



# تعليم اللغة العربية في الوطن العربي

## دراسات مقارنة



تحرير  
فواز بن صالح بن جباره السلفي



# تعليم اللغة العربية في الوطن العربي

## دراسات مقارنة

تحرير

فواز بن صالح بن جباره السلمي

### المشاركون

لطيفة إبراهيم الفلاسي	أبو الدهب البدرى علـى
ماجدولين محمد النهيفي	عبد المجيد محمد باحص الغامدي
محمد صالح العجمي	فواز بن صالح بن جباره السلمي

نايل محمد الحجايا

تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: دراسات مقارنة.  
فواز السلمي.

الرياض، ١٤٤٥ هـ

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ج / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٥ هـ  
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

..ص : ..سم

رقم الإيداع: ١٤٤٥/١٤٥٧٦  
ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨١-٤١٣

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواءً كانت  
الكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل  
أو التخزين، وأنظمة الاسترجاع، دون إذن خطى من المجمع بذلك.

(صدر هذا الكتاب عن مركز الملك عبدالله للتحظيط والسياسات اللغوية، والذي  
جرى دمجه في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية).

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقياً، أو تداولها تجاريًّا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أطلق مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ضمن أعماله وبرامجه مشروع: (المسار البحثي العالمي المتخصص)؛ لتلبية الحاجات العلمية، وإثراء المحتوى العلمي ذي العلاقة بمجالات اهتمام المجتمع، ودعم الإنتاج العلمي المتميّز وتشجيعه، ويضم المشروع مجالات بحثية متنوعة، ومن أبرزها: (دراسات التراث اللّغوي العربي وتحقيقه، والدراسات حول المعجم، وقضايا الهوية اللّغوية، ومكانة العربية وتعزيزها، واللسانيات، والتخطيط والسياسة اللّغوية، والترجمة، والتّعريب، وتعليم اللّغة العربية للناطقين بها وبغيرها، والدراسات البيئية).

وصدر عن المشروع مجموعة من الإصدارات العلمية القيمة (جزء منها- ومن بينها هذا الكتاب - صدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللّغوية والذي جرى دمجه في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية). ويسعد المجمع بدعوة المختصين، والباحثين، والمؤسسات العلمية إلى المشاركة في مسار البحث والنشر العلمي، والمساهمة في إثرائه، ويمكن التواصل مع المجمع مسار البحث والنشر عبر البريد الشّبكي: [nashr@ksaa.gov.sa](mailto:nashr@ksaa.gov.sa).

والله ولي التوفيق

## فهرس الكتاب

الصفحة	الموضوع
٧	هذا المشروع
٩	المقدمة
١١	الفصل الأول: التجربة المصرية في تعليم اللغة العربية أ.د. أبو الذهب البدرى على
٥٣	الفصل الثاني: اللغة العربية في التعليم المغربي: من مرحلة ميثاق التربية والتكوين إلى الرؤية الاستراتيجية للمجلس الأعلى للتعليم أ.د. ماجدولين محمد النهبي
٧٩	الفصل الثالث: تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في تعليم اللغة العربية د. نايل محمد الحجايا
١٢١	الفصل الرابع: تجربة سلطنة عمان في تعليم اللغة العربية د. محمد بن صالح بن محمد العجمي

١٧٥	<b>الفصل الخامس: تجربة الإمارات العربية المتحدة في تعليم اللغة العربية</b> <b>د. لطيفة إبراهيم الغلاسي</b>
١٩٩	<b>الفصل السادس: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في الوطن العربي من منظور</b> <b>مقارن</b> <b>د. عبدالجيد محمد باحص العامدي</b>
٣٢٧	<b>الفصل السابع: نحو رؤية موحدة لتعليم اللغة العربية بالوطن العربي في ضوء</b> <b>الخبرات والتجارب</b> <b>د. فواز بن صالح بن جباره السلمي</b>

## هذا المشروع

مشروع تأليف سلسلة كتب تربوية في مجال (تعليم اللغة العربية) يهدف إلى بناء تراكم معرفي في مجال حيوي مهم، هو مجال (تعليم العربية لأنوائها) . ويعد هذا الكتاب واحداً من سلسلة كتب تصدر تباعاً.

يقع هذا المشروع ضمن سلسلة (مباحث لغوية) التي يشرف المركز على اختيار عنواناتها، وتكليف المحررين والمؤلفين، ومتابعة التأليف حتى إصدار الكتب. وهي سلسلة يجتهد المركز أن تكون سداداً لحاجات بحثية وعلمية تحتاج إلى تبنيه الباحثين عليها، أو تكشف البحث فيها.

مدير مشروع (تعليم اللغة العربية)

د. أحمد بن علي الأحشمي

المشرف العام على سلسلة (مباحث لغوية)

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي



## المقدمة

لم يعرف التاريخ الإنساني - على امتداد قرونه المتعاقبة - أمةً من الأمم استطاعت أن تصنع ثقافةً معبرةً عن تراثها وحضارتها، بغير لغتها، فاللغةُ جوهرُ الفكر، ورمزُ الهوية، ورهان التنمية، الأمر الذي يجعل من الاهتمام باللغة العربية مطلباً ملحاً، وضرورةً عصريةً، خصوصاً في عصرٍ تزايد فيه إشكالات العولمة اللغوية بمختلف أشكالها وتعقيداتها.

ولعل أبلغ مظهر من مظاهر الحفاظ على العربية، هو الاهتمام بتعليمها، والتخاذل كافية التدابير والسبيل المعينة على تحقيق ذلك، ف التعليم العربية ينبغي أن يعالج في ضوء سياقات حضارية ترتبط بوجود الأمة وفكرها ومصيرها المشترك.

واستجابةً لتلك الأهمية، شهد ميدان تعليم اللغة العربية في الوطن العربي تطوراتٍ ملموسةً في فلسفته ومنهجه وطريقته، خلال سنوات مضت، وسيتتبع الكتاب الحالي - من خلال رصدٍ مقارن - الوضع القائم الذي يشهده ميدان تعليم اللغة العربية في بعض الدول العربية، من خلال إبراز تجارب بعض الدول والوقوف على حياثاتها وخلفياتها التاريخية ووضعها الراهن في مختلف المكونات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، وذلك في مسعىً لتحقيق ما نصّت عليه المادة الرابعة من ميثاق الوحدة الثقافية العربية، الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التي تستهدف بلوغ مستوياتٍ تعليميةٍ

متماثلةٍ عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها، وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة والكتب المدرسية.

ويستعرض الكتاب الحالي عدداً من تجارب تعليم اللغة العربية في بعض الدول العربية، حيث خُصّصت الفصول الخمسة الأولى للتعرّيف بالتجارب المختارة، وهي على التوالي: التجربة المصرية، التجربة المغربية، التجربة الأردنية، التجربة العمانية، التجربة الإماراتية، وقد تم اختيارها في ضوء تنوع كل تجربة وتفّرّدّها ببعض الجوانب المتميزة، وتم الحرص على اختيار باحثين من مواطني تلك الدول بوصفهم شاهدي عيان على تلك التجارب، فضلاً عن ارتباط بعضهم بتلك التجارب وإسهاماتهم فيها بشكلٍ أو بآخر.

وعالج الفصل السادس تلك التجارب من خلال تحليلها بصورة علمية منهجية مقارنة، والوقوف على أبرز ملامحها، وجاء الفصل السابع ليقدم رؤية مقترحة لتعليم اللغة العربية في الوطن العربي في ضوء الخبرات والتجارب من خلال عرض حزمة من الأفكار والأطر العامة التي يمكن الاسترشاد بها، والبناء عليها، والسعى للاستفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية، بناء على طبيعة الظروف السائدة في كل بلد عربي.

كليّ أمل أن تمثل مخرجات هذا الكتاب بارقة أمل في سماء تعليم اللغة العربية، وقاعدةً مشتركةً يُستأنس بها عند تطوير برامج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، وأن تُتّبع -مستقبلاً- بجهودٍ موحّدةٍ ومكففةٍ مصحوبة بإرادة جادةً لتحقيق التنمية اللغوية المنشودة.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

المحرر

د. فواز بن صالح بن جباره السلمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة أم القرى

# الفصل الأول

## التجربة المصرية في تعليم اللغة العربية

إعداد

أ.د. أبو الذهب البدرى على

أستاذ تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة



## ١- تعليم اللغة العربية في مصر: مكانته ، فلسفته، أهدافه:

تقع جمهورية مصر العربية في الركن الشمالي الشرقي من قارة أفريقيا، ولديها امتداد آسيوي، حيث تقع شبه جزيرة سيناء داخل قارة آسيا ، وبدأ فتح مصر في عهد الخليفة عمر بن الخطاب في عام ٦٣٩ ميلادية على يد جيش قدم من الشام بقيادة عمرو بن العاص واستطاع هزيمة الرومان الشرقيين في مصر وأتم فتحها عام ٦٤٢ م.

وتحدّث المصريون العربية بعد الفتح الإسلامي لمصر، وذلك بعد اعتناق أغلب المصريين للإسلام لفهم الدين خاصةً القرآن الكريم ، بالإضافة إلى الجهود التي بذلها العرب الفاتحون لتعريف الإسلام وتعريف مصر مثل إحلال العربية مكان القبطية في المكاتب الرسمية والدواوين ، وتهجير عدد من القبائل العربية إلى مصر بقصد الإقامة الدائمة.

غير أن تاريخ اللغة العربية في مصر تاريخ طويل يمتد لأزمنة سحيقة قبل دخول الإسلام مصر؛ فقد كان للغة العربية وجود مبكر في مصر قبل ظهور الإسلام بل قبل ظهور المسيحية بسبب التجارة، وهجرة كثير من القبائل العربية إلى مصر قبل ظهور الإسلام.

وبعد قيام نهضة ثقافية واسعة وكبيرة في مصر إبان انتشار اللغة العربية في مصر، ساعدت هذه النهضة العملاقة في انتشار العربية واستقرارها في مصر، وكانت هذه النهضة قد طالت جميع المجالات الثقافية: كالقراءات، والحديث، والتأليف، والفقه، والأدب، والدراسات اللغوية.

واللغة العربية لغة رسمية في جمهورية مصر العربية، ويُكتب بها المعاملات الرسمية الحكومية وغير الحكومية والرسائل العلمية للعلوم النظرية. أما اللهجة المحكية فهي اللهجة المصرية، وهي لغة عربية مخلوطة ببعض الألفاظ والكلمات من العصور القديمة، وهي أكثر اللهجات العربية الأخرى تميزاً وفهمًا في جميع أرجاء الوطن العربي.

ويمضي تعليم اللغة العربية باهتمام بالغ في كافة مراحل التعليم العام والتعليم الأزهري بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وانتهاء بمرحلة شهادة إتمام المرحلة الثانوية، سواء تم ذلك عن طريق المدارس الحكومية أم المدارس الخاصة.

ومردد هذا الاهتمام بتعليم اللغة العربية في مصر؛ كونها لغة القرآن الكريم، وهي اللغة الأم، التي بها يتم التواصل بين أبناء المجتمع، وعن طريقها يكتسب الطالب خبراتهم ومهاراتهم، وتنمو معارفهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، ويرتبطون فيها بينهم بتراثهم وحضارتهم، ويتوصلون مع ركب الحضارة والتطور.

والعناية بتعليم اللغة العربية في كافة مراحل التعليم العام والأزهرى تظهر بوضوح من خلال استقراء واقع الوثائق الرسمية ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، وكذلك متابعة الجهود التي تبذلها الجهات المسؤولة عن التعليم في مصر، وتحليل تلك الجهود والوقوف على تقويم فعاليتها.

فقد عني الدستور المصري لسنة ١٩٧١ م بالتعبير عن مكانة اللغة في الدولة في المادة الثانية منه التي تنص على أن اللغة لغتها الرسمية، وقد أوضح الدستور بذلك مكانة اللغة العربية داخل مؤسسات نظام الحكم وكوسيلة اتصال رسمي بها.

وبحسب دستور جمهورية مصر العربية الصادر في ٢٠١٤ م ورد ذكر اللغة العربية في ثلاث مواد منه، هي: الثانية، والرابعة، والرابعة والعشرين؛ واحتضن الدستور اللغة العربية في المادة الثانية والذي نص على أن ”الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية“، وفي المادة الرابعة والعشرين نص الدستور على أن اللغة العربية بكل مراحلها مادة أساسية في التعليم قبل الجامعي الحكومي والخاص، وتعمل الجامعات على تدريسها. (دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤ م)

وفي مقام الالتزام بما جاء في الدستور من أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، نصت كثير من القوانين على مراعاة استعمال اللغة العربية في شأن التحكيم (١٩٩٤ م) في المواد المدنية والتجارية، وقانون حماية الملكية الفكرية (٢٠٠٢ م)، وقانون الطفل وقانون حماية المستهلك، وقانون العمل (٢٠٠٣ م). (أحمد فتحي سرور، ١٩٩٠).

غير أن الدستور المصري لم ينص على أن اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مراحله بل نص على أنها مادة من المواد التعليمية لا لغة مستعملة في كل الشؤون والمقررات، وفي هذا إجحاف بحق اللغة العربية التي نص على أنها لغة الدولة الرسمية. (محمود أحمد نحلة، أبوالذهب البدري علي (٢٠١٤).

وجاء القانون رقم ١١٢ لسنة ٢٠٠٨ بشأن تعديل بعض أحكام القانون رقم ١٤ لسنة ١٩٨٢م بإصدار قانون إعادة تنظيم مجمع اللغة العربية. النص الآتي: مادة ٣ - وسائل المجتمع لتحقيق أغراضه هي: "تلزם دور التعليم والجهات المشرفة على الخدمات الثقافية والوزارات والهيئات العامة ووحدات الإدارة المحلية وغيرها من الجهات الخاضعة لإشراف الجهات المشار إليها بتنفيذ ما يصدره المجتمع من قرارات لخدمة سلامة اللغة العربية، وتسهيل تعليمها وانتشارها، وتطوير وسائل تعليمها وتعلمها، وضبط نطقها الصحيح، وتوحيد ما فيها من مصطلحات، وإحلالها محل التسميات الأجنبية الشائعة في المجتمع.

وقد أكدَّ هذا القانون حقيقتين: أولاهما، التزام دور التعليم باستخدام اللغة العربية، والأخرى التزام دور التعليم بأن يكون استخدام اللغة العربية وفقاً للمستوى اللغوي الذي حدد مجمع اللغة العربية.

يتضح مما سبق أن مكانة اللغة العربية في الدستور المصري نبعـت من كونها لغة القرآن الكريم الذي أتى بالإسلام دين الدولة الرسمي، وكان مصدراً لمبادئ الشريعة الإسلامية التي تعد المصدر الرئيسي للتشريع في مصر، بالإضافة على تأكيد الدستور بشأن الانتهاء العربي للشعب المصري.

كما توضح أهمية تعليم اللغة العربية وتطوير مناهجها في ثلاثة وثائق تتضمنـت السياسة التعليمية للدولة والخطط الإستراتيجية لتنفيذها وهي: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤ - ٢٠٣٠، ووثيقة المستويات المعيارية للمنهج، ووثيقة المستويات المعيارية لمحـوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي التي صدرت في ٢٠٠٩.

ففي الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤ - ٢٠٣٠م، كان أحد أهم الإستراتيجيات الحاكمة والوجهة لأنشطتها هو تطوير مناهج اللغة العربية بما يحقق ترسـيخ الانتهـاء الوطـني والحفاظ على الهـوية وصولـاً إلى المـنهـج الفـرـدي الشـامل الذي يتيـح مـسـاحة واسـعة من الاختـيـارات للـطالبـ، وتنـمـية الإـبدـاعـ، وتمـكـينـهـ منـ المـهـارـاتـ الـلاـزـمـةـ لـإـتقـانـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ.

وتحصّنّت وثيقة المستويات المعيارية للمنهج حديثاً مفصلاً عن معايير المحتوى الدراسي في المواد التعليمية التي تدرس في المدارس المصرية ومنها اللغة العربية، وفيها بيان لفلسفة المنهج، وأهدافه ومحنته، وطرق التعليم والتعلم، والأنشطة التعليمية، ومصادر المعرفة وتكنولوجيا التعليم، ومعايير التقويم التي تشمل معايير عملية التقويم، وتقويم نواتج التعلم، ومعايير تقويم تنفيذ المنهج.

وقد أكّد الإطار الفكري للوثيقة الخاصة بالمستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية في مصر الحديث على أن اللغة العربية أبرز ملامح ثقافتنا، وهي جامعة شملنا وموحدة كلمتنا وحافظة تراثنا ولغة قرآننا، وهي عنوان شخصيتنا ورمز كياننا القومي ومحور ثقافتنا، ولهذا فإن واجب العناية بها يقع على كاهل أبناء الأمة جميعهم في مختلف مراقيفهم وقطاعاتهم ومؤسساتهم التعليمية والإعلامية على حد سواء، والحرص عليها واجب إنساني وديني تجاه كل المسلمين في العالم. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية، ٢٠٠٩)

كما شدّدت الوثيقة على أن اللغة العربية ذات شأن في عصر العولمة سواءً أكانت العولمة وفّاقاً أم صرّاعاً؛ فإذا كانت وفّاقاً فالعربية ذات شأن في حوار الحضارات، وإذا كانت صرّاعاً فلا بد من الحفاظ على اللغة العربية ونشرها في إطار خطة قومية تتجاوز التخصص الضيق والنظرة الاجتماعية القاصرة.

وبتلور الوثيقة أهم سمات اللغة العربية؛ فهي لغة عالمية نجحت في عصور الازدهار أن تكون أداة فعالة لنقل المعرفة، وهي قادرة على التواصل في عصر المعلومات، واستخدامها في مسار الحياة الواقعية، واستخدامها في عمليات التبادل والتحاور والتفاوض والتراسل عبر التقنيات المتقدمة، كما أن موقع اللغة العربية على خريطة المعرفة يوضح شبكة العلاقات التي تربطها بفروع المعرفة، وبالعلوم الإنسانية، وبالعلوم الطبيعية، والفنون بأنواعها، واللسانيات الحاسوبية.

وعن طبيعة اللغة العربية تبرز الوثيقة الدور الوظيفي للغة العربية فاعليتها في التواصل، والتعليم والتعلم، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الذاتي، وعن بعد، وعبر الإنترنّت، وعبر البرمجيات، وعبر برامج تعلم ذكية تقوم على نظم لمعالجتها آلياً: صرفاً، وإنّه وإنّه، وتشكيلًا، وتلخيصاً، وفهرسة آليّة.

وتعليم اللغة العربية في مصر يهدف إلى الاعتزاز باللغة العربية والثقافة العربية الأصيلة والمعاصرة، وإتقان فنون الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وإتقان مهارات الإملاء والخط بنوعيه، واستخدام الجملة العربية استخداماً واعياً مستنيراً ، والتمييز بين أنواع الفنون الأدبية نثراً وشراً، واستخدام الظواهر اللغوية استخداماً متنوعاً وصحيحاً، وتحديد بني الكلمات و مواقعها في النصوص المختلفة ، وإتقان التعامل مع الواقع الإلكترونية قراءة وكتابة وتحثاً ونقداً ، واحترام ثقافة المجتمع وحقوق الملكية الفكرية.

كما أن هناك مجموعة من الأهداف الكامنة وراء تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام منها تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها من أهمها:

- الاعتزاز باللغة العربية والرغبة في إتقانها، والحرص على استخدام الفصحي وحسن توظيفها في مختلف مجالات الحياة.
- الاعتزاز بالانتماء للثقافة العربية، والافتخار بمجادها، والحرص على التمسك بالقيم الإيجابية فيها ، وتمثلها والدفاع عنها .
- إدراك أشكال العلاقة بين اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية على أساس من الفهم والإقناع.
- استيعاب المعارف اللغوية والأدبية، وما وصلت إليه هذه المعارف من تنظيم ودقة وعمق على أيدي اللغويين والأدباء والمفكرين.
- الشعور والإحساس التذوقى الفني بجماليات اللغة العربية.
- التمسك بالقيم الإنسانية النابعة من رسالات السماء، والاستناد إليها كمنطق أساسي موجه لسلوكه في الحياة، سواء في علاقته مع الأهل، أو المجتمع، أو نفسه. (وزارة التربية والتعليم).

وانعكس ذلك على تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم وأنواعه، حيث يرتكز تعليم اللغة العربية في مصر على:

- الاعتزاز باللغة العربية.

- تنمية مهارات اللغة العربية ؛ من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.
- تنمية مهارات التواصل ومهارات التفكير لدى الطلاب.
- غرس قيم حب الوطن والاعتزاز به في نفوس الطلاب.
- تعميق القيم الأصلية والمبادئ النبيلة.

وتحدد وثيقة المستويات المعيارية لمحوى اللغة العربية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مجموعة من المركزات الأساسية التي يقف تعليم اللغة العربية في مصر على هي:

- غاية تعليم اللغة العربية وتعلمها هي إكساب المتعلم القدرة على التواصل اللغوي الواضح السليم سواء أكان الاتصال شفويًا أم كتابيًا.
- تعليم اللغة العربية يركز على الأداء اللغوي السليم فنونه ومهاراته بوصفه الجانب النشط الوظيفي لاستخدام لغتنا العربية وطبيعة التكامل بين فنونها، وبين عناصر اللغة التي تمثل الجانب المعياري لاستخدامها وهي، الصوت والصرف والنحو والدلالة.
- تعليم العربية يعني بتمهير اللغة وإنتاجيتها ومارستها تجاوباً مع متطلبات الحياة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. وهي بذلك تتجاوز مادة اللغة العربية إلى جميع المواد الأخرى.
- تعليم اللغة العربية وتعلمها يركز على أنها بنية لها عناصرها ذات الطبيعة المتكاملة التي يكشف عنها تكامل علومها من ناحية، وعلاقتها ببعضها وبالمعنى اللغوي والسياق الاجتماعي من ناحية أخرى، ثم تكامل هذه العناصر في إطار النظام اللغوي بأنظمته الفرعية.
- تعليم اللغة العربية يمتد ليقف المتعلمون على ما قدمته الماجموع اللغوية من نوافذ لغوية متعددة تشمل الحياة بكل مقوماتها ومهاراتها.
- التأكيد على أن اللغة العربية نظام ثقافي و مجال معرفي له بنية التي تقوم على قواعد ومعايير تضبط اللغة وتوجهها.
- توسيع و تعميق الميول القرائية تراثاً و معاصرةً و تنشئة الاتجاه نحو القراءة.

- تبني مفهوم التعلم الذاتي عبر المكتبات ومراكمز مصادر التعلم، وتجاوز الثقافة الورقية إلى استخدام الانترنت إيماناً بأهمية التعددية والتنوع وحرية التفكير والتعبير معاً.

- التأكيد على عوائد التدريس باللغة العربية الفصحى الميسرة لترسيخ الفهم والإفهام وتأصيل المفاهيم والتراكيب العربية حتى تنساب العربية سليمة عبر أقلام المتعلمين، وفي قراءاتهم، وأحاديثهم. (المؤسسة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: المستويات المعيارية لمحنوي اللغة العربية، ٢٠٠٩)

- وبصورة أكثر تفصيلاً نوضح فيما يأتي أهداف تعليم اللغة العربية في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

**أولاً: أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:**

- تنمية مهارات اللغة العربية؛ من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.
- تنمية مهارات التواصل ومهارات التفكير لدى التلاميذ.
- حب اللغة والاعتزاز بها.
- تعزيز مفاهيم الهوية والانتماء لدى التلاميذ.

**ثانياً - أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية:**

- تدريب الطلاب على التأمل والتساؤل، والتفكير، والتساؤل، والتفكير والتدوّق.
- تنمية الخيال، وتصور الواقع الافتراضي للمستقبل.
- تنمية قدرات الطلاب من خلال الخصوصية الذهنية في التعليم والتعلم؛ ألا وهي استمع ثم تحدث، انظر وتأمل، اسأل وناقش، اقرأ وفكّر، اكتب وعبر.

**ثالثاً - أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:**

- الاعتزاز باللغة العربية.
- تنمية مهارات اللغة العربية؛ من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.

- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: من الإبداع والابتكار وتكنولوجيا المعلومات، وإدارة المشروعات والتواصل مع الآخرين.
- تنمية مهارات التواصل ومهارات التفكير لدى الطلاب.
- غرس قيم حب الوطن والاعتزاز به في نفوس الطلاب.
- تعميق القيم الأصلية والمبادئ النبيلة.

## ٢- معايير تعليم اللغة العربية في مصر:

يقوم تعليم اللغة العربية في مصر في مراحل التعليم العام على مجموعة من المعايير التي وضعتها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وحظيت هذه المعايير بكثير من التأييد من جانب صانعي القرار والمهتمين بشئون تطوير التعليم المصري.

والمعايير أو المستويات المعيارية مقاييس ثابتة تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون عن فنون اللغة العربية، ويكونوا قادرين على أدائه في المستقبل، حيث توضح هذه المعايير المستويات المختلفة للأداء، والسبل الصحيحة لتحقيقها.

وحددت الهيئة القومية لضمان الجودة والتعليم (٢٠٠٩) وثيقة محتوى اللغة العربية في ستة مجالات شملت المعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات في إطار مجالات: الاستماع والتحدث والقراءة والأدب والبلاغة والتراثي اللغوية والكتابة، موزعة على مراحل التعليم المختلفة قبل الجامعي، بدءاً من الصف الأول الابتدائي وانتهاء بالصف الثالث الثانوي، كما أن الوثيقة قد ذيلت بمعايير المتعلم، ومعايير المجتمع التعليمي.

وقد تم توزيع المجال العام (المشتراك الأساسي) على مراحل التعليم المختلفة فيما يأتي:

- **المعيار الأول:** الوعى بالمضامين الثقافية العربية والعالمية ويندرج تحت هذا المعيار ما يلي: يُعرف مفاهيم العيش معاً، ويدرك صورة الذات والآخر، ويفك ثقافة السلام.

- المعيار الثاني: توظيف تقنيات الاتصالات والمعلومات ويندرج تحت هذا المعيار ما يلي: يستخدم البرمجيات المتقدمة، وينبع في استخدام التقنيات، ويُقدر أهمية التقنيات في تعلم اللغة ، ويُقْنَن توظيف التقنيات المتقدمة.

- المعيار الثالث: التمكّن من مهارات التفكير العليا. ويندرج تحت هذا المعيار ما يلي: يمارس مهارات التفكير الناقد ، ويستخدم مهارات ما وراء المعرفة، ويمارس مهارات التفكير الإبداعي، ويعمق مهارات التفكير الإبداعي.

ونقدم في الصفحات القادمة المجالات، والمعايير، والمؤشرات لمادة اللغة العربية وفق التي حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، في أربع مراحل تعليمية تمت المرحلة الأولى: من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث، و المرحلة الثانية: من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس، و المرحلة الثالثة: من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع، و المرحلة الرابعة: من الصف العاشر إلى نهاية الصف الثاني عشر.

#### • المرحلة الأولى من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (١ - ٣):

##### المجال الأول: الاستماع:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يبدي المتعلم اهتماماً لحكاية يستمع إليها، ويركز في أثناء عملية الاستماع ، ويواصل الاستماع لنص ما حتى نهاية ، وهذا المعيار يتطلب متابعة المسموع باهتمام.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع، ويندرج تحته المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم أصوات الحروف العربية عند الاستماع، ويميز بين بعض الظواهر الصوتية (أآل الشمسيّة وأآل القمرية ، أنواع المد، والتنوين، ويحدد الكلمة الجديدة في المسموع. وهذا المعيار يتطلب تمييز الوحدات الصوتية المسموعة.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة بعد الانتهاء من الاستماع، ويحدد معاني الكلمات غير المألوفة من سياق النص المسموع، ويتحير المضاد الصحيح لبعض الكلمات

التي استمع إليها، ويتميز الكلمات والجمل الدالة على المشاعر الإنسانية (الحزن، السعادة) ، وينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات مباشرة، ويعبر عن مشاعره بعد الاستماع لقصة مثيرة أو حديث مشوق. وهذا المعيار يتطلب إعطاء استجابة مناسبة لما يستمع إليه.

**المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقدّه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية:**  
يُظهر المتعلم إعجابه بالسلوك الحسن لبعض شخصوص قصة استمع إليه، ويتوقع نهاية قصته أثناء الاستماع إليها، ويستمتع بسماع الأناشيد والمحفوظات والقصص، ويتميز بين ما يتصل بموضوع الاستماع وما لا يتصل به؛ وهذا المعيار يتطلب إبداء رأيه فيما يستمع إليه.

#### **المجال الثاني: التحدث:**

**المعيار الأول: الالتزام بأداب الحديث** يلتزم المتعلم أداب الحديث ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتواصل المتعلم بصريا مع من يستمع إليه، ويtalk بصوت مناسب، ويتحدث مراعيا طبيعة الموقف، ويتحدث في هدوء دون توتر؛ وهذا المعيار يتطلب التفاعل مع موقف الحديث.

**المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية:** ينطق المتعلم أصوات الحروف في الكلمات بحركاتها وسكناتها نطقاً صحيحاً ، ويتميز في النطق بين الأصوات القرية في المخرج ، ويلقي ما يحفظ من النصوص اللغوية.

**المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية:** يختار المتعلم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من عدة أفكار معروضة عليه، ويصوغ الأفكار في جمل تامة، ويرتب الأفكار التي يعرضها، ويلتزم بالفكرة التي يتحدث عنها. وهذا المعيار يتطلب تنظيم الأفكار عند الحديث.

**المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية:** يصف المتعلم ما يراه في جمل مفيدة، ويخكي أحداث قصة مفيدة أو يعيد حكاية، ويلقى طرفة أو نادرة ، ويحجب عن الأسئلة التي تطرح عليه،

ويستخدم عبارات الشكر والتحية والاعتذار والاستئذان. وهذا المعيار يتطلب تنظيم الأفكار تنويع أنماط الحديث.

### المجال الثالث: القراءة:

المعيار الأول: تعرف الحروف والكلمات ونطقوها، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: ينطق المتعلم أصوات الحروف والكلمات، ويميز في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، ويقرأ جهراً مراعياً بعض علامات الترقيم، ويعرف الكلمات المتداولة في المعنى. وهذا المعيار يتطلب إظهار الاستعداد لتعلم القراءة ، ومعرفة الحروف والكلمات ونطقوها.

المعيار الثاني: فهم المقصود فهماً صحيحاً، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقرأ المتعلم الصور والرسوم مستنتجاً المعنى المقصود، ويحدد الأفكار الأساسية في المقصود ، ويستخدم السياق لفهم معاني الكلمات الجديدة ، ويعبر بأسلوبه عن مضمون النص. وهذا المعيار يتطلب فهم المقصود فهماً مباشراً.

المعيار الثالث: تذوق المقصود ونقده، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم أشكال المادة المقصودة كالأناشيد والحكايات، ويميز بين الواقع والخيال فيما يقرأ، ويستحسن الألفاظ الجميلة فيما يقرأ. وهذا المعيار يتطلب التفاعل مع المقصود.

### المجال الرابع: الكتابة:

المعيار الأول: كتابة الحروف والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يرسم المتعلم الحروف العربية حسب موقعها في الكلمة، ويراعي اتساق أحجام الحروف في الكلمة، ويضع النقاط والهمزات في أماكنها، ويصل الحروف بغيرها من أماكن اتصالها، ويرسم الكلمات على مسافات ثابتة، ويتبع عادات الكتابة الصحيحة؛ وهذا المعيار يتطلب محاكاة رسم الحروف والكلمات العربية.

المعيار الثاني: اتباع قواعد الإملاء، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب المتعلم مميزة بين اللام الشمسية والقمرية، ويكتب الحرف المضعف، ويميز بين الحركات الطوال والقصار وأنواع المد، ويكتب مميزة بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء،

ويرسم علاقات الترقيم ( . / ، ؟ ) . ويطلب هذا المعيار مراعاة الظواهر الإملائية في الكتابة .

المعيار الثالث: تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب المتعلم جملًا بسيطة من كلمات مُعطاة له، ويستخدم كلمات وصفية لتكميلة جملة، ويصف صورة في جملة، ويكتب حروف وكلمات وجملًا باستخدام لوحة المفاتيح؛ وهذا المعيار يتطلب إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها .

#### • المرحلة الثانية من الصنف الرابع إلى نهاية الصنف السادس (٤ - ٦):

##### المجال الأول: الاستماع:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقبل المتعلم على الحديث، ويفهم الرأي الآخر، ويقدر مشاعر المتحدث في أثناء عملية الاستماع . وهذا المعيار يتطلب متابعة المسموع باهتمام .

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يميز بين صيغ الكلمات المسموعة، ويربط المتعلم بين الكلمات المسموعة وصورها المكتوبة، ويكون كلمات جديدة على وزن كلمات استمع إليها، ويحدد الكلمات الدالة على المتكلم والمخاطب والغائب، ويحدد الكلمات الدالة على الزمان والمكان . وهذا المعيار يتطلب تمييز الوحدات الصوتية المسموعة .

المعيار الثالث: فهم النص المسموع ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُوضّح بعض الجوانب في النص المسموع، ويختار المتعلم العنوان المناسب لفقرة استمع إليها من بين عدة بدائل ، ويحدد غرض المتحدث، ويميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه، ويرتب الأفكار والأحداث الواردة في نص مسموع ، ويصف بعض الشخصوص أو الأحداث الواردة في قصة مسموعة . وهذا المعيار يتطلب إعطاء استجابة مناسبة لما يستمع إليه .

المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقدّه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يظهر المتعلم موقفه من شخصية أو حدث في قصة استمع إليها، ويجكم على شخصوص القصة التي استمع إليها، ويحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه، ويدرك المتناقضات في

المسموع، ويقارن بين العبارات التي تحمل معانٍ متعارضة أو متقاربة؛ وهذا المعيار يتطلب إصدار حكماً فيما استمع إليه.

#### المجال الثاني: التحدث:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتلزم المتعلم بالوقت المخصص للحديث، ويحترم وجهات نظر الآخرين، ويسأل حديثه عبارات مشجعة، ويكيف حديثه بناء على رد فعل المستمعين ؛ وهذا المعيار يتطلب مراعاة مطلوبات الحديث.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: ينطق المتعلم الكلمات في سياقها اللغوي نطقاً صحيحاً، ويجري حواراً هادفاً مع الآخرين (العلم والزماء)، ويلقي حديثاً بصوت واضح ونطق سليم، ويتحدث باللغة العربية في سهولة ويسر. وهذا المعيار يتطلب التحدث بلغة صحيحة.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُمهّد المتعلم للحديث بمقدمة جاذبة، ويقدم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من خبراته السابقة، ويدعم أفكاره وآرائه بالأدلة والشهادة، وينتقل من فكرة إلى أخرى باستخدام جمل انتقالية، ويختم الحديث بخاتمة مختصرة ومؤثرة في المستمعين؛ وهذا المعيار يتطلب التحدث في إطار فكري مناسب.

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحكي المتعلم حكاية من واقع خبراته متضمنة العناصر الأساسية للقصة، ويلقي تعلیمات شفوية على زملائه في الفصل والإذاعة المدرسية، ويسأل مستخدماً أدوات الاستفهام المناسبة، ويؤدي دوراً تمثيلياً بحركات معبرة عن الموقف، ويجري حواراً مع مسئول في المدرسة، ويستخدم الإشارات والإيماءات المعبرة عن مضمون الحديث ؟ وهذا المعيار يتطلب توظيف أساليب متنوعة في الحديث.

#### المجال الثالث: القراءة:

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقوها، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقرأ المتعلم الكلمات والجمل والفقرات مراعياً الضبط ، ويراعي

علامات الترقيم عند القراءة، ويقرأ بسرعة مناسبة؛ وهذا المعيار يتطلب إظهار الاستعداد لتعلم القراءة ، وقراءة وحدات لغوية ذات معنى.

المعيار الثاني: فهم المقروء واستيعابه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم الأدلة التي ساقها الكاتب للتعبير عن وجهة نظره، يرتب الأفكار الرئيسية والتفصيلية حسب ورودها في النص، يُفسّر الخرائط والرسوم البيانية والأشكال والجداول، ويستنتاج الأفكار الضمنية من المقروء. وهذا المعيار يتطلب فهم المقروء فهماً تفسيرياً.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقدّه ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُبدي المتعلم رأيه في النص المقروء، ويحدد ما ينتمي وما لا ينتمي في المقروء، ويناقش الأدلة الواردة في المقروء . وهذا المعيار يتطلب التفاعل مع المقروء ، وإصدار حكم على ما يقرأ.

#### المجال الرابع : التراكيب اللغوية والقواعد :

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم مكونات الجملة الاسمية والفعلية، ويميز بين الجملتين الاسمية والفعلية، ويعرف وظائف بعض الأفعال والمحروف، ويعرف الأفعال الماضي والمضارع والأمر ويستخدمها في جمل مفيدة، ويعرف أنواع الخبر. وهذا المعيار يتطلب محاكاة التراكيب البسيطة، ومعرفة الحروف والكلمات.

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة، ويستخدم ألفاظ العقود، يحدد المضاف إليه ويعربه إعراباً صحيحاً، ويعرف بعض التوابع (النعت، العطف) ويستخدمها في جمل. وهذا المعيار يتطلب تطبيق بعض الظواهر النحوية البسيطة.

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام، ويعرف بعض أدوات النفي ، ويعرف بعض أدوات الشرط الجازمة، ويعرف بعض الأساليب النحوية (النداء ، الاستفهام). وهذا المعيار يتطلب تعرف بعض الأساليب اللغوية.

**المعيار الرابع:** تعرف تغيرات بنية الكلمة، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يصوغ المتعلم المضارع والأمر ويستخدمها في جمل، ويصوغ المثنى والجمع بأنواعه المختلفة ويستخدمها، ويستخدم الضمائر المتصلة في جمل، ويتعرف أنواع الجموع (المذكر السالم، المؤنث السالم، التكسير)، ويميز الضمائر المنفصلة والمتصلة ويستخدمها في جمل مفيدة ، ويراعي تذكير الفعل وتأييشه. ويتطلب هذا المعيار تعرف بنية بعض الكلمات.

#### **المجال الخامس: الكتابة:**

**المعيار الأول:** كتابة الحروف والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يميز المتعلم كتابة بين الحروف المشابهة رسمًا، ويميز بين الحروف المكتوبة فوق السطر والتي تنزل عنه، ويميز بين الحروف المتصلة والمنفصلة ، ويضع الحركات والسكون في أماكنها، ويحاكي النموذج عند الكتابة، ويميز في الكتابة بين خط النسخ وخط الرقعة؛ وهذا المعيار يتطلب محاكاة رسم الحروف والكلمات العربية.

**المعيار الثاني:** اتباع قواعد الإملاء ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يكتب المتعلم الأسماء المنونة ، ويرسم علامات الترقيم (./، /؟ /! : ) ، ويكتب كلمات مبدوءة باللام بعد دخول (أل) عليها، ويكتب الأعلام الأجنبية والأسماء المعربة المرتبطة بالمواد الدراسية، ويميز بين الألف اللينة التي تكتب ألفاً والتي تكتب ياء، ويكتب الهمزة المتوسطة والمترفة، ويكتب الكلمات التي تتحذف أو تزداد بعض حروفها اصطلاحاً، ويدقق إملائياً نصاً مكتوباً باستخدام الحاسوب؛ وهذا المعيار يتطلب مراعاة الظواهر الإملائية في الكتابة.

**المعيار الثالث:** تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب جملًا وفقرات في مجالات متنوعة، وينختار المتعلم الكلمات والعبارات المناسبة لموقف اجتماعي، ويكتب فقرة من عدة جمل معبراً عن مشاعره وأفكاره، ويكتب تعليقاً على صورة، ويكتب حكاية فيها أحداث وتفاصيل، ويلخص موضوعاً قرأه، ويكتب رسالة ورقية أو إلكترونية، ويكتب إعلاناً ويملاً استمارة رسمية أو دعوة. ويتطلب هذا المعيار إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها.

• المرحلة الثالثة من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (٧-٩):

**المجال الأول: الاستماع:**

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يظهر المتعلم اهتماماً ملحوظاً في متابعة المسموع، وينصت إلى مضمون المسموع، ويتحير الوقت المناسب لإبداء رأيه فيما يستمع إليه ، وهذا المعيار يتطلب استجابة المتعلم إلى ما يستمع إليه.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يتعرف المتعلم أنماط الأساليب اللغوية الواردة في نص مسموع ، ويحدد مكونات بعض الأساليب اللغوية الواردة بنص مسموع (كالاستفهام، والنداء، والتعجب)، ويصوغ بعض الأساليب اللغوية في ضوء ما استمع إليه. وهذا المعيار يتطلب تمييز الأساليب اللغوية المسموعة.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يفسر المتعلم كلمات جديدة في ضوء سياقها المسموع، ويستنتج الأفكار الرئيسية في نص مسموع، ويحدد التفاصيل الداعمة لفكرة في النص المسموع ، ويلخص ما استمع إليه. وهذا المعيار يتطلب تفسير ما يتصل بالنص المسموع من دلالات.

المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقدّه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يميز المتعلم بين الآراء المتعددة في نص مسموع، ويبيّن رأيه فيما استمع إليه مدعوماً بالأدلة ، ويحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه من شعر ونثر، ويصف مشاعر وانفعالات المتحدث، ويقترح نهاية لحكاية خيالية استمع إليها. ويطلب هذا المعيار معرفة سر انفعاله بالنص المسموع.

**المجال الثاني: التحدث:**

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : ينوع المتعلم نبرات صوته تبعاً للموقف، ويتحدث مراعياً ثقافة المجتمع ، ويتحدث مراعياً طبيعة جمهور المستمعين ووقيهم ، ويتبع النظام المتفق عليه في جلسة التحدث، ويظهر الانفعالات المناسبة عند المناقشة ؛ وهذا المعيار يتطلب مراعاة ضوابط الحديث.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتحدث بوضوح وسرعة مناسبة، ويتحدث اللغة العربية بسرعة مناسبة، ويضبط بنية الكلمات وأواخرها في حدود ما تعلم من القواعد ، ويراعي الوقفات المناسبة للمعنى. وهذا المعيار يتطلب التحدث بلغة صحيحة.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتحدث المتعلم عن خبراته بترتيب منطقي ، ويضيف تفصيلات تثري الحديث ويضع مقدمة ونهاية لعرضه الشفوي، ويفكك النقاط المهمة فيما يتحدث فيه ، ويستخدم العبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة (التحية، الشكر ) ؛ وهذا المعيار يتطلب التحدث في إطار فكري مناسب .

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يعطي المتعلم تعليمات شفوية من خطوات متعددة، ويلقي شفويًا موضوعاً استمع إليه، ويتحاور هاتفياً وإلكترونياً مع الآخرين، ويعمل على عروض الوسائل المتعددة بالشرح المناسب ؛ ويتطبق هذا المعيار التواصل شفاهياً عبر الوسائل المتعددة .

### المجال الثالث: القراءة:

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقرأ ممثلاً المعنى ، ويقرأ المتعلم معبراً عن الانفعالات ، ويميز في القراءة بين أنواع النصوص، ويراعي علامات الترقيم لتمثيل المعنى. وهذا المعيار يتطلب تمثيل المعنى أثناء القراءة.

المعيار الثاني: فهم المقصود واستيعابه ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم العلاقات بين الأفكار، ويميز بين أنواع الأدلة، ويربط المقدمات بالنتائج، ويحدد المغزى من النص المقصود، ويلخص بأسلوبه نصاً مقصوداً . ويتطبق وهذا المعيار تحليل النص المقصود.

المعيار الثالث: تذوق المقصود ونقده، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يبدى المتعلم رأيه في النص المقصود، ويحدد ما يتسمى وما لا يتسمى في المقصود، ويناقش

الأدلة الواردة في المقصود ؟ وهذا المعيار يتطلب التفاعل مع المقصود ، إصدار حكمًا على ما يقرأ .

المعيار الرابع: تذوق المقصود ونقدّه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم الهدف من المقصود ، ويحدد اتجاه الكاتب ، ويصدر أحكاماً على القيم الواردة في المقصود ، ويعمل على ما يقرأ ، ويعزز بين الحقائق والأراء الشخصية ، ويميز بين الحجج الواردة في المقصود . وهذا المعيار يتطلب تقويم القراءة .

#### المجال الرابع: التراكيب اللغوية والقواعد:

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية:، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم إعراب المضارع رفعاً ونصباً وجزماً ، ويتعرف المفعول المطلق والمفعول لأجله ويستخدمها في جمل ، وبيني الجملة للمجهول ، ويعرف (ظن وأخواتها) ويستخدمها . ويطلب هذا المعيار تحليل التراكيب البسيطة ، معرفة الحروف والكلمات .

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة ، ويستخدم ألفاظ العقود ، ويحدد المضاف إليه ويعرّبه إعراباً صحيحاً ، ويعرف بعض التوابع (النعت ، البدل ، التوكيد العطف) ويستخدمها في جمل ، ويستخدم المتعلم الأعداد المفردة والمركبة والمعطوفة . وهذا المعيار يتطلب استخدام بعض الظواهر النحوية البسيطة .

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام ، ويعرف بعض أدوات النفي ، ويعرف بعض أدوات الشرط الجازمة ، ويعرف بعض الأساليب النحوية (النداء ، الاستفهام . مدح وذم . تعجب) . وهذا المعيار يتطلب استخدام بعض الأساليب اللغوية .

المعيار الرابع: تعرف تغيرات بنية الكلمة، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يحدد المتعلم أصول الكلمة وحروف الزيادة فيها ، ويعرف الميزان الصافي ويزن الكلمة صرفيًا ، ويعرف المبني والمعنى ، ويعرف طريقة الكشف في المعاجم ويستخدمها ، ويطابق بين الفعل وفاعله في النوع ، ويعرف صياغة المشتقات (اسم الفاعل واسم المفعول وصياغة المبالغة واسم التفضيل والصفة المشبهة) ، ويعرف الأسماء

الخمسة والأفعال الخمسة ويستخدمها، ويعرف الملحظ بالثنى والجمع السالم بنوعيه ويستخدمها؛ ويطلب هذا المعيار التوسع في استخدام بنية بعض الكلمات.

#### المجال الخامس: الكتابة:

المعيار الأول: اتباع قواعد الإملاء ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يراعي القواعد الإملائية الأكثر تعقيدا، ويميز المتعلم بين واو الجماعة وواو جمع المذكر السالم والمضارع المتهى بالواو، ويصل الأسماء والأفعال والحروف (بما) الاستفهامية، ويكتب تنوين النصب للأسماء المتهية بباء مربوطة أو همزة أو همزة قبلها ألف، ويصل بعض الظروف بـ(إذ) المنونة، ويميز بين همزى الوصل والقطع، ويكتب نصاً على عليه مستخدماً الحاسوب. وهذا المعيار يتطلب مراعاة الظواهر الإملائية في الكتابة.

المعيار الثاني: تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب المتعلم فقرة عن أحداث جارية أو مشاهد يومية، ويكتب تقريراً عن رحلة قام بها، ويكتب رسائل عن طريق البريد الإلكتروني أو المحمول، ويضبط المهامش أثناء الكتابة الورقية أو عن طريق الحاسوب ؛ ويطلب هذا المعيار إثراء الكتابة الوظيفية.

#### • المرحلة الرابعة من الصف العاشر حتى نهاية الصف الثاني عشر (١٠ - ١٢) :

#### المجال الأول: الاستماع:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يُشعر المتعلم محدثه باحترام ، ويعطي انتباعاً مناسباً لمحدثه ، ويستمع بموضوعية. وهذا المعيار يتطلب وعي الطالب بمقتضيات موقف الاستماع.

المعيار الثاني: تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يلتزم المتعلم الصحة اللغوية في الكتابة، ويستخدم برنامج حمر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب، ويشير جمله باستخدام الصفات والظروف وأشباه الجمل، ويستخدم الكلمات والعبارات الاتقالية والرابطة، ويلخص حكاية أو كتاباً بسيطاً وهذا المعيار يتطلب تطبيق مهارات التحرير الكتابي.

المعيار الثالث: إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يظهر استقلالا في التفكير والتعبير، ويحيد عرض أفكاره وتنظيمها، ويكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية، ويكتب بحثا مراعيا شروط الكتابة العلمية شكلا ومضموناً، ويدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل. ويطلب هذا المعيار مراعاة شروط جودة الكتابة.

#### المجال الثاني: التحدث:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحافظ المتعلم على انتباه جمهور المستمعين طوال فترة الحديث، ويخاطب اهتمام الجمهور في أثناء حديثه، ويتحدث بحماسة تثير المستمعين وتجذبهم، ويجامل المستمعين بعبارات مناسبة للموقف. وهذا المعيار يتطلب تفهم حاجات المستمعين.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يعبر بصوت مناسب عن الأساليب المتنوعة (الاستفهام والتعجب)، وينوع لغة الخطاب حسب المقامات والأغراض، ويوظف الظواهر الصوتية في حديثه ؛ وهذا المعيار يتطلب التحدث بطلاقه.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يوظف المتعلم الأمثلة والشواهد في حديثه ويوثقها، ويربط الأفكار التي يعرضها بأدوات ربط مناسبة، ويستخدم مفردات تضفي الحيوية على حديثه، ويغير مجرى الحديث على ضوء التغذية الراجعة من الجمهور ؛ ويطلب هذا المعيار إثراء الحديث وتنويعه.

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يوظف المتعلم التعبيرات الملمحية في حديثه، ويشارك في مناقشة قضية عامة، ويستخدم المجاز في حديثه، ويلقي تقريرا شفويا عن رحلة أو زيارة قام بها، وينظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدما مهارات الماناظرة، ويشارك في إدارة ندوة أو اجتماع. وهذا المعيار يتطلب استخدام مهارات التفاوض مع الآخرين.

### المجال الثالث: القراءة:

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقرأ المتعلم نصوصاً متنوعة قراءة معبرة، ويوظف الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء القراءة، ويقرأ عبر وسائل متعددة، ويتبع نصاً متشعباً، وينوع في سرعة قراءته؛ ويطلب هذا المعيار قراءة نصوص متنوعة.

المعيار الثاني: فهم المقصود واستيعابه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم الأفكار الزائدة والناقصة في النص، ويكشف التناقضات في النص، ويميز الخصائص التراكيبية في النص. وهذا المعيار يتطلب يفهم المقصود فهماً استنتاجياً.

المعيار الثالث: تذوق المقصود ونقدده ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يضع المتعلم أكثر من عنوان للمقصود، ويطرح أسئلة إبداعية حول الموضوع، ويقترح حلولاً إبداعية لمشكلات في المقصود؛ وهذا المعيار يتطلب القراءة الإبداعية. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٥٩)

### المجال الرابع : الأدب والبلاغة:

المعيار الأول: معرفة خصائص الأساليب الأدبية ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يميز المتعلم خصائص الأسلوب العلمي من الأسلوب الأدبي، ويميز بين أنواع المقال (الاجتماعي ، السياسي ، العلمي ، الأدبي) ، ويميز بين أنواع الأجناس الأدبية، ويبين أثر الصور البيانية في نص أدبي، ويوضح الخصائص الأسلوبية للنص، ويتعرف خصائص المدارس الأدبية، ويحدد عناصر الأجناس الأدبية (قصة ، مسرحية ، سيرة ، مقالة). وهذا المعيار يتطلب تعرف خصائص العمل الأدبي.

المعيار الثاني: فهم النص الأدبي ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُدلي المعلم على عوامل ضعف الأدب أو ازدهاره، ويحدد الصور الكلية والصور ووسائل التعبير الفني عنها، ويربط بين الجو النفسي ووسائل التعبير في نص معين، ويستنتج الغرض البلاغي من التقديم والتأخير والحدف والذكر والإضافة؛ وهذا المعيار يتطلب توظيف الظواهر الأدبية والبلاغية.

**المعيار الثالث: تحليل النص الأدبي وتذوقه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية:** يستنبط المتعلم ما وراء النص من قيم جمالية وسلوكية، ويوضح رأيه إيجاباً أو سلباً في الصور والتعبيرات في النص المدروس، ويتعرف نهادج لأدباء آخرين من العصر الذي يتتمي إليه النص، وينقد العمل الأدبي في ضوء نجاحه في تحديد قيمة جمالية أو إنسانية، ويختار محللاً أفضل الأساليب والصور في النص، ويبدي رأيه في الصور البلاغية والتعبيرات، ويقوم أعمالاً أدبية من خلال الاستعانة بالوسائل المتعددة، ويبدي رأيه في بداية النص ونهايته، ويوزن بين نصين في موقف واحد؛ وهذا المعيار يتطلب تقييم العمل الأدبي.

#### **المجال الخامس: التراكيب اللغوية والقواعد:**

**المعيار الأول: تعرف الجملة العربية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية:** يتعرف المتعلم أفعال المقاربة والرجاء والشروع ويستخدمها، ويميز الجمل التي لها محل من الإعراب، ويتعرف الفروق الدلالية بين الموضع النحوية المتقاربة كخبر والنعت والحال؛ وهذا المعيار يتطلب إثراء التراكيب اللغوية.

**المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية :** يتعرف المتعلم أحکام الأعداد في جمل، ويتعرف نوعيّة الاستفهامية والخبرية ويستخدمها، ويميز أنواع التوايّع (النعت ، البدل ، العطف ، التوكيد) في لغته، ويعرف تركيب المصدر المسؤول ويستخدمه. ويتطلب هذا المعيار التعمق في استخدام بعض الظواهر اللغوية .

**المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية :** يستخدم المتعلم أسلوبيّ القسم والاختصاص ويستخدمها ، ويعرف أدوات الاستثناء (إلا ، غير وسوى ، عدا وخلا وحاشا) ويستعملها، ويعرف بعض نواصب المضارع (فاء السبيبية ، لام الجحود) ، ويعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء ويستخدمها، ويعرف جواب الطلب ويستخدمه ؟ وهذا المعيار يتطلب توظيف بعض الأساليب اللغوية.

**المعيار الرابع:** تعرف تغيرات بنية الكلمة، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم النسب ويستخدمه، ويتعرف التصغير ويستخدمه، ويتعرف تشنية المقصور والمنقوص والمدود وجمعها ويستخدمها، ويتعرف صياغة المصدرین الميمی والصناعی ويستخدمهما. وهذا المعيار يتطلب إثراء المعرفة ببنية بعض الكلمات.

#### **المجال السادس: الكتابة:**

**المعيار الأول:** تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يلتزم المتعلم الصحة اللغوية في الكتابة، ويستخدم برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب، ويُثري جمله باستخدام الصفات والظروف وأشباه الجمل، ويستخدم الكلمات والعبارات الانتقالية والرابطة، ويُلخص حكاية أو كتابا بسيطا. ويتطبق هذا المعيار تطبيق مهارات التحرير الكتابي.

**المعيار الثاني:** إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها في ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب المتعلم مراعيا وحدة الموضوع واتساق الأفكار وتدرجها، ويكتب في مجالات وظيفية وإبداعية، ويظهر استقلالا في التفكير والتعبير، ويجيد عرض أفكاره وتنظيمها ، ويكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية، ويكتب بحثا مراعيا شروط الكتابة العلمية شكلا ومضمونا، ويدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل. وهذا المعيار يتطلب مراعاة شروط جودة الكتابة.

### **٣- طرائق تدريس اللغة العربية في التعليم العام بمصر:**

#### **• المرحلة الابتدائية:**

تتعدد طرق التدريس في المرحلة الابتدائية تبعاً لعدة عوامل منها: جاهزية المدرسة هذه الوسائل، وخبرات المدرسين حولها، ومستوى الطالب التعليمي والإدراكي، ومناسبتها للهادفة العلمية ؛ وفي المحصلة فالملعلم هو من يمتلك زمام المبادرة في ذلك. وفيما يلي أهم طرائق التدريس لمستخدمة في تعليم المحتوى في هذه المرحلة

كتاب الباقة لطلاب الصف الأول الابتدائي: اعتمد المحتوى على مهارات وأنشطة ورسومات على أن يتولى المعلم داخل الفصل توفير المحتوى المطلوب من خلال دليل

المعلم وبنك المعرفة ومصادر التعلم الأخرى التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر.

كتاب الصف الثاني الابتدائي بعنوان: «لغتي الجميلة»: انتهى بخريطة أنشطة وتدريبات في التحصيل والتفكير معاً، جمعت بين اختبارات المقال واختبارات الموضوعية والأنشطة الإثرائية وأنشطة علاجية لذوي التحصيل المتدنى، وأنشطة فردية وجماعية، وقد سارت وفق الجانب المعرفي من المعايير والمؤشرات.

كتاب الصف الثالث الابتدائي بعنوان: «هيا نقرأ» :اعتمد المحتوى على إستراتيجيات تعليمية متنوعة أساسها التعلم النشط ؛ كما جاءت أساليب التقويم متنوعة و شاملة ؛ اعتمدت على أنماط التقويم الواقعي ، وبنك المعرفة ومصادر التعلم الأخرى التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر.

كتاب الصف الرابع الابتدائي بعنوان : «اللغة في حياتي» (تضمن كتاب اللغة العربية المعايير اللغوية في بنية دروسه، مستغرقاً المهارات اللغوية؛ ولكل وحدة تدريباتها في ضوء خريطة مدى وتابع، تتناغم مع الأهداف، كما أن الأشكال والصور والرسوم قدمت بطريقة تخدم النص لغويًا وثقافيًا. ويصاحب هذا الكتاب أنشطة وتدريبات متنوعة على الدرس تساعد التلميذ على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة وتدريبات على كل وحدة .

كتاب الصف الخامس الابتدائي بعنوان : «لغتي الجميلة» يُصاحب الكتاب كتاب الأنشطة والتدريبات لتشجيع التلميذ على تطبيق ما تعلمه من دروس ، و تقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنوع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع التلميذ على الابتكار.

كتاب الصف السادس الابتدائي: يُصاحب الكتاب كتاب الأنشطة والتدريبات لتشجيع التلميذ على تطبيق ما تعلمه من دروس ، و تقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنوع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع التلميذ على الابتكار .

## • المرحلة الإعدادية:

اعتمد المحتوى على إستراتيجيات تعليمية متنوعة أساسها التعلم النشط ؛ ويُصاحب هذه الكتب أنشطة وتدريبات متنوعة على الدرس تساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة وتدريبات على كل وحدة ؛ وتقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنويع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع التلميذ على الابتكار.

## • المرحلة الثانوية:

اعتمدت كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية أيضا على إستراتيجيات تعليمية متنوعة أساسها التعلم النشط ؛ ويُصاحب كل كتاب أنشطة وتدريبات متنوعة على الدرس تساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة وتدريبات على كل وحدة ؛ وتقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنويع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع الطلاب على القد والتأمل والإبداع والتعلم الذاتي.

## ٤- الأنشطة اللغوية في مراحل التعليم العام:

حرصت وزارة التربية والتعليم في مصر على توفير أنشطة لغوية متنوعة، وبنية وفق نواتج التعلم لكل مهارة من مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، والمحادثة، القراءة، والكتابة)، وقد جاءت الأنشطة متدرجة المستوى من المبتدئ حتى المتقدم في المهارات اللغوية الأربع، وجاءت في مستوى واحد بهدف البناء عليها، وقد كان ذلك في فرع النحو والإملاء.

وبات من أهم مهام وزارة التربية والتعليم في مصر التركيز على بناء هذه المهارات من خلال الأنشطة الفردية والجماعية ، والأنشطة الإثرائية والأنشطة العلاجية في مراحل التعليم العام لدورها الكبير في بناء شخصية المتعلم، وزيادة دافعيتهم للتعلم،

وتنمية اتجاهاتهم وتعزيزها نحو ما يتعلموه؛ وبذلك تتحقق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة العربية في مجالاتها المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.

#### • الصنوف الثلاثة الأولى:

تتم تنمية مهارات اللغة العربية في الصنوف الأولى من خلال القصص ، والأناشيد ، والأغاني ، واستخدام الكمبيوتر ، « الدراما » والأنشطة التمثيلية الملائمة لنموهم العقلي والمعرفي التي تكشف عن قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم في تنمية مهارات : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى طلاب هذه الصنوف.

ويركز كتاب الباقة لطلاب الصف الأول الابتدائي على النطق الصحيح لخارج الحروف ، ويتضمن مهارات وأنشطة ورسومات ، وتنوع هذه الأنشطة بين أنشطة فردية مثل نشاط انطق وارسم دائرة حول الصورة ، لاحظ وارسم ، استمع وارسم أ استمع وتحدث ، انظر إلى الصورة واتكتب حرف (أ) ؛ وأنشطة جماعية مثل: المتشابه معى ، وأنشطة خاصة بمهارات التفكير العليا الناقد مثل القصة المشتركة ؛ على أن يتولى المعلم داخل الفصل توفير المحتوى المطلوب من خلال دليل المعلم وبنك المعرفة ومصادر التعلم الأخرى التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر.

ويتضمن كتاب الصف الثاني الابتدائي أنشطة في التحصيل والتفكير معًا، جمعت بين الأنشطة الإثرائية مثل حل الكلمات إلى مقاطع صوتية وأنشطة علاجية لذوي التحصيل المتدني مثل نشاط اقرأ ، وأنشطة فردية مثل اقرأ ثم أجب ، وأنشطة جماعية مثل هيا نقرأ ، استمع وردد، وقد سارت وفق الجانب المعرفي من المعايير والمؤشرات .

ويُصاحب كتاب الصف الثالث الابتدائي كتاب الأنشطة الذي يُقدم أنشطة ومهام متنوعة فردية يمثلها التلميذ مُنفرداً ، وثنائية يشارك فيها زميل ، وجماعية يشارك فيها زملائه وتتضمن أنشطة متنوعة لمعرفة الفروق الفردية في التحصيل اللغوي.

#### • الصنوف الثلاثة الأخيرة:

تتم تنمية مهارات اللغة العربية في الصنوف الثلاثة الأخيرة من خلال عدد من الأنشطة الموجهة: ( القصص ، والأناشيد ، والألعاب اللغوية ، والأنشطة السمعية

واللغوية ) الملائمة لنموهم العقلي والمعنوي التي تكشف عن قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم.

ويصاحب كتب هذه الصنوف أنشطة متنوعة من أنشطة تمثيلية ( هيا نمثل ) ، وأنشطة وصف الصور ( لاحظ ثم صاف ) ، وأنشطة ألعاب تعليمية ( لعبة صيد السمك ) على كل درس سواء كان قبله أو أثناءه أو بعده يتمثل في النشاط المصاحب للطالب ، كما أن الأشكال والصور والرسوم قدمت بطريقة تخدم النص لغويًا وثقافيًا ؛ لتشجيع التلميذ على تطبيق ما تعلمه من قيم ومهارات ، وتقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنوع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع التلميذ على الابتكار مثل : أكمل شبكة المفردات ، حدد الحقيقة والخيال . تحدث أما زملائك موضحا ، ماذا يحدث لو ؟ .

#### • الأنشطة اللغوية في المرحلة الإعدادية :

يصاحب كتاب صنوف هذه المرحلة كتاب الأنشطة والتدريبات ؛ ويتضمن أنشطة متنوعة على الدرس تساعد التلميذ على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة لرعاة الفروق الفردية في التحصيل اللغوي من خلال المعاير التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في إطار عنایتها باللغة العربية .

وتتنوع هذه الأنشطة ما بين الأنشطة القصصية ( متصر ومجاهد ، طيار مقاتل مرة أخرى ، سميحة موسى ، قصة أثر ) ، الأنشطة التمثيلية مثل تمثيل الطالب لبعض المواقف التالية ( مكارم الأخلاق ، الحرية ، نصائح غالبة ) والأنشطة الموسيقية وتكونت في الأناشيد التالية ( نص عشقناك يا مصر ، فضل العلم والعمل ، الحب عطاء ، عهد الطفولة ، حب مصر ، كُن جميلاً ) ، وأنشطة لغوية مثل أنشطة وتدريبات الكتاب المدرسي ؛ على أن يتولى المعلم داخل الفصل توفير المحتوى المطلوب من خلال دليل المعلم وبنك المعرفة ومصادر التعلم الأخرى التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر .

## • الأنشطة اللغوية في المرحلة الثانوية:

تتوافر في هذه المرحلة أنشطة وتدريبات متنوعة على الدرس تساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات، كما تضمن كل درس أنشطة وتدريبات تدرجت من السهولة إلى الصعوبة ؛ مراعاة للفروق الفردية بين الطالب، وكذلك أنشطة وتدريبات على كل وحدة وكذلك أنشطة لمراعاة الفروق الفردية في التحصيل اللغوي.

ففي كتاب الصف الأول الثانوي على سبيل المثال تتنوع هذه الأنشطة ما بين الأنشطة الفردية، والأنشطة الثنائية، والأنشطة الجماعية ؛ فيطرح المعلم مشكلة أو قضية على الطالب ثم يقوم الطالب بتحليل المشكلة حسب نشاط شجرة المشكلات (الشعر في العصر الجاهلي ، الشعر في العصر الأموي ، النثر في العصر الأموي ، الحكم والأمثال ، مدرسة الإحياء والبعث وجيل التطوير ، مدرسة الديوان ، في رثاء مي للعقاد ، المصادر الثلاثية وغير الثلاثية ، ونشاط روابط المفاهيم (الأفعال الناقصة والتامة ، وأفعال المقاربة والرجاء والشروع ، النواسخ) ، ونشاط الأفكار المشتركة (من وصايا الحكماء ، الخطابة في عصر صدر الإسلام) واعتمد الكتاب على المعايير التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في إطار عنایتها باللغة العربية.

ويصاحب كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية أنشطة وتدريبات متنوعة على الدراسات تساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة لمراعاة الفروق الفردية في التحصيل اللغوي وهذه الكتب تسعى لتفعيل الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠٣٠ - ٢٠١٤) باعتبار أن التعليم هو المشروع القومي لمصر.

## ٥- أساليب التقويم اللغوي في مراحل التعليم العام:

حرضت وزارة التربية والتعليم على تكليف المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي بإعداد أدلة تقويم الطالب بهدف تقديم نماذج متنوعة من الأسئلة والاختبارات التحصيلية للتدريب عليها وللتمكن من خلاها من الوقوف على مدى تمكن الطالب من المهارات اللغوية المختلفة ، وقد روبي في إعدادها أن تتضمن مختلف نوعيات

الأسئلة المطابقة لمواصفات الورقة الامتحانية، ودرجتها في الاعتماد على معايير تعليم اللغة العربية حتى يستفيد منها الطالب والمعلم.

كما تم الأخذ بمبدأ التقويم الشامل ورصده درجات الملف الإنجاز ، وتم دمج كراستي الإجابة والأسئلة في كراسة واحدة بامتحانات تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك للصفوف بداية من الصف الثاني حتى السادس الابتدائي لتكون بشكل جديد وهو نظام البوكليت.

كما سيتم اعتماد نظام التقديرات الملونة ”ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف“ وكل تقدير من هذه التقديرات بلون معين، لتحديد البرامج الالازمة لرفع مستوى الطالب خاصة ببرامج الهجائية والقراءية.

جاءت أساليب التقويم في المرحلة الإعدادية متنوعة وشاملة في الصف الأول والثاني الإعدادي جمعت بين اختبارات المقال واختبارات الموضوعية ، وقد سارت وفقا للمستويات المعيارية لمادة اللغة العربية.

وفي المرحلة الثانوية تم تطوير نظام الامتحانات لتكون عبارة عن (١٢) امتحاناً في ثلاث سنوات يختار منهم الطالب أفضل أربع امتحانات في الدرجات الحاصل عليها، والامتحانات سوف تكون إلكترونية، ويقوم الطالب بحلها عبر جهاز حاسوب «تابلت»، ويتم تصحيحها أيضاً بشكل إلكتروني.

## ٦- برامج إعداد معلم اللغة العربية في مصر:

تعد مصر من أوائل الدول العربية التي اهتمت بأنظمتها التعليمية وأعطت الاهتمام الأكبر للمعلم إيهانا منها بمسؤوليته في الارتقاء بمستوى النظام التعليمي، فلا يزال المعلم هو المحرك الحقيقى لد الواقع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم، والعامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس في تحقيق ما تصبوا إليه من أهداف.

ومعلم اللغة العربية ركيزة أساسية في العملية التربوية، ويعق على عاتقه مسئولية التوظيف الجيد للاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم، وهو المنوط به المشاركة في التخطيط لهذا المنهج، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها. ولمعلم اللغة العربية دور رئيس

في تأصيل الشخصية المصرية، وتأكيد عامل الدين، ومقاومة الغزو الثقافي ، والاهتمام باللغة العربية ، ونشرها على مستوى العالم، والتأكيد على الهوية الثقافية الإسلامية، وتأكيد قيمها.

إن مصر تاريجاً طويلاً في إعداد معلمي اللغة العربية ففي عام ١٨٧٢ أنشئت دار العلوم كأول معهد علمي لإعداد معلمي اللغة العربية ، إذا أن المقررات التربوية لم تدرج ضمن خطة الدراسة بها إلا ابتداء من عام ١٨٨٦م وفي عام ١٨٨٨م أنشأت مدرسة المعلمين المركزية وكانت الدراسة تشتمل على مقررات أكاديمية وأخرى مهنية وتربوية، وقد تغيرت مدرسة المعلمين المركزية إلى مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٢٣م.

هذا، وقد تطورت مصادر إعداد معلمي اللغة العربية في مصر من حملة الدبلوم (دور المعلمين والمعلمات نظام خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية حتى وصلت إلى كليات التربية الجامعية في العام الدراسي ١٩٦٧/١٩٦٦ ومرة الدراسة أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية.

وتقوم كليات التربية في مصر بإعداد معلمي اللغة العربية لجميع مراحل التعليم، حيث وُجدت مصادر إعداد المعلم بعد تصفية دور المعلمين والمعلمات بالقرار الوزاري ٢٤ لسنة ١٩٨٨ ، ثم صدور القرار الوزاري ٩٦٦ لسنة ١٩٨٨ بشأن إنشاء شعبة لإعداد معلم التعليم الابتدائي للكليات التربية، وهكذا أصبحت كليات التربية تقوم بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية جنباً إلى جنب مع معلمي المراحلتين الإعدادية والثانوية.

وتقوم الدراسة في كليات التربية على نظمين هما: النظام التابعى والنظام التكاملى، ويحصل المخرج على شهادة ليسانس الآداب والتربية في تخصص اللغة العربية.

وفي النظام التكاملى يدرس الطالب المواد الأساسية التي تعدد في مجال اللغة العربية جنباً إلى جنب مع المواد التربوية التي تؤهله لمارسة مهنة التدريس ، بالإضافة إلى المواد الثقافية التي تكتسبه قدرًا من المعلومات العامة الضرورية ، ويتم دراسة هذه المواد على مدار أربع سنوات دراسية.

أما في النظام التابعى يقبل خريجو الآداب وغيرها لمدة عام واحد أو عامين في كلية التربية للحصول على مؤهل تربوي يؤهلهم لمارسة مهنة التدريس. وهذا النظام يعد

الطالب للتدريس بمرحلة التعليم الإعدادي والثانوي، أما النظام التكاملي فيعد الطالب للتدريس بجميع المراحل التعليمية.

ويدور برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في مصر حول ثلاثة جوانب رئيسة هي: الجانب التخصصي، والجانب التربوي (المهني)، والجانب الثقافي. ويهدف الجانب التخصصي (الأكاديمي) إلى تزويد الطلاب بأساسيات مقررات اللغة العربية التي سيقوم بتدريسها في ماحل التعليم العام.

ويهدف الجانب التربوي (المهني) إلى تزويد الدارسين بخبرات والمهارات والمعلومات اللازمة لتجاههم المهني ، ورفع كفاءتهم وقدرتهم على التطور، ومسايرة كل ما هو جديد في المجال التربوي ويشتمل هذا المجال الجانب التربوي وال النفسي ، والجانب التطبيقي التربية الميدانية.

وفي الجانب الثقافي يتحقق الإعداد الثقافي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية من خلال المقررات الأساسية كالثقافة الدينية واللغوية والمجتمعية والعلمية العامة، وتغطي هذه المقررات في كثير من الحالات ما بين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من الخطة الكلية لبرامج الإعداد. ومتوسط نسب الإعداد المهني والثقافي والأكاديمي في كليات التربية في مصر هي : ٢٠٪ ، ٧٪ ، ٧٪ ، ٦٪ على التوالي.

ويعد تطوير أداء معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها نقطة الانطلاق الحقيقة نحو تحسين مخرجات النظم التعليمية، ونحو إصلاح التعليم وتطويره. ومن هنا تظهر الحاجة إلى مواصلة تدريب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها على آليات تعليمية جديدة للاحقة تلك التغيرات؛ فعلى قدر ما يبذل من جهد في إعداد هؤلاء المعلمين، وتنمية معارفهم ، وقدراتهم، يكون عطاهم وإنجتهم.

وتسعى وزارة التربية والتعليم المصرية في المنظومة الجديدة إلى تحسين فاعلية المعلمين على مستوى الإدارات والمديريات التعليمية في مرحلة التعليم قبل الجامعي من خلال التوسع في جودة برامج التطوير المهني المستمر، وتحسين السلوكيات المهنية للمعلمين التي تهدف إلى الارتقاء بعملية تعلم الطلاب ومعدلات بقائهم في الدراسة.

ولبلوغ هذه الغاية تم إعداد الإطار الشامل للتطوير المهني المستمر للمعلمين ؛ والذي يعالج مختلف احتياجات التطوير المهني للمعلمين على مستوى المدارس والإدارات والمديريات التعليمية، وهذا الإطار يجعل النهج الجديد لوزارة التربية والتعليم في مصر منصب على التطور المهني للمعلمين داخل المدرسة.

ونتيجة للزيادة المطردة في أعداد المعلمين المصريين في جميع مراحل التعليم تطلب الأمر زيادة حجم الجهد المبذول والمطلوب لتحقيق التدريب لهؤلاء المعلمين، وفي عام ٢٠١١ نجحت مصر في استخدام أساليب مبتكرة ووسائل غير نمطية متنوعة تسهم في رفع الكفاءة وتحسين الأداء عن طريق التدريب عن بعد باستخدام الفيديو كونفرنس.

وفي النهاية بقي التأكيد على أن وزارة التربية والتعليم في مصر تواصل تدريب معلمي اللغة العربية كغيرهم من مراحل التعليم الأساسي على المناهج الجديدة ، وتقسيم الاحتياجات الفعلية لهم ، وصياغة وتنفيذ خطط التطوير المهني التي تنسق مع الإطار الجديد للتطوير المهني المستمر، وتصميم وتنفيذ برنامج تدريب للمعلمين يهدف إلى تحسين مهاراتهم ورفع كفاءتهم وتحضيرهم للمرحلة الجديدة من تطوير العملية التعليمية.

وتتطلب الرؤية المستقبلية لتطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر مراعاة ما يأتي:

- وضع مجموعة من الأسس العامة لإستراتيجية إعداد هؤلاء المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم في ضوء القيم العربية والإسلامية للمجتمع المصري ، واتجاهات التجديد التربوي ، التركيز على مجموعة محددة متفق عليها من الكفايات المهنية الأساسية لإحداث التغيير النوعي في سلوكهم وأدائهم.

- إعادة النظر في بناء مقررات مادتي المناهج وطرق التدريس بالمرحلة الجامعية في ضوء المعايير القومية للتعليم ، وتضمين هذه المناهج بعض الموضوعات التي تتعلق بأهمية المعايير القومية وخصائصها وخطوات إعدادها، مع تضمينها أيضا بعض النماذج والتدريبيات التي تتيح للطلاب المعلمين الفرصة لترجمة هذه المعايير إلى مجموعة من الإجراءات التدريسية في تعليم اللغة العربية.

- إعادة النظر في المقررات التخصصية المرتبطة ببرنامج اللغة العربية من حيث محتواها ومضمونها بحيث تتضمن مقررات تخصصية في القراءة، وقواعد الإملاء والصوتيات والبلاغة والنقد كعلوم لها فلسفتها وأهدافها وجوانبها النفسية.
- الاهتمام بتنمية الجانب الوج다اني لدى طلاب اللغة العربية بكليات التربية؛ بتنمية اتجاهاتهم وقيمهم نحو التخلص عن استخدام اللهجات العامية، والالتزام باستخدام اللغة الفصحى في التعليم؛ للحفاظ على التراث الديني والثقافي لمجتمعاتنا، للحد من شيوع اللهجات العامية.
- التوسيع في المقررات الدينية التي تقدم لطالب شعبة اللغة العربية لتشمل جميع فروعها وبالعمق الذي يؤهله لمواجهة متطلبات العصر ومتغيراته.
- التأكيد على تدريس مقرر الحاسوب الآلي ضمن المقررات الإجبارية لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية وتوظيفه في التطبيقات التعليمية المختلفة.
- تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على التدريس التأملي والتأمل الذاتي لممارساتهم التدريسية في تدريس اللغة العربية؛ بهدف تنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، بما ينعكس على تنمية المهارات اللغوية، وقدرات التفكير لدى طلابهم.
- الاهتمام بالتنمية المهنية لطلاب قسم اللغة العربية في كليات التربية وتدريبهم على استخدام التأمل لممارساتهم التدريسية، وتوظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة فيما يساعدهم على التنمية المهنية الذاتية، وتحقيق الجودة الشاملة في تعليم اللغة العربية.
- عقد دورات تدريبية لتشجيع معلمي اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات اللغوية، وقدرات التفكير لدى طلابهم.

- تدريب معلمي اللغة العربية على العمل الجماعي ، وقيادة فريق العمل ، وتقسيم العمل التدريسي لفروع مادة اللغة العربية على المدرسين الجدد ، ومساعدة المعلمين الجدد في حل المشكلات التي تواجهُهم في تدريس بعض فروع اللغة العربية.
- تنمية وعي معلمي اللغة العربية بالخصائص العقلية والدافعية التي تميز المبدعين ، حتى يمكنهم تعرف الطلاب المبدعين ومساعدتهم ، وإللام المعلمين بأساليب التدريس والبرامج المختلفة التي تبني الإبداع كالعصف الذهني وأسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد وغيرها.
- تدريب معلمي اللغة العربية على توجيه الفاقدين في القراءة إلى برامج إثرائية لتنمية قدراتهم الإبداعية ، والعنابة بالطلاب بطبيئي التعلم واستحداث خطط للنهوض بهم.
- تدريب معلمي اللغة العربية على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقهم ، ومنها: دور الخبر أو المستشار التعليمي والموجه للطلاب ، ودور الباحث والمحلل العلمي ، ودور المختص التكنولوجي ، ودور المساعد القادر على إحداث التغييرات والتطور الإيجابي ، ودور المواكب لتطورات العصر.

## المراجع

- ١- أبو الذهب البدرى على (٢٠٠٧): أثر تدريب معلمي اللغة العربية على بعض استراتيجيات التعلم النشط في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس اللغة العربية، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الرابع لكليه الألسن، جامعة المنيا، «الحفظ على الهوية اللغوية والثقافية في عصر العولمة»، ٢٣-٢٥ أبريل ٢٠٠٧.
- ٢- أحمد الخطيب ، محمد عاشور (١٩٩٧) : استراتيجية مقدمة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادى والعشرين ، المؤتمر التربوي الأول ، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل ، جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، ١٠-٧ ديسمبر .
- ٣- أحمد مختار عمر (١٩٧٠): تعليم اللغة العربية في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.
- ٤- جابر عبد الحميد جابر ( ٢٠٠٠ ) : مدرس القرن الحادى والعشرين ، المهارات والتنمية المهنية ، دار الفكر العربي القاهرة .
- ٥- حسن شحاته (١٩٩٥) : رؤية جديدة لتكوين معلم اللغة العربية ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، القاهرة ، قطاع الكتب .
- ٦- دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤. الهيئة العامة للاستعلامات.  
<http://www.sis.gov.eg/Newvr/constt%202014.pdf>
- ٧- رشدي أحمد طعيمه (٢٠٠٦): المعلم: كفاياته - إعداده - تطويره ، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٨- رضا أحمد الأدغم (١٩٩٢) : معلم اللغة العربية ودوره في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير ( غير منشورة ) كلية التربية بدبياط ، جامعة المنصورة.

٩- السيد وهبي (٢٠٠٢) : اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم ، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الثاني ، ٢٤ - ٢٥ يوليو .

١٠- شبكة قوانين الشرق، ٦٣٩٩٠٠ /Articles,639900

١١- عبد الغني عبود وأخرون (١٩٩٤) : التعليم في المرحلة الأولى والاتجاهات تطويره ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

١٢- على أحمد مذكر (٢٠٠٧) : تطوير كليات التربية في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة) ، المجلد الرابع، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٥ - ٢٦ يوليو ٢٠٠٧، ص ص ١٤٢٤ - ١٤٥٧ .

١٣- علي حسن أحمد، أبوالذهب البدرى علي (٢٠٠٧) : تنمية ثقافة المعايير القومية لتعليم اللغة العربية معرفياً وأدائياً ووجدانياً لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الثاني، أكتوبر ٢٠٠٧، ص ص ٥٤٨ - ٥٨٢ .

١٤- فتحي سرور (١٩٩٠) : اللغة العربية في الدستور متاح في:  
<http://www.ahram.org.eg/archive/Issues-Views/News/12824.aspx>

١٥- كمال زيتون (٤) : تحليل نقدى لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، تكوين المعلم ، ١١٣ - ١٤٢ يوليو ، ص ص (٢١ - ٢٢). .

١٦- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٥) : متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، ١٤٥ - ٢٧ يوليو، ص ص ١٧٨ - ٢٦ .

١٧- محمود أحمد شوق، ومحمد مالك محمد (١٩٩٥) : تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين ، الرياض ، مكتبة العبيكان .

١٨- محمود أحمد نحلة (١٤٣٤هـ) : اللغة العربية : عناصر البقاء ونذر الفناء. بحث قدم إلى الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية الذي أقامه مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في المدة من ٢٧-٢٩ جمادى الآخرة .

١٩- محمود أحمد نحلة، أبو الذهب البدرى على (٢٠١٤) : التخطيط اللغوى للغربية وقضايا تعليمها وتعلمها، بحث معتمد من عمادة البحث العلمي ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٠- مؤتمر إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة (٢٠٠٦) : كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٢١- مؤتمر تطوير كليات التربية - فلسفته - أهدافه - مداخله (٢٠٠٤) : كلية التربية، جامعة المنيا.

٢٢- مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي مع مطلع الألفية الثالثة (١٩٩٩) : كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦-٢٧ مايو.

٢٣- مؤتمر تكوين المعلم (٢٠٠٤) : المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ٢١-٢٢ يونيو.

٢٤- موسوعة ويكيبيديا الحرة ،  
[https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%B5%D8%B1#cite\\_ref-141](https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%B5%D8%B1#cite_ref-141)

٢٥- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: المستويات المعيارية للمنهج. مارس ٢٠٠٩.

٢٦- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) : المستويات المعيارية لمحظى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.

٢٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨) : كتاب الصف الأول الإعدادي «اللغة العربية ، لغتي حيقي» رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

- ٢٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨): كتاب الصف الثالث الإعدادي «اللغة العربية، لغتي حيتي »، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٢٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨): كتاب الصف الخامس الابتدائي «اللغة العربية، لغتي الجميلة »، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٣٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨): كتاب الصف الثالث الثانوي «اللغة العربية»، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٣١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨): كتاب الصف الثاني الإعدادي - اللغة العربية ، لغتي حيتي «، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٣٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨): كتاب الصف الأول الابتدائي « اللغة العربية، تواصل» ، دار نهضة مصر ، القاهرة .
- ٣٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨): كتاب الصف الأول الثانوي «اللغة العربية، هيا للإبداع»، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٣٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨): كتاب الصف الثاني الابتدائي «اللغة العربية، لغتي الجميلة» رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٣٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠١٨): كتاب الصف الثاني الثانوي «اللغة العربية ، هيا للإبداع» رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .

٣٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/٢٠١٩): كتاب الصف السادس الابتدائي «اللغة العربية، رؤية مصر ٢٠٣٠، بنك المعرفة المصري»، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/٢٠١٩): كتاب الصف الثالث الابتدائي «اللغة العربية، هيأ نقرأ»، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .

٣٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/٢٠١٩): كتاب الصف الرابع الابتدائي «اللغة العربية ، اللغة في حياتي» ، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٩- وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤  
[http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Egypt/Egypt\\_Strategic\\_Plan\\_%20Pre-University\\_Education\\_2014-2030\\_Arabic.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Egypt/Egypt_Strategic_Plan_%20Pre-University_Education_2014-2030_Arabic.pdf)  
.2030

٤٠- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلدان الأول والثاني، القاهرة، الأمل للطباعة والنشر.



**الفصل الثاني**  
**اللغة العربية في التعليم المغربي:**  
**من مرحلة ميثاق التربية والتكوين إلى**  
**الرؤية الاستراتيجية للمجلس الأعلى للتعليم**

إعداد

أ.د. ماجدولين محمد النهبي

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط



## مقدمة

نعالج في هذه الدراسة قضايا متعلقة بموقع اللغة العربية في مجال التعليم والتكوين بال المغرب، انطلاقا من وضعها الدستوري، ومرورا بموقعها في الوثائق الرسمية الصادرة عن هيئة اللجنة الوطنية للتربيـة والتـكوين سنة ٢٠٠٢، ثم المجلس الأعلى للتعليم في الرؤـية الاستـراتيجـية لـاصـلاح التعليم ٢٠٣٠-٢٠١٥. ونـبرـزـ الجـهـودـ المـبذـولـةـ لـتعـزيـزـ وـضـعـيـةـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ فـيـ التـعـلـيمـ الـمـغـرـبـ،ـ فـيـ الـوـثـائـقـ الـمـؤـطـرـةـ الـمـذـكـورـةـ،ـ كـمـ نـقـومـ بـمـقـارـنـةـ بـيـنـ مـاـ هـوـ مـثـبـتـ فـيـ الـوـثـائـقـ وـبـيـنـ الـوـاقـعـ الـفـعـلـيـ لـاستـعـمالـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ فـيـ التـدـرـيـسـ بـالـمـغـرـبـ،ـ مـسـتـعـيـنـ بـوـثـيقـةـ الـكـتـابـ الـأـبـيـضـ،ـ الصـادـرـ عـنـ مـدـيـرـيـةـ الـمـناـهـجـ بـوـزـارـةـ التـرـبـيـةـ الـوـطـنـيـةـ لـلـمـمـلـكـةـ الـمـغـرـبـيـةـ.

### ١- اللغة العربية بين الوضع الدستوري والواقع التـشـريـعيـ

يقر الدستور المغربي أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، وتنص ديباجته على ما يلي: «تظل العربية اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها». ويقتضي الوضع الرسمي للغة العربية أن تلعب هذه الأخيرة الأدوار الطلائعـيةـ فـيـ الـحـيـاـةـ الـعـاـمـةـ،ـ فـيـ الـتـعـلـيمـ وـالـتـكـوـينـ وـالـإـدـارـةـ وـالـمـعـاـلـمـ الـرـسـمـيـةـ الـعـاـمـةـ وـالـخـاصـةـ.ـ وـيـقـتـضـيـ مـصـطـلـحـ الـحـمـاـيـةـ،ـ الـمـنـصـوـصـ عـلـيـ دـسـتـورـيـاـ،ـ إـحـدـاثـ قـوـانـيـنـ مـعـزـزـةـ تـعـمـلـ عـلـىـ حـمـاـيـةـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ مـنـ الـغـزـوـ وـالـمـنـافـسـةـ الـلـذـيـنـ تـتـعـرـضـ لـهـاـ فـيـ مـحـيـطـ لـغـويـ مـتـعـدـدـ كـالـمـحـيـطـ الـمـغـرـبـيـ.ـ أـمـاـ التـطـوـيرـ،ـ فـيـهـمـ إـنـشـاءـ مـؤـسـسـاتـ لـلـاشـتـغالـ عـلـىـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ مـنـ نـاحـيـةـ الـتـهـيـيـءـ الـلـغـويـ.ـ وـيـدـخـلـ فـيـ هـذـاـ الـبـابـ تـأـلـيفـ الـقـوـامـيـسـ،ـ وـإـنـشـاءـ قـوـاعـدـ مـصـطـلـحـيـةـ،ـ وـكـذـاـ تـبـعـ مـسـارـ الـلـغـةـ وـالـرـصـدـ وـالـمـواـكـبـةـ بـالـبـحـثـ الـعـلـمـيـ الـمـتـجـدـدـ.ـ وـيـضـيـفـ نـصـ الدـسـتـورـ مـسـأـلـةـ «ـتـمـيـةـ اـسـتـعـمالـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ»ـ،ـ وـالـمـقـصـودـ بـهـاـ الـمـسـاـهـمـةـ فـيـ اـنـشـارـهـاـ وـتـوـسـيـعـ مـجـالـاتـ اـسـتـعـمالـهـاـ أـكـثـرـ فـأـكـثـرـ.

وبـمـوجـبـ الـوـضـعـيـةـ الـدـسـتـورـيـةـ لـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ،ـ يـفـتـرـضـ أـنـ تـكـوـنـ هـيـ لـغـةـ الـتـعـلـيمـ الـأـوـلـىـ وـالـشـامـلـةـ لـجـمـيـعـ التـخـصـصـاتـ وـالـمـوـادـ،ـ وـيـفـتـرـضـ،ـ فـيـ الـمـقـاـبـلـ،ـ أـنـ تـلـعـبـ الـلـغـةـ الـأـجـنبـيـةـ (ـالـفـرـنـسـيـةـ بـالـنـسـبـةـ لـلـمـغـرـبـ)،ـ دـورـاـ أـقـلـ،ـ بـحـيثـ تـكـوـنـ لـغـةـ إـضـافـيـةـ تـدـرـجـ فـيـ مـرـاحـلـ مـعـيـنـةـ مـنـ الـتـعـلـيمـ،ـ وـتـقـتـصـرـ عـلـىـ بـعـضـ الـمـوـادـ،ـ مـعـ دـوـامـ الـتـرـجـمـةـ،ـ وـالـمـنـاوـيـةـ بـيـنـهـاـ

ويبين العربية باستمرار في مجالات استعمالها المحددة. وبالعودة إلى عدد من التجارب الدولية في مجال ترسيم اللغات، نجد أن الوصف المحدد أعلاه هو الوضع الطبيعي للغة الرسمية، وأن ما سواها مما يدور في فلكها من لغات ثانية أو لغات أجنبية لا يمكن أن يتخذ نفس وضعها الاعتباري والوظيفي داخل المجتمع.

وبالنظر إلى الواقع المغربي، فيما يخص استعمال اللغة العربية في التعليم والتكونين، باعتبار هذا الأخير عصب الحياة العامة ومواردها الأساسية، نجد أنها لا تلعب الدور الشامل المنوط بها دستوريا. ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، من أهمها ضعف تفعيل البنود الدستورية المتعلقة بالحماية والتطوير والتنمية، إذ لا نجد في المغرب إلا مؤسسات بحثية، لا تتمتع بسلطة كافية للقرار ولدعم الوضع الدستوري للغة العربية، ونقله إلى مجال التأثير القانوني وحماية وظائف اللغة العربية في الحياة العامة، وفي التعليم على وجه الخصوص. أما بالنسبة للتطوير والتنمية، فنجد معهد الدراسات والأبحاث للتعریب، التابع لجامعة محمد الخامس بالرباط، وهو معهد بحثي ينكب على دراسة قضايا اللغة العربية وتهيئها وتطويرها، لكن صلاحياته من حيث القرار تبقى محدودة. ولا نجد بال المغرب مؤسسة مثل أكاديمية اللغة الفرنسية بفرنسا، مثلا، باعتبارها مؤسسة قوية لها صلاحية إصدار قوانين مجرية وجزائية. ورغم إحداث المرصد الوطني للغة العربية في سنة ٢٠١٦، فقد بقي دوره وإمكان تدخله من الناحية القانونية ضعيفا جدا، إذ هو مؤسسة تعنى بالرصد والتشخيص ورفع التقارير لا أكثر.

إلى جانب المؤسستين المذكورتين، تأسست مجموعة من المنظمات غير الحكومية، وأبرزها الائتلاف الوطني من أجل اللغة العربية الذي تم إحداثه سنة ٢٠١٢، وهو مؤسسة تنتهي إلى المجتمع المدني، وتضم مجموعة من الجمعيات والاتحادات التي تعنى بقضايا اللغة العربية. ومع أن هذا الائتلاف يشكل قوة ضاغطة، ويعمل على المطالبة المستمرة بحماية الوضع الدستوري للغة العربية، عبر بيانات ومذكرات مرفوعة إلى الجهات الرسمية، وندوات ولقاءات حول موقع اللغة العربية في الحياة العامة، فإن دوره يبقى محدودا بالنظر إلى ما هو مأمول في هذا الباب، خاصة وأن ما يصدره من مطالبات لا تلقى إلا تجاوبا ضئيلا من لدن المسؤولين الحكوميين.

## ٢- ميثاق التربية والتكوين ومكانة اللغة العربية في التعليم المغربي

وبالنسبة للنصوص الرسمية التي تؤطر العملية التعليمية بالمغرب، وتؤطر أيضاً استعمال اللغة العربية واللغات الأجنبية في المنظومة التعليمية، نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وهي وثيقة مرجعية تم إصدارها من لدن اللجنة الوطنية للتربية والتكوين، وهذه الأخيرة لجنة من الخبراء والفاعلين في القطاعات التربوية والاجتماعية والاقتصادية، تم إحداثها من لدن الملك الحسن الثاني رحمه الله سنة ١٩٩٧، وأنجزت أشغالها في سنة ١٩٩٩ بعد وفاته. وفي نفس السنة، تمت إحالة مشروع الميثاق المذكور على البرلمان المغربي من لدن الملك محمد السادس لوضع مشاريع قوانين توفر له إمكانات التنفيذ.

وإذا نظرنا إلى مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في باب التنظيم البيداغوجي، نجد أن أبرز ما دعت إليه هو تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال المغاربة للنجاح في مسارهم الدراسي، وذلك عبر مجموعة من الخطوات المنهجية، يمكن إجمالها في ما يلي:

- التفتح الكامل لقدرات الأطفال المتعلمين؛
- التشبع بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية الأساسية ليصبحوا مواطنين معتزين بهويتهم وتراثهم وواعين بتاريخهم ومنذجين فاعلين في مجتمعهم؛
- اكتساب المعارف والمهارات التي تمكن من إدراك اللغة العربية والتعبير بها، مع الاستئناس في البداية – إن اقتضى الأمر ذلك – باللغات واللهجات المحلية؛
- التواصل الوظيفي بلغة أجنبية أولى ثم لغة أجنبية ثانية وفق محتوى الدعامة التاسعة الخاصة باللغات. (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الرابعة، التعليم الأولى والابتدائي، ص. ٢٤).

ولا يمكننا أن نتحدث عن مبدأ تكافؤ الفرص دون الحديث عن اللغة، باعتبارها ناقلة للمعارف والعلوم والمهارات والكفاءات والقيم. وتنص الدعامة أعلاه على أن اللغة العربية حاضرة منذ التعليم الأولى، أي الروضة، كما تنص على إمكان الاستئناس باللهجات المحلية.

وارتباطاً بموضوع استعمال اللغات، في علاقته بمبدأ تكافؤ الفرص، يتسع الميثاق الوطني للتربية والتكوين بصدق هذه النقطة في الدعامة التاسعة، الخاصة بـ: «تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية». وتنص الدعامة المذكورة على إلزامية تدريس اللغة العربية لجميع الأطفال المغاربة في جميع المؤسسات التعليمية العاملة بال المغرب (مع مراعاة الاتفاقيات المبرمة مع المؤسسات التعليمية التابعة للبعثات الأجنبية). وقد ربط الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ضمن نفس الدعامة المذكورة، بين إلزامية تدريس اللغة العربية وبين الاستعداد لفتح شعب للبحث العلمي المتتطور والتعليم العالي، وفتح تخصصات علمية وتقنولوجية باللغة العربية، وهو مشروع مستقبلي طموح له أبعاد ثقافية وعلمية معاصرة، ويستلزم تحقيقه ما يلي:

- التنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي على مستويات التركيب والتوليد والمعجم؛
- تشجيع حركة رفيعة المستوى للإنتاج والترجمة بهدف استيعاب مكتسبات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي بلغة عربية واضحة، مع تشجيع التأليف والنشر وتصدير الإنتاج الوطني الجيد؛
- تكوين صفة من المختصين يتقنون مختلف مجالات المعرفة باللغة العربية وبعدة لغات أخرى، تكون من بينهم أطر تربوية عليا ومتوسطة. (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة التاسعة، ص. ٣٨).

وتحدد النقطة المذكورة أعلاه خطوات للتدريج في تعريب عدد من العلوم والمعارف في مجالات التكنولوجيا والعلوم الدقيقة، في أفق تجاوز الوضع اللغوي المركب، بسبب تدريس هذه العلوم باللغة العربية في ما قبل التعليم العالي، والعودة إلى تدريسها بالفرنسية في التعليم العالي. وقد اعتبر المختصون والمراقبون، المهتمون بقضايا اللغة العربية، أن هذا الطموح قد شكل نقطة ضوء لصالح الرقي بوضعية اللغة العربية في التعليم المغربي وتمكنها من لعب دورها المنوط بها دستورياً.

ويركز الميثاق الوطني للتربية والتكوين على خطوة مهمة من شأنها أن تعزز الوضع الدستوري للغة العربية وتفعل حضورها في مختلف الشعب والتخصصات، وعبر جميع

الأislak التعليمية، وهي إحداث أكاديمية اللغة العربية، إذ ينص الميثاق على ما يلي: «ابتداء من السنة الأكاديمية ٢٠٠٠-٢٠٠١، تُحدث أكاديمية اللغة العربية باعتبارها، مؤسسة وطنية ذات مستوى عال، مكلفة بخطيط المشروع المشار إليه أعلاه، وتطبيقه وتنقيمه بشكل مستمر. وتضم تحت سلطتها المؤسسات والماكن الجامعية المهمة بتطوير اللغة العربية.» (الميثاق، ص. ٣٨).

إلا أنه، إلى يومنا هذا، ونحن على مشارف ٢٠١٩، لم يُكتب لهذه الأكاديمية أن ترى النور، إذ بمجرد الإعلان عن نية إحداثها، دخلت على الخط جهات ضاغطة لصالح اللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية لعرقل هذا المشروع، وتحول دون تنفيذه، وذلك رغم إقرار مرسوم سنة ٢٠٠٢ لإنشاء أكاديمية محمد السادس للغة العربية، وعرضه على المصادقة في البرلمان.

وفي سنة ٢٠١٥، تم إصدار مشروع قانون يتعلق بإحداث المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية، كبديل للأكاديمية من لدن الحكومة المغربية الحالية، وأنصت إليه مهام البحث في تدابير ناجعة لتعزيز الوضع الدستوري للغة العربية. وما يزال هذا المجلس يباشر أعماله إلى الآن، لكن ليس ثمة تنسيق مباشر وظاهر النتائج بين ما يصل إليه من نتائج، وبين ما يصدر عن مؤسسات أخرى كالمجلس الأعلى للتعليم مثلا (ستحدث عن هذه المؤسسة لاحقا).

وبخصوص تنظيم أدوار اللغات في التدريس، وإدراج اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، ينص الميثاق الوطني للتربيـة والتـكوين على ما يلي: «من أجل تيسير استئناس المتعلمين باللغات الأجنبية في سن مبكرة وملائمة، وامتلاك ناصيتها فيما بعد، يجب اتباع عدد من التوجيهات بصفة تدريجية، وبقدر ما تسمح به الموارد البشرية والبيادغوجية الضرورية ابتداء من الدخول المدرسي ٢٠٠١-٢٠٠٠، وهي كالتالي:

- يُدرج تعليم اللغة الأجنبية الأولى في السنة الثانية من السلك الأول للمدرسة الابتدائية مع التركيز خلال هذه السنة على الاستئناس بالسمع والنطق؛

وبالنسبة لهذه النقطة بالذات، كانت هناك بعض الأبحاث والمناقشات التي لا تجذب البدء بإدراج اللغة الأجنبية قبل مرور ثلاث سنوات على تدريس اللغة العربية، إذ

يرى الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، الخبير اللساني المغربي والعربي المعروف، أن أفضل طريقة للتمكن من اللغة العربية، بالنسبة للمتعلمين الصغار، هو انتهاج طريقة الإغamas خلال السنوات الثلاث الأولى من التمدرس، أي خلق مناخ لغوي منسجم، مع اجتناب التشویش على التعلم بالمؤثرات اللغوية الأخرى. وبعد أن يتمكن المتعلم من أساسيات اللغة المدرسية الأولى، يمكن إدراج لغة ثانية، ثم لغة ثالثة.

- يُدرج تعليم اللغة الأجنبية الثانية ابتداء من السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية، مع التركيز خلال هذه السنة على الاستئناس بالسمع والنطق؛

- يُدعم تعليم كل لغة أجنبية باستعمالها في تلقين وحدات أو مجموعات ثقافية، أو تكنولوجية، أو علمية تسمح بالاستعمال الوظيفي للغة، والتمرن على التواصل بها، وبالتالي توطيد كفايات التعبير اللغوي نفسه، وإتقانها باستمرار، وذلك داخل الحصص المخصصة للغة المعنية؛

وتمهد النقاط الثلاث المذكورة أعلاه لتأسيس تعليم قائم على التنوع اللغوي، تلعب فيه اللغة العربية دورها المنوط بها كلغة رسمية، وتدعم خلاله التعلم بأنساق لغوية أخرى بعرض الانفتاح على العلوم والتقنيات، وكذا الانفتاح على العالم.

- تُحدث الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بصفة ممنهجة دروسا لاستدراك تعلم اللغات، بما فيها العربية، مقرونة بوحدات أو مجموعات علمية وتكنولوجية وثقافية تستهدف إعطاء تعلم اللغات طابعه الوظيفي؛

وتروم هذه النقطة إصلاح الوضع اللغوي المرتبط الذي تشكو منه فئات من التلاميذ في المدرسة المغربية عموما، إذ أن عدداً من يحصلون على البكالوريا، ويلتحقون بالتعليم العالي يجتررون معهم مشاكل وهفوات في اللغة العربية، وفي اللغات الأجنبية أيضا. وهو وضع كان موجودا في وقت إصدار الميثاق الوطني للتربيـة والتـكوـين، لكن ما زالت تـداعـياتـه مستـمرةـ إلىـ الـيـومـ.

## ١٢ . بين نص الميثاق وواقع الحال التعليمي

وإذا أردنا رسم صورة للمقارنة بين ما تضمنه الميثاق منذ بداية الألفية الثالثة، وبين واقع اللغة العربية في التعليم المغربي اليوم، سنجد أن التوازن والتكافؤ الذي نص عليه الميثاق قد تحقق بعضه، لكن دون التحقق الكلي لما نصت عليه هذه الوثيقة، وذلك اعتباراً للمعطيات الواقعية التالية:

- هناك فرق بين المستوى اللغوي لتلاميذ المدرسة العمومية، وهو التعليم المجاني التابع للدولة، وبين التعليم الخاص، أي التعليم المؤدى عنه، المرخص له من الدولة. فإذا كانت الدعامة التاسعة للميثاق تنص على إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فإننا نجد كثيراً من المدارس الخاصة تُدخل اللغة الفرنسية منذ التعليم ما قبل الابتدائي (الروضة)، بل تركز على استعمالها والتواصل بها في كافة الأنشطة، مع العلم أن جميع المؤسسات التعليمية الخاصة تحصل على ترخيص من وزارة التربية الوطنية، وتُخضع لرقابة مستمرة من لدن مفتشي الوزارة المعنية.

- يعتبر إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي تراجعاً عن إيلاء اللغة العربية مساحتها الكافية في التعليم، والعمل على مزاحمتها بالفرنسية منذ السنوات التعليمية الأولى. مع أن هذا الأمر لم يساهم إلا بقسط ضئيل في تحسين وضعية اللغات في التعليم العمومي، خاصة وأن عدداً من التلاميذ متذمرون في كلا اللغتين.

- التراجع عن تأخير إدراج اللغة الإنجليزية إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي، والعمل على إدخالها بالتدريج في الثانوي الإعدادي، وبعد ذلك منذ الابتدائي قد يعمّل أيضاً على مزاحمة المساحة المفترضة للغة العربية في تعليمها والتعليم بها.

- يعتبر إدراج اللغة الإنجليزية منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي في التعليم الخاص ضرباً لمبدأ تكافؤ الفرص الذي نص عليه الميثاق في الدعامة الرابعة، وتهديداً لمكانة اللغة العربية في هذه المرحلة الحاسمة في عمر المتعلم.

- إدراج اللغة الأمازيغية، باعتبارها لغة وطنية، في عدد كبير من مؤسسات التعليم الابتدائي العمومي. وهنا يكون الطفل المتعلم، منذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي أمام ثلاث لغات، إلى جانب اللهجة المغربية، مما يفسح المجال للتدخلات والارتبادات اللغوية. ويقتضي هذا الأمر المزيد من البحث لتأسيس اللغات في التعليم على هندسة لغوية دقيقة تراعي التوازنات الالازمة، وتعمل على حفظ مكانة اللغة العربية كلغة رسمية للبلاد.

- يُعَبِّر تدريس مجموعة من المواد العلمية (الرياضيات، علوم الحياة والأرض، الفيزياء) باللغتين العربية والفرنسية في جميع مؤسسات التعليم الخاص، عن وجود ارتبادات لغوية، ناتجة عن المراوحة بين تعلم هذه المواد بالعربية في التعليم ما قبل الجامعي، والانتقال إلى الفرنسية مباشرة في التعليم العالي، مما يحتم على حاملي البакالوريا إتقان اللغة الفرنسية لتفادي التراجع في التحصيل.

- يُعَتَّبر الاقتصر على التدريس باللغة العربية في عدد من تخصصات العلوم الإنسانية والعلوم الشرعية والعلوم القانونية، مقابل استعمال اللغة الفرنسية في تدريس عدد كبير من التخصصات في العلوم الإنسانية والعلوم الحقة، إضافةً لدستورية اللغة العربية، وترجعها عن الطموح الذي أسسه الميثاق الوطني للتربية والتَّكَوين في دعامتها التاسعة، ففي التخصصات التي تسيطر فيها اللغة الفرنسية في مجال العلوم الإنسانية نجد كل الدراسات اللغوية والأدبية الفرنسية، ومواد تدبير الموارد البشرية والإدارة والمقولات، وخصصات الاقتصاد عموماً، وعدد من تخصصات القانون والتشريع، ومجموعة من تخصصات علوم التربية أيضاً. ويضاف إلى ما سبق الحضور المتنامي للغة الإنجليزية في مجموعة من الشعب والتخصصات في التعليم العالي، وبالخصوص في المعاهد العليا الخاصة والجامعات الدولية.

ومن التخصصات التي يتم تدريسها باللغة العربية في مجال العلوم الإنسانية نجد اللغة العربية وأدابها، وشعبة الفلسفة وعلم النفس، وشعبة التاريخ والجغرافيا، وشعبة الدراسات الإسلامية، وشعبة القانون العام والقانون الخاص (توجد شعب في نفس التخصص باللغة الفرنسية)، وشعبة علم الاجتماع.

### ٣- الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكتوين والهندسة اللغوية الجديدة

أمام هذا الوضع التعليمي المؤسس على التعددية اللغوية، مع استمرارية الانتباه إلى دور اللغة العربية لعزيزه وقويتها، وبالنظر إلى ضعف تفعيل كل ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكتوين، تم إحداث المجلس الأعلى للتربية والتكتوين والبحث العلمي في سنة ٢٠١٤، وهو «هيئة استشارية مستقلة، مهمتها إبداء الرأي في السياسات العمومية والقضايا ذات الطابع الوطني التي تهم ميادين التربية والتكتوين والبحث العلمي». (موقع المجلس الأعلى للتعليم: [http://www.csefrs.ma/»ma](http://www.csefrs.ma/)).([http://www.csefrs.ma/»ma](http://www.csefrs.ma/)).

وقد عكفت المجلس الأعلى للتعليم على تفحص وتحليل الوضعية التعليمية بال المغرب، وأسفر ذلك عن إصدار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. وتضمنت الرؤية الاستراتيجية اقتراحات وتحصيات تهم الرفع من جودة التعليم، وتحقيق مبادئ الإنصاف والارتقاء بالفرد والمجتمع والريادة وحسن التدبير.

وقد اهتم نص الرؤية الاستراتيجية بالمسألة اللغوية في التعليم، في الرافة الثالثة عشرة، المعونة بـ»التمكن من اللغات المدرّسة وتنوع لغات التدريس»، معتبراً أن اللغة أهمية خاصة في تحسين جودة التعليم، وفي المردودية الداخلية والخارجية للمدرسة. وقد رتب اللغات حسب الأولوية كما يلي: اللغة العربية، ثم اللغة الأمازيغية، ثم اللغات الأجنبية. ونرى أن الرؤية الاستراتيجية قد سارت، فيما يخص المسألة اللغوية، نفس مسار ميثاق التربية والتكتوين، وخصوصاً في التأكيد على تعزيز الدور الدستوري للغة العربية، وتنمية دورها في التعليم والتكتوين والبحث.

واعتباراً للوضع الدستوري للغة الأمازيغية، التي تم ترسيمها الدستور المغربي، تؤكد الرؤية الاستراتيجية على ضرورة تفعيل إدماجها في التعليم. وخلافاً للنصوص السابقة، الصادرة عن هيئات رسمية، نجد أن الرؤية الاستراتيجية لا تحدد ماهية اللغات الأجنبية، ولا تخص بالذكر اللغة الفرنسية، بل تسميتها اللغات العالمية الأكثر انتشاراً في العالم للتواصل والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة، ملحة إلى اللغة الإنجليزية باعتبارها أكثر انتشاراً من الفرنسية.

وقد اقترحت الرؤية الاستراتيجية هندسة للغات في مختلف أسلك التعليم المغربي، يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- إدراج كل من اللغة العربية واللغة الفرنسية في التعليم الابتدائي، أي ما قبل الابتدائي، عملا بمبدأ تعليم هذا التعليم في القطاع العمومي، ومبداً تكافؤ الفرص بين أطفال التعليم العمومي وأطفال التعليم الخصوصي.
- إلزامية اللغة العربية في كافة مستويات التعليم الابتدائي، اعتباراً لوضعها الرسمي الدستوري
- إلزامية اللغة الأمازيغية في كافة مستويات التعليم الابتدائي أيضاً، باعتبار وضعها الرسمي الدستوري.
- إلزامية تدريس اللغة الفرنسية في كافة مستويات التعليم الابتدائي.
- إدراج اللغة الإنجليزية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، عملا بمبدأ تكافؤ الفرص بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي. (الرؤية الاستراتيجية، ص ٣٩)

وتحظى القيمة التي توليهها الرؤية الاستراتيجية للغة الإنجليزية، بالخصوص، انطلاقاً من المرحلة الثانوية بسلكيها، الإعدادي والتأهيلي، بحيث تصبح هذه اللغة إلزامية في جميع المراحل، لا كلغة مدرّسة فقط، بل أيضاً كلغة لتدريس عدد من الوحدات والمواد.

وتقترح الرؤية الاستراتيجية إدراج لغة أجنبية ثالثة في مستوى الثانوي التأهيلي هي اللغة الإسبانية، باعتبارها أيضاً من اللغات العالمية. أما في مستوى التعليم العالي فقد تم التنصيص على تنوع الاختيارات اللغوية في المسالك والتخصصات والتكوين والبحث، مع فتح مسارات لمتابعة الدراسة في اللغات العربية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية في إطار استقلالية الجامعات وحاجات التكوين والبحث لديها، وتشجيع البحث العلمي والتقني بمختلف تخصصاته باللغة الإنجليزية، وكذا في التكوين المهني. (الرؤية الاستراتيجية، ص. ٣٩). وتعتبر هذه النقطة الأخيرة نقطة تحول حاسمة في مسار التدريس باللغات الأجنبية بالغرب، إذ بدأ التراجع عن الدور الكبير للغة الفرنسية وهيمتها على كافة التخصصات العلمية والتقنية خلال فترة طويلة من تاريخ التعليم المغربي.

لقد بُنِيَتْ الهندسة اللغوية في التعليم المغربي، ضمن نص الرؤية الاستراتيجية، على ثلات نقط أساسية، أولها تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم، وثانيها حضور اللغتين الوطنيةين الرسميتين، اعتباراً لمقانعهما الدستورية والاجتماعية، وثالثها إرساء تعددية لغوية تدريجية ومتوازنة. ووفقاً لهذه الهندسة، يكون الحاصل على الباكالوريا متوكلاً من اللغة العربية، قادرًا على التواصل باللغة الأمازيغية، ومتقناً للغتين أجنبيتين على الأقل. (الرؤية الاستراتيجية، ص. ٤٠).

بالنظر إلى ما ورد في نص الرؤية الاستراتيجية، عموماً، نجد أنها استمرار وتطوير لمضامين ميثاق التربية والتكوين، خصوصاً وأن كليهما يؤكdan على ضرورة تعزيز دور اللغة العربية في التعليم بجميع أسلاته، من الروضة إلى التعليم العالي، مع إلزامية تدريسيها في جميع أسلالك ما قبل المرحلة الجامعية. وأبرز ما يميز الرؤية الاستراتيجية تأسيسها لتنوع لغوي مرتكز على اللغة العربية، ثم اللغة الأمازيغية، منفتح على اللغات الأجنبية، دون تكريس احتكارية اللغة الفرنسية.

#### ٤- موقع اللغة العربية في بعض عناصر منهج التعليم المغربي

نقدم في هذه الفقرة مجموعة من العناصر الأساسية في منهج التعليم المغربي، من التعليم الأولي (الروضة) إلى التعليم الابتدائي، باعتبارهما أساس المسار التعليمي للتلמיד. ونعتمد هنا الكتاب الأبيض، وهو الوثيقة الإطار الصادرة عن مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر.

##### ٤،١. نبذة عن المقاربة بالكفايات

لا يمكننا الحديث عن مرحلة ما بعد ميثاق التربية والتكوين، وبالضبط منذ سنة ٢٠٠٢، ولا يمكننا فهم مضامين الكتاب الأبيض، باعتباره الوثيقة التنفيذية للميثاق، دون الحديث عن المقاربة بالكفايات، وهي مقاربة تبناها المنهج المغربي بعد أن عمل لعقود وفق المقاربة بالأهداف.

ونقدم، فيما يلي، نبذة عن هذه المقاربة، مع بعض الملاحظات والانتقادات التي وُجّهت إليها من قبل المختصين.

لقد وضعت المقاربة بالكفايات المتعلم في مركز العملية التعليمية التعلمية، ودعت إلى استئثار قدرته الطبيعية لتنمية المهارات المتطرفة. والمتعلم، من هذا المنظور، مسؤول عن تعلماته، وقدر على بناء معارفه بنفسه، ولذلك صار من الضروري اعتماد وسائل للتحفيز والتيسير والتقرير ما أمكن (للتوسيع في هذه النقطة، انظر فيليب بيرينو Perrenoud, 2000).

وتعتبر المقاربة بالكفايات المدرس *مُرافِقاً* يعمل على تيسير عملية التعلم، ويقتضي ذلك تزويد المتعلم *تمكّنه* من حث المعلمين على بناء المعرفة، والانتقال منها إلى بناء الكفاية. ومع أن التخفيف من دور المدرس، تبعاً لهذه المقاربة، يلزمه التخفيف في المقررات الدراسية وجعلها دعامتين للكفايات المستهدفة، يرى الخبراء في المجال أنه لا بد من التفكير العميق في مضامين هذه المقررات، وتكييفها مع بناء القدرة، لا مع نوعية المعرفة المتطرفة في كل مستوى دراسي (حول تخفيف دور المدرس انظر روجرز 1952, Rogers).

ومن منظور المقاربة بالكفايات، بما أن أهداف التدريس ليست هي المضامين بقدر ما هي القدرة على الإنجاز، أو الفعل *capacity of action*، لا يمكننا احتزاز الكفاية في معرفة، ولا في معارف أدائية أو في سلوكيات فحسب، بل تصبح هذه العناصر كلها عبارة عن موارد يمتلك المتعلم القدرة على تفعيلها بطريقة أو بأخرى عبر مساره الدراسي. ويرى بوسمان وأخرون

(Bosman and al 2000) «أن الكفاية عبارة عن جواب فريد وفعال إزاء موقف أو نوع من المواقف تقتضي تفعيل وإدماج عدد من المعرف والمعرف الأدائية». ومن شأن هذا التحديد أن يجعل مسألة التعلم عموماً مسألة استراتيجية ودقيقة تروم تحريك موارد ذهنية مختلفة لمواجهة وضعيات خاصة (انظر أيضاً جيرالد 2004, Gerald).

ونشير إلى المنهج المغربي قد ارتكز على المفاهيم العامة للمقاربة بالكفايات، دون الأخذ بعين الاعتبار الانتقادات الواردة في عدد من الدراسات، وخاصة فيما يهم إيلاء الأهمية الكبرى للكفاية على حساب المعرفة، مما قد يؤدي إلى تراجع هذه الأخيرة. أما من ناحيتنا كخبراء، فنحن نميل أكثر إلى بناء جسر ديداكتيكي بين المعرف العملية وبين المعرف الأدائية، معتبرين أن لكل أهميته.

ونرى، أيضاً، أن التركيز على الإنجاز والإتقان يجعل معايير التقييم تبدو أكثر صرامة، مما يتعارض مع مبدأ التخفيف والتيسير المعهول بهما، وهي مفارقة واضحة أشار إليها المراقبون. كما أن تركيز المقاربة على الأداء والإنجاز يضع المُدرّس بين مقاربين: بيداغوجيا مرنة ترتكز على التقييم الذاتي بواسطة الوسائل والحقائب التربوية، من جهة، ومواجهة القلق والتوتر لتهيئ التلاميذ للاختبارات الرسمية، من جهة أخرى. ويرى بوتان جيرالد أن على المقاربة بالكفايات الإجابة عن إشكال بالغ التعقيد: كيف نستجيب لكتفاليات متظاهرة من جهة، ونعمل على اكتساب معارف من منظور بنائي؟ فمعظم الأنظمة التربوية التي اختارت هذه المقاربة تنتهي بفرض اختبارات صارمة تستهدف المعرف أكثر مما تستهدف الكفايات.

## ٤. نبذة عن مفاهيم النقل الديداكتيكي

ارتکز المنهاج المغربي أيضاً، منذ ميثاق التربية والتکوین، على مفهوم أساسی في معالجته للمواد التعليمية وهو مفهوم النقل الديداكتيكي. وقد فتح الميثاق الباب أمام التنويع في تجارب تأليف المقررات الدراسية، وفتحت لدور الشر المغربية رخصة الانخراط والتنافس في هذه العملية، مع مراعاة شروط وثيقة إطار صادرة عن مديرية المناهج التابعة لوزارة التعليم، وهي دفتر التحملات الخاص بالتأليف المدرسي، مع احتفاظ المديرية المذكورة بسلطة المصادقة على الكتب التي يتم تأليفها، وفقاً للشروط المنصوص عليها في هذا الباب.

وقد راج مفهوم النقل الديداكتيكي بقوّة في السنوات الأولى للآلفية الثالثة، مع ظهور حركة التأليف المدرسي، كما ذكرنا، وتجلى دوره في نقل المعرف من حقوقها العلمية المحسنة إلى مجال التدريس، وذلك في مختلف المكونات والمواد. ونقدم، فيما يلي، مفهومنا، من منظور خبرتنا العلمية، لعملية النقل الديداكتيكي في تدريس اللغة على وجه الخصوص.

إن النقل الديداكتيكي في اللغة لا يقتصر على ترجمة فروع الدراسة اللغوية في البحث اللغوي النظري إلى دروس وأنشطة وتمارين، للوصول إلى معارف ومهارات وقدرات وكفاليات، بل لا بد أولاً من فك شفرة التعدد والتداخل في مكونات اللغة (الأصوات، الصرف، التركيب، المعجم، الدلالة)، من جهة، وفك شفرة تعدد مكونات التعلم

وتدخلها (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة)، من جهة أخرى. وتقضي الخطوة الأولى المذكورة تحديد المعرف التي تحتاجها في تعليم اللغة بالنسبة لكل مكون. فبالنسبة لمكون القراءة وتعليم النطق الصحيح، مثلاً، يتم انتقاء المعرفة العلمية الأساسية من مباحث الأصوات عند اللغويين القدامى، أو علَمَيْ الأصواتية والصواتة في اللسانيات الحديثة.

ولا بد، في هذا الباب، من الانتباه إلى مسألة في غاية الأهمية، وهي أننا عند البت في نوعية المعرفة التي نقلها ديداكتيكيا من الأبحاث اللغوية، لا يكون الهدف هو المعرفة المنقولة في حد ذاتها، بقدر ما يكون الهدف هو تدريس اللغة باستعمال هذه المعرفة. وهنا تظهر خصوصية تدريس اللغة واحتلافها عن تدريس العلوم، حيث يكون الموضوع المنقول ديداكتيكيا هو ذاته الموضوع المدرَّس، بينما العملية في تدريس اللغة مركبة، إذ تقضي نقل موضوع علمي يكون وسيلة لتدريس موضوع آخر، لا غاية في حد ذاته. ويتبين، إذن، أن التعامل مع المعرفة اللسانية العلمية، أو العالمة، لا يقتضي الانتقاء وقابلية التحول إلى موضوع تدريسي فحسب، بل يقتضي قابلية التحول إلى وسيلة إجرائية تُيسِّر عملية التدريس.

وإذا نظرنا إلى المصادر العلمية لعلم الأصوات قديماً وحديثاً نجد أن ثمة كما هائلة من المعرفة والمعلومات العلمية التي تقتضيها خصوصية هذا العلم وتعقده ودقته. وقد يختار المختص في هذا العلم إذا طُلب منه تحديد الجوانب التي تفي في عملية تعليم النطق الصحيح لأصوات اللغة وتحديد المعرف التي تساعد في تيسير قراءة كلمات وعبارات بكيفية صحيحة.

يُطرح السؤال، إذن، حول طبيعة المعرف التي يمكنها أن تصير وسائل لتسهيل العملية التعليمية، وكيفية انتقاءها، وكذا طبيعة الدور التعليمي الذي ستلعبه. وللخروج من الصعوبات المذكورة لابد، في البداية، من تحديد الأهداف التعليمية بدقة، أو بعبارة أخرى تحديد الكفايات والمهارات المستهدفة لدى فئة المتعلمين المعينين. ومن أمثلة ذلك أن نستهدف كفاية النطق الصحيح لعدد من الأحرف في اللغة العربية باعتبارها قطعاً مستقلة.

وبالنظر إلى المعرفة الأساسية في الأبحاث التي وصفت الحروف العربية، نلاحظ أولاً أن ثمة اختلافاً بين طرح اللغويين العرب القدماء وبين الأبحاث الأصواتية الحديثة، يتمثل في اعتماد القدماء الأوائل الذوق والإحساس في تحديد مخارج الأصوات وصفاتها، (قبل علم التشريح الذي ظهر منذ القرن الثامن الهجري)، مقابل اعتماد اللغويين الحديثين تقنيات التسجيل، واستغلال أبحاث علم التشريح لوصف النطق، وكذا اعتماد آليات القياس في الوصف الإصغائي.

وفي إطار المعالجة الدييداكتيكية للموضوع، لا بد من الاطلاع على المقاربات القديمة والحديثة معاً، خاصة عند البحث عن أكثر الأوصاف ملاءمة لطبيعة اللغة العربية، وأكثرها ملاءمة للأهداف التعليمية المرجوة. وكما يعتمد النقل الدييداكتيكي للمعرفة العلمية في باقي المواد مبدأ الانتقاء، يعتمد البحث في اللغة نفس المبدأ، بحيث لا بد من غربلة المعرفة الصوتية. إلا أن الانتقاء، هنا، ينبعض لشرط قابلية تحول الموضوع المتنقى إلى وسيلة مساعدة، لا إلى موضوع مدرّس.

يصاحب مبدأ الانتقاء المذكور مبدأ آخر هو الاقتصاد، واجتناب المعلومات التي تشوّش على الهدف الأساس المقتصر هنا على النطق بكيفية صحيحة لا غير، إذ لا يمتد الهدف إلى المعرفة العلمية للصفات أو السمات المميزة في حد ذاتها. وتكون المعرفة العلمية الأساسية، طبقاً لمبدأ الاقتصاد، عبارة عن أرضية، أو بنية تحتية غير ظاهرة بشكل مباشر، وليس من الضروري أيضاً الاحتفاظ بها كمعرفة ثابتة من لدن المتعلم، وإنما هي وسيلة يتم تكييفها بحسب أهداف التدريس.

وقد تصاحب عملية النقل الدييداكتيكي للمعرفة العلمية عملية تكيف للمصطلحات، وتحويلها إلى مفردات معتادة لدى المتعلم. و يمكن عند تحقق الكفاية المستهدفة، أن تتلاشى المعرفة اللغوية بعد أن تؤدي مهمتها كوسيلة فقط لا كغاية. وحين نطرح السؤال بصيغة ملائمة للهدف التعليمي لا تكون أمام عملية بسيطة للنقل الدييداكتيكي، بقدر ما نكون أمام عملية تحويل لوظيفة الموضوع المنقول من كونه معرفة إلى كونه وسيلة أو أداة لتسهيل التعلم. وعندئذ يكون الجواب هو تكيف المفهوم العلمي مع غرض الإيضاح والتيسير وتفعيل التعلم. ونرى، هنا، أن المعرفة العلمية اللسانية قد أصبحت أرضية خفية غير ظاهرة في مستوى الأداء التعليمي.

يتضح، إذن، أن المطلق في عملية النقل الديداكتيكي، هو مجموعة من المعارف العلمية. وتبعد المسافة طويلاً بين المطلق، الذي هو عبارة عن أوصاف علمية مخبرية دقيقة، وبين الهدف الذي هو تحقيق مهارات أدائية في النطق والقراءة والحديث وغيرها. وإذا كان المطلق عبارة عن معرفة علمية، فإن الهدف هو عبارة عن معرفة أدائية. ولذلك، تتطلب عملية النقل مراعاة المرور بما هو علمي إلى ما هو أدائي، إلى جانب مراعاة المرور بما هو موضوع إلى ما هو وسيلة لتحقيق الأداء المرجو، مع اعتماد مبدأ الانتقاء والاقتصاد، والتمييز بين المعرفة غير الثابتة التي ستؤدي مهمة ظرفية، والمعرفة الثابتة التي تؤسس الفعل الأدائي.

وتقضي مرحلة النقل الأولى تحويل الموضوع العلمي إلى وسيلة معرفية تساعد في فهم مسألة النطق ومتلها، لدى المدرس أولاً، مع اعتماد مبدأ الانتقاء في اختيار المعرف التي يمكنها تيسير التعلم الذي المتعلّم ثانياً. ويوادي ذلك تكيف المعرف المنقوله مع الهدف المتظر، والفتة المستهدفة، والمستوى التعليمي، الخ. أما مرحلة النقل الثانية فتعمل على تطبيق مبدأ الاقتصاد للاحتفاظ بأقل قدر من المعرف الديداكتيكية وجعلها في خدمة المعرفة الأدائية. (للمزيد انظر النهيبي ٢٠١٧).

لقد لعب مفهوم النقل الديداكتيكي دوراً محورياً كما ذكرنا، ويرزت نتائجه، بشكل مباشر أو غير مباشر، في عناصر المنهاج المغربي بعد صدور ميثاق التربية والتكتوين. وتفاعل المفهوم المذكور مع مفاهيم المقاربة بالكتفاليات، لتجعل أهداف التعلم عبارة عن بناء مهارات وكفاءات أدائية تمكن المتعلّم من حل المشكلات في وضعيات مختلفة. وتنطلق فيها يلي لأهم مميزات المنهاج المغربي في التعليم الأولى والتعليم الابتدائي. ونذكر، أثناء ذلك، على تدريس اللغة العربية من حيث الغلاف الزمني والمكونات.

## ٥- اللغة العربية في التعليم الأولى

يتكون برنامج التعليم الأولى، ويسمى أيضاً ما قبل المدرسي، من العناصر التالية، وهي تتحذّط طابع أنشطة لا دروس، من الناحية الإجرائية:

- التربية الإسلامية (القرآن الكريم، القيم والعبادات)

- اللغة العربية (أنشطة التواصل الشفهي، أنشطة الإعداد للقراءة، أنشطة التخطيط والكتابة)

- التربية الفنية والتفتح (الأنشطة اليدوية والتفتح التكنولوجي)

- أنشطة الرياضيات

- الأمازيغية

- التربية البدنية (الكتاب الأبيض، ص. ١).

وتحظى اللغة العربية، في برنامج التعليم الأولى، بأكبر غلاف زمني سنوي، وهو ١٧٠ ساعة، بينما يتخذ كل من المواد الأخرى أقل من مئة ساعة. ولللاحظ أن هذا البرنامج الرسمي المؤطر لا يتضمن حيزاً اللغة الأجنبية، إلا أن أغلب مؤسسات التعليم الخاص تخصص حصصاً للغة الفرنسية في جميع مراحل التعليم الأولى، بل منها من يغلب حصص الفرنسية على حصص العربية.

وإذا كانت اللغات تتبع طابعاً يتراوح بين التعبير القراءة والكتابة في التعليم الابتدائي عموماً، فإنها في التعليم الأولى ترتكز على الاستماع والترديد، وأنشطة التواصل الشفهي في وضعيات تربوية وترفيهية متنوعة. ويدخل كل ذلك في باب الاستئناس والإعداد أكثر مما يدخل في باب التدريس المباشر. وفي هذه النقطة الأخيرة يتماشى الكتاب الأبيض مع مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في مسألة اعتبار التعليم الأولى مدخلاً وتهيئاً للتعليم الابتدائي، وكل الكفايات المستهدفة في هذا المستوى تعتبر أساساً يبني انطلاقاً من العناصر والأنشطة المبرمجة من أجل إعداد المتعلم إعداداً كافياً للمرحلة الابتدائية. ومن الكفايات الأساسية التي تُبني في هذه المرحلة القدرة على الحديث والإصغاء والفهم وال التواصل مع الآخر، وكذا استعمال رموز من الواقع تساعده على تطوير قدراته في اتجاه يمكّنه من القراءة والكتابة، إضافة إلى اكتساب سلوكيات متعلقة بالآداب العامة والحياة الاجتماعية، بما يسهل عليه عملية الاندماج والتواصل. (الكتاب الأبيض، ص. ٥).

## ٦- اللغة العربية في التعليم الابتدائي

تتخد اللغة العربية، في السنة الأولى للتعليم الابتدائي مجموع الغلاف الزمني المخصص للغات، إذ لا يتم إدراج اللغة الفرنسية إلا في السنة الثانية، كما ينص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ونشير هنا أن الأمر مختلف بالنسبة للتعليم الخاص حيث يتم إدراج الفرنسية منذ السنة الابتدائية الأولى، بل منذ التعليم الأولي في كثير من الحالات.

وتتوزع فقرات برنامج السنوات الست من التعليم الابتدائي إلى عشر مواد دراسية هي: التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والنشاط العلمي والتربية الفنية والتربية البدنية. ثم يتم إدراج مادة الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة) ابتداء من السنة الرابعة، واللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية، كما ذكرنا، واللغة الإنجليزية في الستين الخامسة والسادسة. ويتم تدريس اللغة الأمازيغية في الستين الأولى والثانية.

ويصل الغلاف الزمني المخصص للغة العربية إلى ٣٧٤ ساعة في كل من الستين الأولى والثانية، ثم ٢٣٨ ساعة في السنة الثالثة، ثم ٢٢٤ في السنة الرابعة، ثم ٢٠٤ في الستين الخامسة والسادسة. ويتناقص الغلاف الزمني للغة العربية، في المستويات المذكورة، بفعل إدراج اللغة الأجنبية الأولى في السنوات الثانية والثالثة والرابعة، ثم إدراج اللغة الأجنبية الثانية في الستين الخامسة والسادسة، كما ذكرنا. وتُستعمل اللغة العربية في تدريس كل المواد المذكورة في برنامج مستويات التعليم الابتدائي، مع الإشارة أن عددا من المواد العلمية يتم تدريسها بكل من العربية والفرنسية في عدد من مدارس القطاع الخاص. (الكتاب الأبيض، ص. ١٠).

وتُترجم اللغة العربية، في السلك الابتدائي، وفق المكونات التالية:

- مكون التعبير (التواصل الشفهي)

- مكون القراءة

- مكون التخطيط والكتابة

- مكون الإملاء

- مكون القواعد (التراتيب، الأسلوب، الصرف والتحويل)
- مكون الإنشاء، ويرتفع الغلاف الزمني المخصص لهذا المكون في الستين الخامسة والستة من التعليم الابتدائي.

وقد تم الانطلاق، في برمجة مواد هذه المرحلة من قيم وكفايات ومقاييس، يتمثل أهمها في مبدأ التكامل بين برامج السنوات الست، وبين برامج كل سنة على حدة، وكذلك التكامل بين عناصر المادة الواحدة، إضافة إلى مبدأ التدرج بما يراعي قدرات المتعلمين وطبيعة المواد، ثم مبدأ التخفيف، مع الأخذ في الاعتبار أسس يداغوجية التمكّن. يضاف إلى ذلك مبدأ الاستضمار في تدريس الظواهر اللغوية والأسلوبية والصرفية والإملائية، أي عدم التصرّح بالقواعد خلال الستين الأولى والثانية، على أن يتدرج التصرّح، ابتداء من السنة الثالثة، من التحسين والتلمس فالاكتساب، إلى الترسّيخ والتعميق. ويقتضي ذلك إدراج نفس الظاهرة اللغوية في برنامج ستينيات متوازيتين أو أكثر، مع اعتماد التدريج من البسيط إلى المركب، بالنسبة للظواهر اللغوية المدرّسة.

يُلاحظ، إذن أن أهم المبادئ المضمنة في كل من ميثاق التربية والتكتوين، حاضرة بقوة قد تم تفريغها في وثيقة الكتاب الأبيض، باعتباره يمثل الشق التنفيذي المتعلق بالتنظيم والبرمجة. وقد أتت الرؤية الاستراتيجية، فيما بعد، مؤكدة ومعززة لمضامين الكتاب الأبيض، مع التدقيق في مسألة الهندسة اللغوية.

يُبَقَى أن نشير إلى نقط بالغة الأهمية بالنسبة للجانب التنفيذي الواقعي، المتعلق بالعملية الفعلية للتدريس داخل الصنوف، وهي أن تتنفيذ العديد من المرامي الطموحة، المرتبطة بمكانة اللغة العربية، قد عاقد تفزيدها، بالشكل المطلوب، عاملان أساسيان، أو هما التفاوت الحاصل بين التعليم العام والتعليم الخاص، بالنسبة لإنقاذ تدريس اللغة العربية، وكذلك بالنسبة لإدراج اللغات الأجنبية. فإذا كان التعليم العمومي هو قطب التعليم المغربي، باعتبار غلبة العددية للتلاميذ، فإن مستوى بدأ يعرف تراجعا مقلقا، خاصة بالنسبة لتدريس اللغات عموما، مما فتح الفرصة أمام المدارس الخاصة للرفع من الجودة والرفع من الثمن أيضا. وثاني السببين المذكورين أنواع الضغوط المباشرة وغير المباشرة للتضييق على اللغة العربية من قبل الداعين إلى التدريج والداعين إلى فرنسة جميع المواد الدراسية في العلوم والتقنيات. وهي وضعية خلقت ارتباكات كثيرة في

المسار التعليمي للتلميذ، خاصة بعد انتقالهم إلى التعليم العالي كما أسلفنا الذكر.

وما يبعث على الأمل حقاً أن أغلب المواطنين المغاربة يؤكدون على ضرورة تعليم اللغة العربية لأبنائهم، لأنهم يعتبرونها لغة الهوية والانتماء الديني والثقافي والحضاري للمغرب، وهم في ذات الوقت يرون أن تعلم اللغات الأجنبية إضافة أساسية تضمن لأنائهم الانفتاح وترفع أمامهم فرص العلم والمعرفة والشغل أيضاً.

## خلاصة

عملنا، في هذه الدراسة، على تقديم أهم ملامح النظام التعليمي المغربي، وركزنا على موقع اللغة العربية كلغة مدرّسة، وكوسيلة للتدريس أيضاً، كما أبرزنا أهم مضامين الوثيقتين المؤطرتين للعملية التعليمية، وهما ميثاق التربية والتكوين، الصادر عن اللجنة الوطنية للتعليم، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح، الصادرة عن المجلس الأعلى للتعليم. واعتمدنا الكتاب الأبيض للتفصيل في برامج اللغة العربية، في كل من التعليم الأولى والتعليم الابتدائي، كنموذجين تطبيقيين لمضامين ومبادئ ووصيات الميثاق والرؤية الاستراتيجية.

وأخيرا نقول: إننا، في ظل الانفتاح العالمي، والاختراق اللغوي الذي نعيشه، تُطرح اليوم، أكثر من أي وقت مضى، ضرورة التفكير في سبل حماية اللغة العربية، وتنمية دورها الدستوري بمختلف الوسائل القانونية والبحثية والتنظيمية والتكنولوجية أيضاً. ويقتضي ذلك القيام بتشخيص وضع اللغة العربية في التعليم المغربي خلال العقددين الأخيرين، في خضم التحولات الهامة التي يعرفها العالم العربي، وتشجيع البحث العلمي في مجالات علوم اللغة واللسانيات النظرية واللسانيات التعليمية والديداكتيك وعلوم التربية، مع فسح المجال للخبراء في الميادين المذكورة ليكونوا طرفاً فاعلاً في القرار السياسي المرتبط بالأنظمة التعليمية في بلداننا. والله من وراء القصد.

## قائمة المراجع

### أولاًً: المراجع العربية

- ١- ابن دريد، محمد ابن الحسن، جمهرة اللغة، مطبعة دار المعارف، حيدر أباد، ١٣٤٤هـ.
- ٢- ابن جني، أبو الفتح عثمان: سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.
- ٣- التورابي، عبد الرزاق (١٩٩٥)، مصدر الثلاثي في اللغة العربية، دراسة صرفية، رسالة دبلوم الدراسات العليا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- ٤- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم، ٢٠١٥، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية.
- ٥- السعري وشني، إدريس (١٩٨٧)، مدخل إلى الصواتة التوليدية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- ٦- السعري وشني، إدريس (١٩٨٨)، الصيغ في اللغة العربية، وقائع الندوة الأولى لجمعية اللسانيات بالغرب، منشورات عكاظ.
- ٧- الفاسي الفهري، عبد القادر (١٩٩٧)، المعجمة والتوسيط، نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية، المركز الثقافي العربي.
- ٨- الفراهيدي، الخليل بن أحمد: كتاب العين مرتبًا على حروف المعجم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية. ١٤٢٤-٢٠٠٣.
- ٩- الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، منشورات وزارة التربية الوطنية، يونيو ٢٠٠٢.
- ١٠- اللجنة الوطنية للتربية والتكوين، ٢٠٠١، ميثاق التربية والتكوين، المملكة المغربية.

- ١١- النهبي، ماجدولين: ٢٠٠٢، التعليم المبكر للغة العربية من وجهة نظر لسانية، *تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد*، منشورات معهد الدراسات والابحاث للتربية، الرباط.
- ١٢- النهبي، ماجدولين، ٢٠١٧: *تعليم اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي*، منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس.
- ١٣- النهبي، ماجدولين، ٢٠١٨: *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس.

#### ثانيًا: المراجع الأجنبية

- 1- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X.: 2000, *Quel Avenir Pour Les Compétences?* 1ère éd., Bruxelles: De Boeck Université.
- 2- Boutin, G. & Julien, L.: 2000, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Editions Nouvelles, Montréal.
- 3- Boutin, Gérald: 2004, *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatic*, Connexions1/2004 (no81) , p. 25-41.
- 4- Chevallard, Yves: 1985, *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble (126 p.) Deuxième édition augmentée 1991.
- 5- Chomsky, Noam: 1986, *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Greenwood Publishing Group.
- 6- Clements, G. N., 1985: *The Geometry of Phonological Features*, *Phonology Yearbook 2*, 225-252.
- 7- Clements, G. N. & S. J. Keyser: 1986, *CV Phonology: a Generative Theory of the Syllable* (Linguistic Inquiry Monograph 9), MIT Press, Cambridge, Ma.

- 8- Clements, G. N. & Elizabeth Hume: 1995, The Internal Organization of Speech Sounds, In John Goldsmith, ed., *Handbook of Phonological Theory*, Oxford: Basil Blackwell, Oxford, pp. 245–306.
- 9- Cohen, Marcel: 2009, aux origines de la sociolinguistique, *Langage et société*, n° 128, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, juin 2009.
- 10- Jacobson, Roman et Wagh, Linda: 1979, *La charpente phonique du langage*, Traduit par Alain Kihm. Les Editions de Minuit, Paris.
- 11- Maslow, Abraham: 1943, *A Theory of Human Motivation*, *Psychological Review*, vol.50, no 4p.370-396.
- 12- McCarthy, John and Prince, Alan: 1989, *Prosodic Morphology*, Linguistics Department Faculty, Publication series, paper 13. University of Massachusetts, Amherst.
- 13- Perrenoud, Ph.: 2000, L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000.
- 14- Sa'id, Majed, F.: 1962, Review of *A Dictionary of Modern Written Arabic* by Hans Wehr, J Milton Cowan, *Language*, 38 (3): 328-330.
- 15- La représentation du monde chez l'enfant, Quadrigé, Presses universitaires de France, 2003, (ISBN978-2-13-053978-0), ( 1re édition: PUF, 1926 ).
- 16- Willard B. Frick: 1989, *Humanistic psychology. Conversations with Abraham Maslow, Gardner Murphy, Carl Rogers*, Bristol (Ind.), Wyndham Hall Press.

-VΛ-

الفصل الثالث  
تجربة المملكة الأردنية الهاشمية  
في تعليم اللغة العربية

إعداد  
د. نايل محمد الحجايا  
أستاذ تعليم اللغة العربية المشارك  
كلية العلوم التربوية-جامعة الطفيلة



## التجربة الأردنية في تعليم اللغة العربية

### توطئة وتمهيد:

اللغة ظاهرة إنسانية، اختص بها البشر دون غيرهم من المخلوقات، وهي مفتاح المعرفة ووسيلة التواصل الإنساني، ولا توجد أمة من الأمم إلا وسعت في اجتهد إلى تعليم ناشئتها أصول لغتهم، وتكتنفهم منها في محادثه واستماعه وقراءة وكتابه. وإن الغاية من تدريس اللغة إرساء قواعدها في الذهن، وإقامة اللسان، وتحريره من اللحن، فإن قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب، فتعلم اللغة مستند إلى الفهم الوعي لنظامها لكي يتقنها، فالقدرة على استخدام اللغة هي أساس النجاح الإنساني (مذكور، ٢٠٠٦).

ويحتاج الفرد في مواقف الحياة المختلفة التي يمرّ بها إلى اللغة فهي أداة التواصل والاتصال بالآخرين، من خلال استخدام مهاراتها المتمثلة في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وبين هذه المهارات علاقة متبادلة (طعيمه ومناع، ٢٠٠٠).

وتعُد اللغة العربية المظهر اللغوي الأسمى لكتاب المسلمين الخالد: القرآن الكريم، وهذا جعل من تعليم اللغة العربية واجباً لا يسقط عن أيّ مسلم (طعيمه ومناع، ٢٠٠٠)، وتعليم العربية إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها. (مذكور، ٢٠٠٦).

إن عملية تعليم اللغة العربية عملية تواصلية لغوية مقصودة يديرها المعلمون في حجرات الدراسة، ويوفرون لها الخبرات المباشرة لكي يتفاعل معها الطلاب، وتتعدد سلوكياتهم، ويستقيم ما أخرج من أسلوبهم (عصر، ٢٠٠٧).

ويهدف تعليم العربية إلى أن يتمكّن المتعلمون من المعرفة اللغوية وامتلاك أدواتها، عن طريق تزويدهم بالمهارات الرئيسة في فنون اللغة العربية، وهذا يقودنا إلى التأكيد على أن اللغة العربية ليست مادةً دراسيةً فحسب، بل وسيلة لدراسة مواد أخرى، فلا يمكن لنا الفصل بين اللغة وصنوف المعرفة الأخرى (مذكور، ٢٠٠٦).

وإذاء هذه الأهمية لتعليم اللغة العربية سعت المؤسسات التربوية الرسمية في الأردن إلى تعليمها بوصفها هدفاً استراتيجياً، فوضعت المناهج الدراسية والمواد التعليمية

المنبقة منها؛ لكي تحقق التمكّن من وسائل تحقيق هذه الغاية، وإخراج جيل متمكّن من لغته متّم إلى ثقافته وأمّته.

واحتل الكتاب المدرسي مكانةً مرموقةً بوصفه أحد أدوات المنهاج، والمرجعية الرئيسة لكل من المعلم والطالب، لذلك حظي بالاهتمام من قبل التربويين، فقاموا بتحليله وتقويمه. ويعُد المحتوى أحد مكونات الكتاب المدرسي، حيث يتمّ من خلاله تنظيم المعارف والقيم والاتجاهات؛ بما يساعد على تحقيق الأهداف المخطط لها (الحيلة، ومرعي، ٢٠٠١).

وتعُد كتب تعليم العربية في المدارس أساساً مهّماً ينبغي أن تُراجع أركانه، لترسّخ، وتُدعّم بها يؤهّلها لتحمل ما عسى أن يضاف إليها مما تتطلبه، في حياة أصبحت توجّ بالألوان المعرفة، وتذرو قممها رياحُ التغيير؛ كما يمكن أن تُراجع لفحص ما عسى أن يكون قد ظهر من خلل فيما بُني عليها، مما قد يظهر جلياً في الكتاب المدرسي اللغوي وعملية بنائه، أو في التلميذ الغضّ، أو في الطالب الجامعيّ، الذي قد يلحن، فيكون لحنه من الكبائر في النحو، والصرف، والكتابة؛ أو حين يكتب فلا يكاد يُبین، فكأنه لم يُدرس قواعد الخط ولا الإملاء. وكثيراً ما كانت الشكوى متّدة من إحساسنا بهذا الضعف واستثنائه. (عمايرة، ٢٠٠٠)

وتشكّل اللغة العربية اللغة الأم للطلبة الأردنيين، يحتاجونها في المواقف الحياتية المختلفة، بها يعبرون، وبها يتلقون سائر المعارف والعلوم، مما يؤكّد على أهميتها في التعلم مدى الحياة (وزارة التربية، ٢٠١٧)، الأمر الذي يتطلّب تعليمها من خلال نظام تربوي منكامل، وفق أسسٍ تربويةٍ بالاعتماد على وثيقة تسمى: الإطار العام والمتطلبات العامة والخاصة تخصص اللغة العربية لمرحلة التعليم: الأساسية والثانوية، ومادة تعليمية تحدّها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، تتكون من الكتاب المدرسي ودليل المعلم.

وقد قرّرت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية تدريس كتب اللغة العربية التي أُلّفت بناءً على قرارات مجلس التربية والتعليم، وتقيد مؤلفوها بأهداف تعليم اللغة العربية في التعليم العام، التي وردت في وثيقة منهاج اللغة العربية الذي

أعده الفريق الوطني، التي تستهدف التركيز على إتقان مهارات اللغة الأربع. (مجاحد، ٢٠١٦، الموسم الثقافي للمجمع).

و عند مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تناول الجهد الذي تبذلها وزارة التربية والتعليم في الأردن في تعليم اللغة العربية لم يجد الباحث - بحدود علمه - دراسة شاملة تناول بالوصف هذه الجهد، إنما توجد أشتات دراسات متفرقة تناولت موضوعات جزئية متناشرة، كذلك التي تبحث في مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم العام، أو تناول مهارة من المهارات، أو تناول كتب اللغة العربية في مرحلة من المراحل، واستعان الباحث بتلك الشذرات اليسيرة لإنجاز هذا العمل العلمي الذي يستهدف الكشف عن الوضع القائم الذي يشهده ميدان تعليم اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية من خلال تناول الأبعاد الآتية:

- الفلسفة الكامنة وراء تعليم اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية؟
- تطور صناعة مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة الأردنية الهاشمية
- النتاجات التعليمية المحورية التي تُبُنِّي في ضوئها مقررات اللغة العربية في مراحل العام بالمملكة الأردنية الهاشمية
- وصف واقع مقررات اللغة العربية التي يتم تدريسها في مراحل التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية من خلال: استعراض أسماء المقررات اللغوية التي يدرسها الطلبة في المراحل الدراسية وعدد الحصص الدراسية في كل صف وفي كل مرحلة، وتحديد فلسفة تنظيم محتويات كتب اللغة العربية بالتعليم العام الأردني.
- إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم بالمملكة الأردنية الهاشمية

### **الفلسفة الكامنة وراء تعليم اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية:**

بدأت بنية التعليم الأردني مع تأسيس الإمارة عام ١٩٢١، وتكونت هذه البنية من مراحلتين، المرحلة الابتدائية، ومرحلة ثانوية، مدتتها ١٠ سنوات، سبع للمرحلة الابتدائية، ثلاث سنوات للمرحلة الثانوية، ومررت في مراحل تطور مستمر، فكان

أول نظام للمعارف صدر في عام ١٩٣٩، ظهرت فيه فكرة التعليم الإلزامي (العمان وأخرون، ٢٠٠٥)، ثم بعد ذلك توالت التشريعات التي تؤسس لحركة تعليمية مهمة من تاريخ المملكة الأردنية الهاشمية ابتداء من دستور ١٩٤٦ مروّاً بدستور ١٩٥٢، وصدرت القوانين التي تنظم العملية التعليمية في المملكة، وقد كان السلم التعليمي مقسم في البداية بين مرحلتين؛ المرحلة الأولى: المرحلة الابتدائية مدتها ستة أعوام وهي مرحلة إلزامية، والمرحلة الثانوية مدتها خمسة أعوام. إلا أنّ هذا السلم طالته تعديلات في أكثر من مرة، حتى جاء المؤتمر الوطني للتطوير التربوي عام ١٩٨٧ م، فتم تقسيم مراحل التعليم العام إلى مرحلتين، المرحلة الأولى: التعليم الأساسي وتتكون من ١٠ أعوام، والتعليم فيها إلزامي، والمرحلة الثانية: التعليم الثانوي مقسمة على عامين، وعندما صدر قانون التربية والتعليم رقم (٢٧) عام ١٩٨٨، تم إضافة مرحلة غير إلزامية تسبق مرحلة التعليم الأساسي هي مرحلة رياض الأطفال.

وتؤكدًا على ذلك كان من أبرز الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم الأردنية تكوين المواطن المؤمن بالله، المتمم لوطنه وأمته، المتحلى بالفضائل والكمالات الإنسانية في مختلف جوانب الشخصية الجسمية، والعقلية، والروحية والوجدانية، والاجتماعية، ليصبح الطالب قادرًا على استيعاب القواعد الصحية ومارسة العادات المتصلة بها، ومارسة النشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن، وتشكل هذه المرحلة القاعدة الرئيسية للتعليم وأساسًا لتنمية القدرات والميول الذاتية وتجهيز الطالب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

ولعل من المسوغات المهمة التي انطلقت منها فلسفة تدريس اللغة العربية في التعليم العام ما جاء في وثيقة الإطار العام للغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي، هو الارتباط الوثيق بين اللغة العربية والدين الإسلامي، كونها لغة القرآن الكريم، فالطلبة يحتاجون إلى تعلمها؛ كي يتمكنوا من قراءة كتابهم العزيز، وفهم تعاليم دينهم، وأداء العبادات. كما أن اللغة العربية مفتاح الثقافة العربية والإسلامية في العلوم والفنون المتنوعة، وحاملة الإرث الحضاري للأمة العربية وأقوى الروابط والصلات، وأهم عناصر الوحدة العربية، فهي تمثل هوية الأمة وثقافتها.

وأشارت وثيقة المنهاج إلى أن اللغة العربية هي اللغة الرئيسة في العملية التعليمية التعليمية في مراحل التعليم كافة، وبها يتلقى الطلبة سائر العلوم والمعارف، مما يؤكّد على أهميتها في التعلم مدى الحياة، كما أنها لغة الدولة الرسمية ولغة الأم للطلبة الأردنيين، وتُستخدم على نطاقٍ واسعٍ في المؤسسات الحكومية والخاصة، وفي المواقف الحياتية، وبها يعبرون عن مشاعرهم وآرائهم وأفكارهم.

ولعل من أهم ما أشارت إليه وثيقة الإطار العام للنecessities العامة والخاصة للغة العربية (وثيقة المنهاج) هو التحدي الكبير الذي يواجه اللغة العربية، المتمثل في تفشيّ العامية، وحضور اللغات الأجنبية في وسائل الاتصال، وغيرها من مناحي الحياة، وهذا يتطلّب عنايةً مضاعفةً بتعليم اللغة العربية الفصيحة وتعلّمها والتحاّذ كافة التدابير والسبل المعينة على تحقيق ذلك.

كما نوهت وثيقة الإطار العام للنecessities العامة والخاصة للغة العربية (وثيقة المنهاج) إلى ضرورة الاهتمام بالأدب العربي وقضايا المخالفة، والفلسفة الكامنة وراء ذلك هي إعداد أجيالٍ متصلةٍ بماضيها، قادرٍ على فهم حاضرها، وتكوين رؤيةً لمستقبلها، في إطار يحفظ لها هويتها، ويمكّنها من التواصل مع الآخرين، وتعزّز الثقافات الأخرى وفهمها واحترامها، إضافةً إلى تنمية الذائقـة اللغـوية، وإعداد الإنسان العربي الذي يستطيع أن يفكـر بلغـته.

### تطور صناعة مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة الأردنية الهاشمية

تأسست أول جهة مسؤولة عن الجهاز التعليمي في شرق الأردن في ١٣ أيار سنة ١٩٢٣ م تحت اسم مجلس المعارف، وكان يتّألف من رئيس المستشارين (الوزراء) رئيساً وعضوية كل من مدير المعارف والمفتش الملكي ومدير الصحة ومدير الأشغال، وكانت من صلاحيات هذا المجلس اختيار المعلمين والموظفين والإشراف على المناهج، ثم في عام ١٩٢٦ تم استبدال مجلس المعارف بمجلس آخر سمي مجلس المعارف الاستشاري، وقد أنيطت بهذا المجلس مجموعة من المهام التي حدّتها المادة الخامسة من قانون تشكيله، بالنظر في الأمور العلمية والفنية المتعلقة بالمدارس ووضع برنامج المدارس و اختيار المناهج، وسنّ الأنظمة الداخلية والتعلّيمات العامة للمدارس، وإبداء الرأي

في الأنظمة والقوانين المتعلقة بالتدريس، وفي عام ١٩٢٩ أُلغى مجلس المعارف واستُبدل بلجنة أخصائية يرأسها مدير المعارف، وعضوية مفتش المعارف ومديرى المدارس الثانوية، وممثل عن المعلمين، لإبداء الرأي ببرنامج المدارس واختيار الكتب المدرسية. (عيادات والرشدان، ١٩٩٣)

وفي عام ١٩٣٩ ظهر لأول مرة اسم وزارة المعارف وكانت ملحقة مع منصب قاضي القضاة في معظم الأحيان، أو بوزارة الداخلية في أحيان أخرى، وفي هذا العام أيضاً صدر أول قانون للمعارف، بموجبه قسمت البلاد إلى مناطق تعليمية يشرف على التدريس في مدارسها مفتشون مركزيون، وبقي هذا النظام الإداري حتى عام ١٩٥٠م (الرشدان وهشري، ٢٠٠٢).

ثم صدر قانون المعارف رقم (٢٠) لسنة ١٩٥٥م الذي بموجبه توسيع المهام المنطة بوزارة المعارف من إنشاء المدارس وتنمية الصلة العلمية والحد من انتشار الأمية، والاهتمام بالحركات الرياضية والكشفية وإنشاء المكتبات والإشراف على المدارس الخاصة، والجدير بالذكر في هذا القانون تأكide على المناهج والكتب المدرسية، حيث تضمن فصلاً خاصاً بذلك، وترك لوزير المعارف أن يختار الكتب لتدرسيها في جميع المدارس (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٠).

ثم جاء قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لعام ١٩٦٤م والذي بموجبه تم تغيير اسم الوزارة باسم وزارة التربية والتعليم الذي عبر عن مجموعة من القواعد والمبادئ التي تضمنها لتجيئ التعليم، وفي هذه الفترة ظهر أول قسم للمناهج والكتب المدرسية، وعملت الوزارة على إنشاء المعاهد الخاصة بإعداد المعلمين، وتطوير المناهج في المراحل الدراسية كلها، وبقي هذا القانون سارياً حتى عام ١٩٨٨م، حينما صدر قانون التربية رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٨م استجابة لكثير من التطورات التي حدثت في علم التربية وتكنولوجيا التعليم، والتغيرات الاجتماعية في الأردن (التل، ١٩٨٩).

ولم يكن هناك قسم أو دائرة خاصة بالمناهج أو الكتب المدرسية بل كانت تؤلف من قبل بعض العاملين في الوزارة دون أن يتم تجربتها، وتم أيضاً استيراد بعض الكتب الدراسية اللغوية من البلاد العربية المجاورة، مثل كتاب القراءة الرشيدة المصري هو المعتمد في تلك الفترة حتى عام ١٩٣٤م، وقد كان التركيز في المناهج آنذاك على

الدراسات الأدبية النظرية، وتم التركيز على الحفظ واستظهار هذه الكتب، وعلى العموم كانت الكتب اللغوية في هذه المرحلة ضعيفةً في محتواها، سيئة الطباعة والإخراج، رديئة الأوراق، وقليلة في رسومها التوضيحية، وتم تدريس اللغة العربية في الصحف الأولى في فروع القراءة والقواعد والإملاء والنسخ والخط العربي، في حين كان منهاج المرحلة الثانوية يتضمن القراءة والبلاغة والمطالعات الأدبية وتاريخ الأدب، والإنشاء (الرشدان وهشري، ٢٠٠٢).

وبعد تأسيس قسم المناهج عام ١٩٦٣ م وتشكيل اللجنة العليا للمناهج والكتب المدرسية في العام نفسه، عملت اللجنة والقسم على تأسيس وبلورة مفهوم واضح للمنهج، وتحديد عناصره، وتوضيح الأسس التي يرتكز عليها بناؤه، وتنظيم عملية إعداده وتطويره، وقد أدى ذلك الجهد القسم إلى ضبط نوعية المناهج والكتب المدرسية قياساً إلى ما كان سائداً آنذاك.

وعندما صدر قانون التربية والتعليم رقم (١٦) لعام ١٩٦٤ م حدد بالتفصيل مهام قسم المناهج ومواصفات المناهج على نحو تفصيلي، ومن ضمنها مناهج اللغة العربية، من حيث الأهداف، والمحصص، ومحنوي المادة الدراسية، وأسلوب التقويم، وطرائق التدريس المقترحة، و اختيار الوسائل والأنشطة الملائمة. وقد أخذت عملية تأليف وتطوير المناهج خلال الفترة اللاحقة ولغاية عام ١٩٨٠ م بُعداً تطويرياً متلاحمًا، فأخذت بمفهوم المناهج الحديث، بمختلف أبعاده التربوية المختلفة، بدءاً بفلسفة التربية والتعليم، والأسس التي يقوم عليها المناهج الحديث، وتحديد الأهداف العامة والخاصة للمنهج، ومحنوي المنهج، وطرق التعلم و التعليم، وانتهاءً بطرق التقويم (الرشدان وهشري، ٢٠٠٢).

في عام ١٩٨٠ م نظمت وزارة التربية والتعليم مؤتمراً بعنوان: «العملية التربوية في مجتمع أردني متتطور» تم فيه تشخيص المشكلات الأساسية للمدخلات التربوية، وقد قدمت وزارة التربية ورقة علمية في المؤتمر بعنوان: «تطوير المناهج وتحديثها» طرحت فيها خطة تطويرية للمناهج والكتب المدرسية تتناول الخطوات العملية لوضع مناهج جديدة لمختلف المراحل التعليمية، تمهيداً لتأليف كتب جديدة، وعلى الرغم من نتائج ووصيات هذا المؤتمر والمحاولات الجادة من قبل وزارة التربية والتعليم، فقد

بقيت المناهج والكتب المدرسية، وخصوصاً اللغوية منها تعاني من بعض المشكلات والهفوات، منها: ضعف الصلة بين المناهج اللغوية وفلسفة التربية وأهدافها العامة، وتركيز مناهج اللغة العربية على الأساليب التقليدية، وقصورها عن مواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، وضعف صلتها بحاجات المجتمع الأردني، مفتقدة للقيم التي يجب أن تُغرس في نفوس الطلاب. (بطاح وفريجات وبلة، ١٩٩٢).

وللتغلب على المشكلات السابقة وغيرها جاء المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام ١٩٨٧، الذي أكد على أن تطوير المناهج وتحديثها من أهم أولويات التطوير التربوي، وكان من توصياته:

- اتباع آليات جديدة في إعداد المناهج بشكل عام ومناهج اللغة العربية بشكل خاص، تأخذ بعين الاعتبار مختلف الفعاليات التربوية والاجتماعية في إعداد المناهج وتقويمها.
- زيادة الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية لمناهج اللغة العربية.
- التركيز على ربط المناهج اللغوية بخبرات التلاميذ وببيئتهم المحلية.

ولتنفيذ توصيات المؤتمر وقراراته، فقد قامت وزارة التربية والتعليم باصدار قانون بديل لقانون التربية تحت رقم (٢٧) لعام ١٩٨٨م، الذي حدد على نحوٍ واضح المركبات التربوية في الأردن بكل مكوناته، وفيما يتعلق بالمناهج التربوية؛ فقد استحدثت الوزارة مديرية الكتب المدرسية، ضمن المديرية العامة لمناهج وتقنيات التعليم، وقامت الوزارة بتشكيل فرق وطنية لإعداد خطوط العريضة لمناهج، ضمنت سبعة خطوط عريضة تتعلق بأسس المنهج والأهداف العامة والخاصة بكل مبحث، والخطة الدراسية للصفوف، ومواصفات الكتاب المدرسي، والأساليب والوسائل والأنشطة الالازمة لتحقيق المنهج وتقويمه وتطويره، وقد ضممت الفرق الوطنية متخصصين من المناهج، ومسيرين تربويين، ومعلمين، ومهتمين من القطاع العام والخاص (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠).

وقامت وزارة التربية والتعليم في الأردن مرة أخرى في عام ٢٠٠٤ م بإعادة النظر في المناهج اللغوية من أجل تطويرها ضمن مشروع شامل لتطوير مناهج التعليم العام،

وتمت مراجعة جميع الكتب المدرسية، وإصدار كتب مدرسية جديدة تم تطبيقها بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ م، وظل التدريس بهذه الكتب قائماً حتى عام ٢٠١٦ م، حينما قامت الوزارة -مرة أخرى- بمراجعة شاملة للمناهج والكتب المدرسية، فتطورت المناهج والكتب المدرسية، ومن ضمنها كتب اللغة العربية، التي تم تطبيقها في الميدان بدءاً من العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢١٧ م.

وتعتبر عملية تأليف وتطوير كتب تعليم اللغة العربية أحد المهام المنطة بوزارة التربية والتعليم حتى عام ٢٠١٧ م، عندما أنشئ مركزاً خاصاً بالمناهج يتولى عملية التأليف والتطوير للمناهج والكتب المدرسية، وكانت الوزارة تنطاط بها مهمة إعداد المناهج والكتب المدرسية في مختلف حقول المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف كان العمل يتم من خلال تشكيل فريق وطني لإعداد الكتب المدرسية، ويكون الفريق من إدارة المناهج والكتب المدرسية، ووزارة التربية والتعليم، والخبراء من أصحاب الاختصاص والمستشارين، ويكون الفريق من لجان متعددة: لجنة الإشراف على التأليف، ولجنة المؤلفين، ويتم اختيار أعضاء هذه اللجان وفق شروط محددة وتنطاط بكل لجنة مهام وأدوار في عملية التأليف، وجميع هذه المراحل تكون تحت إشراف وزارة التربية والتعليم مثلثة بإدارة المناهج في الوزارة، وهذه المراحل على النحو الآتي:

- إعداد الإطار العام لمناهج اللغة العربية (وثيقة المناهج) مشتملاً على الترتيبات العامة والخاصة للمرحلتين الأساسية والثانوية، وطبيعة المهارات والمعارف التي ينبغي أن يمتلكها الطلبة في نهاية كل مرحلة تعليمية، ويكون هذا الإطار هو المرجع في إعداد الكتب بعد ذلك.

- مرحلة تأليف الكتب اللغوية: وفي هذه المرحلة يجب أن يكون هناك تواافق بين الإطار العام لمناهج (وثيقة المناهج) وبين الكتب المدرسية، وأن تكون الكتب اللغوية انعكاساً لما جاء في الوثيقة، وترجمة أمينة لها، وقدرة على تحقيق الترتيبات العامة والخاصة، محتوية على المعارف القصودة والمهارات الالزامية، في طريقة عرض متكاملة، تستخدم طرقاً واستراتيجيات تدريسية حديثة، مشتملة على وسائل التقويم المختلفة.

وحتى يتم إنجاز الكتاب المدرسي اللغوي في مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم فإنه يمر بالمراحل الآتية:

- اختيار فريق التأليف وفق معايير وأسس مهمة مرتبطة بسنوات الخبرة الميدانية في مجال التدريس أو الإشراف، والمؤهلات العلمية الأكاديمية والتربوية، وكذلك الخبرة السابقة في مجال التأليف، والنشر العلمي. ويتم اختيار فريق لكل كتاب في كل صنف من الصنوف في كل مرحلة، وفي البحث الواحد، إذ يكون على سبيل المثال فرق التأليف في مبحث اللغة العربية بعدد الكتب في كل الصنوف.
- اختيار المنسقين، ويكون لكل لجنة من لجان التأليف منسقٌ خاصٌ بها، ويكونون عادةً من أعضاء المناهج في الوزارة؛ تكون مهمتهم متابعة عمل لجنة التأليف وتنسيق اجتماعها، وحلقة الوصل بين لجنة التأليف وللجان الأخرى.
- اختيار لجنة الإشراف على التأليف: وهي لجنة مكونة من أصحاب الاختصاص والخبرة في الجامعات ووزارة التربية والتعليم، تكون مهمتها توجيه لجنة التأليف والإشراف على مختلف عملياتها.
- مستشارو التأليف: وهذه اللجنة تمثل مهمتها النهائية في عملية تحكيم ومراجعة ما تم إنجازه من الكتب؛ وضع الملاحظات وتسديد عملية التأليف.  
وفي عام ٢٠١٧ تم إنشاء المركز الوطني لتطوير المناهج، ليكون مسؤولاً عن تطوير وتأليف الكتب المدرسية المقررة في المؤسسات التعليمية في المملكة الأردنية، في جميع المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، وقد أشارت المادة رقم (٤) من نظام المركز الوطني لتطوير المناهج رقم (٣٣) لسنة ٢٠١٧، الصادر بمقتضى المادة (١٢٠) من الدستور الأردني، إلى أن المركز يهدف إلى تطوير المناهج والكتب المدرسية والامتحانات، وفقاً لأفضل الأساليب الحديثة، وبها يتماشى مع احتياجات المملكة الأردنية الهاشمية ومسيرة التعليم الأمثل وفلسفة التربية والتعليم وأهدافها الواردة في القانون، والثوابت الدينية والوطنية من خلال: مراجعة الإطار العام للمناهج وإجراءات التقييم والتقويم مع التركيز على التحاجات التعليمية للطلبة لكل مرحلة دراسية. ومن مهام المركز أيضاً التنسيق مع وزارة التربية والتعليم والجهات

المسؤولة عن تدريب المعلمين؛ لتمكينهم من تطبيق المنهج بما في ذلك المواد التعليمية وإجراءات التقييم والتقويم. كما يهدف المركز أيضاً إلى تطوير الاختبارات وامتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة وغيرها من التقييمات المستحدثة للطلبة.

## **الناتجات التعليمية المحورية التي **بنيَتْ** في ضوئها مقررات اللغة العربية في مراحل العام بالمملكة الأردنية الهاشمية:**

قام الباحث بمراجعة الإطار العام والتاجات العامة والتاجات الخاصة للغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، الصادر عن إدارة المناهج والكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم والتي اعتمدها مجلس التربية والتعليم في قراره رقم (٢٦ / ٢٠١٣) بتاريخ ٢٠١٣/٦/١٧، وقد أشارت هذه الوثيقة إلى أنّ تعلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام، يهدف إلى أن يكون الطالب بعد إنتهاء المرحلتين الأساسية، والثانوية، قادرًا على: (الإطار العام، ٢٠١٣)

- توظيف اللغة العربية في التعبير عن مشاعر الإيمان بالله تعالى والارتباط بالقيم العربية والإسلامية.
- استخدام مهارات الاتصال الأربعة: الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة، بكفاية؛ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.
- استخدام مهارات اللغة العربية بمكونات نظامها: أصواتاً، وصرفًا، ومعججاً، ونحواً، ودلالةً، وفق صورتها الفصيحة بما يتلاءم مع الحياة المعاصرة.
- تذوق فنون الإبداع الأدبي في اللغة العربية، وضرورب من الإبداع الأدبي في لغات إنسانية أخرى؛ بما يفضي إلى دعم التواصل الإيجابي والفهم المشترك بين الشعوب.

وفي سبيل تحقيق هذه الغايات تم توزيع مبحث اللغة العربية لحاور رئيسة على وفق كل مرحلة من مراحل التعليم والجدول (١) يوضحها:

الجدول (١): المحاور الأساسية لمبحث اللغة العربية على وفق كل مرحلة.

المحاور	المرحلة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مهارات الاتصال: (الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة)</li> <li>- الأنماط والتراتيب اللغوية</li> </ul>	المرحلة الأساسية الدنيا وتشمل الصنوف (الأول - الرابع)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مهارات الاتصال: (الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة)</li> <li>- التراتيب والأساليب اللغوية</li> </ul>	المرحلة الأساسية المتوسطة وتشمل الصنوف (الخامس إلى السابع)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مهارات الاتصال: (الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة)</li> <li>- القواعد والتطبيقات اللغوية</li> <li>- العروض</li> </ul>	المرحلة الأساسية العليا وتشمل الصنوف (الثامن إلى العاشر)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مهارات الاتصال: (الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة)</li> <li>- العروض</li> <li>- القضايا الأدبية (للفرعين الأدبي والشعري)</li> <li>- النحو والصرف (للفرعين الأدبي والشعري)</li> <li>- البلاغة (للفرعين الأدبي والشعري)</li> <li>- النقد (للفرعين الأدبي والشعري)</li> </ul>	المرحلة الثانوية وتشمل الصنوف (الحادي عشر (ويسمى الأول الثانوي)-الثاني عشر (ويسمى الثاني ثانوي) )

وقد توزعت النتائج إلى نتائج عامة ونتائج خاصة وفق المحاور السابقة لكل صفٌ من صنوف المرحلة الأساسية والثانوية، إذ رأى الباحث في وثيقة الإطار العام (وثيقة المنهاج) نتائج عامة ونتائج خاصة في كل محور في كل صف من الصنوف، وهذا أدى إلى تكرار بعض هذه النتائج في كثير من صنوف المرحلة الأساسية، وقد قام الباحث باستخلاص النتائج للمرحلتين الأساسية والثانوية مع تجاوز التكرار فيها، ابتعاداً عن السرد الممل وهي كما يلي:

أ- النتائج العامة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية:

يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على أنْ:

- يكتسب ثروة لغوية ومعرفية تتناسب ومستواه المعرفي والشمائي.

- يستعمل قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقدير، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب عادات الاستماع الجيد.
- يعبر شفوياً عن حاجاته ومشاهداته.
- يستعمل في تحدثه قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقدير، وتفكير ناقد وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب مهارة الحوار الهدف البناء.
- يكتسب عادات التحدث الجيد.
- يقرأ كلماتٍ وجملًا، وفقراتٍ قصيرةً مكونةً من نحو (٣٠) كلمة، قراءةً سليمةً.
- يكتسب رصيداً معجمياً يشمل نحو (٣٠٠) كلمة يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب عادات القراءة الجيدة.
- يتعرف أنماطاً لغويةً بسيطة.
- يرسم الحروف والحركات والمقاطع رسماً صحيحاً.
- ينقل الكلمات والجمل نقلاباً صحيحاً وواضحاً.
- يكتب ما يسمعه أو يُملأ عليه من حروف وكلمات وجمل قصيرة.
- يكتسب عادات الكتابة الجيدة.
- يكتسب قيمًا واتجاهاتٍ إيجابيةً متنوعة.
- يربط بين التنغيم الصوتي والنمط اللغوی في المسموع.
- تنمو لديه عادات الاستماع الجيد.

- يعبر شفوياً عن حاجاته و مشاهداته و مشاعره.
- تنمو لديه عادات التحدث الجيد.
- يقرأ جملأً، ونصوصاً قصيرةً مكونة من نحو (٦٠) كلمة، قراءة سليمة.
- يكتسب رصيداً معجمياً يشمل نحو (٤٠٠) كلمة يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يستعمل قدراته العقلية المتنوعة من: ملاحظة وفهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنهاي.
- تنمو لديه عادات القراءة الجيدة.
- يكتب كلمات و جملأً كتابةً صحيحةً واضحةً.
- تنمو لديه عادات الكتابة الجيدة.
- يمتلك عادات الاستماع الجيد.
- يمتلك قيمها واتجاهات إيجابية متنوعة.
- يعبر شفوياً عن حاجاته و مشاهداته و مشاعره و أفكاره.
- يوظف في تحدّثه ما اكتسبه من معلومات و مفاهيم تتناسب ومستواه المعرفي والنهاي.
- يكتب جملأً وفقرات كتابةً صحيحةً و واضحة.
- يقرأ جملأً، ونصوصاً مكونةً من نحو (١٠٠) كلمة، قراءةً فاهمة.
- يكتسب رصيداً معجمياً يشمل نحو (٥٠٠) كلمة يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يستعمل قدراته العقلية المتنوعة من: ملاحظة وفهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنهاي.
- يمارس عادات الاستماع الجيد.

- يمتلك عادات التحدث الجيد.
- يقرأ نصوصاً متنوعةً قراءةً فاهمة.
- يكتسب رصيداً معجمياً يوظفه في مواقف حياتية متنوعة.
- يزداد نمو قدراته العقلية المتنوعة من: ملاحظة وفهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقدير، وتفكير ناقد وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- يمتلك عادات القراءة الجيدة.
- يتعرف أنماطاً وتراتيب لغوية بسيطة.
- يمتلك عادات الكتابة الجيدة.
- يكتسب ثروة لغوية تتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- يمارس عادات التحدث الجيد.
- يمارس عادات القراءة الجيدة.
- يكتب جملًا وفقراتٍ كتابةً صحيحةً وواضحةً ومنظمةً.
- يمارس عادات الكتابة الجيدة.
- يكتسب طائفةً من التراكيب والأساليب اللغوية.
- يوظف في تحدثه ما اكتسبه من رصيد معرفي وفكري ولغوي في مواقف متنوعة.
- تنمو لديه مهارة الحوار الهدف البناء.
- ينقد النصوص المسموعة وفق مستواه المعرفي والنهائي.
- يوظف النصوص المسموعة في مواقف حياتية متنوعة.
- يستعمل في تحدثه قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقدير، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- يراعي في تحدثه التأثير في الآخرين.

- ينقد النصوص المقرؤة.
- يزداد نمو قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقدير، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- يمتلك ثروة لغوية تتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- تنمو قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقدير، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- ينقد النصوص المسموعة.
- يتذوق النصوص المسموعة.
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية من المسموع تتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- يقرأ نصوصاً متنوعة قراءةً ناقدة.
- يتذوق النصوص المقرؤة.
- يكتب فقرات كتابة صحيحة وواضحة.
- يكتسب طائفة من القواعد والتطبيقات اللغوية.
- ييارس عادات الاستماع الجيد.
- تنمو قدراته على التأثير في الآخرين.
- يزداد لديه نمو مهارات الحوار الهدف والبناء.
- يكتسب طائفة جديدة من القواعد والتطبيقات اللغوية.
- يمتلك مهارات الحوار الهدف والبناء.
- يكتب نصاً كتابة صحيحة وواضحة.
- يمتلك القدرة على التقطيع العروضي.
- يتعرف مفاهيم وتفعيلات وبحوراًعروضيةً.

وسنجد عند ملاحظة هذه التجاجات أنها تتوزع على وفق المحاور الرئيسية وهي مهارات اللغة الأربع (الاستماع، والحديث، القراءة، والكتابة)، والأنماط والتركيب والأساليب اللغوية، وقواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، والعرض.

### في المرحلة الثانوية:

يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:

- يمتلك ثروة لغوية تتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- يزداد نمو قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- ينقد النصوص المسموعة.
- يتذوق النصوص المسموعة.
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية من المسموع تتناسب ومستواه المعرفي والنهائي.
- يوظف النصوص المسموعة في مواقف حياتية متنوعة.
- يمارس عادات الاستماع الجيد.
- يمتلك قيمًا واتجاهات إيجابيةً متنوعة.
- يعبر شفوياً عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره.
- يوظف في تحديده ما اكتسبه من رصيد معرفي وفكري ولغوی في مواقف متنوعة.
- يمتلك مهارات الحوار الهدف والبناء.
- يزداد نمو قدراته على التأثير في الآخرين.
- يقرأ نصوصاً متنوعةً قراءةً ناقدةً.
- يكتسب رصيداً معجنياً يوظفه في مواقف حياتية متنوعة.
- يمارس عادات الكتابة الجيدة.

- يكتب نصاً كتابةً صحيحةً وواضحةً.
- يكتسب طائفةً من قواعد النحو والصرف.
- يمتلك القدرة على التقطيع العروضي.
- يتعرف مفاهيم وتفعيلات وبحوراً عروضية.
- يميز أوزان البحور الشعرية.
- يتبع التطور التاريخي للبلاغة العربية.
- يكتسب مفاهيم وأساليب بلاغية متنوعة.
- يتذوق الأساليب البلاغية المتنوعة في النصوص الأدبية.
- يتبع التطور التاريخي للنقد العربي.
- يتعرف مفاهيم ومصطلحات وقضايا نقدية قديمة وحديثة.
- يتذوق النصوص الأدبية في ضوء النقد الأدبي.
- يتعرف مفهوم الأدب وأهميته.
- يتعرف العصر الجاهلي في إطاريه: التاريخي والأدبي.
- يتعرف العصرین: الإسلامي والأموي في إطاريهما: التاريخي والأدبي.
- يتعرف قضايا أدبية في العصرین: الإسلامي والأموي.
- يتعرف العصر العباسي في إطاريه: التاريخي والأدبي.
- يتعرف قضايا أدبية في العصر العباسي.
- يتعرف العصرین: الأندلسي، وعصر الماليك: (الفاطمي، والأيوبي، والمملوكي) في إطاريهما: التاريخي والأدبي.
- يتعرف قضايا أدبية في العصرین: الأندلسي، وعصر الماليك.
- يتعرف العصر الحديث في إطاريه: التاريخي والأدبي.

٠ يُعرف قضايا أدبية في العصر الحديث.

وعند ملاحظة النتاجات العامة التي تسعى مناهج اللغة العربية بالأردن لتحقيقها، يتضح أنها قد نجحَت منحىً تطبيقيًّا لاستخدام اللغة، فُوضع لكل مهارة من المهارات النتاج التطبيقي المطلوب من المتعلم أنْ يقوم به؛ وهذا يتطلب بال المتعلّم من مرحلة التّلقي النظري إلى مرحلة ممارسة اللغة وتطبيقها، وهذا جانب مهم في اكتساب اللغة، كما وازنت هذه النتاجات بين مهارات اللغة الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، إذ تكررت النتاجات لكل مهارة من هذه المهارات في جميع صفوف المراحلتين الأساسية والثانوية.

وعند انتقالنا إلى النتاجات الخاصة بكل صف من الصفوف (انظر الملحق ١)، سنجد ترجمةً حقيقةً للنتائج العامة في نتاجات كل صف ومرحلة، فبقيت مهارات اللغة الأربعة هي الهدف الأسّمى الذي تسعى لتحقيقه الكتب، فمثلاً في الصفوف من الأول إلى الصف الرابع كانت النتاجات التي تسعى إلى تحقيقها الكتب مقسمة على مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، إضافة إلى الجانب التطبيقي للغة من خلال الأنماط اللغوية، بما يناسب طبيعة المرحلة العمرية المستهدفة، وفي الصفوف من الخامس إلى السابع: أيضاً بقيت مهارات اللغة هي الهدف المنشود ولكن هنا تطوّر التطبيق اللغوي؛ بما يناسب المرحلة العمرية فكانت هناك نتاجات تخدم التراكيب والأساليب اللغوية، وبقيت مهارات اللغة الأربعة موجودة في كل النتاجات الخاصة على مستوى كل صف من الصفوف، ولكن في كل مرحلة تُضاف تطبيقاتٌ أو يتم التركيز على فرع من فروع اللغة، بما يناسب طبيعة المرحلة العمرية التي يمثّلها الصف، ففي الصفين الثامن والتاسع تمّت إضافة نتاجات خاصة للقواعد والتطبيقات اللغوية، وفي الصف العاشر، أضيفت النتاجات الخاصة بالقواعد والتطبيقات اللغوية، وأُضيفت نتاجات خاصة بالعروض؛ لتدريب الطلبة على موسيقى الشعر العربي، وهذا يدلّ على مستوى متعمّق ومتدرج من التناول اللغوي، ويعكس فلسفة وثيقة اللغة العربية بكل وضوح.

وفي المرحلة الثانوية يُلاحظ إضافة أهداف أخرى لكل الأهداف الخاصة لمهارات اللغة الأربعة، فكانت هناك نتاجات خاصة لفروع اللغة العربية الأخرى: النحو

والصرف، والعرض، والبلاغة والنقد، والقضايا الأدبية، وهذه التمثيلات تلبي طموح واضعي الكتب في الارتفاع بمستوى التنمية اللغوية، إضافة إلى إللامهم بتاريخ الأدب وعلوم اللغة العربية الأخرى. ولكن إجمالاً يظل الحكم بمدى قدرة الكتب اللغوية على ترجمة تلك التمثيلات (ال العامة والخاصة) إلى واقع ملموس حكم انتسابياً، يتطلب تحليلًا منهجياً لواقع تلك الكتب.

## وصف واقع مقررات اللغة العربية التي يتم تدريسها في مراحل التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية

أولاً: أسماء المقررات اللغوية التي يدرسها الطلبة في المراحل الدراسية وعدد الحصص الدراسية في كل صف وفي كل مرحلة .

تم مراجعة مقررات اللغة العربية التي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها في التعليم العام في الأردن، وكذلك التعميمات الرسمية بخصوص عدد الحصص التي خصصت لمبحث اللغة العربية في كل صف من الصفوف، والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٢): أسماء المقررات وعدد الحصص المقررة لكل صف

الصف	اسم المقرر	عدد الحصص	عدد الوحدات
الأول	لغتنا العربية	٧	١٤
الثاني	لغتنا العربية	٧	١٧
الثالث	لغتنا العربية	٧	١٧
الرابع	لغتنا العربية	٧	١٧
الخامس	اللغة العربية	٧	١٨
السادس	اللغة العربية	٧	١٦
السابع	اللغة العربية	٦	١٧
الثامن	اللغة العربية قواعد اللغة العربية	٦	١٦ ٨

الصف	اسم المقرر	عدد المقصص	عدد الوحدات
الحادي عشر	اللغة العربية قواعد اللغة العربية	٦	١١ ١٧
الحادي عشر	اللغة العربية قواعد اللغة العربية	٦	٧ ١٤
الأول الثانوي أدبي	اللغة العربية النحو والصرف قضايا أدبية البلاغة والعربيّة والنقد الأدبي	٩	١١ ٤ ١٤
الأول الثانوي علمي	اللغة العربية	٤	١٤
الأول الثانوي مهني	اللغة العربية	٢	١٤
الثاني الثانوي أدبي	اللغة العربية النحو والصرف قضايا أدبية البلاغة والعربيّة والنقد الأدبي	٩	٥ ١١ ٤ ١٤
الثاني الثانوي علمي	اللغة العربية	٤	١٤
الثاني الثانوي مهني	اللغة العربية	٢	١٤

### ثانياً: فلسفة تنظيم محتويات كتب اللغة العربية بالتعليم العام الأردني:

إن المتمعن في المناهج اللغوية الأردنية يلحظ بناءها على أساس المدخل المهاري، من الصف الأول الأساسي ولغاية الصف الثاني عشر (الثاني الثانوي)، وقد حرص واضعو الكتب على الأخذ بمبدأ الشمولية والتكاملية في منهجيتها ومعالجتها، حرصاً منهم على المنحى التكاملـي في بناء مهارات اللغة لدى الناشئـة، وتم بناء هذه المقررات وتأليف الدروس حتى تحقق الأهداف المرجوة المتمثلـة في امتلاك المتعلـمين مهارات اللغة الأربعـة (الاستـرداد، الحديث، القراءـة، الكتابـة)، وقد تنبـه واضعو المقررات إلى عوامل النـمو ومتطلـباتها، فظهرـ في بناء المـهارات التـدرج فيها من المـعلوم إلى المـجهـول، ومن البـسيـط إلى الأـصـعب، ومن المـحسـوس إلى المـجـرد، فعمـد واضعـو المـقرـرات إلى إدخـال القـوـاعدـ والـتطـبـيقـاتـ الـلغـويـةـ بـوصـفـهاـ مـادـةـ مـنـفـصـلـةـ فيـ كـتـبـ مـسـتـقـلـةـ منـ الصـفـ الثـامـنـ

الأساسي، ثم أضيفت مادة خاصة في العروض إلى الصف العاشر، وفي المرحلة الثانوية أضيفت مادة الدراسات النقدية والبلاغية وقضايا الأدب.

## ١) الكتب في المرحلة الأساسية:

اعتمد واضعو كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية على نظام الوحدات، وقد عرّف العلماء الوحدة: بأنها نظام خاص في المادة الدراسية، وطريقة التدريس، يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكمّل يثير اهتمامهم، ويطلب منهم نشاطاً متنوّعاً يناسبهم، ويراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة، يؤدي بهم إلى فهمٍ وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، مع إكسابهم عادات ومهارات واتجاهات وقيم مرغوب فيها». (ستيتية، ٢٠٠٢).

وقد جاءت كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية منسجمةً مع فلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، ومبنيةً وفقاً للإطار العام ووثيقة التثابرات العامة والخاصة التي سبق الحديث عنها، وقد روعي في ذلك الاهتمام بمهارات اللغة العربية الأربع، بوصفها الغاية والهدف الذي تسعى وزارة التربية والتعليم أنْ يمتلكها الطلبة ويتقنوها، ولذلك بدأت الكتب بمهارة الاستماع من خلال نصوص متنوعة ومرتبطة بنص القراءة، ثم تأتي مهارة التحدث من خلال التشجيع والإرشاد ومساعدة الطلبة كي يتحدثوا في موضوعات مرتبطة بنص القراءة؛ بلي ذلك مهارة القراءة التي حرص واضعو الكتب في اختيار النصوص على التنوع في تقديمها شكلاً ومضموناً، حرصاً على التكامل في بناء الكتب وتنمية الاتجاهات الإيجابية والقيم السامية، مع مراعاة عنصر التشوّيق، ويتبع نص القراءة تدريبات المعجم والدلالة؛ كي يكتسب الطلبة ثروةً لغويةً جديدة، وأسئلة لقياس مستوى الفهم والاستيعاب، أمّا ما يتعلق بالتركيب والأساليب اللغوية فقد جاءت في الصنفوف (الأول - السابع) ضمن كتب اللغة العربية، وتتمّ فصلها في كتابٍ مستقلٍ من الصف الثامن يسمى كتاب قواعد اللغة العربية، وقد حرص واضعو المقررات على الاهتمام بوظيفة اللغة من خلال التركيز على الضبط الصحيح للكلمات والجمل بصورة وظيفية وعملية، والتطبيق عليها بالتدريبات المرفقة المتنوعة، ثم جاء بعد ذلك محور الكتابة والذي جمع بين القضية الإملائية التي سيدرسها الطلبة، متبعاً تدريبات عليها، كي يتدرّبوا على تطبيق القواعد الإملائية

التي يتم تعليمها لهم، ثم تطرقت الكتب للتعبير بشقيه الشفهي والكتابي، متدرجاً من الجملة إلى العبارة ثم الفقرة إلى الموضوع الكامل، كما حرصت الكتب في هذه المرحلة على تدريب الطلبة على الخط العربي في كراسة الخطط المخصصة لذلك.

كما حرصت الكتب على تنمية مهارات التذوق الأدبي للطلبة من خلال النصوص الأدبية من خلال مختارات من لغتنا الجميلة مثل جوانب جذابة ومسرقة من الإنتاج الأدبي في اللغة العربية، توزعت بين الأناشيد والمحفوظات، وفي جانب المحفوظات فيطلب من الطلبة حفظ بعضاً من هذه النصوص، حتى تنمو ملكة الإلقاء لدى الطلبة إضافة إلى تحرير اللسان من اللحن وتدريسه على النطق السليم. وتحت عنوان مختارات لغتنا الجميلة، تناولت كتب المرحلة الأساسية مختارات لنصوص من عيون الأدب، ليست للحفظ بل لتعزيز الطلاقة القرائية، تنمية الذاكرة اللغوية، وإثراء المعلومات دون الخوض في التفاصيل المضمنة لهذه النصوص.

كما حرص واضعو الكتب على إلهاق كل وحدة في الكتب بنشاط ينفذه الطلبة؛ يهدف إلى تعزيز المهارات اللغوية لدى الطلبة، وتنوعت الأنشطة حسب مستوى المرحلة والصف، فبدأ بالنشاط البسيط من تركيب الكلمات والجمل في الصنوف الدنيا، إلى الأنشطة التي توظف مهارات الاستقصاء والبحث العلمي في مصادر المعرفة المطبوعة والإلكترونية في صنوف المرحلة الأساسية العليا.

وتحضن كتاب اللغة العربية في الصف العاشر موضوع العروض لأول مرة، إذ لم يتم طرحه في كتب الصنوف السابقة مراعاة للمستويات المعرفية والعمر الزمني لبناء المهارات اللغوية الرئيسية، وتناول الكتاب مفاهيم: العروض، والبحر، والبيت، والكتابة العروضية، والمقطع الصوقي، والصدر، والعجز، وتفعيله الضرب، وتفعيله العروض، وتعرف التفعيلات الرئيسية وأوزانها، ودراسة البحرين الشعريين: الهرج والكامل، والتفعيلات الرئيسية والفرعية الخاصة بكل بحر شعري وأوزانها، ومفاتيح البحور الشعرية، وتطبيق نماذج للكتابة العروضية، ثم تقطيع كلمات محددة، وأبيات شعرية مع بيان الصدر والعجز، والعروض، والضرب.

## ٢) كتب قواعد اللغة العربية (الثامن - العاشر):

تم وضع كتاب مستقل لقواعد اللغة العربية في كل صف من صفوف المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعشر)، تناولت المسائل النحوية والصرفية بنيت وفق منهج تراكمي؛ حتى يسهل فهمها ويتيسر تطبيقها وتوظيفها. وقد حاولت هذه الكتب ربط النحو بنصوص وموافق حياتية، فتضمن نصوصا من القرآن الكريم، والحديث الشريف، ونصوصا من الأدب العربي قديمه وحديثه، وبعض الأمثال والحكم، وتناولت هذه الكتب بجمل الم الموضوعات النحوية والصرفية المهمة في المرحلة الأساسية، ومنها الجملة، والضيائير وإسنادها للأفعال، والمشتقات، والأفعال، النواسخ، والتوايع، وأدوات الاستفهام، والمفاعيل، والاسم المقصوص والمقصور والمدود، والميزان الصرفى، والأعداد وألفاظ العقود، والممنوع من الصرف، وقد حاول واضعو المنهاج المزاوجة في هذه الكتب بين النص المناسب والمثال الدال، محاولا إشراك المتعلم في إحداث عملية التعلم من خلال ترك الكتاب فراغات يتطلب من الطلبة ملئها شفوية، مع الأخذ بعين الاعتبار الوضوح والسهولة، والتدرج في الطرح، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

## ٣) الكتب في المرحلة الثانوية المرحلة الثانوية:

تقسمت الكتب في هذه المرحلة إلى كتاب اللغة العربية، وتأخذه كل المرحلة الثانوية (المهنية، والأكاديمية) في حين تم تخصيص كتب أخرى للفرع الأدبي وهي: كتاب النحو والصرف وكتاب قضايا أدبية، و، وكتاب البلاغة والعربية والنقد الأدبي.

قسمت كتب اللغة العربية لأربعة مستويات: المستوىان الأول والثاني في الصف الحادى عشر (الأول الثانوى)، والمستويان الثالث والرابع في الثاني عشر (الثانى الثانوى) واشتمل كل كتاب على مستويين.

- **كتب اللغة العربية:** جاءت في كتاين كل كتاب فيه مستويين، واشتمل كل كتاب على أربع عشرة وحدة دراسية اثنتان من الوحدات مخصصة للعرض، روبي في هذا الكتاب التابع الزمني والإطار العام ووثيقة التأجات العامة والخاصة، واحتوى على مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد اختيرت النصوص

متوافقة مع المرحلة العمرية للطلبة، كان في كل وحدة دراسية معجم ودلالة يهدف إلى إغناء المعجم اللغوي للطالب، وكذلك كان في كل وحدة أسئلة للفهم والتحليل والتذوق الجمالي. وكانت محاولة جادة من واسع المنهاج على إثارة التفكير، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.

كما اشتملت وحدات الكتاب على قضايا لغوية لمعالجة المسائل النحوية والصرفية والإملائية فيها، لكي تربط الطلبة بين ما يتعلموه في كتب النحو والصرف ومادة اللغة العربية، واشتملت وحدات الكتاب على مهارة الكتابة حتى يشعر الطالب بأن اللغة وحدة واحدة، مشتملة على نماذج في كل فن من فنون الكتابة لكي يكون الطالب قادر على التواصل الكتابي وبناء القدرة اللغوية على الكتابة لكي يعبر عما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر.

ثم اشتمل الكتاب في كل وحدة على مختارات من لغتنا الجميلة تثل نصوصاً من تراثنا الأدبي العربي قديمه وحديثه، ولكي يتذوقها الطلبة، ثم ختمت كل وحدة من وحدات الكتاب بنشاط مرتبط بموضع الوحدة يعزز مهارة الاستقصاء وإثراء المعلومة.

كما اشتملت كتب اللغة على العروض استكمالاً لما تم عرضه في الصف العاشر، تضمنت مفاهيم عروضية خاصة بالموشحات مثل: الغصن، والقفل، والسمط، والمطلع والخرجة، والقافية، والروي، والضرورة الشعرية، ودراسة أربعة بحور شعرية، في الصف الحادي عشر، وستة بحور شعرية في الصف الثاني عشر، إضافة إلى شعر التفعيلة وخصائصه.

- **كتب النحو والصرف:** جاءت في كتاين كل كتاب فيه مستويين، واشتمل كل كتاب على أحد عشر وحدة دراسية، تناول المستويان الأول والثاني: موضوعات أفعال المقاربة والرجاء والشروع، والحال، وأسلوب الشرط، والجمل التي لها محل من الإعراب: (جملة الخبر، وجملة مقول القول، وجملة الإضافة، وجملة الصفة، وجملة الحالية)، والجمل التي ليس لها محل من الإعراب: (جملة الصلة، والجملة الابتدائية، والجملة المترسبة)، والعدد الترتيبية، وأحوال المبتدأ والخبر، واسم الفعل، والتمييز، والمنادي، ومصدراً: المرة، والمهمة، والمصدر المؤول.

في حين اشتمل المستويان الثالث والرابع على الموضوعات الآتية: كسر همزة إن، وأحوال الفاعل والمفعول به تقديمها وتأخيرها، وأسلوب الاستثناء، والإضافة، والنسب، والإعلال بالحذف، وعمل المصدر والمشتقات، وأسلوب التعجب، ومعاني الحروف والأدوات، والإعلال بالقلب، والتصغير.

وقد روعي في بناء هذه الكتب المنحى التكاملى، والتسلسل وصولاً إلى القواعد النحوية والصرفية، مع تغليب طريقة النص إلى جانب الأمثلة المفردة، وروعى في النصوص التنوع والتكمال والوظيفية؛ ليكون تعلمها ذا أثر دائم في تمية القدرات اللغوية لدى الطلبة، كما تضمنت الأمثلة والنصوص قيمًا ايجابية متنوعة تعزز في نفوس الطلبة الاتباع واحترام الآخر وحرية التعبير، كما تضمنت الكتب تدريبات وأنشطة تعزز الجانب الوظيفي للغة، وتقوم على مراعاة الفروق الفردية وإثارة الدافعية وتنشيط التفكير، وحل المشكلات، وتوظيف التكنولوجيا، وتنمية مهارة البحث والاستقصاء والربط بين القاعدة والنصوص والشواهد والأمثلة الناظمة لها.

- **كتب القضايا الأدبية:** تناولت كتب القضايا الأدبية الأدب العربي بتسليسل زمني، بدأ من العصر الجاهلي وانتهت بالعصر الحديث، تم خلاها تدريس مجموعة من القضايا البارزة في الأدب العربي في العصور المختلفة، وعرضت القضايا في الكتب بشكل يبرز ملامحها ومواضيعها وأبرز أعلامها، ومثل عليها من النصوص الأدبية والشريعة، وقد وضعت نهاية كل قضية تقويم اشتمل على مجموعة من الأسئلة التطبيقية، وأُتّبع التقويم في بعض القضايا بنشاط يهدف لتنمية مهارة البحث لدى الطلبة، وقد اختيرت القضايا والنصوص الشعرية والشريعة من المصادر الأصلية من مختلف عصور الأدب، وفق تسلسلٍ تاريخيٍّ بدأ بالعصر الجاهلي، ثم عصر صدر الإسلام، ثم العصر الأموي ثم العباسي، وعرضت هذه القضايا في كتاب الصف الحادي عشر (الأول الثانوي)، ثم استكمل الحديث عن القضايا في عصور الأدب الأخرى في كتاب الصف الثاني عشر، إذ تناول الكتاب قضايا من العصر الأندلسي، ثم العصرين الأيوبي والمملوكي، ثم العصر العثماني، ثم العصر الحديث.

وتوزعت القضايا التي تم الحديث عنها بين الشعر والنشر في كل عصر، ومن هذه القضايا؛ المعلقات والشعراء الصعاليك، والأمثال والخطابة في الأدب الجاهلي

والإسلامي، ثم موقف الإسلام من الشعر والشعراء، ثم شعر الدعوة الإسلامية، والغزل العذري والشعر السياسي، وفنون الرسائل، والخروج على نهج القصيدة العربية، وشعر وصف الطبيعة، وشعر الفلسفة والحكمة، وشعر الزهد، كما تناول كتاب القضايا الأدبية للصف الحادي عشر (الأول الثانوي) أعلاماً مهمةً من أعلام التراث في الأدب العربي كابن المفعع والجاحظ وابن العميد، وأبي حيان والتوحيدى.

واستكمل كتاب القضايا الأدبية للصف الثاني عشر (الثاني ثانوي)، بالمنهجية نفسها التي تقوم على تعريف القضية وظروفها الاجتماعية والتاريخية والسياسية، وتم تناول القضايا في العصور التي لم يتم التعرض لها، بدءاً من العصر الأندلسي، مثل: شعر الطبيعة وشعر رثاء المدن، وشعر المرأة، والموشحات، والشعر الاجتماعي، والرسائل الأدبية التأليفية، وفن القصة الفلسفية، ثم شعر الجهاد في العصرين الأيوبي والمملوكي، والمدايم النبوية، وأدب الرحلات وفن الرسائل والخطابة والتأليف الموسيقي، ثم قضايا الشعر في العصر الحديث كالاتجاه الكلاسيكي في الشعر، والاتجاه الرومانسي، وشعر الثورة العربية الكبرى، ثم شعر التفعيلة، وشعر المقاومة، وقف الكتاب عند بعض قضايا التراث في العصر الحديث؛ مثل: المقالة، والخاطرة، والقصة القصيرة، والسيرة، والرواية، والمسرحية.

وقد أوردت الكتب بعضاً من الترجمات الموجزة للشعراء والكتاب، تاركةً حرية البحث في التفاصيل للطلبة من خلال الرجوع إلى المصادر المختلفة، وفي هذا دعم لمبدأ التعلم الذاتي المستمر الذي يواكب روح العصر ومتطلباته.

### كتب البلاغة العربية والنقد الأدبي:

انقسمت كتب البلاغة العربية والنقد الأدبي في المرحلة الثانوية إلى كتابين؛ كتاب في الصف الحادي عشر (الأول الثانوي)، وكتاب في الصف الثاني عشر (الثاني الثانوي) ويشمل أيضاً مستويين، يدرس كل مستوى في فصل، وتناولت الكتب في كل مستوى (فصل دراسي) موضوعي البلاغة، والنقد، حتى يتناغماً ويتكملاً معاً.

وتناولت كتب البلاغة العربية موضوعات متعددة، مثل: نشأة البلاغة، وتطورها بإيجاز، وأشهر البلاغيين ومؤلفاتهم، وتناولت أيضاً أقسام البلاغة وبعض المفاهيم

البلاغية من علم البيان وما يندرج تحته من: التشبيه، والاستعارة، والمجاز المرسل والكناية، كما تناول الكتاب علم المعاني: مفهومه، والخبر والأنشاء. وتناول أيضاً علم البديع وما يندرج تحته من موضوعات عن المحسنات اللفظية: كالجناس والسجع، ورد العجز على الصدر، والمحسنات المعنوية: كالطبق، المقابلة، والتورية.

أما النقد الأدبي فتناول الكتابان نشأته وتطوره بإيجاز، وأشهر النقاد العرب ومؤلفاتهم، ثم عناصر العمل الأدبي، ثم استعرض الكتابان النقد في عصور ثلاثة: الحايلي، وصدر الإسلام، والأموي، ثم النقد في العصر العباسي وما يتضمن من موضوعات عن الفحولة الشعرية ونظرية النظم، والطبع والصنعة، واللفظ والمعنى، والسرقات الشعرية، والصدق والكذب في الشعر، ثم الحديث عن المذاهب الأدبية في العصر الحديث، مفهومه وأنواعه: الكلاسيكي، والروماني، والواقعي، والرمزي، ثم تلا ذلك الحديث عن المناهج النقدية في العصر الحديث: المنهج التاريخي، والنهج الاجتماعي، والنهج البنوي، ثم ملامح الحركة النقدية في الأردن: مرحلة النشأة والتأسيس، ومرحلة التجديد، ومرحلة الكتابة النقدية في ضوء المنهجيات الحديثة.

واشتمل الكتابان على أمثلة سهلة قريبة من الطلبة، من المنظوم والمتور، وعمد واضعو الكتابين إلى تدعيمه بالتدريبات التطبيقية المرتبطة بالمواضيع المتناولة، ليتمثل الطلبة القضايا البلاغية والنقدية؛ بما يسهم في إغناء قدراتهم التعبيرية، والناظر في الكتابين يجد ابتعادهما عن الخوض في التفصيات، كما اشتملت وحدات الكتابين على التقويم بأنواعه المختلفة.

**ثالثاً: طرق التدريس والمعالجات التي يوصى باستخدامها في الأدلة والوثائق ذات الصلة.**

لابد من الإشارة هنا إلى أنَّ الكتب التي تم إقرارها بدءاً من العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ هي كتب حديثة، ما زالت تخضع للتعديل والتطوير، وتجاوز الملاحظات التي تصل الوزارة من الميدان، ولم يصدر حتى إعداد هذه الدراسة أدلة خاصة بها، باستثناء الصفوف الثلاثة الأولى التي صدر دليل معلم لكل صف، أما بقية الصفوف، فاقتصر التوجيه للمعلمين في تدريسها على التدريب الذي تعددت الوزارة للمعلمين

الجدد عبر دورات تدريبية قصيرة، وكذلك ورش العمل التي صاحبت ظهور هذه الكتب، بالإضافة إلى أن كل كتاب اشتمل على مقدمة توضح محتويات الكتاب وطبيعة موضوعاته وكيفية بناء محتوياتها.

ولقد جاء التركيز في المرحلة الأساسية الأولى على كتب الصف الأول، والثاني، والثالث، الأساسي، وأصدرت وزارة التربية والتعليم أدلةً تربويةً للمعلمين في كل صف، بغرض مساعدة المعلم على تنفيذ المنهاج، ولعل واسع المنهاج اهتم بهذه المرحلة؛ لأنها مرحلة تشكيل تأسيس البنية اللغوية لدى الناشئة، فأعطتها الأولوية في تأليف الدليل.

#### **دليل المعلم إلى كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الدنيا:**

جاء الدليل منسجّماً مع الطريقة الجديدة التي بُنيت عليها كتاب لغتنا العربية، والتي تمثل في الطريقة الصوتية التركيبية، أو الجزئية، مع عدم إغفال الطريقة الكلية تماماً.

احتوت الأدلة على مقدمات أشارت إلى أمثلة دالة من نماذج استراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية، بما فيها بعض استراتيجيات القراءة للصفوف (٣-١) ورَكَّز دليل كتاب الصف الأول الأساسي على الأصوات وتجريد الكلمات، واستراتيجيات تدريس قراءة أصوات الحروف (بصرياً) المتعلقة بمستويات الوعي الصوتي (سامعياً) وقراءة أصوات الحروف (بصرياً) وكتابة الحرف والكلمة والجملة، استراتيجيات تدريس مهارة التحدث، وتقسيط الكلمة إلى أصوات ومقاطع صوتية، وتجريد الأصوات من الكلمة بصرياً، واستراتيجيات الكتابة.

وجاء دليل كتاب الصف الثاني على نفس النسق الذي سار عليه دليل كتاب الصف الأول، من احتوائه على استراتيجيات لتدريس الكتاب بما فيه من مهارات و موضوعات متنوعة وهي: الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة، والخط، والإملاء، والتدريبات، والمحفوظات، والأنشيد، مع الإشارة إلى بعض الأخطاء الشائعة لدى الطلبة، وتقديم أنشطة علاجية وإثرائية موجهة لفئاتٍ متنوعة من الطلبة، بحيث تلبي احتياجاتهم، كما احتوى الدليل أيضاً على نماذج لاستراتيجية تدريس القصص الداعمة للقراءة، وكراسة الخط والنسخ، وبسان عربي مبين، وأقرأ وأحفظ الموجودتين في ثانيا الكتاب.

أما دليل كتاب لغتنا العربية للصف الثالث، فسار أيضًا على منوال الدليلين السابقين في الاهتمام بكل المهارات والاستراتيجيات المتبعة في التدريس، ولعل أهم ما أضافه واضعو الدليل توظيف استراتيجيات خاصة، لكي تكون لها فائدة في تعزيز تعلم الطلبة ومساعدة المعلمين على تنفيذ حصصهم، بصورة تطبيقية بعيدة عن التنظير، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية التنبؤ بمحظى النص من خلال الصورة والعنوان، واستراتيجية التفكير بالمعرفة السابقة حول النص، واستراتيجية تكوين الصورة الحسية، واستراتيجية وضع تنبؤات بمضامين الأجزاء التالية من النص، واستراتيجية إعادة السرد.

واحتوت الأدلة عمومًا على استراتيجيات إدارة الصف، والتقويم الواقعي وأدواته، مثل: استراتيجيات الملاحظة، واستراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء، إضافة إلى استراتيجية القلم والورقة، أما أدوات التقويم فهي: قائمة الرصد (الشطب)، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللغوي (الوصفي)، والتسجيل القصصي، كما اشتملت الأدلة على خططٍ مقرحة لتوزيع الدروس زمنياً على مدار العام الدراسي، وتوزيع الحصص على مهارات اللغة العربية.

واجتهد مؤلفو الدليل في توظيف طائق و استراتيجيات تدريسية و تقويمية حديثة، وُضِعَت في الدليل في تطبيقات إجرائية واضحة، شملت كل الدروس في كتاب لغتنا العربية في الصنوف الثلاثة، مع مراعاة الفروق الفردية، ومدى التكامل الرئيسي والأفقي، ومصادر التعلم، وتزويد المعلم، بمعارف إضافية، وما قد يشيع من أخطاء في أثناء التطبيق، ثم أضاف الدليل قائمةً بالمصادر والمراجع ليستزيد منها المعلم في تطوير أدائه المهني.

## إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم بالمملكة الأردنية الهاشمية

### إعداد المعلّمين في الأردن تاريخياً:

يعود تاريخ إعداد المعلّمين قبل الخدمة في الأردن إلى عام (١٩٥٠) عندما افتتحت وزارة المعارف آنذاك صفًا لإعداد المعلّمين في كلية الحسين بعمان. وفي عام (١٩٥١) افتتحت أول دارين لإعداد المعلّمين؛ إحداهما للمعلّمين الذكور، والأخرى لإعداد

العلمات. وكانت الدراسة فيها لمدة ستين بعد المرحلة الثانوية. وقدّمت هذه الدور ببرامج دراسية في مواد الثقافة العامة والثقافة المتخصصة والسلكيات. ثمّ توالى إنشاء دور المعلمين عام (١٩٦٤) وكان عددها آنذاك (٦) دور معلمين، وتم تحويل اسمها إلى معاهد المعلمين وتزايد عددها بعد ذلك على نحو واضح، وكان المدّف منها إعداد المعلمين والعلمات قبل الخدمة (عبيدات والرشدان، ١٩٩٣).

وعندما أُعدّل قانون التربية والتعليم عام (١٩٨٠) تم تحويل معاهد المعلمين المذكورة إلى كليات مجتمع؛ لإعداد فنيّين في مجالات المهن التعليمية والهندسية والتجارية والطبية المساعدة والزراعية والاجتماعية. وقد جاء هذا القرار استجابة لمطلبات تلك المرحلة التي زاد فيها عدد خريجي الجامعات في تلك التخصصات عن عدد الذين يحملون درجة علمية متوسّطة (العايرية، ١٩٩٩).

وعندما أُنشئت وزارة التعليم العالي عام (١٩٨٥)، انتهت علاقة هذه الكليات بوزارة التربية والتعليم وأصبحت البرامج التي تنفذها كليات المجتمع تُقرّ من وزارة التعليم العالي، وزاد عددها بلغت نحو (٥٧) كلية عام (١٩٨٩)، وكثير من طلبتها كانوا من الملتحقين بالبرامج التربوية التي تعدادهم ليصبحوا معلّمين في المرحلة الأساسية. وبصدور القانون المؤقت لعام (١٩٨٨) الذي نصّ على أن يكون المعلم في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الأساسية حاصلًا على الشهادة الجامعية الأولى، بدأ الإقبال على هذه البرامج يتناقص على نحو واضح، وبعد إلغاء وزارة التعليم العالي عام (١٩٩٨) تولّت جامعة البلقاء التطبيقية الإشراف على كليات المجتمع، وحتى الآن (الرشدان وهشري، ٢٠٠٢)، كما اشترط هذا القانون على المعلم في أيّ مؤسسة حكومية أو خاصة أن يكون حاصلًا على إجازة مهنة التعليم. ونصّ على أن تمنح إجازة التعليم في المرحلة الثانوية للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى بالإضافة إلى مؤهّل تربوي لا تقلّ مدة الدراسة فيه عن عام دراسي واحد بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى. أمّا التعليم الأساسي ورياض الأطفال فقد اشترط الدرجة الجامعية الأولى فقط، وقد عمل هذا على رفع مستوى التأهيل المطلوب للتدرّس في أنحاء المملكة الأردنية (الرشدان وهشري، ٢٠٠٢).

## إعداد المعلمين في الجامعة:

وبتأسيس الجامعات الأردنية عام (١٩٦٢)، تحملت مسؤولية تلبية حاجات الوزارة من الكوادر البشرية المؤهلة للتعليم في المرحلتين: الأساسية والثانوية. وفيما يتعلّق بالمرحلة الأساسية فقد قدّمت الجامعات الأردنية حتى أوائل التسعينيات برنامج بكالوريوس في التربية، ألغى بعد ذلك ليحل محله برنامج آخر لإعداد معلّمي المرحلة الأساسية؛ إذ سار هذا البرنامج في مسارين: (الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢)

- برنامج معلّم الصف، ويهدف إلى تأهيل المعلّمين لتدريس جميع المواد في الصّفوف الأساسية الأربع الأولى. (وقوام هذا البرنامج ١٣٢ ساعة معتمدة).

- برنامج معلّم المجال، ويهدف إلى تأهيل المعلّمين لتدريس مبحث واحد أو مجموعة من المباحث المتّابطة للصفوف من الخامس إلى العاشر، ويشتمل برنامج الإعداد عادة على (١٣٢ ساعة معتمدة). ومنه تخصص «معلّم مجال لغة عربية». وقد بدأ هذا التخصص (معلّم المجال) عام (١٩٨٩) عند تأسيس كلية تأهيل المعلّمين العالية، ثم أصبح هذا البرنامج عام (١٩٩٢) من اختصاص الجامعات؛ حيث بدا التنفيذ الفعلي لفكرة التجسيّر. وقد استفادت من هذا التخصص وزارة التربية والتعليم عبر تأهيلآلاف المعلّمين من حملة درجة الدبلوم (ستنان بعد الثانوية لرفع مؤهّلاتهم إلى درجة البكالوريوس، وذلك توافقاً مع قانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لسنة (١٩٨٨)م). وقد تم إلغاء هذا التخصص عام (٢٠٠١) بناءً على قرار من وزير التربية والتعليم، والتعليم العالى.

أما بالنسبة لإعداد معلمي التعليم الثانوي فقد كان يتم في الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية؛ وذلك حين ينضم بعض من خريجي كليات العلوم والآداب والشريعة والتربية الرياضية وغيرها إلى مهنة التدريس، بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى من كليّاتهم. وفي العادة هؤلاء لا يتلقون في الجامعة إعداداً مهنياً بالإضافة إلى ما تلقّاه من إعداد أكاديمي؛ ولذلك يلجأ هؤلاء الأفراد بعد أن ينضمّوا لمهنة التدريس إلى الالتحاق بكلية التربية في دراسات مسائية، تقود إما إلى درجة الدبلوم

أو إلى درجة الماجستير وأحياناً إلى درجة الدكتوراه، كل حسب حاجته وإمكاناته وتطلّعاته (العمايرة، ١٩٩٩).

ولذا يمكن القول إن معلّم اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية، في نطاق الجامعات الأردنية، هو خريج أحد الأطر الأكاديمية التالية: (التل، ١٩٨٩؛ شومان، ١٩٩٠؛ العمايرة، ١٩٩٩؛ الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢).

١. معلّم الصّف: وهو تخصص يمنح درجة البكالوريوس، ويدرس في كليات التربية. ويعُد الطالب فيه للتدرّيس في المرحلة الابتدائية الدنيا (الصفوف الثلاثة الأولى) المواد الدراسية كلها، ومنها اللغة العربية. ومكون من (١٣٢) ساعة معتمدة، موزّعة على متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، ومتطلبات التخصص وتوزّع هذه الساعات على مواد تربوية، وأخرى ثقافية، ومواد متخصّصة؛ كالعلوم، والرياضيات، والتربية الاجتماعية، والتربية الإسلامية، واللغة العربية وأساليب تدرّيسها. ويخُصّ للغة العربية مساقات محدودة جدّاً، مثل: تدرّيس المهارات القرائيّة أو الكتابيّة، أو اللغة العربية للمبتدئين، وأساليب اللغة العربية. كما وتخُصّ عدد من الساعات المعتمدة للتربية العمليّة: يذهب فيها الطالب للتدرّيب في المدارس.

٢. تربية الطفل: وهو تخصص يمنح درجة البكالوريوس، ويدرس في كليات التربية. ويعُد الطالب للتدرّيس في رياض الأطفال والحضانة لطفل ما قبل المدرسة، وقوامه (١٣٢) ساعة معتمدة موزّعة على: متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، ومتطلبات التخصص (الإجبارية والاختيارية) ويخُصّ للغة العربية وأساليب تدرّيسها مواد محدودة جدّاً، مثل: مهارات لغوية، أو أدب أطفال. وتخُصّ عدد من الساعات المعتمدة للتربية العمليّة: يذهب فيها الطالب للتدرّيب في المدارس.

٣. تخصص اللغة العربية وأدابها، وطلبة هذا القسم يدرّسون (١٣٢) ساعة معتمدة في قسم اللغة العربية، موزّعة على: متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، ومتطلبات التخصص (الإجبارية والاختيارية). ولا يدرّسون أية مواد تربوية أو مهنية. وقد يتوجّه خريجو هذا القسم إلى التعليم أو إلى غيرها. وإذا ذهبوا

إلى التعليم فإن كثيراً منهم يلتحق ببرنامج الدبلوم المهني لمدة سنة بعد التخرج لاستكمال دراسة المواد التربوية. وقد يلتحق بعضهم ببرنامج الماجستير، أو برنامج الدكتوراه بعد ذلك. وهدفهم من هذا الالتحاق رفع مستوياتهم الأكademية أو تحسين ظروفهم الوظيفية والمعيشية؛ فالحصول على إجازة التعليم تقتضي تحصيلاً علمياً تربوياً بعد البكالوريوس، وفقاً للقانون المعمول به حالياً في وزارة التربية والتعليم.

٤. برنامج الدبلوم المهني، ويسمى الدبلوم العام في التربية وهو لتأهيل حملة البكالوريوس في التخصصات الأكademية المختلفة ومنها اللغة العربية وأدابها، ومدّته سنة دراسة واحدة (٢٤ ساعة معتمدة). ويدرس فيه الطلبة مواد تربوية فقط في: طرق التدريس وتقويمه، وتحفيظ المناهج وتطورها، ولا يوجد فيه أي مساق في اللغة العربية أو أساليب تدريسها، كما لا يوجد فيه أية مساقات في التربية العملية.

وتهتم وزارة التربية الأردنية بتأهيل المعلمين من خلال إتاحة الفرصة للمعلمين ومديري المدارس والقادة التربويين للحصول على درجات الدبلوم أو الماجستير أو الدكتوراه على حساب الوزارة. ومن خلال البرنامج تمكّنآلاف المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع من الحصول على درجة البكالوريوس. وكل ذلك جاء استجابة لوصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام (١٩٨٧)، الذي أوصى بضرورة الاعتناء بتدريب المعلمين ورفع كفایاتهم لرفع المستوى الأكاديمي والمسلكي بما يتناسب ومعايير إجازة التعليم؛ مما يعمل على إغناء خبراتهم وتحديث أساليبهم وتعزيز مهاراتهم. كما دعا المؤتمر إلى التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في تحفيظ برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، بحيث تفي هذه البرامج بالاحتياجات الفعلية لمهنة التعليم في الأردن كمّا ونوعاً (العمايرة، ١٩٩٩).

### المحتوى التدريسي لبرامج معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة:

أعدت وزارة التربية والتعليم ممثلة بإدارة مركز التدريب التربوي برنامجاً أطلق على اسمه: (برنامج تهيئة المعلمين الجدد) أدرجت فيه موضوعات خاصة في تدريس اللغة العربية، واعتبرت أن هذه المادة مقررة ضمن برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين

الجدد في وزارة التربية والتعليم. واحتوت المادة التدريبية على الموضوعات الآتية (وثيقة الدليل التدريبي، ٢٠١٧م):

- مبادئ أساسية في تدريس اللغة العربية: وتناول هذا المحور العناصر الأساسية لمنهج اللغة العربية وتنابع المعرف والمهارات فيه، والتفريق بين المنهاج والكتاب.
- نتاجات التعلم لمبحث اللغة العربية للمستويات الدراسية كافة: وتناول هذا المحور النتاجات التعليمية ومستوياتها، والنتائج المحورية لمبحث اللغة العربية، والنتائج العامة والخاصة لكل مهارة من مهارات اللغة العربية.
- تدريس مهارات اللغة العربية في مراحل التعليم كافة: الاستماع، والمحادثة، القراءة والكتابة، وقواعد اللغة العربية، وتوظيف الدراما التعليمية في حصة اللغة العربية.
- القياس والتقويم والتقييم.
- بناء أدوات التقويم.

وقد حرصت وثائق التدريب على تدريب المعلمين على مهارات عديدة يحتاجها المعلمون في غرفة الصف منها: مهارات تحليل المحتوى اللغوي، والتقويم، واستراتيجيات التدريس.

## المراجع:

- ١- بطاح، أحمد وفريحات، غالب وبلة، فكتور (١٩٩٢). التربية والتعليم في الأردن: واقع ومؤشرات. عمان: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.
- ٢- التل، أحمد (١٩٨٩). تطور نظام التعليم في الأردن ١٩٢١-١٩٨٩. عمان: وزارة الثقافة والشباب.
- ٣- الحيلة، محمد ومرعي، توفيق. (٢٠٠١). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها عملياتها. ط٢، عمان: دار المسيرة.
- ٤- الخلايلة، (٢٠١٠). الكتاب المدرسي للغة العربية في الصفوف الأربع الأولى: مادته، وتدريجياته، وأنماطه اللغوية، ومواصفات إخراجه (الواقع والمأمول)، المحاضرة الثالثة، الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية، ص /٢٥ ٢٩٦-٢٨١)، موقع مجمع اللغة العربية الأردني، تاريخ الدخول: ١١ /٢٥ م. ٢٠١٨ <https://www.majma.org.jo/res/seasons/28/28-8.pdf>
- ٥- الرشдан، عبدالله وهمشري، عمر (٢٠٠٢). نظام التربية والتعليم في الأردن، ط١، عمان: دار وائل للطباعة والنشر ودار وصفاء للنشر والتوزيع.
- ٦- ستية، سمير. (٢٠٠٢). اللغة العربية في التعليم العام في الأردن المشكلات والحلول، المحاضرة الثالثة، الموسم الثقافي..... لمجمع اللغة العربية، ص (٨١-١٤٣)، موقع مجمع اللغة العربية الأردني، تاريخ الدخول: ١١ /٢٥ م. ٢٠١٨ <https://www.majma.org.jo/res/seasons/20/20-3.pdf>
- ٧- شومان، مؤسسة عبدالحميد (١٩٩٧). التعليم في الأردن واقع وتحديات، عمان: مؤسسة عبدالحميد شومان.
- ٨- طعيمة، رشدي ومناع، محمد السيد. (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب). ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٩- عبيات، سليمان والرشدان، عبدالله (١٩٩٣). التربية والتعليم في الأردن من عام ١٩٢١-١٩٩٣، عمان: جمعية عمال المطبع الأردنية.

- ١٠- عسر، حسني عبدالباري. (٢٠٠٧). *قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسيها*. الاسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- ١١- عمايرة، إسماعيل (٢٠٠٠). *تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية دراسة وتقديم، المحاضرة الثالثة، الموسم الثقافي الثامن عشر لجمع اللغة العربية*، ص (١٤٣-٨١)، موقع مجمع اللغة العربية الأردني، تاريخ الدخول: ٢٥ / ١١ / ٢٠١٨ م. <https://www.majma.org.jo/res/sea-sons/18/18-3.pdf>
- ١٢- العمايرة، محمد (١٩٩٩). *التربية والتعليم في الأردن منذ العهد العثماني حتى عام ١٩٩٧*، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ١٣- العرمان، وأخرون، ٢٠٠٥ «التشريعات التربوية المتعلقة بالتعليم الإلزامي في الأردن: الواقع والأفاق» منتدى شومان، عمان-الأردن.
- ١٤- مجاهد، عبدالكريم. (٢٠١٦). *اللغة العربية في التعليم العام (المناهج)*. المحاضرة الثالثة، الموسم الثقافي الرابع والثلاثون لمجمع اللغة العربية، ص (٧٦-٥٢)، موقع مجمع اللغة العربية الأردني، تاريخ الدخول: ٢٥ / ١١ / ٢٠١٨ م. <https://www.majma.org.jo/res/seasons/34/pdf/34-5.pdf>
- ١٥- مذكر، علي. (٢٠٠٦). *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٦- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٠). *تاريخ التربية والتعليم في الأردن ١٩٢١-١٩٧٠*. عمان: قسم التوثيق التربوي.
- ١٧- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). *مشروع تطوير المناهج والكتب المدرسية*. عمان: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.
- ١٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥) الإطار العام والمتطلبات العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية لمرحلة التعليم: الأساسية والثانوية، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

- ١٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، أ) لغتنا العربية، الصف الأول الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ب) لغتنا العربية، الصف الثاني الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ج) لغتنا العربية، الصف الثالث الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، د) اللغة العربية، الصف الرابع الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ه) اللغة العربية، الصف الخامس الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، و) اللغة العربية، الصف السادس الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ز) اللغة العربية، الصف السابع الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ح) اللغة العربية، الصف الثامن الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ط) قواعد اللغة العربية، الصف الثامن الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ي) اللغة العربية، الصف التاسع الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٢٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ك) قواعد اللغة العربية، الصف التاسع الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ل) اللغة العربية، الصف العاشر الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

- ٣١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، م) قواعد اللغة العربية، الصف العاشر الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ن) اللغة العربية، الصف الأول الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، س) قضايا أدبية، الصف الأول الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ع) البلاغة العربية والنقد الأدبي، الصف الأول الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ف) النحو والصرف، الصف الأول الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ص) اللغة العربية، الصف الثاني الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ق) قضايا أدبية، الصف الثاني الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ر) البلاغة العربية والنقد الأدبي، الصف الثاني الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٣٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ش) النحو والصرف، الصف الثاني الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- ٤٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧، أ). تهيئة المعلمين الجدد. الجزء الثاني. إدارة مركز التدريب التربوي. اسم الموضع: مبادئ أساسية في تدريس اللغة العربية.
- ٤١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧، ب). تهيئة المعلمين الجدد. الجزء الثاني. إدارة مركز التدريب التربوي. اسم الموضع: التربية والتعليم في الأردن.



## الفصل الرابع

# تجربة سلطنة عمان في تعليم اللغة العربية

إعداد

د. محمد بن صالح بن محمد العجمي

أستاذ مساعد مناهج اللغة العربية وطرائق تدریسها

كلية التربية والآداب-جامعة صُحَار



## المقدمة:

تعدُّ اللغة العربية البوابة الأولى للافتتاح على العلوم والمعارف والمهارات، لاسيما في هذا الزمان الذي أصبحت أبعاده المعرفية والتطبيقية تعتمد على الذكاء اللغوي بدرجة أكبر، مقررونا بالذكاءات المتعددة الأخرى. وتمثل مناهج اللغة العربية بمهاراتها المتعددة وفنونها المتنوعة، وأساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسها، وبرامج تقويم تعلمها، ومعلميها ومسرفيها عناصر مهمة جداً في منظومة العمل التعليمي، وبقدر ما تكون هذه المناهج وأدواتها ووسائلها وأساليب تفديها وتقويمها وخطط وبرامج تطويرها متوافقة مع النظريات الحديثة في التعليم والتعلم فإن ذلك أدعى لبقاء أثر التعلم، وأنجح لتحقيق الأهداف العامة والخاصة من وراء تدريس اللغة العربية. ولكي يتم النهوض باللغة العربية بصورة أفضل مما هي عليه الآن حتى تصل إلى مصاف اللغات الأكثر تأثيراً على المستوى العالمي، من خلال مواجهة التحديات التي تقف في طريق تعليمها وتعلمها، ينبغي التفكير في بصورة أكثر ذكاءً - لاسيما في عصر الثورة الصناعية الرابعة وما أنتجته من طفرة في تكنولوجيا التعلم - فيما يتعلق بمنظومة تعليمها من مختلف الزوايا، انطلاقاً من السياسات العامة في التخطيط لبرامج تعلمها ومناهج تعليمها، مروراً بإعداد معلميها ومسرفيها، واعتناء بالوسائل والأنشطة والأدوات التي تساعد على تبسيط تعليمها للأجيال، وانتهاء بالتأمل في مؤشرات نتائج تعلمها، واتخاذ ما يلزم من تغذية راجعة في ضوء ذلك، وكلما كان ذلك كله ينطلق من رؤية علمية فهو أقرب بكثير إلى تحقيق نجاحات على مستوى الكيف والكم معاً. ولأجل هذا تبارى الأنظمة التعليمية في توفير وتحقيق ما يساند تعليم اللغات القومية، وتعمل في الوقت نفسه على إعادة قراءة خططها وبرامجها ومساريعها؛ بهدف التطوير والتحسين. وانطلاقاً مما سبق فسيتم الوقوف في نظرة تحليلية على تجربة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، وسيكون الحديثُ مقتصرًا على وزارة التربية والتعليم كأنموذج مجيد، علماً بأن هناك تجربة أخرى ثرية في تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان محورها وزارة التعليم العالي بمؤسساتها التعليمية من جامعات وكليات، هذا بالإضافة إلى تجربة أخرى ثرية مستقلة في رحاب جامعة السلطان قابوس بالعاصمة العمانية مسقط.

وسيتم الحديث عن هذه التجربة وفق المحاور التالية:

## ١- الفلسفة الكامنة وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان.

من خلال فحص وتحليل بعض الوثائق الدالة، كوثيقة فلسفة التعليم في سلطنة عُمان (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ١٤-٣٠)، ووثيقة الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ (مجلس التعليم، ٢٠١٨، أ)، وعند النظرة المتأملة لأدلة منهج تعليم اللغة العربية للصفوف ١٢-١، وكذلك لكتب تعليم اللغة العربية للصفوف ١٢-١ المعتمدة حالياً في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، بموجب ما جاء في دليل الطبعات للكتب المدرسية وأدلة المعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨، أ)، يمكن تصنيف محورين أساسين يبرزان ضمن الفلسفة الكامنة من وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، وهما: المحور الخاص، والمحور العام.

أ) المحور الخاص: يتضمن تفاصيل الفلسفة اللغوية الخاصة من وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، ويشمل الآتي:

١. تنشئة الطالب على الحفاظ على اللغة العربية، والأخذ بناصيتها باقية دائمة، والعمل على سبيل تلك الغاية.

٢. حب اللغة العربية والولاء لها وتقوية الاعتزاز بها، وتمثلها في الممارسات اللغوية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بحيث يتمكن الطالبُ من التواصل مع الآخرين، والتعبير عن خلجان فكره بكماءة لغوية عالية.

٣. الارتقاء بقدرات الطالب في مهارات الاستماع مع الفهم الناقد والابتكاري لما يستمع إليه، والتحدث بطلاقه عنها يدور بداخله، وعلى القراءة الجهرية المعبرة عن المعنى، والقراءة الصامتة المقرونة بمهاراتي السرعة والفهم، والكتابة الإبداعية والعلمية؛ ليكون الطالبُ قادرًا على تتبع ما يستمع إليه ويتحدث به ويقرأ عنه ويكتب فيه، وعلى التفاعل معه ذهنياً وعاطفياً بما يمكنه من الفهم والتنوّق، وبناء الأحكام النقدية عليه، والانتفاع به في جوانب الحياة.

٤. حب الأدب في اللغة العربية، والتمييز بين أصنافها، وإدراك السمات المميزة لكل منها، والإفادة منها في واقع ممارسات الحياة اليومية.

٥. تعرف مواطن الجمال في اللغة العربية والاستمتاع بها في أدب الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
٦. حب القراءة الذكية والمطالعة الحرة حتى تكون عادة يومية متأصلة؛ بقصد الحفاظ على مبدأ استمرارية التعلم.
٧. الارتقاء بمهارات فهم المقروء في مختلف الفروع اللغوية، من خلال تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الابتكارية.
٨. حب النصوص الأدبية واستيعابها وتذوقها وحفظها، وإدراك جوانب الجمال الفني فيها بتذوقها ونقدتها، والإفادة منها في جوانب الحياة اليومية، من خلال الدراسة الاستيعابية للنصوص الأدبية المدرجة في سلسلة مناهج التعليم.
٩. حب النحو العربي وفهمه واستيعابه، وتوظيفه في جوانب الحياة اليومية، من خلال الإلمام بالمواضيع المدرجة في سلسلة مناهج التعليم عبر سنوات الدراسة.
١٠. حب البلاغة العربية وفهمها واستيعابها، وتوظيفها في جوانب الحياة اليومية، من خلال الإلمام بالمواضيع المدرجة في سلسلة مناهج التعليم.
١١. التمسك بجمالية الخط العربي في كل ممارسته اليومية، وتوظيف القواعد الإملائية توظيفاً صحيحاً في كل كتاباته.
١٢. تنمية الميل الأدبية والقدرات اللغوية، من خلال تعاهد تلك الميل والقدرات بالتنمية والإشباع.
١٣. تنمية الثروة اللغوية وإكثارها، من خلال الدراسة الاستيعابية في مختلف فروع اللغة العربية وفنونها عبر سنوات الدراسة المختلفة، وتوظيفها بصورة راقية في أدبيات التحدث والكتابة اليوميين.
١٤. استدامة التحدث باللغة العربية الفصيحة السهلة الميسورة في كل شؤون الحياة اليومية.

ب) المحور العام: يتضمن تفاصيل الفلسفة اللغوية العامة من وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، ويشمل الآتي:

١. تنشئة الطالب على أدب التعامل مع الآخرين كاحترام الرأي والرأي الآخر، والتعايش مع التعددية المذهبية والثقافية.
٢. النمو المتكامل في جميع الجوانب الروحية والاجتماعية والعلمية والنفسية والخلقية والتربوية ... وفقا لاستعداداته وقدراته في ضوء متطلبات المجتمع العماني خاصة والمجتمع العام عامة.
٣. الحفاظ على التراث والهوية العمانية والعربية والإسلامية والاعتزاز بها جديعا، من خلال تكريس مبادئ الحقوق والواجبات والمسؤوليات في مناهج اللغة العربية.
٤. الحفاظ على العزة والمنعة الوطنية من خلال الولاء للتاريخ وللقائد والحفاظ على المنجزات وتنميتها، والحفاظ على اللحمة الوطنية ضمن النسيج الوطني.
٥. الحفاظ على العزة والمنعة الإنسانية عامة والإسلامية والعربية خاصة من خلال دراسة شواهد من التاريخ الإسلامي والعربي المشرق في تاريخ الإنسانية.
٦. تعزيز العادات والقيم الحميدة من خلال تعزيز القيم الإنسانية المشتركة، وتعزيز مراعاة الآداب العامة.
٧. احترام مبدأ المسؤولية والمحاسبة في الحقوق والواجبات، وتنمية الوعي والإدراك لذين الجانين، من خلال توفير خبرات لغوية تبني الإحساس بهذين الجانين.
٨. تعزيز التربية المستدامة والتعلم مدى الحياة؛ بقصد التنمية الشاملة، عبر تهيئة المتعلمين واكتسابهم المعارف والقيم والمهارات التي تجعل مستقبليهم متطورا، من خلال توفير خبرات لغوية تعزز فرص التعلم الذاتي مدى الحياة.
٩. التمسك بروح الجودة والأصالة في جميع مراحل الحياة، وترسيخ ثقافة العمل بها في كل جوانب الحياة.

١٠. ترسیخ قیم العمل کتطبيق عملی للمعارف والقيم والمهارات التي يتعلمها في مسیرة تعلمه.

١١. تکریس حیة مجتمع المعرفة والتکنولوجیا، من خلال تعزیز التعامل مع ثقافة العصر المعرفیة التکنولوجیة المبنیة على ثقافة المجتمع المعرفی التکنولوجی.

١٢. تکریس مهارات البحث العلمی والابتكار، وهي من المبادی المهمة في مناهج اللغة العربية الحديثة من خلال تدربی المتعلمين على مهارات التفكیر العلیا و توفير بیئات محفزة على ذلك، وتقدير المهووبین والمبدعين من الشباب.

١٣. التدربی على ریادة الأعمال والمبادرات الفاعلة، من خلال تنمية هذه القيمة عبر مناهج اللغة العربية.

١٤. التنشیة على التفكیر المنطقی السليم السلس، وموازنة الأمور بمنطقیة تامة من خلال التعامل مع القدرات اللغویة الكبیرة، لاسیما في نصوص السردیات الحديثة.

١٥. المساهمة في حل مشکلات المجتمع، من خلال إدراك الطالب لدوره في بناء هذا المجتمع واستمراریته وتطوره وحمایته، وتمیز النافع من الضار لترقی هذا المجتمع، والحفاظ عليه متألقا.

یتضح مما سبق عرضه أن مجموع الأهداف في المحورین الخاص الذي یوضح التفاصیل الخاصة لفلسفة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، والعام الذي یوضح تفاصیل الفلسفة العامة لتعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، والتي شکلت في مجلملها الفلسفة الكامنة من وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان قد بلغ تسعه وعشرين هدفا، أربعة عشر هدفا في المحور الخاص، وخمسة عشر هدفا في المحور العام. وعند قراءة هذه الأهداف وتحليلها یلاحظ الآتي:

أ) أنها تکاد تكون شاملة ومتوازنة بجميع جوانب التعلم، وما یحتاجه الإنسان في توجیهه مسیرته في الحیاة سواء على المحور الخاص أم على المحور العام، وهي بهذا تترجم رؤیة الاستراتیجیة الوطنیة للتعلیم في سلطنة عمان ٢٠٤٠. وفي هذا الشأن تؤکد وزیرة التربية والتعلیم في سلطنة عمان على أن: «المناهج العمانیة تتسم بالمرونة

والحداثة، وأنها تهتم الفرص المناسبة لمساعد المتعلمين على النمو المتكامل روحياً وجسدياً واجتماعياً وفكرياً ونفسياً (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ب، ص. ٥).

ب) ترکز في مجملها على الصيغ التطبيقية والوظيفية، وترسيخ قيم العمل والإنتاج كخلاصة لنتائج التعلم في سلوك الطالب، وهذه من أبرز الأمور التي يجب أن تهتم بها مناهج تعليم اللغة العربية. إذ أشار الناقة (٢٠١٧) في كتاب تعليم اللغة العربية لأبنائها المداخل والطرائق والفنين والاستراتيجيات المعاصرة إلى ضرورة الاعتناء بهذا المخرج التعليمي، واعتباره من أهم المخرجات التي ينبغي أن ترصدها المؤشرات التربوية في مناهج تعليم اللغة العربية.

ج) تناولت التركيز على جوانب حديثة يحتاجها الإنسان في واقع حياته اليومية في العصر الحاضر، مثل: التركيز على مبدأ ريادة الأعمال، والتعامل مع التقانة الحديثة، وتعزيز البحث العلمي والابتكار، والإسهام في حل مشكلات المجتمع، وهذه كلها جوانب ينبغي أن تهتم المناهج التربوية الحديثة بغرسها في نفوس المتعلمين. ويؤكد هذا الاتجاه عدد من التربويين المحدثين، مثل: مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد (٢٠١٦) إذ أشارا إلى أن من بين الصفات الأبرز للمناهج التربوية الحديثة اهتمامها بمستجدات العصر كالتكنولوجيا والبحث العلمي والابتكار وريادة الأعمال.

د) اهتمت بوضوح في صيغ أهدافها بالقضايا الإنسانية العامة، بل ورفع مستوى الوعي بها، والتحلي بأخلاقياتها في واقع الحياة، مثل التسامح والسلام والحوار بين الثقافات والشعوب بهدف التقارب واحترام الآخرين مهما كان نوعهم الاجتماعي وعرقهم. وتبهر هذه الصفة بصورة أكثر وضوحاً على صفحات المناهج الدراسية نفسها؛ نظراً لما لها من أثر كبير في وحدة المجتمع الإنساني وتماسكه. ومن أمثلة ذلك كعينة تحليلية ما جاء في كتاب المؤنس للصف الحادي عشر، حيث ورد درسان اثنان يتعلقان بهذا الشأن وهما: الحوار مع الآخر في الإسلام، والتسامح يجعل الحياة أكثر جمالاً (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦ أ). وتضمن كتاب المؤنس للصف الثاني عشر درسین آخرين في هذا المسار، وهما: حوار الشعوب، وشجرة التواصل الحضاري (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦ ب).

هـ) اعنت هذه الأهداف بتعلم اللغة العربية وتعليمها في جميع فروع اللغة العربية وفنونها وأدابها ومهاراتها بصورة تراكمية، وهي بذلك تلبي طموح رؤية المناهج الحديثة التي تتناسب وطلبة مدرسة القرن الحادى والعشرين، فلم تعد تقتصر على النظرة التقليدية لأهداف المناهج الدراسية التي كانت قبل حوالى عشرين سنة مثلاً، والتي غالباً ما كانت تركز على التحصيل العربي بالدرجة الأولى. وبهذا فهي ترفع من مستوى حب الطالب للغة العربية وتعلقه بها من خلال استيعابها لجميع الأصناف التي تتضمنها دائرة تعليم اللغة العربية. ويؤكد سلامه (٢٠١٥)، ص. (١٢٤) أن أهداف التعليم في المناهج الحديثة ينبغي أن تغطي مساحة كل المهارات والكفاءات التي تنتج طالباً متكاملاً في مهاراته.

و) عند قراءة هذه الأهداف وتحليلها يُلاحظ أنها قد اشتقت من مصادرها المنشوص عليها في أدبيات التربية، فهي قد راعت كلاً من المتعلم، والمجتمع، والثقافة، والدين، وطبيعة المعرفة، وسيكولوجيات التعلم.

## ٢- المعايير التي يتم الاستناد عليها عند بناء مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة.

المديرية العامة لتطوير المناهج إحدى التكوينات الإدارية في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ومن جملة اختصاصاتها المنشوص عليها في الهيكل التنظيمي: بناء معايير المناهج الدراسية وتطويرها، وبناء المناهج الدراسية وتطويرها وتقويمها في ضوئها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ت). وهذا من الأدلة على أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تعتمد على نظام المعايير في بناء مناهج التعليم عامة ومناهج اللغة العربية خاصة. وهذه صفة جيدة لمناهج اللغة العربية، إذ أنها جزء من منظومة المناهج العمانية التي تسير وفق رؤية المعايير الدولية؛ لتواءك التطورات التربوية والاجتماعية والإنسانية والسياسية، وكذلك لتواءك التطور العالمي في المعرفة والمهارة والكفاءة المطلوبة من خريج التعليم في اللغة العربية في ضوء نظرية المعايير التربوية في المناهج الدراسية، التي باتت تحفّز على التنافسية المعايير العالمية نحو جودة التعليم.

وتعتبر وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ٩-١ واحدة من الشواهد الدالة على أن سلطنة عمان تعتمد في بناء مناهج اللغة العربية على فلسفة المعايير التربوية، وقد تضمنت هذه الوثيقة المعايير العامة التي تبني وتطور وتقوّم مناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى والحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوئها، وتضمنت توضيحاً إجرائياً لهذه المعايير بصورة عامة لكل مرحلة دراسية، ومن ثم بصورة خاصة لكل صف دراسي، كما تضمنت توضيحاً لكيفية مساهمة مناهج اللغة العربية في الحلقتين الأولى والثانية في تحقيق هذه المعايير، واشتملت أيضاً على المخرجات التعليمية الموسعة لقياس تحقق هذه المعايير، وتضمنت كذلك خريطة مواضيع مناهج اللغة العربية للصفوف ٩-١. وتعتبر هذه الوثيقة تخصصية ومعيارية بما تضمنتها من معايير وخرجات وخرائط، تدرج تحتها المعارف والمهارات والقيم لكل صف دراسي.

وقد تم بناء وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ٩-١ استناداً على عدد من المحاور، كما جاء في وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨ ث، ص. ٣-٤).

١. فلسفة التربية في سلطنة عمان، والتي ترتكز على المبادئ الآتية:

أ) تحقيق النمو المتكامل المستمر للفرد.

ب) تأكيد الأصالة والهوية العمانية.

ج) تحديث المجتمع والتعامل مع تكنولوجيا العصر.

د) تبني منهج التفكير العلمي في الحياة والتكيف مع المستقبل.

هـ) التوجّه النوعي في أساليب التعليم والتعلم.

و) تنمية الميول العاطفية ورعايتها.

٢. نتائج الدراسات الدولية والوطنية، كدراسة البنك الدولي، والدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة pirls، ونتائج التحصيل الدراسي التي زوّدت واضعي الوثيقة بالوجهات عند صياغة المعايير وتحديد المخرجات المناسبة لقياسها.

٣. توصيات الندوات، مثل: ندوة التعليم في سلطنة عمان الطريق إلى المستقبل المنعقدة في العام ٢٠١٤، التي عقدت من قبل مجلس التعليم في سلطنة عمان،

وندوة اللغة العربية الثانية بعنوان القراءة تعليمًا وتعلمًا المنعقدة في العام ٢٠١١ وندوة اللغة العربية الثالثة الكتابة تعليمًا وتعلمًا المنعقدة في العام ٢٠١٥ ، التي عقدت بتنظيم من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. وكذلك توصيات المؤتمرات ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم، مثل: مؤتمر تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عمان المنعقد في العام ٢٠٠٢، ومؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم المنعقد في العام ٢٠١٩ . وقد أكدت توصيات هذه الندوات والمؤتمرات ضرورة تمكن الطالب المتعلم من جميع المهارات الالزمة له في القرن الحادي والعشرين ، والتي من بينها مهارات اللغة العربية كافة، من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، ومعالجة صعوبات القراءة والكتابة، وتطوير مناهج اللغة العربية وطراقي تدريسها، والإنماء المهني للمعلمين.

٤. وظيفية اللغة: من خلال إدراج موضوعات ذات صبغة تلامس حاجات الطالب اليومية، وتساعده على اكتساب المهارات اللغوية التي توجه مسيرته في الحياة، وينطبق ذلك على كل مهارات اللغة وفروعها.

٥. مهارات القرن الحادي والعشرين: المتمثلة في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وحل المشكلات والاستقصاء والابتكار والتأمل والتقييم والتقدير والتعاون والتعلم مدى الحياة ومواكبة مستجدات العصر وريادة الأعمال...، و تستطيع مناهج اللغة العربية أن تلبي كل هذه المهارات بصورة جيدة على مدار سنوات الدراسة.

٦. المفاهيم العامة: لكون اللغة العربية ليست بمعزل عن بقية المواد الدراسية، فهي تشتراك معها في عدد من المفاهيم العامة، وهذه المفاهيم موزعة على جميع الصفوف الدراسية، وبما سيتناسب وكل صفات دراسي ويتوافق مع مجالات مناهج اللغة العربية. ومن هذه المجالات التربية البيئية والصحية والنفسية والاجتماعية والمعلوماتية والإعلامية والمرورية والمواطنة وحقوق الإنسان والطفل والمرأة...

يوضح مما تم اقتباسه من إشارات مرجعية من وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ٩-١ أن هذه الوثيقة حديثة النشأة والتكوين، وأنها جاءت بناء على حاجة

ماسة للتطوير والإبداع في بناء مناهج اللغة العربية، وأنها تضمنت رؤية أعمق في تسلسلات بناء مناهج اللغة العربية وفق منظومة المعايير. وبالتالي يتوقع لهذه التجربة أن توصل إلى مخرجات تعليمية أكثر تمكناً في مهارات اللغة العربية، كما أنه من المتوقع أن تسهم في إثراء مدخلات البيئة التعليمية من خلال تطبيق الأنشطة الصحفية وغير الصحفية والوسائل التي يتطلبها تنفيذ المنهج الجديدة والاستراتيجيات التي يجب أن ترتفق إليها المنهج الحديثة في تدريسيها، ولعل الفائدة الأكبر بالنسبة للطلبة أن تقدم لهم مدخلات تعليمية واضحة تماماً عليهم أن يتبعوا مسيرتهم التعليمية في ضوئها، وبالتالي فهذا الأمر يسهل قياس مؤشرات المخرجات التعليمية، وهي من جهة أخرى تفيد أولياء الأمور في التعرف على مستويات الأداء المطلوب تحقيقها بصورة أفضل لدى أبنائهم وبصورة إجرائية؛ مما يساعدهم على متابعة مستويات تحصيل أبنائهم وتقديم الدعم المناسب لهم في مسيرة تعلمهم.

وأشارت وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩ (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٨ ث، ص. ٥-٦) إلى أن المحاور التي بُنيت عليها الوثيقة، قد انعكست بصورة مباشرة على بناء مناهج اللغة العربية وصياغة معاييرها ومخرجاتها، ويتبين ذلك في الجوانب التالية:

١. تقسيم مهارات اللغة العربية ومعارفها إلى ثمانية مجالات، هي: التحدث، والاستماع، القراءة، الكتابة، الكلمة والجملة، الأدب والنصوص، والبلاغة، والعروض، وتفرع من كل مجال موضوعات أخرى حسب طبيعة كل مجال.
٢. التكامل بين مجالات اللغة العربية: من خلال الربط بين المجالات المتقاربة كالقراءة والكتابة، فما يتعرض له الطالب في دروس القراءة من أنماط مختلفة للنصوص كالسرد القصصي والمقال والتقرير يكون من ضمن أنماط الكتابة في الصف ذاته.
٣. تهيئة المجالات التي تدرس في الصفوف العليا كالبلاغة والعروض من خلال تضمين بعضها في مجالات أخرى. فمثلاً تضمنت وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩ في الحلقة الثانية بعض مهارات البلاغة في مجال القراءة

والأدب والنصوص، وهي تدرس بعمق في الحلقة الثالثة، أي الصفوف ١٠ - ١٢.

٤. استحداث مهارات الوعي الصوتي في الصف الأول؛ نظراً لأهميتها في الدراسات التربوية الحديثة.

٥. استيعاب جميع مهارات القراءة الجهرية والصامتة في الصفوف ١-٩، والتخطيط لأن تكون صنوف الحلقة الثالثة ١٠-١٢ صنوفاً تعامل مع قضايا فكرية واجتماعية وإنسانية وتعليمية متنوعة تتناسب وحاجة المتعلم.

٦. التركيز على مهارات تحليل النص الأدبي في الصفوف ١-٩ عن طريق نصوص مجذأة، واستشراف أن تكون صنوف الحلقة الثالثة ١٠-١٢ مركزة غالباً على التعامل مع نصوص أدبية مكتملة كالروايات والمجموعات القصصية، ....

٧. الاقتصار في موضوعات النحو والصرف على الموضوعات الوظيفية الأكثر استعمالاً وشيوعاً، مع توزيعها توزيعاً منطقياً يتناسب مع تدرج المفاهيم النحوية والصرفية في الصفوف ١-٩، والتركيز في صياغة مخرجاتها على هذا الأساس، في حين أنها تعمق بصورة أكثر تفصيلاً في الحلقة الثالثة.

٨. الاقتصار في علم العروض على البحور الشائعة، وعدم الخوض بعمق في الزحافات والعلل، وترك ذلك لمراحل الدراسة الجامعية في مرحلتها الأولى.

وما سبقت مناقشته في البنود ١-٨ أعلاه يتضح أن مسار بناء مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان قد اتخذ مساراً أكثر إجرائية من خلال التفاصيل الدقيقة التي تضمنتها وثيقة معايير مناهج اللغة العربية، وقد أدى ذلك إلى توزيع الخطط والمحفوظات الدراسية في السلاسل التعليمية بصورة أكثر منطقية. ومن خلال خبرة الباحث في الحقل التعليمي التربوي في سلطنة عمان، ومن خلال مراجعة تقرير الإنماء المهني السنوي لوزارة التربية والتعليم ٢٠١٧ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)، وكذلك من خلال مراجعة التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان ٢٠١٨ (مجلس التعليم، ٢٠١٨ ب)، فإن أرودقة وزارة التربية والتعليم تشهد حراكاً نشطاً؛ لترسيخ العمل بوثائق المعايير في المناهج عامة وفي مناهج اللغة العربية خاصة، ومن أمثلة ذلك الحراك التدريبي الفاعل في خطط

الإثناء المهني؛ لتهيئة المعلمين الأوائل والمعلمين والمسيرين التربويين ومديري المدارس ومساعديهم وأصحاب الوظائف الفنية كمشرفين للمختبرات ومراكز مصادر التعلم، وكذلك العاملين في المديرية العامة لتطوير المناهج بدوائرها المختلفة؛ للعمل بما تقتضيه وثائق المعايير.

ويتضح من خلال مراجعة بعض الوثائق المعمري (٢٠١١، ص.٥٤) أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان قد بدأت التحضير لمشروع المعايير كتطوير للعمل التربوي في مسارات المناهج منذ فترة تجاوزت الخمس سنوات، وهذا الأمر أعطاها فرصة دراسة الموضوع بتروٍ، والتهيئة له بصورة تدريجية في أواسط الحقل التربوي، والاستعانة بالخبرات الدولية البارزة من أجل البدء بصورة صحيحة في هذا المشروع.

ويعتبر قرار وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان الشروع في هذا التطوير التربوي والعمل بمحodge في بناء المناهج الدراسية وفق أنظمة المعايير المقنة بما يتوافق والبيئة التربوية العمانية قرارا صائبا، فهو تطوير تربوي مطلوب لأهميته على مستوى العالم أجمع. وقد أشار ولز وبوندي (Wiles & Bondi ٢٠١٥، ص.١٩٧) في كتابهما تطوير المنهج دليل للممارسات عند التحدث عن المنهج المستند إلى المعايير The Standards Based Curriculum إلى ضرورة سرعة تبني الأنظمة التربوية في العالم مشروع المعايير في بناء المناهج الدراسية؛ لما لها من نتائج إيجابية على المخرجات التعليمية، والتخلي شيئاً فشيئاً عن المشاريع القائمة على الرؤى التقليدية، مثل مصقوفة المدى والتتابع؛ لأن تأثيرها محدوداً في مخرجات العملية التعليمية، وقد أشارا إلى أن الدول التي عملت بهذه الرؤية حققت تقدماً كبيراً في مخرجات التعليم على المستوى العالمي، وأعطيا مثلاً على ذلك بالولايات المتحدة الأمريكية.

وعلى هذا الأساس فقد أشاد مجلس التعليم في تقريره السنوي عن التعليم في سلطنة عمان بأن التعليم قد حقق تطورات جيدة على مختلف الأصعدة، ومنها المناهج التي تعتمد وزارة التربية والتعليم في بنائها على وثائق معايير حديثة، مما يعني مزيداً من الجودة التعليمية (مجلس التعليم، ٢٠١٨، ص.١٦).

### ٣- الصورة الوصفية العامة لمقررات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم بسلطنة عمان

#### أ) أسماء المناهج الدراسية التي يدرسها الطلبة في الصفوف ١٢-١ وعدد المحصص لها.

تولى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان مناهج اللغة العربية اهتماما بالقدر الذي تستحقه في منظومة العملية التربوية؛ إذ أنها مناهج اللغة الأم، والتي يمتد تأثيرها على بقية المناهج الدراسية الأخرى. وتتولى المديرية العامة لتطوير المناهج أمر المناهج المدرسي سواء من حيث التخطيط له أو التطوير أو التقويم، أو إنتاج المحتوى الإلكتروني المساند أو الوسائل التعليمية المرافقية. وتشتمل المديرية العامة لتطوير المناهج على ثمانية تقسيمات أساسية، ومنها: دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية، ويندرج تحتها أربعة أقسام أحدها قسم تطوير مناهج اللغة العربية الذي يتولى عدة أمور تتعلق بمناهج اللغة العربية، ومنها: إعداد وتطوير وتقويم مناهج اللغة العربية وأدلة تعلمها، وإعداد الخطط الدراسية الخاصة بجميع مناهج اللغة العربية، كما يقوم بإعداد المذكرات والشرفات التي تسهم في تجويد عملية تطوير مناهج اللغة العربية وتقويمها وتدريسيها، ويسعى أيضا إلى إحصاء التحديات التي ترافق تدريس مناهج اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة لها، كما تتضمن المديرية العامة لتطوير المناهج بالإضافة إلى دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية دائرة المحتوى والتعليم الإلكتروني، ودائرة تقويم المناهج، ومركز إنتاج الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية، ومكتب دراسات وتطوير المناهج. ولكل منها اختصاصات منصوص عليها في الهيكل التنظيمي للمديرية العامة لتطوير المناهج، وتصب جميعها من خلال تحقيق اختصاصاتها في خدمة المناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨). ويتبين من خلال قراءة تقسيمات المديرية العامة لتطوير المناهج أن تصميم وتحفيظ وتطوير وتقويم مناهج اللغة العربية وأدتها وأنشطتها التعليمية ووسائلها المساعدة للتعلم ومرافقاتها تعلمها من محتويات إلكترونية ووثائق مساندة، يسير وفق استراتيجية مرسومة بوضوح من حيث تحديد المهام والاختصاصات، وقد أدى هذا الأمر إلى سلاسة التنفيذ وانضباطه بظهور سلسلة من مناهج اللغة العربية للصفوف ١٢-١ تعتبر جميعها حديثة.

ويوضح الجدول (١) أسماء المناهج الدراسية للغة العربية التي يدرسها الطلبة في الصفوف ١٢-١ وأدلة المعلم لها، كما ورد في دليل الطبعات للكتب المدرسية وأدلة المعلمين الصادر عن المديرية العامة لتطوير المناهج. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨)، أما بالنسبة لعدد الحصص الدراسية لكل صف ولكل مرحلة تعليمية فهو مسترجم من النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية الصادر عن المديرية العامة لتطوير المناهج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ج).

جدول (١) أسماء المقررات الدراسية للغة العربية وأدلة المعلمين وعدد الحصص لها

الحلقة الرابعة الرابعة الرابعة الرابعة	الصف	اسم المنهج الدراسي	السنة	المحصص الأسبوعية	مجموع المحصص
٤ ٤ ٤ ٤ ٤	الأول	<ul style="list-style-type: none"> <li>- حروف لغتي ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li> <li>- حروف لغتي ج ٢ - الفصل الدراسي الأول</li> <li>- دليل المعلم لكتاب حروف لغتي</li> <li>- كتاب القراءة ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li> <li>- كتاب القراءة ج ٢ - الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل المعلم لكتاب القراءة</li> <li>- كراسة الأنشطة الداعمة لحروف لغتي.</li> </ul>	٢٠١٨	١٢	
	الثاني	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحب لغتي ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li> <li>- أحب لغتي ج ٢ - الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل المعلم لكتاب أحب لغتي</li> </ul>	٢٠١٨	١٢	
	الثالث	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحب لغتي ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li> <li>- أحب لغتي ج ٢ - الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- كراسة الخط العربي</li> <li>- دليل المعلم لكتاب أحب لغتي</li> </ul>	٢٠١٨	١٠	
	الرابع	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحب لغتي ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li> <li>- أحب لغتي ج ٢ - الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- كراسة الخط العربي</li> <li>- دليل المعلم لكتاب أحب لغتي</li> </ul>	٢٠١٧	٧	

الحلقة	الصف	اسم المنهج الدراسي	السنة	الخصوص الأسبوعية	مجموع الحصص
الخامس	الأول	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الأول</li> <li>- دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> </ul>	٢٠١٨	٧	٣٣
السادس	الأول	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الأول</li> <li>- دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> </ul>	٢٠١٨	٧	٣٤
السابع	الثاني	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> <li>- كراسة الخط العربي</li> <li>- دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة</li> </ul>	٢٠١٧	٦	٣٥
الثامن	الأول	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة</li> </ul>	٢٠١٨	٦	٣٦
التاسع	الثاني	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة</li> </ul>	٢٠١٧	٦	٣٧

الحلقة	الصف	اسم المنهج الدراسي	السنة	المحصص الأسبوعية	مجموع المحصص
العاشر	الحادي عشر	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة</li> </ul>	٢٠١٨	٦	
الحادي عشر	الثاني عشر	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المؤنس في الأدب والنصوص وال النقد والمطالعة والتعبير ج ١</li> <li>- المؤنس في الأدب والنصوص وال النقد والمطالعة والتعبير ج ٢</li> <li>- المفید في النحو والصرف والبلاغة والعروض</li> <li>- دليل المعلم لكتابي المؤنس والمفید</li> </ul>	٢٠١٨	٦	٢٠١٨
الحادي عشر	الثاني عشر	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المؤنس في الأدب والنصوص وال النقد والمطالعة والتعبير ج ١</li> <li>- المؤنس في الأدب والنصوص وال النقد والمطالعة والتعبير ج ٢</li> <li>- المفید في النحو والصرف والبلاغة والعروض</li> <li>- دليل المعلم لكتابي المؤنس والمفید</li> </ul>	٢٠١٨	٦	٢٠١٨

يتضح من الجدول (١) أن مجموع الكتب الدراسية للصفوف ١٢-١ في اللغة العربية قد بلغ اثنين وثلاثين كتاباً، عشرة منها في الحلقة الأولى، وأربعة عشر كتاباً في الحلقة الثانية، وثمانية كتب في التعليم ما بعد الأساسي، كما بلغت أدلة المعلمين خمسة عشر دليلاً، خمسة منها للحلقة الأولى، وسبعة للحلقة الثانية، وثلاثة في التعليم ما بعد الأساسي. في حين أن كراسات الخط العربي بلغت ثلثاً كراسات الأولى للصف الثالث والثانوية للصف الرابع والثالثة للصف السابع. وتتضمن هذه المناهج الدراسية مختلف المعارف والاتجاهات والمهارات التي يفترض أن يدرسها الطالب على مدار اثنتي عشرة سنة في مناهج اللغة العربية، كما تغطي جميع مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتنسح مجالاً واسعاً لتغطية النصوص الأدبية، وتاريخ الأدب، والبلاغة من معانٍ وبيان وبديع، والعروض، والنحو والصرف والإملاء، والمطالعة بشقيها المنظمة في المناهج والمطالعة الإثرائية.

ب) طريقة تنظيم المحتويات في مناهج تعلم اللغة العربية وفلسفتها في سلطنة عمان

#### ١. الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤

تصنف مناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤ إلى أربعة مستويات تراكمية حسب الصفوف الدراسية، ويمكن استعراض طريقة تنظيم المحتوى فيها اعتماداً على النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية وفقاً للخطة الدراسية للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ الصادرة عن المديرية العامة لتطوير المناهج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ج، ص. ٥-١١).

أ) الصف الأول، ويتضمن كتابين اثنين: كتاب حروف لغتي في جزأين؛ ليسهل حمله على الطالب. يضم دروس التهيئة اللغوية في تعليم حروف اللغة العربية مرتبة وفق الطريقة الجزئية (أ - ب - ت - ... ي)، من جهة اسم الحرف ورسمه في مختلف صوره و هيئاته، ونطقه على وجوهه المختلفة، كما يتضمن الكتاب جملة من القضايا الإملائية الأساسية التي تهيب الطالب للقراءة والكتابة على وجه أفضل، مثل: الشدة والتنوين والتاء المفتوحة والمربوطة، وقد حفل الكتاب بالصور والرسوم والألوان والأشكال؛ ليكون التعلم مرحباً ووظيفياً يستند إلى الذاكرة البصرية، وإلى نفس الطفل الراغبة في التنوع، كما أنه يستند على المشاركة والتفاعل الإيجابيين؛ فعلى صفحاته يكتب الطالب ويلون ويقرأ ويشاهد الصور والرسوم. أما الكتاب الثاني فهو كتاب القراءة، ويضم أربعة محاور: أسرتي، وبيئتي، ومدرستي، وصحتي، وقد يُبني في جزأين صغارين؛ ليكون خفيف الحمل، ويببدأ تفريذه في الفصل الدراسي الثاني، ينطلق الطالبُ فيه بتعلم القراءة من نصوص قرائية متدرجة في طولها، مع مراجعة الحروف التي درسها في مرحلة التهيئة، وبهذا يكون قد جمع الكتابُ بين الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، وهو في محتواه يحاول التأسيس لمهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ويساعد الكتاب الثاني على ربط مكتسبات الكتاب الأول الذي درسه الطالب وتوظيفها بصورة تكاملية ترابطية.

ب) الصف الثاني، ويتضمن كتابين اثنين لكل فصل دراسي كتاب، وهدفه الأساسي تحسين مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى الطلبة، وهي مهاراتٌ بدأ التدريب عليها في الصف الأول، وينبأ بمراجعة أولية لأبرز ما مر به الطالب في الصف الأول من معارف وقيم ومهارات، وقد اهتم كتاب الصف الثاني بإعطاء نصيب وافر للارتفاع بالخط العربي عبر التدريب على رسم الحروف رسمًا صحيحًا، بحيث يأخذ كل حرف في الكلمة حقه من المساحة الزمنية والمكانية عند الكتابة، وفي الوقت نفسه اهتم بتنمية مهارة التحدث باللغة العربية السهلة، كما اهتم بالإملاء غير المنظور مع الارتفاع التدريجي في عدد الكلمات، وقد اعتمد الكتاب على التعامل مع النصوص القرائية ككل لا يتجزأ.

ج) الصفان الثالث والرابع، وتشابه منهجية التأليف وفهرسة المحتوى فيما بينهما إلى درجة كبيرة؛ لتقرب الصفين من حيث المرحلة الزمنية، مع وجود بعض الاختلافات بها تقتضيه طبيعة المرحلة العمرية لكل صف، فكتاب الصف الثالث يتضمن أربعة محاور، وعدد الدروس في كل محور ثلاثة دروس قرائية، ودرس استماع، ومستند بصري ((١))، ومحفوظة أو نشيد، وقراءة حرة، مع وجود استهارة تقويم ذاتي لأداء الطالب في نهاية كل محور. في حين أن كتاب الصف الرابع يتضمن ستة محاور، في كل فصل دراسي يدرس الطالب ثلاثة محاور، ولكل محور موضوع موحد يمثل النواة التي تجتمع حولها الفقرات والدروس والأنشطة، كما أن كل محور يتضمن العناصر التالية: نص استماع، ومستند بصري، ونصوص قرائية، ودروس في النمط اللغوي من النحو أو الصرف، ودروس في النمط الإملائي، ودروس في الخط، ودروس في التعبير، ومحفوظة أو نشيد، وقراءة حرة.

---

١) المستند البصري: يتصل بحياة المتعلم بدرجة كبيرة؛ ولذا تم استئماره لتطوير مهارات التواصل الشفوي والكتابي عند الطالب، مثل: اللوحات الإعلانية، والرموز والإشارات التي تمتلك بها الشوارع، والشعارات، والرسوم الساخرة، وبطاقات الدعوة، وأغلفة الكتب، ومجلات الرسوم وغيرها من المستندات التي تحيط بالطالب في الحياة اليومية، ويجب أن يكون المستند البصري مرتبطة ارتباطاً كبيراً بموضوع المحور.

ومن خلال تحليل مناهج الحلقة الأولى ٤-٤ يمكن استنتاج النقاط التالية كموجهات أساسية لتلك المناهج:

١. جميع الكتب مزودة بأدلة تعليمية تساعد المعلمات على تفهم محتويات الدروس بصورة أفضل، مع تحديد للأهداف العامة والخاصة لكل محور دراسي، وتتضمن هذه الأدلة مدخلات إثرائية يمكن أن تساعد على تفهيم المنهج بصورة أكثر نضجا، مثل: الإجابة عن بعض التساؤلات المطروحة في الكتاب، أو الإرشاد إلى أساليب وطرق تدريسية حديثة لتنفيذها في القاعة التدريسية.
٢. جميع الكتب مدعومة بمحنوي تعليمي إلكتروني، معد خصيصاً لهذا الشأن يساعد على تفهيم المنهج بصورة أفضل، مثل نصوص الاستماع، والنصوص القرائية، والمحنوي الإلكتروني التفاعلي الذي يحبب الطالبة إلى التعلم.
٣. جميع الكتب مدعومة بكراسات مساندة تتناسب وعمر الطالب؛ بهدف ترسيخ المعرفة وفق المنهج الوظيفي، مثل كراسة الخط، وكراسة النشاط، وكراسة الأنشطة الداعمة لحروف لغتي للصف الأول، وهذه تساعد الطالب كثيراً على الاحتفاظ بأثر التعلم لأطول فترة ممكنة.
٤. جميع المحتويات تم اختيارها في ضوء الاحتياجات المعرفية والنفسية والتربوية والمهارية للمتعلم في هذه المرحلة العمرية، وتبني هذه المحتويات على محور موحد يمثل النواة التي تجتمع حولها الفقرات والدروس والأنشطة، وفي ضوءه توضع موضوعات الاستماع والمستند البصري ونصوص القراءة...؛ حتى تشكل بنية واحدة في معالجتها في الاستماع والتحدث القراءة والكتابة.
٥. جميع المناهج تخضع لاستراتيجية تقويم تعلم حديثة تكاملية في منظومتها تتناسب مع طبيعة التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ٤-٤، تضمنتها وثيقة تقويم تعلم التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
٦. تم بناء جميع هذه المناهج وفق المدخل الوظيفي الذي يركز على المنحى الذي تتطلبه الحياة اليومية للطالب، إذ أن المحتوى يتم اختياره وتنظيمه بما يخدم مستقبل حياة الطالب ويووجه مسيرته في معرك الحياة اليومية، وبهذا المنظور

فإنه ينظر إلى اللغة على أنها ذات وظيفة اجتماعية، تجعل الاتصال اللغوي فاعلاً لتدارس الشؤون الإنسانية داخل المجتمع وخارجها. وهي في الوقت نفسه توظف المدخل التكامل؛ فجميع الدروس في جميع الكتب تتكامل فيما بينها من حيث الوظيفة لتحقيق الغايات المخطط لها، فمثلاً دروس الصف الأول تتكامل فيما بينها لتحقيق الوظيفة اللغوية على المستوى العمودي، وفي الوقت نفسه تتكامل مناهج الصفوف الأربع على المستوى الأفقي؛ لتحقيق الوظيفة اللغوية المخطط لها في بنية الأهداف العامة والخاصة. ويتصف هذا التكامل بأنه تكامل منظم مخطط له في المناهج وليس عشوائياً. ويؤكد بعض التربويين على ضرورة التناسق بين المداخل الوظيفية والمداخل التكاملية في بناء مناهج اللغة العربية وتدريسها، ويتم ذلك عن طريق عرض المحتوى التعليمي بصورة وظيفية تكاملية ذكية على مستوى الصف الواحد وعلى مستوى الصفوف الأخرى في الحلقة التعليمية نفسها (الغول، ٢٠٠٩، ص. ١١٥).

٧. تراعي هذه المناهج ٤-١ في طرائق تدريسها مختلف أساليب التعلم، ولكنها تركز على التعلم الحس حركي بصورة أكبر، وبما يتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية للطلبة في الصفوف ٤-١، ومعنى ذلك أنها مناهج حية من حيث التفاعل الحسي الحركي، وتركت على الحواس والحركة كقناة من قنوات التعلم الفاعل؛ ولذلك فإن الأنشطة التعليمية الصافية وغير الصافية في هذه المناهج يغلب عليها طابع العمل والبناء والتصميم والتشكيل والحركة، فمثلاً يتعلم الطالبُ في الصف الأول الحروف الهجائية عن طريق تشكيلها بالصلصال، كما تعتبر المشاريع التعليمية الصغيرة واحدة من أبرز نماذج التعلم في هذه المرحلة، ومن أمثلة ذلك درس مصنع التمور والمكواة الكهربائية في الصف الثاني الأساسي، ودرس المسجد الأقصى وازرع ولا تقطع في الصف الثالث الأساسي، حيث يعمد المتعلم بمساعدة المدرسة والأسرة إلى بناء مشاريع تعليمية صغيرة لهذه الدروس، ويمكن من خلال هذه المشاريع تحقيق أهداف معرفية ووجدانية ومهارية، وهذا النوع من التعلم يساعد على بقاء أثر التعلم لدى الطالب لأطول فترة زمنية ممكنة.

## ٢. الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ٩-٥

تصنف مناهج اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ٩-٥ إلى خمسة مستويات تراكمية حسب الصنوف الدراسية، ويمكن استعراض طريقة تنظيم المحتوى فيها اعتماداً على النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية وفقاً للخطة الدراسية للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٧ الصادرة عن المديرية العامة لتطوير المناهج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨، ج، ص. ١٧ - ٢٠).

(أ) الصfan الخامس والسادس، وتمثل مناهجها نقلة نوعية جديدة جيدة من حيث منهجية التأليف في مناهج تعليم اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وتتبع منهجية التأليف في هذين الكتابين نظام المحاور المبني على المنهج المحوري، وفي ضوء المحور تتحدد موضوعات الاستماع والتحدث والنصوص القرائية والشعرية والتعبير وغيرها من محتويات المحور الذي جاء ليبني بصورة أفضل حاجات المتعلمين و Miyohem ويراعي اهتماماتهم وخبراتهم، ويربط المادة العلمية النظرية والتطبيقية ببيئة الطلبة ومجتمعهم. ويتألف كل كتاب من ستة محاور، ثلاثة منها في الفصل الأول ومثلها في الفصل الثاني، وقد تم اختيار هذه المحاور في ضوء الاحتياجات المعرفية والنفسية والتربوية للمتعلم في هذه المرحلة العمرية، وقد جاء الجزء الثاني من كل كتاب مكملاً لمسيرة الكتاب الأول في القضايا التي تهم المتعلمين وتنصل ب حياتهم. ويمكن استعراض الكتابين: مهاراتي في القراءة ومهاراتي في الكتابة للصفين الخامس والسادس في منزلة واحدة؛ لتقارب منهجية التأليف والإخراج الفني بينهما إلى درجة كبيرة.

أولاً- كتاب مهاراتي في القراءة: وينبني كل محور فيه على المهارات الآتية:

١. درس الاستماع: وينبغي أن يكون موضوعه منسجماً مع عنوان المحور الذي يتميّز إليه، ومتواافقاً مع مكونات المحور الأخرى، وأن يكون مناسباً في حجمه وتعقيداته المعرفية والمهارية مع العمرتين العقلية والزمنية للطلبة، كما يجب أن يكون قابلاً للفهم والاستيعاب والتحليل والاستنتاج والتقويم.

٢. درس التحدث: جاء موضوعه منسجماً مع عنوان المحور الذي يتميّز إليه، ومتواافقاً مع مكونات المحور الأخرى، من خلال مستند بصري يثير مهارة

التحدث بالنقاش وال الحوار والتعبير الشفوي كالصور مثلاً أو الإعلانات أو اللوحات الفنية.

٣. دروس قرائية ثرية: وعددتها ثلاثة دروس، منسجمة مع عنوان المحور الذي تنتهي إليه، ومتواقة مع مكونات المحور الأخرى، تتنوع في سرديتها بين القصصية، والوصفية، وال الحوارية، والتفسيرية، والإرشادية، والقصص العالمية. وتبني معالجة النصوص القرائية على الأنشطة الآتية:

- أتصفح النص: يقوم الطالب بتصفح النص القرائي بالنظر في عنوانه والصور المرافقة له وحواشيه؛ لتوقع فكرته العامة وتعرف هويته من حيث مصدره ومؤلفه ونوعه، وينفذ هذا التصفح قبل مرحلة تحليل النص أو قراءته.

- ثروتي اللغوية: هي مجموعة الأنشطة المتعلقة بالمعالجات المعجمية، هدفها إثراء الحصيلة اللغوية للطالب، من خلال التعامل مع المفردات والتراكيب التي يتضمنها النص القرائي، مثل البحث عن معنى الكلمة، أو مرادفها، أو مضادها، أو وضعها في جملة توضح معناها، وهذا السلوك التعليمي يجعل الطالب متفاعلاً مع النص المعالج.

- أناقش وأحلل: هي مجموعة من الأنشطة ترتبط بعمليات القراءة، وتكون مركزاً لفهم النص وتحليله بمستويات متدرجة في الفهم القرائي، ومتعددة بين الأسئلة المقالية والموضوعية، ومتدرجة حسب مقتضيات تحليل النص القرائي، ويكون بعضها عاماً لمختلف المعالجات كاستخراج الأفكار والعلوم والاستنتاجات وبعضها خاصاً بنمط النص القرائي كالحوار والتفسير والسرد والوصف.

- أتوسع: وهو نشاط واحد في الغالب يكون مرتبطاً بالنص بشكل عام؛ بهدف توسيع فهم المقرء لدى الطالب، وفتح آفاق الاطلاع والبحث بما يعزز فهم النص المقرء، ويتضمن ثلاثة جوانب: أولها نصاً شعرياً يتم اختياره ضمن نطاق المحور، وتشابه معالجاته مع معالجات النص القرائي، والفارق هنا يكمن في الأنشطة التي تتعلق بموسيقى الشعر وأجزاء البيت وعاطفة

الشاعر والأسلوب البلاغية بما يتناسب ومستوى الطلبة في الصفين الخامس وال السادس. أما الجانب الثاني فيتضمن محفوظة أو نشيدا، ويتم اختياره انطلاقا من موضوع المحور، وينحصر للحفظ والفهم والاستيعاب والعمليات العقلية العليا. في حين أن الجانب الثالث يتضمن تطبيقاً مهماً لمارسة مهارة القراءة الحرة في النطاق العام للمحور، مع مساعدة المعلم في اختيار المفروع.

ثانياً- كتاب مهاراتي في الكتابة: وينبني كل محور فيه على المهارات الآتية:

١. ثلاثة دروس نحوية: ويعامل المنهج معها من منظور البعد التراكمي للمعرفة؛ بمعنى أن المفاهيم النحوية الجديدة تبني على ما سبق دراسته؛ ولذلك يوجد في أعلى الصفحة من كتاب مهاراتي في الكتابة أيقونة تذكر بها سبقت دراسته من مواضيع ذات صلة بالموضوع الجديد المقرر دراسته، ويتضمن المحور الواحد درسین اثنين يتناولان ظواهر نحوية جديدة ودرساً ثالثاً تطبيقياً، وينبني الدرس النحوی وفق المراحل التالية: أقرأ وألاحظ - أستنتج - أوظف. ومن مرحلة (أقرأ وألاحظ) ينطلق الدرس النحوی من خلال نص قرائي تتجلى فيه الظاهرة النحوية، بما يساعد على تحقيق غرضين: أولهما أن النحو ليس علماً نظرياً مجرداً، بل إنه مرتب بالنص والمعنى، وثانيهما تدريس النحو بالأسلوب الوظيفي. وتتضمن الملاحظة تدريباً على آلية الملاحظة العلمية بحيث يعرف الطالب متى يبدأ الملاحظة ومتى يتنهى منها، وما هي الأبعاد التي يركز عليها في ملاحظته، وكيف يدون استنتاجات ملاحظته، وكل هذا يساعد على استقراء القواعد النحوية بأسلوب سهل ممتع وطريقة وظيفية نافعة. أما المرحلة الثانية فهي (أستنتاج) ويستنتاج الطالب هنا خلاصة القراءة والملاحظة، ويقوم بتدوينها في حيز مكاني مخصص وبأسلوب وظيفي. في حين أن المرحلة الثالثة هي (أوظف) وفيها يوظف الطالب المكتسب النحوی من خلال الأنشطة التفاعلية الوظيفية.
٢. ثلاثة دروس إملائية: وتسير على سياق ال دروس النحوية وبالمنهجية ذاتها مع إضافة عنوان أكتب ما يملأ على، وهنا يملي المعلم على الطلبة فقرة إملائية اختبارية ترکز على المفردة الإملائية، بينما يقتصر الدرس الثاني على تمارين تطبيقية

للمفردة الإملائية، أما الدرس الثالث فيكون خاصاً بالإملاء الاختباري لجميع ما درسه الطالب من مفردات إملائية.

٣. درسان في الخط العربي: يواصل الطالب هنا دراسته بالتدريب على مهارات الكتابة بخط النسخ، ومن ثم في الفصل الثاني يبدأ التدريب على مهارات الكتابة بخط الرقعة، وكل ذلك يتم وفق مصفوفة منهجية لتوزيع الحروف وتدرجها.

٤. أربعة دروس في التعبير الكتابي: ويمثل هذا العنصر خاتمة المطاف، ويفترض أن تظهر فيه مكتسبات الطالب المعرفية من خلال دراسته للمحور كاملاً، سواء في الأنماط النحوية أو الإملائية أو المعجمية، أو القرائية؛ ليبرهن على كفاءته في التعلم من خلال دروس التعبير، وهنا يشترط أن يكون الموضوع التعبيري مرتبطاً بالعنوان العام للمحور، وأن يكون نمط التعبير محاكاً لما درسه الطالب في النص القرائي، فإذا درس حواراً يكتب تعبيراً في نص حواري، وهكذا.

ب) الصنوف ٩-٧: يتكون منهج كل صنف دراسي من كتابين اثنين الكتاب الأول للفصل الدراسي الأول والكتاب الثاني للفصل الدراسي الثاني، ويعانى تحت مسمى لغتي الجميلة، وتنبئي منهجية التأليف في هذه المناهج على أنظمة الوحدات الدراسية، وتتضمن كل وحدة دراسية عدداً من الدروس تتراوح بين ٦-٥ دروس، فيها أساسيات مشتركة بين الوحدات الدراسية فالدرس الأول في جميع الوحدات الدراسية وفي جميع الكتب يكون للقراءة ب نوعها، والدرس الثاني يكون للأنشطة النحوية والصرفية، والدرس الثالث يكون للأنشطة الإملائية، في حين تتراوح بقية الدروس ٤-٦ في كل وحدة بين الخط أو التعبير الشفوي أو الكتابي أو الاستماع أو النصوص الأدبية. وتحظى هذه الكتب بفترة تطبيق طويلة نسبياً؛ مما جعلها مستقرة، إلا أنها ليست جامدة في تكرار طبعاتها، إذ يلاحظ في كل طبعة من طبعاتها الأخذ بالتصحيحات والتعديلات المقترنة من قبل الحقل التربوي، وكذلك الأخذ بتوصيات الدراسات التقويمية لهذه المناهج؛ ولذلك فهي في صيغة جيدة ومحبوبة من حيث المحتوى الدراسي وطريقة اختياره وتنظيمه، كما أنها تتصف بالشمول والتوازن وتراعي لخصائص الطلبة في هذه المرحلة العمرية، ويكاد أن يكون الإخراج الفني لها في أوج ذروته؛ نتيجة لمرورها بدورة تطبيق جيدة في الحقل التربوي.

كما يبدو واضحاً أن النقلة النوعية التي تشهدها العملية التربوية في سلطنة عمان قد أحدثت الكثير من التغيرات على مناهج تعليم اللغة العربية خاصة، إذ جاءت تلك المناهج الدراسية متسقة بالحداثة والمرونة، والتوافق في موضوعاتها مع تطلعات الطلبة في هذه المرحلة وخصائصهم في النمو العقلي والنفساني والاجتماعي والتربوي والإنساني؛ مما يتضح عنه شخصية متكاملة في جميع أبعادها، كما أن هذه المناهج عززت وبصورة واضحة مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين مثل: القدرة على التعلم المستمر، والقدرة على توظيف التكنولوجيا وتسخيرها في عملية التعلم، والقدرة على التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والقدرة على مراعاة الأبعاد الإنسانية عامة من خلال المناهج الدراسية بعيداً عن الانغلاق على محيط جغرافي محدود، وتتضمن هذه النقاط في تلك المناهج من خلال تغطيتها عبر موضوعاتها ومعالجاتها التعليمية المختلفة بصورة إجرائية، ومن أمثلة ذلك ما جاء في كتاب لغتي الجميلة للصف التاسع ف ٢ من مواضيع تخدم هذا المسار، مثل: عالمية الحضارة الإنسانية، ومحبة الأرض. وما جاء في كتاب لغتي الجميلة للصف الثامن ف ٢، مثل: دواوينكم في طعامكم، ورؤيا. وما جاء في كتاب لغتي الجميلة للصف السابع ف ٢، مثل: أحب من الناس العامل، عينيك جوهرة فحافظ عليها، وغيرها الكثير من المواضيع التي تضمنتها المناهج الدراسية في هذه المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

### ٣. الحلقة الثالثة التعليم ما بعد الأساسي ١٠-١٢

تستقبل هذه المرحلة طلبة قد أمضوا تسع سنوات من التعليم والتعلم؛ ولذلك يفترض أنهم قد وصلوا إلى مستويات جيدة من الإدراك التحصيلي والذكاء اللغوي؛ نتيجة لما مروا به من خبرات وتجارب ومعارف متنوعة حسب ما بيته الخطط الدراسية في مناهج الصفوف ١-٩، ومن هنا فإن المتبع لسلسلة مناهج التعلم في الصفوف ١٠-١٢ يجد فيها نقلة نوعية في الخبرات والمهارات والمعارف والقيم، بل وطبيعة تصميم المنهج نفسه بها يتفق وطبيعة هذه المرحلة العمرية؛ فهي تركز في مضمونها على بعدين مهمين: (الفرد ليكون - الفرد ليعمل) وغير خافٍ على التربويين أن هذين البعدين تدرج تحيطهما أبعاد فرعية كثيرة، مثل البعد الاجتماعي، والبعد التعليمي، والبعد الفلسفية، والبعد الإنساني، والبعد العالمي، والبعد الوطني، والبعد الديني، والبعد اللغوي، ...

من ناحية أخرى لقد جاء تطوير هذه المناهج بناء على توصيات المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عمان، الذي عقده وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع منظمة اليونسكو (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ديسمبر). وعند استعراض هذه المناهج فهي كالتالي:

أ) كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر ويكون من جزأين: الأول للفصل الدراسي الأول والثاني للفصل الدراسي الثاني، وبنّي على نظام المحاور، وبهذا فهو أقرب إلى نظام التأليف في الصفين الخامس وال السادس إلى حد ما (المنهج المحوري)، وفي كل فصل دراسي ثلاثة محاور، وفي كل محور ثلاثة وحدات دراسية، وتتضمن كل وحدة أربعة دروس تغطي جميع فروع اللغة العربية ومهاراتها من قراءة جهريّة وصامتة، ونصوص ثقافية وسردية وأدبية، كما تتناول الأنشطة التحويّة والصرفية والإملائية، وتتضمن أيضا دروسا من البلاغة العربية في المعاني والبيان والبداع، والتعبير الشفوي والكتابي، والاستماع، والقراءات الإثرائية، والأنشطة الإثرائية. وينبئون بشكل واضح بالتطور في محتوى المعرفة وعمقها وتطبيقاتها ومهاراتها بما يتناسب مع طبيعة الطلبة في الصف العاشر.

ب) المؤنس في الأدب والنصوص والمطالعة والتعبير: ويُدرس للصفين الحادي عشر والثاني عشر، بواقع أربعة أجزاء، جزآن منه للصف الحادي عشر أحدهما للفصل الدراسي الأول والثاني للفصل الدراسي الثاني، ومثلهما للصف الثاني عشر. وقد بنى كتاب المؤنس وفق أنظمة الأبواب التعليمية، ويتضمن كل باب عددا من المحاور، والدروس فيه ذات صفة وظيفية تكاملية فيما بينها تخدم سياق اللفيف التكامل الوظيفي لأفق اللغة العربية، يتم تناولها بغزارة علمية تتناسب مع طبيعة التعلم في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وهذه صفة مطلوبة في جميع مناهج اللغة العربية عموما لاسيما في مناهج المراحل العليا. وفي هذا السياق أشار عبد عون (٢٠١٥، ص. ٢٧) إلى أن اللغة لكي تؤدي وظيفتها فإنه يجب العناية بتدريس فروعها بصفة ترابطية تكاملية في إطار الوحدة الوظيفية للغة، وأن تدرج في بعدها المعرفي والمهاري مع تقدم الطلبة في العمرين الزمني والعقلي.

ج) المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعرض: ويدرس للصفين الحادي عشر والثاني عشر، بواقع كتابين الأول للصف الحادي عشر والثاني للصف الثاني عشر، وينقسم المحتوى التعليمي في كل كتاب منه إلى قسمين اثنين: القسم الأول خاص بالفصل الدراسي الأول، والقسم الثاني خاص بالفصل الدراسي الثاني. وقد بُني كتاب المفيد وفق أنظمة الأبواب التعليمية، ففي الفصل الأول يشتمل كتاب المفيد على أربعة أبواب: الأولى في النحو والصرف، وتندرج تحته جملة من الدروس ذات البعد المعرفي والتطبيقي المتعمق بما يتناسب وطبيعة هذه المرحلة، والباب الثاني مخصص للبلاغة العربية من بيان ومعانٍ وبدائع، أما الباب الثالث فهو مخصص للعرض، في حين أن الباب الرابع مخصص لنصوص تطبيقية على ما سبقت دراسته في الأبواب الثلاثة السابقة، وهذه من ضمن الالتفاتات الجيدة في تصميم المناهج الدراسية العمانية، إذ يتضمن الكتاب في نهايته باباً يختص بالتطبيق على ما سبقت دراسته من خلال النصوص الأدبية وبأسلوب المنهج الوظيفي التكاملية بين مختلف الفروع في اللغة العربية، ويؤيد هذه التطبيقات في منهجية التأليف والتدريس ما ذكره سعادة، وإبراهيم (٢٠١٤، ص. ٢٧٧) في كتابها المنهج المدرسي المعاصر حين ناقشا ضرورة أن يشتمل المنهج المدرسي محتويات تطبيقية هدفها ترسیخ المعرفة وتعميقها لدى المتعلمين انطلاقاً من الرؤية الوظيفية للنظريات والمفاهيم والحقائق والمهارات التي سبق دراستها ومناقشتها. وهكذا يسير ترتيب المحتوى التعليمي في الفصل الدراسي الثاني، ومثله يسير ترتيب المحتوى التعليمي لكتاب المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعرض للصف الثاني عشر. ومن خلال تبع مناهج الصفين الحادي عشر والثاني عشر يمكن الخروج وبالتالي:

١. تعمقت هذه المناهج في بنية المعرفة وطبيعتها، وبما يتناسب مع طبيعة التعلم في الصفين الحادي عشر والثاني عشر. وقد بُنيت هذه المعرفة بناء على البُعد التراكمي لما درسه الطالب في الصفوف السابقة وفق سلاسل أنظمة المناهج.
٢. مرّ على تطبيق هذه المناهج فترة زمنية تقدر بحوالي عشر سنوات، مما أكسبها ثباتاً جيداً في المحتوى والإخراج الفني.

٣. حظيت هذه المناهج بدورات طباعة متعددة بدأ من الطبعة التجريبية، مرورا بالطبعة الأولى فالثانية فالثالثة، وهذا يعني أنها في كل مرة تحظى بفرصة للتحديث في المحتوى والأنشطة والأساليب، وكذلك من حيث الإخراج الفني.
٤. حظى الكتابان بدليل معلم بُني على أساس من النظرية الوظيفية التكاملية في التعلم، وهذا الدليل يمثل عملية إسناد مهمة للمعلمين والمسيرفين التربويين في تدريس المناهج والإشراف على تدريسها، فهو يتضمن تفاصيل جديدة وجيدة تأخذ باليد نحو الأداء الأمثل، مثل: اقتراحه لطرائق تدريس تفاعلية جديدة وفق نظرية التعلم النشط، ومثل اقتراحه لوسائل تعليمية وأنشطة تعليمية مصنفة على أساس علمية تفعل من دور المعلم في الموقف التدريسي.
٥. حظى الكتابان بوسائل وأنشطة تعليمية مصممة خصيصا لساندة التدريس الفاعل وفق نظرية التعلم النشط الذي يكون فيه الطالب محورا للعملية التعليمية، مثل الأشرطة السمعية والبصرية والعروض التعليمي والوسائل التفاعلية.
٦. تم بناء جميع هذه المناهج وفق المدخل الوظيفي الذي يركز على المنهج الذي تتطله الحياة اليومية للطالب، إذ أن المحتوى يتم اختياره وتنظيمه بما يخدم مستقبل حياة الطالب ويووجه مسيرته في معرك الحياة، وبهذا المنظور فإنه ينظر إلى اللغة على أنها ذات وظيفة اجتماعية، تجعل الاتصال اللغوي فاعلا لتدارس الشؤون الإنسانية داخل المجتمع وخارجها. وهي في الوقت نفسه توظف المدخل التكامل؛ فجميع الدروس في الكتب تتكامل فيما بينها من حيث الوظيفة؛ لتحقيق الغايات المخطط لها. ويتتصف هذا التكامل بأنه تكامل منظم مخطط له في المناهج وليس عشوائيا.

## ج) أدلة التعليم وطرائق التدريس لمناهج اللغة العربية في سلطنة عمان للسابعين

يعتبر دليل المعلم ركناً أساسياً مهماً في منظومة المناهج التعليمية، فهو يتضمن المزيد من التفاصيل والإرشادات والمقررات والرؤى التي يمكن أن تؤدي إلى تدريس المقررات الدراسية بكفاءة عالية، فمثلاً يتضمن الدليل تفصيلاً في الأهداف التربوية والسلوكية، ويوزع بعض المقررات الخاصة بطرق التدريس المتقدمة التي يمكن أن تُتبع، ويساند عملية التعلم باقتراح عدد من الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية، كما أنه يتضمن بعض الإجابات والتوجيهات لبعض التطبيقات التي قد تكون صعبة، وهو في الوقت نفسه يردد بمعلومات إثرائية وقراءات إضافية كلها تصبُّ في خدمة تحقيق الأهداف المخطط لها. وعند تبع أدلة المعلمين للسابعين تابع أدلة المعلمين للسابع

الخروج بالنقاط المشتركة الآتية:

١. توافر أدلة المعلمين لجميع كتب تعليم اللغة العربية للسابع، ولقد بلغ عددها وفق دليل الطبعات للكتب المدرسية وأدلة المعلمين الصادر عن المديرية العامة لتطوير المناهج خمسة عشر دليلاً، خمسة منها للحلقة الأولى، وسبعة في الحلقة الثانية، وثلاثة في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).
٢. حظيت جميع الأدلة بدورات طباعة تحديثية، ولا يصدق عليها أنها جامدة، فهي تترافق في عمليات التحديث والتطوير مع المناهج التي تساندها، ولعل هذا يبرز بصورة أوضح في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (٤-١).
٣. تضمنت جميع هذه الأدلة لاسيما الأحدث منها كدليل الصفين الخامس والسادس معايير التعلم وخرجاته بصورة إجرائية تفصيلية، وهذا يساعد المعلم أثناء تنفيذ المواقف التدريسية على التركيز بصفة مباشرة على معايير التعلم وخرجاته، وتساعده أيضاً على وضع هذه المعايير والخرجات أمام المتعلم؛ ليركز جهده التعليمي عليها بصورة مباشرة، ويقوم مخرجات تعلمه في ضوئها. ويكاد يجمع أغلب المستغلين في تحضير المناهج وتطويرها وتقديمها خاصة المحدثين منهم على أن تحديد معايير التعلم وخرجاته من النقاط المهمة

والأساسية التي ينبغي أن تولى اهتماماً مركزاً بالتوسيع والتحديد لها (الوكيل، والمفتى، ٢٠١٥، ص. ١١١).

٤. تتمثل هذه الأدلة مورداً معرفياً وتطبيقياً غنياً للمعلمين يلجؤون إليها للاستفاضة عن الغامض في المنهج، من خلال الشروحات والتفاصيل التي تُضمن في هذه الأدلة؛ لإزالة الإبهام والغموض، فمثلاً تتضمن كل الأدلة توضيحاً لمنهجية التأليف في الكتب؛ مما يساعد المعلم على توجيه العمل التعليمي في ضوء المنهجية التي بُني عليها الكتاب، وتقترح خطة زمنية تدريسية ينفذ المنهج على أساسها، كما أنها ترشد إلى مراجعة عدد من المصادر الحديثة التي يمكن أن يلجأ إليها المعلم ليستفيد منها بالتعلم الذاتي، ... وبالتالي فهي مورد غني في يد المعلمين.

٥. تعطي جميع هذه الأدلة مقترنات تفصيلية حول طرائق التدريس الأنسب لتدريس مهارات اللغة العربية ولتدريس مختلف الفروع اللغوية، ومن أمثلة ذلك التعلم التعاوني الذي يُركز عليه في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤، والتعلم الذاتي، والتعلم باللعبة، وتمثيل الأدوار، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، والعصف الذهني، وقبعات التفكير الست، والتدريس التبادلي، والتعليم المبرمج، والحقائب التعليمية، وأنموذج عظمة السمكة، وأنموذج فراير، وأنموذج kw1، وغيرها من الطرائق والنهج التدريسية الأخرى المقترنة والمنصوص عليها في أدلة المعلمين جميعها، وبها يتناسب مع المرحلة التعليمية. ويمكن للمتبع أن يستنتج بسهولة أن جميع هذه الطرائق المقترنة تدور في إطار التعلم النشط الذي توصي به البحوث والدراسات، ويركز عليه خبراء المناهج وطرائق التدريس كما أشار إلى ذلك كل من: العدون، وداود (٢٠١٦، ص. ٥٣) في كتابهما استراتيجيات التدريس الحديثة. وبهذا تتضح العلاقة التكاملية بين كتاب الطالب وكتاب المعلم في أنها وجهان لعملة واحدة يتكملان في تحقيق رؤيتها.

وقد أجريت العديد من الدراسات على البيئة التربوية العمانية في تقضي أثر هذه الطرائق والاستراتيجيات، ومنها: دراسة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر web quest في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها

لدى طالبات الصف الحادي عشر (الموعلية، ٢٠١٩). كما أجرت الجابرية (٢٠١٨) دراسة أثر القراءة الحرة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في ولاية صحار. ومن تلك الدراسات دراسة أثر استخدام التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية (الحوسني، ٢٠١٦). كما أجرت السعودية (٢٠١٢) دراسة بعنوان: فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف الحادي عشر، وأثبتت نتائج هذه الدراسات وجود علاقة فاعلة بين الاستراتيجيات التدريسية المفحوصة وبين مستوى، وكل هذه الدراسات مجرد عينة أجريت على مناهج اللغة العربية العمانية في مجال طرائق التدريس. ويتبين من خلال قراءة نتائجها أن مسيرة توظيف طرائق التدريس واستراتيجياته في تعليم اللغة العربية بسلطنة عمان تسير على نحو إيجابي من حيث التوظيف في الحقل التربوي.

#### د) الأنشطة التعليمية في مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان للصفوف ١-١٢

تعتبر التربية الحديثة الأنشطة التعليمية اللغوية من ضمن الممارسات المهمة في عملية تعليم اللغات؛ لأنها تساعد على ترسیخ البنية المعرفية النظرية وتحقيق الأهداف المتوقعة من عملية التعلم بصورة فاعلة، كما أنها تجسد المعرفة تجسيداً يقربها إلى ذهن المتعلم بصورة مشوقة، وتشمل الأنشطة التعليمية الممارسات التطبيقية قبل عملية التعلم وفي أثناءها وبعدها، وهي بطبيعة الحال متنوعة؛ مما يعطي خيارات متعددة أمام الطالب ليختار منها الأنسب والأفضل، وفق قدراته وإمكاناته وميله. وهذه الأنشطة التعليمية اللغوية ليست للترفيه والتسلية فقط، وإنما هي مكونٌ رئيسٌ من مكونات المنهج المدرسي، وهي تنقسم إلى قسمين: صفي وغير صفي. وتنبثق أهميتها من خلال الإقبال الكبير عليها من قبل المعلمين والتعلمين، الأمر الذي يولد خبرات تعليمية ذات صفة جيدة من حيث جودة التعلم بترسيخ مهاراته. وكل ذلك يستند على أن التعلم الجيد يعتمد على ما يفعله الطالب بنفسه، أكثر من اعتماده على ما يفعله المعلم له. ويرى عطية (٢٠١٣، ص. ٧٩) أن الأنشطة التعليمية عنصر مهم من عناصر المنهج، وأنها تتضمن الأنشطة الفكرية والجسدية معاً. ويعني ذلك بالضرورة أن تكون هناك خطة واضحة في سياسات بناء المناهج توضح معايير اختيار تلك الأنشطة، وآليات تنفيذها، و يؤكّد على

ارتباط هذه الأنشطة بأهداف المنهج ومحتواه العلمي؛ لكي تساعد على تكوين خبرات المتعلمين.

وبالرجوع إلى مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان فإنه يمكن استنتاج الملامح التالية لهذه الأنشطة التعليمية اللغوية.

١. تتضمن جميع المناهج الدراسية بلا استثناء أنشطة تعليمية لغوية، يقوم الطالب بها مارستها؛ من أجل ترسير معرفة أو مهارة أو قيمة تضمنها المنهج المدرسي، وتتوزع هذه الأنشطة التعليمية اللغوية على صفحات المنهج المدرسي وفق تسلسل منطقي يخدم المواقف التعليمية. كما أنها تتتنوع بين أنشطة صفية، وأخرى غير صفية.

٢. تتتنوع هذه الأنشطة التعليمية اللغوية في مناهج اللغة العربية، مثل: الرسم والتلوين، والتشكيل والبناء، وتصميم المشاريع وبنائها، وابتكار الحلول لبعض المشكلات المجتمعية، والرحلات التعليمية، والزراعة، وإقامة الندوات والمحاضرات، والأعمال الكتابية، والأعمال البحثية، والتقارير، وهذه جميعها موجهة للتأكد من أن كل طالب يحصل على نصيبه من التعليم الجيد.

٣. آلية إنجاز هذه الأنشطة التعليمية اللغوية الصفية وغير الصفية تتتنوع بين العمل الفردي والثئاني والجماعي، وكل هذا يكسب الطالب خيارات متعددة تعزز فرص التعلم الجيد لديه، وتأخذ بأيدي الموهوبين من الطلبة نحو مزيد من التميز والإبداع، كما أنها تساعد الطلبة ذوي أولويات التطوير على الحصول على فرص تعليمية حقيقة من شأنها الارتقاء بأداءاتهم اللغوية إلى أقصى درجة ممكنة.

٤. تركز رؤية وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان من وراء هذه الأنشطة التعليمية اللغوية الصفية وغير الصفية على العلاقة التكاملية بين الترويح والترفيه في ممارسة العملية التعليمية واكتساب الخبرات والمهارات والكفاءات كشرط لازم ينبغي مراقبة مؤشرات تحقيقه؛ وهذا فإن هذه الأنشطة جاءت لتجمع بين تحقق الأهداف والمحظى التعليمي مقرنا بروح المرح ومتعة التعلم معا.

٥. تركز هذه الأنشطة التعليمية اللغوية الصفيّة وغير الصفيّة على تنمية بعض المعارف والقيم والمهارات لدى المتعلمين، مثل: العمل التعاوني، والعمل الذاتي، وبلورة سلوكيات المتعلمين وفق الأهداف التعليمية، وبناء شخصية المتعلّم على أساس من المهارة والتطبيق، والتنافس الشريف بين الطلبة، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد والبحث العلمي.

٦. تتضمّن أدلة المعلّمين والنشرات التوجيهية لتدريس اللغة العربيّة التي تصدرها المديريّة العامّة لتطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان معايير واضحة لتقييم نتائج التعلم في تلك الأنشطة، وتشترط تقديم التغذية الراجعة لجميع المتعلّمين؛ وصولاً بهم إلى المستويات الأفضل في التعلم Feedback.

٧. توجّد رؤية واضحة لدى المديريّة العامّة لتطوير المناهج لتضمّين تلك الأنشطة التعليمية كعنصر من عناصر المنهج المدرسي في مختلف مناهج اللغة العربيّة للصفوف ١٢-١، وبالتالي فهي عملية منظمة ومحاطة بها ومتسقة.

وفيما يلي أمثلة على الأنشطة التعليمية اللغوية الصفيّة وغير الصفيّة متقدّمة بشكل عشوائي من مناهج تعليم اللغة العربيّة في سلطنة عمان للصفوف ١٢-١، وهي مرتبة حسب المراحل الدراسية:

- نشاط الكلمات المتقطعة ألعُبْ وأفكِر بكتابة كلمات تنتهي ببناء مفتوحة وألوانها للصف الثاني.

- نشاط أَعْبَرْ؛ لتنمية مهارات التحدث والخلق الحسن قصة الشجار مع أصدقائي في القرية للصف الثاني.

- نشاط تصميم مشروع لوحة عائلة (النداء - الأمر - النهي) في الأنماط اللغوية للصف الثالث.

- نشاط تصميم مشروع رسم قريري ووصفها في مهارات التحدث للصف الثالث.

- نشاط كتابة نص سردي متكامل في مهارة التعبير للصف الخامس في الفصل الدراسي الأول.

- نشاط التدريب على الحوار الصنفي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث للصف الخامس.
- نشاط تصميم سفينة عمانية تقليدية وكتابة معلومات وافية عنها؛ لتنمية مهارة التوسيع في المعرفة للصف السادس.
- نشاط التدريب على استخدام المعجم؛ لتنمية مهارات توظيف المعجم للصف العاشر.
- نشاط التدريب على كتابة الإعلانات واللوحات الإرشادية؛ لتنمية مهارات التعبير الكتابي للصف العاشر.
- نشاط كتابة موقف مضحك محاكاة لأسلوب الجاحظ في دقة الوصف والسرد للصف الحادي عشر.
- نشاط تصميم الخارطة المفاهيمية لأسلوب الاستثناء في الأساليب النحوية للصف الثاني عشر.

وبهذا يتضح أن تلك الأنشطة التعليمية تسير وفق رؤية علمية مخطط لها، وبما يتناسب مع رؤى المنهج المدرسي الحديث، إذ يعتبر أن الأنشطة التعليمية عنصراً فاعلاً من عناصر المنهج المخطط لها؛ وهذا فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إنشاء قسم خاص تحت مسمى المصادر والوسائل التعليمية في مركز إنتاج الكتاب المدرسي، ضمن تكوينات المديرية العامة لتطوير المناهج، يهتم بمتابعة جملة من الأمور، واحد منها ما يتعلق بهذا الشأن والتدقيق عليه وتطويره.

## هـ) أساليب التقويم التربوي اللغوي لمناهج اللغة العربية في سلطنة عمان للصفوف ١٢-١

التقويم التربوي: مفاهيمه، ووسائله، وأالياته، وأدواته، ومؤشراته، ومراحله، ومبادئه، ووثائقه المرجعية، ودورات تطويره تعتبر أمراً مهماً في منظومة العملية التربوية، إذ لا قيمة للتطوير والتحديث في جوانب المنهج المدرسي فقط إن لم تواكبها حركة في التطوير والتجدد في مختلف مكونات المنظومة التربوية، والتي منها منظومة

التقويم التربوي التي تخضع لها مناهج تعليم اللغة العربية. وإلى ذلك أشارت الحريري (٢٠١٢، ص. ١١) في كتابها التقويم التربوي إلى أن: «التقويم التربوي يُعد أساس النظام التعليمي، فهو يشكل أرضيته الصلدة، ويدفع به نحو التطوير المستمر، ولا يقتصر على الامتحانات ومراجعة أعمال الطلبة، بل يتناول كل جزئيات العملية التربوية بما تشمل عليه من مناهج وطرق تدريس وإعداد الكوادر، والإدارة المدرسية والمباني والمرافق والوسائل والمعدات والامتحانات وما إلى ذلك. وعملية التقويم التربوي لا تُؤتي ثمارها إلا بالاستمرارية دون توقف عن ملاحقة التطورات والمستجدات في مجال القياس والتقويم».

وتتولى المديرية العامة للتقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان هذه الأدوار جميعها، ومن أبرز مهامها: تطوير نظام تقويم أداء الطلبة لكافة الصنوف الدراسية؛ لتحقيق أعلى مستوى من الجودة في التعليم، وتحليل محتوى الكتب المدرسية؛ لوضع مواصفات الأوراق الامتحانية، وإعداد أسئلة الامتحانات العامة والاختبارات التشخيصية والتحصيلية والوطنية بالتنسيق مع الدوائر المختصة، ووضع معايير تقويم المهارات العملية والتدريب العملي في مناهج التعليم. ولعل المهمة الأبرز للمديرية العامة للتقويم التربوي هي: بناء وتطوير وثائق تقويم تعلم مختلف المواد الدراسية وفق أحدث المستجدات التربوية، والتي منها وثائق تقويم تعلم اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨، ح).

ويتضح من خلال دراسة اختصاصات المديرية العامة للتقويم التربوي أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان توفر عملية التقويم التربوي في المناهج الدراسية اهتماماً كبيراً، إذ تمثل ذلك في تخصيص مديرية عامة للتقويم التربوي بتكويناتها الخمسة: (التنسيق والمتابعة - تقويم التحصيل الدراسي - الاختبارات وإدارة الامتحانات - الشهادات والمؤهلات الدراسية - التنمية المعرفية والدراسات الدولية)، وكل تقسيم من هذه التقسيمات يقوم بمهام وظيفية منصوص عليها في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، كلها تصبُّ في خدمة عملية التقويم التربوي لتقويم تحصيل تعلم الطلبة في مختلف المواد الدراسية للصفوف ١-٢.

وتقابل المديرية العامة للتقويم التربوي دوائر للتقويم التربوي في المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات التعليمية الإحدى عشرة المتشرة في أرجاء سلطنة عمان، حيث توجد في كل محافظة تعليمية مديرية عامة للتربية والتعليم، واحدة من دوائرها دائرة التقويم التربوي. وتتولى هذه الدوائر كامتداد إداري وفني للمديرية العامة للتقويم التربوي في المحافظات التعليمية متابعة أعمال التقويم التربوي لتعلم الطلبة في مختلف الصفوف الدراسية ١٢-١، والتي منها اللغة العربية.

ويعتمد تقويم تعلم الطلبة في مقررات اللغة العربية في الصفوف ١٢-١ على وثائق اختصاصية حديثة ثلاث أعدتها المديرية العامة للتقويم التربوي، الأولى وثيقة تقويم تعلم التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ٤-١ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ خ)، والثانية وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للحلقة الثانية ٥-١٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ د)، والثالثة وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفين ١١-١٢ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ذ)، وفيها يلي قراءة تحليلية لهذه الوثائق الثلاث، تتضمن خلاها أساليب التقويم اللغوي لمقررات اللغة العربية.

أصدرت هذه الوثائق الثلاث المديرية العامة للتقويم التربوي في سبتمبر ٢٠١٨ وهي نسخ مطورة عن إصدارات سابقة، وتتكون كل وثيقة منها من ثلاثة فصول: الأول يتضمن إطاراً نظرياً تقويمياً عاماً، تمثل في مقدمة حول أهمية التقويم التربوي، وجدوى تفعيل الأساليب الحديثة منه في عمليات التقويم التربوي لمناهج اللغة العربية، فيما يتوافق مع طبيعة الطلبة في كل حلقة تعليمية، ثم تضمن تعريفات إجرائية للمصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالتقويم، مثل: التقويم المستمر، والتقويم التكيني، والتقويم الختامي، والمؤشرات، والأسئلة القصيرة، والاختبارات القصيرة، والملاحظة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والخطط العلاجية، والخطط الإثرائية، وملف أعمال الطالب، والفحص والتدقيق، وتقارير الأداء الوصفية والرقمية. ثم تقدم كل وثيقة اثنى عشر مبدأً عاماً ينبغي مراعاتها أثناء تنفيذ عمليات التقويم في هذه المرحلة، ومنها: ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر، والعمل على تطوير تعلم مسار الطلبة بناء على ما تم اكتشافه من جوانب القوة وأولويات التطوير، وربط عمليات التقويم بمعايير التعلم ومحاجاته، وإتاحة الفرصة أمام المتعلمين؛ ليوظفوا أدوات متنوعة في عملية التقويم كما

وضحتها كل وثيقة. وتوضح كل وثيقة حسب المراحل والخطوات التي ينبغي أن يمر بها التقويم المستمر، ابتداء من عملية التخطيط للتقويم التي تتضمن فتراته وأدواته ومارساته وتقاريره، وخططه الإثرائية والعلاجية، مروراً بعملية التنفيذ له التي تتضمن تنفيذ ما خطط له في المراحل السابقة، وانتهاء بمرحلة التقويم الشامل لتنفيذ عملية التقويم. أما الفصل الثاني من كل وثيقة فيتضمن توضيحاً لأدوات التقويم ومواصفاته وضوابط تطبيقه، ومستويات تقويم تعلم الطلبة في كل حلقة تعليمية، وآليات تقويم فروع اللغة العربية في كل حلقة تعليمية بالتفصيل والتوضيح، ثم تعطي نماذج لاستمارات التقويم لكل فرع من فروع اللغة العربية، بما يتناسب وطبيعة تعلم الطلبة في كل حلقة تعليمية، وتقدم هذه الوثائق في فصلها الثاني مواصفات إجرائية دقيقة للورقة الامتحانية لكل حلقة تعليمية. في حين أن الفصل الثالث يتضمن الملاحق المرفقة بهذه الوثائق، مثل: نماذج لأسئلة قصيرة في مادة اللغة العربية في الحلقة الأولى، وفي الحلقتين الثانية والثالثة تتضمن ملاحق خاصة بتقويم المطالعة الإثرائية، وبطاقتي تقويم التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي، وبطاقة تقويم الحوار الشفوي، ونماذج لخطط علاجية وأخرى إثرائية مقترحة، وملحوظات عامة ينبغي توافرها في الورقة الامتحانية وأنموذج إجابتها، وإضاءات حول مراعاة مستويات التعلم العليا في بناء الاختبارات. ويمكن الاستشهاد على ما تمت مناقشته في تقويم تعلم اللغة العربية بثلاث أدوات، تتمثل كل أداة أنموذجاً من بين نماذج مختلفة في كل حلقة تعليمية، وهي جميعها مقتبسة حرفيًا من وثائق تقويم تعلم الطلبة التي أصدرتها المديرية العامة للتقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

جدول (٢) استهارة رصد الدرجات والمتابعة اليومية لطلبة مادة اللغة العربية للصفين ٣-٤

السنة	المجموع	الكتابة ٣٥					القراءة ٣٣					الاستماع ١٦					المهارات	اسم الطالب	م		
السنة	المجموع	الاختبار القصير ٢	الاختبار القصير ١	الأسئلة القصيرة	الأنماط المفروضة	الطبع	الإملاء	المحظوظ	إظهار المحفوظ وفهمه	الاختبار القصير ٢	الاختبار القصير ١	فهم التردد	الإيقاعية	الجهود	التعديل	التعديل بطاقة	الاختبار القصير ٢	فهم المسموع وتقنه	المهارات والأدوات	الدرجة	ن
١٠	٢٠	>	>	٣٥	٥٥	٣٥	٥٥	>	٣٥	>	٣٥	٥٥	٣٥	٥٥	٣٥	٥٥	٣٥	٥٥	٣٥	٥٥	١
																				٢	محمد

يبين الجدول (٢) استهارة رصد الدرجات والمتابعة اليومية لطلبة مادة اللغة العربية للصفين ٣-٤، وتوجد ملحقات تفصيلية خاصة توضح كيفية التعامل في القياس وآلياته لكل مهارة من مهارات اللغة العربية المضمنة في هذه الاستهارة. كما يتضح من خلال الاستهارة أن عملية التقويم شاملة لجميع المهارات التي تضمنها المنهج المدرسي، وأنها تستخدم أدوات متنوعة، وفي دورات متتابعة، وتتيح أمام الطالب أكثر من خيار.

جدول (٣) استهارة متابعة ورصد الدرجات اليومية لأداء الطالب في الصفوف ٥-٩

الاسم	الأسئلة قصيرة	الجهود	القراءة	الكتابية	المجموع	الاختبارات القصيرة
م	الأسئلة قصيرة	الجهود	القراءة	الكتابية	المجموع	الاختبارات
١	٥	٥	٥	٥	١٠	١٠

يبين الجدول (٣) استهارة متابعة ورصد الدرجات اليومية لأداء الطالب في الصنوف ٩-٥، إذ يتضح أن ٦٠٪ من الدرجات تذهب في أعمال التقويم المستمر، وهذه نسبة جيدة جداً من حيث إتاحة فرص متنوعة أمام الطلبة لتقويم تعلمهم، وأن ٤٠٪ تخصص لاختبارات نهاية الفصل الدراسي، وهذا يوضح أن هناك تنوعاً في أدوات التقويم ومستوياته ومارساته، وتوجد ملحقات خاصة تضمنتها وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفوف ١٠-٥ توضح كيفية التعامل في القياس والآلياته لكل فرع من فروع اللغة العربية، كما توجد ملحقات خاصة أخرى توضح مواصفات الورقة الامتحانية بصفة إجرائية.

جدول (٤) استهارة متابعة ورصد الدرجات اليومية لأداء الطالب في الصف ١١

المجموع	التعبير الكتابي	التعبير الشفوي	الاختبارات القصيرة	الاسم	م
				محمد	١

يبين الجدول (٤) استهارة متابعة ورصد الدرجات اليومية لأداء الطالب في الصف ١١، إذ يتضح أن ٤٠٪ من الدرجات تذهب في أعمال التقويم المستمر، وأن ٦٠٪ تخصص لاختبارات نهاية الفصل الدراسي، وهذا يوضح أن هناك تنوعاً في أدوات التقويم ومستوياته ومارساته، وتوجد ملحقات خاصة تضمنتها وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفين ١١-١٢ توضح كيفية التعامل في القياس والآلياته لكل فرع من فروع اللغة، كما توجد ملحقات خاصة أخرى توضح مواصفات الورقة الامتحانية بصفة علمية إجرائية. ويمكن استنتاج الخصائص التالية لعملية التقويم التربوي لتقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفوف ١٢-١

١. أن جميع الوثائق الخاصة بعملية التقويم التربوي لتعلم الطلبة في مادة اللغة العربية قد حظيت بدورات تراكمية من التطوير والتحديث، حتى استقرت في صورتها النهائية الصادرة عن المديرية العامة للتقويم التربوي في سبتمبر ٢٠١٨، وهي تغطي مختلف عناصر العملية التقويمية من جميع النواحي، وأنها راعت المستجدات في مجال القياس والتقويم.

٢. أن عملية التقويم التربوي لتعلم الطلبة في مادة اللغة العربية تعتمد على دورات وأدوات ووسائل ومستويات وخطط علاجية وإثرائية؛ لرعاة الفروق الفردية بين الطلبة، كما تراعي طبيعة المتعلم وخصائصه في كل حلقة تعليمية، من خلال وجود أدوات قياس وتقويم تتناسب مع طبيعة كل مرحلة، وتعمل على تحقيق مبدأ التعلم للإتقان.

٣. أن العملية التقويمية يجب أن يكون مخططا لها حسب اشتراطات الوثائق التقويمية الخاصة بذلك، وأنها تعتمد في جانب منها على المؤشرات المقيسة في السنوات السابقة، ومعنى ذلك أنها تقوم على أساس وضوابط علمية.

٤. أن عملية التقويم التربوي لتعلم اللغة العربية في الصفوف ١٢-١ تتصف بأنها عملية واقعية وشاملة ومتوازنة وموضوعية ومستمرة، وهذه من أبرز الخصائص التي يشترط توافرها في عمليات القياس والتقويم التربوي.

٥. ضرورة بناء خطط علاجية بمواصفات حدتها الوثائق؛ لرعاة الحالات التي لم تبلغ مستوى المؤشرات المحددة، وضرورة بناء خطط إثرائية للطلبة الذين بلغوا مستوى المؤشرات المحددة؛ إثراءً لتعلّمهم، ويشترط تفعيلها والعمل بمرئياتها.

٦. تتصف عملية القياس والتقويم في مناهج تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان حسب ما هو واضح في وثائق تقويم تعلم مادة اللغة العربية أنها لا تقف عند حدود القياس أو التقييم بل تتعدي ذلك إلى عملية التقويم والإصلاح، من خلال توظيف الخطط العلاجية والإثرائية، والتخاذل القرارات والتدابير المترتبة على التقارير الوصفية وال الرقمية.

#### ٤- معلم اللغة العربية: إعداده وبرامج تدريبه

يعتبر معلم اللغة العربية عنصرا آخر مهما في منظومة برامج تعليم اللغة العربية وتعلمها، وكلما أحسن إعداده وتدريبه وفق المداخل التربوية الحديثة كان ذلك أدعى للنجاح في تحقيق مهامه الوظيفية المنوطة به. كما يُشترط في معلم اللغة العربية أن يكون مت可能存在 من أدوات عمله، ويتمثل ذلك في إتقانه للجانبين الأكاديمي والتربوي في

تخصصه، فهما وجهان لعملة واحدة تكتمل صورتها في الحقل التروي. وقد أشار زاير وعايز (٢٠١٤) إلى أن معلم اللغة العربية تقع على عاتقه مسؤولية أكبر من مجرد تعليم حدود اللغة ومهاراتها وفنونها، فهو البوابة لبقية العلوم، وهذا يقتضي الإعداد الجيد له وفق سياسات تعليمية رصينة.

ولأجل هذا حرصت وزارة التربية والتعليم وانطلاقاً من توصيات مجلس التعليم في سلطنة عمان على بناء إطار وطني لمهنة التعليم، جاء تحت مسمى (الإطار الوطني العماني لمهنة التعليم)؛ ليكون وثيقة معتمدة ومرجعية مهمة لمهنة التعليم في السلطنة، ترسم سياسة إعداد المعلم العماني، وتعزز آليات تأهيله وتدريبه وطرق اختياره.

ووفقاً لمضمون هذا الإطار فإن معلم اللغة العربية يحظى بفرض جيدة لإعداده وتأهيله من حيث: المخرجات المرغوب في أن يمتلكها معلم اللغة العربية، والقدرات والكفاءات والمهارات التي ينبغي أن يتدرّب عليها ويتقّنها، ورسم مسار المؤشرات الدالة على تحقّقها، وتحديد شروط ومواصفات المؤسسات التي تشغّل على تأهيله وإعداده. وتقتدّ فترة إعداد معلم اللغة العربية وتأهيله في سلطنة عمان لخمس سنوات، وتتوافق مداخل إعداد معلم اللغة العربية مع المداخل التربوية العالمية في القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أكّدته ندوة التعليم في سلطنة عمان الطريق إلى المستقبل (مجلس التعليم، ٢٠١٤). وتنهض الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي بمتابعة ذلك بصورة مستمرة في جميع مؤسسات إعداد المعلمين في سلطنة عمان. وتتولى جامعة السلطان قابوس وكلية التربية في الرستاق وهما جهتان حكوميتان، بالإضافة إلى خمس جامعات أخرى خاصة في سلطنة عمان مهمة إعداد المعلم وتأهيله. وتسير البرامج التعليمية التي يُعد معلم اللغة العربية العماني على أساسها في مسارين متوازيين: المسار الأكاديمي والمسار التربوي، ففي المسار الأكاديمي يدرس الطالب وفق خطة أكاديمية معتمدة ما يتعلّق بالجوانب اللغوية المختلفة من نحو وصرف وأدب ونصوص ومطالعة وعروض ومعاجم وبلاغة وفقه اللغة والأدب المقارن والنقد الأدبي وغيرها من المتطلبات الأكاديمية الالزامية للاقناع هذا المسار، في حين يدرس في المسار التربوي ما يُعّينه على التدريس الأمثل للمسار الأكاديمي، وعادة ما يدرس الطالب هنا مواد تربوية مختلفة، مثل: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسيها، والقياس والتقويم التربوي، وعلم

النفس التربوي، ومهارات التدريس، وتكوين جيا التعليم، والإدارة الصفية، وأصول التربية، والفكر التربوي، ومناهج البحث والمعالجات الإحصائية، وتأخذ الجوانب التطبيقية حيزاً كبيراً في هذا المسار، ويتمثل ذلك في التدريس المصغر في اللغة العربية بواقع أربع ساعات تدريسية في الأسبوع، وال التربية العملية الميدانية في اللغة العربية التي يتفرغ فيها الطالب المعلم للدואم بصورة رسمية في المدارس التي يقع عليها الاختيار لتنفيذ التربية العملية الميدانية، ففي هذه الفترة تتاح للطالب المعلم فرص مشاهدات عملية مع معلمين ذوي كفاءة جيدة، ويُسمح له بمناقشتهم في بعض جوانب العملية التعليمية؛ كي يزداد نضجاً في مجال الممارسات التدريسية، ومن ثم تتاح له الفرصة لتنفيذ حصص تدريسية متكاملة تحت إشراف تربوي مباشر من قبل مؤسسات الإعداد، وبالتعاون مع إدارات المدارس التي يقع عليها الاختيار لتنفيذ التدريب العملي الميداني، وبالتعاون مع معلمي اللغة العربية الأوائل وبقية معلمي اللغة العربية في تلك المدارس، وتتوفر هذه التطبيقات فرصاً جيدة لصقل مهارات الطالب المعلم وتعزيزها ليكون بعدها مؤهلاً لخوض تجربة تدريس اللغة العربية في الحقل التربوي. وأجل ذلك كله فإن معلم اللغة العربية في سلطنة عمان يحظى بفرص تعليمية وتدريبية جيدة تساعده على امتلاك الكفايات الأساسية لمهنة التدريس، وينعكس ذلك بشكل مباشر على أدائه العملي في الحقل التربوي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥). ومن قبل ذلك دعت ندوة تعليم اللغة العربية وتعلمتها في ضوء المستجدات التربوية التي عقدت في جامعة السلطان قابوس بمسقط إلى بذل مزيد من الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية وتهيئتهم بصورة علمية فاعلة، والإفادة من نتائج مختلف الأبحاث والدراسات التي أجريت على نظريات التعلم والسلوك التدريسي، وما يقدمه التربويون من نماذج مبتكرة تعزز مكانة معلم اللغة العربية وتسمو به (جامعة السلطان قابوس، ٢٠١٤). ومن أجل توظيف هؤلاء المعلمين بعد انتهاء فترة دراستهم في مؤسسات الإعداد تطبق وزارة التربية والتعليم اختبارات ومعايير عالية الدقة، تختار في ضوء نتائجها المعلمين الذين تمكنوا من تحقيق المعايير المطلوبة، وهذا النمط من السلوك الإداري أذكي روح المنافسة الشريفة والإثبات العلمي؛ لكي يحظى معلم اللغة العربية بهذه الصفة الوظيفية التي سترى له.

أما فيما يتعلق بتدريب معلم اللغة العربية في سلطنة عمان وهو على رأس الخدمة فيتوى المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الذي دشن خدماته في العام ٢٠١٤ هذه المهمة، فهو يهدف إلى تطوير المعايير الأكademية والجودة المنهجية المستخدمة في العملية التدريسية، وتدريب نخبة من المعلمين يتمتعون بالدافعية والالتزام لإحداث التغيير المطلوب في العملية التربوية، وبناء مجتمعات تعلم نشطة وحيوية تتصف بالمهنية في جميع المدارس، ويسعى المركز من خلال برامجه إلى تدريب معلمين وتربويين يعززون بانتمائهم لمهنة التدريس، ويتصفون بالمهارات العالية والثقة بالنفس، وتعزيز مكانة المعلم في المجتمع، وأهمية الدور الذي يسهم به في تقدم المجتمع ورقيه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

وبالإضافة إلى المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الذي ينفذ دورات مهنية متخصصة طويلة الأمد، والذي يعد نقلة نوعية جيدة في م蕊يات الإنماء المهني وفق العناصر الفاعلة في تنمية الموارد البشرية، ينفذ مركز التدريب الرئيس في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية دورات أخرى قصيرة ومتوسطة في المجالين الأكاديمي والمهني، تهدف إلى تدريب المعلمين وهم على رأس عملهم، والارتقاء بمهاراتهم، ويقابل هذا المركز الرئيس في وزارة التربية والتعليم للتدريب مراكز تخصصية أخرى في المحافظات التعليمية، وعددتها أحد عشر مركزاً جميعها تعمل وفق خطة مرسومة من أجل تدريب المعلمين وتأهيلهم، والجيد في هذا المسار أن هناك دائرة مختصة تتولى تقييم العائد التدريسي لدى جميع المعلمين الذين خضعوا لبرامج ودورات تدريبية. ويستفيد معلم اللغة العربية في سلطنة عمان من خدمات المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، ومن خدمات مركز التدريب الرئيس ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية، وكذلك من خدمات دائرة تقييم العائد التدريسي. وتوجد بعض الوثائق المنظمة لسير عمل هذه الجهات التدريبية والتأهيلية؛ منها للتدخل في المهام الوظيفية، ومنها على سبيل المثال دليل الإنماء المهني والدراسات التأهيلية الذي أصدرته المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم، فهو يلقي الضوء على مهام مركز التدريب الرئيس في وزارة التربية والتعليم ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

كما تمثل المدرسة نفسها بيت خبرة في تناقل المعرفة وصقل المهارة بين معلمي اللغة العربية، إذ أنهم دائم التحاور والتشاور فيما يتعلق بالقضايا الأكاديمية والتربوية المتعلقة بمحال عملهم، وتحصص إدارات المدارس أياما للإنماء المهني تقام في محيط المدرسة من شأنها أن تردد المعلمين عامه ومعلمي اللغة العربية خاصة بمزيد من الأفكار والخبرات والتجارب والكفاءات والمهارات التي تدفع بالأداء التدريسي لعلم اللغة العربية نحو الجودة والإتقان.

ونتيجة لذلك كله فقد جاءت الدراسات التربوية التي أجريت على الحقل التربوي العماني، والتي تبحث في الكفايات الأكاديمية والمهنية لعلمي اللغة العربية دالة على أن معلم اللغة العربية العماني يمتلك تلك الكفايات بدرجة جيدة، وهذا مؤشرا على حسن الإعداد والتدريب والتأهيل (المنوري، ٢٠١٨).

## ٥- مبادرات تربوية تهدف إلى تحسين تعليم اللغة العربية.

توجد العديد من المبادرات التربوية المطبقة في الحقل التربوي العماني، والتي تهدف إلى تحسين مستوى تعليم اللغة العربية وتعلمها، وسيتم الاكتفاء باثنين منها؛ وذلك لاتصافهما بالديمومة والاستمرارية، ولأن لها نتائج ملموسة في تحسين مسار تعليم اللغة العربية، وهي كما يلي:

١. برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحي: ويمكن إيجاز تفاصيله استنادا على ما جاء في وثيقة برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحي، الصادرة عن المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤) بما يلي:

تم شراء حقوق الملكية الفكرية للبرنامج من الجهة المالكة له، ثم بدأ تطبيقه بعد التدريب عليه في العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ على أربع مدارس، وأخذ في التوسيع التدريجي ليشمل تطبيقه جميع مدارس الحلقة الأولى ٤-١، وفي جميع التخصصات باستثناء اللغة الإنجليزية، ولجميع المستويات التدريسية والإدارية والفنية في المدارس المطبقة للبرنامج، كما يمتد المشروع ليشمل تطبيقه جميع الكادر الإداري والفنى في المديريات العامة بديوان عام الوزارة والمحافظات

التعليمية، وما يزال البرنامج معمولاً به، ويحظى باهتمام جيد وعناية مناسبة من قبل المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم، وهي الجهة المشرفة عليه.

يقوم هذا البرنامج على تفعيل نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، المبنية على تطبيق عملي لقواعد اللغة العربية وخصائصها التعبيرية في المجالات الاجتماعية اليومية والأدبية والعلمية من خلال إعطاء مجموعة من المحاور بأسلوب يصل إلى إنتاج اللغة العربية الفصيحة بصورة تلقائية. وتمثل أبرز أهدافه في: تأهيل معلمي المواد الدراسية ومعلماتها ومسرفيها ومسرافاتها جميعهم عدا اللغة الإنجليزية؛ ليصبحوا قادرين على التحدث باللغة العربية الفصحي مع تحريك أواخر الكلمات، واستخدامها لغة تواصل وتعليم داخل الصف وخارجها. واكتساب اللغة العربية لجميع الطلبة بجعلها لغة تواصل بينهم وبين المعلم، اعتماداً على قدرتهم الفطرية على كشف قواعد اللغة العربية ودلالات مفرداتها كشفاً ذاتياً ليصبحوا قادرين على التحدث بها بطلاقه مع المحافظة على الحركات الإعرابية. وتدريب الكادر الإداري لوزارة التربية والتعليم على التحدث باللغة العربية الفصحي من أجل إنجاز الأعمال المطلوبة منه بصورة صحيحة. وتنمية الجانب الوظيفي للغة لدى المشاركين.

ويوجد لهذا البرنامج جهاز تنفيذي خاصٌ به يتولى أمور التخطيط له، والتدريب عليه ومتابعة أثر التدريب، وتقسيم العائد التدريسي من البرنامج ككل، وتحديث الوثائق والأدوات والآليات المتعلقة ببرؤية البرنامج ومساره المستقبلي، ويكون هذا الفريق من (٣٤) مدرباً حاصلاً على رخص رسمية معتمدة في هذا البرنامج، (٥) منهم يديرون البرنامج على المستوى المركزي بديوان عام وزارة التربية والتعليم، (٢٩) مدرباً متوزعين على المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات التعليمية، والبالغ عددها إحدى عشرة محافظة.

وتشير التقارير الرسمية لنتائج تطبيق البرنامج والمعلنة في الصحفة المحلية إلى أنه حق نتائج إيجابية على مستوى ممارسة اللغة العربية بالفطرة والممارسة، وتطوير مهارات التحدث باللغة العربية الفصحي انطلاقاً من الطالب نفسه،

ومروراً بالمعلم، ثم ببقية الأجهزة الإدارية والفنية المشاركة في المشروع المكونة لمنظومة التربية والتعليم. ولقد حقق هذا البرنامج عدة إنجازات، منها أنه تم إعداد وتهيئة (٣٤) مدررياً معتمدًا في مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى على مستوى السلطنة، وجميعهم يستغلون على هذا المشروع بكفاءة جيدة. كما أن المشروع فاز بجائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج كأفضل مشروع تربوي في مجال التجارب الميدانية عام ٢٠١٢، كما تمت الإشادة بسلطنة عمان كبيت خبرة، وأول دولة عربية تبني هذا المشروع في عام ٢٠٠٥ م في حفل جائزة محمد بن راشد آل مكتوم، كما حقق طلبة سلطنة عمان الفوز عدة مرات في مسابقة التحدث باللغة العربية الفصحى على مستوى الوطن العربي، وواحداً من الأسباب التي تقف خلف هذه الإنجازات تطبيق هذا المشروع (الرؤية، ٢٠١٨).

٢. برنامج أقرأ وأفكّر: برنامج تبنته وزارة التربية والتعليم بهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ومعالجة التأخر القرائي، ومعالجة الصعوبات القرائية (الديسلكسييا)، بدأت التجربة الأولى لهذا البرنامج في العام الدراسي ٢٠٠٧، وهو يستهدف طلبة الحلقة الأولى للصفوف ١-٤، كما يستهدف أيضاً طلبة الصف الخامس من الحلقة الثانية، ويعتمد على توفير أنشطة تحفيزية حسية حركية للطلبة أثناء الحصص الدراسية تسهم في توفير بيئة تعليمية جاذبة، ولقد تم تصميم البرنامج ليستوعب جميع فئات صعوبات القراءة. وبالإضافة إلى كراسة الطالب التفصيلية التي يتعلم مسارات البرنامج من خلالها، الحق بهذا الكتاب دليلاً للمعلم يسترشد به في مراحل تطبيق هذا البرنامج. ومع إثبات البرنامج نجاحه من خلال المؤشرات المرصودة أخذ مجال التطبيق يتسع تدريجياً على شريحة أكبر من المدارس.

يتكون البرنامج من خمس مراحل متدرجة حسب عمق القدرة القرائية لدى الطالب: (التهيئة للقراءة - الوعي الفونيقي - القراءة الأدائية - القراءة الاستيعابية ॥ القراءة المستقلة)، وقد تم بناء البرنامج وفقاً لفلسفة اللغويات الذهنية التي تعتمد على توجيه عمليات التفكير اللغوي في الدماغ عند بناء

الأنشطة، وبعض نظريات تعليم التفكير، وبعض نظريات صعوبات التعلم. ويتضمن أنشطة صممت بطريقة ذكية مشوقة تُدرس للطلبة الذين يعانون من صعوبات في عمليات الاستيعاب القرائي بمختلف درجاته، وهو أحد الحلول العلمية العملية المقترحة لمشكلة القراءة للنص العربي، ويركز البرنامج على الفرق بين القراءة والتأهيل في القراءة، والفرق بين المهارات الأساسية للقراءة والأدوات المساعدة لها، وكيفية تهيئة المخ والأعصاب والجسد لاكتساب مهارات القراءة، والتدريب على عدم محدودية مهارات القراءة بل هي ممتدة إلى الأفق البعيد، ودمج التفكير مع مهارات القراءة، وكل ذلك يتم بطريقة تدريسية شائقة ومحببة تجذب انتباه الطلبة بدرجة كبيرة وتأثير إيجاباً في نتائج التعلم (البطاشي، ٢٠١٤).

وتشير التقارير الصادرة عن جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم والمعلنة في الصحفة المحلية إلى أن البرنامج حقق نجاحات جيدة على مستوى تنمية مهارات الفهم القرائي، ومعالجة الصعوبات القرائية في ٢٤ قدرة لغوية وذهنية متعلقة بمهارات القراءة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ز).

## الخاتمة

إن تجربة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان على مستوى وزارة التربية والتعليم تعتبر تجربة جيدة وتستحق الإشادة بها، إذ أنها انتقلت في غضون أقل من خمسة عقود من التعليم تحت ظل الشجر إلى التعليم الذي يُشاهداليوم في أرجاء سلطنة عمان بصفاته وخصائصه وميزاته التي شهدت لها العديد من التقارير، مثل: التقرير الوطني للتعليم للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ ب) والتقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان (مجلس التعليم، ٢٠١٨). وتتوافق هذه التجربة على كثير من الاشتراطات والضوابط والأسس والمبادئ العلمية والعملية التي ينبغي أن تشتمل عليها التجارب الناجحة، وقد تمت مناقشة بعض أدلة ذلك في سياق المراجعة الأدبية لهذه التجربة، إذ اتضح من خلال الاستعراض والتحليل في هذه الدراسة أن هذه التجربة قد حظيت بمنطلقات فلسفية واضحة ورؤية علمية ناضجة شكلت الانطلاقـة الأولى التي قادت رسم خيوط

النجاح لهذه التجربة، كما أنها قد توافر لها خبرات متطورة في إعداد المناهج الدراسية وتطويرها وتقويمها انطلاقاً من السياسة التكاملية بين المعايير والمؤشرات، وهي في الوقت نفسه يدعم تطبيقها معلمٌ يتمتع بكتفاهة جيدة، وهذا مكنته من تنفيذ هذه المناهج بمستوى راقي من الإجاده والتميز، كما أن هذه التجربة قد تهيئت لها ظروفٌ وأسبابٌ أخرى ساعدتها على أن تكون في مراتب التميز والإجاده، مثل: البنية التحتية الجيدة في بناء المدارس وتصميمها، وما تستلزمها من خدمات حديثة مساندة لتفعيل نظريات التعلم النشط، مثل: المراكز والمعامل والمصادر، ومن ناحية أخرى فإن الهيئة الإدارية والإشرافية الفنية في هذه المدارس تحرص على أن تكون كل جهودها في صميم الإجاده والتميز، جنباً إلى جنب مع جهود الهيئة التدريسية للنهوض بمستوى تعليم اللغة العربية إلى مصافٌ عالية، كما أن الأنظمة والتشريعات التي تسير العمل التربوي واضحة ومحددة وموثقة في وثائق رسمية حسب طبيعة الاختصاصات، وهي الأخرى تساعد وبدرجة كبيرة على السير في طريق الإجاده والتميز، وعند متابعة نتائج البحوث والدراسات الوصفية أو التجريبية التي أجريت على هذه التجربة، أو حتى التقارير الرسمية المحلية أو العالمية فإن النتائج تثبت صحة فرضية أن تجربة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان تجربة تستحق الوقوف أمامها؛ للتأمل والإفاده من معطياتها.

## المراجع والمصادر

- ١- البطاشي، خليل ياسر. (٢٠١٤). برنامج أقرأ وأفكّر كراسة الطالب. ط٢. مسقط: مكتبة دار المنهل.
- ٢- جامعة السلطان قابوس. (٢٠١٤، مارس). توصيات ندوة تعليم اللغة العربية وتعلّمها في ضوء المستجدات التّربويّة خلال الفترة ٣-٢ مارس ٢٠١٤. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ٣- جريدة الرؤية العُمانية. (٢٠١٨). برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى. مسترجع من <https://www.alroya.om/post/207810>
- ٤- الحريري، رافدة. (٢٠١٢). التقويم التربوي. عُمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ٥- الحوسيني، ناجية راشد. (٢٠١٦). أثر استخدام التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صحار، سلطنة عمان.
- ٦- زاير، سعد علي؛ وعازيز، إيمان إسماعيل. (٢٠١٤). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. عُمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٧- سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبدالله محمد. (٢٠١٤). المنهج المدرسي المعاصر. ط٧. عُمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- ٨- السعدي، منى درويش. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ٩- سلامة، عادل أبو العز. (٢٠١٥). تحطيط المناهج المعاصرة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ١٠- عبد عون، فاضل ناهي. (٢٠١٥). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها. ط٢. عُمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- ١١- العدوان، زيد سليمان؛ وداود، أحمد عيسى. (٢٠١٦). استراتيجيات التدريس الحديثة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- ١٢- عطية، محسن علي. (٢٠١٣). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ١٣- الغول، منصور حسن. (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها. عمان: دار الكتاب الثقافي.
- ١٤- مجلس التعليم. (٢٠١٤، أكتوبر). ندوة التعليم في سلطنة عمان. مسترجع من <https://www.educouncil.gov.om>
- ١٥- مجلس التعليم. (٢٠١٧). فلسفة التعليم في سلطنة عمان. مسقط.
- ١٦- مجلس التعليم. (٢٠١٨). الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٤٠. ٢٠٢٠. مسقط.
- ١٧- مجلس التعليم. (٢٠١٨ ب). التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان. مسقط.
- ١٨- مرععي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود. (٢٠١٦). المناهج التربوية الحديثة. ط١٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ١٩- الجابري، مريم محمد. (٢٠١٨). أثر القراءة الحرة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في ولاية صحار. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صحار، سلطنة عمان.
- ٢٠- المعمرى، سيف ناصر. (٢٠١١). التحولات التربوية في سلطنة عمان في العقد الأول من القرن الحادى والعشرين. مسقط: مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.
- ٢١- المعولي، وهيبة حمد. (٢٠١٩). دراسة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر web quest في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادى عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

- ٢٢- المنوري، زكية عبدالله. (٢٠١٨). مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمات اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صحار، سلطنة عمان.
- ٢٣- الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية لأبنائها المداخل والطرائق والفنين والاستراتيجيات المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٤- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). توصيات المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عمان. سلطنة عمان.
- ٢٥- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤). أ). وثيقة برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى. سلطنة عمان.
- ٢٦- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤ ب). التقرير الوطني للتعليم للجميع في سلطنة عمان. سلطنة عمان.
- ٢٧- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). مدى امتلاك معلم اللغة العربية في سلطنة عمان للكفايات الأساسية. سلطنة عمان.
- ٢٨- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٦ أ). المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير للصف الحادي عشر. سلطنة عمان.
- ٢٩- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٦ ب). المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير للصف الثاني عشر. سلطنة عمان.
- ٣٠- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٧). التقرير السنوي للإنماء المهني للعام ٢٠١٧. سلطنة عمان.
- ٣١- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ أ). دليل الطبعات للكتب المدرسية وأدلة المعلمين. سلطنة عمان.
- ٣٢- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ب). لغتي الجميلة للصف السادس مهاراتي في القراءة. سلطنة عمان.

- ٣٣- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ت). اختصاصات المديرية العامة لتطوير المناهج. <http://www.moe.gov.om> مسترجع من
- ٣٤- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ث). وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ٩-١. سلطنة عمان.
- ٣٥- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ج). النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية. سلطنة عمان.
- ٣٦- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ح). اختصاصات المديرية العامة للتقويم التربوي. مسترجع من <http://www.moe.gov.om>
- ٣٧- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ خ). وثيقة تقويم تعلم التلاميذ للصفوف ٤-١. سلطنة عمان.
- ٣٨- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ د). وثيقة تقويم تعلم مادة اللغة العربية للصفوف ١٠-٥. سلطنة عمان.
- ٣٩- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ذ). وثيقة تقويم تعلم مادة اللغة العربية للصفوف ١٢-١١. سلطنة عمان.
- ٤٠- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ر). اختصاصات المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلين. مسترجع من <http://www.havasapps.com/test/moe>
- ٤١- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ز). إنجازات وزارة التربية والتعليم. مسترجع من <http://www.alwatan.com/details/26688>
- ٤٢- وزارة التربية والتعليم. (د.ت). دليل الإنماء المهني والدراسات التأهيلية. سلطنة عمان.
- ٤٣- الوكيل، حلمي أحمد؛ والمفتى، محمد أمين. (٢٠١٥). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. ط٥. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٤٤- ويلز، جون؛ وبوندي جوزيف. (٢٠١٥). تطوير المنهج دليل للممارسة. (ترجمة: المشاعلة، مجدي) عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الفصل الخامس  
تجربة الإمارات العربية المتحدة  
في تعليم اللغة العربية

إعداد

د. لطيفة إبراهيم الفلاسي

خبير تربوي في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة



## ١- تأملات وأسئلة:

ليست اللغة كغيرها من العلوم والمعارف التي يتلقّاها المتعلّمون على مقاعد الدراسة في التعليم العام أو التعليم الجامعي؛ فهي مكوّن جوهرىٌ من مكوّنات إنسانيّته، ومتىًّرٌ البشرى، تصحّبُه قبل أن تطأ قدماه المدرسة، وبعد أن يخطوَ بعيداً عن أسوار الجامعة، وتبقى ملتصقة به، متغلّلة في عقله وقلبه إلى أن يُغمض عينيه الإغماضه الأخيرة. لكنَّ أيُّ لغة؟ وهل اللغة لغات؟ وكيف يصير الحال إذن إنْ كانت كذلك؟ كيف يمكن للمتعلم العربي الصغير الذي تلقى لغته الأم (وهي في هذه الحال لهجته المحلّية) من دون عناء، واستخدمها من دون وعيٍ أن يتلقى اللغة العربية، وأن يصنع شبكة علاقات معقّدة بين ما يسمعه، وما يقرؤه، وما يكتبه، وما يتحدث به، بحيث يصير التنقل بين مستويات مختلفة من الاستعمال اللغوي، والمفردات، والتركيب، والمقامات، وال حاجات انتقالاً طبيعياً، لا مشقة فيه ولا عسر؟

وإذا وسّعنا دائرة النظر وتجاوزنا التماطع الأول في حياة المتعلم الصغير بين لهجته واللغة العربية، إلى التماطعات الكثيرة الأخرى بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية التي صار حضورها في حياته سابقاً على المدرسة في معظم الحالات، وحاضراً في المدرسة حضوراً متساوياً، أو متفوّقاً على العربية، فإنَّ المعادلة ستتصير أكثر تعقيداً، وأصعب حلاً. (المسدي، ٢٠١١)

وتوصيف الحال ليس مقتصرًا على هذا البعد من التداخل بين "لغات" تختلف أو تألف بشكل أو باخر، إنما هو أكبر وأوسع، وتجلياته حاضرة بقوّة في كل مشروع وطني يهدف إلى تطوير تعليم اللغة العربية؛ فالتحدي يطال كل شيء تقريباً، من الكتاب المدرسي، إلى المعلم، وإستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والوسائل الداعمة للمنهج، والطالب والأسرة والمجتمع، إلى السياسات التعليمية، والدراسات والبحوث العلمية، والبيئة الإعلامي، وقنوات التواصل الحديثة المتکاثرة.

وإذا كان النجاح في تعليم أي لغة من اللغات يشترط أنْ يُعمر المتعلم فيها عمراً، فإنَّ متعلمي العربية يقفون، في معظم أحواهم وأحواها، على شواطئها، لأنَّ "العمر" لا يمكن أن يكون وهم لا يتعرضون للغة في يومهم إلا في ساعة أو أقل، تتبعّر أو تتلاشى حين يسحبهم تيار "لغوي" آخر، ليسبّحوا فيه ويغطسوا بقية يومهم، وهكذا

دواليك. فكيف يمكن أن ينجح أي مشروع وطني لتطوير تعليم العربية لأبنائها نجاحاً فائقاً، والحال هذه؟

هذا هو سؤال التحدي. والدول العربية، ومنها دولة الإمارات، تخوض غمار هذا التحدي، وهي تملك أول شروطه: الوعي بواقع الحال. فهذا الوعي ضروريٌّ ضرورة ملحة، لأنَّ النجاح في أيّ مشروع تعليميٍّ للغة يحتاج إلى فطنة في التعامل مع الواقع ومتغيراته، ومرؤونه في اقتراح الحلول، وتقريب لوجهات النظر، وسبل لنتائج الدراسات في تعليم اللغات الحية، للاستفادة منها، والبناء عليها، والاتكاء على المنطلقات العلمية-اللغوية الحديثة، ويحتاج كذلك إلى رفد خطوات التطوير بخطوات أخرى على مسار البحث العلمي الجاد، ويحتاج قبل ذلك كله، حاجة ماسَّة، إلى الوعي بحاجات المتعلمين، أبناء هذا العصر، الذي يفرض شروطه من دون هواة على الجميع.

## ٢- بدايات التطوير، ونضج التجربة ١٩٩٣-١٩٩٦ م:

يمكن أن يؤرّخ لأول خطوة حقيقة خطتها دولة الإمارات العربية المتحدة في مسيرة تطوير تعليم اللغة العربية في أبريل من عام ١٩٩٣؛ ففي هذا الشهر من هذا العام صدرت أول وثيقة وطنية لمادة اللغة العربية؛ فقد تجمَّعت مسوّغات كثيرة دعت الوزارة إلى إعادة النَّظر في مناهج اللغة العربية، وتوكيل لجنة لإعداد وثيقة جديدة لمناهج المراحلين الأساسية والثانوية، وكان من أهمَّ هذه المسوّغات:

- عدم وجود مناهج وطنية في المرحلة الثانوية.
- مرور فترة زمنيَّة طويلة على المناهج التي كانت تدرس للمرحلة الأساسية.
- الرَّغبة في تخلص المناهج مما تعانيه من تكرار واضطراب.
- الرَّغبة في بناء المناهج على أسس تربويَّة حديثة، والأخذ بالمنحنى التَّكاملِي في بناء الخبرات اللغويَّة، ورسم الأهداف وفق وظيفة اللغة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وقد تمَّ اعتماد المنطلقات الاجتماعية والنفسية الواردة في وثيقة مشروع التطوير التَّربويِّ الصَّادرة عن الوزارة سنة ١٩٩٠ م، التي جسَّدت طبيعة مجتمع الإمارات

العربيّ المسلم ووحدته الوطنية، وأكّدت على اتحاد دولة الإمارات وامتدادها الروحيّ والحضاريّ والثقافيّ والجغرافيّ للخليج العربيّ والوطن العربيّ والعالم الإسلاميّ، وانفتاحها على العالم المعاصر. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وبُنيت المنطلقات المعرفية والتَّربُويَّة في هذه الوثيقة في ضوء وحدة اللغة وتكامل فنونها ومهاراتها، وتم وضع الأهداف على مستوى الصفوف في ضوء وظائف اللغة ومهاراتها، بوصفها أداة التَّواصل الاجتماعيّ ونقل الحضارة، وبوصفها لغة القرآن الكريم، وأداة التَّعلم والتعلُّم والتفكير. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

و عملت الوثيقة على ربط المنهج بحياة ابن الإمارات وبيئته المحليَّة وتعزيز الانتهاء الوطنيّ، وتغذية البعد الوج다كيّ، حيث أصبح أدب الإمارات والخليج محوراً رئيساً في كلّ صُفٌّ، في ظلّ المنهج القائم على الوحدات الفكرية في المرحلة الشَّانوئية، كما تمَّ تغذية هذا الجانب في صفوف التعليم الأساسي من خلال موضوعات القراءة والنصوص لتعزيز الانتهاء وتأصيل الهوية الوطنية لابن الإمارات بنسبة تصل ٤٠٪ في المرحلة الابتدائية، و ٣٠٪ للمرحلة الإعدادية والشَّانوئية. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وقد نظمَت الوثيقة الخبرات اللغوية في كلّ صُفٌّ من صفوف مرحلتي التعليم الأساسيّ والشَّانويّ بطريقة بنائيَّة مترابطة؛ تحقيقاً لوحدة اللغة وتكامل فنونها، ودعت إلى ترجمة المنهج في كتاب واحد للغة العربيَّة، إلى جانب كتاب آخر للتطبيقات اللغوية؛ لتحقيق مبدأ ربط العلم بالعمل والتعلُّم بالمارسة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وفي عام ١٩٩٦م شَكَّلت الوزارة فرقةً من موجهي اللغة العربية واحتضانها المنهاج لتطوير مراجعة الكتب المقررة، وإعادة النظر فيها بناء على التغذية الراجعة من الميدان، للعمل على تطويرها، أو إعادة بنائتها من جديد، لتجاوز ما كان قد اعترى التجربة الأولى من ثغرات.

وقد جاءت محتويات الكتب الجديدة متوازنة في معالجتها وتنوعها، وأردفت بقراءات خارج كتاب الطالب من الأدب المحلي والعربي والعالمي. كما حرص المطورون على

التكامل بين المهارات اللغوية الأربع، ومنها الاستماع والمحادثة، وركل المنهج، كذلك، على الموازنة في الكتابة بين الكتابة الوظيفية، والكتابة الإبداعية.

٣- المنعطف الكبير: اعتماد المنهج القائم على المعايير في بناء المناهج : ٢٠١٤ - ٢٠٠٢  
في عام ٢٠٠٢ تبنت وزارة التربية والتعليم مدخل المعايير في بناء المناهج الدراسية، وذلك إثر رغبتها في تطوير المناهج بناء على فلسفة تربوية تهدف إلى نقل بؤرة الارتباك من المعلم إلى المتعلم، وإلى جعل التعلم أسلوب حياة طويل المدى. وعليه، فقد بنيت وثائق المناهج الدراسية وفقاً للمدرسة البنائية التي تقوم على استئثار خبرات المتعلم السابقة والبناء عليها، أي استئثار الخبرة القبلية في بناء منظومة المفاهيم والمعارف والقيم والمهارات.

وقد شكل هذا التوجه منعطفاً مهماً في مسيرة تعليم اللغة العربية في دولة الإمارات؛ إذ بدأ تعليم العربية يتحول من التركيز على المضامين إلى التركيز على المهارات، ومن الاعتماد الكلي على المعلم إلى إشراك الطالب وولي الأمر في العملية التعليمية؛ فمن المعروف أن التعليم القائم على المعايير “يسهم في تحقيق مجموعة من أهداف مهمة، لعل من إبرزها أنها تؤكد على أن جميع الطلاب قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التمييز يجب أن يكون للجميع” (شحاته، ٢٠٠٧، ١١٧).

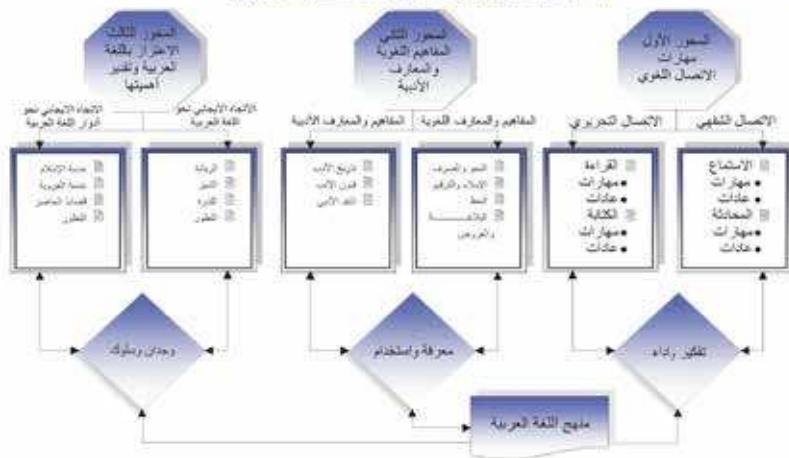
كما أن هذا النوع من التعليم يمنع المعلمين فرصة التخطيط المبدع لعملية التعليم والتعلم، وإدارتها، وتقسيم نتائجها. وهو ضمان لتوحيد الرؤى والمنطق، والجودة الشاملة، وتجسيد لمبدأ العدالة والشفافية. فالمعايير المنظمة لعملية التعليم، والعبرة عن التصور الشامل لرحلة المتعلم في سنوات دراسته المدرسية “تساعد على توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ، والتنمية المهنية المستديمة للممارسين التربويين، ...، وتسهم المعايير (ذلك) في بنا قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية، وتحقق الالتزام بالتميز في التعلم، والقدرة على المتابعة، والتقويم الأصيل”. (شحاته، ٢٠٠٧، ١١٩).

وقد ترجم هذا التوجّه في "الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة"، التي صدرت عن وزارة التربية، في نسختها الأولى في يونيو عام ٢٠٠٢ بعد مراجعتها وتحكيمها، والتي ذكرت في مقدمتها المنطلقات الحديثة في تعليم اللغات التي اعتمدتها، وهي:

- التركيز على مهارات الاتصال الشفوي والكتابي، وتوزيع المفاهيم والمعارف اللغوية بما يتواهم مع مستوى الطالب ويلبي حاجاته.
- التركيز على القراءة بأسكالها: المنهجية والذاتية والحررة، وتوظيف المقروء في تنمية مهارة الكتابة والمحادثة.
- تخصيص محور للبحث والتقنية بحيث يدرب المتعلم على كتابة التقارير والمقالات والأبحاث.
- إيلاء المكتبة المدرسية ومكتبة الفصل دوراً أساسياً في العملية التعليمية، من خلال إعداد قائمة بالقراءات الذاتية الموظفة في الكتابة والمحادثة.
- تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، وما يتصل بها من مهارات التحليل والتقويم والمقاضلة والنقد.
- التركيز على التعلم الذاتي، وتعزيز الجهد المبذول لغير مفهوم التعليم في المنهج التقليدي الذي يمنع المعلم الدور الرئيس أو الوحيد. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)

كما أشارت لجنة إعداد الوثيقة في فصولها الأولى إلى دواعي التطوير ومرتكزاته وأسسها وأهدافه. وبعد تحكيم الوثيقة، واعتمادها، شرعت فرق العمل في قطاع المناهج في تأليف كتب اللغة العربية المطورة، التي مثلت الأوعية التعليمية الأولى التي تعتمد المعايير ونواتج التعلم في دولة الإمارات.

ولعل المخطط الآتي يوضح المحاور الرئيسية والفرعية للمعايير العامة لمنهج اللغة العربية كما اعتمدته وثيقة ٢٠٠٢.



وفي عام ٢٠٠٩ شرعت اللجان المختصة في تطوير الوثيقة بناء على التغذية الراجعة من الميدان، ومتطلبات التطوير المتتجدة. فصدرت في نسختها الجديدة، وتم تحكيمها، ثم اعتمادها بالقرار الوزاري رقم (٣٤٧) لسنة ٢٠١١ الذي نصّ على أن تعتمد "الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج اللغة العربية" مرجعاً رئيساً لمناهج اللغة العربية وكتبها الدراسية لطلبة التعليم العام، ومدارس الغد، والطلبة العرب في المدارس العربية الخاصة، في رياض الأطفال، والحلقة الأولى والثانية، والتعليم الثانوي. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١)

كما تم اعتمادها أيضاً بقرار المجلس الوزاري للخدمات رقم (١٨٩٦/٣) لسنة ٢٠١١ في جلسته السادسة.

وقد أكدّ أعضاء لجنة إعداد الوثيقة في المقدمة على أن هذه الوثيقة «اعتمدت معايير عالمية معتمدة في تعليم اللغات الحديثة، وهي معايير تعبر عن سقف توقعات عالٍ نتمنى أن يتحققه جميع المتعلمين؛ فهي تجسد رغبتنا الحقيقية بأن تصبح اللغة العربية جزءاً أساسياً وحيياً وجديلاً في حياتهم، وأن تكون عنصراً مهماً من عناصر تكوينهم المعرفي

والعاطفي، وأن تقودهم نحو اكتشاف تميّزهم وتقدير تراثهم والاعتزاز به، وأن تكون مصدراً من مصادر إمتعتهم وإلهامهم ودرّيًّا يمتد إلى أفق النجاح والتفوق والتميّز في حياتهم» (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ص ٨)

#### ٤- تشكيل الرؤية واعتماد الفلسفة: تطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام ٢٠١٤ :

انطلاقاً من الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم التي تعكس مؤشرات الأجندة الوطنية المتعلقة بالنظام التعليمي، شرعت الوزارة في تطوير مناهج التعليم تطويراً شاملـاً. ولعله يجدر بـنا أن نذكر هذه المؤشرات، لنضع حدـيثـاً حول تطوير مناهج اللغة العربية في سياقه الأـكـبـرـ، فقد جاءـتـ هذهـ المؤـشـراتـ فيـ تـسـعـ نقاطـ،ـ هيـ كـالـآـتـيـ:

١. رفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال من ٩٥٪ إلى ٧٨٪ بحلول عام ٢٠٢١.
٢. رفع نسبة المدارس بمعلمين ذوي جودة عالية بنسبة ١٠٠٪ بحلول عام ٢٠٢١.
٣. رفع نسبة الطلبة ذوي المهارات العالية في الاختبارات الوطنية في اللغة العربية من ٨٥٪ إلى ٩٠٪.
٤. تحقيق المرتبة الخامسة عشرة في اختبار TIMS.
٥. تحقيق مرتبة ضمن أفضل عشرين دولة في اختبار PISA.
٦. تحقيق نسبة ١٠٠٪ في مدارس الدولة في للقيادة المدرسية عالية الفعالية.
٧. تحقيق نسبة ٩٠٪ للالتحاق في الثانوية العامة.
٨. الوصول إلى نسبة ٠٪ بالنسبة للالتحاق بالسنة التأسيسية.
٩. نسبة الإنفاق على البحث والتطوير من الناتج المحلي ١٥٪ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)

وهكذا شرعت فرق العمل في قطاع المناهج في تطوير منظومة المناهج في كل المواد العلمية، ومن ضمنها مادة اللغة العربية.

وقد تم اعتماد وثيقة معايير اللغة العربية المطورة لسنة ٢٠١٤. وبدأت أولى خطوات التطوير بتأليف كتب تعليمية جديدة تتوافق مع رؤية الوزارة التي تمثل في "تعليم ابتكاري لمجتمع معرفي رياضي عالمي" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧) ومع رسالتها التي تنص على "بناء وإدارة نظام تعليمي ابتكاري لمجتمع معرفي ذي تنافسية عالمية يشمل كافة المراحل العمرية ويلبي احتياجات سوق العمل المستقبلية، وذلك من خلال ضمان جودة مخرجات وزارة التربية والتعليم وتقديم خدمات متميزة للمتعاملين الداخليين والخارجيين" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧). وتستجيب لأهداف الوزارة التي تؤكد على جوانب المواطنة والمسؤولية، ومبادئ وقيم الإسلام، والالتزام والشفافية، والمشاركة والمساءلة، والتكافؤ والعدالة، والعلوم والتكنولوجيا والابتكار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

وفي هذا الإطار اعتمدت وزارة التربية والتعليم «المنهج القائم على الأدب» Literature based instruction منطلقاً فلسفياً في تأليف كتب اللغة العربية، وبناء الأنشطة التعليمية التعليمية المتضمنة فيها، واعتماد إستراتيجيات تدريس وتقدير تتوافق مع منطلقات هذا المنهج اللغوية والتربوية، وتهيئة البيئة المدرسية التي تستجيب لمتطلباته.

## ٥- التعليم القائم على الأدب :Literature based instruction

التعليم القائم على الأدب ليس بديلاً بأي حال من الأحوال عن التعليم المعتمد على المعايير، فإذا كان التعليم المعتمد على المعايير يجيب عن سؤال الـ "ماذا"، فإن التعليم القائم على الأدب يجيب عن سؤال الـ "كيف؟"، فال الأول يحدد ماذا يجب على الطالب أن يعرف أو أن يفعل في كل مرحلة من مراحل التعلم، والثاني يمثل خياراً من خيارات التطبيق التي يمكن أن يعتمدها واضعو المنهج، أو المعلمون.

ويمكن النظر إلى «التعليم القائم على الأدب» على أنه التعليم الذي تستخدم فيه أعمال السرد والتأليف الأصلية للمؤلفين كنواة لتجربة التعلم، لدعم المتعلمين في تطوير مهاراتهم القرائية والكتابية.

إذ يرى Zarrillo (١٩٨٩) أن تعليم القراءة القائم على الأدب يتحقق كممارسة وأنشطة طلابية تستخدم الروايات والقصص القصيرة والقصائد والمسرحيات والنصوص المعلوماتية. وهو يصر على أن الأدب لا تعاد كتابته لأغراض تعليمية، وعلى أن الأدب الأصيل يجب أن يحل محل الكتاب المدرسي، لا أن يكون مكملاً له.

كما استنتج Hiebert & Colt (١٩٨٩) أن تعليم القراءة المعتمد على الأدب يتضمن برامج قراءة شاملة، يتفاعل معه المعلمون والطلاب تفاعلاً ذا تنوعات ومستويات مختلفة. ويتم فيه اختيار مجموعة من النصوص الأدبية بحيث يطور الأطفال مهاراتهم القرائية ليصبحوا قراء ناضجين محترفين.

ويتحدث Tunnel & Jacobs (١٩٨٩) عن تعليم القراءة القائم على الأدب، بوصفه عملية تستخدم في المقام الأول الكتب "الحقيقية" لتعليم وتجويد القراءة، ويشيران إلى أن استخدام الكتب "الحقيقية" في تعليم القراءة له أثر كبير في تحسين التعلم، وتوجهات الطلاب نحو اللغة.

وإذا أردنا أن نضع هذه الرؤية للتعليم في سياقها التاريخي فإننا يجب أن نشير إلى أنها تصنف ضمن الأدبيات التي تبني المنظور الكلّي للغة، الذي يتمسك بضرورة أن يحافظ التعليم على اللغة كاملة، وأن يوجّه المتعلمون فيه لاستخدام اللغة استخداماً هادفاً ووظيفياً.

ولذلك شدّ Goodman (١٩٨٦)، وهو يعد من أهم من تبني المنهج الكلّي لتعليم اللغة، على أن المعلمين يجب أن يشجعوا الطلاب على قراءة الأدب للحصول على المعلومات، ومن أجل الاستماع، وللتعامل مع العالم.

وقد تشكّل هذا المنظور الكلّي للغة متأثراً بالدراسات في علم النفس المعرفي، وعلم اللغة المعرفي، وكلاهما يؤكّد على أن المدرسين يجب ألا يقتصرُوا فقط على تمرير التعلم للأطفال، وامتهان التلقين والاهتمام بالمعلومات عن اللغة، وإهمال اللغة نفسها، ولكن ينبغي أن يوفّروا الخبرات والأنشطة التي تسمح للأطفال بتطوير البنى المعرفية لديهم؛ لأنّ تطور اللغة عند متعلميها يعتمد بدرجة كبيرة على الإدراك، ولأن الأطفال يطورون معرفتهم عن العالم بشكل عام ثم يسقطون هذه المعرفة على أنظمة اللغة (فيجوتسكي، ١٩٧٨).

ولذلك يجب ألا يشعر المتعلم بالانفصال غير المفهوم بين اللغة التي يتعلمها في المدرسة، والفهم الذي يتشكل في داخله عن العالم، لأن هذا الإحساس الصامت عند المتعلمين يجذب الإحساس بسؤال «الجدوى» من تعلم اللغة، ويجعل اللغة عاجزة عن أن تريهم نفسها في أيّ سياق خارج غرفة الصدف.

يؤكد المدافعون عن هذا المنهج على أنّ هدف تعليم اللغة يجب ألا يقتصر فقط على تعليم المهارات الأساسية الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى صناعة قراء ماهرين، تكون الكتب ومصادر المعرفة الأخرى جزءاً جوهرياً في حياتهم، ويكون لديهم موقف إيجابي من القراءة، بحيث يرونها مصدرًا للمعرفة والمنعة والنضج الشخصي.

فقد كشفت دراسة Bondy (١٩٨٥) التي قارن فيها بين مفهوم القراءة عند مجموعتين من الطلاب؛ الأولى تتعلم اللغة بقراءة نصوص ذات مستوى عالٍ، والثانية تتعلم اللغة بقراءة نصوص تعليمية مبسطة، أنّ طلاب كل مجموعة تكونت لديهم تصورات مختلفة عن القراءة؛ فالأطفال في المجموعة الأولى يعتقدون أن القراءة هي طريقة للتعلم، ومتعة خاصة، ونشاط اجتماعي. بينما عُرِف الأطفال في المجموعة الثانية القراءة بتعريفات من مثل نطق الكلمات بشكل صحيح، وحل الواجب المدرسي، والنجاح في الامتحانات. لذلك يشدد مؤيدو التعليم القائم على الأدب على أنّ تعليم اللغة يجب أن يتم في سياقات طبيعية، وأن توجهه، إلى حد كبير، رغبات واحتياجات ودعاوى المتعلم.

وفي المقابل يرى أصحاب هذا المنهج التقليدي في تعليم اللغة يفشل في الغالب في تقديمها للمتعلمين في صورتها الحقيقية، ويعجز عن أي يصنع ارتباطاً عضوياً بينها وبين المتعلم، فتبقى في ذهنه مجرد مادة تعليمية، مرتبطة بنجاحه في الامتحان، في حين أنها، خلافاً لكل المواد الأخرى التي يدرسها، مكون جوهري من مكونات تفكيره وأداة أساسية من أدوات نجاحه في الحياة.

وقد أشارت Newman (١٩٨٥) إلى أن الافتراضات التي تمثل الأساس لبرامج التعليم التقليدي تتعارض مع وجهة النظر النفسية- المعرفية التي تشرح كيف تتطور اللغة في الدماغ؛ كالافتراض الذي يرى أن المفردات وال نحو يجب أن يقدّما للمتعلمين

تقديماً مبسطاً (يعنى أنها يجب أن يصنعا صناعة من أجل المتعلمين المبتدئين). وهي ترى أن هذه الممارسة مشكوك فيها؛ فالأطفال يعيشون في بيئة لغوية معقدة، وإن كانت لغتهم تبدو بسيطة، فهم يسمعون مجموعة كاملة من الكلمات والجمل والتركيب النحوية، ومن هذه البيئة اللغوية المعقدة يختارون العناصر التي يحتاجونها ويعيدون بناءها بناء يتطور مع الزمن. لذلك يجب أن تكون اللغة التي يتعرض لها الأطفال كاملة وطبيعية في المعنى والمعنى، لا لغة مصنوعة مجذأة ليس لها وجود حقيقي ومتكرر في البيئة اللغوية الطبيعية التي يعيشون فيها.

كان لاعتماد هذه الرؤية في تطوير مناهج اللغة العربية أسباب ودواع يفرضها واقع الحال؛ فقد استمر تأليف كتب تعليم اللغة العربية، يكرر نفسه، ويركز على اتخاذ كتاب اللغة العربية أداة لتوصيل فكر معين، أو مصدراً لتقديم النصائح والوصايا المتعلقة بالأخلاق والسلوك، وبقيت المسافة بين الكتاب والمتعلم تتسع مع الوقت، فلم يجد فيها المعلم صدى لصوته، ولا انعكاساً لأفكاره، ولا إجابات لأسئلته.

وبقي التركيز في معظم كتب اللغة العربية على تعليم النحو والصرف والإملاء والبلاغة، وجاءت نصوص القراءة، خاصة في كتب المرحلة الأساسية، مصنوعة متکلّفة، كتبها، في الغالب، أعضاء جنة التأليف، فهي نصوص تعليمية، موجّهة، يعلو فيها صوت الوعظ والإرشاد، وتلوى أنعناقها لكي تأتي متّوقة مع باب نحوي مقرر في هذه الوحدة أو تلك.

ومع أنّ الأمر لا يخلو من اختيارات جميلة لنصوص أدبية، شعرية ونشرية، في معظم كتب اللغة العربية، إلا أنّ التناول بقي، في معظم أحواله، بعيداً عن أن يخرج عن استنطاق الطالب ليقول ما يريد واضع الكتاب أن يقوله، أو ما يود المؤلف أن يركز عليه من أبعاد لغوية أو أدبية أو توجيهية، لا تحرّك في المتعلم شيئاً، في الغالب، ولا تبعث فيه الفضول للمعرفة، ولا تتحثه على مسألة النص، القراءة حوله، والحديث عنه.

ولذلك بقيت اللغة العربية حبيسة الكتاب المقرر، وحبيسة نمط محدد من الأسئلة، تكاد الإجابة عنها تكون واحدة، منها يختلف النص، والزمان، والمناسبة، والمتلقي. فلم تحظ العربية بحضور في حياة المتعلم إلا في مكاني، الكتاب، وورقة الامتحان.

## ٦- المرحلة الأولى في تطوير مناهج اللغة العربية: تأليف المقررات الدراسية

في ضوء ما سبق شرعت فرق العمل في وزارة التربية والتعليم تعمل على تطوير مناهج اللغة العربية واضعة في الاعتبار الموجهات الآتية:

١. سجل موصفات الطالب الإماراتي الذي أقرته الوزارة، والذي يتضمن أبعاداً توجه النمو المتكامل للطلاب في مجالات أساسية، مثل: المعرفة، والمهارة، والاستقلالية والمسؤولية، والتفاعل مع بيئه العمل، وتطوير الذات. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)

٢. المعايير الشاملة، التي تركز على موضوعات ومهارات القرن الحادي والعشرين، والتي يفترض أن يكتسبها الطالب أثناء سنوات دراسته، من مثل: المعرفة المالية والاقتصادية، والمعرفة الصحية، والوعي العالمي، والمعرفة البيئية، والمعرفة المجتمعية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والتعلم والابتكار، والاتصال والتعاون، والمعرفة المعلوماتية، وتكلولوجيا المعلومات والاتصال، والمرؤنة والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والثقافية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)

٣. الأوزان المخصصة لكل مجال من مجالات اللغة العربية التي نصت عليها وثيقة معايير اللغة العربية، وهي: أساسيات القراءة، قراءة النصوص الأدبية، قراءة النصوص المعلوماتية، الكتابة، الاستماع والمحادثة، اللغة، ومعايير ونواتج التعلم لكل صف من الصفوف.

ولما كان العمل في كتب اللغة العربية مستنداً إلى الأبعاد اللغوية والتربوية والنفسية التي أقرها ”المنهج القائم على الأدب“ فإن النصوص التي اعتمدت في كتب اللغة العربية، من الصف الأول الابتدائي إلى الثاني عشر، كانت، في معظمها نصوصاً أصيلة.

ولضمان أن تكون النصوص الأصيلة محور عملية التعليم والتعلم، لتبني حوالها أنشطة تتجاوز المهارات الأساسية إلى مهارات تفكير عليا تربط النصوص بقارئيها وبالتالي، كما يؤكد على ذلك ”المنهج القائم على الأدب“، حرصت الوزارة التربية والتعليم على شراء حقوق طباعة ونشر قصص الأطفال والروايات التي تعتمدها لجان

التأليف، من دور النشر، فأبرمت عقودًا تمنح دور النشر بمحبها ووزارة التربية والتعليم حق نشر القصص المعتمدة في كتب اللغة العربية، بشرط أن تُنشر القصص والروايات كاملة، نصًا ورسمًا، تصميمًا وإخراجًا، من الغلاف إلى الغلاف.

وقد استطاعت الوزارة أن توقع عقودًا، فيها يتعلق بمنهج اللغة العربية، مع مجموعة من دور النشر المحلية والعربية والعالمية، ونجحت كذلك، في شراء حقوق بعض الكتب من مؤلفيها، وبموجب هذه العقود فإنه يحق للوزارة أن تطبع القصص المختارة، لتضمينها في الكتاب المقرر، أو لتزويد المكتبات الصحفية أو المكتبة بها.

#### ١٦. كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الخامس:

اعتمدت لجان التأليف القصة المصوّرة مستقلةً عن الكتاب المقرر في بناء مقرر الصف الأول، وهي سلسلة من ٢٨ قصة لتعليم الحروف. واعتمدت القصة المصوّرة المضمنة بالكامل في الكتاب، لتكون نواة لبناء الوحدات الدراسية في كتب اللغة العربية، في الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي؛ إذ يشتق من موضوع القصة أو فكرتها عنوان الوحدة، وموضوع النص المعلوماتي، والنص الشعري. وتردف القصة المصوّرة بقصة أخرى قصيرة في كتاب الأنشطة. وعليه فإنّ الطالب يدرس في الوحدة الدراسية الواحدة نصيّن قصصيّن، ونصًا معلوماتيًّا، ونصًا شعريًّا.

وتبني أنشطة مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة متكاملة مع مهارة القراءة، بحيث تشتق أيضًا موضوعاتها مما تتيحه موضوعات القراءة من خيارات متعددة، يراعى فيها أن تتقاطع تقاطعًا منطقيًّا طبيعياً مع عمر التعلم، وخبراته، واهتماماته، وحاجاته التعليمية، كما يراعى فيها خصوصية المهارة، وما تنص عليه النواتج في كل مرحلة من مراحل التعلم.

وقد جاء توزيع الأنشطة على كتابين: كتاب اللغة العربية الذي يحتوي على النصوص، وكتاب الأنشطة اللغوية، روعي في الأول منها أن تكون الأنشطة منسجمة تماماً مع رؤية "المنهج القائم على الأدب" بحيث تترجم إلى ممارسات طبيعية يمارسها القراء عادة في حياتهم اليومية، من مثل القراءة المستقلة في البيت، والمناقشات المفتوحة في الصف، وعمل المجموعات، وصنع روابط بين النص والقارئ، أو النص ونصوص

أخرى، أو النص والعالم، وتوسيع دائرة الأسئلة بالبحث القراءة، واستثمار المعرفة السابقة، واستخدام النصوص القرائية أساساً للتحضير للدروس المحادثة. وقد روعي في بناء الأنشطة وتقديم المعلومات في هذا الكتاب أن يكون الطالب شريكاً في العملية التعليمية منذ البدء، لذلك وضعت نواتج التعلم لكل درس في كتاب الطالب، وصمم لكل درس معجم صغير مصوّر، يمثل مدخلاً لغويًّا أولًّا لقراءة النص، وقدّم له شرح مركّز عن المهارة القرائية التي سيتدرّب عليها في الدرس، وعن إستراتيجية القراءة التي سيطبقها.

أما كتاب الأنشطة فقد بنيت فيه الأنشطة بناءً يزاوج بين رؤى "المنهج القائم على الأدب" ومتطلبات التعلم اللغوية الأساسية، فراوح الكتاب بين أنشطة التدريب اللغوي في مستوى "تمييز الكلمات"، وأنشطة منوّعة للمعجم، وأسئلة فهم تدرج بين مستويات الفهم الدنيا والعليا. كما تضمّن كتاب الأنشطة دروس النحو التي اشتقت معظم أمثلتها من النصوص التي درسها الطالب، أو من أمثلة قريبة منها، مألوفة في الاستعمال، بعيدة قدر المستطاع عن الصنعة، وقد تم التركيز فيها على البعد الوظيفي، وفهم معنى الكلام، وعلى التطبيق والمحاكاة. واحتوى كتاب الأنشطة كذلك على دروس الإملاء التي قدمت تقدّيماً يعتمد بالدرجة الأولى على الملاحظة والمحاكاة، من خلال تطبيق مبدأ "المسيطرة الإملائية"، وأسلوب التدريب، والتدرج. وختمت كل وحدة في هذا الكتاب بدرس الكتابة، الذي يتكون في الغالب من ثلاثة أجزاء: جزء نظري يشرح بعض أساسيات الكتابة وخطواتها، فيها يتعلق بناتج التعلم المطلوب، وجزء تطبيقي يقدم نموذجاً للطالب، يوضح فيه ما شرح في الجزء النظري، ثم شبكة معايير يعتمدها الطالب أثناء الكتابة، ويعتمدتها المعلم أثناء التصحيح.

## ٦٢. كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة: من السادس إلى الثامن:

بنيت الوحدات الدراسية في كتب المرحلة المتوسطة واشتقت عناوين الوحدات فيها انطلاقاً من النصوص القصصية القصيرة، التي تم اختيارها بعناية كبيرة، وروعي فيها البناء الفني المتسلك، وتنوع الموضوعات، وغنى اللغة. واتخذت معالجات النصوص القصصية والشعرية والمعلوماتية نهجاً واحداً، يعتمد القراءة المستقلة من الطالب قبل الحصة، تأكيداً على ترسیخ مبدأ السياقات الطبيعية، ووضعية القارئ الذي يبحث عن

المعلومات، أو المجرى، أو يسائل الأفكار، أو يتجاوز النص إلى نصوص أخرى، أو يربط النص بحقائق وتجارب تتقاطع مع النص بشكل أو بآخر.

والجدير بالذكر أنَّ الوزارة اعتمدت بدءاً من هذه المرحلة تدريس الرواية، التي تدرّس، في الفصل الثالث من العام الدراسي، وتردف بكتاب مستقل يتناولها بالشرح، والأنشطة. وقد جاءت معالجات النصوص الأدبية، القصصية والشعرية، في محاور ثلاثة:

- قبل قراءة الدرس: يقدم هذا المحور للطالب حديثاً مركزاً عن المهارة القرائية التي سيتم تطبيقها في النص، ثم معجماً قصيراً من مفردات النص، بحيث يشكل ذلك مدخلاً نظرياً مساعداً للولوج إلى النص، وقراءته، وتسجيل الملاحظات والأسئلة التي قد تبرز في ذهن الطالب أثناء القراءة.
- أثناء قراءة الدرس: في هذا المحور يطلب من الطالب قراءة النص في البيت، وتسجيل أسئلته أو ملاحظاته، وقد توضع له بعض الأسئلة على هوامش النص ليجيب عنها، بهدف استشارة تفكيره في نقطة مهمة، أو بهدف لفت نظره إلى ارتباط هذه النقطة بالمهارة المحددة في الدرس.
- بعد قراءة النص: يقدم هذا المحور الأسئلة والأنشطة التي على الطالب أن يجيب عنها، بعد الانتهاء من مناقشة النص في الصف مع المعلم وباقي الزملاء، ويقع تحت هذا المحور ثلاثة أنماط من الأسئلة مقسمة على النحو التالي:
  - حول النص: تدور أسئلة هذا النوع حول أفكار النص، وعناصره الفنية.
  - حول لغة النص: تركز أسئلة هذا المحور على البعد اللغوي في النص، سواء كان ذلك في النحو، أو المفردات، أو البلاغة.
  - حول قارئ النص: تأتي أسئلة هذا المحور، في الغالب، لتكشف مدى تفاعل الطالب مع النص، ولتستكشف رؤيته الخاصة حول ما قرأه، و موقفه الشخصي من الأفكار التي عالجها النص، وإن كانت لديه إضافات أو أسئلة ما زالت تحتاج إلى بحث أو مناقشة.

ثم بنيت دروس الاستماع والمحادثة والكتابة حول الموضوعات التي أثيرت في النصوص القرائية، إما بتوسيعها، وإما بتعديقها، أو بالبحث في بعض جوانبها. وسار النهج في دروس النحو على ما سبق أن تأسس في المرحلة الأساسية من الاهتمام الكبير بسياقات الاستخدام، والمقابلة بين العربية والعاميات، متى ما أيقظ ذلك صورة الاستعمال العربي الفصيح في ذهن المتعلم، بالإضافة إلى تحديد كبير في طبيعة الأنشطة التي تتناول موضوعات النحو. أما البلاغة فجاءت في كتب هذه المرحلة مضمونة في دروس الكتابة تحت محوّر: تقنيات الكتابة، يدرسها الطالب، ثم يطبقها في جمل وعبارات قصيرة من إنشائه، ثم يضمنها نصّه الذي يفترض أن يعكّف عليه، ويكتبه خلال أيام محددة، بحيث تخرج البلاغة من إطارها النظري إلى التطبيق، وبحيث يستخدمها الطالب عن وعي في كتابته.

### ٦.٣ . كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية: من التاسع إلى الثاني عشر:

اعتمد تقسيم الكتب في هذه المرحلة على الفنون، وليس على الوحدات، وأضيف نوع جديد من النصوص لحاجة هذه المرحلة إلى مواكبة ما يطرح من قضايا محلية أو عربية أو عالمية، ومتابعة المستجدات، حول أهم القضايا التي تمسّ المجتمع والوطن، ولذلك جاءت النصوص في هذه المرحلة على ثلاثة أنواع: نصوص أدبية؛ تشمل القصص القصيرة والسيرة الأدبية والشعر الذي غطى كل العصور الأدبية من الجاهلي إلى الحديث، والرواية، ونصوص معلوماتية، ونصوص الرأي: التي تشمل المقالات والأعمدة الصحفية.

كما تمّ التوسيع في هذه المرحلة في عدد النصوص، فجاءت على نوعين: نصوص مقررة، يدرسها الطالب، ونصوص رديفة يقرؤها الطالب في أي وقت يشاء، تدعم تعلّمه، وتضيف إليه. ويمكن للمعلم أن يستثمرها بالطريقة التي يراها مناسبة.

ولم يختلف التناول والمعالجة في هذه المرحلة، في الغالب، عن المرحلة المتوسطة، إلا في عمق النصوص وطولها، ونوعية الأنشطة والأسئلة، وتوسيع دائرة الكتب المقررة بالكامل في الصف الثاني عشر، الذي يدرس رواية، وسيرة ذاتية، وكتاباً يتضمن نصوصاً معلوماتية، بالإضافة إلى النصوص المضمنة في الكتاب المقرر.

## ٧- المواد الداعمة وتوظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية:

سبق أن ذكرنا أنّ وزارة التربية والتعليم عملت على تطوير المكتبات المدرسية ومكتبات الصحف بمصادر متنوعة لدعم منهج اللغة العربية، وقد بدأت بتأسيس مكتبات صفيّة في المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الخامس، تم تزويدها بها يقرب من مئتي مصدر لكل صف، وفق خطة مستمرة للسنوات القادمة لاستكمال تأسيس مكتبات صفيّة في المراحل اللاحقة، وإغنائها دورياً بالجديد المناسب من المصادر، بالإضافة إلى إغناء المكتبات المدرسية وفق خطة تزويدها بمدروسة تشرف عليها إدارة المصادر والحلول التعليمية في الوزارة.

كما أنّ الوزارة أبرمت تفاهم مع مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة؛ بهدف إغناء المحتوى الإلكتروني الذي تتيحه المنصة الإلكترونية “دارفة”， وهي منصة تشتمل على مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية المتوفرة على الإنترنت، وتتضمن كتاباً رقمية، وصوتية، وأخرى تفاعلية، بالإضافة إلى فهارس لتصنيف الكتب، وترتيب المواد المقرؤة حسب العناوين والمواضيع والفئات المستهدفة، كما أنها تشتمل على نظام تقييم للكتب يتيح للقراء إبداء رأيهم في الكتب والمواد المقرؤة، بجانب وجود سجلات خاصة بالمشتركين من الطلبة تتضمن معلومات عن قراءاتهم، وهي متاحة لمن لهم صلاحية الاطلاع عليها كأولياء الأمور والعلمين.

يضاف إلى ذلك العمل على توظيف تقنيات التعليم الحديثة في التعليم والتعلم، الذي بدأ باختبارات تفاعلية قصيرة تطبق على نصوص الكتب المقررة، ومواد مسماة تغطي نصوص الاستماع في المقررات الدراسية، مع خطة تدرس حالياً لتنفيذ أفلام فيديو تعليمية تغطي دروس النحو ومهارات اللغة الأربع.

## ٨- تدريب المعلمين:

تطبق وزارة التربية والتعليم، ضمن خطّتها التطويرية للمناهج، برنامج تدريب دورية، ومستمرة للمعلمين لضمان التطبيق الصحيح لفلسفة المناهج المطورة، وتحسين أداء المعلمين بما يحقق الغايات المنشودة.

وتسيير خطة الوزارة في هذا السياق ضمن مسارين؛ ينفذ الأول في أسباب مخصصة للتدريب المكثّف، تعقد ثلاث مرات في السنة، في الأسبوع الأول من كل فصل دراسي من الفصول الثلاثة. وتعد هذه الأسباب ملتقيات كبيرة يحضرها كل المعلمين، وتعقد فيها ورش تدريبية مكثفة، تلبي حاجة الميدان، وتستجيب لطلعات الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، أما المسار الثاني فيطلق عليه ”التدريب المستمر“ الذي يختص له يوم في الأسبوع، يفرّغ فيه معلمو اللغة العربية في منتصف النهار، وتنفذ فيه دورات تدريبية في مجتمعات التعلم، التي هي عبارة عن مجتمع صغير من معلمي المادة في مجموعة محددة من المدارس، يستفيد فيه المعلمون من تجاربهم الناجحة، ويتبادلون فيه الخبرات، وتعقد فيه ورش تدريبية مصغرّة مرّكّزة.

ولا يقتصر أمر تطوير أداء المعلم على التدريب الذي توفره الوزارة خلال العام الدراسي، بل يتجاوزه إلى ما مضت فيه الوزارة بشأن رخصة المعلم، التي ستطبق عملياً بدءاً من ٢٠٢١ . والذي خطط فيه الوزارة خطواتها الأولى بتنفيذ اختبارات المعلمين التخصصية والمهنية، بهدف رفع كفاءة المعلمين، والتركيز على التطوير المستمر الذي يؤدي في النهاية إلى لارتفاع بمستوى تحصيل الطلبة.

## ٩- نظام التقويم والامتحانات والاختبار القياسي في اللغة العربية:

إن العمل على تطوير تعليم اللغة العربية هو عمل متكامل، يشمل كل منظومة المناهج، من الكتب المقررة، وطرق وإستراتيجيات التدريس، ومواصفات المعلم المتمكن، الذي يبقى دائماً على اتصال وثيق بزمنه، ومتطلبات التطور المهني والشخصي فيه، كما يشمل ذلك أيضاً تنوعات كثيرة لمواد داعمة، وتقنيات حديثة، ونظام تقويم متوافق مع الرؤية الجديدة، يترجم الأهداف، ويعود على أهمية المطلقات العلمية التي تبنيها المؤسسة، والتي تؤسس، اعتماداً عليها، خطة التطوير، ومراحلها.

وقد جاء نظام التقويم والامتحانات متوافقاً مع الرؤية الجديدة لتطوير المناهج، وصيغت سياسته بحيث يرتكز على مكتسبات العملية التعليمية، ويحقق الدقة والعدالة في قياس النواتج والمهارات التي يتوقع أن يحققها الطالب في نهاية كل مرحلة دراسية، وفق ما يرد في دليل تطبيق الامتحانات، والإجراءات التنفيذية لسياسة التقييم.

ولعلّ أهمّ ما يمكن أن يشار إليه في هذا السياق، بالإضافة على اعتماد الوزارة الأنواع الثلاثة للتقدير: التشخيصي، والتكتوني، والختامي، لأنّ امتحانات اللغة العربية التكتونية والختامية صارت تبني بالكامل على نصوص جديدة لم يدرسها الطالب، تأكيداً على ما يؤسس له التعليم القائم على المعايير، من التركيز على المعرفة والمهارة اللغوية التي يحتاجها الطالب في كل مرحلة من مراحل دراسته، بعيداً عن المحتوى والكتاب المقرر.

وقد تمّ في هذا العام توسيع دائرة التقييم؛ فأضيفت مهارة الاستماع إلى القراءة والكتابة في مادة الاختبار الختامي، على أن تضاف مهارة المحادثة في الأعوام القادمة بإذن الله.

وفي هذا السياق نشير إلى اختبار الإمارات القياسي في اللغة العربية Emsat، وهو اختبار معياريّ محospب لمهارات اللغة العربية مبني وفق معايير وطنية لتقييم امتلاك الطلبة لمهارات اللغة العربية، وهو جزء من منظومة اختبارات معيارية تقيس أداء الطلبة في مجموعة من الموضوعات الدراسية الأساسية.

وقد صُمم الاختبار لتزويد صانعي القرارات وراسمي السياسات ومطوري المناهج بالبيانات المتعلقة بمهارات اللغة العربية التي يكتسبها الطلبة عبر المراحل العمرية المختلفة، ومدى توافقها مع السمات المنشودة للطالب الإماراتي المتعلقة بامتلاكه مهارات التواصل، ومهارات القرن الواحد والعشرين، ومهارات الاقتصاد المعرفي لغاية الدخول إلى سوق العمل والمنافسة.

وقد استند الاختبار على الإطار العام لمعايير المناهج ٢٠١٤ في دولة الإمارات العربية المتحدة والإطار الأوروبي المرجعي لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. وصُمم وفق أفضل الممارسات العالمية المتبعة في المراحل كافة، بدءاً من مراجعة معايير تقييم مهارات اللغة العربية، وإعداد جداول الموصفات، وبناء وتطوير بنك المفردات وتغذيته بصورة مستمرة بمفردات اختبارية ذات خصائص (سيكومترية) متفق عليها.

وشكلت كافة مراحل إعداد الاختبار القياسي فرصة لتطوير قدرات فريق الاختبارات الوطنية في مجال بناء التقييمات واسعة النطاق بالاعتماد على النظرية الحديثة في القياس. ويخضع طلبة الصف الأول أو ما يعادله إلى اختبار الإمارات القياسي

لقياس خط الأساس في المعرف والمهارات التي يمتلكها الطالبة عند الالتحاق بالصف الأول من الحلقة الأولى، فيما يخضع طلبة الصفوف الرابع وال السادس والثامن والعشر إلى الاختبار القياسي الذي يتبع امتلاكهم للمعرف والمهارات اللازم للاستمرار في مراحل التعليم المختلفة، وفق توقعات الإطار العام للتعلم والتقييم، أما طلبة الصف الثاني عشر فيخضعون لاختبار يقيس امتلاكهم للمعرف والمهارات التي تمكنتهم من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

## ١٠ - عَوْدُ عَلَى بَدْءِ:

إنَّ الجهود التي بذلت في دولة الإمارات العربية المتحدة لدعم تعليم اللغة العربية وتعلمها جهود كبيرة ملخصة، حظيت باهتمام القيادة، ولكنَّ الشأن اللغويّ، كما ذكرنا في مقدمة هذا البحث، أكبر من مسيرة تعليم يعيشها الطالب في سنوات بعينها، وأوسع من محتويات في مقررات، وأعمق من استعمالٍ مؤطر بأطر البيئة المدرسية، وجدرانها، ومجتمعها المحدود.

ولا شيء أصعب من تغيير القناعات، ودفع الناس إلى ترك ما ألفوه على مدى سنوات طوال، ليتبينوا رؤية جديدة، تتطلب المزيد من العمل وبذل الجهد، وتشترط بناء وعي مختلف، وتطبيق أنماط، ربما لم يعهدوها، من الطرق والأساليب.

وهذا كله يشكل صعوبات تواجهها تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة في تطوير تعليم اللغة العربية، ولذلك يأتي التطبيق، أحياناً، مفارقاً لما يتطلبه التنظير. ويفرض الواقع، أحياناً، حذراً في الأخذ بالمنطلقات الحديثة من دون قيد أو شرط. ومع ذلك فإنَّ بوادر نجاح واعد بدأت تزهر هنا وهناك، لعلَّ أولها وأهمها الوعي المشترك بين القائمين على التعليم، على اختلاف مواقفهم، الذي هو آخذ بالاتساع والتعمق، والذي يكفل للتجربة أن تنضج وأن تصبح من أجل أن تحقق الغايات والأهداف المرجوة. إنَّ الوعي بواقع الحال هو الفيصل في توجيهه دفة هذه التجربة نحو النجاح على الدوام، وسبر مواطن القوة والضعف فيها، ومواصلة المراجعات، والتقييم، والتحسين.

## قائمة المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية

- ١- شحاتة، حسن (٢٠١١). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ٢- المسدي، عبدالسلام (٢٠١١). العرب والانتحار اللغوي. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- ٣- وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٣). وثيقة اللغة العربية. الإمارات: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة. الإمارات: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة. الإمارات: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- ٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). الإطار العام لمعايير المناهج ٢٠١٧ اللغة العربية.  
<https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Assessment/Pages/Curriculum-Docs.aspx>
- ٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). منظومة التعليم الإماراتية ٢٠١٥-٢٠١٧.  
[https://www.moe.gov.ae/En/Documents/The%20FInal%20MOE%20Book%20\(1\).pdf](https://www.moe.gov.ae/En/Documents/The%20FInal%20MOE%20Book%20(1).pdf)
- ٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). اختبار الإمارات القياسي،  
[http://emsat.moe.gov.ae/emsat/emsat\\_register\\_ar.aspx](http://emsat.moe.gov.ae/emsat/emsat_register_ar.aspx)

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- 9- Bondy, E, (1989). Classroom influences on children's conceptions of reading. Paper presented at the: National Association of Education of Young Children Conference. New Orlans. LA.
- 10-Goodman, K. (1989). What's whole in whole language? Portsmouth, NH: Heinemann.
- 11-Hiebert, E. H. & Colt, J. (1989). Patterns of literature-based reading instruction. *The reading teacher*, 34. 14-20.
- 12-Newman, J. M. (ed). (1985). Whole language: Theory in use. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 13-Tunnel, M.O & Jacobs, J.S. (1989). Using "real books": research findings on literature-based reading instruction. *The reading teacher*, 42, 470-477
- 14-Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge. MA: Harvard University.
- 15-Zarrillo, J. (1989). Teacher interpretation of literature-based reading. *The reading teacher*, 44, 22-29.
- 16-Wendy, C. K, Janice V. K, Amy A. Mc, & Abigail, G. (2005). Living Literature: Using children literature to support reading and language arts. Pearson Education, Inc, New Jersey.

الفصل السادس

**تحليل تجارب تعليم اللغة العربية  
في الوطن العربي من منظور مقارن**

إعداد

د. عبدالمجيد محمد باحص الغامدي

أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد بالكلية الجامعية بالقنفذة-جامعة أم القرى



## تحليل تجارب تعليم اللغة العربية في الوطن العربي

ت تكون المناهج التعليمية من مجموعة من المعرف والمهارات والاتجاهات التي تستهدف مساعد المتعلم على التمو الشامل في جميع الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية. ويُعدّ المنهج السياق المناسب الذي تنهض من خلاله المؤسسات التعليمية بأدوارها المنوطة بها، وهو -في الوقت ذاته- يستمد ديمومته وأهميته من جودة المحتوى ومدى مواكبته للمتغيرات المتسارعة. ومن ثم فإن دارسة وتقويم المناهج التعليمية والوقوف على الجهود المبذولة في سبيل تطويرها يسد حاجة عظيمة، سواءً في بيان طبيعة المناهج الحالية وأهدافها وما صاحبها من مبادرات وتطوير، أو في بناء تصور مقتراح لتطوير محتوى المناهج الدراسية وطرائق تعليمها وتنفيذها وتقويمها.

وقد شهدت مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي سلسلة من التطورات في منهجيه ومحنوي وطرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها على مدى نصف قرن بدءاً من عام ١٩٢٠ حتى وقتنا المعاصر. والحكم على جودة وفاعلية الجهود المبذولة في سبيل النهوض بتعليم اللغة العربية يقتضي استقراء وتقويم وتحليل هذه التجارب. ومن ثم فإن الدراسة الحالية تستعرض جانبًا من التجارب التي شهدتها ميدان تعليم اللغة العربية في الوطن العربي وفق الإجابة عن التساؤلات الآتية:

**السؤال الأول:** ما أهم تجارب الدول العربية في مجال تعليم اللغة العربية؟

**السؤال الثاني:** ما واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي؟

**السؤال الثالث:** ما العلاقة بين تجارب الدول العربية في مجال تعليم اللغة العربية وواقع تعليمها؟

**السؤال الرابع:** ما العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين تجارب الدول العربية في مجال تعليم اللغة العربية وواقع تعليمها؟

## منهجية البحث:

في ضوء تنوع مناهج وأدوات البحث التربوي، يرى معظم المتخصصين في مناهج وطائق البحث التربوي أن استخدام منهجية البحث القائمة على الدمج بين منهجيتي البحث النوعي والبحث الكمي Mixed Method Research هي الأنسب للحصول على نتائج أكثر عمقاً وتفصيلاً (Creswell, 2012) حيث تتيح المنهجية القائمة على الدمج بين المنهجين للباحث فرصة الاستفادة من سمات كل منهجية علمية؛ فمناهج البحث الكمي (Quantitative Research) التي تعتمد على جمع وتحليل البيانات المستخلصة من أدوات البحث الكمي (الاستبيانات، الاختبارات القبلية والبعدية) تقدم للباحث صورة أولية ونتائج عامة تقريرية.

ولكي يتحصل الباحث على نتائج أكثر دقة وتفصيلاً يتطلب الأمر استخدام منهجية البحث النوعي (Qualitative Research) حيث تتم الأبحاث النوعية في ضوء جمع وتحليل البيانات النوعية (تحليل محتوى الوثائق التعليمية، تحليل محتوى الكتب والبرامج، تحليل الأبحاث العلمية المنشورة، تحليل محتوى المقالات العلمية وتحليل محتوى المقابلات) والتي تقود الباحث إلى نتائج أكثر عمقاً وتفصيلاً وتناسب تبع دراسة موضوعات بحثية قائمة على مشاريع متابعة تمت خلاط فترات زمنية طويلة. كما أن معظم الدراسات المعاصرة في مجال تعليم وتعلم اللغة تقوم على استخدام مناهج البحث النوعي (Benson et al, 2009). وبالتالي فإن الدراسة الحالية تقوم على استخدام وتوظيف المنهجين معًا الكمي والنوعي ويتم ذلك في ضوء المراحل الآتية:

### نموذج (١)

المرحلة الثالثة	المرحلة الثانية	المرحلة الأولى
دراسة العلاقة بين العناصر الثلاث: طبيعة تجربة الوطن العربي في تعليم اللغة العربية في مجال تعليم اللغة العربية وواقع تعليمها والعوامل المؤثرة.	تحديد طبيعة تجربة الوطن العربي في تعليم اللغة العربية المستخلصة من المرحلة الأولى للباحث.	حصر وتحليل نماذج من تجربة الوطن العربي في مجال تعليم اللغة العربية (وثائق تعليمية، الأبحاث العلمية).

المرحلة الثالثة	المرحلة الثانية	المرحلة الأولى
دراسة العلاقة بين طبيعة تجارب الوطن العربي في مجال تعليم اللغة العربية وواقع تعليمها.	دراسة اللغة العربية في الدول العربية (الأبحاث العلمية، ودراسات الواقع).	دراسة واقع تعليم اللغة العربية في الدول العربية (الدراسات العلمية، ودراسات الواقع).
دراسة العوامل المؤثرة في العلاقة بين طبيعة تجارب الوطن وتعليم اللغة العربية وواقع تعليمها.	دراسة العوامل المؤثرة في كل تجربة.	

### المراحل الثلاث لتصميم البحث

وفيما يخص تطبيقات المنهج الكمي في الدراسة الحالية فقد تم استخدام كلٍ من التكرارات والنسب المئوية في تحليل البيانات الكمية، وفيما يتعلق بتحليل البيانات النوعية تم تطبيق نموذج ميلز و هيرمان (Miles and Huberman ١٩٩٤) لتحليل البيانات النوعية، والذي يتطلب أولاً تحديد أكواد للبيانات الأولية في التحليل النوعي تشقق هذه الأكواد من سياق البيانات النوعية ويتم ترميزها، وفي المرحلة الثانية يتم إعادة ترميز ما تم رصده من موضوعات أو أكواد في المرحلة الأولى لتصنيفها ضمن مجموعات ومصنفات محددة ومتراقبة وفي المرحلة الثالثة يتم تحويل ما تم تضمينه بالمرحلة الثانية إلى موضوعات دقيقة تكون شاملة لما في المرحلتين السابقتين . وفيما يأتي مثال لعمليات تطبيق النموذج:

#### نموذج (٢)

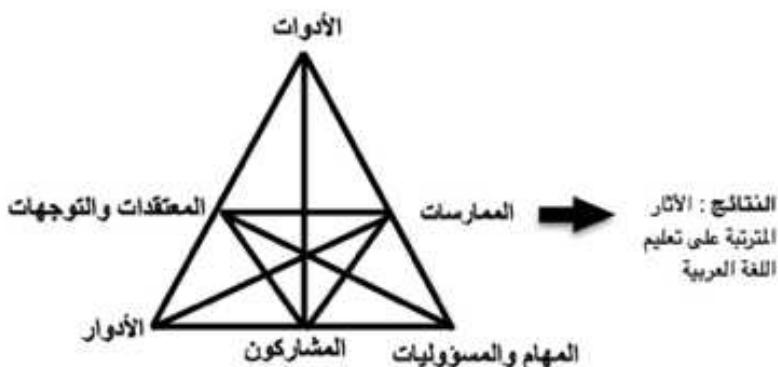
الناظرة إلى تعليم اللغة العربية	أهمية اللغة العربية	يجب العناية بتعليم اللغة العربية
الكود CODES	التصنيف CATEGORIES	الموضوع THEME
٣	(الدرجة الثانية من الكود) ٢	١

تم في الدراسة الحالية تحليل محتوى دراسات ووثائق تعليم اللغة العربية في الوطن العربي في الدول العربية المختارة وفق النموذج السابق لتحليل البيانات النوعية . وقد

تم التوصل للمجموعات الآتية من البيانات النوعية: التصورات حول تعليم اللغة العربية، النظرة الفلسفية لتعليم اللغة العربية، مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية، السياسات التعليمية، التجارب المصاحبة لتعليم اللغة العربية، الأدوات والتقنيات المساندة لتعليم اللغة العربية، واقع تعليم اللغة العربية.

وبالإضافة للنموذج السابق فقد تم الاعتماد على نموذج ونظرية النشاط Activity theory التي تم تطويرها بواسط عالم اللغة فيجوتسكي Vygotsky عام ١٩٨٠ والتي تطلق من فكرة أن اللغة أو الظاهرة الإنسانية ماهي إلا نتاج نظام متكامل يتضمن أدوات متنوعة سواء كانت تصورات ذهنية أو أدوات محسوسة بحيث تتفاعل وتقود التأثير في الواقع العملي. وقد عمل انجسترم Engestrom (١٩٨٧) على تطوير ما توصل إليه فيجوتسكي مضيفاً إليه عناصر أخرى تضمنت: المشاركون أو المجتمع الثقافي (Community) المشارك في التغيير، والأدوار والمهام والمسؤوليات المنوطة بالأفراد أو الجهات المسؤولة مشيراً إلى أن تصورات الأفراد تتأثر بما يحيط بها في نطاق الجهات المشرفة و نطاق العمل المشترك، بالإضافة إلى أهمية الواقع و دراسة طبيعة التناقضات التي قد تحدث بين مكونات وعناصر النشاط اللغوي كالتالي قد تحدث بين التصورات والممارسات اللغوية، وقد أشار دينلز (٢٠٠١) إلى أن هذه التناقضات هي بمثابة المرأة التي تعكس من خلالها طبيعة عملية التغيير والتطوير، وقد تم تلخيص عناصر نموذج النشاط اللغوي لفيجوتسكي فيما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وفق العناصر الآتية:

نموذج (٣)



ويمكن شرح مدلولات نموذج النشاط اللغوي لفيجوتسكي وفق الآتي:

**جدول (١) شرح مفردات نموذج فيجوتسكي لنظام النشاط اللغوي**

يشير إلى (محور النشاط الإنساني أو اللغوي) وفي الدراسة الحالية يرتبط بتعليم اللغة العربية وتعليمها	<b>١. النشاط Activity</b>
يشير إلى (الوجه والمحرك للنشاط) وفي الدراسة يرتبط بالتصورات والمعتقدات الفلسفية التي تقود تعليم اللغة.	<b>٢. الأهداف والتوجهات Subject</b>
يشير إلى (الأدوات والوسائل المساعدة للنشاط) وترتبط في الدراسة الحالية بالوسائل المساعدة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.	<b>٣. الأدوات Tools</b>
تتضمن السياسة التعليمية، المناهج، النظام التعليمي (متطلبات التقويم، النظام المدرسي، المحتوى، برامج التدريب)	<b>٤. القواعد والضوابط Rules والأدوار</b>
يتضمن المعلمين، المشرفين، الطلاب، المدربين ...	<b>٥. السياق أو الوسط Community</b>
تتضمن أدوار ومهام ومسؤوليات الجهات والأعضاء المشاركين والمشرفين وكل من له صلة بتعليم اللغة وتعلمها: (مهام المعلم، مهام الطلاب، مهام الوزارة..)	<b>٦. توزيع المهام والمسؤوليات Division of labour</b>
الممارسة العملية والواقع العملي لتعليم اللغة	<b>٧. الممارسات Object</b>
يوجد نوعان من التناقضات: أولى وثانوي. الأولى ما يكون بين محور رئيس ومحور رئيس آخر مثل أن يكون التناقض بين المعتقدات والواقع العملي، بينما التناقض الثاني يكون عادة بين عناصر المحور الواحد مثل ما قد يحدث بين المعتقدات والتصورات الفلسفية والأهداف.	<b>٨. التناقضات Tension</b>
الآثار المرتبة على تعليم اللغة	<b>٩. النتائج Outcome</b>

**أولاً: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في جمهورية مصر العربية (من الفروع إلى المعيارية):**

اللغة العربية هي اللغة الرسمية في جمهورية مصر العربية، ويعظم تعليمها بالاهتمام في كافة مراحل التعليم منذ مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة الثانوية العامة، وتضمنت أهداف تعليم اللغة العربية في مصر التأكيد على أهمية الاعتزاز باللغة العربية

و استخدام الفصحى و توظيفها في مختلف مجالات الحياة، والاعتزاز بالثقافة العربية واستيعاب المعارف اللغوية والأدبية، والتذوق الفني لجماليات اللغة العربية، وينص الدستور المصري على أن الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية (دستور جمهورية مصر، ٢٠١٤م) إلا أن تعليم اللغة العربية يأتي في نطاق إفراد اللغة العربية بهادة دراسية دون التأكيد على جعلها لغة التعليم، إلى جانب تدريس المقررات العلمية في بعض المدارس الحكومية عن طريق اللغة الإنجليزية.

## الأهداف

تأتي الأهداف في مقدمة عناصر المنهج وهي بمثابة الموجه للعملية التعليمية والتربوية وت تكون من أهداف تدريس المادة وأهداف المرحلة الدراسية وتشتت أهداف أي منهج و برنامج تعليمي من المصادر الآتية:

- ١- فلسفة المجتمع، وأهدافه ويقصد بها الإطار الفلسفى الذى يوجه المجتمعات.
- ٢- التراث الثقافى للمجتمع بما يتضمنه من عادات وتقالييد وأعراف وقيم ومستوى حضاري واقتصادي واجتماعي.
- ٣- الخصائص النهاية للأفراد.
- ٤- المادة الدراسية بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات يراد إكسابها للمتعلمين.
- ٥- المستجدات العلمية والتقنية، والتي تتصل بمواكب العصر وما يصاحبه من انفجار معرفي وتقدم علمي وتقني.
- ٦- الاتجاهات التربوية المعاصرة ويقصد بها النظريات التربوية الحديثة وتطبيقاتها العملية وما يترتب على ذلك من تأثير على نوعية وطبيعة الأهداف التعليمية وسبل تحقيقها.

## معايير الأهداف

تشير الدراسات والأدبيات إلى أن بناء وتحديد أهداف المنهج يأتي في ضوء عدد من المعايير الالازمة لضمان نجاح وفاعلية تحقيق تلك الأهداف سواء الأهداف العامة أو

الأهداف التعليمية (السلوكية) للمنهج أو البرنامج التعليمي وفيما يلي عرض مختصر لأهم معايير الأهداف:

١. مراعاة قيم المجتمع
٢. مراعاة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعرفات والمهارات المكتسبة.
٣. تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية والوجدانية.
٤. تطوير القدرة على الاستقصاء والبحث.
٥. توثيق الصلة بالبيئة.
٦. وضوح الصياغة.
٧. تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها.
٨. الدقة وعدم تداخل الأهداف
٩. الشمولية لمختلف مجالات الأهداف الثلاث: المعرفية، والمهارية والوجدانية.
١٠. قابليتها للقياس.
١١. انسجامها مع أسس ونظريات التعلم.
١٢. ارتباطها بالمحظى.
١٣. قابليتها للقياس.

#### أهداف تعليم اللغة العربية في مصر:

بمراجعة وتحليل أهداف تعليم اللغة العربية في مصر يلاحظ أنها تأتي موزعة بحسب مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) وتم وضعها للمرحلة ككل بحيث تختص كل مرحلة بأهداف محددة بدلاً من وضعها لكل صف دراسي مخالفة بذلك ما نجده في أهداف مناهج التعليم في معظم دول العالم، والتي تأتي أهداف مناهجها الدراسية في الغالب مرتبطة بالصف الدراسي وليس المرحلة ككل، ففي اليابان على سبيل المثال نجد أهداف مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية مقسمة بحسب الصفوف الست الدراسية كل صف على حده على النحو الآتي: أهداف الصف

الأول الابتدائي، أهداف الصف الثاني الابتدائي، وأهداف الصف الثالث الابتدائي، وهكذا في بقية الصفوف الدراسية.

ويلاحظ كذلك على أهداف تعليم اللغة العربية في مصر عدم تحديد الكيفية أو الآلية التي يمكن بها تحقيق تلك الأهداف والذي يتنافى كذلك مع ما هو معمول به الدول المتقدمة مثل أمريكا والتي تصاغ عادة مناهجها بطريقة إجرائية توضح الكيفية التي يتم بها تحقيق الهدف.

في هذا البحث سيتم عرض أهداف تعليم اللغة العربية في مصر ثم تحليلها في ضوء معايير الأهداف ويتكرر نفس المنهجية في التحليل مع أهداف المرحلة الإعدادية والثانوية.

**المرحلة الابتدائية:** تضمنت أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الأهداف الآتية:

١. تنمية مهارات اللغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.
٢. تنمية مهارات التواصل ومهارات التفكير لدى التلاميذ.
٣. حب اللغة والاعتزاز بها.
٤. تعزيز مفاهيم الهوية والانتماء لدى التلاميذ.

بدراسة أهداف تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة يلاحظ أنها تنطلق من فكرة أن اللغة مجموعة من المهارات، والمهارة (Skill) تعني استعداد موروث أو مكتسب للقيام بنشاط لغوي معين، وترتبط المهارة بالتصور التربوي الذي يؤكّد على أهمية تشكيل العادات اللغوية أكثر مما يؤكّد على أهمية المعرفة ذاتها. وتأتي أهداف هذه المرحلة مسيرة لمنهجية تعليم اللغات فتتعلم لغة ما يقوم على أربع مهارات رئيسة ومرتبة بحسب ظهورها في حياة الإنسان، وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

ويلاحظ كذلك أن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة قد تضمنت العناية بتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم من خلال العناية بمهارات التواصل، وتعنى الكفاءة التواصلية بالتركيز على النشاطات اللغوية القائمة على استعمالات اللغة في الحياة العلمية والعملية وتهدف إلى تحقيق التواصل المثمر بين الناس، ويأتي هذا التوجه

ضمن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها تحت مسمى النشاط (Activity).

إلا أن مهارات التواصل قد أتت مرتبطة بمهارات التفكير في هدف تعليمي واحد على الرغم أن الكفاءة التواصلية لدى المتعلم تكون عادة نتيجة تأثر عدد كبير من المهارات المركبة من المهارات الأربع الرئيسية (الاستماع والتحدث، القراءة والكتابة) وبالتالي كان الأجلد أن تكون الصياغة أكثر دقة من ذلك ومناسبة للمرحلة الابتدائية فعلى سبيل المثال يمكن تحقيق الكفاءة التواصلية أو أن يأتي ضمن مهارات التواصل وجود تماثل بين نشاطين لغوين في الفهم الشفوي والتعبير الشفوي.

إلى جانب ذلك يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة في هذه المرحلة قد تضمنت أهدافاً ذات صبغة وجدانية تتجاوز حدود اللغة إلى اتجاهات وقيم لها علاقة بقيمة ومكانة اللغة وعلاقتها بالهوية.

**المرحلة الإعدادية: تتلخص أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في الأهداف الآتية:**

١. تدريب الطلاب على التأمل والتساؤل، والتفكير، والتساؤل، والتفكير والتدوّق.

٢. تنمية الخيال المبدع.

٣. تصور الواقع الافتراضي للمستقبل.

٤. تنمية قدرات الطلاب من خلال الخمسية الذهبية في التعليم والتعلم ألا وهي استمع ثم تحدث، انظر وتأمل، أسأل وناقش، اقرأ وفكّر، اكتب وعبر.

يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ترتكز بشكل عام على المهارة المركبة والتي تقوم على تركيب مهارتين رئيسيتين والتأليف بينهما على نحو ما نجده في المهدف الأول والمهدف الرابع. إلا أن السير في هذه المنهجية يتم وفق نمطين: النمط الأول يعرف بالنمط الوصفي أو التقييدي ويهدف إلى تعلم اللغة وفهم قواعدها ويكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة المركبة مماثلاً للنشاط اللغوي المتصل بالجزء الثاني. وهذا النمط يكون التماثل فيه بين مستويات أساسية في المرحلة الابتدائية مراعاة لطبيعة تلك المرحلة، ويكون بين مستويات متقدمة في

المرحلتين المتوسطة والثانوية. ويلاحظ أن هذا النمط متحقق في المدف الأول لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية (تدريب الطالب على التأمل والتساؤل، والتفكير، والتساؤل، والتفكير والتذوق) والذي يتطلب أولاً فهم لنص مقتروء أو مسموع ثم مهارة التساؤل وتذوق النص المكتوب.

بينما يعرف النمط الثاني بالنمط التواصلي ويكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة مختلفاً عن النشاط اللغوي في الجزء الثاني في الشكل وقريباً منه في المعنى بمعنى آخر يتطلب هذا النمط إعادة المتعلم للجزء الأول ولكن وفق صياغة أو مهارة لغوية متقدمة وهو متحقق إلى درجة كبيرة في المدف الرابع (تنمية قدرات الطلاب من خلال الخبراسية الذهبية في التعليم والتعلم ألا وهي استمع ثم تحدث، انظر وتأمل، اسأل وناقش، اقرأ وفكّر، اكتب وعبر) فالمتعلم على سبيل المثال ينبغي له بعد عملية الاستماع للنص إعادة صياغة النص وفق نقاشات شفوية أو إعادة الصياغة الكتابية لما يُستمع إليه.

إلى جانب ذلك يلاحظ على بعض أهداف تعليم هذه المرحلة الارتباط بحاجات واهتمامات الأفراد المستقبلية على نحو ما نجده في المدف الثالث (تصور الواقع الافتراضي للمستقبل) مع وجود غموض في صياغة هذا المدف.

**المراحل الثانية:** تضمنت أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانية الأهداف الآتية :

- الاعتزاز باللغة العربية.
- تنمية مهارات اللغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.
- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: من الابتكار وتكنولوجيا المعلومات، وإدارة المشروعات والتواصل مع الآخرين.
- تنمية مهارات التواصل والتفكير لدى الطالب.
- غرس قيم حب الوطن والاعتزاز به في نفوس الطالب.
- تعميق القيم الأصلية والمبادئ النبيلة.

يلاحظ على أهداف تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة تركيزها على المهارات الأربع الرئيسية لتعلم اللغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة إلى جانب مهارات التواصل والتفكير.

إلى جانب ذلك يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية تضمنت أهداف ذات صلة بمهارات القرن الحادي والعشرين حيث تضمنت الابتكار وتكنولوجيا المعلومات، وإدارة المشروعات والتواصل مع الآخرين إلا أنها لم تشر إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلم والتي تأتي في مقدمة مهارات القرن الحادي والعشرين وتأتي بقية المهارات تبعاً لها.

ويلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية قد تضمنت كذلك أهدافاً ذات صبغة وجدانية تتجاوز حدود مهارات تعليم اللغة وتعلمها إلى تنمية اتجاهات وقيم ذات صلة بتعزيز قيمة الوطن ومراعاة قيم المجتمع وعاداته وتقاليده الأصيلة.

## تجارب تعليم اللغة العربية في مصر

فيما ينحصر تجارب تعليم اللغة العربية في مصر فيمكن الإشارة إلى تجربتين مهمتين، وهي:

الأولى: تعليم اللغة العربية من خلال تقسيمها إلى فروع.

الثانية: بناء معايير تعليم اللغة العربية.

تجربة تعليم اللغة العربية من خلال تقسيمها إلى فروع: فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية من خلال تقسيمها إلى فروع فإن المراجع والدراسات والأديبانية التي تناولت تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في مصر تشير إلى أن البدايات الأولى لتصميم مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية لاسيما في السبعينيات وبداية السبعينيات من القرن الميلادي الماضي تعكس شيوخ وتجذر فكرة الفروع ويركز هذا المدخل على إكساب المتعلم مهارات اللغة العربية، بدءاً من الاستماع، ومروراً بالحديث، والقراءة وانتهاء بالكتابة غير أن تعليم هذه المهارات يقوم من خلالها تقسيمها إلى فروع متفرقة تشمل: القراءة والأناشيد والمحفوظات والإملاء والخط والتعبير والأدب والبلاغة

والقواعد نحواً وصراً بحيث ينحصر لكل فرع حصة أو أكثر في الجدول الدراسي مع تفاوت نصيب كل فرع منها من مرحلة إلى أخرى.

ويذهب التربويون والمتخصصون في مجال الدراسات اللغوية والتربية إلى أن هذا التقسيم يتنافى مع خاصية تكاملية المعرفة اللغوية وترابطها فاللغة كائن متكامل الأعضاء مترابط الأوصال كالجسد الواحد بعضه يؤثر في بعض، وبالتالي فإن تقسيم مناهج اللغة العربية إلى فروع يستقل بعضها عن بعض تزكيق للغة وتفتت للخبرة التي يكتسبها التلاميذ.

تجربة بناء معايير تعليم اللغة العربية: من التجارب التي تميز بها تعليم اللغة العربية في مصر بناء معايير تعليم اللغة العربية لتأيي مواكبة لاتجاه المعايير التربوية والتي تؤكد على ضرورة العناية بجودة وتطوير المناهج التعليمية، وأهدافها، وطرائق تدريسها وتحدد ما يجب تدريسه تحديداً وأضحاها، وما ينبغي على المتعلمين أداؤه (حسن و محمود، ٢٠٠٧م، ص ٤٠)، ويمكن الإشارة إلى أن معايير تعليم اللغة العربية في مصر تأتي متزامنة مع حركة المعايير العالمية التي بدأت في العقد الأخير من القرن العشرين وفي شتى التخصصات ومن أمثلة ذلك معايير المجلس الوطني الأمريكي لمناهج الدراسات الاجتماعية (National Council for Social Studies: NCSS) ومعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (Common European Framework of Reference) National for Language: CEFR (المعايير الوطنية الأمريكية لتعليم العلوم Science Education Standards: NSES ( ومعايير المجلس الوطني الأمريكي لعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics). وتهدف حركة المعايير التربوية إلى الارتقاء بجودة التعليم من خلال تبني مناهج وبرامج تعليمية قائمة على معايير محددة وتصميم نشاطات التدريس والتعليم والتقويم وبرامج التدريب والمصادر التعليمية الالازمة لتطبيق هذه المعايير (Kitchen, Parker, Pushor, 2011, Firm, & Emerald). وقد بدأت معظم المؤسسات التعليمية في مختلف أنحاء العالم تتجه نحو تطبيق المعايير التربوية انطلاقاً من فكرة أن الإصلاح المدرسي والتعليمي يتحقق عندما تعمل جميع عناصر وتكوينات النظام التعليمي بالاتجاه أهداف ومعايير ذات مؤشرات أداء محددة، فمن من المؤمل أن تسهم المعايير التربوية في تحقيق

## الجوانب التربوية الآتية:

١. تطوير المقررات الدراسية عن طريق تبني أفضل الممارسات التدريسية والتخصصية.
٢. تشجيع المعلمين على اختيار النشاطات التعليمية والتقويمية المصاحبة لعملية التدريس وبما يمكن المتعلمين من تحقيق المعايير.
٣. معرفة المتعلمين لما يجب عليهم تعلمه وما قد يسيئون في المشاركة الفاعلة في نشاطات التعلم للوصول للمستوى المأمول.
٤. تفعيل دور الأسرة والمجتمع وتكاملها مع المدرسة في تحقيق متطلبات عملية التقويم المصاحبة للمعايير نتيجة وضوح وتحديد المعايير معايير العملية التعليمية.

إلا أن الأبحاث والدراسات الأجنبية التي تناولت المعايير التربوية تتفق على أن السمات المحددة لهذه المعايير لاتزال غامضة فما يعد معيار لجودة الأداء في مؤسسة تعليمية قد يكون أقل أهمية في المؤسسة التعليمية الأخرى (Hamilton, L., Stecher, B., & Yuan, K, 2008).

وقد حددت وثيقة المستويات المعيارية لمناهج اللغة العربية بمصر معايير تعليم اللغة العربية ومؤشراتها تحقيقها في إطار مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والأدب والبلاغة والتركيب اللغوية والكتابة موزعة على مراحل التعليم العام قبل الجامعي في ضوء المركبات الأساسية الآتية: إكساب المتعلم القدرة على التواصل اللغوي شفوياً وكتابياً، والتركيز على فنون ومهارات الأداء اللغوي، والأخذ بمبدأ تمهير اللغة وتكامل علومها، ومواكبة تعليم العربية لما يستجد في علوم اللغة، والعناية بثقافة القراءة وتبني مفاهيم التعليم الذاتي عبر مصادر المعرفة المتنوعة، وقد جاءت موزعة على أربع مراحل تعليمية. وفي هذا الجزء يتم أولاً استعراض لهذا المعايير ومؤشراتها وفق ما جاءت في وثيقة المستويات المعيارية لمناهج اللغة العربية وبحسب المراحل التعليمية حيث سيتم عرض معايير كل مرحلة وتحليلها وفق مواصفات وضوابط بناء المعايير ومؤشراتها وبما يتناسب مع طبيعة اللغة ومهاراتها:

**المرحلة الأولى:** تمت المرحلة الأولى من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث، وتميزت معايير هذه المرحلة بالتركيز على معايير تعليم اللغة العربية وفق المجالات الأربع الرئيسية لتعليم اللغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وفي الجدول الآتي

## عرض لمعايير ومؤشرات المرحلة الأولى:

### جدول (٢)

#### معايير ومؤشرات المرحلة الأولى: من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (٣-١)

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	١. الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته	<ul style="list-style-type: none"> <li>يبدى المتعلم اهتماماً لحكاية يستمع إليها.</li> <li>يركز في أثناء عملية الاستماع.</li> <li>يواصل الاستماع لنص ما حتى نهايته.</li> </ul>
	٢. تعرف الأصوات والكلمات والجمل	<ul style="list-style-type: none"> <li>يعرف المتعلم أصوات الحروف العربية عند الاستماع.</li> <li>يميز بين الظواهر الصوتية (أول الشمية وأول القمرية، أنواع المد، التنوين).</li> <li>يحدد الكلمة الجديدة في المسموع.</li> </ul>
	٣. فهم النص المسموع	<ul style="list-style-type: none"> <li>يحدد المتعلم الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة.</li> <li>يتخير المضاد الصحيح لبعض الكلمات التي استمع إليها.</li> <li>يميز الكلمات والجمل الدالة على المشاعر الإنسانية.</li> <li>ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات مباشرة.</li> <li>يعبر عن مشاعره بعد الاستماع لقصة مثيرة أو حديث مشوق.</li> </ul>
	٤. تذوق المسموع ونقده	<ul style="list-style-type: none"> <li>يظهر المتعلم إعجابه بالسلوك الحسن لبعض شخصيات القصة استمع إليها.</li> <li>يتوقع نهاية القصة أثناء الاستماع إليها.</li> <li>يستمتع بسماع الأناشيد والمحفوظات والقصص.</li> <li>يميز بين ما يتصل بموضوع الاستماع وما لا يتصل به.</li> </ul>
التحدث	١. الالتزام بآداب الحديث	<ul style="list-style-type: none"> <li>يتواصل المتعلم بصرياً مع من يستمع إليه.</li> <li>يتكلم بصوت مناسب.</li> <li>يتحدث مراعياً طبيعة الموقف.</li> <li>يتحدث في هدوء دون توتر.</li> </ul>
	٢. نطق الأصوات والكلمات والجمل	<ul style="list-style-type: none"> <li>ينطق المتعلم أصوات الحروف في الكلمات بحركتها وسكناتها نطقاً صحيحاً.</li> <li>يميز في النطق بين الأصوات القريبة في المخرج.</li> <li>يلقى ما يحفظ من النصوص اللغوية.</li> </ul>

المؤشرات	المعيار	المجال
<ul style="list-style-type: none"> <li>يختار المتعلم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من عدة أفكار معروضة عليه.</li> <li>يصوغ الأفكار في جمل تامة.</li> <li>يرتب الأفكار التي يعرضها.</li> <li>يلتزم بالفكرة التي يتحدث عنها.</li> </ul>	٣. اختيار محتوى الحديث وتنظيمه	التحدث
<ul style="list-style-type: none"> <li>يصف المتعلم ما يراه في جمل مفيدة.</li> <li>يحكي قصة مفيدة أو يعيد حكاية.</li> <li>يلقى طرفة أو نادرة.</li> <li>يحيب عن الأسئلة التي تطرح عليه.</li> <li>يستخدم عبارات الشكر والتحية والاعتذار والاستدان.</li> </ul>	٤. استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي	
<ul style="list-style-type: none"> <li>ينطق المتعلم أصوات الحروف والكلمات.</li> <li>يميز في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.</li> <li>يقرأ جهراً مراعياً علامات الترقيم.</li> <li>يتعرف الكلمات المتراوحة في المعنى.</li> </ul>	١. تعرف الحروف والكلمات ونطقوها	القراءة
<ul style="list-style-type: none"> <li>يقرأ المتعلم الصور والرسوم مستججاً المعنى المقصود.</li> <li>يحدد الأفكار الأساسية في المقصود.</li> <li>يستخدم السياق لفهم معاني الكلمات الجديدة.</li> <li>يعبر بأسلوبه عن مضمون النص.</li> </ul>	٢. فهم المقصود فهم صحيحاً	
<ul style="list-style-type: none"> <li>يحدد المتعلم أشكال المادة المقروءة كالأناشيد والحكايات.</li> <li>يميز بين الواقع والخيال فيما يقرأ.</li> <li>يستحسن الألفاظ الجميلة فيما يقرأ.</li> </ul>	٣. تذوق المقصود نقده	
<ul style="list-style-type: none"> <li>يرسم المتعلم الحروف العربية حسب موقعها في الكلمة.</li> <li>يراعي اتساق أحجام الحروف في الكلمة.</li> <li>يضع النقط والهمزات في أماكنها.</li> <li>يصل الحروف بغيرها من أماكن اتصالها.</li> <li>يرسم الكلمات على مسافات ثابتة.</li> <li>يتبع عادات الكتابة الصحيحة.</li> </ul>	١. كتابة الحروف والكلمات والجمل	الكتابة

المجال	المعيار	المؤشرات
الكتابة	٢. اتباع قواعد الإملاء	<ul style="list-style-type: none"> <li>يكتب المتعلم ميّزا بين اللام الشمسية والقمرية.</li> <li>يكتب الحرف المضعف.</li> <li>يميّز بين الحركات الطوال والقصار وأنواع المد.</li> <li>يكتب ميّزا بين الناء المفتوحة والمربوطة والهاء.</li> <li>يرسم علاقات علامات الترقيم.</li> </ul>
	٣. تكوين كلمات وجمل وفقرات	<ul style="list-style-type: none"> <li>يكتب المتعلم جملًا بسيطة من كلمات معطاة له.</li> <li>يستخدم كلمات وصفية لتكامل جملة.</li> <li>يصف صورة في جملة.</li> <li>يكتب حروفًا وكلمات وجملًا باستخدام لوحة المفاتيح.</li> </ul>

فيما يلي عرض لأهم المبادئ التي ترتكز عليها المعايير ومؤشراتها في مجال تعليم اللغة:

١. التركيز على الأداء.
٢. تحديد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار.
٣. العناية باستخدام المعرفة.
٤. الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ
٥. الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه.
٦. توظيف المعرفة في المواقف الحياتية.

تحليل معايير تعليم اللغة العربية للمرحلة الأولى: عرض معايير ومؤشرات المرحلة الأولى على المبادئ التي ترتكز عليها حركة المعايير يمكن الوصول إلى التالي:

التركيز على الأداء: باستعراض معايير تعليم اللغة العربية في المرحلة الأولى يلاحظ أن عدداً كبيراً من مؤشرات المعايير ركزت على الأداء بشكل كبير فعلى سبيل المثال نجد ضمن مؤشرات المعيار الثاني ب مجال الاستماع معيار تعرف الأصوات والكلمات والجمل المؤشرات الأدائية الآتية: تمييز المتعلم بين الظواهر الصوتية (الشمسية والقمرية، أنواع المد، التنوين)، تحديد الكلمة الجديدة في المسموع. ويلاحظ ذلك أيضاً

في مؤشرات المعيار الثالث بمجال الاستماع معيار فهم النص المسموع حيث ركزت مؤشرات هذا المعيار في مجملها على الأداء من تحديد المتعلم الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة، و اختيار المضاد الصحيح لبعض الكلمات التي استمع إليها، و تمييز الكلمات والجمل الدالة على المشاعر الإنسانية، وهكذا في بقية معايير ومؤشرات مجال الاستماع ومعايير ومؤشرات مجالات التحدث والقراءة والكتابة فيمكن ملاحظة عدد كبير من المؤشرات الأدائية.

تحدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار: على الرغم من أهمية هذه المعايير لإحداث مرحلة جديدة في تطوير تعليم اللغة العربية في مصر إلا أن تحليل هذه المعايير ومؤشراتها بحاجة إلى مزيد مراجعة وتطوير فالملاحظ على بعض معايير هذه المرحلة التداخل في المؤشرات فعلى سبيل المثال يلاحظ على المعيار الأول بمجال الاستماع للمرحلة الأولى من الصف الأول إلى نهاية الثالث والذي ينص على الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته أن هنالك تداخلاً بين مؤشرات تحقيق المعيار حيث تضمن المعيار المؤشرات الآتية: يُظهر المتعلم اهتماماً لحكاية يستمع إليها، يركز أثناء الاستماع، يواصل الاستماع لنص حتى نهايته وهي في مجملها لا تتجاوز نطاق المتابعة للمسموع على الرغم أن الدراسات والأديبيات التي تناولت المستوى الأول لعملية الاستماع تشرك في ضرورة تضمين المستويات الأولى لمهارة الاستماع المهارات الآتية: مهارة التصنيف، والتمييز السمعي، واستخلاص الفكرة الرئيسية في النص المسموع.

والملاحظ كذلك على مؤشرات بعض معايير هذه المرحلة غموض في الصياغة يتمثل في استخدام عبارات غير دقيقة المعنى على نحو ما نجده ضمن مجال الاستماع حيث جاءت صياغة المعيار الثاني تعرف الأصوات والكلمات والجمل وجاءت صياغة المعيار الأول لتحقيق هذا المعيار: يتعرف المتعلم أصوات الحروف العربية عند الاستماع، وتكرر الأمر ذاته في مجال القراءة حيث جاءت صياغة المعيار الأول تعرف الحروف والكلمات ونطقها وجاءت صياغة المؤشر الرابع لتحقيق هذا المعيار يتعرف الكلمات المترادفة في المعنى، وبالتالي فإن صياغة تلك المعايير ومؤشراتها يتنافى مع سمة الوضوح والدقة التي تأتي ضمن أحد أهم سمات فلسفة المعايير وقد يترتب عليها غموض لدى المعلم والمتعلم في تفسير المعيار إذ يحتمل أكثر من معنى.

كما أغفل القائمون على هذه المعايير قضية رئيسة في تعليم اللغات وتعلمها وهي أن تصنيف القدرات والمهارات المرتبطة بتعلم أي لغة تقررها الناحية البيولوجية للإنسان وتطور نموه اللغوي من مرحلة إلى أخرى وفق هذه البرمجة، وبالتالي فإن تحديد هذه المهارات أو المعايير ومؤشراتها لا يتأتى إلا في نطاق مجموعة من الإجراءات الاجتماعية والنفسية والتربوية التي ينبغي أن تنظم عملية تعليم اللغة؛ فالملاحظ على المعايير ومؤشراتها عدم التناقض بين مؤشرات الأداء للمعيار وطبيعة المعيار فتأتي متناقضية مع حيث الأساس النفسي، ففي نطاق النظرية السلوكية والمثير والاستجابة أتت معظم مؤشرات المعيار الثالث: فهم النص المسموع (ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات مباشرة، ويعبر عن مشاعره بعد الاستماع لقصة مثيرة أو حديث مشوق) والتي تعد من أقدم نظريات التعلم مخالفة بذلك طبيعة المعيار التي هي أقرب ما تكون إلى النظرية المعرفية ، وفي الجدول الآتي عرض لفارق بين المدرستين وما يرتبط بهما من سمات ومؤشرات (دغلاس براون، ١٩٩٤).

### جدول (٣)

#### الفرق بين المدرستين السلوكية والمعرفية

الأسس النفسي	المدرسة اللغوية	السمات والمؤشرات المناسبة لها
المدرسة السلوكية	البنيوية الوصفية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• التكرار</li> <li>• المثير والاستجابة</li> <li>• التعلم والاشتراك</li> <li>• الاستجابة الملاحظة، الأداء</li> <li>• السلوك الظاهري</li> <li>• الوصف (ماذا)</li> </ul>
المدرسة المعرفية	التوليدية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• التحليل</li> <li>• الاكتساب</li> <li>• الفطرة</li> <li>• الملكة، الكفاءة اللغوية</li> <li>• التفسير (ماذا)</li> </ul>

وإلى جانب الأساس النفسي فإن معايير تعليم اللغة العربية ينبغي أن تشتق كذلك من طبيعة اللغة ذاتها، وخصائص الثقافة العربية، ومعالم الفكر الإسلامي وثوابته،

وقيم المجتمع، وخصائص المتعلمين في مختلف أعمارهم ومراحل نموهم، وأن يشارك المعلمون في إعدادها كما حدث في معظم الدول التي تبنت فكرة المعايير.

الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ: على الرغم أن معايير ومؤشرات هذا المرحلة قد أتت في نطاق المهارات الأربع الأساسية للغة إلا أن التحقق من قدرة هذه المعايير على الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ قد لا يكون متحققاً على أرض الواقع فمن الواضح أن مؤشرات بعض المعايير قد صيغت بطريقة تتطلب وجود معلم ملم ببعض الكفايات اللغوية والتدرисية الدقيقة إلى جانب توفير عدد الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة، ونقص تدريب المعلمين على متطلبات هذه المعايير وما ينبغي أن يصاحبها من تنمية لكتفاليات المعلمين اللغوية والتدرисية وعدم توفر الوسائل والتقنيات التعليمية بشكل كاف قد يجعل دون تحقيق هذا المعيار وهذا ما يؤكد المختصون في مجال مناهج التعليم حيث يشير الناقة (٢٠٠٥م) إلى أن الحديث عن معايير جودة الأداء لا يزال في مرحلة التنظير والتأسيس.

الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه: الملاحظ أن بعض مؤشرات المعايير تتصف بأنها متقدمة على مستوى المتعلم في هذه المرحلة ولا تتفق مع خصائصه، فعلى سبيل المثال ورد في مجال التحدث ضمن مؤشرات تحقيق المعيار الثاني تمييز المتعلم بين الأصوات القرية في المخرج، وضمن مجال القراءة كذلك جاء ضمن مؤشرات تحقيق المعيار الثالث تمييز المتعلم بين الواقع والخيال. فمطالبة المتعلم في هذه السن المبكرة بالتمييز بين الأصوات القرية في المخرج لا تتفق مع نضج جهاز النطق لديه وهذا ما تؤكد دراسات وأبحاث علم الأصوات وما يقتضيه الصوت اللغوي الذي يتطلب وضع أعضاء النطق في أوضاع محددة وتحريكها بصورة معينة، الأمر الذي يفترض أن يبذل المتعلم جهداً مقدراً عندما ينتج هذه الأصوات ويزاد الأمر صعوبة عند التفريق بين الأصوات المتشابهة والمترابطة في المخرج (بشر، ٢٠٠٠م) إلا إذا أتيحت له الفرصة الكافية للتدريب على التفريق بين هذه الأصوات على أنه ينبغي ملاحظة أن تدريب المتعلم على التفريق بين الأصوات المتباعدة في المخرج والواضحة الفروق أولى في هذه المرحلة ويأتي تدريبيه على الأصوات المترابطة في مرحلة تالية. الواقع يؤكد هذا الرأي حيث تتكرر شكوى بعض المعلمين من صعوبة إتقان تلاميذ هذه المرحلة لأصوات الحروف واستمرار التداخل

بينها وقد يكون معالجة هذا التداخل يفوق قدرة تلميذ هذه المرحلة وقد يفوق قدرة بعض المعلمين من لم يتم لهم دراسة علم الأصوات أثناء برامجه إعداد المعلم.

وفي السياق ذاته يعد مطالبة المتعلم في هذا السن المبكرة بالتمييز بين الواقع والخيال لا تتفق مع مستوى تفكيره إلا إذا أتيحت له الفرصة للتعامل مع المحسوسات أولاً ثم التعامل مع صور لها ثانياً وهكذا حتى يتدرج إلى مستوى الخيال والتفكير المجرد إلا أنه يلاحظ على واقع تعليم هذه المرحلة تعامل المتعلم مع الصور بدلاً من معايشة الأشياء ذاتها. وما يؤكد هذا الرأي شكوى بعض المعلمين من صعوبة فهم تلاميذ هذه المرحلة لمحنوي المنهج خاصة تلك التي ترتبط بالمفاهيم المجرد.

**توظيف المعرفة في المواقف الحياتية:** من الملاحظ أن مؤشرات بعض المعايير في هذه المرحلة قد صيغت بطريقة تتيح للمتعلم إمكانية تحقيق مؤشرات بعض المعايير من خلال دراسته وتعامله مع نصوص قائمة على مواقف حياتية على أن التتحقق من قدرة معايير تعليم اللغة العربية هذه المرحلة على إتاحة الفرصة للمتعلم على توظيف المعرفة في المواقف الحياتية يتطلب تحليل لمحنوي مناهج اللغة العربية الحالية إلى جانب دراسات تقويمية لأداء معلمي اللغة العربية.

**المرحلة الثانية:** تنتد المرحلة الثانية من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (٤-٦)، وفي هذه المرحلة يلاحظ إضافة مجال التراكيب اللغوية والقواعد إلى جانب المجالات الأربع الرئيسية لتعليم اللغة: الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة ويمكن تلخيص معايير ومؤشرات المرحلة الثانية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٤)

معايير ومؤشرات المرحلة الثانية: من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (٤-٦)

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	١. الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته	١. يقبل المتعلم على الحديث. ٢. يتفهم الرأي الآخر. ٣. يقدر مشاعر المتحدث في أثناء عملية الاستماع.

المؤشرات	المعيار	المجال
١. يميز بين صيغ الكلمات المسموعة. ٢. يربط المتعلم بين الكلمات المسموعة وصورها المكتوبة. ٣. يكون كلمات جديدة على وزن كلمات استمع إليها. ٤. يحدد الكلمات الدالة على المتكلم والمخاطب والغائب. ٥. يحدد الكلمات الدالة على الزمان والمكان.	٢. تعرف الأصوات والكلمات والجمل	الاستماع
١. يوضح بعض الجوانب في النص المسموع. ٢. يختار المتعلم العنوان المناسب لفقرة استمع إليها من بين عدة بدائل. ٣. يحدد غرض المتحدث. ٤. يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه. ٥. يرتب الأفكار والأحداث الواردة في نص مسموع. ٦. يصف بعض الشخصوص أو الأحداث الواردة في قصة مسموعة.	٣. فهم النص المسموع	
١. يظهر المتعلم موقفه من شخصية أو حدث في قصة استمع إليها. ٢. يحكم على شخصوص القصة التي استمع إليها. ٣. يحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه. ٤. يدرك المتناقضات في المسموع. ٥. يقارن بين العبارات التي تحمل معانٍ متعارضة أو متقاربة.	٤. تذوق المسموع ونقده	
١. يتلزم المتعلم بالوقت المخصص للحديث. ٢. يحترم وجهات نظر الآخرين. ٣. يضمن حديثه عبارات مشجعة ٤. يكيف حديثه بناء على رد فعل المستمعين.	١. الالتزام بآداب الحديث	التحدث
١. ينطق المتعلم الكلمات في سياقها اللغوي نطقاً صحيحاً. ٢. يجري حواراً هادفاً مع الآخرين. ٣. يلقي حديثاً بصوت واضح ونطق سليم. ٤. يتحدث باللغة العربية في سهولة ويسر.	٢. نطق الأصوات والكلمات والجمل	

المجال	المعيار	المؤشرات
التحدث	٣. اختيار محتوى الحديث وتنظيمه	١. يمهد المتعلم للحديث بمقدمة جاذبة. ٢. يقدم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من خبراته السابقة. ٣. يدعم أفكاره وآرائه بالأدلة والشواهد. ٤. يتغلق من فكرة إلى أخرى باستخدام جمل انتقالية. ٥. يختتم الحديث بخاتمة مختصرة ومؤثرة في المستمعين.
القراءة	٤. استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي.	١. يحكي المتعلم حكاية من واقع خبراته متضمنة العناصر الأساسية للفضة. ٢. يلقي تعليميات شفوية على زملائه في الفصل والإذاعة المدرسية. ٣. يسأل مستخدماً أدوات الاستفهام المناسبة. ٤. يؤدي دوراً تمثيلياً بحركات معبرة عن الموقف. ٥. يجرب حواراً مع مسئول في المدرسة. ٦. يستخدم الإشارات والإيماءات المعبرة عن مضمون الحديث.
القراءة	١. تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقوها	١. يقرأ المتعلم الكلمات والجمل والفقرات مراعياً الضبط. ٢. يراعي علامات الترقيم عند القراءة. ٣. يقرأ بسرعة مناسبة.
القراءة	٢. فهم المقرء واستيعابه.	١. يحدد المتعلم الأدلة التي ساقها الكاتب للتعبير عن وجهة نظره. ٢. يرتب الأفكار الرئيسية والتفصيلية حسب ورودها في النص. ٣. يفسر الخرائط والرسوم والأشكال والجدواول. ٤. يستنتج الأفكار الضمنية من المقرء.
	٣. تذوق المقرء نقده	١. يبدي المتعلم رأيه في النص المقرء. ٢. يحدد ما ينتمي وما لا ينتمي في المقرء. ٣. يناقش الأدلة الواردة في المقرء.

المؤشرات	المعيار	المجال
١. يتعرف المتعلم مكونات الجملة الاسمية والفعلية. ٢. يميز بين الجملتين الاسمية والفعلية. ٣. يتعرف وظائف بعض الأفعال والمحروف. ٤. يتعرف الأفعال الماضي والمضارع والأمر ويستخدمها في جمل مفيدة.	١. تعرف الجملة العربية ٢. تعرف التراكيب الجزئية	التركيب اللغوية والقواعد
١. يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة. ٢. يستخدم ألفاظ العقود. ٣. يحدد المضاف إليه ويعربه إعراباً صحيحاً. ٤. يتعرف بعض التوابع (النعت، العطف) ويستخدمها في جمل.		٢. تعرف التراكيب الجزئية
١. يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام. ٢. يتعرف بعض أدوات النفي. ٣. يتعرف بعض أدوات الشرط الجازمة. ٤. يتعرف بعض الأساليب اللغوية.	٣. تعرف الأساليب اللغوية.	
١. يصوغ المتعلم المضارع والأمر ويستخدمها في جمل. ٢. يصوغ المثنى والجمع بأنواعه المختلفة ويستخدمها. ٣. يستخدم الضمائر المتصلة في جمل. ٤. يتعرف أنواع الجموع (المذكر السالم، المؤنث السالم، التكسير). ٥. يميز الضمائر المنفصلة والمتصلة ويستخدمها في جمل مفيدة. ٦. يراعي الفعل وتأنيثه.	٤. تعرف تغيرات بنية الكلمة.	
١. يميز المتعلم كتابة الحروف المشابهة رسمياً. ٢. يميز بين الحروف المكتوبة فوق السطر والتي تنزل عنه. ٣. يميز بين الحروف المتصلة والمنفصلة. ٤. يضع الحركات والسكون في أماكنها. ٥. يحاكي النموذج عند الكتابة. ٦. يميز في الكتابة بين خط النسخ والرقعة.	١. كتابة الحروف والكلمات والجمل	الكتابة

المجال	المعيار	المؤشرات
الكتابية	٢. اتباع قواعد الإملاء ١. يكتب المتعلم الأسماء المنونة. ٢. يرسم علامات الترقيم. ٣. يكتب كلمات مبدوءة باللام بعد دخول (أل) عليها. ٤. يكتب الأعلام الأجنبية والأسماء العربية المرتبطة بالمواد الدراسية. ٥. يميز بين الألف اللينة التي تكتب ألفا والتي تكتب ياء. ٦. يكتب الممزة المتوسطة والمتطرفة. ٧. يكتب الكلمات التي تحذف أو تزاد بعض حروفها اصطلاحا. ٨. يدقق إملائيا نصا مكتوبا باستخدام الحاسوب.	
٣. تكوين كلمات وجمل وفقرات ١. يكتب جملة وفقرات في مجالات متنوعة. ٢. يختار المتعلم الكلمات والتعبيرات المناسبة لموقف اجتماعي. ٣. يكتب فقرة من عدة جمل معبرا عن مشاعره وأفكاره. ٤. يكتب تعليقا على صورة. ٥. يكتب حكاية فيها أحداث وتفاصيل. ٦. يلخص موضوعا قرأه. ٧. يكتب رسالة ورقية أو إلكترونية. ٨. يكتب إعلانا ويبالاً استماراً رسمية أو دعوة.		

**تحليل معايير تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانية: عرض معايير ومؤشرات المرحلة الثانية على المبادئ التي ترکز عليها حركة المعايير يمكن الوصول إلى النتائج الآتية:**

**التركيز على الأداء:** يلاحظ أن عدداً كبيراً من مؤشرات المعايير للمرحلة الثانية ركزت على الأداء ولكن بمقارنتها بالمرحلة السابقة يمكن ملاحظة أن هذه المرحلة يظهر فيها بوضوح بعض المؤشرات المرتبطة بالقيم والاتجاهات فعلى سبيل المثال أتت جميع مؤشرات المعيار الأول في مجال الاستماع وفق هذا النمط. يلاحظ كذلك وجود بعض المؤشرات الأدائية التي تتم نتيجة دمج التقنية في مواقف التعلم فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الثاني في مجال الكتابة تدقيق المتعلم لنص مكتوب باستخدام الحاسوب وورد كذلك في مجال القراءة وضمن مؤشرات تحقيق المعيار تفسير الخرائط

والرسوم والأشكال والجدواں، وفي مجال الكتابة ورد ضمن المؤشرات يكتب رسالة ورقية أو إلكترونية ولكن كما ذكر سابقاً يتوقف تحقيق هذا النمط من المؤشرات على الإمكانيات والوسائل التقنية المتاحة.

تحدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار: يلاحظ غموض في صياغة عدد كبير من مؤشرات معايير هذه المرحلة حيث بدأت قرابة تسعه مؤشرات بكلمة «يعرف» ومؤشران بدأ بكلمة «يراعي» ومؤشر واحد بدأ بكلمة «يقدر» ومؤشر آخر بدأ بكلمة «يوضح» وآخر بدأ بكلمة «يفسر» وآخر بدأ كذلك بكلمة «يدرك» وآخر بدأ بكلمة «يكيف» وبالتالي قد يتربى على ذلك صعوبة في تفسير دلالات تلك المؤشرات التي تحتمل أكثر من معنى وقد يختلف المعلمون في تقدير مستوى الأداء المطلوب.

العناية باستخدام المعرفة: يلاحظ أن مؤشرات المعايير التي صيغت للمرحلة الثانية قد تناولت استخدام المعرفة في كثير من الجوانب والمستويات إلا أن وجود عدد كبير من المؤشرات التي بدأت بكلمة «يعرف» يقتضي ضرورة إعادة دراسة وتحليل معايير هذه المرحلة فالتعرف على الشيء لا يبيّن إلا عن القليل ولا يعكس استطاعة التلاميذ على تطبيق تلك المؤشرات.

الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ: كما سبق الإشارة إليه في المرحلة السابقة فإن قدرة هذه المعايير على الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ قد لا يكون متحققاً على أرض الواقع فقد صيغت مؤشرات معايير هذه المرحلة كذلك بطريقة تتطلب توفير عدد الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة.

الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه: الملاحظ أن بعض مؤشرات المعايير تتصف بأنها متقدمة على مستوى المتعلم في هذه المرحلة ولا تتفق مع خصائصه، فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الثالث في مجال الاستماع «يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه» وفي مجال القراءة ضمن مؤشرات تحقيق المعيار الثاني يستنتاج المتعلم الأفكار الضمنية من المفروء. فمطالبة المتعلم في هذا السن المبكرة بالتمييز بين الحقيقة والرأي واستنتاج الأفكار الضمنية لا تتفق مع مستوى تفكيره.

**توظيف المعرفة في المواقف الحياتية:** باستعراض معايير ومؤشرات المرحلة الثانية يلاحظ أن هناك عدداً محدوداً من المؤشرات قد صيغت بطريقة تتيح للمتعلم توظيف المعرفة في المواقف الحياتية، فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الرابع في مجال التحدث إلقاء المتعلم تعليمات شفوية على زملائه في الفصل والإذاعة المدرسية، وإجراء حواراً مع مسئول في المدرسة، وورد ضمن مؤشرات المعيار الثالث بمجال الكتابة اختيار المتعلم لكلمات وتعابير مناسبة لوقف اجتماعي.

**المرحلة الثالثة:** تتمد المرحلة الثالثة من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (٧-٩)، ويلاحظ أن مجالات معايير هذه المرحلة أتت مشابهة لمجالات المرحلة الثانية فقد تضمنت مجال الاستماع، والتحدث، القراءة، والتركيب اللغوي والقواعد، والكتابة وفي الجدول الآتي تلخيص معايير ومؤشرات هذه المرحلة:

#### جدول (٥)

معايير ومؤشرات المرحلة الثالثة: من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (٩-٧)

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	١. الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته.	١. يظهر المتعلم اهتماماً ملحوظاً في متابعة المسموع. ٢. ينصل إلى مضمون المسموع.. ٣. يتخير الوقت المناسب لإبداء رأيه فيها يستمع إليه.
	٢. تعرف الأصوات والكلمات والجمل.	١. يتعرف المتعلم أنماط الأساليب اللغوية الواردة في نص مسموع. ٢. يحدد مكونات بعض الأساليب الواردة بنص مسموع (الاستفهام، والنداء، والتعجب). ٣. يصوغ بعض الأساليب اللغوية في ضوء ما استمع إليه.
	٣. فهم النص المسموع.	١. يفسر المتعلم كلمات جديدة في ضوء سياقها المسموع. ٢. يستنتج الأفكار الرئيسية في نص مسموع. ٣. يحدد التفاصيل الداعمة لفكرة في النص المسموع. ٤. يلخص ما استمع إليه.

المؤشرات	المعيار	المجال
١. يميز المتعلم بين الآراء المتعددة في نص مسموع . ٢. يبني رأيه فيها استمع إليه مدعواً بالأدلة . ٣. يحدد مواطن الجمال فيها يستمع إليه من شعر ونثر . ٤. يصف مشاعر وانفعالات المتحدث . ٥. يقترح نهاية حكاية خيالية استمع إليها .	٤. تذوق المسموع ونقده	الاستماع
١. ينبع المتعلم نبرات صوته تبعاً للموقف . ٢. يتحدث مراعياً ثقافة المجتمع . ٣. يتحدث مراعياً طبيعة جهور المستمعين ووقفهم . ٤. يتبع النظام المتفق عليه في جلسة التحدث . ٥. يظهر الانفعالات المناسبة عند المناقشة .	١. الالتزام بآداب الحديث	التحدث
١. يتحدث بوضوح وسرعة مناسبة . ٢. يتحدث اللغة العربية بسرعة مناسبة . ٣. يضبط بنية الكلمات وأوآخرها في حدود ما تعلم من القواعد . ٤. يراعي الوقفات المناسبة للمعنى .	٢. نطق الأصوات والكلمات والجمل .	
١. يتحدث المتعلم عن خبراته بترتيب منطقي . ٢. يضيف تفصيلات تشي리 الحديث ويضع مقدمة ونهاية لعرضه الشفوي . ٣. يؤكّد النقاط المهمة فيها يتحدث فيه . ٤. يستخدم العبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة (التحية، الشكر) .	٣. اختيار محتوى الحديث وتنظيمه .	
١. يعطي المتعلم تعليمات شفوية من خطوات متعددة . ٢. يلقي شفويًا موضوعاً استمع إليه . ٣. يتحاور هاتفياً وإلكترونياً مع الآخرين . ٤. يعلق على عروض الوسائط المتعددة بالشرح المناسبة .	٤. استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي .	

المجال	المعيار	المؤشرات
القراءة	١. تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقتها ٢. يقرأ المتعلم معبراً عن الانفعالات. ٣. يميز في القراءة بين أنواع النصوص. ٤. يراعي علامات الترقيم لتمثيل المعنى.	
١. يحدد المتعلم العلاقات بين الأفكار. ٢. يميز بين أنواع الأدلة. ٣. يربط المقدمات بالنتائج. ٤. يحدد المغزى من النص المقرؤه ويلخصه بأسلوبه نصا مقرؤه.	٢. فهم المقرؤه واستيعابه.	
٣. تذوق المقرؤه نقاده	١. يبيئ المتعلم رأيه في النص المقرؤه. ٢. يحدد ما ينتمي وما لا ينتمي في المقرؤه. ٣. يناقش الأدلة الواردة في المقرؤه. (تكرار)	
التركيب اللغوية والقواعد	١. تعرف الجملة العربية ٢. يتعلم المفعول المطلق والمفعول لأجله ويستخدمها في جمل. ٣. يبني الجملة للمجهول. ٤. يتعرف (ظن وأخواتها) ويستخدمها.	
٢. تعرف التركيب الجزئية	١. يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة. ٢. يستخدم ألفاظ العقود. ٣. يحدد المضاف إليه ويعربه إعراباً صحيحاً. ٤. يتعرف بعض التوابع (النعت، البدل، العطف) ويستخدمها في جمل. ٥. يستخدم المتعلم الأعداد المفردة والمركبة والمعطوفة.	
٣. تعرف الأساليب اللغوية.	١. يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام. ٢. يتعرف بعض أدوات النفي. ٣. يتعرف بعض أدوات الشرط الحازمة. ٤. يتعرف بعض الأساليب التحوية (النداء- الاستفهام).	

المؤشرات	المعيار	المجال
<p>١. يحدد المتعلم أصول الكلمة وحروف الزيادة فيها، ويتعرف الميزان الصري ويزن الكلمة صرفاً.</p> <p>٢. يتعرف المبني والمعرب.</p> <p>٣. يتعرف طريقة الكشف في المعاجم ويستخدمها.</p> <p>٤. يطابق بين الفعل وفاعله في النوع.</p> <p>٥. يتعرف صياغة المشتقات (اسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة واسم التفضيل والصفة المشبهة).</p> <p>٦. يتعرف الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة ويستخدمها.</p> <p>٧. يتعرف الملحق بالمعنى والجمع السالم بنوعيه ويستخدمها.</p>	<p>٤. تعرف تغيرات بنية الكلمة.</p>	<p>التركيب اللغوية والقواعد</p>
<p>١. يراعي القواعد الإملائية الأكثر تعقيداً.</p> <p>٢. يميز المتعلم بين واو الجماعة وواو جمع المذكر السالم والمضارع المتمهي باللواو.</p> <p>٣. يصل الأسماء والأفعال والحرروف بما الاستفهامية.</p> <p>٤. يكتب تنوين النصب للأسماء المتمهية بناءً مربوطة أو همزة أو همزة قبلها ألف.</p> <p>٥. يكتب نصاً ممليّاً عليه مستخدماً الحاسوب.</p>	<p>١. اتباع قواعد الإملاء.</p>	<p>الكتابة</p>
<p>١. يكتب المتعلم فقرة عن أحداث جارية أو مشاهد يومية.</p> <p>٢. يكتب تقريراً عن رحلة قام بها.</p> <p>٣. يكتب رسائل عن طريق البريد الإلكتروني أو المحمول.</p> <p>٤. يضبط المواتش أثناء الكتابة الورقية أو عن طريق الحاسوب.</p>	<p>٢. تكوين كلمات وجمل وفقرات</p>	
<p>١. يظهر استقلالاً في التفكير والتعبير.</p> <p>٢. يجيد عرض أفكاره وتنظيمها.</p> <p>٣. يكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية.</p> <p>٤. يكتب بحثاً مراعياً شروط الكتابة العلمية شكلاً ومضموناً.</p> <p>٥. يدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل.</p>	<p>٣. إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها</p>	

**تحليل معايير تعليم اللغة العربية للمرحلة الثالثة: بعرض معايير ومؤشرات المرحلة الثالثة على المبادئ التي ترکز عليها حركة المعايير يمكن الوصول إلى التالي:**

**التركيز على الأداء:** ركزت مؤشرات معظم المعايير على الأداء بما في ذلك بعض المؤشرات الأدائية القائمة على دمج التقنية في مواقف التعلم مثل: كتابة نصٍ على الحاسوب، وإرسال عن طريق البريد الإلكتروني، وضبط أثناء الكتابة باستخدام الحاسوب.

**تعدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار:** يلاحظ غموض في صياغة عدد كبير من مؤشرات معايير هذه المرحلة وعلى نحو ما ذكر سابقاً قد يتربّع على ذلك صعوبة في تقدير مستوى الأداء المطلوب.

**العنابة باستخدام المعرفة:** يمكن القول إن هذا المعيار متحقق بصفة عامة إلا أن وجود عدد كبير من المؤشرات غير واضحة الصياغة لاسيما التي جاءت في مستوى التعرف.

**الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ:** يمكن القول إن قدرة هذه المعايير على الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ قد لا يكون متحققاً على أرض الواقع فقد صيغت مؤشرات معايير هذه المرحلة بطريقة قد تتطلب إعادة النظر في عرض محتوى الكتاب المدرسي، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم ، وتوفير الوسائل والتكنولوجيا الداعمة للمنهج.

**الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه:** يمكن القول إن هذا المعيار متحقق بصفة عامة إلا أن الملاحظ هو وجود بعض المؤشرات التي جاءت بصياغة عامة لا يمكن من خلالها تحديد ما يستطيع المتعلم أداءه مثل مؤشر يراعي القواعد الإملائية الأكثر تعقيداً إلى جانب أن هناك مؤشراتٍ قد جاءت بصيغة مركبة مثل مؤشر يتعرف الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة ويستخدمها، ومؤشر يتعرف المثنى والجمع السالم بنوعيه ويستخدمها.

**توظيف المعرفة في المواقف الحياتية:** يلاحظ على مجال التحدث وجود بعض المؤشرات ذات الصلة بتوظيف المعرفة في المواقف الحياتية مثل المؤشر الرابع لعيار اختيار محتوى الحديث وتنظيمه (يستخدم العبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة).

**المرحلة الرابعة :** تتدبر المرحلة الرابعة من الصف العاشر إلى نهاية الصف الثاني عشر (١٢-١٠)، و إلى جانب مجالات المعايير في المراحل السابقة تضمنت المرحلة الرابعة معايير مجال الأدب والبلاغة وفي الجدول الآتي تلخيص معايير ومؤشرات هذه المرحلة:

**جدول (٦)**

**معايير ومؤشرات المرحلة الرابعة: من الصف العاشر إلى نهاية الصف الثاني عشر (١٢-١٠)**

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	١. الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته.	١. يشعر المتعلم محدثه باحترامه. ٢. يعطي انطباعاً مناسباً لمحديثه. ٣. يستمع ب موضوعية.
الاستماع	٢. تكوين كلمات وجمل وفقرات	١. يلتزم المتعلم الصحة اللغوية في الكتابة. ٢. يستخدم برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب. ٣. يثري جمله باستخدام الصفات والظروف وأشباه الجمل. ٤. يستخدم الكلمات والعبارات الانتقالية والرابطة. ٥. يلخص حكاية أو كتاباً بسيطاً.
الاستماع	٣. إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها	١. يظهر استقلالاً في التفكير والتعبير. ٢. يجيد عرض أفكاره وتنظيمها. ٣. يكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية. ٤. يكتب بحثاً مرعاً بشر وشروط الكتابة العلمية شكلاً ومضموناً. ٥. يدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل.
التحدث	١. الالتزام بآداب الحديث	١. يحافظ المتعلم على انتباه جمهور المستمعين طوال فترة الحديث. ٢. يخاطب اهتمام الجمهور في أثناء حديثه. ٣. يتحدث بحماسة تثير المستمعين وتجذبهم. ٤. يجامل المستمعين بعبارات مناسبة للموقف.
	٢. نطق الأصوات والكلمات والجمل.	١. يعبر بصوت مناسب عن الأساليب المتنوعة (الاستفهام والتعجب). ٢. ينوع لغة الخطاب حسب المقامات والأغراض. ٣. يوظف الظواهر الصوتية في حديثه ويوثقها.

المجال	المعيار	المؤشرات
التحدى	٣. اختيار محتوى الحديث وتنظيمه.	١. يربط الأفكار التي يعرضها بأدوات ربط مناسبة. ٢. يستخدم مفردات تضفي الحيوية على حديثه. ٣. يغير مجرى الحديث على ضوء التغذية الرجعة من الجمهور.
القراءة	٤. استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي.	١. يوظف المتعلم التعبيرات الملمجية في حديثه. ٢. يلقي تقرير شفويًا عن رحلة أو زيارة قام بها. ٣. يناظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدماً مهارات الماناظرة. ٤. يشارك في إدارة ندوة أو اجتماع.
القراءة	١. تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقوها ٢. يوظف الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء القراءة. ٣. يقرأ عبر وسائل متعددة. ٤. يتبع نصاً متسبعاً. ٥. ينوع في سرعة قراءته.	١. يقرأ المتعلم نصوصاً متنوعة قراءة معبرة. ٢. يكتشف الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء القراءة. ٣. يقرأ عبر وسائل متعددة. ٤. يتبع نصاً متسبعاً. ٥. ينوع في سرعة قراءته.
القراءة	٢. فهم المقرؤء واستيعابه.	١. يحدد المتعلم الأفكار الرائدة والناقصة في النص. ٢. يكشف المتناقضات في النص. ٣. يميز الخصائص التركيبية في النص.
القراءة	٣. تذوق المقرؤء نقاده	١. يضع المتعلم أكثر من عنوان للمقرؤء. ٢. يطرح أسئلة إبداعية حول الموضوع. ٣. يقترح حلولاً إبداعية لمشكلات في المقرؤء.
الأدب والبلاغة	١. معرفة خصائص الأساليب الأدبية ٢. يميّز بين أنواع المقال (الاجتماعي، السياسي، العلمي، الأدبي). ٣. يميّز بين أنواع الأجناس الأدبية ٤. يبيّن أثر الصور البيانية في نص أدبي. ٥. يوضح الخصائص الأسلوبية للنص. ٦. يتعرّف على خصائص المدارس الأدبية. ٧. يحدد عناصر الأجناس الأدبية (قصة، مسرحية، سيرة، مقالة).	١. يميّز المتعلم خصائص الأسلوب العلمي من الأسلوب الأدبي. ٢. يميّز بين أنواع المقال (الاجتماعي، السياسي، العلمي، الأدبي). ٣. يميّز بين أنواع الأجناس الأدبية ٤. يبيّن أثر الصور البيانية في نص أدبي. ٥. يوضح الخصائص الأسلوبية للنص. ٦. يتعرّف على خصائص المدارس الأدبية. ٧. يحدد عناصر الأجناس الأدبية (قصة، مسرحية، سيرة، مقالة).

المؤشرات	المعيار	المجال
١. يدلل المتعلم على عوامل ضعف الأدب أو ازدهاره. ٢. يحدد الصور الكلية والصور ووسائل التعبير الفني عنها. ٣. يربط بين الجو النفسي ووسائل التعبير في نص معين. ٤. يستتّجع الغرض البلاغي من التقديم والتأخير والحذف والذكر والإضافة.	٢. فهم النص الأدبي	الأدب والبلاغة
١. يستنبط المتعلم ما وراء النص من قيم جمالية وسلوكية. ٢. يوضح رأيه إيجاباً أو سلباً في الصور والعبارات في النص المدروس. ٣. يترعرف نهادج لأدباء آخرين من العصر الذي يتسمى إليه النص. ٤. ينقد العمل الأدبي في ضوء نجاحه في تحديد قيمة جمالية أو إنسانية. ٥. يختار محللاً أفضل الأساليب والصور في النص. ٦. يبدئ رأيه في الصور البلاغية والعبارات. ٧. يقوم أعمالاً من خلال الاستعانة بالوسائل المتعددة. ٨. يبدئ رأيه في بداية النص ونهايته. ٩. يوازن بين نصيّن في موقف واحد.	٣. تحليل النص الأدبي وتدوّقه	
١. يتعرّف المتعلم أفعال المقاربة والرجاء والشروع ويستخدمها. ٢. يميّز الجمل التي لها محل من الإعراب. ٣. يتعرّف الفروق الدلالية بين الموضع النحوية المقاربة كخبر والنعت والحال.	١. تعرف الجملة العربية	التراكيب اللغوية والقواعد
١. يتعرّف المتعلم أحکام الأعداد في جمل. ٢. يتعرّف نوعيّة كم الاستفهامية والخبرية ويستخدمها. ٣. يميّز أنواع التوّابع (النعت، البدل، العطف، التوكيد) في لغته. ٤. يتعرّف ترکيب المصدر المؤول ويستخدمه.	٢. تعرف التراكيب الجزئية	

المجال	المعيار	المؤشرات
التركيب اللغوية والقواعد	٣. تعرف الأساليب اللغوية	١. يستخدم المتعلم أسلوبي القسم والاختصاص ويستخدمها. ٢. يتعرف أدوات الاستثناء (إلا، غير، سوى، عدا، وخلال، وحاشا) ويستعملها. ٣. يتعرف بعض نواصب المضارع (فاء السبيبة، لام الجحود). ٤. يعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء ويستخدمها. ٥. يتعرف جواب الطلب ويستخدمه.
الكلمة	٤. تعرف تغيرات بنية الكلمة	١. يتعرف المتعلم النسب ويستخدمه. ٢. يتعرف التصغير ويستخدمه. ٣. يتعرف تثنية المقصور والمنقوص والمدود وجمعها ويستخدمها. ٤. يتعرف صياغة المدرسين الميمي والصناعي ويستخدمها.
الكتابة	١. تكوين كلمات وجمل وفقرات	١. يلتزم المتعلم الصحة اللغوية في الكتابة. ٢. يستخدم برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب. ٣. يثري جمله باستخدام الصفات والظروف وأشباه الجمل. ٤. يستخدم الكلمات والعبارات الانتقالية والرابطة. ٥. يلخص حكاية أو كتابا بسيطا.
	٢. إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها	١. يكتب المتعلم مراعيا وحدة الموضوع واتساق الأفكار وتدرجها. ٢. يكتب في مجالات وظيفية وإبداعية. ٣. يظهر استقلالا في التفكير والتعبير. ٤. يجيد عرض أفكاره وتنظيمها. ٥. يكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية. ٦. يكتب بحثا مراعيا شروط الكتابة العلمية شكلا ومضمونا. ٧. يدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل.

**تحليل معايير تعليم اللغة العربية للمرحلة الرابعة: عرض معايير ومؤشرات المرحلة الثانية على المبادئ التي ترکز عليها حركة المعايير يمكن الوصول إلى التالي:**

**التركيز على الأداء:** بالرجوع إلى الجدول أعلاه يتضح بوضوح أن المؤشرات الأدائية هي السائدة بنسبة مرتفعة. وعلى نحو ما ورد في المراحل السابقة تضمنت معايير المرحلة الرابعة عدد من المؤشرات الأدائية القائمة على دمج التقنية في مواقف التعلم إلا أنه من الملاحظ أن الأدوات التقنية المقترحة في هذه المرحلة أكثر تقدماً من المراحل السابقة و تتطلب توفير كفايات تقنية عالية لدى العلم والمتعلم معاً. فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الأول في مجال القراءة قراءة المتعلم عبر وسائل متعددة وورد ضمن معيار تحليل النص الأدبي وتذوقه في مجال الأدب والبلاغة تقويم المعلم لأعمال أدبية بالاستعانة بتقنية الوسائل المتعددة وورد ضمن مؤشرات معيار تكوين كلمات وجمل وفقرات في مجال الكتابة، استخدام برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب. وكما ذُكر سابقاً يتوقف تحقيق هذا النمط من المؤشرات على الإمكانيات والوسائل التقنية المتاحة إلى جانب تدريب المعلمين على هذا النمط من المؤشرات.

تحدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار: المؤشرات محددة بصفة عامة، ولكن يلاحظ غموض في صياغة بعض المؤشرات لاسيما التي صيغت بعبارات تحتمل أكثر من معنى وقد يختلف المعلمون والمتعلمون معًا في تقدير مستوى الأداء المطلوب حيث نجد خمسة عشر مؤشرًا قد بدأ ب الكلمة يُعرف.

**العناية باستخدام المعرفة:** هذا الضابط متحقق بصفة عامة لأن عدد كبير من مؤشرات المعايير قد صيغت بطريقة أدائية إلا أنه كما ذكر سابقاً وجود عدد كبير من المؤشرات غير واضحة الصياغة يتضمن ضرورة إعادة دراسة وتحليل هذا النمط من المؤشرات.

**الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ:** كما سبق الإشارة إليه في المرحلة السابقة فإن توظيف هذه المعايير في الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ قد لا يكون متحققاً على أرض الواقع فقد صيغت مؤشرات معايير هذه المرحلة كذلك بطريقة تتطلب توفير عدد الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة.

الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه: باستعراض مؤشرات المعايير للمرحلة الرابعة يمكن القول إنها تراعي الخصائص النهائية لطلاب المرحلة الثانوية بشكل عام إلا أن تطبيق معايير تعليم اللغة العربية، ومن خلال استعراض جدول معايير ومؤشرات تعليم اللغة العربية للمرحلة وتحليلها يمكن الإشارة إلى إمكانية تقسيم المؤشرات الأدائية للمرحلة الرابعة إلى نمطين:

١- النمط الأول يعتمد على مهام في صورة عمليات (Process) يكون التركيز فيها على النشاط أثناء الأداء ويقوم خلالها المتعلم بأداء مهام محددة داخل الصنف على نحو المؤشرات الآتية: يلقي تقرير شفوياً عن رحلة أو زيارة قام بها، وينظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدماً مهارات الماناظرة، ويشارك في إدارة ندوة أو اجتماع.

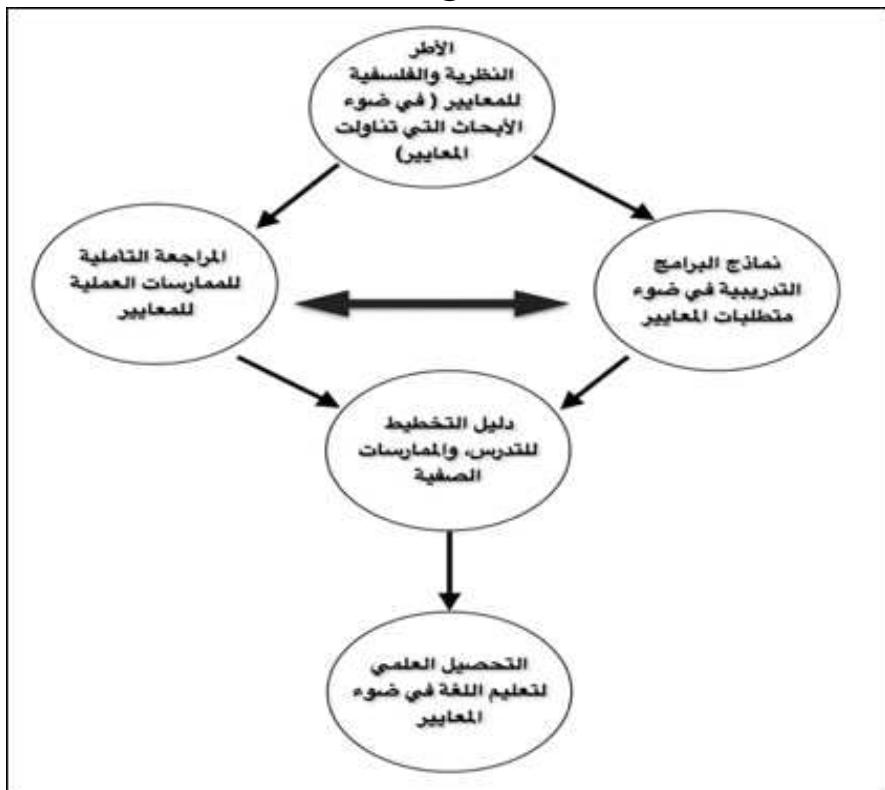
٢- النمط الثاني يعتمد على مهام في صورة منتج لغوي (Product) يكون في نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية بحيث يقدم المتعلم ما يدل على اكتساب المعرف والمهارات اللغوية، فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات معيار تكوين كلمات وجمل وفقرات في مجال الاستماع : يلخص حكاية أو كتاباً بسيطاً ، وفي مجال الأدب والبلاغة ورد ضمن مؤشرات معيار فهم النص الأدبي يدلل المتعلم على عوامل ضعف الأدب أو ازدهاره، وفي في مجال الكتابة وورد ضمن مؤشرات معيار إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها: يكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية، ويكتب بحثاً مرعاياً شرط الكتابة العلمية شكلاً ومضموناً. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأنماط من المهام الأدائية للمؤشرات تقتضي ضرورة إحاطة معلمي اللغة العربية بهذه المؤشرات، وتدريبهم أيضاً على توظيفها أثناء التدريس، وتوفير البيئة المدرسية ذات الإمكانيات المتنوعة، والمساعدة على تحقيق النشاطات التعليمية والتقويمية التي تتطلبها تلك المؤشرات.

توظيف المعرفة في المواقف الحياتية: المتابع لمعايير ومؤشرات المرحلة الرابعة يلاحظ أن هناك عدداً محدوداً من المؤشرات قد صيغت بطريقة تتيح للمتعلم توظيف المعرفة في المواقف الحياتية، فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الرابع في مجال الكتابة: يكتب في مجالات وظيفية وإبداعية يدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل.

وعلى رغم من أهمية هذه المعايير لإحداث مرحلة جديدة في تطوير تعليم اللغة العربية في مصر إلا أنه على نحو ما ذكر سابقاً فإن الإفادة من هذه المعايير تقتضي أن ينسجم الأداء التدريسي لعلمي اللغة العربية مع متطلبات المعايير من نشاطات تعليمية وتحصيلية، وتدريبهم على توظيفها أثناء التدريس، وتوفير البيئة المدرسية ذات الإمكانيات والوسائل التعليمية المتنوعة، وإعادة بناء محتوى الكتب المدرسية، وتطوير أساليب ووسائل التقويم وتنوعها، ويفك ذلك نتائج الدراسات والمؤتمرات التربوية التي أظهرت أن هذه المعايير لم تتحول بعد إلى واقع معاش أو ممارسات عملية (مينا، ٢٠٠٥).

ويتطلب تعليم اللغة العربية في ضوء المعايير وضوح الأطر النظرية والفلسفية لبناء المعايير فاختيار الأطر الفلسفية للمعايير بما يتفق مع طبيعة اللغة العربية والاتجاهات الحديثة في مجال تعليم اللغات تمثل الركيزة الأساسية لبناء معايير تعليم اللغة العربية. وي يتطلب تعليم اللغة العربية في ضوء حركة المعايير تجديداً في برامج التدريب لجميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية، ومراجعة تأملية للممارسات العملية لمعايير تعليم اللغة العربية، وبناء دليل للتخطيط لعملية التدريس والممارسات الصحفية في ضوء المعايير ومتابعة تأثير كل ما سبق على التحصيل في اللغة العربية، والنموذج الآتي يوضح العلاقات المتداخلة بين هذه المكونات:

#### نموذج (٤)



وحيث إن حركة المعايير تهدف إلى الارتقاء بجميع مكونات العملية التعليمية: الطالب، والمعلم، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، واستخدام التقنيات التعليمية فإن بناء تعليم اللغة العربية في ضوء حركة المعايير بمصر كان ينبغي أن يتضمن الإشارة إلى مصادر وتقنيات التعليم الحديثة وسبل توظيفها وفق الرؤية التربوية الحديثة القائمة على جعل التقنية أداة لإنتاج المعرفة أو أداة للمشاركة المعرفية Sharing Knowledge tool أو أداة لخلق طرائق تعلم حديثة New ways of learning أو أداة لدعم المنهج الدراسي Supporting Existing Curriculum أو أداة ذات وسائط تعليمية متعددة Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, (Multimedia tool) تستثير حواس المتعلم (Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012). ودمج التقنيات الحديثة في عمليات التدريس والتعليم وتوظيفها وفق الممارسات الحديثة يحفز المعلم على المشاركة الإيجابية في مواقف التعلم، وينمي لديه مهارات التفكير، ويطور مهارات التعلم لديه ليصبح

عضوًا فاعلًا في مواقف التعلم. كما أن دور المعلم لم يعد ناقل للمعرفة بل أصبح دوره يتمثل في توظيف التقنية لخلق بيئات تعلم تعاونية تتيح للتلاميذ تبادل الخبرات اللغوية، وتعزز لديهم مهارات التعلم الذاتي ومهارات التفكير العليا ومهارات البحث العلمي ومهارات حل المشكلات، وتحقق مبدأ التغذية الراجعة في مواقف التعلم. وتشير الدراسات الحديثة في مجال تقنيات التعليم وتوظيفها في التدريس إلى العلاقة الوثيقة بين النظرة التربوية لتقنيات التعليم والأدوات التقنية والمهارات الصحفية (Mama & Hennessy, 2013; Tondeur, Hermans, van Braak, & Valcke, 2008

النحو الذي يرد في الجدول الآتي:

جدول (٧)

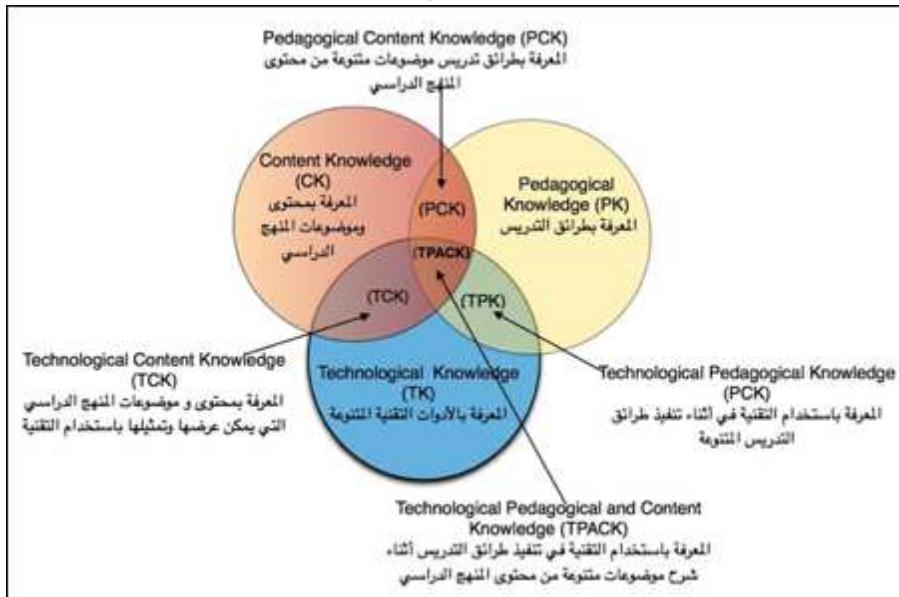
العلاقة بين النظرة التربوية لتقنيات التعليم والأدوات التقنية والمهارات الصحفية

المهارات الصحفية	الأدوات التقنية	النظرة التربوية لاستخدام التقنية
قائمة على المتعلم	متقدمة	أداة لخلق طائق تعلم حديثة New ways of learning
قائمة على المتعلم	متقدمة	أداة لدعم المنهج الدراسي Supporting Existing Curriculum
قائمة على المعلم و المتعلم معاً.	متقدمة	أداة ذات وسائط تعليمية متعددة Multimedia tool
قائمة على المعلم.	بسيطة	أداة لنقل المعلومات Information tool

وقد تضمنت قرارات ووصيات مجمع اللغة العربية بالقاهرة الإشارة إلى أن توظيف التقنيات التعليمية في نشاطات التدريس والتعليم لا يزال محدودًا في المدارس الحكومية المصرية وفي تعليم اللغة العربية بشكل خاص ومطبقًا بشكل نسبي في تعليم اللغات الأجنبية في مدارس اللغات وبمستوى لا يتجاوز نطاق تسليم الواجبات الدراسية عبر البريد الإلكتروني أو عرض محتوى الكتاب عن طريق برماج عرض المحتوى مثل: الباوربوينت (مجمع اللغة العربية، ٢٠١٥م). وبالتالي يمكن القول أن توظيف التقنية في مجال تعليم اللغة العربية بمصر يأتي في نطاق الأساليب التقليدية التي تنظر إلى التقنية باعتبارها مجرد أداة لنقل المعلومات.

وينبغي أن يسير نقل التقنية الحديثة وتوظيفها بشكل مناسب وفق آلية علمية مناسبة على نحو ما نجده في المؤسسات التعليمية التي أصبحت التقنية لا تنفك عن عملية التعليم والتعلم لاسيما وأن الجيل الحالي قد نشأ وترعرع في ظل الطفرة التقنية الملحوظة وأصبح عالم التقنية جزءاً رئيساً في جميع تعاملاته أكثر من أي جيل سابق وبالتالي شاع في الدراسات الأجنبية مصطلح (Net Generation) (Palfrey & Gasser, 2011) حيث تشير الدراسات التي تناولت خصائص هذا الجيل بأنه يفكر بطريقة مختلفة، ويفضل السرعة في تحصيل المعلومات، يعتمد على بشكل أكبر على قنوات التواصل الاجتماعي في التواصل مع الآخرين، يفضل أن يكون نشطاً في مواقف التعلم، ويشعر بالملل السريع أثناء التدريس وفق الطرق التقليدية كطريقة المحاضرة والإلقاء ويترتب على ذلك تغييراً في أنماط واستراتيجيات التدريس والانتقال من الاستراتيجيات التدريس التي تعتمد على المعلم إلى استراتيجيات تعتمد على جهد المتعلم وقائمة على نشاطات تعلم التعاونية (Jones, Shao, & Keynes, 2011). وحيث إن وثيقة المستويات المعيارية بمصر نصت في المعيار الثاني: على أهمية توظيف تكنيات الاتصالات والمعلومات من خلال المؤشرات الآتية: استخدام البرمجيات المتقدمة، والتنوع في استخدام التقنيات في تعلم اللغة، وإتقان توظيف التقنيات المتقدمة. فالملاحظ إن مؤشرات هذا المعيار ترتكز على استخدام التقنية بحد ذاتها والذي يتناقض مع التوجهات التربوية الحديثة في مجال توظيف التقنية في التدريس والتي تتم من علاقة هذه التقنيات بطرائق التدريس وسبل توظيفها معًا لشرح وتوضيح المحتوى الدراسي حيث تشير الدراسات التربوية إلى أن توظيف تكنيات التعليم في التدريس يتم من العلاقة المتداخلة والمترابطة بين العناصر الثلاث الآتية: التقنية، وطرائق التدريس، ومحنوى المنهج الدراسي والتي يتفرع من خلاها عناصر متداخلة ومترابطة كذلك كما يظهر في وفق نموذج تيياك (TPACK) الآتي:

## نموذج رقم (٥)



## نموذج تيابك (TPACK)

وتشكل العلاقة بين التقنية وطرائق التدريس ومحفوظ المنهج الدراسي العناصر **الست الآتية:**

### أولاً: المعرفة بالمحفوظ (CK)

يتضمن المعرفة والإلام بمحتوى المنهج المراد تدریسه بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق وأفكار ومهارات.

### ثانياً: المعرفة بالأدوات التقنية (TK)

يتضمن المعرفة بمختلف الأدوات التقنية بما في ذلك أدوات الجيل الأول والجيل الثاني Web 2 بالإضافة إلى الإلام بالمهارات والكمبيوتر التقنية الالازمة لاستخدام مختلف الأدوات التقنية.

### ثالثاً: المعرفة بطرائق التدريس (PK)

يتضمن المعرفة الدقيقة بأنواع وأنماط استراتيجيات التدريس والتعلم وما يرتبط بها من تحديداً للأهداف التعليمية، ونشاطات التعلم والتقويم.

رابعاً: المعرفة بمحتوى ومواضيع المنهج الدراسي التي يمكن عرضها وتمثيلها  
باستخدام التقنية

#### **Technological Content Knowledge(TCK)**

يتناول هذا العنصر المعرفة بتقنيات التعليم التي يمكن توظيفها في البحث أو عرض أو إنتاج محتوى علمي محدد على سبيل المثال القدرة على تصميم واستخدام تقنيات العالم الافتراضي في عرض محتوى علمي يحاكي الواقع.

خامساً: المعرفة باستخدام التقنية في أثناء تنفيذ طائق التدريس المتنوعة

#### **Technological Pedagogical Knowledge (TPK)**

يركز هذا الجزء على فهم ودراسة التغيير الذي يطرأ على عمليات ونشاطات التدريس والتعليم والتعلم عند استخدام التقنية وبمعنى آخر المعرفة باستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تكون التقنية جزءاً منهاً ورئيساً وفعالاً في أثناء تنفيذها.

سادساً: المعرفة باستخدام التقنية في تنفيذ طائق التدريس أثناء شرح موضوعات متنوعة من محتوى المنهج الدراسي

#### **Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)**

يقوم هذا العنصر على دمج وربط المحتوى العلمي وطائق التدريس وأدوات التقنية بعضها بعض، ومن ثم يهدف إلى معرفة وفهم آليات تدريس المحتوى وفق طائق واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم المناسبة.

#### **اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية**

بعد استعراض كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام يمكن تلخيص محتوياتها على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨)  
محتوى كتب اللغة العربية

المحتوى	الصف
<p>كتاب الباقة للصف الأول ويتضمن التركيز على النطق الصحيح لخارج الحروف، ونشاطات انطق وارسم دائرة حول الصورة، لاحظ وارسم، استمع وتحدث، انظر إلى الصورة واتكتب الحرف (أ)، المشابه معه.</p> <p>كتاب لغتي الجميلة للصف الثاني تضمن النشاطات الآتية: أقرأ، أقرأ ثم أجب، هيا نقرأ ، استمع وردد.</p>	كتب المرحلة الابتدائية
<p>كتاب هيا نقرأ للصف الثالث</p> <p>كتاب اللغة في حياتي للصف الرابع.</p> <p>كتاب لغتي الجميلة لصف الخامس</p>	كتاب الصف السادس
<p>أنشطة القصصية (متصر ومجاهد، طيار ومقاتل، قصة أثر).</p> <p>أنشطة التمثيلية التي تتيح للطالب تمثيل بعض المواقف (مكارم الأخلاق، الحرية، نصائح غالبة).</p> <p>أنشطة موسيقية (نص عشقناك يا مصر، فضل العلم والعمل، الحب عطاء، عهد الطفولة، حب مصر، كن جيلا)</p>	المرحلة الإعدادية
<p>أنشطة فردية ، أنشطة ثنائية، أنشطة جماعية تناقش قضايا في اللغة (الشعر في العصر الجاهلي، الشعر في العصر الأموي، الشر في العصر الأموي، الحكم والأمثال، مدرسة الإحياء والبعث، وجيل التطوير، مدرسة الديوان، في رثاء العقاد، المصادر الثلاثية وغير الثلاثية)</p> <p>نشاط الأفكار المشتركة (من وصايا الحكماء، الخطابة في عصر صدر الإسلام)</p>	المرحلة الثانوية

وفيما يأتي تلخيص لأهم معايير اختيار المحتوى كما جاءت في الدراسات والأدبيات التربوية:

١. الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة
٢. الترابط بين عناصر و موضوعات المحتوى
٣. الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين
٤. تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء.
٥. الارتباط بالواقع الثقافي.
٦. العناية بالمشكلات والقضايا العامة.
٧. التوازن بين الشمول والعمق.
٨. مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها.

وبعرض محتوى تعليم اللغة العربية على معايير اختيار المحتوى كما جاءت في الدراسات والأدبيات التربوية يمكن استنتاج ما يلي:

**الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة:** يلاحظ أن هناك ارتباطاً بين محتوى كتب اللغة العربية وبين ما تم تحديده من أهداف عامة حيث وجد اهتمام ملحوظ بالنشاطات التعليمية ذات الصلة بالمهارات الأربع الرئيسية للغة إلى جانب مهارات التواصل والتفكير.

**الترابط بين عناصر و موضوعات المحتوى:** بالنظر إلى محتوى موضوعات كتب اللغة العربية للمراحل المختلفة يلاحظ وجود ترابط في المحتوى لكل صنف دراسي مع الصف الذي يسبقه والذي يليه إلا أن هذا الترابط لا يعني فهم الطالب لما درسوه ففهم واستيعاب المحتوى من عدمه يتطلب إجراء دراسات تقويمية تتناول هذا الجانب.

**الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين:** يأتي ضمن الاتجاهات الحديثة لاختيار محتوى المناهج التعليمية وجود نشاطات تعليمية تتيح للمتعلم اختيار المحتوى بما يتناسب مع حاجاته وميله وقدراته على نحو ما نجده في معظم الدول المتقدمة: أمريكا وبريطانيا

وأستراليا، ونظرًا لأن كتب اللغة العربية في مصر موحدة يتم تدريسها لجميع الطلاب فإن ذلك قد يترتب عليه عدم مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

**تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء:** تضمنت كتب اللغة العربية بعض النشاطات القائمة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتشجيع الطلاب على الابتكار، وهذا بلاشك يساعد على تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء إلا أن التتحقق من ذلك يتطلب الوقوف على الخطوات الإجرائية لتنفيذ تلك النشاطات بالإضافة إلى توقفها على مدى تفعيل المعلم لها على أرض الواقع أثناء الممارسات الصحفية.

**الارتباط بالواقع الثقافي:** لا يلاحظ في موضوعات كتب اللغة العربية ما هو مغاير للواقع الثقافي الذي يعاشه الطالب في مصر.

**العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة:** باستعراض عناوين الموضوعات الرئيسية في كتب اللغة العربية لا يُلاحظ في كتب اللغة العربية عناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة إلا أنه قد يرد بعض منها في ثانيا الموضوعات الرئيسية والتحقق من نسبة وجود هذه القضايا يتطلب تحليلًا محتوى الموضوعات الدراسية في ضوء القضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية.

**التوازن بين الشمول والعمق:** يلاحظ أن هناك توازنًا إلى حد ما بين الشمول والعمق وأن الشمول يظهر بوضوح في المرحلة الابتدائية وقد يزيد عن الحد على نحو ما نجده في أنشطة تنمية الابتكار والتي قد تتطلب من التلميذ التفريق بين الحقيقة والخيال فقد يصعب ذلك على طالب المرحلة الابتدائية، وإن كان بالإمكان تجاوز ذلك عن طريق توظيف الوسائل التعليمية في تقرير المعنى إلا أن الواقع أن هناك قصورًا في توظيف التقنيات التعليمية لضعف الإمكانيات بالصفوف الدراسية من جهة واعتقاد بعض المعلمين أن استيعاب المفاهيم اللغوية واكتساب المهارات يمكن أن يتم عن طريق الإلقاء والتلقين ودون الحاجة إلى الوسائل التعليمية.

مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها: يلاحظ على موضوعات كتب اللغة العربية أنها اشتملت على بعض المعرف والمهارات اللغوية المتنوعة، إلا أنها لا تخلو من المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها فقد تضمن نشاطات تُعني بمهارات التفكير والابتكار ونشاطات تقوم على التعلم النشط، والتعلم الذاتي والتعاوني واستخدام الكمبيوتر والدراما والأنشطة التمثيلية، إلا أن ذلك يتطلب ضرورة الاستفادة من تلك الاتجاهات الحديثة وما قد يستجد من معارف في النهوض بمستوى تعليم اللغة العربية.

## طائق واستراتيجيات التدريس

بعد استعراض طائق التدريس المقترحة والمصاحبة لتعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام وعرضها على المعايير الخاصة بطائق التدريس، وهي:

١. التنوع في طائق التدريس.
٢. الانسجام مع أسس ونظريات التعلم
٣. المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة.
٤. مراعاة طبيعة المحتوى اللغوي.
٥. التناسب مع الظروف والإمكانات.
٦. توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية

التنوع في طائق التدريس: يلاحظ اقتراح عدد من طائق التدريس في المرحلة الابتدائية حيث ورد اعتماد محتوى كتاب الصف الثالث على استراتيجيات التعلم النشط بحيث تتيح نشاطات التعلم للطالب تطبيق ما تعلمه، وتعتمد نشاطات على البحث والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والتنوع والجمع بين النشاطات الفردية والجماعية، ولوحظ أيضا تكرار الطائق ونشاطات ذاتها في تدريس اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

الانسجام مع أسس ونظريات التعلم: بعد استعراض أسس التعلم يمكن الإشارة إلى أن طائق التدريس المقترحة تنسجم مع أسس التعلم فاستراتيجيات التعلم النشط

تشجع الطالب على التفكير والاعتماد على الذات أثناء عمليات التعلم واكتساب المهارات إلا أنه ورد التأكيد على توسيع المعلم بتوفير المحتوى بالرجوع إلى دليل المعلم وبنك المعرفة ومصادر التعلم التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر، مما يقلل انسجام التطبيق العملي لاستراتيجيات التعلم النشط مع أسس التعلم بالرغم من أن اختيار المعلم للمحتوى قد يوفر الوقت والجهد في البحث عن المحتوى المناسب إلا أن ذلك قد يعود التلاميذ على الاتكال والاعتماد على المعلم، وتقلص الدافعية لديهم في الاستقلالية في التفكير والاعتماد على النفس في البناء العلمي.

المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة: حيث إن المعلم هو من يقوم بتوفير المحتوى للمتعلم فإن ذلك قد يعكس عدم الانسجام بين الخطوات النظرية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط والمهارات العملية لها وبالتالي فإن هذا المعيار لم يتحقق بعد بالدرجة المطلوبة، ولاسيما وإن الدراسات والمؤشرات التي تناولت واقع تعليم اللغة العربية في مصر ظلت تظهر باستمرار ضعفاً ملحوظاً في الأداء اللغوي ففيما يخص تقويم تحصيل الطلاب في مقرر اللغة العربية حملت توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم (٢٠١٥م) المنعقد بالقاهرة تحت مظلة المجلس الأعلى للثقافة ضرورة رفع درجات تحصيل الطلاب في مقرر اللغة العربية كما كانت سابقاً من أجل تخفيف ورفع مستوى الطلاب إلى جانب التوصية بالإضافة من التجارب العالمية في تعليم اللغة على نحو في بريطانيا وأستراليا من خلال إفراد كل من اللغة والأدب بمحتوى ومقرر دراسي مستقل. والمتبوع لدراسات تقويم أداء معلم اللغة العربية يلاحظ تدني ملحوظ في مستوى أداء المعلم للكفاءات التدريسية الالازمة لتدريس اللغة العربية حيث أجرت فاطمة عبد الدائم (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية وتدريس القواعد النحوية في ضوء مهارات التدريس الأساسية (الاتخذيط، والتنفيذ، والتقويم) إلا أن النتائج أظهرت أن الأداء التدريسي لملئيات اللغة العربية أقل من (٥٠%). وأجرت نجلاء حمودة (٢٠٠٦م) دراسة لمعرفة مدى تمكن الطالبات المعلمات من الكفاءات التدريسية الالازمة لتدريس اللغة العربية وأظهرت النتائج انخفاض مستوى الطالبات المعلمات في درجة إتقانهن للكفاءات الالازمة لتدريس القواعد النحوية بالمرحلة الإعدادية.

والملاحظ أيضًا على عملية التقويم في مادة اللغة العربية التركيز على الاختبارات التحريرية على حساب العناية بالأداء اللغوي المنطوق، وبالتالي تكررت توصيات المختصين بضرورة تعويذ النشء على الاستماع للنماذج اللغوية الفصيحة والتعبير والتحدث باللغة الفصيحة في أثناء مواقف التعلم. ويفتقد تعليم اللغة العربية في مصر للبرامج التعليمية التي تبني اللغة العربية الفصيحة المنطقية حيث يتم مواقف التدريس من خلال المزج بين اللهجة العامية والفصيحة نادرة الاستعمال. وتشير مروة حسين (٢٠١٤م) إلى أنه على الرغم من الأهمية التي تمثلها القواعد النحوية في دروس اللغة العربية ومكانتها المتميزة في مناهج تعليمها بمصر، ونظرًا لقصور الاهتمام بتدريس القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ فإن هناك شكوى من ضعف مستوى المتعلمين في القواعد النحوية، واضطراب في استيعاب قواعدها وفي تطبيقها نطقًا وكتابةً، وكثرة الأخطاء النحوية لدى المتعلمين، فقد أصبحت هذه النظرة ملموسة للعيان، فمن يتصفح نماذج أوراق الامتحانات العامة في مختلف المراحل التعليمية أو يسمع متحدثًا باللغة العربية تستهوله الأخطاء التي تكشف عن عدم تمكنه من بديهيات النحو العربي، فضلاً عن انخفاض الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون في الامتحانات الفصلية والنهائية.

وتتفق الدراسات الحديثة في مجال تدريس اللغة العربية إلى الحاجة لتبني رؤى وأساليب تدريس حديثة فدراسة أبو السعود (٢٠١٩م) تناولت مشكلة ضعف مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس المصرية والافتقار إلى رؤى جديدة وأساليب ملائمة لتنمية تلك المهارات أو صفت بضرورة العناية بمهارات القراءة الابتكارية وتبني رؤى حديثة تعتمد على بناء وتطوير مصادر ومعلومات تعزز المحتوى المقصود، بينما أظهرت ودراسة سلامه (٢٠١٩م) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لاختبار المفاهيم النحوية ومهارات التحدث لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق المدخل الدرامي.

التناسب مع الظروف والإمكانات: تشير إحصائيات أعداد التلاميذ خلال السنوات الخمس من عام ٢٠١٤ م إلى ٢٠١٩ م كما في جدول رقم (١) إلى النمو والتزايد المطرد في أعداد التلاميذ بمختلف مراحل التعليم العام في مصر.

جدول (٩)

أعداد التلاميذ خلال السنوات الخمس من عام ٢٠١٤ م إلى ٢٠١٩ م<sup>(١)</sup>

المرحلة	٢٠١٤/٢٠١٥	٢٠١٥/٢٠١٦	٢٠١٦/٢٠١٧	٢٠١٧/٢٠١٨	٢٠١٨/٢٠١٩
ما قبل الابتدائي	١١٧٦٧٦٤	١٢١٩٩٩٥	١٢٤٤٠٥٢	١٣٠٢٢١٥	١٣٨٩٩٤٢
الابتدائي	١٠٢٥٥٢٩٧	١٠٦٣٨٨٦٠	١١٠٧٤٨٣٥	١١٥٧٨٤١٢	١٢٢٠٠٩٩
الإعدادي	٤٥٢٣١٠٢	٤٦٣٠٦٣٦	٤٧٢٥٧٣٢	٤٨١٩٤٨٣	٥٠١٢٣٠٤
الثانوي	١٥٣٥٠٦٤	١٥٧٦٣٣٦	١٦٤١٢١٨	١٧٠٨٨٤٧	١٧٥٣٩١٢

وهذا العدد ينبغي أن يقابله العناية بتعليم اللغة العربية وتمكين الأجيال القادمة من اكتساب اللغة العربية الفصحى، والارتقاء بمستوى الأداء اللغوي مع ضرورة التنبه إلى أن الزيادة المطردة في أعداد التلاميذ قد يترتب عليها زيادة في عددهم بالقاعات الدراسية مما قد يؤثر سلباً على نشاطات التعلم والتقويم الصفيي وبالتالي يعكس صعوبة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

مراجعة طبيعة المحتوى: تجدر الإشارة إلى أن طبيعة المادة اللغوية تقتضي استخدام مداخل وأساليب وطرائق تدريس قد لا تتناسب مع مادة ذات طبيعة مختلفة وحيث إن الطريقة الإلقاءية هي الشائعة في تعليم اللغة العربية بمصر فإنه يمكن القول أن واقع طرائق التدريس المستخدمة في أثناء الممارسات الصحفية لا تتناسب مع طبيعة محتوى تعليم اللغة العربية القائم على فكرة المهارات والكفاءة التواصلية وتنمية مهارات التفكير.

توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية: يلاحظ أن هناك قصوراً لا يزال في مجال توظيف تقنيات التعليم في تعليم اللغة وقد يكون ذلك نتيجة ضعف الإمكانات كما في الإشارة إلى ذلك سابقاً وقد يكون نتيجة قصور في فهم الرؤية الحديثة وما يرتبط بها في سبيل توظيف تقنيات التعليم بشكل فعال.

## التقويم

يتضمن المجال التربوي العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم التربوي وإبراز الفروق بينه وبين المصطلحات التربوية المشابهة: القياس، والتقييم. والفرق بين تلك المصطلحات يكمن في شمولية التقويم التربوي وتجاوز مستوى البيانات الكمية التي يقف عندها كل من القياس والتقييم إلى إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ودراسة الآثار التي قد تحدثها بعض العوامل التي قد تحول دون تحقيق بعض الأهداف ومن ثم القيام بإجراء عملي يهدف إلى تحسين أو جه القصور في العملية التربوية.

مفهوم التقويم في وثائق تعليم اللغة العربية: يقصد بالتقويم كما يرد في كتب اللغة العربية مقارنة ناتج التعليم الفعلي بالأهداف الموضوعة. فالنقويم جزء مهم ورئيس من كل درس ويتمثل عادة في النشاطات التقويمية التي تأتي ضمن محتوى الكتاب أو يعتمد المعلم إلى تصميمها بهدف التأكد من تحقق أهداف الدرس. وقد أعد المنهج القومي للامتحانات والتقويم التربوي في مصر نماذج متنوعة من الأسئلة للتدريب عليها وقياس مدى تمكن الطلاب من المهارات اللغوية.

ومع جود هذه الأهمية لعملية التقويم ووضوح أهدافها إلا أنها لا تكفي للوصول إلى تقويم جيد وفعال إلا بتوفر عدد من المعايير، وفيما يأتي عرض لأهم معايير التقويم:

١. استمرارية عملية التقويم
٢. انتظام عملية التقويم.
٣. تكامل التقويم مع بقية عناصر المنهج.
٤. شمول جميع الأهداف.
٥. مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية.
٦. تشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف.
٧. استخدام وسائل ومقاييس متنوعة.
٨. الثبات والصدق والموضوعية.

والملاحظ أن عملية تقويم تعليم اللغة العربية في مصر تأخذ بمبدأ التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية وملف الإنجاز بينما تقتصر في المراحلتين الإعدادية والثانوية على المفهوم التقليدي للتقويم وهو الاختبارات. ولقد نصت وثيقة المستويات المعيارية على أهمية تنوع أساليب التقويم، فيما حملت توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم (٢٠١٥م) المنعقد بالقاهرة تحت مظلة المجلس الأعلى للثقافة ضرورة رفع درجات تحصيل الطلاب في مقرر اللغة العربية كما كانت سابقاً من أجل تحفيز ورفع مستوى الطلاب.

## إعداد المعلم وتطویره

انطلاقاً من الدور الذي يقوم به المعلم ، وما يقع على عاتقه من مسؤولية- بعد تخرجه- يتربى عليها تحقيق أهداف النظام التعليمي أو عدم تحقيقها فقد حظيت قضية إعداد المعلم وتدريبه بمكانة كبيرة لدى التربويين إذ يتوقف عليها مستقبل الأجيال القادمة، وبدراسة برامج إعداد معلم اللغة العربية في مصر يتضح أن برامج إعداد معلم اللغة العربية في مصر تتم في كليات التربية وفقاً لنظمتين هما:

النظام التكاملی: ويتم فيه الجمع بين المقررات التخصصية في اللغة العربية إلى جانب الدراسات المهنية في التربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس بالإضافة إلى المواد الثقافية العامة، تراوح مدة الدراسة أربع سنوات تحظى فيها المقررات العلمية (التخصصية) بما يتراوح بين ٨٠٪ - ٧٠٪ وتحظى بقية المواد المهنية والثقافية بالباقي. ويؤخذ على النظام التكاملی أن مدة الإعداد التخصصي غير كافية من وجهة نظر المتخصصين.

**النظام التابعى:** ويقوم على أساس قضاء الطالب أربع سنوات في الإعداد العلمي وقضاء سنة أو سنتين في كلية التربية للإعداد المهني لمهنة التدريس، وبالتالي يتميز النظام التابعى بزيادة فترة الإعداد العلمي على نحو يؤمن أن تؤدي إلى إعداد معلم متمكن في تخصصه العلمي إلا أنه يؤخذ على النظام التابعى عدم تلبية حاجات المدارس من العلمين المؤهلين تربوياً نظراً لتركيزه على التخصص الدقيق على حساب مقررات تربية ضرورية لاسيما طرائق التدريس وتقنيات التعليم.

ويمكن التغلب على سلبيات النظمتين التكاملية والتتابعي بإيجاد علاقة ترابط وتكامل بين النظمتين وقد يتحقق ذلك بتبني نظام الإعداد المتكامل الذي يعمل فيه التربويين والأكاديميون جنباً لجنب في تخطيط، وتنفيذ، وتقدير المقررات التخصصية والتربوية والقضاء على التكرار والتناقض في الخطط الدراسية، واستفادة التربويين من الأكاديميين والأكاديميين من التربويين على نحو ما هو معمول به في دول العالم المتقدمة.

### **المعايير القومية للتعليم في مصر**

وفي سبيل الارتقاء بمستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته فقد قامت وزارة التربية والتعليم في مصر في عام (٢٠٠٣م) وعام (٢٠٠٩م) بتحديد معايير المعلم، وهي معايير عامة يمكن الإفادة منها في التطوير المهني لعلمي اللغة العربية ومعلمي المقررات الدراسية الأخرى، وقد جاءت هذه المعايير ضمن خمسة مجالات رئيسية تتمثل في مجالات التخطيط، واستراتيجيات التدريس وإدارة الصف، والمادة العلمية يتفرع عنها ثمانية عشر معياراً، وحيث إن حركة المعايير القومية للتعليم في مصر تأتي في ظل التغيرات العالمية المعاصرة التي تواجهها المجتمعات وفي مختلف النواحي الاقتصادية والسياسية والتقنية، ومن ثم كان لزاماً التزامن بين التطوير المجتمعي والتطوير التعليمي بما في ذلك التطوير المهني للمعلم، ويمكن تحليل المعايير القومية للتعليم في مصر في ضوء المبررات والدواعي العامة للتطوير المهني للمعلم والتي تعد صالحة - إلى حد كبير - في مختلف دول العالم، ومن أهم هذه الدواعي:

١. مواصفات جديدة
٢. مهارات متقدمة
٣. الاحتياجات التعليمية
٤. أدوار حديثة
٥. توقعات لم تتحقق
٦. الطلب المتزايد على التعليم
٧. استراتيجيات متطرفة
٨. انتقاد للمناهج

بعد عرض المعايير القومية للتعليم في مصر على المبررات والداعي العامة للتطوير المهني للمعلم الواردة أعلاه يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مواصفات جديدة:** والتي تمثل في التغيرات التي تطرأ على رؤية التعليم ومساراته وأهدافه إلى بناء متعلم ذي مواصفات ومهارات جديدة، والملاحظ هو أن التعليم في مختلف دول العالم قد طرأ عليه تغيرات غيرت رؤيته ومساراته، حيث أصبح المعلم محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم، وأصبح اكتساب المهارات أكثر أهمية من المعرفة وتنمية الكفاءة التواصيلية ومهارات التفكير بأنماطه المتنوعة: الإبداعي، والنقد والابتكاري في مقدمة أهداف التعليم المعاصر، وبالتالي فلابد من انعكاس ذلك على مواصفات المعلم المناسب. ويلاحظ على المعايير المقترحة في مجال التخطيط التركيز على تحديد متطلبات واحتياجات التعلم لتكون أساساً لتصميم أهداف بعيدة المدى ونشاطات تعليمية ويلاحظ العناية باستخدام أساليب وسائل متنوعة للكشف عن هذه الاحتياجات إلا أن معايير هذا المجال قد خلت من الإشارة إلى تصميم النشاطات التقويمية والتي لا تقل أهمية عن تصميم النشاطات التعليمية.

ويلاحظ أن معايير مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الصدف وقد تضمنت ستة معايير تركز على بشكل أساسي على أهمية استخدام الاستراتيجيات الممارسات التعليمية الحديثة بما يتوافق مع احتياجات التلاميذ وتعزيز مواقف وخبرات التعلم الفعال وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، وتوفير البيئة الصحفية المحفزة على التعلم والعناية بمهارة إدارة الصدف إلا أن التأكيد على استثمار وقت التعلم قد يعكس جانب من النظرة التقليدية لعملية التعلم وقد يتربّط عليه حرص المعلم على نقل أكبر قدر من المعلومات إلى المتعلم على حساب نوعية ومحنتوي نشاطات التعلم.

**مهارات متقدمة:** من أهم الاتجاهات المعاصرة في التعليم تحول الاهتمام من التعليم القائم على المعلم Teacher-centred learning إلى التعليم المعتمد على نشاط وجهد المتعلم Active learning أو ما يعرف بالتعلم النشط Student-centred learning الذي يتم التركيز فيه على دور المتعلم وفاعليته في مواقف التعلم إلى جانب ذلك فإن من أهم الاتجاهات المعاصرة في التعليم تحول الاهتمام من التعليم السطحي-Learn-Deep learning إلى التعليم العميق ing surface والذى يتم التركيز فيه المهارات

الذهنية العليا لدى الطلاب مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي والتعاون مع الآخرين وتطوير اتجاهاتهم، وقد لوحظ تحقق ذلك بوضوح في المعايير القومية للتعليم حيث جاءت معظم مؤشرات المعايير مركزة على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي والتعاون مع الآخرين وتطوير اتجاهاتهم نحو التعلم.

**الاحتياجات التعليمية:** وقد قدمت الإشارة إلى تحقق ذلك ضمن مؤشرات المعايير الأولى (تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب) بمجال التخطيط من خلال التركيز أولاً على تحديد متطلبات واحتياجات التعلم لتكون أساساً لما بعدها من أهداف تعليمية بالإضافة إلى تكرارها في المعيار الأول بمجال استراتيجيات التعلم وإدارة الصف والذي نص على أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لاحتياجات التلاميذ ولاشك أن الاحتياجات التعليمية لتعلم اليوم تختلف عن سابقتها بالنسبة للأجيال الماضية إلا أن تحديد مستوى الوفاء بتلك الاحتياجات يتطلب إجراء دراسة علمية تهدف إلى تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء الاحتياجات التعليمية المعاصرة.

**أدوار حديثة:** الملاحظ أن المعلم لم يعد دوره تقليدياً ينحصر في نقل المعرفة بل تدعى ذلك ليصبح خبيراً ومستشاراً تعليمياً لطلابه، وميسراً وموجه لعملية التعلم، وباحثاً ومتخصصاً دقيقاً بالمادة العلمية، ومحدثاً للتأثيرات الالازمة للتغيير والتطوير الاجتماعي، ومفكراً ومساعداً على تنمية مهارات التفكير بين طلابه، وقدراً على التواصل والتفاعل مع طلابه، ويلاحظ أن مؤشرات معيار استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لاحتياجات التلاميذ ملائمة إلى حد ما لهذه الأدوار حيث ركزت مؤشرات هذا المعيار على ضرورة تنوع استراتيجيات التعلم بما يتلاءم مع ميول واهتمامات الطلاب ويتنااسب مع طبيعة المحتوى إلى جانب الأسئلة المفتوحة وتشجيع الطالب على المناقشة وإبداء الرأي والمشاركة النشطة بغض النظر عن واقع تطبيق هذه المؤشرات في الممارسات الصفية، ومن المهم أن تعمل برامج التنمية المهنية للمعلم على إعداده لهذه الأدوار وتنمية قدراته على بناء نشاطات تعليمية وتقديمية أو أساليب واستراتيجيات تدريسية وتعليمية تتلاءم مع طبيعة هذه الأدوار.

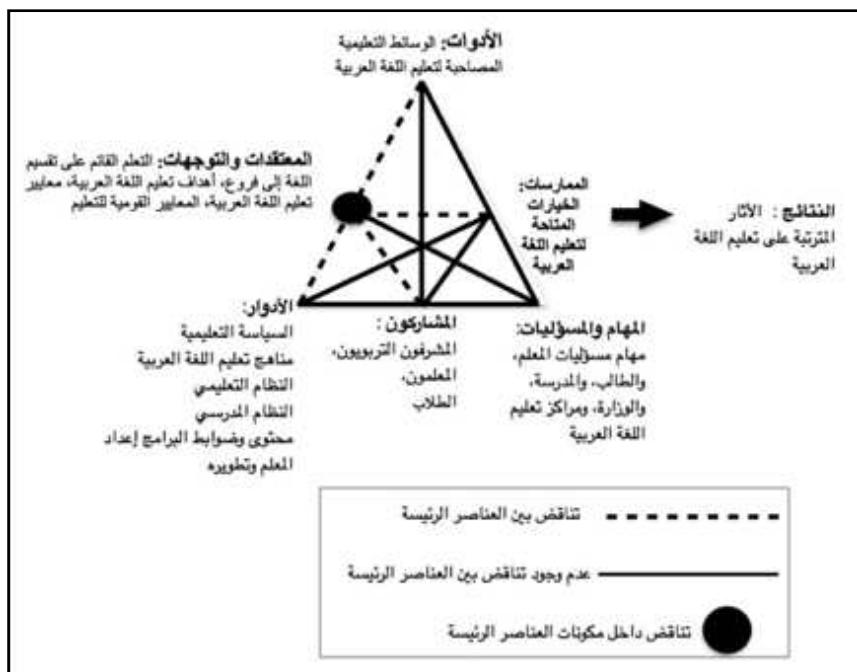
**توقعات لم تتحقق:** تظل هناك الكثير من التوقعات التربوية سواء ما يخص أداء المعلم أثناء تعليم اللغة أو أداء الطالب أو أهداف منهج أو برنامج تعليمي لم تتحقق كما

ينبغي، وذلك يطرح باستمرار ضرورة التعرف على الصعوبات والمعوقات التي حالت دون ذلك.

استراتيجيات متطورة: باستعراض المعايير القومية للتعليم ومؤشراتها يلاحظ أن مجال التخطيط تضمن معايير ومؤشرات بعيدة المدى تهدف إلى تنمية التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات، والبحث والاستقصاء، والعمل الجماعي ويمكن أن تأتي ضمن نطاق أساليب وطرائق التدريس الحديثة بالإضافة إلى توظيف وسائل وتقنيات التعليم إلا أن هذا لا يعني الممارسة العملية مثل هذه الأساليب، والواقع يؤكد ذلك فدراسة هناء محمد (٢٠١٨م) أظهرت تدني مستوى تمكن عينة البحث من المعلمين قبل الخدمة من كفاءات نموذج تيماك إلى جانب تدني مستوى تمكن عينة البحث من مهارات التفكير الإبداعي.

وما سبق وباستخدام نموذج تحليل النشاط اللغوي يمكن تلخيص تجربة تعليم اللغة العربية في النموذج الآتي:

#### نموذج (٦)



ويمكن القول إن تجربة تعليم اللغة العربية في مصر قد تميزت من حيث الأهداف والمعايير بمسايرتها إلى حد ما لمنهجية تعليم اللغات القائمة على تعليم اللغة انطلاقاً من المهارات الأربع الرئيسة لتعلم اللغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وتوظيف تلك المهارات في تنمية الكفاءة التواصيلية لدى المتعلم من خلال بناء مهارات لغوية مركبة بما يحقق النمطين معاً: النمط الوصفي التقديري والنمط التواصلي للكفاءة ، وتميزت أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بتركيزها كذلك على المهارات الأربع الرئيسة لتعلم اللغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لكن جنباً لجنب مع مهارات التواصل والتفكير ومهارات القرن الحادي والعشرين: الابتكار ونكتولوجيا المعلومات، وإدارة المشروعات والتواصل مع الآخرين إلى جانب تنمية الاتجاهات وقيم ذات صلة بتعزيز قيمة الوطن ومراعاة قيم المجتمع وعاداته وتقاليده الأصيلة.

ويمكن استنتاج وجود بعض التناقضات ضمن أهداف تعليم اللغة العربية تمثل في عدم تطرق أهداف تعليم اللغة العربية لمهارات التعلم الذاتي وتنميتها لدى المتعلم، والتي تأتي في مقدمة مهارات القرن الحادي والعشرين ويمكن وصف هذا التناقض بالتناقض الداخلي بين مكونات العنصر الواحد إلى جانب توزيع أهداف تعليم اللغة العربية بحسب مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) بدلاً من وضعها لكل صف دراسي وعدم تحديد الكيفية أو الآلية التي يمكن بها تحقيق تلك الأهداف مخالفة بذلك ما نجده في أهداف مناهج التعليم في معظم دول العالم.

كما أن هناك تناقضاً بين الأهداف والمعايير والأدوات الداعمة لعملية التعلم نتيجة قصور في توفير الإمكانيات والرؤية التقليدية تجاه استخدامات التقنية و المجالات توظيفها في مواقف التعلم قد يحول دون التطبيق الفعلي للمعايير، ويظهر كذلك تناقض بين الاتجاهات (أهداف ومعايير تعليم اللغة العربية والمعايير القومية) والأدوار يتربّط عليه صعوبة تطبيق أهداف ومعايير تعليم اللغة العربية والمعايير القومية نتيجة سيطرة الطرق الإلقاءية والتقليدية على أدوار المعلم والتركيز على نمط الاختبارات في عملية التقويم، وتدني مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

## ثانياً: تحليل تجربة تعلم اللغة العربية في المغرب (بين التعدد اللغوي والكفايات):

بالنظر إلى الوثائق التعليمية والرسمية بالمغرب لاسيما وثيقتي: الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادرة عن اللجنة الوطنية للتعليم ووثيقة الرؤية والاستراتيجية الصادرة عن المجلس الأعلى للتعليم يلاحظ أنها تؤكد على أهمية استعمال اللغة العربية والعناية بتعليمها وتعلمها واكتساب المهارات التي تمكن من إدراك قيمة اللغة العربية والتعبير عنها وإلزامية تدريس اللغة العربية بجميع مراحل التعليم العام. والمتأمل للوضع اللغوي العالمي يلاحظ أن ٩٢٪ من دول العالم هي دول متعددة اللغات حيث إن ٣٨ دولة فقط من بين ٢٠٠ دولة يتحدث ساكنوها نفس اللغة إلا أن المغرب العربي تتنافس فيه ثلاثة اتجاهات حول تعليم اللغة.

### أهداف تعليم اللغة العربية في المغرب

إلى جانب العناية باللغة العربية يظهر في التعليم المغربي قضية التنوع اللغوي من خلال الانفتاح على تعلم اللغة المحلية الأمازيغية التي تدرس في الستين الأولى والثانية في التعليم الابتدائي إلى جانب تعلم اللغات الأجنبية في إطار الاتفاقيات المبرمة مع المؤسسات التعليمية التابعة للبعثات الأجنبية بحيث يبدأ تعلم اللغة الفرنسية وتعلمها ابتداءً من السنة الثانية في التعليم الابتدائي، بينما يبدأ تعلم اللغة الإنجليزية في الستين الخامسة وال السادسة من التعليم الابتدائي الأمر الذي يجعل المتلقى أمام مستويات وأنماط لغوية متباعدة من حيث القواعد والضوابط و مجال الاستعمال ومتداخلة من حيث التأثير والتأثير فيها يسمى ببيئات التداخل اللغوي (عمر، ٢٠١٧). وبالتالي فإن أهداف تعليم اللغة العربية في المغرب كما وردت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لا تنفك عن نطاق تعليم اللغات الأخرى، حيث جاءت الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المغرب ضمن أهداف مجال اللغات، ويمكن تلخيصها في الأهداف الآتية:

- ١- التفتح الكامل لقدرات المتعلمين.
- ٢- التشبع بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية ليصبحوا معترزين بهويتهم وتراثهم وواعين بتاريخهم ومندجين فاعلين في مجتمعهم.

٣- اكتساب المعارف والمهارات التي تمكن من إدراك اللغة العربية والتعبير بها، مع الاستئناس في البداية- إن اقتضى الأمر- باللغات واللهجات المحلية.

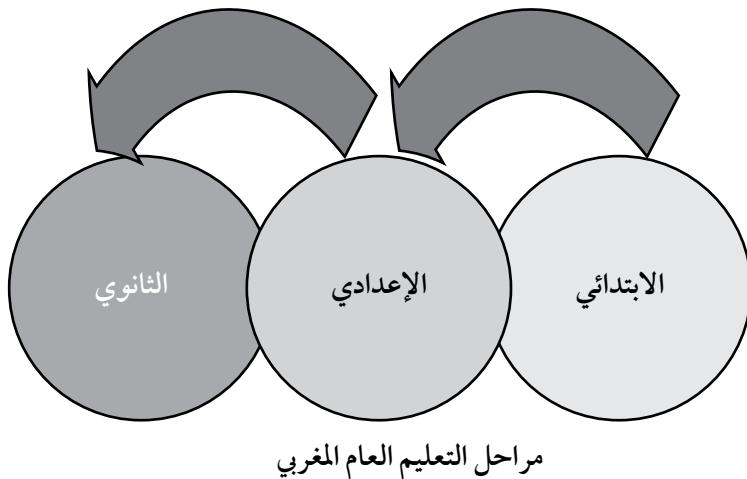
٤- التواصل الوظيفي بلغة أجنبية أولى ثم بلغة أجنبية ثانية وفق محتوى الدعامة التاسعة الخاصة باللغات.

ومن خلال دراسة أهداف تعليم اللغة العربية في المغرب يلاحظ أنها تنطلق من التوجهات التربوية البيداغوجية Pedagogy والمقاربات الديداكتيكية Didactic ويرعد مصطلح البيداغوجية Pedagogy متعدد الدلالات إلا أنه يرتبط بفنون وطائق التدريس والكيفية أو الآلة التي يدرس المعلم في ضوئها بينما الديداكتيكية Didactic ترکز على القيم والاتجاهات المصاحبة للتدريس والتي يمكن توظيفها كوسائل محفزة على التعلم والملاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية في المغرب تعتمد على تحديد الكفايات والمهارات الأدائية المستهدفة لدى المتعلمين، وهو ما سيتم تناوله في البحث التالي.

### كفايات تعليم اللغة العربية في المغرب

وتمثل الكفايات مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمتعلم وتحقيق التعلم الفعال، ويلاحظ أن كفايات تعليم اللغة العربية في المغرب قد أتت موزعة على ثلاث مراحل رئيسية: مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الإعدادي، ومرحلة التعليم الثانوي، أو ما يعرف بالتعليم الأصيل الذي يأتي في نطاق هيكلة جديدة للتعليم الثانوي.

## نموذج (٧)



ويلاحظ أن مرحلة التعليم الابتدائي قد أتت موزعة على مرحلتين: المرحلة الأولى تمثل الستين الأولى والثانية، والمرحلة الثانية تمتد من الصف الثالث إلى نهاية الصف السادس، وفيها يلي استعراض لهذه لكفائيات:

**أولاً: كفائيات تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي :**

**المرحلة الأولى:** كفائيات الستين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وهي أن يكون المتعلم قادرًا على:

- ١- التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيرًا.
- ٢- التعبير الشفهي بالنسق العربي الفصيح.
- ٣- استضمار البنيات الأسلوبية والتركيبية والصرفية للغة العربية، في حدود مستوىه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي.
- ٤- استعمال رصيد وظيفي فصيح، يرتبط بحياته، ويتسع تبعًا لتدرج مجالات البرنامج.
- ٥- التقاط صور الحروف العربية، وقراءتها ضمن كلمات وجمل ونصوص بسيطة.

- ٦- الرسم الخطي للحروف العربية مجردة وضمن كلمات وجمل وفقرات قصيرة.
- ٧- استعمال اللغة العربية لتحصيل بعض المعرف والتزود ببعض الخبرات المناسبة لمستواه الدراسي.
- ٨- استعمال اللغة العربية لإدراك بعض القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية في حدود مستوىه الدراسي، لتأصل في كيانه وشخصيته.
- ٩- استعمال اللغة العربية للتفتح على البيئة الطبيعية والمحيط الاجتماعي، وعلى ما تزخر به الحياة العامة من عمل ونشاط وإبداع.

المراحلة الثانية: كفايات السنوات ٣-٤-٥-٦ وهي أن يكون المتعلم قادرًا على:

- ١- استيعاب النسق اللغوي الفصيح الذي يعتبر وسيلة أساسية في عملية الاندماج الاجتماعي.
- ٢- التعبير بواسطة اللغة شفهياً وكتابياً في مواضيع متنوعة، ترتبط بواقعه وتلبية حاجاته.
- ٣- القراءة والفهم واستئثار المقروء على مستويات عدّة.
- ٤- التمكن من القواعد اللغوية، والقدرة على استعمالها بشكل صحيح في أنشطته اللغوية المنطقية والمكتوبة وفي التواصل السليم مع الغير.
- ٥- استيعاب المجال اللغوي والقدرة على التمييز والموازنة بين مستوياته، لتنمو لديه تدريجياً القدرة على الحكم المنطقي.
- ٦- استخدام فكره في تتبع المشاهد وملحوظتها والتساؤل عن كل ما يعاين ويلاحظ، وعلى المقارنة والاستنتاج والاستدلال.
- ٧- قادراً من خلال اللغة- على التعرف على القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية، ليتمثلها في سلوكه.
- ٨- قادراً من خلال اللغة- على التفتح على العالم التكنولوجي، فيتمثله ويفهم تطوراته؛

٩- مكتسباً القدرة على الملاحظة والمقارنة، والحكم والتعبير عن وسائل العمل الجديدة؛

١٠- تمييز أنواع الخطاب الأدبي، العلمي، الاجتماعي، إلخ؛

١١- تنظيم عمله وضبط وقته من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلف بإنجازها، ويعتاد على مارستها.

معايير كفايات تعليم اللغة العربية: بعد استعراض مجمل ما تناولته الأديبيات والدراسات التربوية التي أُجريت في مجال الكفايات التعليمية يمكن تلخيص أهم معايير الكفايات مع ملاحظة أنه تم دمج بعض المعايير مع بعضها في المعايير الآتية:

١- تتضمن عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات.

٢- قابلة للملاحظة والقياس.

٣- اكتساب المتعلم للحد الأدنى من الكفاية على الأقل.

وبعرض كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الابتدائي على معايير الكفايات يمكن الوصول إلى الآتي:

تتضمن عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات: يمكن القول أن كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الابتدائي قد تضمنت جملة من المعارف والمهارات والاتجاهات والملاحظ هو أن الكفايات ذات الصلة بالمهارات أكثر مقارنة بالمعارف والاتجاهات، ويلاحظ على بعض كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الابتدائي في المغرب تحديد الكيفية أو الآلية التي يمكن بها تحقيق تلك الكفاية، فعلى سبيل المثال نجد الكفايات الآتية: التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبير، استعمال رصيد وظيفي فصيح، يرتبط ب حياته، ويتوسع تبعاً لدرج مجالات البرنامج؛ التعبير بواسطة اللغة شفهياً وكتابياً في مواضيع متنوعة، ترتبط بواقعه وتلبي حاجاته، وقدراً على تنظيم عمله وضبط وقته من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلف بإنجازها، ويعتاد على مارستها.

قابلة للملاحظة والقياس: الملاحظ أن هناك عدداً كبيراً من الكفايات قد صيغت بطريقة واضحة وصريرة تدعو إلى تنمية المهارات اللغوية واستعمالها، وبالتالي يمكن القول أن هذا المعيار متتحقق بصفة عامة.

اكتساب المتعلم للحد الأدنى من الكفاية على الأقل: لا يوجد في كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الابتدائي ما يشير بعبارة صريرة عن قبول الحد الأدنى من الكفاية على الأقل إلا أن الملاحظ تكرار عبارات في حدود مستوى الدراسي، وعمره الزمني والعقلية في صياغة بعض الكفايات.

### ثانياً: كفايات تعليم اللغة العربية في التعليم الإعدادي:

وكما ورد في الوثيقة الصادرة عن لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي (٢٠٠٢م) أن التعليم الإعدادي يأتي امتداداً للتعليم الابتدائي الذي تنتظم فيه الدراسة على شكل أنشطة تربوية مندمجة في مناهج تركز على تربية المتعلمين على القيم وتنمية مختلف كفاياتهم، ومرحلة إعداد المتعلمين لمرحلة التعليم الثانوي أو التأهيلي الذي يعتمد التنظيم المجزوءاتي للدراسة بمناهج مبنية على مقاربة التخصص التدريجي، وفيما يلي استعراض لكتابات تعليم اللغة العربية للتعليم الإعدادي:

مجال النصوص القرائية ويتفرع عن هذا المجال:

النصوص القصيرة، وتتضمن:

- تأطير النص : وضع فرضيات للقراءة.
- القراءة التوجيهية للنصوص : الأداء الجيد - فهم المعنى.
- القراءة التحليلية للنصوص : تحديد مكونات النص وتفكيك عناصرها.
- القراءة التركيبية : إعادة بناء النص بتصنيف وتركيب الأفكار.
- استئثار مضمون النصوص بالانفتاح على الواقع وتقديم أمثلة حية وإنجاز ملائين كتابية تعزز فهم المتعلمين.

النصوص المسترسلة، وت تكون من:

- تأطير النص : وضع فرضيات للقراءة.
- تعاقب التلاميذ على القراءة مع ممارسة التقويم الذاتي بإشراف الأستاذ.
- القراءة التحليلية للنص بالتركيز على الفكرة المحورية فيه وبيان كيفية طرحتها ومعالجتها.
- القراءة التركيبية ويقتصر فيها على تلخيص وتكثيف الأفكار والموقف ومحاولة إصدار أحكام حسب مستوى التلاميذ.

النصوص الاستماعية، وتتضمن:

- القراءة التوجيهية ويقوم بها الأستاذ أو تتم بواسطة شريط.
- فهم النص المسموع: يفتح حوار مع التلاميذ لأجل استحضار مضمون النص وعناصره، وإدراك مدى فهمهم له.
- استخلاص دلالات النص وأبعاده.

مجال الدرس اللغوي: يعتمد على النصوص القرائية المقررة، وعند الضرورة يمكن الاستعانة بنصوص أخرى لها علاقة بالمجال، ويمكن استعراض أبرز كفايات ومتطلبات هذا المجال فيما يلي :

- عزل الجمل والعبارات الدالة على الظاهرة.
- ملاحظات بنيتها لاستنباط الظاهرة.
- وصف الظاهرة في علاقتها الوظيفية داخل النص.
- استخلاص القاعدة وما يرتبط بها من أحوال وأحكام.
- تطبيقات متنوعة.

مجال التعبير والإنشاء: وينطلق في ممارسة المهارات المقررة من النصوص القرائية الموازية، وقد صيغت كفايات هذا المجال في صورة أنشطة على النحو الآتي:

- أنشطة الاتساب ويتعلق الأمر بالإعداد القبلي بناءً على توجيهات من الأستاذ تحيل على تمارين مثبتة في الكتاب المدرسي، وتتنوع بتنوع المهارات والموضوعات.
- أنشطة التطبيق، وهي أعمال يشرف الأستاذ على إنجازها وتصحيحها وترتکز على منجزات الإعداد القبلي، كما تتحدد فيها عناصر ممارسة المهارة المستهدفة.
- أنشطة الإنتاج، وهي تتوج ما سبقها في أنشطة الاتساب والتطبيق وتتيح للمتعلم أن يستثمر حصيلته.

وبعرض كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الإعدادي على معايير الكفايات يمكن الوصول إلى الآتي:

تتضمن عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات: ركزت كفايات هذه المرحلة على النشاطات ذات الصلة بالجوانب المعرفية والمهارية بينما تندم تلك التي ترکز على الجوانب الوجدانية مما يعني عدم تحقق هذه الجوانب مجتمعة. واللاحظ هو أن كفايات التعليم أو السلك (كما يرد وثائق التعليم المغربي) الإعدادي تأتي ضمن ثلاثة مكونات رئيسية، وهي: النصوص القرائية والدرس اللغوي، والتعبير والإنشاء.

قابلة للملاحظة والقياس: يمكن القول أن هذا المعيار متتحقق بصفة عامة.

اتساب المتعلم للحد الأدنى من الكفاية على الأقل: يلاحظ أن التعريف بالتعليم الإعدادي وكفاياته قد صيغت بطريقة تؤکد على امتداد كفايات التعليم الإعدادي لما تعلمه الطالب في التعليم الابتدائي، وبالتالي يمكن القول أن ذلك قد يقود إلى معرفة الحد الأدنى من الكفاية لدى المتعلم.

ثالثا: كفايات تعليم اللغة العربية في التعليم الثانوي: وفيما يلي استعراض لكتابات تعليم اللغة العربية للتعليم الثانوي:

الكفاية التواصلية :

- توظيف المعارف اللغوية وغير اللغوية في مختلف السياقات التواصلية .
- القدرة على استعمال تقنيات الحجاج في إطار الاختلاف .

- القدرة على التواصل مع الآخرين والدفاع عن الرأي الشخصي واستعمال أساليب الحجاج.
- القدرة على التواصل مع المحيط الخارجي والاستفادة منه في إطار التعلم الذاتي.
- القدرة على التواصل مع مختلف النصوص القديمة والحديثة من أجناس متنوعة.

#### **الكفاية المنهجية:**

- التمكّن من منهجية في التحليل من خلال توظيف جهاز مفاهيمي وخطوات محددة.
- القدرة على تشغيل مختلف المقارب المنهجية من أجل وصف الظواهر الأدبية وتأويل النصوص الأدبية وغيرها ودراسة الظواهر اللغوية والبلاغية.
- التمكّن من مبادئ التصنيف والتنظيم و التمييز والمقارنة والربط.
- القدرة على الاستدلال والبرهنة.
- استثمار المعرف اللغوية والبلاغية في وضعية التلقي والإنتاج.
- القدرة على تمييز أنواع الخطاب انطلاقاً من معارف محددة.

#### **الكفاية الثقافية :**

- تعرف أنماط الكتابة التثوية والشعرية وخصائصها البنائية .
- تعرف تحولات القصيدة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة وأجناس الكتابة التثوية العربية قديماً وحديثاً.
- تعرف الاتجاهات الأدبية والخطابات النقدية والتمييز بينها.
- الاطلاع على بعض معلم التفكير اللغوي والبلاغي العربي قديماً وحديثاً إغناء مدارك التلميذ.

- معرفة تقنيات التعبير الكتابي وتوظيفها في إنتاج نص متكامل.  
وبعرض كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الثانوي على معايير الكفايات يمكن الوصول إلى الآتي:

تضمن عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات: ركزت كفايات التعليم الثانوي على ثلات كفايات رئيسة، وهي: الكفاية التواصلية، والكفاية المنهجية الكفاية الثقافية بحيث تضمن كل كفاية عدد من المعارف والمهارات.

قابلة لللحظة والقياس: الملاحظ أن هناك عدداً كبيراً من كفايات التعليم الثانوي قد صيغت بطريقة عامة.

اكتساب المتعلم للحد الأدنى من الكفاية على الأقل: باستعراض كفايات التعليم الثانوي يلاحظ أنه لا يوجد ما يشير بعبارة صريحة إلى قبول الحد الأدنى من الكفاية على الأقل.

### **اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية**

عرض محتوى تعليم اللغة العربية على معايير اختيار المحتوى كما جاءت في الدراسات والأدبيات التربوية يمكن استنتاج ما يلي:

**الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة:** يلاحظ أن هناك ارتباطاً بين محتوى كتب اللغة العربية وبين ما تم تحديده من أهداف عامة.

**الارتباط بين عناصر ومواضيع المحتوى:** بالنظر إلى محتوى موضوعات كتب اللغة العربية للمراحل المختلفة يلاحظ وجود ترابط في المحتوى لكل صف دراسي مع الصف الذي يسبقه والذي يليه يتمثل من خلال العناية بتقويم ودعم ما سبق تعلمه.

**الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين:** الملاحظ هو أن محتوى مناهج اللغة العربية موحد يتم تدريسه لجميع التلاميذ، وبالتالي فإن ذلك قد يترتب عليه عدم تحقيق معايير مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

**تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء:** تضمنت كتب اللغة العربية بعض مجالات منهج اللغة العربية العناية بتشجيع الطلاب على الابتكار والإبداع، وهذا

يساعد على تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء، إلا أن التحقق من ذلك يتطلب الوقوف على الخطوات الإجرائية لتنفيذ هذه النشاطات ومدى تفعيل المعلم لها على أرض الواقع.

**الارتباط بالواقع الثقافي:** يلاحظ في موضوعات كتب اللغة العربية مراعاة للواقع الثقافي الذي يعاشه الطالب.

**العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة:** باستعراض عنوانين الموضوعات الرئيسية في كتب اللغة العربية يُلاحظ في كتب اللغة العربية عناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة.

**التوازن بين الشمول والعمق:** يلاحظ أن هناك توازنًا إلى حد ما بين الشمول والعمق بين مجالات وفروع اللغة.

**مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها:** يلاحظ على موضوعات كتب اللغة العربية أنها اشتملت على بعض المعرف والمهارات اللغوية المتنوعة، إلا أنها تضمنت كذلك الإشارة إلى الكفايات التواصيلية وسبيل توظيفها في تعليم اللغة ولا تخلو من الإشارة أهمية الإبداع والابتكار وقيمة العلم وعلاقته بالتقنولوجيا إلا أن ذلك يتطلب ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التقويمية القائمة على تحليل مناهج اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة وما قد يستجد من معارف في النهوض بمستوى تعليم اللغة العربية. وهذا ما تؤكده المراجع والدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت واقع تعليم اللغة العربية في المغرب التي تظهر أن هناك ضعفًا ملحوظًا في تعليم اللغة العربية يتنافى مع ما تطمح إليه مؤسسات التعليم المغربي. وجوهر هذا الضعف يمكن في عدم وجود سياسة لغوية تعالج هذا التنوع اللغوي الذي تمتزج فيه الفصحي بالعامية وباللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) والتي تأتي ضمن مستويات وأنماط لغوية متباينة. وهذا الأمر يوجب على الجهات المعنية وضع سياسة لغوية واضحة.

وما يجدر ذكره - هنا أيضًا - أن الاختلاف الملحظ بين نظم تلك اللغات في الكتابة، القراءة، وطرائق النطق وقواعد النحو والصرف (عمر، ٢٠١٧م) إلى جانب الأزدواجية اللغوية بين العربية الفصحي والعامية (المحمود، ٢٠١٥م) واستخدام تلك

اللغات واللهجات بدلًا من العربية في المعاملات الرسمية يترتب عليه أثار سالبة على تعليم اللغة العربية وتعلمها ويؤدي إلى التعدد اللغوي غير المنظم بينها وبين اللغات الأجنبية، فمن بين المشاكل التي يعاني منها تعليم اللغة العربية في المغرب الأزدوجية اللغوية غير المتكافئة، وبخاصة بين اللغات الوطنية واللغات الأجنبية، ساهم - في ظل عدم تكافؤ الفرص - في إضعاف اللغات الوطنية وبخاصة اللغة العربية، وتقوية موقع اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الفرنسية فالمتأمل لعدد الساعات التدريسية للغة الفرنسية يلحظ منافستها ومزاحمتها لساعات تدريس اللغة العربية لاسيما في السنة الثالثة والرابعة.

#### جدول (١٠)

#### عدد الساعات التدريسية المخصصة لتعليم اللغات في المغرب

اللغة وعدد ساعات التدريس الأسبوعي				السنة الدراسية
الإنجليزية	الفرنسية	الأمازيغية <sup>(١)</sup>	العربية	
	٢		١٠	الأولى
	٣		٩	الثانية
	٥		٧	الثالثة
	٥		٥	الرابعة

وبالتالي يمكن القول إن هناك ثلاثة اتجاهات تناقض تعليم اللغة العربية في المغرب: اتجاه يدعو إلى إحياء اللغة الأمازيغية وجعلها لغة التعليم باعتبار أن جزءاً من المجتمع المغربي غير عربي وينفون بذلك عن العربية صفة اللغة الأم، واتجاه يدعو إلى فرنسة التعليم باعتبار اللغة الفرنسية الأكثر نفوذاً وتوافصلاً وقوتاً من الناحية الاقتصادية والسياسية والعلمية، واتجاه ثالث يدعو إلى تبني الإنجليزية لغةً للتعليم كونها لغةً عالميةً ولغة العلم والتقنية.

١- ينص الدستور المغربي على أن اللغة الأمازيغية تعد أيضاً اللغة الرسمية للدولة وينص على ذلك في ٣٢ أسبوعاً خلال السنة الدراسية.

## إعداد المعلم وتطويره

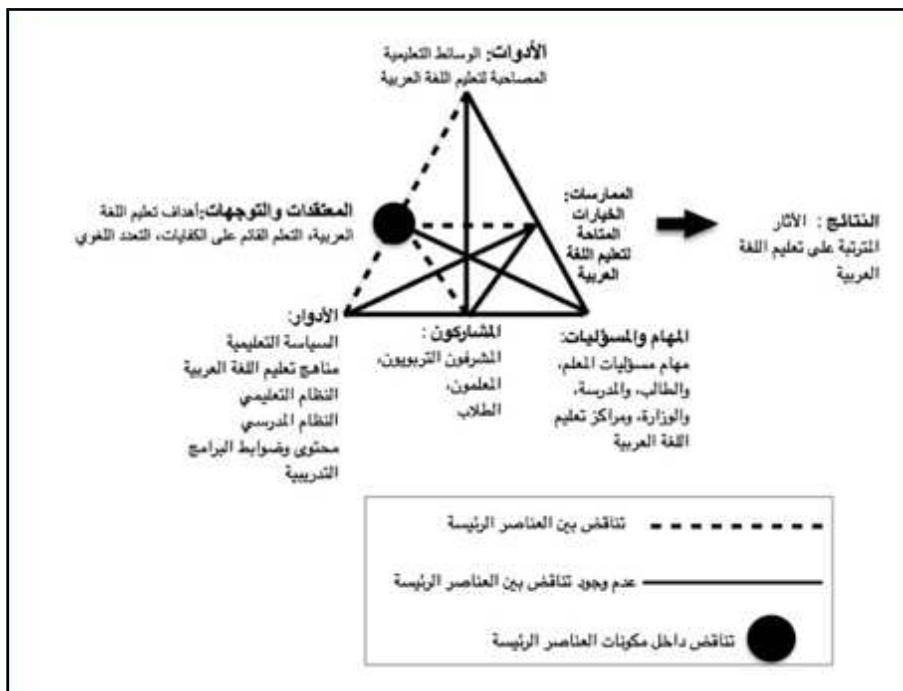
أشارت وثيقة رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠٣٠-٢٠١٥ الصادرة عن المجلس الأعلى للتربيـة والتـكوـين والـبحـث العـلـمـي المـغـرـبـيـ إلى ضـرـورة العـنـاـية بـبرـامـج إـعـادـة وـتـكـوـينـ المـعـلـمـ وإـعـادـة النـظـرـ في أدـوـارـ المـعـلـمـ بـهـاـ يـنـسـجـمـ معـ مـتـطلـبـاتـ المـجـتمـعـ والمـدـرـسـةـ وـالـمـسـتـجـدـاتـ عـلـىـ الصـعـيدـ الـوطـنـيـ وـالـدـولـيـ.ـ وأـشـارـتـ كـذـلـكـ إـلـىـ ضـرـورةـ تـحـدـيدـ المـهـامـ الـمـوـكـلـةـ لـلـمـعـلـمـ سـوـاءـ التـبـيـوـنـيـ أـوـ الـاجـتـمـاعـيـ أـوـ الـثـقـافـيـ أـوـ التـوـاـصـلـيـ،ـ وـتـنـظـيمـهـاـ وـفـقـ إـطـارـ قـانـوـنـيـ يـمـثـلـ أـسـاسـ لـتـحـدـيدـ الـمـسـؤـولـيـةـ،ـ وـالتـقـيـيـمـ وـالـترـقـيـةـ الـمـهـنـيـةـ لـلـمـعـلـمـ إـلـاـ أـنـهـ يـنـبـغـيـ أـنـ يـصـاحـبـ ذـلـكـ تـغـيـيرـ فيـ ثـقـافـةـ الـعـلـمـيـنـ عـنـ طـرـيـقـ التـحـولـ منـ ثـقـافـةـ الـخـوـفـ مـنـ التـغـيـيرـ وـالـتـمـسـكـ بـمـهـارـسـاتـ تـدـرـيـسـيـةـ تـقـلـيـدـيـةـ إـلـىـ ثـقـافـةـ الـتـطـوـيرـ وـالـنـمـوـ الـمـهـنـيـ الـمـسـتـمـرـ.

ويلاحظ على وثائق التعليم في المغرب التأكيد على أهمية توفر المعرفة والمهارات والكفايات الضرورية للممارسة مهنة التدريس إلى جانب توفر الميول والاستعدادات النفسية والمعرفية والقيمية للممارسة مهنة التدريس. وفيما يخص تدريب وتطوير مهارات المعلمين يلاحظ التأكيد على دور المؤسسات التعليمية في المحافظات في تهيئة فرص التدريب الميداني للمعلمين، ويلاحظ كذلك إمكانية التعاون بين المؤسسات التعليمية والجامعات في تنفيذ البرامج والمناشط المتعلقة بتكوين وتدريب المعلم وفق المجالات الآتية:

١. عملية مراجعة المناهج وبرامج التدريب.
٢. تقديم برامج تدريبية تخصصية ومنهجية وتربيوية وتدريسية.
٣. دعم البرامج بالوسائل التعليمية الالازمة.
٤. المساعدة في تصميم برامج معرفية متنوعة اللغات وما تتطلبه من علوم تربوية لازمة.

ومن التحليل السابق يمكن الوصول للنموذج الآتي الذي يعكس تعليم اللغة العربية في المغرب من حيث التجارب والواقع والعوامل المؤثرة والعلاقة فيما بينها.

## نموذج (٨)



يمكن القول أن تجربة تعلم اللغة العربية في المغرب قد تميزت من حيث الأهداف باستنادها على الفلسفة البيداغوجية Pedagogy والمقاربات الديداكتيكية Didactic واعتمادها على الكفايات والمهارات الالزمة إلا أن قضية التعدد اللغوي أو التداخل اللغوي قد تحول دون تحقيق تلك الأهداف لاسيما في ظل عدم وجود سياسة لغوية تعالج هذا التنوع اللغوي الذي متزوج فيه الفصحي بالعامية وباللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) والتي تأتي ضمن مستويات وأنماط لغوية متباعدة من حيث القواعد والضوابط و مجال الاستعمال ومتداخلة من حيث التأثير والتأثير.

وكما يشير النموذج إلى وجود تناقض وتعارض قد يحدث بين التوجهات وأهداف وكفايات تعليم اللغة العربية وبين عنصر المهام والمسؤوليات يؤكده ما أشارت إليه وثيقة رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠ الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي من ضرورة العناية ببرامج إعداد وتكوين المعلم وإعادة النظر في أدوار المعلم بما ينسجم مع متطلبات المجتمع والمدرسة والمستجدات

المعاصرة، التي تصطدم بثقافة المعلمين نحو التغيير التي لا تزال محدودة، نتيجة الخوف من التغيير والتمسك بمهارات تدريسية تقليدية.

### ثالثاً: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان:

تؤكد وثائق تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان على أهمية تنشئة الطالب على استشعار قيمة اللغة العربية الفصحى والاعتزاز بها والوعية بمهارات الاستماع الناقد والقراءة من أجل التعلم المستمر والكتابة التي تعنى بجمال الخط وتراعي قواعد الإملاء ودراسة النصوص الأدبية وفهمها وتنزوع ما يصاحبها من أساليب بلاغية، وتوظيفها في جوانب الحياة.

### أهداف تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان:

وبمراجعة وتحليل أهداف تعليم اللغة العربية في عمان الواردة في وثائق التعليم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لاسيما وثيقة تقويم تعلم التلاميذ للمجال الأول للصفوف (٤-١)، ووثيقة تعلم الطلبة لمادة اللغة العربية للصفوف (٥-١٠) ووثيقة تقويم تعلم الطلبة لمادة اللغة العربية للصفوف (١١-١٢) يلاحظ أنها تأتي موزعة على ثلاث مراحل: أهداف المرحلة الأولى وتبدأ من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، وأهداف المرحلة الثانية وتبدأ من الصف الخامس إلى العاشر، والمرحلة الثالثة وتبدأ من الصف الحادي عشر إلى الصف الثاني عشر، وبالتالي يمكن القول أن أهداف تعليم اللغة العربية في عمان قد جاءت مصنفة وفق مراحل عمرية بدلاً من وضعها لكل صف دراسي. وفي هذا البحث سيتم عرض أهداف تعليم اللغة العربية في عمان بحسب المراحل الثلاث ثم تحليلها في ضوء معايير الأهداف.

**أولاً: أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف (٤-١) :** تضمنت مجالات أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف (٤-١) مجال الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، والأنشيد والمحفوظات، والأنماط اللغوية. ويلاحظ على هذه المرحلة التركيز على المهارات الرئيسية للغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة) إلى جانب إضافة مجال: الأنشيد والمحفوظات، والأنماط اللغوية، وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصفوف (٤-١) على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مراقبة قيم المجتمع:** يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه الصنوف قد صيغت بطريقة تراعي قيم المجتمع وعاداته فعلى سبيل المثال ورد في مجال التحدث هدف التعبير عن المواقف الاجتماعية في المناسبات المختلفة، مثل: التهئنة، والمحبة، والشكر، والاعتذار وفي مجال الأناشيد والمحفوظات جاء هدف أن يحفظ عدداً من الآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة المناسبة، ويفهم معانها العامة.

**مراقبة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة:** يمكن القول إن أهداف هذه الصنوف الأربع الأولى محققة لهذا المعيار بصفة عامة إلا أن هناك بعض الأهداف قد يكون من المناسب دراستها في مراحل متأخرة مثل ما ورد في مجال الاستماع من قدرة التلاميذ على التمييز بين الخيال والحقيقة.

**تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية:** اشتملت أهداف الصنوف الأربع بصفة عامة على أهداف متنوعة حيث يلاحظ أن بعض الأهداف تتطلب الحفظ أو التذكر والفهم والمارسة والكتابة والقراءة والتأكد على بعض الاتجاهات والقيم، فعلى يمكن القول بتوفير هذا المعيار بصفة عامة.

**تنمية مهارات التفكير اللغوي:** تضمنت أهداف الصنوف الأربع إلى حد ما بعض أ направ وطرق التفكير اللغوي بما يتناسب مع طبيعة المرحلة فقد تضمنت بعض الأهداف التي تتطلب استنتاج الفكرة الرئيسية في النص المسموع، والمفروء إلا أن الملاحظ أن مستوى عدد كبير من الأهداف لا يخرج عن نطاق الحفظ والتذكر.

**توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع:** يلاحظ على الهدف الحادي عشر في مجال التحدث التركيز على إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات إيجابية أصلية في المجتمع العربي والإسلامي تتمثل في المشاركة الإيجابية في المواقف الاجتماعية في المناسبات المختلفة.

**وضوح الصياغة:** يمكن القول أن هذا المعيار متحقق إلا أن الملاحظ أن هناك بعض الأهداف التي تحتمل أكثر من معنى فعلى سبيل المثال الهدف الأول والثاني في مجال الاستماع ، والهدف الخامس في مجال الأناشيد والمحفوظات بحاجة إلى إعادة صياغتها بشكل دقيق ومحدد.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصفوف الأربع الأولى ما ينص على ربط اللغة العربية بغيرها من التخصصات الأخرى، والملاحظ كذلك عدم الربط بين أهداف مجالات اللغة العربية.

قابليتها للقياس: هذا المعيار متحقق بدرجة كبيرة في معظم أهداف هذه الصنوف باستثناء بعض الأهداف مثل المهدف الأول في مجال الاستماع (يراعي آداب الاستماع) والمهدف الثاني في المجال ذاته (يفهم مضمون ما استمع إليه، ويحجب عن أسئلة تتعلق بالمضمون) والمهدف الخامس في مجال الأناشيد والمحفوظات (يقدر الأدب الجميل شعره ونثره، ويستمتع به).

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ أن أهداف هذه الصنوف تركز بشكل عام على الجوانب الأساسية في تعلم اللغة وتأتي في نطاق المستوى العقلي للطلاب إلا أن الملاحظ على المهدف السابع في مجال الأنماط اللغوية التركيز على استخدام الحال المفردة على الرغم من أن باب الحال يعد من الأبواب النحوية المتقدمة والتي كثير ما ترد في كتب النحو سواء المدرسية منها أو الجامعية المتقدمة بعد باب المفعول به والمفعول المطلق وباب الصفة الذي يتيح للطالب إدراك الفرق بين الصفة والحال لاسيما في إعراب الجمل.

ارتباطها بالمحظى: على نحو ما ذكر في تحليل السابقة يتطلب التأكيد من تحقيق هذا المعيار القيام بدراسة تقويمية لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الأربع الأولى في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية هذه الصنوف.

ثانيًا: أهداف تعليم اللغة العربية في الصنوف (٥-١٠) : يلاحظ على أهداف هذه الصنوف التشابه مع مجالات الصنوف الأربع السابقة من حيث التركيز أيضا على المهارات الرئيسية للغة (الاستماع، والتحدث، القراءة والكتابة) إلا أن مجالات أهداف هذه الصنوف تضمنت مجالات متقدمة شملت: المحفوظات والنصوص الأدبية، والإملاء، والخط، والتعبير، والقواعد النحوية والصرفية. ، وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصنوف (٥-١٠) على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مراجعة قيم المجتمع:** يلاحظ على المدف الأول في مجال الاستماع الإشارة إلى بعض الآداب ذات الصلة بمهارة الاستماع من جهة ويمكن كذلك أن تشكل قيم اجتماعية تواصلية مثل: حسن الإصغاء والانصات، وعدم المقاطعة، واحترام آراء الآخرين.

**مراجعة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعرف والمهارات المكتسبة:** يمكن القول إن أهداف هذه الصنوف الأربع الأولى متحققه لهذا المعيار بصفة عامة.

**تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية:** اشتملت أهداف الصنوف الأربع بصفة عامة على أهداف متنوعة حيث يلاحظ أن بعض الأهداف تتطلب التذكر والفهم والتحليل، الممارسة والتطبيق والتقييم وإبداء رأي.

**تنمية مهارات التفكير اللغوي:** تضمنت أهداف الصنوف (٥-١٠) بعض أنماط وصور التفكير اللغوي فقد تضمنت بعض الأهداف التي تتطلب استخلاص واستنتاج الأفكار الرئيسية للهادفة المسموعة، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية فيها يسمع أو يقرأ والتحليل، والنقد لما يقرأ أو يسمع أو يشاهد.

**توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع:** لا يوجد في أهداف هذه الصنوف ما ينص صراحة على ربط اللغة بالبيئة المحيطة أو المجتمع إلا أن المدف السادس في مجال التحدث (يشارك في محاورة أو مناظرة أو نقاش جماعي منظم) يمكن أن يشكل نواة لتدريب المتعلم على مناقشة بعض الموضوعات والقضايا المجتمعية المحيطة في ضوء ما اكتسبه من معارف ومهارات لغوية.

**وضوح الصياغة:** يلاحظ على بعض أهداف هذه الصنوف أن هناك بعض الأهداف التي قد تفسر بأكثر من معنى على نحو الأهداف التي بدأت بكلمة يفهم، ويتمكن، ويعرف، ويدرك.

**تكاملها مع أهداف المنهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها:** لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصنوف الأربع الأولى ما ينص على ربط اللغة العربية بغيرها من التخصصات الأخرى.

**قابليتها للقياس:** الملاحظ هو أن هذا المعيار متحقق بصفة عامة باستثناء بعض الأهداف التي قد تفسر بأكثر من معنى، والتي سبق الإشارة إليها في معيار الصياغة.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ التتابع التدريجي بين أهداف هذه الصنوف وأهداف الصنوف الأربع الأولى فعلى سبيل المثال في مجال القراءة يلاحظ هدف التمييز بين الأفكار الأساسية والجزئية فيما قرأه والذي يمكن أن يأتي امتداداً لهدف استخلاص الفكرة الرئيسية فيما يقرأه والذي جاء بالصنوف الأربع الأولى.

ارتباطها بالمحتوى: على نحو ما ذكر سابقاً يتطلب التحقق من وجود هذا المعيار إجراء دراسة تقويمية تحليلية لمحتوى كتب اللغة العربية.

ثالثاً: أهداف تعلم اللغة العربية في الصنوف (١١-١٢): يلاحظ على أهداف الصف الحادي عشر والثاني عشر التركيز على فروع اللغة النحو والصرف، والبلاغة، والأدب والنصوص، والتعبير. وبعد عرض أهداف تعلم اللغة العربية للصفين (١١-١٢) على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مراعاة قيم المجتمع: يلاحظ مراعاة هذا المعيار من خلال الهدف الحادي عشر في مجال النحو والصرف عن طريق تمثيل القيم النبيلة التي تحتويها الأمثلة الموضحة للقواعد، ويمكن أيضاً تحقيق هذا المعيار من خلال الهدف الأول في مجال الأدب والنصوص والذي ركز على العناية بتراث الأمة العربي والإسلامي وما يتضمنه من ظواهر.

مراعاة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة: يمكن القول إن أهداف تعلم اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر تتلاءم مع الخصائص النهائية لطلاب هذه المرحلة إلا أن الملاحظ على أهداف مجال الأدب والنصوص الإشارة إلى هدف امتلاك الطلاب مهارات البحث العلمي وكيفية استخدام المراجع والمصادر الأدبية المختلفة، والهدف الثاني عشر في مجال التعبير (يتدرج على أساس كتابة البحث وعناصره وأدواته مثل الاستبانة). فتجدر الإشارة هنا إلى صعوبة تحقيق هذه الأهداف إلا إذا صاحبها تبني مشروع يهدف إلى تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب من خلال وضع منهجية علمية تنطلق من تعزيز ونشر ثقافة البحث العلمي داخل البيئة المدرسية وإعادة النظر في طرائق التدريس بما يتواكب مع متطلبات البحث العلمي ومهاراته.

تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية: اشتملت أهداف الصفين بصفة عامة على أهداف متنوعة الجوانب إلا أن نسبة الأهداف المعرفية تفوق الأهداف المهارية والوجدانية.

تنمية مهارات التفكير اللغوي: تضمنت أهداف الصفين (١١-١٢) أنهاً متنوعة للتفكير اللغوي فعلى سبيل المثال تضمن الهدف الثامن في مجال النصوص التدريب على الفهم والتفكير الناقد والتحليل والاستدلال والاستنتاج والنقد.

توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع: يمكن ملاحظة تحقق هذا المعيار مثل ما جاء في الهدف الحادي عشر في مجال التعبير من العناية بالتدريب على كتابة التعبير الوظيفي بأنواعه المختلفة، وربطه ب مجالات استخدام اللغة في الحياة بما في ذلك الكتابة الصحفية مثل: المقابلة والتحقيق الصحفي، وكتابة اللافتات والإعلانات.

وضوح الصياغة: يلاحظ أن هناك عدداً كبيراً من الأهداف بحاجة لإعادة صياغة.

تكاملها مع أهداف المنهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف الصفين الحادي عشر والثاني عشر ما ينص صراحة على ربط أهداف تعليم اللغة العربية بأهداف المنهج الدراسية الأخرى.

قابليتها للقياس: يمكن القول إن هذا المعيار متحقق بصفة عامة باستثناء بعض الأهداف غير واضحة الصياغة.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ التتابع التدريجي بين أهداف الصفين الحادي عشر والثاني عشر وأهداف الصنوف في المرحلة السابقة فعلى سبيل المثال مجال النحو والصرف الذي يمكن أن يكون امتداد لموضوعات مجال القواعد النحوية والصرفية التي درسها الطالب في الصنوف (٥-١٠).

ارتباطها بالمحظى: يتطلب التتحقق من وجود هذا المعيار إجراء دراسة تقويمية تحليلية لمحظى كتب اللغة العربية.

## اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية

تسير مناهج اللغة العربية في عمان وفق فلسفة المعايير التربوية، والتي تعنى بمؤشرات الأداء وبمستوى المعرفة والمهارة والكفاءة المطلوبة من متعلمي اللغة العربية إتقانها حيث تضمنت معايير مناهج اللغة العربية توضيحاً إجرائياً لهذه المعايير بصورة عامة لكل مرحلة دراسية واشتملت على المعارف والمهارات والقيم لكل صف دراسي والمخرجات التعليمية المصاغة لقياس تحقق هذه المعايير، وتضمنت مواضيع مناهج اللغة العربية للصفوف ٩-١.

ويوضح الجدول (١) المقررات الدراسية للغة العربية التي يدرسها الطلاب بسلطنة عمان في مختلف مراحل وحلقات التعليم العام بالإضافة إلى دليل معلم اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

جدول (١١)

### المقررات الدراسية للغة العربية

الحلقة	الصف	المنهج الدراسي
الأولى	الأول	<ul style="list-style-type: none"><li>- حروف لغتي ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li><li>- حروف لغتي ج ٢ - الفصل الدراسي الأول</li><li>- دليل المعلم لكتاب حروف لغتي</li><li>- كتاب القراءة ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li><li>- كتاب القراءة ج ٢ - الفصل الدراسي الثاني</li><li>- دليل المعلم لكتاب القراءة</li><li>- كراسة الأنشطة الداعمة لحروف لغتي.</li></ul>
الثاني	الثاني	<ul style="list-style-type: none"><li>- أحب لغتي ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li><li>- أحب لغتي ج ٢ - الفصل الدراسي الثاني</li><li>- دليل المعلم لكتاب أحب لغتي</li></ul>
الثالث	الثالث	<ul style="list-style-type: none"><li>- أحب لغتي ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li><li>- أحب لغتي ج ٢ - الفصل الدراسي الثاني</li><li>- كراسة الخط العربي</li><li>- دليل المعلم لكتاب أحب لغتي</li></ul>

الحلقة	الصف	المنهج الدراسي
الأولى	الرابع	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحب لغتي ج ١ - الفصل الدراسي الأول</li> <li>- أحب لغتي ج ٢ - الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- كراسة الخط العربي</li> <li>- دليل المعلم لكتاب أحب لغتي</li> </ul>
الثانية	الخامس	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الأول</li> <li>- دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> </ul>
السادس	السادس	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الأول</li> <li>- دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> </ul>
السابع	السابع	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> <li>- كراسة الخط العربي</li> <li>- دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة</li> </ul>
الثامن	الثامن	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة</li> </ul>
التاسع	التاسع	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة</li> </ul>
العاشر	العاشر	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول</li> <li>- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني</li> <li>- دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة</li> </ul>

الحلقة	الصف	المنهج الدراسي
الثالثة	الحادي عشر	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المؤنس في الأدب والنصوص وال النقد والمطالعة والتعبير ج ١</li> <li>- المؤنس في الأدب والنصوص وال النقد والمطالعة والتعبير ج ٢</li> <li>- المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعرض</li> <li>- دليل المعلم لكتابي المؤنس والمفيد</li> </ul>
	الثاني عشر	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المؤنس في الأدب والنصوص وال النقد والمطالعة والتعبير ج ١</li> <li>- المؤنس في الأدب والنصوص وال النقد والمطالعة والتعبير ج ٢</li> <li>- المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعرض</li> <li>- دليل المعلم لكتابي المؤنس والمفيد</li> </ul>

يظهر الجدول أعلاه حجم العناية بتعليم اللغة العربية في سلطنة عمان فمجموع الكتب الدراسية للصفوف ١٢-١ في اللغة العربية قد بلغ اثنين وثلاثين كتاباً، عشرة منها في الحلقة الأولى، وستة عشر في الحلقة الثانية، وستة في التعليم ما بعد الأساسي، كما بلغت أدلة المعلمين خمسة عشر دليلاً، خمسة منها للحلقة الأولى، وثمانية للحلقة الثانية، واثنان في التعليم ما بعد الأساسي. في حين أن كراسات الخط العربي بلغت ثلاثة كراسات الأولى للصف الثالث والثانية للصف الرابع والثالثة للصف السابع. وتتضمن هذه المناهج الدراسية مختلف المعرف والاتجاهات والمهارات التي يفترض أن يدرسها الطالب على مدار اثنين عشرة سنة في مناهج اللغة العربية، كما تغطي جميع مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتحدث وقراءة وكتابة، وتنفس مجالاً واسعاً لتغطية النصوص الأدبية، وتاريخ الأدب، والبلاغة من معانٍ وبيان وبديع، والعرض، والنحو والصرف والإملاء، والمطالعة بشقيها المنظمة في المناهج والمطالعة الإثرائية. وبعرض مناهج تعليم اللغة العربية في عمان على معايير اختيار المحتوى يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة:** يمكن القول إن هناك ارتباطاً عاماً بين محتوى كتب اللغة العربية وأهداف تعليم اللغة العربية في الحلقات الثلاثة فعلى سبيل المثال يتضح من خلال الرجوع إلى محتوى الكتب الدراسية العناية بمهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة فكتاب حروف لغتي الجزء الأول والثاني يضم دروس التهيئة اللغوية في تعليم حروف اللغة العربية من جهة اسم الحرف ورسمه في مختلف صوره وهيئة، ونطق على وجوه مختلفة ويتم ذلك من خلال نشاطات تعليمية تبدأ

بالتعبير عن الصور بكلمات أو جمل تتضمن الحرف ثم الاستماع بعرض التعرف على صوت الحرف واسمها ورسمها في مختلف صوره وهيئاته.



إلى جانب تخصيص كتاب القراءة في جزأين صغارين بداية من الصف الأول لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ من خلال نصوص قرائية سهلة تضم أربعة محاور: أسرتي، وبيتي، ومدرستي، وصحتي.

الاتصال بين عناصر ومواضيع المحتوى: الملاحظ هو أن مناهج تعليم اللغة العربية في عمان تتم من خلال توظيف الاتجاه الوظيفي التكامل والذى يستلزم بناء المنهاج اللغوية على أساس الوحدة والاتصال ثم تدرج في محتواها المعرفي والمهاري وفق التقدم في الخصائص النهائية والعمارية للتلاميذ فعلى سبيل المثال يلاحظ على جميع الكتب الدراسية عناية بمهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وهي مهارات بدأ التدريب عليها في الصف الأول والثاني حتى نهاية مراحل التعليم العام، ويتناول كل كتاب على سبيل المثال عدد من الأنشطة التعبيرية والاستماعية القرائية والكتابية ولكن وفق ما يتناسب مع طبيعة وخصائص كل مرحلة.

الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين: يمكن القول إن التدرج في تقديم مهارات اللغة إلى جانب وجود عدد من الكتب الداعمة والمساندة للكتاب المقرر بها تضمنته من رسومات وصور ونشاطات تعليمية إثرائية يعد مؤشرًا للعناية بجانب الفروق الفردية

وإتاحة الفرصة والوقت الكافي للتلמיד للمزيد للتدريب والتعلم وفق قدراتهم وميولهم فعلى سبيل المثال نجد كراسة الخط، وكراسة النشاط، وكراسة الأنشطة الداعمة لحروف لغتي للصف الأول.

**تنمية مهارات التفكير اللغوي:** يلاحظ على مناهج اللغة العربية بداية من المرحلة الثانية من التعليم الأساسي العناية بالنقد والخيال أثناء تناول ودراسة موضوعات النصوص الأدبية والنقد الأدبي إلى جانب أنشطة المناقشة والتحليل التي لا يخلو منها أي درس. وتميزت مناهج اللغة العربية في عمان بداية من المرحلة الثانية من التعليم الأساسي بتناول المفردات اللغوية بطريقة تتجاوز ما هو مألف في معظم كتب اللغة العربية في الوطن العربي حيث يتم تناول المفردة من خلال ثلاثة جوانب: التركيب، والجذر المعجمي، والمعنى اللغوي أو السياقي فعلى سبيل المثال نجد في كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الفصل الدراسي الثاني في الصفحة ٢٨ تم تناول معنى كلمة سمار في مجال التركيب نجد سمار المجالس ، ووفق جذرها المعجمي (س م ر) وجاء معناها السياقي من سمر أي تحدث مع جليسه ليلاً، ولاشك أن ذلك يسهم في بناء ثروة لغوية لدى الطالب يمكن أن تشكل مادة مهمة للتفكير اللغوي وتعين على التحصيل والاستيعاب. وتجدر الإشارة هنا إلى أن فكرة تناول المفردة من خلال جوانبها الثلاث: التركيب، والجذر المعجمي، والمعنى اللغوي أو السياقي قد تميزت بعدم الدخول في التفاصيل والتفرعات المعجمية والسيادية وإنما وردت في حدود طبيعة وخصائص المرحلة. والملاحظ كذلك تميز كتب اللغة العربية في عمان بالإشارة إلى المراجع في نهاية الكتاب المدرسي وقد يكون ذلك محفزاً للطالب للاطلاع والبحث والاستزادة المعرفية بالرجوع لتلك المراجع.

**الارتباط بالواقع الثقافي:** يلاحظ على موضوعات كتب اللغة العربية العلاقة الوثيقة بالواقع الثقافي العماني فعلى سبيل المثال تناول المحور الرابع في كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الأدب العماني الحديث والصحافة العمانية وجاء الدرس الأول للقراءة بعنوان الصحافة العمانية المهاجرة تم خلاله الإشارة إلى عدد من المؤسسات الثقافية التي عنها الصحف العمانية .

**العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة:** يتطلب التحقق من هذه المعيار تحليل محتوى كتب اللغة العربية.

**التوازن بين الشمول والعمق:** يلاحظ على محتوى مناهج اللغة العربية الشمول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ثم يبدأ التعمق في المحتوى اللغوي بالتدريج بداية من الحلقة الثانية في التعليم الأساسي.

**مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها:** يمكن القول بتميز التجربة العمانية من خلال تبني أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة من خلال توظيف الاتجاه الوظيفي التكامل في عرض محتوى وأنشطة مناهج اللغة العربية وكان ثمة تكامل ملحوظ بين المهارات اللغوية إلا أن تطبيق هذا المدخل على أرض الواقع يتطلب وجود معلم يؤمّن بوحدة اللغة وتكاملها ودورها ووظيفتها في الحياة ويتملك المهارات التدريسية الالزامية لذلك، ويمكن القول أن ذلك لازال غير متحقق على أرض الواقع وهذا ما تؤكده نتائج الدراسات التي تناولت واقع تعليم اللغة العربية في عمان والتي أظهرت أن هناك ضعفاً ملحوظاً في أداء معلمي ومعلمات اللغة العربية للمهارات التدريسية واللغوية المصاحبة لمراحل التعليم الأساسي وخصوصاً في مهاراتي: التحدث والقراءة (الحراري، ٢٠٠١م).

### **طائق واستراتيجيات التدريس**

بعد استعراض طائق التدريس المقترحة والمصاحبة لوثائق تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في عمان وعرضها على المعاير الخاصة بطائق التدريس يمكن ملاحظة الجوانب الآتية:

**التنوع في طائق التدريس:** يلاحظ أن وثائق تعليم اللغة العربية في عمان لا سيما أدلة المعلمين قد تضمنت عدداً مقتراحاً من طائق التدريس المتنوعة مثل التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم باللعبة، وتمثيل الأدوار، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، والعصف الذهني، وقبعات التفكير الست، والتدريس التبادلي، والتعلم المبرمج، والحقائب التعليمية، وأنموذج عظمة السمكة، وأنموذج فراير، وأنموذج KWL إلا أن التطبيق الفعلي لهذه الاستراتيجيات يتطلب تدريب المعلمين على الخطوات والإجراءات العملية لتطبيق هذه الاستراتيجيات أثناء تدريس اللغة العربية ولا سيما

إن الدراسات السابقة أظهرت وجود ضعف ملحوظ في أداء معلمي ومعلمات اللغة العربية للمهارات التدريسية المتعلقة ببعض هذه الاستراتيجيات (العجمي، ٢٠٠١م).

الانسجام مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ على وثائق تعليم اللغة العربية التأكيد على أهمية تنوع طائق التدريس والذي يتنااسب مع مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.

المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة: قد يتطلب التتحقق من هذا المعيار إجراء المزيد من الدراسات التجريبية والتقويمية وخصوصاً وأن الدراسات السابقة قد أظهرت قصوراً في تنمية مهاراتي: التحدث والقراءة (الحرافي، ٢٠٠١م)، ومهارات التعلم الذاتي (العجمي، ٢٠٠١م).

التناسب مع الظروف والإمكانات: يتطلب التتحقق من هذا المعيار إجراء دراسات تربوية لتقويم واقع البيئة الصافية في عمان من حيث الإمكانيات والوسائل التعليمية وعدد الطلاب ومدى ملاءمتها لتنفيذ الاستراتيجيات التدريسية المقترحة.

مراجعة طبيعة المحتوى: فحيث إن مناهج اللغة العربية في عمان تسير وفق الاتجاه الوظيفي والتكاملي فإن التتحقق من فاعلية الاستراتيجيات المقترحة يتطلب إجراء عدد من الدراسات التجريبية التي تتناول فاعلية تلك الاستراتيجيات في تحقيق أهداف مناهج اللغة العربية ومدى ملاءمتها لطبيعة المحتوى.

توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية: تميزت التجربة العمانية بوجود محتوى إلكتروني تعليمي يدعم نشاطات الكتاب المدرسي يتمثل في نصوص الاستماع، والنصوص القرائية المصاحبة للدرس إلا أن فاعلية المحتوى الإلكتروني تتوقف على آليات توظيفها في مواقف التعليم والتعلم.

## التقويم

مفهوم التقويم في وثائق تعليم اللغة العربية: يلاحظ أن عملية تقويم تعليم اللغة العربية في عمان قد حظيت باهتمام وزارة التربية والتعليم ممثلة في المديرية العامة للتقويم التربوي ويفكك ذلك إصدار المديرية لثلاث وثائق تقويمية تُعنى بتقويم تعليم الطلاب في مادة اللغة العربية وقد جاءت الوثائق الثلاث وفق التقسيم الثلاثي الذي سارت عليه أهداف ومحفوظ مناهج اللغة العربية في التعليم العام، على النحو الآتي: وثيقة تقويم تعلم

التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨)، ووثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للحلقة الثانية ٥-١٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨)، ووثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفين ١١-١٢ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨)، وقد تضمنت هذه الوثائق عدداً من الأساليب والوسائل التقويمية المقترحة من أهمها: التقويم المستمر، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي، والمؤشرات، والأسئلة القصيرة، والاختبارات القصيرة، والملاحظة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والخطط العلاجية، والخطط الإثرائية، وملف أعمال الطالب، والفحص والتدقيق، وتقارير الأداء الوصفية والرقمية.

ومع قيمة وأهمية هذه الوثائق وما أشارت إليه من توضيح لأدوات التقويم ومواصفاته وضوابط تطبيقه، ومستويات التقويم في كل حلقة تعليمية، وآليات تقويم فروع اللغة العربية في كل حلقة تعليمية، وتقديم نماذج لاستمرارات التقويم بما يتناسب مع فروع اللغة العربية ومهاراتها، إلا أن ذلك لا يعدو كونه تأطيراً نظرياً ما لم يكن هناك دليل إجرائي للمعلم والمتعلم لتطبيق تلك الأساليب والوسائل إلى جانب التدريب والدرج في عملية التطبيق.

### إعداد المعلم وتطويره

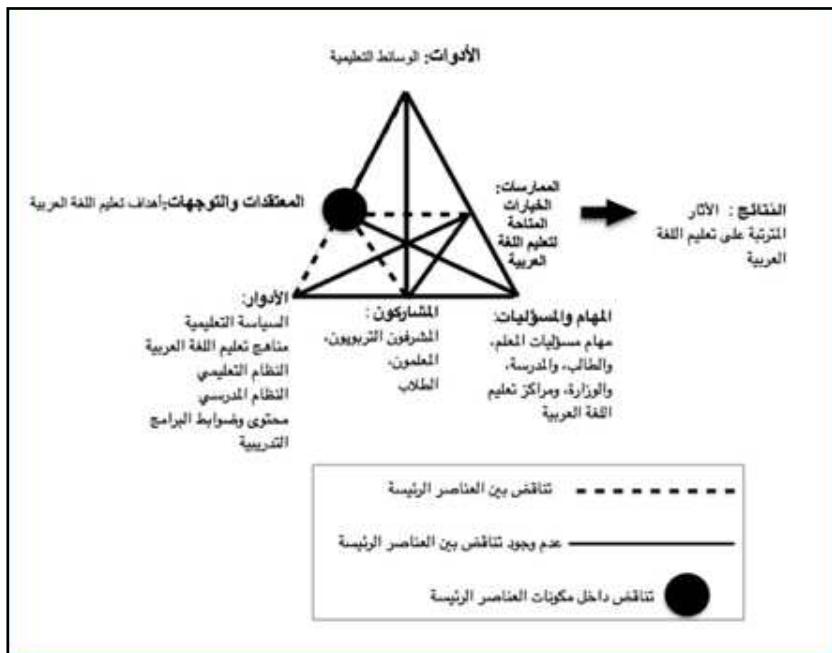
يلاحظ إن برنامج إعداد معلم اللغة العربية في عمان أقرب ما تكون إلى النظام التكاملی حيث يسير برنامج الإعداد وفق مسارين متوازيين، وهما: المسار الأكاديمي الذي يركز على المقررات التخصصية الأكاديمية من نحو وصرف وأدب ونصوص ومطالعة وعروض ومعاجم وبلاغة وفقه اللغة والأدب المقارن والقد الأدبي، والمسار التربوي من خلال دراسة الطالب المعلم لعدد من المواد التربوية، مثل: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم التربوي، وعلم النفس التربوي، ومهارات التدريس، وเทคโนโลยيا التعليم، والإدارة الصحفية، وأصول التربية، والتفكير التربوي، ومناهج البحث والمعالجات الإحصائية، وأهم ما يميز المسار التربوي هو برنامج التربية العملية الميدانية في اللغة العربية والذي يتم من خلال تفرغ الطالب المعلم التام للممارسة العملية لهنة التدريس بصورة رسمية في مدارس التدريب الميداني.

وفي مجال تدريب المعلمين يلاحظ إسناد مهمة تدريب المعلمين إلى المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وإلى المدرسة ذاتها، ويمكن أن يساهم في ذلك أيضًا مركز التدريب الرئيس في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، ومع أهمية هذه المراكز التدريبية، إلا أن الأبحاث والدراسات الحديثة في مجال تدريب المعلمين تؤكد أهمية إيلاء الطريقة التي تنفذ بها البرامج التدريبية العناية والاهتمام فكثير من البرامج التدريبية لا تكون ذات جدوى نتيجة بنائها وتقديمها بطرق تقليدية (Beauchamp, 2004). كما تشير الدراسات أيضًا إلى ضرورة العناية بمحفوظ البرامج التدريبية وتبني الاتجاهات الحديثة التي تشجع الممارسات الصافية القائمة على البنائية المعرفية والتعلم التعاوني والتعلم النشط والتعلم الذاتي (Kirschner & Davis, 2003). كما ينبغي تكيف محتوى البرامج التدريبية بما يتناسب مع احتياجات وثقافة العاملين في البيئة المدرسية وبما يلبي الاحتياجات الفردية (Younie, 2006).

ويلاحظ على الدورات التدريبية الحالية التي يقدمها مركز التدريب الرئيس في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية أنها في المجمل دورات قصيرة ومتوسطة وهذا بطبيعة الحال يتنافى مع نتائج الدراسات والأبحاث التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين حيث تشير الدراسات إلى الحاجة لبرامج تدريبية مستمرة وطويلة الأمد فالبرامج القصيرة لا تتحقق أهداف البرنامج التدريسي (BECTA, 2004) ومع هذا تجدر الإشارة إلى تميز برامج تدريب معلمي اللغة العربية في عمان بوجود بعض البرامج التدريبية المستمرة مثل برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى الصادرة عن المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية والذي بدأ في العام ٢٠٠٦-٢٠٠٧ ولا زال مستمرةً وبرنامج أقرأ وأفكّر الذي تبنته وزارة التربية والتعليم في العام ٢٠٠٧ ولا زال مستمرةً إلا أن الملاحظ هو قلة ومحظوظية البرامج المستمرة مقارنة بعدد بالبرامج والورش التدريبية قصيرة المدى.

وفي إطار نتائج تحليل التجربة العمانية يمكن الوصول للنموذج الآتي الذي يعكس تعلم اللغة العربية في عمان من حيث التجارب والواقع والعوامل المؤثرة والعلاقة فيما بينها.

## نموذج (٩)



مع تفرد تجربة تعلم اللغة العربية في عمان إلا أنه وفق النموذج أعلاه يظهر وجود تناقض داخلي متعلق بأهداف تعلم اللغة العربية ذاتها حيث جاءت مرتبطة بحلقات التعليم بدلاً من وضعها لكل صف دراسي وإلى جانب وجود عدد من الأهداف غير واضحة المعنى وكذلك يمكن القول أن هناك تناقضًا محتملاً بين العناصر الرئيسية بين الأهداف وبرامج تدريب المعلمين، فالغالب هو وجود عدد كبير من البرامج قصيرة ومتوسطة محدودة الأثر لا تتيح للمعلم التمكّن من متطلبات تحقيق الأهداف. ويلاحظ كذلك وجود تناقض بين الأهداف والممارسات العملية لعلمي اللغة العربية فالدراسات السابقة أظهرت ضعف ملحوظ في الأداء التدريسي للمعلم إلى جانب التناقض الذي قد يحصل بين الأهداف والأدوار نتيجة عدم وجود دليل إجرائي يحدد أدوار ومهام كل من المعلم والمتعلم المرتبطة بأساليب ووسائل التقويم المقترنة.

#### رابعاً: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة العربية

يحظى تعليم اللغة العربية بالاهتمام في كافة مراحل التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة، وقد دعت الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية (٢٠١١) إلى تنظيم الخبرات اللغوية في الصنوف الدراسية بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بما يحقق وحدة اللغة وتكامل فوئها، ودعت إلى ترجمة منهج اللغة العربية في كتاب دراسي، إلى جانب كتاب التطبيقات اللغوية والذي يشكل رافداً لكتاب الدراسي.

#### أهداف تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة العربية

يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة قد جاءت عامة لكل مراحل التعليم العام وغير موزعة بحسب مراحل التعليم، ويمكن تلخيص أهداف تعليم اللغة العربية للتعليم العام بحسب ما وردت في الوثيقة الوطنية لتعليم اللغة العربية (٢٠١١) في الأهداف الآتية:

١. ترسیخ العقيدة الإسلامية وتعزيز القيم الإنسانية من خلال محتوى النصوص الأدبية والمعلوماتية.
٢. الاعتزاز باللغة العربية والإيمان بتميزها وبخصائصها التي تكفل لها الاستمرار والقدرة على استيعاب المستجدات ومواجهة التحديات.
٣. تعزيز الإيمان بالتراث العظيم الذي استوعبته اللغة العربية وبيان الصلة العميقية التي لا تنفصل بين العربية والإسلام.
٤. تعزيز الروابط بين أبناء الوطن ومتذمرين هذه الروابط بينهم وبين إخوانهم في الدين واللغة والثقافة داخل الوطن وخارجها.
٥. التفاعل الصادق الوعي مع قضايا الأمة ومشكلاتها من خلال وسائل اللغة العربية في التعبير والاتصال.
٦. استيعاب المعارف اللغوية والأدبية وإبراز ما وصلت إليه هذه المعارف من تنظيم ودقة وعمق على أيدي اللغويين والأدباء والمفكرين.

٧. جعل المتعلمين قادرين على الربط بين المعرفة اللغوية والأدبية والفكرية في تراثنا العربي والحياة المعاصرة، وبيان قدرة هذه المعرفة الإيجابية على التعامل مع متطلبات الحياة ومع المشكلات الإنسانية المتغيرة.
٨. توظيف النصوص القرآنية والأحاديث الشريفة والنصوص المختلفة من الشعر والنشر وغيرها في تعلم اللغة العربية واستخدامها.
٩. تطوير مهارات التفكير بمستوياته المختلفة بتوظيف المناهج والاتجاهات اللغوية والأدبية المعاصرة والإفادة منها في فهم النصوص الأدبية والفكرية والدينية المختلفة وتحليلها.
١٠. تنمية عادات التفكير النقدي والتحليل الأدبي وعمليات الفك والتركيب للإفادة منها في مواجهة المشكلات الاجتماعية والفكرية وجعلها أسلوبًا للتفكير في مناحي الحياة الخاصة وال العامة للمتعلم.
١١. اكتساب المهارات الأساسية للتعلم الذاتي، ووعي المتعلم بأن التعلم الذاتي لا يتحقق إلا باللغة العربية بوصفها لغة التعليم والتعلم.
١٢. رفد المتعلم بأسلوب في التفكير والتعلم يعتمد على الانتماء لثقافة الأمة والمحافظة على هويتها العربية والإسلامية.
١٣. تزويد المتعلم بمعارف لغوية وأدبية وفكرية تمكنه من التعامل مع المضمون العملي والفكري للهادفة التي يدرسها في المستقبل وتساعده في تحقيق متطلبات وظيفية وشخصية يسر وسهولة، وتحتاجه ثقة واضحة في التعبير عن أفكاره ومشاعره ومهام عمله شفهياً وكتابياً.
١٤. توظيف تقانة المعلومات في تعلم اللغة العربية، واكتساب مهاراتها المختلفة. ويدرسه الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة يلاحظ تركيزها على الوظيفة الانفعالية للغة والتي تتم من خلال توظيف اللغة في التعبير عن المشاعر الإيمانية وما يرتبط بالقيم والاتجاهات وتعزيز مكانة العربية ودورها في حفظ واستيعاب التراث الثقافي وترسيخ العقيدة الإسلامية وتعزيز القيم الإنسانية. ويلاحظ كذلك على أهداف تعليم اللغة العربية ارتباطها بالوظيفة الاتصالية للغة والتي

تهدف إلى تشجيع المعلم على استخدام اللغة في التعبير والتواصل وتعزيز الروابط بين متحدثي العربية داخل الوطن وخارجها. والملاحظ كذلك عنابة الأهداف بجعل اللغة العربية لغةً للتعليم والتعلم والتفكير النقدي والتحليلي وتوظيف تقانة المعلومات في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

إلا أن تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية قد يصعب في ظل الازدواجية اللغوية التي يعاني منها المجتمع الإماراتي بين اللهجة المحكية واللغة العربية وبين اللغة العربية واللغة الإنجليزية التي قد يسبق تعلمها العربية قبل دخول المتعلم المدرسة، وقد يكون متساوياً، أو متتفوقاً على تعلم العربية في أثناء مراحل التعليم العام (المستدي، ٢٠١١). وقد يصطدم كذلك بمحنتي الكتاب المدرسي، ومحنتي برامج إعداد المعلم وتدريبه، وإستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والوسائل الداعمة للمنهج، والطالب والأسرة والمجتمع، والسياسات اللغوية المتبعة، والدراسات والبحوث في مجال تعليم اللغة العربية، والمحيط الإعلامي، وقنوات التواصل والتقنية الحديثة ويفوكد ذلك كله ما أشارت إليه الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية (٢٠١١) من وجود فجوة بين المنهج المخطط والمنهج المحصل يصاحبها ضعف لغوي ملحوظ لدى خرجي التعليم الثانوي.

**تجارب تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة العربية**  
يمكن تلخيص تجارب تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة العربية في التجارب الآتية:

#### ١. التجربة الأولى ١٩٩٣-١٩٩٦م:

تتمثل التجربة الأولى في صدور أول وثيقة وطنية لمادة اللغة العربية لمناهج المرحلتين الأساسية والثانوية، ويعرض هذه التجربة على المبررات والدواعي العامة للتطوير يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مواصفات جديدة: يلاحظ أن هذه التجربة قد أتت استجابة للحاجة إلى بناء مناهج دراسية على أساس تربويّة حديثة تنسجم مع المدخل التّكامل في بناء الخبرات اللغويّة، ووظائف وأدوار اللغة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣) وإعادة بناء محتوى المناهج بما

يضمن عدم التداخل والتكرار في المحتوى والأهداف إلا أن هذه الموصفات قد لا تفي بجميع المتطلبات المعاصرة والمستجدات في مجال تعليم اللغة ويؤكد ذلك إعادة الوزارة في عام ١٩٩٦ م النظر في هذه التجربة وتشكيل فرقٍ من موجهي اللغة العربية واختصاصي المناهج لمراجعة وتطوير الكتب المقررة.

**مهارات متقدمة:** يلاحظ أن هذه التجربة قد بُنيت في ضوء مدخل وحدة اللغة وتكامل فنونها ومهاراتها ووظائف اللغة، بوصفها أداة التّواصل الاجتماعي ونقل الحضارة، وبوصفها لغة القرآن الكريم، وأداة للّتعليم والّتعلم والّتفكير (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

**الاحتياجات التعليمية:** يلاحظ أن الوثيقة قد تم بناؤها في ضوء الحاجة إلى إضافة جزء مكمل للبناء اللغوي السابق يقوم على ربط المتعلم بيئته بها يعزز الانتماء الوطني وذلك بإضافة أدب الإمارات والخليج في كل صنوف المرحلة الثانوية، وإضافة موضوعات القراءة والنُصوص لتعزيز الانتماء وتأصيل الهوية الوطنية بنسبة تصل ٤٠٪ في المرحلة الابتدائية، و٣٠٪ للمرحلة الإعدادية والثانوية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣) إلا أن توظيف تلك النصوص والمواضيع في الوفاء بتلك الاحتياجات يتوقف على نشاطات التعلم والتقويم وإستراتيجيات التدريس المصاحبة لتدريس محتوى الكتاب المدرسي.

**توقعات لم تتحقق:** يلاحظ أن هناك بعض التوقعات التربوية لم تتحقق كما ينبغي من هذه التجربة، ويؤكد ذلك إعادة الوزارة في عام ١٩٩٦ م النظر فيها بناء على التغذية الراجعة من الميدان، والتوصية بإضافة جوانب تتعلق بقراءات من خارج كتاب الطالب من الأدب المحلي والعربي والعالمي والتأكيد على ضرورة تحقيق مبدأ التكامل بين المهارات اللغوية الأربع، وأهمية الموازنة في الكتابة بين الكتابة الوظيفية، والكتابة الإبداعية.

## ٢. التجربة الثانية: المنهج القائم على المعايير ٢٠٠٢ - ٢٠١٤:

تتمثل التجربة الثانية في تبني وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٢ مدخل المعايير في بناء المناهج الدراسية، وعرض هذه التجربة على المبررات والدواعي العامة للتطوير يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مواصفات جديدة: يلاحظ أن هذه التجربة قد أتت استجابة للفلسفة التربوية القائمة على نقل بؤرة الارتكاز والاهتمام في مواقف التدريس والتعليم من المعلم إلى المتعلم، ومن التركيز على المضمون إلى التركيز على المهارات، ومن الاعتماد الكلي على المدرسة إلى إشراك الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية إلى جانب قدرة جميع التلاميذ على التعلم في مستويات عليا، وأن التميّز يجب أن يكون للجميع وبما يحقق مبدأ التعلم مدى الحياة إلا أن الملاحظ هو صعوبة تحقيق بعض أسس هذه التجربة لاسيما مبدأ قدرة جميع التلاميذ على التعلم في مستويات عليا والذي قد يتعارض مع مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين إلا إذا حرصت الوزارة على تقديم برامج مساندة للتلاميذ ضعيفي المستوى إلى جانب البرامج الإثرائية للتلاميذ الموهوبين والمتوفّقين.

ويلاحظ كذلك تأثر هذه التجربة بمبادئ المدرسة البنائية وذلك من خلال إعادة بناء وثائق المناهج الدراسية وفقاً للمدرسة البنائية التي تقوم على استثمار خبرات المتعلم السابقة والبناء عليها.

مهارات متقدمة: يلاحظ أن هذه التجربة قد بُنيت في ضوء عدد من المنطقات الحديثة في مجال تعليم اللغة منها على سبيل المثال العناية بمهارات الاتصال الشفوي والكتابي، وتوزيع المفاهيم والمعارف اللغوية بما يتواءم مع مستوى الطالب ويلبي حاجاته، والتركيز على القراءة بأشكالها: المنهجية والذاتية والحررة، وتوظيف المقرؤء في تنمية مهارة الكتابة والمحادثة، وتحصيص محور للبحث والتقنية بحيث يدرّب المتعلم على كتابة التقارير والمقالات والأبحاث، وتنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، وما يتصل بها من مهارات التحليل والتقويم والماضلة والنقد، والتركيز على التعلم الذاتي. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)

الاحتياجات التعليمية: يلاحظ أن الوثيقة تنص على الحاجة لمواكبة تعليم اللغة العربية لتعليم اللغات المعاصرة فهي تجسّد رغبة طموحة في أن تصبح اللغة العربية لغة العلوم والفنون والآداب على مرّ الأيام وتعاقب الأجيال.

توقعات لم تتحقق: يلاحظ أن هناك بعض التوقعات التربوية لم تتحقق كما ينبغي من هذه التجربة ويفكّر ذلك قيام الوزارة في مرحلة لاحقة لهذه التجربة بإعادة تطوير مناهج التعليم تطويراً شاملّاً.

### ٣. التجربة الثالثة: تطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام ٢٠١٤ :

يمكن القول أن هذه التجربة تأتي امتداداً لتجربة المعايير السابقة حيث جاءت في ضوء الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم التي تهدف إلى ضمان الجودة في التعليم، ويعرض هذه التجربة على المبررات والدواعي العامة للتطوير يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مواصفات جديدة:** يلاحظ أن هذه التجربة قد أتت استجابة لرؤية وزارة التربية والتعليم التي تمثل في «بناء وإدارة نظام تعليمي ابتكاري لمجتمع معرفي ذي تنافسية عالمية يشمل كافة المراحل العمرية ويلبي احتياجات سوق العمل المستقبلية، وذلك من خلال ضمان جودة مخرجات وزارة التربية والتعليم وتقديم خدمات متميزة للمتعاملين الداخليين والخارجيين». ويلاحظ على الرؤية شموليتها لجميع مراحل التعليم وربطها باحتياجات سوق العمل، وضمان جودة مخرجات التعليم.

**مهارات متقدمة:** يلاحظ أن هذه التجربة قد بُنيت في ضوء أهداف وزارة التربية والتعليم التي تؤكد على جوانب المواطنة والمسؤولية، ومبادئ وقيم الإسلام، والالتزام والشفافية، والمشاركة والمساءلة، والتكافؤ والعدالة، والعلوم والتكنولوجيا والابتكار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

### ٤. التجربة الثالثة: التعليم القائم على الأدب **Literature based instruction**

يلاحظ على هذه التجربة تعزيز مبدأ التطبيق والممارسة اللغوية، حيث تهتم تجربة المعايير بتحديد الأداء اللغوي الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم فإن تجربة التعليم القائم على الأدب تتيح للمتعلم خيارات تطبيقية وعملية واسعة ومتعددة من خلال الأدب، ويعرض هذه التجربة على المبررات والدواعي العامة للتطوير يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مواصفات جديدة:** يلاحظ أن تجربة التعليم القائم على الأدب تأتي متأثرة بدراسات علم النفس المعرفي، وعلم اللغة المعرفي إذ تؤكد على أدوار جديدة للمعلم تتجاوز مستوى نقل المعلومات إلى التلاميذ والنظر إلى اللغة بأنها غاية لذاتها إلى مستوى توفير الخبرات والنشاطات التعليمية التي تسمح للتلاميذ بتطوير البنى المعرفية لديهم

والاعتماد على قدراتهم في إدراك اللغة، والإفادة من الخبرات التي تتشكل لدى المتعلم من العالم المحيط في التعرف على أنظمة اللغة.

**مهارات متقدمة:** يلاحظ أن تعليم اللغة القائم على الأدب ينطلق من فكرة مهمة ورئيسة وهي أن القراءة هي الطريقة الناجحة للتعلم، ويمكن من خلالها التدرج في تقديم النصوص القرائية بما يتلاءم مع المهارات اللغوية المستهدفة.

**الاحتياجات التعليمية:** يلاحظ أن تعليم اللغة العربية القائم على الأدب يقتضي أن يتم تعليم اللغة العربية في سياقات طبيعية، وأن توجهه، إلى حد كبير بما يتلاءم مع رغبات واحتياجات دوافع المتعلم.

**توقعات لم تتحقق:** يلاحظ أن تعليم اللغة القائم على الأدب نتيجة التركيز في معظم كتب اللغة العربية على تعليم النحو والصرف والإملاء والبلاغة، والاعتماد على نصوص مصنوعة متکلّفة، كتبها في الغالب مؤلفون قد لا يكون لديهم إلمام برغبات واحتياجات المتعلم.

### اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية

يعرض محتوى كتب تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة على معايير اختيار المحتوى يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة:** يمكن القول إن هناك ارتباطاً عاماً بين محتوى كتب اللغة العربية وبين ما تم تحديده من أهداف عامة حيث وجد اهتمام ملحوظ بأنشطة المهارات الأساسية: الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة فعلى سبيل المثال تضمن كتب الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الأساسي نصوص شعرية وأخرى نثرية متدرجة الطول وتحتخص بموضوعات تأتي مناسبة لعمر الطفل واهتماماته كعالم الطفولة واللعب والحيوانات، ويلاحظ أن موضوعات النحو والبلاغة والإملاء لا ينحصر لها في الصفوف الثلاث الأولى حصص منفردة، وإنما يتم تناول موضوعاتها من خلال النصوص القرائية وتعلمها من خلال المحاكاة التي تتم عن طريق حفظ الكلمات بصرياً، والبناء عليها . وفي إطار مراعاة المهدف العام (تزويد المتعلم بمعارف لغوية وأدبية وفكرية تمكنه من التعامل مع المضمون) تبدأ معالجة النحو والبلاغة

معالجة منهجية من الصف الرابع في التعليم الأساسي حيث تتضمن النصوص القرائية الظواهر النحوية المقررة التي تشمل أركان الجملة، والفعل المضارع والفعل الماضي، والأمر، وأدوات النفي والنهي والاستفهام، وشبه الجملة وأحكام العدد (١٠-١) ويتم أيضاً تمييز الظواهر البلاغية وفهمها، وتحليلها إلى جانب الاهتمام بتنمية الذائقه النقدية والتدريج في ذلك بدءاً بانتاج جمل تتضمن الظواهر المدرورة مثل الغرض البلاغي لأسلوب الأمر والنهي والإيقاع الصوقي (اللفظي) للعبارات المسجوعة.

الترابط بين عناصر وموضوعات المحتوى: باستعراض الكتب المقررة يمكن القول إنها تميزت بالترابط بين العناصر وموضوعات المحتوى ، فعلى سبيل المثال يلاحظ الربط بين المفاهيم اللغوية والأدبية والمهارات الأساسية حيث يتم ذلك بمعالجة موضوعات النحو والإملاء والبلاغة ضمن نصوص الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين: هذا المعيار متحقق بدرجة كبيرة حيث يلاحظ التدرج في عرض ومناقشة المفاهيم اللغوية والأدبية.

تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء: من الملاحظ أن النشاطات والأساليب التعليمية المقترنة لمقررات تعليم اللغة العربية قد تضمنت أساليب تهدف إلى تنمية مهارات الاستقراء والاستنتاج والوصف الذهني وحل المشكلات، إلا أن التتحقق من دور المحتوى في تنمية تلك الأساليب والمهارات مرهون بالمهارات الصحفية لها.

الارتباط بالواقع الثقافي: لا يلاحظ في موضوعات كتب اللغة العربية ما هو مغاير للواقع الثقافي الذي يعاشه الطالب.

العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة: هذا المعيار متحقق بصفة عامة حيث يلاحظ أن النصوص الشعرية الواردة في كتب اللغة العربية بداية من الصف الثالث الأساسي قد تضمنت موضوعات تدور حول الوطن والعلم والعلاقات الإنسانية والقيم.

التوازن بين الشمول والعمق: يلاحظ أن هناك توازناً إلى حد ما بين الشمول والعمق ويظهر الشمول بوضوح في كتاب اللغة العربية للصف الثالث وقد يزيد عن الحد على

نحو ما نجده في جانب العناية بالبلاغة فتميز الظواهر البلاغية وتحليلها في هذه المرحلة قد يصعب على التلاميذ.

مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها: لا تخلو كتب اللغة العربية في الإمارات من المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها فقد تضمنت نشاطات تُعني بالمناقشة والحوار والاستقراء والاستنتاج والتعلم التعاوني واستخدام برامج حاسوبية، إلا أن ذلك يتوقف مدى وعي معلمي اللغة العربية بخطوات وكفايات تطبيق هذه الاستراتيجيات والبرامج.

### طائق و استراتيجيات التدريس

بعد استعراض طائق التدريس المقترحة والمصاحبة لتعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في الإمارات وعرضها على المعاير الخاصة بطائق التدريس يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

التنوع في طائق التدريس: الملاحظ هو أن وثائق تعليم اللغة العربية المصاحبة لكتب اللغة العربية تقترب عدداً متنوّعاً من طائق التدريس حيث أشارت الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية إلى استراتيجية المناقشة والحوار والاستقراء والاستنتاج والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، والتعلم باللعبة، والوصف الذهني وحل المشكلات، والقصة وتمثيل الأدوار.

الانسجام مع أسس ونظريات التعلم: بعد استعراض أسس التعلم يمكن الإشارة إلى أن طائق التدريس المقترحة تنسجم مع أسس التعلم فعلى سبيل المثال تتناسب استراتيجيات التعلم باللعبة، والقصة وتمثيل الأدوار مع تلاميذ الصفوف الأولى في التعليم الأساسي.

المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة: التحقق من هذا المعيار يتطلب إجراء عدد من الدراسات شبه التجريبية للتعرف على فاعلية استراتيجيات وطائق التدريس المقترحة في تحقيق الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الإمارات.

التناسب مع الظروف والإمكانات: هذا المعيار متتحقق بصفة عامة إلا أن الملاحظ على مؤشرات الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم تأكيدتها على الحاجة لرفع

نسبة الالتحاق برياض الأطفال من ٩٥٪ إلى ٧٨٪ بحلول عام ٢٠٢١، ورفع نسبة المدارس بمعلمين ذوي جودة عالية بحلول عام ٢٠٢١، ورفع نسبة الطلبة ذوي المهارات العالية في الاختبارات الوطنية في اللغة العربية من ٨٥٪ إلى ٥٨٪، ورفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال من ١٥٪ إلى ١٧٪ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

**مراعاة طبيعة المحتوى:** وحيث إن طبيعة المادة اللغوية تقتضي استخدام مداخل وأساليب وطرائق تدريس متنوعة فإن الحكم بملاءمة ومراعاة الأساليب والاستراتيجيات المقترحة يتطلب إجراء عدد من الدراسات التقويمية.

**توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية:** يلاحظ أن عدداً من الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة لكتب اللغة العربية فعلى سبيل ورد في كتب ووثائق تعليم اللغة العربية الإشارة إلى العروض التقديمية، والأفلام والمواد المسجلة إلا أن الملاحظ أن هذه الوسائل لا تعدو كونها مواد تعليمية لعرض المحتوى وبالتالي يعكس ذلك قصوراً في مجال توظيف تقنيات التعليم في تعليم اللغة العربية بالإمارات ناتج عن فهم طبيعة ومتطلبات الرؤية الحديثة لتقنيات التعليم وتحولها من أدوات ناقلة للمعرفة إلى أدوات مبتكرة للمعرفة وأدوات معززة لمواقف التعلم.

### التقويم في وثائق تعليم اللغة العربية

يلاحظ على أنظمة التقويم والامتحانات في الإمارات الاعتماد على الأنواع الثلاثة للتقويم: التشخيصي، والتكتوني، والختامي. وتوّكّد الوثيقة الوطنية المطورة لتعليم اللغة العربية (٢٠١١) على أهمية استخدام الملاحظة المستمرة في تقويم أداء المتعلم للمهارات اللغوية إلى جانب استخدام الاختبارات بأنواعها المختلفة في قياس تحصيل الطالب للمفاهيم اللغوية والمعارف الأدبية.

وقد تميزت التجربة الإماراتية باختبار الإماراتي في اللغة العربية (EMSAT) The Emirates Standardized Test المبني وفق معايير وطنية لتقويم امتلاك الطالب لمهارات اللغة العربية، وهو اختبار إلكتروني معياري يستند على الإطار

العام لمعايير المناهج ٢٠١٤ في دولة الإمارات العربية المتحدة ويفيد من تجربة الإطار الأوروبي المرجعي لتعلم اللغات وتعليمها وتقديرها، ويأتي وفق ثلاثة أنواع، وهي: اختبار القبول الجامعي للصف الثاني عشر، والاختبارات المتابعة والتي ترتكز على متابعة تطور المهارات اللغوية ويطبق في بداية العام الدراسي للصفوف الرابع والسادس والثامن والعاشر، ويلاحظ على الاختبارات المتابعة تجاوز بعض الصفوف الدراسية، بينما لا زال النمط الثالث ضمن مرحلة التطوير حتى وقت إجراء هذه الدراسة ويعرف باختبار تحديد المستوى لطلاب الصف الأول الابتدائي.

إلا أن الملاحظ على اختبار EMSAT في التجربة الاماراتية إمكانية تضمين الاختبار جوانب لم يدرسها الطالب وهذا بطبيعة الحال يتعارض مع فلسفة التقويم الفعال المبني على الأهداف (Objective-oriented Evaluation Approach) والتي تؤكد على أن معيار تقويم الأداء اللغوي ينبغي أن يكون مشتقاً من الأهداف اللغوية نفسها بحيث تتم مقارنة مستويات أداء المتعلمين في ضوء عملية التقويم مع الأهداف اللغوية للمقرر والمنهج والبرنامج.

#### **خامسًا: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في الأردن**

تعد اللغة العربية اللغة الرسمية في الأردن، ويعظم تعليمها بالاهتمام في كافة مراحل التعليم العام، وأشارت وثيقة المنهاج إلى أن اللغة العربية هي اللغة الرئيسة في العملية التعليمية التعليمية، وبها يتلقى الطالب سائر العلوم والمعارف، إلا أن هذا الاهتمام يظل في حدود إفراد اللغة العربية بمادة دراسية لمرحلة التعليم: الأساسية والثانوية وفي نطاق تدريس الكتاب المقرر وهذا ما تؤكد وثيقة المنهاج ذاتها بأن التحدي الكبير الذي يواجه تعليم اللغة العربية في الأردن هو تفشي العامية، وحضور اللغات الأجنبية في وسائل الاتصال، ومتعدد مناحي الحياة.

**أهداف تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في المملكة الاردنية الهاشمية**  
بمراجعة وتحليل أهداف تعليم اللغة العربية في الأردن يلاحظ أنها تأتي موزعة بحسب مرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية، ومن الملاحظ أنه تم وضع أهداف عامة شاملة لجميع مراحل التعليم العام على نحو ما نجده في معظم الدول العربية

إلا أنها انفردت بوضع أهداف محددة لكل صف دراسي. ويمكن تلخيص الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بحسب ما وردت في وثيقة الإطار العام والمتاجات العامة والخاصة باللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي، والصادرة عن إدارة المناهج والكتب المدرسية بوزارة التربية والتعليم الأردنية (الإطار العام، ٢٠١٣م) في الأهداف الآتية:

- توظيف اللغة العربية في التعبير عن مشاعر الإيمان بالله تعالى والارتباط بالقيم العربية والإسلامية.
- استخدام مهارات الاتصال الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بكفاية؟ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.
- استخدام مهارات اللغة العربية بمكونات نظامها: أصواتاً، وصرفًا، ومعجمًا، ونحوًا، ودلالةً، على وفق صورتها الفصيحة بما يتلاءم مع الحياة المعاصرة.
- تذوق فنون الإبداع الأدبي في اللغة العربية، وضرورب من الإبداع الأدبي في لغات إنسانية أخرى؛ بما يفضي إلى التواصيل الإيجابي والفهم المشترك بين الشعوب.

بدراسة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الأردن يلاحظ أنها تنطلق من عدة مداخل تتجلّى في التركيز أولاً على الوظيفة الانفعالية للغة (Emotive) والتي تتم من خلال توظيف اللغة في التعبير عن المشاعر الداخلية والإيمانية وما يرتبط بالقيم والاتجاهات بينما يأتي مدخل آخر يقوم على توظيف مهارات اللغة الأساسية في تحقيق التواصل وتلبية الاحتياجات الاجتماعية والحياتية إلى جانب مدخل الوظيفة الشعرية (Poetic) للغة القائم على تذوق مجال اللغة وأثرها في نفس المتكلّم إلا أن الملاحظ على هذا المدخل -وفقاً صياغة الوثيقة- الإشارة إلى تذوق فنون الإبداع الأدبي في اللغة العربية من خلال مقارنتها بلغات إنسانية أخرى. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المقارنة بين العربية ولغات أخرى يقتضي وجود متخصص ملم بعلم اللُّغة المقارن الذي يتم بمقارنة الظواهر الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية في اللغات التي تتسمى إلى مجموعة أو عائلة لغوية واحدة. ويقتضي كذلك وجود متخصص ملم بعلم اللُّغة التقابلية الذي يدرس وجوه الاختلاف بين لغتين لا تنتهي إلى عائلة لغوية واحدة ليتسنى له التعريف ببلاغة العربية وثرائها مقارنة باللغات الأخرى.

بعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصفوف الأربع الأولى يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مراعاة قيم المجتمع:** صيغت أهداف تعليم في الصفوف الأربع الأولى بطريقة تراعي قيم المجتمع وعاداته وارتباطه باللغة العربية فعلى سبيل المثال تكرر في جميع الصفوف الأربع الأولى هدف إكساب المتعلم قيماً واتجاهات إيجابية: مثل النظام ومراعاة آداب الطريق، والتعاون، والودة، والتفاؤل والمثابرة، وحفظ اللسان واحترام الآخرين، وحب اللغة العربية وهي قيم إسلامية وعربية أصيلة.

**مراعاة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعرف والمهارات المكتسبة:** يمكن القول إن أهداف الصفوف الأربع الأولى محققة لهذا المعيار بصفة عامة والملاحظ هو تكرار بعض الأهداف فعلى سبيل المثال تكررت الأهداف الآتية: يكتسب مفردات لغوية ومعارف وخبرات حياتية من النص المسموع، ويكتسب قيماً واتجاهات إيجابية مما يسمع، ووجود بعض الأهداف التي قد يصعب على الطالب في هذه المرحلة تحقيقها على نحو ما نجده في مجال الاستماع بالصف الثالث الابتدائي والذي تضمن هدف التمييز بين الأساليب اللغوية بوضوح، وما نجده في مجال الكتابة في الصف الثالث الابتدائي والذي تضمن هدف تقديم كتابة سليمة لكلمات تتضمن: همزة الوصل والقطع في الأسماء، والهمزة متوسطة على واو، همزة المد، والتاء المربوطة، والهاء في آخر الكلمة، والنون والتنوين، وكلمات فيها حروف تنطق ولا ترسم مثل (لكن، هذا، هذه).

**تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية:** اشتملت أهداف الصفوف الأربع بصفة عامة على أهداف متنوعة حيث يلاحظ أن بعض الأهداف تتطلب التذكر والفهم والربط والمارسة والكتابة والقراءة والتأكد على بعض الاتجاهات والقيم، فعليه يمكن القول بتوفر هذا المعيار بصفة عامة، إلا أن كثرة الأهداف الخاصة بمجال القراءة مقارنة ببقية المجالات قد تفقد عملية تنمية جميع الجوانب خاصية التوازن.

**تطوير القدرة على الاستقصاء والبحث:** تضمنت أهداف الصفوف الأربع أنها طرائق مختلفة من طرق التفكير اللغوي بما يتناسب مع طبيعة المرحلة فقد تضمنت بعض الأهداف التي تتطلب التحليل والتفسير.

**توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع:** اشتملت أهداف الصنوف الأربع بصفة عامة على أهداف ترتكز على إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات إيجابية مثل حب الوطن والانتماء إليه والانتماء للأسرة والمجتمع وغرس حب اللغة العربية في نفوس الطلاب.

**وضوح الصياغة:** من الملاحظ أن هناك بعض الأهداف التي تحتمل أكثر من معنى فضمن أهداف الصنف الأول ابتدائي جاء المهدف الثاني في مجال القراءة غامضًا (يعرف أشكال الحروف والحركات والمقاطع) وجاء المهدف الأول في مجال الكتابة غامضًا (يعرف أسماء الحروف وأصواتها وأشكالها) وبالتالي يمكن القول إن أهداف تعليم اللغة العربية في الصنوف الأربع الأولى تتسم بشكل عام بوضوح في الصياغة مع حاجة الأهداف المذكورة إلى بناء صياغة دقيقة ومحادة.

تكاملها مع أهداف المنهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصنوف الأربع الأولى ما ينص صراحة على ربط اللغة العربية بغيرها من التخصصات الأخرى، والملاحظ كذلك وهو الأهم أن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه الصنوف لا تعكس أيضًا الصلة بين مجالات أهداف اللغة العربية ذاتها، فنظرية فاحصة لأهداف كل مجال تؤيد هذا القول و-tone. والأمر ينبغي أن يكون على خلاف ذلك فمهارات التحدث مثلًا لا يمكن أن تستقل عن الاستماع، والاستماع في أشد الحاجة إلى ما يتضمنه التحدث من مهارات ومستويات، وكل منها يلتمس العون من علم الأصوات.

**قابليتها للقياس:** هذا المعيار متحقق بدرجة كبيرة في معظم أهداف هذه المرحلة باستثناء بعض الأهداف العامة الواردة على نحو المهدف الأول في مجال الاستماع (يكتسب مفردات لغوية ومعارف وخبرات حياتية من النص المسموع) والمهدف السادس في المجال ذاته (يميز الأساليب اللغوية بوضوح) بالإضافة إلى الأهداف التي بدأت بكلمة يتعرف التي تحتمل أكثر من معنى.

**انسجامها مع أسس ونظريات التعلم:** يلاحظ أن هناك تتابعًا تدريجيًا على مستوى أهداف الصنوف الأربع فعل سليل المثال تكرر المهدف الثالث في مجال الاستماع في جميع الصنوف ولكن بمستويات متدرجة تبدأ في الصنف الأول بتذكر أبرز الأحداث في النص المسموع وتنتقل في الصنف الثاني إلى ترتيبها بتسلاسل وفي الصنف الثالث تتطلب

ترتيبها بشكل منطقي وفي الصف الرابع يعيد بناء النص المسموع بأسلوبه الخاص من غير الإخلال بفكرته العامة، ويمكن ملاحظة الأمر ذاته في أهداف بقية المجالات.

**ارتباطها بالمحتوى:** يتطلب التأكيد من تحقيق هذا المعيار القيام بدراسة تقويمية لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية.

**ثانياً: أهداف الصف الخامس، والسادس، والسابع للمرحلة الأساسية:** جاءت أهداف الصف الخامس والسادس والسابع للمرحلة الأساسية موزعة على خمسة مجالات رئيسة، وهي: مجال الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة، والتركيب والأساليب اللغوية، وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصف الخامس والسادس والسابع على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مراعاة قيم المجتمع:** يمكن القول أن هذا المعيار متحقق بصفة عامة حيث يلاحظ أن أهداف تعليم في الصفوف الثلاث قد صيغت بطريقة تراعي قيم المجتمع وعاداته فعلى سبيل المثال تكرر في جميع الصفوف هدف إكساب المتعلم قيماً واتجاهات إيجابية مثل: العفو، والتسامح، واحترام الآخرين، ومساعدة المحتاجين وحب العمل الجماعي، والإيثار وتقدير قيمة الوقت وحسن المعاملة، واحترام الصداقه والبطولة، والدفاع عن الحقوق والصدق، والوفاء واللباقة الاجتماعية، وحسن التصرف.

**مراعاة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعرفات والمهارات المكتسبة:** يمكن القول إن أهداف هذه الصفوف محققة لهذا المعيار بصفة عامة.

**تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية:** اشتملت أهداف هذه الصفوف على أهداف متنوعة تتطلب التذكر والمحاكاة والفهم والربط والممارسة والقراءة والمناقشة وإبداء الرأي وإعادة صياغة ما تم تعلمه وتنمية بعض الاتجاهات والقيم، فعليه يمكن القول بتوفير هذا المعيار.

**تطوير القدرة على الاستقصاء والبحث:** تضمنت أهداف الصفوف الأربع أنها طرأت مختلفة من طرق التفكير اللغوي بما يتناسب مع طبيعة المرحلة فقد تضمنت بعض الأهداف التي تتطلب الفهم واستنباط التركيب من النصوص اللغوية والتمييز والممارسة وكشف التناقضات والأخطاء اللغوية وتصويبها.

**توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع:** اشتملت أهداف الصنوف الأربع بصفة عامة على أهداف تركز على إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات مجتمعية إيجابية متنوعة.

**وضوح الصياغة:** يمكن القول إن أهداف تعليم اللغة العربية للصف الخامس وال السادس والسابع تتسم بشكل عام بوضوح في الصياغة إلا أن الملاحظ أن بعض الأهداف بحاجة إلى بناء صياغة دقيقة ومحددة فعلى سبيل المثال جاء في مقدمة أهداف التراكيب والأساليب اللغوية لجميع الصنوف الثلاث أن يتعرف التراكيب والأساليب اللغوية الآتية ومعلوم أن دراسة التراكيب والأساليب اللغوية وال نحوية في كل اللغات تأتي على مستويين اثنين هما: مستوى المعنى ومستوى المبني أو ما يسمى بالشكل في الدراسات الحديثة، وبالتالي فإن صياغة العبارة بهذه الصورة المبهمة لا يتيح تحديد أي الأسلوبين يمكن اتباعه في دراسة هذه الأساليب.

تكميلها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصف الخامس وال السادس والسابع ما ينص صراحة على وجود هذا المعيار.

**قابليتها للقياس:** هذا المعيار متحقق بدرجة كبيرة في معظم أهداف الصنوف الثلاث باستثناء الهدف العام الوارد في مجال التراكيب والأساليب اللغوية.

**انسجامها مع أسس ونظريات التعلم:** يلاحظ أن هناك تتابعاً تدريجياً على مستوى أهداف الصف الخامس وال السادس والسابع.

**ارتباطها بالمحظى:** يظل التتحقق من وجود هذا المعيار بحاجة لإجراء دراسة تقويمية تهدف إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية للصف الخامس وال السادس والسابع.

**ثالثاً: أهداف الصف الثامن، والتاسع، والعشر للمرحلة الأساسية:** جاءت أهداف الصف الثامن، والتاسع، والعشر موزعة على المجالات الآتية: مجال الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والقواعد والتطبيقات اللغوية، وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصف الثامن والتاسع والعشر على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مراجعة قيم المجتمع:** يمكن القول أن هذا المعيار متحقق بصفة عامة حيث تكرر في جميع الصنوف هدف إكساب المتعلم قيماً واتجاهات إيجابية متنوعة.

**مراجعة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعرف والمهارات المكتسبة:** يمكن القول إن أهداف هذه الصنوف متحققة لهذا المعيار بصفة عامة.

**تنمية الجوانب المعرفية، والمهنية، والوجدانية:** يمكن القول إن معظم المجالات جاءت متحققة لهذا المعيار.

**تطوير القدرة على الاستقصاء والبحث:** تتضمن أهداف مجال القراءة والقواعد والتطبيقات اللغوية عدداً من الأهداف التي تمثل أنهاً مختلطة من طرق التفكير اللغوي.

**توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع:** اشتملت أهداف الصنوف الأربع بصفة عامة على أهداف تركز على إكساب المتعلم قيماً واتجاهات مجتمعية إيجابية متنوعة.

**وضوح الصياغة:** يمكن القول إن أهداف هذه الصنوف تتسم في المجمل بوضوح الصياغة عدا الأهداف التي بدأت بكلمات يمكن تفسيرها بأكثر من معنى مثل: يتعرف، يفهم.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصف الثامن والتاسع والعشر ما ينص صراحة على وجود هذا المعيار.

قابليتها للقياس: هذا المعيار متحقق بصفة عامة في معظم أهداف الصنوف الثلاث باستثناء عدد محدود من الأهداف.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ أن هناك تتابعاً تدربياً على مستوى أهداف الصف الثامن والتاسع والعشر.

ارتباطها بالمحتوى: يظل التحقق من وجود هذا المعيار بحاجة لإجراء دراسة تقويمية تهدف إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية.

رابعاً: أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: الملاحظ على مجالات أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالأردن تأكيداً على ما سبق في المرحلة الأساسية من خلال العناية بمهارات اللغة الأربع الرئيسية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة

ضمن محور مهارات الاتصال إلى جانب التعمق والتوسع بإضافة فروع لغوية مكملة للبناء اللغوي تمثل في النحو والصرف والعرض والبلاغة والنقد والقضايا الأدبية موزعة على سنتين دراسيتين تُنفذ على أربعة مستويات أو فصول دراسية متتابعة، إلا أن هذا التوسيع يتطلب بناء مهارات اللغة وفروعها- استئماعاً وتحدثاً وكتابةً وقراءةً ونحواً وصرفًا وبلاغةً ونقدًا- على نسق تربوي ولغوي موسوم بالتلاؤم والتالُف بين مبناه ومعناه ومستواه، ويلاحظ أن أهداف الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة قد جاءت عامة للمستويات الأربع كلها بينما تنوّعت مستويات أهداف النحو والصرف والعرض والبلاغة والنقد والقضايا الأدبية، وبعد عرض هذه الأهداف على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

**مراعاة قيم المجتمع:** يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قد تضمنت أهدافاً تتناسب مع قيم المجتمع وعاداته فعل سبيل المثال جاءت القيم والاتجاهات الإيجابية الآتية: تعزيز قيم المواطنة الصالحة، والثقة بالنفس، والاعتزاز بالهوية الوطنية، والجرأة في الحق والإثارة، والحرية وحب الخير، وحسن الخلق واستشعار عالمية اللغة العربية، وتقدير جهود علماء اللغة في خدمة اللغة العربية، وأثر علم البلاغة في فهم القرآن الكريم وتقدير قيمة الشعر والشعراء وتقدير محاولات التجديد في موسيقا الشعر العربي. والملحوظ هو أن قيم واتجاهات المرحلة الثانوية قد تميزت بتركيزها على مستويين مهمين: مستوى عام يرتبط بالمجتمع والذات والهوية والوطن والقيم الإنسانية ومستوى ثان خاص يرتبط باللغة العربية ذاتها.

**مراعاة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعرف والمهارات المكتسبة:** يمكن القول إن أهداف هذه المرحلة محققة لهذا المعيار بصفة عامة إلا أن الملاحظ هو الحاجة إلى إعادة النظر في توزيع أنماط الأدب وفنونه على المستويات الأربع بالتدريج المناسب لكل مستوى، حتى لا يحدث فصل بين حلقات الأدب فالملاحظ هو التداخل بين الأدب الجاهلي والإسلامي والأموي والعباسي وقد يكون من الأولى البدء بالأدب الحديث ونصوله والارتقاء بمستوى النصوص الأدبية شيئاً فشيئاً إلى نصوص الأدب الجاهلي مع الاقتصار في تقديم المادة على المحتوى الذي يرسم مفهوم الأدب وعصوره

ومراحله وفنونه، مصحوحاً بالنصوص الأدبية والنشاطات التعليمية والتقويمية التي تساعده المتعلم على اكتشاف خواص هذه العصور، وتطور فنونها ومادتها.

**تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجданية:** اشتملت أهداف هذه المرحلة على أهداف متنوعة تتطلب تذكر المفاهيم اللغوية المرتبطة بكل فرع من فروع اللغة، وتضمنت أهدافاً تُعني بالفهم والاستنتاج والتحليل والتطبيق والمناقشة والتقويم وإعادة صياغة ما تم تعلمه وتنمية بعض الاتجاهات والقيم، فعليه يمكن القول بتوفّر هذا المعيار بصفة عامة.

**تنمية مهارات التفكير اللغوي:** تضمنت أهداف هذه المرحلة أنماطاً مختلفة من طرق التفكير اللغوي فعلى سبيل المثال يلاحظ على أهداف مجال النحو والصرف عدم الاقتصار على تقديم قواعد اللغة وإنما تجاوز ذلك إلى تحليل أمثلة من الشواهد النحوية والصرفية المعلمة واستنتاج القواعد النحوية والصرفية، والنحو كما هو معلوم لا يقتصر على الإعراب بل هو نظام ضابط للبناء من جوانب أربع: اختيار اللبنات ومواضعها والعلاقات الداخلية بينها ثم الإعراب إلا أن الملاحظ هو تأخير العناية بالصرف إلى المستوى الرابع وهذا يتنافى مع أهمية الصرف الذي يشكل مدخلاً رئيساً لدراسة النحو وتمهيداً له ولا قيمة للصرف إلا بتوظيفه في خدمة النحو.

**توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع:** يمكن القول بأن هذا المعيار متحقق بصفة عامة لاسيما وإن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة تضمنت جملة من القيم والاتجاهات العامة التي لا تنفك عن قيم المجتمع.

**وضوح الصياغة:** يلاحظ على عدد كبير من أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية عدم الوضوح في الصياغة فقد بلغ عدد الأهداف التي بدأت بكلمة يتعرف المهمة المعنى قرابة أربعة وخمسين هدفاً، وبالتالي يمكن القول بعدم تحقق هذا المعيار بالمستوى المأمول.

**تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها:** لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية ما ينص صراحة على وجود هذا المعيار. والملاحظ على أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن عدم العناية بعلم

الأصوات والمعاجم وتكاد تكون مهمملاة في جميع مراحل التعليم في الوطن العربي. والملاحظ كذلك هو عدم العناية بما له صلة بدراسة اللهجات ولغة الحياة اليومية، ويبعدوا أنه قد غاب عن المسؤولين حقيقة أن بعض اللهجات الدرجة قد تكون فصيحة في الأصل ولكن اعتبرها بعض التغيير، وعدم تناولها بالشرح والتوضيح قد يعمق الفجوة بين اللغة العربية الفصحى واللغة الدرجة في الحياة اليومية.

قابليتها للقياس: هذا المعيار غير متحقق بدرجة كبيرة.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يمكن القول بأن هذا المعيار متحقق بصفة عامة ففي المجمل يلاحظ أن هناك تتابعاً تدريجياً بين أهداف مستويات مجالات تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

ارتباطها بالمحظى: يظل التحقق من وجود هذا المعيار بحاجة لإجراء دراسة تقويمية تهدف إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

### اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية

وفق دليل الكتب المعتمدة بوحدة المناهج والكتب الدراسية بوزارة التربية والتعليم الأردنية يمكن تلخيص أهم كتب مراحل التعليم العام في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢)

#### محتوى كتب اللغة العربية

الكتاب	الصف
لغتنا العربية ج ١ ، لغتنا العربية ج ٢ ، كراسة الكتابة ، دليل المعلم / لغتنا العربية، الموسيقى والأنشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأنشيد.	الأول الأساسي
لغتنا العربية ج ١ ، لغتنا العربية ج ٢ ، كراسة الخط والنسخ، دليل المعلم / لغتنا العربية، المجموعة القصصية ((من الفائز))، المجموعة القصصية ((من الفائز))، المجموع المجموعة القصصية ((من الفائز))، المجموعة التصصية ((ولدي ليس جباناً))، الموسيقى والأنشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأنشيد.	الثاني الأساسي

الكتاب	الصف
<p>لغتنا العربية ج ١، لغتنا العربية ج ٢، كراسة الخط والنسخ، دليل المعلم / لغتنا العربية المجموعة القصصية ((أحب وطني)), المجموعة القصصية ((طاقة ورد)) المجموع المجموعة القصصية ((جناح الشمع الساخن)), المجموعة القصصية (شربة ماء )) الموسيقى والأنشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأنشيد</p>	الثالث الأساسي
<p>لغتنا العربية ج ١، لغتنا العربية ج ٢، كراسة الخط العربي، دليل المعلم / لغتنا العربية المجموعة القصصية ((من يلاعب الفيل)), الموسيقى والأنشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأنشيد</p>	الرابع الأساسي
<p>اللغة العربية/ ج ١، اللغة العربية/ ج ٢، كراسة الخط العربي، دليل المعلم / اللغة العربية، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم المجموعة القصصية ((الحديقة الغناء)), الموسيقى والأنشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأنشيد</p>	الخامس الأساسي
<p>اللغة العربية/ ج ١، اللغة العربية/ ج ٢، كراسة الخط العربي، دليل المعلم / اللغة العربية نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم، المجموعة القصصية ((رسالة إلى صديقنا الإنسان )) الموسيقى والأنشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأنشيد.</p>	السادس الأساسي
<p>اللغة العربية/ ج ١، اللغة العربية/ ج ٢، كراسة الخط العربي، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم، دليل المعلم / اللغة العربية، الموسيقى والأنشيد، دليل المعلم / الموسيقى والأنشيد</p>	السابع الأساسي
<p>قواعد اللغة العربية/ ج ١، قواعد اللغة العربية/ ج ٢، دليل المعلم/ قواعد اللغة العربية اللغة العربية/ ج ١، اللغة العربية/ ج ٢، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم دليل المعلم / اللغة العربية، الشواهد النحوية والصرفية</p>	الثامن الأساسي

الكتاب	الصف	
قواعد اللغة العربية/ ج ١، قواعد اللغة العربية/ ج ٢، دليل المعلم / قواعد اللغة العربية، اللغة العربية/ ج ١، اللغة العربية/ ج ٢، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم، دليل المعلم / اللغة العربية، الشواهد النحوية والصرفية.	الحادي عشر	
قواعد اللغة العربية/ ج ١، قواعد اللغة العربية/ ج ٢، دليل المعلم / قواعد اللغة العربية/ ج ١، اللغة العربية/ ج ٢، دليل المعلم / اللغة العربية، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم، الشواهد النحوية والصرفية	الثاني عشر	
اللغة العربية، دليل المعلم/ اللغة العربية، نصوص الاستماع / للمعلم، الشواهد النحوية والصرفية	كتب الثقافة العامة	الحادي عشر
النحو والصرف، دليل المعلم/ النحو والصرف، البلاغة العربية وال النقد الأدبي ، دليل المعلم/ البلاغة العربية وال النقد الأدبي ، قضايا أدبية، دليل المعلم/ قضايا أدبية	كتب الفرع الأدبي	
اللغة العربية، دليل المعلم/ اللغة العربية، نصوص الاستماع / للمعلم	كتب الثقافة العامة	الثاني عشر
النحو والصرف، دليل المعلم/ النحو والصرف، البلاغة العربية وال النقد الأدبي ، دليل المعلم/ البلاغة العربية وال النقد الأدبي ، قضايا أدبية، دليل المعلم/ قضايا أدبية	الفرع الأدبي	

وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تعتمد في تنفيذ محتوى مناهج التعليم العام على بناء أدلة مساندة للمعلمين تكون بمثابة أطر عامة موجهة لأداء المعلم تقوم على خلال اختيار وتوظيف طائق و استراتيجيات تدريسية و تقويمية في صورة تطبيقات إجرائية وأمثلة عملية لكل درس من دروس اللغة العربية، وقد قامت الوزارة مؤخراً بتحديث مناهج تعليم اللغة العربية ولم يصدر حتى وقت إعداد هذه الدراسة سوى أدلة المعلمين الخاصة بالصفوف الثلاثة الأولى عليه فإنه تم عرض محتوى أدلة المعلمين لكتب تعليم اللغة العربية في هذه الصفوف الثلاثة على معايير اختيار المحتوى.

الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة: يلاحظ أن جميع الكتب الثلاث لم تتضمن أهدافاً محددة وواضحة يراد تحقيقها ، وبالتالي تم عرض محتوى الكتب الثلاث على الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية الواردة في وثيقة الإطار العام، ويمكن القول إن هناك ارتباطاً عاماً بين محتوى أدلة المعلمين وبين ماتم تحديده من أهداف عامة حيث وجد اهتمام ملحوظ بالمهارات الأربع الرئيسية للغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة إلا أن الملاحظ هو البدء باستراتيجية تدريس مهارة التحدث أولاً ثم استراتيجية الوعي الصوتي ذات الصلة بمهارة الاستماع ثم مهارة استراتيجيات تدريس قراءة أصوات الحروف بصرّياً ثم استراتيجية تدريس الكتابة. والملاحظ كذلك أن محتوى الكتب الثلاثة قد صيغت بطريقة قد تسهم في تزويد التلاميذ بالمفاهيم والقيم الإسلامية ويفؤد ذلك تضمين نشاطات الدرس استراتيجيات محددة ترتبط بتدريس الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وتوجيه التلاميذ إلى القيم والاتجاهات المضمنة ويتواافق ذلك مع طبيعة المدف العام الأول لتعليم اللغة العربية الوارد في وثيقة الإطار العام الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣) والذي ينص على أهمية توظيف اللغة العربية في التعبير عن مشاعر الإيمان بالله تعالى والارتباط بالقيم العربية والإسلامية.

الترابط بين عناصر ومواضيعات المحتوى: تميزت كتب اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية بتحقيق التكامل الرأسي والأفقي معًا حيث تم بناء محتوى كتب الصنوف الثلاث بما يحقق التكامل الرأسي مع مناهج اللغة العربية في المرحلة وبما يحقق التكامل الأفقي مع مناهج المرحلة الدراسية الأخرى (التربية الإسلامية، والعلوم) ، فعلى سبيل المثال ورد في درس السباحة في كتاب دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية الصف الثالث (٢٠١٨/٢٠١٩) مراعاة التكامل الرأسي مع محتوى مقرر لغتنا العربية للصف الثاني الجزء الثاني الدرس السادس عشر، ومراعاة التكامل الأفقي مع محتوى مقرر التربية الإسلامية للصف الثالث الجزء الثاني الدرس السادس عشر (آداب اللعب) إلا أنه من الملاحظ أن هناك حاجة إلى ترابط المحتوى داخلياً، فقد يظهر عدم ترابط الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدروس، فعلى سبيل ورد في الصفحة ٨٣ من كتاب لغتنا العربية للصف الأول ضمن خطوات التنفيذ تطبيق المعلم أولاً للإجراءات الخاصة بكتابة حرف الميم، بينما أتى التدريب الثاني منفصلاً يناقش عرض المعلم لكلمات ناقصة حرف الفاء، ويطلب ذلك إجراء المزيد من الدراسات التقويمية التحليلية للوقوف على مدى ترابط عناصر ومواضيعات المحتوى.

**الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين:** تضمنت الكتب الثلاثة جزءاً متعلقاً بمراعاة الفروق الفردية إلا أن الملاحظ هو أن بعض النشاطات الواردة ضمن هذا الجزء لا صلة لها بطبيعة مفهوم الفروق الفردية بالإضافة إلى أن القراءة الفاخصة لمعظم النشاطات الواردة في الكتب الثلاث دلت على أن النشاطات التي تتم من خلال التركيز على دور المعلم أكثر عدداً، مقارنة بنشاطات المتعلم وقد يعكس ذلك الحاجة إلى وجود دليل مماثل للمتعلم.

**تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء:** الملاحظة أن النشاطات والاستراتيجيات المصاحبة لمقررات تعليم اللغة العربية في هذه الصفوف قد صُممت بطريقة لا تخرج عن الخطوط الإجرائية الآتية: التهيئة والندجة والممارسة الموجهة والممارسة المستقلة، والملاحظ أن الخطوات الثلاث الأولى لا تتجاوز مستوى المحاكاة والتذكر بينما تتيح المرحلة الأخيرة للمتعلم فرصه التفكير واكتشاف وتطبيق ما تعلمته.

**الارتباط بالواقع الثقافي:** لا يلاحظ في موضوعات كتب اللغة العربية ما هو مغایر للواقع الثقافي الذي يعاشه الطالب.

**العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة:** يُلاحظ في جانب التكامل الأفقي مع التربية الإسلامية وجود عرض لبعض القضايا، إلا أنها لا قد تتجاوز مستوى القيم والاتجاهات وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة.

**التوازن بين الشمول والعمق:** يلاحظ أن هناك توازناً إلى حد ما بين الشمول والعمق، ويظهر الشمول بوضوح في دليل المعلم لكتاب لغتنا للصف الثالث وقد يزيد عن الحد على نحو ما نجده في استراتيجية مفاتيح السياق والتي قد تتطلب من التلميذ استنتاج معنى الكلمة مستعيناً بسياق الجملة وعلى نحو ما نجده أيضاً في استراتيجية الصفة المضافة التي تتطلب إضافة الطالب صفة مناسبة لكل كلمة؛ فقد يصعب ذلك على طالب الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية، وتقديم قواعد اللغة في هذه المرحلة ينبغي اقتصاره على القواعد الأساسية التي من شأنها عصمة المتعلم من الخطأ اللغوي، حديثاً وقراءةً وكتابةً.

مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها: يلاحظ على كتب لغتنا للصف الأول والثاني والثالث للمرحلة الأساسية أنها لا تخلو من الإشارة إلى بعض المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها فعلى سبيل المثال تضمن دليل كتاب لغتنا للصف الثالث الإشارة إلى استراتيجيات الاستيعاب القرائي والتي تضمنت استراتيجية التنبؤ بمحظى النص، واستراتيجية التفكير بالمعرفة السابقة للنص، واستراتيجية الأسئلة حول النص والإجابة عنها، واستراتيجية تكوين الصور الحسية، واستراتيجية وضع تنبؤات بمضامين النص، واستراتيجية إعادة السرد، استراتيجية التلخيص. بالإضافة إلى استراتيجيات المفردات التي اشتغلت على استراتيجية مفاتيح السياق، واستراتيجية شبكة المفردات، واستراتيجية المعاني المتعددة، واستراتيجية عائلة الكلمات، واستراتيجية الصفة المضافة إلى جانب استراتيجيات الكتابة التي ركزت على استراتيجية كتابة الجمل، إلا أن الملاحظ هو عدم التناسق والربط بين محتوى وإجراءات تنفيذ الدروس، وخطوات هذه الاستراتيجيات إلى جانب بناء إجراءات وخطوات تنفيذ هذه الاستراتيجيات بخطوات ثابتة وموحدة تتضمن التهيئة والنموذج والمارسة الموجهة والممارسة المستقلة وذلك بطبيعة الحال قد يتناهى مع الخطوات العلمية والإجرائية للاستراتيجيات والتي تختلف من استراتيجية إلى أخرى..

ويلاحظ كذلك على كتب لغتنا للصف الأول والثاني والثالث للمرحلة الأساسية أنها لا تخلو من الإشارة إلى إمكانية استخدام التقنية في مجال تعليم اللغة العربية إلا أن الملاحظ هو محدودة الدروس التي تم التوجيه بإمكانية استخدام التقنية في تنفيذها مقابل الوسائل التقليدية السبورة والطباشير والكتاب المدرسي إلى جانب التركيز على المستويات المتدنية لاستخدام التقنية والتي لا تتجاوز مستوى العروض التقديمية.

### طائق واستراتيجيات التدريس

بعد استعراض طائق التدريس المقترحة والمصاحبة لوثائق تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في الأردن وعرضها على المعايير الخاصة بطائق التدريس يمكن ملاحظة الجوانب الآتية:

التنوع في طرائق التدريس: يلاحظ أن وثائق تعليم اللغة العربية في الأردن قد تضمنت عدداً مقتراً من طرائق التدريس المتنوعة فعلى سبيل المثال تضمن دليل المعلم لكتاب لغتنا للصف الأول والثاني للمرحلة الأساسية الإشارة إلى الاستراتيجيات الآتية: استراتيجية تدريس مهارة التحدث، واستراتيجية تدريس الوعي الصوتي (سماعياً)، واستراتيجية تدريس قراءة الحروف بصرياً، واستراتيجيات الكتابة: الحرف، والكلمة، والجملة، واستراتيجية تدريس الآيات القرآنية (أردد) و (احفظ)، واستراتيجية تدريس الأناشيد والمحفوظات الشعرية (أنشد و أحفظ)، واستراتيجية تدريس الإملاء المنقول. وتضمن دليل المعلم لكتاب لغتنا للصف الثالث للمرحلة الأساسية الإشارة إلى استراتيجية التنبؤ بمحظى النص، واستراتيجية التفكير بالمعرفة السابقة للنص، واستراتيجية الأسئلة حول النص والإجابة عنها، واستراتيجية تكوين الصور الحسية، واستراتيجية وضع تنبؤات بمضامين النص، واستراتيجية إعادة السرد، واستراتيجية التلخيص، واستراتيجية مفاتيح السياق، واستراتيجية شبكة المفردات، واستراتيجية المعاني المتعددة، واستراتيجية عائلة الكلمات، واستراتيجية الصفة المضافة، واستراتيجية كتابة الجمل إلا أن الملاحظ هو أن جميع أدلة المعلمين السابقة تؤكد باستمرار على التدريس المباشر وعلى دور المعلم والاعتماد على محتوى الكتاب المدرسي مما يعكس الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس وهذا يتعارض مع تؤكد عليه الأديبيات التربوية بشأن طرائق التدريس الفاعلة والتي ينبغي أن تقوم على بشكل كبير على جهد التعلم وتحقق التكامل بين عمليتي التعليم والتعلم فالتعليم يأتي من خلال دور المعلم الموجه والمرشد والتعلم يتحقق من خلال تفاعل المتعلم.

الانسجام مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ على وثائق تعليم اللغة العربية في الأردن التأكيد على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وقد خُصص لها جزء من محتوى أدلة المعلمين إلا أن هناك حاجة لإعادة بناء محتوى نشاطات الفروق الفردية بما يتناسب مع طبيعة المفهوم ودراسات علم النفس اللغوي.

المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة: قد لا يكون هذا المعيار متحقق فالمتتبع لدراسات تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الأردن يلحظ تباين في مستوى أداء المعلم في تدريس مقررات اللغة العربية حيث أظهرت نتائج دراسة الحمادنة (٢٠٠١) التي

أجريت على (٢٦٩) معلمًا و (٢٩٢) معلمة ضعفًا ملحوظًا في مجالات تنفيذ الدرس، واستخدام الوسائل التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية، والتقويم. وأظهرت كذلك دراسة أديب حمادنة (٤٠٢) التي تكونت عيّتها من (٣٧) معلمًا و (٣٧) معلمة يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية توصلت ضمن نتائجها إلى تدني الكفاية المتعلقة بعرض المعلم النص على الطلاب ويقرؤونه قراءة جهرية مقارنة ببقية الكفايات.

**التناسب مع الظروف والإمكانات:** وكما جاء في وثيقة الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الأردنية ٢٠١٨-٢٠٢٢ فإنه وفق إحصائيات البنك الدولي في تموز من العام ٢٠١٧ تم تصنيف الأردن من الشرحية الدنيا من الدخل المتوسط وجاءت عملية التصنيف هذه نتيجة لتحليل بيانات التعداد الوطني لعام ٢٠١٥ واعتبارًا من آخر التقديرات المتاحة (٢٠١٠) فإن ١٤٪ من السكان تقريباً يعيشون تحت خط الفقر. وهذا التحدي ينعكس على التعليم بشكل عام وعلى تعليم اللغة العربية بشكل خاص، إذ يقلل من فرصة تفاعل الطلاب مع نشاطات التعلم ومتطلبات تنفيذ استراتيجيات التعلم الحديثة نتيجة عبء التكاليف مما قد يؤدي إلى التغيب عن الدراسة والانقطاع المتكرر و يؤثر سلباً على عملية اكتساب مهارات التعلم.

**مراجعة طبيعة المحتوى:** تعتمد وزارة التربية والتعليم الأردنية في بناء محتوى مناهج التعليم العام على بناء أدلة مساندة للمعلمين تكون بمثابة أطر عامة موجهة لأداء المعلم، ويعتمد عليها مؤلفو كتب اللغة العربية في تأليف محتوى الكتب الدراسية فإن طرائق التدريس المقترحة أو المستخدمة قد لا تناسب مع طبيعة المحتوى إذ يتوقف ذلك على مدى إلمام مؤلفي الكتب بطبيعة الاستراتيجيات وإجراءات تنفيذها إلى جانب ضرورة الإمام بمعايير بناء المحتوى، ويؤكّد ذلك التباين الملحوظ بين الاستراتيجيات المقترحة التي جاءت في أول أدلة المعلمين لكتب لغتنا للصفوف الثلاث الأولى للمرحلة الأساسية والنشاطات التعليمية والتقويمية والإجرائية المصاحبة للدروس.

**توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية:** في ضوء محدودية الإمكانات التي تم الإشارة إليها سابقاً فإن هذا المعيار غير متحقق بالشكل المأمول، وقد يكون ذلك أيضاً نتيجة قصور في فهم الاتجاهات الحديثة في مجال توظيف تقنيات التعليم، إذ أن المستوى المقترن في وثائق تعليم اللغة العربية لا يتجاوز مفهوم المواد التعليمية التي يمكن توظيفها في حفظ وتخزين وعرض محتوى تعليمياً.

## التقويم

مفهوم التقويم في وثائق تعليم اللغة العربية: يلاحظ أن عملية تقويم تعليم اللغة العربية في الأردن تعتمد على الملاحظة من خلال استخدام عدة نماذج منها: نموذج سلم التقدير على النحو الآتي:

استمع (درس النظافة)					
الإستراتيجية: الملاحظة					
الأداة: سلم التقدير					
					المعايير
					يصنفي باهتمام إلى النص المسموع.
					يذكر أبرز أحداث النص.
					يربط بين الكلمة المسموعة والمحروف المعنية.
					يفسر المفردات تفسيراً سليماً.
					يردد كلمات وجملات ترداداً سليماً.
					يعيد رواية النص المسموع بلغة سليمة.
					يجب عن أسللة الاستماع إجابة سليمة.
					يندي رأيه فيما ورد في النص المسموع.
					يتمثل القيمة/ القيم المضمنة في النص.
					يكتب عادات الاستماع الجيد: الجلوس الصحيح واحترام المتكلم والنظر إليه.

أو الملاحظة من خلال استخدام نموذج أداة الرصد الذي يركز على توفر المهارة أو عدمه على النحو الآتي:

استمع (درس النظافة)		
الإستراتيجية: الملاحظة		
الأداة: قائمة الرصد (الشطب)		
لا	نعم	المعايير
		يصنفي باهتمام إلى النص المسموع.
		يذكر أبرز أحداث النص.
		يربط بين الكلمة المسموعة والمحروف المعنية.
		يفسر المفردات تفسيراً سليماً.
		يردد كلمات وجملات ترداداً سليماً.
		يعيد رواية النص المسموع بلغة سليمة.
		يجب عن أسللة الاستماع إجابة سليمة.
		يندي رأيه فيما ورد في النص المسموع.
		يتمثل القيمة/ القيم المضمنة في النص.
		يكتب عادات الاستماع الجيد: الجلوس الصحيح واحترام المتكلم والنظر إليه.

## أو الملاحظة باستخدام نموذج السجل القصصي على النحو الآتي:

المهارة: أستمع      الإستراتيجية: الملاحظة      الأداة: السجل القصصي

### المشكلة:

عدم مكُون الطالب/ الطالبة (.....) من تذكر أبرز الأحداث في النص المسموع.

### الملاحظة:

لاحظت أن الطالب/ الطالبة (.....) ليس لديه القدرة على تذكر أبرز الأحداث في النص المسموع، وقد يعود ذلك إلى عادة أسباب منها: وجود بعض المشتّات، مثل: ترك التوافذ متواتحة، والعبث بالأقلام والكتاب. فيعد تعرُّف هذه المشكلة سائِلًا لإجراءات الآتية للتعامل معها ومعالجتها.

### الإجراءات:

تبث المشتّات التي سبّت عدم قدرته على تذكر الأحداث، مثل: إغلاق التوافذ، وسحب الأقلام، ووضع الكتاب في الخبنة.

### النتيجة:

بعد مرور شهر لاحظت تحسُّن لدى الطالب/ الطالبة بذكر أبرز الأحداث من النص المسموع، ولكن ليس بالنسبة المطلوبة؛ لذلك سأُتّخذ إجراءات أخرى لمحاولة التغلب على هذه المشكلة بشكل أكثر فاعلية.

### الإجراءات:

جلوس الطالب/ الطالبة في المقاعد الأمامية، وتكرار النص أكثر من مرة للتغلب على المشكلة بشكل أكثر فاعلية مما سبق.

### النتيجة:

بعد مرور شهرين لاحظت تحسُّنًا ملحوظًا على تذكر الطالب أبرز أحداث النص المسموع.

### الملاحظة:

في نهاية الفصل الأول أصبح لديه القدرة العالية على تذكر أحداث النص المسموع، ومشاركة الطالبة في الإجابات، والتفقة العالية، وعدم التردد بالإجابة ، وذلك باتخاذ إجراءات أخرى.

### الإجراءات:

تشجيع الطالب المستمر، وتعزيز ثقته بنفسه، وعرض صور مرافقه للنص.

أو الملاحظة باستخدام نموذج سلم التقدير اللفظي الوصفي على النحو الآتي:

أستمع (درس النطافة) الإستراتيجية: التقويم المعتمد على الأداء الأداة: سلم التقدير اللفظي الوصفي

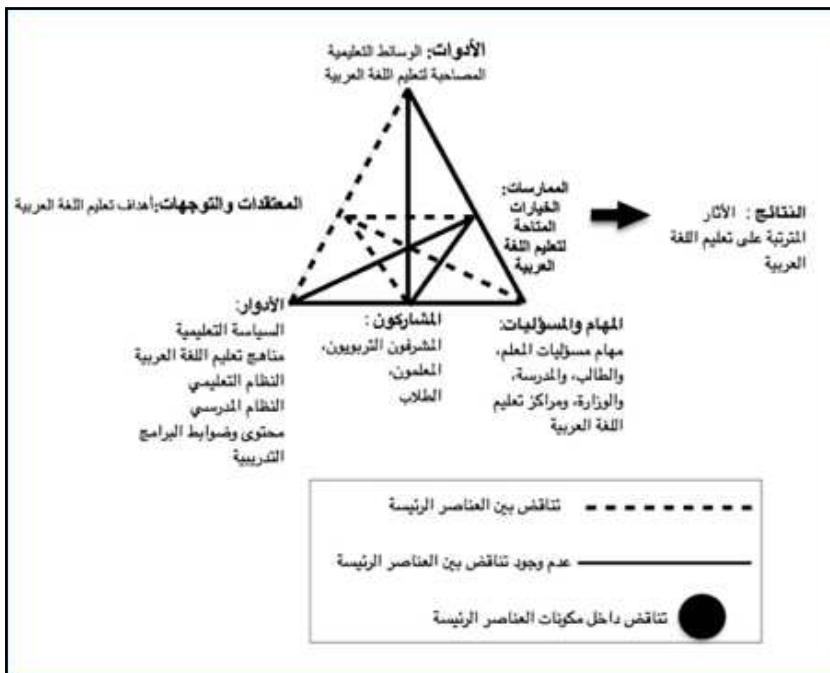
المعار	متانز	جيد جداً	جيد	بحاجة إلى تحسين
ذكر أبرز أحداث النص المسنون بدقة	ذكر أبرز أحداث من النص المسنون	ذكر بعض الأحداث من النص المسنون	ذكر بعض الأحداث في تذكرة أحداث النص	يجد صعوبة في تذكرة أحداث النص
الربط بين الكلمة المسنون وحروفها (أو أ ي)	يربط بين الكلمة المسنون وحروفها ٧ من ٧	يربط بين الكلمة المسنون وحروفها ٥ من ٧	يربط بين الكلمة المسنون وحروفها ٣ من ٧	يربط بين الكلمة المسنون وحروفها ١ من ٧
الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، احترام المتكلم والنظر إليه).	الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، احترام المتكلم والنظر إليه).	الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، احترام المتكلم والنظر إليه).	الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، احترام المتكلم والنظر إليه).	اكتساب قليل من عادات الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، احترام المتكلم والنظر إليه).

### إعداد المعلم وتطويره

يلاحظ أنَّ وزارة التعليم العالي الأردنية ترَكَّز في مجال إعداد المعلم على ما يُعرف بـ معلم الصف إلى جانب معلم تخصص تربية الطفل دون التركيز على إعداد معلم متخصص في علوم اللغة العربية، وبالتالي فإنَّ الأمر منوط بـ مركز التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم في تهيئة وتدريب المعلمين على تدريس المنهج الدراسي، وبما يحقق الأهداف العامة والمتطلبات التعليمية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للغة العربية، فكما ورد في وثيقة الدليل التدريسي (٢٠١٧) ترَكَّز البرامج التدريبية الخاصة بـ تأهيل معلمي اللغة العربية على المبادئ الأساسية في تدريس اللغة العربية، ومتطلبات التعلم لمبحث اللغة العربية للمستويات الدراسية كافة، وتدريس مهارات اللغة العربية في مراحل التعليم كافة، والقياس والتقويم والتقييم، وبناء أدوات التقويم.

ومن خلال نموذج تحليل النشاط اللغوي يمكن عرض نتائج تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في الأردن على النحو الآتي:

## نمودج (۱۰)



تميزت التجربة الأردنية بتحديد أهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الأردن إلى جانب وجود أهداف محددة لكل صنف دراسي ، واتسمت كتب اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية بتحقيق التكامل الرأسي والأفقي معاً، بما يحقق التكامل الرأسي مع مناهج اللغة العربية في المرحلة، وبما يحقق التكامل الأفقي مع مناهج المرحلة الدراسية الأخرى (التربية الإسلامية، والعلوم). إلا أن الملاحظ على الأهداف العامة وجود بعض الأهداف التي قد تتعارض كما في النموذج مع مهام ومسؤوليات معلم اللغة العربية وبرامج إعداده وتدريبه، حيث تقتضي بعض الأهداف وجود متخصص معلم بعلم اللغة التطبيقي وعلم اللغة المقارن. وقد تتعارض الأهداف أيضاً أو يصعب تحقيقها نتيجة التفاوت في كفايات المعلمين الالازمة لتطبيق المنهج لاسيما وأن اختيار المحتوى يظل منوطاً بدور المعلم حيث تمثل الأهداف أطراً عامةً يمكن أن يسترشد بها المعلم في اختيار المحتوى. وقد يصعب أيضاً تحقيق الأهداف نتيجة محدودة الإمكانيات والوسائل المساعدة والداعمة لعملية التعلم، والذي ينعكس

على التعليم بشكل عام وعلى تعليم اللغة العربية بشكل خاص ، إذ يقلل من فرصة تفاعل الطلاب مع نشاطات التعلم ومتطلبات تنفيذ استراتيجيات التعلم. وفي جانب العلاقة بين الأهداف والمحنوي والأدوات التعليمية واستراتيجيات التدريس قد يصعب أيضا تحقيق الأهداف نتيجة القصور في فهم الاتجاهات الحديثة في مجال توظيف تكنيات التعليم ، إذ أن المستوى المقترن في وثائق تعليم اللغة العربية لا يتجاوز مفهوم المواد التعليمية التي يمكن توظيفها في حفظ وتخزين وعرض المحتوى التعليمي. وقد يصعب أيضا تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية نتيجة عدم تواافق برامج إعداد المعلم مع تلك الأهداف ، حيث إن برامج إعداد المعلم تركز فقط على ما يعرف بـ معلم الصف ومعلم تخصص تربية الطفل وبالتالي قد يحول ذلك دون التركيز على إعداد معلم متخصص في علوم اللغة العربية ، وبالتالي فإن الأمر منوط بـ مركز التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم في تهيئة وتدريب المعلمين على تدريس المناهج الدراسية.

## المراجع

١. براون، دوغلاس: مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم القعيد وعید الشمری، مکتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٤.
٢. بشر، کمال (٢٠٠٠م): علم الأصوات، القاهرة، دار غریب.
٣. حسن، أحالم البار، محمود، الفر Hatchi السيد (٢٠٠٧م): المنتج التعليمي (المعايير وتحقيق الجودة)، مصر، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
٤. حسين، مروة أحمد عبد الحميد (٢٠١٤م): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة، والتعلم حتى التمكّن في تنمية الأداء النحوی في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مصر، جامعة عین شمس، كلية التربية.
٥. الحرachi، سليمان حمود (٢٠٠١م): تقويم أداء معلمات اللغة العربية في ضوء المهارات التدريسية واللغوية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.
٦. حمادنة، أديب (٢٠٠٤م): مدى امتلاك معلمي اللغة العربية و معلماتها الكفايات التعليمية الالازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها لها في محافظة المفرق، الأردن، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية.
٧. حمودة، نجلاء يوسف (٢٠٠٦م): برنامج لتنمية بعض كفاءات تدريس مادة النحو لدى الطلاب المعلمين لشعبة اللغة العربية باستخدام التدريس المصغر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مصر، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
٨. حдан، علي عبدالله سلامة (٢٠١٩م) أثر استخدام المدخل الدرامي لتدريس القواعد النحوية في اكتساب بعض المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة المنيا، كلية التربية.

٩. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦م): المعلم كفاياته إعداده تدريسيه، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠. عبد الدائم، فاطمة النبوi (٢٠٠٦م): تقويم تدريس القواعد النحوية في الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير (غير منشورة)، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

١١. العجمي، محمد صالح (٢٠٠١م): تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

١٢. عمار، سام (٢٠٠٢م): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بيروت، مؤسسة الرسالة.

١٣. عمر، عبدالمجيد الطيب (٢٠١٧م): منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة دراسة تقابلية، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، الطبعة الثالثة.

١٤. دستور جمهورية مصر (٢٠١٤م)، الهيئة العامة للاستعلامات متاح على <http://www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf>

١٥. السباعي، ثابت حسانين أبوالسعود (٢٠١٩م): استراتيجية مقتربة لتنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية التربية.

١٦. مجلس التعليم (٢٠١٧م) : فلسفة التعليم في سلطنة عمان، متاح على <https://www.mohe.gov.om/userupload/PDFs/فلسفة20%التعليم20%سلطنة20%عمان- عربي.pdf>

١٧. المجلس الأعلى للثقافة: توصيات ومؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة .٢٠١٥

١٨. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠، المغرب.
١٩. بجمع اللغة العربية (٢٠١٥م): اللغة العربية وعالم المعرفة، القرارات والتوصيات للمؤتمر الحادي والثاني، القاهرة.
٢٠. مرعي، توفيق أحمد (٢٠٠٣م): شرح الكفايات التعليمية، الأردن، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
٢١. المسدي، عبد السلام (٢٠١١م): العرب والانتحار اللغوي، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.
٢٢. مينا، فايز مراد (٢٠٠٥م): مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المؤتمر السابع عشر المنعقد في الفترة ٢٦-٢٧ يوليو، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
٢٣. الناقة، محمود كامل (٢٠٠٦م): تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المؤتمر التاسع عشر المنعقد في الفترة ٢٥-٢٦ يوليو، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
٢٤. الناقة، محمود كامل (٢٠٠٥م): مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المؤتمر السابع عشر المنعقد في الفترة ٢٦-٢٧ يوليو، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
٢٥. هناء محمد (٢٠١٨م): تصوّر مقترن لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج تيياك لتنمية كفاءات ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة، جامعة المينا، كلية التربية.
٢٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ٢٠١٨-٢٠٢٢، الأردن، عمان.
٢٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية الصف الأول، الأردن، عمان.

٢٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية الصف الثاني، الأردن، عمان.
٢٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية الصف الثالث، الأردن، عمان.
٣٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م): وثيقة الإطار العام والمتاجات العامة والخاصة اللغة العربية لمرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية ، إدارة المناهج والكتب المدرسية، الأردن، عمان.
٣١. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م) : كتاب الصف الثاني الابتدائي ”اللغة العربية لغتي الجميلة - دليل المعلم“، مصر، الشمس للنشر.
٣٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): وثيقة تقويم تعلم التلاميذ للصفوف ٤-١، سلطنة عمان.
٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): وثيقة تقويم تعلم مادة اللغة العربية للصفوف ١٠-٥ ، سلطنة عمان.
٣٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): وثيقة تقويم تعلم مادة اللغة العربية للصفوف ١٢-١١ ، سلطنة عمان.
٣٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧م): الإطار العام لمعايير المناهج ٢٠١٧ اللغة العربية، الإمارات، متاح على <https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Assessment/Pages/Curriculum-Docs.aspx>
٣٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧م): اختبار الإمارات القياسي، متاح على [http://emsat.moe.gov.ae/emsat/emsat\\_register\\_ar.aspx](http://emsat.moe.gov.ae/emsat/emsat_register_ar.aspx)
٣٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١١م): الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة، الإمارات، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
٣٨. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٣م): وثيقة اللغة العربية، الإمارات، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢م): الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٤٠. وزارة التربية الوطنية (٢٠٠٢م): الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي والتأهيلي، المغرب.

- 1- Daniels, Harry. (2001). *Vygotsky and pedagogy* (Vol. 1). New York; London: Routledge/Falmer
- 2- P. Benson, A. Chik, X. Gao, J. Huang , & W. Wang, (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997-2006. *The Modern Language Journal*.93 (1),79-90. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00829.x
- 3- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- 4- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Vol. 3). Los Angeles, CA: Sage.
- 5- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded*
- 6- Hamilton, L., Stecher, B., & Yuan, K. (2008). *Standards-based reform in the United States: History, research, and future directions* (No. RP-1384). RAND EDUCATION SANTA MONICA CA.
- 7- Beauchamp, Gary. (2004). Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 327-348. doi: 10.1080/14759390400200186

- 8- Becta. (2004). What the research says about ICT and continuing professional development (CPD) for teachers. Coventry. BECTA.
- 9- Ertmer, Peggy A, Gopalakrishnan, Sangeetha, & Ross, Eva. (2000). Technology-using teachers: Comparing perceptions of exemplary technology use to best practice: ERIC Clearinghouse.
- 10- Ertmer, Peggy A., Ottenbreit-Leftwich, Anne T., Sadik, Olgun, Sendurur, Emine, & Sendurur, Polat. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. doi: 10.1016/j.compedu.2012.02.001
- 11- Jones, Christopher, Shao, Binhui, & Keynes, Milton. (2011). The Net Generation and Digital Natives. A Literature Review Commissioned by the Higher Education Academy. Open University Review in United Kingdom, 1, 56.
- 12- Kirschner, Paul, & Davis, Niki. (2003). Pedagogic benchmarks for information and communications technology in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 125-147. doi: 10.1080/14759390300200149
- 13- Kitchen, Julian, Parker, Darlene Ciuffetelli, Pushor, Debbie, & Emerald (Firm). (2011). Narrative inquiries into curriculum-making in teacher education [electronic resource]. Bingley, U.K.: Emerald.
- 14- Mama, Maria, & Hennessy, Sara. (2013). Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*, 68, 380. doi: 10.1016/j.compedu.2013.05.022

- 15- Palfrey, John Gorham, & Gasser, Urs. (2011). Born digital: Understanding the first generation of digital natives: ReadHowYouWant.com.
- 16- Tondeur, Jo, Hermans, Ruben, Van Braak, Johan, & Valcke, Martin. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541-2553. doi: 10.1016/j.chb.2008.02.020
- 17- Younie, S. (2006). Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt. *Education and Information Technologies*, 11(4), 385-400. doi: 10.1007/s10639-006-9017-1



## الفصل السابع

# نحو رؤية موحّدة لتعليم اللغة العربية بالوطن العربي في ضوء الخبرات والتجارب

إعداد

د. فواز بن صالح بن جباره السلمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة أم القرى



## مقدمة:

الحديث عن تعليم اللغة العربية بالوطن العربي مؤلمٌ في جملته، تتجاوزُ تداعياته أسوراً المدارس وبنياتها إلى أسورٍ أخرى، هي أسوراً الهوية والثقافة والشخصية العربية الإسلامية الأصيلة، التي تتعرض -اليوم- لأنحر حالات الاختراق على مدى تاريخها المشرق، ولعلَ الوضع اللغوي القائم للغربية في عموم البيئات العربية يعطي مؤشراتٍ ودلائلً لوضعها التعليمي؛ ف التعليمُ العربية في المدارس لا يمكن أن يُنطر إليه بمعزلٍ عن مكانة اللغة في المجتمع، وقيمتها في نفوس أبنائها، فاللغة -في أساسها- ظاهرة اجتماعية تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه.

وبقدر ما تثله صياغة رؤية موحدة لتعليم اللغة العربية في الوطن العربي من حُلمٍ طموحٍ، ومشروعٍ حضاريٍ لكلّ عربيٍ غيرٍ على لغته، فإنها -في ذات الوقت- تمثلَ تحديّاً صعباً، خصوصاً في ظلّ حالة استثنائية غير طبيعية تبين على العربية في عصورها المتأخرة.

من هنا؛ فإنَّ آية رؤية تستهدف تطوير تعليم العربية لا بدً وأن تكونَ منبثقَة من طبيعة الظروف الراهنة، آخذةً بعين الاعتبار طبيعة اللغة، وإرثها التاريخي، بوصفها لغة خالدةً قادت الفكر الإنساني -بكل كفاءةٍ واقتدارٍ- على مدى قرونٍ خلتُ، مع ضرورة ارتباط تلك الرؤية بطبيعة الأدوار المأمولَة من العربية في صياغة مستقبلٍ أكثر إشراقاً وازدهاراً.

واستجابةً لما سبق، يروم الفصل الحالي اقتراحَ رؤية لتعليم اللغة العربية في ضوء الخبرات والتجارب، في مسعيٍ علميٍ لتحقيق ما نصَّت عليه المادة الرابعة من ميثاق الوحدة الثقافية العربية الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام (٢٠١٦م) التي تستهدف «بلغ مستوياتٍ تعليميةٍ متماثلةٍ عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها، وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة والكتب المدرسية». ونأمل أن تمثل هذه الرؤية قاعدةً مشتركةً يُسْتَأْسِسُ بها عند تطوير برامج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، من حيث الرؤى والوجهات الفلسفية العامة التي يمكن في ضوئها توليد حزمةٍ من الآليات والأساليب المتنوعة، التي يمكن لكل دولةٍ الأخذُ بها ارتهاً لإمكاناتها وطبيعة ظروفها.

## أولاً: الاعتبارات الرئيسية التي ينبغي مراعاتها عند تطوير مناهج اللغة العربية بالوطن العربي:

ثمة اعتبارات رئيسة يكاد يتفق المستغلون بمناهج اللغة العربية على ضرورة مراعاتها عند بناء أو تطوير مناهج اللغة العربية، ويمكن استعراض أبرز ما أشار إليه كل من طعيمة (٤٢٠٠٤م) ومذكور (٦٢٠٠٦م) وإبراهيم (٧٢٠٠٧م) وشحاته (٨٢٠٠٨م) والسعافين (٨٢٠٠٨م) ومحمد (١٠٢٠١٠م) فيما يأتي:

١) ينبغي أن تُبنى مناهج اللغة العربية في ضوء نظرية واضحة ومحددة تستوعب مختلف التطورات في المعرفة اللغوية والتربوية على حد سواء، بصورةٍ تساعد على تحسيد هذه النظرية في نموذج إجرائيٍ يربط الممارسات بالفكرة، بما يساعد على نجاح عمليات التخطيط للمنهج اللغوي، التي تعدد ركيزةً أساسيةً تؤثر في عمليات التنفيذ والتقويم.

٢) التأكيد على محورية (الخبرة اللغوية المتكاملة) في مختلف مواقف التعليم والتعلم التي يتم تخطيطها وتنظيمها بصورةٍ تقود إلى تحقيق المخرجات المرجوة، وهذا يقتضي تبني مداخل لغويةٍ تفي بفكرة التكامل وتعضدها، وينبغي أن تهتم فكرة التكامل لتفاعلٍ شاملٍ بين مكونات المنهج اللغوي لتحقيق أوجه تعلم متعددة، لأنّ الاقتصار على المحتويات اللغوية التي تقعُ بين دفتري الكتب الدراسية لا يتماشى مع فكرة الخبرة المتكاملة، بل ينبغي النظر إليها بوصفها وسيلةً من وسائل تنظيم الخبرة وإدارتها وتحقيق أهدافها، ويعود البناء اللغوي للخبرة وامتدادها أحد الاعتبارات الرئيسية من حيث: أبعاده، وتنظيمه، وعلاقاته الوظيفية المؤثرة في مختلف الإجراءات والعمليات التي يتضمنها العمل في ميدان بناء المنهج اللغوية.

٣) أن تقسيم اللغة إلى فروع هو تقسيمٌ مصطنعٌ أملته ظروفٌ محددةٌ، وواقع الأمر أنّ اللغة كُلُّ متكامل، والنّمو فيها يأخذ بعدها تراكمياً شاملًا، فاللغة كيان ذو طبيعة كلية ، وهذا الكيان يشكّل نشاط أفراد المجتمع الواحد ، ويعبّر عنّما يأتون به من أفعال ، ويحسون به من مدركات ، ويمارسون من تقاليد ، ويؤمنون به من معتقدات ، فالعلاقة بين أبعاد اللغة ليست علاقة خطية ، وإنما هي علاقة دائمة

تفاعلية متواصلة، ومن المهم أن يراعي القائمون على تدريس اللغة العربية هذا المنطلق الرئيس عند تعليم اللغة، إذ يجب أن تعلم قواعد اللغة في سياق تعليم وظائفها واستعمالها.

٤) أن العربية لغة، شأنها في ذلك شأن كل اللغات، تكتسب بالمحاكاة والمارسة (استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً)، وأن التركيز في تعليمها يجب أن يكون منصباً على الممارسة اللغوية، لا على الحديث عن اللغة نفسها بقواعدها وقوانينها وضوابطها، فاستعمال اللغة سابق على تقييدها، ولم تنشأ الحاجة للتقييد إلا عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف، فالقواعد ليست غايةً، وإنما وسيلة لتعزيز مستوى الفهم والإفهام، فتحويل اللغة إلى قواعد بأمثلة مصطنعة والتكرис لهذا المنحى الضيق، أمر له تداعياته السلبية القاصرة عن كنه الدراسة اللغوية، ويقلل من قيمتها، ولا يتيح للمتعلم توظيفاً فاعلاً لها، ويجعل منها مجرد فرع معرفيٍّ فاصلٍ عن الوفاء بمتطلبات البناء اللغوي الشامل.

٥) أن اللغة هي أداة التفكير، فلا يمكن تصور لغة من غير فكر، أو فكر من غير لغة، إذ هما وجهان لعملة واحدة، وعليه فينبغي أن تكون تنمية تفكير المتعلم أمراً ملازماً لما يحدث له من نموٍ لغويٍّ، وقد وجّهت هذه العلاقة التلازمية اهتمام كثيرٍ من المعينين بتعليم اللغة العربية إلى التأكيد على أن أي تنميةٍ لغوية هي -في جوهرها- تنمية فكرية، وأن أي برنامج للتنمية اللغوية لا يضع في أولوياته مستوى التفكير لدى المستهدفين فيه برنامج قليل الجدوى.

٦) من الاعتبارات التي ينبغي استحضارها عند تعليم اللغة العربية: أنَّ تعليم مهارةٍ لغويةٍ يتطلب فهماً وعرفةً بطبيعة هذه المهارة من حيث: ماهيتها وبنيتها وخصائصها (الجانب اللغوي)، كما يتطلب معرفةً بعملية التعليم والتعلم، وأسس الاتساع اللغوي ومرافقه، وعلاقة ذلك بالنمو الإنساني (الجانب التربوي النفسي)، كما يتطلب فهماً للوسط الاجتماعي الذي تحدث في إطاره عملية التواصل اللغوي، والكيفيات التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع (الجانب الاجتماعي)، وأنَّ الأدوار المنشودة من معلم اللغة لا تمثل في الوصف العلمي للظاهرة اللغوية ولكن في اتباع أفضل الطرق والأساليب لتدريسها، وإذا كان المعلم بحاجة للإفادة من علم اللغة فيما يتعلق بطبيعة المادة التي يُدرّسها، فإنه

بحاجة إلى علم النفس لكي يرتقي بطريقته في تدريس اللغة بما يتواءم مع الخصائص النفسية للمتعلمين، وبحاجة إلى مراعاة الأبعاد الاجتماعية المصاحبة لتعليم اللغة، والإخلال بأيٍّ من هذه الجوانب يؤدي إلى تعليم لغويٍّ مشوهٍ، ويقلل من إسهاماته، ويمكن تجسيد جوانب هذه العلاقة في الشكل رقم (١)



### ثانيًا: الأبعاد العامة للرؤى المقترحة:

تنطلق الرؤى المقترحة من أبعاد متعددة، يرتبط بعضها بالسياسات والخطط العامة التي تُشكّل سياجاً يساعدُ على توفير أفضل الظروف لتعليم اللغة العربية، ويرتبط البعض الآخر بمناهج اللغة العربية ذاتها من حيث بعض عناصرها ومكوناتها، وفيما يأتي توضيّح لما سبق إجماله:

#### البعد الأول: السياسات والتخطيط اللغوي:

كثيراً ما نسمعُ عن مصطلح سياسةٍ عسكريّة أو سياسية أو اقتصاديّة أو نحوها، لكنْ في المقابل قلماً نسمعُ عن مصطلح سياسةٍ لغويّة، على الرّغم من أهميّة السياسة اللغويّة واستحكام تأثيراتها الممتدة على مختلف الميادين وال المجالات، وتُعنَى السياسة اللغويّة بوضع خطّةٍ للوصول إلى مستوىً لغويٍّ معين، يشترك في صياغتها نخبةٌ من المتخصصين في مختلف المجالات المرتبطة بالشأن اللغوي (البريدي، ٢٠١٩م).

وأحسبُ أنَّ تكين اللغة العربية -في وقتنا الحاضر- مرهونٌ بقضايا التخطيط المنضبط والسياسة اللغوية الوعية التي يُؤمّل منها أنْ تؤسّس لتفاعلٍ خلائقٍ وتكاملٍ في الأدوار بين مختلف مؤسّسات المجتمع، وبدون عمليات التخطيط تلك، تتبعثر الجهود

بشكلٍ يصعبُ معه تحقيق تنمية لغوية منشودة. وكان لغياب هذا البعد انعكاساتٌ سلبيةٌ على مناهج تعليم اللغة العربية، وفق ما أشارت إليه عدد من الدراسات والأبحاث السابقة مثل (السيد، ٢٠١٠ م؛ بوزياني، ١٤٣٣؛ العتزي والعتبي، ٢٠١٤) فمن البديهي -في ظل ضعف مستوى السياسات والخطط اللغوية- أن تتبعثر الجهود، وتظلّ رهن اجتهاداتٍ شخصية، إن أصابت حيناً، أخطأتُ في أحابين كثيرة، وهذا الواقع يتطلب تمازج الجهود لصياغةٍ رؤيةٍ علميةٍ منضبطةٍ، تعالج مختلف التحقيقات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، بحيث توجّه عمليات تعليمها وتعلّمها، وتتوفر -من جهةٍ أخرى- مناخاً ملائماً يساعد على نجاح تعليمها؛ من خلال سنّ سياساتٍ عصريةٍ تستشرف مستقبل العربية، وتراعي طبيعتها بوصفها لغةً خالدةً، ورمزاً للهوية العربية والشخصية الأصيلة، وأداةً رئيسةً لأي مشروعٍ تنموي في مختلف المجالات (العتزي والعتبي، ٢٠١٤). من خلال وضع حدًّا للسياسات المزدوجة القائمة على سياسةٍ صريحةٍ رسميةٍ منصوصٍ عليها في الدساتير والأنظمة والقوانين التشريعية، وسياسةٍ ممارسةٍ في الواقع قائمةٍ على الاستعمال الفعلي للغات الأجنبية أو اللهجات المحلية في مختلف المجالات (ستيتية، ٢٠١٨ م). وهذا كلهٍ يُوجّب تطابقاً وتماثلاً بين ما هو معلنٌ وما هو ممارس على أرض الواقع، من خلال سنّ سياساتٍ لغويةٍ تتسم بقدرٍ من المناسبة والملاءمة.

فثمة حاجةٌ ملحةٌ لوضع سياسةٍ لغويةٍ واضحةٍ تدعم تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، ويمكن للمنظمات والم هيئات والماركز العربية أنْ تضطلع بدورٍ مشتركٍ ومعتبرٍ في هذا الصدد. والمتبع -تارikhياً- للأدوار التي قامت بها بعض المنظمات أو الم هيئات أو المراكز ذات الصلة يلاحظ أنها قد شرّعت في تبني سياساتٍ لغويةٍ مشتركةٍ لم يُكتب لها التوسيع والاستمرار، فاضطلع مكتب التربية العربي لدول مجلس التعاون الخليجي -منذ تأسيسه- بأدوار مهمّة في رسم سياسةٍ لغويةٍ ذات صلة بتطوير تعليم اللغة العربية ومناهجها الدراسية بالدول الأعضاء؛ حيث أصدر المجلس التنفيذي في دورته الاستثنائية المنعقدة في شهر مارس من العام (١٩٨٤) قراراتٍ تنفيذيةً تستندُ على رؤيةٍ سياسيةٍ، ومن ذلك: موافقته على موضوعات القدر المشترك بين دول الخليج العربية في اللغة العربية وفق الصورة المقدمة من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ووضع المركز -آنذاك- عشرين موضوعاً للقدر المشترك في اللغة العربية، موزعةً على

صفوف التعليم العام، وعقد ورشة عملٍ لخبراء المادة، للنظر في هذه الموضوعات بغية اقتراح النماذج والإستراتيجيات التعليمية المناسبة لتدريسها، التي يمكن لعلم اللغة العربية أن يستعين بها في إعداد دروسه وأدائها. تَلَتْ ذلك خطوةٌ تطويريةٌ متقدمةٌ تمثّلت في مشروع الإعداد والتحضير لتوحيد منهج اللغة العربية؛ حيث بدأ المكتب في تطوير تدريس اللغة العربية بتنفيذ البرامج المعتمدة من المؤتمر العام والمجلس التنفيذي في عدد من دوراته المتعاقبة، خصوصاً الدورة الرابعة والعشرين بالرياض، والدورة الخامسة والعشرين بالمنامة. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٠٥م).

وإذا ما انتقلنا من المشرق إلى المغرب العربي، نلمس وعيًّا متَّسماً بالشأن اللغوي، حيث أُنشئت الرابطة المغاربية لحماية اللغة العربية عام ٢٠١٦م، التي تُعنى بوضع السياسات اللغوية ومتابعة تنفيذها في دول المغرب والجزائر وモوريتانيا وتونس وليبيا. وحدّدت الرابطة في بيانها التأسيسي الهدف الرئيس من إنشائها المتمثل في وضع أسس مشتركة وبرامج مندمجة لتأسيس روابط متينة وسليمة للشعوب المغاربية في اتجاه إحلال اللغة العربية محلّها الطبيعي، من خلال تبني سياساتٍ لغويةٍ متَّبعةٍ. (الرابطة المغاربية لحماية اللغة العربية، ٢٠١٧م).

ويمكن القول -إجمالاً- أنَّ تلك المحاولات الطموحة وما شابها تُعدُّ لبناءٍ أساسيةٍ في سبيل دعم العمل التربوي المشترك، لكنها افتقرت -بشكل عامٍ- إلى إرادةٍ سياسيةٍ جادةٍ توجّهها وتدعّمها في سائر مراحلها.

ومن المهم -في هذا الصَّدد- التنويه بأنَّ ثَمَّةَ وعيًّا طارئاً قد طرأ على مستوى مسيرة العمل السياسي العربي المشترك، حيث بُسطَتْ المسألةُ اللغوية بمختلف إشكالياتها على طاولة الزعماء العرب في القمة العربية، وبدأتْ إرهاصاتُ الاهتمام بها في قمة الرياض عام (٢٠٠٧م) وتَوَجَّتْ عام (٢٠٠٩م) بالموافقة على وثيقة مشروع النَّهوض باللغة العربية للتَّوَجُّه نحو مجتمع المعرفة، التي تُشكَّل -في مجمل ملامحها- خطوةً أولى لوضع اللَّبنات الرَّئِيسة لبناء سياسةٍ لغويةٍ عربية. (المصدي، ١٤٣٦هـ).

وبالرغم من الجهود المبذولة، إلاَّ أنَّ المشهد اللغوي -في عمومه- تغيَّب عنه المرجعيات القانونية التي يستند إليها صنَّاع القرار وواضعو السياسات اللغوية والمشَّروعون في جميع المؤسسات الوطنية الحكومية والأهلية، وهذا ما دعا المجلس

الدولي للغة العربية - وهو منظمة دولية أهلية مستقلة - إلى إصدار قانون شاملٍ تحت اسم قانون اللغة العربية في الدول العربية لِيُسْتَرَّشَدُ وَيُسْتَأْنَسُ به من لدن صانعي السياسات اللغوية، من أجل تشجيع الدول العربية بمختلف مؤسساتها لتبني قوانين وضوابط وسياسات تنظم وضع اللغة، وتوسّس لتخطيطٍ لغويٍّ سليم، من شأنه تهيئة الأجواء لتعليمٍ لغويٍّ فاعلٍ. (المجلس الدولي للغة العربية، ٢٠١٣م). وفي ذات السياق أوصت دراسة العزzi والعتيبي (٢٠١٤م) برصد الخبرات والكفاءات التربوية في مجال التخطيط التربوي، للاستفادة منها في التخطيط اللغوي وتطوير مناهج اللغة العربية بما يتلاءم مع المستهدفات المراد تحقيقها.

والتكلّلات المشار إليها فيما سبق - على الرغم من أهميتها - تتطلّب سياسةً لغويةً تقوم على تنسيق الجهود والخبرات بين مختلف المنظمات والمراکز التربوية في مختلف البلدان العربية تحت إشراف جامعة الدول العربية؛ إذ هي المظلة التي تجمع بين جميع الدول العربية من الخليج إلى المحيط، ويمكن بلوغه تلك الجهود وتجسيدها من خلال العمل على تحقيق المقرّرات الآتية:

- إنشاء مركز متخصص يتبع جامعة الدول العربية يُعنى باقتراح السياسات اللغوية ومتابعة تنفيذها.

- تقرّح الرؤية الحالية أنْ يضمّ المركز في عضويته ممثلين من كافة الدول الأعضاء، ومراکز تفديـة في كافة الدول، على أنْ تكون له اجتماعاتٌ دوريّةٌ منتظمةٌ لمتابعة مختلف المستجدات في الشأن اللغوي. ويؤمّل أنْ تسهم مخرجات هذه الاجتماعات في التّوصل لمقرّرات تسهم في إيجاد قدر مقبول وموحد من السياسات المشتركة، وتركيز الجهود نحو تحقيقها، والإفادة من الخبرات المتراكمة لدى بعض المراكز التربوية المتخصصة.

وفي هذا الصّدد، تقعُ على عاتق وزارات التعليم في الدول العربية مسؤوليةً كبيرة في سنّ تشريعاتٍ لغويةٍ أكثر خصوصيّةً مستقاة من السياسات اللغوية العامة، بحيث تعمل على تهيئة الجو العام لنجاح تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام، وهذا يتطلّب سياسةً لغويةً صريحةً تقوم على:

- دعم استخدام اللغة العربية من خلال إصدار تعاميم تنص على ضرورة استخدام اللغة الفصحى لجميع منسوبيها.
- تنظيم المسابقات والدورات التدريبية ذات الصلة بالشأن اللغوي.
- توسيع رقعة جهودها لمكافحة الأمية.
- التوسيع في عقد شراكاتٍ بينية مع عددٍ من الوسائل الإعلامية لإعداد وتقديم مواد وبرامج لغوية تستهدف الارتقاء بمستوى اللغة العربية لدى مختلف فئات المجتمع.

وإذا ما انتقلنا إلى بُعد آخر من أبعاد السياسة اللغوية، فيها يتعلق بلغة وسائل الإعلام – على اختلاف أشكالها – نجد أنّ له تأثيراتٍ عميقةً على مسيرة تعليم اللغة العربية، حيث تشكّل وسائل الإعلام عنصراً مؤثراً في نجاح التعليم اللغوي من عدمه، لذا فمن المهم وجود سياسةٍ لغويةٍ إعلاميةٍ تسيرُ جنباً إلى جنبٍ مع مناهج تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، بحيث تعضدها، وتعزّزها، وتوفّر الأرضية الخصبة لمارستها وتطبيقاتها. (الخزعلاني، ٢٠١٧م). وخطورة وسائل الإعلام – اليوم – تتمثل في سعة انتشارها وتأثيراتها العميقة، وتعدد وسائلها، فاللغة الإعلامية – إنْ صحت هذه التسمية – تُعدُّ موجّهاً رئيساً لاختلاف التفاعل اللغوي في المجتمع على اختلاف مستوياته، ولها قدرة فائقة على إحداث تأثيراتٍ عميقةٍ على نحوٍ يُشكّل وجдан المتعلمين وثقافتهم، ومستوى لغتهم المنطقية والمكتوبة، وهذه التأثيرات إنْ لم تكن مدرورةً ومنسجمةً مع المستهدفات العامة للمناهج اللغوية، فإنها ستمثل عبئاً ثقيلاً عليها، وستعمل بصورةٍ عكسيةٍ تقوض من قيمة الجهود التربوية الرامية لتحقيق التنمية اللغوية، فالمشهد اللغوي معقد جدّاً، والمؤثرات التي تؤثّر فيه كثيرة، ولا يمكن أنْ نتصوّر نجاح تعليم اللغة في المدارس بمعزل عن مستوى اللغة المستخدمة في وسائل الإعلام، وهي – بلا شك – إنْ لم تَبْنِ قيمةً حقيقيةً في دعم تعليم اللغة، فمن المؤكّد أنها ستهدّم وستعمّق من حجم المشكلة، وهذا كله يتطلّب سياسةً لغويةً تقوم على:

- إعداد لوائح بالعقوبات وتوضيح آلية تطبيقها على آية وسيلة إعلامية مخالفة، تستخدم غير العربية الفصحى في إعلاناتها، أو صفحاتها، أو برامجهما، وتتجدر

الإشارة - على سبيل المثال - بما اتخذته وزارة التجارة في المملكة العربية السعودية من خطواتٍ في هذا الصدد، عندما أصدرت تعليمياً لكافة المنشآت والأسواق وال محلات التجارية بضرورة استخدام اللغة العربية في جميع الفواتير وبطاقات الأسعار والإعلانات والعروض... إلخ

- التوسيع في إنشاء قنواتٍ تربويةٍ هادفةٍ تنطلق برامجها من اللغة العربية الفصحى، وتتقاطع مع فعاليات المنهج المدرسي اللغوي في مراحل التعليم العام؛ من خلال بث جملةٍ من البرامج التي تستهدف الارتقاء بلغة المعلم وفكرة وثقافته، ويمكن أن يتم تنظيمها في سلسلة قنواتٍ تعليميةٍ لخدمة شريحةً واسعةً من الطلاب على امتداد الصحف الدراسية في مختلف مراحل التعليم العام.

ومن المناسب - في سياق الحديث عن رسم السياسات والخطط اللغوية - الإشارة إلى مشروع النهوض باللغة العربية الذي تبنته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والذي استهدف وضع سياسةٍ لغويةٍ على المستوى العربي، وسياساتٍ وطنيةٍ متناغمةٍ معها وخططٍ مقتربةٍ لتنفيذها، ووضع برامج قوميةٍ ووطنيةٍ لمعالجة قضايا اللغة العربية ذات الأولوية للتوجّه نحو مجتمع المعرفة، من خلال تحدث مناهج تعليم اللغة العربية، والعناية بإعداد معلميهما، والاستناد إلى مبدأ التعلم مدى الحياة، ووضع برامجٍ لتعزيز البحث والتطوير من خلال زيادة عدد المؤسسات العاملة في مجال بحوث تعليم اللغة العربية، وتنسيق الجهود على المستوى العربي، وإنشاء هيئة تنسيقيةٍ علياً بهذا الخصوص تعالج عدداً من الموضوعات الشائكة المرتبطة بتعليم العربية، مثل: مسائل المصطلحات، الذخيرة اللغوية، المعاجم اللغوية المدرسية، وإصدار تشريعاتٍ وطنيةٍ لحماية اللغة العربية وتطوير استعمالها، وزيادة مستوى المحتوى العربي، على أن تقوم الوزارات المعنية في الدول العربية ومن خلال المجالس الوزارية أو من يمثلها بوضع السياسات والخطط والإجراءات اللازمة لتنفيذ المستهدفات المحددة، مع تحديد التائج المرجوة لكل برنامج ومرحلةٍ تجربته، والمؤشرات الرقمية لقياس تحقيق هذه التائج. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠م). ويلخص الجدول (١) أبرز ملامح الخطة الشاملة للنهوض باللغة العربية التي اقترحها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وإجراءات تنفيذها، والجهات التي يمكن أن تشارك في تفعيلها:

جدول (١)

الجهات المشاركة	إجراءات التنفيذ	البرامج التي تتحققها	المستهدفات المحددة
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية وزارات التربية بالدول الأعضاء، المالية، القطاع الإعلامي، الخاص، المنظمات غير الحكومية، مجامع اللغة العربية	١. تشكيل لجنة قومية لوضع السياسة اللغوية على المستوى العربي. ٢. تشكيل لجان وطنية لوضع السياسة اللغوية على المستوى الوطني.	١. رسم سياسات عربية موحدة ٢. إعداد سياسات وخطط وطنية خمسية في ضوء السياسات العامة	سياسة قومية عربية وسياسات وطنية منبثقة منها
وزارات التربية والتعليم العالي بالدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المنظمات والعلوم، المراكز غير الحكومية، القطاع الخاص، الأقسام المتخصصة في الجامعات.	١. مشروع تحديث المناهج اللغوية من حيث المحتوى وطائق التدريس ٢. مشروع رفع مستوى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس لغويًا ٣. دعم برامج الطفولة المبكرة ٤. دعم برامج الموهبة اللغوية ٥. وضع اختبار التمكّن من اللغة العربية على غرار الاختبارات اللغوية العالمية باللغات الأخرى ٦. وضع مختارات من عيون الأدب العربي ٧. وضع معجم لغوي موحد	أ. تحديث مناهج تعليم اللغة العربية.	وضع برامج قومية لمعالجة قضايا اللغة العربية

الجهات المشاركة	إجراءات التنفيذ	البرامج التي تحققها	المستهدفات المحددة
وزارات التربية والتعليم العالي بالدول العربية، الجامعات العربية، المراكز والهيئات المعنية بالترجمة. مع تشجيع القطاع المدني والقطاع الخاص لإقامة مدن للصناعات اللغوية التي تستهدف صناعة المحتوى وصناعة البرمجيات اللغوية العربية.	١. مشروع ترجمة العلوم والتقنيات الحديثة ٢. مشروع ترجمة التعليم ٣. مشروع المحتوى الرقمي العربي.	ب. ترسيب العلوم والتقنيات	وضع برامج قومية لمعالجة قضايا اللغة العربية
مجلس وزراء الإعلام العربي، وزارات الإعلام.	١. تطوير الإعلام المرئي والsusي لمشاركة الفرد العربي. ٢. تعزيز البيئة العربية من الناحية اللغوية وتقديرها من التّلّوث اللغوي. ٣. برامج توعوية بأهمية اللغة العربية. ٤. الرقابة اللغوية ٥. برامج إعلامية موجّهة لشّرائح متّنّعة باللغة العربية الفُصحي. ٦. تفعيل الجوائز والمسابقات التي تعزّز من مكانة اللغة في نفوس أبنائهما.	ج. الإعلام والإعلان	

وتمثل المبادرات السابقة بارقة أمل في سراء تعليم اللغة العربية بالوطن العربي، ويطلّب تحقيقها مزيداً من العمل المشترك الجاد المصحوب بإرادة صادقة في تحقيق تلك المستهدفات والارتقاء بتعليم العربية.

### **البعد الثاني: إسهام المناهج والمقررات الدراسية في دعم تعليم اللغة العربية:**

يتناول هذا البُعد الإسهامات التي يمكن أنْ تضطلع بها المناهج الدراسية في دعم تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، وسيتم تنظيمها في عدة محاور تغطي أبرز مكونات المنهج وعناصره، و تعالج بعضًا من قضاياه، ويمكن استعراضها في المحاور الآتية:

#### **المحور الأول: المناهج الدراسية (غير اللغوية) ودورها في تعزيز المنهج اللغوي**

انطلاقاً من أنْ تعليم اللغة العربية مسئولية جماعية، ونظرًا لأنَّ جل المقررات الدراسية غير اللغوية في مختلف البلدان العربية تُقدم باللغة العربية، ومن أُعدُوا لتدريس هذه المقررات أُعدُوا لتدريسها باللغة العربية، التي هي لغتهم الدينية والوطنية الرسمية، التي نصَّت عليها مختلف التشريعات والأنظمة، وهذه العوامل - مجتمعةً - تحملهم قدرًا من المسئولية الضمنية في تعليم اللغة العربية، وتلك المناهج والمقررات - على اختلافها - إنْ لم تُبْنِ قيمةً حقيقةً في دعم التعليم اللغوي، فمن المؤكد أنها ستهدِّم، وهذا يعني أنَّ أدوارهم يجب أنْ تعزَّزْ أدوار معلّمي اللغة العربية، ولنْ تتحقق هذه المُوازنة أهدافها إلا إذا كان هنالك وعيٌ بأنَّ أداءَهم يجب أن يكون مقبولاً وسلِّيًّا من الناحية اللغوية.

ويتجلى دور المناهج الأخرى وملتميها في تطوير الأداء اللغوي من خلال عدة أمور، أشار إليها عمار (٢٠٠٢م) والعودات والخوادلة (٢٠١٣م)، يمكن إيجازها فيما يأتي:

- ١) ضرورة عناية واضعي المناهج والمقررات الأخرى (غير اللغوية) بصياغتها بلغةٍ عربيةٍ لا تقلُّ إتقانًا وعنايةً عن اللغة التي صيغت بها مناهج اللغة العربية ومقرراتها، مع مراعاة ضبطها بالشكل حيالها بذلك ضروريًا. وهذا يتطلب وجود معجم لغوي محدد المعالم يوجّه عملية تأليف المقررات الدراسية كما سيتّم تفصيله لاحقًا.

٢) الرابط بين محتوياتها ومواضيعاتها من جهة ومحفوٍ منهج اللغة العربية ومواضيعاته من جهة أخرى، عبر تبني منهج التكامل شيئاً فشيئاً بين المواد الدراسية المتقاربة؛ ابتداءً من الصنوف الدنيا وارتفاعاً نحو الصنوف العليا، مع ضرورة دعوة معلمي هذه المناهج -صراحةً- إلى التزام اللغة العربية الفصحى في جميع مواقف التعليم والتعلم، وفي ممارسة مختلف الأنشطة المرتبطة به، صافية كانت أو غير صافية.

٣) تطوير استئارات تقويم المعلمين في مختلف التخصصات الأخرى، بحيث تتضمن عناصر تستهدف سلامة لغة المعلم ومناسبتها، لما لذلك من تأثير عميق على مستوى لغة الطّلاب.

٤) تشجيع المتعلمين الذين يبدون عنايةً واهتمامًا واضحًا باللغة العربية الفصحى على الاستمرار في هذا السلوك التربوي واللغوي، وحثّهم على التزامها في كتاباتهم وأحاديثهم ومنحهم مكافآت رمزية مادياً ومعنوياً، تعزز فيهم هذا الاتجاه وترسّخه، وتشجع زملاءهم الآخرين على الاقتداء والتّأسي بهم.

## المحور الثاني: وضع معجم لغوي مدرسي موحد:

ثمة قناعة متزايدة لدى المشتغلين في تربويّات اللغة بضرورة وضع معجم لغوي مدرسي عصري، فالمعاجم اللغوية القديمة لم تعدْ صالحةً للأغراض التعليمية، وما يُذلّت من جهود لبناء معاجم مدرسية لا تعدو كونها تلخيصاً أو تبسيطًا للمعاجم الكبيرة، فضلاً عن أنها لم تستوعب مجمل التّغيرات التي طرأت على اللغة العربية من حيث: الكلمات والّتّعبيرات الاصطلاحية. (يونس، ٢٠٠٦م). وينبغي أن تنطلق الجهود التربوية الرامية إلى وضع معجم لغويٍّ من الاعتبارات الآتية:

١) الانطلاق من قوائم الكلمات الأكثر شيوعاً، مرتبة حسب درجة الشّيوع أو الاستخدام أو الموضوعات، وحسب ارتباطها باللهجات الدارجة.

٢) الانطلاق من التراكيب التي يستخدمها الطّلاب في سياقاتٍ معينة، باعتبارها أسلوبًا متكاملاً، فتناول كل كلمة بصورةٍ منعزلةٍ عن نظيرتها لا يبني في ذهن المتعلم المعنى المتكامل، ومن المضلّل أن يكتفى في المعاجم اللغوية بذكر الكلمات منعزلة عن سياقاتها.

٣) ينبغي ألا يقتصر المعجم على المفردات والتراتيب المستخدمة في مقررات اللغة العربية فقط، إنما يتناول مفردات وتراتيب دينية وعلمية ورياضية وتاريخية... إلخ بما يشمل جميع مجالات التعلم التي يدرسها، بما يوفر أرضية خصبةً للفيصل مع مختلف المقررات الدراسية، وبما يمثل دعامة يسترشد بها مؤلفو المقررات الدراسية.

٤) ينبغي أن يشتمل أي معجم لغوي على: اشتقاق الكلمة وتصريفها، وضبطها، وكتابتها بصورةٍ صحيحةٍ، ومعانيها المتنوعة بتنوع سياقاتها.

### المحور الثالث: برامج إعداد معلم اللغة العربية وتدريريه:

تعدّ برامج إعداد معلّمي اللغة العربية وتدريريه من أبرز ركائز الرؤية المقترحة، إذ لا يستقيم اقتراح رؤية لتطوير تعليم اللغة العربية بمعزلٍ عنّ سيقوم بتنفيذها وتدريريسها. وعلى الرغم من اختلاف الفلسفات والرؤى التي تنطلق منها برامج إعداد معلم اللغة العربية وتدريريه، إلا أنّه يمكن الإشارة إلى عددٍ من الرؤى التطويرية (فضل الله ورجب، ٢٠٠٤؛ الحرishi، ٢٠١٣؛ السلمي، ١٤٣٧هـ) التي يؤمّل أن يؤدي تبنيها إلى تطوير تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، ويمكن عرضها فيما يأتي:

١) لُوِحِظَ -من خلال استعراض بعض التجارب- أن النّظرة السائدة في إعداد معلّمي اللغة العربية تنظر إلى تلك العملية بوصفها جملة من الممارسات والكفايات المختزلة القابلة التدريب المجزأ، التي ترتبط بتخطيط الدّروس وتنفيذها وتقويمها، وهذه النّظرة -مع شيوغها- تتجاهل طبيعة التّفاعلات التي تحدث بين معلم اللغة وطلابه، وتأثيراتها العميقه في عمليّي التعليم والتعلم، من هنا ينبغي أن تتجاوز برامج إعداد معلم اللغة العربية التركيز على المادة العلمية ومحتويات المنهج اللغوي إلى الرؤى والأفكار التي يعتقد بها المعلم والتي تؤثّر على ممارساته وقراراته المرتبطة بالعملية التّدريريسية، فمعتقدات المعلمين وقناعاتهم تمثل مرجعيةً مهمّة للممارسات التي يتبنّونها، خصوصاً في ظلّ واقع متازم، يشير إلى أنّ السلوك المهني لمعلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام يُظهر مدى كراهيته لهنته، وعدم اقتناعه بها، كما أشارت لذلك دراسة (المعتوق، ٢٠٠٨م). فضلاً عن كثير من القناعات المتراكمة التي

تف حجر عثرة أمام تحقيق النمو اللغوي المتكامل. من هنا ينبغي أن تتجاوز برامج الإعداد النظرة المعيارية في إعداد معلمي اللغة العربية إلى نظرية أكثر شمولًا ، فليس الهدف أن نُعد معلمًا مدقّجاً بكل أنواع الطرق والإستراتيجيات التّدريسيّة، فهذه الطرق تظل جسماً هاماً لا يirth الحياة فيه إلا معلم واع، يمتلك أدواتٍ تواصليةً عاليةً، وشخصيةً متميزةً، وهذا يقتضي مزيداً من الاهتمام بالنمو الشامل للمعلم عقلاً ووجدانًا ومارسةً، فالّتدريس ليس عملية ميكانيكية يتم اختزالها في إجراءات محددة، بل هو عملية معقدة، ينبغي أن يقابلها مستوى تعقيد مماثل في برامج الإعداد، من خلال توجيه الجهود نحو مساعدة الطلاب المعلمين على تطوير إمكاناتهم ذاتياً؛ حتى يتمكّنوا من تشكيل أساليبهم التّدريسيّة الخاصة بهم، وسبر غور المعتقدات والأفكار التي تشكّل الركيزة الرئيسة لاستخدام المعرف والمهارات في مواقف لغوية فاعلةٍ.

٢) من غير المقبول -في ضوء تعدد الاستراتيجيات التّدريسيّة وتنوعها- إعداد معلمي اللغة العربية أو تدريّبهم على تبني استراتيجيات بعينها، بوصفها استراتيجيات أفضل من غيرها، إذ لا يمكن التعامل مع الطرق والإستراتيجيات بوصفها وصفة وخطوات محددة سلفاً قابلة للاستخدام في جميع الظروف والمواقف التّدريسيّة، فالأفضليّة المطلقة متنفية تماماً، من هنا ينبغي إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم، بحيث تكون لديهم حساسية عالية على فهم طبيعة المواقف التّدريسيّة، و اختيار الطرق والأساليب الملائمة لها، في ضوء مجموعة من الاعتبارات تحدّدها طبيعة المواقف اللغوية، وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها، وحاجات المتعلّمين وميولهم واهتماماتهم، وقدرات المعلمين.

٣) العمل على تعميق فكرة التكامل بين مساقات الإعداد، وذلك من خلال التنسيق بين المسؤولين عن برامج الإعداد اللغوي والإعداد المهني والإعداد الثقافي؛ لتحقيق التكامل الفعلي والوظيفي بين الجوانب الثلاثة في برامج إعداد معلم اللغة العربية، بحيث تنصهر في بوتقة واحدة؛ لتساعد معلم اللغة على أداء مهمّته وواجباته بأكمل صورة.

٤) التركيز على التطبيقات العملية الأدائية في دراسة الطلاب ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية بصورة أكبر من المعلومات والمعارف النظرية، فالمعرفة اللغوية ليست إلا مجرد وسيلة لتحقيق غاية أسمى ترتبط بالأداء والمارسة اللغوية، والتركيز على مهارات التواصل، واستخدام اللغة استخداماً فاعلاً وظيفياً شفهياً وكتابياً، وتدريبهم على البحوث الإجرائية كمدخل للتحسين المهني المستمر.

٥) تهيئة حزمة من الخبرات المتنوعة التي تتيح فرضاً واسعةً يمارس من خلالها الطالب المعلمون مهارات التعلم الذاتي؛ وذلك لتمكينهم من التعلم المستمر، ومتابعة التحديات التي قد تطرأ على مناهج اللغة العربية مستقبلاً، فينبغي أن يكون هنالك ارتباطٌ وثيقٌ بين برامج الإعداد من جهة وبين المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام التي يُعدُّ هؤلاء الطلاب لتدريسيها.

٦) ضرورة توظيف العلوم اللغوية الحديثة في أبعادها النظرية والتطبيقية، وأن تتعكس هذه العلوم على طبيعة المعالجات والطرق التدريسية المستخدمة، فنجاح تعليم اللغة العربية يتطلب أن تكون طرق تدريس اللغة العربية منسجمةً مع طبيعة اللغة ونظرياتها المفسرة لها.

٧) الانتقال من التدريب العام إلى التدريب التخصصي، على أن يرتبط ذلك بموضوعاتٍ لغويةٍ محددة، مثل: تفعيل دور جماعات النشاط اللغوي، واستكشاف الأخطاء المشتركة الشائعة لدى المتعلمين وكيفية تصويبها، واستخدام التقنية في تدريس موضوعاتٍ لغوية محددة،

٨) تفعيل برنامج التربية العملية بغية تدريب طلاب مرحلة الإعداد بشكلٍ تدريجيٌ على مواقف التدريس الحقيقة، ومن المستحب -في هذا الصدد- استحداث سنة تدريبية عملية يُمارِس فيها المتخرج مهنة التعليم، على غرار سنة الامتياز المخصصة لتدريب طلاب الكليات الطبية، بحيث يقوم بعديد من المهام التدريسية؛ استكمالاً لبرامج الإعداد.

- ٩) ضرورة تغيير الصورة النمطية عن آلية الإشراف والمتابعة المرتبطة بطلاب برنامج الإعداد أثناء فترة التدريب الميداني، إلى صورة أكثر تفاعلاً ومرؤنة، من خلال قيام المشرف بأدوار مؤثرة، ترتبط بتقديم الفرص والمصادر والدعم والتشجيع دون فرض حلولٍ معينة، مع ضرورة توفير فرصٍ للمتدربين لاتخاذ القرارات التي من شأنها إحداث تنمية مهنية في السلوك التدريسي للمتدربين.
- ١٠) متابعة الخبريين في الميدان عبر برامج تشاركية تنسقها كليات التربية مع وزارة التعليم؛ لمعالجة بعض جوانب القصور التي كشفت عنها الممارسات الفعلية في المدارس، وتلاؤها من خلال برامج الإعداد أو برامج التدريب أثناء الخدمة.
- ١١) ثمة حاجة ماسة لتقديم أداء معلم اللغة العربية أثناء الخدمة وفق معايير معتبرة تقيس - بدقة - مدى تقدمه أو تأخره في عمله، الكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائه، بما يساعد برامج التدريب أثناء الخدمة على التركيز على احتياجات المعلم المهنية، التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه.
- ١٢) وتقترح الرؤية الحالية إعادة تصميم استئارات تقويم معلمي اللغة العربية، ويمكن أن تمثل الأبعاد الآتية الواردة في الجدول (٢) إطاراً يمكن الاسترشاد به في هذا الصدد:

جدول (٢)

أبعاد مفترضة يمكن الاسترشاد بها لتقديم أداء معلمي اللغة العربية		
١) بُعد التخطيط	٢) بُعد التهيئة للدرس	٣) بُعد العرض والتنفيذ
ويُعني هذا البعد بمدى انتظام معلم اللغة العربية في إعداد التحضير اليومي، وقدرته على صياغة أهدافٍ سلوكية قابلة للقياس والملاحظة، وقدرته على كتابة الخطة التدريسية بطريقة منتظمة ومتسلسلة.	ويُعني هذا البعد بمدى قدرة معلم اللغة العربية على عرض عناصر الدرس وتنفيذها في المهميد للدرس بمدخل يتسم بال المناسبة والملائمة، وقدرته على ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة، فضلاً عن استخدام أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين	ويُعني هذا البعد بمدى قدرة معلم اللغة العربية على عرض عناصر الدرس وتنفيذها في المهميد للدرس بمدخل يتسم بال المناسبة والملائمة، وقدرته على ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة، فضلاً عن استخدام أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين

٦) <b>بعد التقويم والمتابعة</b>	٥) <b>بعد طرق التدريس</b>	٤) <b>بعد التمكّن العلمي</b>
ويُعنى هذا البُعد بقدرة معلم اللغة العربية على طرح أسئلة تقويمية متنوعة تتسمّ مع طبيعة اللغة والأهداف المحددة للدرس، وذات قيمة علمية، وتغطي مختلف جوانب عملية التعلم، وتراعي الفروق الفردية، مع قدرته على إعطاء تغذية راجعة مناسبة تقود إلى تصميم برامج إثرائية أو علاجية.	ويُعنى هذا البُعد بقدرة معلم اللغة العربية على اختيار واستخدام طرق واستراتيجيات ملائمة لطبيعة المواقف التدريسية، مع القدرة على التنويع درءاً للرتابة وتعزيزاً لدافعية المتعلمين نحو التعلم.	ويُعنى هذا البُعد بإلمام معلم اللغة العربية ببنية المادة اللغوية وفهم طبيعتها، والتمكّن منها، وتوظيف محتوى المادة اللغوية لتنمية مهارات المتعلمين، والرّبط بين مختلف فروع اللغة ومهاراتها، ومراعاة القواعد والاعتبارات اللغوية تحدّثاً وكتاباً.
٩) <b>بعد السمات الشخصية</b>	٨) <b>بعد العلاقات الاجتماعية</b>	٧) <b>بعد اكتشاف المواهب اللغوية ورعايتها</b>
ويُعنى هذا البُعد باتّساع معلم اللغة العربية بالمرؤنة وحسن التصرف، وقدرته على تقبّل النقد المادّي بنفس راضية، وتعتّعه بشخصية متزنة.	ويُعنى هذا البُعد بتحلي معلم اللغة العربية بعلاقة طيبة مع زملائه وطلابه ملؤها الاحترام والرحمة والتقدير، وكذا مع أولياء الأمور بما يخدم المصلحة العامة ويعحق الأهداف المأمولّة.	ويُعنى هذا البُعد بقدرة معلم اللغة العربية على تنظيم مسابقات أدبية، وإتاحة فرصٍ واسعة لطلابه لموازنة الحوار، والتعبير عنّا في خواطيرهم تحدّثاً أو كتابة، وحثّهم على المشاركة في الإذاعة المدرسية والأنشطة اللاصفية.

١٣) ثمة إشكالات صاحبت تعدد أنماط برامج إعداد معلمى اللغة العربية في الجامعات العربية بشكل عام، تتمحور حول ضعف التنسيق بين اللغويين والتّربويين على حد سواء عند إعداد برامج معلمى اللغة العربية، من حيث نسب تمثيل كل جانب من جوانب الإعداد، وطبيعة القائمين بالتدريس ومؤهّلاتهم، وكان لذلك ارتدادات سلبية على مستوى مخرجات تلك البرامج، فشّمة فريقان يرى كلّ منها أنه الأجرد بتقديم هذه البرامج، فالتربيّون يرون أنّهم الأحق بالتحطيم لهذه البرامج ومبادرتها تنفيذها وتدريسيّها، وفي المقابل ثمة لغويون يرون العكس، فذهبوا إلى ما هو أبعد من ذلك، عبر تبني برامج خاصة بتعليم اللغة، أو تدريس بعض المقررات التي لا ترتبط ب المجال تخصّصهم بشكل دقيق، كما فعلت بعض الكلّيات والأقسام اللغوية المتخصصة، وإزاء هذا الوضع

القائم لسنا بصدِّ الانتصار لفريق على حساب آخر، فكُلُّ منها يكُمِّلُ الآخر، مع ضرورة التأكيد على أن هنالك فرقاً بين (اللغة) بوصفها تخصصاً أكاديمياً معرفياً، وبين (تعليم اللغة) بوصفه - هو الآخر - تخصصاً له متطلباته، وبنية الخاصة به. وينبغي أن تنطلق أية رؤية مستقبلية لتعليم اللغة العربية من نظرة شمولية، نظرة تنبثق من الطبيعة البينية لهذا التخصص؛ فتعليم اللغة تخصصٌ بيانيٌّ يقع على مفترق طرق تخصصاتٍ متعددةٍ، ويستفيدُ منها مجتمعه. وإذا ما استحكمت علينا النظرة الحالية، فلن نتقدّم قيداً أنملاً في هذا المجال، فالطالب المعلم المتخصص في تعليم اللغة بحاجة ماسة لإعداد لغوي رصين، يكشف له النظريات والتوجّهات الحديثة في علم اللغة، بغية استثمارها في مواقف التعليم والتعلم، وهو بحاجةٍ أيضاً إلى إعدادٍ تربويٍ يمكنه من التعرّف على الطرائق التدريسية والعوامل النفسية المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم... إلخ، ونظمح أنْ يأتي اليوم الذي نشهد فيه قيام برامج تقدّمية في تعليم اللغة العربية تعكس الطبيعة المتداخلة والمتكاملة لهذا التخصص.

#### المحور الرابع: المحتوى الثقافي في المناهج الدراسية اللغوية:

ثمة اتجاهٌ متّنام في تعليم اللغات ينطلق من دمج الثقافة باللغة، إذ لا يمكن تعليم لغة دون محتويات أو أفكار مشوبة بأبعاد ثقافية معينة، وهذا ما جعل بعض الأديبيات تنظر إلى البعد الثقافي بوصفه مهارةً لغويةً خامسةً؛ ذلك أنَّ الخلفية الثقافية أساسيةٌ ومهمةٌ لفهم اللغة والسيطرة عليها، فلم تُعُدْ وظيفة المناهج اللغوية مقتصرةً على تقديم اللغة بمعزل عن الثقافة، بل أصبحت أحد ألوانها تقديم الثقافة للمتعلمين.

ويمثل المحتوى الثقافي في المقررات اللغوية «الوجه الثاني للمحتوى اللغوي، فهو الذي يعكس الثقافة المادية من جهة، كما يعكس الثقافة الروحية من جهة أخرى، فالنص في المقررات اللغوية شبكة متداخلة للعناصر الثقافية تعكس توجهات المؤلف الثقافية واللاماح العامة للبيئة التي تحضن منظومة التعليم» (طعيمة، ٢٠٠٤).

وما سبق، يتّضح أنَّ الاهتمام بالمحتوى الثقافي في ضوء حاجات المتعلمين يُعدُّ منطلقاً لاختيار المحاور الثقافية التي تدور حولها موضوعات المقرر اللغوي، كما أنه يفيد في تقديم موضوعات ثقافية تمثّل مواطن اهتمام عند المتعلمين، ويساعد على التحرر

من الموضوعات النمطية التي لا تستثير دافعيتهم، وتؤكِّد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات على مابات يُعرف بالمدخل الثقافي في تعليم اللغة العربية، من خلال أهمية عرض المضامين الثقافية في المقررات اللغوية بشكل متوازن، بغية إكساب القيم والاتجاهات والعادات التي يحتاج إليها المتعلم، وتعزيز تعلم المهارات اللغوية وإتقانها (الزغلول، ٢٠٠٦م).

وُتُوجِّب الأهميَّة السَّابقة الوقوف على المعايير التي ينبغي توافرها في أي محتوى ثقافي يُراد تضمينه في المنهج اللغوي، ومن تلك المعايير ما أشار إليه عدد من الباحثين (طعيمة، ٢٠٠٥م؛ شحاته، ٢٠٠٨م؛ رضا، ٢٠٠٩م)، ومنها:

- ١) أن تكون مضامين المادة الثقافية صادقة وصحيحة وسليمة، وأن تراعي في تناولها التوازن بين الماضي ومعاشرة الحاضر، من خلال الربط بين المعاصرة والأصالة لأبعاد الحضارة العربية، والحياة المعاصرة، ومواقِف الحياة اليومية، والتفاعل بين الحضارة الإسلامية والعالمية، وإبرازها في مختلف الجوانب الثقافية المختلفة.
- ٢) اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم، حيث أصبح من المسلمات في تعليم اللغات أنه لا يمكن اختيار أي محتوى ثقافي بمعزل عن المتعلم ومحيطة ومجتمع الذي نشأ فيه.
- ٣) أن يعكس المحتوى الثقافي الاهتمامات الثقافية والفكريّة للمتعلمين على اختلافهم.
- ٤) أن يتسم المحتوى الثقافي بالتنوع، بحيث يغطي ميادين ثقافية وفكريّة متعددة في إطار من التصور الإسلامي الشامل، وأن يقابل احتياجات قطاع عريض من المتعلمين في بيئات ثقافية فرعية مختلفة.
- ٥) أن يشير المحتوى الثقافي دافعية المتعلم وينحسن من اتجاهاته نحو تعلم اللغة والاستمرار.
- ٦) أن يوسع المحتوى الثقافي من نطاق خبرات المتعلم، بشكلٍ يدعم فكرة الخبرة المتكاملة بمحفل مختلف أبعادها.

- ٧) أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى المناسب للمتعلمين ومستواهم الدراسي.
- ٨) أن يقدم المحتوى الثقافي القيم الأصلية المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.

**المحور الخامس: التقويم اللغوي مدخل لتطوير تعليم اللغة العربية:**

يشكل التقويم عنصراً رئيساً من عناصر المنهج اللغوي، ويُعدُّ القصور في أساليب التقويم اللغوي أحد العوائق التي تحول دون تحقيق التطوير المنشود، فعدم إخضاع عملية التعليم اللغوي بكل عناصرها للتقويم يعني الإبقاء على ممارسات تدرисية قد لا تحقق الأهداف المرجوة (طعيمة، ٢٠٠٠م)، ويُكرّس لضعف القيمة التشخيصية للاختبارات اللغوية، إذ يصعب فهم ما تعبّر عنه الدرجة، وتخفي وراءها كثيراً من جوانب تقدّم المتعلم أو قصوره، مما يجعلها قليلة الفائدة في توجيهه الطالب وتحسين مستواه (بني خالد، ٢٠١٨م).

وثمة محاولات جادة لإصلاح نظام التقويم اللغوي بشكل يتناسب مع الطبيعة اللغوية المتكاملة، وتوكّد هذه المحاولات على ضرورة شمول عملية التقويم اللغوي لجوانب التعلم اللغوي (المعارف والمهارات والقيم والوجدانيات) والتركيز على تقويم مهارات اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر اللغة (الأصوات والمفردات والتركيب) بصورة متوازنة متكاملة، بحيث يشمل مختلف جوانب شخصية المتعلم، ولا يركّز على جانب واحد منها في صورة شاملةٍ ومستمرة، مع ضرورة إيلاء مزيد من الاهتمام في التقويم اللغوي بمدخل المقاييس محكمة المرجع، التي تفسّر درجة المتعلم في ضوء مدى تحقيق أهداف تعليمية محددة إجرائياً، فهي أكثر ملاءمةً في تحديد مدى تقدّم المتعلم في مهارات اللغة العربية. (فضل الله، ٢٠٠٥م).

واقتصرت دراسة قاسم والحدبي والظنحاني (٢٠١٦م) حزمةً من أساليب التقويم التي يمكن الاسترشاد بها في دعم تعليم اللغة العربية، يوضّحها الجدول رقم (٣)

جدول (٣)

الأساليب الفرعية	الأسلوب الرئيس
أسئلة الصواب والخطأ.	الأسئلة الموضوعية
أسئلة الاختيار من متعدد.	
أسئلة المزاوجة (التوصيل).	
أسئلة الإجابات القصيرة.	
أسئلة التكميلة.	
أسئلة التحويل.	
أسئلة تغيير نمط الجملة.	
أسئلة الإضافة.	
أسئلة إعادة الترتيب.	
أسئلة التمييز.	
أسئلة ذكر المفهوم اللغوي.	المهارات اللغوية
استخدام مهام العمليات في الاستماع والتحدث والقراءة، مثل: قراءة نص معلوماتي أو أديبي، أو إلقاء نص شعري، أو عرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة في اللغة العربية. أو مناظرة بين المعلم والمتعلم. أو مناظرة بين المتعلمين...	
استخدام مهام المتطلبات في الكتابة، مثل: كتابة قصة، كتابة مقال بشروط محددة، كتابة رسالة أو دعوة أو تلخيص موضوع...	
ملف إنجاز مهارة الاستماع.	
ملف إنجاز مهارة التحدث.	ملفات الإنجاز
ملف إنجاز مهارة القراءة.	
ملف إنجاز مهارة الكتابة.	
ملف إنجاز التراكيب والقواعد اللغوية.	
ملف إنجاز المعارف والمفاهيم اللغوية.	مقياس تقييم الأداء
مقياس تقييم الأداء التحليلي.	
مقياس تقييم الأداء الكلي.	
مقياس تقييم الأداء ذو السمة الرئيسية.	
مقياس تقييم الأداء متعدد السمات.	

الللاحظة	ملاحظة الأداء اللغوي باستخدام السجلات الفصصية.	
	ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام قوائم الشطب.	
	ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام سلام التقدير.	
التقويم الذاتي	يصوب المتعلم أخطاءه في القراءة.	
	يصوب المتعلم أخطاءه في الكتابة.	
	يصوب المتعلم أخطاءه في التعبير الشفوي ذاتياً.	
	يصوب المتعلم أخطاءه في إعراب كلمة أو جملة.	
	يصوغ المتعلم عدداً من الأسئلة حول دروس اللغة العربية، ويجيب عنها.	
تقويم الأقران	يصوب المتعلم خطأ في قراءة زميله.	
	يصوب المتعلم خطأ في كتابة زميله.	
	يصوب المتعلم خطأ زميله في التعبير الشفوي.	
	يصوب المتعلم خطأ زميله في إعراب كلمة أو جملة.	
	يصوغ أحد المتعلمين عدداً من الأسئلة حول دروس اللغة العربية ويطلب من زميله الإجابة عنها.	
خرائط المفاهيم	تصويب خطأ في خريطة مفاهيم.	
	إكمال خريطة مفاهيم بها بعض الفراغات.	
	تصميم خريطة مفاهيم للإجابة عن بعض الأسئلة.	
تمثيل الأدوار	تمثيل دور في نص حواري.	
	تمثيل دور في نص غير حواري (قصة).	
	تمثيل دور حر.	
دراسة الحالة	تشخيص جوانب الضعف اللغوي.	
	تشخيص جوانب الصعوبات اللغوية.	
	الكشف عن المواهب اللغوية.	
الاستبيانات	استبيانات الميل والاتجاهات نحو اللغة العربية.	
	استبيانات القيم والتنوقي الجمالي.	
	استبيانات الميل القرائية.	

## خاتمة:

ما سبق إيراده في هذا الفصل هي مجرد أفكار وأطر عامة يمكن الاسترشاد بها، والبناء عليها، والسعى للاستفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية بالوطن العربي بناءً على طبيعة الظروف السائدة في كل بلدٍ عربيٍ، لذا فمن الضروري أن يتم الانطلاق من الواقع الفعلي عبر تحديد الاحتياجات اللغوية لعموم المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، والبناء عليها، ومراجعة أهداف المناهج اللغوية وتحديدها تحديداً دقيقاً، والتخطيط الوعي لتوظيف الأنشطة الصحفية وغير الصحفية بشكل يدعم وحدة اللغة ومارستها في مواقف حيوية، مع ضرورة إعادة النظر في اللجان المشكّلة لتطوير مناهج اللغة العربية وربطها بسياساتٍ لغويةٍ علياً، والأخذ كافية التدابير والإجراءات التي تضمن مشاركة كل الجهات والفئات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، مع أهمية إرساء دعائم الشراكة الحقيقة في تطوير المناهج اللغوية بين المنظرين والممارسين على حد سواء، أخيراً وليس آخرًا من الضروري أن تبني جامعاتنا العربية إنشاء مراكز أبحاث تعليم اللغة العربية على غرار المراكز اللغوية المتخصصة في الجامعات العالمية؛ لكي تسهم بمنهجية علمية منظمة في دراسة مختلف العوامل والتأثيرات المرتبطة بتعليم اللغة العربية، بما يوجّه الجهود - بإذن الله - نحو تحقيق التنمية اللغوية المنشودة.

## المراجع:

- ١- إبراهيم ، صفاء (٢٠٠٧م) «مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها» ، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر.
- ٢- البريدي، عبدالله. (٢٠١٩م) «كيف يعزز التخطيط اللغوي الفاعلية المستقبلية للغة العربية؟». المستقبل العربي: مركز دراسات الوحدة العربية مج ٤١، ع ٤٨١، ص.ص ١٠٠ - ١٢٣ .
- ٣-بني خالد، نزيه سليمان (٢٠١٨م). «مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- ٤- بوزياني، خالد (١٤٣٣هـ) «من أجل تخطيط لغوي أفضل لتعليمية اللغة العربية في الوطن العربي» المؤتمر الدولي للغة العربية: العربية لغة عالمية مسؤولة الفرد والمجتمع والدولة، الندوة رقم ٣٩: التخطيط اللغوي واللغة العربية، بيروت،
- ٥- الحرشي، منيرة بنت عبدالعزيز(٢٠١٣م) «تقويم برنامج معلمة اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن». مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر) - مصرع ١٥٦، ج ١، ص.ص: ٤٢٧ - ٤٦١ .
- ٦- الخزاعي، عذاب مطير. (٢٠١٧م) «السياسات اللغوية وأثرها في التنمية البشرية». مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية: دار الأطروحة للنشر العلمي س٢٢، ع٨، ص.ص ٢٥ - ٧٤ .
- ٧- الرابطة المغاربية لحماية اللغة العربية (٩ - ٣ - ٢٠١٧م) «أهداف الرابطة المغاربية لحماية اللغة العربية»، مسترجع من <https://www.facebook.com/rabita.maghribiya>
- ٨- رضا، محمد (٢٠٠٩م) «المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة الابتدائي (دراسة تحليلية نقدية)» ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة الحاج خضر باتنة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

- ٩- الزغلول، أحمد محمد علي (٢٠٠٦م) «تحليل المضمون الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بها في الجامعات الأردنية» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- ١٠- ستيتية، سمير شريف. (٢٠١٨م) «التحطيط اللغوي وبناء سياسات استراتيجية للغة العربية ومسؤولية مشتركة في إعادة انتشارها في بلاده.» مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة تبوك ع٢، ص.٢٤٧ - ٢٨٢.
- ١١- السعافين، إبراهيم. (٢٠٠٨م) «تطوير مناهج تدريس اللغة العربية.» في مؤتمر اللغة العربية والتعليم - رؤية مستقبلية للتطوير: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ص.٢٠١ - ٢٣٦.
- ١٢- السلمي، فواز صالح. (١٤٣٧هـ). « برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات السعودية بين قيود التقليد وآفاق التجديد»، مؤتمر المعلم الخامس، جامعة أم القرى، المحور الثاني، المجلد الثاني، ص.١١٥ - ٨٥.
- ١٣- السيد، محمود أحمد. (٢٠١٠م) «واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطوير.» اللسان العربي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - مكتب تنسيق التعریب ع٦٦، ص.٢٣ - ١١٠.
- ١٤- شحاته، حسن سيد (٢٠٠٨م) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق»، الطبعة السابعة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٧. طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤م) «الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية»، دار الفكر العربي، القاهرة.
٨. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٠م) «نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية»، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٩. طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٥م) «مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة.» المجلة العربية للتربية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية مج٢٥ ع١، ص.٤٥ - ٧٢.

١٠. عمار، وسام. (٢٠٠٠م). «اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية» مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
١١. العنزي، مطلق عشري؛ العتيبي، عبدالله عمر (٢٠١٤م) « مدى إسهام التخطيط التربوي في التخطيط للغة العربية في ظل الواقع اللغوي بدولة الكويت - دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية»، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، م ٢٤، ع ٢٤، ص. ٤١١-٤٤٦.
١٢. العودات، مصطفى، والخواجة (٢٠١٣م). «الدور التكاملي لعلمي المواد المختلفة في معالجة الضعف اللغوي عند الطلبة.» رسالة المعلم: وزارة التربية والتعليم - إدارة التخطيط والبحث التربوي مج ٥١، ص. ٣٢ - ٣٥.
١٣. فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٥م) «متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية.» في المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج ١، ص: ١٤٧ - ١٧٨.
١٤. فضل الله، محمد رجب؛ سالم، مصطفى رجب. (٢٠٠٤م) «معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام.» في المؤتمر العلمي السادس عشر - تكوين المعلم: جامعة عين شمس - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج ٢، ص. ٨٥٢ - ٨٨٥.
- ١٥- قاسم، محمد جابر؛ الحديبي، علي عبدالمحسن؛ الطنجاني، محمد عبيد (٢٠١٦م) «أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية الواقع والمأمول»، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، مكتب التربية العربي.
- ١٦- المجلس الدولي للغة العربية (٢٠١٣م) «وثيقة قانون اللغة العربية في الدول العربية»، المؤتمر الدولي للغة العربية، جمادى الآخرة.
- ١٧- محمد، مصطفى عبدالسميع. (٢٠١٠م) «ضمانات تطوير مناهج اللغة العربية: رؤية مستقبلية.» اللسان العربي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - مكتب تنسيق التعریف ع ٦٦، ص. ٢٤٣ - ٢٦١.

- ١٨- مذكور، علي أحمد. (٢٠٠٦م). «تدریس فنون اللغة العربية»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ١٩- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠٠٥م) «جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج في توحيد المناهج وتطويرها : دراسة وثائقية» ، رسالة الخليج العربي، المملكة العربية السعودية، س ٢٥، ع ٩٤، ص ص ١٣ - ٥٣.
- ٢٠- المسدي، عبدالسلام (١٤٣٦هـ) «الخطيط اللغوي والأمن اللغوي» ، الرياض، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
- ٢١- المعتوق، أحمد محمد. (٢٠٠٨م). «التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي: المملكة العربية السعودية نموذجاً» مؤتمر اللغة العربية والتعليم (رؤى مستقبلية للتطوير) الإمارات، ص ص ٣١٥ - ٣٧٦.
- ٢٢- المغراوي، عمر. (٢٠١٨م) «دور اللسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدریس اللغة العربية». دراسات معاصرة: المركز الجامعي الونشريسي تيسمسيلت - مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة ع ٤ (٢٠١٨) : ٢٥١ - ٢٥٨.
- ٢٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٠م) «مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة»، إدارة التربية، تونس.
- ٢٤- يونس، فتحي علي. (٢٠٠٦م) «أسس بناء المناهج في التعليم الثانوي والاتجاهات الحديثة في هذا المجال». مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع ٥٣، ص.ص ١٨ - ٣١.
- ٢٥- يونس، فتحي علي. (٢٠٠٦م) «بناء المعجم المدرسي». مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع ٥١، ص.ص ١٦ - ٢٥.

# الدُّرْجَاتُ الْمُعْلَمَاتُ الْمُعْلَمَاتُ الْمُعْلَمَاتُ

## هذا الكتاب

يُصدر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المجمع حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المجمع من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تَبَّأَّلَتْ إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علمياً بحثياً، أم عملياً تنفيذياً، ويدعو المجمع الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة.

والشكر والتقدير لسمو وزير الثقافة رئيس مجلس أمناء المجمع، الذي يحيث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمية.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المجمع؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.



مُعْلَمَاتُ  
الدُّرْجَاتُ