسه العلميّة، الّتي يقوم عليها ..وأصبحت النظْرة إليه، على أنّه مهنة لها فلسفتها وأسسها، ولا تقلّ أهميّة عن غيرها من المهن التي لها قوّة التّأثير والإسهام في بناء المجتمع وتقدّم الإنسان، بل أنّ تأثيرها في تكوين الإنسان الفرد وبناء شخصيته، ومن ثمَّ فهي مهنة تحتاج إلى انتقاء للقائمين بها وإعدادهم، إعدادا علميا وفنيا، ثقافيا واجتماعيا، وعلى أسس تمكّنهم من القيام بأعباء تلك المهنة، ومواجهة مواقفها، والإيمان بوظيفتها في إعداد أجيال، قادرة على التعامل الناجح مع هذا المجتمع السريع في تطويره وحركته، وهذا العالم المحيط بها في سرعة تغيره، وبعد تطلعاته ومآربه»3.

نستنج من خلال هذا التّعريف أنّ التّدريس ليس وليد العصر الحديث، إنّما هو قديم النشأة لكنّه تعدّل جيلا بعد جيل نظرا لتجديد أفكار القائمين عليه، فهو تجديد في طرقه وأساليبه وتقنياته، ومفهومه فقد أصبحت له أسسه التي يعتمد عليها، ومناهجه التي يُبْنَى عليها، بل أصبح الشّغل الشاغل لكلّ أطياف المجتمع؛لأنّه بتطويره تتطوّر الأمم، وبإهماله تضعف الأمم، وما تقدّم هذه الأمم إلاّ بسبب اهتمامها بتطوير أساليب وطرق ومهارات التّدريس، والقائمين عليه والاهتمام بتكوينهم وإعدادهم.

كما عُرِّفَ التّدريس على أنّه:«سلسلة منظّمة من الفعاليات يديرها المعلّم ويهتمّ فيها بالمتعلّم عمليا ونظريا، وهي عمليّة ترمى إلى تحقيق أهداف معيّنة»4.

وبما أنّ هذه المهمّة أضحت موكلة لمن هم قادرين على القيام بها على أحسن وجه وأقصد بذلك المدرّس الكفء، فهذا الأخير يعدّ من أبرز أركان العمليّة

التّعليميّة/التّعلّميّة، لذا ينبغي الاهتمام به وبسبل تطوير أدائه؛ لأنّه«قد مضى ذلك الوقت الذي كان يُنظر فيه إلى التّدريس على أنّه حرفة يستطيع القيام بها وممارستها من غير إعداد لها كلّ من استطاع القراءة والكتابة، وعرف شيئا من قواعد الحساب ومبادئه، وكان التّدريس حرفة من لا حرفة له من هؤلاء»5، ومن هذا المنطلق ينبغي النظر بجديّة إلى طرفي العملية التّعليمية/التّعلّمية والعمل المستمر والفعلي على تحسين وتطوير خبراتهما، فالتدريس هو: «عملية التّفاعل بين المدرّس وطلابه وهو في هذا المعنى غير التّعليم، لأنّ التّدريس: يعني عمليّة الأخذ والعطاء أو الحوار والتّفاعل، في حين يعني التّعليم: العطاء من جانب واحد هو المدرّس أو المعلّم، والتّدريس، هو تعليم للطّرق والأساليب التي يتمكّن بها الدّارس من الوصول إلى الحقيقة، وليس تدريس الحقائق فقط، وهكذا فإنّ التّدريس أَعَمُّ وأشمل من التّعليم، فالتّدريس يشتمل على الإحاطة بالمعارف واكتشاف تلك المعارف..»6.

ومن هنا نلاحظ أنّ التّدريس أعمّ وأشمل من التّعليم فنقول مثلا: درّسته الفعل اللاّزم والمتعدي، ولا نقول علّمته الفعل اللاّزم والمتعدي، ولكن يجوز أن نقول علّمته فنون القتال.. وعلّمته السّياقة ولا نقول درّسته فنون القتال أو السياقة ...

كما «ينظر(ستيفن كوري) إلى التّدريس على أنّه عمليّة متعمّدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكّنه من أنْ يتعلّم أداء سلوك محدّد أو الإشتراك في سلوك معين، ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبّقا»7.

كما يُجمع أغلب الدّارسين واللّغويين على أنّ التّدريس هو أقرب إلى الفنّ منه إلى العلْم لأنَّ«المقوّمات الأساسيّة للتّدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرّس وقدرته على الاتّصال بطلابه، وكيفية حديثه معهم وقدرته على التّصرف في

إجاباتهم وبراعته في استمالهم، ومقدرته إلى النّفاذ إلى قلوبهم ... وعليه يمكن القول أنّ الصّفة الغالبة إنّما هي الفنيّة»8.

كما يشيرُ إلى ذلك الباحث محمد صالح سمك إذْ يقول:«التّدريس فنٌّ ولا نكون من المبالغين إذا قلنا إنّه أهمّ الفنون التي يجب أنْ تكون موضوع العناية في كلّ مجتمع وخاصّة في مجال اللّغة والدّين ...»9.

لكنْ هذا لا ينفي الصفّة العلميّة للتّدريس، لأنّه «نشاط إنساني تعدّل جيلا بعد جيل، في ضوء العديد من خبرات الأجيال، والدّراسات العلميّة، ووصل اليوم إلى مستوى عال من الكفاءة، وأصبحتْ له نظرياته، وفلسفاته، وأسسه العلميّة التي يقوم عليها.»10.

هذا عن التدريس فماذا عن الكفاءات؟

2. تعريف الكفاءات لغة واصطلاحا:

1.2 تعريف الكفاءة لغة:

جاء في معجم الصحاح للجوهري في مادة "كَفَأَ"« كفأت القوم كفأ، إذا أرادوا وجها فصرفتهم إلى غيره، فَاكْتَفَؤُوا أي رجعوا.

والكَفِيءُ:النَظير، وكذلك الكُفْءُ والكُفُؤُ، على فُعْلٍ وفُعُلٍ، والمصدر الكَفَاءَةُ بالفتح والمدّ.

وتقول:لا كِفاءَ له بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له..وكل شيء ساوى شيئا حتى يكون مثله فهو مُكَافِئٌ له.

وكَافَأْتهُ على ما كان منه مكافأةً وكفاءً:جازيته.

تقول:مالي به قِبَلٌ ولا كِفاء، أي مالي به طاقة على أن أكَافِئه»11.

هذا عن التعريف اللغوي للكفاءة والتي تعني القدرة على فعل الشيء، والمجازاة.

2-2 أما في الاصطلاح:

«هي امتلاك المعلم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوراه المتعدّدة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه.

وتُعَرَّفُ أيضا على أنها مجموعة القدرات أو المكنات المرتبطة بمهام وأدوار المعلم المختلفة، سواء كانت على المستوى النظري، والذي يتضح من خلال التخطيط والإعداد للأعمال اليومية والأنشطة المتعددة والمتصلة بها، أو على المستوى التطبيقي، والذي يتضح من خلال السلوك والأداء الفعلي للمعلم داخل الفصل»12.

يتضح من خلال هذا التعريف أن الكفاءة المقصودة هي كفاءة المدرس والتي تعني جميع الممارسات التي يؤديها المدرس من قدرة ومهارة وخبرة أثناء أداء العملية التدريسية قصد تحقيق أهداف درسه.

كما تعرف الكفاءة على أنها:«نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أوهي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية والسلوكية لحل وضعية – مشكل، للتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية- مشكل».13

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنه يقصد به كفاءة المتعلم والتي تعني تمكنه من اكتساب معارف ومهارات وخبرات تجعله قادرا بوساطتها حل جميع المشكلات الجديدة التي تعارضه في حياته.

أما الكفاءة التعليمية«فهي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات، يكتسبها الطالب نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معين، توجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكّن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر»14.

نفهم –أيضا– من خلال هذا التعريف أن الكفاءة التعليمية التي يتحصل عليها المتعلم من خلال ما درسه وفق منهج دراسي محكم ومُعَدٌّ إعدادا جيدا ستؤهله لا محالة لأن يمارس حياته المهنية بيسر وتمكّن واقتدار.

هذا عن تعريف كلا من التدريس والكفاءة ومنه ننتقل إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات.

2-3 -مفهوم المقاربة:

هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان وخصائص المتعلّم، والوسط والنظريات البيداغوجية.15

2–4 المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفيّة تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعيّة، ومن ثَمَّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.16

2– 5 المفهوم العام للكفاءة:

وهي القدرة على التعلّم والتوافق وحلّ المشكلات، وكذلك القدرة على التّحويل، أيْ تكييف التّصرف مع وضعيات جديدة والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها

المتعلّم، كما أنّها ادّخار الجهد، والاستفادة منه أكثر زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتّواصل.17

وللتوضيح، يعتبر التّدريس بالكفاءات منهجا للتعلّم وليس برنامجا للتّعليم، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات(معارف وقدرات ومهارات)، وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات، تعلّم يرتبط بالحياة، حياة المتعلّم الحاضرة والمستقبلية، كما تتميز بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات بالدينامية، فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التّعليميّة حيث تعطي المدرّس مجالا واسعا للتّصرف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد ومنشّط للتّعلّمات، وفي المقابل تجعل المتعلّم عنصرا فاعلا وتساهم في تكوين القدرات والمهارات، ولا تقتصر على مجال ضيق أو إطار محدود ممّا يكبّل طاقات المتعلّم.18

وتستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والانجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلّم ضمن وضعية تعليميّة/تعلّميّه القيام بشكل لائق بما هو مطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعيّة.19

وإذا كان التّدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفي وتعلّمي، فإنّه لا يستقيم إلاّ مع منهجية حلّ المشكلات، والمقاربة التّواصلية، ومناهج المشروعات، لأنّ هذه البيداغوجيا في التّدريس، تعتبرُ التعلّمَ ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلّم، فهي تخلق لديه أمام المواقف التعليميّة اهتمامات وحاجات معرفيّة وماديّة، تجعله يصوغ تلقائيا أهدافا متجددة وبالتالي لمْ يعدْ المتعلّم سجين أهداف مُصاغة بشكل قبليّ وإلزاميّ.

وتعتمدُ بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعيات الإدماجيّة، باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات.

« وعموما، فإنّ المقاربة بالكفاءات تعمدُ إلى جعل المتعلّم:

- يُعطي معنى للتعلّمات التي ينبغي أنْ تكون في سياق ذي دلالة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعيات فعليّة.

- يتمكّن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي، والتركيز على هذا الأخير لكونه ذا فائدة في حياته اليومية، أو لأنّه يشكّل أساس التّعلّمات التي سيقوَّم عليها.

- يتدرّب على توظيف موارده في مختلف الوضعيات التي يواجهها.

- يركّز على بناء روابط بين موارده، وقيم مجتمعة خاصة، والقيم الإنسانيّة عامة.

- يقيّم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن حلول مختلف الوضعيات المشكّلة التي يدعى إلى علاجها».20

وكما أسلفتُ الذكر، فإنّ هذا الفعل التّربوي«إنّما يكون في صميم التّدريس بالكفاءات، إذا كان يتمحْور حول التّدريس بالمشكلات، حيث يوضع المتعلّم أمام وضعيات تعلّم باعتبارها نشاطات معقّدة تطوّر لديه روح الملاحظة والمبادرة، روح الإنتاج والإبداع، وعلى المدرّس أنْ يدرك بناء الوضعيّة المشكلة، التي تعدّ فرصة لاختبار مدى قدرة المتعلّم على الإدماج، يتطلّب منه تحديد ما يريد تحقيقه بدقّة مع المتعلّم».21

وللإشارة فقط أنّ منهج المقاربة بالكفاءات«ليست إلغاء لبيداغوجيا الأهداف، بل تطويرا وتفعيلا لها، انطلاقا من منظور آخر للمنهاج (الكتاب المدرسي، الأنشطة، الوسائل التّعليميّة، طرائق التّدريس، دور المدرّس والمتعلّم، أساليب التّقويم، الخ...» 22

2-6 أنواع الكفاءات:

تعدّدت أنواع الكفاءات، وسأقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي:

كفاءات معرفيّة: وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتدّ إلى امتلاك كفاءات التعلّم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلميّة.

كفاءات الأداء: وتشمل قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات/ مشاكل، على أساس أنّ الكفاءات تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

كفاءات الإنجاز أو النتائج: وهنا لا نطلب من المتعلّم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط، بل نطلب منه إنجاز نشاط أيْ القيام بفعل.23

ثانيا: الآفاق العلمية المستهدفة من منهج المقاربة بالكفاءات:

لقد لاقى المربون والمدرسون صعوبات في تدريس قواعد اللغة العربية، نظرا للواقع المرير الذي تعيشه المنظومة التربوية ككلّ، ونلفي هذا واضحا من خلال ضعف الأداء اللّغوي لبعض المتعلمين، إضافة إلى عدة عوامل أخرى تتعلق بالمحتوى التعليمي، والمحيط الاجتماعي والمدرسي وغيرها.

ومعلوم أن الباحثين والمختصين في ميدان التدريس لهم آفاق وطموحات وأهداف علميّة محدّدة يودّون الوصول إليها، ولذلك فقد تبنّت الوصاية المعنيّة طريقة المقاربة النصيّة اللّغويّة من خلال منهج التدريس بالكفاءات، وهو المنهج المعتمد حاليا من طرف وزارة التربية الوطنية، وهو ما يسمى تربويا بيداغوجيا الإدماج.

فبعد السلبيات والنقائص التي ظهرت في منهجي المعارف والأهداف الإجرائية، سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى البحث نحو منهج أكثر دقة وفعالية وشمولية، لما فيه خدمة المتعلم بالدرجة الأولى وأطراف العملية التعليمية/التعلمية بالدرجة الثانية فمن«النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا المحتويات، تجزأة المعارف التي ميّزت المناهج السابقة، حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب بالإلمام بها، وقد ترتّب عن هذه الرؤية التجزيئية تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة رابط بينها، مما حال دون امتلاكه لفعل الانجاز والاكتشاف حيث وجد نفسه خزانا للمعارف، بعبارة أخرى وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم، وليس من أجل أن يساعده هذا التعلم على فهم محيطه المعيشي بكل مركباته، وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استناد إلى ما تعلمه، وضمن مسعى علاج هذه النقائص، تمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي»24

إنّ ما جاء في الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي يبين لنا بوضوح الأسباب والدواعي الموضوعية التي حملت ذوي الاختصاص بالانتقال من منهج الأهداف إلى منهج المقاربة كما بينت الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي دور المدرسة الذي تحول من مهمة «تكوين الفرد – خزان المعارف –إلى الفرد المتفاعل مع المعارف، فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج؛لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد»25.

ومن هنا يمكننا أن نضع تصورا –فيما نرى –لمنهج المقاربة بالكفاءات والذي هو:تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم ذاته، جاعلا منه هدف العملية التعليمية /التعلمية ومحورها، ويسعى هذا المنهج إلى تنمية

قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات، بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وما يتناسب مع متطلبات المجتمع والحياة عامة من جهة أخرى، أي الانتقال بالمتعلم من التعليم إلى التعلم، وبذلك ينتقل من مجرد متعلم –خزان المعارف– إلى متعلم منتج ومبدع ومطوّر ومجدّد وفعّال.

ومن هنا تطرقت في هذا المقال، إلى أهم الآفاق العلميّة المستهدفة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي وفق هذا المنهج، ومن بين هذه الآفاق العلمية:

ـ أن يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية، لإنتاج ـ مشافهة أو كتابةـ أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني 26

نستنتج من خلال ذلك أنّ واضعي المنهاج التربوي، يطمحون إلى جعل متعلّم السنة الثالثة من التعليم الثانوي بعد خروجه من هذه السنة، يكون قادرا على إنتاج وكتابة نصوص متنوعة، ذات نمط سردي أو وصفي أو حجاجي أو تفسيري أو حواري، بتوظيف ما درسه من أنشطة لغوية كقواعد اللغة العربية مثلا دون أخطاء؛أي جعل هذا المتعلّم منتجا مبدعا قادر على حلّ مشكلات تواجهه في وسطه المهني ومحيطه الاجتماعي.

ـ نقل المتعلّم من مرحلة التعليم إلى مرحلة التّعلم؛أي جعله محورَ العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة ككلّ، وبعدما كان مجرد خزّان تُملأ فيه المعارف والمعلومات، ويُطالب باسترجاعها أيام الامتحانات الرّسمية، يصبح مستثمرا ومُوَظِّفا لهذه المعارف ومدمِجا لها ومنطلِقا منها في مواقف تعلّميّة جديدة.

إنّ هذه الآفاق تتطلّب تضافر آفاق علميّة أخرى مستهدفة ومن بينها:

1: المحتوى النّحوي والصّرفي المطلوب في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

إنّ أبواب النحو والصرف عديدة، لا يمكن أنْ تدرّس كلّها لمتعلّم السنة الثالثة من التعليم الثانوي، فجزء منها، قد تناوله في المراحل السابقة، وجزء آخر يتناوله في المرحلة الجامعية في أقسام اللّغة العربية.

ومن هنا ينبغي أن يقدّم للمتعلم ما يتوافق مع سنّه وقدراته، وحاجاته ومعلوم أنّ متعلمي الأقسام النهائية فرعان: الفرع الأوّل: وهو الفّرع الأدبيّ، والمتمثل في شعبتي (آداب / فلسفة ولغات أجنبية) وأمّا الفرع الثاني: فهو الفرع العلميّ، والمتمثل في الشعب (الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، ومن هنا « يجب التمييز بين التخصصين، إلا أنه في كليهما لا يمكن لجوهر المادة أن يغفل إلاّ أنّ أصحاب التوجيهات الأدبية ينبغي أن يعمّق لهم في الدراسة أكثر من غيرهم من ذوي التخصّص العلمي المقابل، وفي هذه المرحلة ينبغي أن تكون التطبيقات النحوية والصرفية هي الأساس المعتمد أكثر من الدراسات النظرية لكلا التخصصين، إلا أنها تكون أكثر كثافة في التوجهات الأدبية مع إضافة حصة نظرية لذوي التخصصات الأدبية»27.

ومن هذا المنطلق ينبغي أنْ يراعي المنهاج والمقرّر الدراسي ما يحتاج إليه المتعلم لصقل لسانه وقلمه من فاحش اللّحن؛لأنّ قواعد النحو والصرف ليست هي الكلام نفسه، ومن هنا ينبغي أن تستخدم بقدر حاجة اللغة منها وفائدتها لها، فإن تحقق ذلك كانت مقبولة مستساغة من طرف المتعلم، أما إذا تجاوزت الحاجة والفائدة إلى الإكثار والإفراط دون حاجة، فتكون حينها عبثا في ذاتها، حيث يصعب فهمها

واستيعابها، وربما أدى الأمر إلى نفور المتعلمين من اللغة العربية نفسها28؛لأن قواعد اللغة العربية ليست غاية في حدّ ذاتها، بل هي وسيلة لفهم اللغة، وهذا هو. فيما نرى . الخطأ المنهجي والبيداغوجي الذي قد يقع فيه بعض المدرّسين، نظرا لنقص الخبرة التدريسية أو قلّة التكوين البيداغوجي، فاختيار موضوعات قواعد النحو والصرف «لا يتمّ على أساس موضوعي، وإنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعمّ، بناء على الخبرة الشخصيّة، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج»29.

مما جعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر وهذا ما وقع في مناهجنا المدرسيّة «فمنهج التدريس بالأهداف الإجرائية» احتوى على موضوعات في غاية الأهمية، كعمل اسم الفاعل واسم المفعول، وأسماء الأفعال، والاسم الموصول وصلته، وأسماء الاستفهام وغيرها من المواضيع التي حذفت، وحلت محلها مواضيع أخرى في «منهج التدريس بالكفاءات » مثل « نون الوقاية »و« أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق» و« البدل وعطف البيان » وغيرها.

« لذا ينبغي أن نفكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو والصرف المقررة، بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها»30.

وعلى سبيل المثال لا الحصر «فموضوع نون الوقاية »31 وهو موضوع مقرّر على متعلّمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي– أرى – أنّه ينبغي أنْ يقدّم في السنتين الأولى والثانية الثانوية بدل من تقديمه في مستوى السنة الثالثة الثانوية أضفْ إلى ذلك، كيف يُسوي المنهاج في الحجم الساعي بين هذا الموضوع و موضوع « إعراب إذ وإذا

وإذن وحينئذ » أو« إعراب لو– لولا – لوما ومعانيها » أو موضوع « أحكام الحال والتمييز وما بينهما من فروق »التي تحوي قواعد جزئيّة مهمّة يحتاج إليها المتعلّم؟!

ومن هنا ينبغي أن نراعي في اختيار قواعد النحو والصرف الأسس الآتية:

أ/ إنّ الأساس في قواعد اللغة العربية أن تكون وظيفيّة عمليّة، « إذ لا فائدة من حفظ المعلومات وترديدها، فهي ليست غاية في حد ذاتها، بل إنها وسيلة وأداة للممارسة وتطبيق ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة، فلا فائدة من التعليم إذ لم ير أثر ذلك من خلال صحة نطقه وسلامة عبارته، وإدراكه للأمور، وحله للمشكلات التي تواجهه»32.

ومعنى هذا أنّه ينبغي على المدرّس أنْ يدرك أنّ تدريس قواعد اللغة العربية للمتعلمين، ليس غاية في حدّ ذاته، بل وسيلة لفهم اللغة العربية وعدم الوقوع في فاحش الخطإ مشافهة أو كتابة، وهو دعامة لفهم محتوى النص وتحليله.

« أمّا أن تنحوَ القواعد نحو الأحكام غير العملية التي تبحث في التعليلات والفلسفات، فإن ذلك لا يغني المتعلمين في شيء»33؛لأنّ كثرة التعليلات والجزئيات الدّقيقة والفلسفات في تدريس قواعد اللغة قد تُؤدي ـ فيما نرى ـ إلى نفور بعض المتعلّمين من المادة ككل إذْ يحسون بالملل وأنها مادة دراسية بعيدة عن واقعهم الاجتماعي، وعليه ينبغي أن نقدّم لمتعلّم السنة الثالثة من التّعليم الثانوي ما يحتاج إليه فعلا في هذا المستوى الدراسي، ونترك تلك الفلسفات والتعليلات إلى المرحلة الجامعية، أين يكون المتعلّم أكثر نضجا.

ومن هنا «فالأساس الأول في الاتجاه نحو المعالجة الصحيحة لقواعد اللغة أن يكون النحو الوظيفي هو أساس بناء المنهج، ونعني بذلك أن نتخير من النحو ماله صلة

وثيقة بالأساليب ودلالتها على المعاني وما كان سهل الإدراك والفهم بالنسبة لأواخر الكلمات، ثم ربط ذلك كله بالأساليب الجارية في كتابات الناس وقراءاتهم في الصحف والمجلات والكتب وما إلى ذلك»34.

ب/ « إنّ أفضل أسلوب في تدريس قواعد اللغة العربية هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة ، وكتابة، وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون، ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبا متصلا هو الأسلوب الأمثل في تدريس قواعد اللغة»35.

ومن هنا ينبغي أنْ تدرّس قواعد اللغة العربية في سياق اللغة العربية الطبيعي، لا كقواعد جافة مفصولة عن النص الأدبي، كما أنّ قواعد اللغة « يجب أنْ تسلك طريقها الطبيعي في تعليمها للناشئة وذلك بمختلف الأنشطة الأخرى التي يمارسها التلاميذ داخل الصفوف، وفي مختلف التحركات داخل المؤسسات التربوية»36، إذ لا ينبغي على المدرّس أن يفصل بين أنشطة اللغة العربية فهي كلّ متكامل، فلا ينبغي عليه ممارسة قواعد اللغة في هذا النشاط فحسب، بل في جميع الأنشطة اللغوية الأخرى، مثل المطالعة والتعبير الشفهي والكتابي...الخ، بل ينبغي أن تمارس قواعد اللّغة العربية الصحيحة حتى في بقية المواد الدراسية الأخرى، مثل التاريخ و الجغرافيا والفلسفة والعلوم الإسلامية و الرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزيائية والتربية البدنية، وهذا ما يُسمى بيداغوجيا الكفاءة الأفقية.

ج/ إنّ المادة النحوية والصرفية «المطلوبة ينبغي أن تكون متكاملة غير مجزأة، شاملة لعناصرها غير منقوصة، وعليه وجب أن يعاد إليها علم المعاني الذي لا ينفصل بحال عن القواعد النحوية ... فكلّ القواعد النحوية دون استثناء إنّما هي في الحقيقة معاني

محمولة في ألفاظ وتراكيب، وكلما اختلف تركيب عن آخر دل ذلك على اختلاف معنى عن آخر...»37.

إنّ المحتوى التعليمي المطلوب في تدريس قواعد النحو والصرف لمستوى السنة الثالثة الثانوية، لا يمكن أنْ يحقق الأهداف المرجوة إلاّ إذا أعددنا المدرّس الكفء، القادر على تأدية هذه المهمّة على أكمل وجه، وعملنا على تطوير أدائه التربوي، وهذا ما سأتطرّق له عند الحديث عن ضرورة تطوير مدرّس اللغة العربية وطرائق إعداده.

2- شروط اختيار الأمثلة النّحويّة والصّرفيّة:

من المعلوم أنّ الأمثلة هي جزء لا يتجزّأ من درس قواعد اللغة العربية، وأنّ لكلّ قاعدة نحوية أو صرفية أمثلة تقوم عليها، ومهما كانت الطرق المستعملة في تدريس قواعد اللغة، سواء أكانت قياسية أم استقرائية أم طريقة النص.. أم غيرها فهي لا تخلو من المثال38 لسير مراحل الدرس.

ومن هنا ينبغي على المدرّس أن يختار بدقّة الأمثلة التي سينجز بها درسه أثناء عملية تخطيط مذكرة الدرس، حيث يحدّد الأهداف الخاصة بكلّ موضوع من مواضيع قواعد اللغة العربية، مراعيا الوقت المخصّص للدرس وطرق التقويم البيداغوجي.

« والمتتبّع للأمثلة الواردة في صفحات أمهات كتب النّحو، وما ألّف بعدها في القرون التّاليّة للعهد الأوّل، سيقف على ما لا يدع مجالا للشكّ، أنّ الضرورة قد حانت لتجديد أغلب الأمثلة لدواع عديدة نذكر منها ما يلي:

- أنّ المثال ينبغي أنْ يكون ابن عصره ووليد بيئته ليتفاعل معه الدارس بالقدر المطلوب.

– كما ينبغي أنْ يكون ذا قيمة من القّيم التي ينبغي تحقيقها في أيّ مجتمع من المجتمعات سواء أكانت القّيم دينيّة أمْ أخلاقيّة، أم وطنيّة أم قوميّة أم إنسانيّة أم غير ذلك من القّيم الفاضلة.

– كما ينبغي أن يكون واضحا لا تعقيد فيه، يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب وهو إيصال الحكم والقاعدة إلى الدارس.

– وأنْ يكون مصوغا صياغة جيدة مشدودا إلى الواقع لا تصنع فيه »39.

هذه بعض الشّروط التي ينبغي أنْ تتوفّر في اختيار الأمثلة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، فلنترك تلك الأمثلة المكرّرة نحو: (ضربَ عيسى موسى) أو(جاء عمرُ) أو(زيدٌ قائمٌ) ... وغيرها .

ولنستعنْ بالشّواهد القرآنية، والأحاديث النبويّة الشريفة والشعر العربي والأمثلة القريبة من واقع التلميذ نحو: إذا اجتهدت في دروسك نجحت في حياتك العِلميّة والعَمليّة.

لو أخفقت في الامتحان لرسبت.

كمْ قلمًا عندك؟ .كمْ كتبٍ قرأتَ!..الخ.

«إنّ المثال الذي ينبغي أنْ يُعتمد يجب أنْ يحقّق جملة من الأهداف في حياة الفرد والمجتمع وأن يحقّق فهم القاعدة فهما جيّدا بعيدا عن أيّ تعقيد، وذلك من خلال السياق الذي يرد فيه المثال المقصود، كما يجب أن يحقق المثال قيمة في نفس الدارس تساهم بشكل من الأشكال في تقويمه وإصلاحه وبنائه كفرد صالح للحياة وأن يحقق في التلميذ تنمية الذوق الفني الذي تتحلى به اللغة العربية ... »40.

وهذا على سبيل المثال لا الحصر نموذج من الشواهد القرآنية والشعرية في درس «لو–لولا–لوما ومعانيها»

– يقول تعالى: «وَلَو كُنْتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ».سورة آل عمران:الآية159.

– يقول تعالى: «يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَو يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ ». سورة البقرة:الآية 96.

– يقول تعالى: «وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَو أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّأُوا مِنَّا».سورة البقرة:الآية 167.

– قال عمر رضي الله عنه: «لو غيرك قالها يا أبا عبيدة ...»41.

– وقال الشاعر: لولا المشقّة ساد الناس كلّهم *** الجودُ يفقر والإقدام قتّال42

فهذه شواهد قرآنية يستطيع بواسطتها المدرس الوصول إلى بعض معاني لو ولولا وإعرابها، ونفس الشيء يقال على قول الشاعر، وقول عمر (ض) وهي في نفس الوقت ذات قيمة في نفس المتعلم.

وللإشارة هنا أن هذه الشواهد المتفرقة يلجأ إليها المدرس حينما لا يجد نصا متكاملا يستوفي المعاني الأساسية للو ولولا، ويمكن للمدرس اختيار شواهد أخرى يراها أنسب لتسيير وتيسير الموضوع المعالج من خلال الدرس، فتراثنا اللغوي يزخر بأروع الشواهد النحوية، فليس شرطا أن يتقيد المدرّس بنوع خاص منها وإلا أصبح التكرار لهذه الشواهد مملا ركيكا.

ومن هذا المنطلق «فإن الذي ينبغي أن يسود في الأمثلة والنصوص التي تتخذ وسيلة لتثبيت القواعد النحوية وترسيخها هو:

– الاعتماد على الاستشهاد بالقرآن الكريم بجميع القراءات التي أقر العلماء صحتها، ولا بأس من التركيز على قراءاتي ورش وحفص بصفتهما القراءتين الأكثر انتشارا بين الأمم والأقوام.

– والاستشهاد بأحاديث الرسول (ص) الصحيحة التي ضبطها العلماء

– والاستشهاد بالشعر والنثر القديم والحديث منه، عندما يكون هادفا وذا صياغة جيدة.

– والاعتماد على النصوص الأدبية التي تعكس الواقع المعيش، وتصوره على أحسن حال لأن ذلك يضمن للدارس أن يتفاعل مع النص تفاعلا جيدا، وأن يستثمره في حياته العملية.»43

إنّ اختيار الأمثلة المناسبة ينبغي أن يتجسّد من خلال انتقاء النصوص الأدبية ذات دلالة في سلوك المتعلّم، و«إنّ الأمثلة والشواهد يجب أن تؤدي دورها الإيجابي في تكوين الناشئة ولا يكون ذلك إلا باحترام قيمة النصوص المختارة»44.

3: ضرورة تطوير مدرّس اللغة العربية وطرائق إعداده:معلوم أن التربية الحديثة أصبحت تنظر إلى المدرّس نظرة جديدة، فقد أصبح مرشدا وموجها للمتعلمين؛أيْ منشّطا للعملية التدريسية، بعدما كان هو المهيمن على مجريات الدرس يلقّن المعلومات للمتعلّم ويطالبه باسترجاعها أيام الاختبارات الرسمية، و هذا ما أشار إليه الباحث حسن شحاتة حينما تحدّث عن تكوين معلم اللغة العربية حيث قال:«وفي إطار ثورة أساسها التكنولوجيا و النظرة العلميّة أصبح يُنظر إلى المدرّس على أنّه مديرٌ للعمليّة التّعليميّة، يُوفّق فيها بين العلاقة الإنسانية وتحقيق الأهداف التّعليمية المنشودة»45، إنّ المدرّس يلعب دورا مهما في العمليّة التدريسية وعليه يُعوّل على نقل المتعلّم من مرحلة التعليم إلى مرحلة التّعلّم، ومن هنا وجب على الوصاية المعنية أن تعمل جاهدة على تطويره والبحث عن طرائق إعداده وتهيئته التّهيئة اللّازمة للقيام بمهمة التّدريس على أحسن وجه ويحقّق الأهداف المنشودة، واستجابة لما تقدم من دور مدرس اللغّة العربيّة وحال أدائه، والحاجة

الملحّة إلى تطويره ظهرت اتجاهات عديدة في تطوير مدرس اللغة العربية وطرائق إعداده ومنها 46:

3-1- اتجاه التّكامل وتواصل إعداد المدرّسين قبل الخدمة وفي أثنائها:

إنّ إعداد مدرّس اللغة العربية وتطويره بموجب هذا الاتجاه، يجب أن يستمر مع المدرس مادام يمارس مهنته، ولا يتوقف على ما قبل الخدمة، وهو يتأسس على مفهوم التربية المستمرة وقد ظهر هذا الاتجاه في ستينيات القرن الماضي في المجال التربوي، وهناك دعوات في مجال التدريب بعد التخرج بحيث يمضي المدرس مدة في ممارسة المهنة تحت التدريب.

وعليه ينبغي أن تُولي الوصاية المعْنيّة اهتماما أكبر بالتكوين المستمر للمدرّس، باعتبار أنّ تجديد وتحسين المضامين والمناهج وطرائق التدريس والوسائل التربوية مستمر ومتواصل.

3-2- الاتّجاه القائم على الكفايات:

وقد ظهر هذا الاتّجاه في السبعينيات من القرن الماضي، رافضا كون المدرس القدير والكفء هو ذلك المدرس الذي ألّمَ بالمعلومات المراد منه توصيلها إلى المتعلمين، وهذا الاتّجاه يعتمد الكفايات أساسا لإعداد المدرس، وبموجبها أصبح مطلوبا منه تحديد المرامي التي يسعى إلى تحقيقها، ووضع الخطط الكفيلة بذلك.

إنّ هذا الاتجاه يدعو إلى جعل المدرس كفء، قادرا على تلبية حاجيات المتعلمين، ملما بمادّته اللغويّة وبقواعد التدريس، التي هي معرفة طريقة تطبيق ما سيدرّس للمتعلم داخل القاعة، وهذا يتطلّب منه إعدادا جيّدا لما سيقدمه من مادة علمية

للمتعلم، ودربة على مهنة التدريس؛لأنها ليست أمرا هيّنا، ومعرفة إمكانيات المتعلمين واستعداداتهم ومعرفة أهداف تدريس اللغة العربية وقواعدها، والإحاطة بأساليب التدريس لوضعها موضع التطبيق أثناء عملية التدريس؛ لأن الكفاية اللغوية هي:«تلك المعرفة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة، والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمّة ما أو جملة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفاعليّة»47.

3-4- اتّجاه الإعداد القائم على أساس المهارات:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ الكفايات المعرفية غير كافية للمدرس، إنما يجب أن تسند بكفايات أدائية، أي قدرته على ممارسة المعرفة داخل القسم.

ويستدعي هذا الاتّجاه تحليل عمليّة تدريس قواعد اللغة العربيّة بحيث تكون فعّالة وجيّدة، وتحقّق الأهداف المرجوّة، وذلك إلى مجموعة من المهارات أو الكفايات الأدائية التدريسية ثم يعد المدرس للتمكن من أداء كل كفاية أدائية، وممارستها ليكون ناجحا فعالا.

ولكن كيف ينجح هذا البرنامج ونستطيع تطبيقه على الواقع التربوي؟ تتطلب الإجابة على هذا توافر مجموعة من القضايا أهمّها48:

- ربط مؤسسات الإعداد بالمدرّس التي يعمل فيها المتدرب بعد تخرجه وتبادل المعرفة بين تلك المؤسسات والمدرس حول ما تريده المدرسة من المدرس، وخصوصية قواعد اللغة العربية، وأهداف تدريسها، وتطلعها على المستجدات (طرائق - منهج) حول هذا الرافد اللغوي مثلا.

- ينبغي ربط برامج الإعداد قبل الخدمة، وبرامج الإعداد والتطوير في أثنائها .

– ينبغي الربط بين ما تلقاه المتدرب نظريا حول مادة اللغة العربية وبين تطبيقها عمليا داخل القسم.

ومن هنا ينبغي توفر المعايير اللاّزمة لأداء مدرسي اللّغة العربيّة فالمدرّس يعدّ حجر الزاوية في العملية التعليمية / التعلمية، فبتحسن أدائه وتطويره تتحسن هذه العملية، ومن بين المعايير التي ينبغي أن تتوافر في مدرس اللغة العربية ما يلي49:

—أن يكون قادرا على تحبيب اللغة العربية وقواعدها للمتعلمين، وهذا يتطلب أن يكون هو نفسه محبا لها، ومدافعا عنها، معتزا بها، جاعلا كل صعب منها سهلا ميسورا، في متناول جميع المتعلمين، في قاعة التدريس، وخارجها.

– كما ينبغي عليه أن يعد برنامجا مخططا له، لتقديم درس قواعد اللغة كما يلي:

أ– التّخطيط والإعداد لتدريس قواعد اللّغة العربيّة50:

– تحضير التوزيع السنوي، اعتمادا على المنهاج المدرسي، ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي، يوزع فيه مواضيع قواعد اللغة بين أشهر السنة الدراسية مراعيا رزنامة العطل والاختبارات الفصلية.

– يذكر ويحدد الأهداف العامة لهذا الرافد اللغوي في الخطة السنوية.

– تحضير مذكرة لكل موضوع من مواضيع قواعد اللغة يذكر فيها الأهداف السلوكية (الخاصة) المطلوب تحقيقها.

– تحديد الوسائل التعليمية المعينة التي يستعملها في الدرس.

– تحديد الطريقة أوالطرائق المناسبة لطبيعة الموضوع المعالج.

– يحدد أسلوب التقديم للدرس.

– يكتب القاعدة النحوية أو الصرفية مصوغة بإيجاز ووضوح.

– يضع خطة للتطبيقات الشفهية التي يمارسها أثناء الدرس .

– يضع خطة لحل التمارين، ويوزع الوقت المخصص للحصة بين خطوات الدرس.

ب- التّقديم:

– جلب انتباه المتعلمين بالبدء بالوضعية المشكلة.

– كتابة عنوان الموضوع بخط واضح، وقد يتركه بعد صياغة القاعدة حتى يشد انتباه المتعلمين، ويثير رغبتهم في التعرف على عنوان الموضوع المعالج.

– تقديم الدرس بطريقة نشطة فعالة يستعمل فيها أسلوب الحوار والمناقشة، والتحليل وغيرها، مع التزام اللغة العربية الفصحى فيما يتحدث به.

ج- العّرض والرّبط51:

ويتمّ ذلك حسب الطريقة التي يعتمدها ويسلكها مدرس اللغة العربية.

د- التّطبيق وحلّ التّمارين:

– يختار المدرس التمارين والتطبيقات التي تخدم موضوع القواعد المقرر في المنهاج كأن يطلب من المتعلمين تمييز الكلمات التي تنطبق عليها القاعدة من بين جمل أو نصوص قصيرة يقدمها لهم، مثل: ميز بين الحال والتمييز فيما يلي: صديقك أحسن منك خلقا. .كمْ طالب تخرّج من هذه الثانوية وصار من إطارات الأمّة. . جاءني صديقي وهو يحمل بشرى نجاحنا في الامتحان.

ميّز بين الجمل التي لها محل من الإعراب، والجمل التي لا محل لها من الإعراب التي بين قوسين.. وغيرها.نحو:(النحو العربي) (يعتمد على الفهم) والتدريب والتطبيق. . أقبل فصل الربيع (يبتسم). زارني الذي (أكرمته) بالأمس.

– يحلّ مثالا أو مثالين من كل تمرين من تمرينات الكتاب المدرسي مع مشاركة المتعلمين في ذلك.

– تكليف المتعلمين بالواجبات المنزلية لبقية التمارين التي لم تعالج داخل الحصة، مع متابعتها وتصحيحها، ثم تقويمها، وتقييمها، وهذا على الأقل مرة كل شهر.

– أن يكون مدرس اللغة العربية حافظا – على الأقل – جزءا من النصوص القرآنية، وبعض الأحاديث النبوية الشريفة، وبعض الأبيات الشعرية، وبعض الحكم والأمثال ليصقل بها لسانه، فتزيده حسنا وتأثيرا في نفوس المتعلمين.

– أن يكون قادرا على الموازنة بين مهارات اللغة (الكلام والكتابة والاستماع والقراءة).

– أن يكون قادرا على الربط بين فروع اللغة في التدريس، وينحاز إلى تدريسها كلا متكاملا، وليست أجزاء منفصلة عن بعضها.

– أن يكون قادرا على تقديم الأغراض الوظيفية لتعليم اللغة، بحيث يحدد مواطن الحاجة في الحياة اليومية، أي أنه يضع قواعد اللغة في خدمة الحياة، وأن يزود المتعلم بما يمكنه من مواجهة تلك المواقف 52.

هذه بعض المعايير اللازمة لأداء مدرس اللغة العربية، والتي ينبغي أن تتوافر في كلّ مدرس لهذه اللغة إذا أردنا الارتقاء بها وبقواعدها إلى المستوى المطلوب والهدف المرجوّ.

4: الكتاب المدرسيّ:

يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة تربوية هامة يعتمدها المدرس في تحضير درسه، إذ هو ترجمة لأهداف المنهاج المدرسي، ومن هذا المنطلق ينبغي العناية به، وإعداده بالصورة التي تحقق الهدف المنشود، فقد « تأكد اليوم أن يكون هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين المدرسين المهرة، والباحثين المختصين، وهم اللسانيون التطبيقيون، وكم يحسن أن يكونوا ممن اطّلعوا بمهمة التدريس، وهكذا يغدو اللساني التطبيقي مسهما في عملية تعليم اللغات كليا، دون أن ينفرد بها، لأنها حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات ونجاحه رهن بتفهم كل الأطراف للمبادئ التي تتحرك العملية طبقها»53.

إنّ إعداد هذه المقررات ينبغي إن يراعي الأهداف المطلوبة، وأن يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية لمتعلمي مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وكذلك العثرات اللغوية، والمشاكل التعبيرية التي يعانون منها. ذلك أن «تحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة وبالمعجم، ويؤدي أيضا إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة، ويؤدي كذلك إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات»54.

5: كيفية معالجة ضعف بعض المتعلّمين في الأداء والتّركيب اللّغوي الصّحيح:

إنّ بعض المتعلمين في هذا المستوى، يعانون من ضعف الأداء اللغوي الصحيح نطقا وكتابة.

وهذا ما يستدعي مزيدا من العناية بهذا الجانب؛لأنّ اللغة كما هو معلوم ظاهرة صوتية منطوقة مسموعة في المقام الأول، « ومن ثم ينبغي في تعليم اللغة وقواعدها النحوية والصرفية، الاهتمام بالتحدث بها، وتقديم مهارتي الاستماع والتحدث على مهارتي القراءة والكتابة»55.

أمّا الشكوى من ضعف بعض المتعلمين في التركيب اللغوي الصحيح، فينبغي أن يعتمد في معالجتها على النحو التربوي، حيث يستنبط قواعد اللغة من نصوص رفيعة المستوى، يراعى فيها واقع المتعلم، واهتماماته، أومن أمثلة واضحة متنوعة تمس جميع جوانب الموضوع المدروس؛ لأن النص الأدبي وفق منهج المقاربة بالكفاءات أصبح محور العملية التدريسية، حيث يعمل المدرّس رفقة المتعلّمين على استخراج أمثلة موضوع قواعد اللّغة المقرّر في المنهاج المدرسي، ويعالج عناصر الموضوع من خلال النص؛ لتحقيق هدف المقاربة النصيّة التي هي عمود هام من أعمدة المقاربة بالكفاءات.

«أمّا النحو النظري فيؤجّل إلى مرحلة متقدمة، بعد أن يكون المتعلم، قد أتقن الاستخدام الصحيح والمنشود، فيكون تدريس قواعد النحو والصرف مجرد تنظير لأنماط يستخدمها الدارس»56.

– كما ينبغي ألا تقدم المعارف اللغوية للمتعلم معزولة عن سياقاتها التخاطبية، بل تدرّس من خلال منهج تواصلي تفاعلي يمكّن المتعلم من امتلاك المهارات الاستعمالية للغة في مواقف مختلفة

و ذلك كما قال (بيث كوردر):« لا نهتم فقط بتعليم المتعلم إنتاج كلمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة، بل بتعليمه استخدام اللغة لغرض ما، ليتخاطب بها ويتلقى مخاطبة بها، أي تعليمه أداء ادوار بعينها»57.

ولا شكّ أنّ إقدار المتعلم على امتلاك المهارات اللغوية الشفهية والكتابية سوف يمكّنه من تفتيق قدراته الإبداعية، وتفتيح إمكاناته التخيّليّة خصوصا، إذا تم دعم ذلك بقراءات من النصوص الأدبية الرفيعة سواء كانت من التراث الخالد، أومن الإبداع الحديث، فإنّ المتعلم قادر على ولوج عوالمها، والغوص في أعماقها، وثناياها، فكما قال المستشرق (كاشيا):« إنّ الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي العريق، ثباتها لا يوازيه ثبات أي لغة، وفي الحاضر يستطيع الناشئ العربي في المرحلة الثانوية من تعليمه أن يعبر بها، إذا كان قادرا وطموحا، وبجهد قليل إلى السجل الكامل للألف والثلاثمائة عام الماضية، ويكون هذا السجل في متناوله» 58.

ومن هذا المنطلق ينبغي أن نواجه هذا الضعف المتفشي لدى بعض المتعلّمين، وذلك بتحديد الأهداف العامة المرجوة من تطوير تدريس قواعد اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وخاصة مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ويمكن اختصارها فيما يلي:

– دعم الملكة اللغوية للمتعلم، وقدرته على فهم اللغة واستعمالها لفظا وبناء وأسلوبا.

– تفتيح القدرة الإبداعية للمتعلم بربطه بالنماذج ذات القيمة الفنية العالية في اللغة العربية.

– تطوير القدرة التواصلية للمتعلم بتمكينه من أسباب الاستعمال السليم للغة في مواقف تخاطبية مختلفة، وإقداره على الإنشاء اللغوي السليم، والتعبير الأدبي القديم.

6.الاستعانة بالوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية :

تعدّ الوسائل التعليمية من أهم الوسائط التي يستعملها مدرّس اللغة العربية لإنجاز درسه داخل القسم، وله الحريّة في اختيار الوسيلة التعليمية الأنسب لتحقيق أهداف الدرس، فقد تكون الشاشة هي الأنسب وقد يكون الفيديو هو الأنسب..الخ.

إن المقصود «بالوسائل أو المعينات التعليمية هي جميع الوسائط التي يستخدمها المدرس في المواقف التعليمية المختلفة، وذلك لتوصيل الأفكار والحقائق إلى التلاميذ، وعليه فإنه لا حدود لأنواع الوسائل التعليمية، وهي ليست بالأمر المستحدث كلية لأنها استخدمت منذ أن كان هناك موقف تعليمي في الحياة.. ولكنّ الأمر المستحدث في هذا المجال هو تغيير النظرة للمعينات التعليمية والوعي بأهميتها..»59.

ومن هنا«فالوسائل المعينة لازمة لجميع المواقف التعليمية؛ لأنها تجلو الخبرة وتوضحها، وتجعلها ليست بقاصرة على مجرد النقل اللفظي، بل تبرزها في مجال من مجالات العمل المباشر، الذي يعتبر من أمثل الطرق وأقومها في إكسابها وإدراكها .. فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلم، وتجعله ينفعل بالخبرة، ويتفاعل معها، فيتم لديه الإدراك السليم لها والاهتمام بها، فيستمر تذكره لها ويدوم نشاطه في ميدانها»60.

ومن بين هذه الوسائل التعليمية المعينة:

6-1 المختبرات اللّغوية:

وهي «عبارة عن غرف مخصصة للتدريب في تعلم اللغات باعتبارها قاعات متخصصة، صنعت بأدوات بحيث لا يؤثر صوت الفرد الواحد على بقية المجموعة داخل القاعة. وفائدة المختبرات اللغوية أن المدرس يستطيع من خلال الأجهزة

المستخدمة أن يتحكم في سماع وإسماع جميع الطلبة فردا إن شاء أن يكلمه دون بقية الأفراد الآخرين..»61.

وبما أنّ هذه المختبرات هي صالحة للتدريب في تعلّم اللغات، فهي ـ فيما أرى ـ صالحة لتدريب بعض المتعلّمين في التدريب على الاستعمال الصحيح للغة العربية خاصة منهم مَنْ يعانون ضعفا في الأداء اللغوي الصحيح ويتم ذلك من خلال حصص التطبيقات أو الاستدراك.

2-6 الفيلم: ويعدّ وسيلة فعالّة في ترسيخ وتثبيت القواعد النحوية والصرفية، عن طريقة التكرار المستمر؛لأنّ المتعلم وفق هذه الوسيلة يكون أمام وسيلة تمثل له حقيقة ما يتعلّمه، إضافة على أنها تشدّ انتباهه وتركيزه إلى الظاهرة اللغوية المدروسة.

«إنّ استخدام الفيلم في العملية التعليمية يزيد من قدرة التلاميذ على التعلم كما يزيد من حصائل الحقائق التي يتعلمونها، ويخفف العبء عن كاهل المدرس، ويعتبر الفيلم من الوسائل الطبية لإظهار الأخطاء في تعلم المهارات ويعين عونا كبير على تحاشيها»62.

3-6 الصحافة المدرسيّة: وهي«نشاط حر يقوم بتنمية الجانب المعرفي للطالب عن طريق تشجيعه على القراءة والاطلاع وجمع المعلومات»63.

وتعدّ لغتها من مستوى المتعلمين الذين ينجزونها فهي بسيطة سهلة ولكنها عربية فصيحة، فالمتعلّم يكون أكثر شغفا بعملية التعلّم، إذا فتحنا له مجال البحث الذاتي أو الجماعي، فنجده أكثر حيوية ونشاطا من أن نقدّم له المعارف جاهزة.

4-6 استخدام التقنية المعلوماتيّة: من المعلوم أنّ الحاسوب دخل معظم المدارس، والبيوت ومع تقدم الأنظمة والبرمجيات التعليمية وظهورها باللغة العربية، بات

من الضروري طرح قضية استخدام أنماط الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم، وذلك لانتشار المواقع العربية على شبكة الانترنت، فهذه فرصة لتسهيل البحث للمتعلم العربي، ولم لا نستغل هذه التقنية في تدريس قواعد اللغة العربية؟

والمقصود بالمعلوماتية:هو« تقنية التعامل مع الإعلام بواسطة الحاسوب والذي يستعمل في مجالات كثيرة، ومنها المعلوماتية التربوية والتعليمية»64.

إنّ جهاز الكومبيوتر يفتح للمتعلم آفاقا جديدة، ونافذة على المعلومات والمعارف، ويجعلها في متناوله، وهذه التقنية تفعل عملية تدريس قواعد اللغة، وتجعلها أكثر دينامية.

ومن هذا المنطلق ينبغي أن يحتوي المنهاج الدراسي موضوعات، حول ثقافة الحاسوب وتقنية صناعة المعلومات، وكيفية استغلالها واستخدامها الاستخدام الصحيح.

ففي المنهاج ينبغي أن تتضمن دروس النصوص والمطالعة معلومات حول أهمية الحاسوب وشبكات المعرفة الالكترونية، وتقنياتها المختلفة، وشرح مصطلحاتها إلى غير ذلك مما يرسخ ثقافة الحاسوب65. وباعتبار أن الألفية الثالثة عالم جديد، بحيث تحتل فيه التكنولوجيا الصدارة، يصبح المتعلم قادرا على الحصول على المعلومات بسرعة ودقة، وخاصة مع اتساع رقعة الانترنت «باعتبارها مدرسة المستقبل والكتاب الحي المتجدد»66.

ويرتبط هذا الموضوع بالتنمية البشرية، انطلاقا من التحديات والمتغيرات العلمية «حيث يجد المجتمع ضرورة التحول إلى مجتمع معرفي مستوعبا، لمضامين العولمة والمعلوماتية، وما تحمله من مظاهر الهيمنة»67بحيث «لم يعد الكومبيوتر تطورا تكنولوجيا فحسب، بل هو تطوّر اجتماعي»68.

ومن هنا ينبغي أن نتناول هذه التقنية من خلال الدور التعليمي للمعلوماتيّة ومجالها في تدريس قواعد اللغة العربية، بطريقة تربوية منظّمة وفعّالة وهادفة وأن تختار المواضيع المقررة في المنهاج المدرسي المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية، ونحذّر المتعلّمين من سلبياتها وأضرارها التي تعود بالسلب على المتعلّم وبالتالي المجتمع ككلّ، وحول أهميّة هذه الوسيلة في التنمية اللغوية لدى المتعلم يقول الباحث محمود فهمي حجازي:«أن مستقبل اللغة العربية مرتبط أيضا بالإفادة الجادة من وسائل الإعلام في التكوين اللغوي المنشود ... وهي في المقام الأول أدوات للتكوين الاجتماعي، وللتكوين اللغوي، ولتكوين الوعي الجديد بالمعاصرة، ودورها يتجاوز دور المدرسة، ومن ثم تكون مسؤوليتها الكبيرة في التنمية اللغوية، ولا يمكن تصور مستقبل لغوي لا تقوم فيه وسائل الاتصال بدور كبير وحاسم، وعلى مراحل متدرجة وواعية69.

6-5 توظيف التكنولوجيا في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

الكومبيوتر هو آلة لمعالجة المعلومات، وفق نظام الكتروني، نستطيع تنفيذ العديد من الأوامر المخزنة بها بسرعة فائقة، ومن هنا يمكننا الاستعانة به في معالجة مواضيع قواعد اللغة المقررة على متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وكذلك معالجة التمارين اللغوية.

وبما أننا نعاني من عدم ملاءمة بعض هذه المواضيع مع الحجم الساعي فقد «أثبت هذا الجهاز كفاءة وفرت الجهد والوقت، مما حث على الاستفادة بإمكاناته في ميدان التعليم.»70و« قد دلّت الدّراسات على زيادة التحصيل العلمي بمعونة الكومبيوتر، وعلى اختزال زمن التعلم، كما يساعد على الاكتشاف والاستمتاع بالتعلم وعدم السلبية، وأنه يساعد في التنسيق بين اليد والعين، ويشجع على الابتكار»71.

ومعلوم أن هذه الأمور هي صعبة المنال باستعمال الوسائل التقليدية المعروفة (السبورة والطباشير) لكن بفضل هذه الوسائل الحديثة يمكن تجاوز كثير من الصعوبات في تدريس قواعد النحو والصرف، ولا بأس أن أذكر هنا بعض تجارب تطوير وتحديث تدريس اللغة العربية في كل من «المملكة العربية السعودية »، و« سورية »، والاستعانة بالتكنولوجيا في تدريس اللغة العربية.

وللإشارة هنا أنّ هذه التجارب أجريت على الحلقة الأولى من التعليم الأساس ففي جامعة الملك سعود في المملكة العربيّة السعوديّة في الرياض، تم تطوير لغة برمجة حاسوبية عربية لتأليف الدروس authoring system تدعى (كاتب) وتتميز بإمكانية إخراج الرسوم التخطيطية الملونة والتخاطب الصوتي مع الحاسوب72.

وفي الجمهورية العربية السورية نقف عند تجربة الدكتور « عبد الله الدّنان » (نظرية اكتساب المحادثة باللغة العربية الفصحى) بالفطرة والممارسة، التي تعتمد أسسا علمية ثابتة وتكون قابلة للتطبيق وهي (إتقان اللغة العربية) واكتسابها بالفطرة السليقية، حيث يكون اكتساب اللغة في سن السادسة سهلا دون عناء، ويتم عن طريق كشف الطفل للقواعد كشفا ذاتيا، فيتقن اللّغة لفظا وقواعد ومعاني وتطبيقا فتمتزج بدمه وفكره وعواطفه، وقد انطلق في تجربته لمحاولة حل مشكلة تدريس اللغة العربية في الوطن العربي، وقد اتخذ التطبيق العملي المذكور ثلاثة أشكال: الأول: تجربة باسل، والثاني: دار الحضانة العربية بالكويت، والثالث: روضة الأزهار العربية بدمشق ومن بين أهداف هذا المشروع:

– إتقان لغة المعرفة في المدرسة، وهي اللغة العربية الفصحى فطريا قبل سن السادسة دون الحاجة إلى إنفاق وقت طويل على التراكيب اللغوية.

– تعديل المنهج المدرسي بحيث تستغل الساعات الموفرة للنهوض بتعليم اللغة الأجنبية والرياضيات والعلوم.

– يمكن أن يقدم المشروع نموذجا يؤدي إلى تطور تدريس اللغة العربية في البلدان الإسلامية وإمكانية معالجته على الحاسوب أمر سهل وواضح73.

ومن هنا ينبغي الاستفادة من تجارب الدول العربية المذكورة سابقا في تطوير، وتحديث تدريس اللغة العربية وقواعدها، وجميع فروعها الأخرى بالتدرج في منظومتنا التربوية الجزائرية، ثم تعميم هذه التجارب في مراحل التعليم العام وصولا إلى مرحلة التعليم الثانوي.

إنّ هذه الآفاق العلمية المستهدفة و المطلوبة والمنشودة لتطوير عملية تدريس قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ينبغي ألاّ تغفل النظرة التكاملية، لمختلف جوانب هذا الموضوع، بحيث يتكامل المنهج الدراسي مع طريقة التدريس، مع تأهيل المدرس للوصول إلى نتيجة تربوية مثلى، ولا يمكن لكل هذه الأمور أن تبلغ مداها، وأن يأتي أكلها وثمارها إلا إذا تضافرت جهود الجميع، في المدرسة، والبيت، ووسائل الإعلام لدعم المستوى اللغوي والنهوض به نحو الأفضل لدى المتعلم، وتمكينه من ممارسة مهاراته اللغوية، وشحذها وتفتيقها وتطويرها، بما يعود بالنفع على التكوين العلمي، والنماء الاقتصادي للبلاد، ولا شك أن مراجعة، لمناهج تدريس اللغة العربية، وبرامجها، ومواضيع قواعدها النحوية والصرفية، قد أصبحت ملحة في مختلف مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الثانوي، ومن هذا المنطلق ينبغي أن تتكاثف جهود الجميع، وبكل جدية وعزم على تطوير تدريس قواعد النحو

والصرف، إذا أردنا أن نعيد للغتنا سابق مجدها التّليد وأن نحفظ أجيالنا من الضياع اللغوي .

ومن هنا أنجزت مذكرة أنموذجية لحصة قواعد اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي، حيث تمثل هذه المذكرة أنموذجا لحصّة قواعد اللّغة العربيّة في هذا المستوى الدراسي، بيّنتُ من خلالها كيفية تنفيذ وتخطيط درس قواعد اللغة، وتقديمها للمتعلمين داخل القسم، وفق منهج المقاربة بالكفاءات وتطبيق المقاربة النصية انطلاقا، من النص الأدبي المقرر في المنهاج.

وأشير هنا، أن هذا الأنموذج تسير عليه جميع المذكرات المقدمة للمتعلم في هذا الرافد اللغوي.

ولقد اخترتُ موضوع «الجمل التي لا محل لها من الإعراب» لأنّه موضوع مشترك بين جميع الشُّعَبِ الأدبيّة والعلميّة، كما بيّنتُ من خلالها كيفية توزيع الوقت المخصّص للحصّة على سير مراحل الدّرس، وهي الكفاءة القاعديّة ومدتها من خمس دقائق إلى سبع دقائق حسب طبيعة كلّ موضوع، وتمثل نقطة الانطلاق للدرس، وفيها يتذكّر المتعلّم النصّ الأدبي المدروس عن طريق توجيه أسئلة مركّزة ودقيقة من طرف المدّرس له، ثم يضع المتعلم في وضعية مشكلة للانطلاق في الموضوع الجديد المراد تقديمه، وذلك بتطبيق المقاربة النصية.

والخطوة الثانية هي الكفاءة المرحلية : ومدتها من 45 دقيقة فما فوق، وذلك حسب طبيعة الموضوع المقدم وعناصره وقواعده الجزئية، وهنا يتم بناء معارف جديدة يكون المتعلم وفقها نشطا فعالا، بتطبيق الحوار والمناقشة والأسئلة المركزة والدقيقة من طرف المدرس للمتعلم، كما هو مبين في المذكرة، والخطوة الأخيرة هي الكفاءة الختامية :

ومدتها 10 دقائق، يقوم من خلالها المدرس بالتقويم التحصيلي للموضوع المقدم، وذلك بإجراء تطبيق أو تطبيقين حسب طبيعته ونوعه، وهنا يكون المتعلم مبدعا وفعالا، ومنتجا، إذا كان سؤال التطبيق مثلا : حرر فقرة لا تتجاوز خمسة أسطر توظف فيها جملتين لا محل لهما من الإعراب حول موضوع العلم .

إن الداعي لإنجاز هذه المذكرة هو إظهار ما يقوم به المدرس فعلا داخل القسم، وإظهار واقع تقديم مواضيع قواعد اللغة العربية للمتعلم.

مذكرة أنموذجية

الوحدة : انشغال الشعراء المعاصرين بقضيّة فلسطين. المستوى:السنة الثالثة ثانوي(جميع الشّعب).
النشاط : نصوص أدبيّة. السند التربوي :
الموضوع : منشورات فدائيّة لنزار قبّاني (ص94– 95). كتاب النصوص السنة الثالثة ثانوي
كتاب الجديد في الأدب السنة الثالثة ثانوي

أ/ قواعد اللّغة : الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب. المدّة : ساعة واحدة
الكفاءة العامة : - يتعرّف التلميذ على الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.
- يفرّق التلميذ بين الجمل التي لها محلّ من الإعراب والتي لا محلّ لها من الإعراب.
- يعلّل سبب تسميتها بالجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.

مراحل الدرس	التوقيت	الكفاءات المستهدفة	سير الدرس
- الكفاءة القاعديّة - نقطة الانطلاق -التّشخيص	5دقائق	- أنْ يذكر التلميذ الجمل التي لها محلّ من الإعراب - أنْ يذكر التلميذ نصّ منشورات فدائيّة للتهيئة.	درسنا فيما سبق في حصة القواعد الجمل التي لها محل من الإعراب،فلماذا سمّيت كذلك ؟ ..... سمّيت كذلك لأنّها جمل يصحّ تأويلها بمفرد،فتعرب مثله. أذكر هذه الجمل ؟ ..... الجملة الواقعة خبرا،الواقعة نعتا،حالا،مفعولا به مضاف إليه،تابعة لجملة لها محل من الإعراب،جوابا لشرط جازم،مقترنة بالفاء أو إذا الفجائية . وظّفها في جمل من إنشائك؟..... بمَ استهلّ نزار قباني نصّه ؟.....
- الكفاءة المرحلية - التكوين	45 دقيقة	أنْ يقرأ التلميذ الأمثلة قراءة سليمة مسترسلة ومعبرة . أنْ يتوصّل التلميذ إلى مفهوم الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب واستنتاج أنواعها	لنحاول استخراج بعض الجمل جماعيا ونسجلها على السبورة/ العمل يكون بطريقة حوارية بين المدرس والمتعلمين وبطريقة نشطة، وللمدرّس حرية انتقاء أمثلة أخرى لإنجاز موضوع الدرس؛لأن النص الأدبي لا يتوافر على كل الأمثلة،فيختار أمثلة من القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف والشعر العربي. الأمثلة : 1/ قال نزا قباني : لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر ...في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة. 2/ يقول تعالى : «ولا يَحْزُنكَ قَوْلُهُمْ إنَّ الْعِزَّةَ للّهِ جَمِيعاً » سورة يونس : الآية 65 3/ قال البحتري : نحن – أبناءَ يعربٍ – أعربُ النّا س لسانا وأنضرُ النّاس عودا. 4/ يقول تعالى : « فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ اصْنَعِ الْفُلْكَ » سورة المؤمنون الآية 27

			5/ يقول تعالى : «وَالْقُرْآنِ الْحَكِيمِ ،إِنَّكَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ » سورة يس الآية 2 – 3 6/ قال الشاعر : إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإنْ أنـت أكرمـت اللّئـيم تمردا 7/ يقول تعالى : «واعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا ولا تَفَرَّقُوا» سورة آل عمران الآية 103 - قراءة نموذجية للأمثلة من طرف الأستاذ . - قراءات فردية مختلفة لبعض التلاميذ . - تأمل الجملة الأولى،ما نوعها ؟ هل يمكن أن نؤوّلها بمفرد؟...لا،لأنّها مستقلّة بذاتها وليست - عنصرا داخل جملة،فهي جملة ابتدائية .
الكفاءة الختامية	10دقائق	أنْ يعلّل التلميذ سبب مجيء الجمل	تأمل الجملة الثانية،ما نوعها ؟ هل هي ابتدائية ؟ هل يمكن أن نؤولها بمفرد ؟ لا. هل انتهى معنى الجملة الأولى ؟ نعم .كيف جاءت هذه الجملة؟ ...جاءت مقطوعة عما قبلها فهي جملة إستئنافية . - تأمل بقية الجمل / - بنفس طريقة التحليل والمناقشة والحوار رفقة التلاميذ للوصول إلى الخلاصة . - الخلاصة : - الجمل التي لها محل من الإعراب،هي الجمل التي يمكن تأويلها إلى مفرد فتعرب إعرابه،وهي كلّها مستقلّة بذاتها،لا تمثّل عنصرا إعرابيا داخل جملة تحتضنها وهي كما يلي : - الجملة الابتدائية مثل : فهم التلاميذُ الدرس - الجملة التفسيرية مثل : هل أرشدك إلى طريق النجاح،تكون مجتهدا - الجملة الاعتراضية مثل : جاء-وأقول الحق- الأستاذُ . - الجملة الواقعة جوابا للقسم . - الجملة الواقعة صلة الموصول مثل : جاء الذي أكرمته . - الجملة الواقعة جوابا للشرط غير الجازم أوغير المقترن بالفاء أوإذا الفجائية .

التّقويم التّحصيلي		الآتية لا محلّ لها من الإعراب	- الجملة التابعة لإحدى هذه الجمل مثل : إذا مرّ بنا غرباء نكرمهم،نقدّم لهم الطعام والشراب . - التدريب : - في الأمثلة الآتية جمل محصورة بين قوسين لا محل لها من الإعراب،علّل ذلك : - 1- هزم الثّوار (نصرهم الله) العدوّ. - 2- أشرْتُ إلى التلميذ (أنْ أجب) . - 3- قال تعالى :« فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا (يَرَهُ)» سورة الزلزلة الآية 07 . - 4- يقول الشاعر : - أخاك،أخاك،إنّ منْ (لاَ أخا له) كساع إلى الهيجا بغير سلاح.

الهوامش والمراجع

1- لسان العرب:ابن منظور:دار صادر، بيروت، لبنان، م6، (دط)، (دت)، ص79.

2-الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية:د/محسن علي عطية,دار الشروق للنشروالتوزيع,عمان، الأردن، ط1، 2006، ص55.

3- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، (دط)، 2000 ص 11-12.

4-المعجم التربوي:وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية:فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح:عثمان آيت مهدي، 2009، ص55.

5- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة مصر2000 ص 11

6-اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها: د/طه علي حسين الدليمي، ود/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ط1 دار الشروق، عمان الأردن2005 ، ص 80 .

7- المرجع نفسه ، ص 80

8- المرجع نفسه ، ص 82

9- فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، د/ محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة

طبعة جديدة، 1998، ص 7 .

10- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور، ص 11 .

11- الصحاح(تاج اللغة وصحاح العربية):إسماعيل بن حماد الجوهري:تح:أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1979، ص67-68.

12- معجم المصطلحات التربوية والنفسية:أ/د حسن شحاتة، أ/د زينب النجار:الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص245.

13- المعجم التربوي::فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح:عثمان آيت مهدي، ص28.

14- المرجع نفسه: ص24.

15- المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: أ/فريد حاجي: المركز الوطني للوثائق التربوية، ص2.

16- المرجع نفسه:ص2.

17- المرجع نفسه:ص2.

18- ينظر:التدريس والتقويم بالكفاءات:أ/فريد حاجي: المركز الوطني للوثائق التربوية، ص1.

19- المرجع نفسه:ص4.

20- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص3.

21- المرجع نفسه:ص3.

22- المرجع نفسه ص3.

23- المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: أ/فريد حاجي:ص7-8.

24- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص3.

25- المرجع نفسه ، ص2.

26- مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وأدابها، الشعبتان:أداب وفلسفة / لغات أجنبية: وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مارس 2006 ، ص 5 .

-27 النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية: د/ عبد المجيد عيساني، ط1 دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان2008، ص 297

-28 تدريس فنون اللغة العربية: د/ علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة مصر 2000 ص 291 .

-29 طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية : د/ محمود رشدي خاطر، دار المعرفة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، مصر، (د - ط)، 1981، ص 235 .

-30 تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي أحمد مدكور، ص 292 .

31 - ينظر : كتاب اللغة العربية وآدابها : السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، للشعبتين : أداب وفلسفة / لغات أجنبية ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2007-2008 ، ص 62 .

32 - تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: د/ ظبية سعيد السليطي، ط1 الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر2002 ص114

-33 النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني، ص 329 .

34 – تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: د/محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة مصر2000 ص 403.

35- تدريس فنون اللغة العربية : د/ علي أحمد مدكور، ص 293 .

36- النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني، ص 329 .

37– المرجع نفسه ، ص 330 .

38- ينظر: النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني، ص 313 .

39- المرجع نفسه ، ص 314

40– المرجع نفسه ، ص 315 .

41- – ينظر : الجديد في الأدب – السنة الثالثة من التعليم الثانوي– أحمد حبيلي، دار الشريفة للطباعة والنشر والتوزيع(د ط)، 2007، ص 119 – 124 .

42 - المرجع نفسه ، ص 119 – 124 .

43- النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني، ص 316 .

44- النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني، ص 329 .

45- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق : د/ حسن شحاتة : الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر ط 5 ، 2002 ، ص 416 .

46- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية: د/ محسن علي عطية، ط1 دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن2007 ص 45 .

47- التربية وطرق التدريس : صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد ، دار المعارف ، مصر ، ط 12 ، ص 159 .

48- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية: د/ محسن علي عطية، ص 46 .

49- ينظر :الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية: د/ محسن علي عطية، ط1 دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن2006. ص 183

50- ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية، ص 206 - 207 .

51 – ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية : د/ محسن علي عطية، ص 207 – 208 .

52– ينظر : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية : د/ محسن علي عطية، ص 183 - 184 .

53– اللسانيات وأسسها المعرفية : د/ عبد السلام المسدي، الدار التونسية للنشر، (د - ط)، 1986، ص 142 .

−54 البحث اللغوي : د/ محمود فهمي حجازي، مكتبة غريب، القاهرة، (د – ط)، (د – س)، ص 122 .

−55 المرجع نفسه ، ص 137 .

−56 المرجع نفسه ، ص 138 .

−57 مدخل إلى اللغويات التطبيقية: بيث كوردر– الفصل الثاني– ترجمة: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مجلد 16

ج1، 1978، ص 207 .

−58 الحصيلة اللغوية :د/ أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة، الكويت عدد 212، 1996، ص 107 .

−59 النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني، ص 344 - 345 .

−60 فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية: د/ محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة مصر ، ص 601 .

61- النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني، ص 345 .

62 – فن التدريس للتربية اللغوية : د/ محمد صالح سمك، ص 609 .

63 – النحو العربي بين الأصالة والتجديد : د/ عبد المجيد عيساني، ص 348 .

64 - L'exique de L'éducation , René la brodrie , ed/Nathan , Paris , 1998 , p 80 .

65- – ينظر: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/ إبراهيم عبد الوكيل الفأر، دار الفكر العربي،

القاهرة – مصر– ط2، 2004، ص 96 .

−66 المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق: د/ حسن شحاتة – الدار المصرية اللبنانية ، (د– ط) ، (د – س)، ص 195 .

−67 في التنمية البشرية وتعليم المستقبل: د/ حامد عمار، مكتبة الدار العربية للكتاب – القاهرة–ط1، 1999 م، ص 96

−68 حضارة الحاسوب والانترنت (كتاب العربي) : د/ سليمان العسكري، عدد 2000/40، ص 14 .

69- علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة : د/ محمود فهمي حجازي، دار غريب – القاهرة – (د – ط)، (د - س)

ص 95 .

70– التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية : د/ عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة

(د – ط)، (د – س)، ص 183 .

71– المرجع نفسه ، ص 183 .

72– ينظر: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين: د/ إبراهيم عبد الوكيل الفأر، ص 101 – 102

– 125 – 126 – 127 .

73– ينظر : برنامج تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى : د/ عبد الله الدنان، مركز الضاد للتدريب، القاهرة – مصر–

2006، ص 26 – 34 .