## الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

**مقدمة :**

اللغة العربية هي وعاء العقيدة الإسلامية ولا تنفك عنها، فأينما دخلت العقيدة حلت معها اللغة العربية عن طريق القرآن الكريم والسنة النبوية، وذلك ما يفسر تلك الجهود المضنية والمتفانية التي بذلها المسلمون عربهم وعجمهم عبر التاريخ في دراسة هذه اللغة وتدريسها.

وبناء على هذه المسلمة يمكن التأكيد أن الإسلام انتشر في أرجاء المعمورة وانتشرت معه اللغة العربية لارتباط فهم الإسلام بمعرفة العربية، وكذلك كان الوضع بالنسبة لبلاد إفريقيا الغربية التي انداح فيها الإسلام من الشمال الإفريقي حاملاً معه الرافدين العربي والصوفي.

وفي بوركينافاسو بصورة أكثر تحديداً، سبق نشأة المدارس العربية الحديثة نظام تعليمي يعرف بالمدارس القرآنية؛ فقد انتشرت الخلاوي القرآنية في جميع أنحاء بوركينافاسو مرتبطة بدخول الإسلام، وهي مؤسسات تعليمية تقليدية قائمة على المعلممحوراً للعملية التعليمية، وعلى التلميذ كمستفيد منها.

فالمعلم(مورى، كرموغو، مودبَو) يتولى التخطيط والإدارة لهذه المؤسسة التي لا تخضع لأوراق رسمية أو زيارات ميدانية أو مراقبة أو مناهج أو شهادات فهي فردية وشخصية.

وكثيراً ما تعانى هذه الخلاوي القرآنية من شح فى الموارد الغذائية والمالية وحتى ما يكفى للعيش البسيط، مع ذلك فقد أدت الخلاوي القرآنية رسالتها خير أداء إذ لم تكن الدراسة في الخلوة قاصرة على تلقى القرآن الكريم فحسب بل شملت دروساً في الفقه، واللغة العربية، كما تسبقها تمهيدات لغوية صوتية في التهجى وتركيب المفردات ودراسة المفردات ودراسة الحروف بأشكالها المختلفة ثم تتدرج الخطوات إلى آخر مرحلة، وتشكل هذه المجموعات من المقررات ثروة لغوية لدى المتعلم تكونه لغوياً وتمكنه –من أن يحرر خطاباً بالعربية.

وفي إطار العون التعليمي والثقافي فقد زُودت بعض الدول غير الناطقين بالعربية ببعض هذه الكتب، ومن هذه الدول دولة بوركينافاسو التي يتجاوز تعداد المسلمين فيها الخمسين بالمائة من عدد السكان،فقامت مدارس يطلق عليها المدارس العربية الفرنسية في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.

في المدارس العربية الفرنسية يُدرَّس اللغة العربية، ويقوم بتدريسها مدرسون مواطنون لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية، ولكن معظمهم نال دراسته في مدارس وجامعات الدول العربية وعملوا عند عودتهم إلى البلاد في تدريس هذه اللغة، ولكنهم يدرسون مناهج لم توضع في الأصل للناطقين بغير العربية، وإنما أُلفت للناطقين بها، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تعددت هذه المناهج من دول عربية عديدة، هي الدول التي أتت منها المساعدات في مجال التعليم ومن هذه المناهج منهج اللغة العربية الذي يتم تدريسه حتى الآن في المرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية.

وقد لاحظ الدارس الصعوبات التي يقابلها دارسو هذا المنهج من التلاميذ وإلى حدٍ ما بعض المعلمين الذين يقومون بتدريسه، وبالتالي أحس الدارس بأن هناك مشكلة في هذا المنهج تتمثل في: أن المنهج لم يُؤلف للناطقين بغير اللغة العربية،و أن بيئة المنهج تختلف عن بيئة التلاميذ في بوركينافاسو كثيراً و لا يجد أولئك التلاميذ في موضوعات المنهج ما يعبر عن حياتهم ومجتمعهم.

وهذا ما جعل الدارس يتجه إلى دراسة منهج اللغة العربية المعمول به حالياً في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية وتقويمه في ضوء آراء معلمي اللغة العربية.

**مشكلةالدراسة:**

من خلال ما تقدم أعلاه يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل العام الآتي:

ماواقع منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو، في ضوء آراء معلمي اللغة العربية؟

**ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس أسئلة عدة:**

1/ ما الأهداف التي يشتمل عليها منهج اللغة العربية المنفذ حالياً في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو؟

2/ إلى أي مدى تتناسب موضوعات محتوى المنهج المطبق حالياً مع مستوى التلاميذ في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو؟

3/ ما طرق التدريس والوسائل المستخدمة في تنفيذ هذا المنهج بالمدارس العربية الفرنسية في لمرحلة الإعدادية ببوركينافاسو؟

4/ هل أساليب التقويم المتبعة تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية للغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو ؟

5/ هل يوجد ارتباط بين محاور استبانة تقويم منهج اللغة العربية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية؟

6/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (النوع والمؤهل العلمي والخبرة).

**فروض الدراسة :**

1/ توجد أهداف واضحة لمنهج اللغة العربية المطبق حالياً في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية ببوركينافاسو.

2/موضوعات منهج اللغة العربية المطبق حالياً بالمدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية لا تناسب مع مستوى التلاميذ في هذه المرحلة.

3/طرق التدريس والوسائل المستخدمة في تدريس المنهج المطبق حالياً ليست مناسبة.

4/ أساليب التقويم المتبعة غير علمية ولا تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية للغة العربية في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية.

5/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (النوع والمؤهل العلمي والخبرة).

**أهداف الدراسة:**

الأهداف التي ترمي هذه الدراسة إلى تحقيقها هي:

1/ التعرف على الأهداف التي يشتمل عليها منهج اللغة العربية المنفذ حالياً في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية ببوركينافاسو.

2/ التوصل إلى مدى مناسبة موضوعات محتوى المنهج المعمول به في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية ببوركينافاسو.

3/ تحديد طرق التدريس والوسائل التي تستخدم في تنفيذ منهج اللغة العربية المعمول به حالياً بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

4/ الكشف عن الأساليب التي يتم بها تقويم التلاميذ عند تدريس هذا المنهج.

5/ الاسهام في مجال إعداد منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

6/ الاستفادةمن الخبرات السابقة و التي تعين على إكمال الناقص الذي يعتبر حتمية لازمة لا فكاك منه لأي عمل بشري.

**أهمية الدراسة :**

تتمثل أهمية هذا البحث في أنه محاولة علمية جادة تأمل في تقويم المنهج المعمول به حالياً ، ومن ثم محاولة تقديم تصورمقترح لمسؤولين عن التعليم في بوركينافاسو.

قد يعين هذا البحث على إيجاد منهج ينبع من حاجات وتطلعات المجتمع البوركينابي، مستعينا في ذلك بخبرات وتجارب المعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج الحالي بمدارس المرحلة الإعدادية.

التوصل إلى معرفة الخلل المنهجي والتعليمي في منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

البحث عن الحلول المناسبة التي تسهم في حل كثير من المشكلات القائمة في تلك المدارس.

أهمية هذا البحث في أنه قد يفتح المجال لبحوث أخرى مشابهة تتناول مناهج أخرى.

**منهج الدراسة:**

يرى الباحث أن يتبع المنهج الوصفي لأنه يناسب طبيعة هذا البحث،والمنهج التاريخي لسرد مبحث التعليمو اللغة العربية ببوركينافاسو.

**حدود الدراسة:**

تقتصر حدود البحث على الجوانب التالية :

أ/ حدود موضوعية: تقويم منهج اللغة العربية الذي يدرس في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية في بوركينافاسو.

ب/ الحدود المكانية:هي المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية، في واغادوغو - بوركينا فاسو.

ج/ الحدود الزمانية: العام الدراسي 2015م.

**مصطلحات الدراسة:**

**التقويم:**

يقصد به الباحث إجرائيا بأنه "عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية، على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب

القوة والقصور في كل منهما، تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور بهدف بهذا التطوير.

**المنهج**:

يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: مجموع الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو المتكامل في بناء البشر وفق أهداف تربوية محددة، وخطط علمية مرسومة، جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا.

**تقويم المنهج**:

يقصد به الباحثأنّه عمليّة " إطوحد حكم على صلاحيّة المناهج الدراسيّة عن طريق تجميع البيانات الخاصّة للحكم عليها ، وتحليلها ، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعيّة تساعد على اتّخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج وتطويره .

**اللغة العربية:** اللغة العربية الفصحى.

**المرحلة الإعدادية:**

هي المرحلة الثانية وتُعد التلميذ للدخول إلى المرحلة الثانوية مدة الدراسة فيها 3 سنوات حسب النظام التعليمي في بوركينافاسو.

**المدارس العربية الفرنسية:** نظام تعليمي خاص في بوركينافاسو له مدارسه تحت رعاية وزارة التعليم.

## الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### أولاً: الإطار النظري

### المبحث الأول: المنهج وأسس بناءه.

**المنهج:**

المنهج في اللغة: مادة (ن هـ ج) ترد في العربية على معنيين:السلوك في طريقة ما: يقال: نهجت الطريق أي سلكته،بيان الطريق وا ٍيضاحه، يقال: نهجت الطريق أو بينته وأوضحته.

والنهج بفتح النون وسكون الهاء، هو البين الواضح يقال: طريق نهج أي بين واضح، أو الطريق المستقيم الواضح، يقال: هذا نهجي لا أحيد عنه.(ابن منظور، 1982، مادة نهج 727/7.)

والمنهج بفتح الميم وكسرها، والمنهاج بمعنى واحد أي الطريق الواضح، ومنه قوله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا".(سورةالمائدة، آية 48)

والمفردات الثلاث تجمع على مناهج ومنهاج الدراسة أو منهج التعليم إطلاق حديث يدل بشكل عام على خطة الدراسة المرسومة.( المعجم الوسيط، 1392هـ : 997) وفي الاستخدام يطلق المنهج على الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.(السامرائي وآخرون،1995: ص 7)

**المنهج اصطلاحً :**

كلمة المنهج هو المصطلح العربي لكلمة (Curriculum) اللاتينية وتعني في الأصل الطريق التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، وفي المجال التربوي تشير الكلمة إلى الوسيلة التي تحقق الأهداف التربوية العامة التي يتطلع المجتمع على تحقيقها في المدى البعيد.

يرى (بسيوني ،1991 : 43)هي أهداف يتطلب تحقيقها وضع خطة محكمة ومضبوطة، وبما أن الأهداف التربوية تختلف من مجتمع إلى مجتمع ومن عصر إلى عصر وباختلاف ذوي التخصص من رجال التربية، فإنه يصعب إن لم يكن مستحيلا التوصل إلى تعريف واحد للمنهج، فالتعريفات سوف تختلف ما بقي اختلاف الأهداف والتصورات والمفاهيم.

هناك ثلاث اتجاهات في تعريف المنهج بحسب ما ذكر (السامرائي وآخرون،1995: ص 97) هي:

1/ اتجاه يركز على وصف الموقف التعليمي (المادة الدراسية)، فالمنهج عنده يتلخص مفهومه في برنامج دراسي يتكون من مجموعة مواد علمية.

2/ اتجاه يركز على وصف الموقف التعليمي، فالمنهج عنده خبرة تربوية متنوعة المجالات، تقدم للمتعلمين وتكون ملتصقة بحاجاتهم.

3/ اتجاه يركز على وصف مخرجات العملية التعليمية؛ فالمنهج يعني جميع الخبرات المخططة التي تنتهجها المدرسة.

ذكر (عبد النور، دار نهضة مصر للطبع والنشر: 75) للمنهج مفهومان قديم وحديث.

**أ/ المفهوم القديم للمنهج:**

عرف المنهج حسب هذا المفهوم بتعريفات كثيرة مختلفة في الألفاظ متقاربة في المعنى منها أن المنهج هو:

1/ مجموعة المواد الدراسية أو المفردات التي يدرسها التلاميذ.

2/ مجموعة المقررات أو المواد الدراسية التي يلزم للتخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة مثل الرياضيات أو المواد الاجتماعية.

3/ خطة عامة وشاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ بالمدرسة للحصول على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

4/ مجموعة من المقررات والخدمات التي يكتسبها التلميذ بتوجيه المدرسة أو الكلية.

يلاحظ على هذه التعريفات أنها تلتقي في النقاط التالية:(بسيوني ،1991 :29)

1/الاهتمام بالمادة أو المواد العلمية دون المعلم أو طريقة التدريس أو الوسائل، ودون التفات إلى دور التلميذ الذي يجد نفسه مجبورا على إتقان معارف معينة لكي ينجح.

2/ الاهتمام بالكم المعرفي، وذلك ما يفيده عبارة "مجموعة من المواد أو المقررات، فالمواد غالبا كثيرة مزدحمة ومفككة لا رابط بينها".

3/ اعتبار النجاح في الامتحان والحصول على شهادة غاية للمنهج من غير اهتمام بالفوائد أو القيمة النفعية التي يجتنيها التلميذ والمجتمع.

4/ ليس هناك أي اهتمام بالجوانب الجسمية والنفسية للتلميذ أو الجوانب المهارية، فالتأهيل للعمل بمهنة أو حرفة مربوط بالتحصيل العلمي فقط.

5/ افتراض المساواة بين التلاميذ وتوقع تحقيق مستوى تحصيلي واحد من غير مراعاة للفروق الفردية.

ويرد (شحاتة،1999: 15) ذلك إلى النظرة القديمة للمعرفة، فقد كان الاعتقاد السائد هو أن المعرفة هو الخير الأسمى، وأنه بازدياد معارف الفرد تزداد فضائله؛ لأن المعرفة بحد ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك، وتكسب الإنسان مختلف المهارات المرغوب فيها. فكثرة تلقي المعلومات حسب هذا الفهم كافية لتدريب العقل، وتنمية الذكاء، ومن ثم التوصل إلى صياغة الشخصية التي يطمح إليها المجتمع.

**ب/ المفهوم الحديث للمنهج:**

تغير المنهج مع تطور العلم وتقدم البحوث التربوية خاصة تلك البحوث التي أكدت على ضرورة تكييف المناهج الدراسية للمتعلمين بدل تكييف المتعلمين لها، وقد عرف المنهج حسب المفهوم الحديث أيضا عدة تعريفات:

منها أنه:

1/ مجموعة من الأنشطة النظامية: المحتوى، الأدوات والوسائل التعليمية، تقدم تحت الإشراف المدرسي، بهدف إعداد التلاميذ للتعلم والحياة بفعالية".

2/ يعرف (اللقاني والجمل،1999م: 242)المنهج " مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكليها والتي يتم إتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها".

3/ أورد ( هندي وعليان ومصلح،1989 :19) تعريف للمنهج " مجموعة الخبرات الموجهة التي يتبناها قادة المجتمع كغايات يجب تحقيقها لدى الناشئة لصالح نموهم ونجاحهم الشخصي والاجتماعيبتخطيط المدرسة وا إشرافها".

4/ تعريف آخر للمنهج (الشبلي، 2000 ،120 ) " جميع الخبرات التي يخطط لها داخل المدرسة وخارجها من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته، بما يتحقق الأهداف وبناء السلوك السليم وتعديل السلوك غير المرغوب فيه لديه ليكون مواطنا صالحاً ".

5/ قدم (شحاتة،1989 : 17- 18) المنهج بأنه "مجموع الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو المتكامل في بناء البشر وفق أهداف تربوية محددة، وخطط علمية مرسومة، جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً ودينياً ".

وهذا المفهوم يتجاوز تلقين المعرفة ويتناول كل المكونات التي تعمل معا لصياغة المخرجات التربوية وطبعها بطابع خاص، فصياغة الشخصية السوية المرغوب فيها يجب أن تكون متكاملة تشمل الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والاجتماعية.

ويتميز المفهوم الحديث للمنهج بأنه: (الشبلي، 2000، ص 139)

1/لا يقتصر على تقديم محتوى الكتاب المدرسي وحده، وا إنما يتعامل معه على أنه مكون من مكونات المنهج، وأحد الوسائل لتنفيذه.

2/ لم يعد تنفيذ المنهج مقصورا على النشاط الذي يتم داخل المدرسة، بل يتعداه إلى جميع النشاطات اللاصفية التي تجري خارج المدرسة.

3/ لا يجعل همه التعامل مع عقل المتعلم فقط، لكي يسعى إلى تحقيق النمو الشامل لشخصيته بجميع جوانبه.

4/ يهتم ببناء السلوك السليم لدى المتعلم بدل شحن عقله بمعارف نظرية، مهما يكن م قيمتها وغز را تها.

5/ يهتم بالتخطيط الشامل المتكامل للخبرات التربوية التي تساعد المتعلم على التعلم وعلى بناء السلوك السليم.

5/ يهتم بوضع أهداف تربوية واضحة ومستويات مختلفة ويعمل لتحقيقها.

6/يهتم بالمردود النفعي لعملية التربية للأفراد والمجتمع معاً .

**عوامل تغير مفهوم المنهج:**

تغير مفهوم المنهج كما ذكر التربويون (السامرائي، 1995: 12-14) و(هندي، 1989:25-26) و(شحاتة، 1989 :17) نتاج عوامل كثيرة غيرت من مفهوم التربية ووظيفتها، حيث أصبحت التربية تمثل الحياة بكل أبعادها، وتهتم بالماضي وخبراته، والحاضر ومشكلاته، والمستقبل بتوقعاته ومن تلك العوامل ما يلي:

1/ التقدم العلمي والتكنولوجي والتطور الثقافي، وهي أمور تغيرت بسببها أحوال المجتمعات وأساليب الحياة فيها بتغير كثير من القيم والمفاهيم.

2/ المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في التربية وتتأثربها.

3/ نتائج البحوث التربوية الحديثة التي أظهرت قصورا جوهريا في المفهوم القديم للمنهج.

4/ تقدم الفكر السيكولوجي وتطبيقات علم النفس التربوي فيما يتعلق بخصائص المتعلم النفسية وعمليات التعلم وتأكيد البحوث على ضرورة التركيز على إيجابية المتعلم أثناء التعلم.

5/ الطلب المتزايد على التعلم.

6/ تعديل أهداف التربية وتغير النظرة إلى وظيفة المدرسة التي يجب أن تؤدي إلى تعديل السلوك وتنمية الشخصية المتكاملة، وتفجير الطاقات الإبداعية للأفراد، وحل المشكلات الاجتماعية وتخطيط المستقبل.

**أسس بناء المنهج:**

يذكر (الشافعي وآخرون،1996 :61) أن المقصود بأسس المنهج القواعد والمرتكزات التي يقوم عليها بناء المنهج وهي بمثابة الأصل والجذع الذي تتفرع منه أغصان الشجرة. وكذلك فإن "المقصود بالأسس النظريات الفكرية والعقائد النظرية التي يدين بها واضعوا المنهج وينطلقون منها في بنائهم لذلك المنهج وفي تنفيذه.

ذلك أن كل نشاط إنساني لابد له من فكر يقوم عليه وعقيدة ينبثق منها ويرتكز إليها. فالنشاط الاقتصادي من إقامة المصانع أو الشركات التي تملكها الدولة أو الأفراد أوهما معا وراءه نظرية اقتصادية معينة توجهه هذه الوجهة أو غيرها وكذلك النشاط الاجتماعي والطبي والسياسي وغير ذلك من الأنشطة التي تقوم بها الدولة أو الأفراد. وهكذا الفكر النظري الذي يمكن وراء أي نشاط يتناول العناصر والأطراف الداخلية في ذلك النشاط.

درج أكثر المتخصصين في مجال المناهج على حصر تلك الأسس في أربعة أنواع هي: (ريان 1999 : 36-38):-

1/ الأسس المعرفية.

2/ الأسس الفلسفية.

3/ الأسس النفسية.

4/ الأسس الاجتماعية.

وقد تدمج الأسس المعرفية مع الفلسفة، كما يمكن تفريد الثقافة باعتبارها بعداً خاصاً له أسسه المستقلة.

**1/ الأسس المعرفية:**

تعرف المعرفة "بأنها مجموعة المبادئ والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به" .

فالمعرفة بأنواعها ومصادرها ووظائفها المختلفة تعتبر أساساً ُ هماً من أسس بناء المنهج؛ إذ هي الوسيلة الأساسية لتحقيق نمو المتعلم، فالإنسان يتكامل نموه بأنواع المعارف والخبرات التي يمر بها، بغض النظر عن اختلاف الكيفيات التي يتم بها تحصيل المعرفة، وعن درجات التأثير المتفاوتة لكل نوع من المعارف في دفع وتحقيق نمو المتعلمين.

هناك اتجاهان في تناول المعرفة عند تخطيط وبناء المناهج: (ريان،1999 :142-143).

1/ اتجاه يؤكد على ضرورة اختيار المعرفة من مصادرها المحلية، ثم تقديمها إلى المتعلم بغرض تعليمه تلك الحقائق التي تحملها المعرفة، مع الاعتقاد بأن ذلك كفيل بتحقيق السلوك المرغوب فيه لدى المتعلم.

2/ اتجاه يؤمن بضرورة مساعدة المتعلم على اكتشاف المعرفة واكتسابها بجهود ذاتية في جو من الحرية والاستقلالية، أي أن هذا الاتجاه يهتم بتعليم التلميذ طرق البحث والاستقصاء ومهارات وآليات اكتساب المعرفة بطرق علمية صحيحة.

يرى (هندي وآخرون، 1989 :23) إن اختيار المعرفة في مجال المناهج يجب أن يراعي فيه قدرة المعرفة على تحقيق: المنفعة والمسئولية الاجتماعيةو الثقافة العامةو الرضا الذاتي وتنمية

النواحي المعرفية الأخرى وتخفيف الضغوط الاجتماعية وتخفيف الضغوط الأسرية والبناء القيميو السياسة التربوية.

## 2/ الأسس الفلسفية للمنهج:

كل منهج يجب أن يستند ضرورة إلى سياسة تربوية تحدد الفلسفة التربوية لبلد ما، والفلسفة التربوية هي الأخرى تنبثق من فلسفة المجتمع التي تحكمها وتوجهها، وفلسفة المجتمع بدورها تتأثر بالفلسفة الإنسانية العامة.

فالفلسفة تقرر ما ترى أنها الغاية من الحياة والتربية عن طريق المنهج تقترح وتحدد الوسائل لتحقيق هذه الغاية، وتعتبر فلسفة المجتمع أهم مصدر لاختيار وتحديد أهداف المنهج؛ لأنها الإطار الذي من خلاله يمكن التعرف على قيم المجتمع واتجاهاته وطموحاته وتطلعاته وحاجاته القائمة وتوقعاته.

فالمنطلقات الفلسفية بحسب (فالوقي،1997: 336) هي "الدماغ المحرك للنظام التربوي بعامة والمناهج بخاصة، لأنها تهتم على ماهية القيم وكيفية اشتقاقها ومبرراتها، والأسس التي تقوم عليها، ودورها في تنظيم الخبرات إلى جانب تحرير العقول من التحيزات الشخصية وتوسيع إطارة النظرة للعالم".

الفلسفة تعني في أصل الاشتقاق اللاتيني: محبة الحكمة. واصطلاحا هي: "العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح" أو"علم القوانين العامة للوجود والتفكير الإنساني وعملية المعرفة".

يذكر (هندي وآخرون، 1989 :120) تطلق الفلسفة على طريقة الحياة التي يختارها الفرد لنفسه والمنهاج الذي يتبعه والقيم التي يدين بها والفلسفة في العموم نشاط عقلي منظم يرمي إلى التحليل والنقد والتوضيح لمظاهر الحياة المختلفة لتجعل من الحياة شيئا ذا معنى معتمدة

في ذلك على مبادئ وقوانين ومعتقدات تختلف من أمة إلى أمة، ولاختلاف الفلسفات وتعدد مذاهبها تختلف المناهج من مجتمع إلى مجتمع، ومن بلد إلى بلد، وبين المربين أنفسهم.

**فلسفة المجتمع:**

هي مجموعة الأفكار المترابطة التي يؤمن بها المجتمع في صورة مذهب فكري أو سياسي محدد، يميزه عن غيره من المذاهب الفكرية أو السياسية وهي جانب من ثقافة المجتمع يتعلق بالمبادئ والمعتقدات الأيدلوجية والتوجهات الاقتصادية والبنى الاجتماعية، والهوية الثقافية والحضارية والروحية والأهداف العامة توجه نشاط الأفراد داخل المجتمع ويمدهم بالقيم والاتجاهات التي ينبغي أن يتخذها كل فرد مرشداً لسلوكه في الحياة.

**فلسفة التربية:**

يذكر (الشيباني ،1988 :16 -17) أن فلسفة التربية هي " النشاط الفكري الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي ترنوا إلى تحقيقها".

ومن خلال ذلك النشاط الفكري يتمكن المربون والفلاسفة من نقد العملية التربوية وتعديلها عند الضرورة في ضوء مشكلات الثقافة وتناقضاتها.

يرى (جامل،2000 :71) أهمية فلسفة التربية تكمن في أنها "الإطار الفكري الذي يعالج قضايا التربية في سياقها الاجتماعي الواسع والذي يوضح الغايات التربوية التي تعكس فلسفة

المجتمع وأيدلوجياته؛ ولذلك فهي تشمل الأساس النظري الذي يوجه نظام التعليم وسياسته، والبرامج المدرسية ومناهج التعليم، من حيث مشاكلها ومضامينها واستراتيجيات تنفيذها".

**السياسة التربوية:**

يقصد بها ما تنوي الأمة، ممثلة في الدولة أن يتحقق في أبنائها، فالدولة عن طريق النظام التربوي تقوم بتحديد الإنسان المطلوب، وأنواع السلوك المراد منه، ويتم ذلك بتجزئة هذا السلوك وصياغته على شكل أهداف ثم وضع التشريعات واللوائح اللازمة لتنفيذها.

**3/ الأسس النفسية للمنهج:**

المتعلم هو الركن الأساس لعملية التعليم، ويجب إعطاؤه عناية فائقة، ليس بوصفة المستهدف والمستفيد الأول فحسب، ولكن باعتباره عضوا فعالا يتوقف عليه نجاح العملية التربوية أكثر من أي عضو آخر.

يرى (جامل،2000 :71) هذه الحقيقة جعلت الدراسات والبحوث في مجال علم النفس التربوي خاصة تتجه نحو طبيعة المتعلم وخصائص نموه، وحاجاته وميوله، وقدراته واستعداداته، ونحو طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ المنهج من أجل فهم الكيفية التي يتم بها التعلم ومعرفة أفضل الطرق والأساليب والوسائل التي تساعد على تحقيق التعلم المستمر من خلال العملية التعليمية.

كما ذكر (فالوقي، 1997 : ص 161-162) التربية بالدرجة الأولى هي نتاج تفاعل الفرد الإنساني مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، وفهم طبيعة الفرد وخصائص النمو الإنساني يزيد

من فاعلية التعلم "فكلما كان المعلم والمنهج والتدريس على حد سواء واعياً بهذه الطبيعة وملماً بخصائص النمو كان أقدر علىوتجيه وا ٍرشاد المتعلم".

والأسس النفسية للمنهج يعني مراعاة "جملة المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه، وحاجاته وميوله، وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة علمية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه".

يواصل (هندي وآخرون،1989 :41) القول يقتضي ذلك الاهتمام بالأمور التالية:

1/ اكتشاف علم النفس في النمو والاستعداد والنضج، والحاجات والميول والاتجاهات والدوافع، والانفعالات والذكاء والإدراك.

2/تطبيقات علم النفس التربوي ونظريات التعلم المختلفة عند السلوكيين و المعرفيين وغيرهم.

3/ علم النفس الفارق لدراسة الفروق الفردية وكيفية توظيفها إيجابيا.

4/ علم النفس العلاجي (الإكلينيكي) للتعامل بدراية وحكمة مع المشكلات المدرسية وحلها.

أهم المبادئ عند (جامل،2000 :71) التي يجب مراعاتها من الناحية النفسية عند بناء المناهج الآتي:

1/ مراعاة الاستعدادات والقدرات لدى المتعلمين بأشكالها المختلفة: العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.

2/ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3/ تنظيم العملية التعليمية على أساس مبادئ النمو والتعلم.

4/ الاهتمام بالخبرات التربوية وكيفية بناء اللاحقة على السابقة.

5/الاهتمام بأساليب التعزيز وا ٍثارة الدافعية وتقويتها، والآثار المترتبة من كل ذلك على المتعلم.

6/ تهيئة وتوفير البيئة المناسبة لحدوث التعلم.

7/ الاهتمام بالتعلم ذي المعنى والقيمة والوظيفة بالنسبة للتلاميذ.

**4/ الأسس الاجتماعية للمنهج:**

المدرسةؤسسة اجتماعية و ُجدت أصلاً لخدمة المجتمع بتربية أبنائه وتنشئتهم تنشئة صالحة، وتوقعات المجتمع وتصوراته لوظيفة المدرسة يجب أن تحدد إلى درجة كبيرة نوع المناهج الدراسية، ولتحقيق ذلك يجب على مخططي المناهج أن يجيبوا عن الأسئلة التالية عند القيام بالتخطيط لمنهج ما : (اللقاني، 1995 : 80)

1/ من هو الفرد الذي يريده المجتمع؟

2/على من تقع مسئولية تربيته؟

3/ ما محتوى عملية التربية ؟

4/ كيف نربي هذا الفرد؟

5/ لماذا نربيه؟

6/ ما حصيلة عملية التربية هذه بالنسبة للمجتمع؟

والمدرسة لها أدوار كثيرة متنوعة منها : (هندي وآخرون، 1989: 105)

1/ أهم وسيلة للمحافظة على التراث الثقافي ونقله إلى الأجيال.

2/ أداة للتغيير الاجتماعي من خلال تركيز مناهجها على إيجاد حلول لمشكلات المجتمع، وتزويد الأفراد بالقدرات والرؤية الصحيحة لتنمية المجتمع.

3/ أداة تربوية لتنمية الفرد من خلال إكساب التلاميذ القدرات والمهارات التي تعينهم على تحقيق ذواتهم.

ولضمان أداء المدرسة لوظيفتها الاجتماعية تلزم مراعاة جملة مبادئ من أهمها:(هندي وآخرون، 1989: 107)

1/ أن تستقي المواد ومحتواها أساسا من حياة المجتمع الذي تخدمه المدرسة.

2/ أن يهتم المنهج بالتدريب العقلي للتلاميذ كي يفهموا القوى المؤثرة في الثقافة والقيم الأساسية في حياة المجتمع لضمان استمرار التماسك الاجتماعي الذي يعتمد على المشاركة في قيم واهتمامات مشتركة أكثر من نقل معارف مشتركة.

3/ مراعاة الظروف المتغيرة للمجتمع والثقافة عند صياغة الأهداف ووضع المحتوى والبرامج.

4/ تحليل الاتجاهات الاجتماعية والمشكلات التي يواجهها المجتمع والعمل على حلها.

5/ بيان أسس ومعايير انتقاء واختيار القيم ونقلها.

**المنهج وثقافة المجتمع:**

لعل أهم جانب في الأسس الاجتماعية هو الجانب الثقافي بحسب (عبدالنور، دار نهضة مصر للطبع والنشر:71) فقد قيل: إن تخطيط منهج يعني تحديد نوع الثقافة.

**الثقافة:**

يعرفها (فالوقي،1997 : 152) " الثقافة جميع أساليب ومظاهر الحياة الاجتماعية السائدة في المجتمع، سواء في المجال الفكري أو في المجال المادي من الأمور التي تطبع وتحدد طريق الحياة الكلية للمجتمع في نواحيها الروحية والفكرية والمادية".

وقد عرفها (Ralph Piddinton) بأنها "مجموعة الأدوات المادية والفكرية التي يستطيع بها شعب من الشعوب إشباع حاجاته الحياتية والاجتماعية وتكييف نفسه لبيئته".

ويعرفها عبد الله عبد الدائم بأنها" أنماط السلوك المعنوي والمادي السائد لدى شعب من الشعوب: وتدخل في ذلك أنماط السلوك الخاصة بالمأكل والمشرب والملبس وسواها من مظاهر الحياة المادية وكما تدخل فيه أنماط النتاج الفكري والأدبي والفني والعلمي".

يفهم من هذين التعريفين – وغيرهما كثير- أن الثقافة تشمل مجموعة الافكار والمعتقدات والقيم والعادات والتقاليد (مثل أسلوب تناول الطعام، وارتداء الملابس) والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية واللغة والأدب والفنون كالموسيقى والرقص والنحت والتصوير وغيرها من الممارسات التي يؤثر في حياة مجتمع معين، ويطبع تصورهم، ويوجه تفكيرهم، وتمنحهم الخصائص والسمات التي تميزهم عن غيرهم من المجتمعات.

**عناصر الثقافة:**

يضيف(فالوقي،1997 : 156) قسم (Ralph) مكونات الثقافة لثلاثة عناصر هي:

1/ العموميات:

وهي جملة الأمور التي يشترك فيها أبناء الثقافة الواحدة مثل: أساليب التحية، نوع اللباس، طريقة استخدام اللغة عموماً ،أساليب تناول الطعام، وكذلك المعتقدات والقيم الجماعية، وهذه العموميات هي التي تشكل جوهر الثقافة.

**2/ الخصوصيات:**

وتشمل كل الأساليب والمهارات الخاصة بجماعة معينة مثل لغة المعلمين، ولغة الأطباء وطريقة عيشهم، وكذلك أساليب الحياة الخاصة بالمزارعين أو الأطباء والخصوصيات النوعية لجماعة الرجال أو النساء.

**3/ البدائل أو المتغيرات:**

وهي عناصر ثقافة تشيع بين أفراد متفرقين قد لا ينتمون لجماعة معينة – على الأقل في المتغير الثقافي المقصود، كأن يتكلم عالم أو فنان أو صحفي بطريقة معينة، أو يرتدي ملابسه بطريقة خاصة، قد تبدو شاذة.

والمنهج عند ( السامرائي وآخرون،1995 : 154-155) يجب أن يهتم بعموميات الثقافة لتكون عناصر مشتركة بين الأفراد من أبناء الشعب الواحد، وتلك العناصر تكون عوامل فعالة يقوم عليها التماسك الاجتماعي ووحدة المجتمع وتقدمه.

ويجب الاهتمام بالخصوصيات الثقافية وا ٍن كانت تقتصر على جماعة معينة لأن نفعها يعم جميع أفراد المجتمع.

أما البدائل فهي الأخرى يجب أن يحظى باهتمام المناهج؛ ذلك لأنها تلعب دور الإثراء والتطوير أو التجديد الثقافي، والاهتمام بها يدخل في باب مراعاة الفروق الفردية في التربية وهي مبدأ تربوي مهم.

**خصائص الثقافة:**

يذكر(فالوقي،1997 : 155) تتميز الثقافة بست خصائص حسب تصنيف (Murdeek):

1/ الثقافة خاصية إنسانية: فالبشر وحدهم هم القادرون على تكوين ثقافة، فالإنسان بما حباه الله من عقل قادر على الاختراع والسيطرة على قوى الطبيعة وتسخيرها لمنفعته وعن طريق استخدام خاصية اللغة يتصل بغيره لينقل إليه خبراته أو ليستفيد من خبرات الآخرين، وبذلك يبدأ تكوين الثقافة.

2/ الثقافة مكتسبة: أنها سلوك متعلم وليست موجودة في الاستعدادات البيولوجية للكائن الإنساني، ولا بشيء مادي يمكن إرثه دون تعلم (دور المنهج أو المجتمع... يقتصر على تهيئة الظروف المناسبة للفرد لتعلم الثقافة).

3/ الثقافة اجتماعية ونسبية: فكل جماعة منظمة تكوينها الثقافي الذي يكون له تأثيره في تشكيل ملامح وأبعاد شخصية الفرد والأنماط السلوكية للجماعة.

فالشعور بالحب والأمن والانتماء والقبول الاجتماعي نتاج ثقافي يتعلمه الفرد من ممارسة الحياة في الإطار الاجتماعي. فالفرد الواحد لا يصنع ثقافة وارتباط الثقافة بالجماعة تجعلها نسبية تختلف قيمها من جماعة لأخرى.

4/ الثقافة متكاملة: يوجد قدر من الاتساق والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة مما يسمح بتكوين نمط متماسك مترابط يعمل على امتصاص المتغيرات المختلفة داخل وحدة كلية هي الإطار العام لثقافة المجتمع.

5/ الثقافة انتقالية تراكمية: تنتقل من جيل عن طريق التعليم وخلال هذا الانتقال يتم إضافة عناصر جديدة وحذف أخرى.

6/ الثقافة متطورة ومتغيرة: فهي نمو مستمر، وتغير دائم تبعا لحركية (ديناميكية) الحياة وتغيراتها المستمرة.

**وظائف المدرسة تجاه ثقافة المجتمع:**

يذكر (ريان،1999 :66) تقوم المدرسة بوظائف هامة بالنسبة لثقافة المجتمع ومن أهمها:

1/ المحافظة على الثقافة عن طريق التعليم لأن القراءة والكتابة تشكلان أهم وسيلة للاطلاع على الثقافة وتسجيلها.

2/ التبسيط: أي تبسيط الثقافة وتقسيمها ليسهل استيعابها.

3/ التطهير: ويكون بانتقاء الجيد من ثقافة المجتمع، وا ٍشاعته وتشجيع الناس عليه، وا ٍهمال غير الجيد والتنفير منه، وهذه العملية تساعد على تحقيق رقى المجتمع.

4/ التوازن: بمعنى التنسيق بين عناصر الحياة الثقافية الخاصة بمختلف الطبقات الاجتماعية مما يعين على تكوين مجتمع متجانس.

5/ التكامل: ويقصد به تنسيق المؤثرات الخارجية التي يتعرض لها الطفل في المجتمع كالقيم والنزاعات والأحكام المختلفة بحيث يساعد على توجيه السلوك الاجتماعي للنشء توجيهاً سليماً .

وفي كل ثقافة ثوابت لا تقبل المساس وجوانب يمكن إصلاحها بالتعديل أو بالتغيير الجذري أو الحذف، والمدرسة كما أنها أداة للمحافظة على الثقافة يجب أن تكون أداة لتغيير الجوانب السلبية فيها، وأداة لإضافة عناصر تكمل الناقص من ثقافة المجتمع عن طريق التلاقح الثقافي الذي أصبح ضرورة في الحياة المعاصرة التي أصبح فيها العالم قرية صغيرة (قرية كونية).

لم يعد الانغلاق الثقافي ممكناً ولا مرغوباً فيه، لكن عملية التفاعل الثقافي هذه تحتاج إلى درجة كبيرة من وعي الذات ووعي الآخر، ولكي تكون رشيدة ومفيدة ولتحقيق هذه الغايات يرى ( هندي وآخرون،1989:114) أنه يجب على المنهج:

1/مراعاة ما يطرأ على المجتمع من تغيرات اجتماعية وثقافية، ويتطلب ذلك أن يكون المنهج مرناً بحيث يمكن تعديله كلياً أو جزئياً في ضوء ما يجد من الاكتشافات والابتكارات في سائر الميادين.

2/ مساعدة التلاميذ على تنمية اتجاهات سليمة نحو التغير الثقافي بتوقعها قبولها لها كواقع بشري أو سنة من سنن الحياة لا محيد عنها، ثم بحسن التكيف معه إذا طرأ.

3/ تزويد التلاميذ بالمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على أن يكونوا – هم أنفسهم- من عوامل التجديد الثقافي، والتقدم الاجتماعي، وذلك بالقدرة على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات العلمية.

4/ مساعدة التلاميذ على فهم أسباب التغيرات والنتائج التي تؤدي إليها.

5/ مساعدة التلاميذ على كشف ما في ثقافتهم من عيوب ومناقشة نواحي القصور فيها لتلافيه، أو العمل على إثراء ثقافتهم عن طريق الانفتاح للتثاقف الإيجابي مع المجتمعات والأمم الأخرى وبذا تكون المدرسة هي الجزء المكمل.

**متغيرات العصر:**

يرى بعض التربويين أن متغيرات العصر أصبحت بعداً جديداً يلزم على واضعي المناهج أن يأخذوها في الاعتبار، ويتعاملوا معها بوصفها أساساً مستقلاً من أسس بناء المنهج.

يقول في ذلك الدكتور حسن شحاتة: "أدت التغيرات الدولية والإقليمية في السنواتالأخير ة إلى الاقتراب من نموذج المواطن العالمي، وبالتالي فقد انكمشت المسافة بين المواطن في الدولة المتقدمة ونظيره في الدول المتخلفة أو النامية وساعد على هذا ثورة المعلومات وسطوة وسائل الإعلام بحيث أصبح العالم قرية صغيرة.(شحاتة،1999 :23)

فلا يمكن لأي دولة اليوم أن تدير تطوير التعليم فيها على أساس الاحتياجات والمتغيرات الداخلية وحدها، بل يتعين أن تؤخذ الأوضاع الدولية في الحسبان عند الاضطلاع بهذه المهمة".

وهذا البعد أي متغيرات العصروا ن كان يمكن إدراجه ضمن المؤثرات الفلسفية أو الحاجات الاجتماعية (الأسس الاجتماعية) إلا أن أهميته وعمق تأثيره يؤكد ضرورة اعتباره أساساً مستقلاً من أهم أسس بناء المناهج اليوم.

**العوامل المؤثرة في بناء المناهج التربوية:**

أورد (ناصر،1983 :28-29) أن تطور مناهج الحياة والمعرفة الإنسانية على وجه العموم، وخاصة في هذا الزمن الذي تتطور فيه وسائل الاتصال البشرية تطوراً ؛ رهيباً وأصبحت المعارف تتزايد ومن ثم تتأثر المناهج التربوية بها لأن طبيعة المنهج الدراسي يواكب تلك التطورات العالمية والإقليمية.

**ومن هذه العوامل ما يأتي:**

**1/ العامل الفلسفي:**

الفلسفة لا تعني المعارف الإنسانية في حد ذاتها بقدر ما تعني الانتفاع بهذه المعارف والاهتداء بها للسير في الحياة على نمط دون آخر، وأن لكل مجتمع فلسفته، وقد لا تكون

الفلسفة مكتوبة ومفسرة بالضرورة ولكنها موجودة ما دام التراث موجودا، وفائدة الفلسفة أنها تعبر عن أفكار ذلك المجتمع، ومصدرها الثقافي وتأتي التربية في المرتبة الثانية، وفي ذلك المجهود العملي الفعلي التطبيقي.

**2/ العامل التاريخي:**

وهو ناتج عن التفاعل المستمر بين عناصر الثقافات المختلفة في المجتمعات المتعددة عبر العصور التاريخية الطويلة، ويترك التاريخ بصماته على التربية تماما كما يتركها على عناصر الحياة وثقافات المجتمعات، ويمكن القول إن وجود العمق التاريخي في العملية التربوية يساعد عملية التعليم في المعرفة على:

أ/ ما ورثته الأمة عن الماضي، وما أعدت للحاضر وكيف تخطط للمستقبل.

ب/ مواجهتها المشكلات التعليمية المختلفة في ضوء معالجتها المشكلات القديمة المماثلة.

ج/ الابتعاد عما هو غير صالح للأمة والبحث عن ما هو مفيد.

**3/ العامل النفسي:**

و هو عبارة عن نتائج البحث العلمي في التربية وعلم النفس والمعرفة الإنسانية بصفة عامة التي تنفح وتصحح أخطاء النظريات القديمة في عملية التعليم والتعلم. مثل مفهوم الاعتماد على التدريب العقلي الذي اكتشف خطأه أخيرا لمواكبة المستجدات الزمنية في مجال التربية والتعليم.

**وتنحصر العوامل النفسية التي تقوم عليها التربية في الآتي:**

أ/ معرفة طبيعة التعلم: نظريات التعلم، واختيار المناسب لكل موضوع من موضوعات التعلم.

ب/ معرفة طبيعة المتعلم: من حيث حاجاته وتكوينه وقدراته وميوله وسلوكه.

**4/ العامل الاجتماعي:**

هو تلك البيئة التي وضعها الإنسان واستعمل في ذلك فكره وعقله وتدبيره وعمله وتراثه، وعند دراسة العوامل الاجتماعية لابد من معرفة الأبعاد البنائية للمجتمعات من حيث البناء الطبيعي، ويقصد به المؤثرات الخارجية من البيئة الطبيعية. كالمناخ والتضاريس والمصادر الطبيعية، وكذلك البناء السكاني، ويقصد به جنس السكان ودينهم، أو نوعهم أو أصلهم أو تركيبهم العمري.

وكذلك البناء المهني، ويعني وجود صناعات ومهن معينة، وكذلك البناء الطبقي، ويشمل نظام الطبقات في المجتمع والمستويات الاجتماعية.

وكذلك بناء التنظيمات السائدة فيها، والبناء المؤسسي الإداري في الريف والحضر ونظام المدارس رسمية وغير رسمية.

**5/ العامل السياسي:**

منذ أن أصبح هناك نظام يدعي الدولة أو حكومة أو هيئة منظمة صار للساسة دور هام في حياة الجماعة وتأثرت بذلك التربية.

**6/ العامل الاقتصادي:**

إن النظرية الاقتصادية التي يسير عليها المجتمع، هي التي تحدد سير ذلك المجتمع، وطرق حياته وبالتالي تربية أجياله سواء هذا النظام الاقتصادي يرتكز على الزراعة أو يعتمد على التجارة والصناعة.إن العلاقة بين الاقتصاد والتربية علاقة وطيدة، وكلما ارتفع المستوى الاقتصادي وزاد الدخل القومي، تطور التعليم كماً ونوعاً .

**7/ العامل الديني:**

الدين عبارة عن معتقدات أو أفكار تسيطر على تفكير الأفراد وتجمع الجماعات والأفراد وتنظم أساليب معيشتهم وتعاملهم مع بعضهم البعض، وبذلك يبقى الدين أسلوباً للحياة وتفسيراً لظواهرها، وبالتالي يصبح هدفاً تربوياً .

**8/ العامل الثقافي:**

وتشير كلمة الثقافة إلى ذلك الجزء من البيئة التي قام الإنسان بنفسه على صنعها متمثلاً في الأفكار والمـُثُل والمعارف، والمعتقدات، والمهارات والعادات وغير ذلك من العناصر التي تنضوي تحت موضوع الثقافة ومن هنا يأتي دور التربية على المحافظة على التراث الثقافي، وذلك لتوحيد الأفراد وتوجيه سلوكهم وأفكارهم.

**المبحث الثاني: عناصر المنهج:**

المنهج هو الأداة التي بها تحقيق الأهداف التربوية، وقد تبين في المبحث الأول أن مفهومه لم يعد قاصراً على محتوى معرفي يفرغ في ذهن المتعلمين عبر مادة أو مجموعة من المواد، ولكنه أصبح كلاً من عناصر متعددة، فما تلك العناصر؟

في عام 1949م طرح التربوي (Ralph Tyler) مجموعة من الأسئلة رأى أن الإجابة عنها تحدد العناصر التي تكون المنهج بمفهومه الحديث، وتلك الأسئلة هي:

1/ ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة لتحقيقها؟

2/ ما الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها والتي يمكن أن تحقق الأهداف؟

3/ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية وتقديمها بكفاءة؟

4/كيف نحكم على ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت فعلاً ؟

وأور د (عميرة،1991 :66)أن المنهج لهعناصر أربعة هي:

1/ الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، ومصادرها عند (Tyler) هي: المتعلمون، و الحياة المعاصرة وخبراء المادة ،وفلسفة المجتمع،و علم النفس.

2/ المحتوى (الخبرات).

3/ تنظيم الخبرات.

4/ التقويم.

**العنصر الأول: الأهداف**

الأهداف تتنوع إلى أهداف معرفية، ووجدانية، ومهارية. ومصادرها أيضا متنوعة؛ إذ تشتق من المادة المراد تعليمها، طبيعة المتعلم، ثقافة المجتمع، البيئة، أهداف الدولة، اقتراحات الأكاديميين المتخصصين في المادة الدراسية والمعلمين. وكل طرف من هذه الأطراف يجب إشراكه في وضع الأهداف عند تخطيط منهج دراسي.

والأهداف في العموم ترمي إلى إحداث سلوك متوقع لدى التلاميذ بعد الانتهاء من تقديم المحتوى في كل درس محدد وفي نهاية المنهج.

**الأهداف التربوية:**

ذكر (عطا،1992 : 101 -102 ): يقصد بالأهداف التربوية "التغييرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ ".

أو هي" وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي".

و عرفه (طعيمة وآخرون،2006 :63) أنه " صياغة تبين الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم،وإنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه".

يرى الباحث أن الأهداف: هي الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغيرات المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة.

وبعبارة أخرى: التغيرات المعرفية والوجدانية والمهارية لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرة تربوية موجهة، وتنعكس على سلوكه وأدائه، ويحدث التغير بسبب اكتساب معلومات أو تنمية مهارات أو توجيه انفعالات.

**أنواع الأهداف:**

أورد (سعادة،2005 :47) أن الأهداف تتقسمنظراً لطبيعتها أو المدى الزمني الذي تتحقق فيه إلى غايات:

**الغايات والأغراض والأهداف التربية :**

**أ/ الغايات التربوية:**

هي عبارات تصف نتاجات حيوية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مسبق بشكل شعوري أو لا شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع، وهي أيضا تتصف بعمومية كبيرة ولكن بدرجة أقل من الأغراض لأنها تمثل القيم التي يؤمن بها بعض المجتمعات من أجل برنامج

تربوي معين وا ٍن كانت لا ترتبط مباشرة بالنتاجات المدرسية أو النتاجات الصفية، وتتحقق مع المدى البعيد، ومن أمثلة هذه الأهداف:

1/ تربية النشء على المسؤولية المدنية أو المسؤولية الاجتماعية.

2/ تربية النشء على المشاركة الفعالة في الحياة اليومية.

**ب/ الأغراض التربوية:**

وهي تمثل النتائج المرغوب في تحقيقها من الناحية التربوية، وتتصف بالشمول والتجديد، لأنها لا تتبني على تخطيط مسبق، إنها أحلام المجتمعات وآمالها وتتحقق عبر المراحل الدراسية المختلفة ويمكن تمثليها بما يأتي:

1/ إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح.

2/ توفير السلام والاستقرار العالميين.

3/ التعاون الإنساني لخدمة البشرية جمعاء.

**ج/ الأهداف العامة للتربية:**

أورد (سعادة،2005 :48) أن الأهداف العامة للتربية هي مقاصد وسيطة بين الغايات التربوية والأهداف التعليمية فهي الأهداف العامة للتربية أو المنهج في مرحلة معينة مثل:

1/ تنمية التفكير التأملي لدى المتعلم.

2/ تنمية الإبداع لدى المتعلم.

3/ فهم العلوم وتطبيقاتها المتعددة من جانب التلاميذ.

4/ توفير الكفاية المهنية للأجيال الصاعدة من المعلمين.

**د/ الأهداف التعليمية أو التدريسية:**

هي أهداف ترتبط بمادة أو مجموعة من المواد وترتبط مباشرة بالنتاجات المدرسية أو النتاجات الصفية ويمكن ملاحظتها بسهولة وتنقسم إلى:

1/أهداف قريبة المدى يمكن أن تتحقق بعد كل درس وتسمى أهدافاً إجرائية.

2/ أهداف بعيدة المدى تتحقق في نهاية البرنامج أو المادة المعينة وتسمى استراتيجيات.

**أهمية الأهداف:**

الأهداف الواضحة المحددة تمثل الأساس السليم لكل نشاط إنساني هادف، فلذلك يهتم بها التربويون المشتغلون في مجال المناهج، فعلى ضوئها يتم تخطيط وتصميم واختيار محتوى المنهج الفاعل وطرق ووسائل تدريسه وأساليب تقويمه. وعلاوة على ذلك فإن وضوح الأهداف يسهل عملية التعليم والتعلم لأنه يعرف كلا من المعلم والمتعلم ما يتوقع منه، ولم يقوم به.

**مصادر اشتقاق أهداف المنهج:**

المقصود بمصادر الاشتقاق، مرجعية الأهداف أو الأصول التي تستنبط منها الأهداف وهي:

1/ احتياجات ومطالب الأفراد: وهي عبارة عن ميول ورغبات التلاميذ وحاجاتهم الفردية.

2/ احتياجات المجتمع: وتشمل كل احتياجات المجتمع من الموارد الطبيعية والقيم الأخلاقية السائدة في تلك البيئة.

3/طبيعة المعرفة الإنسانية: وتشمل كل المعرفة الإنسانية في العالم قديماً وحديثاً ، وكل تلك المصادر مرتبطة بأسس بناء المنهج التي مر ذكرها.

**تصنيف أهداف التربية:**

ذكر (اللقاني،1995 :204-205) أن أهداف التربية سواء كانت ترمي إلى بناء قيم أو إلى تنظيم اجتماعي أو إلى تحديد الأدوار الاجتماعية التي يجب أن يمارسها المتعلمون في نهاية المنهج، ومن أشهر التصنيفات شيوعاً تصنيف بلوم؛ حيث صنف بلوم وزملاؤه الأهداف إلى ثلاثة مجالات كبرى هي:

1/ المجال المعرفي (الإدراكي أو العقلي) ويشمل الأهداف التي تتصل بالمعرفة وبالقدرات والمهارات العقلية.

2/ المجال الوجداني (الانفعالي أو العاطفي) ويتعلق بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع الناس، التعامل مع الأشياء والأهداف في هذا المجال تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، كما تصف أنواعا من السلوك تتصف بدرجة من الثبات كالاتجاهات والقيم والميول والتقدير.

3/ المجال النفسحركي، وتخص الأهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية كالكلام والسباحة والطباعة والرسم، من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي العصبي.

و أورد (عميرة، 1991 : 107) أن كل مجال قسم إلى مستويات تمثل تدرج المتعلم في اكتساب المعلومات أو القيم أو المهارات على النحو التالي:

1/ المجال المعرفي وينقسم إلى ستة مستويات مرتبة ترتيباً تصاعدياً :( التذكير- الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).

2/ المجال الوجداني، ويتدرج فيه المتعلم إلى خمسة مستويات:( الانتباه إلى القيمة أو الاستقبال- التقبل أو الاستجابة للقيمة - الاهتمام بالقيمة أو الاعتزاز بها - تكوين الاتجاه بميل تدريجي نحو القيمة - تمثل القيمة والاتصاف بها).

3/ المجال المهاري (النفسحركي) ويتدرج فيه المتعلم أيضا إلى مستويات: (ملاحظة أداء المهارة - تقليد المهارة - تجريب المهارة بممارستها بدون إشراف مباشر - ممارسة المهارة - إتقان المهارة وعلامته الآلية والسهولة في الأداء - الإبداع في المهارة بإضافات مبتكرة في أدائها).

ويعبر عن هذه الخطوات بتعبيرات كثيرة مثل: التقليد – التناول – التدقيق – التنسيق – التطبيع - الحركات المنعكسة– الحركات الأساسية – المقدرة الحركية الحسية (المقدرة البدنية) – الحركات الماهرة – التعبير الحركي المبتكر.

وعند صياغة الأهداف يجب مراعاة ما يلي:

1/ التأكد من شمولها وتغطيتها لهذه المجالات الثلاثة في توازن مقبول.

2/ التأكد من شمولها وتغطيتها للمستويات المختلفة لكل مجال، في توازن مع مراعاة مستوى التلميذ.

3/ ولايعني التصنيف السابق للمجالات أن تراعي مستوياتها في تسلسل منطقي، تنازلي أو تصاعدي، فالمجالات قد تتداخل، المهم هو التأكد من توافرها لا من ترتيبها، فليس هناك ارتباط مطلق بينها ولا انفصال مطلق، والنمو فيها لا يسير على طريق متواز؛ فقد يكون لدى الفرد جانب وجداني مثل حب العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم، ولا يكون لديه جانب معرفي

فيه، بل قد يتوافر له الوجداني والمهاري في القرآن الكريم فيحبه ويتلوه بمهارة دون أن يتوفر له الجانب المعرفي؛ فكثير من المسلمين الأجانب يتلون القرآن مجوداً دون معرفة تفسيره.

**معايير صياغة الأهداف العامة:**

يذكر (عطا،2003: 110) أن وضوح الأهداف يسهم في حسن توجيه العملية التربوية؛ إذ يوضح للمعلم والتلميذ نواتج التعلم التي يسعون إلى تحقيقها، فيختارون أيسر السبل وأقصرها للوصول إليها، فلا ضياع للوقت ولا تشتت للجهود، والصياغة الدقيقة للأهداف تجعلها موجهات فعالة للعملية التربوية.

من معايير صياغة الأهداف ما يلي:

1/أن تعبر عن الفلسفة التربوية والاجتماعية تعبيراً صادقاً .

2/أن تساير أهداف خطة التنمية الشاملة للبلد ويرتبط بها ارتباطاً وثيقاً ، وتعبر عن مطالب نمو المجتمع وحاجاته تعبيراً صادقاً .

3/ أن تكون واضحة لا لبس فيها ولا غموض.

4/ أن تكون واقعية يمكن تحقيقها، ومقبولة لمن يطبقها ولمن يتأثر بها.

5/ أن تقوم على أسس نفسية سليمة، وتعبر بصدق عن حاجات الأفراد ورغباتهم ومطالب نموهم، منسجمة مع قدراتهم وطاقاتهم.

6/ أن تكون شاملة لا ترتكز على جانب وتهمل جوانب أخرى.

7/ أن تكون بينها اتساق دون تعارض أو تناقض أو تكرار لا موجب له.

8/ أن تتفق مع نتائج البحوث العلمية في ميدان السلوك الإنساني.

9/ أن تكون مرنة قابلة للتجديد والتطوير.

10/ أن تكون ملائمة لعصرها بتقدمه العلمي والتكنولوجي.

11/ أن يشارك في تحديدها وصياغتها والاقتناع بها كل من المعنيين في وضع المنهج.

ويلاحظ الباحث هنا بأن كثيراً من الغموض والتداخل يعتري صياغة الأهداف بسبب تعدد المستويات وعدم التمييز بين ما يعد هدفاً لمرحلة تعليمية وما يعد هدفاً لمنهج ما، وما يعتبر هدفاً ترمي إليه التربية كلها، وما يعد هدفاً لموقف تعليمي على مستوى درس معين أو مجموعة من الدروس.

**الأهداف السلوكية:**

أورد (مرعي والحيلة،2000 :199 -200 )أن الهدف السلوكي: هو عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى خبرة، أو سلوك الفرد عند ما يكمل خبرة معينة بنجاح بحيث يكون هذا التغيير قابلاً للملاحظة والتقويم.

أهمية الأهداف السلوكية: تساعد الأهداف السلوكية على تحويل المفاهيم المجردة إلى محسوسات، وذلك من خلال مفهوم الإجرائية، أي العملية التي يتم فيها تحويل المفاهيم النظرية غير المحسوسة إلى أمور محسوسة، عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها من النوع الذي يمكن ملاحظته وبلتالي قياسه: فإذا كان الهدف العام مثلاً هو: تربية شخصية قوية جسدياً، فإن القوة تبقى مفهوماً مجرداً يصعب قياسه إن لم يكن مستحيلاً ، فلذلك نحتاج إلى تحويلها إلى مفاهيم إجرائية.

مثل:

1/أن يكون الشخص قادراً على جري مسافة 1000 متر في مدة كذا.

2/أن يكون قادراً على رفع ثقل قدره 70 كلغ.

3/أن يكون قادراً على دفع 50ذراعاً متوالية من وضع الانبطاح.

فإذا توافرت هذه الصفات في شخص ما يعتبر قويا جسديا، وهي صفات قابلة للملاحظة والقياس.

**معايير صياغة الأهداف السلوكية:**

ذكر (عميرة،1991: 121) عند صياغة الهدف السلوكي يجب مراعاة ما يلي:

1/أن يكون الهدف واضحاً قابلاً للفهم بلا اختلاف.

2/ أن يصاغ بعبارات توضح نتائج التعلم التي يمكن تقويمها، أي أن يصف سلوك التلميذ الذي ينبغي أن يكون قادراً عليه بعد الدراسة.

3/ أن يركز على سلوك المتعلم وليس على سلوك التعلم.

4/ أن يصف نتاج التعلم وليس نشاط التعلم.

5/أن يقتصر كل هدف على نتاج واحد للتعلم تجنباً لتداخل الأهداف.

6/أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس.

7/وتصاغ عبارة الهدف هكذا: أن + فعل سلوكي + المتعلم + المادة + الحد الأدنى للأداء، مثل: أن يحدد التلميذ أثر إن في المبتدأ.

وهناك أخطاء شائعة في صياغة الأهداف السلوكية يجب تجنبها ومن أكثرها:

1/وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعلم وسلوك المتعلم.

2/وصف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم.

3/تحديد موضوعات التعلم بدلاً من نتائج التعلم.

4/ وجود أكثر من نتاج في عبارة واحدة.

**العنصر الثاني: محتوى المنهج:**

ذكر(الشبلي،2000: 81) أن محتوى المنهج "هو المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكالها المتنوعة أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي".

يرى الباحث أن المحتوى هو: مجموع الخبرات التربوية، والحقائق، والمعلومات، التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.

**الخبرات التربوية أو التعليمية:**

أورد (اللقاني والجمل،1999: 127) أن الخبرات التربوية أو التعليمية فيقصد بها تعليم منظم يضع تصوره لكيفية تحديد محتوياته، واللازم له من الإمكانات والمواد التعليمية أو الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ. وقد يكون الموقف داخل الفصل الدراسي أو خارجه وقد يكون خارج المدرسة.

الخبرات التربوية المراد إكسابها للتلاميذ في موقف تعليمية وفق معايير تربوية، ويجب أن تكون وثيقة الصلة بحياة التلاميذ، تحقق مطالب نموهم مع مراعاة حاجات المجتمع وظروف البيئة، وتتمثل الخبرات في الكتب والمقررات الدراسية والخبرات المباشرة (إجراء تجارب حية) والمر اجع المختلفة كالصحف والمجلات والكتيبات، وكل ما يساعد على تنمية التعلم الذاتي حتى لا يكون الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة.

محتوى المنهج هو النقطة المركزية التي تلتقي عندها كل العناصر في علاقة دائرية فهو يؤثر ويتأثر بكل عنصر، وعند بناء منهج يجب الإجابة عن سؤالين أساسيين:

1/ ما طبيعة المحتوى الذي يتضمنه المنهج أو ماذا تقدم المدرسة للتلاميذ؟

2/ كيف ينظم المحتوى و الصورة التي يقدم فيها المحتوى إلى التلاميذ؟

**معايير اختيار المحتوى:**

أورد التربويون (عميرة، 1991: 145) و( الشبلي، 2000: 87-97) و(فرج، 2009 : 110)هناك عدة معايير لاختيار محتوى المنهج يقسمها بعض الباحثين إلى معايير أساسية وأخرى مكملة، وهي مسألة نسبية تختلف فيها وجهات النظر، فما يعتبره بعضهم مكملة قد يراها بعض آخر أساسية، وأبرز هذه المعايير هي:

1/ **الموضوعية:** وتتحقق بأن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف التي تم تحديدها من قبل.

2/ **الصدق:**ويعتبر المحتوى صادقاً عند ما يكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً علمياً، متمشياً مع الأهداف. ويقسم بعض التربويين الصدق إلى أنواع:

أ/ الصدق العلمي: ويتحقق بكون المفاهيم والنظريات التي يتضمنها المحتوى صحيحة وحديثة، وأساسية بالنسبة للمادة نفسها، وقابلة للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة.

ب/ صدق التمثيل: ويقصد به أن يشمل المحتوى على موضوعات واسعة في مجالات متعددة: وقائع، أحداث، شخصيات تغطي جوانب الأهداف المختلفة.

ج/الصدق السيكولوجي: بمعنى أن يكون المحتوى مناسباً للمتعلمين.

د/الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبراً عن حاجات المجتمع.

3/ الأهمية والدلالة: يعتبر المحتوى ذا أهمية عند ما يكون ذا قيمة في حياة الطالب مع تغطية جوانب مختلفة من ميادين المعرفة، والقيم مهتماً بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة وجعلها متاحة للمتعلم، وتنمية الاتجاهات إليه.

وأما الدلالة فتتعلق بأمرين:

أ/ أهمية المحتوى بالنسبة للمجال المعرفي: معلومات ومفاهيم لها تطبيقات واسعة وتساعد على تنظيم الحقائق، وتشخيص المشكلات وتفسيرها، والتنبؤ بها وحلها بطريقة علمية.

ب/ أهمية المحتوى وقيمته بالنسبة للمتعلم والمجتمع.

4/ القابلية للتعلم: وتكون بمراعاة القدرات العقلية، والفروق الفردية، مع التزام مبادئ – الميول والاهتمامات: يجب أن يكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطلاب وميولهم.

5/ التدرج في عرض المادة التعليمية.

6/ العالمية: يكون المحتوى جيدا عند ما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، ويقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم من حوله.

7/ الملاءمة والتوافق الاجتماعي.

8/ مراعاة عمر الطالب وقدرته ومستوى المادة ومستوى تجريدها.

9/ أن تكون الخبرة مباشرة كلما أمكن ذلك.

10/ أن تكون الخبرات متكاملة.

11/ أن تعمل الخبرات على إعداد المتعلم للحياة، وتكيف سلوكه ليكون بشكل مرغوب فيه اجتماعيا بالنسبة للحاضر والمستقبل.

12/ التركيز على الإيجابية، أي أن تكون الخبرات ذات طابع متفائل لا متشائم، مشوقة لا مملة، مفرحة لا محزنة، سهلة الفهم لا عسيرة، بناءة لا هدامة.

13/ أن تربط الخبرة النظرية بالتطبيق، والعلم بالعمل.

14/ أن تتنوع الخبرة من أجل تحقيق الثقافة العامة الواسعة اللازمة للإنسان المعاصر.

15/ أن تتيح الفرصة للمتعلم للمشاركة في تعلم الخبرة.

**تنظيم المحتوى:**

يذكر (خطابية، 1997: 103-104) أنه يوجد اتجاهان يسلكهما الخبراء لتنظيم محتوى المنهج هما:

**1/ التنظيم الأفقي:**

ويقصد به تقديم المحتوى مرتباً في ضوء المادة ذاتها، وذلك بأن يراعي التسلسل المنطقي للمعلومات بصرف النظر عن مدى قابلية بعضها للتعلم أو مناسبتها لقدرات التلاميذ وميولهم، فالموضوعات النحوية تدرس حسب تسلسلها المنطقي: الجملة الاسمية وتفصيلاتها، فالجملة الفعلية وتفصيلاتها، دون التفات إلى أهميتها بالنسبة للتلاميذ، والتاريخ هو الآخر يرتب حسب الترتيب الزمني: العصر الجاهلي – صدر الإسلام – العصر الأموي – فالعباسي وصولاً إلى

العصر الحديث، وقد يراعى مبادئ التدرج من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب لكن دون مساس بالترتيب.

**2/ التنظيم السيكولوجي:**

ويقصد به تقديم المحتوى في ضوء حاجات المتعلمين وظروفهم الخاصة، لا في ضوء طبيعة المادة وترتيبها المنطقي؛ فقد تقدم الجملة الفعلية إذا كان الموقف التعليمي يتطلب ذلك، فما يرغب الدارس أن يتعلمه لإشباع حاجة هو الذي يحدد ماذا يقدم.

**المحتوى اللغوي:**

أورد ( الخوالدة، 2004 : 299) أن أكثر المناهج تسير على المعايير الثلاثة التي اقترحها (Ralph Tyler) وهي:

1/ **الاستمرارية:** وتعني إيجاد علاقة رأسية بين خبرات المنهج؛ بحيث تكون الخبرة التالية داعمة للخبرة السابقة، فمفهوم المبتدأ والخبر يتناول مرة تلو الأخرى في مقررات النحو خلال سنوات الدراسة، في مرحلة واحدة أو في مراحل مختلفة، وتكون في كل عرض إضافة جديدة. فالاستمرار يكفل رقي المتعلم واتساع دائرة معلوماته، وزيادة عمقها، ويكسبه القيم والاتجاهات المطلوبة بشرط أن يكون عرض المادة في كل مرة مختلفا عن المرة السابقة.

2/ **التتابع:** ويعني بناء الخبرات اللاحقة على السابقة، مع مراعاة زيادة العمق والاتساع.

3/ **التكامل:** ويقصد به العلاقة الأفقية بين الخبرات التعليمية أو بين عناصر المنهج؛ ففي المادة الواحدة تتكامل العناصر: فتدريس النطق لا ينفصل عن تدريس الاستماع، وتدريس النحو لا ينفصل عن تدريس النصوص والبلاغة وهكذا، فالمواد تتكامل، والعناصر أيضا كذلك، وهذا التكامل يساعد التلميذ على تحقيق نظرة موحدة متسقة، وشاملة للخبرات التعليمية بربط بعضها ببعض، ومن ثم تعمق هذه النظرة فهمه وتثير دافعيته أكثر، وتوفر جهده ووقته، بخلاف ما لو درس كل مادة بطريقة منفصلة ومعزولة.

ويضيف (هندي وآخرون،1989: 196-197) ثلاثة معايير أخرى إلى ما سبق وهي:

1/التراكم: ويقصد به تنظيم الخبرات التعليمية بحيث يعزز بعضها بعضا لكي تحدث أثراً تجمعياً أو تراكمياً يؤدي إلى إحداث تغيرات عميقة في المتعلم.

2/ التوازن: ويقصد به التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي للتعلم بحيث لا يعتمد على أحدهما ويهمل الآخر.

3/ التمركز: ويقصد به أن يكون هناك مركز أو محور أو نقطة ارتكاز يتمركز حولها المحتوى والخبرات التعليمية، ويلاحظ أن التراكم والتوازن يمكن أن يندمجا في مفهوم التكامل.

**العنصر الثالث: طرق التدريس ووسائل التعليم**

**أولاً: طرق التدريس:**

طريقة التدريس مجموعة الأداءات اللفظية وغير اللفظية، الوجدانية والحركية، التي يقوم بها المعلمون مع المتعلمين لإحداث سلوك متوقع لدى التلاميذ في نهاية حصة ما. والمعلم في هذه الأداءات، مادة وطريقة وشخصية وعلاقات دافئة حميمة، فهو مثل أعلى وأسوة حسنة يوفر للتلاميذ البهجة والحرية والتسامح، ليحقق بذلك إيجابيتهم ونشاطهم ومشاركتهم في الدرس.

و أورد (إبراهيم،2005 :6) تعريفاً إجرائياً لطريقة التدريس أنها " مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة".

ويفرق بين الطريقة والأسلوب، فالأسلوب يقصد به الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

أما الطريقة فتعطي الإطار النظري لتنظيم الخبرات والنشاطات وتقديمها بينما يختص الأسلوب بالإجراءات العملية التي يقوم بها المعلم في حجرة الصف مع تلاميذه لتنفيذ درس معين.

بعد تحديد الأهداف وصياغتها واختيار المحتوى وتنظيمه يأتي دور المعلم لتنفيذ المنهج مع تلاميذه لغرض تحقيق الأهداف بفعالية من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية. ولمساعدة المعلم والتلاميذ على التنفيذ الجيد يقوم واضعوا المنهج بتحديد استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة للأهداف والخبرات المطلوبة.

يقصد بالاستراتيجيات: الإجراءات والوسائل التي يؤدي استخدامها من جانب المعلم إلى تمكين التلاميذ من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وبلوغ الأهداف المنشودة.

وقد ذكر (العتوم، 2006م: 172) حدد خبراء التربية ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات وهي:

1/ استراتيجية التسلط: ويكون فيه مصدر التعليم هو الكتاب المدرسي والمعلم ويقتصر دور التلميذ على التلقي.

2/ استراتيجية الكشف: هذه الاستراتيجية تضع المتعلم في موقف المكتشف الذي يتوصل إلى المعرفة بتفكيره المستقل، ويتلخص دور المعلم في تنظيم مواقف التعلم والتخطيط لها والتشجيع والتوجيه وتقييم المعرفة إذا طلب الأمر ذلك، فهو مرشد إلى المعرفة لا مصدرها.

3/ الاستراتيجية العقلانية: في ضوء هذه الاستراتيجية تهتم عملية التدريس بالتفكير النافذ والإيمان بما يراد تعلمه، ولأن العملية التعليمية التعلمية تتم بين طرفين المعلم والتلميذ يؤثر أحدهما في الآخر، فإنها تحتاج إلى حدود أخلاقية، كما ينبغي أن تتم في إطار عقلاني مقصود يتقبل فيه المعلم منطقية الطالب ويستمع إلى آرائه ويحاوره بالحجج المقنعة. ويتم تحقيق هذه الاستراتيجيات عبر طرائق التدريس المختلفة.

**أسس اختيار طريقة التدريس:**

يرى (يعقوب،2001: 68) طرق التدريس تؤثر في تحقيق الأهلف تأثيراً كبيراً ، ويتوقف على جودتها وفعاليتها اكتساب المعارف ورفع مستوى الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم إلى حد كبير طرق التدريس كثيرة ومختلفة تبعاً لاختلاف المنطلقات الفلسفية التي يستند إليها المنهج. المعلم مطالب بأن يوسع اطلاعاته على الطرق المختلفة، ثم ينتقي طريقته الخاصة التي تلائم مادته والدرس الذي يريد أن يقدمه، فقد غدت أدبيات التربية تؤكد على طريقة المعلم، وتنفر من التزام طريقة واحدة والتعصب لها.

هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها مهما تكن الطريقة المنتخبة، وأهمها:

1/ أن تراعي الطريقة مستويات التدرج المتعارف عليها: التدرج من المعلوم إلى المجهول، من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المعقد، من المبهم الغامض إلى المحدود الواضح وخاصة مع الطفل الذي يدرك الأشياء إدراكاً غامضاً ثم يتدرج إلى الوضوح، من المحسوس إلى المعقول، من الخاص إلى العام، من المجمل إلى المفصل.

2/ أن تراعي التسلسل المنطقي لتقديم الخبرة المرغوب فيها (خطوات هاربرت وتلاميذه: التمهيد – العرض – الموازنة والاستنباط – التعميم – التطبيق).

3/ أن تتناسب الطريقة مع الأهداف المحددة وتساعد على تحقيقها في أسرع وقت وأقل جهد يبذله المعلم التلميذ.

4/ أن تثير اهتمامات التلاميذ وميولهم، وتحفيزهم على النشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في التعلم.

5/ أن تشجع التلاميذ على التفكير الحر والحكم المستقل، وذلك بالتقليل من التلقين والإلقاء لاسيما مع التلاميذ صغار السن.

6/ أن يتوفر فيها عنصر المرونة والتنويع.

7/ أن تراعي الفروق الفردية.

وهناك جملة من الأسباب تؤثر في اختلاف طرق التدريس منها:

1/ طبيعة المواد الدراسية واختلافها.

2/ طبيعة التلاميذ والفروق الفردية بينهم في الصف الواحد وعلى المستوى الواحد، وفي الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.

3/ الأهداف المنشودة من التعلم.

**قبل اختيار طريقة ما يجب على المعلم أن يطرح الأسئلة التالية:**

1/ ما الأهداف التي أريد تحقيقها من اتباع هذه الطريقة؟

2/ هل تتناسب هذه الأهداف مع الموقف التعليمي الذي سيتعرض له التلميذ؟

3/ ما الأساليب الفنية أو الإجراءات التطبيقية التي تتفق مع أسس الطريقة، وتحقق ما وضع من أهداف بطريقة اقتصادية؟

4/ أي هذه الأساليب تثير ميول التلاميذ وحماسهم وفي أي مستوى تعليمي؟

5/ أي هذه الأساليب يتناسب مع كل نوعيات التلاميذ ويراعي ما بينهم من فروق فردية.

6/ ما دور المعلم وما دور الطالب في هذه الطريقة؟

7/ ما هي ميزات عملية التعليم والتعلم بهذه الطريقة؟

8/ كيف يتم التقويم في هذه الطريقة؟

**بعض طرائق تدريس اللغة العربية:**

أورد (مايوم،2005 :66-76) بعض طرائق تدريس اللغة العربية عامة، وطرائق تدريسها لغير الناطقين بها منها:

**1/ الطريقة السمعية الشفوية:**

تعتمد هذه الطريقة على مهارتي الاستماع والكلام واستخدام التدريبات النمطية (النموذجية) وسيلة لتكوين العادات اللغوية التلقائية الشرطية.

**2/ الطريقة الوقفية:**

تعتمد هذه الطريقة على الموقف اللغوي الطبيعي الحي، أو السياق اللغوي الاتصالي وسيلة لتعليم التركيب اللغوي أو القاعدة، وهي ترى أنه لا ينبغي الحديث حول اللغة قبل أن يعرف التلميذ كيف يتحدثها.

**الأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة:**

أ/ البعد عن طريقة الترجمة أو استخدام لغة وسيطة أخرى للتدريس.

ب/ ضرورة تعلم المبتدئ القواعد عن طريق السيطرة على الجمل الأساسية واستخدامها استخداماً وظيفياً .

ج/اللغة ينبغي أن تتصل اتصالاً وثيقاً بواقع وحقائق حياة الدارسين.

د/ أن الحوار بين اثنين أساس جيد للعرض الموقفي للغة.

هـ/ وسيلة مهمة للسيطرة على النطق.

**3/ الطريقة السمعية الشفوية:**

تعتمد هذه الطريقة على مهارتي الاستماع والكلام واستخدام التدريبات النمطية (النموذجية) وسيلة لتكوين العادات اللغوية التلقائية الشرطية.

الأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة هي:

أ/ أن تعلم اللغة الأجنبية أساساً ، عملية تلقائية لتكوين العادات اللغوية.

ب/ أن التلاميذ يتعلمون بفعالية أكثر عندما يقدم الكلام قبل القراءة والكتابة.

ج/أن القياس يمثل أساساً جيداً لإنتاج الجملة الجديدة أكثر من التحليل.

**3/ طريقة الشرح النحوي:**

وتقوم هذه الطريقة على أساس من تقديم رؤية عميقة للتركيب اللغوي تساعد التلميذ على إثراء خبرته اللغوية، أي أنها تختلف عن الطريقتين السابقتين في أنها تتضمن محاولة منظمة لتزويد الدارس بمعلومات موجزة عن القواعد مستندة في ذلك على تقديم القاعدة النحوية بشكل مباشر مع شرحها شرحاً نحوياً تأصيلاً .

ومبررها في ذلك أن بعض قواعد اللغة وتراكيبها يكون تعلمها أكثر فعالية إذا ما استفدنا من قدرات الدارس العقلية وا ٍمكاناته على إدراك العلاقات السببية أكثر من اعتمادنا بشكل كامل على التدريب والممارسة النمطية وحفظ التراكيب واستظهارها.

**ثانياً : الوسائل والتقنيات التعليمية:**

يقصد بالوسائل والتقنيات التعليمية جميع الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لتنفيذ عملية التعليم والتعلم.

أورد (الشمراني،2003 :57) أن استخدام الوسائل والتقنيات تساعد على إشراك أكثر من حاسة للحصول على المعلومات واكتساب المعارف والخبرات المختلفة لزيادة فعالية التعلم.

فقد أثبت دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن الفرد يتذكر 10% مما قرأ، و20% مما سمع، و30% مما شاهد، 50% مما سمع وشاهد في الوقت نفسه، و70% مما قاله، و90% مملير اه أثناء أدائه لعمل معين، وهكذا تزداد فعالية التعلم كلما أشركنا فيه أكثر من حاسة.

**فوائد الوسائل والتقنيات التعليمية**:

أورد (إبراهيم،2005 :8) أن من فوائد استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية أنها:

1/ تقلل اللفظية الزائدة لطريقة التلقين.

2/ توفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم.

3/ تساعد على معالجة قصور الإدراك الحسي وشرود الذهن وأحلام اليقظة.

4/ توفر الأساس المحسوس للتفكير الإدراكي الحسي، ومن ثم تقلل من الاستجابات اللفظية التي قد لا يفهمها التلاميذ أو على الأقل بعضهم.

5/ تزيد فعالية التعلم وعمقه باستخدام أكثر من حاسة.

6/ عامل تحفيز تعمل على استثارة دوافع التلاميذ.

7/ تدفع المتعلم إلى المشاركة الإيجابية.

8/ تنمي التفكير، وذلك بتقديم خبرة حية واقعية تثير النشاط الذاتي للتلاميذ وتساعد على التفكير المنسق المستمر والمتسلسل، وعلى الأخص في حال استخدام الصور المتحركة.

9/ تزيد القدرة على الملاحظة والتأمل وتركيز الانتباه.

10/ تعمل على تنوع الخبرات التعليمية وتذهب الملل.

11/ تساعد على معالجة المشكلات التي تنجم من الفروق الفردية.

12/ تساعد على تعليم عدد كبير من التلاميذ في وقت واحد.

13/ تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين اتجاهات إيجابية جديدة.

**إرشادات لاختيار واستخدام الوسائل والتقنيات:**

وتتكون الوسائل والتقنيات غالباً من: الصور، النماذج، المعينات وآلات التعلم، الأجهزة السمعية والبصرية والحاسوب، وكل ما من شأنه أن ييسر تقديم الخبرة في مواقف تعليمية، ويوفر الجهد ويزيد من فعالية التعلم.

أورد (خطابية،1997 :170) بعض الإرشادات التي توجه المعلم في اختيار الوسائل والتقنيات منها:

1/ أن تكون مناسبة لاحتياجات الموقف التعليمي.

2/ أن تكون مناسبة لقدرات التلاميذ.

3/ ألا يتعارض الوقت الذي يستغرقه استخدامها مع الزمن المحدد للدرس.

4/ أن تكون مشوقة تعمل على استثارة دوافع التلاميذ.

5/ أن تكون اقتصادية تتلاءم مع إمكانية المدرسة.

6/ أن تحقق الراحة البدنية والنفسية للتلاميذ.

7/ بعد اختيار الوسيلة يجب تجريبها قبل استخدامها في الدرس.

**العنصر الرابع: التقويم**

الأصل أن يكون التقويم للتعديل والتصحيح، ويكون التقييم للحكم على القيمة، ولكن أصبح لفظ التقويم والتقييم يدلان على شيء واحد في اصطلاح كثير من التربويين.

**التقويم في الاصطلاح:**

أورد (صبري وآخرون،2004 : 18) أن التقويم هو "عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم، بدقة وموضوعية، على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور".

أضاف (سمارة وآخرون،2000 : 12) تعريف آخر التقويم هو "العملية المنهجية التي تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة (بالقياس الكمي أو غيره) ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً ، لتعرف مدى كفايتها".

**أهمية التقويم:**

التقويم هو الوسيلة الوحيدة لقياس مدى فعالية أي نظام تربوي، وهو الذي يسمح للمعنيين بمعرفة جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور لمعالجتها، فالتقويم بهذا الاعتبار هو المرشد الموجه للعملية التربوية من التخطيط إلى التنفيذ.

يرى (صبري وآخرون،2004 : 27) "أن نجاح أي نظام تعليمي مرهون بقوة وبدقة عملية التقويم لهذا النظام، وأن التقويم هو أكثر عناصر أي نظام تعليمي خطورة، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات وا ٍجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام أو ذاك، وعلى ذلك فإن عمليات التقويم إن لم تكن على درجة عالية من الدقة والإتقان في أساليبها ووسائلها،

تأتي نتائجها حتماً مضللة وغير صحيحة، الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وا إجراءات خاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تفيده".

**وظائف التقويم:**

أورد (عطية،2008 : 267-272) يؤدي التقويم وظائف كثيرة، ومن أبرزها:

1/ المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية؛ فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلي عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها.

2/ معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

3/ التشخيص والتعرف على نواحي القوة والضعف في المنهج أو في تحصيل التلاميذ، وذلك لأجل تعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف.

4/ المساعدة على تحسين مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكنهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.

5/ تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه وعمل تغذية راجعة.

6/ تمكين المتعلمين من معرفة مدى تقدمهم والتعرف على جوانب القوة والضعف في أدائهم وترفيعهم في المستويات والمراحل الدراسية المختلفة.

7/ تعريف أولياء أمور التلاميذ بمدى تقدم أبنائهم.

8/ تسهيل مهمات الإدارة المدرسية بتوفر معلومات وافية وصحيحة عن العمليات التعليمية التعلمية من الناحيتين: الكمية والكيفية و التنبؤ بالمشكلات التربوية والبحث عن حلول لها.

9/ تقويم المناهج الدراسية وأساليب التدريس وتطويرها.

10/ يمكن صانعي القرارات من اتخاذ قرارات مناسبة حول التطوير التربوي بوجه عام، وتطوير المنهج بشكل خاص و يزودهم بالمعلومات عن مستوى الأداء الحالي والظروف والإمكانات المتاحة للمدرسة.

11/ خدمة أغراض البحث العلمي وخاصة في ميدان التربية.

**أنواع التقويم:**

ذكر (صبريوآخرون،2004: 47-48) ينقسم التقويم إلى أنواع كثيرة سواء من حيث أهدافه أو مجالاته وأغراضه:

أ/ التقويم من حيث الأهداف:

ينقسم التقويم من حيث الوظائف والغايات التي ترمي إلى تحقيقها إلى:

1/ تقويم تشخيصي: يهدف إلى الكشف عن المشكلات والصعوبات وا ٍبرازها ومعرفة أسبابها للمساعدة على علاجها.

2/ تقويم انتقائي: ويهدف إلى انتقاء واختيار أفضل مدخلات وعمليات منظومة التعليم، ومن ثم الحصول على أفضل مخرجات ونواتج تلك المنظومة.

3/ تقويم تكويني (بنائي): ويرمي إلى تقديم تغذية راجعة عن جميع عناصر منظومة التعليم بجميع مراحلها وخطواتها، وبيان مؤشرات القوة والضعف في كل منها، وتعديل ما قد يوجد من مواطن القصور أولاً بأول، وبشكل بنائي متراكب.

4/ تقويم تجمعي أو نهائي: ويهدف إلى إصدار حكم نهائي على مخرجات ونتاجات العملية التعليمية ومدى جودتها، مثل تتبع خريجي التعليم الجامعي في مجال معين لمعرفة مدى استفادتهم من دراستهم في الحياة العملية، ومدى ملاءمة تكوينهم لسوق العمل، ومدى نجاحهم في وظائفهم. ويفيد هذا التقويم أيضا في معرفة مدى إفادة طلاب صف دراسي في مادة ما في بقية المواد الدراسية في البرنامج الواحد، أو الإفادة من مرحلة تعليمية سابقة في المرحلة التالية لها، وهذا التتبع يفيد في ربط مراحل العملية التعليمية بعضها ببعض، وفي ربط التعلم بالحياة التعليمية.

5/ تقويم علاجي (إصلاحي أو تصحيحي): ويهدف إلى اتخاذ قرارات وا ٍجراءات إصلاحية وعلاجية لمواطن القصور أو الضعف، أو المشكلات والعقبات التي قد تعترض أي نظام تعليمي أو عنصر من عناصره. والعلاج وظيفة أساسية لأية عملية تقويم في المجال التربوي.

ب/ التقويم من حيث (المجالات):( عبدالهادي ، 2002 : 29 – 33 )،

**يتفرع التقويم بهذا الاعتبار إلى ثلاثة أقسام:**

1/ تقويم المدخلات. 2/ تقويم العمليات. 3/تقويم المخرجات.

ج/ ويتفرع التقويم باعتبار أغراضه إلى عدة أنواع من أهمها:

1/ تقويم المعلم.2/ تقويم المتعلم. 3/ تقويم المنهج. 4/ تقويم البرنامج.5/تقويم المشاريع.

6/ تقويم المواد التعليمية. 7/ تقويم البيئة التعليمية. 8/ تقويم التعليم. 9/ تقويم المعاونين من إداريين وفنيين.

**تقويم المنهج:**

يقصد به "عملية جمع البيانات الخاصة بالمنهج، وما يرتبط به من عمليات وخدمات بشرية ومادية وتربوية مساعدة لصناعته وتنفيذه، ثم معالجتها بطرق إحصائية وصفية مناسبة لتقرير صلاحيته وقيمته البنائية والإنتاجية، للعمل بعدئذ على تحسينه وعلاجه، أو الإجازة للاستمرار بتطبيقه، أو إلغائه من التربية المدرسية"ويتم هذا التقويم عبر بعُديْن:

الأول: بُعد محدود يهدف التقويم فيه إلى إصدار حكم على بنية المنهج ممثلة في محتواه العلمي والتعليمي، وتحديد مدى جودة واتساق هذا المحتوى، ومدى قدرته على تحقيق أهداف المنهج، ومن ثم تحديد جوانب القصور والضعف فيه.

الثاني: بُعد شامل يهدف إلى تشخيص وعلاج جميع جوانب وعناصر المنهج، بداية من الخطة إلى الأهداف، المحتوى، طرق التدريس المقترحة، الوسائل التعليمية المعينة، الأنشطة المصاحبة، وسائل التقويم المقترحة، ثم تنفيذ المنهج في المؤسسات التعليمية عن طريق المعلم والهيئة الفنية والإدارية المعاونة له، وفي النهاية نواتج التعلم التي تتمثل فيما حققه الدارس الذي تعلم وفقا للمنهج موضوع التقويم.

مصادر تقويم المنهج: (صبري وآخرون: 52)

تستقى المعلومات والبيانات لتقويم المنهج من أربعة مصادر أساسية:

1- المعلمون.

2- الإداريون.

3- الخبراء.

4- التلاميذ.

**أدوات ووسائل التقويم:**

ذكر(أبو لبدة ،2008:62) أن وسائل التقويم وأدواته تتمثل في:

1- الاختبارات الشفهية والكتابية. 2- الملاحظات المنظمة وغير المنظمة. 3- المقابلات المنظمة وغير المنظمة. 4- الدراسات الميدانية. 5- المناقشات والندوات والمشاغل والمؤتمرات ، وتمثيل الأدوار والمسرح، المحاكاة ، والتمارين العقلية.

تقويم المتعلم: يهدف إلى إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في هذا المتعلم، ومدى تأثير ذلك في مستوى نموه عقلياً ومهارياً وانفعالياً ، وتحديد العقبات التي قد تعرقل أو تعوق هذا النمو، وتحديد أسبابها، ومن ثم العمل على تذليلها وعلاجها،ويتم هذا التقويم من خلال معايير ْن.

المعيار السيكومتري: قياس درجة الطالب بالدرجات التي حصل عليها الآخرون، فهذا يقاس الطالب بتحديد مركزه من الجماعة.

المعيار الإيديومتري: قياس درجات الطالب الحالية بدرجاته السابقة من خلال محكات موضوعية ومقصودة. وهذا القياس يسمح بمعرفة تطور أو عدم تطور الطالب في البرنامج، فقد ينمو الطالب في نفسه نمواً لا يظهر إذا ما قيس بنمو الجماعة، وقد يتقدم مركز الطالب بين الجماعة تقدماً كبيراً ، وهو في الحقيقة لم يتطور كثيراً إذا ما قيس إلى نفسه.

ويجب أن يحكم على مستوى المتعلم في ضوء تقدمه الدراسي لا مقارنة بينه وبين زملائه وأن تجعل الدرجات للثواب، وليس للعقاب، وينبغي أن يخصص لكل تلميذ بطاقة للحكم على جوانب نموه الأكاديمي والنفسي والمهاري، وأن يشارك أولياء الأمور في تعديل سلوك المتعلمين.

والتقويم يجب أن يكون مستمراً وشاملاً لكل جوانب النمو وفي الغالب – بل يجب أن يكون ذلك هو القاعدة - يقود التقويم إلى إعادة صياغة الأهداف بالتعديل أو بالتغيير.

**معايير التقويم الجيد:**

أورد (شحاته،1999: 20-21) أن التقويم عمليةمعقدة ولكي تكون عملية التقويم جيداً يجب أن يتوافر فيها الصفات التالية:

1/ الانطلاق والتمشي مع أهداف النظام التربوي.

2/ المنهجية المنظمة حيث يبدأ التقويم من التخطيط للتقويم ثم تنفيذه ثم متابعة تنفيذ القرارات والإجراءات المترتبة على التقويم.

3/ الشمولية و التكاملو التنوع.

4/ الاستمرارية والصدق والثبات و الموضوعية.

5/ المناسبة (من حيث التوقيت والأسلوب والأدوات) والمرونة والتطور و التعاون.

6/ العلمية (الانطلاق من مبادئ ونظريات التربية والتعليم).

7/الاقتصاد بحيث لا يكون التقويم مكلفاً جداً من الناحية المادية والوقت.

8/ الواقعية أي إمكانية التنفيذ في الواقع الفعلي.

9/الإنسانية أي احترام الشخصيات موضوع التقويم حتى لا يروه نوعاً من العقاب.

وأما من الناحية الإجرائية يرى(أبو لبدة ،2008: 65) فيجب على من يقوم بعملية التقويم اتباع الخطوات التالية:

1/ تحديد الهدف من التقويم.

2/ تقرير المواقف التي يمكن أن تجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.

3/ تحديد كمية المعلومات التي يحتاج إليها.

4/ تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم، مثل الاختبارات وبطاقات الملاحظة وقوائم الجرد.

5/ جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة.

6/ تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج، ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

7/تفسير البيانات في صورة تتضح بها التغيرات والبدائل المتاحة، تمهيداً للوصول منها إلى حكم أو قرار يدرس.

8/ إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه، وهذه النقطة تمثل الطبيعة أو الصلة الدائرية للتقويم التربوي.

**المبحث الثالث: أنواع المناهج وتنظيماتها:**

تتنوع المناهج وتختلف تنظيماتها بحسب اختلاف المنطلقات الفلسفية والفكرية لرجال التربية، وتبعاً لظروف البيئة واختلاف الأنظمة الحاكمة للبلدان، فكل منهج يعكس تصورات ورؤى واضعيها لعملية التربية وأهدافها، وأنجح السبل وأحكم الاستراتيجيات لتحقيقها.

توجدفي المنهج ثلاثة عناصر كل منها له ثقل خاص ويلعب دوراً رئيسياً في نجاح العملية التعليمية وتحقق الأهداف التربوية المنشودة وتلك العناصر هي:

1/ المعرفة بأنواعها وتراكمها وتشعباتها، ونموها السريع وخاصة في هذا العصر: عصر الانفجار المعرفي.

2/ المتعلم بخصائصه السيكولوجية واستعداداته وميوله واتجاهاته وقدراته وطموحاته.

3/ المجتمع بحاجاته ومشكلاته وتطلعاته.

تختلف نظرات التربويين إلى كل عنصر من هذه الثلاثة وتقدير مدى ثقله ودوره في العملية التربوية وتتنوع المناهج تبعاً لذلك إلى:

1/ المناهج المتمركزة حول المعرفة.

2/ المناهج المتمركزة حول المتعلم.

3/ المناهج المتمركزة حول المجتمع.

وداخل كل نوع عدة تنظيمات لتحديد واختيار المحتوى والخبرات التعليمية المختلفة، يؤخذ على هذه الاتجاهات الثلاثة في بناء المناهج وتنظيمها (التمركز حول المعرفة أو المتعلم أو المجتمع) تطرفها الطاغي فيجوانب وا ٍهمالها الجوانب الأخرى.

فالعملية التربوية السليمة تقوم على التوازن والتكامل؛ فالمحتوى المعرفي يجب أن يختار في ضوء أهمية المعرفة ووظيفتها في حياة الفرد والمجتمع، والتركيز الزائد على المجتمع يؤدي إلى قتل روح الإحساس بالذات وحب التميز، وبالتالي خنق رو ح المبادرة والتضحية لدى الأفراد، وذلك سر إخفاق الاشتراكية الشيوعية التي أفرطت في الجماعية وفرطت في الفردية، وصب كل اهتمامات المنهج على المتعلم أيضا يؤدي إلى تدليله وتنمية شعوره الأناني.

**1/ المناهج المتركزة حول المعرفة:**

ذكر(الكسبانى،2010: 143- 145) هذه المناهج تدور حول المادة الدراسية، وتركز الاهتمام عليها فالمادة أو العلم أو المعرفة التي توصل إليها الإنسان عبر العصور والأجيال تمثل رصيداً ضخماً قيماً من خبرة البشر، إذا فالاهتمام بالمادة الدراسية أمر ضروري لا غنى عنه، ولا جدال حول أهميته.

وهنالك أنواع من مناهج المادة، ولكل منها خصائصه وأسلوبه في تنظيم المعرفة، وتشترك جميعاً في أنها تدور حول المادة الدراسية، وتركز عنايتها على منطقها وأسلوب تتابعها وتماسكها، ومن أهم أنواع مناهج المادة ما يلي:

**أ/ منهج المواد الدراسية المنفصلة:**

يعتبر هذا النوع من المناهج من أقدم المناهج وأكثرها استخداماً وأوسعها انتشاراً في عملية تنظيم المنهج.

**ومن أهم خصائصه ما يأتي:**

1/ يتكون المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة.

2/ وحدة الدراسة في هذا المنهج هي الحصة والموضوع.

3/ يشجع على الدراسة النظرية.

4/ يكون النشاط بمعزل عن الدراسة.

5/ يعتمد على الامتحانات التقليدية لتقويم نمو التلاميذ.

6/تنظم الحقائق في كل مادة تنظيماً منطقياً .

**ب/ منهج المواد الدراسية المترابطة:** اتجه بعض رجال التربية إلى هذا النوع؛ وذلك لتلافي عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة الذي يقدم بعض مجالات الدراسة مستقلة عن بعضها، مما يتنافى مع طبيعة الخبرة وتكاملها من جهة، ومع طرق الاستفادة منها في مواجهة مشكلات الحياة من جهة أخرى. بل يعمل على تحقيق الترابط وتوثيق العلاقات بين المواد الدراسية.

**ج/ منهج المجالات الواسعة أو المواد المندمجة:**

ظهر هذا النوع من المناهج لمحاولة إزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المواد سواء أكانت تنضوي تحت لواء مجال واحد، أو أكثر من مجال.

وتستهدف هذه المحاولة معالجة ظاهرة تكدس المواد الدراسية، ووجود الفواصل الحادة بينها.

**د/ مناهج تدور حول أساسيات المعرفة**

ظهر هذا الاتجاه في ظل مناهج المادة الدراسية، ويقوم على أساس الاكتفاء بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها، بدلاً من الحقائق. وقد نشطت البحوث لكي تحدد لكل مجال مفاهيمه الأساسية التي تربطها علاقات عضوية بحيث يتكون منها ما يسمى (بالهيكل البنائي) للمادة.

**نقد مناهج المادة الدراسية:**

تقوم مناهج المادة الدراسية على أساس الاهتمام بالمادة ومجالاتها التخصصية وتنظيمها المنطقي، وقد أدى الإسراف في الاهتمام بالمادة وحدها إلى تركيز الجهود على الجانب المعرفي، وا ٍهمال الجوانب العملية والتطبيقية والسلوكية، كما أدى إلى إهمال بعض الأهداف الأساسية مثل الميول والاتجاهات والقيم، كما يؤخذ عليه أنه لا يعطي الفرص لتحقيق إيجابية التلاميذ ومشاركتهم سواء في تخطيط المنهج أو تنفيذه وتقويمه، ومراعاة الفروق الفردية، والتدريب على العمل الجماعي والتعاون، والتفكير العلمي والعمل.

**2/ المناهج المتركزة حول المتعلم نفسه:**

أورد (عطية،2008:280) هذا النوع يختلف عن المناهج المتركزة حول الموضوع الدراسي في أن المناهج المتركزة حول المتعلم نفسه تنظم مادتها العلمية بناء على حالة التلاميذ بدلاً من حالة الموضوع الدراسي ذاته،وعلى هذا مثل هذه المناهج لا يخطط لها مسبقاًوا ٍنما تخرج إلى حيز الوجود عندما يبدأ المدرس والتلاميذ العمل معاً في مطلع العام الدراسي. فالتربية بالنسبة للمنهج المتركزة حول المتعلم يقصد بها النمو، وبالتالي فتنظيم المنهج يعتمد على اهتمامات التلاميذ أنفسهم ومشكلاتهم وحاجاتهم، ومن أفضل الأمثلة على المنهج المتركز حول المتعلم منهج النشاط والخبرة الذي يعتبر مثالاً إنسانياً تربوياً يؤمن به الكثير من التربويين التقدميين اليوم.

**منهج النشاط والخبرة:**

هذه الحركة كان يقودها الفيلسوف الأمريكي (جون ديوي) الذي ندد بالمناهج المتركزة حول الموضوع الدراسي، ونادى بأن يكون التلميذ محور للعملية التعليمية، وكان يرى أن ما يقوم به المدارس من فرض دراسات على التلاميذ لا تتصل بحياتهم وميولهم ورغباتهم، ثم البحث بعد ذلك عن وسائل صناعية لحفز التلاميذ على دراستها – إنما هو عملية غش وخداع تربوي، وحلاً لهذه المشكلة اقترح ديوي نوعاً جديداً من المناهج يراعي ميول التلاميذ وأغراضهم، ويقوم على أساس إيجابيتهم ونشاطهم ومشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً .

**خصائص مناهج النشاط:**

تتلخص خصائص هذه المناهج فيما يأتي:

1/ ميول التلاميذ وأغراضهم هي المحور الذي يبنى حوله المنهج.

2/ لا يخطط المنهج مقدماً .

3/ يقوم المنهج على أساس إيجابية التلميذ ونشاطه.

4/ لا يتقيد بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية.

5/ يعتمد في تنفيذه على أسلوب حل المشكلات.

6/ يتم تقويم التلاميذ على أساس نشاطهم وسلوكهم وعلاقاتهم.

**نقد مناهج النشاط:**

ومع وجود مزايا عديدة لمنهج النشاط والخبرة إلا أن له عدة عيوب وتوجه إليه انتقادات مهمة. ويرجع ذلك إلى أسباب منها:

1/ إن مناهج النشاط والخبرة تسير خلف ميول الدارسين وتعمل إشباعها.

2/ نقص العناية بالنواحي الاجتماعية.

3/ ليس هنالك ضمانات لترابط المناهج وتكاملها.

4/ صعوبة تدريس مناهج النشاط.

**3/ المناهج المتركزة حول المشكلات الاجتماعية:**

أوردت (يونس،2012: 180-182) تمتاز المناهج المتركزة حول المشكلات الاجتماعية بأنها تستخدم نظريات التعلم الجشطالتية لإعداد التلاميذ ليكونوا أفراد مجتمع ناجحين في حل المشكلات التي تعترض سبيلهم، ويهتم بالمحتوى من ناحية الإعداد والتنظيم، كما يهتم بتطوير المتعلم من ناحية المنفعة الفردية والاجتماعية.

**خصائص المناهج المتركزة حول المشكلات الاجتماعية:**

**تتلخص خصائصها فيما يلي:**

1/ حاجات التلاميذ ومشكلات حياتهم هي التي تحدد مجالات الدراسة.

2/ يتم تحديد مجالات الدراسة بأسلوب علمي.

3/ يطلب من جميع التلاميذ دراسة البرنامج.

4/ تتخطى الدراسة في هذا البرنامج الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية.

5/ يعتبر التوجيه والإرشاد ركناً أساسياً في البرنامج.

6/ يعتمد هذا البرنامج أسلوب حل المشكلات وسيلة للتعلم المثمر.

7/ يتطلب استخدام البرنامج تخصيص فترات زمنية مناسبة له.

8/تعد البرامج مقدماً .

9/ يطبق هذا البرنامج بنجاح في المرحلة المتوسطة والثانوية.

وتتفرع المناهج المتركزة حول المشكلات الاجتماعية إلى ما يلي:

1/ المنهج المتركز حول القضايا المعيشية (مجالات الحياة).

2/ المنهج المحوري، وله أنواع أيضاً :

أ/ المنهج المحوري للمواد المنفصلة.

ب/المنهج المحوري للمواد المتصلة.

ج/ المنهج المحوري للمواد المندمجة.

د/ المنهج المحوري للنشاط والخبرة.

هـ/ المنهج المحوري لمجالات الحياة.

و/ المنهج المحوري للمشكلات الاجتماعية.

**نقد المناهج المتركزة حول المشكلات الاجتماعية:**

1/ لقد حاول المناهج المتركزة حول المشكلات الاجتماعية "أن يصلح من عيوب كل من منهجي المواد الدراسية والنشاط؛ فقدم أسلوباً جديداً في بناء المنهج يقوم على أساس دراسة حاجات التلاميذ ومشكلاته حياتهم، واعتمد في تنفيذ هذا البرنامج على تهيئة مواقف الخبرة المناسبة بحيث يشارك التلاميذ في التخطيط والتنفيذ والمتابعة مستخدمين في ذلك الأسلوب

العلمي في التفكير والعمل التعاوني مع إتاحة الفرصة لمر اعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومساعدة كل منهم على تحقيق أقصى إمكاناته.

2/أن هذا البر نامج لا يلتزم بالأسلوب التخصصي، فإنه يعطي اهتماماً كبيراً بالمعرفة وما يتصل بها من تطبيقات ومهارات ، وهو في الوقت ذاته يدعو إلى الاهتمام بمراعاة النواحي الخاصة بكل تلميذ وفق استعداداته وطموحه، ويفسح في اليوم المدرسي المجال المناسب.

3/ يتطلب تنفيذ هذا البرنامج إعداداً خاصاً للمعلمين، وتدريباً وتوجيهاً لهم حتى يستطيعوا الوفاء بالمسئوليات الكبيرة التي يلقيها على كواهلهم في مجال تهيئة ظروف التعلم الناجح وتحقيق أهداف التربية.

4/ تنفيذ هذا البرنامج يتطلب جهوداً علمية لتحديد مجالات الدراسة وتوزيعها على الفرق الدراسية، وا ٍعداد مراجع الوحدات اللازمة لها وا ٍعداد جميع الظروف المادية والبشرية لتساعد على نجاحه، فإنه يستحق جميع ما ينفق في سبيله، فهو يعطي عائدا، أفضل، ويبشر بخير عميم في المجال التربوي".

**4/ منهج الوحدات الدراسية:**

حلاً للتناقضات الكثيرة الموجودة في المناهج السابق ذكرها ظهرت محاولات لبناء مناهج تتوازن بين متطلبات المعرفة وحاجات المجتمع وطموحات المتعلمين وميولهم وقدراتهم.

حيث أورد (جامل،2000 :163) أن الوحدة الدراسية تنظيم خاص في مادة الدراسة، وطريقة في التدريس تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل، تبرر اهتمامهم، وتطلب نشاطاً متنوعاً يؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة، وا ٍلى تعليمهم تعلماً حقاً . ويترتب على ذلك كله مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها".

**وتقوم فكرة الوحدات على مبادئ في فلسفة التربية أهمها:**

1/ وظيفة المعرفة: وتعني أن كل ما يتعلمه التلميذ يجب أن يكون ذا صلة بحياته أو بمجتمعه وبيئته وتقاليده وتراثه الثقافي.

2/ مراعاة مبدأ التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، لأن ذلك يؤدى إلى تحقيق كل جوانب الخبرة، ومن ثم تحقيق الأهداف التربوية.

3/ التلميذ هو محور العملية التعليمية كلها، ولذلك يجب مراعاة ميوله وقدراته ودوافعه واستعداداته، مما يجعل التعلم ذا معنى وقيمة وفائدة بالنسبة له.

4/ الاهتمام بحرية التلميذ أثناء العملية التعليمية وضرورة إشراكه في تخطيط المنهج وتنفيذه؛ وذلك بأخذ رأيه في اختيار الموضوعات والمشكلات المطلوبة دراستها.

5/ العناية بالأنشطة التعليمية باعتبارها وسيلة فعالة، وكذلك ضرورة تنويعها مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ.

6/ وضوح الأهداف التربوية بترجمتها إلى أهداف إجرائية يمكن قياسها حتى لا يقوم المعلم أو التلميذ بنشاط لا يكون الهدف منه واضحاً لديهما.

7/ العناية بالخبرة التربوية المتكاملة التي تراعي كل الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية (المهارية) لدى المتعلم.

8/ التقويم يكون عملية مستمرة أثناء وبعد العملية التعليمية ويعتمد على الملاحظة والاختبارات الشفهية والتحرير ية بنوعيها الموضوعية والمقالية.

**أسباب ظهور مناهج الوحدات الدراسية:**

هناك عدة أسباب تضافرت وعملت لظهور الوحدات ومنها:

1/ إن فكرة الوحدات الدراسية جاءت لمعالجة عيوب مناهج المواد المنفصلة، خاصة نظرتها الجزئية إلى المتعلم (الجانب العقلي فقط) أو عدم اهتمامها بنشاطه، لاعتبار ذلك طرفاً زائداً لا لزوم له، وكذلك نظرتها إلى المعرفة كغاية في ذاتها، وافتقادها الصورة الكلية للمجال المعرفي. فالمعارف في مناهج الوحدات متكاملة، والمتعلم كل ينبغي الاهتمام بجميع جوانبه العقلية والجسمية والنفسية.

2/ اكتشافات علم النفس التربوي و خاصة فيما يتعلق بالنمو المعرفي: نظريات التعلم، فكرة الفروق الفردية، أهمية التعلم بالاكتشاف، أهمية الدوافع والميول والحاجات والاستعدادات، كل ذلك جعل مناهج الوحدات تهتم بتقديم خبرات مطورة تناسب قدرات التلاميذ وا ٍمكاناتهم، بحيث يصبح الهدف تربية الفرد وفق ما يتوافر لديه من القدرات والإمكانات.

3/تأكيد الفكر التربوي الحديث على أهمية نشاط المتعلم وا ٍيجابياته في المواقف التعليمية، وضرورة تخطيط وتصميم المناهج على ضوء حاجات المتعلمين وميولهم، وما يشعرون به من مشكلات في حياتهم اليومية، وكذلك ضرورة بناء الخبرات الجديدة على السابقة.

4/ فكرة تفريد التعليم التي تنادي بوجوب مراعاة الفروق الفردية بطريقة تسمح لكل تلميذ أن يتعلم حسب قدراته واستعداداته الخاصة.

أورد (جامل،2000 :162) يقوم بناء الوحدة على أسس نظرية وعملية.

**أ/ الأسس النظرية:**

**من الناحية النظرية تقوم الوحدة على:**

1/ التكامل المعرفي مراعاة لجوانب الإنسان العقلية والجسمية والنفسية والصحية، فالمتعلم في موقف التعلم يوجد بصورته الكلية: بجسمه وعقله وثقافته وخبراته السابقة أو مستوى ذكائه، وما إلى ذلك من مكونات شخصية.

2/ إيجاد علاقة بين الحياة داخل المدرسة والحياة خارجها، ويتم ذلك ببناء الوحدة على أساس محور معين، يتم تحديده من خلال التعرف على ميول التلاميذ وحاجاتهم (وظيفة المعرفة) ليشعر بأن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية في حياته، وذلك من شأنه أن يقوي من دافعيته.

3/ الاهتمام بأنواع النشاط المختلفة.

4/ تحقيق مبدأ شمول الخبرة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتنويع الخبرات ومجالات النشاط بحيث يجد كل تلميذ ما يرضي شعوره ويساعده على تحقيق ذاته.

5/ التخطيط والإعداد المسبق للوحدة.

6/ التأكيد على ضرورة قيام الوحدة على أساس المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم في التخطيط والتنفيذ.

7/ ضرورة تنوع طرق التدريس والوسائل التعليمية.

8/ التقويم على ضوء الأسس العلمية.

**ب/ الأسس العلمية:**

يتم بناء الوحدة من الناحية العملية على الخطوات التالية:

1/ تشخيص وتحديد ميول التلاميذ وحاجاتهم.

2/ اختيار مجال الوحدة.

3/ تحديد أهداف الوحدة وصياغتها.

4/ اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه أفقياً أو رأسياً .

5/ اختيار أساليب التعليم والتعلم التي تتمشى مع الأهداف الموضوعية، وكذلك اختيار الأنشطة المصاحبة وتنظيمها.

6/ إعداد مصادر التعليم والتعلم اللازمة.

7/ تحديد أساليب التقويم وأدواته.

8/ مراجعة خطة الوحدة بعد التقويم.

**بناء الوحدة المرجعية.**

أورد (جامل،2000 :169) أن الوحدة المرجعية هي عبارة عن إرشادات توجه المدرس في التعامل مع الوحدة حتى لا تكون هناك ارتجالية أو تخبط في التنفيذ، وتشمل عادة على المعلومات الآتية:

1/ عنوان الوحدة.

2/ خصائص التلاميذ الذين ستدرس لهم الوحدة، والمتطلبات التربوية لتلك الخصائص.

3/ الوقت المخصص لها.

4/ أهمية دراسة الوحدة والعلاقة بينها وبين الوحدات السابقة.

5/ أهداف الوحدة المعرفية والمهارية والوجدانية، والأساليب التي تقترحها الوحدة (جمع المعلومات – الملاحظة – التخطيط – النقد – المقارنة – الاستنتاج – إصدار الأحكام المستندة على الأدلة العلمية).

6/ تحليل محتوى الوحدة.

7/ الأنشطة التعليمية للوحدة وتنقسم إلى: أ- أنشطة تمهيدية. ب- أنشطة تؤدي إلى النمو، ج- أنشطة ختامية.

8/ مراجع الوحدة، والإمكانات المادية والبشرية، والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذها.

9/ أساليب التقويم.

## المبحث الرابع : منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها

**المنهج وعناصره :**

المنهج لغة هو ( طريق ، نهج ، بين ، واضح ) ، ومنهج الطريق وضحه، والمنهاج كالمنهج وفي التنزيل " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا "والمنهاج الطريق الواضح) (أنظر : ابن منظور ، لسان العرب ، ص 206.)

المنهاج هو "الطريق الواضح السهل ، والسنن والطرائق" (ابن كثير ، تفسير القرآن الكريم ، 1400هـ ، ص 588.)

يقابل المنهج في اللغات الأجنبية Curriculum وهي من أصل لاتيني كانت تطلق على معنى سباق الخيل أو دوراته Race Courses . (فرنسيس عبد النور ، التربية والمناهج ، ط4، ، ص15)

**المنهج اصطلاحاً :**

في بداية القرن العشرين عالج كثير من التربويين مفهوم المنهج ، وظهرت الكتب المتخصصة في المناهج ، لكن معظم هذه الكتب تناولت المنهج من زاوية واحدة ومنطلق واحد ، واهتمت بالمقررات الدراسية كأساس في موضوع المنهج ولا يوجد لديهم تعريف محدد للمنهج.

فهو عند سميث Smith ستانلي Stanly وشورز Shores" بناء سلسلة من الخبرات الممكنة في المدرسة بغرض ضرب الأطفال والناشئة في صورة جماعية على طرق التفكير والتعرف في السلوك ، ومثل هذه الخبرات يشار إليها على أنها المنهج"

وهو عند أنلو Inlo" المحتوى التعليمي نحو القيمة والهدف الموجود كوثيقة مكتوبة أو في عقول المعلمين تلك التي عندما يحركها التدريس تؤدي إلى تغيير في سلوك التلميذ".

ويعرف ويلسون Wilson المنهج "بأنه مجموعة مخططة من اللقاءات الإنسانية التي يعتقد أنها تزيد التعلم".

وعند دول Doll " كل الخبرات التي يتلقاها المتعلمون تحت رعاية أو توجيه المدرسة" ويرى راجان Ragan "أن المنهج يشمل يشمل كل الخبرات التي من أجلها تقبل أو تتحمل المدرسة المسئولية ".

ويرى واجنر Wagner " إن ما يتعلم الطفل تحت إرشاد وتوجيه المدرسة هو المنهج الخاص بالطفل " [1]

وعند ماكياMaccia "أنه المحتوى التعليمي الذي يقدم للتلاميذ".

وعند نجلي وايفانزNeagley & Evang " أنه جميع الخبرات المخططة التي تنتهجها المدرسة لتساعد التلاميذ على بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة وذلك تبعاً لقدراتهم".

وهو أيضاً عند جانسون Janson "سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة في بناء معين" (جورج بوشامب ، نظرية المنهج ، ص ص 114 - 115)

هذه التعريفات كلها تناولت المنهج من زاوية واحدة واهتمت بالمفردات الدراسية كأساس في موضوع المنهج ، لكن التغيير في طبعية المعرفة ومفاهيم التعليم ومتطلبات الحياة الاجتماعية أدت إلى تغيير مفهوم المنهج ولذلك أكد الفيلسوف الأمريكي جان ديوي Jahn de ey على عدم انفصال المناهج عن الخبرة الحياتية . وفي عام 1930 قام Foshay بإرجاع المفاهيم الكثيرة للمنهج إلى فكرة أساسية وهي مفهوم الخبرة ، نادى بها جان ديوي ، أما بوشامب Beauchamp "فيقول بأنه توجد

**ثلاثة فئات سعة من التداعيات Associations " في مفهوم المنهج ":**

1/ فكرة الخبر

2/ فكرة التصميم الاجتماعي

3/ الفكرة النفسية

**أسس بناء المنهج :**

الأسس لغة : الأس والأسس والأساس كل مبتدأ شيء والأسس والأساس أصل البناء وأصل البناء مبتدؤه. (ينظر ابن منظور ، لسان العرب ، ، ص 78)

الأسس اصطلاحاً: أسس بناء المنهج المنهج يقصد بها الأصول والمعايير التي ينبغي أن يراعيها المنهج في تصميمه وبنائه وتنفيذه.

**وأسس المنهج ثلاثة :**

1. أسس فلسفية
2. أسس اجتماعية
3. أسس نفسية .

**الأسس الفلسفية :**

يقصد بها الجوانب التي تتعلق بالتربية ، أما فلسفة التربية فهي مجموعة المبادئ والمعتقدات والمنطلقات التربوية العامة . ولابد أن تكون هذه المعتقدات والمبادئ محددة بوضوح في العملية التربوية في كافة جوانبها وأن المدرسة مؤسسة اجتماعية لإعداد النشء فيجب أن تنعكس فلسفة المجتمع على البرامج التربوية .

**الأسس الاجتماعية :**

لكل مجتمع ثقافته وماله وطموحاته ، فلابد للمنهج أن يعكس الفكر الاجتماعي السائد ، وأن يكون المنهج مواكباً وملبياً لاحتياجات الأمم. ولأن الهدف هو إعداد التلميذ للحياة فهو لن يعيش في فراغ بل يمارس نشاطه في مجتمع معين فيجب أن يعكس المنهج الحياة الاجتماعية .

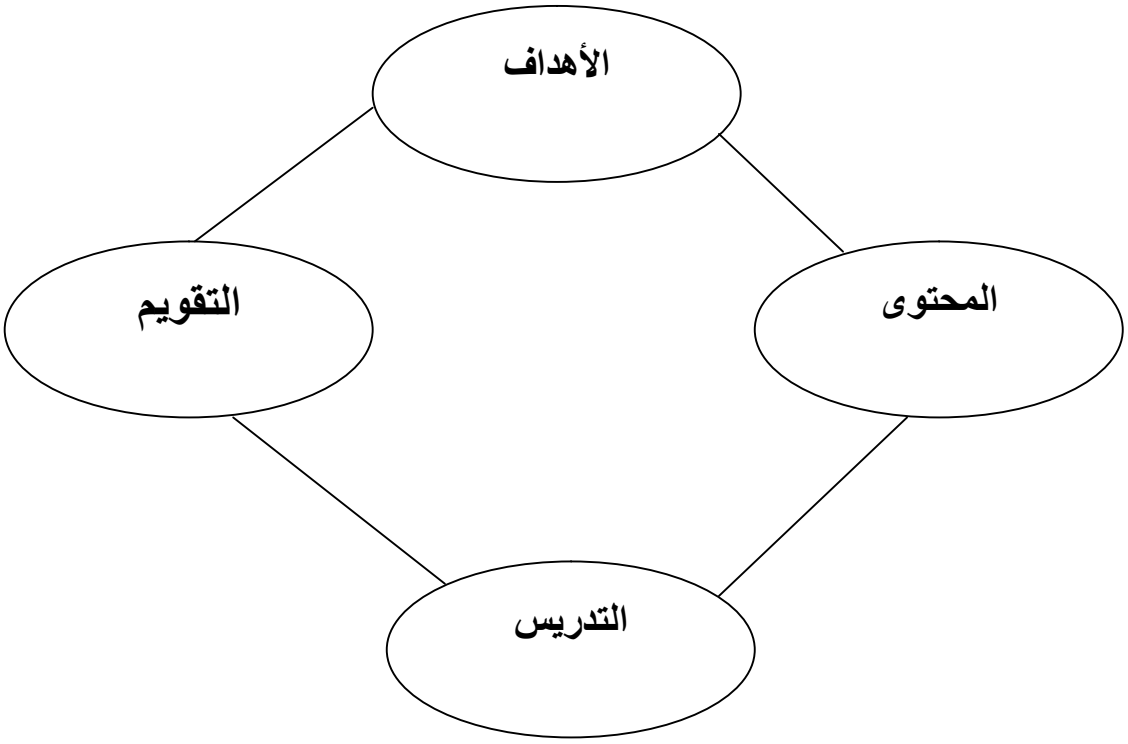
**الأسس النفسية :**

تتعلق بالمتعلم ويقصد بها تعديل سلوك التلميذ ومعرفة نفسية المتعلم من حيث النمو والدافعية والفروق الفردية والاهتمامات والميول ، والمنهج يعتني بالتلميذ وخصائصه النفسية واستعداداته ونموه ، فيجب أن يقوم المنهج على أسس نفسية .

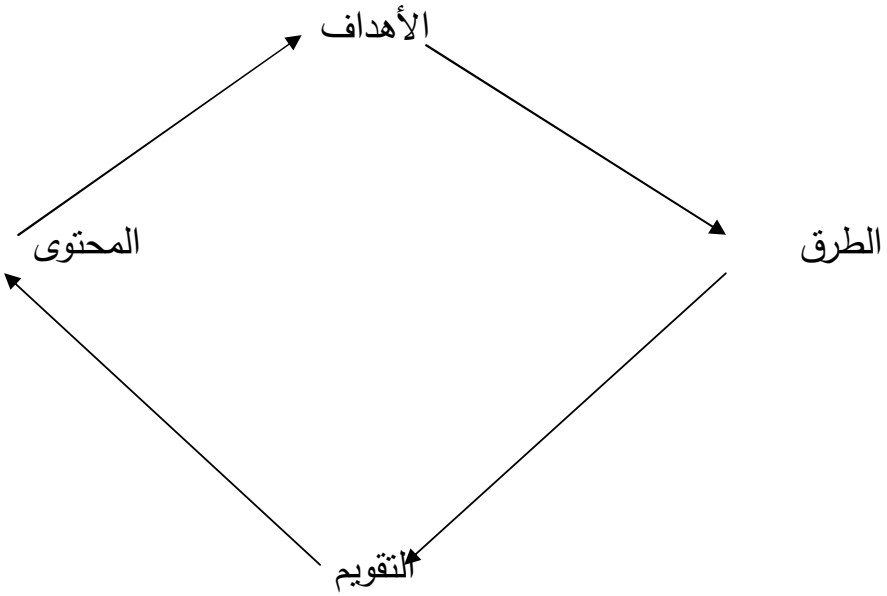
**عناصر المنهج :**

أسس بناء المنهج تقوم عليها عناصر المنهج ، وعناصر المنهج هي المكونات الرئيسية له ، وقبل أن يذكر الباحث عناصر المنهج باسهاب يرى من المناسب أن يوضح عناصر المنهج في شكل جداول.

فعناصر المنهج تشكل نظتماً رباعياً مترابطاً مع بعضه البعض عند تايلور Tyler كما هو في الشكل :

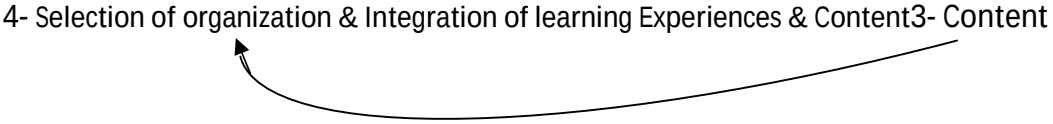


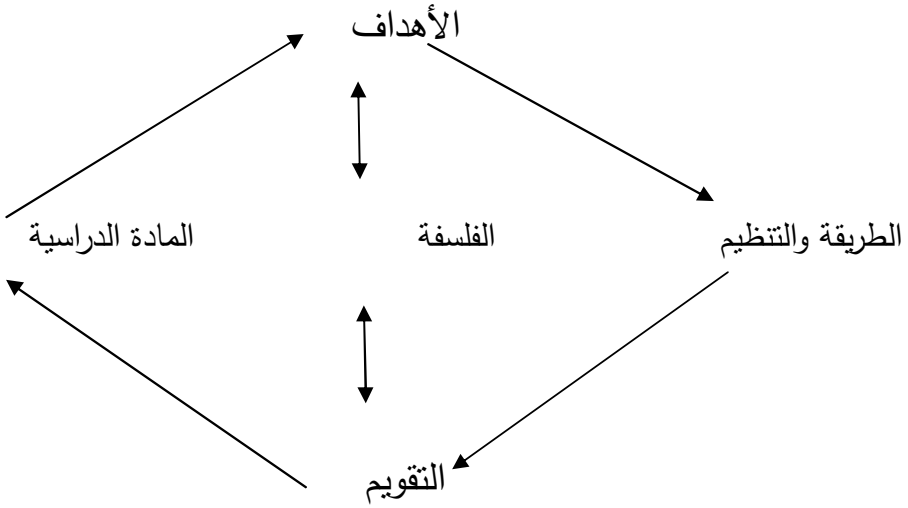
هذه المكونات الأربعة أعادت هيلدا تابا H-Taba وقدمتها في شكل تخطيطي بين أوجه التأثر بين بعضها البعض .




**مكونات المنهج عند هيلدا**

أما هويلر Wheeler يوضح عناصر المنهج Curriculum Process في الشكل التالي:




**أسس اختيار المحتوى :**

إن تنظيم المحتوى عملية أساسية في بناء وتطوير المنهج ، ويؤثر تأثيراً عظيماً في التغيرات التربوية للمتعلم وفي كفايته ، ولذلك يرى علماء المناهج مراعاة الأسس الآتية عند اختيار المحتوى"

1. أن يشبع المحتوى حاجات التلميذ.
2. أن يوفر المحتوى للتلميذ فرصة ممارسة نوع السلوك الذي يتضمنه هذا المحتوى .
3. أن يراعي المحتوى مستويات التلميذ واستعداداته وما شابه ذلك .
4. أن يكون هناك عدد كبيراً من الخبرات يمكن أن نقدمها لتحقيق أهداف معينة .
5. أن يحتمل المحتوى أكثر من هدف للتعليم .

كما توجد عدة وسائل يمكن استخدامها في اختيار محتوى المنهج وأنشطته من أهمها :

**1/ رأي الخبير Expert Suggestion:**

استخدمت هذه الوسيلة على نطاق واسع في اختيار محتوى المنهج وأنشطته في مراحل التعليم المختلفة وهذه الوسيلة تعتمد على فحص ومراجعة توصيات الخبراء فيم يختص بما ينبغي أن يعلم وعلى الرغم من أن توصيات الخبراء والمتخصصين لها أهمية كبيرة إلا أن الانتقاد يوجه لها .

**التحليل Analysis**

استخدم التحليل في ميدان التربية أولاً لملاحظة عدد من الأفراد الذين هم أكفاء في مهنة ما ثم استخدم كأساس لاختيار مواد المقرر مثلاً يمكن أن نجرى تحليلاً لمواقف الحديث الشفهي في حياة الكبار .

**منهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

أصبح من المعروف في الدراسات اللغوية أن اللغة ليست مجرد أداة تواصل، ولا هي مجموعة من الأصوات التي يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم وحسب؛ إذ تجاوزت ذلك بمراحل وأصبحت جسراً للتواصل وتوحيد المفاهيم بين الأفراد والجماعات والأجيال، وهي وسيلة انضمام الفرد للجماعة وهي القادرة على استبعاده، "واللغة عند كثير من العلماء وسيلة لصبغ الفرد بالصبغة الاجتماعية" بوابة المجتمع المُشرعة التي تستقبل كل راغبٍ بالدخول إنْ هو بذل جهده وأبدى استعداده، وكما أنّها لا تقتصر على مجموعة القوانين والأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، بل هي نظام أوسع من ذلك بكثير يمتد ليؤثر في الأنظمة السلوكية والإشارية المرتبطة بحياة الأفراد داخل المجتمع، فصارت اللغة بذلك محاطة بشروط ثقافية خاصة تحكمها أعراف كل مجتمع، وهذا أمر مهم للغاية؛ إذ" ليس ثمة فعل كلام فردي، بل إنه دائما اجتماعي، ولو كان المخاطب يوجد دائما في مخيلة المتكلم، وبالتأكيد فإن أي كلمة ننطقها تولد بتفاعل مع جمهور نتخيله داخل أذهاننا، قبل أن يوجد أي جمهور حقيقي يسمعها أو يقرأها على الإطلاق"، لذا نجد أن الجانب الثقافي يأخذ مكانه مهمة في

تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، والسبب في ذلك اعتبار الثقافة طريقة حياة الإنسان في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

فاللغة هي النبض الحقيقي للمجتمع الناطق بها، والهدف المنشود دائماً –لدى متعلّم اللغة – هو نفي شعور الغربة الاجتماعية التي يعكسها الأداء اللغوي عند الناطق الجديد، وذلك عن طريق تعليمه اللغة من وجهة اجتماعية، وهي ما يمكّنه من الدخول إلى المجتمع بثقة وثبات.

ومع وضوح أهمية وجود الثقافة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أننا نجد أنها لا تحظى بما تستحقه من اهتمام، ولعل ذلك يعود إلى أسباب منها:

1- غياب النظر إلى اللغة على اعتبارها أداة الاتصال، وقد ترتب على ذلك الفصل بين ما يدور داخل حجرات الدراسة وبين اهتمامات الناس وشواغلهم الاجتماعية، فصارت البنى اللغوية لا تستهدف إشباع الحاجات اللغوية في محيط ثقافي معين.

2- الدعوى بأنه لا يوجد وقت لتعليم الثقافة.

3- التصور بأن فهم الثقافة سوف يتعرّض له المكتسب بشكل طبيعي.

4- عدم القدرة على النظر إلى الثقافة بعداً مستقلا من أبعاد تعلم واكتساب اللغة، له عناصره ومكونات يمكن تجسيدها وترجمة مجرداتها إلى محسوسات.

**محددات اختيار المحتوى الثقافي:**

يقصد بالمحددات هنا مجموعة العوامل التي ينبغي أن تحكمنا عند معالجة المحتوى الثقافي سواء عند اختياره أو تقديمه أو تقويمه، من هذه المحددات:

أ) مستوى البرنامج: تختلف معالجة المحتوى الثقافي باختلاف مستوى البرنامج، سواء أكان المستوى مبتدئ أم المتوسط أم المتقدم، فما يقدم لهذا المستوى قد لا يتناسب مع المستوى الآخر، كما أن طرق تقديم المحتوى يختلف بين المستويات.

ب) نوع اللغة المكتسبة: هل هي العامية أم الفصحى؟

ج) نوع البرنامج: يمكننا التمييز بين نوعين من البرامج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، برامج عامة وبرامج تخصصية، ولكل من هذه البرامج محتوى ثقافي مناسب وطريقة خاصة لتقديمه.

د) المجتمع الذي تعلّم فيه اللغة: يعتمد المحتوى الثقافي على المكان الذي تدرس فيه اللغة العربية.

هـ) دوافع اكتساب اللغة: قد يكتسب الدارس العربية كلغة ثانية لأسباب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو دينيه أو غيرها، وقد يكتسب هذه اللغة من أجل تحقيق هدف معين تنتهي الحاجة لاكتساب اللغة بمجرد تحقيقه.

فالمحتوى هو المقرر أو كل ما يضعه مخطّطُ المنهج من خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بغرض تحقيق النمو الكامل للمتعلّم وذلك في فترة زمنية معينة، إذن المحتوى هو الكتاب الذي يضم محتوى المنهج بين دفتيه، وهو بمثابة الدعامة الأساسية في عملية التعليم والتعلم، يقول فقيشة: "الكتاب هو الوعاء الذي يحتوي على اللقمة السائغة الطيبة أو اللقمة الزقوم التي نقدّمها للمتعلم الجائع، والمعلم هو الوسيلة الواسطة التي تقدم بواسطتها هذه اللقمة للمتعلم، وهذه الوسيلة أو الواسطة لا يتوفر دائما وجودها ، وا ٍذا كان الأمر هكذا فلنركّز على الوعاء أو المحتوى ".

تدور موضوعات الدروس في برامج تعليم اللغة عن مواقف الحياة العامة؛ إذ تعدّ من الأطر الأساسية فهي تحتلّ أهمية خاصة لاعتبارات كثيرة من أهمها:

- التدريب على الاتصال اللغوي من خلال مواقف الحياة العامة إشباع للحاجات اللغوية عند المكتسبين، وا ٍشعار أن اكتساب اللغة معنى يتجاوز حدود الترديد الآلي لبعض الأشكال الأداء اللغوي.
- مواقف الحياة العامة تعدّ ترجمة لمفهوم الثقافة الذي يتسع ليشمل مختلف أساليب الحياة التي تميز الناس في مجتمع عن غيرهم في مجتمع آخر.
- مواقف الحياة العامة تبدأ مع اكتساب اللغة منذ الدرس الأول.

وحينما نذكر كلمة المواقف العامة، فإننا نقصد بالعمومية أن تمثل المواقف القاسم المشترك بين ما يمرّ به متعلّم العربية كلغة ثانية على تنوع أهدافهم من اكتساب اللغة واختلاف اهتماماتهم.

- الموضوعات الثقافية العامة لم تعد العلاقة بين اللغة والحضارة في حاجة إلى شرح أو إيضاح، فاللغة عنصر أساسي من عناصر الحضارة ونحن نعبر عن الحضارة باللغة ولا يمكننا أن نتحدث باللغة بمعزل عن الحضارة أو الثقافة، أمّا علاقة الحضارة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فإن فهم حضارة المجتمع الإسلامي تعدّ جزءاً أساسياً من تعلّم هذه اللغة، فمتعلّم اللغة العربية غير الناطق بها إذا كان يرغب في إتقانها جيداً لا بد له أن يتعرف على حضارة المجتمع العربي تعرّفاً كافياً، من هنا وجب أن يكون المحتوى شاملاً على موضوعات الثقافة العامة من قيم ومهارات وعادات، ويجب على المؤلف لهذا المنهج الخاص بتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يراعي عدة أمور في عملية التأليف منها:

- أن يكون محتواه عربيا إسلاميا.
- أن يتضمن عناصر الثقافة المادية والمعنوية.
- ضرورة الاهتمام بالتراث العربي وخصائصه.
- انتقاء الثقافة العربية في ضوء حاجات الدارسين واهتمامهم.
- التدرج في تقديم الثقافة.
- احترام الثقافات الأخرى وعدم إصدار أحكام ضدها.
- مساعدة الدارسين على عملية التطبيع الاجتماعي.

**الكفاية الثقافية**

يقصد بالكفاية الثقافية هي الثقافة العربية الإسلامية، فمن المعلوم أن لكل أمة ثقافة معينة تمتاز بها عن غيرها من الأمم، وثقافة كل أمة تقوم على القيم السائدة في تلك الأمة، وهي في العادة وثيقة الصلة بعقيدتها وفكرها، وكذلك سلوكها ونمط حياتها، ولما كان الإسلام هو الدين الذي يعتنقه غالبية العرب فإن القيم السائدة على الثقافة العربية هي القيم الإسلامية، كما أنك لا نغفل من أن بعض الدول الإسلامية غير العربية تنبثق أسسها من الإسلام، ولعلّ هذا المبدأ ما جعل أبناء هذه الدول الإسلامية أن يقبلوا بشغف لتعلّم اللغة العربية ومعرفة مكنوناتها.

ما الجوانب الثقافية التي يتم تقديمها من خلال إكساب اللغة العربية لغة أجنبية مع مراعاة المستوى اللغوي للمكتسب، وطبيعة المرحلة العمرية؟

عرض بعض الخبراء أمثال بادي ويونس وطعميه وماري عدة جوانب ثقافية يصلح تقديمها للمستوى الأول من اكتساب اللغة العربية كلغة أجنبية، ولكن لا بد أن يكون تحديدنا لتلك الجوانب المقدمة على حذر، فمراعاة الهدف من تعلّم اللغة مهم في تحديد نوع الثقافة التي يجب أن يكتسبها المكتسب، ومن وجهة رأي فإني أرى أن المنهج يجب أن يقدم هذه الأمور مرتبطة بالمحتوى الثقافي لكل قسم:

1- البيانات الشخصية (ذكر الاسم، والعمر، والعنوان، وبعض الهوايات).

2- إلقاء التحية (كيفية أداء التحية والسؤال عن الحال مع إظهار الرموز الثقافية لذلك).

3- المدرسة والفصل الدراسي (يشمل أجزاء حجرة الدراسة، والمواد التعليمية وغيرها).

4- الأسرة (يشمل أفراد الأسرة، والعلاقات، والأعمار، والمنزل وأركانه).

5- الإعلام (يشمل المجلات، والجرائد، والتلفاز، وأدوات الاتصال الأخرى)

6- العلاقات الزمانية (يشمل ذكر الوقت، وقراءة الساعة، وأيام الأسبوع، والشهور والطقس).

7- التسوق (يشمل كيفية الشراء والبيع، ومعرفة الأرقام، والحجز في الفنادق أو المطارات أو المطاعم).

8- الجانب المادي (يشمل الأزياء، والملابس، والطعام، وطريقة المعيشة، والآلات الحديثة في الحياة اليومية).

9- الجانب المعنوي (يشمل العادات والتقاليد، والنظم السياسية والاجتماعية، والقيم الأخلاقية، والمعتقدات الدينية والفكرية).

وتقدّم هذه الأمور مرتبطة بالمنهج التعليمي دون انفراد الثقافة عن المحتوى، ويجب علينا الاهتمام بالمتلقي أو المتعلّم؛ بحيث نجعله يلتهم اللغة العربية وهي محاطة بالمنظور الثقافي العربي الإسلامي.

لذا عندما توضع المناهج الثقافية للمتعلمين الناطقين بغير العربية وجب أن تكون وفق منظومة تنطلق من العام (الكليات الثقافية) لتصل تدريجيا إلى المواضيع الخاصة، كما لا بد أن نضع بعين الاعتبار أن هذه الفئة من المكتسبين تنقسم إلى قسمين:

1- المكتسبون المسلمون الناطقون بغير العربية.

2- المكتسبون غير المسلمين الناطقون بغير العربية.

فالفئة الأولى تهتم بمعرفة الدين الإسلامي والتعمق فيه، وقد تكون إستراتيجية تعليم المنهج الثقافي لهذه الفئة قائمة وفق منظومة تعتمد على القضايا العامة التي تربط الثقافة الإسلامية بالثقافات الأخرى، كأن يشتمل المنهج على نصوص من القرآن الكريم وعلى السيرة النبوية، وعلى الأخلاق الإسلامية وأسس التربية في المنظور الإسلامي، في حين أنّ الفئة الثانية تهتم بمعرفة الثقافة الإسلامية بشكل عام وليس التعمّق في فهمها، لذا فإن مناهج تعليمهم تبنى وفق منظومة تنطلق من الظواهر الثقافية العالمية، المرتبطة خصوصا بنماذج حداثة مشتركة، مثل: نظام الحياة، التعارف، التجارة، التسوق، الطعام والشراب، وتشكل هذه الموضوعات المحاور الثقافية للدروس الموجهة للمبتدئين، معتبرين إياها مدخلا لثقافة البلد العربي الذي تتم فيه العملية التعليمية، فهذا المحيط الثقافي المشترك بين العالم العربي والإسلامي وبين العالم الغربي يصلح منطلقا أساسيا لدروس المكتسبين الأجانب الناطقين بغير العربية.

ومن الممكن أن تصاحب هذه الدروس العربية دروس ثقافية بلغة المتعلم الأصلية، كدروس حول الحضارة الإسلامية، غير أنّ هذه الدروس تقدّم فقط، حسب تصورنا، للمبتدئين في تعلّم اللغة العربية، أولئك الذين قد تساعدهم تلك الدروس بلغاتهم الأصلية في التغلب على الأزمة النفسية المرتبطة بصدمة ثقافة، أما المستويات الأخرى فيجب أن تقدّم لهم دروس الثقافة باللغة العربية نفسها، ولا ننسى أن ثقافة كل بلد تختلف عن ثقافة البلاد الأخرى، فكل بلد له ثقافة مميزة وفريدة، فالمنهج من خلاله يعكس ثقافة ذلك المجتمع، من هنا وجب التنويع في تخصيص مجالات الألفاظ بما يشير إلى ثقافة عمانية، وتمكين المكتسب تمييز الثقافة العمانية عن الثقافات الأخرى.

**طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

يقصد بطرائق تدريس اللغة العربية ، تدريس المهارات اللغوية التي غالبا ما تصنف في أربع مهارات، هي: فهم المسموع، والحديث ، والقراءة، والكتابة، لأن التمكين من هذه المهارات يؤدي إلى تحقيق الكفاية اللغوية وهو الهدف الرئيس من تعلم اللغة.

لقد مرت هذه الطرائق في تطورها التاريخي بعدة مراحل.

كانت أولاها مرحلة الطريقة التقليدية أو ما يعرف بطريقة النحو والترجمة التي هيمنت على ميدان تعليم اللغات حقبة من الزمان ثم تلتها أطوار أخرى تسبب في حدوثها تيار من الأفكار التربوية الجرئية التي طرحها بعض العلماء بقصد تنوير عملية تعليم اللغات بعد أن ثبت عندهم فشل طريقة النحو والترجمة.

لقد أدى هذا التطور التاريخي إلى ظهور عدد كبير من طرق تدريس اللغات نذكر بعضاً منها مثل:

- طريقة النحو والترجمة.
- الطريقة المباشرة.
- الطريقة السمعية الشفهية.
- طريقة القراءة.
- الطريقة التوليفية. (عبد العزيز ابراهيم العصيلي ، 2002م، ص 67.)

**طريقة النحو والترجمة:**

**النحو والترجمة** : إن طريقة التدريس مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة. والطريقة المناسبة تحقق الهدف المرجو في الظروف الخاصة بتعليم اللغة الثانية .وهناك طرائق وافرة في تعليم اللغة الأجنبية

أو اللغة الثانية، وليس من بين تلك الطرائق طريقة مثلى تلائم كل الطلاب والبيئات والأهداف والظروف .

ومن أهم طرائق تعليم اللغة الأجنبية هي: طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة وطريقة القراءة والطريقة السمعية الشفوية .

وفي هذه المناسبة المباركة عزم الباحثون أن يبحثوا في طريقة النحو والترجمة وما يتعلق بها من تعريفها ونشأتها ومن الأهداف والملامح، خطوات استخدامها في تعليم اللغة الأجنبية ونواحيها الإيجابية والسلبية راجين أن تكون هذه الورقة البحثية القصيرة مفيدة في ترقية مستوى تعليمنا كمعلمي اللغة العربية .

**ب. مفهوم طريقة النحو والترجمة**

طريقة النحو والترجمة أو طريقة القواعد والترجمة أو الطريقة القديمة أو الطريقة التقليدية هي الطريقة التي تتكون من طريقة النحو وطريقة الترجمة، وهي التي تبدأ بتعليم القواعد وشرحها شرحا طويلا منفصلا ومدعما بواسطة اللغة الوطنية .

**ج. نشأة طريقة النحو والترجمة**

كانت هذه الطريقة طريقة قديمة في تعليم اللغة الثانية وتعود إلى عصر النهضة في البلاد الأوربية في تعليم اللغة اللاتينية واللغة الإغريقية لفترة طويلة في تعليمهما بحفظ القواعد وتطبيقها في تدريبات الترجمة .

تمت تسمية هذه الطريقة طريقة النحو والترجمة في القرن التاسع عشر، عندما كانت هذه الطريقة استخدمها الأوربيون في تعليم اللغة الثانية، ورب مدرسي اللغة العربية في البلاد العربية وغيرها من البلاد الإسلامية .

**د. أهداف طريقة النحو والترجمة**

**من أهداف طريقة النحو والترجمة فيما يلي :**

1. تدريب الطالب على استخراج المعنى من النصوص الأجنبية وذلك عن طريق ترجمة هذه النصوص إلى لغته القومية.
2. وفي المرحلة المتقدمة من التعليم يتدرب الطالب على تذوق المعنى الأدبي والقيمة الفنية لما يقرأ.
3. تهدف هذه الطريقة حفظ قواعد اللغة وفهمها والتعبير بأشكال لغوية تقليدية وتدريب الطلاب على كتابة اللغة بدقة عن طريق التدريب المنظم في الترجمة من لغتهم إلى اللغة المتعلمة.

**ملامح طريقة النحو والترجمة**

من الممكن أن نوجز أهم ملامح طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية فيما :

1. إن الهدف الرئيسي من تعليم العربية كلغة ثانية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال بمصادر الثقافة العربية وقراءة كتاباتها وفهم نصوصها.
2. إن الإلمام بقواعد اللغة العربية شرط أساسي لممارستها
3. ينبغي أن يساعد الطالب على الكتابة بالعربية من خلال التدريب على الترجمة من لغته الأولى إلى اللغة العربية
4. يتم تزويد الطالب بعدد كبيير من مفردات اللغة العربية وا ٍنماء ثروته فيها كلما تقدم في برنامج تعليم العربية.
5. إن تذوق الأدب العربي المكتوب والاستماع به هدف أساسي من أهداف تعليم اللغة العربية. والوسيلة الوحيدة لذلك هي الترجمة من لغة إلى أخرى.
6. إن الأمر لايقتصر على أن يلم الطالب بقواعد العربية بل يجب أن يتعرف خصائص اللغة العربية بالمقارنة إلى غيرها من اللغات خاصة اللغة الأولى للدارس.

**7.** إن مما يتوخاه تعليم العربية كلغة ثانية، تنمية قدرات الطالب العقلية بالشكل الذي يمكنه من مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها المتعددة .

**8.** خطوات استتخدام طريقة النحو والترجمة في تدريس اللغة الأجنبية من خطوات تدريس هذه الطريقة هي :

1/ يبدأ المدرس بشرح تعريف موضوع القواعد ثم يعطي الأمثلة، لأن الكتب المستخدمة والنصوص المستعملة عن الطريقة الاستقرائية.

2/يلقّي المدرس الطلاب في حفظ المفردات وترجمتها وأن يطلب المدرس منهم أن يحفظوا المفردات السابق إلقائها.

3/ يطلب المدرس من الطلاب فتح النصوص ويلقيهم في فهم النصوص بترجمتها كلمة فكلمة أو جملة فجملة ويصحح ترجمتهم الخاطئة ويشر ح الناحية النحوية والصرفية والبلاغية. وفي وقت آخر يطلب منهم أن يعربوا الكلمات أو الجمل المدروسة .

ز. نواحي طريقة النحو والترجمة الإيجابية والسلبية.

1/ نواحي طريقة النحو والترجمة الإيجابية من نواحي هذه الطريقة الإيجابية ما يأتي :أ). تهتم هذه الطريقة بمهار ات القراءة والكتابة والترجمة، ولا تعطي الاهتمام اللازم لمهارة الكلام.

ب) تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم (الترحمة) كأسلوب رئيسي في التدريس

ج) تهتم هذه الطريقة بالأحكام النحوية أي التعميمات.

د) كثير ما يلجأ المعلم الذي يستخدمها إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة.

هـ) إن القواعد التي علمها المعلم هي قواعد عملية.

و) إن المفردات التي يراد تعليمها محدودة في الموضوع.

ز) أن يوجه نشاط التعليم إلى حفظ القواعد وترجمة الكلمات المجردة ثم ترجمة المقالة القصيرة.

ح) إن تمرية اللسان للتكلم نادر الوقوع.

2/ نواحي طريقة النحو والترجمة السلبية.

**ومن نواحيها السلبية ما يأتي :**

أ) تهمل هذه الطريقة مهارة الكلام

ب) تكثر هذه الطريقة استخدام اللغة الأم إكثارا يجعل اللغة المنشودة قليلة الاستعمال في درس اللغة.

ج) تهتم هذه الطريقة بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة ذاتها. فالتحليل النحوي والأحكام النحوية تدخل ضمن التحليل العلمي للغة وليس ضمن إتقان اللغة كمهارة .

**2. الطريقة المباشرة:**

**نشأة هذه الطريقة:**

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة التي تعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة، تخلو تماماً من الحياة، ولقد ظهرت دعوات كثيرة منذ سنة 1850م تنادي بجعل تعليم اللغات الأجنبية حية مشوقة فعالة، وطالبت هذه الدعوات بتغيرات جذرية في طرق تعليم اللغات الأجنبية. (رشدي أحمد طعيمة : ، ص129.) وقد سميت هذه الطريقة بالطريقة المباشرة، لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشئ أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم، أو تدخلها.

**سمات هذه الطريقة:**

1. الاتصال باللغة مع الناس، بشكل طبيعي عفوي.
2. الحرص على أن يقود تعلم اللغة الهدف إلى التفكير بها في أقصر وقت ممكن دون اللجوء إلى الترجمة من اللغة الأم وا إليها.
3. الاهتمام كثيراً بالجوانب الشفهية من اللغة، وتأخير الجوانب المكتوبة منها.
4. الاعتقاد الجازم بأن اللغة الثانية يمكن تعلمها بطريقة طبيعية مباشرة مثلما تكتسب اللغة الأم.
5. الاهتمام بتعليم المفردات والجمل الشائعة في محيط التلميذ، والمرتبطة بحاجته اليومية، في المدرسة، ثم في المنزل ، ثم إلى الحياة العامة.
6. التدرج في تقديم المادة اللغوية من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.
7. بيان معاني الكلمات من خلال المترادفات وتعليم العبارات والجمل من خلال الصور والحركات والتمثيل، وليس عن طريق الشرح أو الترجمة.
8. إعطاء المتعلمين فرصة كافية لممارسة اللغة الهدف داخل الفصل، وأن يكون كلامهم أكثر من كلام المعلم سواء تحدثوا معه أو تحدثوا مع بعضهم. (عبد العزيز إبراهيم العصيلي ، ص 62-64..)

**إيجابيات الطريقة المباشرة:**

إن هذه الطريقة لها مجموعة من الإيجابيات التي تتصف بها ومن أهمها ما يلي:

1. استخدام المواقف الحية لتقديم المادة اللغوية الجديدة بقصد تمكين التلاميذ من فهم العناصر اللغوية الجديدة بقصد تمكين التلاميذ من فهم العناصر اللغوية المستهدفة من المفردات والتراكيب.

2. تشجع هذه الطريقة على الأجتهاد في تقديم الدرس بأساليب تدريسية متنوعة تساعد التلاميذ على فهم العناصر اللغوية الجديدة.
3. ينسب إلى هذه الطريقة الفصل في الدعوة إلى استخدام الوسائل التعليمية بكثافة في تدريس اللغة الهدف.
4. إلى هذه الطريقة يعود الفضل في إدخال اساليب حديثة في مجال تعليم اللغات مثل:

أ. الحوار التعليمي.

ب. تدريبات الأسئلة والأجوبة.

ج. تدريبات المحاكاة.

د. الإملاء.

هـ. استنباط القاعدة اللغوية المعالجة في النص اللغوي. (عمر الصديق عبد الله: ، ص 37-38.)

**سلبيات الطريقة المباشرة:**

يمكن تلخيص سلبيات هذه الطريقة كما يلي:

1. إنها تسمح للدارسين بحرية الكلام والتعبير عن مواقف غير مخططة أحياناً مما يترتب عليه انطلاق غير محمود من حيث استخدام الكلمات أو تركيب الجمل.
2. عدم إمكانية تدريسها في فصول كبيرة.
3. إنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك يؤدي إلى اختلاف واسع بين التلاميذ في الفصل الواحد.

4. إنها تهمل العناية بجوانب الثقافة المختلفة في اللغة الهدف مثل : الأدب والفن وغيرها. (رشدي أحمد طعمية : المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 1986م ص 366.)

**3. الطريقة السمعية الشفهية:**

**نشاة هذه الطريقة:**

ظهرت هذه الطريقة نتيجة تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، وليس فقط لاستخدامها في القراءة، وا ٍنما أيضاً لاستخدامها في الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم بعض، ولقد انتهت الدراسات التي قام بها اللغويون أخيراً على أن اللغة كلام وليس كتابة، وأنها مجموعة من العادات وأنها ينبغي أن نعلم اللغة، لا أن نعلم عن اللغة هي ما يمارسه الناطقون بها فعلا، وليس ما يظن أنه ينبغي أن يمارس. (رشدي أحمد طعيمة : تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص133.)

وتبدأ هذه الطريقة تعليم اللغة في المراحل الأولى على أساس أحاديث متبادلة تتضمن التعبيرات المستخدمة في حياتنا اليومية، وعلى تراكيب أساسية كثيرة الشيوع. (محمود كامل الناقة: أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، الخرطوم 1978م ، ص 54.)

ويرى الباحث أن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربعة الذي تنتهجه هذه الطريقة يتفق مع طبيعة المنهج المقترح.

**سمات الطريقة السمعية الشفهية:**

1. إن هذه الطريقة تصور اللغة بأنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها لأجل تحقيق الاتصال ببعضهم البعض ومن هنا فإن الهدف الأساسي في تعليم اللغة الأجنبية هو الاتصال الفعال بالناطقين بها.
2. إن الدارس يبدأ بتعليم مهارات اللغة الاستماع الجيد أولا، ثم الكلام، لأن الاستماع والكلام هما المهارتان الأساسيتان اللتان تحظيان بالاهتمام الأكبر في الطريقة ( السمعية الشفهية).
3. اللغات تتباين وتختلف ولكل لغة قوانينها الخاصة.
4. إن اللغة تتصف بأنها عادة مكتسبة والهدف الرئيسي من تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها هو أن يكتسبوا العادات اللغوية التي يمارسها الناطقون بها، وبالطريقة التي يمارسونها.
5. إن استخدام اللغة مرتبط بمعرفة القواعد التي تحكم التراكيب اللغوية.

**إيجابيات الطريقة السمعية الشفهية:**

1. الاهتمام بالجانب الشفهي من اللغة، انطلاقا من نظرية هذه الطريقة لطبيعة اللغة ووظيفتها في الاتصال.
2. الاهتمام بثقافة اللغة الهدف بمفهومها الشامل، والحرص على تقديم نماذج منها في مواقف الحياة العادية، من خلال الصور والأفلام والأشرطة السمعية.
3. تعلم اللغة الهدف من غير ترجمة إلى اللغة الأم أو استعانة بلغة وسيطة كما هو الحال في هذه الطريقة أمر جيد ومطلوب.
4. التفكير باللغة الهدف هو الهدف الأسمى لهذه الطريقة وهذا هدف نبيل.
5. تقديم قواعد اللغة بطريقة غير مباشرة أمر مطلوب.

6. الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات الأربع: استماع فكلام ، ثم قراءة فكتابة، ترتيب يتفق مع الطريقة التي يكتسب الطفل بها لغته الأم، وهي فكرة جيدة.( حسين إحمد مستر: منهج مقترح لتعليم اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية في المدارس الحكومية الجيبوتية. ،1999م ، ص55..)

**سلبيات الطريقة السمعية الشفهية:**

وجهت إلى هذه الطريقة سلبيات من أهمها:

1. يستخدم بعض المدرسين قانون المحاكات والتكرار لفترة طويلة يحاكي فيها الدارس انماطا لغوية لا يفهم معناها.
2. إن نجاح هذه الطريقة في تعليم اللغة يتوقف على المعلم، فإذا كان المعلم غير قادر على الابتكار والإبداع يعد فاشلاً.
3. إهمال القواعد وعدم معرفة الأصول النحوية التي تحكم هذه الأنماط اللغوية يؤدي إلى عجز الدارس عن استخدامها عند الحاجة إليها. (حمادة إبراهيم : ، القاهرة 1987م ، ص 83.)

**4. طريقة القراءة:**

**نشأة هذه الطريقة:**

التقى عدد من المختصين في تعليم اللغات الأجنبية في الربع الأول من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أعدوا تقريراً حول تعليم اللغات الأجنبية، وفيه أقترح برنامج للقراءة باعتبار أن القراءة يمكن تنميتها بطريقة أسرع كما يمكن الوقوف على مدى التقدم بطريقة أدق. (رشدي أحمد طعيمة : تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ، ص136.)

ولقد انتشرت هذه الطريقة بعد ذلك انتشارا واسعا في أنحاء العالم، وكان محور العمل في هذه الطريقة هو تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة ترجمتها إلى اللغة الأم، بحيث تعطي الأولوية لمعرفة الدارسين للكلمات الشائعة استخداما وترتيب بعض المهارات الصوتية، وتنقسم القراءة إلى قسمين:

1. القراءة المركزة: المكثفة لفقرات أو موضوعات قصيرة تعطي بعدها أسئلة كثيرة حول محتوى هذه الفقرات والموضوعات، وتهدف إلى تكثيف نشاط القراءة في الفصل من أجل تعميق دراسة اللغة وزيادة الكفاءة فيها وذلك تحت إشراف المعلم.
2. القراءة الواسعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيقة للتلاميذ مكتوبة بلغة سهلة تشجيعا لهم على قراءتها، وتهدف إلى إتاحة مجالات واسعة من القراءة لكي ينطلق المتعلم في القراءة معتمداً على نفسه.( محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ص85-86.)

**سمات طريقة القراءة:**

1. الاهتمام بالقراءة الصامتة، وتدريب الطلاب على الاستفادة منها ، بوصفها منطقيا لتنمية المهارات الأخرى، انطلاقا من مبدأ انتقال أثر التدريب من مهارة إلى أخرى.
2. الاهتمام بالمفردات، وتقديمها للمتعلمين بأساليب مقننة ومتدرجة من حيث السهولة والصعوبة والشيوع.
3. قلة الاهتمام بالجانب الشفهي من اللغة، وعدم الاهتمام بالنطق السليم لأصوات اللغة مع قلة التدريب على الكتابة.
4. التقليل من شرح القواعد الصرفية والنحوية، بل عدم اللجوء إليها إلا في حالات الضرورة.

5. الاهتمام بفهم المعنى العام للنص المقروء والتأكد من ذلك من خلال الاسئلة والتدريبات والاختبارات.
6. الاعتماد على ما يقدم للتلميذ في الفصل من مواد لغوية في الكتاب المقرر والكتب المصاحبة، وتوجيه التلميذ توجيها منظما ومحكما، بل تقيده بهذه القيود، وحرمانه من فرص الابداع. (عبد العزيز ابراهيم العصيلي: المرجع السابق ، ص 79-80.)

**إيجابيات طريقة القراءة:**

1. إنها تتبع خطوات شبيهة إلى حد ما ، بما يتبع في تعليم اللغة الأولى.
2. قدمت هذه الطريقة لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة رائدة من حيث إعداد برامج لتعليم هذه اللغة إنطلاقاً من أغراض خاصة وهي هنا تعليم القراءة.
3. لا ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة من لغة إلى أخرى، وهذا ما اشتهرت به طريقة النحو والترجمة.
4. تنمية قدرة التلاميذ على الاستقلال في تحصيل المعرفة باللغة من خلال كتب القراءة الإضافية، واختبار المفردات الشائعة والتدرج في تقديمها. (رشدي أحمد طعيمة : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المرجع السابق ، ص 137.)

**سلبيات طريقة القراءة:**

1. إنها تعتبر القراءة المهارة الأساسية التي تدور حولها تعليم اللغة كلغة ثانية، وهذا قد يأتي بالملل بالنسبة للتلميذ.
2. إهمال مهارة التعبير الشفوي بشكل عام ، وما يتبع ذلك من إهمال للتنغيم والنبر والوقف.
3. إهمال مهارتي الاستماع والكلام.

4. حصر دائرة معلومات التلميذ في عدد معين من المفردات.( حمادة إبراهيم : الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات ، المرجع السابق ـ ص 56.)

**5. الطريقة التوليفية:**

**تسمية هذه الطريقة:**

هناك أكثر من تسمية لهذه الطريقة فمن أسمائها الشائعة الأخرى:

- الطريقة الانتقائية.
- الطريقة المختارة.
- طريقة المعلم.

ورغم تعدد المصطلحات التي تطلق على هذه الطريقة ، فإنها تعني شيئاً واحداً هو تحرر المعلم من قبضة الانتماء الضيق لطريقة تدريس معينة، وأخذه بالأساليب الإيجابية في الطرق المختلفة من أجل توظيفها التدريس حسب معطيات الموقف التعليمي من صفوف اللغة، كما يجتهد المعلم في الوقت نفسه على تجنب سلبيات تلك الطرق حتى لا تعوقه عن أداء واجبه على الوجه المطلوب. (عمر الصديق عبد الله : المرجع السابق ، ص 47-48.)

هذه الطريقة تقوم على دمج ايجابيات طرق التدريس والأساليب المختلفة على وجه يضمن الاستفادة من محاسنها، كما تسمى أيضاً بطريقة المعلم الخاصة التي يستفيد فيها من كل عناصر الطرق الأخرى التي يشعر أنها فعالة إذ تتغير مع كل فصل وكل مهارة جديدة.( محمود كامل الناقة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ، ص 107.)

## المبحث الخامس:

## التعليم والمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو:

بوركينافاسوكانت تسمي باسم(فولتا العليا)غير الاسم عقب ثورة4أغسطس عام1983م تم تغيير الاسم إلى بوركينافاسو، ويعني(أرض الأحرار)

**بوركينافاسو:** تعنى (وطن الأحرار أو بلد الأحرار) وهذا الإسم يتكون من ثلاثة أجزاء (بوركينا - فا -سو).(أنظر ملحق رقم (2) )

الجزء الأول بلغة موري : والأصل نقول (بوركيندي : مصدر الكلمة) يعني (الحرية)

أما الجزء الثاني: بلغة جولا (فا) يعني (أب)

أما الجزءالثالث (سو) يعني (دار،أو وطن).

وهي دولة عرفت باسم(فُولتا العليا) منذ الخمسينيات وثبت هذا الاسم لها خلال استقلالها من المستعمرين الفرنسيين في عام 1960م.

وتم تغيير هذا الاسم في عام 1984م مصاحباً بتغيير لون العلم إلى أحمر وأخضر وفي الوسطنجمة ذهبية، بعد أن كان أحمر وأبيض في الوسط ثم أسود.

أما الشق الآخر: هومايتعلق بالنسبة أوالجنسية(فيقال بوركينابي) باللهجة الفولانية أوالفلفلدي(للذكروالأنثى حسب قواعد اللغة الفرنسية لأنها لغة محلية) لا تتغير سواءأكان المخاطبذكر ً ا أو أنثى.

تقع بوركينافاسو في وسط غرب إفريقيا وهي مندول السهل الإفريقي، تحدها من الشرق النيجر، ومن الشمال والغرب مالي، ومن الجنوب كوت ديفوار(ساحل العاج)، غانا، وتوغو، وبنين، وتبلغ مساحتها274.200كيلومتراً مربعاً، وهي دولة حبيسة مغلقة فلا منفذ لها إلى البحر.

**أهم المدن في بوركينافاسو:**

أورد (أطلس أفريقيا،1998 : 39) من أهم المدن في بوركينافاسو:

1/ واغادوغو: العاصمة القومية والسياسية ويسكنها أكثر من 1,2 مليون نسمة.

2/ بوبو جولاسو:العاصمة الاقتصادية ويسكنها أكثر من 674,916 نسمة.

**اللغات السائدة في بوركينافاسو:**

تسود ثلاث لغات محلية في بوركينافاسو، وهي المورى والجولا، والفولانية، ومن هذه اللغات جاء اسم بوركينافاسو كما ذكره الباحث، أما اللغة الفرنسية (لغة الإستعمار) فهي اللغة الرسمية أي لغة الدواوين والخطاب الرسمي.

**الديانات:**

ذكر في تقرير (انتشارالاسلام في بوركينافاسو:ص 18) توجد في بوركينافاسو ثلاث ديانات أساسية هي:

1/ **الإسلام:** ونسبة المنتسبين إليه كانت 54% في عام 1991م وهم الآن فوق الستين في المائة من مجموع السكان.

2/ **النصرانية:** ونسبة المنتسبين إليها كانت 21% في عام 1991م.

3/ **الوثنية:** ونسبة المنتسبين إليها 25% عام 1991م.

وفي آخر إحصاء سكاني في عام 1998م تمهيداً لانتخابات الرئاسية لعام 1999م،كانت نسبة المسلمين 66% والكاثوليك في حدود 8% والبروتستانت 7% والوثنية 19%.

لقد اعتمد الإستعمار على أربعة أساليب رئيسية للسيطرة على الدول المستعمرة، هذه الأساليب هي: اللغة، والتعليم، والهياكل الإدارية، والإعلام.

أشار(بوكاري،2005:8) سيطر المرابطين على مملكة غانا، تحمس ملوكها لنشر الإسلام، حتى إن بعض العشائر السوننكية تكاد تختص بالعمل في الدعوة إلى الإسلام فقط، وكلمة(سوننك) في أعالى نهر غامبيا، استخدمها الماندنجو الوثنيون مرادفة لكلمة داعى، مما يدل على الدورالكبير الذي قام به سوننكى غانا في نشر الإسلام، وكانت لبساطة التعاليم الإسلامية ووضوحها أثر كبير في نشر الإسلام وجذب هذه الشعوب إلى الإسلام، واستمرت الدعوة بعد المرابطين.

وقد أشار البرتغاليون الذين استعمروا بعض المناطق في غرب إفريقيا في القرن الخامس عشر والسادس عشر الميلادى، أي بعد المرابطين بأكثر من ثلاثة قرون إلى وجود الدعاة فى سواحل غرب إفريقيا، وعند ظهور ووصول القساوسة الأوائل في منطقة كوبيلا (Koubela) في عام 1900م وفي عاصمة البلاد واغادوغو، ويعتبر مجئ هذا الوفد البدايات الأولى للمدارس في بوركينا فاسو ما بين 1901م- 1902م.

وصل الاستعمار الأوروبي إلى بلاد الموسي(بوركينافاسو) عام 1887م وكان أول أوروبي دخل البلاد مستكشفاً ألمانياً الذي جاء من المستعمر الألماني توغو، ثم توالى من بعده أوروبيون آخرون من ألمان وبريطانيين وفرنسيين،وسرعان ما تمكن الفرنسيون من احتلال المنطقة الشمالية من مملكة ياتينغا 1893م، وأخضعوها لنظام حكمهم الانتعمار ي عام 1895م، وتابع الجيش الفرنسي زحفه نحو الجنوب حتى أخضع مملكة واغادوغو عام1896م،ألحقت فرنسا هذه المناطق الجديدة بمستعمرتها السنغال الأعلى النيجر، فأوجدت لها نظاماً خاصاً عام1904م، وفي عام 1919م فصلتها عنها لتشكل منها مستعمرة قائمة بذاتها وسماها فولتا العليا،وعين إدوار هلسنغ حاكماً عاماً عليها.

حصلت فولتا العليا على استقلالها من فرنسا 5 أغسطس 1960م، وصدر دستورها الإستقلالى- الدستورالثانى- من العام نفسه، وانتخب (موريس ياموبوغو)رئيساً للجمهورية.

**إنشاء المدارس في بوركينافاسو:**

إن المدرسة هي مصنع قيادات ورجالات الدولة، سواء القيادات الدينية أو الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أوالسياسية أوالرياضية أوالفنية.

وا ٍعداد هذه الأطر أوصناعتها يحتم عليها إيجاد برامج مقننة تقوم على فلسفة تنبثق منها أهداف واضحة تنبع من المجتمع كما تقوم على أسس، وتتستخدم طرقاً وأساليب منبثقة من واقع مجتمع تلك القيادات، والمناهج الدراسية هي المسؤولة الأولى عن تقدم وتأخر المجتمعات والشعوب أو الأمم، فإذاحسن تخطيط وبناء المناهج الدراسية وطبقت تطبيقاً جيداً ثم قومت بعد ذلك وتوالت عليها عملية التطوير حسب الحاجة فإن المدرسة ستؤتى أكلها دائماً وترتقى بأمتها على طريق التقدم والحضارة.

يضيف (موسى،2007: 8) بوركينافاسو فرنسية التعليم والتر بية في الأقلية،وعر بية التعليم والتربية أغلبية مسلمة، أدى ذلك إلى اضطراب في المناهج والنظم وسبب ذلك أن خبراء التربية والتعليم والمعلمين قد تخرجوا في دول عربية مختلفة حيث ترتبط المناهج في المدارس

البوركينابية بحسب البلاد العربية المانحة والبلاد التي درس فيها المعلمون دون اعتبار لحاجات ومتطلبات المجتمع البوركينابي المسلم واحتياجات التلاميذ، فصار لكل مدرسة منهج للغة العربية تطبقه.

ومن هنا جاءت الحاجة ودعت الضرورة إلى البحث عن منهج موحد لهذه اللغة يدرس في جميع المدارس في بوركينافاسو.

**التعليم الفرنسي في بوركينافاسو:**

جاء في تقرير (فوستين،1997: 6) يرجع تاريخ بداية المدارس في بوركينافاسو إلى وصول القساوسة الأوائل في منطقة كوبيلا (Koupela) كما أشار الباحث في المبحث السابق وذلك في 22 من شهر يناير عام 1900م وفي العاصمة واغادوغو 15 من شهر فبرايرعام 1901م ويعتبر وصولهم البدايات الأولى للمدارس في واغادوغو ما بين 1901-1902م وكانت المدارس تضم 173 تلميذا من بينهم 58 من تلاميذ الدين المسيحي.

وفي فبراير عام 1944م تم عقد مؤتمر برازافيل من أجل تشجيع الأعمال الإجتماعية والطوعية مثل بناء المدارس والمستشفيات والمستوصفات، وبعد ذلك فتح المعهد العالي أبوابه عام 1948م، وفي عام 1951م أتيحت فرص للمعاينات والترشيحات للشهادة الإعدادية والثانوية، ولكن لم تتوفر مراكز الإمتحانات إلا مركز بنزيرفيل ومركز واغادوغو للشهادة الإعدادية.

أما الشهادة الثانوية فكانت في باماكو حتى تاريخ 1956م.

وفي 19 سبتمبر 1969م بالتحديد تم توقيع اتفاقية على أن تصبح المدارس قومية حكومية في بوركينافاسو.

شهدت هيئة التعليم عناية واهتماماً كاملاً آنذاك من الدولة الأمر الذي أدى إلى وفرة المدارس الأهلية بصورة واضحة في عام 1974م وما بعدها.

وكانت تأسيس المدارس الأهلية بمبادرات شخصية قام بها أفراد وأسر ومجموعات من الجمعيات والمنظمات وغيرها، شهد التعليم الأهلى أو الخاص في بوركينافاسو تطوراً سريعاً على النحو التالي:

المدارس البروتستانتية والمدارس العلمانية والمدارس العربية أوما عرفت بالمدارس العربية الفرنسية(Franco Arabe)

بدأت أولى المدارس الأهلية البروتستانتية على يد القسيس ديبرى Dupret في عام1948 م وكانت هذه المدارس في سامبين(Sambin).

يضيف (فوستين،1997: 8) أما المدارس العربية فيجدر بالذكر أن أول مدرسة نظامية أسست قبل فجر الإستقلال هي مدرسة السلام في بوبوجولاسو(Bobodioulasso) أما الجمعية الإسلامية والتي كانت تعرف باسم الإتحاد الثقافي الإسلامي وتأسست أولى مدارسها(اللغة العربية) مؤخراً في عام 1950م وفي عام 1974م أصدرت الحكومة قراراً طبقت فيه قواعد ولوائح دستورية للتعليم الأهلي في بوركينافاسو بموجب المادة رقم 74 بتاريخ 6 مايو1974م وفقاً لقوانين التعليم الأهلى.

وفي عام 1900-1901م حاولت الإدارة التعليمية تنظيم المدارس العربية الفرنسية وذلك بإحصائها لمعرفة عددها والعمل على ترجمة المناهج الدراسية لبعض المواد التي تقدم باللغة الفرسية في المدارس الحكومية إلى اللغة العربية لتدرَس في المدارس العربية باللغة العربية، وتصل نسبة المتعلمين الإجمالى38%، ونسبة التعليم الإبتدائي تصل 36% في إحصاءات 1996م.

أورد (سدبي،2009: 12) تحدد سن التمدرس في المدارس الفرنسية الرسمية في بوركينافاسو بسبع سنوات، وتصل نسبة المتعلمين الإجمالية إلى 38%، ونسبة التعليم الإبتدائي وصلت إلى 36%، عام1996م، وتوجد في بوركينافاسو جامعتان رسميتان تدرسان باللغة الفرنسية هما:

1/ جامعة واغادوغو التي أسست عام 1974م.

2/ جامعة بوبو جولاسو التي أفتتحت 1995م-1996م.

استخدمت في برامج محو الأمية أهم اللغات السائدة وهي المور ي وجولا والفولانية بنسبة5.1%، كما استخدمت في برامج التعليم الرسمي، اللغة الفرنسية بنسبة86,6%، واللغة العربية بنسبة 8,1%، واللغة الإنجليزية بنسبة0,2%.

علمبأن اللغة الإنجليزية أصبحت مادة مقررة ابتداء ً من الصف الأول الإعدادي، فهي جزء من المواد الدراسية الحكومية الرسمية والعربية مثلها في المدارس العربية الفرنسية المحدودة، أما سائر مدارس التعليم العربي في بوركينافاسو فهي معاهد خاصة لا تتبع للحكومة.

**آثار الاستعمار على التعليم العربي الإسلامي:**

ذكر (موسى،2007: 21-22) أن الاستعمار الفرنسي خرج عسكرياً من البلاد، لكن خلف وراءه منالآثار ما لا يمكن تجاوزه إلا بالعلم والمعرفة، من هذه الآثار البارزةو الأكثر تأثيراً:

1/ التبشير أو التنصير: يطلق التبشير على دعوة النصارى الآخرين إلى النصرانية، وهو و الاستعمار في الحقيقة وجهان لعملة واحدة، فالمبشرون هم الواجهة الدينية للمستعمر، والاستعمار هو الواجهة الاقتصادية والسياسية للمبشر ين، فقصد قوى التنصير محاصرة المسلمين وا بعادهم عن حقل التعليم ومن ثم إبعادهم عن مراكز التوجيه والتأثير وسلبهم كل المقومات ليبقوا في دوائرالجهل والفقر والتخلف، ليستمتع أبناء النصارى بالتعليم الأكاديمى الذي يغذى أجهزة الحكم ووظائف الدولة.

2/ العلمانية: هي اللادينية أي الدنيوية وهي حركة اجتماعية تهدف إلى صرف الناس وتوجيههم من الاهتمام بالآخرة إلى الاهتمام بهذه الدنيا وحدها، وبمعنى آخر فإن العلمانية هي إقصاء القيم الفكرية، والروحية التي جاء بها الدين عن الحياة الاجتماعية، وتحريرالفرد

والمجتمع عن الالتزام الدينى والمسئولية الأخلاقية، وترتب على ذلك أيضا وجود فئة من المثقفين تشير إلى أن سبب تأخر المسلمين هو تمسكهم بالدين.

ويرى الباحث أن من مظاهر العلمانية ومساوئها في بوركينافاسو ما يلي:

أ/ أن بعض المسلمين المثقفين المتأثرين بالثقافة الفرنسية ينظرون إلى الإسلام كظاهرة ثقافية أو اتجاه فلسفي في المجتمع لكل شخص أن ينضم إليه أولاً ، وله أن يشارك فيما يعجبه من أعمال إسلامية وأن يترك ما لا تهواه نفسه، ولا يرى أن الأعمال العباداتية واجبات وفروض يسأل المرء عنها حقيقة يوم القيامة، وباختصار انسلخت عنهم روح الإسلام.

ب/ ومنها غياب الهمة الدينية لدى الكثير منهم، فترى بعضهم لا يهمهم شأن إسلامي ولا يتحمس لأي قضية من القضايا التي تعود بالنفع على الإسلام والمسلمين في بوركينافاسو.

ج/ومنها فقدان الغيرة الإسلامية، فرغم أنه مسلم أباً عن جد إلا أنه لا يغير على الإسلام ولا يغضبه انتهاك حرمة من حرماته، بل ويشارك بعضهم في انتهاك حرمات الإسلام دون قصد وبقصد تارة.

د/ ومنها محاربة بعضهم العادات الإسلامية بعادات غربية فرنسية ظناً منهم أن العادات الإسلامية تخلف وغير إنسانية، مقبلين على العادات الفرنسية وربما تناقضت مع العادات المحلية البوركينابية.

هـ/ومنها تنقل بعضهم بين الأديان حسب المصالح، فاليوم مسلم وغداً مسيحي وبعده مسلم والعكس.

3/ تشويه صورة الإسلام واللغة العربية:

من مخلفات الاستعمار السيئة على بوركينافاسو تشويه صورة الإسلام واللغة العربية، فقد أثبت التاريخ قديمه وحديثه بأن الاستعمار لاحظ انتشار الاسلام؛ فجعل من أولويات احتواء الدين الإسلامي، ووضع حد لزحفه، بل العمل من أجل استئصاله، وذلك من خلال ممارسات عدائية عديدة كاغتيال وتعذيب العلماء والدعاة ونفيهم إلى أماكن نائية.

4/ إضعاف الفكر الإسلامي:

من آثار الاستعمار الفرنسي على الثقافة الإسلامية في المنطقة ركود الأنشطة الفكرية بين صفوف المسلمين وقلة الاهتمام بالتأليف وكتابة المقالات باللغات المحليةأو العربية.

وقد غرس الاحتلال قبل رحيله العداوة للثقافة الإسلامية في نفوس المثقفين بثقافتها، وأبعدوها عن الساحة الفكرية ورفعوا الثقافة الفرنسية وجعلوا مثقفها هو المثقف الحقيقى وبذلك أبعدوا المثقف بالثقافة الإسلامية عن أية مشاركة في العمل السياسى والاجتماعي والاقتصادي.

5/ التوجه للماديات:

لقد ترتب على الاستعمار طغيان البعد المادي على حساب البعد المعنوي والعلمي في المجتمعات الإسلامية، ولقد كان لطغيان البعد المادي ثلاثة آثار سلبية على الدول الخاضعة:

الأول: يتعلق بتناقض التوجهات السياسية مع الأصول التي قررها الإسلام وجعلها أساساً لحضارته جمعت بين الروحانية والمادية.

الثاني: اتجاه الدول للاعتماد على المساعدات الخارجية التي دعمت قدرة الدول الكبرى على التدخل في شئوون الدول الخاضعة لها.

الثالث: اتجاه دول العالم الثالث إلى تقليد الأجنبي وجعله المثل الأعلى في التطور والتقدم.

ومن مظاهر التوجه للماديات في المجتمع البوركينابي ، عدم الاهتمام بالمعنويات وبالعلم.

6/ ضعف الأداء السياسي والاجتماعي والاقتصادي:

على الصعيد السياسي قضاؤه على القدرات السياسية للزعماء والمحليين فضلاً عن فرنسة النخبة الأمر الذى أسفر عن نخبة سياسية ضعيفة التأهل والتدريب فضلاً عن ميولها السياسية الموالية لصالح الدولة الأم أكثر منها لصالح الوطنية.

وعلى الصعيد الاجتماعي: القضاء على البنية والمؤسسات الاجتماعية التي كانت سائدة، وقد أدى ذلك إلى اختلالات اجتماعية، ومن ناحية ثانية فإن تركيز خدمات الصحة والتعليم في مناطق محددة، قد أدى إلى اتساع الفجوة بين الريف والحضر.

7/ استرقاق العقل وتغييبه عن الواقع:

أ/ ضعف الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات وضعف روح المبادرة.

ب/ تجمد العقول.

ج/ عقل خرافي

د/ ضيق الأفق

هـ/ تجمد العقول.

و/ غياب روح المصلحة العامة.

ز/النز عة نحو اللهو والشهوات.

**المدارس العربية الفرنسية في بوركينافاسو:**

إن اللغة العربية تحمل في مدلولها أكثر مما تعنيه كلمة لغة التي اصطلح عليها علماء اللغة، فهي عند المسلمين تعنى لغة ذات خصائص ليس كمثيلاتها من اللغات الأجنبية، فاللغة العربية كانت إذا لغة دين ودنيا، ولغة دعوة.

وانتشر الإسلام فيأرجاء المعمورة وانتشرت معه اللغة العربية لار تباط فهم الإسلام بمعرفة العربية، وكذلك كان الوضع بالنسبة لبلاد إفريقيا الغربية التي انداح فيها الإسلام من الشمال الإفريقيحاملاً معه الرافدين العربي والصوفي.

أورد (كوسي، 2002 :3) أن في بوركينافاسو سبق نشأة المدارس العربية الحديثة نظام تعليمي يعرف بالمدارس القرآنية Ecolescoraniques، فقد انتشرت الخلاوى القرآنية في جميع أنحاء بوركينافاسو مرتبطة بدخول الإسلام، وهي مؤسسات تعليمية تقليدية قائمة على المعلمحوراً للعملية التعليمية، وعلى التلميذ الإستفادة منها، فالمعلم (مورى، كرموغومودبَ و) يتولى التخطيط والإدارة لهذه المؤسسة التي لا تخضع لأوراق رسمية أو زيارات ميدانية أو مر اقبة أو مناهج أوشهادات فهي فردية وشخصية.

وكثيراً ماتعانى هذه الخلاو ي القرآنية من شح فى الموارد الغذائية والمالية وحتى مايكفى للعيش البسيط،مما يضطر المعلمين إلى تسريح التلاميذ وقتاً من الظهيرة ومن الليل للسعي من أجل كسب الرزق اليومي، ومع ذلك فقدأدت الخلاو ي القرآنية رسالتها خير أداء إذ لم تكن الدراسة في الخلوة قاصرة على تلقى القرآن الكريم فحسب بل شملت دروساً في الفقه، واللغة العربية ، كما تسبقها تمهيدات لغوية صوتية في التهجي وتركيب المفردات ودراستها ودراسة الحروف بأشكالها المختلفة ، ثم تتدرج الخطوات إلى آخر مرحلة، وكانت طريقة التدريس تقليدية تلقينية، باتباع أسلوب الترجمة والنحو وهذا لا يؤهل التلميذ للتحدث باللغة العربية بطلاقة، بالرغم من وجود الذخيرة اللغوية الهائلة لدى التلميذ إلا أنه لا يستطيع أن يعبر بهذه اللغة.

ويضيف (كوسي، 2002 :5) أن نشأة المدارس العربية الحديثة التي كانت منتشرة في بوركينافاسو تعود إلى الاتحاد الثقافي الإسلامي الذي أسس عام 1953 بداكار(السنغال)، وكانت له فروع في معظم المستعمرات الفرنسية آنذاك، ومنهابوركينافاسو، فنظراً إلى احتكاك بعض شيوخ المناطق المتقاربة لمالي، مثل بوبوجولاسو، نونا، توغان، واهيغويا الذين كانت لهم خلاو ي قرآنية مشهورة -فبعد أن تعلم أبناء هذه الأسر، ورحلو ا للعلم خارج البلد، واستفادوا من خبرات الاتحاد الثقافي الإسلامي، عمدوا إلى تحديث هذه الخلاوي وتحويلها إلى مدارس عربية حديثة، وتتمثل هذه النماذج في الآتي:

إبراهيم جنيبو الذيحول خلوة والده إلى مدر سة حديثة أسسها قبل الاستقلال عام 1955في بوبوجولاسو.

محمود سانوغو، الذيحول كتَ اب والده إلى مدرسة حديثة سماها مدرسة السلام وذلك في عام 1956م، ببوبوجولاسو.

أنشأ الاتحاد الثقافي الإسلامي عدداً من المدارس منها:

1/ المدرسة العربية الفرنسية (Franco Arabe) أسست فى 1958 في حارة سيكسو بمدينة بوبوجولاسو.

2/ المدرسة العربية الفرنسية في مدينة توغان أسست عام 1959م.

3/ المدرسة العربية الفرنسية في مدينة نونا أسست عام 1961م.

وبعد الاستقلال، لم يعدهناك وجود فعلى للاتحاد الثقافي الإسلامي تلك المؤسسة الخيرية الإسلامية الإقليمية، فقامت مكانها الجمعية الإسلامية وهي جمعية وطنية تعنى بالشؤون الإسلامية، فواصلت في المجهودات التي ابتدأها الاتحاد الثقافي الإسلامي،فآلت الجمعية الإسلامية على نفسها تأسيس المدارس العربية الإسلامية النظامية وتعميمها في البلاد، فأسست أول مدرسة لهافي عام 1962م بواغادوغو وتسمى Medersacentral حسب الشهرة.

وا ٍن كانت في أساسها تسمى المدرسة العربية الفرنسية l,ecolefrancoarabe فقد تمسك المجتمع المسلم بهذه المدارس، وانتشرت في المدن و القرى، بفضل مجهودات الدفعات التي تخرجت في البلاد العربية من أبناء بوركينافاسو الذين فضلوا مهنة التدريس واختاروا أن يكونوا في القرى والأرياف أو في المدن لأداء رسالة الإسلام ونشراللغة العربية، فحسب تقارير الهيئة العامة للمدارس العربية في بوركينافاسو في عام1995-1996م وصل عدد المدارس العربية خمسمائة(500) مدرسة عربية إسلامية أهلية.

أشار (عمرو،2013: 95) أنه يوجد في بور كينافاسو نمطان من أنماط المدارس العربية النظامية، فبعد سنوات من المحاولة بين الوزارتين المكلفتين بالتعليم الأساسي والعالي ومؤسسي المدارس العربية والجمعية الإسلامية، أصدرتالحكومة قرار ً اوزاري ً ا صدر تحت رقم139/93/ 1993م، يصنف المدارس العربية الفرنسية في بوركينا فاسو إلى صنفين:

**الصنف الأول:** ويسمى مدارس الطراز الأول: وهي المدارس العربية البحتة وتدرس فيها كل المواد باللغة العربية، وتفرض عليها الحكومة تدريس اللغة الفرنسية، خمس ساعات في الأسبوع في كل مراحل التعليم منها.

**الصنف الثانى:** ويسمى مدارس الطراز الثانى: وهي المدارس العربية الفرنسية، وتدرس فيها كل المواد باللغة الفرنسية، عدا مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية،(17 ساعة فرنسية،

مقابل 13 ساعة عربية في المرحلة الإبتدائية، و5 ساعات عربية فقط في المرحلة الإعدادية والثانوية أسبوعيا).

وحسب تقرير مدير التعليم الخاص التابع لوزا ة التعليم الأساسي، فإن العدد الرسمي للمدارس العربية الفرنسية أو العربية البحتة المسجلة لدي الوزا ة هو 344 مد سة، وأن 200 مدرسة أخر ى موجودة غير مسجلة.

ويحتل التعليم العربي الإسلامي في بوركينافاسو مكان الصدارة علي النطاق القطري، بعد التعليم الحكومي،لأن تعليم العربية وهو تعليم خاص يغطي مساحة11%من النسبة العامة للمتعلمين في بوركينافاسو في حين أن نسبة هؤلاء المتعلمين هي40%من العدد السكان، وعدد المدارس الخاصة في بوركينافاسوكلها 639 مدرسة،عربية،فرنسية،وتبشيرية.

حيث إن هناك مفهومين رئيسين مرتبطين بمفهوم التعليم الأساسي، أولهما أنه له صفة تربوية والمقصود به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين، وهويعنى المستوى الأول من السلم التعليمي، وقد يطول مداه في بعض الدول فيتجاوز ما يسمى بالتعليم الإبتدائي ليشمل إلى جانبه ما يسمى بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة.

وثانيهما له صفة اجتماعية، والمقصود به توفير حد أدنى من الفرص التعليمية لأبناء الدولة، من الصغار والكبار الذين لم يحظوا بحقهم في هذا التعليم أو تسربوا بحكم الظروف الاجتماعية والاقتصادية،واستناداً إلى مشروع التنمية الاجتماعية الذي أعلن عنه رئيس الجمهورية عام 1974م فقد انبثقت عنهخطة لإصلاح وا ٍعادة تكوين التعليم.

وقد هدفت الخطة إلىديمقراطية التعليم، وا ٍعطاء قيمة للتراثالوطني، وا ٍدخال اللغات الوطنية في التعليم ليكون هيكل التعليم كالتالي:

التعليم ما قبل المدرسة (3-6 سنوات)
مرحلة التعليم الأساسي (8 سنوات)

مرحلة التعليم المهني (4 سنوات)
مرحلة التخصص والبحث (3 سنوات)

وفي عام 1984م في الوقت الذي كانت الدفعة الأولى قد اقتربوا ولم يصلوا إلى التخرج، وبدون أي تقييم مسبق أصدر المجلس الوطني للثورة قرارا بإيقاف هذا النظام في التعليم، وبعد إيقاف الخطة أغلقت المدارس الاستعمارية التي كانت تعمل على ترسيخ القيم والثقافة الفرنسية، وا ٍعداد كوادر لحماية المصالح الاستعمارية في البلد، كما ألغيت مدارس ما بعد الاستقلال أيضا والتي كانت قد ورثت نظام التعليم الاستعماري، وأحلت محلها مدارس الثورة وحولت جميع المدارس التي كانت قائمة لخدمة الثورة، وسرح كثير من المعلمين الذين لا يتبنون مبادئ الثورة.

وكانت من توجهات الثورة أن خريجي المدارس أو الحاصلين على الشهادات يجب ألا يعملوا فقط حسب تخصصاتهم أو اهتماماتهم بل عليهم أن يعملوا أيضا مع الجماهير في كل المجالات، لكن هذه الإصلاحات الثورية الجديدة للتعليم قد لاقت معارضة من قبل البرلمان واللجان الشعبية لأسباب عدة منها:

1/ أن هذه الإصلاحات الجديدة ستكلف أموالاً باهظة.

2/ أن النظام الجديد يلغى الشهادات والدبلومات السابقة.

3/ أن النظام الجديد يتجاهل البيئة الخارجية الدولية.

وفي عام 1991 أطلقت الحكومة خطة التنمية البشرية المستدامة والتي أولت اهتماماً وأولية كبيرة بالتعليم الأساسي، واستناداً إلى المادة (17) من قانون تنظيم التعليم فإن أبرز التوجهات التعليمية لهذه الخطة.

أ/ أن كل مرحلة من المراحل التعليمية تعتبر مرحلة مستقلة ونهائية، أيا كانت الشهادات الدبلومات الممنوحة.

ب/ أن إلزامية التعليم تستمر من 6-16 سنوات، وأنها مقيدة بالقدرة الاستيعابية للنظام التعليم.

وفي 1999/6/23م أطلقت خطة لتطوير التعليم الأساس، وابتدأ العمل بها عام 2001م، وتهدف إلى رفع نسبة التعليم الأساسي إلى 70% مع حلول عام 2011م (مقابل 42%)، ورفع نسبة القراءة والكتابة (محو الأمية) إلى 40% مع حلول عام 2009 من التنمية، وقد بلغت تكلفة هذه الخطة حوالى 235 مليار فرنك سيفا،نقلاً عن الموقع الرسمي لوزارة التعليم،1999 :28)

ويرى الباحث أن هذه التطورات في التعليم تنعكس على اللغة العربية وتعليمها وذلك لارتباط هذا الجانب بموضوع هذا البحث، فعلى صعيد اللغة فرض المستعمر لغته على الدولة وجعلها لغة التخاطب والمكاتبات في الأجهزة والدوائر العامة ، ومن ناحية التعليم فقد هدف المستعمر للسيطرة على وزارة التعليم باعتبار أن هذهالوزار ة هي المشرفة على تكوين الأجيال القادمة، فعمد إلى البرامج والكتب والطرق التي تكرس لاستمرار الاستعمار الثقافيوالفكر ي في نفوس الأجيال الصاعدة.

وعمدالمستعمر على تشويه التاريخ الإسلامي في الكتب المدرسية فاهتم بالوقائعو الأحداث التي تخلص إلى أن الإسلام دين حرب ودماء وليس فيه فكر إنساني أو نظريات اجتماعية، كماشجع المدارس التبشيرية (الفرنسية والبريطانية والأمريكية) وسخر لها كل الامكانيات التي تساعد على نشر الثقافات الأجنبية، حتى يتمكن من التحكم في العقول.

أما الهياكل التنظيمية والإدارية فقد عمد المستعمر إلى إقامة النمط التنظيمى الذي يخرج له أجيالاً إدارية يؤمنون به، وفي مجال الإعلام سيطر المستعمر على كل وسائل الإعلام ودعم وجود عناصر مؤيدة لترسيخ الحضارة الغربية في الدول المستعمرة حتى أصبحت هي محور الحياة الفكرية والعلمية.

**المبحث السادس: الدراسات السابقة:**

اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع بحثه، لم يجد الباحث دراسات أو بحوث لها علاقة مباشرة مع موضوع بحثه، ولكنه وجد دراسات وبحوث لها علاقة غير مباشرة مع بحثه، ركز الباحث على الجوانب الرئيسية التالية: أهداف الدراسة، منهج الدراسة، أدوات الدراسة، أهم النتائج.

تفاوتت الدراسات في درجة الاتفاق والاختلاف، وقد رتبها الباحث، بدأ بالدراسات المحلية ثم عرج على العربية والأجنبية.

**أولاً: الدراسات المحلية:**

**1/ دراسة** أمبمبا سومة **بعنوان (منهج مقترح لتعليم اللغة العربية في المدارس الفرنسية العربية في غينيا)**، (2014م) في ضوء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة دكتوراة، غير منشورة جامعة إفريقيا العالمية.

هدفت الدراسة إلي وضع منهج لتعليم اللغة العربية في المدارس الفرنسية العربية في غينيا، وا إبراز الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية في غينيا، والوقوف على الأسس التربوية لتصميم منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرهافي المرحلة الابتدائية بغينيا.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته وصف الظواهر وتحديد المشكلات نوعاً وكماً وكيفاً واقتراح الحلول المناسبة لها.

**وتوصل إلى نتائج من أهمها:**

1/ المنهج المتبع في المدارس العربية لا يلبي حاجات المتعلم اللغوية والاتصالية.

2/ معظم محتويات المنهج اللغوية لا تعبر عن بيئة المتعلمين.

3/ الاستخدام المحدود للوسائل التعليمية والأجهزة الحديثة لتعليم اللغة العربية في هذه المدارس أدى إلى ضعف في جودة الأداء في العملية التربوية.

4/ الاختبار المقالي هو أكثر الأساليب التقويمية لقياس تعلم الطالب.

**وجه الشبه:**

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية فيتناول المدارس العربية الفرنسية، وكذلك في المنهج المستخدم والأدوات.

**وجه الاختلاف:**

وتختلف الدراستين في مكان الدراسة والتاريخ، طرح الموضوع الدراسة السابقة طرقت منهج مقترح لتعليم اللغة العربية في المدارس العربية الفرنسة في غينيا، بينما تناولت الدراسة الحالية تقويم منهج اللغة العربية في المدارس اللغة العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية ببوركينافاسو.

**2/دراسة** موسى بن محمد كوني(2012م) **بعنوان(المهارات اللغوية للغة العربية وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها)**(دراسة تطبيقية على المدارس العربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بجمهورية غينيا) رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الكيفية التي تدرس بها المهارات الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) في المدارس الابتدائية في غينيا وتقويم الأساليب التي تعلم بها المهارات اللغوية في غينيا، في ضوء ما توصلت إليه تجربة تعليم اللغات الأجنبية في العالم،وإبراز الجوانب الإيجابية والسلبية في الطرق المتبعة في تعليم المهارات اللغوية في جمهورية غينيا.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، كما استخدم الاستبانة والملاحظة والمقابلة كأدوات للبحث.

**ومن أهم النتائج التي توصل إليها:**

1/ لاتوجد دورات تدريبية للمعلمين في تدريس المهارات اللغوية.

2/ استخدام طريقة النحو والترجمة في تدريس اللغة العربية في المدارس العربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في جمهورية غينيا مما أدى إلى ضعف في الاستيعاب باللغة العربية.

3/ عدم استخدام وسائل أخرى غير سبورة الفصل للاستعانة بها في التدريس.

4/ الاهمال التام للتدريبات داخل الفصل، الأمر الذي يؤدي إلى عجز استخدام التلاميذ للغة العربية، وا ٍهمال الواجب المنزلي، الذي يوطد علاقة التلميذ بلغة الهدف خارج قاعة الدراسة.

**وجه الشبه:**

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم والأدوات.

**وجه الاختلاف:**

وتختلف الدراستين في مكان الدراسة والتاريخ، وعنوان الدراسة، حيث تناولت الدراسة السابقة المهارات اللغوية وطرق تدريسها، بينما تناولت الدراسة الحالية تقويم منهج اللغة العربية في المدارس اللغة العربية الفرنسية في بوركينافاسو.

3/ **دراسة عيسى إسحاق سنكري: بعنوان (تعدد المناهج الدراسية وانعكاسها على الوحدة الفكرية في جمهورية مالي)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، كلية التربية. (2009م)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على آثار تعدد مناهجالدراسة على وحدة الفكر للمجتمع و التعرف على مدى تحقيق مناهج التربية الإسلامية أهدافها ومحتواها ووسائلها والوقوف على إيجابيات المناهج الإسلامية في جمهورية مالي، والعمل على تطويرها، والتعرف على السلبيات، والعمل على تفاديها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الإستبانة أداة لبحثه.

**وتوصل إلى نتائج من أهمها:**

1/ توحيد المناهج الدراسية والإعتماد على منهج إسلامي محلي صرف بعيداً عن الإنتماءات الطائفية والإملاءات الأجنبية هو المخرج من الأزمة المنهجية.

2/ أكدت الدراسة أن أهداف هذه المناهج الدراسية المستوردة تنطلق من فلسفات تلك الجهات التي تقف وراءها.

3/ تعدد المناهج الدراسية المستعارة في جمهورية مالي، ماهي إلا خلاف فكري، ونزاع مستدام بين التيارات الفكرية في المجتمع المالي على مر العصور والدهور.

**وجه الشبه:**

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم والأدوات.

**وجه الاختلاف:**

وتختلف الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في مكان الدراسة والتاريخ، وتناول الموضوع حيث طرحت الدراسة السابقة موضوع تعدد المناهج، بينما تناولت الدراسة الحالية عن تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

**4/دراسة** بشير عبد الواحد بشير(2005) بعنوان **(مشكلات مناهج المدارس العربية الإسلامية بدول غرب إفريقيا الناطقة بالفرنسية**(حالة السنغال 1960-2000م)،رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة إفريقيا.

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على المشكلات التي تحيط بالتعليم العربي الإسلامي بدول غرب إفريقيا الناطقة بالفرنسية وخاصة دولة السنغال حتى يقف العاملون في حقل التعليم العربي الإسلامي على تلك المشكلات ويعملوا على إيجاد الحلول المناسبة لها وتقديم مقترح لتطوير مناهج التعليم العربي الإسلامي للمرحلة الثانوية بالسنغال ليكون مادة للحوار بين المهتمين بأمر المناهج، وذلك للمساعدة في الوصول إلى الخيار الأمثل لتطوير تلك المناهج.

استخدم الباحث الأدوات التالية: المقابلة والملاحظة والاستبيان، وقد اتبع الباحث التاريخي في دراسة الحقائق التاريخية ومقارنتها وتحليلها وتقويمها.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1/ قصور مناهج مدارس التعليم العربي الإسلامي بالسنغال.

2/ عدم تحقيق محتوى مناهج هذه المدارس للأهداف.

3/ ضعف تأهيل المعلمين وعدم فعالية أساليب التقويم.

4/ عدم توافق الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع السنغالي مع أهداف التعليم العربي الإسلامي.

5/ هيمنة الثقافة الفرنسية، مع غياب الإدارة التربوية الموحدة وضعف التمويل.

**وجه الشبه:** تشابه الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناول الموضوع وكذلك في المنهج والأدوات التي استخدمت لجمع المعلومات.

**وجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في مكان الدراسة و المرحلة الدراسية.

**5/** دراسة شيخ صمب(2000) **بعنوان (مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية بالسنغال)**،رسالة دكتو اه غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات مناهج الدارس العربية الأهلية السنغالية و العمل على إيجاد الحلول لهذه المشكلات.

ولتحقيق تلك الأهداف استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1/قامت الدارات القر آنية بأدوار مهمة في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية رغم المشاكل التي كانت تواجهها من حين لآخر.

2/ إن المدارس العربية والدارات القرآنية تحتاج إلى تغيير حتى تلبي حاجات المجتمع.

3/ إن المدارس العربية امتداد طبيعي للدارات القرآنية.

4/ المعوقات الرسمية والسياسية، المعوقات الأهلية والشعبية، المعوقات الإدارية والتنظيمية، المعوقات الاقتصادية والسكانية عرقلت مسار التعليم الإسلامي في المدارس العربية الخاصة.

5/ عدم وضوح الأهداف التعليمية والصياغة الاجرائية في المدارس العربية.

6/ إن مناهج اللغة العربية لا تناسب الدارس السنغالي.

**وجه الشبه:**

اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم والأدوات.

**وجه الاختلاف:**

وتختلف الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في مكان الدراسة والتاريخ، وتناول الموضوع حيث طرحت الدراسة السابقة مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية بالسنغال، بينما تناولت الدراسة الحالية عن تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس اللغة العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

**6/ دراسة** ويدراوغو مصطفى (2014م) **بعنوان (فاعلية محتوي منهج اللغة العربية في تحقيق أهدافه)**، دراسة ميدانية على المدارس الفرنسية العربية المرحلة الابتدائية في بوركينافاسو، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة إفريقيا العالمية.

هدفت الدراسة إلى ما مدى معرفة الطالب على أهداف محتوى اللغة العربية في بوركينافاسو و المشكلات التي تحول دون تحقيق المحتوى لأهدافه و استخلاص آراء ومقترحات المسؤولين في هذا المجال في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات.

**ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:**

1/ أظهرت الدراسة أن محتوي منهج اللغة العربية تتسم بالإيجابية.

2/ هناك علاقة إيجابية بين جهود المسؤولين في محتوى منهج اللغة العربية لإيجادمحتوى موحد.

3/ هناك علاقة إيجابية بين آراء المسؤولين والخبراء في هذا المجال في المجال التربوي وبين توافر الحلول الجذري لمشكلات محتوى المنهج العربية في بوركينافاسو.

**وجه الشبه:**

اتفقتالدراسة السابقة و الدراسة الحالية في المنهج المستخدم والأدوات، وفي بعض الأهداف، وكذلك مكان الدراسة.

**وجه الاختلاف:**

وتختلف الدراسة السابقة و الدراسة الحالية في تناول الموضوع حيث تناول هذه الدراسة عن فاعلية محتوي المنهج، بينما تناول الدراسة الحالية عن تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس اللغة العربية الفرنسية ببوركينافاسو، كما اختلفت معها في المرحلة الدراسية من السلم التعليمي.

**7/ دراسة** سيسي محمود (2007م) **بعنوان (تقويم أساليب الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية الفرنسية الحكومية وتطبيقها في المدارس الابتدائية الفرنسية الأهلية في بوركينافاسو)**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها.

هدفت الدراسة إلى إيجاد أسلوب مناسب للإشراف التربوي في المدارس الابتدائية الفرنسية الحكومية وتطبيقها في المدارس الابتدائية الفرنسية الأهلية في بوركينافاسو، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة والمقابلات والملاحظات أدواتاً لبحثه.

**ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:**

1/ غياب الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية العربية الفرنسية الأهلية، حيث لا يوجد نظام للإشراف التربوي على معلمي وتلاميذ هذه المدارس لأنها لاتتبع للحكومة وا ٍنما يتبع بعضها لبعض الخير يين والمنظمات الإسلامية والعربية.

2/ ضعف الإمكانيات المادية والبشرية للمدارس الابتدائية العربية الفرنسية الأهلية.

3/ تطوير المدارس العربية والإرتقاء بها في جميع المجالات، كالإشراف التربوي وطرائق التدريس العامة والخاصة، ولا يمكن أن يتم ذلك إلاَ عبر تبنى الدولة لهذه المدارس.

4/ ضعف الإشراف في المدارس الابتدائية العربية الفرنسية الأهلية له علاقة بالوظائف، حيث إن اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية وهي لغة العمل في بوركينافاسو، بينما يرى الناس أن اللغة العربية هي لغة الدين فقط ولا تتيح للمتعلم فرص العمل.

5/ ضرورة تدريب معلمي المدارس العربية الفرنسية واستيعابهم ضمن موظفي الحكومة.

**وجه الشبه:** تشابه الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في مكان الدراسة وكذلك في المنهج والأدوات التي استخدمت لجمع المعلومات.

**وجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناول موضوع الدراسة والمرحلة الدراسية من السلم التعليمي حيث تناولت الدراسة السابقة المرحلة الابتدائية والدراسة الحالية تناولت المرحلة الإعدادية.

**8/دراسة مصطفى وبال بعنوان (تصور مقترح لتصميم منهج للغة العربية لغة ثانية للمرحلة الثانوية العمومية في السنغال)**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها (2006م)

**هدفت هذه الدراسة إلى:**

محاولة تحديد معايير تصميم منهج جيد مناسب للدارسين في المرحلة المذكورة، يكون مبنياً على الأسس العلمية والمنهجية الصحيحة كخطوة إلى وضع منهج وكتاب مدرسي جيد ومناسب لتعليم العربية لغة ثاية في المرحلة الثانوية العمومية و التعرف على الأسس و المواصفات العلمية لتصميم مناهج عامة ومناهج خاصة للناطقين بغير اللغة العربية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي مع الاستعانة بالمنهج التاريخي.

كمااستخدم الأدوات التالية لبحثه: الكتب والبحوث، والمقالات والوثائق،والمقابلة، والاستبانة الموجهة إلى التلاميذ الصف الثالث الثانوي، وا لى المدرسين لمعرفة وجهات نظرهم في منهج اللغة العربية.

**وتوصل إلى نتائج من أهمها:**

1/ لتطوير تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية العمومية في جمهورية السنيغال فلا بد من وضع منهج جديد.

2/ دارس اللغة الأجنبية عندما يتعلم اللغة يرغب في تعلم ثقافة جديدة قي الوقت نفسه، فيجب على المنهج الاهتمام بإشباع هذه الحاجة.

3/ الزمن المخصص لتعليم اللغة العربية مقبول في وجهة نظر الباحث رغم مطالبة بعض المدرسين والتلاميذ بزيادته، فالمشكلة كامنة في كيفية استغلاله استغلالاً جيداً يسمح بالإفادة منه إلى أقصى حد ممكن.

**وجه الشبه:**

تتفق الدراسة السابقة و الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وكذلك في بعض الأدوات لجمع المعلومات و في بعض الأهداف.

**وجه الاختلاف:**

وتختلف الدراستين في المكان والتاريخ، كما تختلف معها في تناول موضوع الدراسة و المرحلة التعليمية من السلم التعليمي حيث تناولت الدراسة السابقة المرحلة الثانوية والدراسة الحالية المرحلة الإعدادية.

**9/ دراسة غنصوري بوكاري مدي بعنوان (تقويم منهجي اللغة العربية والفرنسية للمرحلة الابتدائية في بوركينافاسو) رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها، (2004م).**

هدفت الدراسة إلى تقويم منهجي اللغة العربية والفرنسية بشكل منسق ومنظم لتدعيم المعلمين لأداء مهنتهم كرواد لعمليات التغيير الاجتماعي في البيئة، وإيجاد ذوي خبرة وكفاءة للغتين العربية والفرنسية وقادرين على توجيه المدرسين الآخرين وتدريبهم على طرق التعلم الحديثة، وسلك الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

وتوصل الباحث إلي نتائج من أهمها:

1/ أن أهداف المنهج المتبعة حاليا في بوركينافاسو غريبة عن بيئة المجتمع البوركينابي.

2/أن المنهج الحالي الذي يطبق في المرحلة الابتدائية يحتاج إلى تقنيات حديثة ومتطورة.

3/ أن محتوى المنهج قد لا يناسب مستوى نضج تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4/ الطرائق والوسائل المتعددة المستخدمة تلبى جزئياً حاجات و ميول التلاميذ.

5/ المعلم يختار أنسب الطرق لتوصيل المادة الدراسية للتلاميذ.

6/ المعلم ملم بالأهدافـو الإمتحان الفصلي وأنه الأداة الأكثر استخداما للتقوي

**وجه الشبه:**

تلتقي الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المكان وكذلك تتفق معها في تناولها المدارس العربية الفرنسية وكذلك في المنهج المستخدم والأدوات.

**وجه الاختلاف:**

وتختلف الدراسة السابقة معالدراسة الحالية معها في تاريخ الدراسة وكذلك المرحلة الدراسية من السلم التعليمي حيث تناولت هذه الدراسة المرحلة الابتدائية والدراسة الحالية تناولت المرحلة الإعدادية، كماتختلف معها في كون هذه الدراسة تناول تقويم منهجي اللغة العربية والفرنسية بينما تناول الدراسة الحالية تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

**10/ دراسة عبد المهيمن محمد الأمين بعنوان: (تحليل وتقويم منهج اللغة العربية لمرحلة الأساس في المدارس العربية الفرنسية الحكومية في النيجر)**، رسالة ماجستيرغير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية(2003م).

هدفت الدراسة إلى محاولة حل بعض المشكلات في المدارس العربية والفرنسية الحكومية في النيجر بحيث تناول مفهوم المنهج وأسسه وعناصره كما قام بتقويم منهج اللغة العربية لمرحلة الأساس ومحتوى المنهج والأهداف العامة للمراحل الدراسية.

وسلك الباحث المنهج الوصفي في دراسته،تكون مجتمع وعينة الدراسة من الأساتذة والموجهين التربويين والمفتشين كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة لبحثه.

**توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:**

1/ تشمل أهداف المنهج اللغة العربية الجوانب المعرفية والنفسية والحركية.

2/ تدريب المعلمين وتأهيلهم وفق المنهج الحديث المطور، وتزويدهم بالمهارات والكفايات الازمة لتنفيذ المنهج.

3/ إقامة دورات تدريبية للمعلمين والموجهين التربويين حول استخدام الوسائل التعليمية وكيفية إعدادها من المواد المحلية.

**وجه الشبه:** تشابه الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناول الموضوع وكذلك في المنهج والأدوات التي استخدمت لجمع المعلومات.

**وجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في مكان الدراسة و المرحلة الدراسية.

**11/ دراسة غنمى عُمر و بعنوان: (مشاكل تعليم اللغة العربية في بوركينافاسو) رسالة ماجستيرغير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها(1995م).**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم العربية في بوركينافاسو، من حيث التطور رأسي والأفقي للمتعلمين للغة العربية، وا إبراز المشكلات التعليمية والمهنية التي تعاني منها المدارس العربية في بوركينافاسو، بحثاً من خلالها عن الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

واستخدم الباحث الاستبانة والملاحظة والمقابلات كأدوات لبحثه، كمااستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (193)معلماً ومعلمة.

**وتوصلت إلى نتائج من أهمها:**

1/ ارتباط أهداف تعليم اللغة العربية وأمور الدين في بوركينافاسو مما يحتم على واضعي المناهج في المحتوى الثقافي الذي يقدم في إطار تطبيق النظريات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2/أن هناك نمواً وتزايداً مستمراً لمتعلمي اللغة العربية في بوركينافاسو ولا يقابله تطور نوعي مواكب من مناهج وطرق تعليمية ووسائل وتقنيات تربوية.

3/ هناك عجز في الكادر المؤهل تربوياً وفي طرق التدريس ويحتاج إلى علاج

4/ الكتاب المدرسي غير متوفر فهو مستورد من الخارج بكميات قليلة وقد لا تناسب مستويات الدارسين وبيئاتهم.

5/ كما أن هناك مشكلات فنية تواجه كثير من المعلمين وخاصة العجز في إعداد وسائل تعليمية وا يضاحية من الموارد المحلية المتاحة.

6/ كما أن هناك مشكلات وظيفية تواجه متعلمي اللغة العربية في بوركينافاسو حيث لا يحظون بفرص في التوظيف رسمياً بمؤسسات التعليم الحكومي نتيجة عدم إدخالها ضمن المنهج الدراسي الرسمي.

**وجه الشبه:** تشابه الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في مكان الدراسة وكذلك في المنهج والأدوات التي استخدمت لجمع المعلومات.

**وجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تناول الموضوع و المرحلة الدراسية موضوع الدراسة وكذلك في الأهداف.

**ثانياً: الدراسات العربية:**

**12/ دراسة** الوليد الحاج حسن (2014م) **بعنوان (تقويم منهج اللغة العربية للحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي)** في ضوء أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة بمحلية البرقيق، رسالة دكتوراه منشورة كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة منهج اللغة العربية للحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة، التعرف على عناصر المنهج وأسسه، التعرف على أساليب التقويم المتبعة في منهج اللغة العربية للحلقة الثالثة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لهذه الدراسة، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

**وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث: ما يلي:**

1/ لمنهج اللغة العربية للحلقة الثالثة بمرحلة الأساس أهداف مكتوبة.

2/ أهداف المنهج تراعي الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم.

3/يحقق المحتوي أهداف المقرر.

4/ يتدرج المحتوي من السهل إلى الصعب.

5/ يتناسب المحتوي مع أعمار التلاميذ وبيئتهم التعليمية.

6/ يستخدم معلمو اللغة العربية للحلقة الثالثة طرائق تدريس مختلفة في تدريسهم المنهج عدا طرائق التعليم الذاتي التي لاتجد الاهتمام من قبلهم.

7/ يهتم معلمو اللغة العربية للحلقة الثالثة باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة في تدريسهم المنهج عدا السبورة الضوئية وأجهزة الحاسوب والأفلام التعليمية فإنهم لا يستخدمونها لعدم توفر الإمكانات.

8/ يستخدم معلمو اللغة العربية للحلقة الثالثة طرائق معظم وسائل المختلفة في تدريسهم المنهج.

**وجه الشبه:** تتفق الدراسةالسابقة و الدراسة الحالية في المنهج المتبع وكذلك في الأداة، حيث استخدم كل من الدراستين الاستبانة لجمع المعلومات، وتتفق معها في تناول العنوان الرئيس.

**وجه الاختلاف:** وتختلف الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في بعض الأهداف وكذلك مكان الدراسة، والمرحلة الدراسية التي تم إجراء الدراسة عليها.

**13/ دراسة إبراهيم الصادق سالم محمد بعنوان (تجربة المدرسة القرآنية في تربية النشء) (دراسة تحليلية تقويمية)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية(2010م).**

هدفت الدراسة إلى معرفة الخصائص التي ينبغى توافرها في كل من هيئة التدريس والإدارة والمنهج والبيئة المدرسية لتحقيق التنمية والإعداد لتلميذ المدرسة القرآنية بممارسة حياة أفضل في مجتمع فاضل و التعرف على طبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ والإدارة في المدرسة القرآنية وانعكاس ذلك على مستوى الإعداد والتنمية لملكات التلميذ.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة الموجهة إلى أعضاء هيئة التدريس،و استمارة خاصة بتقييم منهج مرحلة التعليم الأساس، والتلميذ والإدارة والبيئة المدرسية أداة لبحثه.

**وتوصل الباحث إلى نتائج من أهمها:**

1/ التنظيم النفسي السيكولوجي لمحتوى المنهج يساعد في عملية الإعداد والنمو للتلاميذ.
2/ أن المنهج السليم يساعد في تحقيق استراتيجية الإعداد والنموللتلاميذ.
3/ تنوع أساليب التقويم يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وبناء الشخصية.
4/ حاجة الإدارة المدرسية لتدريب والتأهيل في الجوانب الفنية والمعرفية والمهنية لمتابعة تمهيل المعلمين وتقويم التلاميذ وتطوير المناهج وتنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

**وجه الشبه:** تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وكذلك في الأداة، حيث استخدمت الدراستين الاستبانة لجمع المعلومات، كما تتفق معها في بعض الأهداف، وتتفق معها أيضاً في كون الدراسة تحليلية تقويمية، تلتقي مع جزء من عنوان الدراسة الحالية.

**وجه الاختلاف:** وتختلف الدراستين في مكان وتاريخ الدراسة وكذلك في بعض الأهداف والمرحلة الدراسية التي تم إجراء الدراسة عليها.

**14/ دراسة يوسف نعمان عبد الله العسلي بعنوان (امكانية استخدام التلفزيون التعليمي في محو الأمية وتعليم الكبار مدينة تعز اليمن)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية(2006م).**

وهدفت الدراسة إلى قدرة التلفزيون التعليمي في تقديم قدر من البرامج التعليمية يعجز عنها المعلم في الفصل التقليديوا ٍبراز أهمية التلفزيون التعليمي كوسيلة تعليمية فعالة في عملية محو الأمية وتعليم الكبار.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي في عملية البحث واستخدم الاستبانة والمقابلة والملاحظة والتجربة كأدوات لبحثه.

**وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:**

1/ أن البرنامج التعليمي المتلفز كان فعالاً من وجهة نظر المعلمين.

2/ أظهرت إجابات المتعلمين الدارسين بالبرنامج التلفزيوني أنه قد أهلهم بدرجة عالية.

3/ تعد الوسائط التعليمية والتنوع في المعينات التعليمية في برامج التلفزيوني التعليمي يساعد على زيادة فاعلية التعليم الذاتي.

4/التقويم الذاتي والفوري يساعد على التحصيل العلمي.

5/ الطريقة التقليدية المتبعة في محاربة الأمية وتعليم الكبار هي إحدى أسباب تدنى مستوى التعليم.

6/ استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية أثبتت فاعليتها في كثير من الدول وبالأخص الدول المتقدمة تكنولوجياً .

**وجه الشبه:** تلتقي الدراسة السابقة بالدراسة الحالية في المنهج المستخدم وكذلك في الأداة، حيث استخدم كل من الدراستين الاستبانة لجمع المعلومات، وتتفق معها أيضاً في بعض الأهداف.

**وجه الاختلاف:** وتختلفـالدراستان في طرح الموضوع ومكان الدراسة، و المرحلة الدراسية التي تم إجراء الدراسة عليها و في المنهج المتبع.

**15/ دراسة إبراهيم محمد حسين بعنوان(المهارات اللغوية وطرق تدريسها في المدارس المتوسطة بالصومال)، دراسة تحليلية تقويمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم(2000م).**

هدفت هذه الدراسة إلى الكيفية التي تدرس بها المهارات اللغوية الأربعة، تقويم الأساليب التي تعلم بها المهارات اللغوية في المرحلة المتوسطة في الصومال.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة كأداة لبحثه.

وتوصلت إلى نتائج من أهمها:

1/لا توجد دورات تدريبية للمعلمين في تدريس المهارات اللغوية.

2/ لا توجد بيئة عربية لغوية مناسبة داخل المدرسة تعين التلاميذ على التحدث باللغة العربية.

3/ عدم استخدام وسائل أخرى غير سبورة الفصل للإستعانة بها في التدريس.

4/ اهمال الواجب المنزلي، والإهمال التام للتدريبات داخل الفصل.

5/ لا يؤدى المعلمون الممارسات التعليمية في سير الحصة بطريقة مناسبة تؤدى إلى الفهم.

**وجه الشبه:** تتفقالدراستين السابقة و الحالية في المنهج المستخدم وكذلك في الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتتفق في الموضوع تقويم المنهج،و المرحلة التي طبقت عليها الدراسة.

**وجه الاختلاف:** وتختلف معها في مكان الدراسة.

**16/ دراسة زينة عمر بشير حماد بعنوان (تقويم مقرر اللغة العربية للصف الثاني مرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين والموجهين)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية(2014م).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين والموجهين في أهداف مقرر اللغة العربية للصف الثاني بمرحلة التعليم الأساس من حيث: مدى ملاءمة المحتوى، و الطرق التدريس المستخدمةو الوسائل التعليميةو أساليب التقويم المتبعة في مقرر اللغة العربية للصف الثاني بمرحلة التعليم الأساس.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لبحثها، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

وتوصلت إلى نتائج من أهمها:

1/ أهداف مقرر اللغة العربية للصف الثاني بمرحلة التعليم الأساس واضحة.

2/ محتوي مقرر اللغة العربية للصف الثاني بمرحلة التعليم الأساس يحقق أهداف المادة.

3/ طرق التدريس المتبعة في تدريس مقرر اللغة العربية للصف الثاني بمرحلة التعليم الأساس متنوعة ومناسبة.

4/ يوجد قصور في استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر اللغة العربية للصف الثاني بمرحلة التعليم الأساس.

5/ أساليب التقويم المتبعة في مقرر اللغة العربية للصف الثاني بمرحلة التعليم الأساس تكشف عن مدى تحقيق الأهداف.

**وجه الشبه** تتفق الدراستان في المنهج المستخدم وكذلك في الأداة لجمع المعلومات، وتتفق معها أيضاً في تقويم المنهج، وكذلك تتفق معها في استطلاع وجهة نظر المعلمين.

**وجه الاختلاف:** وتختلف الدراستان فيمكان الدراسة، المرحلة الدراسية التي تم إجراء الدراسة عليها.

**ثالثاً: الدراسات الأجنبية:**

**17/ دراسة مريم بابكر محمد بابكر:بعنوان (تصور لبرنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية الأهداف والأسس والأساليب (مدينة شيكاغو نموذجاً) (2011م).**

هدفت الدراسة إلى التعريف ببرنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة وتحديد احتياجات متعلمي اللغة العربية لأغراض خاصة.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

وتوصلت الباحثة إلى نتائج من أهمها:

1/ عدم اللجوء إلى الترجمة إلا للضرورة، ومحاولة استخدام اللغة العربية لغة للتدريس داخل الفصل، ضرورة تؤكدها قدرة اللغة العربية.

2/ ينبغي أن تتنوع طرق وأساليب التدريس المناسبة للدرس.

3/تنويع طرق التقويم تعطي الطالب فرصاً واسعة للتدريب على اللغة ومعرفة مستواه اللغوي.

**وجه الشبه:** تتفق هذه الدراسة بالدراسة الحالية في المنهج المتبع وكذلك في الأداة، حيث استخدم كل من الدراستين الاستبانة لجمع المعلومات.

**وجه الاختلاف:** تختلف الدراستان في مكان الدراسة وكذلك في المرحلة الدراسية التي تطبيق الدراسة عليها.

**18/ دراسة** ديان لارسن فريمان ومارتي أندرسون(2011م) **بعنوان (أساليب ومبادئ في تدريس اللغة).**نقلا عن(موقع جوجل)

هدفت الدراسة إلى توفير معلومات عن إحدى عشرة طريقة تدريس لتدريس اللغات الأجنبية التي تقوم عليها و عرض مجموعة متنوعة من أساليب التدريس باستخدام التكنولوجيا.

واستخدم الدراستان المنهج الوصفي وكذلك استخدمتا الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها:

1/ موازنة المدرس بين الطرق القديمة في التدريس والطرق الجديدة واختياره للأحسن.

2/ استخدام التكنولوجيا في التعليم لا غنى عنها للمدرس، بل هي أداة من أدوات التعليم والتعلم.

**وجه الشبه:** تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وكذلك في الأداة، حيث استخدمت كل من الدراستين الاستبانة لجمع المعلومات،و الدراسة الحالية تناولت طرق التدريس والوسائل التعليمية في تقويم المنهج.

**وجه الاختلاف:** وتختلف الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في مكان الدراسة وتتميز الدراسة بأنها أشمل في التناول وعرض موضوع المنهج.

**19/ دراسة داود عبد القادر ايليغا بعنوان (تعليم اللغة العربية بالإنترنت للناطقين بغيرها(الأسس والمعايير) (2009م)**

هدفت الدراسة إلى معرفة الأسس والمعايير التي ينبغي الأخذ بها عند وضع برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر الإنترنت،ضرور ة الاستفادة من التقنيات الحديثة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1/ إن الاهتمام بقضايا اللغة العربية ونشرها من قبل العرب والمسلمين ضئيل جداً بغيرها من اللغات العالمية الأخرى.

2/ من أهم وسائل التكنولوجياالعالمية التي لها أثر فعَال في الحاضر لنشر وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الإنترنت.

3/ هناك نقاش في الجامعات والدول العربية والهيئات الإسلامية عن تدريس اللغة العربية بالإنترنت.

**وجه الشبه:** تتفق الدراسة الحالية والدراسة السابقة في المنهج المتبع وكذلك في الأداة لجمع المعلومات، وتتفق معها كذلك في بعض الأهداف، وتناول تعليم اللغة العربية.

**وجه الاختلاف:** تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في بعض الأهداف وكذلك عن مكان الدراسة حيث اهتمت الدراسة الحالية بتقويم المنهج الحالي في المدارس الإعدادية بينما الدراسة السابقة تناول الأسس والمعايير لمنهج عبر الانترنيت.

**20/ دراسة رحماوان أوكتافنطا برهان الدين بعنوان (واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس الإسلامية بإندونيسيا، جاكرتا أنموذجاً)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ماليزيا(2015م).**

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس الإسلامية بإندونيسيا وتشخيص مشكلات تعليم اللغة العربية ومحاولة إيجاد الحلول لها.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة والملاحظة والمقابلة أدوات لبحثه.

وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:

1/ أهداف تعليم اللغة العربية في الجامعات الإسلامية الحكومية في إندونيسيا قاصرة على الأهداف الدينية.

2/ يستمد محتوي تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات من الكتب القديمة التي تناسب المستوي اللغوي للطلاب.

3/ طريقة تدريس اللغة العربية في هذه الجامعات هي طريقة القواعد والترجمة.

4/ قلة المدرسين المتخصصين في تعليم اللغة العربية هي من أكبر المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات.

**وجه الشبه:** تلتقي الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وكذلك في الأداة، و الأهداف.

**وجه الاختلاف:** وتختلف الدراستان في بعض الأهداف ومكان الدراسة،و المرحلة الدراسية التي تم إجراء الدراسة عليها.

**21/ دراسة سراوت سايتونج: بعنوان (تعليم اللغة العربية في تايلاند المشكلات والحلول معهد ستول الإسلامي أنموذجاً)، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة إفريقيا العالمية(2012م).**

وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية وتحديد المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية و وضع خطط لمعالجة جوانب ضعف تعليم اللغة العربية في تايلاند.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات.

وتوصل إلى نتائج من أهمها:

1/ معظم طرق تعليم اللغة العربية التي يراها معلمو اللغة العربية بالمعهد هي طريقة النحو والترجمة والطريقة التوليفية.

2/ الوسائل التعليمية الخاصة لتعليم اللغة العربية غير متوفرة في المعهد.

3/ أغلب معلمو اللغة العربية بالمعهد غير مدربين على تصميم الاختبارات اللغوية بالإضافة إلى أنهم غير مدربين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

**وجه الشبه:** تلتقي الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وكذلك في الأداة، و الأهداف.

**وجه الاختلاف:** وتختلف الدراستان في بعض الأهداف ومكان الدراسة،و المرحلة الدراسية التي تم إجراء الدراسة عليها.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

تعددت الموضوعات التي تناولتها الدراسات السابقة وتنوعت مناهجها كل حسب الغرض، كما اتسمت بالتنوع والثراء والتباين في بعض الأحيان، ومن ثم اختلفت النتائج، وهذا هو غاية البحث العلمي.

هذه رؤية مجملة عن محتويات هذه الدراسات ومناهجها وربط ذلك بالدراسة الحالية للتعرف على نقاط الإلتقاء والاختلاف وما استفاده الباحث منها في موضوع دراسته، وقد قسم الباحث هذه الدراسات حسب تناول موضوعاتها لعناصر المنهج.

**النوع الأول:** تعرض لتقويم منهج اللغة العربية أو مواد أخرى ، كما في دراسة غنصوري بوكاري، ودراسة عبد المهيمن محمد الأمين ، ودراسة الوليد الحاج حسن،ودراسة عفاف إبراهيم حامد ، نايف سالم حسين العطار، دراسة زينة عمر بشير حماد، دراسة سيسي محمود، دراسة إبراهيم الصادق سالم محمد.

**النوع الثاني:** تعرض لواقع محتوى اللغة العربية أو مواد أخرى بعرض مشكلاتها وفاعلية المحتوى او اقتراح منهج كما في: دراسة أمبمباسومة، ودراسة ويدراوغو مصطفى، دراسة مصطفى وبال، دراسة غنمعيُمر ُ ودراسة سهيل رزق دياب، دراسة مريم بابكر محمد بابكر، دراسة رحماوان أوكتافنطا برهان الدين.

**النوع الثالث:** تعرض لطرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس اللغة العربية، كما في دراسة موسى بن محمد كوني، ودراسة يوسف نعمان عبد الله العسلي ، ودراسة إبراهيم محمد حسين، ودراسة ديان لارسن فريمان ومارتي أندرسون، دراسة داود عبد القادر ايليغا، دراسة سراوت سايتونج.

**النوع الرابع:** تعرض للأهداف التربوية للغة العربية مثل دراسة عيسى إسحاق سنكري، ودراسة بشير عبد الواحد بشير، ودراسة شيخ صمب.

النوع الأول يتفق مع الدراسة الحالية في أنه ركّز على تقويم المناهج والدراسة الحالية موضوعها تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

النوع الثاني يتفق مع الدراسة الحالية في أنه تحدث عن محتوى المنهج والمشكلات المصاحبة لتنفيذه على أرض الواقع.

النوع الثالث يتفق مع الدراسة الحالية في أنه تناول طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس اللغة العربية.

النوع الرابع يتفق مع الدراسة الحالية في أنه تعرض للأهداف التربوية للغة العربية ومدى تحققها.

على الرغم من تعدد جنسيات الباحثين الذين قاموا بدراسة واقع اللغة العربية، فإن هذه الدراسات وصلت إلى نتائج من أهمها أن اواقع اللغة العربية وخاصة للناطقين بغيرها تعاني من مشكلات، مما يؤكد على أهمية تقويم المنهج اللغة العربية للوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها.

من خلال ما تقدم يمكن للباحث أن يوضح ما استفاده من هذه الدراسات:

1/ شكلت قاعدة الإنطلاق للبحث الحالي، وأثرت الجانب النظري في البحث والإستشهاد بها في النتائج التي توصل إليها الباحث.

2/ ساعدت الباحث في الإلمام بطرق البحث والمنهجية الجيدة وفتح المجال واسعاً لاختيار أفضل الطرق.

3/ استفاد الباحث من الوسائل التي اتبعها الباحثون في الدراسات من إجراءات الدراسة الميدانية، حيث فتحت المجال أمامه لاختيار أمثل الطرق لبحثه.

تم عرض (21) دراسة منها (11) دراسات محلية، (5) دراسات عربية (5) دراسات أجنبية. ومن خلال إطلاع الباحث عليها استطاع أن يأخذ فكرة واسعة عن تقويم المنهج عناصربناءه. وبعد استعراض الباحث لهذه الدراسات وجد أن الكثير منها يتفق مع الدراسة الحالية في بعض جوانبها ويختلف معها في جوانب أخرى، وفيما يلي نوضح ذلك:

1 – من حيث الهدف، هدفت بعض الدراسات التي عرضها الباحث إلى التعرف على تقويم المنهج، كما في دراسة عبد المهيمن محمد الأمين ، ودراسة الوليد الحاج حسن،ودراسة عفاف إبراهيم حامد.

2 – من حيث العينة، تفاوتت العينات من حيث العدد والجنس من دراسة لأخرى، فعلى سبيل المثال بلغت العينة في دراغنقى عُمر و (193) معلماً ومعلمةً، فيما بعض الدراسات لم تذكر عدد عينة الدراسة.

3/ من حيث الأداة، تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، فقد استخدم بعضهم الإستبانة، واستخدم بعضاً آخر أدوات أخرى مثل المقابلة والملاحظة والتقارير.

4/يمكن القول بأن الدراسات استخدمت المنهج الوصفي في غالبيتها، في البيئات المحلية أو العربية أو الأجنبية.

**موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

من العرض السابق للدراسات، والتي شكلت قاعدة انطلاق للدراسة الحالية، يلاحظ أن الدراسة الحالية اهتمت بتقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو، وهذا ما يجعلها تختلف عن الدراسات السابقة، لأن الدراسات السابقة منها ما تناول تقويم منهج اللغة العربية في بلاد أخرى، ومنها ما تناول جانب من جوانب تقويم المنهج ، وهذا ما يجعل هذه الدراسة ذات فائدة في مجال البحث والدراسة، بجانب ذلك فإنها تمتاز عن غيرها في أنها تعتبر (على حسب علم الباحث) أول دراسة تناولت تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

## الفصل الثالث

## إجراءات الدراسة الميدانية

يوضح هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها الباحث لتقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو، وقد تم تطبيق إجراءات البحث على 10 مدراس من المدراس العربية الفرنسية الإعدادية ببوركينافاسو، عينة البحث تتكون من 80 معلماً ومعلمة، لتمثل مجتمع البحث لهذه الدراسة، وتم تصنيفهم حسب النوع، المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، المرحلة التي تعمل بها، وعدد الدورات التدريبية، اللغات التي تتحدث بها.

وقد قدم الباحث عرضاً لخطوات بناء الاستبانة، وتحكيمها وطريقة حساب درجة ثباتها وصدقها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة المعلومات.

**منهج الدراسة:**

تحديد منهج واحد من أهم خطوات إجراءات البحث، حيث يتم عن طريقه جمع المعلومات من مصادرها المختلفة، وتحديد مجتمع الدراسة، وتصميم الأدوات لجمع المعلومات عن مجتمع الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية لتحليل ومعالجة البيانات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لأغراض هذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من (120) مائة وعشرون معلماً ومعلمة بمختلف خبراتهم وتخصصاتهم، يقومون بتدريس اللغة العربية في المدارس العربية الفرنسية في بوركينافاسو، موزعين على المدارس التي أجريت فيها هذه الدراسة وعددها (10) عشر مدارس. ولهذا اعتمد الباحث على الاستبانة لتكون أداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة. (أنظر ملحق (6) )

**عينة الدراسة:**

تم تطبيق إجراءات الدراسة على 10 مدراس من المدراس الاعدادية العربية الفرنسية ببوركينافاسو اختار الباحث عينة عشوائية تتكون من (80) ثمانين معلماً ومعلمة يمثلون نسبة 66.6%من مجتمع الدراسة منهم 61 من الذكور، و19 من الإناث.

فيما يلي توزيع لعينة البحث حسب المتغيرات الديموغرافية (النوع، المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، المرحلة التي تعمل بها، وعدد الدورات التدريبية، اللغات التي تتحدث بها).

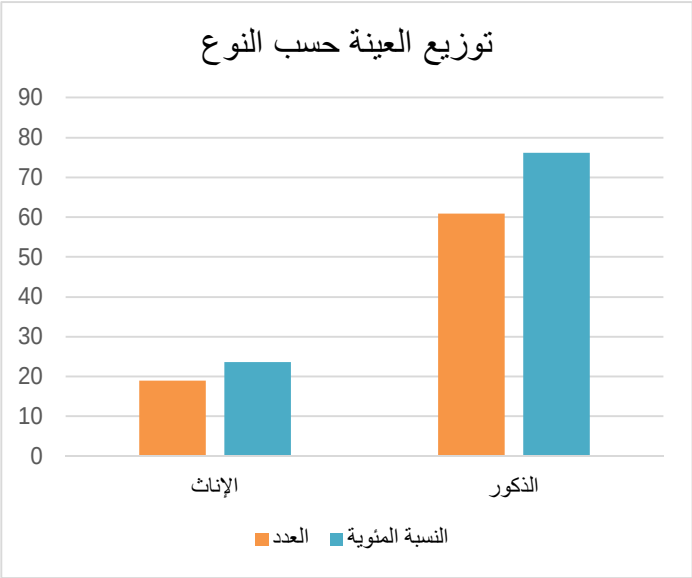
**توزيع عينة الدراسة حسب النوع:**

**جدول رقم (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب النوع**

| النوع | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الذكور | 61 | 23.75 |
| الإناث | 19 | 76.25 |
| المجموع | 80 | 100.0 |

**شكل رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع**

من الجدول عدد المعلمين والمعلمات تميل النسبة السبب في رأي إقبال الإناث أو عدم أو لظروف




والشكل رقم (1) أن الذكور 61 معلماً الإناث 19 معلمةً، لصالح الذكور، يرجع الباحث إلى قلة على مهنة التدريس التحاقهن بالمدارس، اجتماعية.

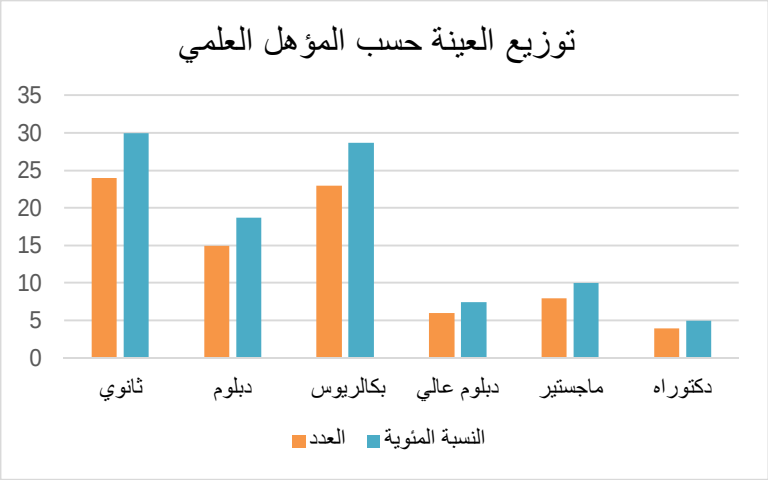
**توزيع عينة الدراسة حسب مستوى المؤهل العلمي:**

**جدول رقم (2): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مستوى المؤهل العلمي.**

| مستوى المؤهل | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ثانوي | 24 | 30 |

| | | |
|---|---|---|
| دبلوم | 15 | 18.75 |
| بكالريوس | 23 | 28.75 |
| دبلوم عالي | 6 | 7.50 |
| ماجستير | 8 | 10 |
| دكتوراة | 4 | 5 |
| المجموع | 80 | 100.0 |

**شكل رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.**



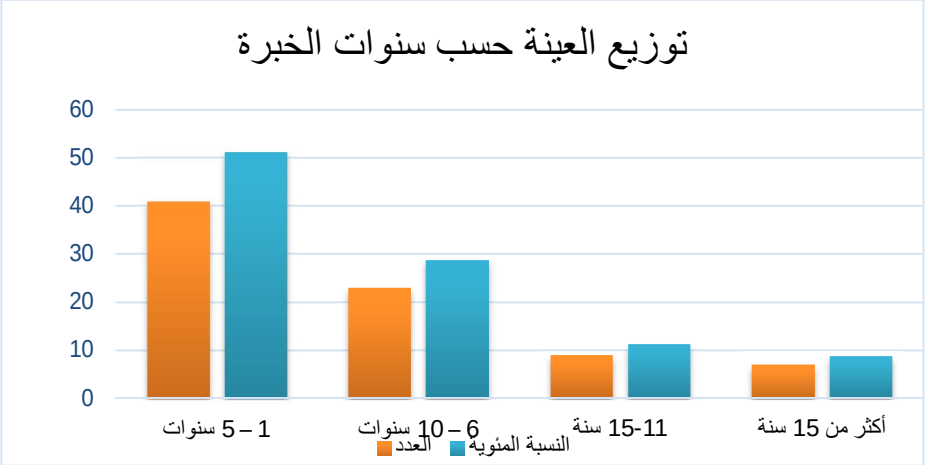

من الجدول والشكل رقم (2) يتضح: أن حملة مؤهل الثانوية أكثر من حملة المؤهلات الأخرى وعددهم 24 معلماً ومعلمة بنسبة بلغت 30%، في رأي الباحث السبب في أن الذين يحملون المؤهلات الثانوية من المعلمين والمعلمات من لم يجدوا فرصاً لمواصلة دراستهم الجامعية، يليهم حملة مؤهل البكالريوس وعددهم 23 معلماً ومعلمة بنسبة بلغت 28.75%، وحملة دبلوم إعداد المعلمين 15 من أفراد العينة بنسبة بلغت 18.75%، بينما 18 منهم يحملون مؤهل فوق الجامعي بنسبة بلغت 22.5% أن نصف أفراد العينة يحملون مؤهل جامعي مما يطمئن الباحث حول استجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة مما يساعد على رفع مستوى التعليم ومحو الأمية في مجتمع بوركينافاسو.

**توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة:**

**جدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة في إدارة الصف | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 1 – 5 سنوات | 41 | 51.25 |
| 6 – 10 سنوات | 23 | 28.75 |
| 11-15 سنة | 9 | 11.25 |
| أكثر من 15 سنة | 7 | 8.75 |
| المجموع | 80 | 100.0 |

**شكل رقم (3) يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة**




يوضح الجدول رقم (3) توزيع المعلمين والمعلمات حسب سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية، فنجد أن الذين خبرتهم من سنة إلى خمسة سنوات عددهم 41 معلماً ومعلمة بنسبة بلغت 51.25%،والذين خبرتهم بين ستة سنوات وعشر سنوات عددهم 23 معلماً ومعلمة بنسبة بلغت 28.75%،والذين خبرتهم من 11 -15 سنة عددهم 9 معلمين ومعلمات بنسبة بلغت 11.25%،والذين خبرتهم أكثر من 15 سنة عددهم 7 معلمين ومعلمات بنسبة بلغت 8.75%، مما يعني أن الخبرة عند ثلاث أرباع أفراد العينة وهذا عامل يشجع الباحث على حيوية الموضوع ودراسة استجابة أفراد العينة لأسئلة الدراسة.

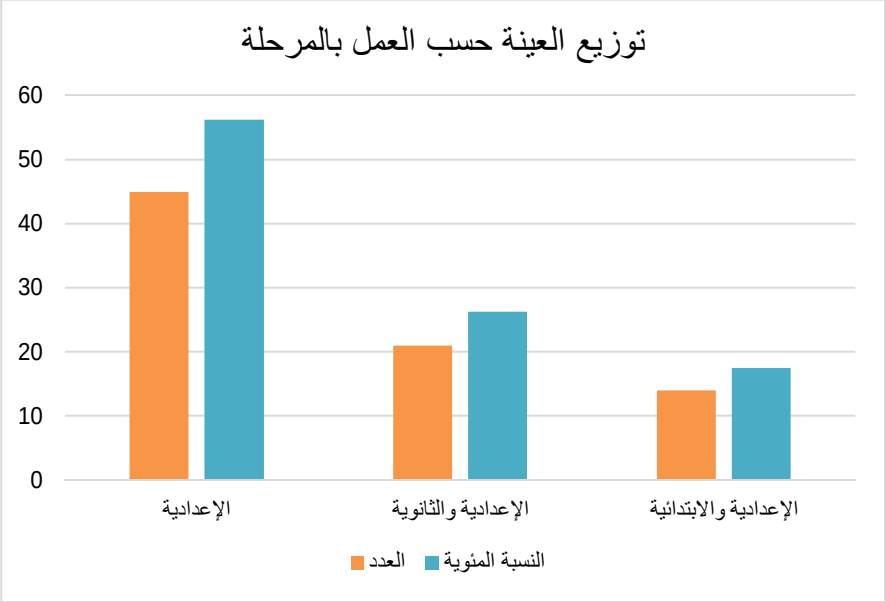
**توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة التي يعمل بها:**

**جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المرحلة التي يعمل بها**

| المرحلة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| الإعدادية | 45 | 56.25 |
| الإعدادية والثانوية | 21 | 26.25 |
| الإعدادية والابتدائية | 14 | 17.50 |
| المجموع | 80 | 100.0 |

**شكل رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المرحلة التي يعمل بها**



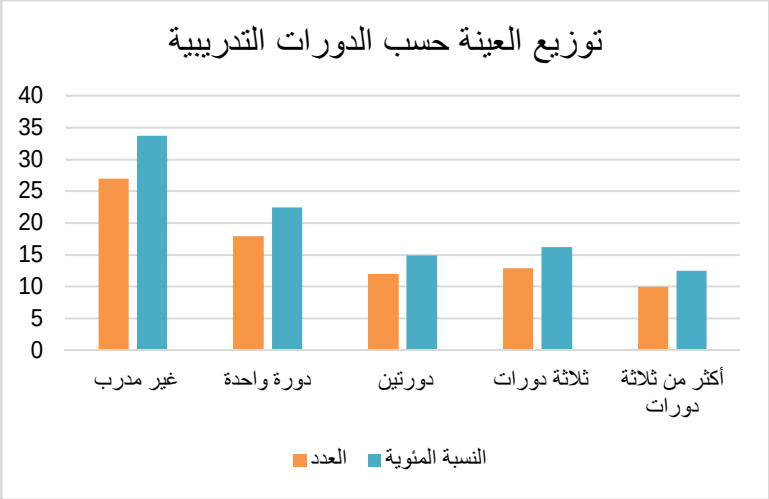

من الجدول والشكل رقم (4) أن أفراد العينة الذين يعملون في المرحلة الإعدادية فقط، يصل عددهم إلى 45 معلماً ومعلمة وبنسبة تصل 56.25% ، بحسب رأي الباحث أن استقرار المعلم بالمرحلة التي يعمل بها يساعد على التجويد وتطوير الأداء. بينما الذين يعملون في المرحلة الإعدادية و الثانوية معاً عددهم 21 بنسبة بلغت26.25%. بينما الذين يعملون في الإعدادية والابتدائية معاً تصل عددهم 14 بنسبة بلغت 17.25%.

**توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية:**

**جدول رقم (5) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية**

| عدد الدورات التدريبية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| غير مدرب | 27 | 33.75 |
| دورة واحدة | 18 | 22.50 |
| دورتين | 12 | 15.00 |
| ثلاثة دورات | 13 | 16.25 |
| أكثر من ثلاثة دورات | 10 | 12.50 |
| المجموع | 80 | 100.0 |

**شكل رقم (5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد الدورات التدريبية.**




من الجدول (4) توزيع عينة عدد الدورات التدريبية، والشكل رقم الدراسة حسب

ويلاحظ الباحث أن عدد المدربين 53 يمثل ثلثي أفراد عينة والنسبة بلغت 66.25، بينما بلغت نسبة غير المدربين 33.75%. مما يؤكد وعي الإدارة بأهمية التدريب لتجويد العمل وتحسين الأداء في تدريس اللغة العربية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو، وهذا في رأي الباحث يساعد على رفع مستوى المدرسين أكاديمياً، بذلك يكون الإجابة عن أسئلة البحث عن دراية وتدريب، عامل ثالث يأمل الباحث أن يساعد في الخروج بنتائج تعبر عن الواقع.

**جدول رقم (6) مستوى اللغات التي يتحدثها أفراد العينة:**

| اللغات | المستوى | العدد | النسبه المئويه |
|---|---|---|---|
| **اللغة العربية** | جيد | 66 | 82.5 |
| | متوسط | 7 | 8.75 |
| | ضعيف | 7 | 8.75 |
| | **المجموع** | **80** | **100.0** |
| **اللغة الفرنسية** | جيد | 44 | 55 |
| | متوسط | 29 | 36.25 |
| | ضعيف | 7 | 8.75 |
| | **المجموع** | **80** | **100.0** |
| **اللغة الإنجليزية** | جيد | 9 | 11.25 |
| | متوسط | 21 | 26.25 |
| | ضعيف | 50 | 62.50 |
| | **المجموع** | **80** | **100.0** |

يتضح من الجدول رقم (6) أعلاه أن معظم أفراد العينة، مستواهم في اللغة العربية جيدبنسبة بلغت 82.5%و عددهم 66 معلماً ومعلمة، تساوت نسبة الذين مستواهم في اللغة العربية متوسط أو ضعيف وأن8.75% منهم عددهم 7 معلمين لكلمستو ى.

يلاحظ من هذا الجدول أن معظم أفراد العينة يجيدون اللغة العربية بنسبة عالية، وهذا في رأي الباحث أمر إيجابى للغاية ومهم لأنه نقطة دافعة لأهمية إنجازهذاالبحث وتحقيق معظم أهدافه.

يتضح أيضاً من الجدول رقم (6) أعلاه أن معظم أفراد العينة، مستواهم في اللغة الفرنسية جيد عددهم 44 معلماً ومعلمة بنسبة بلغت 55%، وأن29 معلماً ومعلمة مستواهم في اللغة الفرنسية متوسط بنسبة بلغت 36.26%، نسبة الذين مستواهم في اللغة الفرنسية ضعيف عددهم 7 معلمين بنسبة بلغت 8.75%.

وكما يلاحظ أن نصف أفراد العينة يتقنون اللغة الفرنسية بمستوى جيد، وهذا في رأي الباحث ربما السبب في ذلك أن الدولة يستخدم اللغة الفرنسية كلغة رسمية، وأنها فيالمدارس العربية تدر َس كلغة ثانية شبه إجبارى مما يساعد على رفع مستوى التلاميذ داخل المدارس.

يتضح أيضاً أن معظم أفراد العينة مستواهم في اللغة الإنجليزية ضعيف عددهم 50 معلماً ومعلمة بنسبة بلغت 62.5%، وأن21 معلمين مستواهم في اللغة الانجليزية متوسط بنسبة بلغت 26.25%، وأن9 معلمين ومعلمات مستواهم في اللغة الانجليزية ضعيف بنسبة بلغت 11.25%. وربما يرجع السبب إلى أنها ليست لغة رسمية وأنها تستخدم في المداس العربية كلغة ثالثة إختيارية أكاديمية.

**أسلوب جمع البيانات:**

قام الباحث بالاتصال بالمعلمين والمعلمات الذين يمثلون مجتمع وعينة البحث، ثم وزع الإستبانة عليهم وجمعها مرة أخرى ومن ثم فرغ محتوياتها وحولها إلى أرقام لتسهل عملية تحليل معلوماتها.

**وصف الاستبانة:**

صمم الباحث إستبانة لتكون أداة الدراسة الأساسية توزع على معلمين ومعلمات يقومون بتدريس اللغة العربية في المدارس العربية الفرنسية في بوركينافاسو.

**مكونات الإستبانة:**

**تتكون الإستبانة من قسمين:**

القسم الأول: يشمل المعلومات الشخصية: النوع، المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، المرحلة التي تعمل بها، وعدد الدورات التدريبية، مستوى اللغات التي يتحدث بها.

**القسم الثاني:**

صمم الباحث استبانة ثلاثية الخيارات (موافق، إلى حد ما، لا أوافق) ليجيب كل مفحوص عن عبارات الإستبانة وفق ماينا سب رأيه من خيارات الإجابة الثلاثة.

**صـُممت الاستبانة بحيث:**

1/ تكون عباراتها واضحة ومفهومة.

2/ إمكانية الحصول على معلومات دقيقة منها.

**جدول رقم (7): جدول يوضح محاور الإستبانة وعدد البنود لكل محور:**

| المحاور | مجال المحور | عدد البنود |
|---|---|---|
| المحور الأول | الأهداف | 5 |
| محور الثاني | المحتوى | 10 |
| المحور الثالث | طرق التدريس والوسائل | 15 |
| المحور الرابع | التقويم | 5 |
| | مجموع البنود | 35 |

**الخصائص القياسية للاستبانة:**

**صدق وثبات أداة الدراسة**

أولاً: الصدق الظاهري:

يقصد بالصدق قدرة الأداة عل تحقيق نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها مرة أخرى وتقيس الأهداف التي صـُممت من أجلها، والمقصود بالصدق الظاهري هنا هو مدى ارتباط فقرات الاستبانة بالأهداف التي صـُممت من أجلها والذي يشير إلى الشكل العام للاستبانة ومدى وضو ح اللغة ومناسبتها للعينة ووضوح التعليمات وصحة ترتيب الخطوات الأساسية. وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة

بعرض فقراتها على (5) من المحكمين ذلك بغرض الإدلاء بآرائهم وملاحظاتهم حول العبارات التي تخص كل استبانة وصياغة مفرداتها أنظر ملحق رقم(3). ولقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي إقترحتها عليها المشرفة والمحكمين.

طبق الباحث الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من(25) فرداً من مجتمع البحث لقياس الثبات والصدق والتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق.

باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) تم حساب معامل ألفاكرونباخ لقياس معامل الثبات، معامل الصدق الذاتي = معامل الثبات√.

**أظهرت النتائج:**

**جدول رقم (8) يوضح معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات استبانة تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية المدارس العربية الفرنسية بوركينافاسو.**

| معامل ألفاكرونباخ | عدد البنود |
|---|---|
| 0.884 | 35 |

معامل الصدق الذاتي لاستبانة تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية المدارس العربية الفرنسية بوركينافاسو =√0.88= 0.94

وهذا يعني أن استبانة تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية المدارس العربية الفرنسية بوركينافاسو في ضوء هذه المعاملات من الصدق والثبات صالحة للتطبيق.

**جدول رقم (9): يوضح معاملات الثبات والصدق الذاتي لاستبانة تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو**

| المحاور | سؤال المحور | معامل ألفاكرنباخ | معامل الصدق الذاتي |
|---|---|---|---|
| **المحور الأول** | الأهداف | **0.75** | **0.87** |
| **المحور الثاني** | المحتوى | **0.77** | **0.88** |
| **المحور الثالث** | طرق التدريس والوسائل | **0.92** | **0.96** |
| **المحور الرابع** | التقويم | **0.81** | **0.90** |
| **مجموع العبارات35 والثبات الكلي للاستبانة** | | **0.884** | **0.94** |

**تطبيق الاستبانة:**

بعد الحصول على الاذن والموافقة من الجهات المختصة بتطبيق الاستبانة، قام الباحث بالاتصالبمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية المدارس العربية الفرنسية بوركينافاسو، الذين يمثلون مجتمع وعينة البحث، وعرفهم بنفسه والدراسة التي يقوم بها وشرح الإجراءات المراد تنفيذها، ووجدتعاوناً كبيراً منهم.

وزع الاستبانة عليهم تم استرداد 80 استبانة كلها العدد يمثل 100% وكانت منها 10 غير صالحة للتحليل تم استبعادها ويصبح العدد النهائي للاستبانات هو 70 استبانة فرغت محتوياتها وحولت متغيراتها إلى أرقام لتسهل عملية تحليل معلوماتها.

مقياس تصحيح الاستبانة:

**تمَّ الاعتماد على مقياس ليكرت(Likert Scale) في مقياس الاستبانة وتصحيحها وذلك على النحو التالي:**

**مقياس تصحيح الاستبانة:**

i. **1.66-1.00 عُدَّ الاستجابة بمستوى ضعيف.**

ii. **2.42-1.67 عُدَّ الاستجابة بمستوى متوسط.**

iii. **3.00-2.43 عُدَّ الاستجابة بمستوى مرتفع.**

**الأساليب الإحصائية:**

لتحليل المعلومات والبيانات استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) (ثم طبق مجموعة من الأساليب الإحصائية:1/ الأشكال البيانية الجداول التكرارية و النسب المئوية.2/ الجداول التكرارية و النسب المئوية.3/ الوسط الحسابي والانحراف المعياري.4/ اختبار ت.5/ اختبار التباين الآحادي لبيان الفروق بين أفراد العينة.

## الفصل الرابع

## عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة، والمتعلقة بتقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

### أ/عرض وتحليل بيانات المحور الأول: الأهداف:

**جدول رقم (10) يوضح تكرار اجابات المحور الأول والنسبة المئوية لكل عبارة**

| العبارة | | أوافق | إلى حدٍما | لا أوافق | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/ أهداف منهج اللغة العربية المعمول به في المرحلة الإعدادية واضحة. | التكرار | 19 | 33 | 18 | 70 |
| | النسبة | %27.1 | %47.1 | %25.7 | 100 |
| 2/ أهداف المنهج الحالي تراعى واقع البيئة اللغوية في بوركينافاسو | التكرار | 12 | 22 | 36 | 70 |
| | النسبة | %17.1 | %31.4 | %51.4 | 100 |
| 3/ معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية على وعي بأهداف المنهج المعمول به. | التكرار | 13 | 38 | 19 | 70 |
| | النسبة | %18.6 | %54.3 | %27.1 | 100 |
| 4/ أهداف اللغة العربية الحالي غريبة عن بيئة المجتمع البوركينابي | التكرار | 38 | 16 | 16 | 70 |
| | النسبة | %54.3 | %22.9 | %22.9 | 100 |
| 5/ تشمل الأهداف الموضوعة على الجوانب التي تساعد على بناء قدرات التلاميذ في مادة اللغة العربية. | التكرار | 23 | 35 | 12 | 70 |
| | النسبة | %32.9 | %50 | %17.1 | 100 |

**تحليل ومناقشة نتائج المحور الأول:**

**جدول رقم (11): يوضح آراء العينة حول عبارات المحور الأول:**

| العبارة | الوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | التفسير | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1/ المنهج اللغة العربية المعمول به حالياً في المرحلة الإعدادية أهداف واضحة. | 2.01 | 0.732 | 49.777 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍما |
| 2/ أهداف المنهج الحالي تراعى واقع البيئة اللغوية في بوركينافاسو. | 1.66 | 0.759 | 34.000 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| 3/ معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية على وعي بأهداف المنهج المعمول به حالياً. | 1.91 | 0.676 | 24.026 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍما |
| 4/ أهداف اللغة العربية الحالي غريبة عن بيئة المجتمع البوركينابي. | 2.31 | 0.826 | 44.012 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍما |
| 5/ تشمل الأهداف الموضوعة على الجوانب التي تساعد بناء قدرات التلاميذ في مادة اللغة العربية. | 2.15 | 0.694 | 51.777 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍما |
| الاتجاه العام للمحور | 2.01 | 0.430 | | | | | إلى حدٍما |

يوضح الجدولان السابقان آراء العينة حول عبارات المحور الأول أهداف منهج اللغة العربية المرحلة الإعدادية المدارس العربية الفرنسية:

جاءت العبارات (1،3،4،5) لصالح الخيار أوافق إلى حد ما و جاء الوسط الموزون للإستجابات بتقدير متوسط لهذه الأهداف (أكبر من 1.66) بهذا تكونأهداف منهج اللغة العربية المرحلة الإعدادية المدارس العربية الفرنسية عند عينة الدراسة:

أهداف منهج اللغة العربية المعمول به حالياَ في المرحلة الإعدادية واضحة، معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية على أهداف المنهج المعمول به حالياَ ، أهداف اللغة العربية في المنهج الحالي غريبة عن بيئة المجتمع البوركينابي، وتشمل الأهداف الموضوعة على الجوانب التي تساعد بناء قدرات التلاميذ في مادة اللغة العربية.

أما العبارة رقم (2) فقد جاءت لصالح الخيار لا أوافق قيمةو جاء الوسط الموزون للاستجابة بتقدير بسيط لهذا الهدف (يساوي 1.66) يعني ذلك أن عينة الدراسة ترى أهداف المنهج الحالي لا تراعى واقع البيئة اللغوية في بوركينافاسو .

مجالات الأهداف قد تتداخل، المهم هو التأكد من توافرها لا من ترتيبها، فليس هناك ارتباط مطلق بينها ولا انفصال مطلق، والنمو فيها لا يسير على طريق متواز؛ فقد يكون لدى الفرد جانب وجداني مثل حب العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم، و لا يكون لديه جانب معرفي فيه،بل قد يتوافر له الوجداني والمهاري في القرآن الكريم فيحبه ويتلوه بمهارة دون أن يتوفر له الجانب المعرفي؛ فكثير من المسلمين الأجانب يتلون القرآن مجودا دون معرفة تفسيره.

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة الدراسة، فإن عبارات المحور حصلت على تقدير الموافقة وجاء الوسط الحسابي للاستجابات متوسطاً ، فهى تمثل عند أهداف منهج اللغة العربية المرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو عند عينة الدراسة.

**2/ المحورالثاني:المحتوى.**

**جدول رقم (12) يوضح تكرار اجابات المحور الثاني والنسبة المئوية لكل عبارة**

| العبارة | | لا أوافق | إلى حدٍ ما | أوافق | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| 6- محتوى اللغة العربية للمنهج الحالي في المرحلة الإعدادية بحاجة إلى تحديث وتطوير. | التكرار | 2 | 3 | 65 | 70 |
| | النسبة | 2.9 | 4.3 | 92.9 | 100 |
| 7- محتوى المنهج يراعيى الخلفيات اللغوية والثقافية للتلاميذ البوركينابيين. | التكرار | 25 | 27 | 18 | 70 |
| | النسبة | 35.7 | 38.6 | 25.7 | 100 |
| 8- يرتبط محتوى المنهج الحالي ببيئة التلاميذ في بوركينافاسو. | التكرار | 34 | 27 | 9 | 70 |
| | النسبة | 48.6 | 38.6 | 12.9 | 100 |
| 9- محتوى المنهج الحالي ُ على الخبرات السابقة للتلاميذ البوركينابيين. | التكرار | 32 | 18 | 20 | 70 |
| | النسبة | 45.7 | 25.7 | 28.6 | 100 |
| 10- محتوى المنهج الحالي ُ على التدرج في عرض الخبرات التعليمية. | التكرار | 9 | 36 | 25 | 70 |
| | النسبة | 12.9 | 51.4 | 35.7 | 100 |
| 11- محتوى المنهج يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ. | التكرار | 27 | 27 | 16 | 70 |
| | النسبة | 38.6 | 38.6 | 22.9 | 100 |
| 12- محتوى المنهج يعرف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم الوطنية | التكرار | 38 | 19 | 13 | 70 |
| | النسبة | 54.3 | 27.1 | 18.6 | 100 |
| 13- يشتمل محتوى المنهج على أنشطة تساعد التلاميذ على فهم اللغة العربية. | التكرار | 19 | 33 | 18 | 70 |
| | النسبة | 27.1 | 47.1 | 25.7 | 100 |
| 14- محتوى المنهج يتدرج من البسيط إلى المركب. | التكرار | 7 | 18 | 45 | 70 |
| | النسبة | 10 | 25.7 | 64.3 | 100 |
| 15- محتوى المنهج يتدرج من السهل إلى الصعب. | التكرار | 4 | 22 | 44 | 70 |
| | النسبة | 5.7 | 31.4 | 62.9 | 100 |

## تحليل ومناقشة نتائج المحور الثاني:

### جدول رقم (13):يوضح آراء العينة حول عبارات المحور الثانى:

| العبارة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | التفسير | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6- محتوى اللغة العربية للمنهج الحالي في المرحلة الإعدادية بحاجة إلى تحديث وتطوير. | 2.9 | 0.386 | 49.628 | 32 | .000 | دالة | أوافق |
| 7- محتوى المنهج يراعى الخلفيات اللغوية والثقافية للتلاميذ البوركينابيين. | 1.9 | 0.83 | 38.786 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍ ما |
| 8- يرتبط محتوى المنهج الحالي ببيئة التلاميذ في بوركينافاسو. | 1.64 | 0.703 | 22.459 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| 9- محتوى المنهج الحالي ُني على الخبرات السابقة للتلاميذ البوركينابيين. | 1.83 | 0.851 | 31.378 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍ ما |
| 10- محتوى المنهج الحالي ُني على التدرج في عرض الخبرات التعليمية. | 2.23 | 0.663 | 31.269 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍ ما |
| 11- محتوى المنهج يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ. | 1.84 | 0.773 | 38.786 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍ ما |
| 12- محتوى المنهج يعرف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم الوطنية | 1.64 | 0.781 | 33.288 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| 13- يشتمل محتوى المنهج على أنشطة تساعد التلاميذ على فهم اللغة العربية. | 1.99 | 0.732 | 57.641 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍ ما |
| 14- محتوى المنهج يتدرج من البسيط إلى المركب. | 2.54 | 0674 | 21.025 | 32 | .000 | دالة | أوافق |
| 15- محتوى المنهج يتدرج من السهل إلى الصعب. | 2.57 | 0.604 | 49.628 | 32 | .000 | دالة | أوافق |
| الاتجاه العام للمحور | 2.11 | 0.430 | | | | | ى حدٍ ما |

ويضح الجدو لان السابقان آراء العينة حول عبارات المحور الثاني محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية:

جاءت العبارات (6،14،15) لصالح الخيار أوافق و جاء الوسط الموزون للإستجابات بتقدير كبير لهذا المحتوى (أكبر من 2.43) بهذا يكون محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية عند عينة الدراسة:

محتوى منهج اللغة العربية المعمول به حالياَ في المرحلة الإعدادية بحاجة إلى تحديث وتطوير، محتوى المنهج يتدرج من البسيط إلى المركب، محتوى المنهج يتدرج من السهل إلى الصعب.

جاءت العبارات (7،9،10،11،13) لصالح الخيار أوافق إلى حدماو جاء الوسط الموزون للإستجابات بتقدير متوسط لهذا المحتوى (أكبر من 1.66) بهذا يكون محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية عند عينة الدراسة:

يراعى الخلفيات اللغوية والثقافية للتلاميذ البوركينابيين،المحتوىبني ُ على الخبرات السابقة للتلاميذ البوركينابيين، يراعي المحتوى التدرج في عرض الخبرات التعليمية، ويراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، يشتمل محتوى المنهج على أنشطة تساعد التلاميذ على فهم اللغة العربية.

أما العبارتان رقم (8،12) فقد جاءتا لصالح الخيار لا أوافق قيمة الوسط الموزون للإستجابة بتقدير بسيط لهذا المحتوى (أقل من 1.66) يعني ذلك أن عينة الدراسة يرون أن محتوى المنهج الحالي لا يرتبط ببيئة التلاميذو لا يعرف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم الوطنية في بوركينافاسو.

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة الدراسة، فإن عبارات المحور حصلت على تقدير الموافقة و الموافقة إلى حد ما، فهى تمثل محتوى منهج اللغة العربية المرحلة الإعدادية المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو عند أفراد عينة الدراسة.

أمـ ّا باقي عبارات المحور والتي حصلت على تقدير عدم الموافقة فهي لا تمثل محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو عند أفراد عينة الدراسة.

## 3/ المحور الثالث: طرق التدريس والوسائل.

في تدريسك لمنهج اللغة العربية المطبق حالياً أن الطريقة والوسيلة التي تستخدمها هي:

**جدول رقم (14) يوضح تكرار اجابات المحور الثالث والنسبة المئوية لكل عبارة**

| العبارة | | لا أوافق | إلى حد ٍ ما | أوافق | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| **أولاً: طرق التدريس:** | | | | | |
| 16- أستخدم طريقة المحاضرة. | التكرار | 11 | 36 | 23 | 70 |
| | النسبة | 15.7 | 51.4 | 32.9 | 100 |
| 17- الطريقة الكلية. | التكرار | 27 | 32 | 11 | 70 |
| | النسبة | 38.6 | 45.7 | 15.7 | 100 |
| 18- الطريقة الجزئية. | التكرار | 11 | 35 | 24 | 70 |
| | النسبة | 15.7 | 50 | 34 | 100 |
| 19- الطريقة الاستقرائية. | التكرار | 11 | 30 | 29 | 70 |
| | النسبة | 15.7 | 42.9 | 41.4 | 100 |
| 20- طريقة المشروع. | التكرار | 29 | 31 | 10 | 70 |
| | النسبة | 41.4 | 44.3 | 14.3 | 100 |
| 21- الطريقة القياسية. | التكرار | 22 | 40 | 8 | 70 |
| | النسبة | 31.4 | 57.1 | 11.4 | 100 |
| 22-أكثر من طريقة في الدرس الواحد. | التكرار | 18 | 36 | 16 | 70 |
| | النسبة | 25.7 | 51.4 | 22.9 | 100 |

| ثانياً : وسائل التعليمية: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 23- أستخدم سبورةالفصل . | التكرار | 3 | 2 | 65 | 70 |
| | النسبة | 4.3 | 2.9 | 92.9 | 100 |
| 24- السبورة الإضافية. | التكرار | 26 | 23 | 21 | 70 |
| | النسبة | 37.1 | 32.9 | 30 | 100 |
| 25- البوسترات(الملصقات). | التكرار | 37 | 26 | 7 | 70 |
| | النسبة | 52.9 | 37.1 | 10 | 100 |
| 26- المسجل. | التكرار | 47 | 10 | 13 | 70 |
| | النسبة | 67.1 | 14.3 | 18.6 | 100 |
| 27- الفيديو التعليمي | التكرار | 53 | 12 | 5 | 70 |
| | النسبة | 75.7 | 17.1 | 7.1 | 100 |
| 28- جهاز العاكس الرأسي. | التكرار | 56 | 10 | 4 | 70 |
| | النسبة | 80 | 14.3 | 5.7 | 100 |
| 29- المجسمات. | التكرار | 41 | 24 | 5 | 70 |
| | النسبة | 58.6 | 34.3 | 7.1 | 100 |
| 30- أن استخدام الوسائل مضيعة للوقت. | التكرار | 51 | 15 | 4 | 70 |
| | النسبة | 72.9 | 21.4 | 5.7 | 100 |

## تحليل ومناقشة نتائج المحور الثالث:

### جدول رقم (15): يوضح أراء العينة حول عبارات المحور الثالث:

| العبارة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | التفسير | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **أولاً: طرق التدريس:** | | | | | | | |
| 16- طريقة المحاضرة. | 2.17 | 0.680 | 20.552 | 32 | .000 | دالة | لى حدٍ ما |
| 17- الطريقة الكلية. | 1.77 | 0.705 | 17.626 | 32 | .000 | دالة | لى حدٍ ما |
| 18- الطريقة الجزئية. | 2.19 | 0.687 | 15.194 | 32 | .000 | دالة | لى حدٍ ما |
| 19- الطريقة الاستقرائية. | 2.26 | 0.716 | 15.638 | 32 | .000 | دالة | لى حدٍ ما |
| 20- طريقة المشروع. | 1.73 | 0.700 | 17.026 | 32 | .000 | دالة | لى حدٍ ما |
| 21- الطريقة القياسية. | 1.8 | 0.628 | 16.184 | 32 | .000 | دالة | لى حدٍ ما |
| 22- أكثر من طريقة في الدرس الواحد. | 1.97 | 0.701 | 14.120 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍ ما |
| **ثانياً: الوسائل التعليمية:** | | | | | | | |
| 23- سبورة الفصل. | 2.89 | 0.435 | 12.105 | 32 | .000 | دالة | أوافق |
| 24- السبورة الإضافية. | 1.93 | 0.822 | 13.498 | 32 | .000 | دالة | لى حدٍ ما |
| 25- البوسترات (الملصقات). | 1.57 | 0.672 | 14.669 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| 26- المسجل. | 1.51 | 0.94 | 20.552 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| 27- الفيديو التعليمي | 1.31 | 0.603 | 17.626 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| 28- جهاز العاكس الرأي. | 1.26 | 0.557 | 15.194 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| 29- المجسمات. | 1.49 | 0.631 | 15.638 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| 30- أن استخدام الوسائل مضيعة للوقت. | 1.33 | 0.583 | 17.026 | 32 | .000 | دالة | لا أوافق |
| الاتجاه العام للمحور | 1.81 | 0.312 | | | | | لى حدٍ ما |

يوضح الجدولين أعلاه آراء العينة حول عبارات المحور الثالث طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تساعد المعلم على تنفيذ منهج اللغة العربية المرحلة الإعدادية المدارس العربية الفرنسية عند عينة الدراسة:

جاءت العبارة (23) لصالح الخيار أوافق و جاء الوسط الموزون للإستجابة بتقدير كبير لهذه الوسيلة (أكبر من 2.43) بهذا تكون سبورة الفصل الوسيلة الأكثر استخداماً من قبل عينة الدراسة عند تدريس منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية.

جاءت العبارات (24،22،21،20،19،18،17،16) لصالح الخيار أوافق إلى حد ما و جاء الوسط الموزون للإستجابات بتقدير متوسط لهذا المحتوى (أكبر من 1.66) بهذا تكون طرق تدريس منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة حسب نسبة تكرارها:الطريقة القياسية، طريقة المحاضرة، أكثر من طريقة في الدرس الواحد، الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، طريقة المشروع والطريقة الاستقرائية.

يمكن القول أطرق التدريس المستخدمة من قبل افراد متنوعة وأحياناً تستخدم أكثر من طريقة تدريس في الدراس الواحد، بالإضافة السبورة الإضافية كوسيلة تعليمية.

أما العبارات رقم (30،29،28،27،26،25) فقد جاءت لصالح الخيار لا أوافققيمة الوسط الموزون للإستجابة بتقدير بسيط لهذه الوسائل التعليمية (أقل من 1.66) يعني ذلك أن عينة الدراسة لا يستخدمون:البوسترات (الملصقات) و المسجل و الفيديو التعليمي وجهاز العاكس الرأسي و المجسمات كوسائل تعليمية في تدريس منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية في بوركينافاسو بالإضافة إلى أنهم لا يرون هذه الوسائل مضيعة للوقت.

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة الدراسة، فإن عبارات المحور حصلت على تقدير الموافقةو الموافقة إلى حد ما، فهى تمثل طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة من قبل عينة الدراسة في تنفيذ منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو عند أفراد عينة الدراسة.

أمّا باقي عبارات المحور والتي حصلت على تقدير عدم الموافقة فهي لا تمثل طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذمنهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو عند أفراد عينة الدراسة.

**4/ المحور الرابع: التقويم:**

**جدول رقم (16) يوضح تكرار اجابات المحور الرابع والنسبة المئوية لكل عبارة**

| العبارة | | أوافق | إلى حدٍ ما | لا أوافق | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| 31- يتم تقويم التلاميذ عقب نهاية كل درس. | التكرار | 41 | 23 | 6 | 70 |
| | النسبة | %58.6 | %32.9 | %8.6 | 100 |
| 32- يتم تقويم التلاميذ عقب مجموعة من الدروس. | التكرار | 24 | 27 | 19 | 70 |
| | النسبة | %34.6 | %38.6 | %27.1 | 100 |
| 33- تركز على أسئلة الحفظوالاسترجاع. | التكرار | 35 | 28 | 7 | 70 |
| | النسبة | %50 | %40 | %10 | 100 |
| 34- تهتم بأسئلة الاختبار من متعدد في تقويمك. | التكرار | 38 | 28 | 4 | 70 |
| | النسبة | %54.3 | %40 | %5.7 | 100 |
| 35- تهتم بأسئلة الاختيار بين جدولين. | التكرار | 17 | 30 | 23 | 70 |
| | النسبة | %24.3 | %42.9 | %32.9 | 100 |

**تحليل ومناقشة نتائج المحور الرابع:**

**جدول رقم (17): يوضح آراء العينة حول عبارات المحور الرابع:**

| العبارة | الوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | التفسير | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 31- يتم تقويم التلاميذ عقب نهاية كل درس. | 2.50 | 0.654 | 25.669 | 32 | .000 | دالة | أوافق |
| 32- يتمتقويم التلاميذ عقب مجموعة من الدروس | 2.07 | 0.786 | 20.552 | 32 | .000 | دالة | إلى حدٍ ما |
| 33- تركز على أسئلة الحفظ والاسترجاع. | 2.51 | 0.668 | 30.626 | 32 | .000 | دالة | أوافق |
| 34- تهتم بأسئلة الاختيارمن متعدد. | 2.49 | 0.608 | 44.026 | 32 | .000 | دالة | أوافق |
| 35- تهتم بأسئلة الاختيار بين جدولين. | 1.91 | 0.756 | 24.012 | 32 | .000 | دالة | لى حدٍ ما |
| الاتجاه العام للمحور | 2.27 | 0.310 | | | | | لى حدٍ ما |

يوضح الجدولين أعلاه آراء العينة حول عبارات المحور الرابعمن أدوات التقويم المستخدمة من قبل أفراد عينة الدراسة عند منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعداديةفي المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو:

جاءت العبارات (31،33،34) لصالح الخيار أوافقو جاء الوسط الموزون للإستجابات بتقدير كبير لهذه الأدوات (أكبر من 2.43) بهذا تكون أدوات التقويم التي تستخدم فيمنهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية من قبل عينة الدراسة:

تقويم التلاميذ عقب نهاية كل درس، تركز على أسئلة الحفظ والاسترجاع، تهتم بأسئلة الاختيارمن متعدد ممايساعد بناء قدرات التلاميذ في مادة اللغة العربية.

أما العبارتان رقم (32،35) فقد جاءتا لصالح الخيار أوافق إلى حد ما، وجاءت قيمة الوسط الموزون للإستجابتان بتقدير متوسط لهذه الأدوات (أكبر من 1.66) يعني ذلك أن عينة الدراسة ترى تقويم التلاميذ عقب مجموعة من الدروسو أسئلة الاختيار بين جدولين تستخدم لحد ما في أدوات التقويم في منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية من قبل عينة الدراسة في بوركينافاسو.

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة الدراسة، فإن عبارات المحور حصلت على تقدير الموافقة وجاء الوسط الحسابي للاستجابات كبير، فهى تمثل أدوات التقويمالمستخدمة في منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو عند عينة الدراسة.

**مناقشة النتائج والتحقق من أسئلة وفروض الدراسة:**

من سؤال الدراسة الرئيس: ماواقع منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو، في ضوء آراء معلمي اللغة العر بية؟

**وتفرعت منه عدة أسئلة وفرضيات:**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:**ما الأهداف التي يشتمل عليها منهج اللغة العربية المنفذ حالياً بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو؟

يقابله الفرض: توجد أهداف واضحة لمنهج اللغة العربية المطبق حالياً في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية ببوركينافاسو.

اتضح من بيانات الجدول رقم (11) أن عبارات المحور أغلبهاحصلت على تقدير الموافقة وجاء الوسط الحسابي للاستجابات متوسط، فهى تمثل أهداف منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية عند معلمي المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو.

ويعزى ذلك إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين وضوح أهداف المنهجو الانتفاع بهذه المعارف والاهتداء بها للسير في الحياة.

ويرى الباحث أن وضوح أهداف المنهج لدى المعلم تعتبر من العوامل المؤثرة تأثيراً بالغاً في أداء المعلم لتحقيقها وضرورة صياغة هذه الأهداف من واقعالمجتمع و البيئة البوركينابية.

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة البحث فإنه لابد من مراجعة الأهداف لمنهج اللغة العربية لأنها لم تستمد من فلسفة وغايات المجتمع البوركينابي بحسب آراء عينة الدراسة.

واتفقت هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسات سابقة واختلفت مع بعضها، ومن نتائج الدراسات التي اتفقت معها دراسة (عيسى إسحاق سنكري،2009م) التي توصلت الى: تعدد المناهج الدراسية المستعارة في جمهورية مالي هي سبب لنزاع مستدام وخلاف فكري بين التيارات الفكرية في المجتمع

، كما اتفقت معها دراسة (بشير عبد الواحد بشير،2005) التي توصلت الى: هيمنة الثقافة الفرنسية أدت لعدم توافق الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع السنغالي مع أهداف التعليم العربي الإسلامي.
كمااتفقت مع دراسة (شيخ صمب ،2000) التي توصلت إلى:عدم وضوح الأهداف التعليمية والصياغة الاجرائية في المدارس العربية.
يرى الباحث أن الأهداف هي التغيرات المعرفية والوجدانية والمهارية لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرة تربوية موجهة، وتنعكس على سلوكه وأدائه، ويحدث التغير بسبب اكتساب معلومات أو تنمية مهارات أو توجيه انفعالات.
جاءت البنود بتقدير وسط حسب اجابات المبحوثين عن الفقرات المذكورة في السؤال الأول وذلك يعني تحقق الفرض القائل: توجد أهداف واضحة لمنهج اللغة العربية المطبق حالياً في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية ببوركينافاسو.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:**إلى أي مدى تتناسب موضوعات محتوى المنهج المطبق حالياً مع مستوى التلاميذ في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو؟
ويقابله الفرض: موضوعات منهج اللغة العربية المطبق حالياً بالمدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية لا تتناسب مع مستوى التلاميذ في هذه المرحلة.
اتضح من بيانات الجدول رقم (13) أن متوسط الإستجابة عن المحور ككل جاءت بتقدير متوسط (2.11) على السؤال الثاني الذي يتناول تناسب موضوعات محتوى المنهج المطبق حالياً مع مستوى التلاميذ في المرحلة الإعدادية.
أظهرت خمسة من الفقرات(7،9،10،11،13) موافقة المبحوثين إلي حد ما عليها مما يعني تحفظ المعلمين على هذه العبارات عن محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، بينما وافقوا على العبارات (6،14،15) .

بينما لم يوفقوا على العبارتان رقم (8،12) حيث يرون أن محتوى المنهج الحالي لا يرتبط ببيئة التلاميذ لا يعرف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم الوطنية في بوركينافاسو.

يرى الباحث مراجعة محتوى منهج اللغة العربية لأنها لا تعبر عن البيئة البوركينابية بحسب آراء عينة الدراسة.

ويعزى ذلك إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين محتوى المنهج وبين الخبرات التربوية المراد إكسابها للتلاميذ في موقف تعليمية وفق معايير تربوية.

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة الدراسة فإنه لابد من أن تكون محتويات المنهج وثيقة الصلة بحياة التلاميذ، تحقق مطالب نموهم مع مراعاة حاجات المجتمع وظروف البيئة.

واتفقت هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسات سابقة عديدة واختلفت مع بعضها، ومن نتائج الدراسات التي اتفقت معها دراسة (أمبمبا سومة ،2014م) التي توصلت إلى: معظم محتويات المنهج اللغوية لا تعبر عن بيئة المتعلمين، كما اتفقت مع دراسة (شيخ صمب ،2000) التي توصلت إلى: إن المدارس العربية والدارات القرآنية تحتاج إلى تغيير حتى تلبي حاجات المجتمع. دراسة (مصطفى وبال،2006م) التي توصلت إلى: لتطوير تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية العمومية فلا بد من وضع منهج جديد.

اختلفت مع نتيجة دراسة (ويدراوغو مصطفى ،2014م) التي توصلت إلى: هناك علاقة إيجابية بين آراء المسؤولين والخبراء في هذا المجال في المجال التربوي وبين توافر الحلول الجذر ي لمشكلات محتوى المنهج العربية في بوركينافاسو.

يرى الباحث أن محتوى المنهج هو النقطة المركزية التي تلتقي عندها كل العناصر في علاقة دائرية فهو يؤثر ويتأثر بكل عنصر من عناصر المنهج حسب اجابات المبحوثين عن الفقرات العشرة المكونة للمحور الثاني وذلك يعني تحقق الفرض القائل: موضوعات منهج اللغة العربية المطبق حالياً بالمدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية لا تتناسب مع مستوى التلاميذ في هذه المرحلة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:** ما طرق التدريس والوسائل المستخدمة في تنفيذ هذا المنهج بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو؟

ويقابله الفرض: طرق التدريس والوسائل المستخدمة في تدريس المنهج المطبق حالياً ليست مناسبة.

اتضح من بيانات الجدول رقم (15) أن المتوسط العام للإستجابات عن المحور جاءت متوسطة (1.81) على عبارات السؤال الثالث الذي يتناول: ماطرق التدريس والوسائل المستخدمة في تنفيذ منهج اللغة العربية.

جاءت العبارات (16،17،18،19،20،21،22،24) لصالح الخيار أوافق إلى حد مابهذا تكون طرق تدريس منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة حسب النسبة المئوية لتكرارها: الطريقة القياسية، طريقة المحاضرة، أكثر من طريقة في الدرس الواحد، الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، طريقة المشروعو الطريقة الاستقرائية.

يمكن القول أن طرق التدريس المستخدمة من قبل أفراد متنوعة وأحياناً تستخدم أكثر من طريقة تدريسفي الدر س الواحد.

أما العبارات رقم (25،26،27،28،29،30) فقد جاءت لصالح الخيار لا أوافق يعني ذلك: أن عينة الدراسة لا يستخدمون الوسائل الحديثة كوسائل تعليمية في تدريس منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية في بوركينافاسو.

جاءت سبورة الفصل الوسيلة الأكثر استخداماً من قبل عينة الدراسة عند تدريس منهج اللغة العربية وأحياناً السبورة الإضافية كوسيلة تعليمية، كما أنهم لا يرون هذه الوسائل مضيعة للوقت.

يرى الباحث أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين طرق التدريس والوسائل و المعينات التي يحتاجها المعلم لتحقيق الأهداف.

اتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة (أمبمبا سومة ،2014م) التي توصلت إلى: الاستخدام المحدود للوسائل التعليمية والأجهزة الحديثة لتعليم اللغة العربية في هذه المدارس أدى إلى ضعف في جودة الأداء في العملية التربوية، كما اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة (موسى بن محمد كوني،2012م) التي

توصلت إلى: استخدام طريقة النحو والترجمة في تدريس اللغة العربية أدى إلى ضعف في الاستيعاب باللغة العربية ،عدم استخدام وسائل أخرى غير سبورة الفصل للاستعانة بها في التدريس، لا توجد دورات تدريبية للمعلمين في تدريس المهارات اللغوية.

اتفقت نتائج الدراسة مع بعض نتائج در اسة (غنصوري بوكاري مدي ،2004م) التي توصلت الى: الطرائق والوسائل المستخدمة تلبى جزئياً حاجات وميول التلاميذ يحتاج إلى تقنيات حديثة ومتطورة، المعلم يختار أنسب الطرق لتوصيل المادة الدراسية للتلاميذ.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة (عبد المهيمن محمد الأمين ،2003م) التي توصلت: إقامة دورات تدريبية للمعلمين حول استخدام الوسائل التعليمية وكيفية إعدادها من المواد المحلية.

يرى الباحث أن دور المعلم هو تنفيذ المنهج مع تلاميذه بغرض تحقيق الأهداف بفعالية من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية. ولمساعدة المعلم والتلاميذ على التنفيذ الجيد لابد من تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة للأهداف والخبرات المطلوبة واستخدام الوسائل والتقنيات تساعد على إشراك أكثر من حاسة للحصول على المعلومات واكتساب المعارف والخبرات المختلفة لزيادة فعالية التعلم.

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة الدراسة يعني ذلك تحقق الفرض القائل: طرق التدريس والوسائل المستخدمة في تدريس المنهج المطبق حالياً ليست مناسبة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على:**أساليب التقويم المتبعة تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية للغة العربية بالمرحلة الإعدادية في لمدارس العربية الفرنسية؟

ويقابله الفرض: أساليب التقويم المتبعة غير علمية ولا تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية للغة العربية في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية.

اتضح من بيانات الجدول رقم (17) أن متوسطات الإجابة جاءت بتقدير وسط (2.27) عن عبارات السؤال الثالث الذي يتناول:أساليب التقويم المتبعة تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية للغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو؟

جاءت العبارات (34،33،31) لصالح الخيار أوافق بهذا تكون من أدوات التقويم التي تستخدم في منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو من قبل عينة الدراسة:

تقويم التلاميذ عقب نهاية كل درس، تركز على أسئلة الحفظ والاسترجاع، تهتم بأسئلة الاختيارمن متعدد ممايساعد بناء قدرات التلاميذ في مادة اللغة العربية.

أما العبارتان رقم (32،35) فقد جاءتا لصالح الخيار أوافق إلى حد ما، يعني ذلك أن عينة الدراسة ترى تقويم التلاميذ عقب مجموعة من الدروس و أسئلة الاختيار بين جدولين تستخدم إلى حد ما في أدوات التقويم في منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية من قبل عينة الدراسة في بوركينافاسو.

ويرى الباحث أن هناك ارتباطاً وثيقاً بينالتقويم و الحكم على قيمة الأهداف التعليمية؛ فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلي عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها.

التقويم هو الوسيلة الوحيدة لقياس مدى فعالية أي نظام تربوي، وهو الذي يسمح للمعنيين بمعرفة جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور لمعالجتها، فالتقويم بهذا الاعتبار هو المرشد الموجه للعملية التربوية من التخطيط إلى التنفيذ.

واتفقت هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسات سابقة واختلفت مع بعضها، ومن نتائج الدراسات التي اتفقت معها دراسة (غنصوري بوكاري،2004م) التي توصلت إلى: الإمتحان الفصلي هو الأداة الأكثر استخداماً للتقويم ، كما اتفقت معها دراسة (بشير عبد الواحد بشير،2005) التي توصلت إلى: ضعف تأهيل المعلمين وعدم فعالية أساليب التقويم.

كما اتفقت مع دراسة (إبراهيم الصادق سالم محمد،2010م)ودراسة (زينة عمر بشير حماد ،2014م) اللتان توصلتا إلى: تنوع أساليب التقويم يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وبناء الشخصية.

يرى الباحث نجاح النظام التعليمي مرهون بدقة عملية التقويم لهذا النظام، التقويم أكثر العناصر خطورة في أي نظام تعليمي ، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات وا إجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام أو ذاك، وعليه فإن عمليات التقويم إن لم تكن على درجة عالية من الدقة والإتقان في أساليبها ووسائلها، تأتي نتائجها حتماً مضللة وغير صحيحة، الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وا إجراءات خاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تفيده.

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة الدراسة فإن عملية التقويم لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بحاجة لمزيد من التدريب والتنويع في أساليب التقويم لتحسين العملية التعليمية التعلمية.

يعني ذلك عدم تحقق الفرض القائل: أساليب التقويم المتبعة غير علمية ولا تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية للغة العربية في المدارس العربية الفرنسية بالمرحلة الإعدادية في بوركينافاسو.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على:**هل يوجد ارتباط بين محاور استبانة تقويم منهج اللغة العربية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية؟

ويقابله الفرض:بيان الارتباط بين محاور تقويم منهج اللغة العربية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية؟

**حساب معامل الارتباط بين جميعمحاور الاستبانة:**

هذا الاختبار لدراسة وجود علاقة بين المحاور ومعرفة أي المحورين الأقوى إرتباطاً وأيهما الأقل إرتباطاً.

**جدول رقم (18) يوضح حساب معامل الارتباط بين جميع المحاور**

| محاور الاستبانة | التقويم | طرق التدريس والوسائل | المحتوى | الأهداف | |
|---|---|---|---|---|---|
| الأهداف | .236* | .132 | .615** | 1 | معامل بيرسون |
| | .049 | .277 | .000 | | مستوى الأهمية |
| | 70 | 70 | 70 | 70 | حجم العينة |
| المحتوى | .190 | .264* | 1 | .615** | معامل بيرسون |
| | .114 | .027 | | .000 | مستوى الأهمية |
| | 70 | 70 | 70 | 70 | حجم العينة |
| طرق التدريس والوسائل | -.091 | 1 | .264* | .132 | معامل بيرسون |
| | .454 | | .027 | .277 | مستوى الأهمية |
| | 70 | 70 | 70 | 70 | حجم العينة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| التقويم | 1 | -.091 | .190 | .236* | معامل بيرسون |
| | | .454 | .114 | .049 | مستوى الأهمية |
| | 70 | 70 | 70 | 70 | حجم العينة |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

اتضح من بيانات الجدول رقم (18) أن هناك ارتباطاً موجباً مرتفع بين محتوى المنهج والأهداف ،بينما أظهرت النتائج هناك ارتباطاً موجباً ضعيف بين الأهداف وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المتبعة.

ويرى الباحث أن المنهج هو النقطة المركزية التي تلتقي عندها كل العناصر في علاقة دائرية فهو يؤثر ويتأثر بكل عنصر من عناصر بنائه، الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل والتقويم. في ضوء النتائج تقاس مدى فعالية أي نظام تربوي، وهو الذي يسمح للمعنيين بمعرفة جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور لمعالجتها، يتم مراجعة المنهج لأن الأهداف الواضحة المحددة تمثل الأساس السليم لكل نشاط إنساني هادف، فلذلك يهتم بها التربويون في مجال المناهج، فعلى ضوئها يتم تخطيط وتصميم واختيار محتوى المنهج الفاعل وطرق ووسائل تدريسه وأساليب تقويمه، وعلاوة على ذلك فإن وضوح الأهداف يسهل عملية التعليم والتعلم لأنه يعرف كلا من المعلم والمتعلم ما يتوقع منه ولم يقُم به.

واتفقت نتيجة الدراسة مع بعض نتائج دراسات سابقة و اختلفت مع بعضها، ومن نتائج الدراسات التي اتفقت معها دراسة (ويدراوغو مصطفى ،2014م) التي توصلت الى: هناك علاقة إيجابية بين جهود المسؤولين في محتوى منهج اللغة العربية لإيجاد محتوى موحد، هناك علاقة إيجابية بين آراء

المسؤولين والخبراء في هذا المجال في المجال التربوي وبين توافر الحلول الجذري لمشكلات محتوى المنهج العربية في بوركينافاسو.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور تقويم منهج اللغة العربية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية تعزى لمتغيري (النوع والخبرة).

ويقابله الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور تقويم منهج اللغة العربية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية تعزى لمتغيرات(النوع والمؤهل العلمي و الخبرة)

**جدول رقم (19) يوضح إختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمتغير النوع نحو محاور الاستبانة**

| محاور الاستبانة | مستوى الأهمية | قيمة ت | مستوى الأهمية | اختبار ليفني تجانس التباين |
|---|---|---|---|---|
| الأهداف | .936 | -.080 | .989 | افتراض تساوى التباين |
| المحتوى | .789 | -.269 | .944 | افتراض تساوى التباين |
| طرق التدريس والوسائل | .797 | .258 | .569 | افتراض تساوى التباين |
| التقويم | .881 | -.150 | .696 | افتراض تساوى التباين |

أظهرت النتائج من الجدول رقم (19) أن اختبار ليفني للتجانس بين متغير النوع غير دالة احصائيا ذلك يعني تجانس استجابات أفراد العينة من الذكور والإناث حول محاور الدراسة .

واحتمالات المعنوية لاختبار (ت) للفرق بين المتوسطين هي على الترتيب 0.936 و 0.789 و 0.797 و 0.881 والتي بدورها أيضاً تؤكد على عدم وجود إختلاف في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع لكل محور من المحاور .

**جدول رقم (20) يوضح التباين الآحادي لمتغير المؤهل العلمي نحو محاور الاستبانة**

| محاور الاستبانة | مستوى الأهمية | قيمة ف | متوسط المربعات | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأهداف | .437 | .980 | .182 | 5 | .910 | داخل المجموعات |
| | | | .186 | 64 | 11.881 | بين المجموعات |
| | | | | 69 | 12.791 | المجموع |
| المحتوى | .905 | .310 | .059 | 5 | .295 | داخل المجموعات |
| | | | .190 | 64 | 12.179 | بين المجموعات |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 69 | 12.475 | المجموع |
| طرق التدريس والوسائل | .405 | 1.035 | .109 | 5 | .544 | داخل المجموعات |
| | | | .105 | 64 | 6.727 | بين المجموعات |
| | | | | 69 | 7.271 | المجموع |
| التقويم | .122 | 1.819 | .166 | 5 | .828 | داخل المجموعات |
| | | | .091 | 64 | 5.826 | بين المجموعات |
| | | | | 69 | 6.654 | المجموع |

**جدول رقم (21) يوضح التباين الآحادي لمتغير سنوات الخبرة نحو محاور الاستبانة**

| محاور الاستبانة | مستوى الأهمية | قيمة ف | متوسط المربعات | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأهداف | .901 | .263 | .051 | 4 | .203 | داخل المجموعات |
| | | | .194 | 65 | 12.587 | بين المجموعات |
| | | | | 69 | 12.791 | المجموع |
| المحتوى | .475 | .890 | .162 | 4 | .648 | داخل المجموعات |
| | | | .182 | 65 | 11.827 | بين المجموعات |
| | | | | 69 | 12.475 | المجموع |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق التدريس والوسائل | .383 | 1.060 | .111 | 4 | .445 | داخل المجموعات |
| | | | .105 | 65 | 6.825 | بين المجموعات |
| | | | | 69 | 7.271 | المجموع |
| التقويم | .268 | 1.330 | .126 | 4 | .503 | داخل المجموعات |
| | | | .095 | 65 | 6.150 | بين المجموعات |
| | | | | 69 | 6.654 | المجموع |

من النتائج التي أظهرتها الجداول (20،21) أعلاه يمكن القول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

مما تقدم واعتماداً على اجابات المبحوثين في عينة الدراسة فإن المدارس العربية الفرنسية في بوركينافاسو لا تقدم لمعلم المرحلة الإعدادية فرص التدريب الكافية ليؤدي عمله بالطريقة المثلى.

ولم يتحقق الفرض القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ).

**تصورمقترح لتطوير المنهج بالمرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو:**

**مقدمة:**

المنهج الدراسى بوابة التلميذ إلى عالم المعرفة والتعلم، لذا فإن عملية تصميم المنهج وبنائه عملية معقدة بعض الشىء، ويوضح أحد أساتذة المناهج،( محمد أمين المفتى،(ww.google.com) أن المنهج ليس المادة العلمية، وليس الكتاب المدرسي كما هو شائع بين غيرالمتخصصين، وإنما المنهج الدراسى يتكون من عناصر، هي الأهداف التعليمية المراد الوصول إليها، (وينبغى أن يكون الهدف التربوى للمنهج على صلة وثيقة بالحياة الحاضرة التي يحياها المتعلمون، وبالظروف الإجتماعية التي يعيشون فيها حتي يكون عملياً يمكن التحقيق، وأن يكون الهدف مرتبط بذاتية المتعلم ودخيلة نفسه وقواه واستعداداته)

(حسين، 1982م.ص415) والمحتوى المعرفي الذي ينبغى أن يدرسه الطلاب باستراتيجيات تعليم، تعلم كى يصل إلى الأهداف المطلوبة، هذا بالإضافة إلى الأنشطة التعليمية التي تصاحب المحتوى المعرفي، ومن العناصر المساعدة في المنهج، الأساليب التكنولوجية التي تستخدم لمساعدة الطالب على التعليم، ثم يأتى العنصر الأخير للمنهج، وهوعملية التقويم أو بمعنى أبسط الإمتحانات وهي التي توضح مدى وصول الطلاب إلى الأهداف التعليمية.

ويشير إلى أن الأمر يتطلب أولاً تشكيل لجنة لتصميم المنهج وبنائه من متخصص أو أكثر في المادة العلمية، ومتخصص في تربويات هذه المادة أي متخصص في المناهج واستراتيجيات التدريس، متخصص في علم النفس التعليمى (كى يراعى مدى ملاءمة المادة للخصائص النفسية للطالب)، ومتخصص في تكنولوجيا التعليم، وعليه فإنه يوضح بجلاء أنه ليس بإمكان شخص واحد أن يقوم بإعداد منهج لوحده ولذلك فإن التوصية الرئيسية للباحث هي هذا التصور المقترح الذي يقدمه إلى اللجنة التي يتم اختيارها لإعداد المنهج، وهو على النحو التالي:

**أولاً :الأهداف:**

1- أن يكون في المنهج أهداف تتلاءم مع البيئة البوركينابية.

2- وتشمل كذلك على أن اللغة العربية تمثل اللغة الأساسية الأولى في المدارس العربية وخاصة في المدارس المرحلة الإعدادية في بوركينافاسو.

3- أن يكون من أهداف المنهج، سعيه في المساعدة على بناء قدرات التلاميذ في مادة اللغة العربية.

4- أن يكون من أهداف المنهج، زيادة القاموس اللغوى للتلاميذ في مفردات اللغة العربية.

5- أن يكون من أهداف المنهج اشتمال محتواه على موضوعات مكتوبة بلغة ميسرة تناسب مستويات التلاميذ البوركينابيين في اللغة العربية.

6- أن يكون من أهداف المنهج، سعيه إلى إثراء محتوى المنهج بالآيات القرآنية التي تساعد على فهم اللغة العربية.

7- أن يكون من أهداف المنهج، أخذ محتواه بالتدرج من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب.

8- أن يراعى هذا المنهج الواقع البيئي اللغوي والثقافي في بوركينافاسو.

**ثانياً :المحتوى:**

1-يجب أن تعكس الموضوعات التي يتم اختيارها في المحتوى الأهداف المكتوبة للمنهج.

2- تطوير محتوى اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وفق محددات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتحديثه وتحسينه وتطويره.

3-يجب أن يشمل المحتوى على موضوعات تتعلق بالمجتمع البوركينابي ثقافياً واجتماعياً وحتى سياسياً.

4- كما يجب أن يشمل محتوى المنهج على التدرج من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، كما ذكر آنفاً في الأهداف.

5-كما يجب أن يكون المنهج مبنياً على التدرج في عرض الخبرات التعليمية بشكل متكامل.

6- أن يكون محتوى المنهج مشتملاً على أنشطة تساعد التلاميذ في فهم اللغة العربية وربط ذلك بالممارسات الحياتية العامة.

7-أن يكون محتوى المنهج مبنياً على الخبرات السابقة للتلاميذ، وأن يراعى الخلفيات اللغوية والجغرافية والثقافية للمجتمع البوركينابي بشكل كامل ومستمر.

8- أن يراعى محتوى المنهج الفروق الفردية بين التلاميذ.

9- أن يشتمل محتوى المنهج على موضوعات تُعرِف تلاميذ هذه المرحلة بوجباتهم وحقوقهم في شتى المستويات والمجالات المختلفة، وأن يرتبط ذلك ببيئة وثقافة وطنهم.

**ثالثاً :(أ) طرق التدريس:**

1- أن يكون هنالك تنوع في استخدام طرائق التدريس التقليدية والحديثة مثل الاستقرائية والجزئية والمحاضرة والكلية والمشروع وطريقة الوحدات الصغيرة، وطريقة التعلم الذاتي.

2- أن تشمل هذه الطرائق التي يتم استخدامها على أنشطة متنوعة تساعد تلاميذ هذه المرحلة على فهم اللغة العربية بصورة صحيحة.

3-أن تراعى أثناء إستخدام هذه الطرق مستويات تلاميذ هذه المر حلة مع ما يناسب مع بيئتهم وثقافتهم الوطنية.

**(ب)الوسائل التعليمية:**

1- يجب تطوير سبورة الفصل وتحديثها وتدريب المعلمين على كيفية تطويرها وتحديثها لأنها الوسيلة الأكثر إستخداماً من غيرها، وأنها ميسرة.

2- أن يكون هناك سبورة إضافية وذلك إذا دعت الحاجة إليها في بعض الأوقات الضرورية، ويمكن أن يكون ذلك من البيئة المحلية كالملصقات وغيرها.

3- تدريب المعلمين على كيفية استخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في توصيل المادة الدراسية وخاصة اللغة العربية بصورة صحيحة مثل: المسجل، الحاسوب ، والملصقات، والمجسمات، والفيديو التعليمي، والجهاز العاكس الرأسي، وكيفية الاستعانة بها في وقت الضرورة، وا ٍن كان بعض الوسائل غير متوفرة لعدم الإمكانية المادية أوعدم الإلمام بطريقة استخدامها، مثل الفيديو التعليمي والجهاز العاكس الرأسي.

**رابعاً :- التقويم:**

1- يجب أن يتم تقويم التلاميذ بشكل ملتزم وخاصة عقب كل درس.

2- كما يجب أن يشمل في التقويم أسئلة الاختبار من متعدد.

3- وأن يشمل أيضاً أسئلة الحفظ والاسترجاع، دون الإهمال الكلي للأسئلة المقالي.

4- وأن يشمل التقويم الأسئلة بين الجدولين.

1-كما يجب أن يكون التقويم عقب مجموعة من الدروس بشكل ملتزم.

**خامساً: توزيع زمن الحصص حسب الفصول الدراسيية:**

ضرورة توزيع المواد الدراسية بحسب الساعات والأيام، بحيث تكون أربع حصص مثلاً من الساعة الثامنة صباحاً وحتى الثانية عشر ويكون لكل مادة أو حصة أربعون إلي خمس وأربعون دقيقة، ومن الثالثة مساء وحتى الخامسة، وذلك حسب نظام التعليم المدارس العربية الفرنسية في بوركينا فاسو، ويكون في اليوم ست حصص دراسية، ويكون في الأسبوع خمس وعشرون إلي ثلاثون حصة.

## الفصل الخامس

## النتائج والتوصيات والمقترحات

**أولاً: النتائج:** من خلال الدراسة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1/ أهداف المناهج الدراسية المستوردة لا توافق الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع البوركينابي.

2/ تعدد المناهج الدراسية سبب للخلاف الفكري و النزاع المستدام بين التيارات الفكرية البوركينابية.

3/ أهداف منهج اللغة العربية واضحة نسبياً في ظل هيمنة الثقافة الفرنسية.

4/ محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بحاجة إلى تطوير ليتناسب مع قدرات الناطقين بغيرها.

5/ محتوى المنهج الحالي تتوفر فيه بعض شروط المحتوى الجيد في البناء الأفقي والرأسي.

6/ طرق التدريس المستخدمة متنوعة ولأحياناً تستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد.

7/ سبورة الفصل هي الوسيلة الأكثر استخداماً ، واستخدام التقنيات الحديثة نادر.

8/ أساليب التقويم المتبعة لا تكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية.

9/ أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة )

**ثانياً : التوصيات:**

في ضوء النتائج يوصي الباحث بالآتي:

1/ إعادة صياغة الأهداف بصورة واضحة ووضعها من واقع فلسفة وغايات التربية للمجتمع البوركينابي.

2/ تكوين لجنة تقوم بصياغة محتوى منهج موحد للغة العربية يساعد في بناء قدرات التلاميذ واتجاهاتهم من واقع البيئة البوركينابية.

3/ تدريب المعلمين على كيفية اختيار واستخدام الطرائق المناسبة للدروس.

4/ توفير الوسائل التعليمية الحديثة التى تساعد المعلم و التلاميذ على تحقيق الأهداف المختلفة و تدريب المعلمين على كيفية استخدام هذه الوسائل.

5/ أن يقوم المعلمون بتقويم التلاميذ عقب نهاية كل درس لغرض تثبيت المعلومات التي تم اكتسابها أثناء الدرس.

6/ أن يهتم المعلمون بالاختبارات الموضوعية عند صياغة فقرات الاختبار أثناء التقويم.

**ثالثاً : المقترحات:**

**أ/ يقترح الباحث العناوين التالية لبحوث مستقبلية:**

1/ الصعوبات التعليمية في تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية في بوركينافاسو.

2/تطوير منهج اللغة العربية في ضوء تكامل اللغة العربية العربية والعلوم والتكنولوجيا.

3/ فاعلية برنامج كومبيوتري متعدد الوسائل في تدريس اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها لتلاميذ مرحلة الأساس في بوركينافاسو.

4/ تفعيل دورالمشرف التربو ي في المدارس العربية الفرنسية في بوركينا فاسو

5/ الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديرى المدارس العربية الفرنسية في بوركينافاسو.

## قائمة المصادر والمراجع

**أولاً: المصادر**

1/ القرآن الكريم

**ثانياً: المراجع**

2/ إبراهيم، فراس (2005م) طرق التدريس ووسائله وتقنياته، "وسائل التعلم والتعليم"، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،

3/ ابن منظور(1982)، لسان العرب، مادة نهج 727/7.

4/ أبولبدة، سبع محمد (2008) مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، الأردن، دار الفكر.

5/ الأشول، عادل أحمد عز الدين (1987م) موسوعة التربية الخاصة ط1 (إنجليزي عربي)، مكتبة الأنجلو المصرية.

6/ جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2000م) أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

7/ خطابية، أكرم زكي (1997م) المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

8/ الخوالدة، محمد محمود (2004) أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
9/ ريان، فكري حسن (1999م) تخطيط المناهج الدراسية، ط 1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
10/السامرائي، هاشم وآخرون(1995) المناهج أسسها، تطورها، نظرياتها، ط2 (دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
11/ سعادة، جودت أحمد (2005م) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1دار الشروق، عمان، الأردن.
12/ سمارة، عزيز وآخرون (1420م) مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر، عمان.
13/ الشافعي، إبراهيم محمد وآخرون(1996)، المنهج المدرسي من منظور جديد، الرياض، مكتبة العبيكان.
14/ الشبلي، إبراهيم مهدي (2000م) المناهج: بناؤها، تنفيذها تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
15/ شحاتة، حسن (1999) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2 مكتبة الدار العربية للكتاب.
16/ صبري، ماهر إسماعيل ويوسف، محمد، والرافعي، محب محمود كامل (2004) التقويم التربوي أسسه وا ٍجراءاته، ط1، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
17/ طعيمة، رشدي أحمد وآخرون (2006م)، الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1.
18/ عبد النور، فرنسيس(ب.ت) التربية والمناهج، ط2، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة.
19/ عبد الهادي، نبيل (2002) المدخل إلى القياس والتقويم التربوي وا ٍستخدامه في مجال التدريس الصفي، الأردن، دار وائل.
20/ العتوم، منذر سامي (2006) مناهج التعليم الإبتدائي وما فوق الإبتدائي، دار الصميعي للنشر والتوزيع الرياض.
21/ عطا، إبراهيم محمد (1992م) المناهج بين الأصالة والمعاصرة، ط1 مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،
22/ عطية، محسن علي(2008) المناهج الحديثة وطرائق التدر يس، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
23/ عميرة، إبراهيم بسيوني (1991) المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف.
24/ فالوقي، محمد هاشم (1997م) المناهج التعليمية: مفهومها، أسسها وتنظيماتها، ط1، مطابع رويال، الإسكندرية.

25/ فرج، عبد اللطيف حسين (2009) تخطيط المناهج وصياغتها الطبعة الأولي دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
26/ الكسبانى، محمد السيد علي(2010) تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر الإسكندرية.
27/ اللقاني، أحمد حسن (1995م) المنهج، الأسس المكونات، التنظيمات، ط1، عالم الكتب، القاهرة
28/ اللقاني، أحمد حسن والجمل، علي أحمد (1999م) معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
29/ مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2000م)، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
30/ مصطفى ابراهيم وآخرون (2006) المعجم الوسيط، دار الدعوة، ط4.
31/ ناصر، إبراهيم (1983م) مدخل في التربية، ط5، مكتبة أريد، الأردن
32/ هندي، صالح ذياب وعليان هشام عامر ومصلح، عدنان عارف (1989م)، تخطيط المنهج وتطويره، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
33/ يونس، مني (2012)، المنهج التربوي (أسسه وتحليله) ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع-عمان الأردن.
34/ ابن منظور ، لسان العرب ، ج3، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، فصل النون حرف الجيم.

35/ ابن كثير ، تفسير القرآن الكريم ، الجزء الثاني ، دار الأندلس ، 1400هـ .

36/ فرنسيس عبد النور ، التربية والمناهج ، ط4، نهضة مصر للطباعة والتوزيع .

37/ جورج بوشامب ، نظرية المنهج ، الدار العربية للنشر والتوزيع

38/ دمرداش ومنير كامل ، المناهج ، ط2 ، القاهرة ، دار الهناء للطباعة ، 1969 .

39/ فوزي طه ، رجب الكلنز ، المناهج المعاصرة ، الإسكندريه ، مطابع الفن ، 1983م،

40/ ومحمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبد المقصود الديب ، المنهج المدرسي ، ط6 ، الكويت ، دار القلم ، 1984م .

41/ عبد العزيز ابراهيم العصيلي : طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الكويت، ط1، 2002م.

42/ رشدي أحمد طعيمة : المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ج1 مكة المكرمة،1986م.

43/ حمادة إبراهيم ، الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات.

44/ محمود كامل الناقة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

**ثالثاً: الرسائل العلمية والبحوث**

45/ إبراهيم الصادق سالم محمد (2010م) بعنوان (تجربة المدرسة القرآنية في تربية النشء، دراسة تحليلية تقويمية)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

46/ إبراهيم محمد حسين(2000م) بعنوان (المهارات اللغوية وطرق تدريسها في المدارس المتوسطة بالصومال)، دراسة تحليلية تقويمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

47/ أمبمبا سومة (2014م) (منهج مقترح لتعليم اللغة العربية في المدارس الفرنسية العربية في غينيا)، في ضوء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة إفريقيا العالمية.

48/ بشير عبد الواحد بشير(2005) (مشكلات مناهج المدارس العربية الإسلامية بدول غرب إفريقيا الناطقة بالفرنسية (حالة السنغال 1960-2000م)، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة إفريقيا.

49/ بوكاري غنصوري(2004) تقويم منهجي اللغة العربية والفرنسية للمرحلة الإبتدائية في بوركينافاسو (دراسة تقويمية تحليلية) رسالة ماجستير غير منشورة، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

50/ داود عبد القادر ايليغا (2009م) بعنوان (تعليم اللغة العربية بالإنترنت للناطقين بغيرها (الأسس والمعايير).

51/ ديان لارسن فريمان ومارتي أندرسون (2011م) بعنوان (أساليب ومبادئ في تدريس اللغة)

52/ رحماوان أوكتافنطا برهان الدين (2015م) بعنوان (واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس الإسلامية بإندونيسيا، جاكرتا أنموذجاً)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ماليزيا.

53/ زينة عمر بشير حماد (2014م) بعنوان (تقويم مقرر اللغة العربية للصف الثاني مرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين والموجهين)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.
54/ سدبى، هارون (2009) التعليم العربي الإسلامي النظامي في بوركينافاسو، مخطوطة مقدمة إلى كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس، لنيل دبلوم الدراسات العليا، المتخصصة في التربية.
55/ سراوت سايتونج(2012) بعنوان (تعليم اللغة العربية في تايلاند المشكلات والحلول معهد ستول الإسلامي أنموذجاً)، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة إفريقيا العالمية.
56/ سهيل رزق دياب (1998م) بعنوان (أثر إثراء منهاج الرياضيات لصفوف المرحلة الابتدائية العليا على تحصيل الطلاب في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.
57/ سيسي محمود (2007م) بعنوان (تقويم أساليب الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية الفرنسية الحكومية وتطبيقها في المدارس الابتدائية الفرنسية الأهلية في بوركينافاسو)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها.
58/ الشمراني، أحمد بن علي بن أحمد (2003) توظيف التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
59/ شيخ صمب (2000) بعنوان (مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية بالسنغال)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية.
60/ عبد المهيمن محمد الأمين (2003م) بعنوان: (تحليل وتقويم منهج اللغة العربية لمرحلة الأساس في المدارس العربية الفرنسية الحكومية في النيجر)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
61/ عفاف إبراهيم حامد(2005) بعنوان (تقويم وتطوير منهج الأحياء للصف الثالث الثانوي بالسودان)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، كلية التربية.
62/ هرُ ُ و غنمى (2013) تقويم محتوى القراءة العربية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدارس العربية في بوركينافاسو، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة أفريقيا العالمية
63/ عيسى إسحاق سنكري(2009م) بعنوان (تعدد المناهج الدراسية وانعكاسها على الوحدة الفكرية في

جمهورية مالي)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، كلية التربية.

64/ مريم بابكر محمد بابكر(2011م) بعنوان (تصور لبرنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية الأهداف والأسس والأساليب (مدينة شيكاغو نموذجاً).

65/ مصطفى وبال(2006م) بعنوان (تصور مقترح لتصميم منهج للغة العربية لغة ثانية للمرحلة الثانوية العمومية في السنغال)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها.

66/ موسى بن محمد كوني(2012م) بعنوان (المهارات اللغوية للغة العربية وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها) (دراسة تطبيقية على المدارس العربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بجمهورية غينيا) رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.

67/ نايف سالم حسين العطار(1998م) بعنوان (تحليل وتقويم منهج التربية الإسلامية الإبتدائية العليا بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في الفترة ما بين (1994-1997م) رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.

68/ الوليد الحاج حسن (2014م) بعنوان (تقويم منهج اللغة العربية للحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي) في ضوء أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة بمحلية البرقيق، رسالة دكتوراه منشورة كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

69/ ويدراوغو مصطفى (2014م) بعنوان (فاعلية محتوي منهج اللغة العربية في تحقيق أهدافه)، دراسة ميدانية على المدارس الفرنسية العربية المرحلة الابتدائية في بوركينافاسو، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة إفريقيا العالمية.

70/ يوسف نعمان عبد الله العسلي (2006م) بعنوان (امكانية استخدام التلفزيون التعليمي في محو الأمية وتعليم الكبار مدينة تعز اليمن)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.

**رابعاً: الدوريات والمجلات وأخرى**

71/ كوسى طاهر (2002) واقع تعليم العربية في بوركينافاسو، ورقة مقدمة في الندوة التي نظمتها السكو في جامعة بايروبكانو في الفترة من 27-29 يوليو.

72/ مايوم موسى مقوك (أغسطس 2005م) تعليم وتعلم القراءة العربية للمبتدئين بين طريقتي الكلية الجزئية والسمعية البصرية الإجمالية التركيبية، مجلة البحث العلمي للعلوم والآداب، جامعة الدلنج، العدد

الثاني، السنة الثانية.
73/ موسى نابالوم (2007) آثار الإستعمار على الإسلام في بوركينا فاسو ورقة مقدمة إلى الندوة العلمية الأولى للجنة الثقافية لرابطة طلبة بوركينا فاسو بمصر.
74/ يعقوب علي(2001م) طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات برنامج دعم التعليم العربي الفرنسي في النيجر، نيامي.

**خامساً: المراجع باللغة الفرنسية**

75/ Beauchamp, George A.curiculum theory.2nd edition. Wilmette,Illinois:thekagg press,1968.
76/ Faustin.s. dabira, raport general sur la situation de l,enseigementprive au Burkina faso, Ouagadougou le 21 -22 aout 1997.
77/ Le Burkina faso, Frederic lejeal, editions karthala2002.
78/ Les atlas jeuneafrique 1998 atlas du Burkina faso marches tropicaux et mediteraniees.
79/ Penetration de l,islam au Burkina faso no 018 1997
80/ Salfo alert balima legend et histoire des people du Burkina faso edition 1995
81/ www.legiburkina.bf.