الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
كلية الأدب العربي و الفنون
قسم الدراسات اللغوية والأدبية

تعليمية اللغة العربية و علاقتها بتدريس المواد الأدبية

- الطور المتوسط أنموذجا -

مذكرة تخرج مُقدّمة لنيل شهادة الماستر في

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

- خراز نعيمة .
- قوجيل حسنية .

إشراف الأستاذة:

- د. بلعبدي أسماء .

الأستاذة: بلعبدي أسماء
جامعة مستغانم

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د.مباركي هاجر	أستاذة محاضرة أ	رئيسة
د. بلعبدي أسماء	أستاذة محاضرة أ	مشرفة ومقررة
د. بوكرباعة تواتية	أستاذة محاضرة أ	مناقشة

السنة الجامعية : 2022- 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
كلية الأدب العربي و الفنون
قسم الدراسات اللغوية والأدبية

تعليمية اللغة العربية و علاقتها بتدريس المواد الأدبية

- الطور المتوسط أنموذجا -

مذكرة تخرج مُقدّمة لنيل شهادة الماستر في

تخصص: تعليمية اللغة

إعداد الطالبتين:

- خراز نعيمة .
- قوجيل حسنية .

إشراف الأستاذة:

- د. بلعبدي أسماء .

السنة الجامعية : 2022- 2023

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك

ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك

إلى من كانت لؤلؤة تنير دربي، إلى أول من لحت عيناي، إلى من احترقت وتألمت لأجلي حتى أكبر وتعبت في تعليمي حتى أزهر ومن حملتني مدى العمر في قلبها أمي الحبيبة و الصديقة،

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار

ستبقى كلماتك نجوم اهتدي بها ....أبي العزيز،

إلى إخواني مولود وزوجته، عبد القادر وزوجته،

وأخص بالذكر أخي إبراهيم الذي ساعدني كثيرا في مواصلة مساري الدراسي

الذي كان دائما واقفا بجانبي يدعمني ماديا و معنويا

(أتمنى من الله أن يوفقه في حياته)

إلى أخواتي: نعيمة، فايزة، زهية وحورية

مهما شكرتهن لن اوافهن حقهن، حفظهن الله و حقق الله أمانهن

إلى الكتاكيت :مرام، جواد وميساء

إلى صديقاتي: عتاب – شهيرة – نعيمة

إلى توأم روحي، أوجّه شكرا خاصا لأختي "نعيمة" أستاذة التاريخ والجغرافيا

التي شاركتني في مشواري الدراسي

إلى زوجة أخي "كحلة مالكي" أستاذة اللغة العربية حقق الله كل أمانيها

قوجيل حسنية

إهـــــداء

وصلت رحلتي الجامعية إلى نهايتها بعد تعب و مشقة ....و ها أنا ذا أختم بحث تخرجي بكل همة و نشاط و هذا كله بفضل الله .

إلى ملاكي في الحياة .... إلى معنى الحب و الحنان إلى من سهرت من أجلي

إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم نجاحي ....**أمي الحبيبة**

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من علمني العطاء بدون انتظار .. إلى من أحمل أسمه بكل افتخار .. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار.... إلى أبي العزيز،

إلى اخواني تواتي، محمد، وأخص بالذكر أخي جمال

الذي ساعدني كثيرا في مواصلة مشواري الدراسي

الذي كان دائما واقفا بجانبي يدعمني ماديا و معنويا

(أتمنى من الله أن يوفقه في حياته)

إلى أختي سهلية وسعاد مهما شكرتهما لن اكتمل حفظهما الله و حقق الله أمانيهما

إلى رفيقات دربي: عتاب – شهيرة – حسنية .

خراز نعيمة

مقدمة

يتميّز الإنسان عن سائر المخلوقات باللّسان البشري، والذي يعتبر ظاهرة لغويّة تواصليّة موجودة عند البشريّة جمعاء، وللإنسان استعداد فطريّ لتعلّم اللّغة واكتسابها بمجهوده الفرديّ و لكّن في إطار وضع لغويّ معيّن و في زمن محدّد.

يتلقّى الإنسان اللّغة في كنف أسرته ثمّ يوظّفها بعد أن يتعلّمها منذ صباه، وينمو ثمّ تنمو معه اللّغة إلى أن تتّسع وتتعمّق، و يصبح المتعلّم لها مستوعبا و صاحب استقلالية لغوية تامّة بعد فترة من التّعلّم.

وقد احتل تعليم اللغة العربية في المنظومة التربوية مكانة متميزة وبارزة، لاسيما تعليمية اللغة العربية في الطور المتوسط، لما لهذه المرحلة من أهمية في تعلم اللغة العربية التي تمثل أداة أساسية لتحقيق الاتصال المباشر بين التلميذ وبيئته فهي تساهم في كسب المعارف والخبرات المختلفة وبفضلها يدرس المواد الأخرى.

إلا أنّ الدراسات العامة في تعليمية اللغة العربية المتواجدة غير كافية، ولا تكاد توجد أيضا دراسات أكاديمية علمية بإمكانها وضع ركائز تطبيقية أو عملية لتعليم اللغة العربية مثل ما نجد بالنسبة للغات الأجنبية الأخرى.

ولا نرى أساسا للتأخر الملاحظ لدينا في هذا المجال، فقد كان من اللازم تداركه منذ سنوات بفعل أن اللغة العربية من أثرى اللغات اصطلاحيا و تدرس، بصفة رسمية، في أغلب الجامعات العربية، وتعتبر مدرسة الألسن التي أقامها بمصر رفاعة الطهطاوي في القرن الثامن عشر أقدم من أي مدرسة في الغرب مما كان يتنبأ بتقدم ملحوظ على عكس ما هو حاصل بالفعل في الوقت الحالي.

ولهذا ارتأينا أن نتناول في دراستنا هذه قضية هامة ألا وهي: تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بتدريس المواد الأدبية، لاسيما في الطور المتوسط، وهو ما يعني، في رأينا، معالجة الموضوع في أساسه،

لنتمكن من التوسع في هذا الباب والبحث فيه من أجل وضع بعض القواعد العامة وإقامة أسس يسهل البناء عليها، لما يكتسيه تعليم اللغة العربية، من أهمية بالنسبة للعاملين في هذا المجال المعتمد، إلى وقت قريب منا، على التجريب والاجتهاد الشخصي أكثر من اعتماده على التنظير.

ويمكن أن تشكل، هذه الدراسة والدراسات قيد الانجاز خطوة محفزة لتحقيق المزيد من الانجازات في مجال دراسة تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بتدريس المواد الأخرى، أدبية كانت أم علمية، إذ يشكل التحكم في هاذين الموضوعين مفتاحا من مفاتيح الحداثة، لما توفره للطلبة العرب، لأنهم أول المستفيدين من أي تقدم محرز في مجال لغتهم الأم، اللغة العربية، ولبقية المثقفين والباحثين العرب سواء كانوا عاملين في الميدان اللغوي أو لا.

و لهذا كان ذلك من بين الحوافز العديدة التي أثارت اهتمامنا ووجهت خطانا لنعمل في هذا الموضوع.

و لعل أولى هذه الحوافز وأهمها هو محاولة استعادة المجد القديم الذي كانت عليه اللغة العربية ومحاولة إدراك ما أصبحت عليه اللغات الأخرى، حيث أن اللغة العربية لا زالت تعاني من أوزار التخّلف في شّتى المجالات.

أما الحافز الثاني، فهو التلميذ الجزائري، وما يمر به من مشاكل في لغته الأم، اللغة العربية، وفي مواكبة العلوم الأخرى، خاصة وأن لغة التطور غربية بعيدة كل البعد عن اللغة العربية.

وهذا ما دفعنا إلى طرح هذه الإشكالية : ما هي علاقة تعليمية اللغة العربية بتدريس المواد الأدبية؟ وبالأخص في الطور المتوسط؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية، كان لابد علينا من طرح بعض التساؤلات الفرعية التي سنجيب عليها من خلال فصول هذه المذكرة:

- ما هو واقع اللغة العربية في الجزائر ؟

- هل كان للقرآن الكريم أثر في توحيد اللغة وإثرائها ؟

- هل ساهمت عملية التعريب في النهوض باللغة العربية ؟

- ما هي طريقة تعليم المواد الأدبية في الطور المتوسط ؟ .

- هل تلعب المقاربات المعاصرة دورا في تعليم اللغة العربية؟

وللإجابة عن التساؤلات سابقة الذكر، حاولنا وضع الفرضيات التالية:

- تعاني اللغة العربية في الجزائر نوعا من الركود.

- إنّ اللغة العربية هي لغة القرآن ولغة الحضارة العربية الإسلامية القديمة بعلومها وفنونها وأدبها.

- واجهت عملية التعريب عدّة مشاكل في الجزائر.

- التنويع في طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية التي تخلق الحيوية داخل القسم.

- نقص الكفاءات العلمية التي تتحكم في اللغة العربية أتم الاحكام.

- مساهمة الكتاب المدرسي في توسيع الأفق المعرفية لدى المعلم والمُتعلم.

- يعد الكتاب الركيزة الأساسية في عملية التعلم و التعليم.

وكأي بحث فقد واجهتنا بعض المصاعب والمشاكل أهمها: نقص الكتب الحديثة المتخصصة في موضوع بحثنا، إضافة إلى عدم قدرتنا على تحميل بعض الكتب الالكترونية لكونها غير مجانية، إضافة إلى ظروف أخرى خاصّة لا حاجة لنا لذكرها، وقد تطلبت منا هذه العقبات جهدا مضاعفا ووقتا أطول.

قد تم جمع المادة وتنظيمها تماشيا مع الخطة العامة للبحث المقسم إلى مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة.

وهكذا، فقد خصصنا لماهية اللغة العربية ونشأتها، لما أصبحت اللغة العربية تحتله من أهمية، فصلا جمعنا طيّه ما توفر لنا من معلومات عن تاريخ نشأة اللغة العربية، تعليمها، وأهم مجالات التعريب في الجزائر.

أما الفصل الثاني، فقد تم التركيز فيه على تعليمية اللغة العربية وأهم استعمالاتها، عرضنا في البداية مفاهيم التعليمية بشكل عام ثم تطرقنا إلى تعليمية اللغة العربية بشكل أخص، ثم عناصر العملية التعليمية، وبعدها خصصنا جزءا لعلاقة اللغة العربية بالمواد الأدبية، لاسيما في الطور المتوسط

وقد خصصنا الفصل الثالث للدراسة الميدانية، فقمنا بإلقاء نظرة متمحصة على كيفيات تعليم المواد الأدبية في الطور المتوسط في أربع إكماليات على مستوى ولاية مستغانم، و ذلك بالقيام بمقابلات مع أساتذة الطور المتوسط تضمنت أربعة عشر سؤالا يتعلق بتعليمية اللغة العربية الفصحى وعلاقتها بالمواد الأدبية، باستثناء الأسئلة الثلاثة الأولى التي خصصناها للتعريف بالأستاذ في حدّ ذاته، تدور حول معرفة طبيعة الأستاذ المكلف بهذا العمل والحصول على معلومات حول درجته

العلمية وخبرته المهنية، ومن ثم القيام بمراجعتها بأكثر موضوعية ممكنة، وفي آخر نقطة من هذا الفصل حاولنا تقديم بعض المقترحات للنهوض بتعليمية اللغة العربية.

ومن بين الدراسات السابقة، نجد:

- ليلى، بن ميسة. تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة و تقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط - مدينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس بـ سطيف، 2011/2010.

- ذياب، قواجلية، تعليمية اللغة العربية في الجزائر، الواقع والمأمول - الطور الابتدائي أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة العربي بن مهيدي بـ أم البواقي، 2016/2015.

- أسماء، بلعبدي. أثر التعددية اللغوية والترجمة في اللغة العربية، جانب المصطلح أنموذجا، أطروحة لنيل دكتوراه دولة، جامعة وهران، 2018/2017.

وقال ابن رجب الحنبلي : "ويأبى الله العصمة لكتاب غير كتابه، والمنصف من اغتفر قليل خطأ المرء في كثير من صوابه".

و أخيرا لا يسعنآ إلا القيام بواجب الشكر للأستاذة المشرفة الدكتورة بلعبدي أسماء التي لم تدخر جهدا في إعانتنا على إنجاز هذه المذكرة .

الفصل الأول

ماهية اللغة العربية ونشأتها

تـمـهيـد :

تحظى اللغة العربية بمكانة سامية في قلوب المحبين لها وذلك لكونها اللغة التي نطق بها الشعراء الفصحاء، وأُنزل بها القرآن الكريم، وتحدّث بها رسول الله في أحاديثه، لذا ارتأينا في هذا الفصل التطرق إلى ماهية اللغة العربية ونشأتها، وذلك بتحديد مفهوم اللغة إذ تعدّ أداة أساسية للتواصل بين أفراد المجتمع والتعبير عن أفكارهم وحاجياتهم، ولهذا نجد بينهما علاقة وطيدة كالجسد والرّوح لا يستطيع أحدهما الاستغناء عن الآخر، فهي تمثّل كيان المجتمع وهويته.

واللغة العربية كغيرها من اللغات تنمزج مع غيرها وتتطور مع مرور الزمن، الأمر الذي أدّى إلى بروز ظاهرة الاقتراض والتعريب، حيث لاحظ اللغويون العرب عند دراستهم لقواعد اللغة من جمع وتصنيف وغير ذلك، ظهور ألفاظ وكلمات غير عربية، إلاّ أنّهم لم يعتبروا تلك الألفاظ غريبة بل كانت بالنسبة لهم كنظرة العرب إلى شخص أجنبي يحتمي بهم، فيقبلونه بينهم ويصبح واحداً منهم وهكذا فعلوا مع الألفاظ التي دخلت إلى لغتهم من لغات أخرى، فقد انمزجت مع ألسنتهم وتقولبت في قوالب لغتهم، ومن هنا كان لفظ "التعريب" يدلّ على أن هذه الألفاظ قد دخلت في لغة العرب فتعربت وأصبحت معرّبة غالبا ما تشبه الألفاظ العربية في حروفها وأصواتها وتركيبها وبنائها.

1- نبذة تاريخية عن نشأة اللغة العربية :

إن دراسة الواقع اللغوي ليست بدعا من البحث، فقد سبق إليه رواتنا ولغويونا في القرون الأولى لجمع اللغة، حيث كان العلماء الأولين يذهبون إلى البادية لجمع ألفاظ اللغة ودراستها وذلك خدمة للغات ولهجات العرب، فيُقارنون بينهما من حيث المعنى والأصوات و الصيغ، أمثال الأصمعي* الذي كان يخالط الأعراب الوافدين على سوق المربد* ، يكتب ما يجده غريبا من ألفاظهم ويعرضه على أستاذه أبي عمرو بن العلاء* ، كما فعل قبله الصحابي عبد الله بن عباس* – رضي الله عنه- الذي كان يلجأ إلى لغات العرب في أشعارها ليشرح ما غمض من ألفاظ القرآن الكريم[1] .

وقد أشار ابن جني في كتابه الخصائص إلى أنّ البشر قد اشتقوا أصل اللغة من أصوات الطبيعة والحيوان وغيرهما، فقال: "وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعات كدوي الريح، وحنين الرعد، وخرير المياه وشحيج الحمار، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس... ونحو ذلك"[2] .

ويبدوا أن حالة الاختلاف و تباين الاتجاهات و الآراء في تحديد نشأة اللغة كانت من أهم الأمور التي لم تُحسم بشكلها النهائي لدى اللغويين والمفكرين العرب، و كذلك لدى العلماء الغربيين، الذين يذهبون إلى أربع نظريات، ألا وهي:[3]

*- الأصمعي: عبد الملك بن قريب بن عبد الملك بن علي بن أصمع الباهلي (121 هـ- 216 هـ/ 740 - 831 م) أحد أئمة العلم باللغة والشعر.

*- سوق المربد: (بكسر الميم وفتح الباء)، وهو سوق من الأسواق القديمة في البصرة ويبعد عن مدينة البصرة ثلاثة أميال، كانت تقام فيه مبارزات في الشعر، وكان في الجاهلية -حتى عصر الخلفاء- سوق للابل وكانت تحبس فيه الإبل ولذلك سمي بالمربد.

*- أبي عمرو بن العلاء: أبو عمرو بن العلاء بن عمار بن العريان بن عبد الله بن الحصين المازني التميمي البصري (68 أو 70-154 هـ)، أحد القراء السبعة (هم القرّاء الأشهر الذين نُقلت عنهم قراءة القرآن الكريم).

*- عبد الله بن عباس بن عبد المطلب بن هاشم: صحابي جليل وابن عم النبي محمد ﷺ، حبر الأمة وفقيهها وإمام التفسير وترجمان القرآن.

[1]- د. بلعبدي أسماء، أطروحة الدكتوراه "أثر التعددية اللغوية والترجمة في اللغة العربية بالجزائر، جانب المصطلح، جامعة وهران، 2018، ص2"

[2] - ابن جنى، الخصائص، ط4، ج3، دار الحديث، 2008، ص32.

[3]- جرجي زيدان ، الفلسفة اللغوية و الألفاظ العربية، ط 02 ، بيروت: دار الحداثة، 1982، ص 56.

أ ـ النظرية الأولى :

هي التي تُرجع نشأة اللغة إلى إلهام إلهي هبط على الإنسان فعلّمه النطق وأسماء الأشياء، ومن أشهر الباحثين بها الفيلسوف اليوناني هيراكليت "Heraclite"، و ابن فارس في كتابه الصاحبي[3] والأب لامي "Lami" في كتابه فن الكلام، و الفيلسوف دي بونالد "De Bonald" في كتابه التشريع القديم، و لم يستند أصحاب هذه النظرية إلى أدلة نقلية، فبعضها يحتمل التأويل وبعضها يكاد يكون دليلا عليهم و ليس لهم، و هي أدلة مقتبسة من الكتب المقدسة.

ب ـ النظرية الثانية :

هي التي تقرر أن اللغة ابتدعت واستحدثت بالتواضع والاتفاق وارتجال ألفاظها. ومن أشهر الباحثين بها في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني ديموكريت "Democrite"، وفي العصور الحديثة الفلاسفة: آدم سميت "Adam smith" ، ريد "Reid" و دوغالد ستيوارت "Dugald Stewart".

و قد أيّد الباحث العربي والعالم ابن جني أيضا رأي أصحاب هذا الاتجاه، إذا قال: "إنّ أصل اللغة لا بد فيه من المواضعة، وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدا، فيحتاجون إلى الإبانة عن الأشياء، فيضعوا لكل منها سمة، ولفظا يدل عليه، ويغني عن إحضاره أمام البصر. وطريقة ذلك أن يقبلوا مثلا على شخص، ويومئوا إليه قائلين: إنسان! فتصبح هذه الكلمة اسما له، وإن أرادوا سمة عينه أو يده أو رأسه أو قدمه، أشاروا إلى العضو وقالوا: يد، عين، رأس، قدم ... إلخ.[2].

ج ـ النظرية الثالثة :

و هي التي تذهب إلى أن الفضل في نشأة اللغة يرجع إلى غريزة خاصة زود بها في الأصل جميع الأجناس الإنسانية و أن هذه الغريزة كانت تدفع كل فرد على التعبير عن كل مدرك حسي أو معنوي بكلمة خاصة به، و قد انقرضت هذه الغريزة بعد نشأة اللغة الإنسانية الأولى، وهذه النظرية لا تحل المشكلة لإثارتها للعديد من الأسئلة حول كيف ومتى زود الإنسان بهذه الذخيرة اللغوية، إذ أنّها تنقل الباحث من مشكلة إلى مشاكل أخرى أعمق منها وأشد غموضا.

---

[1] ـ ابن جني، المرجع السابق، ص 44 .

[2] ـ د. علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 2004، ص 90 .

ولربما كان من أبرز عيوبها أنها تفترض ظهور الكلمة أو الكلمات الأولى لدى الإنسان كاملة غير خاضعة للتطور [1].

د ـ النظرية الرابعة :

وهي التي تخلص إلى أن الإنسان سمى الأشياء بأسماء مقتبسة من أصواتها الطبيعية كالتعبير عن الانفعالات، أصوات الحيوان، أصوات المظاهر الطبيعية والأشياء، و تُبنى هذه النظرية على مدى تأثّر الإنسان في النطق بالألفاظ البيّنة التي تُحيط به فازدادت أهميته في الحديث و سدّ فراغا كبيرا في اللغة الصوتية.

وإنّ أهم ما يُؤخذ على هذه النظرية أنها تحصر أساس نشأة اللغة في الملاحظة المبنية على الإحساس بما يحدث في البيئة وتتجاهل الحاجة الطبيعية الماسة إلى التخاطب و التفاهم و التعبير عما في النفس، تلك الحاجة التي هي من أهم الدوافع في نشأة اللغة الإنسانية[2]، و قد يتساءل الدارس عن طبيعة اللغة العربية و خصوصياتها في الجاهلية والإسلام، وما هي العوامل التي قاربت بين لهجاتها بعد الإسلام و وحدتها ؟ مثل هذه الأسئلة و غيرها، تطرح نفسها و سنحاول الإجابة عنها انطلاقا من الواقع اللغوي المرصود أنذاك .

1.1- مظاهر التقارب اللهجي قبل الإسلام :

يجد دارس اللغة العربية للفترة الجاهلية نفسه محاصرًا بعوامل عدّة وعراقيل متنوعة وأهمها كما يحددها الدارسون، عاملان اثنان:

عامل الزمن: حيث نجد النصوص المتوفرة لا يزيد عمرها عن القرن الثالث ميلادي، و أقرب أثر يعود إلى القرن الخامس الميلادي، والمتمثل في نقش زبيد وهي أطلال بالقرب من حلب ، و نقش حوران جنوب دمشق [3] ، و هذا لا يسمح بمعرفة الحقيقة الكاملة للغة العربية في العصور الأولى .

أما العامل الثاني : فيظهر في كون هذه النصوص لا تبين طفولة اللغة و تطورها ولا تعطي صورة واضحة بما يكفي عن أصالة هذه اللغة التي تعود جذورها لأعماق التاريخ مثل شقيقاتها السامية .

ويعود ضياع النصوص الأولى لكون سكان الجزيرة العربية لا يحسنون القراءة و الكتابة فقد كانت القراءة شيئا نادرا، و لهذا سجل لنا التاريخ أسماء قلة ممن كانوا

---

[1] - المرجع السابق، ص 98.

[2] - ستيفن، أولمان. ترجمة: الدكتور كمال بشر. دور الكلمة في اللغة، ط12، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1997. ص 84.

[3] أنيس إبراهيم، في اللهجات العربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2003، ص 35.

يكتبون، كبعض الصحابة والخلفاء الأربعة وعبد الله بن رواحة و أمنا حفصة رضي الله عنهم .

أما وقد وصلتنا بعض نقوش كتابية كتلك التي اكتشفها الأستاذ ليتمان* "Littmann"، وهي تحوي كما أشار الباحثون نحو ألف وأربعمائة نقش (1400) [1] . و قد حاول الأستاذ ليتمان "Littmann" فك رموزها و تفسير كلماتها، وأكد من خلال ذلك على أنها صورة للغة قبل الإسلام، فأقدم ما وصلنا من آثار العربية البائدة لا يتجاوز القرن الأول قبل الميلاد و أقدم أثر عُثِر للعربية الباقية يعود إلى القرن الخامس قبل الميلاد كما أسلفنا.

كانت اللهجات العربية قبل الفترة الإسلامية ذات تنوع و اختلاف في المفردات والأساليب و التراكيب و مع ذلك كانت هناك لهجة موحدة .

بدأ الاختلاف اللهجي واضحا في الجزيرة العربية نتيجة للإتصال والتواصل ولقاء بعضهم ببعض في التجارة و الأسواق التى كانت تُعقد للأدب و الشعر، وهم و إن كانوا يلجأون في هذه الأسواق إلى الفصحى إلاّ أنّ لهجاتهم التي كانت تتسرب إلى منطقهم في بعض الأحيان[2] .

و كانوا يتكلمون بها في شؤونهم الخاصة مثلا : اللغة العربية فقد انقسمت منذ أقدم عصورها إلى لهجات كثيرة تختلف فيما بينها في كثير من الظواهر الصوتية والدلالية كما تختلف في مفرداتها وقواعدها تبعا للقبائل المختلفة التي تُحدد ظروفها الطبيعة و الاجتماعية ثم أتاحت هذه اللهجات العربية فرصا كثيرة للاحتكاك بسبب التجارة تارة وتجاور القبائل تارة أخرى.[3]

و كان الحجازي يلاقي التميمي و كلاهما من عرب الشمال و كان يلتقي بأهل اليمن و قد علمنا أن اليمن كان المصدر الأساسي لكثير من الهجرات التي كانت تتم من الجنوب إلى الشمال وأخرى تتم إلى اليمن من الشمال، وهنا و هناك اختلطت لهجات المهاجرين من كل صوب و لا بد أن جزيرة العرب باتساعها و رحابتها كانت مدعاة إلى اختلاف البيئات مما هيّأ للهجات أن تنشأ فيما بينها حتى أدّى ذلك إلى سيادة لغة عامة بين العرب جميعا.

---

*- اينو ليتمان (1292 - 1377 هـ / 1875 - 1958م) مستشرق ألماني ألّف بالعربية كتبا منها " قصص في اللغة العربية الدارجة".

[1] - د. علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ط3، القاهرة: دار النهضة للطباعة والنشر،2004، ص 101.

[2] - حاتم صالح ضامن، علم اللغة، بغداد: بيت الحكمة ، بغداد، 2006، ص 115-116.

[3]- المرجع نفسه، ص 116.

ويرجع السبب الرئيس في تفرع اللغة الواحدة إلى لهجات، إلى انتشار اللغة في مناطق مختلفة واسعة، واستخدامها لدى جماعات وطوائف مختلفة من الناس، وهذا يتيح الفرص لظهور عواملَ أخرى تؤدي إلى التفرع، حيث تختلف اللغات الإنسانية في مدى انتشارها اختلافًا كبيرًا، فمنها ما تُتاحُ لها فرص مواتية فتنتشر في مناطقَ واسعة من الأرض، ويتكلم بها عدد كبير من الأمم الإنسانية، ويكون لذلك أسباب:

أ - أسباب جغرافية :

فإذا كان أصحاب اللغة الواحدة يعيشون في بيئة جغرافية واسعة تختلف الطبيعة فيها من مكان إلى آخر، كأن توجد جبال أو وديان تفصل بقعة عن أخرى بحيث ينشأ عن ذلك انعزال مجموعة من الناس عن مجموعة فإنّ ذلك يؤدي مع الزمن إلى وجود لهجة تختلف عن لهجة ثانية وتنتمي إلى نفس اللغة، والذين يعيشون في بيئة فلاحية مستقرة يتحدثون لهجة مختلفة عن تلك التي يتحدثها الذين يعيشون في بيئة صحراوية بادية.[1]

ب - أسباب اجتماعية :

يؤثر المجتمع الإنساني بطبقاته المختلفة في وجود اللهجات، فالطبقة الارستقراطية مثلا تتخذ لهجة غير لهجة الطبقة الوسطى أو الطبقة الدنيا من المجتمع.

اضف إلى ذلك ما نلحظه من اختلافات لهجية بين الطبقات المهنية، إذ تنشأ لهجات تجارية وأخرى صناعية و ثالثة زراعية، فكل جماعة خاصة وكل هيئة من أرباب المهن لها عاميتها الخاصة.[2]

ج - أسباب فردية :

من الحقائق المقررة أن اللغة إذا كانت واحدة فهي متعددة الأفراد الذين يتكلمونها و اختلاف الأفراد في النطق يؤدي مع مرور الزمن إلى تطوير اللهجة ونشأة لهجات أخرى، بل إن " سابير " (Sapir) يذهب إلى أن اللهجات تنشأ من الميل العام إلى الاختلاف الفردي في الكلام و يمكن أن يلتحق بهذا ما يسمى بخطأ الأطفال، وأصبحت هذه الأخطاء بعد فترة من الزمن عادات لهجية .

و رغم كل ذلك، فإن التقارب اللهجي الذي تطرقنا له أنفا، كان بمثابة تمهيد لتوحد

---

[1]- عبد الغفار حامد هلال، القراءات و اللهجات من منظور علم الأصوات الحديث، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي، 2004، ص 88.

[2]- ج فندريس، اللغة، تح.تر:عبد الحميد دواخلي ، محمد القصاص، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1950، ص 355 .

لهجات العرب في لغة أهل الحجاز قبل الإسلام .

2.1 ـ أثر القرآن الكريم في توحيد اللغة العربية وإثرائها:

إن الحديث عن القرآن الكريم وأثره في اللغة العربية حديث شيق يبعث الاعتزاز في النفس، وقد اختار الله تعالى لكتابه أفصح اللغات فقال تعالى: « إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا»[1]، و قال تعالى: « نَزَلَ بِهِ الرُوحُ الأمِينُ عَلى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ المُنْذِرِينَ بِلِسانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ»[2]، وقال تعالى: « قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ»[3].

ومن الأدلة التى تؤكد وجود أثر القرآن الكريم في اللغة العربية قوله تعالى: «إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ»[4]، فبحفظ كتاب الله تعالى يحفظ اللغة العربية، فهي باقية ببقائه إلى يوم الدين، و يمكننا ذكر أهم ما أحدثه القرآن الكريم في اللغة من آثار فيما يلى :

- المحافظة على بقاء اللغة العربية :

إن السر الكامن وراء خلود اللغة والحفاظ عليها من الاندثار هو القرآن الكريم بما كان له من أثر بالغ في حياة الأمة العربية وتحويلها من أمة تائهة إلى أمة عزيزة قوية بتمسكها بهذا الكتاب الذي صقل النفوس، و هذب الطباع ، و طهّر العقول من رجس الوثنية وعطن الجاهلية وألف بين القلوب و جمع الكل على كلمة واحدة توحدت فيها غاياتهم و بذلوا من أجلها مهجهم و أرواحهم .

- توحيد لهجات اللغة العربية :

كانت للغة العربية لهجات مختلفة تحتوي على الفصيح والأفصح والرديء والمستكره، وكانت القبائل العربية مُقيدة بلهجتها حتى إن القرآن الكريم نزل على سبعة أحرف من أجل التخفيف على العرب في قراءته و تلاوته، ولا شك أن لغات العرب متفاوتة في الفصاحة و البلاغة، و لذلك نجد عثمان رضي الله عنه قد راعى هذا الجانب في جمعه للقرآن الكريم و قال للجنة الرباعية: « إذا اختلفتم أنتم فاكتبوه بلسان قريش فإنه إنما نزل بلغتهم».

---

[1]- سورة الزخرف، الآية 03 .
[2]- سورة الشعراء، الآية 195 .
[3]- سورة الزمر، الآية 28.
[4]- سورة الحجر، الآية 09.

و لقد أدى اختلاف هذه اللهجات و تباعدها إلى صعوبة الفهم بين القبائل، ويشهد لذلك قول علي رضي الله عنه لرسول الله صلى الله عليه و سلم وقد سمعه يخاطب بني نهد فيمن وفد عليه من قبائل العرب عام الوفود: « يا رسول الله، نحن بنو أب واحد، ونحن نراك تكلم وفود العرب بما لا نفهم أكثره، فقال: أدبني ربي، فأحسن تأديبي، وربيت في بني سعد».[1]

- تهذيب اللغة العربية :

تُعتبر لُغةُ أَيِّ أُمّةٍ صورة صادقة لذوقها العام وطبيعتها، وإذا كان للبقاع تأثير في الطباع، فمّما لا ريب فيه أن اللغة تتأثر كذلك حسب الناطقين بها، والعرب أمة أكثرها ضارب في الصحراء، لم يتحضر منها إلا القليل، فلا جُرم كان في لغتهم الخشن الجاف، و الحوشي الغريب .

ولقد أراح القرآن الكريم اللغة من التقعر في الكلام والغريب والألفاظ الحوشية الثقيلة على السمع، وإنّ من يتأمل الأدب الجاهلي ويتدبره يزداد إيمانا بما للحضارة من أثر في ألفاظ اللغة، مثل "جحيش" و " مستشزرات" و "جحلنجع" وما إلى ذلك ممّا ينفر منه الطبع و السمع.

كما أزال القرآن الكريم كثيرا من الألفاظ التي تُعبر عن معان لا يقرها الإسلام ومن ذلك، نذكر :

ـ المرباع: وهو ربع الغنيمة الذي كان يأخذه الرئيس في الجاهلية.

ـ النشيطة: وهي ما أصاب الرئيس قبل أن يصير إلى القوم .

ـ المكس : دراهيم كانت تؤخذ من بائعي السلع في أسواق الجاهلية[2].

- إثراء و تنمية اللغة العربية :

لقد أضاف القرآن الكريم نموذجا للتعبير بالعربية لم تعرفه اللغة العربية من قبل، نموذجا له الخلود والبقاء لا تمسه يد التغيير والتحريف، و قد كانت العربية قبل نزول القرآن الكريم تُصنف إلى شعر ونثر، فلما نزل القرآن صارت نماذج التعبير اللغوي في العربية ثلاثة: قرآنا وشعرا ونثرا، كما استحدث القرآن الكريم أسماء جديدة من ذلك ما يعرف بالألفاظ الإسلامية التي جاءت تعبيرا عن المعاني الإيمانية الجديدة التي لم يكن للعرب معرفة بها، و من ذلك :

[1] عبد الرؤوف المناوي، فيض القدير شرح الجامع الصغير، ج6، ط2، 1972، ص235.

[2] - محمد محمد دواد ، العربية و علم اللغة الحديث، القاهرة: دار غريب، 2001، ص 39.

ـ **الإيمان**: كان بمعنى التصديق مطلقا، ثم صار له المعنى الشرعي أن تُؤمن بالله وملائكته و كتبه ورسله و اليوم الآخر وتؤمن بالقدر خيره وشره.
ـ **الكفر**: كان بمعنى الستر والتغطية مطلقا، ثم صار له المعنى الشرعي تكذيب الرسول (صلى الله عليه و سلم) في شيء مما جاء به.
ـ **الصلاة :** كانت بمعنى الدعاء مطلقا، ثم صار لها المعنى الشرعي المعروف.
ـ **الزكاة :** كانت بمعنى النماء مطلقا، ثم صار لها المعنى الشرعي القَدْر الواجب إخراجه لمُستحقيه في المال الذي بلغ نِصابا مُعينا بشروط معينة.
ـ **الحج :** كان بمعنى القصد مطلقا، ثم صار له المعنى الشرعي القصد إلى البيت الله الحرام لأداء مناسك الحج.
ـ **المغفرة**: كانت بمعنى الستر مطلقا، ثم صار لها المعنى الشرعي الصفح والعفو.[1]

2 ـ تعليم اللغة العربية في الجزائر :

تعيش الجزائر واقعا لغويا حرجا تجسد في صراع لغوي تتجاذبه أطراف أربعة: اللغة العربية الفصحى، والعامية، واللغة الفرنسية واللغة الأمازيغية.
ويعتبر هذا الصراع من مخلفات الاستعمار الفرنسي الذي عمل على محاربة اللغة العربية و تهميشها و إحلال الفرنسية بدلا منها، ممّا أضطر الجزائري لاستعمال العامية للحفاظ على هويته العربية الإسلامية، إلا أن الجزائر مازالت إلى يومنا تعاني من هذا الصراع، فالحديث عن الواقع اللغوي في الجزائر يصدم بمشكلة كبيرة تتمثل في: إهمال اللغة العربية الفصحى و زحف العامية التي أخذت تتسلل إلى المؤسسات التعليمية والإعلامية والثقافية، إضافة إلى الفرنسية التي تعمل على منافستها في ميدان التعليم (العلمي و التقني) و في بعض المعاملات الإدارية وفي الاستعمال اليومي عند الفئة المثقفة من الشعب[2].
وتعد مشكلة تعليم و تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من القضايا الصعبة التي لا يزال السؤال بخصوصها مطروحا، ذلك أنّ أزمة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية بجميع مستوياتها عميقة، وهي تزداد مع مرور الوقت استفحالا و ترديا.
وخير دليل على ذلك، المناهج و البرامج السائدة حاليا التي تعكس بوضوح الواقع اللغوي، إذ أن الطالب الذي يقضي مدة طويلة في دراسة اللغة العربية يجد

[1] ـ المرجع السابق، ص 36 -37 .
[2] ـ المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة اللغة العربية، العدد الخامس، 2001، ص 148.

نفسه رغم ذلك غير قادر على معرفة بنيتها الأصلية و لذلك تعترضه عند استخدامها صعوبات جمة، مما يجعله غير قادر على استعمالها بشكل جيد أثناء التواصل والتحاور .

كما تعيش اللغة العربية اليوم ظروفا صعبة في مؤسساتنا التعليمية (التعليم الإبتدائي، المتوسط، الثانوي والتعليم العالي)، وفي مختلف المنابر الثقافية والإعلامية [1]، فالمتتبع المهتم يستطيع حين يستعرض حال العربية الفصحى في الجزائر على غرار البلدان العربية أن يجزم بأن هذه اللغة تشهد أزمة حادة تتمثل في عزلتها مفردات و تعبيرات عما يجري على ألسنة الناس في كل مكان، فالكثير مما يستخدمه الجزائريون و يشربونه ويأكلونه مُستورد، فهو إذا موضوع بلفظه الأجنبي ومن ثم يعرفه الناس بتلك الألفاظ الدخيلة على اللغة العربية، و هذه محنة أخرى من المحن التي ابتليت بها اللغة العربية.[2]

إنّ الطلاب الذين أُتيحت لهم فرصة اكمال دراستهم في أي بلد في الغرب، لا يكادون يمضون سنة أو أقل حتى نجدهم يتقنون لغة ذلك البلد، قراءة وكتابة وحديثا.

بينما يأتي طلاب آخرون إلى بلدنا ليتعلموا اللغة العربية الفصحى، فيقضون الأعوام ثم يبقون بعدها غير قادرين على القراءة الصحيحة أو الكتابة السليمة، أو الحديث الخالي من التلوث اللغوي .

لقد اتّسم نمط التعليم القديم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة في المدارس الجزائرية بالثبات والاستقرار والسكون[3]، فالمتصفح لمناهج اللغة العربية القديمة الموجهة للأستاذ يرى فيها جملة من النقائص غطتها بعض الحسنات التي تسعى لتنمية المهارات والقدرات والتي من شأنها أن تحقق من خلالها جملة من الأهداف وهي نتائج متوقعة من المتعلم بعد مدة تكوينية وكأنه بفضل المعلم يقوم باستحضار التراث الأدبي ونقله وحفظه أي نقله إلى المتعلمين وفق التسلسل المنطقي من البسيط إلى المركب ومن الخاص إلى العام ومن المحسوس إلى المجرد.

---

[1] - عبد العزيز العماري، اللسانيات و تعليم اللغة العربية و تعلمها، الرباط: منشورات عكاظ، 2002، ص45.

[2]- كارم السيد غنيم، اللغة العربية و الصحوة العلمية الحديثة، القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع والتصدير، 1990، ص 31.

[3] - مذكور مليكة، تعليمية الفلسفة، مجلة القلم، جامعة السانيا، وهران، العدد 25، 2012، ص510 .

لذا فقد تميز هذا النظام التعليمي بطريقة التلقين والحث على الحفظ والاستظهار وكأن لهذا النظام التعليمي منهج يزرع ثقافة الطاعة والسكون وهزيمة الذات، و إحباط فطرة الإنسان في حب الاستطلاع والتساؤل.[1]

ومن عوامل انحدار مستوى التعليم باللغة العربية ما يؤخذ على التعليم المغلق في حد ذاته، إذ لا يزال مقيدا بمكان واحد هو المدرسة، و هو أيضا مقيد بوقت معين للتعلم.

يعجز المثقف الجزائري والدارس والمتعلم أن يستخدم هذه اللغة الجميلة في نشاطه وإنتاجه فيختار اللغة الأجنبية ليستعرض بها عضلاته اللغوية الفكرية أمام الآخرين، وهذه هي الطامة الكبرى، ضعف اللغة في صفوف المثقفين من الأدباء و الشعراء الذين أصبحوا اليوم يتزلقون إلى مهاوي العجمة و اللهجات المحلية.[2]

ونحن نرى كيف يُعاني طلبة الأدب العربي في التعليم العالي، على سبيل المثال من صعوبات جمة ، لعل أبرزها ضعف الجانب اللغوي عند هؤلاء المتعلمين وهذا ما يتراءى بالفعل من خلال الامتحانات، وما يصادف المصحح (الأستاذ) من أخطاء اللغوية متكررة، حتى في كتابة أبسط الجمل والعبارات، فضلا عن ضعف معارفهم، ناهيك عن الصدفة والتوجيه العشوائي في تحديد التخصص الأنسب للطالب الناجح في شهادة البكالوريا الذي قد يقضي أعوامه الدراسية في الكسل واللامبالاة والإهمال، لأنه وجد نفسه مُضطرا على متابعة تخصص لا يميل إليه. وهذا ما ينجر عنه غيابه المتكرر خاصة في المحاضرات، كما تعوّد التلاميذ أو الطلبة على الاستسلام إلى ما يشرحه الأستاذ و يقدمه و يعرضه من نظريات وأفكار وتصورات، فقلّما نصادف طالبا يُخالف أو يُناقش أستاذه في رأي، أو يحاوره أو يعبر عنه[3].

1.2 - اللغة العربية و عملية التعريب في الجزائر :

اعتبرت فرنسا الجزائر مقاطعة فرنسية منذ 1848 بموجب القرار المؤرخ في 09 ديسمبر 1948، وحاولت بشتى الطرق محو كل ملامح الشخصية الجزائرية، ومن بين الطرق التي استعملتها لبلوغ هدفها إلغاء التعليم باللغة العربية

[1] - قاسم عبد عوض المحبشي، الفلسفة والإنسان العربي في القرن الحادي والعشرين، بغداد: بيت الحكمة، 2002، ص 728.

[2] - فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دمشق: دار الفكر المعاصر، 1999، ص111.

[3]- عبد الكامل أوزال، القراءة والتعلّم، مكناس ، المغرب: مطبعة سجلماسة الزيتون، 2012م، ص: 130-131 .

و فرض اللغة الفرنسية في المعاهد التعليمية والإدارات لدمج الشعب الجزائري كليا في المنظومة الفرنسية.

وعندما نتحدث عن واقع التعريب في الجزائر قبل الاحتلال، فإن العربية في الجزائر راسخة الجذور بالمعنى الاجتماعي و الثقافي واللغوي.

ولعل من أهم الأسباب التي يسّرت ذيوع وانتشار العربية هو انتماء اللغة البربرية التي كان يتكلم بها السكان الأصلاء في الجزائر إلى أسرة اللغات السامية أي اللغة العربية القديمة، و يذكر عثمان سعدي في كتابه " عروبة الجزائر عبر التاريخ" ما يلي : « إنني صرت مُتيقنا بعد الدراسات اللغوية المقارنة بين العربية و البربرية أنّ اللغة البربرية ليست إلاّ إحدى اللهجات العربية القديمة التي تفرعت عن اللغة العربية الأم .... »[1]. و قد نجحت تلك السياسة بدرجات متفاوتة في العالم العربي وتراوح هذا النجاح بين المحاولة الاستعمارية الكاملة للشعوب المستعمرة في لغتها وثقافتها كما هو الحال في الاستعمال اللاتيني[2]، فأما عندما نتحدث عن واقع التعريب في الجزائر بعد الاستقلال فتعتبر اللغة العربية من أرقى اللغات ولكن يجب أن لا ننسى كمال اللغة العربية يكاد يكون كمالا ذاتيا، فنحن لا نعرف حتى تطورها من مرحلتها البدائية الأولى إلى ما أصبحت عليه في العصر الجاهلي، لا نعرف مدى التفاعل بينها في مراحلها الأولى و بين المستوى الحضاري للمجتمع الذي نشأت فيه[3]، فكان التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي يسير كله باللغة العربية من بدايته إلى نهايته، وكان مزدهرا إلى حد كبير كما يقول المؤرخون الفرنسيون أنفسهم، و لكن بعد الاحتلال بقليل بدأ هذا التعليم يتدهور شيئا فشيئا نظرا للتخريب المتعمد لمؤسساته وأوقافه ومعاهده، وبذلك أزيحت اللغة العربية شيئا فشيئا من جميع معاهد التعليم ماعدا بعض الزوايا، و بعض الجوامع الإقليمية، وأصبحت اللغة الفرنسية هي وحدها لغة التعليم في المدارس والمعاهد التي كانت موجودة في

---

[1]- عثمان سعدي، عروبة الجزائر عبر التاريخ ، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1982، ص 93.

[2]- محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث مع معاجم للألفاظ المعربة، القاهرة: دار الفكر العربي، 1990، ص 271.

[3]- عبد الله شريط، من واقع الثقافة الجزائرية، ط2، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981، ص37.

الجزائر قبل الاحتلال أو التي أنشأها الاحتلال فيما بعد منذ بداية الاحتلال عام 1830 إلى نهاية 1962.[1]

لذا، سنقدم مسحا شاملا لواقع الجامعة الجزائرية منذ دولة الإستقلال إلى يومنا هذا عبر كل المستويات والطرقات التى عاشت الجامعة مخاضها وما تولّد عنها من تكرار و انتكاس، وإنّ الواقع في بُعده الحقيقي يُعطي لنا الوضع القائم كما هو، والذي شهد عدّة مراحل، نذكر منها اثنين: [2]

المرحلة الأولى :

وهي مرحلة الستينات، حيث تُشكل قضية التعريب الوطني منذ فجر الاستقلال الوطني عام 1962 في الجزائر، فغداة الاستقلال الوطني كان الوضع اللغوي فيها تسوده الفرنسية الشاملة في كل مرافق الحياة تقريبا ، لذلك بدأت الجزائر عملية التعريب سواء في التعليم أو الإدارة أو الثقافة و وسائلها أو المحيط الاجتماعي من الصفر تقريبا .[3]

ومن الجدير بالذكر أن جامعة الجزائر قد تأسست سنة 1901 وكانت غالبية طلابها من أبناء المستوطنين الفرنسيين، والثورة التي ينبغي أن تقوم الجامعة بها زيادةً على دمجها الاجتماعي والسياسي في محيط البلاد بواسطة الأحزاب و الخدمة الوطنية أو التجنيد، تقوم على أساس نفس المبدأ وهو الدمج في المحيط الوطني عن طريق الدراسة أي مواد التدريس واللغة التى يُدرّس بها[4]، حيث تعتبر هذه المرحلة أسيرة الموروث الفرنسي، جامعة واحدة ومركزان جامعيان وأربع مؤسسات عليا، فأما الجامعة الوحيدة فكانت جامعة الجزائر، أين افتتح بها فرع مُعرّب في كلية الحقوق عام 1967[5].

المرحلة الثانية :

وهي مرحلة السبعينات، فلقد ورثت هذه المرحلة إرث الستينات بحيث خرج الرعيل الأول مُعرّبا مائة بالمائة، فتزود الطالب أو التلميذ بمعارف تعتمد الزينة اللفظية والشكلية والتي لا روح لها[6].

---

[1]- تركي رابح عمامرة، مكانة اللغة العربية في التعليم العام و العالي و الجامعي، مجلة اللغة العربية، العدد الممتاز، 2005، ص 337 .

[2]- صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر: دار هومه، 2004، ص 17.

[3]- تركى رابح عمامرة، المرجع نفسه، ص 339 .

[4]- عبد الله شريط ، المرجع السابق، ص 44.

[5]- صالح بلعيد، المرجع نفسه، ص 17.

[6]- صالح بلعيد ، لماذا نجح القرار السياسي فى الفتنام وفشل في ...؟ الجزائر: دار هومة، 2000، ص 173.

وأدرك الرئيس هواري بومدين في فترة حكمه أهمية التعريب وجعله على رأس الثورة الثقافية التي قام بها، و من أهم القرارات التي اتخذها في هذا المجال نجده : وضع اللغة العربية في مكان اللغة الفرنسية في مختلف مؤسسات الدولة و قطاعاتها (الإدارات، الجامعات، المحكمات)، كما شرع قطاع التربية في عهده بمحو الأمية باللغة العربية، و تعريب العلوم الإنسانية في الجامعة الجزائرية و أخيراً توفير الظروف المادية و المعنوية اللازمة للسير في عملية التعريب.

ولا يفوتنا عند حديثنا عن مكانة اللغة العربية في التعليم العالي والجامعي كلغة تدريس وتحصيل أن نوضح استراتجية الجزائر في تعريب التعليم العالي والجامعي التي جاءت متماشية مع تصريحات رئيس الحكومة أحمد بن بلة، الذي قال :« نحن عرب ، نحن عرب ، نحن عرب ، ثلاث مرات»[*] .

وهي تقوم على الأسس التالية:

- يشكل توحيد التكوين باللغة العربية هدفا أساسيا في مختلف مراحل نظام التربية والتكوين، كما جاء في قرارات المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير سنة 1979.
- القيام بتنفيذ برامج تعريب لغة الأساتذة الجزائريين.
- تطوير سياسة وطنية للكتاب الجامعي باللغة العربية.

2.2 ـ أهم المجالات التعريب :

تعتبر قضية التعريب قضية قديمة وحديثة في الوقت نفسه، قديمة لأن الاستعمار الفرنسي حاول القضاء على الهوية الجزائرية فكانت اللغة العربية هي المستهدفة أساسا لأنها كانت تمثل أحد الثوابت الأساسية لهذه الهوية، وعلى هذا الأساس عملت الجزائر على تعريب بعض المجالات والتي أهمها: التلفزة، الإذاعة، الصحف، الجرائد والمجلات.

أ ـ تعريب التلفزة :

إن للتلفزة جاذبية كبيرة مقارنة بوسائل الإعلام الأخرى، فإن التلفزيون يُمثل الأداة الرئيسية لتعلم اللغة العربية و نسبة الأمية تمثل 80% من مجموع السكان، فعن طريق الصورة و الصوت وبأسلوب فني جذاب يمكن تقديم خدمات كبيرة في تعلم اللغة العربية، ولهذا نلاحظ أن الحكم على نجاح برنامج ما يُقاس باللغة التي

[*] ـ قال بن بلة هذه العبارة الشهيرة " نحن عرب" في خطابه الذي ألقاه عند استقباله في مطار تونس بعد إطلاق سراحه سنة 1962.

يُقدّمُ بها، و لهذا فإن القنوات التلفزيونية العربية تسعى بشكل متفاوت على تعليم مبادئ اللغة العربية.[1]

ب - تعريب الإذاعة :

يعد الإرسال من أهم وسائل الاتصال الجماهيري، ولقد لجأت إليه الجزائر قبل الاستقلال، و على ذلك اعتبر البث الإذاعي من أهم وسائل الإعلام في نشر وتعميم اللغة العربية منذ إنشائه إلى اليوم، فكانت الإذاعة أفضل وسيلة في تعليم وتعميم اللغة العربية لأسباب أهمها:

- أنها تخاطب عامة الناس، فهي لا توجه خطابها للمثقفين فقط على عكس الصحف التي تتطلب حسن القراءة ، فضلا على تنوع البرامج التي تمس الحياة اليومية للمواطن مباشرة، فالبرغم من ارتفاع نسبة الأمية إلا أن الشعب كانت لديه قدرة استيعابية كبيرة للغة العربية الفصحى فكانت في شكل حصص تعليمية و إخبارية جعلت فئة من الشباب تتبعها و تتزود بثروة لغوية مفيدة في الدراسة.[2]

ج ـ تعريب الصحف و الجرائد و المجلات :

خضعت الجزائر فترة طويلة للاستعمار حيث تراجعت فيها اللغة العربية وكانت الفرنسية هي لغة الصحافة والإدارة، وهذا ما دفع بعض الوزارات الخاصة بالثقافة والتعليم إلى المساهمة في عملية التعريب هذه، فبعد جريدة الشعب التي ظهرت في 1962، تم إخراج مجلة الثقافة سنة 1970. وقد لعبت هذه الصحف والمجلات و الجرائد دورا هاما في إثراء حركة التعريب وتثقيف وتوعية الجماهير، وتعريف المواطن البسيط ببعض المصطلحات في جميع الميادين.[3]

د - تعريب التعليم :

بذلت الجزائر مجهودات جبارة في سبيل تعميم عملية التعريب في جميع مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي والتعليم العالي).

- أولا : تعريب التعليم الابتدائي :

فمن مستلزمات التعريب أن تبدأ عملية التعريب في المدارس الابتدائية، لأن هذه المرحلة هي الأنسب لغرس قواعد اللغة وفنونها في ملكة الطفل العقلية فتترسخ

---

[1]- حسين قاري، وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية في الجزائر، يوم دراسي حول وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية، الجزائر، 2004، ص 76.

[2] - المرجع نفسه، ص 75-76.

[3]- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1993، ص 44.

وتصبح لغة التفكير، ويستلزم هذا تعليمها في أولى المراحل التعليمية قبل غيرها من اللغات، وكما يقول عبد الله شريط: «عقل الطفل يُطبع باللغة التي يتعلمها ويستعملها قبل غيرها من اللغات» [1].

ففي أول دخول مدرسي للجزائر بعد الاستقلال و ذلك في سنة 1962 - 1963 عملت وزارة التربية على إدخال اللغة العربية في المستويات التعليمية من الابتدائي حتى التعليم العالي بحجم معين من الساعات، حيث بلغت سبع ساعات في الأسبوع في التعليم الابتدائي وخمس ساعات في التعليم المتوسط والثانوي[2]، لكن هذه الإجراءات لم تطبق بانتظام في تلك السنة، أما في الدخول المدرسي الثاني 1963-1964، فقد تقرر تعميم هذه العملية على المناطق التي لم يشملها التعريب، فارتفع مُجمل مُعلمي العربية إلى 4303 من أصل 26582.

أما خلال سنة 1969، فقد أنشأت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، و وضعت خطط رائدة في المجال التربوي وتجسدت خلال عشر سنوات، من أهدافها :

- جعل اللغة العربية في سائر مراحل التعليم .
- لا تستعمل اللغة الفرنسية إلا كمادة أجنبية.
- تعريب المدارس العليا و معاهد تكوين المُكوّنِين.

وخلالها أجمعت معظم الأطراف على التعريب الشامل بكل مراحله الابتدائي، المتوسط و الثانوي ثم ينقل إلى الجامعة.[3]

- **ثانيا: تعريب التعليم المتوسط:**

يقتضي نجاح التعريب في المرحلة الابتدائية نجاحه في المرحلة المتوسطة، لأن الذي يُبنى على الصحيح يكُون صحيحا، ففي مرحلة التعليم المتوسط كانت المواد الأدبية تُدرس بالعربية عدا الجغرافيا، في حين كانت تدرس المواد العلمية بالفرنسية.

أما في سنة 1973، فقد تم تعريب ثلث الأقسام في مستوى السنة الأولى في جميع مؤسسات التعليم العام. وفي سنة 1974 عُرب ثلث التعليم المتوسط ولهذا

---

[1]- عبد الله الركيبي، الفرانكفونية مشرقاً ومغرباً، الجزائر: دار الكتاب العربي، 2010 ، ص 274.

[2]- عبد الرحمن سلامة ، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الجزائر: الشركة الوطنية للتوزيع والنشر، 1981، ص 73.

[3]- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1993، ص 94.

يرى الكثير من الباحثين والمُثقفين أن سنة 1976 هي سنة ميلاد المدرسة الجزائرية باستعادة لغتها وتجسيد التعريب على مستوى عدة متوسطات.[1]

- **ثالثا : تعريب التعليم الثانوي :**

كان التعليم الثانوي مُغايرا للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، حيث كان يعاني من قلة الإطارات المُعرّبة، فالمستعمر لم يسمح للجزائريين بمواصلة التعليم بقدر تمكنهم من ممارسته في التعليم الثانوي بعد الاستقلال[2].

وأبرز ما تم في هذه المرحلة هو إنشاء ثانوية معربة، حيث تدعمت السنة الأولى المعربة بالكتب و وضع المناهج و تكوين المُعلمين و رفع مستوياتهم عن طريق الندوات والملتقيات.

ونلاحظ من خلال هذه اللمحة حول مسيرة التعريب في الجزائر في كل من المرحلة الابتدائية و المتوسطة و الثانوية، تحقيق نتائج إيجابية في هذا المجال.

- **رابعا : تعريب التعليم العالي :**

كان التعريب في التعلم العالي مُشابها للمراحل السابقة، حيث سار بخطوات بطيئة خلال العقد الأول من الاستقلال، حيث لم يكن في جامعة الجزائر سنة 1962 سوى قسم الدراسات الاستشراقية ثم تطور مع إنشاء معهد اللغة العربية سنة 1964، إلى جانب قسم مُعرّب في مدرسة الصحافة و قسم مُعرّب للتاريخ، وتدعيما للتعريب تم انشاء في ماي 1964 المدرسة العليا للترجمة وكان الغرض منها تهيئة مترجمين.[3]

كما وضعت الوزارة خطة شاملة لإصلاح التعليم العالي، و اتخذت تدابير هامة في شأن التعريب، حيث أجبر كل طالب يدرس بلغة أجنبية على متابعة دروس باللغة العربية في مادة تخصصه، وأتبعه قرار ينص على تعريب العلوم الدقيقة (الرياضيات ، الفيزياء ، العلوم الطبيعية) ، بحيث لم يتم التعريب الشامل إلا في سنة 1980 أين تقرّر تعريب كل العلوم الاجتماعية والإنسانية تعريبا كاملا.[4]

---

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم: مبادئ و نظام دروس الشهادات الجامعية الجديدة، الجزائر، 1972، ص 128.

[2]- الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص 72.

[3]- رابح تركي، جهود الجزائر في تعريب التعليم العالي و الجامعي، المرجع السابق، ص 88.

[4] - بلقاسم مولود قاسم نايت، اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالي وأساليب النهوض بها في الجزائر، مجلة الثقافة، ع 101، الجزائر، 1989، ص 25.

3.2 ـ مشكلات التعريب في الجزائر :

تُعد الجزائر من الدول التي تسعى إلى تعريب ميادين العلم والتكنولوجيا، إلا أن هذا المجال يتطلب إمكانيات مادية و بشرية، فتعريب العلوم التجريبية بصفة عامة مرهون بتوفر الوسائل والإمكانيات المتاحة لكن نجد أنّ هذا التعريب يصطدم بمشاكل كثيرة منها:

ـ غياب القرار السياسي الواضح وتردد بعض مسؤولي التعليم العالي وعدم اقتناعهم بجدوى التعريب بحجة عدم استيعاب اللغة العربية للعلوم .

ـ غياب خطة منهجية لتعريب تدريجي و شامل.

ـ نقص الكفاءات العلمية المُعربة و استخدام الأستاذ الأجنبي في التعليم.[1]

ـ بطء حركة التعريب رغم الحاجة المُلحّة لوضع المصطلحات في مختلف الميادين العلمية.

ـ اختلاف المصطلحات التى تم وضعها و تعريبها.

ـ الافتقار إلى مراجع علمية عربية في مختلف العلوم. [2]

تعيش الجزائر أزمة في المصطلح نظراً لبطء حركة التعريب واختلاف المصطلحات التى تم تعريبها في الوطن العربي وذلك بوضع كلمتين أو أكثر لمفهوم علمي واحد، ومن أمثلة ذلك كلمة "Téléphone" و التي استقرت بالنطق الأجنبي في جل الدول العربية بحيث ينطقونها " تِلِفُون " بدل المصطلح المعرب المُقابل لها وهو الهاتف.

إضافة إلى ذلك، فوضع المصطلح العلمي له منهجيات مُتفاوتة و متضاربة باختلاف الدول و المجتمعات العلمية وهذا راجع إلى:

ـ الامتداد الجغرافي للعربية بين قارتي إفريقيا وآسيا، فيستعملها أكثر من مئتي مليون عربى.[3]

ـ غياب هيئة لغوية أو علمية واحدة تضطلع بوضع المصطلحات في الوطن العربي، فهذه المصطلحات تصنعها مؤسسات وهيئات وجهات مُتنوعة ومُتباينة لكل منها مناهجها و نظرياتها.

---

[1] - سعيد كناي، تعريب العلوم و دوره في التنمية في الوطن العربي، مجلة اللغة العربية، ط 3، 2000 ، ص 60.

[2]- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ط 14، بيروت: دار الملايين، 2000، ص 350.

[3]- صالح بلعيد ، نحو إستراتيجية عربية لنشر المصطلح الموحد، مجلة اللغة العربية، ط10، 2004، ص84.

ـ عدم اختيار قبول المصطلحات الجديدة، فالمصطلحات الموضوعة قد تبقى حبرًا على ورق وتظل في بطون المعاجم والكتب.
ـ غياب الالتزام بما تقره المؤسسات المصطلحية.[1]

ومن المشاكل المتعلقة بالأستاذ،

يعتبر الأستاذ حجر أساس عملية التعليم العالي بمختلف فروعه، فهو العنصر الذي تُبنى عليه المنظومة التربوية أيا كانت، لأنه أحد أركانها الأساسين، يقول حمود أحمد السيد: "لا يخفى على أحد منا ما للمدرس من دور فعّال في إنجاح عملية التعريب، ولكي يكون مُسهما في عملية التعريب، لابد من أن يكون مُزوداً بالآتى:

- التمكن من اللغة العربية.
- التمكن من الأجنبية.
- التمكن من مادة تخصصه.
- التأهيل التربوي .[2]

و من بين العراقيل والعَقَبات التي وقفت في وجه التعريب، نذكر ما يلي :

- غياب مصطلحات عديدة، و لكنها غير دقيقة أي لا تؤدي المعنى المطلوب.
- عدم إتقان الميكانيكي، الطبيب أو البائع للغة العربية وجهل مصطلحاتها.
- وجود مصطلحات و لكن لا تُستغل لأسباب مختلفة.

كما تعرضت الصحافة لتعريب سريع جدا يتماشى وطبيعة عملها الذي لا يحتمل الانتظار، إذ يجب نقل الأخبار إلى الجمهور في أسرع وقت ممكن، الأمر الذي يدفع بالصحافي إلى اللجوء إلى الترجمة أو التعريب عندما لا تتوفر الوسائل اللغوية اللازمة، و خير مثال عن المصطلحات التي استجدّت أو أُستحدثت بسبب الحاجة، لغة الرياضة التي تستعملها الصحافة الرياضية في كرة القدم و التنس و غيرها من الرياضات .

وعليه تعتبر هذه التجربة اللغوية غير علمية وإنها ارتجلها الصحفيون ارتجالا لتلبية الحاجة المُلحّة و هي إرضاء المُشاهد.[3]

---

[1]- علي بلقاسم، علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، الجزائر: مكتبة ناشرون، 2008 ، ص 194-203 .

[2]- ندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، تعريب التعليم العالي: قضية و مستلزمات، الخرطوم 1998، ص 58-59 .

[3]- إبراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن، ط 3، بيروت: دار العلم للملايين، 1968، ص 233 - 285.

خلاصة :

لقد حاولنا في هذا الفصل الإلمام بموضوع ماهية اللغة العربية و نشأتها، ومن الآراء المتباينة التي قابلتنا، نجد أنّ التمسك باللغة الفصحى ليس تعصبا منا بل مبدأ تفرضه الغاية النبيلة والهدف السامي المشترك، إذ أنّ اللغة الفصحى هي الفضاء الوحيد لتلاقي الفكر الجماعي لأفراد المجتمع، كما أنها لغة الدين الإسلامي ولغة القرآن، وعندما نأتي إلى مسألة التعريب في الجزائر، نجد أنها شهدت صراعات عدة بين مُؤيدين لها ومُعارضين، ويعود ذلك إلى تأخر بداية مشوار التعريب نوعا ما، كما أن عدم نجاح التعريب في جميع الميادين يعود أيضا إلى انطلاقه من لا شيء، إذ أنّ أغلبية الشعب الجزائري كان يجهل اللغة العربية عدا فئة قليلة تكونت في مختلف البلدان العربية.

الفصل الثاني

تعليمية اللغة العربية وأهمّ استعمالاتها

تمهيد :

كانت اللّغة العربية في ماضي أمتنا لغة رقيّ وحضارة عظيمة، تخطّت حدود رقعة البلاد العربيّة الإسلامية لكونها اللّغة التي نزل بها القرآن الكريم؛ فقد اختارها الله عزّ وجلّ لتكون آخر كتبه لغة هذا القرآن {إنّا جعلناه قرآنا عربيّا لعلّكم تعقلون}[1]. وهذا الاختيار من الله عزّ وجلّ للّغة العربية لم يكن من باب الصّدفة؛ إنّما يعود إلى ما تمتاز به من مرونة واتّساع، وقدرة على الاشتقاق والنّحت والتّصريف وثراء في المفردات والصيّغ والتّراكيب وغير ذلك.

كما لا تعتبر اللّغة العربية وسيلة للتّفاهم والتّواصل فحسب؛ بل هي المُعبّر الصّادق عن قيم الأمة العربية وحضارتها، والحافظ على تراثها وكيانها، ممّا جعلها تسمو إلى أعلى المراتب.

ونظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها اللغة العربية، وجب علينا الاهتمام بالتعليمية لما تسديه للغات من خدمة، إذ يعتبر حقل التعليمية من أهم المجالات التي تهتم بقضايا التدريس اللغوي، من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها، وعلاقتها بالمُعلمين، وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة.

لذا ارتأينا في هذا الفصل أن نتطرق أولا إلى مفهوم التعليمية لغويا واصطلاحا، ثم نذكر عناصر العملية التعليمية، وبعدها ندرس علاقة اللغة العربية بالمواد الأدبية لاسيما في الطور المتوسط.

[1]- سورة الزّخرف، الآية 3.

1- مفهوم التعليمية:

استعملت كلمة تعليمية للدّلالة على ما يرتبط بالتعليم، وذلك من خلال الأنشطة التي تحدث في العادة داخل الأقسام أو في المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدّرس إلى التلاميذ، فهي تهتم بمحتوى التدريس من حيث اختيار المعارف الواجب تدريسها وتنظيمها، كما تهتم بعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها[1].

1.1- مفهوم التعليمية لغةً:

كلمة التعليمية، كما جاء في لسان العرب بمعنى "علم: علّمه العلم وأعْلَمَ إياه مُتعلمه، وفرقّ سيبويه بينهما، فقال: عَلِمْتُ كآذِنْتُ كآذَنْت، وعلّمته الشيء فتعلّم، وليس التشديد هنا للتكثير، ويُقال: تعلم في موضع أعْلَمْ...."[2]

وفي القاموس المحيط "علّمه العلم تعليمًا وعلامًا، ككذاب وأعلمه إياه افتعله... وعلم به، كسمع: شعر والأمر: أتقنه، كتعلمهُ..."[3]

وكلمة تعليمية في العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره[4].

التعليمية كلمة مشتقة من الفعل علّم، يعلم، تعليما، بمعنى درّس،يدرّس تدريسا .

و نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة لمصطلح الديداكتيك و لعلّ السبب في ذلك كما يروي الدّكتور محمد الدريج، راجع إلى تعدّد مناهج الترجمة، ومن

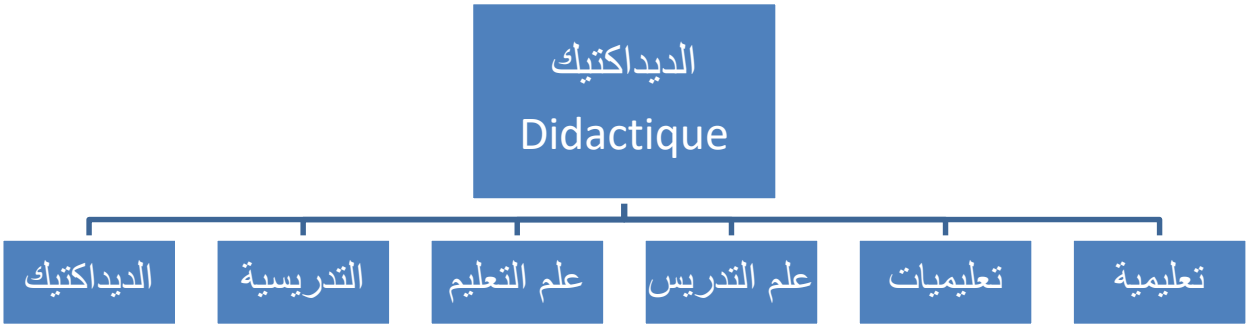
1- جمعة أنطوان، تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان، حلقة دراسية، بيروت : النادي الثقافي العربي، 20 أفريل 2001، ص 20.

2- ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، تح : خالد رشيد القاضي، بيروت: دار صبح، 2009، مادة(علم).

3- الفيروز آبادي: مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث بإشراف محمد العرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8 ،2005،مادة (علم).

4- عابد بوهادي: تحليل الفعل الديداكتيكي، (مقارنة لسانية بيداغوجية)، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، بيروت، المجلد 39، ع2، 2012، ص368.

المصطلحات المستعملة في اللغة العربية: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك...[1]



2.1- مفهوم التعليمية اصطلاحاً:

إنّ الديداكتيك في اللغات الأروبية مشتقة من (Didacticos)، ومعناها: فلنتعلم، أي: يُعلّم بعضنا بعضًا، ومُشتقة من الكلمة الإغريقية (Didaskein) ومعناها: التعليم، وقد حصر تعريفها في اتجاهين: "... يُنظر إليها باعتبارها تشمل النشاط الذي يزواله المدرس فتكون الديداكتيك صفة تنعت بها ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث أساسًا داخل حجرات الدرس... والاتجاه الثاني: هو الذي يجعل من الديداكتيك علماً مستقلا من علوم التربية."[2]

وعرف جان كلود غانيون (Jean-Claude Gagnon) التعليمية في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان (La didactique de la discipline) "ديداكتيك المادة" كما يلي: " إشكالية دينامية " تتضمن:

- تأملا و تفكيرًا في طبيعة المادة الدراسية و كذا في طبيعة وغايات تدريسها.

1- محمد الدريج . عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس ،الرباط ، ع7،مارس 2011.ص 01.
2- المرجع نفسه، ص 2.

- دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها[1].

كما أنّ التعليمية علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، وهي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد و تنظيم و تحسين مواقف التعليم وقد عرّفها آدم سميث (Adam Smith): "خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وهي علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية و كيفية تنفيذها و مراقبتها ..." [2].

ومن خلال هذه التعاريف، يتبين لنا أن التعليمية تتمحور حول المادة الدراسية والبحث في طبيعتها والهدف من تدريسها، ويتم ذلك من خلال استعانتها ببعض العلوم المتصلة بعملية التدريس كعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا، حيث تقدم دراسة نظرية و تطبيقها على أرض الواقع .

2- عناصر العملية التعليمية :

تتضمن العملية التعليمية مجموعة من العناصر والمهمات التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية بحيث تشكل في النهاية نظاما تربويا متكامل اللبنات للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وكذلك لتهيئة جيلا متعلما يُساير ركب التطور العلمي والثقافي قادرا على خدمة مجتمعه، وطامحا إلى مستقبل زاهر مملوء بالإنجازات والنجاحات.

وقد اختلف علماء التربية القائمون على تطوير العملية التعليمية في تعريفهم لها حيث ينظر لها البعض على أنّها: عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل القسم وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فَهُمْ يرون أن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة.

1- رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي و الجامعي، الدار البيضاء، الجزائر،1991، ص39.

2 - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر: دار الهدى، 2012، ص 126- 127

ويعرفها البعض الآخر على أنها: مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن المدرس وعن التلاميذ ولكنها ترتبط بكيفية منطقية وتعاقب بكيفية منتظمة إلى حد الذي يمكننا ان تنبأ بحدوثها في كثير من الأحيان.

ولتحقيق العملية التعليمية يجب أن تتفاعل الأطراف الثلاثة: المعلم، المتعلم والمادة التعليمية (المعرفة).

أ- المتعلم :

يُعدُّ المُتعلّم العنصر الأساسي الأول في العملية التعليمية، فلا تكتمل العملية التعليمية بدون طالب يرغب في التعلم، وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص على التدعيم المستمر لاهتمامات المُتعلّم وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم.

إذ أنّ المتعلم كائن حي نامٍ يتفاعل مع محيطه، وله موقفه من النشاطات التعليمية وله موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وفشله، وله تطوراته بتعلمه، وله ما يحفزه وما يعيقه عن الإقبال على التعلم، إذ له مشروع تعليمي تحصّل عليه بخلاصة خبرته في العائلة و المدرسة.

كما أنّ المتعلم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي[1].

وعليه، فالمتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية و التعليمية ،حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها إلى تربية المتعلم و تنشئه و توجيهه و إعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج و مثمر[2].

ب- المعلم:

إنّ المُعلم هو العنصر الأساسي الثاني في العملية التعليمية، وهو القدوة الصالحة والمثال المهتدى و النموذج المُتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة،

[1] -أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية ، ج2، بيروت : دار النهضة العربية، 2008، ص 20.
[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الأردن: دار الشروق، 2010، ص 45.

وذلك لما لديه من قدرات و مؤهلات ورغبة في التعليم. فإنه يستطيع أن يوجه التلميذ ويساعده على تحقيق أهدافه و رغباته بنجاح، ويعرف أيضا " المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية و مهما كان وضع المناهج فإن المعلم الجيد هو الذي يستطيع تحقيق أهدافه"[1].

ومن المؤكد أن التعليم بالمعنى المحدود جزء من التربية التي تهدف إلى بناء الشخصية، ولكي يتمكن المعلم من أداء هذه المهمة، ينبغي أن تتوفر فيه خصائص علمية وعقلية وثقافية، نذكر منها:

الخصائص الجسمية : أن يكون سليم الصحة، خاليا من الضعف و الأمراض، وأن يكون خاليا من العاهات و العيوب الشائنة كالصم، والعور والتأتأة، وأن يكون نظيفا وحسن المظهر.

الخصائص العقلية: الذكاء، إلهامه بمادته و بما يوجد فيها من نظريات، فضعف المعلم في مادته يجعله يقُصر في تحصيل التلاميذ لها، الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ و المادة ، و أن يكون كثير الاطلاع بغية تنمية معارفه.

الخصائص الخلقية: العطف و اللين مع التلاميذ، الصبر، التحمل، أن يكون مخلصا في عمله و جادا فيه، محبا له.

المادة التعليمية (المعرفة) : فهي تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من معارف و ما يحّصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد، وما يتقنه من مهارات، و ما يستثمره من قدرات و كيفيات في عملية تعلّمه، التي يقوم فيها ببناء معرفته واستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة [2].

كما تعتبر أيضا ركنا أساسيا من أركان عملية التدريس و لا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها، إذ لا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة المعلومات، فمن الضروري

[1] - كنزة بنعمر ، فاطمة الخلوفي ، تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد، ج1، الرباط :منشورات معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب، ماي 2002، ص 33.

[2] - د. أنطون صياح، تعليمية اللغة العربية، المرجع السابق، ص 20.

أن يتيقن المعلم بأن المادة و المقررات الدراسية هي أدوات في يده وفي يد المتعلمين لتحقيق أهداف تحتمها ظروف المجتمع الذي نعيش فيه[1] .

وبمفهوم آخر، إن المادة التعليمية هي مركز العملية التعليمية التقليدية، حيث يقوم مؤلفوا البرامج الدراسية بجمع خزان معرفي في ثنايا الكتب والوثائق ، ومن هنا يأتي عمل المعلم في النقل و التلخيص و الترتيب، فتصبح وظيفته الأساسية حفظ المعلومات و ترديدها ثم ترسيخها في عقل التلميذ .

أما المادة التعليمية الحديثة فتتجاوز هذا الحد الضيق إلى ما هو أدق، و هي في هذه الوضعية خاضعة لشروط و هي :

- يعد البرنامج التربوي فريق ذو خبرة عالية ينطلق من مجموعة من الاهداف ليضع ما يُقابلها من محتويات تكون منظمة على شكل نشاطات مختلفة.

- ينبغي على المعلم أن يختار المادة و يرتب عناصرها حسب أهميتها والأهداف المرجوة و ذلك من خلال حصة تدريسية معينة.

- تحويل المادة الدراسية المعطاة إلى صياغة عملية أقل اعتباطا و أكثر تنظيما و دقة و فعالية.

- يقوم المعلم ببناء صرح المادة وتنظيمها على شكل سلوكات ونشاطات يجريها التلميذ و ليس على شكل ملخصات لمعلومات ، و المادة في عملية التدريس الحديث لا تعتبر إلا وسيلة من وسائل بلوغ الأهداف المحددة[2].

- المثلث التعليمي :

يعبر المثلث التعليمي لـ إيف شوفالار* (Yves chevallard) عن الوضعية التعليمية باعتبارها نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة وهي: المُتعلّم، المُعلّم

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المرجع السابق، ص 43.

[2]- د. أنطون صياح، تعليمية اللغة العربية، المرجع السابق، ص 21.

*- إيف شوفالارد (Yves Chevallard)، عالم وباحث مُختص في تعليمية الرياضيات، فرنسي الأصل، ولد في 01 ماي 1946 بتونس، ويعتبر من أهم الرموز الفرنسية لتعليمية الرياضيات.

والمعرفة، وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقته بالقطبين الآخرين.
تهتم التعليمية بدراسة وتحليل القضايا والظواهر التي تفرزها هذه التفاعلات.

1- المحور المُمثل للعلاقة: "المُتعلّم – المعرفة" (البعد السيكولوجي):

يهتم هذا المحور بآليات اكتساب المُتعلّم للمعرفة، وما قد يَحُول دون هذا الاكتساب من عوائق وصعوبات (كيف يبني التلميذ ما يتعلمه؟ وكيف يعيد استعماله وتوظيفه؟).

2- المحور المُمثل للعلاقة: "المُعلّم – المعرفة" (البعد الابستمولوجي):

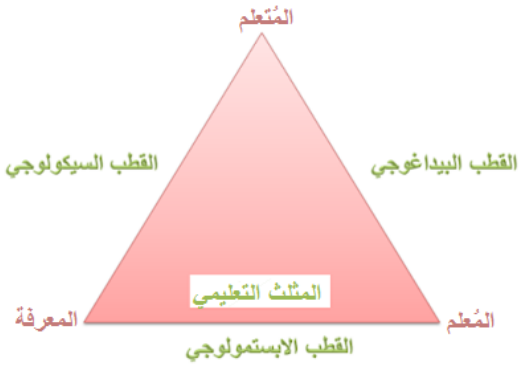
يُعتبر هذا المحور هو المجال المفضل للبحث التعليمي، إذ يتم الاهتمام على هذا المستوى بالمعرفة التي ينبغي تدريسها: مفاهيمها، مواضيعها، مرجعيتها، تنظيم عملية تدريسها...، بعبارة أشمل كيفية إعادة بناء المعرفة وتقديمها في شكل مناهج وبرامج (معرفة مدرسية قابلة للتدريس).

3- المحور الممثل للعلاقة: المُعلّم - المُتعلّم (البعد البيداغوجي)[1]:

يرى إيف شوفالار (Yves chevallard) أنّه يمكن التعبير عن النسق التعليمي بمثلث تتواصل فيه ثلاثة أقطاب وهي: المُعلّم والمُتعلّم والمعرفة (المادة الدراسية)، إلا أن هذا التفاعل يتم التركيز فيه على علاقة هذه الأقطاب بالمعرفة، أي على ما يمكن نعته بالأقطاب الثلاثة لموضوع التعليمية:

- القطب الإبستمولوجي (علاقة : المُعلّم – المعرفة).
- القطب السيكولوجي (علاقة : المُتعلّم – المعرفة).
- القطب البيداغوجي (علاقة: المُعلّم - المُتعلّم).

[1]- الملتقى التربوي، المثلث الديداكتيكي، https://modawanaty91.blogspot.com/2020/07/triangle-didactique.html



المثلث التعليمي لـ إيف شوفالار (Yves chevallard)

3- علاقة اللغة العربية بالمواد الأدبية :

هي علاقة الوظيفة بالمادة والغاية بالوسيلة والثمرة بالشجرة، فاللغة هي مادة الأدب الأولية و وسيلته إلى إدراك غايته التواصلية، والأدب هو ثمرة اللغة و ناتج توظيفها، وحصيلة استثمار عناصرها الأولية، و قواعدها الكلية، لذلك ما نشأت علوم اللغة إلا لإدراك أسرار الأدبية في الأدب، وقوانين الإبلاغية في الكلام، ولوقاية الغاية التواصلية، نفعية كانت أم جمالية ، من أن يصيبها الضعف أو يدركها الاختلال.

لقد ظل الأدب و اللغة في تاريخ ثقافتنا العربية علمين توأمين، و حقلين متقاطعين متكاملين، لا ينفصل أحدهما عن الآخر، ولا يعمل أولهما بمعزل عن الثاني، و لا الثاني دون أن يستهدف الأول. فكان الأديب يُحصّل من علوم اللغة ما تحصل به ملكّته و تستقيم لغته و تستّحكم موهبته.

و كان الناقد هو العالم بفقه اللغة، المُتبحر في علومها، الخبير بأسرار بلاغتها، زيادة على ما يتمتع به من رفعة الذوق و نباهة الفكر[1].

[1] - نوارسعودي، التكامل المعرفي بين علوم اللغة و الأدب، ديباجة :الملتقى الوطني الأول، منبر الحر للثقافة في الفكر و الأدب، 13 فبراير2011،
https://diwanalarab.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%83%D8%A7%D9%85%D9%84-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D9%8A#:~:text=%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8%20%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D9%87%D9%8A%20%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%A9,%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%AB%D9%85%D8%A7%D8%B1%20%D8%B9%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1%D9%87%D8%A7%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D9%88%D9%82%D9%88%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D9%87%D8%A7%20%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A9 .

وكان اللغوي غير منقطع عن معرفة الآداب و لا عاجز عن بلاغة الأداء ، و كان جميعهم يسير على هدي كلمة ابن قتيبة : "من أراد أن يكون إماما في العلم فعليه أن يتبحر في فرع من فروعه، و من أراد أن يكون أديبا فعليه أن يأخذ من كل علم بطرف ..."[1].

أما في زمننا الحاضر فقد شاعت مقولة اتساع العلوم وضرورة التخصص، فاستثمرها المتخصصون في اللغة العربية و آدابها في غير وجهها المستحق ، فبالغوا في الاختباء وراءها لإخفاء التهاون في تحصيل الضروري من العلوم العربية وتحقيق الغاية من المعرفة اللغوية. [2]

1-3 تعليم المواد الأدبية في التعليم المتوسط :

يعتبر قطاع التربية و التعليم من أهم القطاعات التي أولت لها الدولة الجزائرية غداة الاستقلال أهمية كبرى لما لها من فائدة في إعادة بعث وإحياء مقوماتها من جهة والدفع بالبلاد نحو التقدم والرقي من جهة أخرى، وحاولت تنظيم مراحل تعليمية متدرجة و منقسمة إلى أربع مراحل أساسية و هي : مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم العالي، ومن أهم مراحل التعليم هي مرحلة التعليم المتوسط، إذ تعد مرحلة عمرية هامة و حرجة في حياة التلاميذ، تتميز بتغيرات و تقلبات عديدة يمر بها التلميذ، مما يستوجب الاهتمام بهذه المرحلة والتعرف على المستقبلات التي تواجه التلميذ حتى يسهل التعامل معه، وتعتبر هذه المرحلة فاصلة في حياة التلاميذ، و يطلق عليها علماء النفس مصطلح "المراهقة" و يمكن تعريفها بأنها تلك الفترة الغامضة من الحياة التي تمتد من حياة الطفولة إلى بداية مرحلة ظهور خصائص الأنوثة و الرجولة عند الأطفال[3] .

تكمن أهمية مرحلة التعليم المتوسط في كونها تُتيح المزيد من الفرص لكي يحقق التلميذ انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية فضلا على أنها تتيح المزيد من

1- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح. أمحد صقر، بيروت، المكتبة العلمية، 1973، ص 12.

[2]- نوارسعودي، المرجع السابق.

[3] - لويز ج. كابلن، المراهقة: وداعا أيتها الطفولة، تر. أحمد رمو، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، 1998 ص01.

الفرص لتنمية قدرات واستعدادات التلاميذ بما يُعدّهم للاختبار التعليمي أو المهني في المراحل التالية[1] .

ومن هنا نتطرق إلى تعليم المواد الأدبية في هذا الطور :

أولا/ تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط :

مفهوم تعليمية اللغة العربية :

انطلاقا من مفهوم التعليمية ومفهوم اللغة عموما، يمكن تحديد مفهوم تعليمية اللغة العربية والتي هي جزء من تعليمية اللغات، بأنّها: "عبارة عن مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية و تعلمها خلال مرحلة دراسية معينة قصد تنمية معارف التلميذ و اكتسابه المهارات الفردية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات و المواقف التواصلية، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم بالتلميذ باعتماد مناهج محددة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية و تعلمها[2]".

أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية هو تزويد المتعلمين بكفاءة يُمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي ، فلم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنوع، ولا معرفة القواعد النحوية الصرفية فحسب، بل جعله يبلغ أعلى مستوى من الفهم و الإدراك و استعمال المعرفة.

يلجأ المعلمون في أغلب الأحيان إلى الكتاب المدرسي كملجأ أول و أخير لتحركهم منذ بداية العام، فينظرون في محتوياته ويقسمونها على شهور السنة الدراسية، و من ثم يتفكرون بالطرق المثلى للسير حسب الخطة العامة التي رسموها لأنفسهم، لذلك لا مناص من الحديث عن الكتاب المدرسي و محتوياته ، و الملاحظ عن كتب

---

[1]- المرسوم رقم 71- 188 المؤرخ في 30 جوان 1971 يتضمن احداث تكميليات للتعليم المتوسط (جريدة رسمية المؤرخة في 09 جويلية 1971، العدد 56) https://www.joradp.dz/FTP/jo-arabe/1971/A1971056.PDF .

[2]- ليلى بن ميسة ، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة و تقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط - مدينة جيجل نموذجا ، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011/2010.

المرحلة المتوسطة أنها تتضمن العديد من النصوص الأدبية والمتنوعة النثرية منها والشعرية، و قد تضمنت أيضا من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة ما يُنمي عقل التلميذ و خبراته، فيدفعه ذلك إلى تفّهم معانيها و حقائقها بتوجيه من المُعلم و إرشاده .

ومن طرق التدريس نذكر ثلاث طريق أساسية[1] :

أ- الطريقة القياسية:

تأتي فكرة القياس في هذه الطريقة من حيث فهم التلاميذ للقاعدة ووضوحها في أذهانهم ومن ثم يقيس المعلم أو التلاميذ الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة وتطبيق القاعدة عليها، وهي من أقدم الطرائق، تقوم على أساس نقل تفكير المُتعلم من القاعدة العامة إلى الجزئيات. يذكر المُعلّم القاعدة مع الأمثلة الموضحة لها، ثم يأتي بالتطبيقات، وهي طريقة تمتاز بسهولة السير فيها وفق خطواتها المقررة، فالتلميذ الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها، وهي أيضا طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا، وأنها تساعد التلاميذ على تنمية عادات التفكير الجيد، فالتفكير يحتاج إلى المادة وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها التلميذ بدقة إذا أراد أن يطبقها في حلّ المشكلات وتفسير الفرضيات[2].

ب- الطريقة الاستقرائية:

وتنسب إلى الفيلسوف الألماني والباحث في علم البيداغوجيا "يوحنا فردريك هربرت" [3]. (Frederik Herbart)، وهي طريقة نشأت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وتتمثل في انتقال الفكر من الجزئيات إلى القانون العام. يرى "هربرت" (Herbart): "أن العقل البشري مكوّن من مجموعة من المدركات الحسّية التي تتكون نتيجة للأحاسيس التي تأتي بها الحواس، والتي تتّصل بها في

---

[1]- محمد صالح، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، القاهرة :مكتبة أنجلو المصرية، 1969، ص 581.

[2]- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1983، ص 104.

[3] - د. محمود أحمد السيّد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، بيروت: دار العودة، 1980، ص126.

البيئة، وهذه المدركات الحسية تكون كتلا تترابط بها الأحاسيس التي تأتي بعد ذلك عن هذه الأشياء، فنجد أن المعلم يبدأ وفق هذه الطريقة باستثمار المعلومات القديمة ثم ربط القديمة بالجديدة عن طريق التعميم أو القاعدة [1].

يبدأ المُعلّم بالتمهيد ثم يعرض موضوع الدرس بالأمثلة، ويُناقشه مع تلامذته، ثم يربط بين أجزاء الموضوع ويستنتج القاعدة بعد استقراء جميع الأمثلة، وينتهي بالتطبيق.

ومن مزايا هذه الطريقة، أنها تثير قوة التفكير لدى التلاميذ و تأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة، وتثير التنافس بينهم.

ت- طريقة النصوص المتكاملة:

تكمن هذه الطريقة في تعلم القواعد من ثنايا القراءة والنصوص، فيؤتى بنص متكامل يطلق عليه مصطلح الأسلوب المتصل، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة أو النصوص في موضوع واحد، يقرأ التلاميذ هذا النص ثم يناقشون في معانيه، ويشار إلى الجمل التي تشتمل على القاعدة، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق.[2]

تُزوِّد هذه الطريقة التلاميذ بكم من الخبرات وألوان من الثقافة والمعرفة، وتربط بين القواعد واللغة، وتجعل دراسة القواعد في ظلال اللغة، بحيث تدرس النّصوص درساً لغوياً من جوانبه المختلفة، وبما يساير طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقا وبلاغة ونحوا[3]، كما تقلل من الإحساس بصعوبة النّحو وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر وهي: الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب، وتوسع المجال المعرفي لدى التلاميذ وتدربهم على الاستنباط.

أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة :

1- اعتزاز التلميذ باللغة العربية وحبه لها، واعتزازه بما حفظته لنا من أمجاد الإسلام.

---

[1]- محمد عبد القادر أحمد، المرجع نفسه، ص104

[2] - المرجع نفسه، ص 130.

[3]- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب، 2000، ص62

2- اكتساب التلميذ القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب و التحدث و الكتابة.
3 - تدريب التلميذ على القراءة الصحيحة و النطق السليم، و فهم الأفكار التي يقرأها و الاستفادة من قراءته في تنمية حصيلته اللغوية.
4 - تدريب التلميذ على أنواع القراءات المختلفة بعد تنمية مهارات القراءة لديه.
5- تربية الذوق الأدبي عند التلميذ بحيث يساعده ذلك على إدراك جمال الأسلوب وروعته أو ضعفه وركاكته.
6- تنمية قدرات التلميذ على فهم ما يسمع واستخلاصه للمعاني و الأفكار.
7- تمكين التلميذ من الاطلاع على ما في المكتبة العربية من مؤلفات والكشف عما يعرض له من ألفاظ صعبة في المعاجم [1].
8 - جعل دراسة اللغة العربية وسيلة لفهم القرآن والسنة و إدراك مبادئ الإسلام وآدابه والاعتزاز بمقومات حضارته .

ثانيا/ تعليم اللغة الإسلامية في الطور المتوسط :

اللسان العربي هو شعار الإسلام كما يقول شيخ الإسلام ابن تيميه في كتاب اقتضاء الصراط المستقيم، واللغة العربية من الدين لا تنفصل عنه، ولا ينفصل عنها بل هي الدين بعينه، فقد نزل بها كتاب ربنا، وأصبح تعلمها وإتقانها ومعرفة قواعدها وأسرارها فرضاً واجباً،[2]. لأن فهم الكتاب والسنة ومعرفة أحكام الدين من الأمور الواجبة على المسلم. وهذا لا يتم إلا بفهم اللغة العربية لغة القرآن والدين والتراث. وبهذا يتضح أن العلاقة بين اللغة العربية وعلوم الإسلام من تفسير وحديث وفقه وأصول وغيرها من العلوم علاقة متينة جداً لمن أراد أن يشتغل بأي من العلوم السابقة.

وكان الأصمعي يقول : " تعلموا النحو فإن بني إسرائيل كفروا بكلمة ،قال الله – عز وجل – يا عيسى أنت نبيٌّ وأنا ولَّـتُـك ، بتشديد اللام معناها أوجدتك وخلقتك

1- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة :دار المعرفة الجامعية،2005، ص 54.
[2] ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، مجلد1، الرياض: مكتبة الرشد، https://down.ketabpedia.com/files/bnr/bnr2868-1.pdf ،(527/526).

فخففوها، فصار كفراً.."[1]..." فمعرفة اللغة والإلمام بقواعد النحو يعين المفسر على معرفة المعنى المراد والغرض المقصود.

وبهذا تتضح العلاقة الوطيدة بين التفسير وعلوم اللغة وأنها إنما نشأت بينهما عندما احتيج إلى ضبط القراءة الخوف على القرآن الكريم من اللحن والخطأ.

لعل التعريف الصحيح والدقيق لمفهوم التربية الإسلامية هو الذي يقول التربية الإسلامية هي تنشئة الفرد على الإيمان بالله ووحدانيته تنشئة تبلغ أقصى ما تسمح إمكاناته و طاقاته حتى يصبح في الدنيا قادرا على فعل الخير لنفسه و أمته و على خلافة الله في أرضه [2].

أهم أهداف تدريس التربية الإسلامية :

نستطيع أن نستنتج من تعريف التربية الإسلامية أنها تهدف إلى تنمية ما لدى الإنسان من طاقات و إمكانات على فعل الخير و على إعداده للحياة الآخرة، و يمكن تلخيص أهم الأهداف في ما يلي :

- إقدام المسلم على فعل الخير لنفسه و أمته.
- بناء العقيدة الإسلامية و ترسيخها .
- تعويد المسلم على عبادة الله و طاعته و تقواه .
- تعويد التلاميذ على الخلق الإسلامي الكريم .
- تنمية حب العمل لدى التلاميذ وتزويدهم بالعلوم و المعارف النافعة .
- تعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم نحو أنفسهم والآخرين.

4- المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية:

1.4- تعريف المقاربة بالكفاءات :

من بين المستجدات البيداغوجية في المناهج الجزائرية الجديدة، اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج، وكأساس لتحقيق الأهداف المسطرة.

[1] - محمد ابن حِبَّان البُستي، روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، بيروت : دار الكتب العلمية، 2008، ص 22.
[2] - إبراهيم محمد الشافعي - راشد حمد الكثيري - سر الختم عثمان علي ، المنهج المدرسي من منظور جديد، الرياض: مكتبة العبيكان، 1995، ص 37.

وهي عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقا لمقاييس محددة مسبقا[1].

2.4- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات:

من أبرز المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات ما يلي:

-الهدف الإدماجي الختامي: هي الكفاءة المنتظرة في نهاية السنة أو عند التخرج.

-الكفاءة المرحلية: هي الكفاءة الوسيطية للمحتويات والأنشطة.

- الكفاءة الختامية: يشير لفظ الختامي إلى حوصلة لسنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقق الكفاءات المرحلية المرافقة لها.

- الكفاءة المستعرضة: هي الكفاءة التي تحقق عبر مواد مختلفة.

-الإدماج: هو ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

3.4- خصائص المقاربة بالكفاءات :

تتلخص أهم خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم، بمعنى أنه بدلا من تنظيم الدروس حول مبادئ أكاديمية ومهارات معينة، فالتعليم بالمشكلة ينظم التعلم حول أسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للمتعلمين، كما يتناول مواقف حياتية حقيقية أصلية لا ترقى الإجابات البسيطة إلى مستواها ولا تناسبها وتتوفر لها حلول وبدائل عدة.

- العمل التفاعلي إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف، يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإصغاء والصمت، والمواقف السلبية التي تحول دون التعلم الفاعل المجدي.

- توفير الظروف الكفيلة بضمان استمرارية العمل المنظم، والسماح بمراقبته والتأكد من مدى تقدمه.

- اعتماد أسلوب العمل بالأفواج الصغيرة، بحيث يجد المتعلم في عمل الفوج (المنجز بالضرورة بصفة فردية) دافعية تضمن اندماجه في المهام المركبة، ويحسن فرص

1- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، ط2، القاهرة: عالم الكتب، 2005، ص 50.

مشاركته في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية تفكيره ومهاراته الاجتماعية[1].
- مقاربة تكاملية تنتج تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها البرامج الدراسية.
- مقاربة متدرجة باستمرار تضفي على البرامج صفة ديناميكية.
- مقاربة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره[2].
- تعمل على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية.
- اعتبار التعميم بعدا من أبعاد الفعل التعليمي.
- اعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية والوثائق المرفقة.
- اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها[3].

4.4- أهداف المقاربة بالكفاءات :

- إن الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة، وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومنفتحة تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة.
- تدريب على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصير بالتكامل، والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

---

[1]- مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد 38، الكتاب السنوي 2004، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، 2004، ص 09.
[2]- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، الجزائر: دار القصبة، 2009 ،ص55.
[3]- هنية حسني، الإصلاحات التربوية في الجزائر، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008-2009 ،ص 64.

- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث ودقة الاستنتاج.
- استنتاج أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة، مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة[1].

ومّما سبق نستنتج أن التدريس بالكفاءات يعتمد أساسا على اشتراك المتعلم في العملية التعليمية ومساعدة المتعلم على تسيير تعلمه واكتشاف المعرفة، حيث يتم التركيز على التعلم أكثر من التعليم وعلى تجنيد المعارف والمهارات والقدرات في وضعيات معقدة، فالكفاءة تترجم القدرات لدى التلاميذ على جلب المعرفة وتنفيذها عمليا[2].

1- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005، ص 22-23.

2- رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع؟، الجزائر: منشورات الشهاب، 2005، ص 5-6.

خلاصة :

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى بعض المفاهيم حول التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية بالأخص، كما خصصنا جزءا معتبرا من فصلنا هذا للحديث عن العملية التعليمية التي هي عبارة عن إجراءات ونشاطات تحدث داخل القسم والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية، وهي تبنى على عناصر ثلاث: المُعلّم، المُتعلّم والمعرفة.

ونجاح العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية مرهون بتوفّر الوسائل المادية والبشرية المؤهّلة علميا وعمليا لتفعيل العملية التعليمية، وتضفي عليها من الجدّية ما يمكّنها من تحقيق أهدافها الاستراتيجية في ضوء قيّم المجتمع وتقاليده؛ لأنّ المعلم وحده لا يُمكنه بلوغ الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، لذلك لا بد من وجود الدعم اللازم والمراقبة المستمرة لتفعيل دور المعلّم؛ وإكسابه الأساليب التربوية الناجعة التي تتيح له إمكانية التحكم في المواقف التعليمية بمجملها، وتوجيهها في الإطار الذي يضمن فعالية الاتصال والتواصل بينه وبين المتعلّم، ممّا يؤدي إلى تسهيل عملية بناء المعرفة وتوظيفها بشكل صحيح وبمشاركة مختلف عناصر العملية التعليمية.

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

تمهيد :

بعد التطرق إلى الجانب النظري الذي استعرضنا فيه الفصول النظرية للدراسة، أي المفاهيم الأساسية للبحث، وهم: "ماهية اللغة العربية ونشأتها، عملية التعريب في الجزائر وتعليمية اللغة العربية وأهم استعمالاتها " جاء هذا الفصل لمحاولة اختبار الفرضيات، وذلك بوضع الإجراءات المنهجية المتّبعة ويتضمن: التذكير بالفرضيات، الدراسة الإستطلاعية، الدراسة الرئيسية والتي تناولنا فيها المنهج المتّبع ألا وهو المنهج الوصفي التحليلي، و العينة المختارة التي كانت أساتذة الطور المتوسط لمادتي اللغة العربية والتربية الاسلامية، صدق وثبات أدوات الدراسة، وكيفية تطبيقها على العينة المختارة، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات والنتائج، وقد اشتمل بحثنا على مقابلة تحوي أربعة عشر سؤالا حول علاقة اللغة العربية بتدريس المواد الأدبية ،وهل هذه المواد تلعب دور في إثراء اللغة العربية وتنميتها عند التلميذ، وهنا قمنا بالتشاور مع كل أستاذ على حدا وحاولنا معرفة آراؤه حول الموضوع، وسنعرض نتائج الدراسة ونقوم بمناقشتها في مضمون هذا الفصل.

1- الدراسة الاستطلاعية :

يتم إجراء الدراسة الاستطلاعية لفحص مشكلة لم يتم دراستها بشكل أكثر وضوحًا، بهدف تحديد الأولويات، وتطوير التعاريف التشغيلية وتحسين تصميم البحث النهائي، كما تساعد الدراسة الاستطلاعية على تحديد أفضل تصميم للبحث، وطريقة جمع البيانات واختيار الموضوعات.

وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى استكشاف أسئلة البحث ولا تنوي تقديم حلول نهائية وحاسمة للمشاكل القائمة، عادة ما يتم إجراء هذا النوع من الأبحاث لدراسة مشكلة لم يتم تحديدها بوضوح حتى الآن، وبالتالي لا يهدف البحث الاستطلاعي إلى تقديم أدلة قاطعة، بل يساعدنا في فهم المشكلة بشكل أفضل.

عند إجراء البحوث الاستكشافية، يجب على الباحث أن يكون على استعداد لتغيير اتجاهه عند الكشف عن بيانات أو رؤى جديدة.

ويعتبر البحث الاستكشافي هو البحث الأولي، الذي يشكل أساسًا للبحث الأكثر حسمًا ويمكن أن يساعد حتى في تحديد تصميم البحث ومنهجية أخذ العينات واختيار حالات البحث والتمكن من صياغة ملاحظات حول علاقة التلميذ في الطور المتوسط مع لغته الأم وهل المدرسة تساهم في الحفاظ وتثبيت اللغة العربية في أذهان التلاميذ أم هناك عوامل أخرى سنسعى لإيجادها

2- حدود الدراسة:

1.2- الإطار المكاني:

لقد تمّ إجراء هذا البحث في أربع متوسطات بولاية مستغانم، ألا وهي:

- متوسطة ابن سينا.
- متوسطة زدور محمد.
- متوسطة بن سعدون.
- متوسطة بن سليمان حمو.

2.2- الإطار الزماني:

كان ذلك في الفترة الممتدة من:

24 أفريل 2023 إلى غاية 07 ماي 2023.

3- المنهج المستخدم:

يُعرّف المنهج بأنه "طريق واضح يسلكه الباحث و قواعده معروفة أكاديميا يسير الباحث على هداها حتى لا يظل الطريق ولا يزيغ عن الهدف و لا تقتصر همته عن الغاية المأمولة.

و من التعريفات نجد أيضا أنّ " المنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تُهيمن على سير العقل و تُحدّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة.

ولانجاز هذه الدراسة الميدانية و تحليل درس القواعد في اللغة العربية وتحليل نشاط التربية الإسلامية اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي لإحصاء البيانات الخاصة بالجزء التطبيقي للوصول إلى نتائج دقيقة.

تعريف المنهج الوصفي التحليلي:

يعد المنهج الوصفي التحليلي أحد أهم المناهج العلمية وأكثرها انتشارا واستعمالا في الأبحاث العلمية، فهو من أكثر مناهج البحث العلمي قدرة على تحليل مشكلة أو ظاهرة بشكل دقيق، والتعرف على أسباب حدوثها، مما يُمكّننا من الوصول الى استنتاجات وحلول دقيقة لها.

ويتميز هذا المنهج بشموليته الواسعة ومرونته الكبيرة، حيث يدرس الباحث من خلاله ظاهرة او مشكلة البحث العلمي، ويحللها ويقارن بينها وبين الظواهر الأخرى.

وكما يبدو واضحا من اسمه فإنّ هذا المنهج يجمع بين منهجين علميين أساسيين هما المنهج التحليلي والمنهج الوصفي، فيُكون المنهج الوصفي هو الأساس في دراسة الظاهرة، ويساعده المنهج التحليلي على معرفتها وتحليلها وإيجاد الحلول الناجحة لها، مما يؤدي الى نجاح العملية البحثية.

وبعد كل ما عرضناه يمكننا تعريف المنهج الوصفي التحليلي بالطريقة المرتبة والمنهجية التي يتبعها الباحث لدراسة بحثه العلمي، وذلك بجمعه قدرا كبيرا من المعلومات والبيانات، ثمّ وضع الفرضيات البحثية التي تبين العلاقات بين المتغيرات البحثية، ثمّ استعمال ما يراه مُناسب من أدوات تحليل تساعده على الوصول الى نتائج وتفسيرات وحلول منطقية لموضوع البحث العلمي.

أهمية المنهج الوصفي التحليلي:

- يتميز بالموضوعية، ولا يمكن للباحث أن يكون فيه ذاتيا.
- يساعد هذا المنهج الباحثين على تحليل الأبحاث الاجتماعية والطبيعية.
- يلعب المنهج الوصفي التحليلي دورا هاما في شرح مشكلة البحث وفي المساعدة على توقع ما سيحدث.
- جمع عدد كبير من البيانات والمعلومات البحثية، ثمّ تحليلها للوصول الى تفسيرات منطقية لها تعتمد على قرائن وأدلة.

4- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 13 أستاذاً: إحدى عشر أنثى وذكرين .

أسماء المدارس	عدد الأساتذة	
	الذكور	الإناث
متوسطة إبن سينا	01	03
متوسطة زدور محمد	00	04
متوسطة بن سعدون منور	00	02
متوسطة بن سليمان حمو	01	02

حيث تم اختيار الأساتذة دون التلاميذ، وذلك للأسباب التالية:

- طابع موضوع الدراسة يفرض اقتصارها على هذه الفئة دون سواها، وهذا بحكم صغر سن الفئة الثانية (التلاميذ) وعدم قدرتها على الإجابة بموضوعية وبالشكل العلمي الذي تتطلبه الدراسة.

- حجم العينة مناسب وموافق للقدرات و الإمكانيات.

5- أدوات الدراسة:

يتم اختيار أدوات جمع البيانات وفقا لطبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المرجوة منها ويرتبط أي بحث علمي بمدى فاعلية الأدوات التي استخدمت كونها الوسيلة التي تساعد الباحث في جمع البيانات المتعلقة بموضوع دراسته وقد استعنا في هذه الدراسة بالمقابلة.

المقابلة :

- محادثة موجهة بين الباحث والشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين[1]،

[1]- ذوقان عبيدات، وآخرون، البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، ط6، عمان: دار الفكر، 1997، ص 3.

- وسيلة شفوية - مباشرة أو هاتفية أو تقنية لجمع البيانات، يتم خلالها سؤال فرد أو خبير عن معلومات لا تتوفر عادة في الكتب أو المصادر الأخرى[1]

- يقصد بالمقابلة : حوار يتم بين شخصين، المقابِل وهو الشخص الذي يجري المقابلة والمقابَل (بفتح الباء) وهو الشخص الذي تُجرى له المقابلة، وذلك بهدف استثارة معلومات المبحوث أو آرائه أو مواقفه ذات الصلة بمشكلة بحثية معينة.

- كما يمكن تعريف المقابلة بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو أفراد آخرين لاستغلالها في بحث علمي، أو الاستعانة بها في التوجيه والتشخيص للعلاج[2].

- والمقابلة : تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه شخص القائم بالمقابلة أن يستثير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية[3].

إنّ المقابلة ليست منهجا وإنّما هي أداة من أدوات جمع المعلومات في البحث العلمي، بل وأكثرها استخداما وأحسنها وأفضلها على الاطلاق خاصة في المجتمعات التي تنتشر فيها الأمية، وهي ليست أداة منفصلة عن الأدوات الأخرى بل هي أداة إضافية تضاف إلى الادوات التكنيكية الأخرى.

تستخدم المقابلة في الكثير من العلوم الانسانية، خاصة علم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا. وتعني المقابلة المواجهة أو المعاينة أو الاستجواب وهي تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث أو معاونيه المتمرنين، والمبحوثين كل على حدة. وتحدث مناقشة أو محادثة موجهة من أجل البيانات التي يريد الباحث الحصول عليه و ذلك لغرض محدد[4].

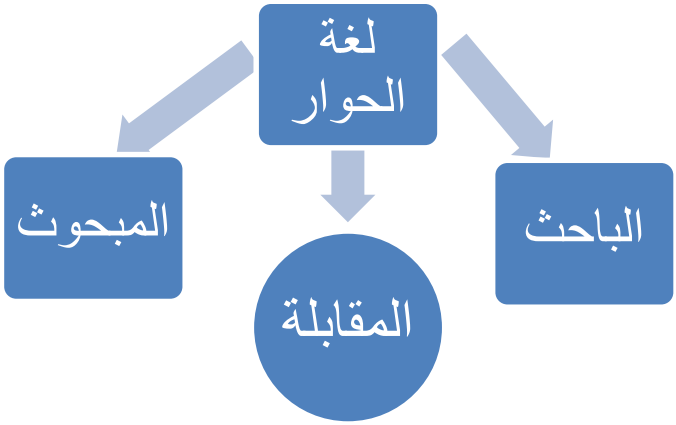
---

[1]- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي ، أساسياته النظرية، وممارسته العملية، دار الفكر، 2000، ص 322.

2- المرجع نفسه، ص323.

3- فوزي غرابية، وآخرون، أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، الأردن: الجامعة الأردنية، 1977، ص 43.

[4]- ابراهيم العسل ، أسس النظرية والاساليب التطبيقية في علم الاجتماع، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1997. ص 113.



ـ أهمية المقابلة:

تكمن أهمية المقابلة في ما يلي:

- تعتبر عملية تتيح الفرصة للمستجيب للتعبير الحر عن الآراء والأفكار والمعلومات.

- تتحول من أداة اتصال ووسيلة التقاء إلى تجربة عملية، وبالتالي تتكون لدى المبحوثين أساليب جديدة في التفكير والعادات السلوكية المرغوبة وبذلك تكون المقابلة ميداناً ومجالاً للتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتجاهات.

- تعتبر المقابلة مصدراً كبيراً للبيانات والمعلومات فضلاً عن كونها أداة للتعبير والتوعية والتفاعل الديناميكي.

- تختلف أهداف المقابلة باختلاف الغاية التي تهدف المقابلة إلى تحقيقها في نهاية المطاف، ويتضح ذلك من الأنواع المختلفة للمقابلة فلكل نوع هدفه وغرضه المحدد وغايات يحاول المقابلون الوصول إليه.

- مزايا المقابلة[1]:

1- تلعب المقابلة دورا هاما في المجتمعات التي تكون فيها درجة الأمية مرتفعة، فالمقابلة لا تتطلب من المبحوثين أن يكونوا مثقفين حتى يجيبوا على الأسئلة لأنّ القائم بالمقابلة هو من يقوم بطرح الأسئلة .

2- تتميز المقابلة بالمرونة، فالقائم بالمقابلة يمكنه أن يشرح للمبحوثين ما يكون غامضا عليهم من أسئلة وأن يوضح معاني بعض الكلمات.

3- تتميز المقابلة بأنها تجمع بين الباحث والمبحوث في موقف مواجهة، وهذا الموقف يتيح له فرصة التعمق في فهم الظاهرة التي يدرسها، وملاحظة سلوك المبحوث، بالإضافة إلى أن المقابلة تساعد الباحث على الكشف عن التناقضات في الإجابة ومراجعة المبحوث في تفسير أسباب التناقض.

4- إذا أراد الباحث أن يوجه أسئلة كثيرة إلى المبحوثين، ففي استطاعته أن يقنعهم بالأهمية العلمية والعملية للبحث وما يمكن أن يستفيده المجتمع من ورائه و بهذا يكسب معونتهم ويضمن استجابتهم للبحث.

5- توجه الأسئلة في المقابلة بالترتيب والتسلسل الذي يريده الباحث، فلا يضطلع المبحوث على جميع الأسئلة قبل الإجابة عليها كما قد يحدث في الاستبيان.

6- تضمن المقابلة للباحث الحصول على معلومات من المبحوث دون أن يتناقش مع غيره من الناس أو يتأثر بآرائهم، وبذا تكون الآراء التي يدلي بها المبحوث أكثر تعبيرا عن رأيه الشخصي.

7- يحصل القائم بالمقابلة على إجابات لجميع الأسئلة وإذا كانت ناقصة فإنه يستطيع الاتصال بالمبحوثين ويقوم بمقابلة ثانية وثالثة حتى يحصل على البيانات المطلوبة.

---

[1]- الأستاذ قواس مصطفى، محاضرات خاصة بالمقابلة (L'entretien) أنواعها أهدافها، http://staff.univ-batna2.dz/sites/default/files/gaouas_mostefa/files/cours_tech_denquete_2eme_at_axe_02.pdf

6- تحليل مضمون المقابلة :

قمنا بإجراء مقابلات مع أساتذة مادتي اللغة العربية والتربية الاسلامية للطور المتوسط لولاية مستغانم، وقد انتقلنا إلى أربع متوسطات :

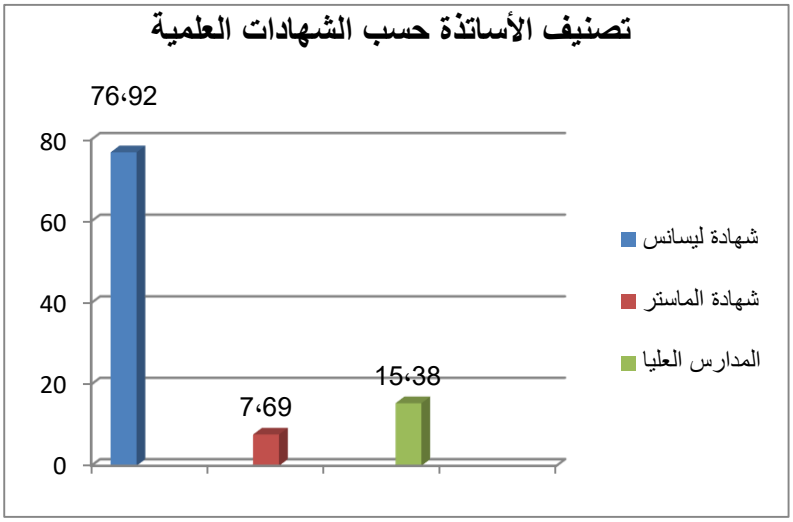
- متوسطة ابن سينا .
- متوسطة زدور محمد.
- متوسطة بن سعدون منور .
- متوسطة بن سليمان حمو.

وتضمنت المقابلات التي أجريناها 14 سؤالا له صلة بعلاقة اللغة العربية مع تدريس المواد الأدبية في الطور المتوسط، باستثناء الأسئلة الثلاثة الأولى المخصصة للتعريف بالأستاذ والحصول على معلومات حول خبرته المهنية في التدريس.

ولكي يتيسر الفهم على القارئ و يتوضح عملنا أكثر، وضعنا العديد من المعلومات التي تحصلنا عليها بفضل المقابلة في جداول، كما هو الحال في الجدول التالي الذي يعطينا فكرة عن الدرجات العلمية التي تتوفر عليها المجموعة المستبينة (ليسانس، ماستر، مُتخرجة من المدارس العليا). والخانة الثانية تبين مدى أقدميتهم في التعليم:

الشهادة		ليسانس			ماستر			مُتخرج من المدارس العليا		
المجموع	13	10			01			02		
النسبة		% 76,92			% 07,69			% 15,38		
الخبرة بالسنوات		أقل من 10 سنوات	من 10 إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة	أقل من 10 سنوات	من 10 إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة	أقل من 10 سنوات	من 10 إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة
عدد الأساتذة		03	04	03	01	00	00	02	00	00

- رسم بياني لتصنيف الأساتذة حسب الشهادات العلمية:

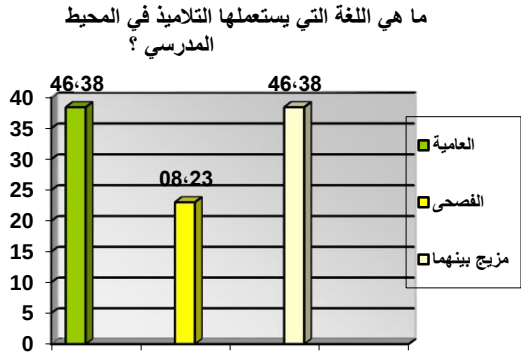


ونلاحظ من خلال هذا الجدول أن 13 أستاذا متحصل على شهادات جامعية : قد نال الحائزون على شهادة الليسانس أكبر نسبة في المقابلات التي أجريناها حيث بلغ عددهم عشرة أساتذة، ثلاثة تقل خبرتهم عن عشر سنوات، أربعة تتراوح خبرته| من عشر سنوات إلى عشرين سنة، وثلاثة تفوق خبرتهم العشرين سنة، ويوجد أستاذ واحد مُتحصل على شهادة الماستر تقل خبرته عن العشر سنوات، وأستاذين مُتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة تقل خبرتهم عن عشر سنوات.

❖ وعند سؤالنا للأساتذة عن اللغة التي يستعملها التلاميذ في القسم، اختلفت الإجابات مع ميل نسبة كبيرة من الأساتذة إلى نفس الإجابة والتي هي كالتالي:

- ما هي اللغة التي يستعملها التلاميذ في المحيط المدرسي ؟		
إجابات الأساتذة	التكرار	النسبة
العامية	05	% 38,46
الفصحى	03	% 23,07
مزيج بين العامية والفصحى	05	% 38,46

رسم بياني يمثل مدى استعمال التلاميذ للعامية والفصحى في القسم وإذا كانوا يمزجون بينهما:



من خلال هذا الجدول، نلاحظ أن هناك تساوي في النسب بين الأساتذة الذين أجابوا أنّ التلاميذ يتحدثون بالعامية في القسم وبين الذين أجابوا أنهم يمزجون بين العامية والفصحى والتي بلغت 38,46 %، في حين ردّ 23,07 % من الأساتذة أن التلاميذ يتحدثون بالفصحى فقط.

- من هنا نجد، أن التلاميذ لا يستطعون التواصل باللغة العربية الفصحى فقط بل يستعينون بالعامية في التعبير عن أفكارهم.

وعند استفسارنا للأساتذة عن سبب النسبة الضئيلة التي تحصلت عليها الفصحى، تحصلنا على عدة أسباب، نذكر منها:

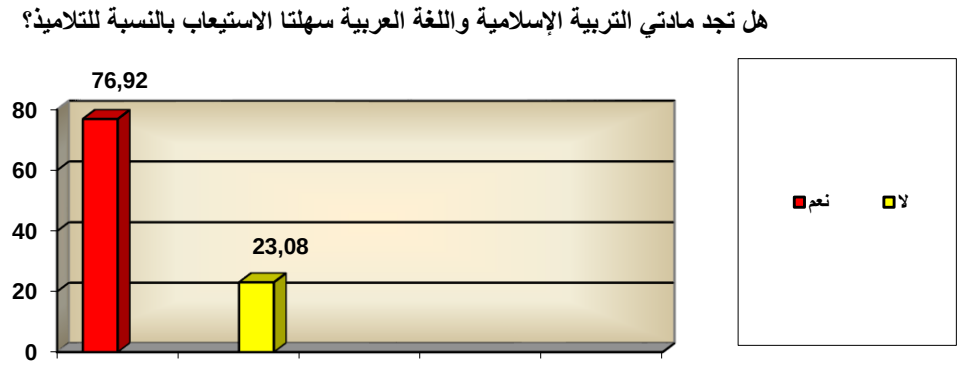
- تأثير المحيط الخارجي على ذهن التلميذ.
- نقص رصيده اللغوي مما يؤدي الى عدم تحدثه بها.
- عدم تعوّده على استعمال هذه اللغة في حياته اليومية.

❖ وبالنسبة للسؤال الخامس: هل تجد مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية سهلتا الاستيعاب بالنسبة للتلاميذ؟

جاء رد الأساتذة كالتالي:

هل تجد مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية سهلتا الاستيعاب بالنسبة للتلاميذ؟	نعم	لا
التكرار	10	03
النسبة المئوية	%76,92	%23,08

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال الخامس:



اتفق عشرة أساتذة على قول "نعم"، بينما أجاب الثلاثة الباقين بـ "لا"، وقد برروا إجاباتهم كالتالي:

- لأن اللغة من مقوماتهم وهي من المواد الأساسية التي يتلقاها التلميذ في السنوات الأولى من مراحل تعلمه.

- لأنّ اللغة العربية متداولة في وسائل الاعلام والتربية الاسلامية متداولة في المنزل والمسجد.

- لأنها اللغة المحببة عند التلاميذ.
- لأنها لغة القرآن، لغة ذات أسلوب مشوق وبسيط ويكون استيعابها أسهل.

أمّا الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" فجاء تبريرهم كالتالي :

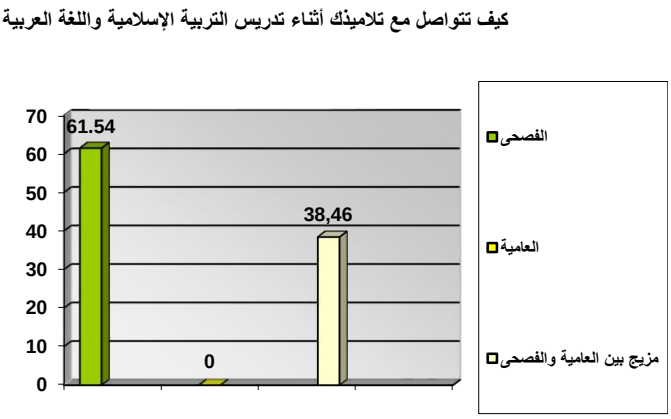
- إنّ تدريس اللغة العربية ليس بالأمر اليسير وخاصة قواعدها، لأن التلاميذ يجدونها عسيرة.
- ضعف المستوى.
- نقص المطالعة والقراءة.

- عزوف التلاميذ عن المادتين خاصة في ظل التطور التكنولوجي.

❖ وجاءت الاجابات عن السؤال السادس " كيف تتواصل مع تلاميذك أثناء تدريس التربية الإسلامية واللغة العربية ؟" كالتالي:

كيف تتواصل مع تلاميذك أثناء تدريس التربية الإسلامية واللغة العربية ؟		
إجابات الأساتذة	التكرار	النسبة
الفصحى	08	% 61,54
العامية	00	% 00
مزيج بين العامية والفصحى	05	% 38,46

رسم بياني يمثل مدى استعمال الأساتذة للفصحى والعامية في تلقين دروسهم في القسم وإذا كانوا يمزجون بين العامية والفصحى:



- جاءت إجابات الأساتذة عن هذا السؤال متفاوتة نوعا ما، حيث اختار ثمانية أساتذة اللغة الفصحى، بينما أجاب خمسة أساتذة أنهم يمزجون بين العامية والفصحى لأن تدريس هاتين المادتين بالفصحى فقط يجعلهما غير مفهومتين لدى التلميذ، فمثلا ينبغي في مادة التربية الاسلامية شرح بعض المفردات الدينية بالعامية لتسهيل

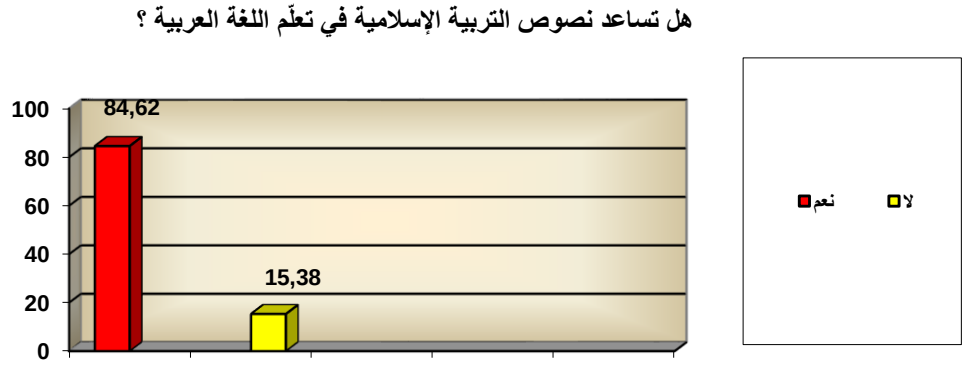
تطبيقها على الواقع وإيصال الفكرة للتلميذ. ولم يجب أي استاذ أنه يدرس هاتين المادتين بالعامية فقط.

❖ أما السؤال السابع: هل تساعد نصوص التربية الإسلامية في تعلّم اللغة العربية ؟

فأجاب عليه الأساتذة كالآتي:

هل تساعد نصوص التربية الإسلامية في تعلّم اللغة العربية ؟	نعم	لا
التكرار	11	02
النسبة المئوية	%84,62	%15,38

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال السابع:



كانت الإجابة لدى الأكثرية الساحقة بـ "نعم"، حيث يرى احدى عشرا أستاذا أنّ نصوص التربية الاسلامية تساعد فعلا في تعلم اللغة العربية، وبرروا اجابتهم بقولهم:

- تعتبر نصوص التربية الإسلامية سندا هاما ومرجعا في تنمية المكتسبات اللغوية لدى المتعلم.
- تضبط اللسان وتحسّن الرصيد اللغوي و المعرفي.
- تعتبر اللغة سهلة وبسيطة و مصطلاحاتها مفهومة.
- يُقرأ القرآن الكريم بالفصحى وهذا ما يساعدنا في تعلم اللغة العربية.

- تعتبر هذه النصوص دعما وركيزة للغة العربية فمبدأ هذه الأخيرة هو القرآن الكريم والسنة النبوية.

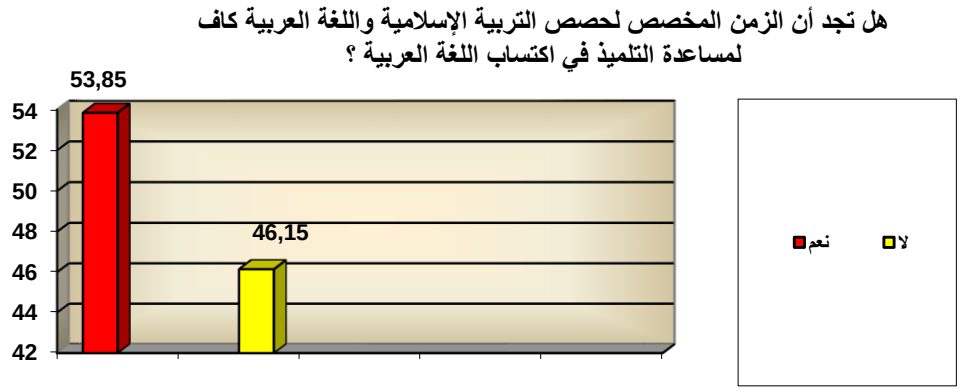
بينما أجاب أستاذين بـ "لا"، مبررين ذلك بكون بعض نصوص التربية الإسلامية ليس لها علاقة مع الشريعة الإسلامية.

ونستخلص من هذا الجدول أنّ أغلبية الأساتذة تجد أنّ لنصوص التربية الاسلامية دور فعّالا في تعلّم اللغة العربية إذ أن التلميذ يلقن منذ نعومة أظافره أمور دينه وعقيدته وآيات وصور القرآن الكريم وهذا لا يكون إلا باللغة العربية لغ القرآن الكريم.

❖ وجاءت الاجابات عن السؤال الموالي: هل تجد أن الزمن المخصص لحصص التربية الإسلامية واللغة العربية كاف لمساعدة التلميذ في اكتساب اللغة العربية ؟ كالآتي:

هل تجد أن الزمن المخصص لحصص التربية الإسلامية واللغة العربية كاف لمساعدة التلميذ في اكتساب اللغة العربية ؟ كالآتي:	نعم	لا
التكرار	07	06
النسبة المئوية	%53,85	%46,15

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال الثامن:



يتبيّن لنا أنّ النسب التي تحصلت عليها الإجابة بـ "نعم " متقاربة مع الإجابة بـ "لا"، حيث أنّ أكبر نسبة كانت للذين يجدون أن الزمن المخصص لحصص التربية

الإسلامية واللغة العربية كاف لمساعدة التلميذ في اكتساب اللغة العربية، غير أننا عند سماع تبريراتهم، وجدنا نوعا من التفاوت بين اللغة العربية والتربية الاسلامية، إذ هناك من يجد أن زمن حصة اللغة العربية كافٍ مُقارنة بحصة التربية الاسلامية مُبررا إجابته بقوله:

- حصص التربية الإسلامية محددة بحصتين فقط وحصص اللغة العربية تغلب عليها قواعد اللغة فقط.

- الزمن المخصص لحصة التربية الإسلامية قليل في حق المادة وفي حق التلميذ.

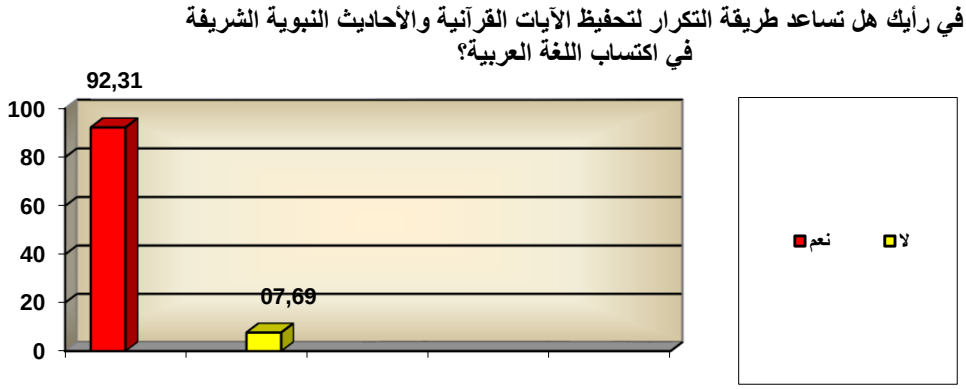
- ساعة واحدة في مادة التربية الإسلامية غير كافية لتقديم مبادئ و قيم دينية للمتعلم.

ورغم أنّ النسب المتحصل عليها في الجدول تدل على أن الزمن كافٍ لتدريس المادتين، إلاّ أننا عند سماع تبريرات الأساتذة كل على حدة، وجدنا أنهم يتفقون على رأي واحد، ألا وهو أنّ الزمن المخصص لحصة التربية الاسلامية غير كافٍ مقارنة بالزمن المُخصص للغة العربية.

❖ أما السؤال التاسع: في رأيك هل تساعد طريقة التكرار لتحفيظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة في اكتساب اللغة العربية؟ فجاءت إجابته كالآتي:

في رأيك هل تساعد طريقة التكرار لتحفيظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة في اكتساب اللغة العربية؟	نعم	لا
التكرار	12	01
النسبة المئوية	%92,31	%07,69

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال التاسع:



أجاب 92,31 % من الأساتذة أنّ طريقة التكرار لتحفيظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة تساعد في اكتساب اللغة العربية لأسباب عدّة، نذكر منها:

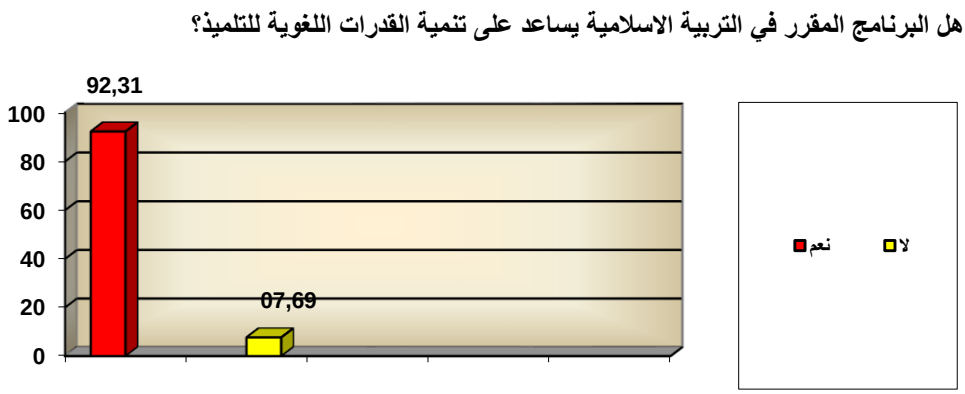
- تساعد في عملية التثبيت.
- تحسن الرصيد المعرفي واللغوي للتلميذ.
- تترسخ المعلومات بفضل التكرار.
- أساس تعلم اللغة العربية الفصحى هو النصوص الشرعية بنوعيها (الآيات القرآنية والأحاديث النبوية) ولا مجال إذاً لإدخال العامية.
- بفضل التكرار ترسخ الفكرة في ذهن المتعلم وتدريجيا يتفادى الأخطاء ويصبح لسانه فصيح.
- كما يقول المثل "في الإعادة إفادة" أي بفضل التكرار يتذكر التلميذ المصطلحات.

أمّا 07,69% فقد أجابوا أنّ طريقة التكرار لتحفيظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة لا تساعد في اكتساب اللغة العربية.

❖ وجاءت الإجابة على السؤال العاشر: هل البرنامج المقرر في التربية الاسلامية يساعد على تنمية القدرات اللغوية للتلميذ؟ كالتالي:

هل البرنامج المقرر في التربية الاسلامية يساعد على تنمية القدرات اللغوية للتلميذ؟	نعم	لا
التكرار	12	01
النسبة المئوية	%92,31	%07,69

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال العاشر:



أجاب اثني عشر أستاذا أنّ البرنامج المقرر في التربية الاسلامية يساعد على تنمية القدرات اللغوية للتلميذ وذلك لأنه:

- ثري بالمصطلحات والنصوص التي تُنمي الملكة اللغوية لدى التلميذ.
- يحفظ لسان التلميذ من الوقوع في الغلط واللحن.
- فيه كل القواعد والصور البيانية والمحسنات البديعية التي تخدم مادة اللغة العربية.

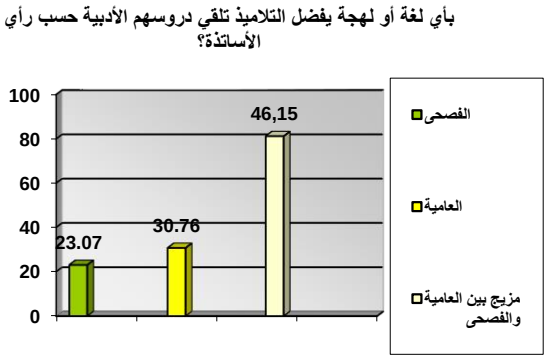
أمّا الأستاذ الذي رأى أنّ البرنامج المقرر في التربية الاسلامية لا يساعد على تنمية القدرات اللغوية للتلميذ، فبرر إجابته مُضيفا:

- حبذا لو يتم ادراج برنامج ودروس أخرى لتنير طريق المتعلم.
- البرنامج به عدّة نقائص.

❖ وبالنسبة للسؤال الموالي "بأي لغة أو لهجة يفضل التلاميذ تلقي دروس مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية؟ "، جاء رد الأساتذة كما يلي:

- ماذا يفضل التلاميذ ؟		
إجابات الأساتذة	التكرار	النسبة
دراسة مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية بالعربية الفصحى وحدها	03	% 23,07
دراسة مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية باستعمال العامية	04	% 30,76
دراسة مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية باستعمال مزيج بين العامية واللغة العربية الفصحى	06	% 46,15

رسم بياني يمثل بأي لغة أو لهجة يفضل التلاميذ تلقي دروسهم الأدبية حسب رأي الأساتذة:

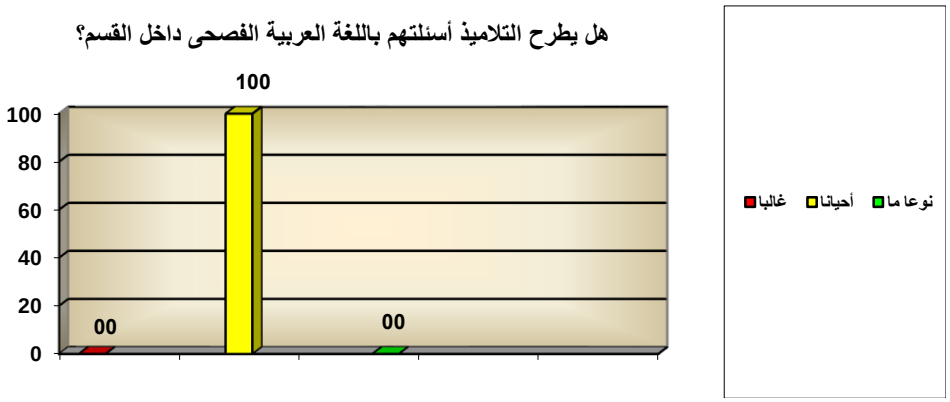


يتّضح لنا من خلال النتائج المُبينة بالجدول أعلاه أنّنا تحصلنا على أكبر نسبة وقدرها 46,15 % عند الأساتذة الذين أجابوا أنّ تلامذتهم يفضلون تلقي دروسهم بمزيج بين العامية واللغة العربية الفصحى، ثم أجاب 30,76 % أنّ تلامذتهم يفضلون الدراسة بالعامية وأصغر نسبة كانت للغة العربية الفصحى فقط والتي قُدّرت بـ 23,07 %، وعند حديثنا مع الأساتذة، عبّروا لنا عن أسفهم لهذه الوضعية التي آلت إليها العربية الفصحى وأنهم يتمنون لو يكون التدريس بالفصحى فقط إلاّ أنّ الواقع مغاير لأن التلاميذ يفضلون المزج بين العامية والفصحى لقربها من محيطهم الأسري مّما يجعلها أسهل لهم.

❖ وجاءت الاجابات عن السؤال الثاني عشر " هل يطرح التلاميذ أسئلتهم باللغة العربية داخل القسم ؟" كالتالي:

هل يطرح التلاميذ أسئلتهم بالفصحى داخل القسم ؟	غالبا	أحيانا	نوعا ما
التكرار	00	13	00
النسبة المئوية	% 00	% 100	%00

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال الثاني عشر:



تبين من خلال هذا الجدول أنّ إجابة جلّ الأساتذة كانت واحدة وهي أنّ تلامذتهم لا يطرحون أسئلتهم بالفصحى إلا أحيانا وقدّرت نسبتهم إذاً بـ 100 %

وعند سؤالنا لهم عن سبب اختيارهم لـ "أحيانا"، كان ردهم كالآتي:

- في بعض المرّات لا يجدون المصطلحات المناسبة، فيعجزون عن طرح السؤال بالفصحى.
- يسأل بعض التلاميذ المجتهدين المهتمين بالمادة وهذه الأسئلة هي التي تبعث روح التنافس بينهم.
- بعض التلاميذ يُحاولون (الممتازين منهم).
- عادة ما يُفضل التلميذ أن تكون أسئلته باللغة العربية الفصحى وذلك لجذب انتباه الأستاذ.

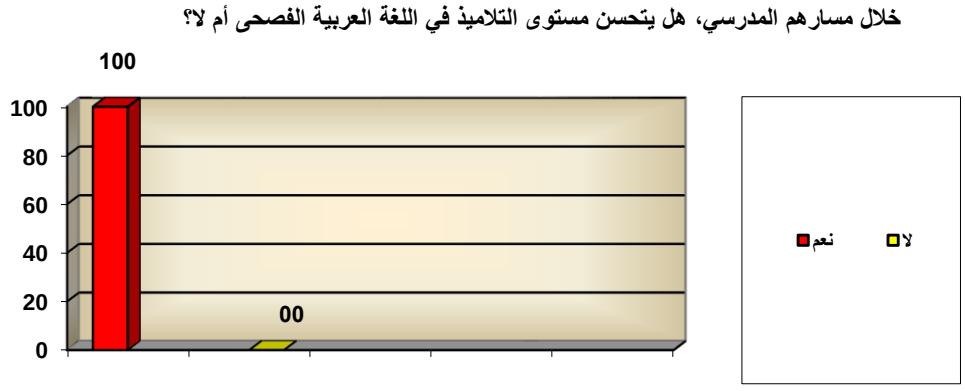
- بعض التلاميذ يُعانون ضعفا في القاعدة، ممّا يجعلهم يطرحون أسئلة ممزوجة بين العامية و الفصحى.
- يمزج التلاميذ أسئلتهم بالعامية والفصحى.

ممّا سبق، نجد أن الأستاذ يفضل لو يطرح جل تلامذته أسئلتهم باللغة العربية الفصحى، إلاّ أنه نظرا لنقص قدراتهم اللغوية وعدم اعتيادهم على اللغة، يلجؤون إلى ما يجدون ألا وهو المزج بين العامية والفصحى.

❖ وبالنسبة للسؤال الثالث عشر "خلال مسارهم المدرسي، هل يتحسن مستوى التلاميذ في اللغة العربية الفصحى أم لا " ؟ أجاب الأساتذة كالتالي:

خلال مسارهم المدرسي، هل يتحسن مستوى التلاميذ في اللغة العربية الفصحى أم لا "	نعم	لا
التكرار	13	00
النسبة المئوية	%100	%00

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال الثالث عشر:



أجاب 100 % من الأساتذة أنّ مستوى التلاميذ في اللغة العربية الفصحى يتحسن خلال مسارهم الدراسي، وعند سؤالنا لهم إذا ما كان هذا التحسن يجعل من مستواهم جيّدا أم متوسطا فقط، كان ردّهم كالتالي:

- مستوى حسن أو مقبول عموما نظرا لتدني مستوى بعض التلاميذ في اللغة العربية والضعف القاعدي خاصة في القواعد والنحو.

- يشكل المحيط الخارجي عاملا رئيسيا في التحكم في لغة التلميذ، لاسيما أنه كله يتكلم بالعامية.

- يتحسن مستوى التلميذ من خلال حبه واهتمامه بالمادة.

- هناك من يرى أنّ الوسط الاجتماعي يلعب دورا في مستوى لغة التلميذ.

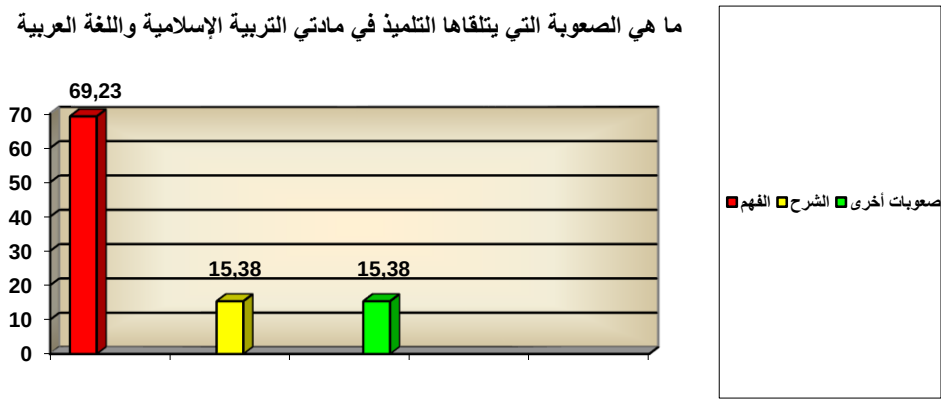
- يرجع تحسن مستوى التلميذ إلى طريقة إلقاء الدرس، إذا كانت الحصة ممتعة وتحتوي على نشاطات.

- كما يتحسن مستوى التلاميذ بفضل المناقشة والمشاركة في القسم.

❖ وجاءت الاجابات عن السؤال الرابع عشر " ما هي الصعوبة التي يتلقاها التلميذ في مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية ؟" كالتالي:

ما هي الصعوبة التي يتلقاها التلميذ في مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية ؟	الفهم	الشرح	صعوبات أخرى
التكرار	09	02	02
النسبة المئوية	% 69,23	%15,38	%15,38

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال الرابع عشر:



يبدوا جلّيا للقارئ من النسبة المبينة في الجدول 69,23 % أنّ أكبر صعوبة يتلقاها التلميذ في مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية هي "الفهم" وهذا راجع حسب الأساتذة إلى عدم امتلاكهم لمكتسبات قبلية، بينما حصد "الشرح" نسبة 15,38 %، ونفس النسبة 15,38 % كانت للصعوبات الأخرى، والمتمثلة في:

- صيانة القلم و اللسان من الأخطاء اللغوية.
- غياب المطالعة لتنمية الزاد اللغوي لدى المتعلم.
- التخفيف من البرنامج المقرر الدراسي للتربية الإسلامية.
- صعوبة الحفظ عند بعض التلاميذ.

وفي نهاية مقابلاتنا مع أساتذتنا الأفاضل، ارتأينا اعطاء رأينا حول واقع تدريس اللغة العربية في متوسطاتنا الجزائرية وتقديم بعض الملاحظات والاقتراحات:

- نلاحظ ممّا سبق أنّ التربية الاسلامية لم تنل مكانتها في برنامج الطور المتوسط، لا من حيث الحجم الساعي ولا من حيث محتوى البرنامج نفسه، وذلك رغم دورها الفعال في إعداد الجيل الناشئ وغرس معاني الإيمان بالله وبرُسله، ومحبّة الناس وكراهية الشرّ وأهله ومحبّة الخير وأهله، وتربيته على معاني احترام الآخرين والإحسان للغير وصلة ذوي القُربى والأرحام خاصة وهو في هذه السن الحرجة.
- تكاد اللغة العربية الفصحى تكون منعدمة في المحيط الدراسي للتلميذ، إذ لاحظنا أنّ أغلبية التلاميذ والإداريين (المدير، المشرف التربوي، المقتصد...) وحتى الأساتذة يتحدثون مزيجا من العامية والفصحى.
- إهمال التلاميذ للقراءة والمطالعة رغم منافعها التي لا تحصى، فهي التي تزودهم بقدر هائل من المعارف والعلوم والأخبار والتاريخ والثقافات واللغات وقواعدها النحوية.

- اكتظاظ التلاميذ في الأقسام.
- كما أنّ طول البرنامج الدراسي يستنفد معظم جهد الأستاذ ووقته، الأمر الذي لا يُتيح له فرصة مراعاة الفروق الفردية (تفاوت مستوى التلاميذ) وملاءمة طريقة تدريسه حسب ذلك.
- عدم التزام أساتذة اللغة العربية باللغة الفصحى السليمة والتعبير عنها بأسلوب صحيح، مُفضلين بدل ذلك استعمال العامية لإيصال الفكرة بطريقة أسرع للتلميذ.
- عدم وجود الإمكانيات اللازمة (الكمبيوتر، قاعات سمعي بصري) لتدريس بعض المواد.

ولا يمكننا الاكتفاء بتقديم آرائنا وملاحظاتنا دون إعطاء بعض المقترحات لتحسين مستوى اللغة العربية الفصحى في متوسطاتنا:

الاقتراحات:

- التقليص من برنامج التربية الاسلامية لأن ساعتين في الأسبوع غير كافية.
- اقتراح إجراء تطبيقات وتمارين أكثر وذلك لمعرفة مدى استيعاب التلميذ للدرس.
- اقتراح مسابقات للقراءة وذلك لتحفيز وتشجيع التلاميذ على المطالعة.
- أخذ بعين الاعتبار ظروف التلميذ (الظروف الاجتماعية، الصحية...).
- التخفيف من عدد التلاميذ في القسم ليتمكن الأستاذ من الاهتمام بكل واحد منهم.
- توفير الوسائل الالكترونية، كاللوحات الرقمية والحاسوب.
- توفير قاعات للانترنيت في المدارس.
- يجب تقسيم فروع في مادة اللغة العربية، حتى يتسنى للتلميذ الاستيعاب أحسن، مثلا: القواعد، المطالعة، التعبير الكتابي والتعبير الشفهي.
- توفير أقسام لائقة للدراسة تحوي على التدفئة ووسائل الراحة الأخرى.
- عقد اجتماعات دورية بين الأساتذة وأولياء التلاميذ لمناقشة أي مشاكل يقع فيها التلاميذ ومتابعة مستواهم بانتظام.
- نصح التلاميذ على مشاهدة الرسوم الكارتونية والبرامج التلفزيونية باللغة العربية الفصحى.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة أكثر في القسم.

خلاصة :

وفي ختام هذا الفصل، نجد أن هناك اختلاف في الآراء بين الأساتذة حول دور التربية الاسلامية في تعليم اللغة العربية، فحتى وإنّ اتفق الجميع أنّ للتربية الاسلامية دور فعال في تكوين التلميذ لغويا، إلاّ أنهم اختلفوا في مدى أدائها لهذا الدور في الواقع، إذ أنّ الحجم الساعي المخصص لها يجعلها غير قادرة على تقديم ما لديها للتلميذ، لذا لابد من تخصيص الوقت الكاف لهذه المادة التي لا تكتفي بتكوين التلميذ لغويا بل تقدم له الارشاد والتوجيه السلوكيّ وتساهم في تكوين شخصيته.

ونحن بصفتنا طالبتين باحثتين، نرى أن اللغة العربية تعد الركيزة الأساسية في الهوية العربية، وأن الحفاظ عليها وتطويرها واجب علينا، لذا يجدر بنا إيلاء المزيد من الاهتمام لمادتي اللغة العربية والتربية الاسلامية، لاسيما في المراحل الأولى للتعليم لأنّها الأهم في حياة التلميذ الدراسية إذ تعتبر الفرصة الأولى التي يتلقى فيها التلميذ الخبرات التعليمية والمعارف والمهارات الأساسية بصورة علمية صحيحة.

خاتمة

لعبت اللغة العربية والتراث الفكري دورا مهما في الحضارة الإنسانية منذ أقدم العصور، وهذا ما جعل اللغة العربية مثار اهتمام الدارسين والمتعلمين منذ عهود بعيدة وقد قامت اللغة العربية بدور حمل المعرفة وإنتاجها ونشرها، وكانت على مر العصور ومازالت اللغة الرسمية المهيأة في العديد من الدول، وهي مطالبة كباقي اللغات بتحسين وضعها في المجتمع لمواكبة المستجدات ومزاولة وظائفها باقتدار من أجل ركب الحضارة والتطور، وهي تمثل الجسر الذي بواسطته تعبر المجتمعات إلى الرقي والتقدم، وهو أمر يتطلّب تعليمية لغويّة واضحة المعالم، وتخطيطا لغويّا مُتّزنا.

لذا كان من اللازم إبلاء كل الأهمية لتعليمية اللغة العربية بدءً من الأطوار الأولى "الطور الابتدائي والمتوسط"، وارتأينا في مذكرتنا المتواضعة هذه تسليط الضوء على الطور المتوسط، إذ تحتل اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط مكانة متميزة وبارزة بين المواد الأساسية الأخرى وهي أداة لكسب المعارف والخبرات المختلفة، ومن ثم يمكن القول أن عملية التعليم في هذه المرحلة ترتكز على السيطرة على اللغة العربية، فهي أداة مهمة بالنسبة للمناهج الدراسية، وذلك لأنّ من وظيفة المناهج الحفاظ على التراث الثقافي وتطويره ونقله من جيل إلى جيل آخر، واللغة جزء مهم جدا من هذا التراث، بل هي الجزء المفكر والمنتج، ومن هنا يتضح أن من أهم أهداف المناهج الدراسية ووظائفها هو تعليم اللغة العربية وتصحيحها.

وقد حاولنا أن نستفيض عبر فصول هذه الدراسة في إظهار أهمية تعليم اللغة العربية، وذلك باتباع عدة مراحل، أوّلها كان حديثنا عن نشأة اللغة العربية ثم تعليم اللغة العربية والتعريب في الجزائر وبعدها تطرقنا إلى عناصر العملية التعليمية لما لها من أهمية في تدريس أي لغة أو مادة وختمنا عملنا النظري بالولوج إلى بحثنا الميداني، والذي تمثل في إجراء مقابلات مع أساتذة التعليم المتوسط المتخصصين في تدريس اللغة العربية.

ومن خلال معالجتنا لهذا الموضوع في جزئيه النظري و التطبيقي، توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات و النتائج نذكر منها:

- احتواء المقرر على الكثير من المواد الدراسية، والأنسب لهذا الطور هو التركيز على المواد الأساسية وخاصة اللغة العربية ،حيث ينبغي إضافة ساعات أسبوعيا تتماشى مع قدرات التلميذ.
- تعتبر التعليمية تظافر جهود الباحث فهي تعالج المشاكل المتعلقة بالتربية والبيداغوجيا والتعليم والتعلم على حد سواء، ومازادهما أهمية هو المنفعة التي تقدمها هذه المادة والثمار التي تجنى منها في إعداد الأجيال وتكوين العقول وتدريسها على الخلق هو الهدف الأسمى لها.
- .ان العملية التعليمية هي مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن " المعلم، المتعلم، المادة التعليمية" التي تعد أساسا لنجاحها وهي عملية تفاعلية اتصالية.
- ان المعلم هو المصدر الأساسي الذي يستمد منه التلاميذ معلوماتهم الدراسية وخبراتهم الثقافية، ويعتبر القدوة الحسنة ويجعلهم قادرين على التفاعل والتعامل مع بيئتهم وعلى تحصيل مدرسي جيد.
- إنّ اللغة العربية سهلة التعلم ذات سعة في اشتقاقها ومرونتها بالإضافة إلى الدقة في تعبيرها.
- يجب تعليم قواعد اللغة العربية للتلاميذ فهي أساس تقويم اللسان العربي.
- إنّ اللغة العربية لغة الحضارة العربية الإسالمية القديمة بعلومها وفنونها وأدبها ونحن ورثة هذه الحضارة وكنوزها الثمينة.

- لا ينبغي النظر إلى طريقة التدريس منفصلة عن المادة التعليمية أو المتعلم، بل غايتها ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلم وعلى المعلم أن يختار من الطرق ما يتناسب مع طبيعة المادة المدروسة وطبيعة المتعلم وحاجياته، وكذا ما توفر إليه من وسائل تسهل عملية التواصل.
- التنويع في طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية التي تخلق الحيوية داخل القسم.
- دمج الكفاءات التعليمية واستثمارها في مواقف تعليمية.
- إعطاء أهمية أكثر للتربية الإسلامية كونها منظومة الأفكار والقيم الأخلاقية والمعتقدات المستمدة من مصادر الشريعة الإسلامية، والتي تشكل مرجعا أساسيا في تربية الجيل الجديد.
- اختلاف طرائق التدريس التي يعتمدها أساتذة هذا النشاط لكنها جميعا تصب في حقل اكتساب المعرفة والقيم الأخلاقية.
- يساعد الكتاب المدرسي في توسيع الأفق المعرفية لدى المعلم و المتعلم على حد سواء، والكتاب يعد احد أهم الأدوات الأساسية في عملية التعلم و التعليم.
- تسليط الضوء على الكفاءة اللغوية في الأداء الكلامي.

ومّما سبق، نجد أنّ مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية تنميان الثروة اللغوية لدى التلميذ من خلال جملة المفردات و العبارات الجديدة التي يكتسبها و يتعلمها والتي لا يجدها في النشاطات الأخرى ،كما تساعده على تفادي الأخطاء اللغوية والإملائية التي يقع فيها التلميذ كما أنها تعوّد لسانه على التعبير بطلاقة وسلاسة لذا نرجو أن تنال تعليمة اللغة العربية المكانة المرموقة التي تليق بها وأن تحظى باهتمام أكبر لدى القائمين عليها.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفّقنا في انجاز هذه الدراسة ،فإن أصبنا من الله و إن أخطانا فمن أنفسنا.

المصادر والمراجع

- **أولا :** القرآن الكريم

-ثانيا: المصادر والمراجع.

- **الكتب :**

-أنيس إبراهيم، في اللهجات العربية، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية، 2003
- ابن جني، الخصائص، طبعة الرابعة، ج3، دار الحديث، 2008 .
- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، بيروت، دار النهضة العربية، ج2، 2008.
- إبراهيم السمرائي، فقه اللغة المقارن،ط 3، بيروت، دار العلم للملايين، 1992.
- إبراهيم العسل، الأسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الاجتماع، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1997.
- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح. أمحد صقر، بيروت، المكتبة العلمية، 1973.
- إبراهيم محمد الشافعي، راشد حمد الكثيري، سر الختم عثمان علي، المنهج المدرسي من منظور جديد، الرياض، مكتبة العبيكان، 1995.
- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ج1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1996.
- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وانجازات، الجزائر، دار القصبة، 2009.
- جرجي زيدان، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية، ط2، بيروت، دار الحداثة، 1982.
- جوزيف فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد دواخلي، محمد القصاص، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية، 1950.
- حاتم صالح ضامن، علم اللغة، بغداد، بيت الحكمة، 2006 .
- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، القاهرة، مركز الاسكندرية للكتاب، 2000.
- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005.
- حسين قاري، وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية في الجزائر، يوم دراسي حول وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية، الجزائر، 2004.

- ذوقان عبيدات، وآخرون، البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، ط6، عمان، دار الفكر، 1997.
- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي، أساسياته النظرية، وممارسته العملية، دار الفكر، 2000.
- رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع؟ الجزائر، منشورات الشهاب، 2005.
- رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي و الجامعي، الدار البيضاء، الجزائر، 1991 .
- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 2005.
- ستيف أولمان، تر. د.كمال بشر، دور الكلمة في اللغة، ط12، القاهرة، دارغريب للطباعة والنشر و التوزيع، 1997.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الأردن، دار الشروق، 2010.
- صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر، دار هومه، 2004.
- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ط14، بيروت، دار الملايين، 2000.
- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1993.
- علي بلقاسم، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، الجزائر، مكتبة ناشرون، 2008 .
- عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، المقاربة اللسانية البيداغوجية، مجلد 39، ع2، 2012.
- عبد الرحمان سلامة، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، 1981.
- عثمان سعدي، عروبة الجزائر عبر التاريخ الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1982.

- عبد العزيز العماري، اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، الرباط، منشورات عكاظ، 2002.
- عبد العزيز القومي و آخرون، اللغة والفكر والمعنى، القاهرة، 1982.
- عبد الغفار حامد هلال، القراءات واللهجات من منظور علم الأصوات الحديث، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي، 2004.
- عبد الكامل أوزال، القراءة والتعلم، مكناس، المغرب، مطبعة سجلماسة، الزيتون، 2010.
- عبد الله شريط، من واقع الثقافة الجزائرية، ط2، الجزائر، شركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.
- عبد الله الركيبي، الفرانكفونية مشرقا و مغربا، الجزائر، دار الكتاب، 2000.
- علي الواحد وافي، علم اللغة، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، 2004.
- علي الواحد وافي، فقه اللغة، ط3، القاهرة، دار النهضة للطباعة والنشر، 2004.
- فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دمشق، دار الفكر المعاصر، 1999.
- فوزي غرابية وآخرون، أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، الأردن، الجامعة الأردنية، 1977.
- قاسم عبد عوض المحبشي، الفلسفة والإنسان العربي في القرن الأحادي والعشرين، بغداد، بيت الحكمة، 2002.
- كنزة بنعمر فاطمة الخلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، ج1، ماي 2002.
- كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، القاهرة، مكتبة إبن سينا للنشر والتوزيع و التصدير، 1990.
- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، ط2، القاهرة، عالم الكتب، 2005.
- لويز ج. كابلن، المراهقة، وداعا أيتها الطفولة، تر. أحمد رمو، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، 1998.

- محمود أحمد السيّد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، بيروت، دار العودة، 1980.
- محمد ابن حِبَّان البُستي، روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، بيروت، دار الكتب العلمية، 2008.
- محمد بن يحيى زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و الكفاءات، الجزائر 20 ديسمبر 2008.
- محمود خاطر، ترجمة صاحب الهمة العلياء و الأيادي البيضاء الأريحي الشهير و الإداري الكبير، مطبعة الشرقي بشارع عبد العزيز بمصر، يناير 1999.
- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، دار الهدى، 2012 .
- محمد صالح، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية، 1969.
- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1983.
- محمد محمود ساري حمدانة و الأستاذ خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، إستراتجيات)، عالم الكتب الحديث للنشر 2011.

- **المعاجم :**

- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، بيروت، دار صبح، 2009، مادة(علم).
- الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث بإشراف محمد العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005، مادة (علم).

- **المجّلات :**

- بلقاسم مولود قاسم نايت، اللغة العربية في المؤسسات التعليمية العام والعالي وأساليب النهوض بها في الجزائر، مجلة الثقافة، ع101، الجزائر، 1989.

- تركي رابح عمامرة، مكانة اللغة العربية في التعليم العام والعالي و الجامعي، مجلة اللغة العربية، العدد الممتاز، 2005.

- رشيد فلكاوي، تعليمية اللغة بين النظرية والتطبيق، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، مجلة الآداب، ع 14، 14 جوان 2014.

- المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة اللغة العربية، العدد5، 2001.

- محمد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس، الرباط، ع7، مارس 2011.

- محمد صهود، مفهوم الديداكتيك، قضايا وإشكالات، كلية العلوم والتربية، جامعة محمد خامس، الرباط ، ع7، يونيو 2015.

- مذكور مليكة، تعليمية الفلسفة، مجلة القلم، جامعة السانيا، وهران، العدد 2012.

- مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد 38، الكتاب السنوي 2004، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، 2004.

- **المواقع الالكترونية :**

- ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، مجلد1، الرياض: مكتبة الرشد، https://down.ketabpedia.com/files/bnr/bnr2868-1.pdf، (527/526).

- المرسوم رقم 71- 188 المؤرخ في 30 جوان 1971 يتضمن احداث تكميليات للتعليم المتوسط (جريدة رسمية المؤرخة في 09 جويلية 1971، العدد 56) https://www.joradp.dz/FTP/jo-arabe/1971/A1971056.PDF

- الأستاذ قواس مصطفى، محاضرات خاصة بالمقابلة (L'entretien) أنواعها أهدافها، http://staff.univ-

batna2.dz/sites/default/files/gaouas_mostefa/files/cours_tech_denquete_2eme_at_axe_02.pdf

- الملتقى التربوي، المثلث الديداكتيكي، https://modawanaty91.blogspot.com/2020/07/triangle-didactique.html.
- نوار سعودي، التكامل المعرفي بين علوم اللغة والأدب، ديباجة: الملتقى الوطني الأول، منبر الحر للثقافة في الفكر والأدب، 13 فبراير2011، https://diwanalarab.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%83%D8%A7%D9%85%D9%84-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D9%8A#:~:text=%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A8%20%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D9%87%D9%8A%20%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%A9,%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%AB%D9%85%D8%A7%D8%B1%20%D8%B9%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1%D9%87%D8%A7%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D9%88%D9%82%D9%88%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D9%87%D8%A7%20%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A9 .

- **النّدوات و المنتديات :**

- أبو عكرمة الكيلاني، منتديات التربية الإسلامية، جنين (أقسام العامة)، فلسطين، الطورة الغربية، المنتدى العام تاريخ التسجيل، جوان 2011.
- أنطوان جمعة، تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان، حلقة دراسية، بيروت، النادي الثقافي العربي، 20 نيسان 2001.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم :مبادئ و نظام الدروس الشهادات الجامعية الجديدة، الجزائر، 1972.

- ندوة المسؤولين عن التعريب التعليم العالي في الوطن العربي، تعريب التعليم العالي :قضية و مستلزمات، خرطوم، 1998 .

➢ **المذّكرات :**

- أسماء بلعبدي، أطروحة الدكتورة (أثر التعددية اللغوية و الترجمة في اللغة العربية في الجزائر - جانب المصطلح)، جامعة وهران، 2018.

- ذياب قواجلية، تعليمية اللغة العربية، الواقع والمأمول طور الابتدائي أنموذجا، الجزائر، 2016 .

- ليلى بن ميسة، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة و تقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط - مدينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011/2010.

- هنية حسني، الإصلاحات التربوية في الجزائر، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008-2009 .

الفهرس

إهداء	
مقدمة	أ
الفصل الأول:ماهية اللغة العربية و نشأتها	
تمهيد	02
1- نبذة تاريخية عن نشأة اللغة العربية	03
1.1- مظاهر التقارب اللهجي قبل الإسلام.	05
2.1- أثر القرآن الكريم في توحيد اللغة و إثرائها	08
2- تعليم اللغة العربية في الجزائر	10
1.2- اللغة العربية و عملية التعريب في الجزائر	12
2.2 - أهم مجالات التعريب	15
3.2 - مشكلات التعريب في الجزائر	19
خلاصة	21
الفصل الثاني:تعليمية اللغة العربية وأهم إستعمالاتها	
تمهيد	23
1- مفهوم التعليمية	24
1.1- مفهوم التعليمية لغويا	24
2.1- مفهوم التعليمية اصطلاحا	25
2- عناصر العملية التعليمية	26
3- علاقة اللغة العربية بالمواد الأدبية	31
1.3- تعليم المواد الأدبية في التعليم المتوسط	32
4 - المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية	37
4-1-تعريف المقاربة بالكفاءات	37
4-2-المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات	38
4-3-الخصائص المقاربة بالكفاءات	38
4-4- أهداف المقاربة بالكفاءات	39
خلاصة	41
الفصل الثالث:الجانب التطبيقي	
تمهيد	43
1- الدراسة الاستطلاعية	44

2- حدود الدراسة	45
3- المنهج المستخدم	45
4- عينة الدراسة	47
5- أدوات الدراسة	47
6- تحليل مضمون المقابلة	51
خلاصة	67
خاتمة	69
المصادر والمراجع	72
الفهرس	

تعليمية اللغة العربية و علاقتها بتدريس المواد الأدبية
- الطور المتوسط أنموذجا -

ملخص :

لعبت اللغة العربية دورا مهما في الحضارة الإنسانية، وهذا ما جعل اللغة العربية مثار اهتمام دائم للباحثين واللغويين، وهي مطالبة كباقي اللغات بتحسين وضعها في المجتمع لمواكبة المستجدات ومزاولة وظائفها باقتدار من أجل ركب الحضارة والتطور، وهي تمثل الجسر الذي بواسطته تعبر المجتمعات إلى الرقي والتقدم، وهو أمر يتطلّب تعليمية لغويّة واضحة المعالم، وتخطيطا لغويّا مُتّزنا.

لذا كان من اللازم إيلاء كل الأهمية لتعليمية اللغة العربية بدءً من الأطوار الأولى "الطور الابتدائي والمتوسط"، وارتأينا في مذكرتنا المتواضعة هذه تسليط الضوء على الطور المتوسط، إذ تحتل اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط مكانة متميزة بين المواد الأساسية الأخرى ويمكن القول أن عملية التعليم في هذه المرحلة ترتكز على السيطرة على اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية :

اللغة العربية، التعليمية، التدريس، الطور المتوسط، الأستاذ، التلميذ، المواد الأدبية.

La didactique de la langue arabe et sa relation avec l'enseignement des matières littéraires
- L'exemple du cycle moyen -

Résumé :

La langue arabe a joué un rôle important dans la civilisation humaine, et c'est ce qui a fait d'elle une source constante d'intérêt pour les chercheurs et les linguistes. A cet effet, la langue arabe, est, comme d'autres langues, appelée à améliorer son statut dans la société pour suivre les évolutions et pouvoir remplir habilement ses fonctions afin de faire avancer la civilisation, en outre, elle représente le pont par lequel les sociétés traversent vers le progrès. Cela nécessite une didactique linguistique claire et une planification linguistique équilibrée.

Il fallait donc accorder toute son importance à l'enseignement de la langue arabe, en commençant par les premiers cycles, « les cycles primaire et moyen», voilà pourquoi nous avons décidé dans notre modeste mémoire, de faire la lumière sur le cycle moyen, car la langue arabe dans ce cycle occupe une place éminente parmi les autres matières fondamentales.

On peut donc dire que le processus d'enseignement est basé dans ce palier sur la maîtrise de la langue arabe.

Mots clés :

Langue arabe, didactique, Enseignement, cycle moyen, professeur, élève, matières littéraires.