



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب و اللغات

إستراتيجيات تكوين معلّمي اللغة العربية بين النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والجديد (ل م د) - دراسة مقارنة -

مذكرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصّص: لسانيات عامة

إشراف الأستاذ:

* عبد الحميد بوترة

إعداد الطّالبتين:

✓ سمية زيبيدي

✓ كريمة منصوري

الموسم الجامعي: 1439-1440 هـ / 2018-2019 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾
أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ
الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾﴾

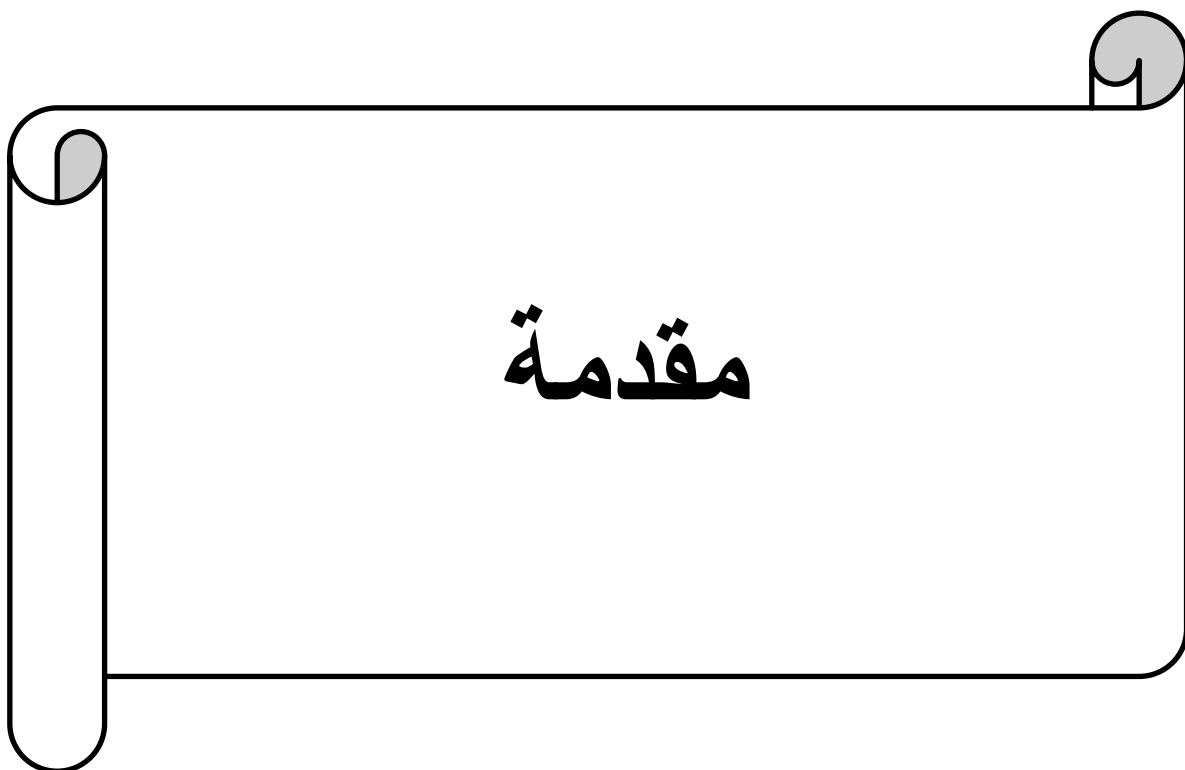
شكر وتقدير

الحمد لله الذي تتمُّ بنعمته الصالحات، وواهب النعم ذي الجود والإحسان، والإكرام
وله الفضل والنعم، نحمده ونستغفره سبحانه وتعالى على نعمة العقل، وعلى تقديره
وتوفيقه لنا حتى وصلنا إلى ما نبتغيه

بكل ممنونية واعتراف دائم بالجميل، نتقدّم بشكرنا الخالص إلى الأستاذ الدكتور
المشرف: "عبد الحميد بوترعة" الذي تكّرم بقبول الإشراف على بحثنا المتواضع، كما
نحيّي فيه التزامه، ومواظبته دون كلل وملل، وكان بالنسبة لنا الدّعم والعون الدّائم،
فجزاه الله خيراً.

كما نتقدّم بجزيل الشّكر الدائم إلى كل من ساعدنا في كتابة وإنجاز هذا البحث
من قريب أو بعيد.





يفتح التّعليم العالي أبوابه للنّاجحين في المرحلة النّهائيّة من الطّور الثّانوي على مختلف العلوم والآداب واللّغات، بشكل دوريّ، حيث يتكفّل بإعدادهم، وتدريبهم، وتأهيلهم للانّدماج في العمل، بتوفير الطّروف، والامتيازات التي تفرضها حاجاتهم التّخصّصية، وفق مخطط مؤسّس له، اسمّه النّظام الجامعي، ولذلك وجب الإهتمام بمردود هذا النّوع من التّكوين في مجالات عدّة، من بينها مهنة التّدريس، حيث تتمايز قدرات النّاشطين فيها طبيعةً وتنظيمًا، وتتفاعل مُجمل العلاقات لبناء حصن متين، وضمان جودة عالية في التّعليم وتكون بذلك سببًا في الرّقي والتّحضّر للأمة.

معلّم اللّغة العربيّة شأنه شأن أولئك النّخبة من خريجي الجامعات الجزائريّة، يُؤثّر ويتأثّر في رحلته التّعليمية، تحكمه خلفيته الاجتماعية، وخصائصه الشّخصية، والعوامل المساهمة في ذلك، انطلاقًا من التّكوين الجامعي إلى الواقع المهني، إذ يواجه مواقف تربويّة صعبة، تعود أسبابها للإستراتيجيات التكوينية في برامجها و محتوياتها، وإعدادها المعرفي والمهاري، فيترتّب على العمليّة التكوينيّة التّوفيق بين استعداداته وقدراته، وبين المتطلّبات التّعليميّة، التّخصّصيّة والمهنيّة، وبذل الجهد في تكريس كل الوسائل، والإمكانات المتاحة من أجل تخريج كفاءات تمتلك آليات التّغيير، والإبداع وتحمّل المسؤولية، وتخلق قاعدة فعّالة في التّدريس، وتستوعب المواقف التّربويّة والمهنيّة من جهة، وتُثير دافعيّة التّعلّم لدى طلّابهم من جهة أخرى. بناءً عليه جاء هذا البحث ليُشخّص ويقوّم الإستراتيجيات المُعتمدة في تكوين معلّم لغة عربيّة كُفاء، داخل الجامعة الجزائريّة، التي بدورها خضعت إلى عدّة إصلاحات، كان آخرها دخول النظام الأوروبي الجديد (ل م د)، يحمل في طياته بذور الإصلاح وإعادة النظر، فتضاربت آراء حول رجوعه - النظام القديم - لما للجديد أيضا من سلبات على المردود التّكوينيّ للمعلّمين في مهنتهم. ومنه يطرح البحث إشكالية رئيسة: ماهي إستراتيجيات تكوين معلمي اللغة العربيّة بين النظامين القديم (الكلاسيكي) والجديد (ل م د)؟

ويتفرّع عنه الإشكاليات الفرعية الآتية:

- ما مفهوم كلّ من: إستراتيجيات التّكوين، معلّم اللغة العربيّة، النظام الجامعي؟
- كيف كان التّكوين في كلّ من النّظام التعليمي الجامعي القديم (الكلاسيكي) والجديد (ل م د)؟
- وما مدى فاعلية كلّ نظام وأثره في تكوين معلّم لغة عربية كُفء ؟

وللإجابة عن هذه الإشكاليات اعتمدنا المنهج الوصفي في عرض معلومات البحث من مفاهيم وتعريفات، بالإضافة إلى المنهج المقارن في الفصلين الأول والثاني ، والمنهج الاستدلالي في الفصل الثاني لتتبع مردود كلّ نظام. وفق خطة فاتحتها مقدمة متبوعة بفصل تمهيدي معنون بإضاءات حول مصطلحات الدراسة، مطلبه الأول إستراتيجيات التكوين والثاني معلّم اللغة العربية، ثم الثالث النظام الجامعي ،وخلاصة للفصل، والفصل الأول: الدراسة المقارنة النظرية للتكوين في النظام القديم(كلاسيكي)، والجديد(ل م د)، بها المطلب الأول النّظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والمطلب الثاني النّظام الجامعي الجديد (ل م د)، والثالث الدّراسة المقارنة النظرية لمحتويات البرامج بين النّظامين القديم والجديد، وخلاصة الفصل، أما الفصل الثاني: الدراسة المقارنة الميدانية للتكوين بين النظامين القديم (الكلاسيكي)الجديد (ل م د) وبها المطلب الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والثاني الدّراسة الأساسيّة وفيها عرض النّتائج وتحليلها وتفسيرها، ، وخلاصة للفصل وخاتمة البحث موسومة بتوصيات، وقائمة المصادر والمراجع وملاحق وفهرس الموضوعات تخصّ البحث. كما اعتمدنا على مصادر ومراجع منها :لسان العرب لابن منظور، نظام (ل م د)، لعبد الكريم حرز الله، معجم تحليل الخطاب لباتريك ودومينيك، تكوين المعلّمين وإشكاليّاته لبوسعدة قاسم ،التربية العامّة لعبد الله فلي، وتكوين المكونين في قطاعات التربية والتعليم والتكوين عبد الحكيم روبي، وغيرها.

أما سبب الاختيار لهذا الموضوع، فيعود إلى سعيينا للكشف عن حقيقة الفرق بين مردود التكوين الجامعي في مهنة التدريس، خلال النظامين التعليميين القديم والجديد انطلاقاً من النتائج الواقعية، ومحاولتنا الاستفادة من الإيجابيات لكل منهما، وتقادي السلبات في المستقبل.

ولا يخلو جهد من عناء، فصعوبة البحث التي واجهتنا تكمن في طريقة تنظيم المقارنة بين النظامين، وتوثيق القرارات في النظام القديم (الكلاسيكي)، ومحاولة تناول موضوع التكوين من مدخل الجامعة وليس من المدخل التربوي، في الميدان اللغوي، وندرة وجود مراجع تتناول إستراتيجيات التكوين من وجهة دراستنا، ومحاولتنا الوصول إلى الحقيقة في الدراسة الميدانية.

ونشكر بكل ثقة الأستاذ المشرف عبد الحميد بوترعة على جهده المبذول، وتحمله أعباء البحث معنا، ونسأل الله له دوام الصحة والعافية.

الفصل التمهيدي

إضاءات حول مصطلحات الدراسة

تمهيد

أولاً: إستراتيجيات التكوين

١. الإستراتيجية

٢. التكوين

ثانياً: معلّم اللّغة العربيّة

أ. المعلّم

ب. اللّغة العربيّة

ثالثاً: النّظام الجامعي

١. النّظام

٢. الجامعة

خلاصة

تمهيد :

يشكّل موضوع التّكوين الجامعي مشروعاً اجتماعياً، مؤسّس للكفاءات والنّخب التي تمتلك أدوات التّثنية والتّغيير، واكتشاف مكامن القوّة، والضّعف، والنّجاح، والفشل على مستوى التّخطيط، والتّنظيم والتّنفيد. فنظرة البحث لهذا النّوع من التّكوين وظيفيّة تلمس مدى نجاحه في المجال العلمي، واللّغوي، ويربط البحث العلمي النموذجي بقيمته الإنتاجية التي تلتقي مع المقاربة المستقبلية للتّعليم، ولهذا الغرض وجب الانطلاق من علاقة الرّؤية الإستراتيجية للتّكوين الجامعي، ودورها في بناء معلّمين يبلغ اجتهادهم استثمار إستراتيجيات التّكوين، قصد الارتقاء بالمزاوجة بين الأهداف المسطرة، والإنجاز الحقيقي في الميدان وتحقيق الاتزان بين الواقع، والطموح، وتفعيل دور الجامعة على مستوى قطاع التربية والتعليم، ومن هنا جاء هذا الفصل التمهيدي ليفكك المفاهيم والمصطلحات، وما يضيء جوانبها، وما العلاقة التي تربط الإستراتيجيات بالتّكوين الجامعي ومعلم اللغة العربية؟ وأهم تلك الدّراسات التي سلّطنا عليها الضّوء: الإستراتيجيات، والتّكوين وكيفيّاته، معلّم اللغة العربية، والنّظام الجامعي.

أولاً: إستراتيجيات التكوين (Fomation Stratégies)

أ. الإستراتيجيات (stratégies):

1) تعريفها :

أ. لغة :

تُعرف الإستراتيجية بأنها المقابل العربي للكلمة الإنجليزية (Stratégie) وتعود الى "الكلمة اليونانية المكونة من (Stratos) وهي: الجيش، والرباط، و (Agos) وهي: القائد المشرف، (Agos، Stratos) هو القائد العسكري¹ أو تعني "إدارة المعارك وفق قيادة القوات"².

وجاء في معجم تحليل الخطاب لباتريك ودومينيك >> هي فن قيادة عمليات الجيش في ميدان القتال <<³ ومنه نستنتج أن: الإستراتيجية مصطلح غربي يوناني الأصل يتكوّن من مفردتين "Agos،Stratos" وتعني فن القيادة العسكرية في المعارك .

ب . اصطلاحا :

عرّفها محمد محمود مصطفى >> هي مجموعة القرارات، و النشاطات المتعلقة باختيار الوسائل، والاعتماد على الموارد من أجل تحقيق هدف معيّن<<⁴، نستنتج من هذا التعريف أنها:

✓ هي التكوين الواعي تجاه الأعمال بانتقاء ما يناسبها بالاعتماد على الأساليب والطرق لتحقيق غايات منشودة.

¹ عيسى حيرش ،الإدارة الاستراتيجية الحديثة، دار الهدى، الجزائر، دط،2012م. ص23.

² هيثم الايوبي ،الموسوعة الفكرية، المؤسسة العربية للدراسات، لبنان، ط1، 1981م،ص66.

³ باتريك شاورد ودومينيك منغو ، معجم تحليل الخطاب، ت:عبد القادر المهيري حمّادي صمّود، دار سبياترا، تونس، دط، 2008م.ص532.

⁴ محمد محمود مصطفى :التسويق الإستراتيجي للخدمات، دار المناهج،الاردن، ط1، 2003م.ص12.

عند ميشال بورنز: >> لا تخرج الإستراتيجية عن كونها خلق موقع خاصّ للمؤسسة أو لمجموعة من أنشطة يمكنها من التفوّق على المنافسين <<¹ ومن هذا التعريف يمكننا استنتاج أنّ الإستراتيجية هي:

✓ قرارات رزينة .

✓ هي اختيار دقيق ومنظم لمجموعة الأنشطة.

✓ تسمح تلك الاختيارات بإعطاء مردود وجودة عالية.

✓ تلك الجودة ترفع مستوى المؤسسة من بين المؤسسات الأخرى وتحقّق نجاعتها وفعاليتها في المجتمع .

ويعرّفها إسماعيل محمد السيد : >> الخطّة أو سبل العمل، والذي يتعلّق بجانب عمل يمثل أهمية دائمة للمنظمة ككل <<² .

ويقول عبد السلام : >> هي الخطط والأنشطة المنظمة التي يتم وضعهما بطريقة تضمن تحقيق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة، وأهدافها، و بين هذه الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعّالة، و ذات كفاءة عالية <<³، مما يستفاد من هذه التعريفات أنّ الإستراتيجية هي :

✓ فن التنسيق بين القرارات، والوسائل، و الموارد المتاحة لتحقيق الغايات .

✓ إجراء نشاط متميّز ومختلف عن المألوف، يسمح بتجديد الطُرق الفعّالة من أجل تحقيق الأهداف بكفاءة عالية وفي وقت قياسي .

✓ هي تخطيط منسق بين الأنشطة والأهداف في عمل يؤدّي إلى النّجاح.

¹ عيسى حيرش :المرجع السابق،ص27.

² ينظر: إسماعيل محمد السيد ،الإدارة الإستراتيجية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر ، دط، 1993م. ص12.

³ ينظر: عبد السلام أبو قحف ،الإدارة الإستراتيجية، المكتب العربي الحديث، مصر، دط، 1992م. ص15.

2.1. أسس بناء الاستراتيجية : (Plan Stratigique) :

أ. **الخطة (Plan):** ومعناه التخطيط للعمل المخطط تكون ديناميكية لاستيعاب الواقع¹.

ب. **الموقع (Position):** أي اختيار الموقع المناسب، وقد يكون الموقع في المكان أو في المستوى المطلوب تحقيقه، ويمكن مواجهة الصعوبات والمنافسة من أجل ذلك المستوى².

ج. **النموذج (Pattern):** إنَّ العمل يكون في شكلٍ مُهيكل، و محدّدًا، وهذا الهيكل يحافظ على صلابة العلاقات بين فاعلية النشاطات والأشخاص الممارسين له³.

د. **الفاعلية (Activitis):** وهي القدرة على أداء الأعمال، و الواجبات بنجاح فتؤثر في النتائج.

هـ. **الأفق (Perspective):** ويقصد بها كُُل العناصر والأسس التي ذكرناها تُبنى على تصوّر قبلي⁴.

نستنتج أن الإستراتيجية كمفهوم إجرائي عملي لها أسس ومعايير تقوم عليها في خطة ملائمة، ذات نموذج مؤطر، متتالي في المكان الذي يسمح بالمنافسة من أجل الوصول إليه بفعالية، وقدرة عالية في الأداء من النجاح في المستقبل.

3.1. وظائف الإستراتيجية (Fonctions statégie) :

✓ تشخيص الواقع، و تحديد العوامل الإيجابية والسلبية.

✓ تحديد القوى، والوسائل المتاحة، و اختيار الأكثر ملائمة بينهما.

✓ استغلال العوامل الإيجابية، وإتاحة الظروف المناسبة لنموّها.

✓ حصر السّلبيات، و وضع خُطَط مناسبة.

¹ ينظر: عيسى حيرش، الإدارة الإستراتيجية الحديثة، ص27.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 27.

³ ينظر: مارك ماكين، الحل الامثل للضغوط، تر: سلام منير حبيب، دار الثقافة، مصر، دط، 1999م، ص52.

⁴ ينظر: إبراهيم صبحي: الإستراتيجية: مفهوما، وظائفها، أسس بناءها. الموقع الإلكتروني:

WWW . STRATEGIE.COM. ت ز: 18/02/2019، سا: 18:36.

✓ التنسيق بين العوامل، والوسائل، والظروف، ووصفها في منظومة واحدة مترابطة تحقق التّكامل، والتّفاعل، والنّجاح .

إذن يمكن القول أنّ الإستراتيجية هي سلسلة القرارات المتعلقة بتشخيص الواقع، وتحديد الوسائل، وتوفير الظروف الملائمة للقيام بالنّشاطات الفعّالة، والتنسيق بينها وبين الأهداف حتى تحقق النجاح بتفوق وتتجاوز الصعوبات والمشاكل في المستقبل.

II. التكوين (Formation):

*- تعريفه :

أ. لغة :

من الفعل كوّن، وهو مقابل "Former" ذات المصدر اللاتيني، بمعنى إعطاء الشيء شكلا و"كون الشيء أي : أوجده وأنشأه وأحدثه"¹، وجاء في معجم الكليات لأبي البقاء الكفوي عن التكوين: << صفة يتأتى بها إيجاد كل ممكن وإعدامه على وفق الإرادة >>². نستنتج أنّ التكوين في اللغة هو:

- الشكل الذي أوجدته وأحدثته الغايات والحاجات.
- الرّغبة في التّغيير بالتّجديد في الشّيء أو إعادة بناءه من جديد.
- هو بناء نفسي متعلّق بقوة الذات المراد بنائها.

ب. اصطلاحا :

يقول بوسعدة قاسم: << هو عملية ممنهجة تهدف بشكل رئيس إلى التّغيير في سلوك التفكير والإدراك عند المتكوّن، ومن خلالها يتمكّن الفرد من التغلّب على المشكلات والعراقيل التي تواجهه، وذلك بواسطة إيجاد حلول ملائمة، كما يعد المتكون مهنيا وثقافيا وتربويا >>³.

¹ فؤاد إفرايم البستاني، منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، مصر، ط1، 1986م، ص662.

² أبو البقاء الكفوي، معجم الكليات، تر: عدنان درويش ومحمد المصري، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ط1، 1982م. ج2، ص76 .

³ بوسعدة قاسم : تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع2، ورقلة، الجزائر، 2011م، ص297.

ما يستفاد من هذا التعريف الاصطلاحي عن التكوين:

- ✓ أنه عملية تخطيط مقصودة لها أهدافه.
 - ✓ الهدف الأساسي من التكوين هو تعديل وتوجيه سلوك الأفراد فكريا من الجانب الإدراكي بالنسبة لهم .
 - ✓ إكساب الأفراد آليات وتقنيات تمكّنهم من تجاوز الصعوبات أثناء مهتهم.
 - ✓ يهتم التكوين بإعداد أفراد يمتلكون ثقافة ويحفّزهم للعمل.
 - ✓ هو تدريب لإكساب الأفراد خبرة عن المواقف التربوية.
- ويعرّفه لخضر زروق: >> أنه إعداد الفرد وفق مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية¹، والوسائل الديداكتيكية² التي يكون هدفها إكتساب وتنمية المعارف من أجل مهمة، وتزويده بمعطيات نظرية، وتطبيقية، وتدريبية لطرائق ناجحة، و فعّالة، لإكسابه تقنيات التدريس والتخطيط والتّقيوم³.
- نستنتج أنّ التكوين هو :

- الإعداد، التدريب، التّمية، التّعليم، الاكتساب، التّربية.
- تفاعل الأفراد مع الأنشطة، والوسائل، والمحتويات، والطرائق، لإكسابهم المعارف
- و الآليات، والمهارات التي تنمّي القدرات وتحقق الكفاءات في الأداء، عن طريق التدريب.
- تطبيق المعلومات النظرية في شكل إجرائي، مما يسمح للمكوّنين بتنفيذها بكل مرونة وتجعل منهم قادرين على التخطيط، إيصال المعارف، وإصدار القرارات اللازمة

¹ الوضعية البيداغوجية: هي وضعية تتعلق بنمط التفاعل بين المدرس والمادة والتلميذ والتصور لوضعيات الفعل التربوي (ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي، المغرب، 1994م، ص9).

² الوسائل الديداكتيكية: هي أدوات الدراسة العلمية التي تنظّم وضعيات التّعلم من محتويات، وطرائق، أنشطة. (ينظر: عبد اللطيف الفارابي: المرجع نفسه، ص9)

³ لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي، دار هومة، الجزائر، دط، دت. ص12.

وممارستها في التدريب وتقدّمها، ومن ذلك يكون التّكوين عمليّة متكاملة، و واعية لإنشاء الأفراد حسب حاجيات المجتمع.

وورد في النّصوص التنظيميّة للتّكوين في الجزائر تعريف التّكوين : " تعميق وتعزيز المعارف، وإمداد المتكوّنين بالتقنيات المهنية، والمهارية النظرية، والتّطبيقية"¹.

يمكن الاستنتاج من هذا التعريف: أنّ التّكوين هو إعداد الأفراد مهنيًا بشكل مباشر أي لا يكون هناك تكوين ما لم تكن هناك حاجات مهنية في المجتمع .

III. إستراتيجيات التّكوين (Strategies Formation):

تتضمّن إستراتيجية التّكوين حسب بوفلجة غياث تقارير وتفاصيل ما يلي : من يجب تكوينهم؟ كيفية تكوينهم ؟ طرق تكوينهم ؟ وما هي نتائج التّكوين ؟ حيث يقوم المسؤولون بالتنبؤ للتغيّرات المستقبلية فيخططون لها، و يعملون على الاستعداد لها من خلال برامج التّكوين، فهو إستراتيجية شاملة للمؤسسة التكوينية في المجتمع² .

ويمكن أن نخرج باستنتاج شامل لإستراتيجيات التّكوين، لما جاء عن التعريفات لكل من الإستراتيجية والتّكوين :هي فن الإعداد والتدريب للأفراد، بوسائل بشرية، و غير بشرية وأساليب فعّالة، و نشاطات نظرية وتطبيقية منظّمة تناسب الاحتياجات والغايات المطلوبة وتتأسق بين القرارات، و الإجراءات، والخطط، والأهداف، والبرامج، و تحدّد المعارف والمهارات اللاّزمة، و إكسابها للأفراد تدريجيًا في شكل محتويات متكاملة تسهم في تحديد وجهتهم المستقبلية، و المهنية ، ويستثمرون طاقتهم الإيجابية، و حصر السّلبات المؤثرة في زمن قياسي، وخلق كفاءات قادرة على التجديد والتغيير والإبداع وتحمل المسؤولية.

ويمكن أن نتعرف على إستراتيجيات التّكوين من خلال تحديد مفاهيم التّكوين الإجرائية، و مكوّناته، ومبادئه، وأنواعه، ومراحل العملية التكوينية، وأساليبه وأهدافه، وحوافزه وكيفية تقويم البرامج التكوينية.

¹ عبد الحكيم روبي: تكوين المكونين في قطاعات التربية والتعليم والتّكوين، الدار الخلدونية،الجزائر، د.ط،د.ت.ص9.

² ينظر: بوفلجة غياث :مبادئ التسيير البشري، دار الغرب للطباعة، الجزائر، دط،2002م.ص76 .

1- مكوّنات التكوين (Formation éléments/Composants):

تتطوي العملية التكوينية على مكوّنات متعدّدة تستهدف في مجملها سلوك الفرد من أجل الأداء المطلوب، وتتمثل هذه المكونات فيما يأتي:

المكوّن المعرفي (élément de savoir): يوفّر هذا المكوّن الأسس، والنظريات، والقواعد والقوانين المرتبطة بمواضيع التكوين¹.

المكوّن المهاري (élément compétence): يختص هذا المكوّن بالاكْتساب للأداءات والكيفيات من خلال التطبيقات، والتدريبات الميدانية وفق قدرة المتكوّن².

المكوّن الاتجاّهي (élément direction): يعتمد هذا المكوّن إلى توفير الخبرات اللازمة لتعديل سلوكيات، أو محتويات، أو أفكار، أو تغييرها لتحقيق الأهداف³.

إذن مكوّنات التكوين هي عبارة عن نشاطات ترتبط بنقل المعرفة لتصبح مهارة وفق الخبرات المناسبة .

2- مبادئ التكوين (Principes de Formation):

- **الاستمرارية (continuité):** التكوين عملية لا نهاية لها، حيث يبدأ منذ انخراط المكوّن، أي منذ دخوله المؤسسة التكوينية، يستمر طوال حياته الوظيفية والعملية، وخلال تدرّجاته بشكل رئيس عند الترقية إلى درجة أعلى، فهو ليس مجرد حل لمشكل مؤقت أو حلاً بديلاً، بل نشاط يحرص المتكوّن فيه على التخطيط المنظم، لكي يحتفظ العقل بقدرته على الحركة، والنمو، وبذلك يكون التكوين مستمراً⁴.
- **الشمولية (Globale):** ويقصد به أن يُعطي التكوين كامل الاحتياجات التخصصية نظرياً وتطبيقياً⁵.

¹ ينظر: المرجع السابق، ص12 .

² ينظر: محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعليم إلى تعلم التفكير، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2010م، ص7.

³ ينظر: حسن اللقاني، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، الاردن، د.ط، د.ت، ص73.

⁴ ينظر: محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط10، 2009م، ص43.

⁵ ينظر: حسن العمارة، أصول التربية التاريخية والاجتماعية، دار الميسرة، عمان، د.ط، 2008م، ص159.

○ **التدرج (Gradation):** يعمل النشاط التكويني الفعال على تحقيق التراكمية في المعلومات، ومن ثمّ المهارات حتى تتكوّن الخبرة المناسبة، ويكون البناء التحصيلي حسب المستوى الحقيقي للمكوّنين ثم بناء المعرفة تدريجيًا¹.

○ **التجديد والتغيير (R éforme):** يعنى به أن يكون التّكوين متطورًا في أساليبه ومواضيعه ويواكب التطوّرات التّقنيّة المستمرّة حتى يستطيع البرامج التكوينيّة أن تغدّي المكوّنين القدامى كل جديد في مجال اختصاصهم².

○ **الواقعية (Réaliste):** أن تكون أساليب التكوين، و برامجه سهلة التّفيذ، وأقرب للواقعية³.

○ **التكامل (complémentaire):** ويقصد به وجود تناسب بين العناصر الآتية:

✓ **تقديم المعلومات:** وهي تتبع التوجيهات الآتية:

. أن تكون هادفة وواضحة عند المتكوّنين قبل البدء في تنفيذها.

. أن تكون سهلة التدرّج من العناصر البسيطة إلى المركّبة⁴.

✓ **دور المكون :** ويجب أن تتوفّر فيه شروط منها:

- أن يكون مُلمًا بموضوعه إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره بطريقة ناجحة⁵.

- عليه أن يتحكّم في استجاباته العاطفية أثناء القيام بمهامه.

- عليه أن يحدّد الأهداف، والطرق، وتسلسل المواضيع، والوقت اللازم لكل مرحلة من

مراحل التكوين .

1 ينظر : سالم علوي، شجاعة العربية أبحاث ودروس في فقه اللغة، دار الآفاق، الجزائر، د.ط، 2006م، ص79.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص76 .

3 ينظر : عيسى عباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب، وهران، الجزائر، د.ط، 2006م، ص23.

4 ينظر :صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، دط، 1961.ص432 .

5 ينظر : راشد علي، شخصية المعلم وأدائه ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1993م، ص80 .

- الإلمام بمحتويات البرامج التكوينية وما يناسبها من أساليب¹.

✓ خصائص المكوّن :

هناك خصائص تكون من حيث الاختلاف في سرعة التعلّم، الانفعال، الخلفية الثقافية والاجتماعية، القواعد العلمية للمكوّنين مع درجة فهمهم، فالمكوّن يجب أن يكون على درجة من الفهم لمراعات الاختلافات والفروق الفردية حتى تساعد على حسن اختيار إستراتيجية مناسبة لتكوين أولئك الأفراد أو المكوّنين².

✓ **سيرورة التعليم :** وهو عملية استيعاب المعلومات للمتعلّم ، و يُفَعِّل المكوّن المعلومة بأساليب مناسبة ، و منه تتماشى تلك الأساليب مع المحتويات، ودرجة الفهم للحدث التكويني عند المتكوّن .

3. أنواع التّكوين : (Type de Formation):

أ. التّكوين الشّخصي (Formation Personnelle):

يقصد به إعداد المتكوّن وجاهزيته نفسيا قبل أي تكوين أو أي تأدية لأيّ مهام حيث يتخلّق بصفات منها:

✓ الحزم والعزم والصبر والتريث.

✓ الأمانة والمسؤولية والاعتماد على النفس.

✓ السلامة العقلية والجسمية.

✓ المحافظة على الوقت والنظام³.

¹ ينظر :يونس عيسى العزابي :المعلم بين تشخيص الواقع ومتطلبات المستقبل، مقال في مجلة فكر وإبداع، جامعة الزواية ،ليبيا، د ، دت.ص262.

² ينظر: سعيد طه محمود والسيد محمد ناس :قضايا في التعليم العالي والجامعي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، دط، 2003م، ص406 .

³ ينظر : أحمد كريم وآخرون ، مهنة التعليم وادوار المعلم فيها ،شركة الجمهورية لتحويل وطباعة الورق ، الاسكندرية مصر، دط، 2002م. ص390 .

ب . التكوين الثقافي (Formation Culturelle) :

وهو إعداد الفرد بتنقيف نفسه ويُلْمُ ببعض الفنون، والعادات، والتقاليد العربية الإسلامية، فهو تكوين يختصُّ بتطوير الجانب العقلي ، و الثقافي والفكري¹.

ج . التكوين التخصصي (Formation spécialisée):

وهو المجال الذي يجب أن يتخصص فيه المتكوّن، أو نقول المعلم المستقبلي، وهذا النوع لا يتم إلا في معاهد، وكليات، وجامعات، كما يضمن تمكين المتكوّن من المادة العلمية المتخصصة².

د . التكوين المهني (Formation Professionnelle) :

وهو نوع يسمح ببناء الشخصية لتكون جاهزة لاستعمال الوظيفة، ويتمكن من إيصال المعلومات ويؤثر في فئة المتعلمين³.

هـ . التكوين التدريبي (Formation D'enseignement) :

وهو التدريب ميدانيا حيث ينتقل المكوّن من الكلية، أو المعهد، أو الجامعة إلى المؤسسات التدريبية فيندرب على عدّة أمور منها:

✓ فنيات التدريس والتعليم في المجال التعليمي، والعمل إذا كان في ميادين أخرى.

✓ كيفية التعامل مع الفئة الهدف.

✓ طريقة اكتساب الخبرة وتكون بطريقتين:

1 . التكوين المفتوح: وهو الملاحظة والمشاهدة.

2 . التكوين المغلق: ويكون التدريب المباشر على الميدان⁴.

¹ ينظر : مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة ، إعداد المعلم، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005، ص 23 .

² ينظر : جبرائيل بشارة ، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، 1986م، ص 69 .

³ ينظر: ظافر محمد اسماعيل ، برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، دط، 1989م، ص 303 .

⁴ ينظر : مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة ، المرجع نفسه ، ص 27 .

4. مراحل عملية التكوين :

لكي يؤدي المتكوّن دوره بنجاح في مهامه، ويتقن أساليب وسياسات تعليمية في المستقبل يجب أن تمرّ العملية التكوينية بمراحل:

1. تحديد الأهداف من البرامج التكوينية :

تصاغ الأهداف كتابيًا وتُبنى البرامج، وتحدّد فيه الوسائل، والطرق، وأنواع المهارات المناسبة، ونظريات التعلّم، التي تخدم تدريس المحتوى بفاعلية¹.

2. تحديد موضوع البرامج التكوينية، و نوع المهارات التي يجب الوصول إليها، و الوسائل ونظريات التعلّم :

هذه الخطوة تساعد المشرف القائم على التكوين، والمتكوّن معرفة المطلوب منهم في المحتوى التعليمي، فالمحتوى هو مجموعة الاجتهادات المبنية على الأسس العلمية، و تعرض على شكل مجموعة معارف وفق تنظيم معيّن، بهدف إحداث التّغيير في المتعلّمين، ويراعي توافق طبيعتهم، و المعرفة التي ينبغي أن يكتسبوها².

كما أن للمحتوى معايير جودة على حسب صالح عبد العزيز هي كالاتي:

✓ القدرة على البقاء : ويعني الاستمرارية في إفادته.

✓ التكامل : متكامل الجوانب العلمية والمعرفية.

✓ الشمولية : أن يغطّي كل احتياجات التخصص من العلوم الاخرى.

✓ مراعاة دوافع الحاجات التكوينية التخصصية كلّها³.

وتكمن أهمية المحتوى حسب والتر أونج أنّه يدمج الفكر في نطاق أكثر اتساعًا والاحتفاظ بالمعرفة واستذكارها للمتكوّنين⁴.

¹ ينظر :جايمس سترونغ ، مميزات المدرس الفعّال، ت:شركة الآء، الدار العربية للعلوم،بيروت،لبنان،ط1، 2008م.ص133.

² ينظر: صالح عبد العزيز ،التربية الحديثة مادّتها ومبادئها وتطبيقاتها العلمية، دار المعارف،مصر،ط7، 1976م.ج3،ص133 .

³ ينظر: المرجع نفسه ،ص23 .

⁴ ينظر: والتر أونج :الشفاهية والكتابية، ت: حسن البنا عز الدين ،عالم المعرفة،الكويت،دط،1994م.ص 204 .

أ. المهارات (l'habiletés):

المهارات جمع مهارة : وهي أداء يتعلّمه الفرد ليحقّق له الكفاءة، و الدّقة في العمل مع اقتصاد في الوقت، والجهد. ويرتبط الأداء بالجهد العقلي، أو الحركي، أو السلوك الاجتماعي¹.

و تُصنّف المهارات إلى أربع فئات رئيسة:

1 . **المهارات اللغوية:** وهي ما يختصّ بالجانب اللغوي، وهي من حاجات جميع الفئات ومختلف التخصصات العلمية، الأكاديمية والمهنية². وتنقسم المهارات اللغوية الى :

✓ **مهارة الاستماع :** وهي فهم الكلام المنطوق بإنصات جيّد، وهذه القدرة تأتي بالممارسة المتواصلة³.

✓ **مهارة التعبير:** وهو قدرة على توظيف الرموز اللّغوية وفق الخبرات الذاتية، والرّغبات والعادات النطقية⁴.

✓ **مهارة القراءة:** وهي عملية فهم المعاني وإدراكها بانفعال العقل، مع الكلام الطويل أو القصير، والقدرة على التّمييز بينها⁵.

✓ **مهارة الكتابة:** وهي تمثيل الأفكار والحاجيّات النفسيّة، والمواهب عن طريق اللّغة من جانبها الشكلي⁶.

2 . **المهارات التقنية:** وهي لازمة لأيّ فرد، حيث تعمل التكنولوجيا على رفع التقنية في الأداء المهني، ودعم القدرات والمهارات الأخرى⁷.

¹ ينظر: سهيلة الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003، ص23 .

² ينظر: جاييس سنرونغ، المرجع نفسه، ص133 .

³ ينظر : حسن شحانة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدّار المصرية اللبنانية ،مصر، ط2، 1993م، ص75 .

⁴ ينظر :محسن علي عطية ،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ،ط1، 2006م .صص246، 247.

⁵ ينظر: علي أحمد مذكور ،تدريس فنون اللغة العربية ،دار الشواف، القاهرة،مصر، د.ط، 1971م، ص132 .

⁶ ينظر :سامي ملحم ،صعوبات التّعلم، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص199 .

⁷ ينظر :جورج سراج وآخرون ،تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سنوات الطفولة، ت:شاهين،مجموعة النيل النيل العربية،مصر، ط1، 2006م، ص47.

3 - مهارات الاتصال والقيادة الإدارية : وهي قدرة على إيصال الفكرة والتمكّن من إدارة العمل. و تكون عادة على مستوى المسؤولين والمشرفين على التكوين بالدرجة الأولى¹.

4 . المهارات الفكرية: وهي قدرة على التخطيط والتنظيم والتنسيق والتكيف مع الظروف. وهي مهارات تكون لكلّ المستويات لخلق أفراد لهم القدرة على إتخاذ القرار باستقلالية والنجاح². إذن هذه المهارات هي شاملة لكلّ متطلبات الحياة بكلّ تخصصاتها العلمية والمهنية.

ب. الوسائل (Méthodes/Mass):

الوسائل هي جمع وسيلة وهي الآليات والطرق التي تساعد على تأدية العمل بشكل فعال³ وفي وقت قياسي⁴ وتنقسم الوسائل إلى:

1 . الوسائل البصرية : وتعتمد الاكتساب فيها على الرؤية عن طريق حاسة البصر مثل الصّور والخرائط والاشكال الملونة.

2 . الوسائل السمعية : وهي التي تركّز بشكل كلّّي على حاسة السّمع، وتتمثّل في الأجهزة الصوتية الإذاعية⁵.

الوسائل السمعية البصرية : وهي التي تعتمد على حاستي السّمع والبصر، وفيها التلفزيون والأفلام المتحرّكة المصحوبة بتسجيلات صوتية⁶.

ج. نظريّات التعلّم (Théories des apprentissages):

إن التعلّم هو عملية عقلية راقية تتضمّن تفاعل الاكتساب والاستعداد⁷، لذلك جاءت نظريات التعلم لتحديث المرونة، والتكيّف فيه، عندما تكون الطرائق القديمة غير صالحة

¹ ينظر :محمد عبود الحراشنة ، إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة ،مجلة إعداد المعلم، جامعة ال البيت،المفرق،الاردن،2010م.ص484 .

² ينظر :محمد مرسي منير ،التعليم الجامعي المعاصر :قضايا واتجاهاته ،دار النهضة العربية ،بيروت ،لبنان ،ط1، 1977م.ص149.

³ ينظر :ملحقة سعيدة الجهوية ،المعجم التربوي، ت:عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق، دط، دت. ص 91،92.

⁴ ينظر :حسن شحاتة وزيد النجار ،معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،مصر،ط1، 2003م.ص330 .

⁵ ينظر: زيد منير سلمان ،الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم، دار الراية،الاردن،ط1، 2008م.ص31 .

⁶ ينظر: محمد محمود الحيلة ، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الميسرة،عمان،الاردن،ط2، 2002م.ص31.

⁷ ينظر: سعود نوازي أبو زيد ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة،الجزائر،ط1، 2012م.ص34 .

للتغلب على المصاعب الجديدة والظروف الطارئة¹. فهناك العديد من النظريات مختلفة باختلاف مبدأ الدراسة؛ و مركز اهتمامها. نكتفي بذكر الأكثر انتشاراً في الوسط التعليمي:

❖ النظرية السلوكية:

نجد في هذه النظرية اتجاهات : حيث بدأت لأول مع بلوم فيلد، ثم الإشتراطية مع بافلوف لكن أخذت طابع الانتشار مع سكينر (skinner)* الذي جاء بالإجرائية، مبدأه التعزيز بالمثيرات المعرفية التي تحقق الإنتاجية؛ و تكون بإجراء المدرّب تعزيز للمعارف والمهارات بتكرارها، ومن ذلك تتحقق الاستجابة وتظهر في سلوك المتدرّب² إذن هذه النظرية تركز على أثر البيئة على الفرد في التعلّم.

❖ النظرية المعرفية :

يرى بياجيه (piaget)* أنّ التعلّم : >> عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدّد بالمفاهيم التي سبق تعلمها>>³. إذن بياجيه يعتمد على مبدأ البناء للمفاهيم والتصورات من خلال الفهم، وإدراك العلاقات بين العناصر في ذهن المتعلّم الذي يستخدم لغة مبتكرة، لم يسبق له سماعها من قبل.

¹ ينظر: فاخر عاقل ، التعلّم ونظرياته ،دار المعلم للملايين،بيروت،لبنان، ط7، 1993، ص14 .

* بوهورس فريدريك سكينر (SKINNER)(1904م/1990م): أخصائي نفسي أمريكي ،من هارفارد، أشتهر ببحثه الرائد عن التعلّم والسلوك (مبادئ في الإشتراط الإجرائي)،أصبح رائد المدرسة السلوكية في أمريكا.(بوهورس فريدريك سكينر . [https:// Wikipedia .Org](https://Wikipedia.Org) ، ت ز : 04/ 2019/2، سا09:38).

² ينظر: إيمان أحمد هريدي ،تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي،القاهرة،مصر، ط1، 2006م، ص32. * جون بياجيه (PIAGETJHON) (1896/1890):رائد سويسري للمدرسة البنائية في علم النفس ، أشتهر بصياغته لنظرية تطوّر الإدراك وأنشأ في 1965 مركز النظرية المعرفية الوراثة في جنيف ،وترأسه حتى وفاته .(جان بياجيه . <https://ar.m.wikipedia.org>،ت ز : 23/04/2019، سا 18:30).

³ سعود نوازي أبوزيد: المرجع نفسه ،ص50.

❖ النظرية الجلشطائية* (gelechtet)

تعتمد هذه النظرية على أن: >> ما يقع تحت قوى الإدراك لا تكمن في الأجزاء المؤلفة للشيء المادي بل الأشياء الحسية المعنوية، وهي تعطي أهمية كبيرة إلى الإدراك الذي يميز الأشياء، والمُدركات عند المتعلّم <<¹. ترى هذه النظرية أن الشكل المرئي الملموس هو الفعّال في تعليم لأيّ شخص.

❖ نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا*** :

انطلق باندورا من مبدأ أن المراقبة تلعب دوراً مركزياً في تعلّم المعرفة ، و أن الصُّور والتمثيلات؛ هي سلوكيات تدعو المتعلّم إلى الانتباه، والتعرّف على البيئة من خلال ملاحظته لها².

3 . اختيار أسلوب التكوين (Choix de Méthode Formation) :

ويختلف هذا العنصر باختلاف الظروف، و المواقف الإدارية، والمحتويات المراد تدريبها ومؤهلات المكوّنين، وخصائص وخلفيات المتكوّنين³.

4 . اختيار المدربين (Choix de prof_entraineut) :

من المهمّ جداً اختيار المدربين، وهم المكوّنون، حيث تعتمد عملية اختيار المكوّنين على أسلوب التكوين المراد استخدامه، و المحتوى التكويني، و هيئة التكوين هي المسؤولة عن اختيار مكوّن مناسب ويمكن تصنيفهم إلى :

** الجلطاشية : من جلطاشت وتعني الشّكل /الصيغة أو الطريقة (ينظر ؛فاغر عاقل :المرجع نفسه ،ص216).

¹ ينظر : المرجع نفسه، ص218 .

*** ألبرت باندورا (pandor) (1925م): أستاذ علم النفس المعرفي من أصول أكرانية بولندية ،له انجازات عديدة . من كتبه فاعلية الذات،الأسس الاجتماعية للفكر والسلوك ،التعلّم الاجتماعي من خلال المحاكاة .(ينظر :ألبرت باندورا . <https://or.m.wikipedia.org> . ت ز 2019/04/16، سا :15:30).

² ينظر :جورج غازردا وآخرون :نظريات التعلّم دراسة مقارنة، ت: علي سيف حجاج، عالم المعرفة،الكويت، ط1، 1986، ص146 .

³ ينظر : محمد سيد أحمد المتعال :إدارة الموارد البشرية، دار المريخ،الرياض، ط2، 2009، ص264 .

أ . مكوّن محاضر (P.Conféréncier) : وهو الشّخص الذي يقوم بنقل المعلومات ويستطيع أن يكوّن عن طريق المحاضرات، ويكون هو المتحدث الأساسي فيها ويستطيع أن يكوّن حصيلة معرفيّة لدى طلابه .

ب . مكوّن قائد (P. Comondant) : وهو المكوّن الأكثر خبرة في الهيئة التكوينية، وهو الذي يتابع المتكوّنين، وترتيب طرّحاتهم، ويقوم بمساءلتهم عن احتياجاتهم، ويقدم تقارير إلى المسؤولين من أجل تقييم، وتقويم سيرورة التّظيم، والتّعليم داخل المؤسسة .

ج . مكوّن تطبيقي (P.applicable) : وهو الذي يمتلك الخبرة العلميّة بجانبها النظري والتطبيقي، و هذا النوع من المكوّنين يكون قادرا على التّحكم في الأساليب المناسبة، مثل دراسة حالة، المناقشة وتكون في ورشات تطبيقية يُطرح فيها المشكلات العلمية حسب طبيعة الموضوع، ويستطيع إيصال الطالب إلى النتائج عن طريق مهاراتهم¹ .

د . مكوّن نفسي (P. Psychologie) : هو الشّخص الذي لديه خبرة ومعرفة بالعلوم السلوكية، أي يستطيع تعديل سلوك المتكوّنين تحت أي ظرف، وباختلاف أي سلوك عندهم ومنه فهو يدربهم على التّحلّي بشخصيّة قويّة، و مرنة ويكسبهم: الصبر واللباقة والثقة بالنفس، الخبرة في التّعامل مع الآخرين إلى غير ذلك² .

5 . تحديد مكان تنفيذ البرنامج التكويني : ويكون إما داخل المؤسّسات، و يسمى تكوين داخلي، أو خارجها ويسمى تكويناً خارجياً³ .

6 . تحديد الوقت المناسب لتنفيذ البرنامج :

وهو الزّمن الفعلي، والرسمي المقرّر لتنفيذ برامج التكوين، عموماً، لا يوجد فترة زمنية نموذجية حيث هناك عدّة اعتبارات من بينها : المناخ، المكان الجغرافي وتلعب هذه العوامل دوراً كبيراً في تهيئة التكوين، والتدريب بشكل مناسب، و أيضاً الإمكانيات المتاحة، وهي

¹ ينظر : فريد فهمي زيادة، المبادئ والأصول للإدارة والأعمال، مطبعة الشعب،الأردن، ط6، 2006م، ص560 .

² ينظر :محد الطيب العلوي، التربية والادارة، دار البعث،الجزائر، ط1، 1982م، ج1، ص64 .

³ ينظر : محمد السيد أحمد المتعال ، المرجع نفسه ،ص264 .

الحاجة للأساتذة المكونين، والموارد المالية، حُجْر التَّكوين، طبيعة المحتويات، وأساليبها كل ذلك له تأثير مباشر على التَّكوين¹.

7- تقويم البرامج التكوينية :

إنَّ فاعليَّة أي نظام تكويني لا تكفي بعملية التخطيط والتَّفيذ، بل بإجراء تقييم آني لكل مراحله، ثم تقويم كُلي له ، و لذلك هذه المرحلة هي أساسية ورئيسة. إذ أنَّه على أساسها يمكن تحديد مدى كفاءة البرامج التكوينية في تحقيق أهدافها .و التقييم التكويني الآني " هو عملية قياس كفاءة وفعالية العمل التكويني، وما تمَّ تحقيقه من أهداف مقارنة بما كان مخططا له"² وذلك بغرض :

✓ تحديد الفجوات التي تكون بين مراحل الانتقال .

✓ تحديد الخلل في أداء المكوّنين .

✓ قياس مدى صلاحية البرامج التكوينية من حيث محتواها، والأساليب المستخدمة .

✓ التَّعرف على ما تمَّ إنجازه من الأنشطة التكوينية، و ما تمَّ تحقيقه من أهداف³.

والتَّقييم أنواع نذكر منهم : تقييم تشخيصي ويكون من بداية التَّكوين، ويختصَّ المكوّن به لتقييم قدرات المتكوّنين، ويهدف إلى رسم مخططاً للنشاطات التي تركز على الكفاءات الواجب تطويرها .والتَّقييم الحوصلي: يتم في نهاية التَّكوين ويركّز على مدى قدرة المتكوّنين امتلاك الكفاءة، واستقرارها، ونقلها، وتعميمها، أي القدرة على استثمار المهارات والمعارف في مواقف أخرى.⁴

¹ الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي بمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى،الجزائر،د.ط،2012م.ص83 .

² عزّت جرادات وآخرون :التدريس الفعال، دار الفكر،الأردن،ط4، 1983م.ص94 .

³ ينظر :سالم بن علي الوهابي :تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم ،الندوة التربوية الأولى، الدوحة، قطر 2003م .ص8 .

⁴ ينظر: وزارة التربية الوطنية : الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي ،المعهد التربوي الوطني لوزارة التربية الوطنية ومركز الأبحاث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،الجزائر ،د.ط،1996م.ص38.

أما التّقيّم فهو بتحديد التّطابق بين النّتائج المحصّل عليها، والأهداف المسبقة وهو إجراء يسمح بالحصول على مؤشّرات، وبيانات، و معلومات عن سيرورة الفعل التعليمي في عناصره المختلفة، والتّدخل لتكّيّفها مع مقتضيات عمليّة التّكوين¹.

8- أساليب التّكوين (Styles de formation) :

تختلف طرق التّكوين باختلاف الظروف، والامكانيات المادية، الخبرات، بثقافتهم واختلاف الأهداف المطلوب الوصول إليها وغيرها، فاختيار الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف، و الغايات المرسومة لبرامج التّكوين، يعتمد على قدرات القائمين بالتّكوين والمتكوّنين². ومن أهم الأساليب التكوينية الأكثر استخداما هي :

أ- أسلوب المحاضرة : وهي تكلم إما شخص، أو أكثر لتقديم مفاهيم وعلاقات مترابطة بأسلوب حيويّ ومتفاعل . وأسلوب المحاضرة من أكثر الأساليب شيوعا، و من أقدمه، حيث قوم المتكون بإلقاء مادّة تكوينيّة بشكل مباشر، وتكون عمليّة الاتصال من جانب واحد، هو المحاضر³.

تقنيات التّكوين بالمحاضرة :

. المحتوى : وهو موضوع المحاضرة ويشمل :

المقدّمة : ودورها إثارة انتباه الطّلاب، التّحفيز الايجابي للتعلّم، الاهتمام بموضوع المحاضرة . ثمّ طرح عناصر المحتوى، الخلاصة، المراجع المستخدمة⁴.

مشكلات المحاضرة:

✓ لا تراعي الفروق الفردية .

✓ قناة ذات اتجاه واحد، من المحاضر إلى المتعلّم .

¹ ينظر : بشير شعلال ، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها، منشورات بغداد، الجزائر، دط، ص 59 .

² ينظر : سيار الجميل ، تكوين العرب الحديث، دار الشروق، عمان، الاردن، ط1، 1998م، ص 26 .

³ ينظر : صحراوي ، إستراتيجيات التدريس الفعال، الملتقى التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي ، جامعة لمين دباغين، سطيف، 2014، ص 43.

⁴ ينظر : داوود ماهر محمد ، التدريس والتدريب الجامعي، مكتبة الفلاح، الكويت ، دط، 2006م، ص 188 .

✓ فقدان الطلبة أو المتعلّمين الانتباه أثناء المحاضرة .

✓ لا تزوّد المحاضر بمصدر عملي، أو ضعف التركيز على الجانب التطبيقي¹ .

عوامل نجاح المحاضرة:

✓ توضيح الغايات، و الأهداف من أوّل المحاضرة، واسناد الأدوار الوظيفية للأستاذ في

محاضراته، والمتعلّمين في مشاركتهم، تفاعلهم لتنظيم دقيق لعناصر الموضوع .

✓ الإثارة بطرح الاشكاليات، و موافق التفكير ب : كيف، لماذا ؟.....

✓ ربط موضوع المحاضرة بخبرات الطلاب .

✓ استخدام المقارنة، و تقديم رؤية نقدية تثير الجدل، و تشجّع التفكير، و إبداء الرأي

للمتعلّمين² .

عوامل فشل المحاضرة :

✓ الاهتمام بالأفكار الفرعية، و الشكّلية دون التعرّض في تفكيك الأفكار العميقة مع عدم

ربط الأفكار والنتائج المتوصّل إليها .

✓ إسراف المُحاضر في الكلام والجدل .

✓ انعزال الأستاذ المُحاضر عن الطلبة، و الاكتفاء بتقديم مجرّد الدّرس .

✓ عدم مشاركة الطلبة، وتقويمهم حول الدّرس، والخروج بخلاصة³ .

ب- أسلوب المناقشة :

وهو أسلوب يوجه التركيز نحو الموضوعات المهمّة، ويبتعد عن الأمور الجانيّة

ويوفّر مناخ التبادل لأداء وجهات النّظر بحريّة تامّة باجتماع عدد من العقول حول مشكلة

من المشكلات قصد الوصول إلى حلّ ومن مميزاته :

¹ ينظر : محمد عبود الحراحيشة :المرجع السابق،ص485 .و ينظر: رافدة الحريري :طرق التدريس بين التقليد والجديد، دار الفكر، عمان، دط ،2010 م.ص66.

² ينظر: المرجع نفسه،ص63 .

³ ينظر : روبرت هايمان، فن المحاضرة المؤثّرة، تر: مركز التعريب ،الدار العربية للعلوم،لبنان،ط1، 1996م.ص174.

- ✓ يحدث نوعا من الثبات في النتائج المتوصل إليها بالمناقشة الجماعية .
 - ✓ يتيح فرصة تبادل التجارب، والأساليب المتنوعة.
 - ✓ يوجه نحو الأداء السليم لسلوك المتكويّنين بالعمل الجماعي¹.
 - و يكون هذا الأسلوب مخطّطا له، أو يكون مفتوحا. ومن أنواع أساليب المناقشة :
 - ✓ المناقشة الموجهة :و هي المناقشة المفتوحة لكل فرد رأيه.
 - ✓ المناقشة الجماعية: تكون مجموعة مقابل مجموعة باختلاف الرأي.
 - ✓ المناقشة التوليدية :هي طرح أسئلة لإجابات تأويلية تفسيرية.
 - ✓ المناقشة الثنائية :هي تحمل طابع الثنائيات من الأفراد للمواجهة في المناقشة .
- عيوب أسلوب المناقشة :**

- ✓ تتطلب مهارة ودقة كبيرة .
- ✓ بعثرة المعلومات وفقدان وحدة الدرس.
- ✓ تحتاج إلى زمن طويل .
- ✓ عدم صلاحيتها للجماعات الكبيرة .
- ✓ تحديد مجالها بالمشكلات والقضايا الخلافية².

ج- أسلوب دراسة حالة:

يقوم هذا الأسلوب بتشخيص حالات ومشاكل من الواقع ويطلب من المتكويّنين اتخاذ قرار حول هذه الحالات، وتدور هذه الطريقة عموما على الموضوعات التي تواجه المتكويّن فيها بموقف عملي معين فعليه ان يتخذ القرار المناسب لإعداد خطة عمل مناسبة والتغلب على المشكلة³.

¹ ينظر: ماجدة الخطابية وآخرون :المرجع نفسه،ص54 .

² ينظر: رافدة الحريري :المرجع نفسه ،ص82 .

³ ينظر: بيحي محمد النبهان :مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د.ط، 2012م، ص202.

إيجابيات أسلوب دراسة حالة :

1. التفاعل المتكامل بين التطبيق الفعلي والنّظري .
2. توصل المتكوّن إلى المفاهيم والتصورات الجديدة .
3. تمنح تجربة دراسة حالة القدرة على التعبير والدّفاع عن ذاته .
4. كما تكسبه المرونة اللاّزمة للتماس آراء آخرين والاستفادة منها .
5. يحفّز المتدرّب على تطبيق المعرفة النظرية، ومتابعتها بالتقييم وإصدار مواقف بطريقة علميّة منهجيّة معيّنة¹ .

سلبيات أسلوب دراسة حالة :

1. جعل المتدرّبين أحيانا يخرجون بانطباعات خاطئة على مواقف لحالات معينة.
2. عدم مطابقة القرارات الجلسة التدريبية مع نتائج الحالات التي يتوقّعونها أحيانا².

عوامل نجاح أسلوب دراسة حالة :

1. التّشخيص السّليم للحالات الميدانية.
2. صياغة الأسئلة التي تبرز المشكل الحقيقي له.
3. قدرة المكوّن على تسلسل الدراسة، والتمركز على جوهر الموضوع.
4. الرّبط المنطقي بين المعرفة النظرية، والحالة التّطبيقية عليها³.

أسلوب المؤتمرات والندوات :

أ. أسلوب المؤتمر : هو اجتماع يشترك فيه عدد من المتكوّنين لدراسة موضوع معين، يهدف حل المشاكل القائمة في الموضوع بالاستفادة من تبادل الآراء بين المشرفين الذين يناقشون المواضيع على حسب خبرتهم، ومعرفتهم، و يعتبر نجاح هذا الأسلوب انطلاقه من الواقع للوصول إلى الحلول .

¹ ينظر : المرجع السابق، ص 203 .

² ينظر : المرجع نفسه، ص 204.

³ ينظر : المرجع نفسه، ص 206.

ب . أسلوب الندوة : وهو تبادل عدد من المختصين جوانب مختلفة لموضوع محدد، وفي ذات الوقت يشارك المتكويّن النقاش حتى يستفيد الإداريون من تعدّد الآراء، ويحصل على الاختيار الأفضل، والأنسب للرأي الحاصل على رضى الأغلبية¹.

أسلوب عمل الأفواج (تقنية التفويج):

وهي نوع من الاجتماعات، تسعى إليه الجماعة المنشطة للبحث، والمناقشة، و تمتاز هذه الحلقات بأنّ كل فرد منها يشعر بأنّه جزء² من الكل، وله أهميته، وقيّمته، وتنمّي فيه روح التنافس.

*-إيجابياته:

✓ يعطيّ الفرصة لكلّ فرد من الفوج في النشاط العملي.

✓ تشخيص كل فرد لذاته: نقاط القوة ونقاط الضعف.

✓ التدريب على التقويم الذاتي³.

*- سلبياته :

✓ غلبة بعض الأفراد على الآخرين بفرض آرائهم وأفكارهم.

✓ المشاحنات نتيجة التنافس الشديد بين أفراد الفوج⁴.

8- أهمية التكوين :

✓ يضمن بقاء واستمرارية عمل المؤسسات أيّاً كان نوعها.

✓ هو وسيلة للارتقاء : الاقتصادي والاجتماعي...

✓ تحسين وتطوير أداء الافراد .

✓ خلق نوع من التدبير والتخطيط للأفراد .

¹ اللجنة العلمية :إعداد المعلم للألفية الثالثة، مجلة تربية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، ع71، 2004م، ص217 .

² سيد حسن :دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، دط، 1969م.ص96 .

³ ينظر :المرجع نفسه،ص97 .

⁴ ينظر :فاخر عاقل : المرجع نفسه ،ص596 .

✓ وسيلة وأداة لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسات والأهداف الخاصة بالأفراد.

✓ ضمان إتقان العمل أو الوظيفة للفرد¹.

9- حوافز التكوين :

إنّ ربط نتائج التّكوين للمتكوّنين بتلبية حاجاتهم:

أ . النفسية : الرغبة في التعلّم، وعدّة رغبات نفسية أخرى.

ب . الاقتصادية : توفير مستلزمات الدّراسة : الأدوات، النقل، الاطعام، الإقامة، أثناء التكوين

ثم التحصّل على مهنة براتب ماليّ يوميّ أو شهريّ أو سنويّ يضمن له العيش الكريم.

ج . الاجتماعية : إثبات الذات .

د . العلمية : تبسيط طرق التكوين، والمعرفة، و توفير الظروف الملائمة للتعلّم.

وهناك من يرى أن حوافز التّكوين تكمن في تحقيق الغايات المسطرة من الهيئة التكوينية

مع غايات المتكوّنين معاً².

نستخلص أن التّكوين له إستراتيجيات من خلال مبادئه، وأهدافه، و المراحل التكوينية

ويحدّد ذلك المؤسسة التكوينية والأساتذة المكوّنون، وخصائص المتكوّنين، مع عدة طرق

ووسائل تحدّدها البرامج والمحتويات التكوينية التخصصية في ذلك.

¹ ينظر: محمد سليم :مدخل إلى علم النفس العمل ،دار قرطبة،الجزائر، ط1، 2007م.ص90 .

² ينظر :كمال بداري وآخرون ،ضمان جودة في قطاع التعليم العالي، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،دط، 2013. ص 23.

ثانيا : معلم اللغة العربية (Enseignement d'arabe) :

نجد العديد من الدُّول تسعى للحفاظ على كيانها، و رقيّها، وذلك من خلال الحفاظ على اللغة الرّسمية، فالدُّول العربيّة تحقق هذا الرقي من خلال المعلم والدور الرّئيس الذي يؤديه في الحفاظ على اللغة العربية بتعليمها.

أ- المعلم (Enseignant):

1- تعريفه:

أ-لغة : جاء في لسان العرب لمنظور في >> مادة عِلِمَ، عِلِمَ من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام ...و عِلِمْتُ الشيء أعلمه علما : عرفتُه <<¹ .

كما وُرد في المعجم الوسيط تحت مادة عِلِمَ فلان علما : >> انشقت شقته العليا فهو اعلم وهي علماء عُلِمَ والشيء علما عرفه والعلم ادراك الشيء بحقيقته .المُعَلِّمُ : من يتخذ مهنة التّعليم ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن، وكان من اللّقب أرفع الدرجات في نظام الصّناع كالنجّارين والحدّادين ..و المعلم الملهم للصّواب والخير<<² .

من خلال التعريفين السابقين نخلص إلى أن:

العلم هو الإدراك والفطنة، والمعلّم من الرّفعة والرّقي والارتفاع في الدّرجة التي له بتوجيه الآخرين وإرشادهم نحو الصواب.

ب- اصطلاحا:

يعدّ المعلّم ركناً أساسياً من أركان المنظومة التّعليميّة، والتي لا تقوم إلا به باعتباره العنصر المنشط للعملية التّعليميّة والتّربويّة ، والذي بدوره وفاعليّته يؤدي إلى نجاح العملية التّعليميّة وبلوغ أهدافها.

¹ ابن منظور :لسان العرب، دار الصادر، بيروت،لبنان، 1997م، صص 417. 418 .

² إبراهيم مصطفى وآخرون :المعجم الوسيط، دار الدّعوة، القاهرة، مصر، دط، دت . ص ص 675، 676 .

فنجذ الدكتور فلييب جاكسون يعرفه على أنه : >> صانع قرار ،يفهم طلبته ويتفهمهم قادر على اعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل الطلبة استيعابها يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل <<¹.

أما دافيد فيري: يقول : >> أن المعلم رجل إجرائي لأنه ينجر عدة أعمال إجرائية في الصف <<².

مما سبق نستخلص أنّ المعلم هو العنصر الأساسي، والفعال في تحقيق بناء المجتمع ونجاحه، وذلك من خلال عمله داخل الصف، بتقديم البرامج والمناهج من طرف الجهات المعنية، وزارة التربية والتعليم ، وكذلك الموجّه التربوي لأجيال المستقبل، له وظيفة تعليمية، تتمثل في تقديم الدروس بطريقة يسهّل فهمها من طرف التلميذ، ووظيفة تربوية تتمثل في التوجيه والإرشاد نحو الصّواب .

خصائص المعلم:

يحدد المعلم نوعية التعليم ، و اتجاهاته فيه، لذلك أصبح من الضروري تحديد مقومات أساسية يجب توافرها في المعلم وتتمثل فيما يأتي:

1)المقومات الشخصية:

تظهر شخصية المعلم من خلال صفاته التي تظهر من هيئته الخارجية

1-حسن المظهر واللياقة البدنية، لما لها من أهمية على شخصية المتعلّمين وتقديرهم له.

2-التحلّي بالأخلاق الفاضلة، و الآداب العامة، والتحكّم في الانفعالات.

3-الموضوعيّة، والعدل، والمساواة عند اتّخاذ القرار وإصدار الأحكام ، والتصرف في

المواقف المختلفة بحكمة وحلم ، و الابتعاد عن العصبية والتركيز على الإيجابية.³

¹ فريجة أحمد، وبن زاف جميلة، تدريب المعلم كأحد متطلبات الاصطلاح التربوي، أعمال الملتقى الثالث، حول الارهاصات الاساسية لتفعيل الاصلاح التربوي في الجزائر، ص 45.

² المرجع نفسه، ص 450 .

³ ينظر : أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، الدّار الخلدونية، الجزائر، دط، 2014م. ص 104.

4-الالتزام بواجباته ومسؤولياته المهنية وتأدية عمله بإخلاص والتفاني فيه وذلك للرفع من مستوى أداة التلميذ.¹

(2) التمكن من المادّة الدراسية :

يجب على معلم المادّة أن يكون متمكناً منها، والكفاءة فيها، فلا يكتفي بمجرد الإسهاب بمحتويات الدرس الذي يعلمه فقط، بل يحيط بمادّته من مختلف جوانبها، حينها يمكنه إثراء الدرس، وإثارة عقول التلاميذ بالمعلومات الجيدة، ويتمكن من الإجابة على استفساراتهم.²

(3) المهارة في الأداء:

يجب على المعلم أن يكون على دراية بكلّ طرائق التدريس الممكنة، والأساليب الجيدة، ويتميز بسعة في الأفق، وجراًة في الإقدام على المحاولة وقبول التحدّيات، في اختيار الطّريقة المناسبة، وتفتح الطريقة الفعّالة الأبواب أمام الغرض الكثيرة المتنوعة الاستفادة منها من قبل التلاميذ، عن طريق الاستخدام الأمثل لحواسهم، من ملاحظة واستماع وحديث وقراءة، وكتابة. ومعالجة تمنحهم حرية التعبير. واستقلال الرأي وتشجيعهم على التفكير وعلى العمل الجماعي، والتعاون، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ، بعيداً عن معاناة الحفظ الصوري والتلقين³

(4) التعرّف على خصائص التلاميذ:

على المعلم أن يفهم التلاميذ فهماً جيداً، يتوصّل إلى تعليمهم بالطّريقة التي تناسبهم وهذا الفهم لا يمكن أن يتحقق إلّا من خلال دراسة خصائص التلاميذ وما يمتاز بها في كل مرحلة عمرية من مراحل نموهم⁴، وذلك من خلال دراسة الخصائص النفسية والاجتماعية

¹ ينظر : المرجع السابق ، ص 100.

² ينظر : ينظر : عبد الله فلي، التربية العامة سند لتكوين المتخصصين في المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، 2009م، ص 53.

³ ينظر : المرجع نفسه ، ص 116 .

⁴ ينظر : المرجع نفسه ، ص 54.

والطبيعية لكل مرحلة، ليكون قادرا على توصيل المعارف بطريقة تناسبهم، وتتماشي مع توجيههم الوجهة الصحيحة¹

نستخلص مما سبق ذكره، أنَّ المعلمَ الفعَّالَ له ميزات، وخصائص تميِّزه عن غيره من المعلمين، والمتمثلة في الشخصية القويَّة والمتَّزنة، ذلك من خلال هيئته الخارجية والتي تظهر في تصرفاته ومظهره الخارجي، وأن يكون متمكِّنا من المادَّة العلميَّة التي يدرِّسها، وذلك بالبحث والمطالعة المستمرة، ومتابعة، ومسايرة التغيِّرات والتطورات لهذه المعارف والعلوم، وتحقيق مهارته في الأداء وإيصال معلوماته وبلوغ أهدافه، بمعرفته معرفة كاملة بمراحل نمو التلميذ والظروف الأسرية التي يعيشها .

دور المعلم في العملية التربوية:

لقد ظهرت عدَّة دراسات حاولت تحديد دور المعلم، وتطوير مهنة التدريس، منها دراسات في المرحلة التقليدية، حيث اعتبرت المعلم محور العملية التربوية وعنصرًا نشيطًا في تحديد، وتنسيق أنشطة التعليم، وتنظيمها، ونقلها إلى التلاميذ، كما اعتبر دوره حاسمًا في صون التراث الاجتماعي ونقله.

وفي مطلع القرن الحديث ظهرت دراسات أخرى، نتيجة للتطور الذي عرفته الحياة والحقل التربوي خاصة، أفضت إلى تغيير أدوار المعلم بما يجعله قادرًا على مسايرة تطورات العصر²، ونتيجة لذلك يمكن تلخيص أدواره:

(1) توجيه التلاميذ:

حيث يهتم المعلم بمعرفة الطِّفْل وطبيعة نموِّه، والتعرف على الفروق الفردية، فيكشف عن حاجاته وميوله، ويعمل على تكوين الاتجاهات الايجابية لديه، ويتضامن كل من المعلم

¹ ينظر: عبد الله فلي، التربية العامَّة سند لتكوين المتخصص، ص 57.

² ينظر: المرجع نفسه، ص ص 203، 55.

وأولياء التلاميذ في حل مشاكلهم النفسية، و التربوية ومساعدة كل فرد أن ينمو في حدود قدراته واستعداداته.¹

(2) توجيه عملية التعليم :

إن الأخذ بهذا التوجيه يملي على المعلم أن يكتسب كفاية إدارة تعلم المتعلم وذلك عن طريق:

1-تخطيط وضعيات تعليمية متنوعة وإحيائها وتقويمها، على أن تتناسب مع تطلّعات المتعلم واهتماماته.²

2-دفع المتعلم إلى بناء مشروعه التعليمي، وتحمل مسؤولية تطوير هذا المشروع.³

3- يؤمّن شروط التواصل أثناء عملية التعلم ، وذلك للثقة والتقدير، وتأمين أفضل التواصل يتمثل على اتقان، كغايات عديدة منها :طرح السؤال ،التحفيز على المشاركة في التعليم ،إدارة الوقت وإدارة النشاط التعليمي.

4-إدارة الوقت أثناء عملية التعلم، واستثماره ،استثماراً وظيفياً. ويتوقف حسن إدارة الوقت على مدى اتقان التحضير ومدى التأقلم مع مسار الوضعية.⁴

(3) الدور المعرفي للمعلم :

يعد المعلم من أهم مصادر المعرفة ،لذا ينبغي على المعلم أن يكون قادراً على التحصيل السريع ومصدراً للتجديد، وذلك من إلمامه بطرائق التدريس وأساليبه، واهتمام ينمي المتعلمين قدراتهم تجاوز الفروق الفردية بينهم.⁵

مما يحتم عليه:

-المطالعة المستمرة لإثراء معارفه وخبراته.

¹ ينظر: المرجع نفسه. ص 55.

² ينظر : مكّي درار، المعالم الأساسية في اللسانيات التطبيقية ،دار أم الكتاب، مستغانم، الجزائر ، ط 1، 2016م. ص 54.

³ ينظر أنطون طعمة وآخرون ،تعليمه اللغة العربية ،دار النهضة العربية ،بيروت ،لبنان، ط 2، 2009م. ص 40.

⁴ ينظر : المرجع نفسه ،ص 41.

⁵ ينظر : عبد الله فلي ،التربية العامة سند لتكوين المتخصص ،ص 41 .

-فهمه لمكونات المنهج الدراسي ومحتوياته.

-قدرته على تحضير التطبيقات العملية في حل المشكلات التربوية¹.

4) الدور القيادي للمعلم :

يتميز المعلم على أنه قائد تربوي واجتماعي ،تربوي وذلك من خلال إدارة الصف وتقصد بهذا الاخير هو ما يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية من أعمال من شأنها أن تخلق جوًا تربويًا ومناخًا ملائمًا، وذلك من خلال تعامله مع عقولهم وأفكارهم وبمشاعر الانسانية².

أما اعتباره قائداً اجتماعياً، مؤهلاً ثقافياً، وتربوياً، ومهنياً للاشتراك في عملية نشأته الاجتماعية، وهو على اتصال مستمر مع المجتمع للتعرف على التغيرات الثقافية التي تحدث فيه، وللتعرف أيضا على اتجاهات التغيير وتحديثاته، فهو في سن قادر على المشاركة في حل المشكلات الاجتماعية من خلال بحوثه ودراساته بالإضافة إلى أن اتصاله بالمجتمع ضروري لعملية التعليم، وللعلمية التربوية كلها³.

نستخلص مما سبق ذكره، أن المعلم له مميزات وخصائص فردية، وشخصية قوية، تمكنه من ممارسة مهنة التدريس بكل فعالية، كما له القدرة على متابعة ومسايرة التغييرات والتطورات لمادة تخصصه وتحقيق المهارات في الأداء وإيصال المعلومات وبلوغ الأهداف.

¹ ينظر :المرجع السابق، 56.

² ينظر: سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، جزرا للكتاب العالمي، عمان، الاردن، ط1، 2007 م.ص ص 50،51 .

³ابن منظور الإفريقي :لسان العرب ، ص ص 54-55.

ب- اللغة العربية: (La Langue arabe):

تعريفها :

1- لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور تحت مادة: " لغا"

>> في القول يلغى ، وبعضهم يقول يلغو، ولغى، لغة ، ولغا يلغو لغوا: تكلم ، وفي

الحديث: من قال يوم الجمعة والامام يخطب لصاحبه صه فقد لغا: أي يتكلم <<¹

أما في المعجم الوسيط فقد ورد:

>> لغا في القول : "لغا" بكذا : تكلم به عن الصّواب، وهذا المعنى اللغوي يحيل إلى أنّ

اللغة تحمل معنى الكلام والتبليغ ، كذلك الخروج عن الصّواب ، كما تحيل أيضا إلى أنّ

اللغات متنوعة ينوع الشعوب <<² .

2- اصطلاحا:

تعدّدت التعاريف واختلفت باختلاف الدارسين وبيعدد وجهات نظرهم:

فقد عرفها ابن خلدون >> اللغات: إنما هي ترجمات عمّا في الضّمائر من تلك

المعاني، يؤدّيها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة، والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم

لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك <<³.

كما يعتبر أيضا >> وسيلة تواصل بين طرفين :إذا لا تكمن في النطق العشوائي

المختلف أصواتها وإغاءها .بل هي نظام متكامل يسمى صاحبها إلى إفادة سامعه بما في

ضميره إفادة عامة، لا عليها دلالة وكيفية <<⁴.

أما الدكتور مكي درّار يعرفها >> عند ما نقول اللغة نعني الاتصال والتواصل

والتبليغ بجميع أشكاله وأنواعه تشعباته <<⁵.

¹ ابن منظور : لسان العرب ، ج 15، ص 252.

² إبراهيم مصطفى وآخرون ،المعجم الوسيط ،ص 558.

³ ابن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت ،لبنان ، ط 1 ، 1424هـ ، 2003م.ص 563 .

⁴ فوزية عساسة ،دراسات تطبيقية دار الألمعية ،قسنطينة، الجزائر، ط 1 ، 2013م .ص 10.

⁵ مكي درار، المعالم الاساسية في اللسانيات التطبيقية .ص 68.

من منظور مكّي درار فهي وسيلة التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع ، ولها وظيفة بجميع اشكالها اللفظ والكتابة والاشارة.

يمكن القول بأن اللغة من أهمّ وسائل التّواصل بين أفراد المجتمع في جميع الميادين من خلالها يعبر الفرد عن حاجاته ورغباته، كما أنّ اللغة لها نظامها الداخلي، والمتمثل في المستويات الصوت والصرف والتركييب والدلالة ،كما تعكس ثقافة المجتمع وطبيعية التفكير أي أنّ لها علاقة بالظواهر الخارجيّة الاجتماعية، و النفسية، والثقافية ،كما أنّ اللغة لا تقتصر على الكلام فقط، بل وما هو مكتوب، ومن ما يتمّ عن طريق بعض التعابير الحركية.

إنّ يمكن استنتاج وظائف اللغة وآليات التواصل اللغوي ممّا سبق ذكره يأتي:

1-وظائف اللغة (Fonctions de Langue):

أ-الوظيفة التعبيرية (expressive): وتسمى أيضا الانفعالية (Emotive)، وهي تعبير المتكلّم عن موقف معين بإنفعال .

ب-الوظيفة الإفهاميّة (cognitive) ويطلق عليها التأثيريّة (Impressive) لأنها تؤثر في المتلقّي، وينتج عنه ردّ فعل تجاه المتكلّم، وتكون لفظيا أو سلوكيا .

ج- الوظيفة الانتباهية (Phatique): وهي وظيفة تحافظ على التّواصل بين أطراف الخطاب .

د-الوظيفة المرجعية (Référentielle) وهناك من يسمها المعرفية (cognitive)، وإيحائية (Démotive)، وهي تركز على السياق، وكل رسالة لغوية تحيل إلى خلفيات مسبقة.¹

2- آليات التواصل اللغوي: (Mass-communication langue):

وهي الحلقة التّخاطبية فحسب رومان جاكسون:

1-المرسل (Destinateur): وهو صاحب الخطاب، وهو الباعث، والباث للرسالة.

¹ ينظر: الظاهر بومزير التواصل اللساني والشعرية: مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون ،الدار العلمية للعلوم ناشرون لبنان ،ط1، 2007، م.ص35.

- 2- المرسل إليه (Destinataire): وهو المستقبل للرسالة.
- 3- الرسالة (Le Message): وهي الشكل اللفظي الذي يرسله المرسل للتواصل.
- 4- السياق (Contexte): وهو المرجع الذي تحيل إليه الرسالة اللغوية.
- 5- السّنن (Code) أو الشّفرة: وهي القانون المنظم للنقاط أو الخلفيات التقليدية بينها .
- 5 . الوظيفة ما وراء اللغة (la fonction métalinguistique) :تركّز هذه الوظيفة على السّنن وتسمى أيضا الوظيفة الشارحة. ويشرح فيها المتكلم للمتلقى بأسلوب يفهم من خلاله المتلقي من المتكلم القول.
- 6 . الوظيفة الشعّرية (la fonction poétique) : وهي الوظيفة التي تركّز على جمالية الرّسالة، وهي تتفاوت حسب حضور، أو إهمال للعناصر الثانوية الأخرى، التي تزيد في جمالية الرسالة أو غيابها يخفي مستوى الشعّرية في الرسالة ¹.

نستنتج أن اللغة هي وسيلة إنسانية تختص بالتواصل بين الأفراد والمجتمعات والحضارات من شأنها أن تحمل كل الدلالات من خلال الألفاظ اللغوية وفق آليات التواصل.

• اللغة العربية (La Langue Arabe):

العربية من إحدى اللّغات السّامية، تُسبّت لسام بن نوح عليه السّلام²، وفي بحثنا نقصد العربية الفصحى، التي عرفها الأدب الجاهلي، والتراث الإسلامي، التي نظم بها الشعراء، وخطب بها الخطباء، لها نظامها الصّوتي، الصّرفي والتّركيبي، والتي لها كيانها العربي الذي يميّزها عن غيرها من اللّغات الإنسانية الأخرى³.

¹ ينظر: المرجع السابق ص:36.

² ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط. 1955م، ص: 87، 86.

³ ينظر. إبراهيم أنيس، القراءات القرآنية في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 2003م، ص: 188.

• مقومات تكوين اللغة العربية للمتخصّص:

هناك عدّة مقومات لتكوين اللغة العربية:

- (1) دراسة النحو العربي تاريخياً، ومنهجياً وتطبيقياً، والقراءة والكتابة بشكلٍ كافٍ، وبعدد ساعات التدريس والتدريس يؤهل لأن يستوعب النحو العربي بوصفه متخصّصاً¹.
 - (2) دراسة البلاغة العربيّة، والنقد العربي، من حيث النشأة والتطور، وحركة تيّار الفكر البلاغي، والمتابعة النقدية، من خلال التعرف على أقطابهم، واتجاهاتهم ومدارسهم ومناهجهم، وصولاً إلى التيّار المعاصر وربطها بالدراسات القديمة².
 - (3) دراسة علوم اللغة والتعرّف على إنجازات علمائها الكبار، الذين اشتغلوا بالظواهر الصوتية والصرفية، والتركييبية وحافظوا على اللغة العربيّة³.
 - (4) دراسة العلوم الإسلامية، والأدب العربي الإسلامي، لأنها لغة القرآن الكريم، لكي يتّصل بجانبها المقدّس حفظاً وفهماً، ووعياً، ودراسة وتفسيراً⁴.
 - (5) تحديد أسلوب العمل، الذي يجب أن يتّبعه في تعليم اللغة العربيّة.
 - (6) وضع خطة عمل توضح الهدف من تدريس اللغة العربيّة⁵.
 - (7) تزويد المعلمين المتخصّصين بأحدث المناهج العصرية في الأنواع الأدبية⁶.
- كلّ هذه المقومات تسهم بتوفير عنصر الكفاءة والفاعلية لتكوين معلّم لغة عربية كفء.

¹ ينظر: محمّد الطّاهر بن عاشور أليس الصّبح بقریب، دار السلام، تونس، ط1، 2006م، ص190.

² ينظر: المرجع نفسه، ص193.

³ ينظر: عبد المالك مرتاض، دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة أين ليلالي لمحمد العيد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، ص71.

⁴ ينظر عبد الله التّطّاي، اللغة والمتغير الثقافي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2005م، صص.22، 22.

⁵ ينظر: لورين أندرسون وديفد كرازوول، مراجعة بلوم فيلد للأهداف، ص122.

⁶ ينظر: المرجع نفسه، ص24.

ثالثاً: النظام الجامعي: (université system):

يحظى التكوين الجامعي بتخطيط قيادي من طرف الدولة، وتصدر عدة قرارات من وزارة التعليم العالي، فينتج عنه بناء متكامل في هذا الطور ويسمى النظام الجامعي:

1. أ. النظام (system):

تعريفه :

1- لغة : جاء في لسان العرب النظام >> من الفعل "نظم"، و"النظم" هو التأليف، و نظمه ينظمه نظاماً، والنظام ما نظمت فيه الشيء من خيط وغيره، وكل شعب منه وأصل نظام<<¹.

إذن النظام في اللغة هو تركيب بين أجزاء لتشكل الكل.

2-اصطلاحاً:

يعرفه باكلي (backly): "النظام عبارة عن كل مركّب من العناصر، أو المكونات المرتبطة بصفة مباشرة أو غير مباشرة، بشبكة من العلاقات السببية، بحيث يرتبط كل مكون بعدد من المكونات الأخرى بطريقة ثابتة ولفترة زمنية محددة"².

كما يعرفه البياتي وآخرون : أنه "عبارة عن مجموعة عمل، تتكون من العنصر البشري وعنصر الآلات والمكائن، مجتمعة بعضُها بعضاً، ويجب أن تربطها علاقات محددة وقوانين شاملة، ويجب أن يكون لكلّ جزء من مكونات النظام ؛ دوره المرسوم ووضعية محددة "³.

¹ ابن منظور الافريقي : لسان العرب ،دار صادر ،لبنان ،دط، 2003 . ج14 ،ص225 .

² قطب مصطفى سانو، النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا :قراءة في البديل الحضاري ،كتاب الأمة، قطر، دط، 1998م. ص44.

³ البياتي وآخرون : المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ،ط1 ، 2000 م.ص15 .

نستنتج أن النظام عبارة عن نسيج مكون من الأفراد البشرية والأجهزة الآلية ضمن قانون مشترك، وتربط بينهم علاقات تتفاعل فيما بينها لتؤدي وظائف معينة، وتقوم بأدوار لتحقيق غايات في زمن قياسي.

(2) الجامعة (Université /collège):

1- تعريفها :

أ- لغة : جاء في معجم الطلاب : "الجامعة هي العلاقة بين الأشخاص أو الدول -مجموع المعاهد المسماة بالكليات تُدرس فيها الآداب والفنون ومختلف العلوم"¹
نستنتج أن الجامعة حسب المعجم هي مكان التقاء وتجمع مجمل العلاقات .

ب- اصطلاحاً:

يعود أصل " الجامعة " كمفهوم إلى الأصل الأجنبي (collège) ذات المصدر اللاتيني " collio"، واستخدمت في القرن الثالث عشرة من قبل الرومان للتدليل على مجموعة حرفيين وتجار، في القرن الثامن عشرة أطلقت على أكسفورد: كلية، لتدل² على التجمع الطلابي للمجتمع المحلي، متضمناً مكان الإقامة والتعليم³.

ويعرفه محمد الأسعد : " الحافظة لذاكرة الشعب وهي المؤهلة لاستقاء المعرفة من منهاج متعدد المصادر"⁴.

ما يستفاد من التعريفات :

- الجامعة هي مكان التقاء وتجمع الأفراد التي لها مؤهلات نوعية .

¹ علي بن هادية وآخرون ،القاموس الجديد ،ت محمود الأسعدي ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر ،ط7، 1991م. ص245.

² ينظر :محمد منير مرسي :التعلم الجامعي المعاصر :قضاياها ،اتجاهاته ،دار النهضة العربية ،بيروت ،لبنان ،ط1، 1977م.ص10.

³ ينظر :المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

⁴ محمد مصطفى الأسعد ،التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،بيروت ،دط، 2000م.ص152.

- تفتح روافد الاتصال المعرفي عبر الأجيال.
 - تحفظ انتقال المفكرين والعلوم بين الشعوب.
 - الجامعة هي منبر التوجهات العلمية والتكنولوجية المتطورة.
 - توفر الامكانيات والتجهيزات العلمية وتوفر المصادر المعرفية المختلفة .
- وتعرف الجامعة في مفهومها الحديث "هي مكان لتوليد الأفكار أو المعارف الجديدة وتجربتها وتطبيقها والانتفاع من هذه الأفكار أو المعارف في تطوير المجتمع وتجديده وتنمية الأفراد" ¹

نستج أن الجامعة هي مكان اجتماع العقول لتدريس العلوم والآداب والفنون .

(3)-النظام الجامعي :

يعرف النظام الجامعي بأنه " نظام تعليمي مؤسس، طبيعته ممتد من مجموع المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية ذات الطبيعة العلمية والاتجاهات العالمية في التطور والبحث العلمي والتكنولوجي " ². إذن النظام الجامعي :

- هيكل مكوّن من العلاقات البشرية وغيرها .
- له تخطيط مقصود وبه مبادئ وأسس ومقومات يقوم بها في مواكبة الاتجاهات العالمية وهو نظام يسمح بتوفير العلوم والآداب، والتطورات في البحث العلمي والتكنولوجي.
- يرسم الأهداف ويجسدها في شكل برامج وأنشطة تدريبيّة وأكاديميّة في البحث العلمي.
- ينطلق من الحاجات الاجتماعية ليقدم خدمات رفيعة وحضارية له .

ويعرفه أحمد حسين الصّغير "هو الذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها ويتم في جامعات، تمثل مؤسسات علمية مستقلة ذات أنظمة، وأعراف وتقالييد معينة، وتتألف من

¹ أحمد الخطيب، الإدارة الجامعية، دراسات حديثة، عالم الكتب الحديث، إريد، ط1، 2006م، ص152.

² أحمد ومحمد بن سليمان : التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير . ص296 .

مجموعة الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية والتخصصية، تقوم ببرامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة وتمنح شهادات يمكن بموجبها العمل في المهن المختلفة¹

إذن التعليم الجامعي : هو مرحلة من مراحل التعليم يأتي بعد الطور الثانوي أو ما يعادله في المستوى، ويستقل عن القطاع التعليمي التربوي علمياً، يؤسس وفق مرجعية إجتماعية، يحددها المسيرون لها، وتتألف من أقسام مؤطرة لفئة متخصصة وبتنظيم البرامج وإعداد الجامعيين الذين يتوجون بشهادات تسمح لهم بالاندماج في العمل والمهن المختلفة .

2-نشأتها :

يلخص مليحان الشبتي أن النشأة الأولى للجامعات كانت في أروقة المساجد بالدعوة الإسلامية والدراسات الدينية ثم تطوّرت إلى جامعات مستقلة أولها :جامعة قرطبة في الأندلس عام 180هـ/795م، ثم جامعة القرويين في المغرب عام 245هـ/859م، وجامعة الأزهر في مصر عام 369م/970م، فتقدم مستوى التعليم في حقول كثيرة من المعرفة عند العرب المسلمين، مما جعل الطلاب يأتون إليها من شتى أنحاء العالم لفترة طويلة من الزمن ومع بداية نصف القرن الثاني عشرة ميلادي، ظهر في أوروبا التعليم الجامعي المعاصر ومن أشهر الجامعات، جامعة بولونيا في إيطاليا 1088م، جامعة باريس في فرنسا 1130 م جامعة كمبريدج في بريطانيا 1209 ثم انتشرت الجامعات في أوروبا وأحاء العالم بعدها².

أما عن نشأة الجامعة في الجزائر فكانت أول جامعة ووحيدة في الجزائر العاصمة سنة 1877م وتعد أول جامعة في الوطن العربي الحديث في شكلها الجديد، أعيد تنظيمها سنة 1909م خدمة للأغراض الفرنسية، لتكون النسخة الثانية عن الجامعة الفرنسية التقليدية في فرنسا، وكانت تضم أربع كليات (الآداب، الحقوق، العلوم الطبية، العلوم الفيزيائية بالإضافة إلى ذلك لغة التعليم هي اللغة الفرنسية والأساليب والطرق وأنظمة

¹ أحمد حسين الصغير ، التعليم الجامعي في الوطن العربي :تحديات الواقع ورؤى المستقبل ، عالم الكتب ،القاهرة ،ط1، 2005م .ص.21.

² ينظر :المرجع نفسه .ص.255.

الامتحانات والشهادات كلها آثار المنظومة الفرنسية، ولم يتم أي إصلاح بشأنه¹، وفي سنة 1965 م تقرر إصلاح الجامعة الفرنسية وتم الاقتداء بذلك في الجزائر وجاءت بعدها إصلاحات نذكر منها إصلاح 1973، التغيير إلى نظام يخدم المذهب الاشتراكي، لكن وقعت الجامعة في تناقضات نظرا للكفاءات العلمية الجامعية التي لا تخدم المجتمع، لأنها أعلى من مستوى حاجياته، تم إنشاء مؤسسات تكوينية تناسب حاجاته الحرفية، وبعد هذا الإصلاح عاشت الجامعة الجزائرية في ثغرات كبيرة، ثم جاء إصلاح 1998م، فظهر فيه مشاكل نتيجة ذلك النظام البديل لنظام الكليات المتخصصة، فكرت السلطات الوصية في الرجوع إليه بموجب مرسوم تنفيذي رقم 98-253، حيث جاء بنشأة الجامعة بناء على طلب الوزير المعني وتتكون من كليات، وأوكلت إليها حسب المادة الثانية من مرسوم المهام:

• التعليم على مستوى التدرّج وما بعد التدرّج .

• نشاطات البحث العلمي.

• أعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتحديد المعارف².

وعرف النظام بعد التجديد بنظام قديم (كلاسيك) وعرف الجديد ل م د وسنتعرّف عليهما في الفصل الأول.

(2) **هيكل التنظيم الإداري للجامعة:** أنظر للملحق رقم :1.

(3) - **مبادئ التكوين الجامعي :** تعد مبادئ التكوين الجامعي بمثابة المقومات والأسس

والركائز الأساسية التي تؤمّن النجاح وهي:

أ- **التخصّص:** وهو فرع علمي من حقل معرفي معين، يترتب عنه الاهتمام بمتطلبات التكوين في هذا المجال الجامعي³.

¹ ينظر: رايح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، دط، 1990م. ص407.

² ينظر: عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، نظام ل م د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2008م. ص162,168.

³ ينظر: مراد بن أشنهو: نحو الجامعة الجزائرية، ت: عائدة أديب بامية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، دط، 1981م. ص30.

ب- **الاستقلالية** : قد يفقد التخصص تأثيره التكويني إذا لم يتمتع بالاستقلالية في الإدارة والتنظيم، والهياكل، والبرامج الخاصة به¹.

ت- **المساهمة** : يتوزع المهام في الجامعة على أعضاء العائلة الجامعية، حسب الكفاءات المتخصصة، والذين يساهمون في مهام التسيير، ويتمتعون بمسؤولية، مع أن يكون القاسم المشترك بينهم هدف، على اختلاف مذاهبهم وأفكارهم، فتجدهم يتجاوزون الصعوبات التي تواجه الجامعة ويرفعون التحدي للرؤية المستقبلية².

نستج أن التكوين الجامعي مترابط، ومؤسس له قدرة على الاستقلالية وتوفير المجالات المعرفية المتنوعة.

4- منطلقات التعليم الجامعي:

إنَّ أيَّ مقومات تبنى على الأهداف، ووجهة الدراسة، حيث التعليم في أيِّ جامعة عموماً يركّز على:

- **المحتوى**: وهذا المنطلق يركّز على التعليم المركّز في المحتوى، وهدفه الحركية في المجتمع، أي التنمية لحياة أفضل من خلال ترسيخ لمجموعة محدودة من المعارف، والمهارات، ووفق التخصص، وميدان الاحتراف، التي يتطلبه الأداء، وهذا النوع من التعليم يتيح التقدم للتعليم العالي بتوفير التكنولوجيا الحديثة والمطلوبة، وأيضاً تقنين الأساس اللازم للطالب لدخول مجال ما³.

¹ ينظر: المرجع السابق ،ص31.

² ينظر: المرجع نفسه ،ص36 .

³ ينظر مهني محمد غايم ،سمير عبد القادر جاد ، التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين ،اتجاهات وقضايا ،أجندة بحثية مترجمة عن المدرسة الأمريكية ،ط1 ،مصر ، 2002م.ص167.

- **التّركيز على الطالب:** والهدف هو إعداد طالب متعلّم ومتقّف، وليس حامل للشهادة فقط، وعلى قدر أهمية المحتوى، إلا أن الثاني بؤرة التركيز بإكسابه خصائص من بينها القدرة على إيجاد المعلومات والبحث وإتقانه¹.

نستنتج أن التعليم الجامعي يبني منطلقاته من مبدأ الاهتمام والفئة الهدف، سواء أكان المحتوى التعليمي، أو الطالب المتعلّم.

(5) - أساليب التكوين الجامعي:

يعتمد التكوين في الجامعة على أساليب هي:

- المحاضرة: وتتخللها طرق عديدة منها: المناقشة، الحوار، التلقين.
- أعمال تطبيقية: وهي دراسة المعارف النظرية في شكل تطبيقي، في مخابر تقنية مختصة وهي خاصة بالتكنولوجيا والتخصصات العلمية.
- أعمال موجهة: وتعتمد على فاعلية المتعلم حيث الدراسات الميدانية والبحوث، وتكون لتخصصات الانسانية.
- التبرصات والندوة والملتقيات: وهي من برامج الجامعة لتنشيط حركة الفكر لدى الطلبة والمتعلمين الجامعيين².

نستنتج أن الأساليب في التكوين الجامعي موزعة حسب التخصص والميدان في المحاضرات أو الأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة.

(6) - وظائف وأهداف التكوين الجامعي:

إنّ التكوين الجامعي شأنه شأن أي تكوين، لا تأتي وظائفه من فراغ، بل من طبيعة المجتمع، لذلك تتمثل وظائف التكوين الجامعي من خلال الأهداف، ويمكن الإشارة إلى أهداف التكوين الجامعي عموما كالآتي:

¹ ينظر : المرجع السابق ، ص168.

² ينظر : مراد بن أشنهو ، المرجع نفسه، ص11.

- التكفل بالعمليات التعليمية التعلمية وتوفير أماكن ومراكز للمعرفة والتدريب.
- توجيه جهود العلماء والباحثين نحو المشاركة في مشروعات البحوث الهادفة للتنمية، ومواجهة الصعوبات في شتى المستويات والتوجهات.
- ترقية المجتمع وخلق أفراد يتحملون المسؤولية.
- التفاعل المستمر مع البيئة، ومعالجة المشكلات المحيطة بالمجتمع ومحاول تقديم الحلول المناسبة لها .
- تدريب الكفاءات في مجالات مختلفة التخصص .
- العمل على التنسيق بين المراحل المختلفة من مراحل التعليم للتوازن بين مدخلات ومخرجات التكوين في المجتمع¹.

ويمكن إجمال وظائف وأهداف التكوين الجامعي كما يأتي:

التعليم ← الاكتساب

البحث العلمي ← العمل الميداني

خدمة المجتمع ← ميدان التطبيق

نستنتج أن التكوين الجامعي يهدف إلى تقديم خدمات للمجتمع بالبحث العلمي والتعليم. وأهم وظيفة تقوم بها الجامعة وهي إعداد المتخصصين.

(7) - مجالات تقييم مخرجات التكوين الجامعي:

لكل مجال معيار خاص يقاس به درجة الكفاءة، والجودة الإنتاجية، وللتكوين الجامعي ثلاث مجالات تعبر عن المعيار الحقيقي لمستوى التكوين الجامعي وهي:

أولاً: في مجال التدريس

إنَّ أهم ما يقوم به التكوين الجامعي هو إعداد مهنيين لأن عملية التدريس تحتاج إلى معرفة المتخصص لطبيعة مهنته، وبالتالي يؤدي التدريس للحفاظ على ثقافة الأمة

¹ ينظر: الهلال الشريفي، التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، دط، 2007م، ص21.

وتعزيز الهوية بنقل الموروثات العلمية للأجيال، ومنه كلما كان إعداد المكونين جيد كانت مهنة التدريس تتم على وجهها الصحيح بالاهتمام: المنهج الدراسي، طرق التدريس والتعليم من حيث الفاعلية والتحصيل¹.

ثانيا : في مجال البحث العلمي:

يعدّ البحث العلمي "الأداة الفعّالة لإثراء المعرفة"²، وهو ما يميز التكوين العالي عن باقي المؤسسات التعليمية، حيث إن المجال الأول-عملية التدريس- يرتبط نتاجه بمسار التقدم في البحث العلمي في جميع مراحله، فهو يعتمد لإيجاد حلول للمشكلات عن طريق إحداث تطورات جديدة انطلاقا من مقومات نجاحه:

- وضع الخطط المتكاملة والمدرسة للبحوث العلمية.
- توفير المختبرات والأجهزة العلمية المتطورة.
- عقد المؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية ونشرها.
- مشاركة الجهات المحيطة والتي لها علاقة بمشكلة الدراسة للاسترشاد بأرائهم.
- مراجعة الأنشطة البحثية للتوازن بين البحوث العلمية الإقليمية والدولية³.

ثالثا :في مجال خدمة المجتمع :

يتمثل أحد مخرجات التعليم الجامعي في المجتمع بتقديم الخدمات الآتية :

- خدمات تعليمية : وتتمثل في الثقافة /الحضارة /الأنشطة الترفيهية /المهنة.
- خدمات غير تعليمية : وتتمثل في صحة الأفراد /التنسيق بين المؤسسات والمجموعات وغيرها⁴.

¹ ينظر :المرجع السابق، 24.

² مجدي عبد الوهاب قاسم ،صفاء أحمد شحاته ،صناعة مستقبل التعليم الجامعي بين إرادة التغيير وإدارته ،دار الفكر العربي ،مصر ،ط1، 2004م .ص268 .

³ ينظر : الهلال الشرييني ،التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين .ص29.

⁴ ينظر المرجع السابق،ص32.

(8) - أهم الصعوبات التي يواجهها التكوين الجامعي :

يواجه التكوين الجامعي صعوبات تؤدي إلى هشاشة التكوين منها:

أ- خارجية:

- عدم التنسيق بين خريجي الجامعات ومتطلبات العمل.
- الانتقال والتداخل بين الدول والمجتمعات، مما جعل تمويل البعثات الخارجية للتكوين ويتطلب تهيئة الظروف الاقتصادية والسياسية والتقنية.
- ضعف الموارد المالية .
- غياب الدعم السياسي والاجتماعي، والاقتصادي.
- العولمة، وفتح التعليم العالي على القطاع الخاص، وتحولت إلى مصانع الشهادات¹.

ب- داخلية:

- عدم تناسب حجم الطلاب المقبولين مع إمكانيات الكليات.
- عدم التزام الهيئات وأقسام الكليات لاختلاف مستوى الاهتمام.
- اعتماد معيار النجاح في شهادة الثانوية فقط، دون اعتبار لرغبات الطالب وقدراته.
- عدم ملائمة الحجم الساعي لطبيعة المادة².

¹ ينظر :المرجع السابق ،ص428.

² ينظر : المرجع نفسه ،ص483.

خلاصة:

إنَّ التَّكوين الجامعي من أبرز المحاور الإستراتيجية للتَّمتية والتَّطوير في المجتمع، حيث يركّز على التَّقدم في البحث العلمي الذي بدوره يسهم بشكل مباشر على مهنة التدريس، داخل نظام يهدف إلى التَّحسين المستمر بالقرارات الرشيدة والوجيهة، ومحاولة الإصلاح وفق المتطلَّبات التي يحتاجها المعلِّم في المستقبل، وتتبع المستجدَّات والتَّطورات لإيجاد الحلول الجذرية للمشاكل والصعوبات في التعليم عموماً، وتعليم اللُّغة العربيَّة خصوصاً، وتحقيق الحوافز التي تدعم الجودة في تعليمها من خلال برامج تكوينيَّة فريدة من نوعها، من أجل الحفاظ على لغة القرآن والهوية والانتماء.

الفصل الأول: الدراسة المقارنة النظرية بين التكوين في النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي) والجديد (ل م د)

تمهيد

أولاً : النظام القديم (الكلاسيكي):

1. نشأته وإصلاحاته.
2. مبادئه.
3. برامج التكوين في مرحلة الليسانس (ميدان اللغة والأدب العربي)

ثانياً : النظام الجديد (ل م د):

3. تعريفه و نشأته وأهدافه: أ- في أوروبا ب- في الجزائر
4. مبادئه
5. برامج التكوين في مرحلة اللّسانس (ميدان اللغة والأدب العربي)

ثالثاً: الدراسة المقارنة النظرية:

1. التدرج.
2. التقويم.
3. المقاييس.
4. محتوى المقاييس.

خلاصة.

تمهيد

يعدُّ المعلم الرّكيزة الأساسيّة في الحياة الاجتماعيّة، وذلك لما له من دور في تحقيق الأهداف التّربويّة، بتنفيذ للمخطّط التّربوي بمهارة وكفاءة عاليّة، وله تأثيره على التلميذ، من خلال توجيه سلوكه وتفكيره وجهة سليمة.

فالمعلم يشكل محورا هاما من محاور التّعليم بصورة عامة، وتعليم اللّغة العربيّة بصفة خاصة، لذا تسعى الجامعات الجزائريّة إلى تكوين معلّم ذي كفاية لغوية، وأدبية، وأدائية وتربوية عاليّة، وذلك يوضح نظام تّكويني وظيفي، من خلاله تحقق الجامعة مخرجات تساعد على بناء شخصية المعلّم علميّا وبيداغوجيّا، وفي هذا الفصل سنعرض المخطّط التّعليمي للجامعة الجزائريّة في كل من النّظام التّعليمي القديم (الكلاسيكي)، والجديد (ل م د)، بعرض كفيّة التّدرج، ومحتوى برامج المقاييس التي درّست في كليهما، وطريقة التّقييم، مع إجراء دراسة مقارنة بينهم، وذلك لاستخراج بما يمتاز كل نظام تعليمي جامعي عن الآخر، ونختتم الفصل بجملة من الاستنتاجات.

أولاً: النظام القديم (الكلاسيكي):

1. نشأته وإصلاحاته:

أ- نشأته:

بعد انقضاء فترة التعريب، وانفصال التعليم العالي عن وزارة التربية أصبح للتعليم العالي كيانه الخاص، إذ كانت الجزائر تسعى إلى بناء صرح شامخ للتعليم، بوضع نظام جديد للتعليم العالي كانت ثمليه الظروف الاجتماعية الجديدة التي كان يعيشها المجتمع الجزائري، والمتمثل في النظام القديم (الكلاسيكي)، إذ يحتوي هذا الأخير على مجموعة كبيرة من البرامج التكوينية الجامعية، تميّزت باختلافات متعدّدة ومتنوّعة، وقد اعتمدت الجامعة في هذا النظام على استخدام مختلف الطرق الخاصة بالتكوين لتلبية حاجات كافة القطاعات وخاصة قطاع التربية والتعليم، والمتمثل في تكوين المعلمين، ونخص بالذكر معلّمي اللغة العربية، إذ يضيف للمعلّم تكوينه العلمي، مستوى يمكنه من الاستيعاب المستمر لتطوّر المعارف، والتّمكن من الاختصاص، وذلك من خلال تمكّنه من اللغة العربيّة وآدابها وفقهاها، وعلومها، لتوسيع مداركه، وتعميق تجربته الحياتيّة والاجتماعية.¹

إذ تأسّس المجلس الأعلى لتعميم اللغة العربيّة وآدابها في بداية الثمانيات، كما أخذ هذا الإصلاح بعين الاعتبار ضرورة مطابقة مضامين التّعليم مع ما يتطلّبه الواقع المعيش للبلاد، ومن أجل تحقيق هذا التّطابق فقد اتّخذت الإجراءات الآتية:

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع قطاعات التّكوين الجامعي.
- زيادة المدة الزمنية في جميع قطاعات التّكوين الجامعي.
- إلغاء المنهج السنوي بتعويضه بالمنهج النصف السنوي، ما يسمّى بنظام السداسيات.

¹ - ينظر: بلحاج عبد القادر، تطور البرامج التعليمية الجامعية عي علم النفس العيادي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه جامعة وهران، 2012م-2013م، ص 86.

- وتطبيقاً لنظام السداسيات فقد ألغيت أيضاً الامتحانات السنوية، واستبدلت بامتحانات نصف سنوية، وهذا من أجل تخفيف حدة التسرب، والرسوب الذي تعرفه الجامعة الجزائرية.¹

- كما تمّ إلغاء الامتحانات الثانوية، ووضع تكرار السنة، بحيث يتمكن الطالب من متابعة دراسته بصفة عادية، فمثلاً في حالة رسوبه في مقياس من المقاييس فإنه لا يكرر السنة من أجله، وإنما يستمر في دراسته بصفة عادية، شريطة أن يحضر الامتحانات الخاصة بذلك المقياس، ويتحصل على علامات جيدة مع الطلبة الذين لم ينتقلوا بعد الى السنة الدراسية الجديدة.² والإصلاح كذلك لم يهمل بعض الجوانب البيداغوجية، منها تمديد السنة الجامعية، وإلغاء النظام السنوي، وإحلال نظام السداسي محله، وكذلك وضع نظام سداسي ثلاثي في التخصصات، كما قُسمت البرامج الجامعيين إلى فرعين: إحداهما نظري والآخر تطبيقي عملي، وفي بدايته لم يراع التفوق في مادة التخصص في السبعينات، حيث بدأ الإصلاح والتوجه بأخذ مبدأ مراعاة التفوق المعقول في المادة التي يريد الطالب التخصص فيها، وكان عليه أن يحصل على معدل (20/12) فيها.³

ب- إصلاحاته:

إذا نظرنا إلى الأهداف التي توخاها الإصلاح، وكانت الدافع الأول لإنهاء النظام التعليمي الموروث، فإننا نجد إنها تبنى على ثلاثة محاور أساسية وهي:

(1) - تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات لتلبية حاجات كل قطاعات التنمية، باستخدام أكثر الوسائل الفعالة، والملائمة لواقع البلاد، وتطلعاتها.

¹ - سعاد وأسماء، التصورات الاجتماعية للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة أم البواقي، 2009م/2010م. ص103.

² - جباري هوارى، اتجاهات هيئة التدريس نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم العالي، رسالة ماجستير، جامعة الدكتور مولاي الطاهر وهران، 2012م/2013م ص69.

³ - المرجع نفسه، ص68.

(2) - أن يصبح التكوين واحدا من الاستثمارات الأساسية السريعة، المردودة في الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وأن يتم هذا التكوين بأقل تكلفة ممكنة.

(3) - ولكي يستجيب هذا التكوين للحاجات الحقيقية للبلاد، ينبغي أن تنعكس فيه مقومات الشخصية الجزائرية، وأن يصل إلى درجة العمق تجعل الإطارات المتخرجة قادرة على الإتقان في العمل، والتطور في المعارف باستمرار.¹

ج - مبادئه:

1- التدرج :

الليسانس: بعد النجاح في شهادة البكالوريا يمكنه التسجيل في أي فرع من فروع التكوين الجامعي، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التدرج وتدوم أربع سنوات.

2- مابعد التدرج :

الماجستير: ما بعد التدرج: تدوم سنتين على الأقل، وتشمل مجموعة من المقاييس النظرية، وإعداد رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير.

الدكتوراه: ما بعد التدرج الثاني، وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.²

أما الجانب البيداغوجي والمتمثل في نظام الدروس لكل الشعب، يتكون من محاضرات والأعمال الموجهة، لها مقاييس مختلفة، وذلك للطّورين قصير المدى، والمتمثل في شهادة الدراسات التطبيقية، أو طويل المدى (4سنوات)، أو المتمثل في شهادة الليسانس في بعض الحالات يُنظّم بعض التّربصات (تدريبات)، لمدة تختلف حسب طبيعة الشعب وذلك بصفة عامة في السنة الأخيرة.³

¹ - محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، دار المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر د ط، د ت ، ص208.

² - سعاد وأسماء، التصورات الاجتماعية للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية، المرجع السابق، ص104.

³ - موقع إلكتروني: مبادئ النظام الكلاسيكي، www.unver-alger-dz/mnor-ar/inde، ت ز : 2009/02/10 سا: 8:41.

3-كيفية التقييم:

التدرج في النظام (الكلاسيكي) متكون حسب الأقسام، والشعب المتوفرة من سلك طويل المدى، وسلك قصير المدى، وكيفية التدرج تخضع لقرارات، ومراسيم تنفيذية من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إذ يخضع لقرار وزاري رقم: 127 مؤرخ في: 17 سبتمبر 1998م يتضمن كيفية تنظيم التقييم، والانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التدرج.

المادة الرابعة: ينظم التقييم كما يلي:

- امتحانات جزئية.

- امتحان نهائي في مجمل برامج السنة، أو السداسي.

- أعمال موجهة، أو أعمال تطبيقية.

- دورة اختيارية ثانية للامتحان النهائي.

المادة الخامسة: يحدد القرار 128 المؤرخ في سبتمبر 1998م المشار إليه أعلاه كيفية تنظيم التقييم في الجذع المشترك وتنظيم التوجيه في الجذوع المشتركة.

المادة السادسة: تحدد اللجنة البيداغوجية عدد الامتحانات لكل مقياس يجب ألا يقل عدد هذه الامتحانات عن امتحانين جزئيين (2) زائد امتحان نهائي واحد (01) بالنسبة للمقاييس السداسية أو ذات مدة أقل من سداسي.

- المادة السابعة: على إثر الانتهاء من امتحانات التقييم،تنظيم مداولات لجنة الامتحانات لكل مقياس،وحسب السداسي أو السنة الدراسية.

المادة الثامنة: يحسب معدل المقياس على أساس المعاملات المحصل عليها في الامتحانات الجزئية والامتحان النهائي، والأعمال الموجهة، أو الاعمال التطبيقية، مع تطبيق المعاملات المحددة لها.

المادة التاسعة: المعدل العام السنوي، أو للسداسي تقويمي، يحسب على أساس معدلات المقاييس وفقا لمعاملاتها.

المادة العاشرة: يعلن قبول الطالب في السنة أو السداسي الموالي عندما يتوقّر فيه الشرطان التاليان:

- معدل عام سنوي أو للسداسي تقويمي يساوي على الأقل عشرة من عشرين (20/10).

- معدل يساوي على الأقل خمسة من عشرين (20/5) في كلّ مقياس.

المادة الحادي عشر: تنظم دورة ثانية للامتحان النهائي لصالح الطلبة الذين لم يحصلوا على

معدل عام للسنة، أو السداسي يسمح لهم بالانتقال إلى السنة الموالية أو السداسي الموالي.¹

وقد أصدر قرار رقم 151 في 2 نوفمبر 1998م يعدل ويتمم القرار 128 المؤرخ

في 17 سبتمبر 1998م المتضمن كفايات تنظيم التّقييم والانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التّدرج.

المادة الثانية: يعدل المواد 4 و 5 و 6 و 8، 11 من القرار رقم 128 المؤرخ في 17 سبتمبر 1998م كما يلي:

- امتحانات جزئية.

- أعمال موجهة، أو أعمال تطبيقية.

- امتحان الشامل اختياري يشمل مجمل برنامج السنة أو السداسي.

- امتحان استداركي لا يفتح إلا للطلبة الذين تحصلوا على معدل يفوق أو يساوي سبعة على

عشرين (20/07)

المادة السادسة: باستثناء الجذوع المشتركة التي تحدد التقييم فيها بموجب أحكام القرار

المشار اليه في المادة 05 أعلاه، تحدد اللجنة البيداغوجية عدد الامتحانات لكل مقياس

ويجب ألا يقل عدد هذه الامتحانات عن:

¹ - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، النشرة الرسمية للتعليم العالي، نشرة خاصة 1998م: ص 138 - 184 - 185.

- امتحانين جزئيين [02] بالنسبة للمقاييس السنوية.
- امتحان جزئي واحد بالنسبة للمقاييس السداسية، أو ذات مدة أقل من سداسي.
- المادة الثامنة: يحسب معدل المقياس على أساس العلامات المحصل عليها في الامتحانات الجزئية والأعمال الموجهة / أو الأعمال التطبيقية.
- المادة الحادية عشر: ينظم الامتحان الشامل الاختياري لصالح الطلبة الذين لم يحصلوا على معدل عام للسنة، أو السداسي، يسمح لهم بالانتقال إلى السنة الموالية، أو السداسي الموالي.
- يعدل حساب معدل المقاييس بجمع علامة الامتحان الشامل، والعلامة المحصل عليها في الأعمال الموجهة، أو الأعمال التطبيقية.
- المادة الحادي عشرة: تتم أحكام القرار رقم 128 المؤرخ في 17 سبتمبر 1998م المشار إليه أعلاه بمادة ثانية عشر جديد كما يلي:
- المادة الثانية عشر [جديد]: ينظم امتحان استداركي يشمل برنامج السنوي، أو برنامج السداسي للمقياس، لا يفتح هذا الامتحان إلا للطلبة الذين تحصلوا على معدل سنوي يساوي أو يفوق سبعة من عشرين [20/07]، وتحدد اللجنة البيداغوجية تاريخ الامتحان الاستداركي.
- بعد حساب معدل المقاييس بجمع علامة الامتحان الاستداركي، والعلامة المحصل عليها في الأعمال الموجهة / أو الأعمال التطبيقية.¹

4- برامج التكوين في مرحلة الليسانس (ميدان اللغة الأدب العربي) :

لكل برنامج تكويني مجموعة من المواد تشارك في إعداد المقياس حسب تصنيف المقاييس حسب الشعبة، وهذه المقاييس محدّدة بمقدار زمني من محاضرات، والأعمال الموجهة، ومحتوى المقاييس موجّه لأن يكون ملائماً، ومناسباً للشعبة، لذا سعت وزارة التعليم العالي لتنظيم محتوى المقاييس لشعبة الآداب واللغات الموجهة للمعلّم الطالب، لما يمثله هذا الأمر من دور هام في تحسين قدراتهم.

¹ - المرجع السابق، ص 107 - 109.

***المقاييس:**

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
-أدب عربي قديم - مصادر اللغة والأدب - نحو وصرف - عروض - انجليزية / فرنسية - علوم القرآن - اللسانيات العامة - فقه اللغة - البلاغة العربية	-أدب عباسي - أدب مغربي واندلسي - نقد عربي قديم -معجمات - علم الدلالة - صوتيات - نحو وصرف - إنجليزية / فرنسية	-أدب عربي حديث - نقد أدبي حديث - السيميولوجيا - علم الأسلوب - أصول النحو ومدارسه - فرنسية / انجليزية -مناهج البحث -مدارس لسانية -أدب شعبي	-أدب عربي معاصر -تحليل خطاب - أدب مقارن - لسانيات النص - آداب أجنبية - نظرية الادب -أدب جزائري -مدارس نقدية معاصرة

• مفردات بعض المقاييس:

السنة الأولى: الأدب العربي القديم

- الإطار الزماني والمكاني للأدب العربي قبل الإسلام.
- الشعر الجاهلي: موضوعاته ومضامينه.
- بنية العقيدة وخصائصها.
- ظهور الاسلام وأثره في الحركة الشعرية.
- أحداث العصر السياسية، والثقافية، وأثرها في الشعر.
- تطور موضوعات الشعر ومضامينه.
- الخطابة في العصر الأموي: عوامل تطورها - موضوعاتها - أعلامها - خصائصها النفسية.

- الكتابة في العصر الأموي: نشأتها وخصائصها.

- الرسائل الديوانية، والإخوانية.¹

مقياس نحو وصرف:

✓ مفاهيم أولية.

✓ مفهوم النحو وميدانه.

✓ مفهوم الصرف وميدانه.

✓ مفهوم "الكلام"، "الكلمة"، "الكلم" والعلاقة بينهما.

✓ الكلام وما يتألف منه.

✓ إمكانية التأليف.

✓ الجملة الفعلية.

✓ الجملة الإسمية.

النحو	الصرف
- الجملة الفعلية، ومفهومها.	أ- الميزان الصرفي:
- علاقة الفعل بالفاعل.	○ الاختبارات التي تدخل في الميزان
- الفاعل.	الصرفي.
- تعريفه.	○ القلب وأثره في الميزان الصرفي.
- حكمه في الترتيب.	○ الحذف وأثره في الميزان الصرفي.
- تعريف الفعل اللازم.	ب- الفعل من حيث الصّحة والاعتلال:
- تعريف الفعل المتعدي.	■ الفعل الصحيح ومفعوله.
- التّوسع في الجملة الفعلية.	■ الفعل المعتل ومفعوله.
- المفعول به: المفعول المطلق.	ج- الفعل من حيث التّجريد والزيادة:
- المفعول لأجله.	- مفهوم المجرد ومفهوم المزيد.
- المفعول فيه.	- المجرد الثلاثي.

¹ - وزارة التعليم العالي، المركز الجامعي بالوادي، الجريدة الرسمية، ص 1.

- المفعول معه.¹	- المجرد الرباعي. - أبنية الفعل المجرد. - مزيد الثلاثي مع بعض معاني الزيادة فيه. - مزيد الرباعي. - أبنية الفعل المزيد. - إسناد الأفعال إلى الضمائر. - إسناد الفعل الصحيح. - إسناد الفعل المعتل - المشتقات.
--	---

السنة الثانية: النحو والصرف

النحو	الصرف
- الجملة الإسمية : مفهومها، عناصرها. - المبتدأ: تعريفه - شروطه. - الخبر : تعريفه - أنواعه. - علاقة الترتيب بين المبتدأ والخبر. - الحالات التي يتأخر فيها المبتدأ. - الحالات التي يجب فيها المحافظة على الترتيب الأصلي مبتدأ ثم خبر. - حالات الحذف بين المبتدأ والخبر. - حالات حذف المبتدأ. - حالات حذف الخبر. - إمكانيات توسيع الجملة عن طريق تعدد الأخبار. - توسع الجملة الإسمية.	❖ المصادر: - المصدر الثلاثي. - المصدر الغير ثلاثي. - المصدر الميمي. - المصدر الصناعي. - مصدر المرة. ❖ تقسيم الاسم الى صحيح ومقصور وممدود ومنقوص: - الصحيح. - المقصور. - الممدود. - المنقوص. ❖ جمع التكسير:

¹ - المرجع السابق، ص2

- جمع القلة.	- كان وأخواتها.
- جمع الكثرة.	- إن وأخواتها.
❖ التصغير:	- اللام التي تنفي الجنس.
- تصغير ثلاثي.	- ظن وأخواتها.
- تصغير رباعي.	
- تصغير خماسي.	

السنة الثالثة: الأدب العربي الحديث:

(1) - الشعر:

- لمحة تاريخية: عوامل النهضة العربية الثقافية، والسياسية، والاجتماعية.
- الشعر العربي الحديث: اتجاهاته، ومضامينه، وخصائصه الفنية.
- الاتجاه التقليدي في الشعر العربي الحديث.
- الاتجاه التجديدي في الشعر العربي الحديث.
- الاتجاه الرومانسي في الشعر العربي الحديث.
- الشعر عند جماعة الديوان ومفهوم التجديد.
- تجربة شعراء جماعة أبولو الشعرية ونظرية التجديد عندهم.
- شعراء المهجر ودورهم في تجديد الشعر العربي.

(2) - النثر:

- النثر العربي الحديث: فنونه، وأغراضه، وأجناسه (الخطابة، المقالة، الرواية والمسرحية).
- فن الخطابة وتطوره في الأدب الحديث: تعريفه وتحديد طبيعته.
- فن المقال وتطوره في الأدب الحديث: تعريفه وتحديد طبيعته.
- جذور الفن القصصي في الأدب العربي القديم.
- الأشكال القصصية في الأدب العربي القديم.
- الأشكال القصصية الحديثة: نشأته، وتطورها: تقديم نماذج قصصية.
- نشأة الرواية في الأدب العربي الحديث.

- الرواية التاريخية: كتابات جرجي زيدان نموذجاً- بصفتها نماذج والقراءة والتحليل مع ربطها بروايات أخرى، وتجارب قريبة من الشكل الروائي الحديث، والروايات التي تعدُّ مرحلة متطورة من الشَّكل الروائي المعاصر.
 - الأشكال المسرحية في الأدب العربي الحديث.
 - الفن المسرحي في التُّراث الإنساني العربي القديم.
 - الأشكال المسرحية الحديثة: نموذج توفيق الحكيم، ونموذج أحمد شوقي قبل ذلك.¹
- السنة الرابعة: الأدب العربي المعاصر:

أولاً: الشَّعر:

- مدخل حول حركة التجديد الشعر العربي الحديث: لمحة تاريخية.
- الشَّعر العربي المعاصر رواده وتجاربهم الجديدة: السيَّاب، نازك الملائكة، صلاح عبد الصبور.
- نظرية الشَّعر العربي المُعاصر من خلال نازك الملائكة وعز الدين اسماعيل.
- الشَّعر العربي المُعاصر بين التجديد والتقليد.
- الشَّعر التحليلي عند الجوهري، وسليمان العيسى، ونزار قباني، والبارودي، وإبراهيم طوقان، ومفدي زكريا.
- الشعر الجديد بين شعر التقفية، والشَّعر النثري: محمد درويش، قدوة طوفان، أمل دنقل.
- جماعة الشَّعر، ونظرية الشَّعر العربي المعاصر.
- أدونيس، ونظرية الشَّعر العربي المعاصر.
- النص الشعري العربي المعاصر: مواصفاته وملامحه الأسلوبية، والبنائية.

ثانياً: النثر:

- أجناسه وطبيعته وخصائصه الفكرية والأدبية.

¹ - المرجع السابق، ص 17.

- النص القصصي العربي المعاصر، أعلامه، خصائصه التعبيرية والفكرية (الأشكال والتقنيات، والأساليب).
- تحليل نماذج قصصية معاصرة وتحديد ماهيتها الفكرية، والأدبية، نماذج (زكريا تامر، غادة السمان، يوسف إدريس).
- النص الروائي المعاصر: أعلامه، خصائصه التعبيرية والفكرية (أشكاله وتقنياته وأساليبه).
- تحليل نماذج روائية عربية: موسم الهجرة إلى الشمال للطبيب صالح، ثلاثية نجيب محفوظ.

اللسانيات التطبيقية:

- 1- المفاهيم والمصطلحات:
 - مفهوم مصطلح اللسانيات التطبيقية، وعلاقته باللسانيات العامة.
 - مفهوم مصطلح التعليمية اللغوية، وعلاقته بمصطلح اللسانيات التطبيقية، ومصطلحات البيداغوجية، ومصطلح منهجية التعليم.
- 2- نظريات التعلم:
 - النظرية السلوكية.
 - النظرية المرجعية.
- 3- تعليم اللغة، وتعليم القواعد:
 - التعريف بالملكات اللغوية الأربعة:
 - ملكة فهم اللغة.
 - ملكة إنشاء اللغة.
 - ملكة الكتابة.
 - ملكة القراءة.

أنواع المعرفة النحوية:

- المعرفة النحوية الضمنية.
 - المعرفة النحوية الواعية (المباشرة).
 - التصنيف التعليمي للقواعد النحوية.
 - القواعد النحوية العلمية التجريدية المؤلفة لعرض علمي Grammaire scientifique
 - القواعد النحوية المعدة لعرض تربوي Grammaire p dagogique
 - القواعد النحوية الجاري تعليمها بالفعل (بما في ذلك شروح المعلم) Grammaire didactique¹.
 - القواعد النحوية المتعلقة بالفعل من قبل المتعلم Grammaire appren e
- 4- منزلة اللغة وأثر ذلك في عملية التعليم:
- المنزلة.
 - الثنائية المزدوجة.
 - التعددية.
 - اللغة الاجنبية.
- 5- الأهداف التعليمية: أنواعها وشروط صياغتها وبنائها:
- أنواعها.
 - الأهداف التعليمية (المطروحة من قبل الهيئات الوصية).
 - الأهداف التعليمية (المطروحة من قبل المتعلم).
 - شروط صياغتها وبنائها: البساطة، الوضوح، الوقاية، التحقق، الدقة، الانسجام، الاتساق مع طبيعة المادة، القابلية للتقييم، والقياس.
- 6- مقاييس بناء المحتوى التعليمي، وإعداداته وأشكاله التنظيمية:
- مقاييس بناء المحتوى.

¹ المرجع السابق، ص30.

- الاختيار.
- التخطيط والعرض.
- التدرج.
- التوسيع.
- التمارين (الأنواع ومنهجية البناء).
- أشكال التنظيم.
- دروس / وحدات تعليمية / تدريبات لغوية ونحوية / مفكرات كتب ومطبوعات مفردة / كتب أدوات متكاملة.

7- بيداغوجية الأخطاء وأشكال التقييم والاختبار:

1) الأخطاء اللغوية:

- الخطأ والغلط.
- مقاييس تصنيف الأخطاء.
- طرق المعالجة البيداغوجية (التربوية) للأخطاء للاستفادة منها.

2) أشكال التقييم (Evaluation) للاختبار (Tests) :

- أشكال التقييم.
- أشكال الاختبار.

3) مفهوم التطور (progression) والانتكاس (Régression)، وعلاقتها بالتقييم، وإعداد المحتويات وصياغة الوسائل.

8- المتعلم وأهم خصائصه وأثره في عملية التعليم والتعلم.

- الخصائص الفردية: السن، والجنس، والمحيط، والمنزلة الاجتماعية.
- الخصائص الوجدانية: الحافز (Natiration)، والشخصية، والموقف (Attitude).
- الخصائص المعرفية: الاستعداد (Aptitude)، والذكاء.

1 - الوسائل التعليمية: أنواعها، خصائصها:

1) الوثائق (Document): الوثائق التربوية (المُعَدَّة خصيصًا للتَّعْلِيمِ)، والوثائق العامة (المُعَدَّة في الأصل للمصور العام)¹

2) أنواعها: الوثائق اللغوية (مطبوعات، كتب، جرائد، مجلات)، وغير اللغوية: السمعية (D-Sonores)، والبصرية (الصور والرسوم والكاريكاتير.... الخ)²

ثانيًا النظام الجديد (ل م د):

1-تعريفه و نشأته، وأهدافه:

1-1- تعريفه:

استمد نظام (ل م د) تسميته اختصارًا لـ: لسانس - ماستر - دكتوراه، وهي تسميات لشهادات التَّدرج التي يتم الحصول عليها في إطار مسارات دراسية، يسمح كل منها باكتساب عدد معين من الأرصدة.³

ويعرفُ النُّظام الجديد (ل م د) نظام إصلاحٍ للتَّعليم العَالِي، بهدف إعادة هيكلة مجموعة الشَّهادات الجامعيَّة، بحيث يجعل محتويات التَّعليم منسجمة، ومتطابقة على المستوى الوطني والعالمي، تسهل حركة البحث بين الطلبة الباحثين في مختلف الجامعات والاختصاصات العلميَّة.⁴

1-2- نشأته:

أ- في أوروبا : نشأ هذا النُّظام في أوروبا حيث اشتغل الفكر الأوروبي على مواكبة التَّطور السَّريع لكثير من الاختراعات، والاكتشافات، والتَّحولات الاجتماعية والثقافية وغيرها، بعد الحرب العالمية الثَّانية سنة 1949.

¹ - المرجع السابق، ص 32.

² - المرجع، نفسه، ص 33.

³ - ينظر: وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العلمي لمتابعة (ل م د)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، دط، 2011، ص 7

⁴ - ينظر سمية إبراهيم، إصلاح التَّعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ملف " ل م د " قراءة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2005-2006، ص 111.

اقترح مجلس أوروبا نظام ملاءمة أنظمة التعليم العالي بتعجيل الاندماج "إدماج حركة الباحث، والطلّبة، والأساتذة في فضاء أكبر وأوسع"، والذي توجّ بإنشائه نهاية سنة 1990، وذلك نتيجة عدة ندوات وجلسات في البلاد الأوربية، كانت نهايتها عن المنظمة "UNESCO" سنة 1970، بمبادرة تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في دول العالم. ثم جاءت ندوة "السربون" (sorbonne) في ماي 1998م، وضع فيها بيان وأمضي عليه من طرف وزارة التعليم العالي لكل من فرنسا، ألمانيا، إيطاليا، بريطانيا. مفاده: توحيد حركة الجامعيين، ومعادلة الشهادات بتطبيق نظام الطورين:

- طور الليسانس: Undergraduate

- طور ما بعد الليسانس: Graduate

يبدأ من الماستر وينتهي بالدكتوراه.

بهدف:

2- أ- **الحركية:** تسهيل عملية الحركة البشرية، والتنقل في أوروبا ومحاولة إدماج المكوّنين بسوق العمل.

2- ب- **السيولة:** تشجيع الشراكة بين الجامعات وإدخال السيولة في فرع التعليم العالي.

2- ج- **الليونة:** تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة بعد الانقطاع، حتى ولو لفترة طويلة الانقطاع.

2- د- **المقروئية:** وهي رفع مستوى مقروئية الشّهادات الأوربية وإيصالها للمستوى العالمي.¹

ثم جاءت ندوة "بولون" (Boulogne) في جوان 1999م: حيث ازداد فيها مشاركة دول أخرى، بالإضافة إلى اللجنة الأوربية، والاتحادات الجامعية من أجل تبني بيان مشترك يحتوي على ستة مبادئ هي:

1- نظام الرتب الأكاديمية: لتسهيل القراءة والمقارنة، وإنشاء ملحق الشهادات.

2- نظام مجزأ إلى طورين:

¹ - ينظر: عبد الكريم حرز الله وكمال بداري: نظام (ل م د)، ص 21.

الطور الأول: قبل التدرج ومدته 3 سنوات، لاحتياجات سوق العمل.

الطور الثاني: تدرج متخصص، ومتم للطور الأول.

3- نظام تجميع وتحويل الأرصدة مستنبط من نظام تحويل الأرصدة الأوروبية (ECTS)

والذي تم استعماله في إطار برنامج (ERASMUS).

4- الحركة البشرية (الطلبة- الأساتذة - الباحثين)

5- طريقة التقييم الدائم الذي يضمن النوعية في التكوين المتاح.

6- البعد الأوروبي للتعليم العالي: وهو توسيع فضاء التعليم العالي في أوروبا.

وبعد هذه الندوة جاءت ندوة براغ (Bragh) في مارس 2001م وأقرت:

- تنمية الحركة وتعزيز برنامج التبادل.
 - تنظيم التنوع.
 - إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي بإنشاء طورين.
 - تعميم نظام الأرصدة.
 - تقوية الجاذبية الأوروبية في ميدان التعليم العالي على مدى الحياة.¹
- وفي 2003م انعقدت ندوة برلين (Berlin) ودعا جميع الدول المشاركة القيام بما يلي:

1- تبني نظام الطورين.

2- التسليم المجاني، والآلي لكل خريجي الجامعات ملحق بالشهادة، وباللغة الأكثر انتشارا.

3- المبادرة في وضع نظام ضمان النوعية، وفي هذه الندوة قرّر المشاركون عقد

جلسة عمل في "بارغن" في ماي 2005م، وتمت هذه الندوة فعلا في النرويج

19 و 20 ماي 2005م مسلك الإصلاح المتفق عليه في الندوة الماضية

وحددت الأهداف إلى غاية 2010 لتقييمها.²

¹ - ينظر: المرجع السابق، ص 21.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 23.

ب - في الجزائر: في إطار الانفتاح الثقافي والتطور التكنولوجي في شتى الميادين، والوعي بالمهام الذي تقوم به الجامعة، جاءت الإصلاحات في الجزائر على مستوى التعليم العالي في سبتمبر 2004م، بهدف أن يكون شاملا على ضوء توصيات اللجنة الوطنية للإصلاح، وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي " المتبني من طرف مجلس الوزراء في 20 أبريل 2002م، تمّ تحديد إستراتيجية على المدى القصي، المتوسط والطويل، لتطوير عام وعميق للتعليم العالي في المرحلة الأولى، ووضع هيكلية جديدة للتعليم مرفقة بتحديد البرامج البيداغوجية الجديدة، هذا إلى جانب إعادة تنظيم التسيير البيداغوجي.

1-3- أهدافه:

- أ - في أوربا: هناك عدة أهداف أساسية ومنها الجزئية نذكر منها:
- * مواجهة المنافسة الأمريكية، واستقطاب الطلبة الجامعيين في مختلف الدول، خاصة أولئك الذين يملكون مهارات، ومؤهلات، وقدرات عالية.
 - * التوظيفية يعني قابلية للاستخدام، وهو ربط العلاقة الإيجابية بين التخصص في التعليم العالي، والحياة المهنية.
 - * أهمية ضرورة التعاون بين التعليم العالي، وحاجات المجتمع.
 - * تسهيل الحركة ودوران الطلبة الأوربيين في دول أوربا، والعالم، ممّا يتيح فرص التفتح عن الثقافات العالمية.
 - * يضمن هذا النظام تجانس الشهادات للمعارف الدولية، بالرغم من اختلاف الجامعات.¹

¹ - ينظر: فهيمة الذيب: مدى استجابة الإجراءات التطبيقية للأهداف الرئيسية لنظام ل م د في الجامعة الجزائرية - رسالة ماجستير - جامعة البليدة، 2012م، ص 55.

ب- في الجزائر: يهدف هذا النظام على المستوى الوطني والمحلي إلى:

- تحسين نوعية التكوين بمؤسسات التعليم العالي.
- تسهيل حركة الطلبة بين الجامعات الجزائرية، والدولية.
- تفعيل دور الجامعة بترقية القيم الأساسية العالمية التي يعبر عنها الفكر في المستوى الجامعي.

- ربط الجامعة بسوق العمل والاستجابة للمتطلبات الاجتماعية، والاقتصادية.
- استقلالية مؤسسات التعليم العالي بيداغوجيا.
- الاعتراف بالشهادات الجامعية الجزائرية دوليا.
- العمل على تكيف نظام التعليم العالي مع أنظمة دول العالم الأخرى.
- التخلص من الرسوب الذي وقع فيه النظام الكلاسيكي القديم، وتجنب الوقوع فيه من خلال أسس هذا النظام، وتفعيل دوره في الجامعة الجزائرية بأكثر إيجابية من النظام القديم.¹

- تنظيم التكوين المستمر مدى الحياة للتكيف مع المستجدات العلمية، والتقييم الدائم للمهن ومناصب العمل.

- عصنة الأنظمة البيداغوجية للدول الأوربية، وهذا من خلال طابع المرونة.
- دعم الترقية النوعية لنظام للتعليم العالي، تكوين نوعي داخل مؤسسات التعليم العالي.²

نستنتج أن الإصلاح شمل التعليم العالي تبعا لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بهدف تحسين التكوين، واستجابة للتطورات العالمية.

¹ - ينظر: فهيمة الأديب، المرجع نفسه ، ص80.

² - ينظر: عبد الكريم حرزا لله وكمال بداري، نظام (ل م د)، ص88.

وبدأ التطبيق الفعلي لهذا النظام في الموسم 2004م/2006م في عشر (10) مؤسسات جامعية عبر الوطن، وتمّ تحديد قائمة المؤسسات الجامعية، ومجالات تكوينها في إطار الهيكلية الجديدة للتعليم العالي، ووفق المنشور الوزاري رقم 09 في 23 جوان 2004م.¹

ج- مبادئ النظام الجديد (ل م د):

يقوم النظام الجديد (ل م د) على مبادئ وأسس هي:

المبدأ الأول: التدرّج :

أ- **الليسانس:** بعد نجاح الطالب في شهادة البكالوريا، يمكنه التسجيل في مسلك من مسالك، وفروع التكوين المتعددة، والمختلفة، وتتكون هذه المرحلة من درجتين:

1- تكوين قاعدي متعدد الاختصاصات يمتد من سداسيين إلى أربعة سداسيات يخصّص هذا التكوين لاكتساب المبادئ، والأطر الأساسية لتخصّصات المتعلقة بالشهادة، وأيضا تلقين المنهجية الجامعية، والعمل على اكتشافها.

2- تكوين تخصصي: ويتكون من سداسيين، وفيهما يقوم الطالب بإعداد مذكرته عارضا ما تلقاه خلال المرحلة الأولى، وهناك نوعان من شهادة ليسانس التي تمنح للطالب ليسانس أكاديمي، وتمهيني.²

أ- **ليسانس أكاديمي:** وهي تسمح بالالتحاق مباشرة، والتّحصيل للماستر، وتمنح وفق الكفاءات، والاستعدادات المطلوبة، والنتائج المحصل عليها، وحسب معايير الالتحاق الجاري العمل بها.

ب- **ليسانس تمهيني :** تمنح في نهاية مساره شهادة لسانس تمكّنه من الاندماج مباشرة في عالم الشغل، والعمل.

¹ - ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: ص 60.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 25.

وتمنح هذه الشهادة باكتساب الطالب مئة وثمانين (180) رصيّدًا، أي ثلاثين (30) رصيّدًا في كل سداسي، زائد الشهادة الممنوحة حسب الشعبة، والتَّخْصُّص.¹

ب- الماستر:

تجرى هذه المرحلة التكوينية خلال سنتين (02)، وبإمكان أي طالب التَّحْصِيل على اللِّيسانس، لكن الماستر تتميز بشروط لالْتِحاق بها، وتتحدد هذه المرحلة بأربع سداسيات بوتيرة ثلاثين (30) رصيّدًا لكل سداسي وتنقسم إلى:

ب-1- **ماستر مهني:** يتميز باكتساب الطَّالِب اختصاص عالٍ في حقل تَخْصُّصه، ويمكنه من بلوغ مستويات عالية في الأداء والكفاءة، والدخول في الحياة العملية.

2- **ماستر البحث:** وهي متابعة الدِّراسة نحو البحث العلمي، وتؤدي به إلى المرحلة الموالية هي الدكتوراه.²

3 - مابعد التَّدرج :

الدكتوراه: وهي أطروحة تحضر في فترة زمنية أقلها ستة سداسيات كحد أدنى، وهي تُعدُّ لبنة أساسية في ما يعرفه التَّطور، والتَّخصُّصية الدَّقيقة.

المبدأ الثاني: التَّعليم:

أ - هيكل التَّنْظِيم:

ويهتم هذا المبدأ بهيكله التَّعلم في النِّظام الجديد (ل م د)، في سداسيات توزع فيها وحدات تعليمية، وكل وحدة تشمل مادة أو أكثر من مادة تنظيمية:

السداسيات: من أربع عشر (14) إلى ستة عشر (16) أسبوعًا، وتخصص للمحاضرات والأعمال الموجهة، أو الأعمال التطبيقية، والامتحان في آخر كل سداسي وهو مرفق بثلاثين (30) رصيّدًا، مما يمثل ستين (60) رصيّدًا في السَّنة الدِّراسية الواحدة.

¹ - ينظر: المرجع السابق، ص 24.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 24.

ب- وحدات التعليم: ويتراوح عدد الوحدات من ثلاث إلى أربع وحدات خلال السداسي
يجمع مختلف المواد التعليمية وتنقسم إلى:

* وحدة تعليم أساسية: وتأخذ جزءاً هاماً من الحجم الساعي، ومن الأرصة في السداسي
وتضمن للطالب التكوين الأساسي.

* وحدة تعليم منهجية: وهي ذات جزء هام من الحجم الساعي، لكن بأقل من الأولى، وتكون
من أجل إعداد البحوث والمذكرات.

* وحدة تعلم أفقية أو ثقافية: وتشمل تكويناً في مختلف المجالات، وتحتوي على كم ساعي
أقل من الودعتين السابقتين.¹

* وحدة التعليم الاستكشافية: وهي المواد الاختيارية تكمن أهميتها في ضرورة توظيف
المواد التابعة للتخصص، والمختارة له، والمواد الاختيارية مفتوحة حسب التوجيه التدريجي
وتسهل تغيير المسلك الدراسي.²

ج- المادة: وهي عبارة عن تعلم نظري، أو تطبيقي، أو ملتقى تربص، أو مشروع وللمادة
مقدار ساعي معين يقسم على الدروس، والأعمال الموجهة، أو التطبيقية، ولها قيمة
من الأرصة ومعامل محدد على حساب عدد أرصة الوحدة.³

د- المسلك: وهي عبارة عن مجموعة وحدات التعليم المنظمة، والمرتبطة بطريقة منطقية
ومنسقة فيما بينها، يقترح المسلك على الطالب من أجل الدّخول في الاختصاص
المختار وله نوعان:

- المسلك النموذجي: هو المسلك الذي يقترح من طرف فرق التكوين.

¹ - ينظر: المرجع السابق، ص 27.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 64.

- المسلك الفردي: يمكن للطالب أن يقترحه، ويكون مؤطراً من طرف فرقة التكوين ويختار وحدات التعليم حسب مؤهلاته، ومشروعه المهني من ساعات العمل التي يقوم بها الطالب، للتصديق على هذه الوحدة.¹

أما هيكل النظام الجديد (ل م د) أنظر الملحق رقم (02).

المبدأ الثالث: التقييم والتدرج:

التقييم في النظام الجديد (ل م د) سداسي، أما التدرج فيكون سنوي.
أ- التقييم:

يعتمد هذا النظام طريقة امتحان الطالب مرتين في السنة، بعد كل سداسي مرة ويتفرع كل سداسي إلى وحدات تعليم، وليس إجباريا الحصول على المعدل في وحدة تعليمية، إنما يكفي أن يتحصل الطالب على معدل (20/10)، بالتعويض بين هذه الوحدات.²
والجدول الآتي يوضح طريقة التقييم:³

تقييم المادة	- وفقا للمادة 24 من القرار الوزاري لوزارة التعليم العالي رقم: 134 في 20 جوان 2009م. تضم علامة المراقبة المستمرة، وعلامة الامتحان، يتم الاكتساب إذا فاقت العلامة عشرة (10).
تقييم وحدة التعليم	- بناءً على المادة 24 من القرار 137 المؤرخ في 20 جوان 2009م: تكسب وحدة التعليم نهائياً، إذا اكتسب الطالب المواد المكونة للوحدة.
تقييم السداسي	- المادة 25 من القرار 137 المؤرخ في 20 جوان 2009م: يمكن أن يكتسب السداسي بالتعويض بين مختلف الوحدات، التي يتكون منها، موازنة بمعاملها في المواد.
تقييم السنة	- المادة 29 من القرار 137 المؤرخ في 20 جوان 2009م: تكتسب السنة الجامعية إذا تحصل الطالب على سداسيين بمعدل 20/10 أو يفوقه،

¹ - ينظر: عبد الكريم حرز الله وكمال تداري، نظام (ل م د) ص 29.

² - ينظر المرجع نفسه: ص 46.

³ - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الدليل العملي لمتابعة (ل م د)، ص 36.

فِيَتَحَصَّلُ الطَّالِبُ عَلَى السَّنَةِ الجامعية برصيد 60 .

ب- التدرج: في هذا النظام يكون التدرج سنوياً، ولا يوجد تعويض بين سداسيات في السنة، فكل سداسي منفصل عن الآخر.

والتدرج يمكن أن يكون خاصاً بكل مؤسسة جامعية، ويمكن أن يكون بواسطة نصوص وزارية، ولا يمكن الانتقال من سنة الى أخرى، إلا إذا حقق ثلاثين (30) رصيد في السنة.¹

3. برامج التكوين في مرحلة الليسانس (ميدان اللغة والأدب العربي):

بناء على القرار 589 المؤرخ في 23 جويلية 2014م، معدل ملحق القرار رقم 501 المؤرخ في 28 جويلية 2013م، الذي يحدد برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادات ليسانس ميدان لغة والأدب العربي:

المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى تعديل ملحق القرار رقم 501 المؤرخ في 28 جويلية 2013م الذي يحدد برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادات لسانس ميدان " لغة وأدب عربي".²

السداسي الأول		السداسي الثاني	
المقياس	الحجم الساعي	المقياس	الحجم الساعي
	14 إلى 16 أسبوع		14 إلى 16 أسبوع
وحدات التعليم الأساسية	45 سا	وحدات التعليم الأساسية	45 سا
نص أدبي قديم (شعر)	45 سا	نص أدبي قديم (نثر)	45 سا
نقد أدبي قديم 1	45 سا	نقد أدبي 2	45 سا
- علم الصرف	45 سا	علم النحو	45 سا
	45 سا		45 سا

¹ - ينظر: المرجع السابق: ص 77.

² - جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، بطاقة التنظيم السداسي للتعليم الليسانس في النقد والمنهاج، 2014م/2015م، ص ص 10، 11، 12، 13.

22:30 سا	فقه اللغة	22:30 سا	بلاغة عربية
22:30 سا	وحدة تعليم منهجية	22:30 سا	وحدة تعليم منهجية
22:30 سا	تقنيات البحث 2	22:30 سا	تقنيات البحث 1
22:30 سا	تقنيات التعبير الكتابي	22:30 سا	تقنيات التعبير الشفوي
22:30 سا	مصادر اللغة والأدب النقد	22:30 سا	عروض وموسيقى الشعر
22:30 سا	وحدة تعليم استكشافية	22:30 سا	وحدة تعليم استكشافية
22:30 سا	تاريخ الحضارة الانسانية	22:30 سا	علوم القرآن
22:30 سا	وحدة تعليم أفقية	22:30 سا	وحدة تعليم أفقية
22:30 سا	لغة أجنبية (تعبير كتابي وشفوي)	22:30 سا	لغة أجنبية (تعبير شفوي)
22:30 سا	إعلام آلي	22:30 سا	إعلام آلي 1

أما القرار 617 المؤرخ في 24 جويلية 2014م يحدد برنامج التّعليم للسنة الثانية شهادة لسانس ميدان لغة وأدب عربي فرع "دراسات أدبية".¹

السداسي الثالث		السداسي الرابع	
المقياس	الحجم الساعي	المقياس	الحجم الساعي
من 14 إلى 16 أسبوع	من 14 إلى 16 أسبوع	من 14 إلى 16 أسبوع	من 14 إلى 16 أسبوع
وحدة تعليم أساسية	وحدة تعليم أساسية	وحدة تعليم أساسية	وحدة تعليم أساسية
نص أدبي حديث	نص أدبي معاصر	نص أدبي حديث	نص أدبي معاصر
نقد أدبي حديث	نقد عربي معاصر	نقد أدبي حديث	نقد عربي معاصر
علم النحو 2	علم الصرف 2	علم النحو 2	علم الصرف 2
لسانيات عامة	لسانيات تطبيقية	لسانيات عامة	لسانيات تطبيقية
وحدة تعليم منهجية	وحدة تعليم منهجية	وحدة تعليم منهجية	وحدة تعليم منهجية

¹ - جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ملحق برنامج التّعليم للسنة ثانية ليسانس، ميدان لغة وأدب عربي فرع دراسات أدبية، 2014م/2015م، ص 14، 15.

24سا	نظرية الأدب	48 سا	مناهج نقدية معاصرة
24سا	مدارس لسانية	48 سا	أسلوبية وتحليل الخطاب
24سا	مدخل إلى الأدب العالمي		وحدة تعليم استكشافية
24سا	اختيار : أدب جزائري قديم	24 سا	مدخل إلى الأدب المقارن
	أو أدب شعبي جزائري	24 سا	مدخل إلى الأدب المغربي
24سا	اختيار: أثربولوجيا ثقافية		مكتوب باللغة الأجنبية
	أوتيارت فكرية عالمية	24 سا	أدب شعبي عام
24 سا	اختيار :شعرية عربية		وحدة تعليم أفقية
	أوالحداثا في الأدب العربي		لغة أجنبية(تعبير
24سا	وحدة تعليم أفقية	24 سا	كتابي/شفوي)
	لغة أجنبية(تعبير		
	شفوي/كتابي)		

السداسي الخامس والسادس: فرع الدراسات الأدبية / تخصص الأدب العربي¹

السداسي الخامس		السداسي السادس	
وحدات التعلم	الحجم الساعي	وحدات التعلم	الحجم الساعي
16-14 أسبوع	16-14 أسبوع	16-14 أسبوع	16-14 أسبوع
وحدات التعليم الأساسية		وحدات التعليم الأساسية	
وحدة الأدب العربي القديم		وحدة الأدب المغربي	
- قضايا النص الشعري القديم	48 سا	- النص الشعري المغربي	48 سا
- جماليات السرد العربي القديم	48 سا	- النص السردي المغربي	48 سا
وحدة الأدب العربي الحديث والمعاصر		وحدة الأدب المغربي	
- قضايا النص الشعري الحديث والمعاصر		- المسرح المغربي	48 سا
- السرديات العربية الحديثة والمعاصرة		- الأدب الشعري المغربي	48 سا
وحدة التعليم المنهجية		وحدة التعليم المنهجية	
- منهجية البحث الأدبي	48 سا	مذكرة التخرج	
- أدب الطفل	48 سا		
- الآداب العالمية المعاصرة	48 سا		
وحدة التعليم الاستكشافية		وحدة التعليم الاستكشافية	
- الأدب الصوفي	24 سا	- الأدب التفاعلي	24 سا
- الأدب العربي والاستشراق	24 سا	- أدب الهامش	24 سا
وحدة التعليم الأفقية		وحدة التعليم الأفقية	
- لغة أجنبية متخصصة	24 سا	- الحكامة والمواطنة	24 سا

¹ - جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، نموذج مطابقة عرض تكوين ل. م. د ليسانس أكاديمية، الادب العربي

السداسي الثالث والرابع شعبة الدراسات اللغوية: ¹

السداسي الرابع		السداسي الثالث	
الحجم الساعي 16-14 أسبوع	وحدات التعلم	الحجم الساعي 16-14 أسبوع	وحدات التعلم
	وحدة تعليم أساسية 1		وحدة تعليم أساسية 1
48سا	نص أدبي معاصر	48سا	نص أدبي حديث
24سا	نقد أدبي معاصر	24سا	نقد أدبي حديث
	وحدات تعليم أساسية 2		وحدة تعليم أساسية 2
48سا	علم الصرف 2	48سا	علم النحو 2
24سا	لسانيات تطبيقية	24سا	لسانيات عامة
	وحدات تعليم منهجية		وحدة تعليم منهجية
24سا	نظرية الأدب	48سا	مناهج نقدية معاصرة
24سا	المدارس اللسانية	48سا	مدخل الى الأدب
24سا	مدخل الى الأدب العالمي		المقارن
	وحدة تعليم استكشافية 1	24سا	أسلوبية وتحليل
24سا	اختيار مادة من بين		الخطاب
24سا	- مستويات التحليل اللساني.		وحدة تعليم استكشافية
	- فلسفة اللغة.	24سا	علم الدلالة
	وحدة تعليم استكشافية 2	24سا	أصول النحو
24سا	اختيار مادة من بين		وحدة تعليم أفقية
	- التعليمات العامة		

¹ جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ملحق برنامج التعليم للسنة الثانية ليسانس ميدان لغة وأدب عربي، فرع دارسات لغوية، 2014م/2015م.

لغة اجنبية تعبير كتابي / شفوي	24 سا	- علم الاجتماع اللغوي وحدة تعليم أفقية	24 سا
		اللغة الاجنبية فتح كتابي / شفوي	24 سا

السداسي الخامس والسادس: شعبة الدراسات اللغوية / تخصص: اللسانيات العامة¹

السداسي الخامس		السداسي السادس	
وحدة التعليم	الحجم الساعي 16-14 أسبوع	وحدة التعليم	الحجم الساعي 16-14 أسبوع
وحدة التعليم الأساسية وحدة اللسانيات العامة		وحدة التعليم الأساسية وحدة اللسانيات العامة	
- لسانيات عربية	48 سا	• علم التراتيب	48 سا
- لسانيات النص	48 سا	• النحو الوظيفي	48 سا
2- وحدة علوم اللغة		2 وحدة علوم اللغة	
المدارس النحوية	48 سا	• أصول النحو	48 سا
علم الدلالة 1	48 سا	• علم الدلالة 2	48 سا
وحدة التعليم المنهجية		وحدة التعليم المنهجية	
- منهجية البحث اللغوي	48 سا	مذكرة التخرج	
- المصطلحية	48 سا	وحدة التعليم الاستكشافية	
وحدة التعليم الاستكشافية		- علم المفردات	24 سا
أدب جزائري	24 سا		

¹ - جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، عرض تكويني (ل م د) لسانس أكاديمية، عنوان اللسانس اللسانيات العامة، 2014م/2015م، ص 5.

24سا	نظرية التنظيم	24سا	- الصوتيات
	وحدة التعليم الأفقية		وحدة التعليم الأفقية
24سا	ترجمة المصطلحات اللغوية	24سا	الحاكمة المواطنة

السداسي الثالث والرابع شعبة الدراسات النقدية.¹

السداسي الثالث		السداسي الرابع	
وحدة التعليم	الحجم الساعي	وحدة التعليم	الحجم الساعي
14-16 أسبوع	14-16 أسبوع	14-16 أسبوع	14-16 أسبوع
وحدة التعليم الأساسية	48سا	وحدة تعليم أساسية	48سا
النص الأدبي الحديث	48سا	النص الأدبي المعاصر	48سا
النقد الأدبي الحديث	48سا	النقد الأدبي المعاصر	48سا
علم النحو 2	48سا	علم الصرف 2	48سا
اللسانيات العامة	48سا	اللسانيات التطبيقية	48سا
وحدة تعليم منهجية		وحدة تعليم منهجية	
الأسلوبية تحليل خطاب	48سا	نظرية الأدب	48سا
مدخل إلى الأدب المقارن	24سا	المدارس اللسانية	48سا
وحدة تعليم استكشافية		مدخل الى الآداب العالمية	48سا
فلسفة الالاق الأدبي	24سا	وحدة تعليم استكشافية	
نظرية الأجناس الأدبية	24سا	التخصص النقد والمناهج	
		نقد النقد	48سا
		المصطلح النقدي	48سا
وحدة تعليم افقية		وحدة تعليم أفقية	

¹ - جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي ، بطاقة التنظيم السداسي للتعليم الثانوي ليسانس النقد والمنهج، 2014م/2015م،

اللغة الأجنبية (تعبير كتابي/شفوي)	24 سا	اللغة الأجنبية (تعبير كتابي/شفوي)	24 سا
-----------------------------------	-------	-----------------------------------	-------

السداسي الخامس والسادس، شعبة الدراسات النقدية تخصص والمنهاج¹

السداسي السادس		السداسي الخامس	
الحجم الساعي 14-16 أسبوع	وحدات التعليم	الحجم الساعي 14-16 أسبوع	وحدات التعليم
	وحدات التعليم الأساسية		وحدات التعليم الاساسي
	مناهج معاصرة		مناهج النقد البياني
48 سا	النقد النفساني	48 سا	النقد الاجتماعي
48 سا	النقد البنيوي المناهج النسقية	48 سا	النقد النفسي للأدب
48 سا	النقد الأسلوب		مناهج النقد
48 سا	النقد الموضوعات	48 سا	النقد البنيوي
		48 سا	النقد السيميائي
	وحدة التعليم المنهجية		وحدة التعليم المنهجية
	مذكرة التخرج	48 سا	النقد الأدبي الجزائري
		48 سا	قراءة النصوص النقدية
	وحدة التعليم الاستكشافية		وحدة التعليم الاستكشافية
48 سا	نظرية القراءة والتأويل	48 سا	الأدب المقارن
		48 سا	الأدب الجزائري
	وحدة التعليم الأفقية		وحدة التعليم الأفقية
48 سا	الحكمة والمواطنة	48 سا	ترجمة المصطلح النقدي

¹ - المرجع السابق، ص ص 7، 8.

❖ مفردات بعض المقاييس:

السداسي الأول

• النص الأدبي القديم (شعر):

- 1- الشعر العربي القديم تاريخيا وجغرافيا.
- 2- المعلقة: مضامينها وأساليبها (نصوص من معلقة زهير بن أبي سلمى، معلقة امرئ القيس، معلقة عنتره).
- 3- شعر الصعاليك (نصوص لامية العرب للشنفرى).
- 4- الشعر في صدر الإسلام شعر الفتوحات.
- 5- المراثي النبوية.
- 6- شعر النقائض.
- 7- الشعر العذري.
- 8- شعر الزهد والتصوف (نصوص من المشرق والمغرب، أبو العتاهية، ابن الفارض)
- 9- شعر الحماسة (نصوص لأبي تمام البحتري، الشاطبي، الحماسة المغربية لأبي الحجاج يوسف البياني).
- 10- الشعر السياسي في المشرق والمغرب (الفتوحات، الخوارج، الشيعة).
- 11- الشعر الفلسفي وشعر الحكمة.
- 12- الموشحات والأزجال.
- 13- الشعر الأندلسي (نصوص من اشكال ابن زيدون.....)
- 14- نصوص من الشعر الجزائري القديم بكر بن حماد التهرتي.¹

• علم الصرف:

- 1- معنى الصرف (الصرف وميدانه /الميزان الصرفي)

¹ - جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، البرنامج المفصل لفرع الدراسات اللغوية، اللسانيات
العامه، 2014م/2015م، ص2.

- 2- القلب وأثره في الميزان الصرفي، الحذف وأثره في الميزان الصرفي.
- 3- الفعل من حيث الصحة والاعتلال.
- 4- الفعل المعتل (المثال، الأجوف، الناقص،).
- 5- المجرد والمزيد.
- 6- معاني المزيد بحرف (مزيد الثلاثي بحرف واحد / المعاني التي تزد لها الهمزة).
- 7- معاني المزيد بحرف (المعاني التي يزداد لها تضعيف العين / معاني الفاعل).
- 8- معاني المزيد بحرفين (معاني انفعال/افتعل/تفاعل/تفعل/فعل).
- 9- مزيد الرباعي (مزيد الرباعي بحرف /مزيد الرباعي بحرفين).
- 10- المشتقات اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، اسم التفضيل اسماء الزمان والمكان واسم الآلة.¹

السداسي الثاني:

• نص أدبي قديم (نثر):

- 1- النثر العربي القديم تاريخيا وجغرافيا.
- 2- الخطابة.
- 3- نصوص من خطب صدر الإسلام.
- 4- الأمثال والحكم.
- 5- السرد حكايات ألف ليلة وليلة.
- 6- الحكاية على لسان الحيوان.
- 7- المقامات بديع الزمان الهمذاني، ومقامات الحريري.
- 8- الرسائل الديوانية الإخوانية في المشرق، والأندلس، والمغرب.
- 9- الرسائل السياسية في الشرق، والأندلس، والمغرب.
- 10- الرسائل الأدبية في الشرق، والأندلس، والمغرب.

¹ - المرجع السابق، ص3.

11- أدب الرحلة في المشرق.

12- أدب الرحلة في الأندلس والمغرب.

13- أدب التصوف في المشرق والأندلس والمغرب.

14- النثر الجزائري القديم.¹

• علم النحو:

1- النحو العربي / النشأة والتعقيد.

2- التصنيف في النحو العربي المؤلفات الأولى.

3- الإعراب والبناء - دروس تعليمية.

4- الجملة الفعلية وأنماطها.

5- الفعل اللازم والفعل المتعدي.

6- الفاعل.

متمّمات الجملة الفعلية: المفعولات المفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله والمفعول فيه، (ظرف الزمان وظرف المكان)، والمفعول منه، والحال، التمييز والاستثناء.²

¹ - المرجع السابق، ص9.

² - المرجع نفسه، ص10.

السداسي الثالث:

• النص الأدبي الحديث¹

مفردات المحاضرة	مفردات الأعمال الموجهة
الاحياء الشعري في المشرق 1	نص لسامي البارودي دراسة وتحليل
الاحياء الشعري في المشرق 2	نص لشوقي/نص الحافظ دراسة وتحليل
الاحياء الشعري في المغرب العربي	نص الامير عبد القادر دراسة وتحليل
التجديد الشعري في المشرق 1	نص لمحمود طه دراسة وتحليل
التجديد الشعري في المشرق 2	نص لإبراهيم ناجي دراسة وتحليل
التجديد الشعري في المغرب العربي	نص الجواهري، نص للشرقاوي دراسة وتحليل
النشر	النشر
مدخل إلى الفنون النثرية	نص لإليا أبي ماضي
9 الفنون النثرية، المقالة	نص لفوزي المعلوف/ نص لإليا أبي ماضي
الفنون السردية: القصة	تحليل مقال نص للكواكبي واليازجي
الفنون السردية: الرواية	تحليل نص للبشير الإبراهيمي، طه حسين، العقاد
الفنون السردية: المسرح	تحليل نص لمحمود تيمور/ رضا حوحو
الفنون النثرية: أدب الرحلة	تحليل نص لجورجي زيدان هيكل تحليل نص رحلن ابن حمدوش/حسين
الفنون النثرية- الرسائل الأدبية14	تحليل نص لتوفيق الحكيم الورتلاني / الرافي/ مي زيادة/ البشير الإبراهيمي

¹ جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، البرنامج المفصل لفرع الدراسات اللغوية، اللسانيات اللسانيات العامة، 2014م/2015م، ص9.

• علم النحو:¹

مفردات المحاضرة	مفردات الأعمال الموجهة
الاسناد في الجملة الإسمية	المبتدأ والخبر (تطبيقات)
الحذف في الجملة الإسمية	حذف المسند والمسند إليه (تطبيقات)
الحاق النواسخ بالجملة الإسمية 1	كان وأخواتها: ما يعمل عملها
الحاق النواسخ بالجملة الإسمية 2	إن وأخواتها: ما يعمل عملها
الحاق النواسخ بالجملة الإسمية 3	ظن وأخواتها، اعرابها، ودلالاتها
المجرورات: الأنواع، والدلالات	معاني المجرور بحرف الجر، بالإضافة
حروف العطف: الأنواع، والدلالات	حروف العطف
التعريف والتثكير	أنواع المعارف
الأسماء المبهمة	أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة
التوابع	إعراب الصفة، والبدل، والتوكيد
أسلوب النداء	حروفه وإعرابه
أنواع الجمل 1	الجمل التي لها محل من الإعراب
أنواع الجمل 2	الجمل التي ليس لها محل من الإعراب

¹ - المرجع السابق، ص 17، 18

السداسي الرابع: دراسات لغوية

• النص الأدبي المعاصر¹:

مفردات المحاضرة	مفردات الأعمال الموجهة
الشعر العربي المعاصر: مدخل تاريخي	مفدي زكريا، سليمان العيسى، البارودي عمر أبو ريشة.
قصيدة الشعر العمودي	تحليل نص الكوليرا لنازك الملائكة
الرواد والتجربة الشعرية الجديدة 1	تحليل نص حفار القبور - أنشودة المطر للسياب
الرواد والتجربة الشعرية الجديدة 2	دراسة نص (أدونيس، محمود درويش، ويوسف الخال)
الحداثة الشعرية 1	دراسة نص (نزار قباني/ حجازي عبد الصبور)
الحداثة الشعرية 2	تحليل نص عز الدين ميهوبي سليمان جوادي وعثمان لوصيف
الحداثة الشعرية في الجزائر	نص أبو القاسم سعدالله، محمد الصالح باوية
قصيدة التفعيلة	نص أنيس الحاج، عبد الحميد شكيب زكريا تامر، عادة السمان، يوسف ادريس.
قصيدة النثر	سهيل ادريس، ابراهيم الكوفي، محمد شكري.
الفنون النثرية المعاصرة (القصة)	الرواية والتاريخ: نجيب محفوظ، ونيسي الاعرج.
الفن القصصي: الاعلام والاتجاهات	الرواية ومجتمع: ابن هدوقة، الطيب صالح، جمال الغيطاني.
الرواية العربية المعاصرة نشأتها وتطورها	دراسة نص أبو القاسم سعدالله عبد القادر علولة.

¹ - المرجع السابق، ص 23.

• علم الصرف 2¹:

مفردات المحاضرة	مفردات الأعمال الموجهة
أبنية المصادر	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
المصدر الميمي، مصدر الهيئة	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
المصدر الصناعي	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
التثنية	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
الجمع السالم بنوعيه	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
أبنية جموع التكسير ودلالاتها (اسم الجمع، جمع الجميع)	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
أبنية جموع التكسير ودلالاتها (اسم الجنس الانفرادي - اسم الجنس الجمعي)	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
أبنية جموع التكسير ودلالاتها (صيغ منتهى الجموع)	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
الإعلال والإبدال	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
الإدغام	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
التصغير	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
النسب	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية
الممدود، والمقصور، والمنقوص	تطبيقات من خلال نصوص وكتابات ادبية

¹ - جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، البرنامج المفصل لفرع الدراسات اللغوية، اللسانيات العامة، 2014م/2015م ، ص 25.

• اللسانيات التطبيقية:

مفردات المحاضرة

- مدخل إلى اللسانيات التطبيقية: المفهوم والنشأة والتطور.
- المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية.
- الملكات اللغوية.
- فهم اللغة، إنشاء اللغة: (الكتابة، القراءة).
- نظريات التعلم: السلوكية، الارتباطية النظرية البيولوجية، النظرية المعرفية.
- مناهج تعليم اللغات: المنهج التقليدي، المنهج البنوي، المنهج التواصل.
- ازدواجية، والثنائية والتعدد اللغوي.
- التخطيط اللغوي.
- أمراض الكلام وعيوبه.
- اللغة والاتصال.
- الترجمة الآلية.

مفردات الأعمال الموجهة

- نصوص مختارة: عبد الرحمان الحاج.
- أحمد حساني / صالح بلعيد.
- نصوص مختارة: مازن الوعر / ميشل زكريا.
- نصوص مختارة: محمد عيد.
- نصوص مختارة: شارلبوتون، لمسيدي.

ثالثاً: الدراسة المقارنة النظرية:

1. التدرج:

النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)	نظام الجامعي الجديد (ل م د)
- الليسانس أربع سنوات، ولا يوجد أي تخصص فيها. - الماجستير سنتين حيث الدخول إليها بالمسابقة، ثم التدرج لمرحلة الدكتوراه.	- الليسانس ثلاث سنوات: السنة الأولى جذع مشترك ثم التخصص: دراسات لغوية، دراسات أدبية، دراسات نقدية. - الماستر سنتين ويتم الدخول إليه بالتأهيل حسب المعدل والشهادة. أما مرحلة الدكتوراه يتم الالتحاق بيها عن طريق المسابقة.

2. التقييم

النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)	نظام الجامعي الجديد (ل م د)
- بامتحانين مع نقطة الأعمال الموجهة يخرج المعدل السنوي. - معدل الطالب السنوي يساوي أو يفوق (10)، مع معدل كل مقياس يفوق أو يساوي 5، الانتقال إلا إذا حقق المعدل المطلوب كما سبق ذكره .	- فصل السداسي الأول عن الثاني وبالتالي معدل السداسي الأول لوحده والثاني لوحده. - معدل الطالب يساوي أو يفوق (10) الانتقال إلا إذا حقق الرصيد 30 في كل سداسي .

3. المقاييس:

المقياس	النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)	نظام الجامعي الجديد (ل م د)
اللسانيات العامة	- دُرِّست سنة كاملة (سداسيين).	دُرِّست السداسي الثالث فقط، في التخصصات الثلاثة
النحو والصرف	دُرِّس سنة أولى: صرف ثم نحو السنة الثانية: نحو ثم صرف. محاضرة وأعمال موجهة	دُرِّس وفق نظام السداسيات: الأول صرف، والثاني نحو، الثالث علم النحو والرابع علم الصرف. محاضرة وأعمال موجهة
علوم القرآن	دُرِّس سنة أولى، محاضرة فقط	دُرِّس السداسي الأول ، محاضرة فقط
العروض	دُرِّس سنة أولى أعمال موجهة دون محاضرة .	دُرِّس سداسي الأولى مقسم إلى محاضرات وأعمال موجهة.
مصادر اللغة	درس سنة الأولى محاضرة فقط.	درس في السداسي الثاني محاضرة والأعمال الموجهة.
فقه اللغة	دُرِّس سنة أولى كاملة كل أسبوع ساعة ونصف	دُرِّس السداسي الثاني محاضرة في الأعمال الموجهة.
البلاغة العربية	دُرِّس السنة الأولى محاضرة وأعمال موجهة.	دُرِّس السداسي الأول في محاضرة والأعمال الموجهة الأول.
أدب عربي قديم والنص الأدبي	فصل الأدب العربي إلى: السنة الأولى: الادب العربي القديم السنة الثانية: أدب عباسي وأدب مغربي وأندلسي	تم دمج الأدب العباسي والمغربي والأندلسي في مقياس نص أدبي القديم. دُرِّس السداسي الأول: شعر السداسي الثاني: نثر.
النقد العربي القديم	نقد عربي قديم درس سنة الثانية نقد عربي قديم ،بين محاضرة والأعمال الموجهة.	نقد أدبي قديم درس السداسي الأول والثاني بين المحاضرة والأعمال الموجهة
علم الدلالة	دُرِّس السنة الثانية بين محاضرة	يدرسه تخصص الدراسات اللغوية

والأعمال الموجهة.	السّداسي الثالث بين محاضرة والأعمال الموجهة.	
المعجمية	دُرّس السنة الثانية بين محاضرة والأعمال الموجهة.	يدرسه تخصّص اللسانيات السّداسي الثالث بين المحاضرة والأعمال موجهة
علم الأصوات	دُرّس السنة الثالثة أعمال موجهة فقط.	دُرّس السّداسي السّادس لسانيات عامة أعمال موجهة فقط.
نقد أدبي حديث	دُرّس السنة الثانية محاضرة فقط.	دُرّس السّداسي الثالث لجميع التخصّصات بين محاضرة وأعمال موجهة.
علم الأسلوب والأسلوبية وتحليل الخطاب	علم الأسلوب: درس السنة الثالثة محاضرة فقط. تحليل خطاب: درس السنة الثالثة محاضرة فقط.	الاسلوبية وتحليل الخطاب : درس لجميع التخصّصات السّنة الثانية، السّداسي الأوّل الأسلوبية والسّداسي الثاني تحليل الخطاب محاضرة وأعمال موجهة.
المدارس اللسانية	دُرّس السنة ثالثة، محاضرة وأعمال موجهة.	دُرّس في السّداسي الرّابع تخصّص دراسات لغوية، محاضرة وأعمال موجهة.
أصول النّحو	دُرّس السنة ثالثة محاضرة والأعمال الموجهة في السنة الثالثة.	دُرّس في السّداسي الثالث تخصّص لغوي ثم في السّداسي السّادس في نفس التخصّص.
الأدب المقارن	دُرّس محاضرة والأعمال الموجهة السنة الرابعة ثلاث ساعات في الأسبوع.	دُرّس في السّداسي الثالث لكل التخصّصات محاضرة وأعمال موجهة ثلاث ساعات في الأسبوع.
لسانيات النص	درست محاضرة فقط في السنة رابعة.	دُرّس في السّداسي الرابع في كل التخصّصات، محاضرة أعمال موجهة.
اللسانيات التطبيقية	درست السّنة الرابعة ثلاث ساعات في الأسبوع، محاضرة وأعمال	تدرس السّداسي الرابع لكل التخصّصات، محاضرة أعمال موجهة.

	موجهة.	
الأدب الشعبي	درس السنة الرابعة، محاضرة أعمال موجهة	دُرّس السّداسي الثالث تخصّص أدبي، محاضرة أعمال موجهة.
نظرية الأدب	درست محاضرة فقط لمدة سنة كاملة.	درست السّداسي الرابع في التخصّص النقدي، محاضرة وأعمال موجهة.

4. محتوى المقاييس

- النص الأدبي

النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)	نظام الجامعي الجديد (ل م د)
الأدب العربي القديم (شعر/نثر) درس كمقاييس طيلة السّنة الثانية، ليس في شكل نص. التركيز على الإتجاهات الأدبية القديمة في الشعر. أدرج الأدب الجزائري كمقياس في السّنة الرابعة، السنة كاملة.	درس محتوى الأدب القديم شعر ونثر في شكل نصوص، طيلة السنة الأولى جذع مشترك . التركيز على الاتجاه التجديدي في الشعر إضافة المسرح العربي المعاصر وقضاياها، الحداثة الشعرية في الجزائر، لسداسي واحد.

- النحو والصرف:

النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)	نظام الجامعي الجديد (ل م د)
يُدْرَس النحو والصَّرْف كمقياس واحد في السنة الأولى والسنة الثانية يدرس النحو حسب حالات ترتيب المبتدأ بالتفصيل.	يدرس الصرف في السّداسي الأول، والنحو في السّداسي الثاني (أولى جذع مشترك) التركيز على دروس البناء والإعراب. إضافة إلى درس الحال والتمييز والاستثناء.

- اللسانيات التطبيقية:

النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)	نظام الجامعي الجديد (ل م د)
- التفصيل في مفردات: - تعليم اللغة والقواعد - أنواع المعرفة النحوية - الأهداف التعليمية - مقاييس بناء المحتوى التعليمي - أنماط التقييم والاختبار - خصائص المتعلم	- إضافة مفردات: - الترجمة الآلية - أمراض الكلام - التخطيط اللغوي : يندرج تحته الهندسة اللغوية، اللغة الام، الازدواجية، التداخل اللغوي، الثنائية اللغوية.

خلاصة

من خلال الدراسة المقارنة نخلص إلى أنّ هناك إختلافات في التكوين الجامعي بين النظامين، وتظهر في طريقة التدرّج: في مرحلة الليسانس يتميز التكوين في ميدان اللغة والأدب العربي أربع سنوات (4) دون وجود للسّداسيات، في المقابل نجد (ل م د) يعمل بنظام السّداسيات، وكل سداسي منفصل عن الآخر، إضافة إلى الانتقال يكون بالتخصّص، إمّا دراسات لغوية أو أدبية، أو نقدية، ومع ذلك فإن جميع خريجي هذه التخصّصات يوجهون إلى مهنة التّعليم دون التّمييز في نوع تخصّصهم، أمّا الشهادات في النظامين اختلفت في طريقة التدرّج، في النّظام القديم (لكلاسيكي): اللّيسانس، ثم الدخول في مسابقة للماجستير أمّا الدّكتوراه فتكون عن طريق التدرّج، والنّظام الجديد: (ل م د) ليسانس تدرج للماستر والدّخول في مسابقة الدّكتوراه.

أمّا طريقة التّقييم في النّظام الجديد تجاوز صعوبة الانتقال بطريقة السّداسيات والاكتفاء بتحصيل معدل يفوق العشرة (10)، ورصيد (30) لكل سداسي، بغض النظر عن التّحصيل في كل مقياس، في حين نجد النّظام القديم (الكلاسيكي) يشترط التّحصيل في كل المقاييس حيث يفوق (20/5)، وبذلك يتمكّن الطّالب من الانتقال إلى المرحلة الموالية، يمكن القول أنّ التّقييم في تكوين النّظام القديم ركّز على المحتوى، ومدى تمكّن الطّالب من المقياس. أمّا الجديد فركّز على فاعليّة الطّالب ومدى مناسبة البرامج لمستواه.

وفيما يخصّ المقاييس فإنّنا نجد اختلافات في الحجم السّاعي، حيث نجد النّظام القديم (الكلاسيكي) في مقياس علوم القرآن وفي (ل م د) محصوراً في سداسي، وكذلك المقاييس لسانيات النص، والأدب المقارن، واللسانيات التطبيقية، وهذا ما يؤثر سلبيّاً على التّحصيل المعرفي و الأداء الوظيفي للطّالب المعلم إذ نجد محتوى اللّسانيات التّطبيقية في النّظام القديم يركّز على تعليم اللّغة، والقواعد، وأنواع المعرفة النّحوية، وكيفية بناء المحتوى التّعليمي، و تسطير أهداف التّعليم، اختيار الوسائل، انطلاقاً من خصائص المتعلّم، وهذا

ما يخدم الطالب من حيث المحتوى والجانب البيداغوجي للتعليم، في حين نجد الطالب في نظام الـ (ل م د) يعيش تخبطا من كثافة البرنامج في سداسي واحد بحجم ساعي قليل ولا تدرس فيه تلك المفردات التي تخص الجانب البيداغوجي، فعموما هناك نقائص من حيث المفردات، والحجم الساعي، حيث لا يكفي الحاجيات البيداغوجية في مهنة التدريس.

أما النص الأدبي القديم في نظام الـ (ل م د) يقابله الأدب العربي القديم في النظام الكلاسيكي: (الجاهلي، الإسلامي، الأموي، العباسي، الأندلسي، المغربي)، كلها أدمجت تحت مقياس النص الأدبي القديم والحديث، ومن هنا نجد توافقا لمحتوى النظامين، واختلاف في التسمية فقط، فيمتلك بذلك الطالب رصيّد معرفيًا عن الآداب العربية القديمة.

أما النحو والصرف لهما نفس الحجم الساعي مع اختلاف في بعض المحتويات وأضيف أصول النحو الذي يدرس في النظام الكلاسيكي، درس فقط لأصحاب تخصص دراسات لغوية، وقسم إلى سداسي يدرس فيه النحو وأصوله، ونشأته، والسداسي الآخر يدرس كمقياس المدارس النحوية، في حين يدرس في القديم (الكلاسيكي) سنة كاملة محاضرة وأعمال موجّهة، وهذا ما يميز محتوى النحو في نظام (ل م د) عن النظام (الكلاسيكي).

كما يتميز التكوين في نظام (ل م د) عن النظام الكلاسيكي بكثرة المقاييس وإدراجها حسب التخصص، وإضافة مقاييس لم تدرس في النظام (الكلاسيكي) منها تاريخ الحضارات الإنسانية، تقنيات التعبير الشفوي، تقنيات التعبير الكتابي، جمالية السرد العربي القديم السرديات العربية الحديثة، أدب الطفل، الآداب العالمية المعاصرة، الأدب الصوفي، الأدب العربي والاستشراق، الأدب التفاعلي، أدب الهامش كذلك المصطلحية ونظرية النظم، وهذا الأخير درس كمقياس في هذا النظام ودرس كمحور من محاور البلاغة العربية في النظام (الكلاسيكي).

وما يمكن استنتاجه أن التكوين في نظام الـ (ل م د) أنه متنوع المقاييس، مرّن من حيث الإضافة، والتعديل في المقاييس، مقارنة بالتكوين في النظام الكلاسيكي، ولكن نجد هذه الكثافة في المفردات مقارنة بالحجم الساعي المخصّص لها، وهو ما يعيق إتمام

البرنامج، عدم استفادة الطلبة منها لغياب التطبيق بشكل كبير، أو لحذف بعض المفردات خاصة اللسانيات التطبيقية.

ما يلاحظ أيضا أن التخصص في تكوين نظام (ل م د)، تشكل عائقا بالنسبة للمعلمين خاصة في أطوار تعليمية مختلفة بين أدبي ونقدي ولغوي، أما برامج التكوين في النظام (الكلاسيكي) استوفت الحجم الساعي لإتمامها، وشمولية الاحتياجات لمحتويات اللغة العربية بالنظر إلى (ل م د)، وليس بالنظر إلى مهنة التدريس لأن الجانب البيداغوجي بقي مغيباً نسبياً.

الفصل الثاني: الدراسة المقارنة الميدانية بين التكوين في

النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي) والجديد (ل م د)

تمهيد

أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية:

1. الفرضيات.
2. المنهج.
3. الهدف من الدراسة.
4. عينة الدراسة.
5. حدود الدراسة.
6. أدوات الدراسة.

ثانياً: الدراسة الأساسية

1. عرض النتائج وتحليلها.
 - استبيان الأساتذة الجامعيين.
 - استبيان معلّمي اللغة العربيّ
2. الاستنتاجات العامة

خلاصة.

تمهيد:

بعد تعرفنا في الفصل التمهيدي للمصطلحات، والمفاهيم المرتبطة بموضوع بحثنا الاستراتيجية، والتكوين، ومعلم اللغة العربية، والنظام التعليمي الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والجديد (ل م د)، خصصنا الفصل الأول للدراسة النظرية المقارنة بين النظامين التعليميين في الجامعة الجزائرية، من حيث المقاييس، ومحتوى البرامج، والحجم الساعي المخصص لها، وطريقة التقييم، ونستعمل في هذا الفصل دراسة ميدانية نقف من خلالها على المستوى الحقيقي للمعلم الطالب أثناء تكوينه التخصصي في الجامعة في كلا النظامين التعليميين (الكلاسيكي) والجديد (ل م د)، ومدى تناسب المحتويات والبرامج مع متطلبات معلم اللغة العربية، مما يساعد على اكتشاف أهم الصعوبات التي تواجه الطالب خلال تكوينه الجامعي، للوصول إلى عرض بعض الاقتراحات والتعديلات التي تخدم النظام التعليمي في رفع مستوى الطالب المعلم واكتسابه المهارة والكفاءة في سوق العمل، وذلك بالتركيز على أهم النقاط الآتي ذكرها: نحدد أهداف الدراسة، وتحديد العينة التي سلطنا عليها الدراسة البحثية، مع تحديد الزمان، والمكان لإجراء الدراسة، وخصائص العينة، والمتمثلة في أساتذة التعليم الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والجديد (ل م د)، وكذلك معلمي اللغة العربية الذين درسوا في النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والذين درسوا في النظام الجامعي الجديد (ل م د) والتحقوا بمناصب العمل في قطاع التربية والتعليم، ثم عرض نتائج الاستبيانات الخاصة بكليهما، وتحليلها، ومناقشتها، ونستخلص الدراسة البحثية بعرض بعض الاستنتاجات، خلاصة عامة لنتائج الفصل.

أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية:

تعدُّ الإجراءات المنهجية بمثابة الآلية التي تُكشف للباحث عن الحقائق، والأهداف المطلوبة، والمراد الوصول إليها من البحث العلمي، وتعتمد الإجراءات المنهجية على الطريقة الآتية:

1-الفرضيات(hypotheses):

وتعرف "بأنها إجابة مؤقتة عن الأسئلة البحثية التي تطرحها مشكلة الدراسة، وتتم صياغتها في شكل علاقة بين المتغير المستقبل، والمتغير التابع".¹

نستنتج أن الفرضية هي حل مؤقت لطرح إشكالية في البحث، وتُصاغ بالربط المنطقي بين العلاقات السابقة، أو الطرح السابق بالحل اللاحق.

الفرضية العامة (hypothésegeneral):

يمكن تصوّر فرضية عامة للبحث من خلال المقارنة النظرية كالاتي:

- لكل نظام جامعي له أثره الإيجابي والسلبي على إستراتيجية تكوين معلّمي اللغة العربية في مهنة التدريس.

الفرضيات الخاصة:

- 1-التكوين في النظام الكلاسيكي حظي بوقت أكبر في الإعداد بالبرامج ومحتويات التخصص مما أثر بإيجابية على مردود المعلمين، مقارنة بتكوين النظام الجديد.
- 2-محتوى المقاييس الأساسية لتكوين النظام القديم(ل م د)، تتناسب مع متطلّبات معلّم اللغة العربية مهنيًا.
- 3-محتوى المقاييس للتكوين في النظام(ل م د)، لم يراع فيها متطلّبات معلّم اللغة العربية مهنيًا.

¹ الموقع الالكتروني روضة البحث ت ز 18/ 08/ 2018. سا: 8.30. / www.pathways.cu.Fdu.cg/sub

4- تخصص دراسات لغوية أقرب لتكوين معلّم لغة عربيّة بكفاءة، مقارنة بالتخصصات الأخرى.

2- المنهج (Méthode):

يقول ديكارت في كتابه "مقال عن المنهج" سنة 1638 هو: "فنّ التنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إمّا بالكشف عن الحقيقة، حيث نكون لها جاهلين، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حيث تكون فيها عارفين".¹

نستنتج أن المنهج هو الدراسة العلميّة المنظّمة، والدّقيقة للأفكار، حيث يوصلنا إلى الحقائق، أو للبرهان عن تلك النتائج.

• إنّ لموضوعنا إستراتيجيات تكوين معلّمي اللغة العربيّة بين النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والجديد (ل م د)

يفرض علينا المنهج الآتي :

أولاً: المنهج الوصفي: ويعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع، أو ظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها بدقة كمّا وكيفاً، فالأول (كمّاً) يصف لنا ظاهرة ويوضّح خصائصها، أمّا الثاني (كيفاً) فيعطينا أرقاماً يوضح مقدارها ودرجة ارتباطها مع الظاهر وتصويرها كمّاً عن طريق جمع المعلومات المقننة عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة². نعتد من خلاله على الكشف عن النّسب المؤيّهة من أجل تبيان مستويات متغيّرات الدّراسة والمقارنة بينهما ظاهريّاً.

ثانياً: المنهج الاستدلالي: نقوم من خلاله باختبار الفروق، وذلك من خلال تحليل التّباين لتحديد اتّجاه الفروق بين المجموعات.

¹ - عبد الرحمان بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات الكويت، ط3، 1977م، ص4.

² - المرجع نفسه: ص4

3-الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع محتوى البرامج التعليمية لإعداد معلّم اللغة العربيّة في الجامعة الجزائرية، في كل من النظامين التعليميين القديم (الكلاسيكي)، والجديد (ل م د)، وتحديد نقاط القوة والضعف في كليهما، وكشف المعوّقات التي تعرّض لها الطالب المعلم أثناء تكوينه الجامعي، وأفضليّة نظام تعليمي عن الآخر.

فقد تمّ اختيار محتوى البرامج التعليمية في قسم اللغة العربيّة بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي نموذجاً للدراسة الميدانية، ونظراً لأهميّة الموضوع، قمنا بإجراء دراسة استطلاعية على عيّنتين، بوضع استبيان خاص بأساتذة الجامعة، وآخر خاص بمعلّمي اللغة العربية في المؤسسات التربوية في جميع الأطوار الابتدائي، والمتوسط، والثانوي التابعة لمديرية التربية بولاية الوادي.

4-عيّنة الدراسة:

لقد اخترنا للدراسة الميدانية عيّنة من الأساتذة المخضرمين الذين درّسوا في النظامين التعليميين القديم (الكلاسيكي) والجديد(ل م د)، والمعلّمين الذين التحقوا بمناصب العمل في المؤسسات التربوية لجميع الأطوار الابتدائي، والمتوسط، والثانوي.

- عيّنة الأساتذة الجامعيين:

وتضمّنت هذه العيّنة أربع عشرة (14) أستاذاً، وتعدّ هذه العيّنة هيئة التدريس في قسم اللغة العربيّة وآدابها، والمسؤولة على تلقين المعارف العلمية المسطرة لتكوين معلّمي اللغة العربيّة، إذ ترافق الطالب المعلم خلال مشواره التكويني التخصّصي.

- عيّنة معلّمي اللغة العربيّة:

وهي المجموعة الثانية، والمتمثلة في شريحة المعلّمين، الذين التحقوا بمناصب عملهم في المؤسسات التربوية، بعد تكوينهم الجامعي، حيث اعتمدنا على تحديد المعدّلات في شهادة البكالوريا، وذلك لتحديد مستوى الطالب، والوقوف على تحديد الرغبة في هذا

التَّخْصُّص، وصولاً إلى مراحل التَّدْرُج، وتحديد أساليب التَّدريس من محاضرة وأعمال موجهة، للوصول إلى ضبط درجة المهارة والكفاءة التي توصَّل إليها الطَّالِب المَعْلَم أثناء تكوينه الجامعي.

والجدول الآتي يوضِّح توزيع المَعْلَمين حسب الأطوار:

الأستاذة / الأطوار	الابتدائي	المتوسط	الثانوي
خريجو النظام (الكلاسيكي)	29	15	05
خريجو النظام (ل م د)	09	05	05

5- حدود الدراسة:

أ- الزمنية: تمت زيارتنا لمُعَلِّمي اللُّغة العربيَّة في الفترة ما بين 20 فيفري إلى 10 مارس 2019، كما تمَّت الدِّراسة الميدانيَّة في قسم اللُّغة العربيَّة بجامعة الشَّهيد حمه لخضر بالوادي خلال الموسم الجامعي (1439هـ/1440هـ - 2018م/2019م).

ب- المكانية: نظرًا لأنَّ موضوعنا يستهدف معَلِّم اللُّغة العربيَّة لم يكن اختيارنا على مؤسسات معينة، بل كان عشوائياً بحدود قدرتنا الوصول للمؤسسات التربوية في مدينة الوادي، وتنوَّعت بين الطَّور الابتدائي والمتوسط والثَّانوي حسب المناطق الآتية:

البلديات	المؤسسة	الطور	العدد
الوادي	السعيد عبد الحي	ثانوية	2
	علي عون	ثانوية	2
	عبد العزيز الشريف	ثانوية	5
	حويذق عبد الكريم	متوسطة	1
	زوبيدي عبد القادر	متوسطة	1
	هزلة المولدي	متوسطة	4
	احمد التجاني	متوسطة	2
	علي الباهي	متوسطة	2
	بن موسى بشير	ابتدائية	3
	هزلة الطاهر	ابتدائية	2

2	ابتدائية	دوة عمر	قمار
2	ابتدائية	أحمد لومي	
1	ثانوية تغزوت	بوضياف بوضياف	
3	ثانوية غمرة	محمد علية	
1	ثانوية	عبد القادر الياجوري	
4	متوسطة	خليفة بن حسن	
2	متوسطة	الطالب الابراهيم	
1	متوسطة	لقريد عبد الكريم	
4	إبتدائية	عبد الله مسلم - تغزوت	
4	إبتدائية	الخنساء	
2	إبتدائية	الهادي بحة - غمرة	
1	ثانوية	رصواني الساسي	الرقيبة
2	متوسطة	عيسى مسعودي	
1	متوسطة	باهي عبد الرزاق	
5	إبتدائية	أبو القاسم الشابي	
3	إبتدائية	العربي التبسي	
1	إبتدائية	باهي الطاهر	
5	إبتدائية	نعيمة محمد التجاني	المقرن
1	إبتدائية	المجمع المدرسي الجديد	دوار الماء
69	المجموع		

6- أدوات الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في:

- المقابلة: تمّت مقابلة الأساتذة الجامعيين، والمعلّمين مباشرة للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وللاستفادة من آراء إضافية تخدم البحث.

• الاستبيان:

- **تعريفه:** يعرف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص معينين عن طريق البريد، أو تسليمها باليد تمهيداً للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، والتي بواسطتها يمكن الوصول إلى حقائق جديدة في الموضوع، والتأكد من معلومات متعارف عليها، ولكنها غير مدعومة بحقائق¹. والأسلوب المثالي للاستبيان هو أن يسلمه الباحث بنفسه إلى الأشخاص ويسجل الملاحظات التي تثير الموضوع أو البحث². إذن الاستبيان هو عبارة عن أسئلة مقدّمة للإجابة عنها والتأكيد على المعلومات النظرية.

تم إعداد استبيان لأساتذة جامعة الشهيد حمه لخضر، أنظر للملحق رقم: 04.

والثاني لمعلمي اللغة العربية في المؤسسات التربوية، أنظر للملحق رقم: 05.

أعدّ هذان الاستبيانان في مشكلات كالآتي:

- 1- تطابق محتوى البرامج مع الأهداف التي سطّرت من أجلها، لتكوين معلّم اللغة العربيّة.
- 2- المقارنة بين النظامين، وأيهما يناسب برنامج التكويني مع طبيعة المرحلة التعليمية التي يعدّ لها الطالب المعلم.
- 3- مرونة المقاييس ممّا يساعد في تغيير محتوى البرامج التعليمية في كلا النظامين.
- 4- مستوى تحصيل طلبة النظام القديم (الكلاسيكي)، وطلبة النظام الجديد (ل م د).
- 5- تطابق محتوى البرامج، والإمكانيات البيداغوجيّة، والوسائل التعليمية، والبيئة المناسبة.

¹ ينظر: عمار بوحوش، محمد محمود ذينات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 2007، ص57.

² ينظر: المرجع نفسه، ص56.

6- الزمن المحدد لتحقيق الأهداف (سنوات التكوين)، وتحديد الحجم الساعي لمحتوى المقاييس.

7- كيفية اختيار، وتوزيع المقاييس، ومدى تناسب محتواها مع طبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها الطالب.

• أسلوب الإحصاء:

قمنا بتطبيق برنامج ميكرو سوف أوفيس إكسل 2007 (Microsoft Office Excel 2007)، بإدراج الصيغة الآتية: "المجموع/100 * C2 = D2"، كأداة لإحصاء النسب المئوية، ومن خلالها استخرجنا أعمدة بيانية تبين المفارقة بين النسب للاختيارات.

ثانياً: الدراسة الأساسية:

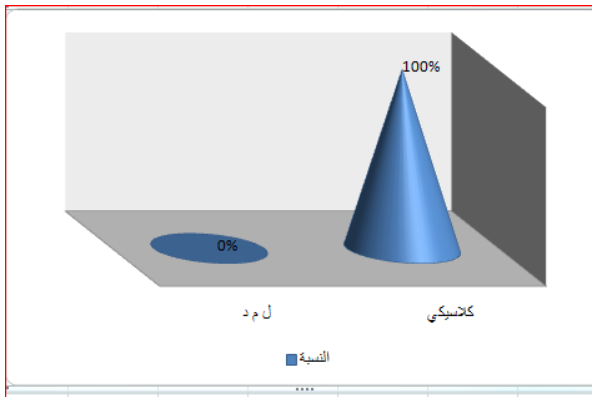
1- عرض النتائج تحليلها:

إنَّ الجانب التَّطبيقي لأيِّ بحث علميَّ تحتاج إلى تحليل، أو مناقشة وتفسير وفقاً لفرضيات البحث، وتتمُّ مناقشة النَّتائج حسب أسئلة الإشكالية التي وضعت لهذا البحث والتي نسعى للإجابة عليها من خلال الجانب النظري، والميداني للبحث، بالاعتماد على دراسة الاستبيانات التي وجَّهت للأساتذة المشرفين على تكوين المعلِّم في قسم اللُّغة والأدب العربي بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، وكذلك استبيانات خاصَّة بمعلِّمي اللُّغة العربيَّة الذين التحقوا بمناصب عملهم في المؤسَّسات التَّربوية لجميع الأطوار الابتدائي، والمتوسط والثانوي النَّابعة لمديرية التَّربية لولاية الوادي.

• استبيان الأساتذة الجامعيين:

سنعرض أهم النَّتائج المتوصَّل إليها من خلال إجابات الأساتذة الجامعيين على التَّساؤلات الواردة في الاستبيان الخاص بهم.

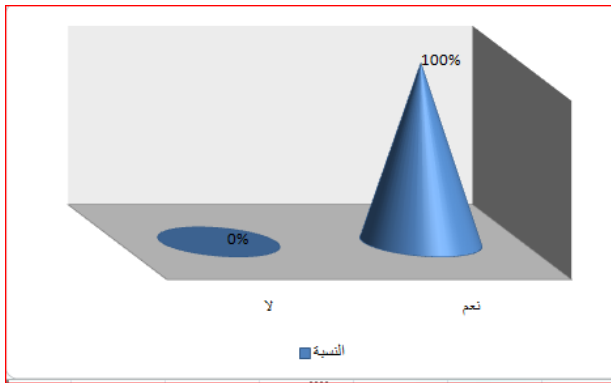
السؤال-3- أيُّ النِّظامين التَّعليميَّين يتناسب برنامجه التَّكويني مع طبيعة المرحلة التَّعليمية التي يُعدُّ لها الطَّالب المُعلِّم ؟



النسبة	العدد	
%100	13	كلاسيكي
%00	00	ل م د

يتَّضح من خلال النَّتائج أنَّ العيِّنة يُنحصر رأيها في الميل تجاه تناسب البرامج التكوينية للنظام القديم (الكلاسيكي)، مع طبيعة المرحلة التعليمية التي يُعدُّ لها الطَّالب المُعلِّم.

1. السؤال-4- هل تعتقد أنَّ مقرَّرات برنامج النُّظام التَّعليمي الذي اخترته سابقا مرنة تسمح بإدخال بعض التَّعديلات عليها عند الحاجة؟



النسبة	العدد	
100%	13	نعم
00%	00	لا
00%	13	المجموع

يتَّضح من الجدول أنَّ كل أفراد العيِّنة أقرَّت على أنَّ مقرَّرات النُّظام التَّعليمي القديم (الكلاسيكي) مرنة تسمح بإدخال تعديلات عليها.

لقد كشفت نتائج الدِّراسة، أنَّ البرامج التَّعليمية تتناسب مع طبيعة المرحلة التعليمية التي يُعدُّ لها المُعلِّم، وأنَّ المقاييس مرنة، وقابلة للتَّعديل، ممَّا يجعلها تتناسب ومتطلَّبات المُعلِّم المهنية، وقد مرَّ التَّعليم العالي في الجامعات الجزائرية بعدَّة إصلاحات وفق مراحل، حيث تمَّ النَّظر إلى طريقة التَّعليم الجامعي و تناسب مع السوق الاقتصادية، وكذلك طريقة التَّقييم فقد عدَّلت وفق قرارات ذكرت في الجزء النظري للبحث، كذلك استطاعت الكشف عن

المشكلات التي كانت سبب في ضعف مستوى الطالب الجامعي، والتخلص من كثرة الرسوب¹.

2. السؤال-5- إذا كانت إجاباتك نعم، أي المقاييس تقترح تعديلها؟

أهم المقاييس التي تم اقتراح تعديلها من قبل العينة ما يأتي: اللسانيات التطبيقية المعجمية، اللسانيات التعليمية، مصطلحية، الأدب المقارن والآداب العالمية، نظرية الأدب النقد، تحليل خطاب، النحو الوظيفي، علم النحو، والبلاغة العربية، مقياس علوم اللغة والعلوم الاجتماعية.

السؤال-06- أهم الاقتراحات.

المقياس	أهم الاقتراحات
لسانيات تعليمية	الإضافة: التركيز على الجانب البيداغوجي والتعليمي، ومنهجية التكوين فيها.
الآداب	الحذف: المداخل النظرية الإضافة: الأدب المغربي، وآداب الشعوب الإفريقية، والآسيوية (شعر المهجر والمشرق)، وجعل الأدب الأندلسي مقياس لوحده، والأدب المغربي مقياس لوحده. إدماج: الأدب المقارن مع الآداب العالمية، ونظرية الأدب مع النقد الأدبي.
النحو	ترتيب: 1- الجملة الإسمية 2- كان وأخواتها 3- إن وأخواتها 4- المفعولات 5- الحال والتمييز. حذف: أنواع الجمل، وأنواع المعارف، والتذكير. إضافة: التنازع إدماج: المفعولات والمنصوبات.
البلاغة	ترتيب: الاستعارة ثم الكناية حذف: الفرق الكلامية وأثرها. إضافة: الفصاحة والنظم لعبد القاهر الجرجاني إدماج: الخبر والإنشاء - المطابقة والمقابلة - السجع والجناس
العلوم الاجتماعية	إضافة: علم الاجتماع، والثقافة الشعبية.

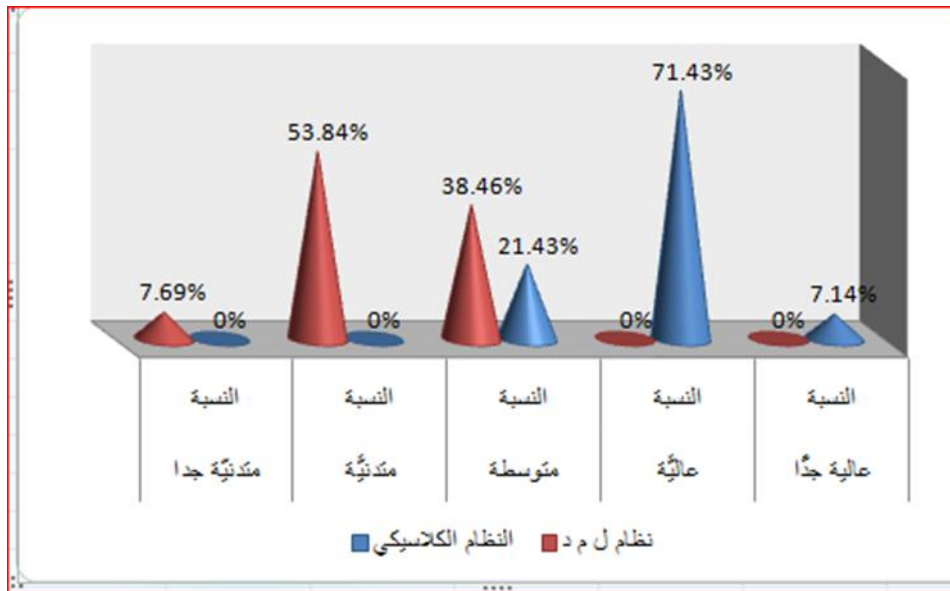
¹ ينظر، أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد، رسالة ماجستير، جامعة منتوري-قسنطينة، 2005م/2006م، ص 57-58-59-60-61.

علم اللغة	إدماج: علم الدلالة مع السيمياء.
-----------	---------------------------------

هذه الاقتراحات: الحذف اختصاراً للوقت في ظل الحجم الساعي القليل، بالإضافة لعدم استفادة الطالب منها، والترتيب حسب ما يراه الأساتذة لأهمية مفردات عن أخرى، وإدماج مفردات مع بعضها لتقارب الدراسة بينها، بالإضافة لتعزيز الجانب التواصلي والقدرة على إيصال المعلومات، وممارسة المواقف التربوية.

السؤال -7- ماهي درجة الكفاءة التي تحقّقها مدّة التكوين في كلا النظامين التعليميين لتخريج معلّم لغة عربيّة؟

	عالية جداً		عالية		متوسطة		متدنية		متدنية جداً	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
النظام الكلاسيكي	7.14%	10	71.43%	10	21.43%	3	0%	0	0%	0
نظام ل م د	0%	0	0%	0	38.46%	5	53.84%	7	7.69%	1



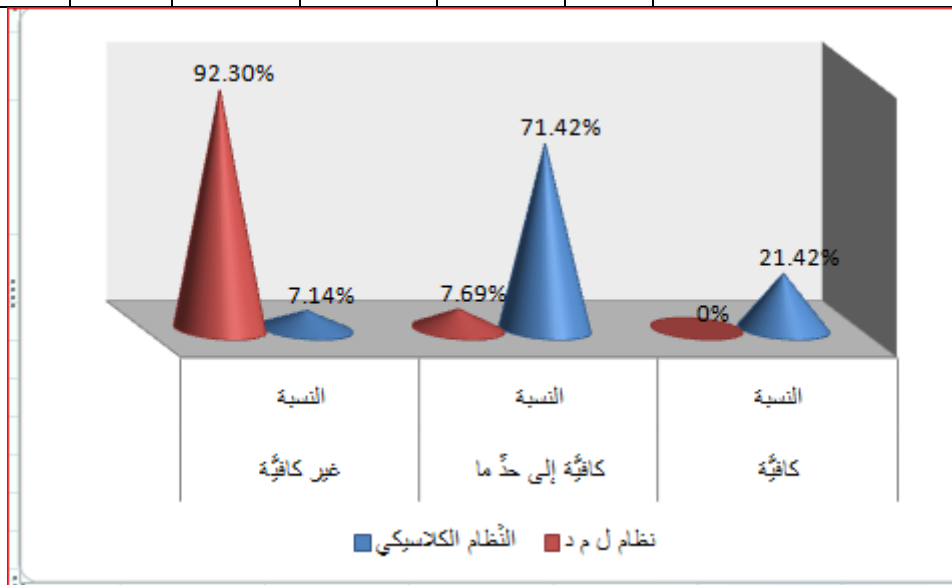
من النتائج يتّضح أنّ عيّنة من الأساتذة تقر على أنّ درجة الكفاءة التي تحقّقها مدّة التكوين للنظام الكلاسيكي عالية، وصلت النسبة إلى 71.43%، وكذلك نسبة 7.14% ترى بأنها عالية جداً، كما تقرّ عيّنة أخرى بأنها متوسطة بنسبة 21.43%، أمّا فيما تعلق بالنظام

الجديد (ل م د) العينة الأكثر ترى بأنها متدنية، إذ وصلت النسبة إلى 53.84%، ونسبة 38.46% ترى بأنها متوسطة، والباقي يرون أنها متدنية جدا، حيث وصلت النسبة 7.69%.

والملاحظ أن الدرجة كانت نسبية، وليست 100% بالنسبة للنظام (الكلاسيكي)، وهذا سببه فتح المجال للالتحاق بهذا التخصص لجميع الشعب، والمستويات للتعليم الثانوي النهائي، وهذا خلل وتقصير من طرف لجنة التوجيه؛ أي أن مستوى الطالب ضعيف في مادة التخصص، فهو غير كفء لهذا التوجيه، مما يؤدي إلى تعطيل تحقيق أهداف التكوين وهذا يعتبر من الأسباب التي تعيق المسار التكويني للطالب.

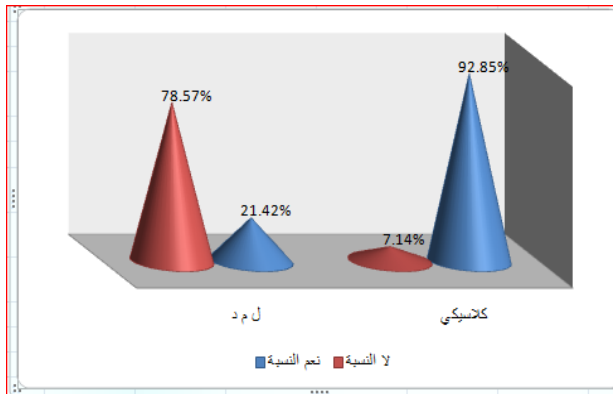
السؤال-8- هل محتوى البرامج في المقاييس التي أشرفت على تدريسها في كلا النظامين التعليميين كافٍ؟

	كافية		كافية إلى حد ما		غير كافية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
النظام الكلاسيكي	3	21.42%	10	71.42%	1	7.14%
نظام ل م د	0	00%	1	7.69%	12	92.30%



من خلال النتائج نجد أنَّ عينة من الأساتذة تقرُّ على أنَّ محتوى البرامج كافيةً بنسبة 21.42%، وكافيةً إلى حد ما بنسبة 71.42%، وباقي العينة تقر على أنَّها غير كافيةً بنسبة 7.14%، أمَّا فيما يخص النظام الجديد (ل م د) فإنَّ أغلب العينة تقر على أنَّ محتوى البرامج غير كافٍ، حيث وصلت النسبة 92.30%، ونسبة 7.69% كافيةً إلى حدٍّ ما، وهذا راجع إلى غياب الدِّراسة العلميَّة في وضع البرامج التكوينية لمحتوى المقاييس في التَّكوين.

السؤال -9- هل الحجم الساعي مناسب لمحتوى برنامج المقياس الذي تدرِّسه في النظامين التَّعليميين؟



	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	13	92.85%	01	7.14%
ل م د	3	21.42%	11	78.57%

من خلال نتائج الجدول تُقرُّ العينة أنَّ الحجم السَّاعي لمحتوى المقاييس كان مناسباً بنسبة 92.85% بالنسبة لطلبة النظام الكلاسيكي، في المقابل نجد نسبة 78.57% من عينة الأساتذة تقرُّ على أنَّ الحجم الساعي لنظام (ل م د) غير مناسب.

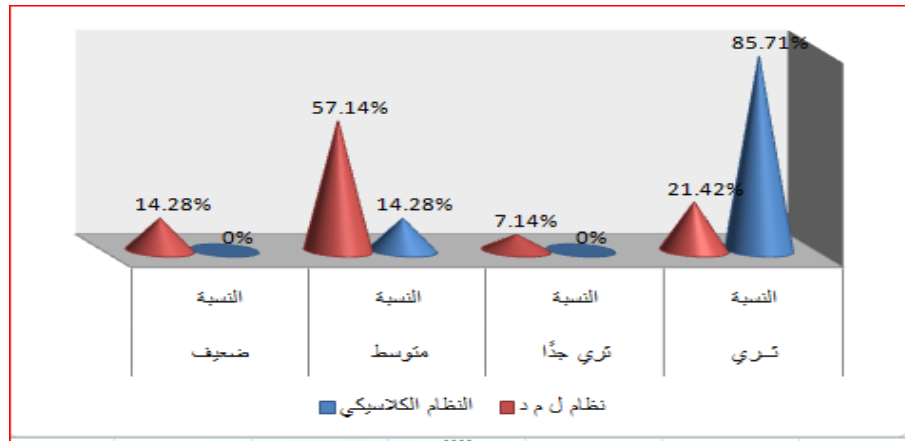
نلاحظ أنَّ الحجم السَّاعي كان مناسباً للنَّظام (الكلاسيكي) مقارنةً بنظام (ل م د) ويعود هذا إلى كثرة المقاييس للنَّظام (ل م د)، وكذلك أنَّ المقاييس في النظام الكلاسيكي سنويَّة في المقابل نجد أكثر المقاييس في النظام (ل م د) سداسيَّة، وقد بينت الدِّراسة النَّظريَّة لكل سداسي ستة عشر (16) أسبوعاً، ولكن الواقع خلاف ذلك. فإنَّ الحجم السَّاعي غير كافٍ، ويعود ذلك للدُّخول المتأخَّر للطلبة، والنَّشاطات، والنَّدوات العلميَّة أثناء أوقات الدِّراسة، ممَّا يعيق سير الدِّراسة الجامعيَّة، وتقليص سنوات الدِّراسة أربع سنوات في المقابل ثلاث سنوات، مع أنَّ عدد المقاييس في النَّظام (الكلاسيكي) أقل من عدد المقاييس في

النظام (ل م د)، فأربع سنوات للنظام (الكلاسيكي) يسهل على لجنة الدراسات ضبط البرامج والمحتويات لتناسب الزمن المحدد لها، إضافة إلى ذلك عدد المقاييس للنظام (ل م د) أكثر من عدد المقاييس في النظام (الكلاسيكي) مع تقليص سنة، وهذا ممّا يؤدي إلى ضغط البرامج، والمحتويات، ممّا يجعل الأستاذ الجامعي غير قادر على إتمام مفردات المحتوى في الزمن المحدد لها.

ومنه نستخلص بأنّ محتوى المقاييس، والحجم الساعي المحدد في النظام التعليمي الجامعي القديم (الكلاسيكي)، كان مناسب لتكوين معلّم اللغة العربيّة.

السؤال -10- كيف كان محتوى البرامج في النظامين التعليميين؟

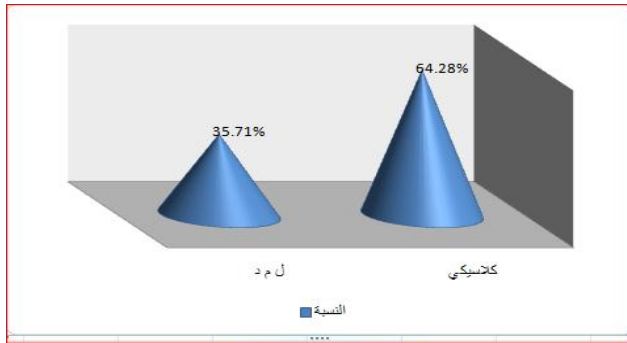
	ثري		ثري جدا		متوسط		ضعيف	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
النظام الكلاسيكي	12	85.71%	0	00%	2	14.28%	0	00%
نظام ل م د	3	21.42%	1	7.14%	8	57.14%	2	14.28%



من خلال نتائج الجدول نرى بأنّ عيّنة من الأساتذة ترى أنّ محتوى برامج النظام الكلاسيكي ثري بنسبة 85.71%، ونسبة 14.28% متوسطة، أمّا فيما يخص محتوى برامج نظام (ل م د) نجد أنّ نسبة 57.14% ترى بأنّ المحتوى متوسط، و 21.42% ترى بأنّه ثري، ونسبة 7.14% ترى أنّها ثري جدًا ونسبة 14.28% تقرّ على ضعف المحتوى.

نجد أن النسبة الأكثر للأساتذة ترى بأن محتوى المقاييس ثري بالنسبة للنظام التعليمي (الكلاسيكي)، وأمّا النظام (ل م د) فكان متوسط، هذا ومن خلال الدراسة النظرية لبطاقة التنظيم السداسي للتعليم الجامعي، نكتشف أن بعض المحتويات متشابهة في كلي النظامين، ومن خلال اللقاءات الميدانية مع الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة المهنية، أن ليس هناك اختلاف كبير في العديد من المحتويات، ولأساتذ حرية التصرف في بعض المحتويات، وجعلها تتناسب مع متطلبات التخصص.

السؤال-11- لكل نظام تعليمي جامعي طريقة خاصة في التقييم، من خلال خبرتك فأين النظامين التعليميين ترى طريقة التقييم فيه وأشكاله أفضل؟

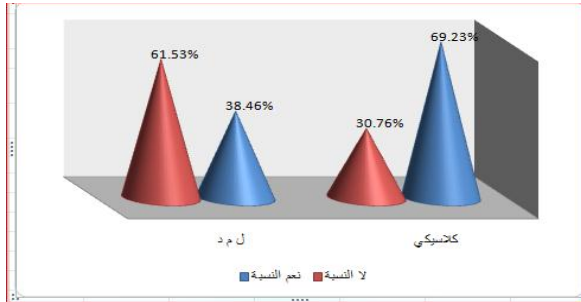


النسبة	العدد	
64.28%	9	كلاسيكي
35.71%	5	ل م د

من النتائج السابقة يظهر أن أغلب العينة تقر على أن طريقة التقييم للنظام (الكلاسيكي) أفضل بنسبة 64.28%، والباقي ترى بأن تقييم النظام (ل م د) أفضل في طريقة التقييم بنسبة 35.71%.

نلاحظ أن طريقة التقييم أكثر موضوعية ومصادقية في النظام (الكلاسيكي)، وحسب ما ورد في قرارات في الجريدة الرسمية في الجانب النظري، أن الطالب لا يجتاز السنة إلا إذا تحصل على معدل أكبر من أو يساوي خمسة لكل المقاييس، على الرغم من تحصيله على معدل القبول، وهذا الأسلوب تحفيزي، إذ يجبر الطالب على الحضور لكل المقاييس المحاضرة، والأعمال الموجهة، وذلك للتمكن من المقياس، أمّا طريقة التقييم في حصص الأعمال الموجهة فليس هناك اختلاف كبير، ولأساتذ الحرية في إتباع الطريقة التي تناسبه.

السؤال-12- هل الوحدات التعليمية التي يدرسها الطالب المعلم منطلقة بناءً على تحليل المتطلبات المهنية التي سيشغلها مستقبلاً؟



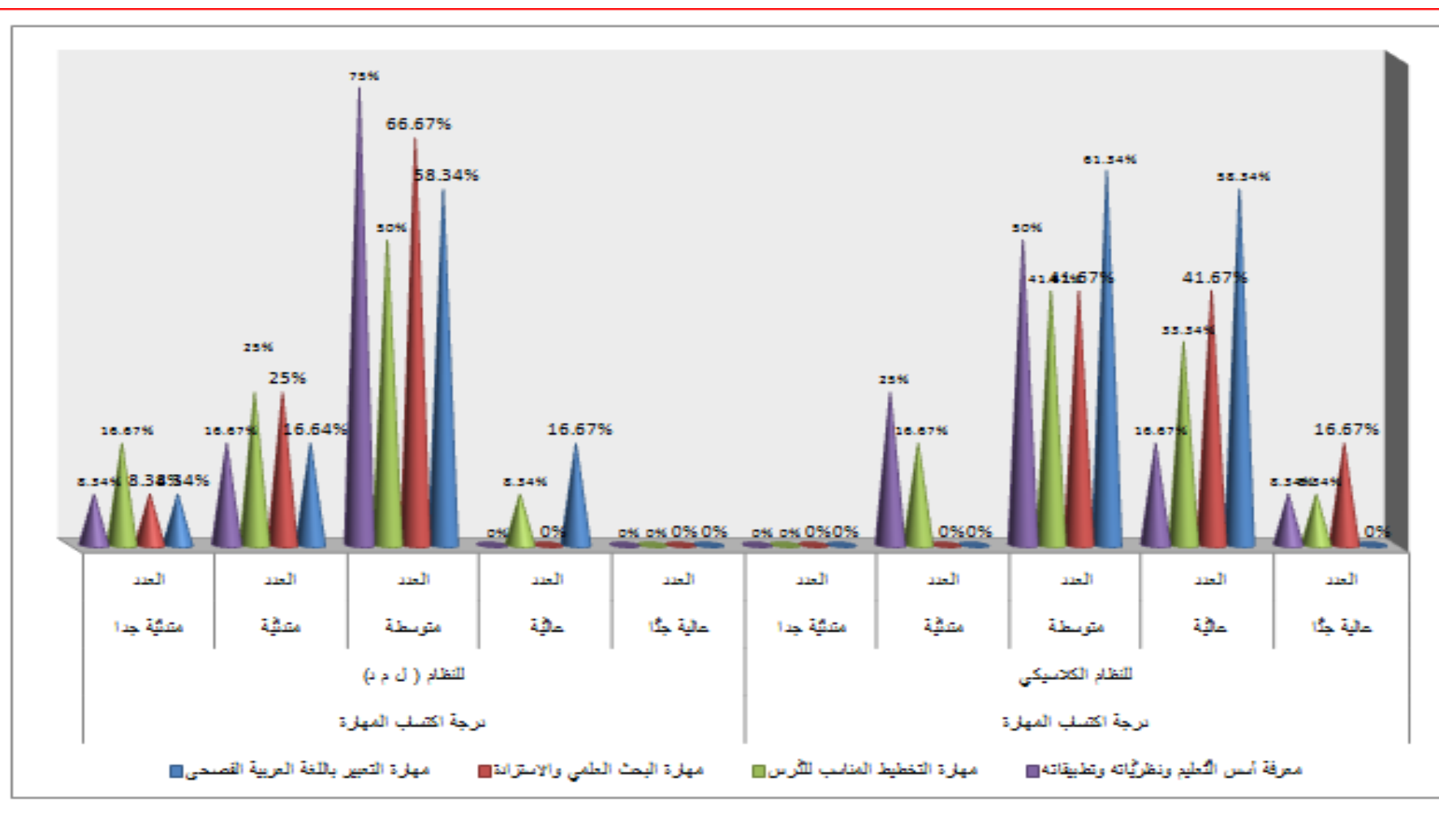
	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	9	%69.23	4	%30.76
ل م د	5	%38.46	8	%61.53

من خلال نتائج الجدول نرى بأن عينة من الأساتذة ترى بأن الوحدات التعليمية للنظام (الكلاسيكي) منطلقة بناءً على تحليل متطلبات معلّم اللغة العربيّة بنسبة %69.23 أمّا نظام (ل م د) نجدها بنسبة %38.46، ونجد عينة ترى عكس ذلك بالنسبة للنظام (الكلاسيكي) %30.76، والنظام (ل م د) بنسبة %61.53، وهذا ما يدل على التّقصير في مراجعة الاختيار، والوضع للوحدات التعليمية.

السؤال - 13- وما مدى قدرة هذه البرامج في تنمية المهارات التدريسية؟

درجة اكتساب المهارة					درجة اكتساب المهارة					المهارات التَّدْرِيبِيَّة
للنظام (ل م د)					للنظام الكلاسيكي					
متدنيَّة جدا	متدنيَّة	متوسطة	عاليَّة	عالية جدًا	متدنيَّة جدا	متدنيَّة	متوسطة	عاليَّة	عالية جدًا	
العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد	
1	2	7	2	0	0	0	5	7	0	مهارة التعبير باللغة العربية الفصحى
1	3	8	0	0	0	0	5	5	2	مهارة البحث العلمي والاستزادة
2	3	6	1	0	0	2	5	4	1	مهارة التخطيط المناسب للدَّرس
1	2	9	0	0	0	3	6	2	1	معرفة أسس التَّعليم ونظريَّاته وتطبيقاته
2	5	5	0	0	1	1	5	5	0	المهارة في الأداء وإدارة الصَّف

درجة اكتساب المهارة					درجة اكتساب المهارة					المهارات التَّدْرِيبِيَّة
للنظام (ل م د)					للنظام الكلاسيكي					
متدنيَّة جداً	متدنيَّة	متوسطة	عاليَّة	عالية جداً	متدنيَّة جداً	متدنيَّة	متوسطة	عاليَّة	عالية جداً	
النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	
%8.34	%16.64	%58.34	%16.67	%0	%0	%0	%61.34	%58.34	%0	مهارة التعبير باللغة العربية الفصحى
%8.34	%25	%66.67	%0	%0	%0	%0	%41.67	%41.67	%16.67	مهارة البحث العلمي والاستزادة
%16.67	%25	%50	%8.34	%0	%0	%16.67	%41.67	%33.34	%8.34	مهارة التخطيط المناسب للدرس
%8.34	%16.67	%75	%0	%0	%0	%25	%50	%16.67	%8.34	معرفة أسس التَّعليم ونظريَّاته وتطبيقاته
%8.34	%16.64	%58.34	%16.67	%0	%0	%0	%61.34	%58.34	%0	المهارة في الأداء وإدارة الصَّف



من خلال النتائج نلاحظ:

- مهارة التعبير باللغة العربية الفصحى: إذا نجد نسبة 58.34% من العينة ترى أنّ هذه المهارة عالية بالنسبة للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 16.67% بالنسبة للنظام (ل م د) ونسبة 61.34% ترى بأنها متوسطة بالنسبة للنظام القديم (الكلاسيكي)، ونسبة 58.34% للنظام (ل م د)، أمّا فيما يخص متدنية فنجد النسبة في النظام (ل م د) بنسبة 16.64%، ونسبة 8.34% ترى بأنها متدنية جدًا.

من خلال النسب المذكورة سابقا نلاحظ أن درجة المتوسط لمهارة التعبير الكتابي كانت بنسبة أعلى للنظام (ل م د)، وهذا يرجع لعدم إلزامية الطالب التعبير والتخاطب بالفصحى، أمّا الكلاسيكي فنجد أكثر من نصف العينة ترى تقر على درجة عالية، راجع إلى إلزامية التّكلم والتّواصل بالعربية الفصحى في قاعات الدّراسة، وهذا ما يسمى بقانون التكرار، حيث يساعد الطالب على اكتساب هذه المهارة والتّكلم باللغة العربية بسهولة.

- مهارة البحث العلمي والاستزادة: نجد نسبة 16.67% ترى بأنّ هذه المهارة عالية جدًا بالنسبة للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 41.67% عالية، في المقابل نجد نسبة 0% في كليهما (متدنية و متدنية جدًا) بالنسبة للنظام (ل م د)، أمّا درجة المتوسط نجد نسبة 41.67% للنظام الكلاسيكي، ونسبة 66.67% بالنسبة للنظام (ل م د)، كذلك في هذا الأخير نجد درجة متدنية وصلت إلى نسبة 25%، و متدنية جدًا بنسبة 8.34%، في المقابل نجد نسبة 0% لكليهما في النظام (الكلاسيكي)، وهذا يعود لطريقة تقييم الطالب أثناء تقديم بحثه، مما يلزمه على حسن انتقاء المعلومات وترتيبها في العمل البحثي المسند إليه.

- مهارة التخطيط المناسب للدّرس: نلاحظ أنّ درجة المهارة عالية للنظام الكلاسيكي فقط بنسبة 8.34%، وعالية جدًا بنسبة 33.34%، في المقابل نجد نسبة 8.34% للنظام (ل م د)، أمّا درجة المتوسط فنجد نسبة 41.67% للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 50% للنظام

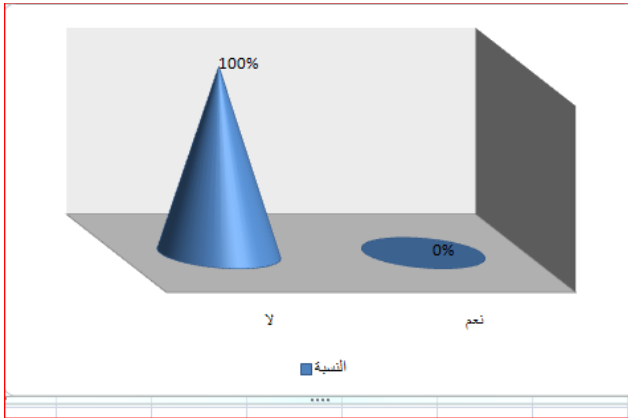
(ل م د)، ودرجة متدنية نجد 16.67% للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 25% للنظام (ل م د)، ونسبة 16.67% متدنية جدًا بالنسبة للنظام (ل م د) فقط.

معرفة أسس التعليم ونظرياته وتطبيقاته: يظهر من الجدول أن درجة عالية بنسبة 8.34%، ونسبة 16.67% لدرجة عالية جدًا بالنسبة للنظام (الكلاسيكي) فقط، أما درجة المتوسطة 50% للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 75% للنظام (ل م د)، ودرجة متدنية وصلت النسبة 25% للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 16.67% للنظام (ل م د)، وكانت لهذا الأخير درجة متدنية جدًا بنسبة 8.34% .

المهارة في الأداء وإدارة الصف: تظهر أن نسبة 58.34% من العينة ترى بأنها عالية بالنسبة للنظام (الكلاسيكي)، 16.67% للنظام (ل م د)، أما درجة متوسط فنجد النسبة 61.34% للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 58.34% للنظام (ل م د)، كما نجد نسبة 16.67% متدنية، ونسبة 8.34% متدنية جدًا بالنسبة للنظام (ل م د).

مما سبق نلاحظ أن مهارة التخطيط المناسب للدرس، نجد ضعف في المهارة مرده إلى غياب الحصص التطبيقية، إذ كان الاعتماد على النظري فقط، وهذا راجع لوجود حلقة مفقودة والمتمثلة في تخصيص بعض الفترات للتربص في المؤسسات التعليمية لما لها من دور في تعزيز مهارة التخطيط المناسب للدرس، واكتسابه مهارة في الأداء، وإدارة الصف، والاهتمام بالجانب التطبيقي سواء من خلال تحليل النصوص، وبعض التطبيقات التحويلية.

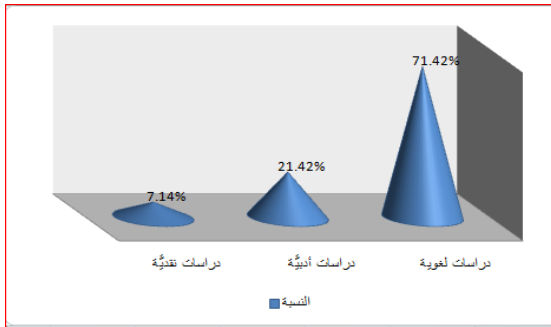
3. السؤال-14- هل التخصصات في نظام (ل م د) تخرّج معلّمين للغة العربية بالكفاءة نفسها؟



النسبة	العدد	
100%	00	نعم
0%	13	لا

من خلال النتائج نلاحظ أنّ كل العيّنة ترى بأنّ كل التخصصات لا تكون معلّمي لغة عربية بالكفاءة نفسها، نلاحظ أنّ هناك اختلاف من حيث البرامج والمحتويات للتخصصات، على الرغم من أنّ جميعها لا تخرّج معلم لغة عربية بالكفاءة نفسها.

السؤال-15- إذا كان الجواب لا، أيّ التخصصات أقرب لتكوين معلّم اللغة العربية تكويناً فاعلاً؟

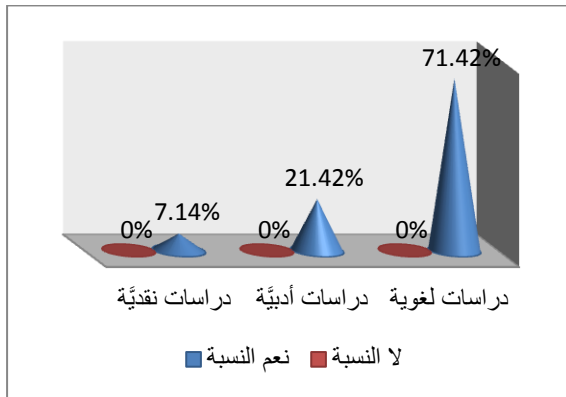


النسبة	العدد	
71.42%	10	دراسات لغوية
21.42%	3	دراسات أدبية
7.14%	1	دراسات نقدية

من خلال النتائج نلاحظ أنّ أغلب العيّنة اتفقت على أنّ الدراسات اللغوية تخرّج معلّم لغة عربية بكفاءة مقارنة بالتخصصات الأخرى، فقد وصلت النسبة إلى 71.42%، في المقابل نجد الدراسات الأدبية تحتل المرتبة الثانية بنسبة 21.42%، والدراسات النقدية بنسبة 7.14%.

من خلال نتائج السؤالين 14 و 15 نلاحظ أن التفرع في التخصصات في السنة الثانية من التعليم الجامعي، تخرج معلمي لغة عربية ليس بالكفاءة العلمية والمعرفية نفسها وتخصص الدراسات الأدبية والنقدية، تتوجه أغلب محتوياتها نحو الجمالية والتركيز على الجانب الفني، ونقده، ولأن التخصص اللغوي يحظى بمقاييس تخدم الجوانب التعليمية مثل: النحو، لسانيات النص وغيره، كما سبق ذكرها في المقارنة النظرية هذا الأخير يثبت أن محتويات البرامج لتخصص دراسات لغوية ثري.

السؤال-16- هل مفردات ومقاييس التخصص الذي اخترته أقرب لمفردات مقاييس للنظام الكلاسيكي؟

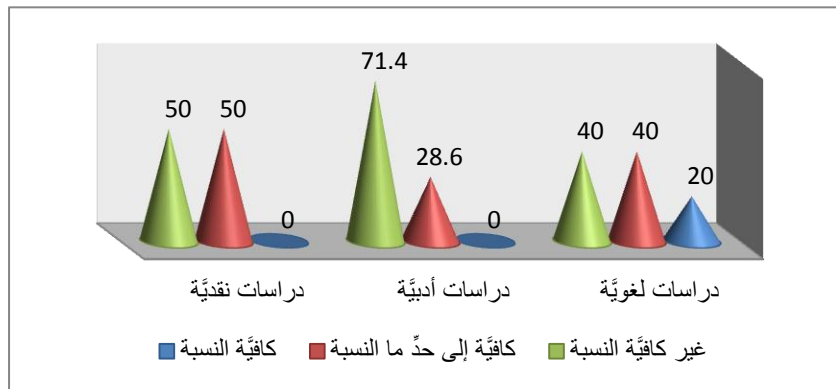


	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دراسات لغوية	10	71.42%	00	00%
دراسات أدبية	3	21.42%	00	00%
دراسات نقدية	1	7.14%	00	00%

من خلال النتائج نجد أن العينة الأكثر من الأساتذة ترى بأن مفردات تخصص دراسات لغوية أقرب لمفردات النظام التعليمي (الكلاسيكي)، وذلك لتوفير الحجم الساعي المناسب لبعض المقاييس التي تخدم معلم اللغة العربية مهنيًا، خاصة مقياس اللسانيات التطبيقية، والتي من شأنها تكسب المعلم المهارة في الأداء، والتخطيط الجيد للدّرس، وإدارة الصف.

السؤال-17- هل المقاييس التي درّست في تخصّصات نظام (ل م د) كافية؟

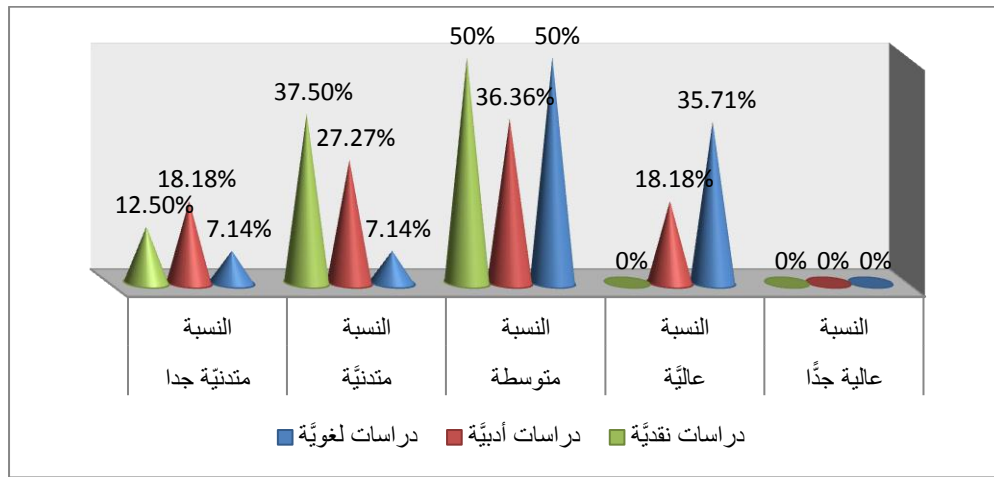
	كافية		كافية إلى حدّ ما		غير كافية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دراسات لغويّة	4	%20	6	%40	4	%40
دراسات أدبيّة	1	%0	4	%28.6	5	%71.4
دراسات نقدية	1	%0	3	%50	3	%50



من خلال النتائج السابقة نلاحظ أن نسبة 40% ترى بأنّ المقاييس كافية إلى حدّ ما لتكوين معلّم لغة عربيّة، والنسبة نفسها في اختيار غير كافية، في المقابل النسبة الأقل ترى بأنّها كافية. الملاحظ من هذه النّتائج أن المحتويات غير كافية في تخصّص دراسات أدبيّة ونقدية بنسبة أكثر، وهذا راجع إلى أنّ الدراسة الجامعيّة أكاديميّة، والواقع عكس ذلك فإنّ خريجي هذه التّخصصات قد وجهوا وجهة مهنيّة، فالتّكوين ولم يراع فيها في وضع برامجه متطلبات المعلّم المهنيّة.

السؤال-18- ماهي درجة الكفاءة التي تحقّقها هذه التخصّصات لتخريج مُعلّم لغة عربية؟

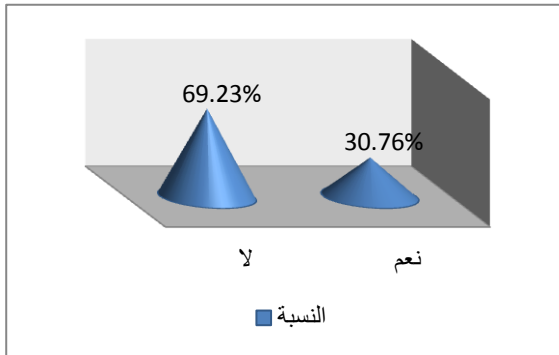
	عالية جدًا		عالية		متوسطة		متدنية		متدنية جدًا	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
دراسات لغوية	0%	0	35.71%	5	50%	7	7.14%	1	7.14%	1
دراسات أدبية	0%	0	18.18%	2	36.36%	4	27.27%	3	18.18%	2
دراسات نقدية	0%	0	0%	1	50%	1	37.5%	3	12.5%	2



من خلال نتائج الجدول نجد عينة من الأساتذة ترى بأن الكفاءة التي يحقّقها تخصّص دراسات لغوية بنسبة أعلى متوسطة حيث وصلت 50 %، ونسبة 35.71% عالية، أما متدنية فكانت النسبة 7.14 %، والنسبة نفسها لمتدنية جدًا، أما دراسات أدبية حيث نجد النسبة الأعلى في متوسطة وصلت 36.36% وعالية بنسبة 18.18 %، ومتدنية بنسبة 37.5 %، أمّا فيما يخص الدراسات النقدية نجد نسبة 50 % من العينة ترى بأنّها متوسطة، وهذه النسبة قريبة من نسبة تخصّص دراسات لغوية، وهذا دليل على التقارب بين هذين التخصّصين مقارنة بتخصّص دراسات أدبية.

من النتائج تبين بأن الدراسات اللغوية تحقق أكثر كفاءة مقارنة بالتخصصات الأخرى، لا ننكر أن الدراسات اللغوية هي الأساس، إلا أنه لا يمكن إهمال الجانب الأدبي والنقدي، على الرغم من الدراسات اللغوية ضرورية لمتطلبات معلّم اللغة العربية وهذا يساعد المعلّم في الطورين الأول والثاني، أمّا الثانوي فنجد أن المعلّم بحاجة على أن يكون على دراية بالآداب، ويظهر من خلال كتب التعليم في الثانوي، نجد في السنة الأولى يدرّس الطالب الأدب القديم الجاهلي والإسلامي، والسنة الثانية الأدب العباسي، والثالثة نجد الأدب الحديث والمعاصر وكيفية استخراج جماليات هذه النصوص¹.

السؤال-19- هل المقاييس المضافة في النظام (ل م د) - مقارنة بالنظام (الكلاسيكي) - تخدم معلّم اللغة العربية مهنيًا؟



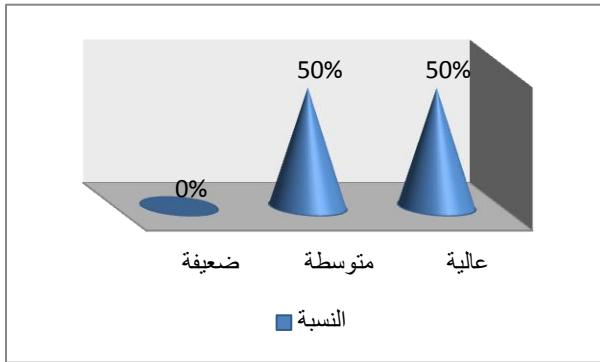
النسبة	العدد	
%30.76	4	نعم
%69.23	9	لا

من خلال نتائج الجدول، نجد أن عيّنة من الأساتذة ترى بأن المقاييس المضافة للنظام (ل م د)، لاتخدم معلّم اللغة العربية، حيث وصلت النسبة إلى 69.23%، في المقابل نجد عينة بنسبة 30.76% ترى عكس ذلك، هذا يعني عملية اختيار محتوى المقاييس لم يراع فيه متطلبات الجانب المهني للمعلّم وهو سبب في انخفاض مستوى المعلّم في مهنته لعدم استفادته من محتويات التكوين، مما يدل على أن الدراسة كانت أكاديمية، ليس لها صلة بالجانب المهني، لذلك يفضل الفصل بين الدراسة الأكاديمية والمهنية، والنظر في

¹ ينظر، - وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الثانية من التعليم الثانوي، شعبة الآداب والفلسفة والآداب واللغات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م. ص 20 .

البرامج والمحتويات التكوينية الخاصة بتعليم اللغة العربية على طريقة المدارس العليا للأساتذة .

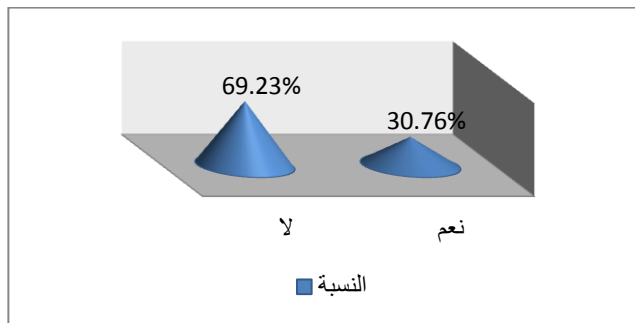
السؤال -20- إذا كان نعم، فما هي درجة التنااسب؟



النسبة	العدد	
50%	2	عالية
50%	2	متوسطة
0%	0	ضعيفة

من خلال النتائج السابقة نجد أستاذين يريان بأن درجة التنااسب عالية بنسبة 50% والنسبة نفسها في المتوسط، وهذا مؤشر غير كافٍ، وذلك بأن أغلب العينة ترى عدم لتنااسب.

السؤال -21- إذا كنت درّست طلبة النظام (الكلاسيكي)، ونظام (ل م د)، هل مفردات المقياس الذي درّسته لطلبة النظام الكلاسيكي يتوافق مع مفردات المقياس الذي درّسته لطلبة نظام (ل م د)؟

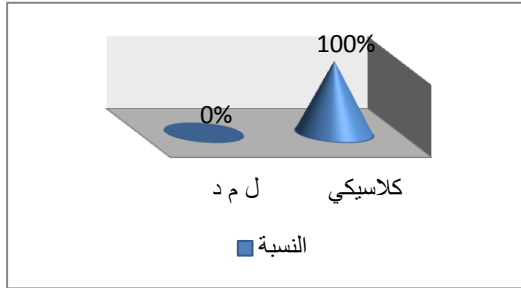


النسبة	العدد	
30.76%	4	نعم
69.23%	9	لا

من خلال النتائج ترى عينة من الأساتذة عدم توافق مفردات المقاييس للنظام (الكلاسيكي)، مع مفردات مقاييس نظام (ل م د)، حيث وصلت النسبة إلى 69.23% في المقابل نجد نسبة 30.76% ترى عكس ذلك، ونحن من خلال دراستنا في الفصل النظري

ولقاءات مع بعض الأساتذة، وجدنا أنه ليس هناك اختلاف كبير في محتوى المقاييس خاصةً مقياس النحو والصرف، واللسانيات التطبيقية.

السؤال -22- إذا كانت إجابتك لا، فأيهما أنسب لمتطلبات معلّم اللغة العربية؟

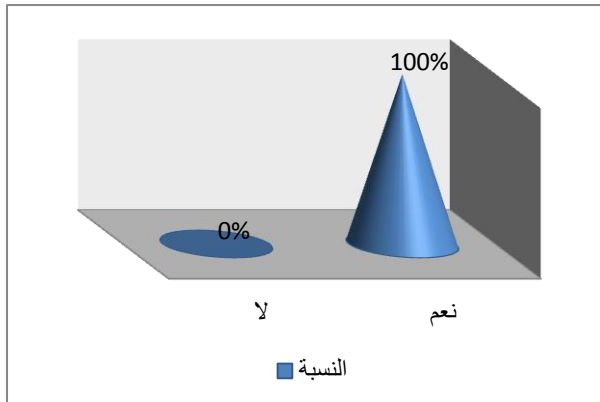


النسبة	العدد	
%100	9	كلاسيكي
%00	0	ل م د

من خلال نتائج الجدول نرى بأنّ مفردات مقياس النظام الكلاسيكي أنسب لمتطلبات معلّم اللغة العربية بنسبة 100%، مقارنة بالنظام (ل م د).

من خلال دراسة بطاقة التنظيم السّياسي للمقاييس في نظام (ل م د)، والتّطلع على الجريدة الرسميّة التي تحدد محتويات المقاييس، نجد أنّه لكلّي النظامين إيجابيات تخدم معلّم اللغة العربيّة، وهذا النقص الواضح في النظام (ل م د)، إلّا أنّه يمكن للجنة المعنيّة تخصيص خبراء أكفاء في هذا المجال، لإعادة هيكلة هذا النّظام، وجعله يتناسب مع الظروف البيئية، ومتطلّبات الطّالب المعلّم المهنيّة.

السؤال -23- أستاذنا الفاضل هل لمست خلافاً في النّظام التّعليمي الجديد (ل م د) المعتمد حالياً في جامعاتنا الجزائرية؟



النسبة	العدد	
%100	13	نعم
%00	0	لا

أكدت كل العينة أن هناك خلل في نظام (ل م د)، أدرجت عدّة مقاييس للنظام (ل م د)، إلا أنها لم يراع فيها متطلبات معلّم اللغة العربيّة، وهذا يعد خلا في هذا النظام لذا نقترح إعادة النظر في محتويات المقاييس، ومحاولة إعادة برمجتها وفق متطلبات معلّم اللغة العربيّة مهنيًا، لتخلص من هذا الإشكال، والمتمثّل في ضعف المعلّمين أثناء التحاقهم بمهنة التدريس.

الفقرة الآتية نعرض فيها إجابة الأساتذة لأهم اقتراحاتهم:

- 1- تشكيلة التّقييم هشة وفق قاعدة غير صحيحة، لذلك يجب النّظر إلى طريقة التّقييم مما يساعد على تحديد المستوى الحقيقي للطّالب، وهذا الأخير يساعد على إعادة برمجة المحتويات بنظرة علميّة واضحة.
- 2- تقليص حجم المفردات المخصّصة للبرامج ومناسبتها مع الحجم الساعي، إذ يصعب إتمامه في الحجم الساعي المخصّص له.
- 3- تعديل مفردات بعض المقاييس بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل.
- 4- هذا النظام أُعدّت له آليات، ولكن هذه الآليات غير متاحة ولا مستعملة، أهمّها التّعامل الإلكتروني بين الطّلبة والأساتذة في تلقي الدّروس، هناك جزء كبير من العمل للنظام (ل م د) ينبغي أن يتمّ بالتّواصل الإلكتروني.
- 5- زيادة عدد الحصص المبرمجة لبعض الدّروس والمحاضرات.
- 6- الاهتمام والتركيز على الجانب التّطبيقي.
- 7- زيادة مدة التّكوين الجامعي إلى أربع سنوات.
- 8- تحويل المقاييس من نظام السّداسي إلى السنوي.
- 9- تحويل بعض المقاييس إلى ورشات.

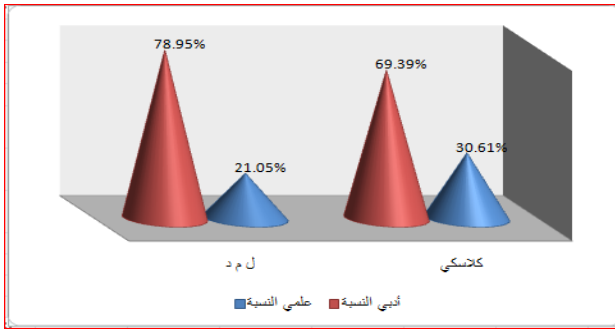
ملاحظات الأساتذة:

- 1- النظام الكلاسيكي كان أقدر في تخريج طلبة بمحصول علمي مقبول.
- 2- طريقة التقييم خلال مرحلة الدراسات العليا، اقتصر على شهادة واحدة وهي الدكتوراه بينما الماستر تدخل في إطار التدرج.
- 3- التعجيل باقتراح لجنة تقييم فعالة، همها بناء نظام يكفل الجودة في التعليم الأكاديمي وذلك من خلال اختيار محتويات ومقاييس علمية مفيدة، واختيار شبكة تقييم تعمل على تقويم الطالب سلوكيا ومعرفيا.
- 4- عقد دورات تكوينية للأساتذة في الأداء، وفق نظام (ل م د).
- 5- نظام (ل م د) لم يكون الطالب المعلم تكويناً فاعلاً، نظراً لغياب بعض المقاييس، مثل غياب المقاييس التي تتعلق بعلم النفس التربوي، والتي تساعد الأستاذ على معرفة نفسية التلميذ، والظروف المحيطة، وكيفية التعامل معه بطريقة علمية دقيقة، كذلك غياب المقاييس التي تسهم في تحديد طريقة التخطيط للدرس، والتحكم في الحجم الساعي المخصص لها وكذلك طريقة الأداء وإدارة الصف.
- 6- لكل نظام تكويني إيجابيات وسلبيات تسهم في تكوين المعلم.
- 7- الطالب المعلم بحاجة إلى كل التخصصات الأدبية والنقدية واللغوية.
- 8- بعض المقاييس تحتاج إلى حصص تطبيقية فقط، في المقابل نجد بعض المقاييس تحتاج حصصاً نظرية فقط.
- 9- بعض مفردات المقاييس ليست مرتبة، والبعض منها لا يخدم المقياس.
- 10- الأستاذ بحاجة لتكوين دوري، وفاعل لكي يؤدي واجباته ضمن نظام (ل م د) على أكمل وجه.
- 11- نظام (ل م د) يحتاج لوسائل بيداغوجية، وتعليمية كثيرة لكي يحقق نتائج متميزة.
- 12- ضرورة ربط بعض التخصصات بوظيفة التعليم، فيجب مراعاة منهاجها بأن تكون مثال منهج المدارس العليا للأساتذة، ومن حق وزارة التربية أن تشترط ذلك.

• نتائج استبيان معلّمي اللغة العربية:

سنعرض أهم النتائج المتوصل إليها من خلال إجابات معلّمي اللغة العربية خريجي النظام التعليمي الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والنظام التعليمي الجامعي الجديد (ل م د) على التساؤلات الواردة في الاستبيان الخاص بهم.

السؤال-1-: هل تحصّلت على البكالوريا بتخصص علمي أو أدبي؟

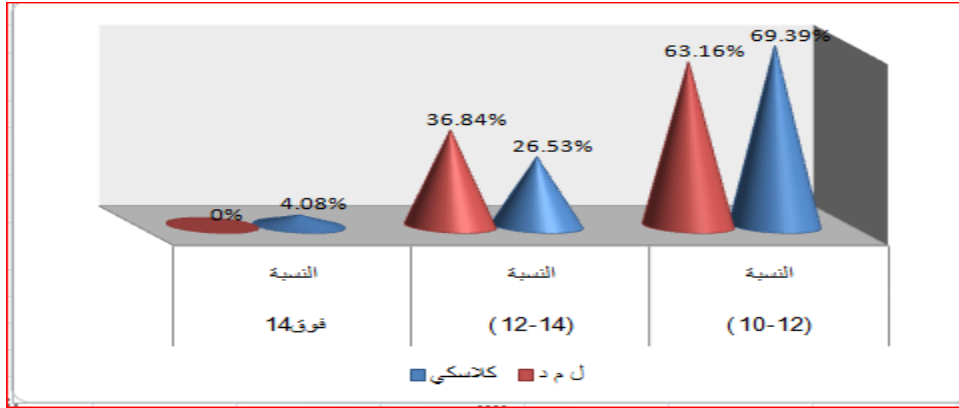


	علمي		أدبي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	15	%30.61	34	%69.39
ل م د	4	%21.05	15	%78.95

من خلال نتائج الجدول النسبة الأعلى في كلي النظامين تخصّص أدبي بنسبة 69.39% بالنسبة للنظام الكلاسيكي، ونسبة 78.95% لنظام (ل م د)، وهذا يتناسب مع متطلبات التخصص المقترح، في المقابل نجد النسبة الأقل في كليهما ضعيفة، حيث وصلت في النظام (الكلاسيكي) 30.61%، ونظام (ل م د) نسبة 21.05%، كما نجد نسبة ليس بالقليلة تخصّص علمي، وهذا لا تتناسب مع متطلبات التخصص الجامعي.

السؤال-2-: ما هو المعدّل المتحصّل عليه في البكالوريا؟

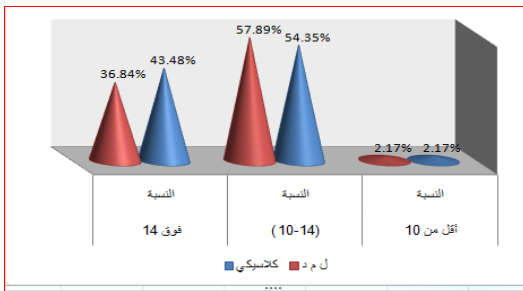
	12-10		14-12		فوق 14	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	34	% 69.39	13	% 26.53	2	% 4.08
ل م د	12	63.16 %	7	% 36.84	0	%00



من خلال نتائج الجدول تمّ تحديد المستوى الحقيقي للطالب قبل الالتحاق بمقاعد الدراسة التكوينية بالجامعة، ونلاحظ أنّ النسبة الأعلى نجدها في المعدلات بين (10 و12) حيث وصلت النسبة 69.39% للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 63.16% لطلبة (ل م د)، أمّا فيما يخصّ معدّل بين (12 و14) فقد وصلت النسبة لطلبة (الكلاسيكي) 26.53%، أمّا نظام (ل م د) فنجد نسبة 36.84%، وفوق (14) فكانت النسبة 4.08%، بالنسبة لطلبة النظام (الكلاسيكي) فقط.

نلاحظ أنّ النسبة الأعلى نجدها في المعدّلات المتوسطة، وفوق المتوسط بين (10 و12)، وهذا المعدّل غير كافٍ لتحقيق مستوى وكفاءة عالية لمعلّم اللغة العربية، في المقابل نجد ما يقارب ثلث العينة بمعدل الحسن بين (12 و14)، وهنا نجد فروقاً في مستوى الطّلبة، وهذا ممّا يؤثر سلّبا على سير التّكوين لتحقيق أهدافه، لذلك يفضل إعادة تفويج الدفعة الجامعية حسب مستوى الطّلاب العلميّة، والمعرفيّة.

السؤال 3- : ماهو معدلك في اللغة العربيّة؟

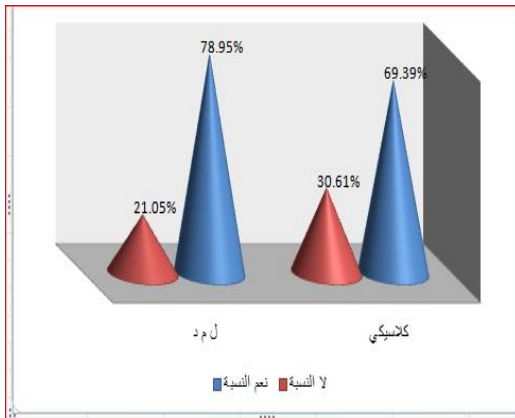


فوق 14		14-10		أقل من 10		
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
43.48%	20	54.35%	25	2.17%	1	كلاسيكي
36.84%	7	57.89%	11	2.17%	1	ل م د

من خلال نتائج الجدول نجد أن نصف العينة تحصّلت على معدلات بين (10-14)، إذ وصلت النسبة للنظام (الكلاسيكي) 54.35%، أمّا نظام (ل م د) فقد وصلت إلى 57.89%، وفوق 14 كان النسبة مقبولة في كلا النظامين، أمّا فيما يتعلق بمعدل أقل من 10 في مادة التخصص فنجد نسبة 2.17% في كلا النظامين.

من خلال ما سبق نجد قبول كل المعدلات أكبر، أو أقل من العشرة (10)، وهذا خلل وتقصير من طرف لجنة التوجيه؛ أي أنّ مستوى الطالب ضعيف في مادة التخصص، فهو غير كفء لهذا التوجيه، ممّا يؤدي إلى تعطيل تحقيق أهداف التكوين.

السؤال 4- أكان برغبتك الدراسة في هذا التخصص ميدان اللغة العربية وآدابها؟



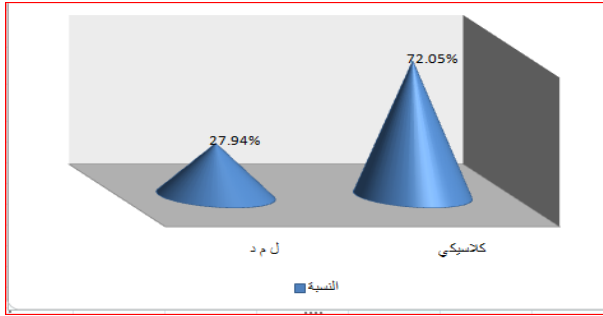
	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	34	69.39%	15	30.61%
ل م د	15	78.95%	4	21.05%

كشفت لنا هذه النتائج مدى استعداد الطالب لهذا التخصص، والملاحظ من النتائج أنّ النسبة عالية في كلي النظامين التوجه بالرغبة، في المقابل نجد عكس ذلك في بعض العينة حيث وصلت في النظام (الكلاسيكي) إلى نسبة 30.61%، والنظام (ل م د) إلى نسبة 21.05%، فهذه النسبة ليست بالقليلة مما يؤثر على قدرة استيعاب الطالب للبرامج والمحتويات التكوينية، وقد أشار إلى هذا علم "ثورندايك"¹ من خلال نظرياته، ذكر ثلاث

¹ إدوارد لي ثورندايك: (1874م/1949م) عالم أمريكي من علماء نظريات التعلم، وعلم النفس السلوكي، استخدم الحيوانات في تجاربه وخصوصا القطط ليستخرج منها نظريات التعلم التي ساعدت في تأسيس علم النفس التربوي. (ثورندايك. <https://Wikipedia.Org>، ت ز: 04/ 2019/2، سا: 09:38).

حالات لقانون الاستعداد، من بينها الحالة التي تكون فيها الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل أي لأداء سلوك ما، فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بالراحة والرضا¹، وهذا الأخير يثبت أن الاستعداد، والرغبة لها دور كبير في تحقيق الأهداف، وهو ما يساعد على تغيير سلوك الطالب التعليمي، والمتمثلة في الكفاءة لمعلم اللغة العربية خلال تكوينه الجامعي.

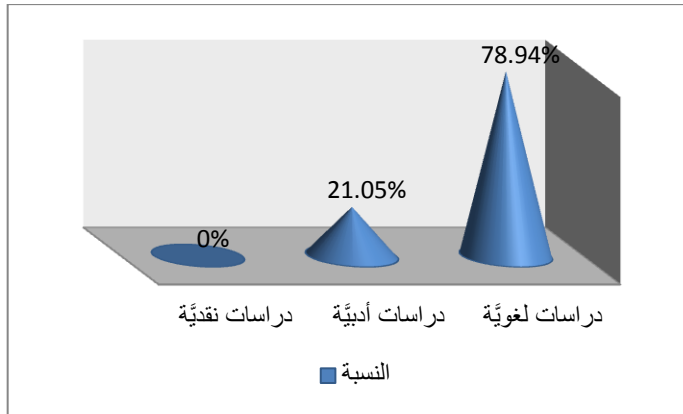
السؤال -5- ما هو نوع النظام التعليمي الجامعي؟



النسبة	العدد	
72.05%	49	كلاسيكي
27.9%	19	ل م د

النسبة كبيرة للمعلمين من خريجي النظام القديم مقارنة بالجديد، لأن خريجي هذا الأخير مازال توظيفهم لم يأخذ سعة كبيرة إلا في السنوات القليلة الماضية.

السؤال -6- إذا كنت خريج (ل م د)، ما هو تخصصك؟



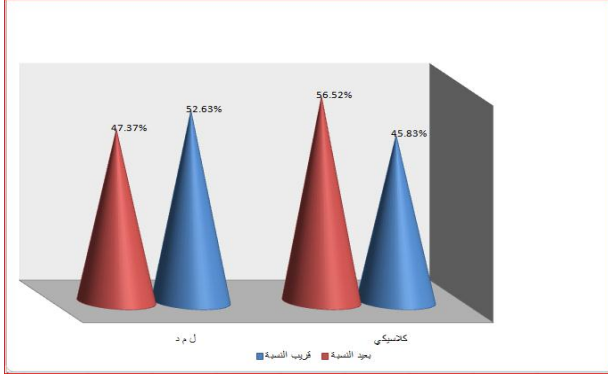
النسبة	العدد	
78.94%	15	دراسات لغوية
21.05%	04	دراسات أدبية
00%	00	دراسات نقدية

من خلال الجدول يتضح أن نسبة طلبة تخص دراسات لغوية وصلت 78.94% ونسبة 21.05% دراسات أدبية، أما دراسات نقدية فكانت النسبة 00%، ومن خلال هذه النتائج نجد النسبة الأعلى خريجي تخصص دراسات لغوية، وهذا راجع لمستوى طلاب هذا

¹ أيوب دخل الله، التعلم ونظرياته، دار الخلدونية القبة، الجزائر، ط1، 1435هـ-2004م، ص200.

التخصص، إذ مكنهم من اجتياز الامتحان المهني في قطاع التربيّة والتعليم، كذلك أكثر الطّلبة كان توجيههم دراسات لغويّة، سببه تركيز الطّالب على الظواهر اللغويّة، لما لها من أهمية في تعلّم اللّغة العربيّة.

السؤال 7- كيف كان مكان الجامعة بالنسبة لإقامتك؟

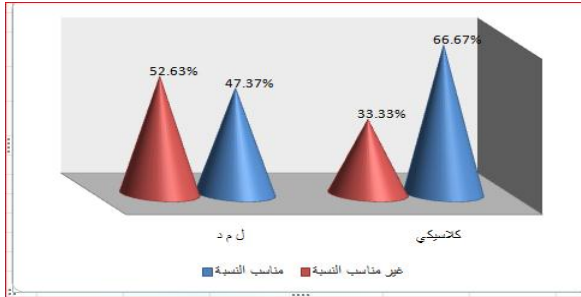


	قريب		بعيد		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
كلاسيكي	22	%45.83	26	%56.52	
ل م د	10	%52.63	9	%47.37	

من خلال النّتائج السابقة نجد أنّ نسبة 45.83% قريب الإقامة من مكان التّكوين بالنّسبة لطلبة النّظام (الكلاسيكي)، أمّا طلبة نظام (ل م د)، فقد وصلت إلى نسبة 52.63%، في المقابل نجد 56.52% مكان الإقامة بعيد بالنّسبة لطلبة النّظام (الكلاسيكي)، أمّا طلبة النّظام (ل م د) فقد وصلت النّسبة إلى 47.37%.

من خلال النّتائج السّابقة نلاحظ أنّ النّتائج متقاربة في كلي النّظامين التّعليميين، وأنّ قرابة نصف العيّنة مكان الإقامة بعيد، وهذا مما يعيق سير التّكوين، إذ يعدّ من الصّعوبات التي يواجهها الطّالب من خلال التّنقل للوصول إلى مقاعد الدّراسة وهي صعبة لازمت كلّ الطّلبة الجامعيّين .

السؤال-8- هل كان الجدول الزمني أثناء التكوين مناسباً أو غير مناسب؟

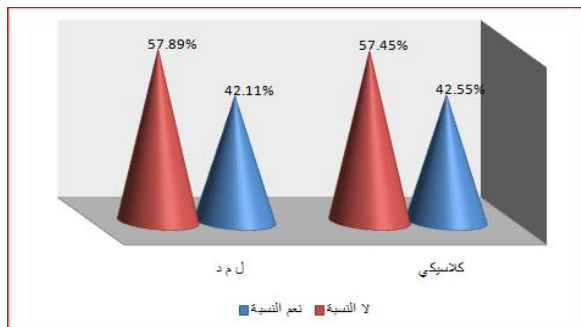


	مناسب		غير مناسب	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	32	66.67%	16	33.33%
ل م د	9	47.37%	10	52.63%

من خلال هذه النتائج يظهر أنّ عيّنة طلبة النظام (الكلاسيكي) ترى أنّه مناسب، إذ وصلت النسبة إلى 66.67%، أمّا طلبة نظام (ل م د) فنجدها بنسبة 47.37%، أما عدم التناسب فنجد عيّنة النظام (الكلاسيكي) بنسبة 33.33%، ونظام (ل م د) بنسبة 52.63%. وعليه نلاحظ أنّ الجدول الزمني في النظام (الكلاسيكي) كان مدروساً من طرف اللجنة المعنية، وتنسيقه وفق الظروف التي تتناسب مع وضعيّة الطالب، وهذا مما يساعد في القدرة على الاستيعاب والاستزادة المعرفيّة، وقد أشار إلى هذا العالم "ثروندايك" في قانون الاستعداد حيث يرى أنّه إذا كانت الوصلة العصبية لدى المتعلم مستعدّة للتوصيل، وحدث ما يمنع ذلك، فإنّ ذلك يؤدّي إلى الانزعاج وعدم الرضا¹، وهذا يعني أن اختيار الوقت المناسب لبعض الحصص يكون وفق دراسات علميّة لتوفير الظروف المناسبة لتكوين للطلاب الجامعي تكويناً جيّداً.

السؤال-9- هل كان المحتوى التعليمي الذي درّسه في الجامعة مناسباً لما تدرّسه الآن في

مهنتك؟



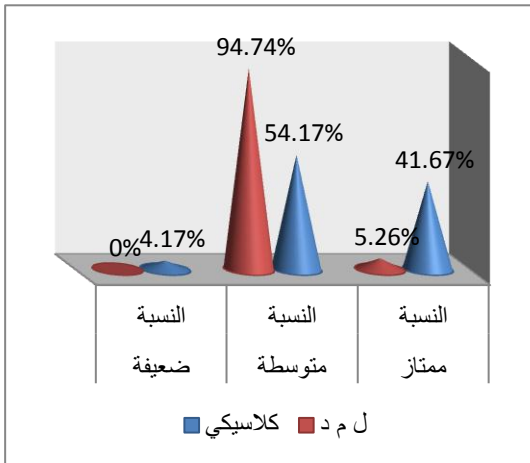
	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	20	42.55%	27	57.45%
ل م د	8	42.11%	11	57.89%

¹ ينظر : أيوب دخل الله، التعلّم ونظرياته، ص200.

نلاحظ من خلال النتائج أن طلبة نظام (ل م د) وصلت نسبة تناسب المحتويات 42.11%، أما طلبة النظام (الكلاسيكي) فكانت النسبة 42.55%، كما نجد نسبة 57.47% ترى عكس ذلك في النظام (الكلاسيكي)، ونسبة 57.89% لنظام (ل م د) وهذه النسبة متقاربة في كلا النظامين.

يتضح أن درجة التناسب المحتوي التعليمي لكلا النظامين التعليميين مع متطلبات معلّم اللغة العربيّة نسبة لآبأس بها، وهذا يعود إلى ما أحدثته وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي من تعديلات لتحليل النصوص واعتماد الدراسات الحديثة للتحليل وهذه الدّراسات درّست في مقياس لسانيات النّص، وتحليل الخطاب، واستخراج آليا الاتساق والانسجام في النص الأدبي، كذلك استخراج الانحرافات، وأثرها في جماليّة النصوص الأدبية، هذا بالنسبة للتعليم الثانوي، ولكن هذا لا يهمل الدّراسات اللّغويّة باعتبارها الأساس في عمليّة التّدريس إذ نجدها معتدة أكثر في التّعليم المتوسط النحو والصرف، وآليات الحجاج اللّغويّة، وكذلك تحليل النصوص، ولكن تبقى الحاجة أكثر إلى مقاييس علم النّفس التربوي في التّعليم الابتدائي، والتي تساعد المعلم في التعامل مع التلميذ ومراعاة الفروق الفرديّة، كذلك التّعليم المتوسط بحاجة إلى هذا النّوع من المقاييس بحيث نجد التّلميذ في مرحلة حرجة، لذا يستوجب على المعلّم أن يكون على معرفة علميّة دقيقة بنفسية التلميذ المراهق، واستعمال أرقى الأساليب للتعامل معه.

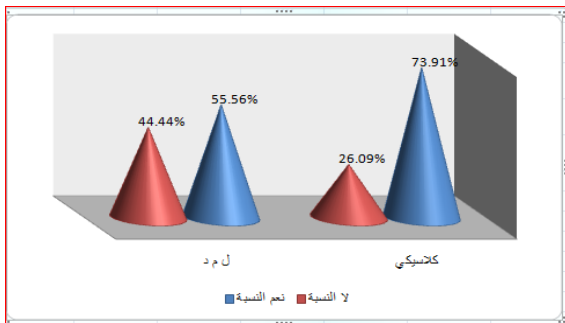
وفي هذا السؤال نفصل في درجة الاستفادة؟



ضعيفة		متوسطة		ممتاز		
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
4.17%	1	54.17%	13	41.67%	10	كلاسيكي
0%	0	94.74%	18	5.26%	1	ل م د

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أنّ درجة الاستفادة الممتازة للنظام (الكلاسيكي) 41.67% ونظام (ل م د) بنسبة 5.26% في حين نجد توسط الاستفادة خريجي النظام الجديد أكثر من القديم وذلك أمر طبيعيّ لأسباب ذكرناها مسبقاً بالحجم الساعي وغيره .

السؤال-10- هل كان الحجم الساعي مناسباً لمقاييس التخصّص؟



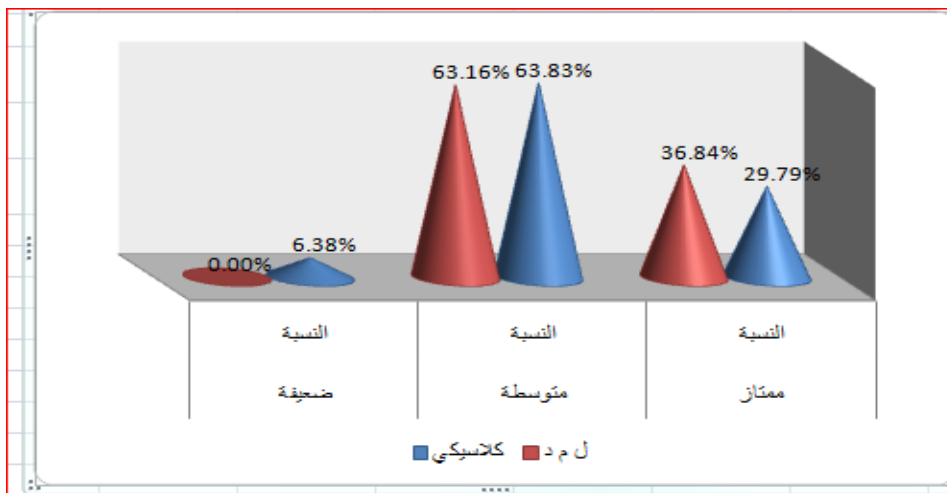
لا		نعم		
النسبة	العدد	النسبة	العدد	
26.09%	12	73.91%	34	كلاسيكي
44.44%	8	55.56%	10	ل م د

مما سبق نجد أنّ الحجم الساعي كان مناسباً لعينة طلبة النظام (الكلاسيكي) بنسبة 73.91%، وعينة النظام (ل م د) بنسبة 55.56%، في المقابل نجد نسبة عينة النظام (الكلاسيكي) ترى أنّه غير مناسب بنسبة 26.09%، أمّا عينة النظام (ل م د) بنسبة 44.44%.

تفسر نسبة تناسب الحجم الساعي للمقاييس النظام (الكلاسيكي)، بأن مقاييس هذا النظام كانت سنوية، إذ حظيت أكبر حجم ساعي بين المحاضرة والأعمال الموجهة، مما يسهل على الأستاذ الجامعي إتمام محتوى المقياس، أما نظام (ل م د) فنجد عدد من المقاييس سداسية، والحجم الساعي المحدد لها غير كافٍ لإتمام محتويات برنامج المقياس أما النسبة التي ترى بأن الحجم الساعي للمقاييس غير مناسب للنظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)، فهذا يعود إلى أن عدد من الحصص أهدرت بين الأيام الدراسية والملتقيات والبعثات العلمية، من هنا لم تأخذ بعين الاعتبار أولوية الطالب في تزويده بالمكتسبات العلمية والمعرفية.

السؤال-11- كيف كانت درجة الاستفادة من برامج التكوين من النظام التعليمي الجامعي الذي درست فيه؟

	ممتاز		متوسطة		ضعيفة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	14	29.79%	30	63.83%	3	6.38%
ل م د	7	36.84%	12	63.16%	0	0.00%

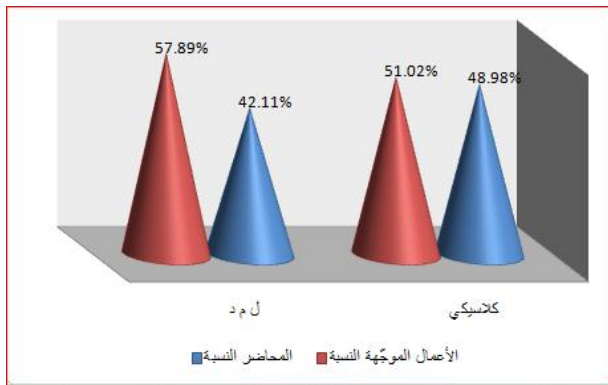


من خلال النسبة الظاهرة في الجدول أعلاه نلاحظ أن أكثر من نصف العينة أقرت أن درجة الاستفادة كانت متوسطة في كلا النظامين، في المقابل نجد درجة الممتاز متقاربة

في كليهما، حيث وصلت 36.84% للنظام الجديد (ل م د)، أمّا النظام (الكلاسيكي) فكانت النسبة 29.79%، ومنه نستنتج أنّ درجة الاستفادة لنظام (الكلاسيكي) كانت أكثر، مقارنة بالنظام (ل م د)، وهذا يثبت صحّة الفرضيّة والتي تأكّد على تناسب النظام (الكلاسيكي) لمتطلّبات معلّم اللغة العربيّة، ودرجة المتوسط 54.17 %، لطلبة النظام (الكلاسيكي) ونسبة 94.70% لطلبة النظام (ل م د)، أما درجت ضعيف فكانت في النظام (الكلاسيكي) فقط. وهذا ربما يعود إلى ضعف مستوى الطّالب، أو يعود لظروف نفسية واجتماعيّة، لذا يستوجب مراعاة الظروف المحيطة بالطّالب ومحاولة تحسين هذه الظروف، لتسهيل على الطالب الدّراسة.

درجة الاستفادة كانت متقاربة في كلا النظامين، والملاحظ هنا ارتفاع النسبة للنظام (ل م د)، ومقارنة بالدّراسة النظرية وطريقة التّقييم، وكذلك آراء الأساتذة في هذه الطريقة أنّها بعيدة عن الموضوعية، وبالتالي هذه النّتائج تؤدّي إلى عدم وضوح المستوى الحقيقي للطالب، فالطّالب إذا كان معدله مرتفع فهذا يؤدّي به إلى التكاسل، وأنّ مستواه جيّد، في المقابل طلبة النظام (الكلاسيكي) كانت النسبة الأعلى لدرجة المتوسط، وهذا راجع إلى تقنيّة التّقييم، مما يكشف المستوى الحقيقي للطّالب ويحفّزه على البحث والاستزادة لرفع المستوى.

السؤال-12- ماهو الأسلوب الذي استفدت منه أكثر؟



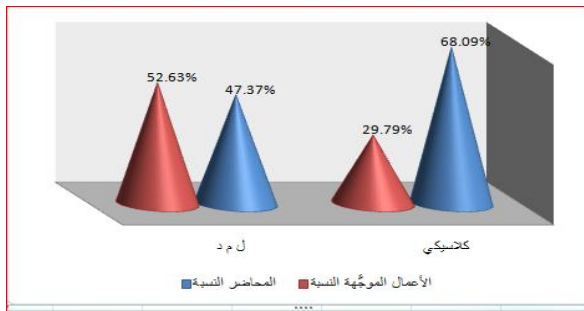
المحاضر		الأعمال الموجهة	
العدد	النسبة	العدد	النسبة
24	48.98%	25	51.02%
8	42.11%	11	57.89%

لاحظنا من خلال النّتائج الظاهر أنّ النسبة الأعلى في أسلوب المحاضرة عند طلبة (الكلاسيكي) حيث وصلت النسبة 48.98%، أمّا نظام (ل م د) فكانت النسبة 42.11%

في المقابل نجد أنَّ طلبة النظام (الكلاسيكي) استفادوا من حصة الأعمال الموجَّهة بنسبة 51.02%، وطلبة نظام ل م د بنسبة 57.89%، النسبة الأعلى الحصص التَّطبيقية للطلبة النظامين الكلاسيكي و (ل م د).

كان أسلوب الأعمال الموجَّهة بالنَّسبة لطلبة النظامين التَّعليميين هي الأعلى، وهذا الأسلوب له فوائد كثيرة لمكتسبات الطالب، إذ يودِّي إلى إثارة تفكير الطالب من خلال المشاركة الإيجابية في الحصة، وخلق المواقف والمشكلات التي تدفعه لحلّها ومحاولة علاجها بجهده، وتفكيره، ونشاطه، إذ يعدُّ هذا الأسلوب جيّد لتحقيق كفاءة علمية .ومعرفية تكسب الطالب مهارة البحث العلمي والاستزادة¹ مقارنة بأسلوب المحاضر القائمة على التلقّي الإلقاء.

السؤال-13- هل تحصَّلت على درجات أعلى في المحاضرة أو الأعمال الموجَّهة؟



	المحاضر		الأعمال الموجَّهة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	32	68.09%	14	29.79%
ل م د	9	47.37%	10	52.63%

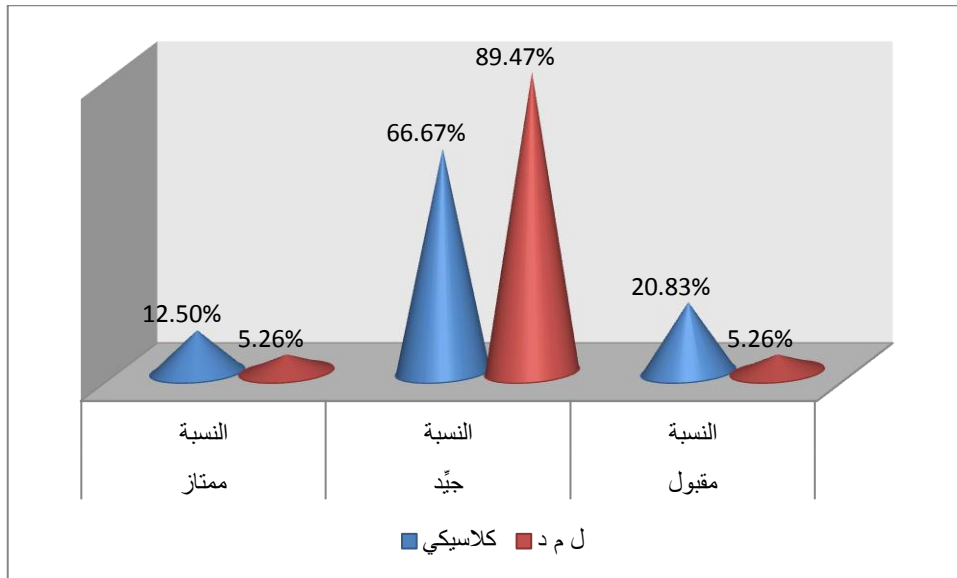
من خلال النتائج السابقة نجد أنَّ طلبة النُّظام (الكلاسيكي)الدرجات أعلى في المحاضرة بنسبة 68.09%، وطلبة نظام (ل م د) استفادوا بنسبة 47.37%، في المقابل نجد الاستفادة لطلبة النظام (الكلاسيكي)تحصلوا على درجات أعلى في الأعمال الموجَّهة بنسبة 29.79%، وطلبة النظام (ل م د) 52.63%.

¹ صالح بن أحمد صالح دخيخ، أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس لجامعات ،مجلة علوم التربية العدد 11، ج3، يناير 2017م، ص18.

كانت نقاط الأعمال الموجّهة بالنسبة لطلبة النظام (الكلاسيكي) ضعيفة، مقارنة بنقاط المحاضرة التي تظهر من خلال الاختبارات السداسية، وهذا يدل على الموضوعية في طريقة التقييم في حصص الأعمال الموجّهة بالنسبة للنظام (الكلاسيكي)، أمّا طلبة نظام (ل م د) كانت نقاطهم عكس نقاط النظام (الكلاسيكي)، إذ كانت الدرجة الأعلى في نقاط الأعمال الموجّهة، وهذا دليل على غياب الموضوعية والمصادقية في التقييم وأنّ المستوى الحقيقي في نقاط المحاضرة، وهذا سببه أنّ التكوين في النظام القديم لديه الحجم الساعي أكبر في الإعداد بالبرامج ومحتويات التخصص مما أثر بإيجابية على مردود المعلمين، مقارنة بتكوين النظام الجديد.

السؤال-14- كيف كان مستواك الدراسي الجامعي؟

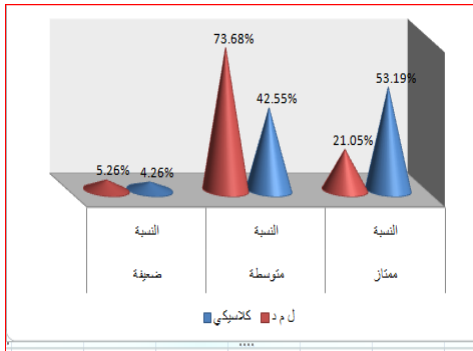
	ممتاز		جيد		مقبول	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
كلاسيكي	12.50%	6	66.67%	32	20.83%	10
ل م د	5.26%	1	89.47%	17	5.26%	1



من نتائج الجدول يظهر أنّ العينة الأكثر ترى بأنه جيد بنسبة 66.67% للنظام (الكلاسيكي)، ونسبة 89.47% بالنسبة لنظام (ل م د).

نسبة المستوى الدراسي فقد حققت استفادة، إلا أنه من الأفضل الوصول بالتكوين إلى درجة 100% بين الدرجة الجيدة والممتازة، ولتحقيق هذه النسبة يفترض القيام بعدة تقويمات ما قبل التكوين وهذا تقويم تشخيصي، وذلك لتحديد درجة اكتساب الطلاب المهارات والقدرات السابقة للبدء في التدريس، لمعالجة نقاط الضعف، أو يوصى بوضع الطلبة في مجموعة خاصة، أو تعديل الخطة الدراسية لتناسب مستوى الطلاب، ثم التقويم التكويني ويكون أثناء فترة التكوين، وذلك بهدف تعديل أسلوب التدريس بما يتناسب وحالة الطلاب، ومن ثم التقويم النهائي، وذلك ما بعد التكوين بهدف التحقق من مدى اكتساب الطالب للمهارات، والقدرات اللازمة للانتقال إلى مهنة التعليم¹.

السؤال-15- ماهي الدرجة التي حققتها لك دراستك في المرحلة الجامعية للتمكن من مادة التخصص؟



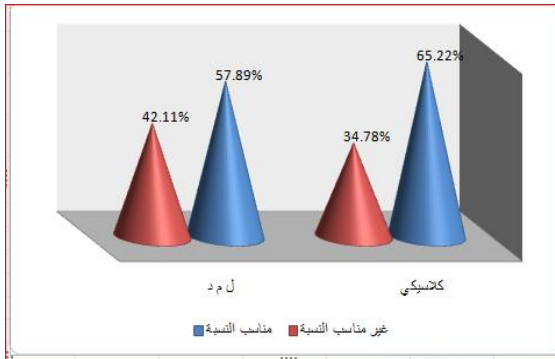
	ممتاز		متوسطة		ضعيفة	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
كلاسيكي	53.19%	25	42.55%	20	4.26%	2
ل م د	21.05%	4	73.68%	14	5.26%	1

من النتائج السابقة نلاحظ أن درجة الاستفادة ممتازة لطلبة النظام (الكلاسيكي) وصلت إلى نسبة 53.19%، أما نظام (ل م د) فنجد النسبة 21.05%، ودرجة المتوسط نجد النسبة الأعلى لطلبة النظام (ل م د) بنسبة 73.68% أما طلبة النظام (الكلاسيكي) بنسبة 42.55%، أما درجة الضعيف فنجد نسبة 4.26% لطلبة النظام (الكلاسيكي)، ونسبة 5.26% لطلبة نظام (ل م د).

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ - 2003م، صص 271-272.

نستخلص أن درجة الاستفادة التي يحققها النظام الكلاسيكي أعلى من الدرجة التي يحققها النظام (ل م د)، وسببه تذبذب الطالب لكثرة المقاييس، ومنها لايمت بصلة للتخصص في هذا الميدان، فأثره انعكس على مردود خريجي هذا النظام .

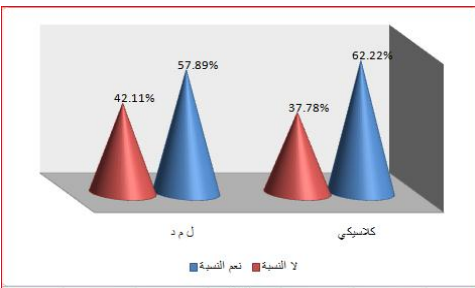
السؤال -16- كيف كانت طريقة التقييم عموماً في النظام الجامعي الذي درست فيه؟



	مناسب		غير مناسب	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	30	65.22%	16	34.78%
ل م د	11	57.89%	8	42.11%

من خلال النتائج نلاحظ أن نسبة 65.22% لعينة النظام (الكلاسيكي)، ونسبة 57.89% من العينة لنظام (ل م د) ترى بأنه مناسب، في المقابل نجد عينة ترى عكس ذلك، حيث وصلت النسبة لطلبة النظام (الكلاسيكي) 34.78% ونسبة 42.11% لطلبة النظام (ل م د)، النسبة الأعلى للنظام الكلاسيكي راجع للموضوعية في اتباع الطريقة المناسبة للتقييم للنظام (الكلاسيكي)، أما نظام (ل م د)، وقد كانت طريقة التقييم قائمة على الحضور، والمشاركة، والنشاطات العلمية في تقديم البحوث في حصص الأعمال الموجهة.

السؤال -17- هل تحتاج إلى استدراك في قواعد اللغة بعد التكوين الجامعي؟



	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	28	62.22%	17	37.78%
ل م د	11	57.89%	8	42.11%

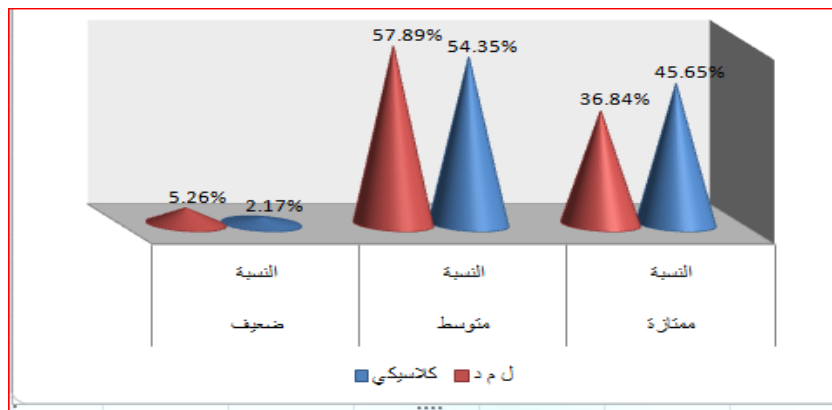
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن نسبة 62.22% لطلبة النظام (الكلاسيكي) بحاجة إلى استدراك قواعد اللغة العربية، ونسبة 57.89% لطلبة النظام

(ل م د)، في المقابل نجد أن نسبة 37.78% ليس بحاجة للقواعد اللُّغة بالنسبة لطلبة النظام (الكلاسيكي)، ونسبة 42.11% بالنسبة لطلبة نظام (ل م د).

من خلال النتائج يظهر أن نسبة عالية من معلّمي اللُّغة بحاجة لاستدراك قواعد اللُّغة العربيّة، وهذا يرجع لعدم كفاية محتوى برنامج مقياس النّحو والصرف، ومن خلال الدّراسة النظرية لبرنامج المفصل لهذا المقياس في كلي النظامين، نجد أنّه دُرّس بنفس الحجم الساعي سنتين بالنسبة للنظام (الكلاسيكي)، والنظام (ل م د)، وتمّ فصل الصّرف عن النّحو لمدة أربع سداسيات في النظام (ل م د)، وهذا يدل على أنّ الطالب المعلّم بحاجة إلى قدر أكبر لهذا المقياس، لذا يفضّل إعادة النّظر في تخصيص حجم ساعي أكبر له مع التّطبيق المستمرّ.

السؤال-18- هل استطعت أن تحلل وتفسّر وتستفيد من تحليل النّصوص بعد التّكوين الجامعي؟

	ممتازة		متوسطة		ضعيف	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	21	45.65%	25	54.35%	1	2.17%
ل م د	7	36.84%	11	57.89%	1	5.26%

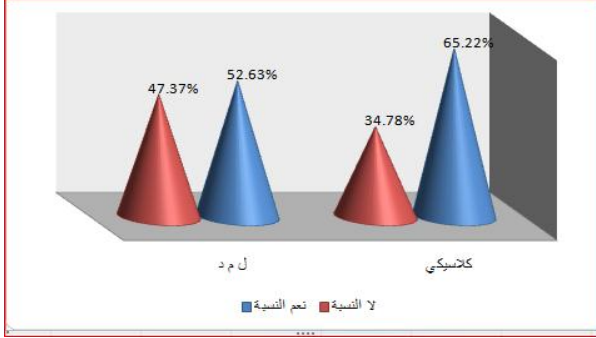


من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنَّ طلبة النظام (الكلاسيكي) بدرجة ممتازة بنسبة 45.65%، وطلبة نظام (ل م د) بنسبة 36.84%، أمَّا درجة المتوسط فكانت النسبة متقاربة لكلا النظامين (الكلاسيكي) 54.35%، ونظام (ل م د) بنسبة 57.89%، أمَّا درجة الضعيف فنجد طلبة النظام (الكلاسيكي) بنسبة 2.17% وطلبة النظام (ل م د) بنسبة 5.26%.

من خلال النسب نجد أنَّ طلبة النظام (الكلاسيكي) كانت درجة الاستفادة عندهم أعلى من طلبة النظام (ل م د)، وهذا راجع إلى قلة التطبيق، والتدريب على تحليل النصوص لطلبة النظام (ل م د)، إذ يؤثر سلبًا على قدرات الطالب المعلم، وقد أكد على هذا اقتراحات بعض الأساتذة الجامعيين في الاستبيانات التي تمت الإجابة عليها من طرفهم، لذا يستحسن إعادة النظر في جانب التدريب والتكرار، ممَّا له من فوائد على اكتساب المهارة في تحليل وتفسير النصوص، وقد أكد على هذا علم النفس السلوكي "واطسون" من قانون التكرار حيث يعتبر من الحركات الناجحة الموصلة إلى الهدف هي التي يكررها الكائن الحي في الموقف التعليمي، وقانون التدريب الذي أتى به "ثورنديك" ويتكون هذا القانون من وجهة نظره من جزأين: قانون الاستعمال ويقصد كلاً ما زادت مرَّات الممارسة زاد هذا الارتباط بين المثير والاستجابة، وقانون الإهمال ونقصد أنَّ التوقف عن التدريب من شأنه أن يضعف احتمال حدوث الاستجابة، وهو يفسر ظاهرة النسيان في السلوك الإنساني، ويضيف أيضاً التكرار الفوري¹، وهذا الأخير يؤكد على ضرورة ارتباط الجانب النظري بالتطبيقي، وتقديم الحصص النظرية عن التطبيقية، مع التنظيم حيث تكون في نفس الأسبوع، ويستدعي كذلك ضرورة وجود حصة محاضرة وتطبيق لكل مقياس، وخاصة المقاييس التطبيقية.

¹ ينظر، د أنور محمد الشرقاوي، النُّعْمُ - نظريات وتطبيقات - مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د ط، 2012، ص 53، 54.

السؤال-19- هل استفدت من نظريات التعلّم التي درستها في مقياس اللسانيات التطبيقية واستثمرتها في مهنة التدريس ؟



	نعم		لا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلاسيكي	30	65.22%	16	34.78%
ل م د	10	52.63%	9	47.37%

من خلال النتائج نجد أن نسبة 65.22% من العينة للنظام (الكلاسيكي) تؤكد على الاستفادة من نظريات التعلّم لمقياس لسانيات تطبيقية، ونسبة 52.63% بالنسبة للنظام (ل م د)، في المقابل نجد نسبة 34.78% من النظام (الكلاسيكي) تؤكد عدم الاستفادة ونسبة 47.37% بالنسبة لنظام (ل م د).

يتضح أنّ نسبة الاستفادة أعلى من نظريات التعلّم لمقياس لسانيات تطبيقية لطلبة النظام (الكلاسيكي)، مقارنة بالنظام (ل م د)، يرجع ذلك للحجم الساعي المحدّد لمحتوى المقياس، سنوية في النظام (الكلاسيكي)، وسداسية بالنسبة لنظام (ل م د)، ويعود ذلك لتركيزهم على الجانب النظري، وإهمال الجانب التطبيقي؛ أي التدريب والتّمرين وفقاً لهذه النظريات حتى يتسنى للمعلّم التعرف على أفضل النظريات، والاعتماد عليها أثناء التدريس.

السؤال-20- ماهي الصّعوبات التي واجهتك خلال مرحلة تكوينك في الجامعة؟

• خريجو النظام التعليمي القديم (الكلاسيكي):

- إسناد المقاييس للأساتذة من غير التخصص.
- كثافة المصطلحات.
- عدم تطابق ما درّس في الجامعة مع طبيعة العمل في المؤسسة التربوية.
- البرامج المتعلقة بالمقاييس اللغوية غير كافية خاصة مقياس النحو والصّرف.

- الضغط في الحجم الساعي، والتوزيع غير العادل لبعض المقاييس.
- كثرة المقاييس، والتداخل فيما بينها.
- عدم تناسب محتوى المقاييس مع الحجم الساعي، الحشو في المعلومات من طرف الأساتذة.
- بعض المقاييس غير مفيدة.
- غياب الموضوعية في طريقة التقييم.
- التوقيت الزمني غير مناسب.
- قلة وسائل الاتصال وصعوبة الحصول على المعلومات عبر الشبكة العنكبوتية (الأنترنت).
- قلة المراجع.

- قلة وسائل النقل، وبُعد المسافة بين مكان الإقامة والجامعة.
- الإضرابات والندوات الداخلية، والفعاليات الثقافية مما يعيق سير التدريس.
- خريجو النظام التعليمي الجديد (ل م د):

- إسناد المقاييس للأساتذة من غير التخصص.
- الحجم الساعي لبعض المقاييس غير كافٍ، من ذلك النحو والصرف والعروض.
- عدم توفير الوسائل المناسبة للمقاييس العلمية.
- عدم التوفيق بين الجانب النظري والتطبيقي.
- كثرة البحوث العلمية وقلة المصادر والمراجع الجديدة في مكتبة الجامعة.
- التوزيع غير العادل للتوقيت الزمني، مع صعوبة التنقل.

من خلال عرض أهم الصعوبات لكلي النظامين، نجد الأكثر هي قلة المراجع المهمة، وكذلك التوقيت الزمني غير المناسب، مما يؤدي لعدم الشعور بالراحة، وهذا ما يؤثر سلباً على الاكتساب العلمي والمعرفي.

السؤال-21- ما هو هدفك من دراسة تخصص اللغة الأدب العربي؟

• **خريجو النظام التعليمي القديم (الكلاسيكي):**

- الحفاظ على اللغة الرسمية، اللغة العربية الفصحى، ولغة القرآن الكريم لغرض حمايتها من اللحن والخطأ.
- تنمية المهارات في الكتابة والقراءة والتعبير.
- أخذ مكانة علمية، والتمكن والتعمق في مادة النحو والصرف، وإثراء الرصيد اللغوي.
- الحصول على وظيفة.
- تعليم اللغة العربية في جميع الأطوار الابتدائي، المتوسط، الثانوي، والتعليم الجامعي.

• **خريجو النظام التعليمي الجديد (ل م د):**

- هدف ديني لأنها لغة القرآن الكريم، والحفاظ على سلامتها، والتمكن من قواعدها.
- الحصول على وظيفة التعليم للمساهمة في رفع مستوى المتعلمين في اللغة العربية والأدب العربي.
- لأنه التخصص الأسهل والمتاح في منح فرص عمل.
- لقد تنوعت الأهداف بين الرغبة في التخصص، وبين الجانب المادي للحصول على منصب عمل بحكم أن الفرص كثيرة في إطار التعليم، والملفت للانتباه الهدف الأخير لطلبة نظام (ل م د) أنه التخصص السهل، وهذا الأخير يعد انحطاط من قيمة هذا التخصص، ومن اللغة العربية، لذا نلمس من الجهات المعنية النظر لهذا الإشكال لأنها لغة الدولة والتي تمثل شعبها وأمتها الأمة العربية.

22- ماذا تقترح لتحقيق الارتقاء بالتكوين لمعلمي اللغة العربية في الجامعة.

• **خريجو النظام التعليمي القديم (الكلاسيكي):**

- وضع مناهج وبرامج تتوافق مع متطلبات مهنة التعليم.
- الإكثار من الظواهر اللغوية خاصة النحو والصرف.

- مراعاة توافق محتوى المقاييس مع البرامج، والمحتويات التربوية لتساعد المعلم على تقديم الدروس.
- زيادة الحجم الساعي لبعض المقاييس البلاغة، والنحو، والصرف، والعروض، وتعليمية اللغة، ووضع مقاييس علم النفس التربوي التي توضح التعامل مع التلاميذ.
- إدراج بعض المقاييس التي تساعد المعلم الاطلاع على النظم، والقوانين التي تساعدهم على مواجهة الموقف الجديدة في ميدان العمل.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي في تحليل النصوص وعدم الاكتفاء بالنظري.
- التقليل من عدد البحوث، زيادة عدد المراجع المفيدة في المكتبة الجامعية.
- الجدية والموضوعية في طريقة التقييم.
- إدراج بعض الحصص التطبيقية في تقديم الأنشطة التربوية داخل قاعات الدراسة.
- تخصيص دورات تكوينية في بعض المؤسسات التربوية.
- التقليل من عدد الفوج لتجنب الاكتظاظ.
- **خريجو النظام التعليمي الجديد (ل م د):**
- إدراج مقاييس النحو والصرف، والنحو الوظيفي، وأصول النحو، والبلاغة في كل سنوات الدراسة لكل التخصصات.
- إحداث توافق للمحتوى التعليمي الجامعي مع المحتوى التعليمي التربوي.
- حذف بعض المقاييس غير المفيدة في الميدان المهني، والتي يمكن أن تكون ثقافة عامة.
- تدريس بعض مقاييس علم النفس التربوي.
- إسناد المقاييس للأساتذة حسب التخصص.
- إضافة إلى الحصص النظرية حصص تطبيقية.
- الموضوعية والدقة في التنقيط في المراقبة المستمرة.
- توفير قاعات للتدريب (ورشات).

- تنظيم ملتقيات تكوينية.

2- الاستنتاجات العامة:

من خلال الدراسة المقارنة في الجانب النظري والتطبيقي، نستنتج أهم أسباب ضعف معلمي اللغة العربية أثناء تكوينهم التخصصي ومن أهم هذه الأسباب:

- غياب الدراسة الموضوعية والعلمية لمكتب التوجيه، إذ نجد عدم مراعاة مستوى الطالب العلمي، وكذلك النفسي المتمثل في رغبة الطالب في الالتحاق بهذا التخصص.

- أما الجانب التكويني فقد توصلنا خلال دراستنا إلى إيجابية التكوين في النظام التعليمي الجامعي القديم (الكلاسيكي) على النظام الجديد (ل م د) وهو ما أثبتته صدق الفرضية الأولى، وهذا مما يفتح أبواب التفكير والمشاركة الفعالة في إثراء محتويات البرامج التعليمية الجامعية، وجعلها تتناسب مع متطلبات معلم اللغة العربية. لذلك نطرح فكرة الاستفادة من مميزات النظام القديم (الكلاسيكي)، واقتباس منها ما يتناسب مع متطلبات معلم اللغة العربية، وإعادة برمجته وفقاً لقوانين، وضوابط النظام التعليمي الجديد (ل م د).

- التغيرات التي أحدثت على مفردات محتوى مقاييس النظام التعليمي الجديد (ل م د) لم تخدم معلم اللغة العربية وأثبت ذلك صدق الفرضية الثانية. مع أن التخصص اللغوي كان أقرب لمحتويات التدريس، وهو ما أثبتته الفرضية الرابعة.

- من خلال ملاحظات الأساتذة الجامعيين، ومعلمي اللغة العربية، تبين أن الدراسة كانت نظرية، حيث أهملت الجانب التطبيقي، لما له من دور في تكوين معلم اللغة العربية.

- إذن توصلنا إلى أن كل نظام يعكس إيجابيات وسلبيات على مردود التكوين وهو ما أثبتته صدق الفرضية العامة، وتبقى أهم سلبية وقع فيها التكوين في النظامين التركيز على الجانب البحثي أو الأكاديمي وغياب الجانب البيداغوجي والمهني لمستقبل تعليم اللغة العربية.

خلاصة:

- من خلال دراسة الاستبيانات، والمقابلات الشخصية مع أساتذة الجامعة، ومع معلّمي اللغة العربية، نستخلص ما يلي:
- كفاءة الالتحاق بهذا التخصص، لم يراع فيه المعدل العام، ومعدل المادة، كذلك الاستعداد والرغبة فيه، مما يعيق سير التكوين الجامعي.
- الظروف المحيطة بالطالب الجامعي أثناء تكوينه لم تكن مناسبة، وذلك من خلال الجدول الزمني، خاصة طلبة النظام (ل م د)، وبعد مكان الإقامة، مما يؤدي إلى عدم الشعور بالراحة والرضا.
- أغلب المقاييس لم تخدم معلّم اللغة العربية في الجانب المهني، على الرغم من أنّ النظام (الكلاسيكي) كانت له امتيازات عن النظام (ل م د)، وذلك من خلال توفير الحجم الساعي المناسب لها، ممّا يساعد الأستاذ على إتمام محتوى المقاييس في الوقت المناسب، في المقابل نجد نظام (ل م د) فيه كثافة في المقاييس، مع عدم توفير الحجم الساعي المناسب له .
- أمّا طريقة التقييم، فمن خلال النتائج كانت طريقة النظام (الكلاسيكي) أنسب، حيث تحدّد مستوى الطالب الحقيقي، مما يساعد على الكشف عن أسباب ضعف الطلاب ومحاولة استدراكها بسهولة.
- الاستفادة كانت من حصص الأعمال الموجهة في كلي النظامين، وهذا راجع لأسلوب الحوار والمناقشة في حل المشكلات، ممّا يساعد الطالب في التّحصيل المعرفي والعلمي في مادة التخصص، مقارنة بأسلوب المحاضرة القائم على الإلقاء.
- أمّا فيما يتعلق بالتخصصات النظام (ل م د)، فقد توصلت النتائج المتحصل عليها إلى أنّ تخصص دراسات لغوية أنسب لمتطلبات معلّم اللغة العربية من الجانب المهني وذلك لضرورة الحاجة للظواهر اللغوية، وهو أيضاً التخصص الأقرب من حيث المحتوى

للنظام القديم (الكلاسيكي)، وهذا لا يعني إهمال الدراسات الأدبية وذلك للحاجة إليها في تحليل النصوص وتفسيرها خاصاً في الطور الثانوي.

- بعد التكوين الجامعي، كانت الحاجة إلى قواعد اللغة العربية، وتحليل النصوص، وعدم الاستفادة من نظريات التعلم في كلي النظامين، وهذا راجع لعدم توفير الحجم الساعي المناسب لها، وغياب التطبيق والتكرار، وهذه المقاييس بحاجة إلى حصص تطبيقية تتوافق مع الحصص النظرية، إضافة إلى ذلك الحاجة لبعض الدورات التدريبية (التربص) في المؤسسات التربوية التابعة لمديرية التربية، إذ تساعد المعلم في اكتساب المهارة في الأداء، وإدارة الصف، والحاجة لمقاييس علم النفس التربوي، والتي بدورها تساعد المعلم في اختيار الأساليب المناسبة في التعامل مع التلاميذ، وتوجيههم وجهة سليمة.

وفي الأخير يمكن القول أن لكل نظام إيجابيات وسلبيات، فهي لم تخرج معلّمي لغة عربية بكفاءة عالية، لذلك نقترح إعادة النظر في كلا النظامين، ومحاولة انتقاء ما يخدم معلم اللغة العربية، وإعادة برمجتها وفق النظام الجامعي الجديد، وجعلها تتوافق مع متطلبات معلم اللغة العربية.

بعد الدراسة والتحليل لمحتويات البرامج التكوينية لكل من النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والنظام الجامعي الجديد (ل م د)، والمقابلات الشخصية مع بعض الأساتذة الجامعيين، مع معلّمي اللغة العربية، ومناقشتنا لنتائج الاستبيانات، توصلنا إلى جملة من النتائج، ونجملها فيما يأتي:

- إستراتيجية التكوين ونعني بها فن القيادة، وهي مجموعة من القرارات، والقوانين لوضع خطة عمل منظمة بطريقة لتحقيق الأهداف المرجوة، والمتمثلة في تكوين فعّال، يسعى لتغيير سلوك وتفكير المكوّن.

- للتكوين عدّة أنواع، من بينها ما يتعلق بالتكوين الجامعي والمعاهد، وهو التكوين التخصصي، إذ يتخصّص فيه المكوّن حسب المادة العلمية.

- من بين الفئة التي أولتها الجامعة الجزائرية اهتمامًا كبيرًا، معلّم اللغة العربية فهو العنصر الفعّال في تحقيق أهداف المنظومة التربوية، لما له من دور في بناء المجتمع ونجاحه، وله عدّة وظائف، منها وظيفة تعليمية من خلال تقديم المادة العلمية بطريقة صحيحة، ووظيفة تربية تتمثل في توجيه سلوك المتعلّم وتفكيره نحو الصواب، ولتحقيق هذه المهمة بكفاءة يلزم على المعلّم أن يمتاز بعدة صفات، منها الثّمّن من المادة العلمية، وجعلها تتوافق مع متطلبات المتعلّم، مما يكسبه الثقة بالنفس أثناء تقديم الدّروس، كما يجب عليه التحلّي بالأخلاق الفاضلة وحسن المظهر، حتى يصبح قدوة لتلاميذه، إذ يعدّ المعلّم القائد التربوي والاجتماعي، وذلك من خلال أعماله داخل الصّف .

- يتمّ تكوين معلّم اللغة العربية، تكوينًا تخصصيًا، وفق نظام تعليمي جامعي، وهذا النظام هو تخطيط مقصود وفق قرارات رسمية، من أجل وضع برامج محتويات تتناسب مع متطلبات معلّم اللغة العربية، مع توفير الوسائل والآليات التي تساعد على تنفيذها في الوقت المحدّد لها.

- وقد اعتمدت الجامعة الجزائرية نظامين تعليميين، النظام الجامعي القديم (الكلاسيكي)، والجديد (ل م د)، القديم منذ الاستقلال، إذ أجريت عليه عدة تعديلات وإصلاحات، من أجل تحسين مستوى الطالب، وتلبية حاجات كل القطاعات، أما الجديد فقد جاء إصلاحي بهدف إعادة هيكلة مجموعة من الشهادات الجامعية .

وقد تميز كل من هذين النظامين بعدة ميزات:

- مدة التكوين في النظام القديم أربع سنوات، والمقاييس سنوية، أما النظام الجديد فكانت مدة التكوين ثلاث سنوات، والمقاييس سداسية، كما تنوعت التخصصات فيه دراسات أدبية، دراسات نقدية، دراسات لغوية.

- التدرج في النظام القديم كان ليسانس، ثم الالتحاق بالمسابقة لمواصلة الماجستير ثم التدرج لشهادة الدكتوراه، أما النظام الجديد (ل م د)، فقد أصبح التدرج الليسانس، ثم الالتحاق بالماستر، وبعدها المشاركة في مسابقة للالتحاق بالدكتوراه، وقد كانت الليسانس في كليهما أكاديمية.

- طريقة التقييم ليس هناك اختلاف كبير بينهما، في الاختبار يشترط في النظام الكلاسيكي الحصول على معدل أكبر من أو يساوي (20/5) في المقياس أما الأعمال الموجهة من خلال نتائج الاستبيانات أثبتت أن طريقة التقييم أكثر موضوعية في النظام القديم.

- عدد المقاييس في النظام الجديد (ل م د) أكثر من مقاييس النظام القديم (الكلاسيكي)، أما الحجم الساعي فقد كان في النظام الكلاسيكي مناسبا لمحتوى المقاييس، على خلاف النظام الجديد، وهذا يعتبر من معوقات سير التكوين في النظام الجديد، إذ يعجز الأستاذ عن تقديم كل محتويات المقياس.

- هناك حلقة مفقودة في كلا النظامين، والمتمثلة في الحصص التطبيقية، والدورات والتربصات في المؤسسات التربوية، والتي تساعد المعلم على اكتساب المهارة

والأداء في إدارة الصَّف، كذلك بعض الحصص التَّطبيقية لنظريات التَّعلُّم، مما يساعد المعلِّم علي اختيار ما يتوافق مع متطلبات المتعلِّم، واعتمادها في التَّدريس، كذلك زيادة الحجم السَّاعي لبعض المقاييس النحو والصَّرف، والنَّص الأدبي حتى لا يشعر المعلِّم بالحاجة لاستدراك قواعد اللُّغة العربيَّة، ومواجهة صعوبات أثناء تحليل النُّصوص، كما نجد غياب بعض مقاييس علم النَّفس التَّربوي، والتي تساعد المعلم في التَّعامل مع جميع الفئات، والأعمار داخل وخارج الصف، أو مع الزملاء في مكان العمل .

- على الرِّغم من الإصلاحات في كلا النِّظامين، إلَّا أنَّ المعلم لم يُكوَّن تكوينًا فعَّالاً، وهذا راجع لغياب ضرورة من ضروريات الالتحاق بهذا التَّخصص والمتمثلة في تحديد مستوى الطَّالب، وكذلك الرغبة في هذا التخصص من طرف لجنة التَّوجيه، إذ يعدُّ من أساسيات نجاح العملية التَّكوينية.

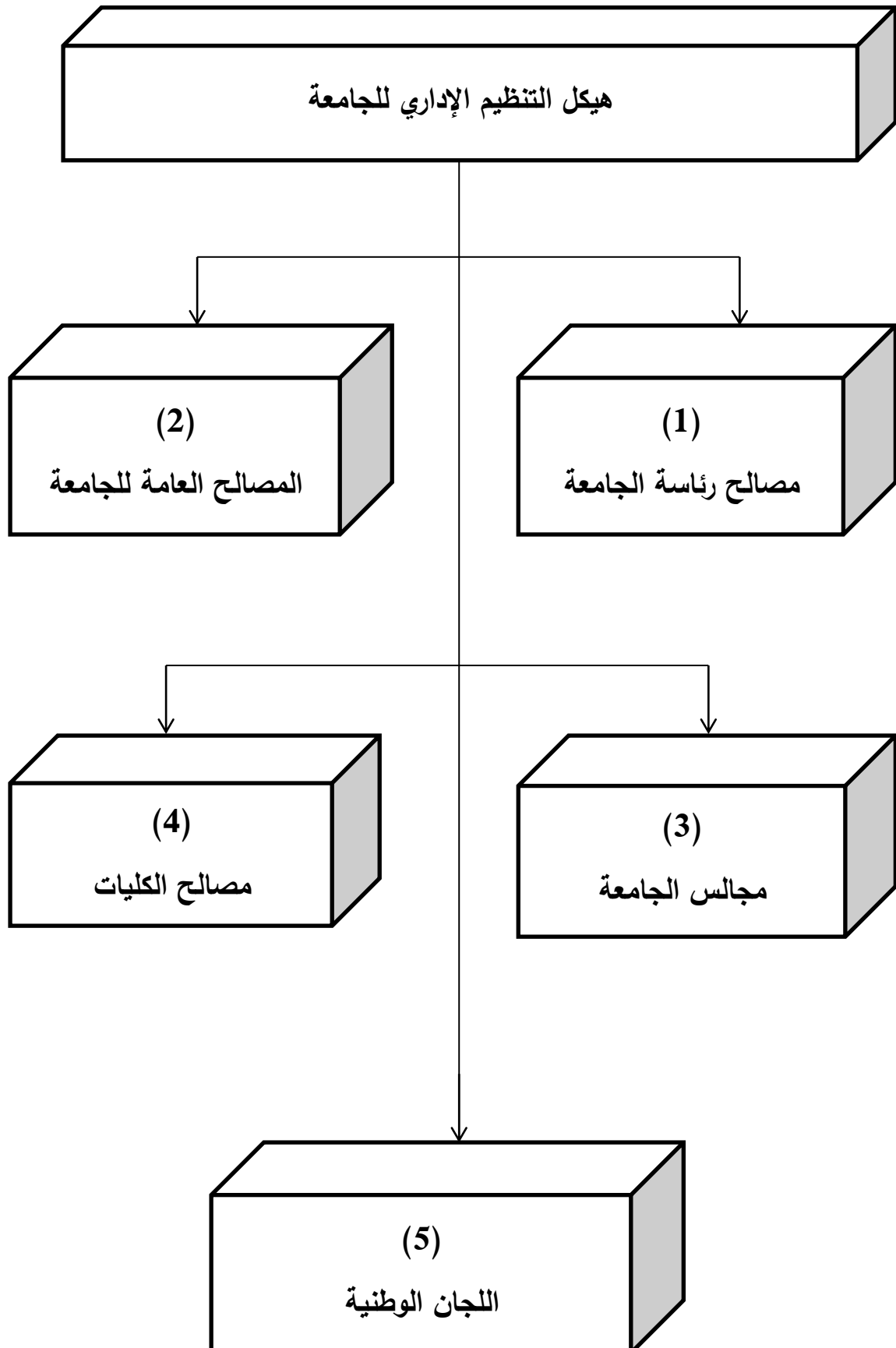
وأخيرًا يمكن القول أنَّ النِّظام الجامعي الجديد (ل م د) له إيجابيات، والمتمثلة في إعادة الهيكلة، ولكن هناك قصور كبير في تحقيق أهدافه داخل الجامعة الجزائريَّة، وهذا لا يُنقص من قيمة هذا النِّظام، فقد اعتمدته عدَّة دول، وتوصَّلت إلى نتائج، وحقَّقت أهداف فالإشكال هنا ليس في النِّظام، وإنَّما في البيئة والوسط الذي طُبِّق فيه، مع قلة الوسائل المسطَّرة لتنفيذه، ولكن الأمل يبقى معقودًا على الجهات المسؤولة واللِّجان الجامعية المختصة، على اجتياز هذه العقبات ومراجعة الثَّغرات وتصحيح الخطأ، وذلك بالنَّظر إلى بعض الاقتراحات المذكورة سابقًا للأساتذة والمعلِّمين، وتطبيقها وفق معايير علمية دقيقة مع توفير الوسائل المناسبة ليصل إلى تكوين المعلِّم تكوينًا فعَّالاً.

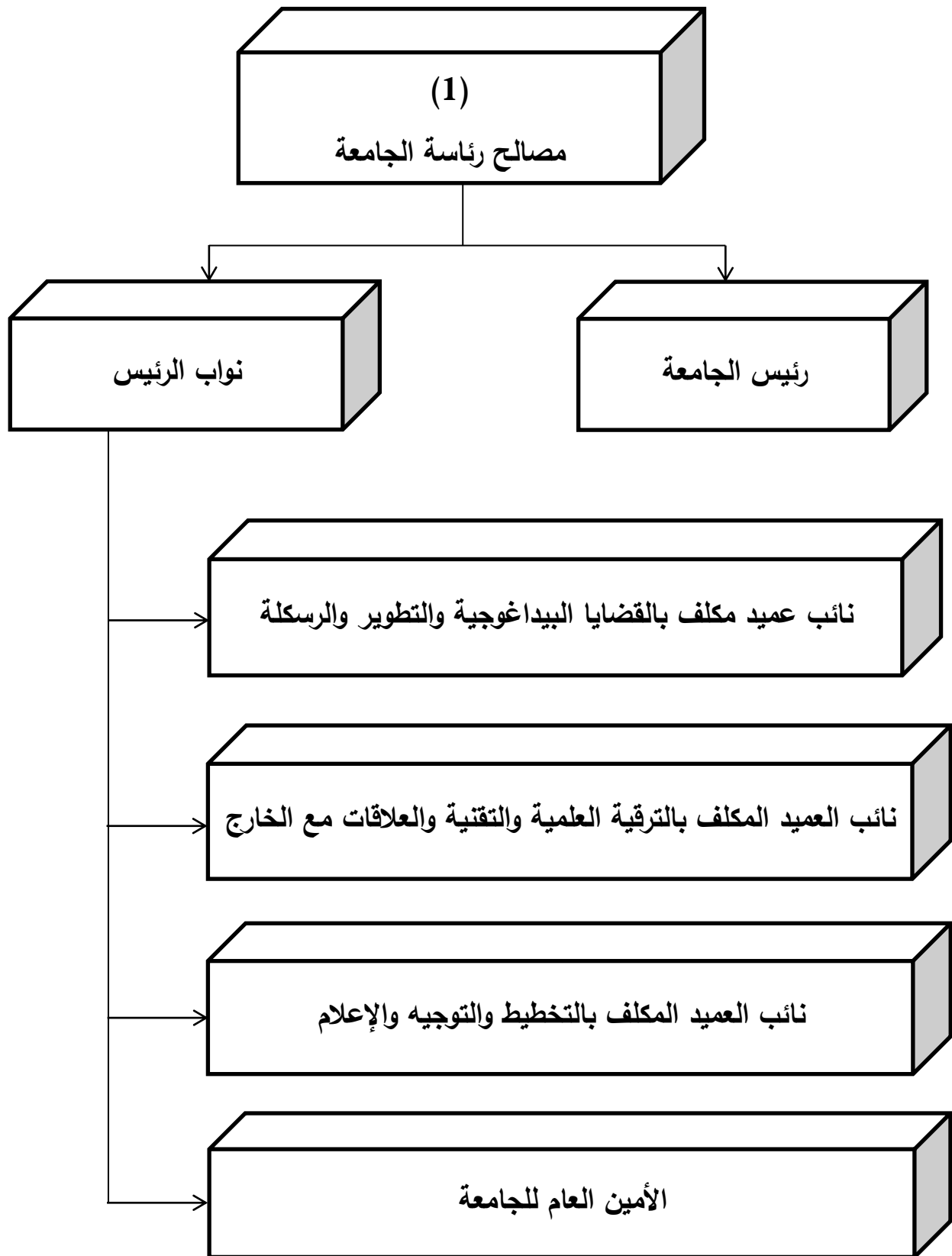
في ضوء النَّتائج المتوصَّلة إليها من خلال هذا البحث، يمكن تقديم توصيات والتي نرى بأنَّها جديرة بالأخذ بها:

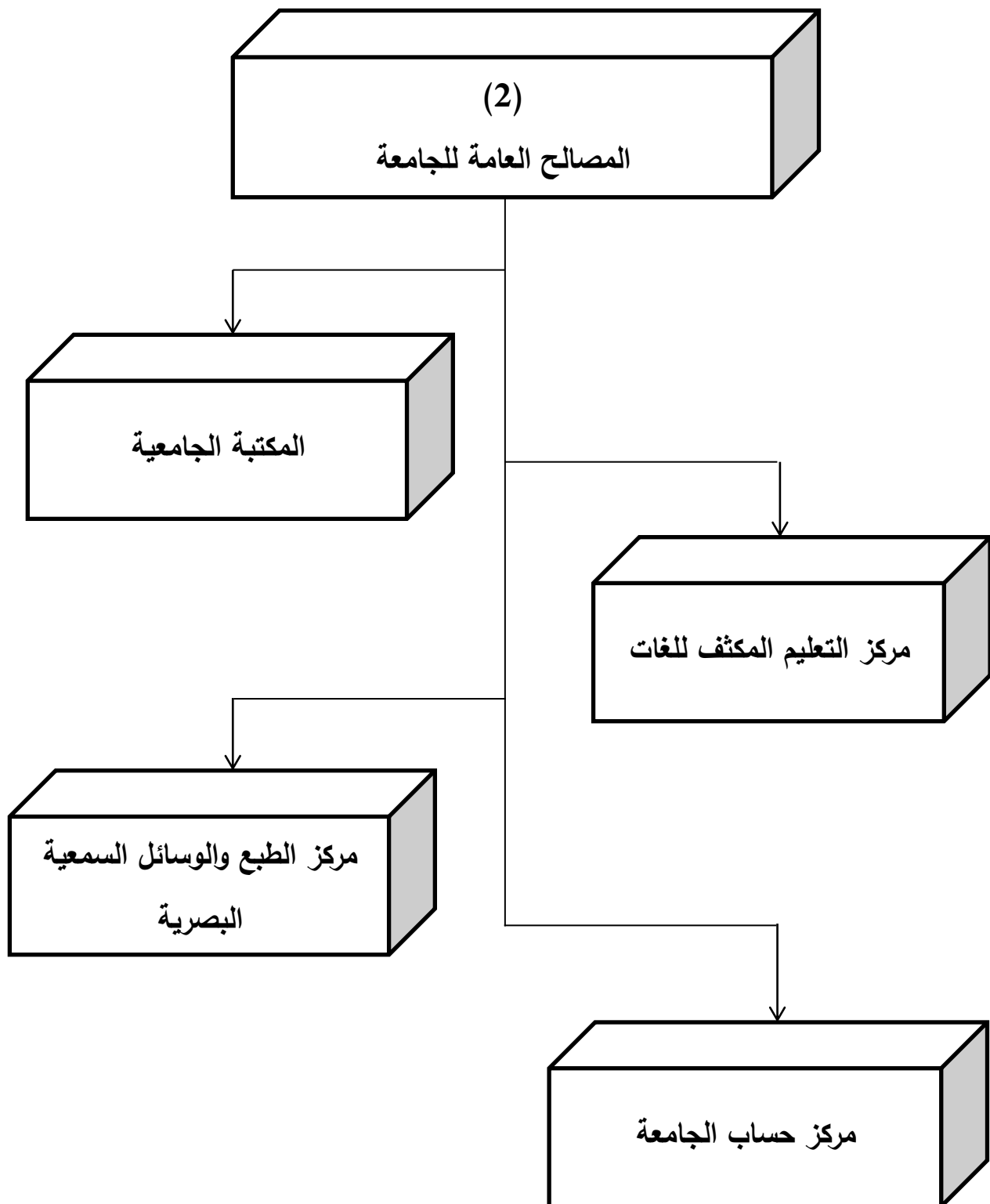
1. القيام باختبار تشخيصي للطالب قبل الالتحاق بالتَّخصُّص المطلوب، ويتم الاختبار بالنَّظر إلى مستوى الطالب العِلْمِي والنَّفْسِي والاستعدادي لهذه المِهْنَة.
2. تحديد وجه الطالب العلمية أن تكون أكاديمية أو مهنية.
3. مراعاة توافق الحجم السَّاعي مع المحتوى، حتى يتسنى للأستاذ تقديم كل محتويات برنامج المقياس المسند إليه.
4. أن يكون إسناد المقاييس بناءً على التَّخصُّص، والدرجة العلمية.
5. توفير الآليات والوسائل المناسبة للنظام التَّعليمي المعتمد حالياً، مع توفير البيئة المناسبة له، من ذلك التَّواصل الإلكتروني بين الطَّلَبَة والأساتذة لاستكمال الدُّروس.
6. اعتماد الموضوعية في طريقة التَّقييم، وذلك لتحديد المستوى الحقيقي للطالب، مما يساعد على الوصول لأسباب ضعف مستوى الطلاب، ومن ثم محاولة إيجاد حلول مناسبة.
7. ادراج الِيسانِس المهني، وتكون المقاييس الأساسية فيه:
 - محاضرات في البيداغوجيا، وتدرّس في الأعمال الموجهة.
 - إضافة مقاييس علم النَّفس التَّربوي، والتي تساعد معلِّم اللُّغة العربيَّة في التَّعامل مع التَّلاميذ، من ذلك مقياس علم النَّفس المَدْرسي البيئي، إذ يعزز التَّفاعل بين التَّلاميذ والمعلم، وبيئة القسم والمدرسة، كذلك مقياس العنف المدرسي وأضراره، وعلم النَّفس الاجتماعي، حيث تُمكن المعلِّم من التَّحكم في القسم، وكيفية التَّصرف مع كل التَّلاميذ.
 - علم النَّفس الاجتماعي المدرسي، من المقاييس التي تُساعد معلِّم اللُّغة العربيَّة في أداء عمله.
 - نظريات التَّعلُّم أو تعليمية اللُّغات.
8. تعديل مفردات بعض المقاييس، وجعلها تتناسب مع متطلبات معلِّم اللُّغة العربيَّة المهنية.

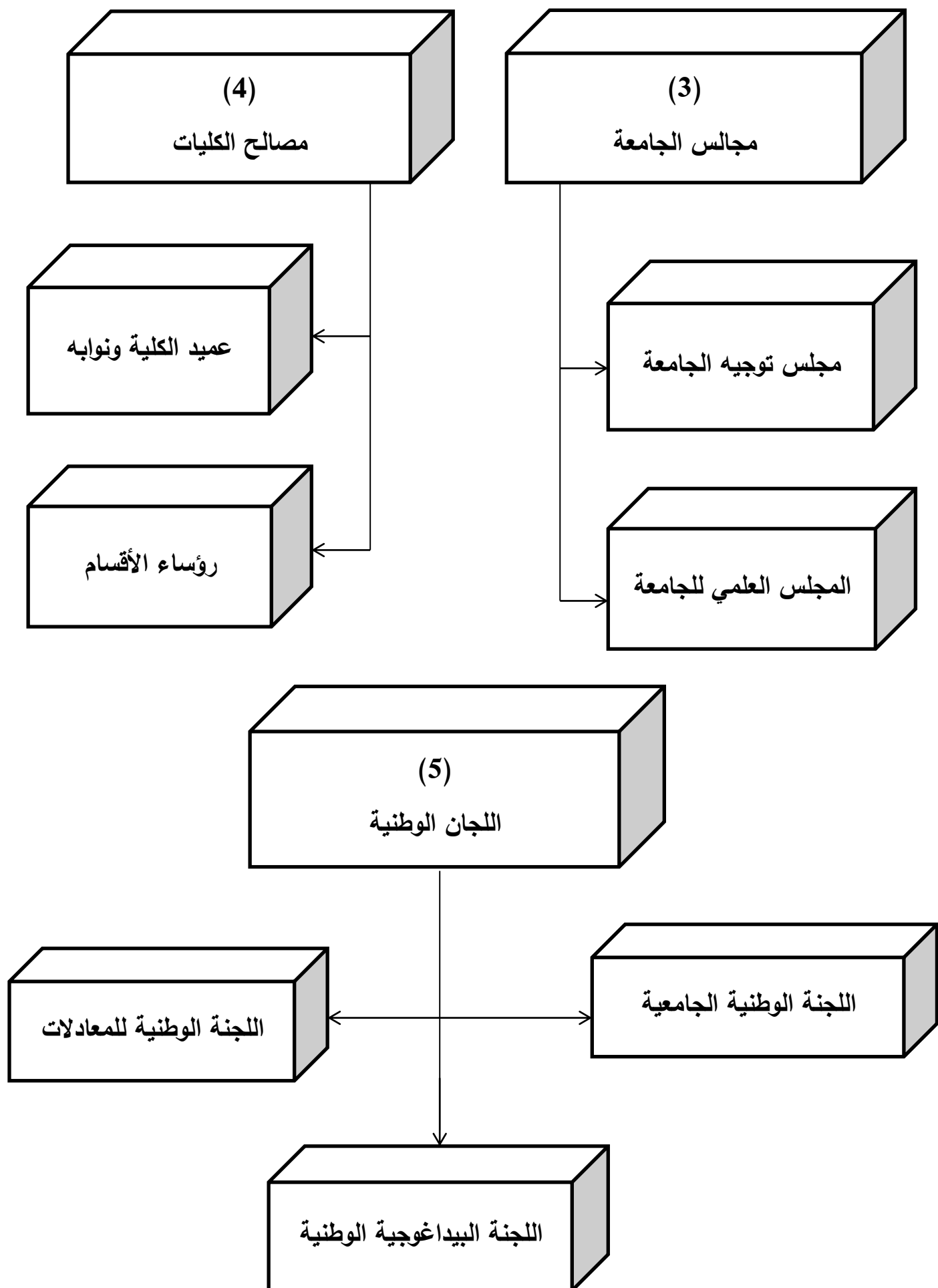
9. إعادة النظر في بعض المقاييس في كلا النظامين التعليميين، والتي تخدم معلم اللغة العربية مهنيًا، من ذلك مقياس اللسانيات التطبيقية والنحو والصرف والنص الأدبي القديم والحديث والمعاصر، وذلك بانتقاء منها ما يتناسب مع متطلبات معلم اللغة العربية ودمجها، مع إضافة بعض الدراسات العلمية المعاصرة التي تخدم الجانب التربوي والتعليمي.
10. زيادة بعض حصص الأعمال الموجهة، وجعلها تتوافق مع الجانب النظري، أي التنظير ثم التطبيق في فترة زمنية وجيزة، وذلك حتى لا ينسى الطالب ما اكتسبه في الدراسة النظرية.
11. تخصيص ورشات للقيام بدورات تدريبية للطلبة، والتعاقد مع وزارة التربية والتعليم بفتح أبواب المؤسسات التربوية، وذلك بالسماح للطلبة القيام بتربصات ميدانية من أجل الاستفادة من ذوي الخبرة في التعليم المدرسي.
12. تعميم ممارسة اللغة العربية الفصحى داخل الجامعة لكل من هيئة التدريس الإدارة، داخل قاعات الدراسة، لنكسب الطالب الارتجال وقدرة على التواصل بالعربية الفصحى دون خجل، وتردد .
13. متابعة خريجي الجامعات أثناء مهنتهم والأخذ بعين الاعتبار ملاحظاتهم حتى تراجع البرامج التكوينية وطرق الإعداد والوسائل ، لتجاوز الصعوبات في المستقبل.
14. متابعة التطورات وتحيين المقررات في ميدان البحث العلمي والأكاديمي للاستفادة منه في شكل مفردات لمقاييس التخصص .
- ويمكن القول أن إعداد معلّم في ميدان اللغة والأدب العربي لا يختصّ أي نظام ولا لأفضلية نظام عن الآخر، بل الإرادة والاستعداد، عقد النية في التغيير والتطور من كلّ الأطراف المؤطرة والمتكوّنين أنفسهم بدرجة أولى ،ثم مراعاة الاحتياجات الحقيقية، والواقعية

للمعلّمين داخل مهنة التدريس، ومن هنا يمكن القول أن التّكوين الجامعي له إستراتيجيّات
تفعل دوره بتأهيل كفاءات قادرة على حمل رسالة تعليم اللّغة العربيّة.

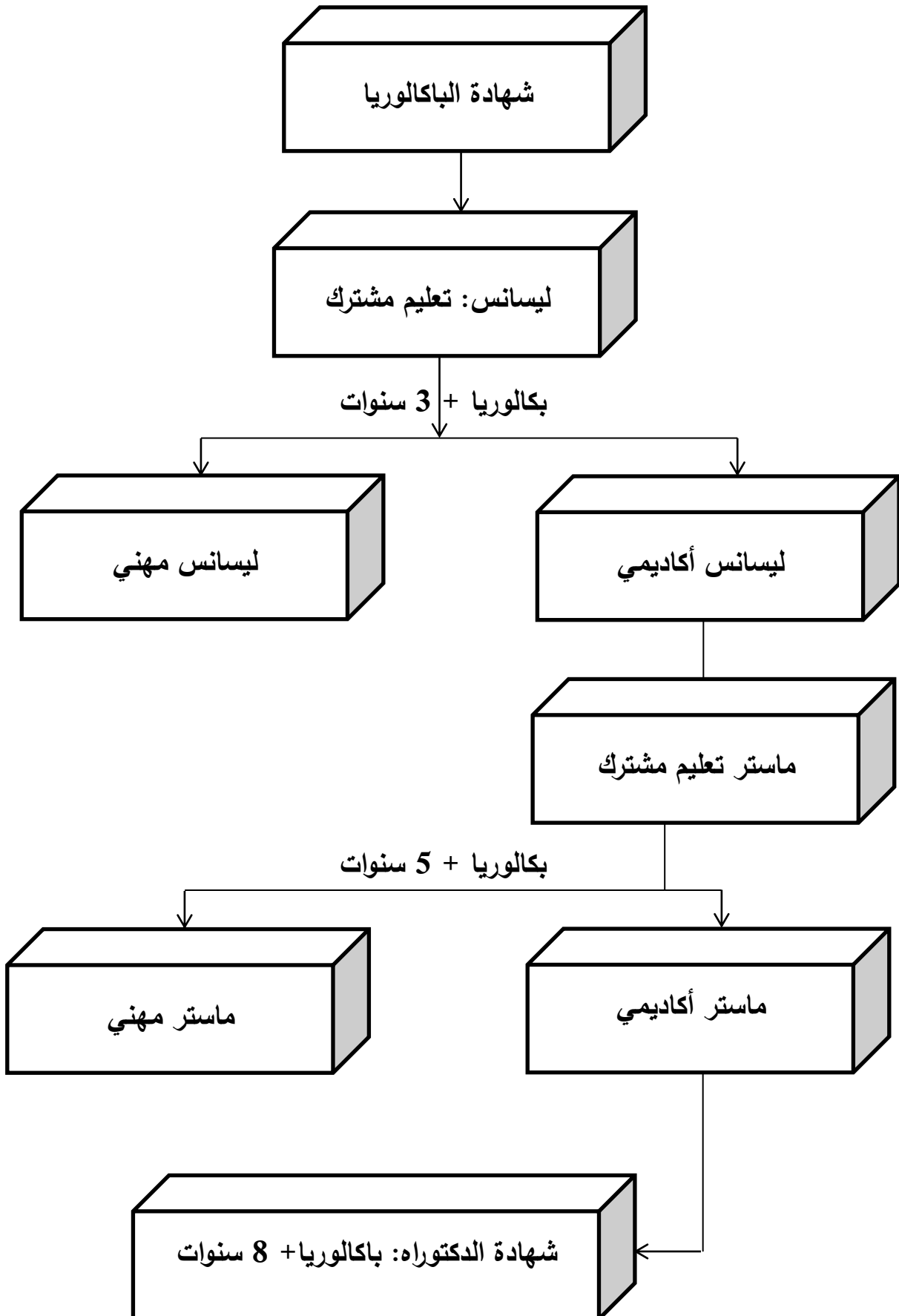




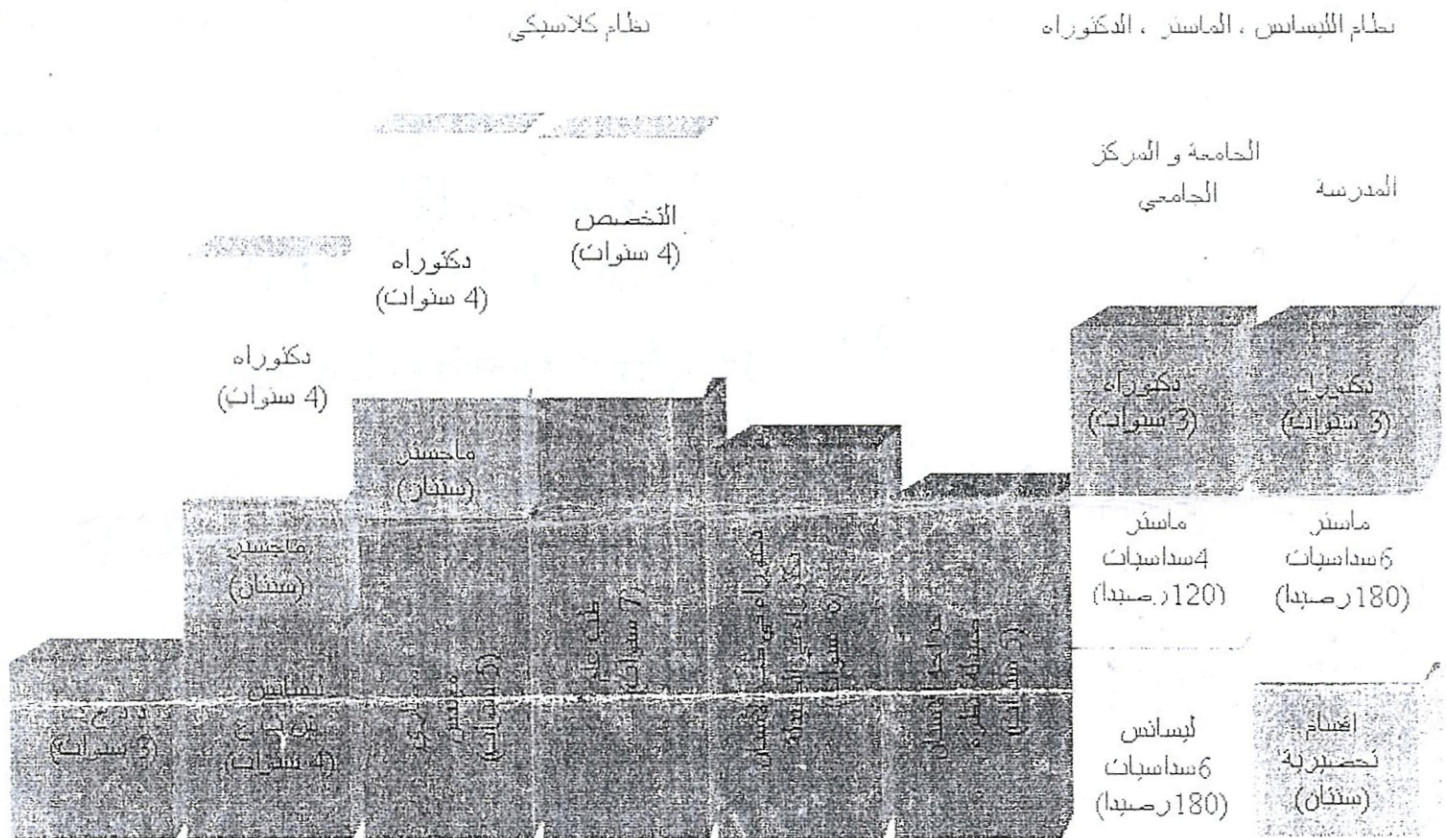




هيكل التكوين لنظام LMD حسب المخطط الوزاري



الزائر و موازاة مع النظام الكلاسيكي للتعليم، تم تطبيق منذ سبتمبر 1994، كإجراء مؤقتة مؤسسة بالليسانس و الماستر و الدكتوراه
ثلاث شهادات هي الليسانس 180 رصيدا الماستر 120 رصيدا و شهادة الدكتوراه 300 رصيدا اذ كان الماستر مخصص عليه في مدرسة خارج الجامعة و الدكتوراه 3 سنوات بحث كما أن شهادات
النظام الكلاسيكي ما زالت تتعايش مع شهادات نظام الليسانس و الماستر الدكتوراه أما بالنسبة للمؤسسات فهي على النحو التالي
الجامعة، المركز الجامعي، المدرسة خارج الجامعة و الأقسام التحضيرية و الأدب العربي



شهادة الماستر إذا ما استوفوا تكدينا تكميلنا بحجم ساعي قوامه مائتي (200) ساعة على الأقل

وزارة العليم العلي والبحث العليم

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية آدابها

استبيان خاص بالأساتذة

أستاذنا الفاضل:

يدخل هذا الاستبيان في البحث تحضيرًا لمذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عامة ، إذ يستهدف الكشف عن محتوى البرامج التعليمية، ودورها في تكوين معلمي اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ، والمتمثلة في النظام التعليمي القديم (الكلاسيكي) والنظام التعليمي الجديد (ل م د) ، وما يتميز به كل منهما عن الآخر، ومدى تحقيق الأهداف التي أعدت من أجلها. وعليه نلتمس منكم المساهمة بخبرتكم في إثراء هذا الموضوع و ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الواردة في هذا الاستبيان.

ونحن شكورون وممتنون لكم بمجهوداتكم وإضافاتكم العلمية لهذا البحث

البيانات الشخصية:

أول سنة للتدريس بالجامعة:

التخصص:

درجتك العلمية:

1. ماهو النظام التعليمي الجامعي الذي درّست فيه؟

☐ كلاسيكي
 ☐ ل م د

2. ماهي المقاييس التي درّستها طيلة مسارك المهني الجامعي؟

3. أي النظامين التعليميين يتناسب برنامجه التكويني مع طبيعة المرحلة التعليمية التي يُعدُّ لها الطالب المعلم ؟

كلاسيكي ☐ ل م د ☐

4. هل تعتقد أنّ مقرّرات برنامج النّظام التّعليمي الذي اخترته سابقا مرنة تسمح بإدخال بعض التّعدّلات عليها عند الحاجة؟

نعم ☐ لا ☐

5. إذا كانت إجاباتك نعم، أيّ المقاييس تقترح تعديلها؟

.....

.....

.....

6. وماهي اقتراحاتك لتعديل مفردات محتوى المقاييس؟

ترتيب	حذف	إضافة	إدماج
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

7. ماهي درجة الكفاءة التي تحقّقها مدّة التكوين في كلا النظامين التعليميين لتخريج معلّم لغة عربيّة؟

النظام التّعليمي	درجة الكفاءة				
	عالية جدّا	عاليّة	متوسطة	متدنيّة	متدنيّة جدا
النظام الكلاسيكي					
نظام ل م د					

8. هل محتوى البرامج في المقاييس التي أشرفت على تدريسها في كلا النظامين التّعليميين كافٍ؟

النّظام التّعليمي	محتوى البرامج		
	كافية	كافية إلى حدّ ما	غير كافية
النّظام الكلاسيكي			
نظام ل م د			

9. هل الحجم الساعي مناسب لمحتوى برنامج المقياس الذي تدرّسه في النظامين التعليميين؟

كلاسيكي ☐ نعم ☐ لا ☐

ل م د ☐ نعم ☐ لا ☐

10. كيف كان محتوى البرنامج في النظامين التعليميين؟

النظام التعليمي				المحتوى	
النظام الكلاسيكي	نظام ل م د	ثري	ثري جدا	متوسط	ضعيف

11. لكل نظام تعليمي جامعي طريقة خاصة في التقييم، من خلال خبرتك فأنت النظامين التعليميين ترى طريقة التقييم فيه وأشكاله أفضل؟

☐ كلاسيكي ☐ ل م د

12. هل الوحدات التعليمية التي يدرسها الطالب المعلم منطقة بناءً على تحليل المتطلبات المهنية التي سيشغلها مستقبلاً؟

☐ كلاسيكي ☐ نعم ☐ لا

☐ ل م د ☐ نعم ☐ لا

13. وما مدى قدرة هذه البرامج في تنمية المهارات التدريسية؟

درجة اكتساب المهارة					درجة اكتساب المهارة					المهارات التدريسية
متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جداً	متدنية جدا	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جداً	
										مهارة التعبير باللغة العربية الفصحى
										مهارة البحث العلمي والاستزادة
										مهارة التخطيط المناسب للدرس
										معرفة أسس التعليم ونظرياته وتطبيقاته
										المهارة في الأداء وإدارة الصف

14. هل التخصصات في نظام ل م د تخرج معلمين للغة العربية الكفاءة نفسها؟

☐ نعم ☐ لا

15. إذا كان الجواب لا، أي التخصصات أقرب لتكوين معلم اللغة العربية تكويناً فاعلاً؟

☐ دراسات لغوية ☐ دراسات أدبية ☐ دراسات نقدية

16. هل مفردات ومقاييس التّخصّص الذي اخترته أقرب لمفردات مقاييس للنّظام الكلاسيكي؟

☐ نعم ☐ لا

17. هل المقاييس التي درّست في تخصصات نظام ل م د كافية؟

التّخصصات	المقاييس		
	كافية	كافية إلى حدّ ما	غير كافية
دراسات لغويّة			
دراسات أدبيّة			
دراسات نقدية			

18. ماهي درجة الكفاءة التي تحقّقها هذه التّخصصات لتخريج مُعلّم لغة عربيّة؟

التّخصصات	درجة الكفاءة				
	عالية جدّا	عاليّة	متوسطة	متدنيّة	متدنيّة جدا
دراسات لغويّة					
دراسات أدبيّة					
دراسات نقدية					

19. هل المقاييس المضافة في النظام ل م د – مقارنة بالنظام الكلاسيكي- تخدم معلّم اللّغة العربية مهنيّا؟

☐ نعم ☐ لا

20. إذا كان نعم، فما هي درجة التناسب؟

☐ عاليّة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

21. إذا كنت درّست طلبة النّظام الكلاسيكي ونظام ل م د ،هل مفردات المقياس الذي درّسته لطلبة النّظام الكلاسيكي يتوافق مع مفردات المقياس الذي درّسته لطلبة نظام ل م د؟

☐ نعم ☐ لا

22. إذا كانت إجابتك لا فأيهما أنسب لمتطلّبات معلّم اللّغة العربيّة ؟

☐ كلاسيكي ☐ ل م د

23. أستاذنا الفاضل هل لمست خلاّ في النّظام التّعليمي(ل م د) المعتمد حاليّا في جامعاتنا الجزائرية ؟

☐ نعم ☐ لا

24. إذا كانت إجابتك نعم ،فماهي الملاحظات الّتي تقترحها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملاحظات :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصّص لسانيات عامّة

السنة الثانية ماستر

المكان :.....

المؤسسة:

استمارة مذكرة لنيل شهادة الماستر بعنوان :

إستراتيجيات تكوين معلّمي اللغة العربية بين النظام الجامعي القديم

(الكلاسيكي) والجديد (ل م د)

- دراسة مقارنة -

تستهدف هذه المذكرة التّعرف على المستوى الحقيقي للتّكوين الجامعي في النظامين القديم والجديد، ومدى فاعليّة كل نظام في مهنة التّدريس، فتقييمكم وملاحظاتكم، نصل إلى نتيجة فاعلة نستشفّ منها التّوصيّات اللاّزمة تجاه هذا النّوع من التّكوين، وتجاوز الصّعوبات التي تواجه الطالب المعلّم في المستقبل، من أجل ضمان تعليم جيد وسليم لأبنائنا في اللغة العربيّة.

الأسئلة					الاقتراحات
1) هل تحصلت على معدّل البكالوريا بتخصّص؟					علمي
2) ما هو معدّلك المتحصّل عليه في البكالوريا ؟					أدبي
3- ما هو معدّلك في اللغة العربيّة ؟					ما بين (10-12)
4- هل كان برغبتك الدّراسة في ميدان اللغة والأدب العربي ؟					أقل من 10
5- ما هو نوع النظام الجامعي الذي درست فيه ؟					ما بين (10-14)
6- إذا كنت خريج نظام ل م د ، ما هو تخصّصك ؟					فوق 14
7- كيف كان مكان إقامتك ؟					فوق 14
8- كيف كان التوقيت الزمني أثناء تكوينك ؟					فوق 14
9- هل كان المحتوى التعليمي الذي درستة في الجامعة مناسباً لما تدرّسه الآن في مهنتك ؟					فوق 14
10- هل كان الحجم السّاعي مناسباً لمقاييس التّخصّص ؟					فوق 14

	ضعيفة		متوسطة		ممتازة	11- كيف كانت درجة استفادتك من برامج تكوين النّظام الجامعي الذي درست فيه ؟
			الأعمال الموجّهة		المحاضرة	12- ما هو الأسلوب الذي استفدت منه أكثر ؟
			الأعمال الموجّهة		المحاضره	13- ماهو الأسلوب الذي تحصّلت فيه على نقاط أعلى ؟
	ضعيف		متوسّط		ممتاز	14- كيف كان مستواك الدّراسي الجامعي؟
	ضعيفة		متوسطة		ممتازة	15- ما الدّرجة التي حقّقتها لك دراستك في المرحلة الجامعيّة للتّمكن من مادّة التخصّص ؟
			غير مناسبة		مناسبة	16- كيف كانت طريقة التّقويم في النّظام الجامعي الذي درست فيه ؟
			لا		نعم	17- هل تحتاج إلى استدراك في قواد اللغة بعد التكوين الجامعي ؟
	ضعيف		متوسّط		ممتاز	18- هل استطعت أن تل وتفسّر وتستفيد من تحليل النصوص بعد تكوينك الجامعي ؟
			لا		نعم	19- هل استفدت من نظريّة التعلّم التي درستها، واستثمرتها في مهنة التدريس؟

20- ماهي الصعوبات التي واجهتك خلال مرحلة تكوين؟

.....

21 - ما هو هدفك من دراستك في ميدان اللغة والأدب العربي ؟

.....

22- ما تقترح لتحقيق الارتقاء بالتكوين لمعلمي اللغة العربيّة ؟

.....

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

.....

جزاكم الله عنا أفضل الجزاء وثبت أجركم في ميزان حسناتكم

قائمة المصادر والمراجع

1-المعاجم:

- (1) إبراهيم مصطفى وآخرون :المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، مصر، دون طبعة ، دون تاريخ.
- (2) ابن منظور الإفريقي : لسان العرب ،دار صادر ،لبنان ،دون طبعة ،2003م.
- (3) أبو البقاء الكوفي :معجم الكليات، ترجمة عدنان درويش ومحمد المصري، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، 1982، الجزء الثاني.
- (4) حسن شحاتة وزيد النجار :معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى 2003.
- (5) عبد اللطيف الفارابي وآخرون :معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي،المغرب،1994م.
- (6) علي بن هادية وآخرون ،القاموس الجديد ،تحقيق محمود الأسعدي ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر ،الطبعة السابعة ،1991م.
- (7) فؤاد افرام البستاني :منجد الطلاب ،دار المشرق، بيروت، مصر، الطبعة الاولى، 1986م.
- (8) ملحقة سعيدة الجهوية :المعجم التربوي، تحقيق عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق، دون طبعة ،دون تاريخ.

2-المراجع:

- (1) إبراهيم أنيس ،القراءات القرآنية في اللهجات العربية ،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ،الطبعة الثالثة،2003م.
- (2) ابن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1424هـ، 2003م.

- (3) أحمد الخطيب ،الإدارة الجامعية ،دراسات حديثة، عالم الكتب الحديث ،إريد، الطبعة الأولى،2006م.
- (4) أحمد حسين الصغير، التّعليم الجامعي في الوطن العربي :تحديات الواقع ورؤى المستقبل ، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2005 م.
- (5) أحمد كريم وآخرون :مهنة التعليم وادوار المعلم فيها، شركة الجمهورية لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر، دون طبعة،2002م.
- (6) أحمد ومحمد بن سليمان : التّعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير .
- (7) إسماعيل محمد السيد الإدارة الإستراتيجية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دون طبعة، 1993م.
- (8) انطون طعمة وآخرون: تعليمه اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 2009م.
- (9) إيمان أحمد هريدي :تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى ،2006م.
- (10) أيّوب دخل الله :علم النفس التربوي، الدّار الخلدونيّة، الجزائر، دون طبعة، 2014م.
- (11) أيّوب دخل الله، التعلّم ونظرياته، دار الخلدونيّة القبة، الجزائر، الطبعة الأولى، 1435هـ /2004م.
- (12) باتريك شاورد ودومينيك منغو :معجم تحليل الخطاب، ت:عبد القادر المهيري حمّادي صمّود، دار سيباترا، تونس، دون طبعة، 2008.
- (13) بشير شعلال :دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها، منشورات بغدادي، الجزائر، دون طبعة ،دون تاريخ.
- (14) بوفلجة غياث :مبادئ التسيير البشري، دار الغرب للطباعة، الجزائر، دون طبعة،2002م.

- (15) البياتي وآخرون : المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى ، 2000م.
- (16) جايمسسترونغ : مميزات المدرّس الفعّال، ترجمة : شركة الآء، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ، 2008 م.
- (17) جبرائيل بشارة : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، 1986م.
- (18) جورج ام غازردا وآخرون : نظريات التعلّم دراسة مقارنة، تحقيق علي سيف حجاج، عالم المعرفة، الكويت، الطبعة الأولى، 1986م.
- (19) جورج سراج وآخرون : تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سنوات الطفولة، تحقيق شاهين، مجموعة النيل العربية، مصر، الطبعة الأولى، 2006م.
- (20) حسن العمامرة: أصول التربية التاريخية والاجتماعية، دار الميسرة، عمان، دون طبعة، 2008م.
- (21) حسن اللقاني : تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، الاردن، دون طبعة، دون تاريخ.
- (22) حسن شحانة : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدّار المصرية اللبنانية، مصر، الطبعة الثانية، 1993 م.
- (23) داوود ماهر محمد : التّدرّس والتّدريب الجامعي، مكتبة الفلاح، الكويت، دون طبعة، دون تاريخ، 2006م.
- (24) رابح تركي ،أصول التربية والتعليم ،ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، دون طبعة، 1990م
- (25) راشد علي، شخصية المعلم وأدائه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دون طبعة، 1993م.
- (26) رافدة الحريري : طرق التدريس بين التقليد والجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، دون طبعة، 2010م

- (27) روبرت هايمان، فن المحاضرة المؤثرة، تحقيق مركز التعريب، الدار العربية للعلوم، لبنان، الطبعة الأولى، 1996م.
- (28) زيد منير سلمان: الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم، دار الراية، الأردن، الطبعة الأولى، 2008م.
- (29) سالم علوي: شجاعة العربية أبحاث ودروس في فقه اللغة، دار الآفاق، الجزائر، دون طبعة، 2006م.
- (30) سامي ملحم: صعوبات التّعلم، دار الميسرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002م.
- (31) سعود نواري أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2012م.
- (32) سعيد طه محمود والسيد محمد ناس: قضايا في التعليم العالي والجامعي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، دون طبعة، 2003م.
- (33) سهيل أحمد عبيدات : إعداد المعلمين وتتميتهم، جذرا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007م.
- (34) سهيلة الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق، الأردن، الطبعة الأولى، 2003م.
- (35) سيار الجميل: تكوين العرب الحديث، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1998م.
- (36) سيد حسن: دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دون طبعة، 1969م.
- (37) الصالح حثروبي : الدليل البيداغوجي بمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، دون طبعة، 2012م.
- (38) صالح عبد العزيز ،التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، دون طبعة، 1961م.
- (39) صالح عبد العزيز: التربية الحديثة مادّتها ومبادئها وتطبيقاتها العلمية، دار المعارف، مصر، الطبعة السابعة، 1976م، الجزء الثالث.

- (40) الطاهر بومزير التواصل اللساني والشعرية: مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكسون،
الدار العلمية للعلوم ناشرون، لبنان، الطبعة الأولى، 2007 م.
- (41) ظافر محمد إسماعيل: برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج، مكتبة التربية
العربي لدول الخليج، الرياض، دون طبعة، 1989م.
- (42) عبد الحكيم روبي: تكوين المكونين في قطاعات التربية والتعليم والتكوين، الدار
الخلدونية، الجزائر، دون طبعة، دون تاريخ.
- (43) عبد الرحمان بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة
الثالثة، 1977م.
- (44) عبد السلام أبو قحف: الإدارة الإستراتيجية، المكتب العربي الحديث، مصر، دون
طبعة، 1992م.
- (45) عبد الله التطاوي، اللغة والمتغير الثقافي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، الطبعة
الأولى، 2005م.
- (46) عبد الله فلي، التربية العامة سند لتكوين المتخصصين في المعهد الوطني لتكوين
مستخدمين التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دون طبعة، 2009م.
- (47) عبد الكريم حرز الله وكمال بداري: نظام (ل م د)، ديوان المطبوعات الجامعية، دون
طبعة، الجزائر، 2008.
- (48) عبد المالك مرتاض، دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة أين ليلالي لمحمد العيد، ديوان
المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، دون تاريخ.
- (49) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون
طبعة، 1995م.
- (50) عزت جرادات وآخرون: التدريس الفعّال، دار الفكر، الأردن، الطبعة الرابعة، 1983م.
- (51) علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، دون
طبعة، 1971م.

- (52) عيسى حيرش :الإدارة الإستراتيجية الحديثة، دار الهدى، الجزائر، دون طبعة، 2012م.
- (53) عيسى عباسي ،التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب، وهران،الجزائر، دون طبعة، 2006 م.
- (54) فاخر عاقل : التَّعلم ونظرياته، دار المعلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، 1993م.
- (55) فريد فهمي زيادة :المبادئ والأصول للإدارة والأعمال، مطبعة الشعب، الأردن، الطبعة السادسة، 2006م.
- (56) فوزية عساسة: دراسات تطبيقية دار اللمعية، قسنطينة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2013م.
- (57) قطب مصطفى سانو: النُظم التَّعليمية الوافدة في إفريقيا :قراءة في البديل الحضاري ،كتاب الأمة، قطر، دون طبعة، 1998م.
- (58) كمال بداري وآخرون: ضمان جودة في قطاع التعليم العالي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،دون طبعة ، 2013م.
- (59) لخضر زروق :تقنيات الفعل التربوي، دار هومة، الجزائر، دون طبعة، دون تاريخ.
- (60) لورين أندرسون وديفد كرازوول ،مراجعة بلوم فيلد للأهداف.
- (61) مارك ماكمين: الحل الامثل للضغوط، تر: سلام منير حبيب، دار الثقافة، مصر، دون طبعة، 1999م.
- (62) مجدي عبد الوهاب قاسم ،صفاء أحمد شحاته ،صناعة مستقبل التَّعليم الجامعي بين إرادة التغيير وإدارته ،دار الفكر العربي ،مصر ،الطبعة الأولى، 2004م.
- (63) محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ، الطبعة الأولى، 2006م.
- (64) محمّد الطَّاهر بن عاشور أليس الصَّبَّح بقريب ، دار السلام ،تونس ،الطبعة الأولى، 2006م.

- (65) محمد الطيب العلوي :التربية والإدارة، دار البعث، الجزائر، الطبعة الأولى، 1982م، الجزء الأول.
- (66) محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، دار المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر، دون طبعة، دون تاريخ.
- (67) محمد سليم :مدخل إلى علم النفس العمل، دار قرطبة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007م.
- (68) محمد سيد أحمد المتعال :إدارة الموارد البشرية، دار المريخ، الرياض، الطبعة الثانية، 2009م.
- (69) محمد شرقي :مقاربات بيداغوجية من تفكير التعليم إلى تعلم التفكير، إفريقيا الشرق، المغرب، الطبعة الأولى، 2010م.
- (70) محمد عابد الجابري :تكوين العقل العربي، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة العاشرة، 2009.
- (71) محمد محمود الحيلة :تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الميسرة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2002م.
- (72) محمد محمود مصطفى :التسويق الإستراتيجي للخدمات، دار المناهج، الأردن، الطبعة الأولى، 2003م.
- (73) محمد مرسي منير :التعليم الجامعي المعاصر: قضايا واتجاهاته، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1977م.
- (74) محمد مصطفى الأسعد، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، دون طبعة، 2000م.
- (75) محمد منير مرسي :التعلم الجامعي المعاصر :قضايا، اتجاهاته، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1977م.

- (76) مراد بن أشنهو :نحو الجامعة الجزائرية، تحقيق عائدة أديب بامية ،ديوان المطبوعات الجزائرية ،الجزائر ،دون طبعة ،1981 م.
- (77) مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة :إعداد المعلم، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005م.
- (78) مكي درار، المعالم الاساسية في اللسانيات التطبيقية، دار ام الكتاب، مستغانم، الجزائر، الطبعة الأولى، 2016م.
- (79) مهني محمد غايم ،سمير عبد القادر جاد ، التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين اتجاهات وقضايا ،أجندة بحثية مترجمة عن المدرسة الأمريكية ،الطبعة الأولى، مصر ،2002م.
- (80) هلال الشربيني ،التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين ،دار الجامعة الجديدة ،دون طبعة، الإسكندرية، مصر ،2007م.
- (81) والتر أونج :الشفافية والكتابية،تحقيق حسن البنّا عز الدين، عالم المعرفة، الكويت، دون طبعة، 1994م.
- (82) وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الثانية من التعليم الثانوي، شعبة الآداب والفلسفة والآداب واللغات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006م.
- (83) وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة الآداب والفلسفة والآداب واللغات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006م.
- (84) يحي محمد النبهان :مهارات التدريس، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دون طبعة ،2012م.

3-المجلات والدورات:

- 1) بوسعدة قاسم: تكوين المعلمين واشكاليته، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد الثاني، ورقلة، الجزائر، 2011.
- 2) جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، عرض تكويني (ل م د) لسانس أكاديمية، 2014م/2018م، عنوان الليسانس اللسانيات العامة.
- 3) جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، نموذج مطابقة عرض تكوين ل. م. د ليسانس أكاديمية 2015م/2016م، ليسانس في الأدب العربي.
- 4) جامعة الشهيد حمة لخضر، البرنامج المفصل لفرع الدّراسات اللغوية.
- 5) جامعة حمة لخضر الوادي، بطاقة التنظيم السداسي للتعليم الليسانس في النقد والمنهاج، 2014م/2015م.
- 6) جامعة حمة لخضر الوادي، بطاقة التنظيم السداسي للتعليم 2014م/2015م، ليسانس في النقد والمنهج.
- 7) اللجنة العلمية :إعداد المعلم للألفية الثالثة، مجلة تربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، العدد واحد وسبعون، 2004.
- 8) محمد عبود الحراطشة: إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة، مجلة اعداد المعلم، جامعة ال البيت،المفرق،الأردن، 2010.
- 9) هيثم الأيوبي :الموسوعة الفكرية، المؤسسة العربية للدراسات، لبنان، الطبعة الأولى، 1981.
- 10) وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لمتابعة (ل م د)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون الجزائر، 2011.
- 11) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، النشرة الرسمية للتعليم العالي، نشرة خاصة 1998.
- 12) وزارة التعليم العالي، المركز الجامعي بالوادي، الجريدة الرسمية.

13) يونس عيسى العزابي :المعلم بين تشخيص الواقع ومتطلبات المستقبل، مقال في مجلة فكر وإبداع، جامعة الزواية، ليبيا، دون عدد ،دون تاريخ.

4-الندوات:

1) سالم بن علي الوهابي :تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، الندوة التربوية الأولى، الدوحة، قطر، 2003 م.

2) صحراوي : إستراتيجيات التدريس الفعال، الملتقى التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي، جامعة لمين دباغين،سطيف،2014م.

3) فريحة أحمد: وبن زاف جميلة، تدريب المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي، أعمال الملتقى الثالث، حول الإرهاصات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر.

5-الرسائل:

1) أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية،كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية،جامعة منتوري، قسنطينة، 2005م/2006م

2) بلحاج عبد القادر، تطور البرامج التعليمية الجامعية في علم النفس العيادي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العام، كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران، 2012/2013.

3) جباري هواري، اتجاهات هيئة التدريس نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم العالي، مذكرة نيل شهادة الماستر، جامعة الدكتور مولاي الطاهر وهران، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية شعبة علوم التربية 2012م/2013 م .

4) سعاد وأسماء، التصورات الاجتماعية للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية، جامعة أم البواقي، 2009م/2010م.

(5) سمية ابراهيم، إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ملف " ل م د " قراءة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2005م-2006م.

(6) فهمية الاديب : مدى استجابة الإجراءات التطبيقية للأهداف الرئيسية لنظام ل م د في الجامعة الجزائرية - رسالة ماجستير - جامعة البليدة، 2012.

6-المواقع الإلكترونية:

- (1) إبراهيم صبحي : الإستراتيجية : مفهومها ،وظائفها ، أسس بناءها:
www . STRATEGIE .COM
- (2) ألبرت باندورا . [https // or:m.Wikipedia](https://or.m.Wikipedia)
- (3) بوهورس فريدريك سكينر [https//.Wikipedia.Org](https://.Wikipedia.Org)
- (4) ثروندايك <https//.Wikipedia.Org>
- (5) جان بياجيه : <https//ar.m.wikipedia.org>
- (6) روضة البحث وماهيتها . [www pathw ays.cu.Fdu.cg/sub page/](http://www.pathways.cu.Fdu.cg/sub%20page/)
- (7) مبادئ النظام الكلاسيكي ، [www.unver alger-dz/mnor-ar/inde](http://www.unver.alger-dz/mnor-ar/inde)

فهرس الموضوعات

الموضوع	شكر وعرافان	مقدمة	أ. ب. ج.	الصفحة
مقدمة			أ. ب. ج.	52-07
الفصل التمهيدي: إضاءات حول مصطلحات الدراسة				08
تمهيد				09
أولا: إستراتيجيات التكوين				09
الإستراتيجيات				12
التكوين				32
ثانيا: معلم اللغة العربية				32
المعلم				38
اللغة العربية				42
ثالثا: النظام الجامعي				42
النظام				43
الجامعة				52
خلاصة الفصل				
الفصل الأول: الدراسة المقارنة النظرية بين التكوين في النظام الجامعي				
القديم (الكلاسيكي) والجديد (ل م د)				99-53
تمهيد				54
أولا: النظام القديم (الكلاسيكي)				68-55
1. نشأته وإصلاحاته				55
2. مبادئه				57
3. برامج التكوين في مرحلة اليسانس (ميدان اللغة والأدب العربي)				60
ثانيا: النظام الجديد (ل م د)				93-69
1. تعريفه ونشأته وأهدافه: أ- في أوربا ب- في الجزائر				69
2. مبادئه				74
3. برامج التكوين في مرحلة اليسانس (ميدان اللغة والأدب العربي)				78

97-94	ثالثا: الدراسة المقارنة النظرية
94	1. التدرج
94	2. التقييم
95	3. المقاييس
97	4. محتوى المقاييس
99	خلاصة الفصل
	الفصل الثاني: الدراسة المقارنة الميدانية بين التكوين في النظام الجامعي القديم
155-103	(الكلاسيكي) والجديد(ل م د)
103	تمهيد
108-104	أولا: الاجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية
104	1. الفرضيات
105	2. المنهج
106	3. الهدف من الدراسة
106	4. عينة الدراسة
107	5. حدود الدراسة
108	6. أدوات الدراسة
154-111	ثانيا: الدراسة الأساسية
111	1. عرض النتائج وتحليلها
111	- نتائج استبيان الأساتذة الجامعيين
134	- نتائج استبيان معلمي اللغة العربية
154	2. الاستنتاجات العامة
155	خلاصة الفصل
157	خاتمة
163	قائمة المصادر والمراجع
174	ملاحق
190	فهرس الموضوعات

خلاصة:

تُعَدُّ استراتيجيات التَّكوين الجامعي، مشروعًا مؤسَّسًا لحضارة ورقِّي المجتمع، عن طريق مهنة التدريس، حيث تُعَلَّمُ اللُّغة العربيَّة، بأصولها، وقواعدها وفنونها، من طرف المعلِّمين لها، لذلك وجب إعداد هذه النُّخبة المتخصِّصة، بإكسابهم المهارات اللُّغويَّة والتَّواصلية، الفنِّية وتنمية معارفهم وتطوير اتجاهاتهم، وتدريبهم على الظَّواهر اللُّغويَّة، والمواقف التَّربويَّة، لضمان جودة في مهنة التدريس عموما، وتعليم اللُّغة العربيَّة خصوصا لمثل هذه الغايات جاءت إجراءات الإصلاح لأنظمة التَّعليم العالي في الجزائر، والتي كان آخرها النِّظام الجديد (ل م د)، حيث أعاد الإصلاح الجذري في هيكله الجامعة الجزائرية، ولكن بقيت هناك ثغرات في تطبيقه، عكست سلبيًّا على مردود خريجيه، لذلك جاء هذا البحث، محاولًا الكشف عن حقيقة الفرق بين مردود التكوين في النظام القديم (الكلاسيكي) والجديد (ل م د) والدمج بين إيجابيات كلِّ تكوين، وإيجاد حلول من الواقع لتجاوز السَّلبات في المستقبل، والخلوص بإدراج اللِّسانس المهني كأحد أهم احتياجات معلِّم اللُّغة العربيَّة، لتوفير متطلَّبات مهنة تدريس هذه اللُّغة.

Résume:

Stratégies pour la formation universitaire sont un projet fondateur de civilisation de la communauté à travers le métier d'enseignant, Ou il a appris la langue l'arabe avec ses origines, et ses règles, et les arts par ses professeur, il est donc nécessaire de de préparer ces compétences linguistiques spécialisées élite, et blessures ,et technique de leurs connaissances, et le développent de leurs tendances, et la formation sur les phénomènes de langue ,et les attitudes éducative afin de garantir la qualité de la profession enseignement en général et l'enseignement de l'arabe en particulier; notamment à ces fins lors de la reforme de systèmes d'enseignement supérieur en Algérie, le dernier en data était le nouveau système de (LMD) qui radicalement restructure l'université algérienne, mais il restait de lacunes et des inconvénients qui se négativement sur le retour de diplômés cette étude visait à révéler la négative différence entre le retour de la configuration, dans l'ancien (classique)et le nouveau système(LMD) combinant le point positifs de chaque composition, à l'avenir l'inclusion de la profession parmi les besoins les plus importants du professeur de la langue arabe, afin de répondre aux exigences du métier d'enseignant de cette langue.