الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كليّة الآداب واللّغات

الرقم: .....

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté Lettres et Langues

N: .....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

(لسانيّات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة)

تعليميّة الصّرف في ظلّ المقاربة بالكفاءات

السّنة الثّانية ثانوي

– أنموذجًا –

مقدّمة من قِبل :

آمال خضري

تاريخ المناقشة : جوان 2016.

محمّد الطّاهر شينون	رئيسًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
فريدة زرقين	مشرفا ومقررًا	أستاذة التعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
أنيس قرزيز	ممتحنًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعية: 1437هـ -2016 م.

شكر وعرفان

باسمك اللّهم نستعين على أمور الدّنيا و الدّين ، و بك آمنّا و عليك توكّلنا و إليك المصير ، لك الحمد الكثير و الشّكر الدّائم ، فالحمد لله الذي ألهمنا بالصّبر و الثّبات و مدّنَا بالقوّة و العزيمة لمواصلة مشوارنا الدّراسي .

نتقدّمُ بالشّكر الجزيل و العرفان إلى فضيلة الأستاذة الدّكتورة المشرفة " زرقين فريدة "الّتي لم تبخل علينا بتوجيهاتها السديدة و نصائحها القيمة حول الموضوع فجزها الله عنّا خير الجزاء.

كما نتقدّم بالشّكر لأعضاء اللجّنة المناقشة على ما سوف يقدّمونه من توجيهات و تصويبات .

و إلى الذّين كانت لهم علي يد بيضاء لا نستطيع مكافأتهم عليها إلا بالدّعاء إلى أساتذتنا بقسم اللّغة العربيّة ، إلى كل من علمني حرفًا .

و نشكر كلّ من مد لنا يد العون في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد .

الإهداء

قال تعالى " و قَضَى رَبُّكَ أَلاّ تَعْبُدُوا إلاّ إيَّاه وّا بِالْوَلِدَيْنِ إحْسَانًا، إمَا يَبْلُغَنَا عِنْدَكَ الكِبَرَ أَحَدُهُمَا أوْ كِلَاهُمَا ،فَلاَ تَقُلْ لَهُمَا أفٍ وَ لَا تَنهُرهُمَا وَقُل لَهُمَا قَولًا كَرِيمًا" الاسراء :23 .

إلى من ورثني حب العمل و الإخلاص فيه ، و الإصرار عليه .

إلى الذي تحمل لأجلي أعباء الزمان .... إلى الذي وفر لي سبل التعلم .

إلى من أنار دربي في هذه الحياة ، و رافق خطواتي بالدعاء .

إلى أبي الغالي حفضه الله .

إلى من تحت أقدامها الجنة بطولها و عرضها .

إلى التي علمتني أن الحياة من دونها عدم ... إلى التي رضاها سر توفيقي .

إلى من منحتني الطمأنينة و السكينة .

إلى أمي الحبيبة أطال الله في عمرها .

إلى أخوايّ العزيزان اللذين أحبهما كثيراً " ياسين و شعيب" .

إلى كل الأقارب و خاصة ابنة خالتي " مريم " التي كانت سنداً لي في إنجاز هذا الموضوع و ابنتها الصغيرة " تسنيم " .

إلى رفيقتا دربي و أختاي العزيزتين " لبنى و خولة " اللّتان لطالما سعدت برفقتهما .

إلى زوجي الذي كان نعم السند إلى جانبي لإتمام هذا العمل "أنور "و إلى كل عائلته الكريمة .

إلى كل من ساعتهم ذاكرتي و لم تسعهم مذكرتي من دون أن أنسى زملائي في دفعة السنة الثانية ماستر تعليمية اللغة ، و إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي و تعب هذه السنوات .

تُعَدُّ اللّغة العربيّة معلمًا من معالم الأمة العربيّة ، وللحفاظ عليها وضـــع اللّغويين لها قواعد تصونها وتحفظها من الخطأ ، كالقواعد الصّرفية التي يحتاج إليها جميع المشتغلين باللّغة العربيّة ، إذْ يُعدُّ الصّرف ميزان العربيّة الّذي تُعرف به بنية الكلمة وحروفها الأصليّة ، وما أصابها من تغيير.

وما يلاحظه القائمون على المدرسة في بلادنا لبناء المناهج وإصلاحها وتطويرها ، أنَّ ما يجب القيام به اليوم في عصـــر العولمة وعصـــر الإنفجار المعرفي ، تقديم مؤهلات تختلف عمّا كانت تقدّمه المدرسة من اكتساب معارف لا تتلاءم والتّأهيل ، وهذا ما أدَّى إلى إصلاح المناهج ، والإنتقال من بيداغوجيا الأهداف الّتي ترتكز على الأهداف المعرفيّة ، إلى المقاربة بالكفاءات الّتي ترتكز على المتعلّم، إذ تجعله ركنًا أساسيًّا ، وطرفًا فاعلا ونشطًا في العمّلية التّعليميّة التّعلّميّة وليس مجرد وعاء تُفرغ فيه المعلومات مثلما كان عليه الأمر في البيداغوجيا التّقليدية ، ويكون المعلّم في هذا النّظام مرشـــدًا وموجّهًا للمتعلّم.

ولما كان "الصَّرف" هُو ضابط صيغ الكلمات العربيّة ومقوّم اللّسان من اللّحن والخطأ إلّا أنَّ أبرز ما تُعانيه العربيّة في الأواســـط التّعليميّة ضـــعف المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للمتعلّم وعدم وجود الاهتمام الكافي لتقوية وتطوير هذه الكفاءات، بحيث تصـــبح مُواكبة لتدريس الصَّـــرف وملائمته مع معطيات العصر، والهدف من تدريس هذه القواعد هو خلق القدرة اللّسانية والتّواصليّة والتّعبيرية لدى المتعلّم بشكل صحيح وفصيح مشافهة وكتابة.

أردنا في بحثنا هذا أن نبيّن ما الّذي قدمته هذه البيداغوجية الجديدة في تعليمية الصَّرف، فكان عنوان مذكرتنا تعليمية الصَّرف في ظلّ المقاربة بالكفاءات –الثانية ثانوي أنموذجا–.

ومن الأسباب والدوافع التي أدّت إلى اختيار هذا الموضوع، منها ما هو أكاديمي من نحو: قلّة الدراسات، وهناك دوافع شخصية، ومن ثم ارتأينا طرح عدة تساؤلات ممثلة في:

- هل مادة الصَّرف مهمَّة في اِكتساب اللُّغة العربيَّة؟
- هل تسهم المقاربة بالكفاءات فعلا في تنمية المعرفة اللُّغوية عند المتعلم؟
- كيف تستثمر المقاربة بالكفاءات في تعليمية الصَّرف؟

وبعد جمع المادّة اللُّغوية ، وقراءتها وتنظيمها، اِقتضـــى تقســـيم البحث إلى مقدّمة ، ومدخل وفصلين، فصل نظري وآخر تطبيقي تتلوهما خاتمة.

فكان المدخل بعنوان مفاهيم ومصـطلحات حول التّعليميّة : مفهوم التعليمية ، مفهوم التّعليم التّعلّم ، أركان العمليّة التّعليميّة ، العلاقة بين هذه الأركان .

وفي الفصل الأوّل (النظري) : تطرّقنا فيه إلى تعليميّة الصَّرف في ظلّ المقاربة بالكفاءات وقد قُسـم إلى مبحثين ، في المبحث الأول تناولنا مفهوم الصَّـرف لغة واصـطلاًحا وعرّجنا على نشـأة علم الصَّرف وموضوع علم الصَّرف والفائدة من علم الصَّرف ، وكذا طرائق تدريس القواعد الصَّرفية .

أمَّا المبحث الثاني فتناولنا فيه ، مفهوم المقاربة لغة واصطلاحًا ومفهوم الكفاءة لغة واصطلاحًا وكذا مفهوم المقاربة بالكفاءات ، أنواع الكفاءات ، خصـــائص الكفاءة ، إســـهامات بيداغوجية الكفاءات في عمليّة التعلم.

وجاء الفصل الثّاني تطبيقيًا : فكان دراسة ميدانيّة إجرائيّة لثلاث ثانويّات لجمع بيانات خاصّة بالتّعليم وتبوّبها في جداول.

أمّا الخاتمة : فقد كانت خلاصة للنّتائج المتوصّل إليها .

لذا حاولنا قدر المسـتطاع الإحاطة بمختلف جوانب الموضـوع وذلك باعتماد المنهج الوصـفي ليَسْهُلَ البحث والإحصاء والتّحليل والاستنتاج .

ومن المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها على رأسها المعاجم منها:

- معجم لسان العرب لابن منظور.
- المنصف لابن جنّي.
- شرح شافية ابن الحاجب للاستراباذي .
- أساليب تدريس اللّغة العربيّة لراتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة .

ومن الطّبيعي أن لا يخلو أيّ عمل من الصّـــعوبات والعراقيل، نذكر منها : ضـــيق الوقت وعدم الجدّية من طرف بعض المعلّمين في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

وفي الأخير نحمد الله عز وجل و نشـــكره على توفيقه لنا في إنجاز هذا البحث، كما نتوجّه بخالص الشّـكر والعرفان إلى الأسـتاذة الدّكتورة المشـرفة "زرقين فريدة" صـاحبة الفضـل في رعاية هذا العمل وبنائه حتّى خرج على الصّورة الّتي هو عليها ، متمنّية لها كلّ الخير ودوام الصّحة والعافية.

وإلى قســـم اللغة والأدب العربي بجامعة قالمة 8 ماي 1945 والقييمين عليه خاصـــة الدكتور العياشي عميار.

1- مفهوم التّعليميّة:

تُعْتَبرُ التّعليميّة علمًا حديث النّشـأة ، يهتّم بمتغيّرات العمليّة التّعليميّة التَّعَلُّميّة ، فينظر في المحتويات وينتقيها وينظّمها لتتماشـى مع الأهداف الموضـوعة لها ، ثمّ يحدّد الطّرائق والوسـائل التي تكفل نجاح العمليّة التّعليميّة التّعَلُّميّة .

وما دُمنا بصدد التّعليميّة فيلزمُ علينا أن نعرض أهمّ تعريفات العلماء على النّحو التّالي:

- يُعرّفها "**جان كلود غانيون** "(**J.C.Gagnon**) في دراسـة له أصـدرها سـنة 1973 بعنوان ":**ديداكتيك مادّة** " **la didactique d'une disipline** بأنَّها :"إشكاليّة إجماليّة وديناميّة تتضمّن :
- تأمّلاً و تفكيرًا في طبيعة المادّة الدراسيّة و كذا في طبيعة و غايات تدريسها .
- و إعدادًا لفرضـيتها الخصـوصـية ؛ انطلاقًا من المعطيات المتجدّدة و المتنّوعة باسـتمرار لعلم النّفس، و البيداغوجيا ، و علم الإجتماع...الخ .
- دراسة نظرية و تطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها. "[1]

و يُعرّفها " **فيرنيو**(**G.vergnioux**) ": الدّيداكتيك ميدان علمي مستقل أسند إليه مهمّة صياغة المفاهيم و الطّرائق التي يمكن أن تشكّل مقاربة عمليّة ."[2]

و من خلال ما سـبق يمكن القول أنَّ التّعليميّة علمٌ قائمٌ بذاته له قواعد و نظريّاته يهتمّ بالعمليّة التّعليميّة التّعَلُّمية ، و له علاقة وطيدة بعلوم أخرى ، مرتبط أسـاسًـا بالمواد الدّراسـيّة من حيث محتوياتها و كيفيّة التّخطيط لها ، إعتمادًا على الحاجات و الأهداف ، و كذا الوسائل المعدّة لها ، و طرق و أساليب تبليغها .

[1] بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب الحديث ، اربد (الأردن) ،ط1، 2007 ، ص9.
[2] علي آيت أوشان ، اللسانيات و الديداكتيك ، دار الثقافة ، د م ، ط1 ، 2005 ، ص20.

و قد ميَّز معظم الدّراسيين الدّيداكتيك بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما : الدّيداكتيك العام و الدّيداكتيك الخاص ، نحاول تقديم مفهوم كلّ منهما :

1.1 الدّيداكتيك العام" didactique général " :

"يهتمّ بكلّ ما يجمع بين مختلف موادّ التّدريس أو التّكوين ، و ذلك على مستوى الطّرائق المتّبعة ، و لعلّ هذا ما يجعل هذا الصّنف من الدّيداكتيك يُقصّر اهتمامه على ما هو عام و مشترك في تدريس جميع المواد ؛ أي القواعد و الأسس العامّة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيّات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار". [1]

الدّيداكتيك العام أو التّعليميّة العامّة ، تنطلق من المفهوم الواسع ، فمعطياتها شاملة تخصّ جميع الموادّ التّعليميّة ، وهي تهتمّ بتقديم كلّ ما يتحكّم في العمليّة التّعليميّة التَّعلُّمية من مناهج وطرائق تدريس ، و وسائل بيداغوجيّة ، و أساليب تقويم و استغلالها أثناء التّخطيط لأيّ عمل تعليمي بِغَضِ النّظر عن المحتويات الدّراسيّة ، إذًا فهي شاملة تنطلق من الكلّ إلى الجزء.

2.1 - الدّيداكتيك الخاص "Didactique spéciale " :

"و يُسمّى أيضًا ديداكتيك مادّة ، فيهتّم بما يخصّ تدريس مادّة من موادّ التّكوين من حيث الطّرائق و الوسائل ، و الأساليب الخاصّة بها ، وهكذا يمكن أن نتحدّث عن ديداكتيك اللّغة، ونعني بذلك ما يتعلّق بتدريس مكوّنات اللّغة كالقراءة و التّعبير ، و الكتابة و غيرها"[2].

يَبدُو أنّ التّعليميّة الخاصّة جزء من التّعليمية العامّة ؛ لأنّها تتعلّق بمادّة دراسيّة واحدة وتهتمّ بعيّنة تعليميّة خاصّة و بوسائل خاصّة ، و بعبارة أخرى فإنَّ التّعليميّة الخاصّة تمثّل الجانب التّطبيقي للتّعلمية .

[1] علي آيت اوشان، اللسانيات و الديداكتيك ، (م.س) ، ص21.

[2] المرجع السابق ، ص 21.

إذًا فالتّعلميّة تنقسم إلى قسمين عام و خاص ، ومنْ أهمّ مصطلحاتها التّعليم و التّعلُّم اللّذان بدونهما لا تكتمل العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة نحاول تقديم مفهوم كلّ منهما :

2- **مفهوم التّعليم** : هناك عدّة تعريفات لمصطلح التعلّيم وذلك بوصفه نَشاطًا إجتماعيًا وإنسانيًا حيث اختلفت الآراء حول تعريف محدد له، ومن بينها :

" التّعليم هو التّصميم المنظّم المقصود للخبرة أو الخبرات التي تساعد المعلّم على إنجاز التّغيير المرغوب به في الأداء ، و هو أيضًا العمليّة التي يَمدُّ فيها المعلّم للطّالب بالتّوجيهات وتحمله مسؤوليّة إنجاز الطّالب لتحقيق الأهداف التّعليميّة ".[1]

و هناك مفهوم آخر يرى :" أنَّ التّعليم هو العمليّة التي تؤدّي إلى تمكين المتعلّم من الحصول على الاستجابات المناسبة و المواقف الملائمة من خلال إثارة فاعليّته في المواقف التي ينظّمها المعلّم. 2"

من خلال هذه التّعاريف نصل إلى أنَّ التّعليم مرتبط بالمعلّم ، و بهذا فالتّعليم نشاط تواصلي يقوم به المعلّم لتزويد المتعلّم و تحصيله بالمعارف و القدرات ، في إطار مجال معيّن ، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ، و احترام نموّهم العقلي ؛ أيْ هو نشاط يهدف إلى إثارة المتعلّم و تحفيزه وكيفيّة تحصيله .

3- **مفهوم التَّعَلُّم** :

يرتبط التّعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلُّمية بالمتعلّم ؛ حيث أنّهُ مجهود شخصي و نشاط ذاتي يصدر عن المتعلّم نفسه ، و هناك تعريفات عدّة تخصّ التّعلّم من بينها مايلي :

[1] عبد الرحمن عبد الهاشمي ، طه علي حسين الديلمي ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، دار الشروق ، عمان (الأردن) ، ط1 ، 2008 ، ص 20.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق ، د م ، ط1 ، 2003 ، ص 30.

يقول "**Gates** " يمكن تعريف التَّعَلُّمْ بأنَّه : " تغيير السّلوك تغيّرًا تقدّميًّا يتّصف بتمثّل مستمرّ للوضع ، و يتّصف من جهة أخرى بجهود مُكرَّرة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع إستجابة مثمرة". [1]

و يُعَرّفهُ " **دوميان** " **Domiane** بأنّه : " تغيير دائم في آليات السّلوك تتضمّن مثيرات خاصّة، و استجابات نتجت عن الخبرة السّابقة بتلك المثيرات ، أو الاستجابات أو ما يشابهها". [2]

و ما يمكننا إستنتاجه من خلال التَّعريفين السّابقين ، أنَّ التّعلّم نشاط يقوم به المتعلّم بمساعدة المعلّم أو بدونه ، و من خلاله يستطيع أن يكتسب المعلومات و المهارات والإتّجاهات بواسطة التَّفكير و الدّراسة ، و الممارسة ، بحيث تتفاعل ظروفه الشّخصية و قدراته مع ما يُحيطُ به من ظروف إجتماعيّة و ثقافيّة، فيصبح قادرًا على حلّ المشكلات التي تواجهه ، و التّعلّم يهدف إلى تغيير سلوك الفرد تغييرًا إيجابيًّا فهو عمليّة بنائيّة متواصلة ومستمرة .

فالمصطلحان السّابقان (**التّعليم و التّعلّم**) لا يحدثان إلاَّ بفعل أركان ثلاثة هي ما يسمّى بأركان العمليّة التّعلميّة أو الأقطاب الثلاثة.

4- أركان العمليّة التّعليميّة : و هي المعلّم و المتَعلّم و المحتوى .

أ- المعلّم " : وهو أحد العناصر الفعّالة في العمليّة التّعليميّة التّعَلُّمية ؛ أي هو العنصر المؤثّر في نتاج عمليّة التّعلّم بما يكوّنه في ذهن المتعلّم من خبرات تتعلّق ببناء اللّغة الهدف و جملة المحَصّلاتْ الثّقافيّة و الإجتماعيّة ، و الوجدانيّة المرتبطة بها."[3]

---

[1] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حفل تعليمية اللغات- ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون (الجزائر) ، د ط ، 2000 ، ص46.

[2] رجاء محمود أبو علام ، التعلم أسسه و تطبيقاته ، دار المسيرة، د م ، ط1 ،2004 ، ص 24.

[3] نصر الدين بوحساين،" تعليم اللغة العربية،"واقع وافاق" ، العربية ، المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة (الجزائر) ، ع الثالث ، 2011 ، ص 21 22.

"ودور المعلّم البارز والمهمّ يتمثّل في كونه متخصّصًا أو خبيرًا تعليميًّا ؛ أيْ هو الشّخص الّذي يخطّط للتّعلّم ويُرشده ويقوّمه". [1]

" و المعلّم هو المسؤول عن إنشاء بيئة التّعلُّم و إدارتها ، و مشتملات هذا الدّور تتمثّل في القرارات التي تُعيقُ تنفيذ السّيطرة في حجرة الدّراسة مثل : وضع القوانين و الإجراءات لمناشط التّعلّم". [2]

ومن هذا المنطلق يكون المعلّم من أبرز أركان العمليّة التّعليميّة ، بحيث هو المتخصّص في مهنة التّعليم ، ولابدّ أن تكون له خلفيّة معرفيّة عمّا يُدَرّسهُ ، إذ يعتبر قدوة للمتعلّم ؛ حيث يُزوّده بالمعلومات و المعارف و مساعدته على اكتشاف معاني و دلالات جديدة وهذا من خلال استخدام وسائل و طرائق تدريس تتلاءم مع طبيعة المتعلّم و المادّة الدّراسية وتنظيم بيئة الفصل من (سبّورة ، مقاعد ، قراءات و غيرها)، و يكون المعلّم بالطّبع هو الموجّه و المرشد للمتعلّم .

ب- المتعلّم:

"المتعلّم هو المستهدف من وراء العمليّة التّعليميّة ؛ حيث تسعى التّربية إلى توجيه التّلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة ، ولكي يتحّقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلّم و سلوكه ".[3]

"يمتلك المتعلّم قدرات و عادات و اهتمامات ، فهو مُهيّأ سلفًا للإنتباه و الإستيعاب ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمرّ لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه و ارتقاءه الطّبيعي الذي يقتضيه إستعداده للتّعلّم."[4]

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط2 ، 2005 ، ص79.

[2] المرجع نفسه ، (ص ن).

[3] المرجع نفسه ، ص 81.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، (م.س)، ص 142.

المتعلّم هو بؤرة أو مركز العمليّة التّعليميّة و يجب أن يكون هناك إنسجام بينه و بين المعلّم فالمتعلّمون يختلفون من حيث قدراتهم العقليّة على الفهم و الإستيعاب ، و ظروفهم الإجتماعيّة والإقتصادية ، و المشكلات النّفسيّة التي تتعلّق ببعض المتعلّمين ، لهذا يجب على المعلّم مراعاة الفروق الفرديّة بينهم و إحترام أرائهم و رغباتهم و ذلك بتنويع الوسائل و الطّرائق التّعليميّة لتحقيق نتاجًا أفضلْ للتعلّم.

جـ- المادّة الدّراسيّة أو المحتوى :

"المحتوى هو نوعيّة المعارف و المعلومات الّتي يقع عليها الإختيار ، و الّتي تُنظَّم على نحو معيّن ، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق ، أم أفكارًا أساسيّة ".[1]

"ويقصد بالمحتوى أيضًا أنّه مجموعة المعارف التي تَشمل المصطلحات والقواعد والقوانين التي يتضمّنها المنهج أو المادّة ، وتمتاز بالتّسلسل المنطقي كما أنه يُعَدُّ ترجمة للأهداف التّعليميّة المراد تحقيقها خلال مدّة زمنيّة محدّدة ".[2]

المادّة الدّراسيّة هي ركن أساسيّ من أركان التّعليميّة و هي تحتوي على مجموعة من المعارف والمعلومات التي ترتبط بالمجال المعرفي المراد تحقيق أهدافه ؛ أي أنَّ لكلّ مجال أساليبه

وتراكيبه الخاصّة به و تكون هذه المعارف و المعلومات مُرَاعيةُ لطبيعة المتعلّم ، ومساعدته على فهم ما يُحيط به في المجتمع.

[1] سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر، الأردن (عمان) ، ط1 ، 2005 ، ص61.

[2] المرجع نفسه ، ص62.

5- العلاقة بين أركان العمليّة التّعليميّة :

أ- علاقة المعلّم بالمعرفة:

"إنَّ المعارف الواجب تعلُّمها معارف أكاديميّة ، تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات ولكنّها تخضع لتحديد و تنخل و قياس من قبل واضعي المناهج المدرسيّة ، و مراكز إعداد المعلّمين، ومؤلّفي الكتب المدرسيّة ، يتعاطى المعلّم مع هذه المعارف في تَحوُّلاتها المختلفة ويستوعب محتواها ومقاديرها ويبحث عن أنجح الأساليب لتقديمها إلى المتعلّمين ومساعدتهم على بنائها و تمثّلها وتحصيلها". [1]

فالمعلّم هو الّذي يقوم بتحليل المضمون المعرفي ؛ أي شرحه و تفسيره حيث يضع لها المعلّم اطارًا جديدًا يوافق مستوى المتعلّمين في صَفّه و اختياراتهم المنهجيّة ، و قدراتهم العقليّة وينقُل لهم هذه المعرفة بشكل يَسْهُل لهم فهمهَا و تحصيلهَا عن طريق الوسائل و الطّرائق التّعليميّة المناسبة .

ب- علاقة المتعلّم بالمعرفة :

"لكلّ من المتعلّمين فُرادته في التّعاطي مع المعارف الواجب تعلُّمها :صعوبات، حوافز تصوّرات ، مكتسبات سابقة....، و المتعلّم شريك فاعل في بناء معرفته ، خاصّة في الطرائق الحديثة". [2]

يتبين من هذه العلاقة أنَّ لكلّ متعلّم قدرة على إكتساب المعلومات و المعارف و هي تختلف فيما بينهم ، و يعتبر المتعلّمون في هذه العلاقة أفرادًا فعّالين يشاركون في تعلّمهم بالإعتماد على معارفهم السّابقة أو بناءً على ما آكتسبه خارج المدرسة .

ج- علاقة المعلّم بالمتعلّم :

"إنَّ العلاقة بين المعلّم و المتعلّم علاقة مركّبة ، معقَّدة ، تحكمها الوساطة النّاجعة التي ينشّطها المعلّم بين المتعلّمين و المعارف ، و بين المتعلّمين أنفسهم في مرافقتهم لمسارات تفكيرهم ومنهجهم ، و تلمّسهم المعرفي ، فلقد تحوّل موقع المعلّم من المعارف السَّبَّاق المسيطر و المتفوّق ، إلى

[1] أنطوان صياح ، تعلُّمية اللغة العربية ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت (لبنان) ، ط 1، 2006 ، ص 16.

[2] المرجع نفسه ، ص15.

المعارف المجرّب الذي يقبل أن يعيد التعلّم مع تلاميذه انطلاقًا من الخطّ الذي يقفون عليه ، انسجامًا مع الإيقاعات المختلفة التي يسيرون بها نحو المعرفة ".[1]

يتّضح من هذه العلاقة أنَّهُ لا بدّ من أنْ يكون هناك إحترام متبادل بين الطّرفين ، و معرفة حقوق و واجبات كل طرف لخلق تفاعل و إنسجام بينهم ، و هذا ما يؤدّي إلى نجاح العمليّة التّعليميّة و تحقيق الأهداف المسطّرة لها .

نستخلص مما سبق أنَّ التّعليميّة علم قائم بذاته يرتبط بالظّواهر التي تخصّ عمليّة التّعليم والتّعلّم اللّذين يعتبران من أهمّ مصطلحاتها و هي تنقسم إلى قسمين ، التّعليميّة العامّة التي تخصّ جميع الموادّ التّعليميّة ، و التّعليميّة الخاصّة التي تهتمّ بتعليم مادّة دراسيّة واحدة ، وينصبّ عمل التّعليميّة على التّخطيط للمواد الدّراسية و تنظيمها ، ومراقبتها و تقويمها ، كما تبحث في العلاقات بين الأقطاب الثّلاثة (معلّم، متعلّم، معرفة).

[1] أنطوان صياح ، تعلُّمية اللغة العربية ، (م.س) ، ص 16.

I. تعليمية الصرف

يُعَدُّ علم الصَّرف من العلوم ذات الأهمّية في لغتنا العربيّة ، و هو قديم النّشأة نظيره علم النّحو ، فعلم الصَّرف يُعنى ببنية الكلمة و تغيّراتها.

1 _ مفهوم الصَّرف : للصّرف مفهومان لغوي و اصطلاحي:

أ- لغة :

عَرَّفَ " **ابن فارس**" الصَّـرف بأنَّه : " يدلُّ على رَجْعِ الشّـيء من ذلك صَـرفْتُ القوم صـرفًا وأنَّصرفوا ، إذا رجَعْتهم فرجعوا . و الصَّرف في القرآن : التّوبة ؛ لأنّه يُرجع به عن رتبة المذنبين.

قال الخليل: الصَّرف فَضْل الدّرهم على الدّرهم في القيمة ، و معنى الصَّرف عندنا أنّه شيءٌ صُرِف إلى شيء.

قال أبو عُبيدٍ : صَرْفُ الكلام : تزيينه و الزّيادة فيه." [1]

و عرَّفهُ " **ابن منظور**" أنَّهُ : " رَدُّ الشـيء عن وجهه ، صَرَفَهُ يَصْـرِفُه صـرفًا فانْصَـرَفَ وصـارَفَ نفْسَه عن الشّيء: صَرفَهَا عنه .

قوله عزَّ و جلّ :" سَأَصْرِفُ عَنْ آياتي ." (سورة التوبة، الآية 127) ؛ أي أَجْعَلُ جزاءهم الإضـلال عن هداية آياتي ، و صَرَّفنا الآيات ؛ أي بيّناها و صَرَّف الشّيء: أَعْمَلهُ في غير وجه كأنّه يَصْرِفُه عن وجه إلى وجه.

و تَصـرَّف هو. و تصـاريف الأمورِ: تَخَالِيفُها ،و منه تصـاريفُ الرّياح و السَّـحابِ والصَّـرف : التَّقَلُبُ و الحِيلةُ."[2]

[1] ابن فارس ، مقاييس اللغة ، تح: عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر، د ط ، 1979، مادة (ص ر ف) ،ج3 ، ص 342 ، 343.

[2] ابن منظور ، لســان العرب ، دار احياء التراث العربي ، بيروت (لبنان) ، ط3 ، 1999 ، مادة (ص ر ف) ، ج 7 ،ص 328 ، 329، 330 .

و ما يمكن استخلاصه من هذه التّعاريف أنَّ معاني الصَّرف من النّاحية اللّغوية جلّها تدور حول التّوجيه و التّبيين ، و التغيير و التّحويل ، و الاظهار.

ب- اصطلاحًا:

أمّا من الناحية الاصطلاحية فهناك تعريفات عديدة للصّرف نذكر منها :

" جعل الشّيخ **أحمد الحملاوي** الصَّرف من النّاحية الاصطلاحية يدور في إطار مَعْنَيين نذكر منهما:

1- **المعنى العَمَليُّ:**

تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة ، لمعانٍ مقصودة لا تحصل إلا بها ،كاسمي الفاعل والمفعول ، واسم التفضيل و التثنية و الجمع ، إلى غير ذلك.

2- **المعنى العِلْمِي:**

علم بأصول يُعْرف بها أحوالُ أبنية الكلمة التي ليست بإعراب و لا بناء."[1]

و عرَّفَ **ابن الحاجب** التّصْريف بقوله : " التَّصريف عِلْمٌ بِأصُولِ تُعْرَف بها أحوال أبنية* الكلم الَّتي ليست بإعراب." [2]

فالمعنى الاصطلاحي للصّرف يدل على معنَيْن متكاملين أوّلهما عمَّلي، و ثانيهما عِلْمِي فالمعنى الأوّل يقصد به تغيير بنية الكلمة لاختلاف المعنى المراد ؛ أي تحويل بنية الكلمة من البناء الأصلي إلى هيئات معينة ، مما يغير من الدَّلالة .

أمَّا المعنى الثاني فيقصد به معرفة ما يطرأ على هيكل الكلمة من زيادة أو نقصان ومعرفة ما لحروفها من صحّة و اعلال و غيرها ، و ما يعترض آخر الكلمة ممّا هو ليس بإعراب و لا بناء.

---

[1] احمد الحملاوي ، شذا العرف في فن الصرف ، دار الفكر ، بيروت (لبنان) ، د ط، 2000 ، ص 9.

* الأبنية: جمع بناء ، و المراد بالبناء هيئة الكلمة التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها ، و هذه الهيئة عبارة عن عدد حروف الكلمة ، ترتيبها، حركاتها، و سكونها مثل تشارك كلمتي (هديل و غدير) في نفس الهيئة (ينظر علي محمود النابي الكامل في النحو و الصرف ، دار الفكر العربي ،د م ، ط1 ، 2004 ، ص5.

[2] الاستراباذي ، شرح شافية ابن الحاجب ، تح : محمد نور الحسن ، محمد الزفزاف و آخرون ، دار الكتب العلمية بيروت (لبنان) ، د ط ، 1982 ، ج1 ، ص1.

2_ نشأة علم الصَّرف :

" يختلف الباحثون قديمًا في الحديث عن نشـأة هذا العلم و بداياته الأوّلى ، و حول الحديث عمّن وضـع أصـوله و بوَّب له أبوابه ، و أخرج للنّاس تأليفًا فيه يتناوّل ترتيب موضـوعاته وصـياغتها على النَّسق الذي إنتهى إليه اليوم بين أيدينا." [1]

و يســـتتبعُ هذا الخلاف عند المتقدّمين خلاف آخر عند المحدثين فينقلون الأخبار والرّوايات المختلفة عنهم و هناك ثلاث روايات متناقلة هي:

_ **الرِّواية الأوّلى** : و خبرها مُثْبت عند **السُّـيوطي** ، فقد ذكر أنَّ واضـع علم الصَّـرف هو **معاذ الهَرَّاء** . فقد ذكر هذا في الاقتراح ، و ساقه على صورة الاجماع ، قال :" واتّفقوا على أنَّ **مُعَاذًا الهَـرَّاء** أوّلُ من وضع التّصريف." [2]

وكَرَّرَ **السُّيوطي** حديثه هذا في ثنايا التَّرجمة لمعاذ ، فقال : " و مِنْ هنا لمحت أنَّ أوّل من وضع التّصريف معاذٌ هذا."[3]

_ **الرِّاوية الثّانية** : و الرّاوية الثّانية في أوّلية وضْـع علم الصَّـرف ذكرها " **الكِافيَجي**" ونقلها عنه تلميذِه **السُّـيوطي**، فقد نقل التلميذ عن شـيخه أنّه ذكر في شـرح القواعد أنَّ أوّل من وضـع الصَّـرف معاذ بن جبل قال السُّيوطي بعد هذا الخبر:" و هو خطأ بلا شـكّ ، و قد سـألته عنه فلم يجبني بشيء." [4]

_ **الرِّاوية الثّالثة** : و تَعْزُوا الرِّاوية الثّالثة وضع هذا العلم إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه ، فقد ذكر هذا الشيخ الحملاوي قال: " وواضعه معاذ ابن مسلم الهَرَّاء- بتشديد الرَّاء- و قيل سيدنا عليٍّ كرم الله وجهه". [5]

---

[1] عبد اللطيف محمد الخطيب ، المستقصى في علم التصريف ، دار العروبة ، الكويت ، ط1، 2003 ، ج1 ص11.

[2] جلال الدين السيوطي ، الاقتراح في علم أصول النحو، دار المعرفة الجامعية ، د م ، د ط ، 2006 ، ص 432.

[3] المرجع نفسه ، ص 433.

[4] عبد اللطيف محمد الخطيب ، المستقصى في علم التصريف ، (م س) ، ص 12. 13.

[5] احمد الحملاوي ، شذا العرف في فن الصرف ، (م س) ، ص 9.

و نقَلتْ مثل هذا الخبر **خديجة الحديثي** ، فقالت :" وكُلّ ما ذكرته الرّوايات أنَّ أوّل من تكلَّم في الصَّرف الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه ، و ذكرت روايات أخرى أنَّ أوّل من بحث فيه معاذ بن مسلم الهرَّاء و يذكر بعض المحدثين أنَّ عليّ بن أبي طالب أوّل من فطن إلى الخطأ في بعض أبنية الكلمة وهيئاتها عند بعض المتكلّمين ، فوضع في البناء بابًا أو بابين هما أساس علم الصَّرف ." وقالت أنَّها لم تعثر على مثل هذا الخبر عند المتقدِّمين.[1]

" و أيًّا ما تذهب إليه الرّوايات ، فإنَّ الصَّرف العربي نشأ تحت مظّلة النّحو و أنَّ كلّ ما نطقت به الرّوايات ، و على الخصوص في القرن الأوّل الهجري ، عن السّلوك النّحوي يؤشّر جانبًا مهمًا من جوانب بنية الصَّرف العربي." [2]

قرّر الكثير من الباحثين أنَّ " معاذ الهرّاء " هو صاحب الفضل في وضع أصول علم الصَّرف خاصّة السُّيوطي ، و علم الصَّرف لم يكن علمًا قائمًا بذاته ، بل نشأ في ثنايا النّحو ومسائله.

3- موضوع علم الصَّرف :

" موضوع علم الصَّرف هو أبنية المفردات العربيّة من حيث صياغتها لإفادة المعاني المختلفة وما يعتريها من الأحوال العارضة ، كالصّحة و الإعلال والأصالة و الزيادة و نحوها.

و لما كان الصَّرف يقتضي تغيير الكلمة و تحويلها إلى الأصول المختلفة المشار إليها ، اِختصّ **بالأسماء المتمكّنة و الأفعال المتصّرفة** ؛ لأنَّ ما عدا ذلك قوالب ثابتة لا يدخلها تغيير، و لا تبديل ."[3]

يختصّ علم الصَّرف بالأسماء المتمكّنة ، ويقصد بها الأسماء المعْرَبة ؛ أي التي يمكن إعرابها وهي ليست مبنية ، و المبنيات كالضمائر، أسماء الإشارة ، الأسماء الموصولة ، أسماء الشّرط أسماء الاستفهام و أسماء الأصوات...إلخ.

---

[1] خديجة الحديثي ، أبنية الصرف في كتاب سيبويه – معجم و دراسة- ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ط1 ،2003 ، ص 22.

[2] المرجع نفسه ، ص 23.

[3] المرجع نفسه ، ص 21.

كما يختصّ بالأفعال المتصّـرفة فيقصـد بها الأفعال التي ليسـت بجامدة ، وهي التي تتعرض للظواهر الإعرابية المختلفة ، و يمكن أنّ تُشْـتقّ منها صـيغ الفعل المختلفة ؛ أي علم الصَّـرف لا يُعنى بالحروف و الأفعال الجامدة.

قال **ابن جني** :" لم يذكر الحروف في هذا الموضـع مع الأسماء و الأفعال ؛ لأنّه قصـد أن يمثّل الأسماء و الأفعال ؛ أي الأسماء المتمكّنة و الأفعال المتصّرفة ، ليُرِى أصلها من زائدها ؛لأنَّها مما يُصَرّفُ و يُشْـتقُ بعضـها من بعض للدلالة على معاني مختلفة ، و الحروف لا يصِـحُّ فيها التصـريف و لا الإشـتقاق لأنَّها مجهولة الأصـول ، و إنمّا هي كالأصـوات نحو: صَـهْ و مَهْ و نحوهما و هذا يعني أنَّ الحروف جميعها ليست من المجالات التي يُعنى بها علم الصَّرف ."[1]

و قول **ابن جني** :" الأسماء المتمكنة ، و التي يمكن تصـريفها و اشـتقاقها نحو: رَجُلَ وفَرَسَ ، ولا يريد الأسماء المبنيَّة الموغلة في شبه الحروف ؛ لأنَّ تلك الأسماء في حكم الحروف ألا ترى أنَّ (كمْ ومنْ و إذْ) سـواكن الأواخر (كهلْ و بلْ و قدْ) و إنَّما كانَ ذلك فيها لمضـارعتها الحروف...، فهذه الأسماء المبنيَّة التي في حكم الحروف لا تُشْتقُّ و لا تمثّل من الفعل كما أنَّ الحروف كذلك." [2]

يقصـدُ بتصـريف الأسماء التعرف على أبنية الإسـم المختلفة المجردة و المزيدة ، و من حيث الأسماء الصحيحة و المعتلة فيما يسمى بالإسم المقصور أو المنقوص أو الممدود ، و من حيث الجمود و الاشتقاق.

"كذلك لا يقبل علم الصَّـرف من الأسماء و الأفعال ما كان على حرف واحدٍ ،أوحرفين إلاّ إذا كانَ محذوفًا منه ، فأقلّ ما تُبْنَى عليه الأسماء المتمكّنة و الأفعال المتصّـرفة ثلاثة أحرف ثم قد يعرض لبعضها نقص كـ : يدْ و قُلْ ....إلخ. "[3]

كما يمكن أنَّ يتحدّد موضوع علم الصَّرف في دراسة ثلاثة أمور هي:

[1] ينظر، ابن جني، المنصف، تح: إبراهيم مصطفى، عبد الله امين ، إدارة احياء التراث القديم، د م ، ط1، 1954 ج1 ، ص7.
[2] المرجع نفسه ، ص8.
[3] عصام نور الدين ، المصطلح الصّرفي – مميزات التذكير و التأنّيث- ، الشركة العالمية للكتاب ، د م ، ط1 ، 2010 ص43.

- "**أوّلاً**: تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتّصغير و التّكسير صيغ أسماء الفاعلين و المفعولين ...إلخ.
- **ثانيًا**: تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها ، و لكن لغرض آخر ينحصر في الزّيادة والحذف ، و الإبدال و القلب ، و النّقل...إلخ. "[1]
- "**ثالثًا**: بيان احكام بنية الكلمة و تصريفها إلى أجناس و أنّواع بحسب وظائفها ،كأن يقسّمها على أجناس الفعل ، و الإسم و الحرف أو من حيث التّذكير و التّأنيث والإفراد و الجمع ... إلخ."[2]

يبحث علم الصَّرف فيما يقبل التغيير مثل: **حامد**: إسم معرب يمكن تصغيره و تثنيته وجمعه وتصغيره و النّسبة إليه.

و مثل **قرأ**: فعل متصرّف، يمكن جعله مضارعًا و أمرًا ، و إسم فاعل و إسم مفعول.

ويلاحظ القارئ أنّ رأي القدامى كان قريبًا من واقع الدراسات الحديثة دون أنَّ يعني ذلك أنّه ارتقى إلى مستواها أو قال ما قالته حرفيا ...لأنَّ ما قالوه كان نابعًا من منهج دراستهم ...أما الحالة التجريدية فقد جاءت على لسان الدكتور" **ريمون طحان** " الذي قال:" إنَّ الدارس يبحث في مستوى الصَّرف ، عن المفردات التي تقبل التحويل إلى صور مختلفة ،و من المعروف أنَّ احكام الصَّرف لا تجري على الحرف ؛ لأنّه يلازم صورة واحدة ، و أنَّ الاسم و الفعل لا غيرهما يتحولان إلى صور مختلفة" [3]

و بهذا فإنَّ موضوع علم الصَّرف هو الألفاظ العربية ، و تحديدًا الأسماء المعربة و الأفعال المتصرفة من حيث الأوزان ، و كيفية الصياغة ،و الأحوال ، و هو لا يعنى بالحروف و الأسماء المبنية.

[1] هادي نهر ، الصّرف الوافي ، دراسات وصفية تطبيقية ، عالم الكتب الحديث ، اربد (الأردن) ، ط1 ، 2010 ص11.

[2] المرجع نفسه ، ص ن.

[3] عصام نور الدين ، المصطلح الصرفي ، (م س) ، ص 43.

4_فائدة علم الصَّرف:

لخصّ "**ابن جني**" فائدة التصـريف بقوله :" هذا القبيل من العلم –أعنى التصـريف – يحتاجُ إليه جميع أهل العربية أتمَّ حاجة ، و بهم إليه أشـدُّ فاقة ؛ لأنّه ميزانُ العربية و به تُعْرَفُ أصـولُ كلام العربِ من الزوائد الدَّاخلة عليها ، و لا يوصَلُ إلى معرفة الاشتقاق إلا به ، و قد يؤخذ جزء من اللغة كبير بالقياس ولا يوصل ذلك إلى ذلك ، إلا من طريق التصريف ؛ و ذلك نحو قولهم : " إن المضارع من فَعُلَ لا يجيءُ إلا هي يَفْعُل بضم العين...."[1]

يرى **ابن جني** أنَّ الصَّرف هو ميزانُ العربية يحتاج إليه جميع أهل العربية ؛ حيث يفيد في معرفة الأصـول و الزّوائد التّي تطرأ على الكلمة ،كما يُعنى بالاشـتقاق وصـون اللسـان من الخطأ في أحرف الكلمات و المحافظة على هذه المادة .

و قد لخصّ بعض المحدثين فائدة التصـــريف بقوله :" أهميته معرفة صـــيغ الكلم العربية و تحليل أجزائها و حروفها ، و معرفة ما يطرأ عليها من حذف أو زيادة أو تقديم أو تأخير فيقي لسـان المتعلم من اللّحن في نطق المفردات ، و ضـبط تلك الصـيغ فيحسـن اسـتعمالها في الكلام ، وبمراعات قواعده و قوانينه* يسلم الكلام من مخالفة القياس المخلة بالفصاحة." [2]

تعددت طرائق التدريس و اختلفت بحسب الأسلوب المعتمد في إيصال المعلومات من المعلم إلى المتعلم ، و خاصـة في قواعد اللغة ، و قبل التطرق إلى طرائق تدريس القواعد لا بد من تقديم لمحة عن مفهوم طريقة التدريس.

---

[1] ابن جني ، المنصف ، (م س) ، ج1 ، ص2.

* استمد علماء الصرف هذه القوانين و القواعد من كلام الله تعالى ، و كلام رسوله محمد صلى الله عليه و سلم و كلام العرب الفصحاء ، و قد اخلص العلماء في استنباط هذه القوانين ، و بذلوا الجهود الجبارة من أجل المحافظة على سلامة اللسان العربي عبد الستار عبد اللطيف احمد سعيد ، اساسيات علم الصرف ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ط2 ، 1999 ، ج1 ، ص 11.

[2] ينظر، صلاح مهدي الفرطوسي ، هاشم طه شلاش ، المهذب في علم التصريف ، مطابع بيروت الحديثة ، ط 1، 2011 ، ص 14.

5_ مفهوم طريقة التدريس:

" إنَّ طريقة التدريس هي مجموعة من الأســاليب و الفعاليات التي يشــترك فيها طرفا العمليّة التّعليميّة الرئيســان ، و هما المعلّم و المتعلم ، لكي يصــل المتعلم في النهاية إلى إدراك وفهم المعلومات المطلوبة بأقل جهد و بأقصر زمن ".[1]

و تعرفُ طريقة التدريس أيضًا بأنَّها: " الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لتوجيه نشاط الطلاب و الاشراف عليهم من أجل إحداث التعلم المنشود لديهم."[2]

و هذا يعني أنَّ طريقة التدريس هي مجموعة خطوات منتظمة يستخدمها المعلم لتوصيل المادَّة التعليميّة التي يحتويها المقرر الدراســي للمتعلم لتحقيق الأهداف المنشــودة ، و يجب أن تكون هذه الطريقة متلائمة مع هذه الأهداف المنشــودة ، وتكون مناســبة لمســتويات المتعلمين العلمية و العقلية لأنَّ للمتعلم دورًا فعالا أثناء الحصة.

6_ طرائق تدريس قواعد اللغة:

تعدُ قواعد اللّغة العربيّة من بين فروع اللّغة التي نالت إهتمام المتخصــصــين بأصــول التدريس وطرائقه.

" إنَّ لقواعد اللّغة العربيّة أهمية كبيرة ، إذ أنَّها تعمل على تقويم ألسنة الطلبة و تجنبهم الخطأ في الكلام و الكتابة ، وتُعَودَهُمْ على استعمال المفردات سليمة و صحيحة ، و تعمل القواعد أيضًا على شــحذ عقول الطلبة و تدريبهم على التفكير المتواصــل المنظم ، و تمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة".[3]

---

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث ، عمان ط1، 2009 ، ص206.

[2] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ، دار الشروق ، ط1 2004 ، ص27.

[3] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، دار المسيرة ، عمان الأردن، ط1 ،2003 ، ص 193.

طرائق التدريس كثيرة جدًا ، و لكن من أهم هذه الطرق في تدريس القواعد ما يأتي:

1 – الطريقة القياسية :" و هي من أقدم الطرق التي احتلت في الماضي مكانة عظيمة في تدريس القواعد ، فهي تبدأ بتقديم القاعدة ، ومن ثم توضيحها ببعض الأمثلة المحددة و المباشرة من قبل المعلم ، ثم يأتي بعد ذلك التطبيق فتعزز و ترسخ القواعد في أذهان لمتعلمين بتطبيقها على حالات مماثلة."[1]

" أمَّا الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة ، فهو عملية القياس الاستدلالي الذي يقوم على الإنتقال من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية ، و من المقدمات إلى النتائج ، و هي بذلك إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل البشري."[2]

تَقُومُ هذه الطريقة على القياس تنتقل من الكل إلى الجزء ، حيث تبدأ بحفظ القاعدة ثم اتباعها ببعض الأمثلة و الشواهد الموضّحة لها ، ومن ثم التطبيق على هذه القاعدة ؛ لكي ترسخ في أذهان المتعلمين.

" يرى أنصار هذه الطريقة أنَّها تتيح للمعلّم التحكم بالمنهج المقرر، و توزيعه على مدار العام بيسر و سهولة ،كما أنَّها تساعد المتعلمين على الالمام بقواعد اللّغة إلمامًا شاملاً ، أمَّا خصوم هذه الطّريقة فذهبوا إلى أنها ضارة و غير مفيدة ؛ لأنَّها تُشْغِلُ عقل المتعلمين بحفظ القواعد و استظهارها على أنَّها غاية في ذاتها."[3]

لكل طريقة مزايا و عيوب ، ومن مزايا الطريقة القياسية أنَّها سهلة السير و سريعة لا تستغرق وقتا طويلا ، ومن عيوبها أنَّها تحرم المتعلم من اعمال عقله على إكتشاف القوانين و عدم القدرة على تطبيقها ؛ لأنَّها تعتمد على حفظ القاعدة ، و لهذه الطريقة أربع خطوات تقوم عليها .

[1] راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،(م س) ، ص 113.

[2] المرجع نفسه ، ص نفسها.

[3] المرجع نفسه ، ص 113. 114.

-خطوات الطريقة القياسية:

1- **تمهيد** : " وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة للدرس الجديد ، و ذلك بالتطرق إلى الدرس السابق و بهذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد و الإنتباه إليه.

2- **عرض القاعدة** :" تكتب القاعدة كاملة و محددة و بخط واضح يوجه إنتباه الطلبة نحوها بحيث يشعر الطالب أنَّ هناك مشكلة تتحدى تفكيره ، و أنّه يجب أن يبحث عن الحل ويؤدي المعلم هنا دورًا بارزًا و مهمًا في التوصل إلى حل مع طلبته."[1]

3- **تفصيل القاعدة** : "بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المعلّم في هذه الخطوة من طلبته الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقًا تامًا فإذا عجز الطلبة عن إعطاء أمثلة ، فعلى المعلّم أن يساعدهم على ذلك ، بأن يعطي الجملة الأوّلى ليعطي الطلبة أمثلة أخرى قياسًا على مثال المعلّم ، و هكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة و رسوخها في ذهن الطالب شيئًا فشيئًا و ينتقل الأمر بعد ذلك إلى التطبيق"[2].

4- **التطبيق**: " بعد شعور الطالب بصحة القاعدة و محتواها نتيجة لأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها ، فإن الطالب يمكن أن يطبق على هذه القاعدة ، و يكون ذلك بإثارة المعلم لأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة ، و ما إلى ذلك من القضايا التطبيقية التي لها علاقة بفحص القاعدة." [3]

و على الرغم من فعالية هذه الطريقة و خطواتها المتبعة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة إلا أنَّها لا تنفع في كلّ مكان و زمان ، و هذا راجع إلى العيوب الموجودة فيها كبطئ إيصال المعلومات للمتعلمين ، وصعوبة فهمها.

[1] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، (م س) ، ص 220.

[2] المرجع نفسه ، ص ن.

[3] المرجع نفسه ، ص 220، 221.

2_ الطريقة الاستقرائية الاستنباطية:

" بدأت هذه الطريقة على يد الفيلسوف الألماني "**فريديريك هربارت** "في نهاية القرن التاسع عشرو بداية القرن العشرين ، و هي تقوم على أساس نظرية علم النفس الترابطي والتفسير التطبيقي لها ؛ أي أنَّ الطفل يتعلم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة ، فالطفل يأتي إلى المدرسة و هو مزود بثروة فكرية لفظية تساعده في فهم المشكلات و الحقائق الجديدة."[1].

تستند الطريقة الإستقرائية إلى أساس فلسفي مؤادة أنَّ الإستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة و مدارجها ، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها ، وعليه فهدفُ هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد و الحقائق ، واستخدام الإستقصاء في تتبعها والوصول إليها ، و ينطوي الاستقراء على أن يكشف المتعلمون المعلومات و الحقائق بأنفسهم ويتطلب ذلك من المعلم أن يجمع كثيرا من الأمثلة ، ثم الإنتقال من مثال إلى آخر و مناقشته بغية استنباط القاعدة العامة. [2]

يرى " **هاربارت herbert** "أن الطفل قبل دخوله للمدرسة يكون مزود بخلفية معرفية تساعده على فهم المعلومات الجديدة ، و القدرة على حل المشكلات التي تواجهه في المدرسة ، تبدأ الطريقة الاستقرائية بعرض الأمثلة و من ثم استنباط القاعدة من هذه الأمثلة مع إعطاء أمثلة إضافية بعدها التطبيق عليها.

يرى أنصار هذه الطريقة أنَّها تمتاز بمزايا كثيرة ، فهي تثير قوة التفكير لدى المتعلمين وتأخذ بأيديهم تدريجيًا للوصول إلى الحقيقة ، و هي طريقة جادة في التربية ؛ إذ يصبح التطبيق عليها سهلا وهي تتخذ الأساليب و التراكيب أساسًا لفهم القاعدة ، و هناك أيضًا من عارض هذه الطريقة ونقدها فيرون من عيوبها أنَّ " **هربارت**" أهمل الناحية الإيجابية للعقل ، و المتصل بالغرائز و الميول

[1] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية ، (م س) ، ص 114.

[2] ينظر ، طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،(م س)، ص 210.

الفطرية الدافعية التي تحمل الإنسان على العلم و النشاط ، وهي تَحِدُ من حرية المتعلم و تجعله أداة مسخرة ، و تَعُوقُهُ عن التفنن و الابتكار.[1]

خطوات الطريقة الاستقرائية: تبدأ هذه الطريقة بـ:

1- **المقدمة:**" تهيء المتعلمين لموضوع الدرس ، و تثير دافعيتهم إلى التعلم ، و قد يلجأ المعلّم إلى استخدام أكثر من طريقة في إثارة الدافعية و التهيئة لموضوع الدرس ، و هي بمثابة الأساس الذي تقوم عليه الموضوعات الجديدة و يكون ذلك بطرح الأسئلة الدقيقة المحددة عن موضوعات محددة لها علاقة بالموضوع الجديد." [2]

2- **العرض:**" و هو لبّ الدرس فيعرض المعلم الأمثلة و الشواهد المختلفة على ورق مقوى أو على السبورة ، أو عن طريق الكتاب و يطلب من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة ثم يناقشهم المعلم بعد ذلك ، و يعالج الكلمات الصعبة ثم يطلب من أحد المتعلمين قراءة النص قراءة جهرية ، وبعد ذلك يوجه المعلم إلى المتعلمين أسئلة حول النص و يجب على المعلّم في أثناء كتابة الجمل أن يحدد الكلمات التي تربط بالقاعدة بأن يكتبها بلون مخالف حتى تكون بارزة أمام المتعلمين ، ثم يبدأ معهم مناقشتها."[3]

3- الربط أو التداعي أو الموازنة أو المقارنة:

" في هذه الخطوة تُرْبطُ الأمثلة مع بعضها ، و تعني أيضًا الموازنة و الربط بين ما تعلمه المتعلم اليوم و بين ما تعلمه بالأمس ، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن المتعلم ، و بعد إجراء عملية الموازنة و المقارنة و تدقيق الأمثلة و إظهار العلاقات فيما بينها يصبح ذهن المتعلم مهيئًا للإنتقال إلى الخطوة التالية ، وهي خطوة التعميم و استنتاج القاعدة."[4]

---

[1] ينظر ، طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،(م س)، ص 211.

[2] راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللغة العربية ، (م س) ، ص 114.

[3] المرجع نفسه ، ص 114 ،115.

[4] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،(م س) ، ص 213.

4- التعميم (استنتاج القاعدة):

على المتعلمين أن يعبّروا بأنفسهم عن النتيجة التي وصلوا إليها ، و لا ينبغي أن يقوم المعلم باستنباط القاعدة دون إشراك المتعلمين ، أو يطالبهم بأن يأتوا بالقاعدة نصًا كما في الكتاب بل يكتفي منهم بعبارات واضحة مؤدية إلى المعنى و على المعلّم أن يَقُومَ بتصحيح عباراتهم ، ثم يقوم المعلّم بكتابة القاعدة على السبورة بخط واضح." [1]

5- التطبيق:

تُعَلقُ على هذه الخطوة أهمية كبيرة ، فدراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بالتطبيق عليها وتدريب المتعلمين تدريبًا كافيًا على الأبواب التي يدرسونها ، إن التطبيق على القاعدة هو في الواقع عملية فحص لصحتها ، فإذا ما فهم المتعلمون الموضوع جيدًا استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقًا جيدًا لأنَّ القواعد لا يكون لها الأثر المطلوب إلا بعد الاكثار من التطبيق عليها بغية ترسيخ المعلومات.[2]

3_الطريقة المعدلة ' النص الأدبي': "لقد نشأت هذه الطريقة نتيجة لتعديل الطريقة السابقة و هي تقوم على تدريس القواعد من خلال عرض نص متكامل المعَاني ؛ أي من خلال الأساليب المتصلة لا الأمثلة المنفصلة عليهم و تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل".[3]

و في هذه الطريقة يعرض المعلم نصًا متكاملاً يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس و الأساس العلمي و التربوي في هذه الطريقة ، أنَّ القواعد ظواهر لغوية ، بعد عرض النص يقرأ المتعلمين النص قراءة جيدة ، و شرحه من خلال مناقشة أفكاره الرئيسية لفهم معناه ، حيث يشير المعلّم إلى ما يحتويه النص من قواعد كالعبارات و الجمل المقصودة ، و تحديد الكلمات المراد تدريسها و طرح بعض الأسئلة على المتعلمين ليسهل عليهم استنباط القاعدة لتمكنهم من التطبيق عليها.[4]

---

[1] راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللغة العربية ، (م س)، ص 115.

[2] ينظر، طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، (م س) ص213.

[3] راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللغة العربية ، (م س) ، ص 117.

[4] ينظر زكرياء إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، د م ، د ط ، 2005 ، ص228 .229.

تبدأ هذه الطريقة بقراءة النص ، و من ثم تحديد الأمثلة و شـــرحها ليســـهل على المتعلمين فهمها بعد ذلك استنباط القاعدة و إعطاء أمثلة إضافية و التطبيق عليها.

"من مزايا هذه الطريقة أنَّها مناسـبة لتحقيق الأهداف المرسـومة للقواعد ، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب و بالتعبير السـليم الذي يؤدي إلى رسـوخ اللغة و أسـاليبها ، ومن عيوبها أنَّها تعمل على إضـعاف التلاميذ باللغة العربية ؛ لأنَّ المبدأ الذي تقوم عليه ، إنما هو ضـياع للوقت لأنَّ المتعلّم ينشغل بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة المراد شرحها".[1]

خطوات الطّريقة المعدلة ' النص الأدبي ':

تدرس القواعد بحسب هذه الطريقة باتباع الخطوات الآتية:

1- التمهيد : و هي خطوة ثابتة في درس القواعد أيًا كانت الطّريقة المتبعة ، و في هذه الطّريقة أيضًا يمهد المعلّم بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيء طلبته للدرس الجديد.

2- كتابة النص:" يَكتُبُ المعلّم النص على الســـبورة و يقرؤه قراءة نموذجية يركز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدرس و يفضـل اسـتخدام وسـائل الإيضـاح و بخاصـة الطباشـير الملون لكتابة المفردات و الجمل موضوع الدرس ليلفت إنتباه المتعلمين إلى مواطن الموضوع".[2]

3- تحليـل النص:" يحلـل النص مثلمـا ذكرنـا في مـاهيـة هـذه الطريقـة ، أنّـه يتضـــمن قيمًـا و توجيهات تربوية فضـــلاً عن تضـــمنه الجانب اللّغوي ، و بعملية التحليل هذه يتطرق المعلّم إلى القواعد المتضـمنة في النص ، بمعنى أنَّ الطلبة يصـبحون مهيئين من خلال ذلك ، باسـتنتاج القاعدة الخاصة بالدرس".[3]

4- القاعدة أو التعميم : بعد أن يتوصـل معظم الطلبة إلى القاعدة الصـحيحة يُدَونُ المعلّم هذه القاعدة بخط واضح و في مكان بارز من السبورة ، بعد تهذيبها و صياغتها صياغة صحيحة.

---

[1] راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللغة العربية ، (م س) ، ص 117.

[2] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات في تدريس اللغة العربية، (م س) ، ص 225.

[3] المرجع نفسه ، ص 226.

5- التطبيق :" و تعني هذه الخطوة أن يطبق الطلبة على القاعدة أمثلة إضـــافية ، و يكون ذلك بالإجابة على الأسئلة التي يواجهها المعلم ، أو تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة". [1]

لا توجد طريقة واحدة في تدريس القواعد ، و لكن لكل طريقة مميزات و عيوب خاصـــة بها لهذا لابد للمعلم أوّلاً أن يدرك الظروف المحيطة و مدى قدرة المتعلمين على الفهم والإســـتيجاب فيختار من بين الطرق أفضـلها و أنسـبها لتلك الظروف ؛ لأنَّ للقواعد أهمية كبرى في تقويم اللســان وضبط التعبير.

[1]. طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات في تدريس اللغة العربية، (م س) ص 226.

II. المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ- المقاربة لغةً:

" قرب: القُرْبُ نقيضُ البُعْدِ ، قَرُبَ الشيءُ، بالضم ، يَقْرُبُ قُرْبًا و قُرْبَانًا و قِرْبانًا ؛ أي دَنَا، فهو قريبٌ الواحد ، و الإثنان و الجميع في ذلك سواء.

و يقال : فلان يَقْرُبُ أمْرًا ؛ أي يَغْزُوه و ذلك إذا فعل شيئًا ، أو قال قولاً يَقْرُبُ به ، أمْرًا يَغْزُوه ويقال : لقد قَرَبْتُ أمْرًا ما أدْرِي ما هو.

والتَّقَرُّبُ: التَّدَنّي إلى شيء ؛ و التَّوَصُّلُ إلى إنسان بقُرْبةٍ أو بحقّ "[1]

و منه فالمقاربة تعني الاقتراب و الدنو.

ب- المقاربة اصطلاحا:

" و يقصد بها الكيفية العامة أو الخطَّة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) و التي يراد منها دراسة وضعية ، أو مسالة ، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة ، أو الإنطلاق في مشروع ما." [2]

و تُعرف المقاربة أيضًا بأنَّها :" تصور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة ، و وسائل ،و مكان ، وزمان و خصائص المتعلم ، و الوسط و النظريات البيداغوجية."[3]

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، (م س) ، مادة (ق ر ب) ، ج11 ، ص 82 .84.

[2] خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة عين البنيان ، الجزائر ، ط 1، 2005 ، ص 101.

[3] فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الابعاد و المتطلبات ، دار الخلدونية الجزائر ، د ط ، د ت ، ص 11.

و منه فالمقاربة تدل على التقارب الذي يقع بين مكونات العمليّة التّعليميّة التعلميّة و تكون وفق خطة عمل منظمة و مخطط لها سلفًا ، و بهذا فهي عبارة عن تصور لمحاولة حل مشكل ما أو مسألة أو بلوغ هدف معين ، حيث أنَّ الهدف يرتبط بالمتعلم و علاقته بالمحيط الفكري الذي يفضله ، و يميل إليه ؛ أي مراعات ميولات و رغبات المتعلم الفكرية.

ج- الكفاءة لغة : مصدر مأخوذ من فَعَلَ

"كَفَأَ : كافَأَهُ على الشّيء مُكافأةً و كِفَاءً : جازاه ، تقول مالي به قِبَلٌ و لا كِفاءٌ ؛ أي مالي به طاقةٌ على أنْ أُكَافِئَه.

و الكفِيءُ: النَّظِيرُ ، و كذلك الكُفْءُ ، و الكُفْوءُ ، على فُعْلٍ و فُعُولٍ ، و المصدر الكَفَاءةُ بالفتح و المدّ.

ونقول: لا كِفَاءَ له ، بالكسر ، و هو في الأصل مصدر ؛ أي لا نظير له.

و الكُفْءُ ، النظير و المساوي."[1]

و جاءت في المعجم الوسيط :" (الكَفاءَةُ) : المماثلة في القوّة و الشّرف ، و منه الكفاءَةُ في الزَّواج : أن يكون الرّجل مساويًا للمرأة في حَسضبها و دينها و غير ذلك."[2]

فالكفاءة في المعنى اللّغوي تعني القدرة و المساواة و المناظرة.

د- أمّا الكفاءة اصطلاحا : فقد تعدّدت الآراء و التعريفات التي تناوّلت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى الاصطلاحي نذكر منها:

[1] ابن منظور، لسان العرب ، (م س) ، مادة (ك ف أ) ، ج12 ، ص 111 ، 112.

[2] مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، د م ، ط 4 ، 2004 ، ص 791.

تُعَرفُ الكفاءة بأنَّها " قدرة المتعلم على تطبيق القواعد النظرية التي تعلمها عمليًا بفاعلية ودقة تتناسبان مع مستوى المرحلة التعليميّة."[1]

" و الكفاءة في المراحل التّعليمية المتسلسلة هي القدرة الآزمة في مرحلة ما للإبتداء بمرحلة أكثر تعقيدًا أو أعلى مستوى."[2]

و تُعرَّف الكفاءة أيضًا أنَّها :" تحقيق مستوى الجدارة أو الحدّ الأقصى و ليس الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية و الكفاءة في شكلها الظّاهر أداء فعلي للعمل."[3]

و يمكن القول إن مفهوم الكفاءة معناه مستوى من الفاعليّة في سلوك المعلم في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي بأقلّ وقت و جهد ممكنين ؛ بحيث تتضَمّن تلك الأدوار المستهدفة للمتعلم وقدرته على أداء هذه المهام عن طريق أداء ينبغي أنَّ يرتبط بمعارف ومفاهيم و مهارات ، و اتّجاهات ، و تتضمّن أيضًا معايير قياس الأداء الفعلي.[4]

2- تعريف المقاربة بالكفاءات:

" فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدّروس و البرامج التّعليمية و ذلك من خلال:

-التّحليل الدّقيق للوضعيّات التي يتواجد فيها المتعلمون أو الّتي سوف يتواجدون فيها.

-تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام و تحمّل المسؤوليات النّاتجة عنها.

-ترجمة هذه الكفاءات إلى الأهداف و أنشطة تَعَلُّمِيَّة." [5]

---

[1] عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، ط1 ، 2002 ، ص22.

[2] المرجع نفسه ، ص 23.

[3] سعدون محمود الساموك ، هدى الشمري ، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، دار وائل للنشر، د.م، ط1، 2005 ص 144.

[4] ينظر كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه و مهاراته ، (م س) ، ص 51.

[5] حديدان صبرنية ، معدن شريفة ، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التربوي الجديد ، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، ص 203.

المقاربة بالكفاءات تســـعى إلى تطوير كفاءات المتعلّمين و التّحكّم فيها للقدرة على التّفاعل مع المعارف، و مواجهة التّحدّيَات في وضعيّات مختلفة من الحياة.

كما تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق الأهداف الثّلاثة الرّئيسيّة التالية:

أ- " ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.

ب- إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.

ج-التركيز على اكساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة."[1]

و عليه تصــبح الكفاءات تعبر عن إمكانية كل تلميذ في نهاية كل طور من تحديد مســتقبله لتجنيد مجموع المعارف التي اكتسبها لإيجاد الحل المناسب لمختلف وضعيّات الحياة ، و لهذه الكفاءة جملة من الخصائص تميزها.

3- خصائص الكفاءة:

تتميّز الكفــاءة في كونهــا توظف جملــة من الموارد و الإمكــانيــات كــالمعــارف العلميــة و الخبرات الشــخصــية و المهارات المختلفة ، لذلك فهي أنجع طريقة قد اســتخدمتها المنظومة التربوية ضمن التعليم الحديث كونها تتميز بخصائص جليلة ، ندرجها كما يلي :

1- خاصية الإدماج:

" تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف و المهارات ، و المواقف لتشكل واقعًا منسجمًا و مدمجًا ، فهناك الجانب الســوســيولوجي أو الســيوســيو وجداني ، و هو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة و الإنغماس فيها وجدانيًا باعتبارها مشروعه الذاتي و إنعكاسًا لذاته."[2]

[1] فاتح لعزيلي ، التدريس بالكفاءات و تقويمها ، مجلة المعارف ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنســانية ، البويرة ، ع14، ســنة 8 أكتوبر 2013 ، ص 69.

[2] عبد الله قلي ، فضــيلة حناش، المقاربة البيداغوجية، وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لتكوين مســتخدمي التربية و تحســين مستواهم ، ،2009 ، ص 142.

الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيّات ذات المجال الواحد ، ضمن و ضعيات قريبة من بعضها البعض و تكون قريبة أيضًا من حياة المتعلم من أجل تنمية كفاءته ؛ لأنّه يعتبر المحور الأساس والطرف الرئيس في عملية التعلم .

2- خاصية الواقعية:

" تميل مقاربة الكفاءات إلى حل مشـــكلات ذات دلالة عملية ، و ترتبط بالحياة اليومية الواقعية ، و ذلك باستعمال الأدوات الفكرية، وتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك."[1]

من خصائص المقاربة بالكفاءات أيضا أنَّها ترتبط بالواقع حيث أنَّ الشخص الذي يحصل على الكفاءة يكون قادرًا على التحرك بصورة إيجابية في الحياة الإجتماعية و قادرًا على حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

3- خاصية التحويل:

تنمي بيداغوجية الكفاءات خاصـــية التحويل ؛ أي القدرة على معالجة صـــنف واســـع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيش المتميز بطابعه المركب ، ومن ثمة يصبح التلميذ قادرًا على تفعيل و تطبيق ما تعلّمه أثناء أداء عمليتّه التعلمية في الواقع حيث يلعب هذا التطبيق دورًا هامًا في حياته العمليّة اليوميّة.[2]

4- خاصية التعقيد:

" تأتي الكفاءات في قمة الهرم من مستوى التعقيد ، مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل ، و التي يتجه إليها إهتمام التقويم عادة و بشكل عام فإن من خصائص الكفاءة أنَّها توظف جملة من الموارد و بأنَّها غائية و نهائية لها وظيفة نفعية اجتماعية ، و بأنَّها ترتبط بجملة من الموارد ، و بأنَّها

[1] ، عبد الله قلي ، فضيلة حناش، المقاربة البيداغوجية، وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم (م، س) ،ص 142.

[2] ينظر. المرجع نفسه ، (ص ن).

ترتبط بجملة من الوضـعيات ذات المجال الواحد ، و غالبا ما تتعلق بالمادّة إضـافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها."[1]

تتصف الكفاءة بطابع نهائي تسعى إلى تحقيق غاية وظيفية عمليّة ، حيث أنَّها توظف معارف و مهارات تكون معظمها من المادّة الواحدة ،كما أنَّها تتميز بالقابلية للتقويم.

و عليه فإن هذه الخصـائص تجعل المنظومة التربوية تحقق الكفاءات المسـتهدفة في المنهاج التربوي حيث تعمل على تحقيق ملامح خروج المتلعم من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، ومن طور إلى طور آخر مما يجعل المتعلم عنصـرا فعالا في المجتمع، و تتنوع هذه الكفاءات حسـب فترات التعلم و بحسب حاجيات المتعلمين.

6– أنَّواع الكفاءات:

يجد المتفحص للأدب التربوي في مجال الكفاءات عدة أنَّواع ، أو مسـتويات للكفاءات وهي كما يلي:

أ–الكفاءة القاعدية:

" وهي مستوى خاص من المعارف و المهارات مقبولة استنادا إلى معيار، أو مجموعة من المعايير الظاهرية تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية في ظروف محددة و يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسـنى له الدخول دون مشـاكل في تعليمات جديدة و لاحقة ، و هي الأساس الذي يبنى عليه التعلم."[2]

تعتبر الكفاءة القاعدية الأسـاس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، لهذا يجب على المتعلم أن يكتسـب الحد الأدنى من الكفاءة ليستطيع متابعة تعلمه السّنة الموالية بتفوق ؛ أي من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

[1] عبد الله قلي ، فضـيلة حناش، المقاربة البيداغوجية، وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لتكوين مسـتخدمي التربية و تحسـين مستواهم (م، س) ،ص 143.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص144.

ب–الكفاءة المرحلية:

" يُبْنَ هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ، و يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيًا ،أو مجالا معينا ، و يتم بناؤه بالشكل التالي: كفاءة قاعدية1+كفاءة قاعدية2+ كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية."[1]

الكفاءة المرحلية تتكون من المعارف و المهارات المتكاملة التي تسمح للمتعلم بممارسة نشاط ما ، أو معالجة مشكلة في فترة تعليمية محددة ، لأنَّها مرحلية.

ج–الكفاءة الختامية:

" وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة ، و تظهر في نهاية سنة دراسية معينة."[2]

غير أنَّ الكفاءة الختامية لا تقتصر على المعلومات و الحقائق التي تجندها بل تمتد إلى توظيف المعارف السابقة التي اكتسبها المتعلم حتى يكون قادرا على حل مشكلات معقدة ، قد تواجهه في نهاية كل سنة دراسية ، و بهذا كانت مساهمة بيداغوجية الكفاءة في عملية التعلم مساهمة إيجابية حيث تجعل المتعلم قادراً على حل المشكلات التي تعترضه سواء في حياته المدرسية ، أو في حياته العائلية.

5– اسهامات بيداغوجية الكفاءة في عملية التعلم:

يمكن القول بأنَّ مساهمة بيداغوجية الكفاءات في ترقية العملية التعلمية تتحدد أساسا في ثلاث مستويات هي:

[1] خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، (م س) ، ص 76.

[2] عبد الله قلي ، فضيلة حناش، المقاربة البيداغوجية، وزارة التربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، (م س) ، ص143.

"**أ–** إعطاء دلالة للتعليمات و ذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية و العائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد ، حيث يدخل سواء بوصفه عاملاً أو مواطنًا.

ب–جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية بتثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة ، فتكون المكتسبات أكثر ارتباطا فبما بينها و أكثر وضوحًا ، و يكون الاهتمام مُنْصبًا على الأهم دون المهم، و لعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق عليها بيداغوجية الأهم و ترك المهم."[1]

" **جـ–**بناء التعلمات الداخلية و جعل مختلف مكتسبات المتعلمين في وضعية تناسق تدريجي و توظيف متصل، و في وضعيات ذات دلالة يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي، أو العام الدراسي حيث يبنى داخليًا لدى المتعلم نظام اكثر شمولية و ثراء، فمن سن لأخر ومن طور إلى طور يعادُ استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا و توضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدًا."[2]

و بهذا تسهم بيداغوجيا الكفاءات في بناء التعلمات الداخلية و تأسيسها و بالتالي وضع المتعلم الكفء الذي يكون عنصرًا فعالاً في المجتمع ، حيث تمكنه من تثمين المعارف التي اكتسبها في المدرسة و جعلها صالحة في مختلف مواقف حياته حتى يكون قادرًا على حل المشكلات التي تواجهه.

[1] بكي بلمر سلي ، المقاربة بالكفاءات ، وزارة التربية الوطنية ، ص 20.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

أولاً: ملامح الدخول و الخروج إلى السنة الثانية ثانوي :

1- **ملمح الدخول** : بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادراً على :

- إصدار الاحكام على النصوص المقروءة .
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء .
- تلخيص المقروء بلغة سليمة و فكر منتظم .
- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأديب معانيه و إظهار ما فيها من جمال قوة و تأثير في النفس .
- البحث المنهجي و تقصي المسائل و استخدام المراجع و الانتفاع بمختلف مصادر التوثيق .
- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح و القوة و الجمال بمراعاة خاصة الإدماج .
- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحجة و سلامة التعبير .
- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي و ما يتركه من أثر في النفس مع التعليل .
- كتابة نصوص حجاجيه و تفسيرية في مقام تواصل دال .
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص .[1]

2- **ملمح الخروج** : بخروج المتعلم من هذه السنة يكون قادراً على :

إنتاج و كتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي و ذات علاقة بالمحاور المطروحة في تدريس نشاطات المادّة و ذلك :

- في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج و بمراعاة مصداقية التعبير و جمالية العرض .

[1] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام و التقني ، منهاج مادة اللّغة العربية و آدابها ، جانفي 2006، ص 6

- التحكم في الكفاءة اللغوية و الأدبية على وجه الإجمال .[1]

3- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية ثانوي :

في مقام تواصـــل دال ، يكون المتعلم قادرا على تســـخير مكتســـباته القبلية لإنتاج – مشـــافهة و كتابة– نصـــوص متنوعة في أشـــكال متعددة من التعبير تتوافر على البنية الدلالية والشكلية . [2]

4- أهداف تدريس القواعد في السنة الثانية ثانوي :

الهدف من تدريس هذا النشاط يتحقق باكساب المتعلم ملكة تبليغية ومشافهة و كتابة بحسب ما تقتضيه الظروف و الأحوال المختلفة .

و إدراكا لهذا المبدأ يُدرّس هذا النشاط ليجعل المتعلم قادراً على :

- التعبير الفصيح الصحيح الذي يراعي قواعد النحو و الصيغ الصّرفية و أوجه الدلالة في الألفاظ و الأساليب .
- تقبل الخطاب و تبليغه من خلال تشكيل رموزه و تفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب سواء أكان الخطاب منطوقًا أم مكتوبًا.
- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام .

و هكذا تتلخص وظيفة القواعد في ثلاث قدرات هي : القدرة اللســـانية و القدرة التواصلية و القدرة التعبيرية .[3]

[1] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام و التقني ، منهاج مادة اللّغة العربية و آدابها ، (م.س)، ص 6

[2] المرجع نفسه ، ص 7.

[3] المرجع نفسه ، ص 10.

ثانيًا : آليات جمع البيانات :

ركزنا في هذه الدراسة على أهمية تعليميّة القواعد الصّرفية في المرحلة الثانوية (السنة الثانية من التعليم الثانوي) ، و أهم الإصلاحات التي طرأت عليها في ظلّ المقاربة بالكفاءات و هل كانت إيجابية أو لا ، و مدى ملائمة الأنشطة لقدرات المتعلم الفكرية و تجاوبه معها و كذا أهم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلّم و المتعلم ، فاعتمدت مجموعة آليات لجمع البيانات منها :

I. المنهج :

يهتم المنهج بتحديد الظروف و العلامات التي توجه في الواقع ، كما يعنى أيضًا بتحديد الممارسات ، و التعرف على الاتجاهات و المعتقدات لدى الأفراد و الجماعات و طرائقها في النمو و التطور .[1]

و تتنوع المناهج ، و ذلك بحسب الموضوع المقدم ، فطبيعة الموضوع هي التي تفرض منهجا معينًا ، لبحث معين ، لذا اعتمدنا في بحثنا هذا المنهج **الوصفي التحليلي** مشفوعا **بالإحصائي** ، و الذي يتماشى و طبيعة الدراسة .

II. أدوات الدراسة :

لقد تم الذكر بأن طبيعة الموضوع تفرض منهجا معينا ، فكذلك الإدارة المستخدمة لجمع البيانات اللازمة ، فقد اعتمدنا مجموعة من الأدوات لعل أهمها :

1- **الملاحظة** : تُعَدُ من أهم الأدوات ، لأنها أول خطوة في البحث الميداني ، فهي :" المحاولة المنهجية التي يقوم بها الباحث للكشف عن تفاصيل الظواهر و بث العلاقة التي توجد بين عناصرها ".[2]

[1] ينظر : عبد الوهاب إبراهيم ، أسس البحث الاجتماعي ، مكتبة النهضة للشرق ، مصر، ط1 ،1985 ، ص 42.

[2] علي شكري ، قراءات معاصرة في علم الاجتماع ، دار الكتب للنشر و التوزيع ، القاهرة ، ص80.

فمن خلال الملاحظة يمكن التعرف على واقع التدريس المتكون من الأطراف الفاعلة وهذا من خلال الزيارات الميدانية التي ساعدتنا في تكوين صورة عن مدى تعليم القواعد الصرفية في ظلّ المقاربة بالكفاءات ، و تقسيم المعطيات الميدانية .

2- المقابلة :

أجريت عدة مقابلات من أجل إثراء البحث و الحصول على نتائج ، فقد تمت المقابلة مع أساتذتي المرحلة الثانوية (السنة الثانية) ، و كذا بعض المتعلمين منهم الذكور و منهم الإناث ، و المقابلة تُعرف بأنها :" لقاء يتم بين الشخص المقابل (الباحث) الذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على المستجوبين وجها لوجه ، و يقوم الباحث بتسجيل الإجابات على الإستمارات "[1].

3-الاستبانة :

استخدمنا لإنجاز هذه الدراسة طريقة الاستبانة في جمع المعلومات المطلوبة بغية تقويم تعليميّة القواعد الصّرفية في ظلّ المقاربة بالكفاءات و معرفة الإضافة التي قدمتها هذه البيداغوجية الحديثة و دورها في إنجاح العمليّة التّعليميّة ، و طريقة الاستبانة كما هو معروف هي : مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعدُ بقصد الحصول على معلومات أو آراء حول موضوع ما[2] ، و تختلف من مجال إلى آخر ، و يطلق عليها المصدر المباشر حول الموضوع وهي في صورتها ،كأسئلة و أجوبة و رأي و اقتراح[3].

1 حسان هشام، منهجية البحث العلمي (د.م) ط2، 2007، ص125.

2 ينظر: محمد شطوخي، منهجية البحث، مذكرة تخرج دكتواره دولة، دار مدني، ص28.

3 المرجع نفسه، ص ن.

III. مجالات الدراسة :

يتفق الكثيرون من المشـــتغلين في مناهج البحث أن تحديد مجالات الدراســـة المختلفة من الخطوات المنهجية العامة أمر ضروري ، و أن لكل دراسة ثلاثة مجالات رئيسية هي :

1- المجال المكاني : جرت المقابلة في ثلاث مؤسسـات الأولى:" ثانوية المجاهد تازير محمد الصـالح " ببلدية النشـماية و الثانية :" ثانوية سـلاطنية بشـير " ببلدية بومهرة أحمد ، الثالثة : "ثانوية هواري بومدين " ببلدية بومهرة أحمد .

2- المجال الزماني : تمت الدراسة الميدانية في فترتين :

الأولى : كانت جولة استطلاعية في يوم : 2016/4/24 بهدف معرفة معلومات عن كل مؤسسة من معلمين و اداريين لجمع البيانات التي تخدم بحثنا.

الثانية :تبدأ بالمقابلة الشـخصـية مع المعلمين و المتعلمين بغرض التعرف على كل منهما و من ثمة مرحلة توزيع الاســـتبانات و الإجابة عليها ، و قد دامت الفترة ما بين الاعطاء و التسليم من 2016/04/28 إلى 2016/05/08 .

3- المجال البشري:

بعد اختيارنا لمشـــكلة البحث و صـــياغتها ، قمنا بتحديد مصـــادر البيانات المطلوبة للدراسـة ، ثم تحدي عينة البحث التي تكون من أشـخاص مرتبة حسـب معيار معين ، كالسـن الجنس ، المستوى ، و كانت العينة مجموعة من المعلّمين و المتّعلمين .

أ- عينة المعلّمين :

عينّة المعلّمين كانوا كلهم من جنس أنثى ، و كلهم تخصـــص لغة عربية و كان عددهم ستة أساتذة ، تتراوح أعمارهم ما بين 31-44 سنة .

ب- عينّة المتعلّيمن :

تتراوح أعمارهم ما بين 15-16 سنة ، و تكونت هذه العينة من الجنسين ذكر و أنثى و كان عددهم 45 متعلم .

لهذا اعتمدنا على المتعلّمين كثيراً و ذلك لأنهم في هذا السن من المتوقع أن يكون لديهم تحصيل على الأقل مقبول في الصّرف بصفة خاصة و اللّغة العربيّة بصفة عامة .

IV. **الأساليب الإحصائية** : اعتمدنا على ما يلي:

أسـلوب التكرار من خلال الإجابات : نعم ، لا ، احياناً ، و جمع تواترها لحساب النسبة المئوية لكل سؤال ، مع الوصف و التحليل ، لمعرفة النتائج المتوصل إليها .

ثالثاً : تحليل الاستبانات :

أ – الاستبانة الخاصة بالمعلمين :

س1: هل ترون مادة الصّرف مهمة في اكتساب اللّغة العربيّة ؟

الاحتمالات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

كانت جلّ الإجابات عل هذا السؤال ب(نعم) ، حيث مثلت نسبة 100% و هذا راجع إلى مكانة الصّـرف و أهمّيته في اكتسـاب اللّغة العربيّة ؛ إذ ينمّي قدرة المتعلم على تطبيق القواعد التي تُسـهِمُ في فصـاحة كلامه ، و سـلامة كتابته كما لها دور فعّال في ضـبط الكلمات و تصـحيحها ، فيقول " **إبن جني**" في فضـائل هذا العلم و أهمّيته:" ...التصّـريف يحتاج إليه

جميع أهلُ العربيّة أتم حاجة و بهم إليه أشد فاقة ؛ لأنّه ميزان العربيّة ، و به تعرف أصول كلام العرب من الزّوائد الداخلة عليها ، و لا يُوصل معرفة الاشتقاق إلّا به ." [1]

أمّا المعلّمون فكانت تعليلاتهم عن أهمّية الصّرف بأنه القاعدة الأساسية لتعلُّم اللّغة العربيّة وهو ميزانها في تقويم اللّسان للتّعبير الصّحيح والنّطق السّليم ، كما ينشئ متعلّماً قادرًا على استعمال ألفاظ وعبارات وجمل صحيحة ، يجنّبه الوقوع في بعض الأخطاء.

س2: ما رأيكم في البرنامج المقرّر لمادّة الصّرف في السّنة الثانية ثانوي ؟

يرى أغلبية المعلّمين أنّ البرنامج المقرّر لمادّة الصّرف في السّنة الثّانية ثانوي ، جيّد وغير مكثّف ، بحيث يتماشى نسبيًّا فهو ملائم لفترات المتعلّمين (فهناك دروس تم استبدالها و استحداث أخرى ، فمنها ما هو صعب و منها ما هو سهل) ، و ذلك يرجع إلى المتعلّم نفسه ، و في المقابل نجد أنّ منهم من يرى أنّ الدّروس قليلة في مادّة الصّرف ؛ إذ أنّها تكاد تنعدم رغم أهميتها لدى المتعلّمين .

س3 : مامدى تحقيق تدريس الصّرف للأهداف المسّطرة للمقرّر التّعليمي في ظلّ المقاربة بالكفاءات ؟

يسعى التّربويون إلى تحديد أهداف عامّة تتناسب مع طبيعة القيم و القوانين و تُلبّي حاجات المجتمع ، و إشباع حاجات المتعلّمين أيضا ؛ لأن للمتعلّمين حاجات حاضرة و حاجات مستقبليّة يسعون إلى إشباعها ، و بالتّالي يأخذ التربويّون هذه الحاجات كأساس في صياغة الأهداف ، فيرى المعلّمون أنّ الأهداف المسطّرة للمقرّر التّعليمي في ظلّ المقاربة بالكفاءات تتحقّق بصورة نسبيّة ، و هناك من يقول أنّها جيّدة ؛ إذ تتلاءم و طبيعة المجتمع و المتعلّمين.

[1] ابن جني ، المنصف ، (م س) ، ج1 ، ص 2.

س4 : في رأيكم ما الفائدة المرجوّة من تدريس قواعد الصّرف ؟

علم الصّـــرف هو ميزان العربيّة ؛ إذ يحتاج إليه جميع المشـــتغلين باللّغة العربيّة ، الّذي يســـتطع من خلاله المتعلّم أن يتعرّف على حقيقة اللّغة العربيّة و كذا اكتســـابها ، كما يمكنه التعرّف على بنية الكلمة و حروفها الأصليّة ، وما أصابها من تغيير، ففائدة علم الصّرف هي : "صـــون اللّســـان من الخطأ في المفردات ، و مراعاة قانون اللّغة في الكتابة ، فهو بحق من أجلّ العلوم العربيّة موضـوعاً ، و أعظمها خطراً و أحقّها بأن تُعْنَى به ؛ لأنّه يدخل في الصّـميم من الألفـاظ العربيّة ، و يجري منهـا مجرى المعيـار و الميزان ، و بمراعـاة قواعـده تخلو مفردات الكلام من مخالفة القياس التي تخلّ بالفصـــاحة و تبطل معها بلاغة المتكلّمين ."[1] و كانت تعليلات المعلّمين أن مادّة الصّـرف أســاســيّة فهي التي تميز بين نســبة الأفعال إلى الضّـــمائر ، و تقوّم اللّسان.

س5 : هل يتناسب المحتوى الصّرفي و كفاءات المتعلّمين و قدراتهم ؟

الاحتمالات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	4	%66.66
لا	2	%33.33
المجموع	6	%100

نرى من خلال هذا الجدول أن معظم المعلّمين يتّفقون على أنّ المحتوى الصّـــرفي يتناســـب وكفاءات المتعلّمين و قدراتهم بنسبة 66.66% و ذلك لأنّه يقوم على بيداغوجيا المشروع

[1] علي محمود النابي ، الكامل في النحو و الصّرف ، (م س) ، ص8.

بحيث يستطيع المتعلم التّحكّم في معارفه العلمية و تفعيلها و تنسيقها ، و كيفية تجنيد هذه المعارف و القدرات في وضعية ما .

" فبيداغوجيا المشـــروع ميدانًا ممتازاً لتفعيل المتعلّم لكفاءته . حيث من خلال اشـــتراكه في إنجاز المشروع يسخر معارفه التّصريحية ، ومعارفه الإجرائية و معارفه الظّرفية أو المشروطة".[1]

في حين نجد أنّ نســـبة 33.33% من المعلّمين يرون أنّ المحتوى الصّـــرفي لا يتناســـب وكفاءات المتعلّمين و قدراتهم و ذلك أنّ التّفاوت في الاستجابة للدّروس ملحوظ بين درس و آخر.

س6 : هل تنتهجون في تدريس القواعد الصّرفية الطّرائق القديمة أم الحديثة ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الطّرائق القديمة	0	%0
الطّرائق الحديثة	4	%66.66
الطّرائق القديمة و الحديثة	2	%33.33
المجموع	6	%100

يتّضـح من خلال الجدول الموضّـح أنَّ أغلبيّة المعلّمين يعتمدون على الطّرائق الحديثة في تدريس القواعد و ذلك بنســـبة 66.66% لما لها من إيجابيّات فهي لا تقتصـــر على المعلّم ، وإنما تجعل المتعلّم ركناً أســاســياً في العمليّة التعليميّة ، و المعلّم ما هو إلّا مرشـدٌ أو موجه له ." الطّرق الحديثة تركّز على الأسـلوب أو الكيفيّة التي يوجه بها المعلّم نشـاط طلبته توجيهًا يمكنهم من أنّ يتعلّموا بأنفســهم ، ومنه أصــبحت مهمّة المعلّم تهيئة الجو التّعليمي و توجيه نشـــاط الطلّبة ". [2]

[1] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام ، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية وآدابها ، السنة الثانية من التعليم الثانوي ، مارس 2006 ، ص3.

[2] توفيق أحمد مرعي ، محمّد محمود الحيلة ، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة ، عمان ، (الأردن) ، ط4 ، 2009 ص25.

إذا فالطّرق الحديثة تكسب المتعلّمين كيفية اكتشاف أخطائهم و معالجتها بأسلوب سليم لتكون له الكفاءة اللاّزمة لحلّ المشاكل التي تعترضه ،و نجد نسبة 33.33% من المعلّمين يمزجون بين الطّرائق القديمة و الحديثة ، وهذا يعتمد بشكل أساسي على المعلّم فهو الذّي يختار الطّريقة المناسبة لسير درسه مراعيًا طبيعة المتعلّمين حتى يكون هناك تفاعل بينهم .

س7 : ماهي الطّريقة المطبقة التي تعتمدونها في تدريس قواعد الصّرف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الطّريقة القياسية	1	%16.66
الطّريقة الاستقرائية	0	%0
الطّريقة المعدلة للنص	3	%50
قياسية + معدلة للنص	1	%16.66
استقرائية+ قياسية	1	%16.66
المجموع	6	%100

أجمع أغلبيّة المعلّمين على أنّهم يعتمدون على الطّريقة المعدّلة للنّص في تدريس قواعد الصّرف ، و ذلك بنسبة 50% ، حيث تبدأ هذه الطّريقة بقراءة النّص قراءة جيّدة ، بعد ذلك تحديد الأمثلة و شرحها ثم استنباط القاعدة ، و يمكن إعطاء أمثلة إضافيّة أيضًا ، و آخر خطوة هي إنجاز تطبيق على تلك القاعدة للفهم أكثر ،" في هذه الطّريقة يعرض المعلّم نصًّا متكاملاً يشتمل على الأساليب المتّصلة بالدّرس و الأساس العلمي و التربوي في هذه الطّريقة أنّ القواعد ظواهر لغويّة ."[1] أمّا نسبة 16.66% ، يعتمدون على الطريقة القياسية ، إذ تقوم هذه الطريقة على تقديم القاعدة و حفظها ، بعد ذلك الأمثلة و في الأخير التطبيق على

[1] زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، (م.س)، ص228.

القاعدة ، و هناك من يعتمد على طرقتين في تدريس القواعد فنسبة 16.66% تمزج بين الطريقة القياسية و المعدلة للنّص ، و نسبة 16.66% تمزج بين الطريقة الإستقرائية و القياسية و يرجع ذلك إلى طبيعة بعض الدروس و طبيعة المتعلّمين .

س8 : ماهي الصعوبات التي تواجهكم أثناء تدريسكم للصرف ؟

يرى جلّ المعلمين أن من الصعّوبات التي تواجههم أثناء تدريسهم للقواعد الصّرفية أنّ هذه المادّة جافّة و صعبة إضافة إلى إدراك النّمو في المشاكل التّربوية التي تصادف المتعلّمين أثناء العمليّة التّعليميّة ممّا ولّدَ لديهم النّفور و التّخوف منها بحيث أصبح ضعفهم في الصّرف أمرًا واضحاً و ملموساً في حديثهم و كتابتهم ، و هناك من المتعلّمين من يقوم بالخلط بين بعض الدروس ، مع الإكتظاظ في بعض الأفراج و غياب الوسائل التعليمية اللازمة مما يصعب على المعلّم إيصال المعلومة إلى المتعلّم ، فلا يكون هناك تفاعل بينهم .

س9 : هل صعوبة تدريسه تكمن في الطّريقة ، أم في المتعلّم ، أم في المقرر ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الطّريقة	1	%16.66
المتعلّم	2	%33.33
المقرر	0	%0
المتعلم + المقرر	3	%50
المجموع	6	%100

من خلال هذا الجدول نجد أنّ نسبة 50 %من المعلّمين يرون أنّ صعوبة تدريس القواعد الصّرفية تكمن في المتعلّم و المقرّر ؛ إذ هناك من المتعلمين من يكره المادة فيمكن أن لا ينتبه أو يشوّش على المعلّم ممّا يصعّب عليه تدريسها ، و هناك من يجد صعوبة في هذه المادّة و هذا راجع إلى قدرات المتعلّمين على الاستيعاب التي تختلف من متعلّم إلى آخر ، و نسبة

33.33 % ترى أنّ الصّعوبة تكمن في المتعلّم نفسه ، و نسبة 16.66 % تقول أنّ الصّعوبة تكمن في الطّريقة ، و لكن هذا يعود إلى المعلّم نفسه ، لأنّه هو الّذي يختار الطّريقة المناسبة لسير الدّرس.

س10 : ما رأيكم في تدّريس الصّرف بواسطة المقاربة بالكفاءات ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نجاح كلّي	4	%66.66
نجاح شبه كلّي	2	%33.33
المجموع	6	%100

نجد أنّ نسبة 66.66% من المعلّمين يرون أنّ تدريس الصّرف بواسطة المقاربة بالكفاءات حقّق نجاحاً كُليّاً ، حيث أنه كان جيد ؛ إذ يتماشى مع الاحتياجات و الرّغبات محقّقًا أهدافًا نسبيّة ، و في المقابل نجد نسبة 33.33% من المعلّمين قالوا بأنّ التّدريس بالكفاءات يحقّق نجاح شبه كلّي و يبقى رهن ما يضفيه المعلم ؛ أي اجتهاد المعلم.

س11 : هل كانت المقاربة بالكفاءات ذات جدوى في رفع مستوى المتعلّمين ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%50
لا	3	%50
المجموع	6	%100

يتضّح لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 50% من المعلّمين يرون أنّ المقاربة بالكفاءات ذات جدوى في رفع مستوى المتعلّمين ؛ إذ أصبحت لهم القدرة على التّحدث

والكتابة ؛ فجعلته هذه المقاربة باحثاً مكتشـفاً و مسـاهماً فاعلا في بناء المعرفة و تطوير كفاءته اللّغوية ، و على العموم "إنّ أساس المقاربة بالكفاءات يتمثّل في تكوين متعلّم لا يكتفِ بتلقي العلم و اسـتهلاك المقرّرات ، بل ينبغي أن يكون مفكّراً باحثًا ، منتجاً و مبدعاً ، و قادراً على تحمل المسؤوليّة ، فاعلا في حياته الفرديّة و الجماعيّة."[1]

وفي المقابل نجد نسـبة 50% ترى أن المقاربة بالكفاءات لم تكن ذات جدوى في رفع مسـتوى المتعلّمين ، و ذلك لكون المتعلّمين مازالوا يواجهون صـعوبات ، بل إنّه مازال يلاحّظ على أغلبيّة المتعلمين لا يفرّقون بين الدّروس الصّرفية و الدّروس النّحوية .

س12 : مامدى تجاوب المتعلّم مع هذه المقاربة ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	0	%0
مقبول	4	%66.66
متوسط	2	%33.33
ضعيف	0	%0
المجموع	6	%100

أجمعت نسـبة 66.66%من المعلّمين أن تجاوب المتعلّم مع هذه المقاربة كان مقبولاً لأنّ هذه المقاربة غاية في حدّ ذاتها و تتطلّب وسـائل متطوّرة مواكبة للعولمة ، فتمكنت من إعداد جيل فعّال قادر على مواكبة هذا التّطور ، بينما كانت نسـبة 33.33% الّذين أجابوا

[1] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام ، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة : اللغة العربية و آدابها ، السنة الثانية من التعليم الثانيو العام و التكنولوجي ، مارس 2006 ، ص4.

بأنّ تجاوبهم كان متوسّـــط ، و ذلك لأنها جديدة على المتعلّم و بالتّالي تجاوبُه معها يكون متوسط ربما لعدم تحكّم المعلّم بالمقاربة ،و لكن تجاوبهم لم يكن لا ممتاز و لا ضعيف.

س13 : كيف تستثمر المقاربة بالكفاءات في تعليميّة الصّرف ؟

تُستثمر المقاربة بالكفاءات في تعليميّة الصّرف من خلال استنباط القواعد الصّرفية من النّص في حصّة النّصوص التّعليمية التي يتدرّب المتعلّم على قراءتها بطريقة جيّدة و فهم معانيها بقصـــد معرفة وضـــائف الكلمات داخل الجملة و تركيبها و صـــيغتها ؛ إذ تجعل المتعلّم يرى التّغيرات الطّارئة على الكلمة ، و تجعله يصل إلى المعلومة بنفسه حتّى يكون ناجحاً متمكّناً من التّواصل شفوياً ثم كتابياً ، فهذه المقاربة تقرّب أمثلة الصّرف ؛ أي ربطها بالواقع الذي يعيشه المتعلّم حتى يسْهُل عليه فهمها و استيعابها .

س14 : ماهي الآليات التّقويمية التي تنتهجها لمعرفة مدى تقدّم المتعلّمين في درس الصّرف ؟

من خلال إجابات المعلمين نرى أنّهم يقيمون الدّرس من خلال التّمارين المدرجة في حصّـــة التّطبيقات الفورية بعد الدّرس ، و ذلك لمعرفة مدى تجاوب المتعلّمين مع الّدرس و هل كانت لهم القدرة على الفهم الجيّد فمن خلال التّطبيقات يمكن تقييم هذا الفهم ، و عند تصحيحها من طرف المعلّم يستفيد المتعلّمين من أخطائهم ، حتى لا يقع فيها مرّة ثانية ،فنرى أنّ التطبيقات هي الحبل الرّابط بين المعلّم و المتعلّم ، و هناك من يقيم المتعلّم بتكليفه بالبحث عن أمثلة جديدة و قيامهم بالتطبيق ؛أي عن طريق احكام موارد المتعلّم و ضبطها .

س15: أي هذه الأنواع من التقويم تمارسه على المتعلّمين ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تقويم تشخيصي	3	%50
تقويم تكويني	2	%33.33
تقويم نهائي	1	%16.66
المجموع	6	%100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة 50 % من المعلمين يمارسون طريقة التقويم التشخيصي ، الذي يقوم على الطريقة الحوارية ؛ لأن الأسلوب الحواري يمكن المتعلم من أن يعبر عن رأيه أو موقفه ، و يهدف هذا التقويم إلى :" اكتشاف نواحي الضّعف و القوّة في تحصيل الطلبة ، ويتطلّب هذا التّقويم تطبيق نوع من الاختبارات النّفسية ، كاختبارات القلق ومفهوم الذّات أو اختبارات أخرى ." [1] و نسبة 33.33% تمارس طريقة التّقويم التكويني ، ويتم هذا التقويم أثناء "تطبيق البرنامج لعدّة مرّات بهدف تطوير البرنامج و تحسينه ، و ذلك بالحصول على بيانات تساعد في المراجعة و التّعديل و التّعزيز من خلال التّغذية الرّاجعة ." [2]، أمّا نسبة 16.66% تمارس التّقويم النّهائي ، و يتم في نهاية الدّرس لمعرفة ما مدى تحقُّق الأهداف المنشودة .

[1] رحيم يونس كرو العزاوي ، المناهج و طرائق التدريس ، دار دجلة ، عمان (الأردن) ،ط1 ، 2009،ص264.

[2] المرجع نفسه ،ص 263.

س16 : هل يكون التقويم دائما أو مستمراً ؟و لما؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مستمراً	6	%100
دائماً	0	%0
المجموع	6	%100

أجمع كلّ المعلّمين على أنّ التّقويم يكون مستمرًا، حيث مثّلت نسبة 100%؛ إذ يتميّز التّقويم بخاصيّة الاستمرارية بمعنى أنّ :" عملية التقويم غير موقوتة بزمن محدّد تتمّ خلاله ، بل هي عملية ترافق جميع مراحل العملية التربوية ابتداءًا من مرحلة التّخطيط و انتهاءا بمرحلة ما بعد الّتنفيذ ، و يتم ذلك في ضوء التغذية الرّاجعة التي توفر معلومات هامّة حول الشيء المراد تقويمه ."[1]و ذلك راجع لتعليلات المعلّمين ، ؛ إذ يقول أنّ التقويم يكن مستمراً لتذكير المتعلّم بما ورد عليه سابقا حتي ترسّخ تلك القواعد في ذهنه ، ليتمكّن من استثمارها في حياته العلميّة والعَمليّة.

س17: هل الحجم السّاعي لتدريس القواعد الصّرفية كافٍ ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كافٍ	4	%66.66
غير كافٍ	2	%33.33
المجموع	6	%100

[1] المرجع السابق ، ص 261.

ترى نسبة 66.66% من المعلّمين أنّ الحجم السّاعي لتدريس القواعد الصّرفية كافٍ و مَردُّ ذلك حسب رأيهم يكون بحسب درجة استيعاب المتعلمين و حسب قدراتهم ، أمَّا نسبة 33.33% يرون بأنّ الحجم السّاعي لتدريس القواعد غير كافٍ ، و ذلك أنّ بعض الدّروس التي توضع لها ساعة تحتاج إلى حجم ساعي أكبر ،و ذلك راجع إلى أنّ معظم الوقت تقريباً كان مخصّصًا للتّطبيق لكي يستطيع المعلّم أن يغرف مدى استيعاب المتعلم للدّرس.

ب– أسئلة الإستبانة الخاصة بالمتعلمين :

س1:هل ترغبون في تعلم الصّرف " قوعد العربيّة " ؟لما ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	%75.55
لا	11	%24.44
المجموع	45	%100

أجمع أغلبيّة المتعلّمين على أنّهم يرغبون في تعلم الصّرف (القواعد العربية) وذلك بنسبة 75.55 % و هذا راجع حسب آرائهم إلى أنّ :هناك من يراها مشوقة و ممتعة ، وهناك من يحب اللّغة العربيّة و خاصة قواعدها لاستعمالها في القراءة الصحيحة و السليمة ،كما لها أهمية كبيرة في حياتنا اليومية و الفصاحة في الكلام " إنّ الذي يدرس علم الصّرف ويقف على قوانينه و أصوله يصون لسانه من الخطأ في نطق المفردات "[1]، لهذا فنحن بحاجة إلى تعلم هذه القواعد التي تمكننا من استعمال المفردات سليمة و صحيحة ؛ لأن عملية الاتصال اللغوي بين

[1] عبد الستار عبد اللطيف أحمد سعيد ، أساسيات علم الصرف ، (م .س) ، ج1، ص 11.

متكلمين تخضع إلى سلامة هذه المفردات ، و إلّا سيؤثر ذلك في نقل المعنى المقصود وهكذا يصعب على الطرف الآخر فهمها ، في حين نجد نسبة 24.44% من المتعلمين لا يرغبون في تعلم هذه القواعد ،و يعود ذلك إلى عدم حب بعض التلاميذ إلى هذه المادة ، و لكن أغلبهم يجد صعوبة في فهمها و استيعابها.

س2: هل تناسبكم طريقة معلمكم في تقديم درس القواعد الصّرفية ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	%93.33
لا	3	%6.66
المجموع	45	%100

تعدُ طرائق التدريس من الأدوات المهمة في العملية التعليمية و التربوية ، ولا يستطيع المعلم الاستغناء عنها ؛ لأنه من دون طريقة تدريس لا يمكن تحقيق الأهداف المسطرة ، وبما أن المعلم هو المسؤول عن إختيار طريقة التدريس الملائمة عليه أن يراعي العديد من الجوانب مثلا :

المرحلة التعليمية، المادة ، طبيعة المتعلمين و مدى استيعابهم حتى تكون مناسبة لهم ، لهذا نجد أن نسبة 93.33 %من المتعلمين أجمعت على أنّ طريقة معلمهم في تقديم درس القواعد الصرفية تناسبهم مما يمكنهم من فهم الدرس بصورة جيدة ، "للطريقة التي تتبع من قبل المعلم وجميع ما لديه من أساليب و أنشطة تعمل على جذب انتباه التلاميذ و جعلهم يرغبون في المادة العلمية و يتوقون إليها ، تعتبر الأساس في نجاح المعلم في عمله ، و في إيصال المادة العلمية للتلاميذ ، و تظهر أهمية الطريقة من خلال نجاح المعلم في عمله و على مدى استفادة

التلاميذ من عمله."[1] إلّا أنَّ نسبة 6.66% من المتعلمين لا تناسبهم طريقة معلمهم في تقديم درس القواعد، و يمكن أن يكون ذلك راجع إلى عدم تناسب الطريقة المتبعة من قبل المعلم مع قدرات هؤلاء المتعلمين على الفهم و الاستيعاب ،لهذا يقولون أنها لم تناسبهم .

س3: هل تستمتعون إلى معلمكم و تنتبهون إليه أثناء تقديم درس القواعد الصّرفية ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	%93.33
لا	3	%6.66
المجموع	45	%100

ينبغي على كل من المعلّم و المتعلّم التَعويِدْ و التَعودْ على الاستماع الجيد بمعنى أن يُعودَ المعلم تلاميذه على الاستماع ، و ذلك بأن يختار الموضوعات الشائعة و المناسبة للتلاميذ ؛ حيث أن لعنصر التشويق أثره في الاستماع و جذب الانتباه ، توجيه الأسئلة بين الحين و الآخر حتى لا يتشتت سمع المتعلمين و كذلك يجب على المتعلم أن يعود نفسه على الاستماع الجيد ليتمكن من فهم الدرس ، لهذا نجد أن نسبة 93.33 %من المتعلمين يستمعون إلى معلمهم وينتبهون إليه أثناء تقديم درس القواعد.

غير أن نسبة 6.66% من المتعلمين لا يستمعون إلى معلمهم و لا ينتبهون أثناء تقديم درس القواعد ، و يمكن أن يكون ذلك راجع إلى الملل ، التشتت عدم التحمل ...الخ.

[1] ردينة عثمان يوسف ، حذام عثمان يوسف ، طرائق التدريس منهج ، أسلوب ،وسيلة ،دار المناهج ، عمان (الأردن) ،ط1،2005،ص56.

س4: ما مدى استيعابكم للقواعد الصّرفية المبرمجة ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
جيد	10	%22.22
متوسط	24	%53.22
ضعيف	11	%24.44
المجموع	45	%100

رغم صعوبة القواعد الصّرفية بالنسبة للمتعلمين ، فلم يكن مدى استيعابهم لها جيدًا ، فكان مستوى أغلبية المتعلمين متوسطًا ، حيث قُدر بنسبة 53.33 % ، أمَّا في المقابل نجد أن نسبة 24.44%كان استيعابهم للقواعد الصرفية ضعيفًا ، و يرجع ذلك إلى صعوبة المادة وجفافها ،أمّا 22.22%كان مستواهم جيدًا ، و هذا يعود إلى قدرة المتعلمين العقلية والقدرة على الفهم و الاستيعاب ؛ بحيث تختلف من متعلم إلى آخر.

س5: هل تستفيدون من القواعد الصّرفية ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	%77.77
لا	10	%22.22
المجموع	45	%100

يفيدنا علم الصرف في أمور عدة سواء في مسارنا الدراسي ،أو في حياتنا اليومية ، فأجمع أغلبية المتعلمين على أنهم يستفيدون من القواعد الصّرفية و ذلك بنسبة 77.77% ،

وهذا حسب آرائهم المتمثلة في :نستفيد من قواعد الصّرف لأنها من بين أساسيات اللّغة العربيّة و هي تساعدنا في فهم هذه اللغة جيدًا ،كما أننا نحتاج إليها في مسارنا الدراسي ، إذًا قواعد الصرف تفيد في :" صون اللسان من الخطأ،كما تفيد أيضاً في ضبط بنية الكلمة و معرفة الأصول من الزوائد ،معرفة كيفية الاسناد و بناء الفعل المجهول ، التمييز بين الفعل اللازم والمتعدي ، معرفة كيفية تثنية الأسماء و جمعها " [1]،و في المقابل نجد نسبة 22.22% من المتعلمين لا يستفيدون من القواعد الصّرفية .

س6 : هل تجدون صعوبة في استيعاب القواعد الصّرفية ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	27	%60
لا	18	%40
المجموع	45	%100

نجد أن نسبة 60 %من المتعلمين يجدون صعوبة في استيعاب القواعد الصّرفية ، وذلك راجع إلى حسب مقترحاتهم و المتمثلة في : أنّ النصوص المبرمجة لا تتماشى مع الواقع و أنها غير مطابقة لبيئتهم ،و عبرُ عنها بأنها جامدة مما لا يمكنهم من فهمها و استيعابها ، أمَّا نسبة 40 %لا تجد صعوبة فيقولون أن النصوص تتماشى مع التدرج فهي نصوص هادفة ؛ إذ يرون أنه يجب تحديد أوقات للدراسة ، يذاكرون الدروس السابقة مع التحضير المسبق فلا تقتصر الدراسة على موعد الاختبارات فقط .

[1] ينظر:سميح عبد الله أبو مغلي ، علم الصرف ، دار البداية (عمان)،الأردن،ط1، 2010،ص 8-9.

س7.فيما تكمن هذه الصعوبة ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
طريقة الأستاذ	4	%8.88
المادّة نفسها	10	%22.22
كثافة المحتوى التعليمي	23	%51.11
الوسائل المعتمدة	8	%17.77
المجموع	45	%100

أجمعت نسبة 51.11% من المتعلّمين على أن صعوبة استيعاب القواعد الصّرفية تكمن في كثافة المحتوى التعليمي الذي يفقد المتعلم الاهتمام ، في حين نجد أن نسبة 22.22% يجدون الصعوبة في المادّة نفسها ، و قد يرجعُ ذلك إلى جفاف المادّة ، و التعرض إلى الخلط بين بعض الدروس ، و نسبة 17.77 % ترى أنμ الوسائل التعليمية المعتمدة تؤثر أيضاً على الفهم و الاستيعاب ؛ حيث أنّ لهذه الوسائل أثر كبير في إنجاح عملية التعليم والمعلم ، و على المعلم أن يختار الوسائل المناسبة لإيصال المعلومة بشكل جيد للتلاميذ و بهذا فإن :"المدرس الناجح هو الذي يستخدم الوسائل التعليمية الملائمة و التي تساهم بشكل فعال في إيصال ما هو مطلوب إلى التلميذ "[1]. ، و نسبة 8.88% يرجعون الصعوبة إلى طريقة المعلم؛ لأن التفاعل بين المعلّم و المتعلم يعتمد بشكل أساسي على الطريقة التدريسية التي يتبعها المعلم.

[1] ردينة عثمان يوسف ، حذام عثمان يوسف ، طرائق التدريس ، منهج ،أسلوب ، وسيلة ،(م.س)، ص 169.

س8: هل ينوع المعلم من المعلومات بإعطاء أمثلة جديدة غير موجودة في الكتاب ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	41	%91.11
لا	4	%8.88
المجموع	45	%100

أجمعت نسبة 91.11% من المتعلمين أن المعلم ينوع من المعلومات و إعطاء أمثلة جديدة غير موجودة في الكتاب ؛ أي أنّ المعلم لا يعتمد بصورة كليلة على الكتاب المقرر فحسب ، و إنما يقدم أمثلة جديدة بحسب أهمية الدرس ليسهل على المتعلمين فهمها واستيعابها و تمثُلها ، أمَّا نسبة 8.88 % ترى أنَّ المعلم لا ينوع من المعلومات .

س9:هل يتيح لكم المعلم الفرصة للمناقشة و التعبير عن آرائكم ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	%93.33
لا	3	%6.6
المجموع	45	%100

المقاربة بالكفاءات هذه البيداغوجية التي تنتهجها منظومتنا التربوية اليوم تضع المتعلم في بؤرة العملية و التعليمية لا المعلّم و لا المحتوى التعليمي لتكون له القدرة على امتلاك الكفاءة ، لهذا على المعلّم أن يتيح لهم فرصة للمناقشة و التعبير عن آرائهم مما يساعدهم على الفهم

وترسـيخ المعلومة في أذهانهم ، حتى يكون قادراً على تجنيد ما اكتسـبه من هذه المعارف في وضـعيات إدماجيه ذات دلالة معنوية ، فنجد أن نسـبة 93.33 % من المتعلمين يقلون أن معلمهم يتيح لهم فرصة للمناقشة و التعبير عن آرائهم ؛ لأنَّه إذا تكّلم المعلم فقط كل الحصّة يمكن أن يشـعر المتعلّمين بالملل و عدم التركيز أمَّا نسـبة 6.66% يقولون أنّ المعلّم لا يسـمح لهم بالمناقشة و التّعبير عن آرائهم و يمكن أن يكون ذلك راجع إلى المتعلّم نفسه .

س10:ماهي أفضل طريقة لترسيخ الدرس حسب رأيكم ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الأمثلة الكثيرة	14	%31.11
الشرح	4	%8.88
التطبيقات	1	%2.22
الواجبات المنزلية	0	%0
الأمثلة + التطبيقات	8	%17.77
الشرح + التطبيقات	7	%15.55
الأمثلة + الشرح	11	%24.44
المجموع	45	%100

تمثّل طرائق التّدريس مجموعة من الخطوات التي يضـعها و يتّبِعها المعلّم بهدف إيصـال المعلومة إلى المتعلمين و ترسـيخها في أذهانهم ،فأجمعت نسـبة 31.11% من المتعلمين أنّهم يفّضـلون طريقة الأمثلة الكثيرة لترسيخ الدرس و تساعدهم على الفهم ، و نسبة 24.44% يفضـلون الأمثلة الكثيرة بالإضـافة إلى الشرح ، و ذلك لعزوف المتعلمين على القراءة و المطالعة و التّردّد على المكتبات ، ونسبة 17.77% يفضّلون الأمثلة على و التّطبيقات ؛ لأنّ فهمهم

للأمثلة و شـــرحها يمكّنهم من حلّ التطبيقات مســـتعينين بتلك الأمثلة ، في حين نجد نســـبة 15.55% تســاعدهم طريقة الشّـرح و التّطبيقات ، و نسـبة 8.88 % يفضّـلون الشّـرح ، ونســـبة 2.22% تفضّـــل التّطبيقات لأنهم يجيبون عليها بمفردهم و يقوم المعلم بالتّصـــحيح وبالتّالي إدراك الخطأ ، أمَّا النّسبة المتبقّية فترفض ممارسة الوجبات المنزلية .

س11: هل يكلفكم المعلم بواجبات منزلية ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	44	%97.77
لا	1	%2.22
المجموع	45	%100

من خلال الجدول الموضّـــح نجد أنَّ نســـبة 97.77% من المتعلّمين أجمعت على أنّ المعلّم يكلفهم بالواجبات المنزلية ؛ لأنّها مفيدة لهم و تمكنهم من استرجاع ما تعلّمُه في القسم ، و معرفة مدى استيعابهم للدرس ، و بعد ذلك يقوم المعلم بتصحيحها للإستفادة من أخطائهم ،و نسبة 2.22% يقولون أنّ المعلم لا يكلّفهم بالواجبات المنزليّة .

خاتمة

لكلّ بداية نهاية ، ولكلّ موضوع مقدّمة وخاتمة ، وها نحن وصلنا إلى خاتمة هذا البحث الّتي تضمُّ مجموعة من الملاحظات ، والنّتائج المتوصّل إليها إلى جانب بعض الاِقتراحات.

تعدُّ مادّة الصّرف مهمّة في اِكتساب اللّغة العربيّة ، بل هو الأساس في تعلّمها إذ أنّه يمكّن المتعلّم من اكتساب الملكة اللّسانية الصّحيحة مشافهة وكتابة بحسب ما تقتضيه الظّروف والأحوال المختلفة، ويُدرس هذا النّشاط ليجعل المتعلّم قادرًا على التّعبير الصّحيح والفصيح من خلال استعماله لصيغ سليمة، وفي بحثنا هذا حاولنا الاطّلاع على الجوانب النّظرية للمناهج الجديدة "المقاربة بالكفاءات" ، حيث تُوّجت هذه العمليّة بمتابعة ميدانيّة ، لإبراز مختلف المفاهيم الجديدة والطّريقة المعتمَدة في تدريس نشاط الصّرف وِفق المنهاج الجديد.

ففي مشوار بحثنا هذا توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج نُلخّصها فيما يأتي:

- اِعتماد المتعلّم كلّيًا على المعلّم ، والمنهاج الجديد ما جعل من المعلّم مُرشدًا وموجّهًا .
- فكرة صعوبة القواعد الصّرفية ، وجفاف المادّة باتت قابعة في أذهان المتعلّمين جرّاء عوامل محيطة بتعليميّة المادّة نفسها.
- قلّة الممارسة والتّدريبات التّطبيقية الّتي من شأنها أن تُسْهِم في ترسيخ القواعد اللّغوية عند المتعلّمين ، وإثراء رصيدهم المعرفي في هذا المجال.
- نفور المتعلّمين من هذه المادّة مردّه إلى طريقة عرضها ، وكذا الوسائل المعتمدة.
- الاكتظاظ في الأقسام ، وكثافة البرنامج على حساب الحجم السّاعي.

وحاولنا إيجاد بعض الاقتراحات نلخّصها كالتّالي:

- تنويع الأمثلة في مادّة الصّرف لتشمل جميع المسائل الصّرفية المتضمّنة في النّصوص المختارة.
- أن تعكس أهداف الدّرس جميع المهارات الصّرفية المتضمّنة في المفهوم.
- أن تتنوّع الطّرق والأساليب لتدريس مادّة الصّرف وِفقا لهذا المدخل المقترح الّذي ينظّم تدريس المفاهيم الصّرفية في إطار متكامل.

- أن تتنوّع أساليب التّقويم، بحيث تشمل قياس جميع المسائل الصّرفية المتضمّنة في المفهوم.
- قيام الأستاذ بتشخيص قبلي (تقويم تحصيلي) وهو ما يوافق النّظام الجديد "المقاربة بالكفاءات" ، حيث يقوم الأستاذ بطرح أسئلة قبل بداية كلّ درس حتّى يلتمس ثقافة المتعلّم المسبقة.
- تحضير المتعلّمين للدّروس حتّى يكون هناك حماس ونشاط داخل القسم.
- تكثيف وتنويع التّطبيقات لِاختبار مدى فهم المتعلّمين وِاستيعابهم لها ، وكذا العمل على تنمية قدراتهم وإثراء رصيدهم اللّغوي.
- اِنتقاء النّصوص الأدبيّة الّتي تكون غنيّة بالظّواهر الصّرفية.
- إتّباع الطّرق الحديثة النّاجعة ، أو الدّمج بين طريقتين أثناء عمليّة التّعليم.
- عدم اعتماد المعلّم كليّا على الكتاب المدرسي ، بل عليه الإستعانة كذلك بوسائل ومراجع تعزّز معارفه للموضوع المراد تدريسه.

وهكذا أنهينا العمل في هذا الموضوع، لكنّ البحث في الصَّرف لا ينتهي ، وتبقى هذه النّتائج نسبيّة قد تصيب و قد تُخطئ ، وهذا شيء طبيعي لذلك ندعو إلى البحث فيه لإزالة اللُبس حول هذا الموضوع.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 08ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات قسم اللغة العربية

1- استبانة خاصة بالمعلمين:

أساتذتي الكرام ارجو من سيادتكم أن تتفضلو بالاجابة على أسئلة هذه الاستبانة بشكل واضح و مباشر مع مرعات التبريرات المقدمة لغرض توظيفها في انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر و شكرا لكم مسبقاً على التفهم و التعاون.

ملاحظة : الرجاء وضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة مع التبرير.

الطالبة :أمال خضري

السنة الجامعية :2015-2016

- **الجنس :**

أ. ذكر ☐ ب –أنثى ☒

– العمر :44

– المؤهل العلمي : ليسانس أدب عربي

– الاقدمية في التعليم : 15 سنة

– هل تلقيت تكوين قبل العمل :

نعم ☐ لا ☒

1– هل ترون مادة الصّرف مهمة في اكتساب اللّغة العربيّة؟

نعم ☒ لا ☐

بل أساس لتعلم اللغة العربية

2– مارأيكم في البرنامج المقرر لمادة الصّرف في السنة الثانة ثانوي ؟

يتماشى نسبيا (استبدال بعض الدروس واستحداث أخرى)

3– مامدى تحقيق تدريس الصّرف المسطرة للمقرر التعليمي في ظلّ المقاربة بالكفاءات ؟

الأهداف تتحقق بصورة نسبية

4- في رأيكم ما الفائدة المرجوة من تدريس قواعد الصّرف ؟

مادة الصّرف أساسية فهي التي تميز بين نسبة الأفعال إلى الضمائر مثلا كما تميز الأسماء الممنوعة من الصّرف من غيرها.

5- هل يتناسب المحتوى الصرفي و كفاءات المتعلمين و قدراتهم ؟

نعم ☐ لا ☒

ذلك أن التفاوت والإستجابة للدروس ملحوظ بين درس وآخر

6- هل تنتهجون الطرائق القديم أم الطرائق الحديثة في التدريس الصّرف؟

معا، مع الاعتماد أكثر على الحديثة

7- ماهي الطريقة المطبقة التي تعتمدونها في تدريسه ؟

القياسية ☒ الاستقرائية ☐ المعدلة للنص ☒

8- ماهي الصعوبات التي تواجهكم أثناء تدريسكم للصّرف ؟

الخلط الذي يحدثه التلاميذ بين الدروس (كالمتصرف والممنوع من الصرف)

9- هل صعوبة تدريسه تكمن في الطريقة أم في المتعلم ، أم في المقرر ؟

الطريقة ☒ المتعلم ☐ المقرر ☐

10- ما رأيكم في تدريس الصّرف بواسطة المقاربة بالكفاءات ؟

يحقق أهداف نسبية

11 -هل كانت المقاربة بالكفاءات ذات جدوى في رفع مستوى المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☒

الضعف الذي لوحظ على التلاميذ في مادة النحو والصرف.

12- ما مدى تجاوب المتعلم مع هذه المقاربة ؟

ضعيف ☐ مقبول ☐

متوسط ☒ ممتاز ☐

13- كيف تستثمر المقاربة بالكفاءات في تعليمية الصّرف ؟

تقريب أمثلة الصرف؛ أي ربطها بالواقع إضافة إلى استعمال القياس.

14- ماهي الاليات التقويمية التي تنتهجها لمعرفة مدى تقدم المتعلمين في درس الصّرف؟

عن طريق إحكام موارد المتعلم وضبطها (التطبق)

15- أي هذه الأنواع من التقويم تمارسه على المتعلمين؟

تقويم تشخيصي ☐ تقويم تكويني ☒ تقويم نهائي ☐

16- هل يكون التقويم دائمًا أو مستمرًا ولم؟

دائمًا ☐ مستمرًا ☒

يكون مستمرا لتذكير التلميذ بما ورد عليه سابقا.

17- هل الحجم الساعي لتدريس القواعد الصرفية ؟

كاف ☐ غير كاف ☒

وذلك أن بعض الدروس التي توضع لها ساعة محتاجة إلى حجم ساعي أكبر دون أن ننسى أن وقت كبير يذهب الى التطبيق.

2- الاستبانة الخاصة بالمتعلمين:

1- هل ترغبون في تعلم الصّرف " قوعد العربيّة " ؟لما ؟

نعم ☒ لا ☐

لما: لإنها تفيدنا في حياتنا اليومية والفصاحة في الكلام.

2- هل تناسبكم طريقة معلمكم في تقديم درس القواعد الصرفية ؟

نعم ☒ لا ☐

3-هل تستمتعون إلى معلمكم و تنتبهون اليه أثناء تقديم درس القواعد الصرفية ؟

نعم ☒ لا ☐

4- ما مدى استيعابكم للقواعد الصرفية المبرمجة ؟

متوسط

5-هل تستفيدون من القواعد الصرفية ؟

نعم ☒ لا ☐

6- هل تجدون صعوبة في استيعاب القواعد الصرفية ؟

نعم ☐ لا ☒

7- فيما تكمن هذه الصعوبة ؟

طريقة الأستاذ ☒ كثافة المحتوى التعليمي ☐

المادة نفسها ☐ الوسائل المعتمدة ☐

8-هل ينوع المعلم من المعلومات بإعطاء أمثلة جديدة غير موجودة في الكتاب ؟

نعم ☒ لا ☐

9- هل يتيح لكم المعلم الفرصة للمناقشة و التعبير عن آرائكم ؟

نعم ☒ لا ☐

10- ماهي أفضل طريقة لترسيخ الدرس حسب رأيكم ؟

الأمثلة الكثيرة ☒ الشرح ☒

التطبيقات ☐ الوجبات المنزلية ☐

11- هل يكلفكم المعلم بواجبات منزلية ؟

نعم ☒ لا ☐

★ القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع، مؤسسة الديار المقدسة للطباعة والنشر، ط2، 2008

المصادر والمراجع:

الكتب القديمة:

1. الاستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، تح : محمد نور الحسن، محمد الزفراف و اخرون، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، د، ط، 1982، ج1.
2. ابن جني، المنصف، تح، إبراهيم مصطفى، عبد الله امين، إدارة احياء التراث القديم، ط1، 1954 ج1.
3. السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، دار المعرفة الجامعية، د م، د ط، 2006.

الكتب الحديثة:

4. احمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر، بيروت (لبنان)، د ط، 2000.
5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حفل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، د ط، 2000 .
6. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، ط1، 2006.
7. بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد (الأردن)، ط1، 2007.
8. توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، (الأردن)، ط4، 2009، ص25.
9. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبوبيه – معجم و دراسة-، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 2003.
10. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005.
11. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003.
12. عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان (الأردن)، ط1، 2008.

13. رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة، عمان (الأردن)، ط1، 2009.

14. رجاء عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان (الأردن)، ط1، 2008.

15. ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج، عمان (الأردن) ط2005، 1.

16. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 2005.

17. عبد الستار عبد اللطيف احمد سعيد، اساسيات علم الصرف، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط2 1999، ج1.

18. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق، دار الشروق، ط1، 2004.

19. سعدون محمود الساموك، هدى الشمري، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005.

20. سميح عبد الله أبو مغلي، علم الصرف، دار البداية (عمان)، الأردن، ط1، 2010.

21. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل الى التدريس، دار الشروق، ط1، 2003.

22. صلاح مهدي الفرطوسي، هاشم طه شلاش، المهذب في علم التصريف، مطابع بيروت الحديثة، ط1 2011.

23. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009.

24. عصام نور الدين، المصطلح الصرفي – مميزات التذكير و التأنّيث–، الشركة العالمية للكتاب، ط1، 2010.

25. علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك، دار الثقافة، ط1، 2005.

26. علي شكري، قراءات معاصرة في علم الاجتماع، دار الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة.

27. علي محمود النابي، الكامل في النحو و الصرف، دار الفكر العربي، ط1، 2004.

28. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الابعاد و المتطلبات، دار الخلدونية الجزائر، د، ط، د، ت.
29. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005.
30. عبد اللطيف محمد الخطيب، المستقصى في علم التصريف، دار العروبة، الكويت، ط1، 2003، ج1.
31. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان (الأردن)، ط1، 2002، ط2.
32. محمود أبو علام، التعلم أسسه و تطبيقاته، دار المسيرة، د م، ط1، 2004.
33. هادي نهر، الصرف الوافي، دراسات وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، اربد (الأردن)، ط1، 2010.
34. عبد الوهاب إبراهيم، أسس البحث الاجتماعي، مكتبة النهضة للشرق، مصر، ط1، 1985.

المعاجم:

35. ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د، ط، 1979، ج3، مادة (ص ر ف).
36. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط2، 2004.
37. ابن منظور، لسان العرب، دار احياء التراث العربي، بيروت (لبنان)، ط3، 1999، ج 7، مادة (ص ر ف).

المجلات والرسائل العلمية:

38. فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات و تقويمها، مجلة المعارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، البويرة، ع14، سنة 8 أكتوبر 2013.
39. محمد شطوخي، منهجية البحث، مذكرة تخرج دكتوراه دولة، دار مدني، د م، د ت.
40. نصر الدين بوحساين، " تعليم اللغة العربية، "واقع وافاق" العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة (الجزائر)، ع الثالث، 2011.

الملتقيات:

41. حديدان صبرنية، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

المناهج والوثائق التربوية:

42. عبد الله قلي، فضيلة حناش، المقاربة البيداغوجية، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2009.
43. بكي بلمر سلي، المقاربة بالكفاءات ،وزارة التربية الوطنية.
44. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي، مارس 2006.
45. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، منهاج مادة اللّغة العربية و آدابها، جانفي 2006.

فهرس الموضوعات

العنوان	رقم الصفحة
شكر	–
الاهداء	–
مقدمة	أ– ب
مدخل: مفاهيم ومصطلحات	**2–9**
1– مفهوم التّعليميّة	**2**
1.1 الدّيداكتيك العام" didactique général "	**3**
2.1 الدّيداكتيك الخاص "Didactique spéciale "	**3**
2– مفهوم التّعليم	**4**
3– مفهوم التَّعَلُّم	**4**
4– أركان العمليّة التّعليميّة	**5**
أ– المعلّم	**5**
ب– المتعلّم	**6**
ج– المادّة الدّراسيّة أو المحتوى	**7**
5– العلاقة بين أركان العملية التعليمية	**8**
أ– علاقة المعلّم بالمعرفة	**8**
ب– علاقة المتعلّم بالمعرفة	**8**
ج– علاقة المعلّم بالمتعلّم	**8**
الفصل الأول: تعليمية الصرف في ظل المقاربة بالكفاءات	**11–33**
I. تعليمية الصرف	**11**

1_ مفهوم الصَّرف	**11**
أ– لغة	**11**
ب– اصطلاحًا	**12**
2_ نشأة علم الصَّرف	**13**
3– موضوع علم الصَّرف	**14**
4_فائدة علم الصَّرف	**17**
5_ مفهوم طريقة التدريس	**18**
6_ طرائق تدريس قواعد اللغة	**18**
1– الطريقة القياسية	**19**
خطوات الطريقة القياسية	**20**
2_ الطريقة الاستقرائية الاستنباطية	**21**
خطوات الطريقة الاستقرائية	**22**
3_الطريقة المعدلة 'النص الأدبي'	**23**
خطوات الطّريقة المعدلة 'النص الأدبي'	**24**
II. المقاربة بالكفاءات	**26**
1– مفهوم المقاربة بالكفاءات	**26**
أ– المقاربة لغةً	**26**
ب– المقاربة اصطلاحا	**26**
ج– الكفاءة لغة	**27**
د– الكفاءة اصطلاحا	**27**
2– تعريف المقاربة بالكفاءات	**28**
3– خصائص الكفاءة	**29**

1. خاصية الإدماج	29
2. خاصية الواقعية	30
3. خاصية التحويل	30
4. خاصية التعقيد	30
4– أنَّواع الكفاءات	**31**
أ– لكفاءة القاعدية	31
ب– الكفاءة المرحلية	32
ج– الكفاءة الختامية	32
5– اسهامات بيداغوجية الكفاءة في عملية التعلم	**32**
الفصل الثاني: الجانب التطبيقي	**62–35**
أولاً: ملامح الدخول و الخروج إلى السنة الثانية ثانوي	**35**
الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية ثانوي	**36**
أهداف تدريس القواعد في السنة الثانية ثانوي	**36**
ثانيًا : آليات جمع البيانات	**37**
I. **المنهج**	**37**
II. أدوات الدراسة	**37**
1– الملاحظة	**37**
2– المقابلة	**38**
3– الاستبانة	**38**
III. مجالات الدراسة	**41**
1- المجال المكاني	**41**
2- المجال الزماني	**41**

3- المجال البشري	**41**
أ- عينة المعلّمين	**42**
ب- عينّة المتعلّيمن	**42**
IV. **الأساليب الإحصائية**	**42**
ثالثاً : تحليل الاستبانات	**43**
أ – الاستبانة الخاصة بالمعلمين	**43**
هل ترون مادة الصّرف مهمة في اكتساب اللّغة العربيّة ؟	**43**
ما رأيكم في البرنامج المقرّر لمادّة الصّرف في السّنة الثانية ثانوي ؟	**44**
مامدى تحقيق تدريس الصّرف للأهداف المسّطرة للمقرّر التّعليمي في ظلّ المقاربة بالكفاءات ؟	**44**
في رأيكم ما الفائدة المرجوّة من تدريس قواعد الصّرف ؟	**44**
هل يتناسب المحتوى الصّرفي و كفاءات المتعلّمين و قدراتهم ؟	**45**
هل تنتهجون في تدريس القواعد الصّرفية الطّرائق القديمة أم الحديثة ؟	**46**
ماهي الطّريقة المطبقة التي تعتمدونها في تدريس قواعد الصّرف؟	**47**
ماهي الصعوبات التي تواجهكم أثناء تدريسكم للصرف ؟	**48**
هل صعوبة تدريسه تكمن في الطّريقة ، أم في المتعلّم ، أم في المقرر ؟	**48**
ما رأيكم في تدّريس الصّرف بواسطة المقاربة بالكفاءات ؟	**49**
هل كانت المقاربة بالكفاءات ذات جدوى في رفع مستوى المتعلّمين ؟	**49**
مامدى تجاوب المتعلّم مع هذه المقاربة ؟	**50**
أي هذه الأنواع من التقويم تمارسه على المتعلّمين ؟	**51**
كيف تستثمر المقاربة بالكفاءات في تعليميّة الصّرف ؟	**51**
ماهي الآليات التّقويمية التي تنتهجها لمعرفة مدى تقدّم المتعلّمين في درس الصّرف ؟	**51**

هل يكون التقويم دائما أو مستمراً ؟و لما؟	**52**
هل الحجم السّاعي لتدريس القواعد الصّرفية كافٍ ؟	**53**
ب– أسئلة الإستبانة الخاصة بالمتعلمين	**54**
هل تناسبكم طريقة معلمكم في تقديم درس القواعد الصّرفية ؟	**55**
هل تستمتعون إلى معلمكم و تنتبهون إليه أثناء تقديم درس القواعد الصّرفية؟	**56**
ما مدى استيعابكم للقواعد الصّرفية المبرمجة ؟	**56**
هل تستفيدون من القواعد الصّرفية ؟	**57**
هل تجدون صعوبة في استيعاب القواعد الصّرفية ؟	**58**
فيما تكمن هذه الصعوبة ؟	**58**
هل ينوع المعلم من المعلومات بإعطاء أمثلة جديدة غير موجودة في الكتاب ؟	**59**
هل يتيح لكم المعلم الفرصة للمناقشة و التعبير عن آرائكم ؟	**60**
ماهي أفضل طريقة لترسيخ الدرس حسب رأيكم ؟	**61**
هل يكلفكم المعلم بواجبات منزلية ؟	**62**
الخاتمة	**64**
الملحق	**67**
فهرس المصادر والمراجع	**75**
فهرس المحتويات	**–**

ملخص :

تناولت الدّراسة الّتي قُمنا بها، تعليمية الصَّرف في ظلّ المقاربة بالكفاءات السّنة الثّانية ثانوي - **أنموذجاً** - حيث هدفت إلى معرفة مدى استيعاب المتعلّم للقواعد الصّرفية من خلال هذه البيداغوجية الجديدة التي تهدف إلى إصلاح المنظومة التربوية ، و كيف تسهم في تنمية المعرفة اللّغوية عند المتعلّم كما تكمن أهمّية الدّراسة في إيجاد طريقة مناسبة ، و حلول مقترحة تساهم في إعداد المواد التّعليميّة وتكون بذلك مراعيّة لحاجات المتعلّمين و قدراتهم ، لتغلب على ضعفهم في قواعد اللّغة العربيّة وادراكهم لأهميتها و الفائدة من تدريسها لاكتساب اللّغة العربيّة بشكل صحيح .

Résumé:

L'étude que nous avons fait, les échanges éducatifs dans l'approche Modèle de compétences du secondaire deuxième année visait à savoir comment absorber l'apprenant aux règles morphologiques Grâce à ce nouvel enseignement, qui vise à réformer le système éducatif, et comment ils contribuent à la connaissance linguistique du développement lorsque l'apprenant, est également important l'étude pour trouver une solutions adaptées et proposées contribuent à l'élaboration de matériel pédagogique, et sont sensibles aux besoins des apprenants et de leurs capacités, pour surmonter les faiblesses dans les règles de la langue arabe, et leur prise de conscience de l'importance et l'utilité de appris à acquérir la langue arabe correctement chemin.