



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة د. الطاهر مولاي - سعيدة -
كلية اللغات والآداب والفنون
قسم اللغة العربية وآدابها



التخصص : لسانيات عامة (ل.م.د)

عنوان المذكرة :

تعليمية اللغة العربية في ظلّ المقاربة بالكفاءات للناطقين بها السنة الخامسة الابتدائية - نموذجاً

استكمال الدراسة لنيل شهادة الماستر (ل.م.د)

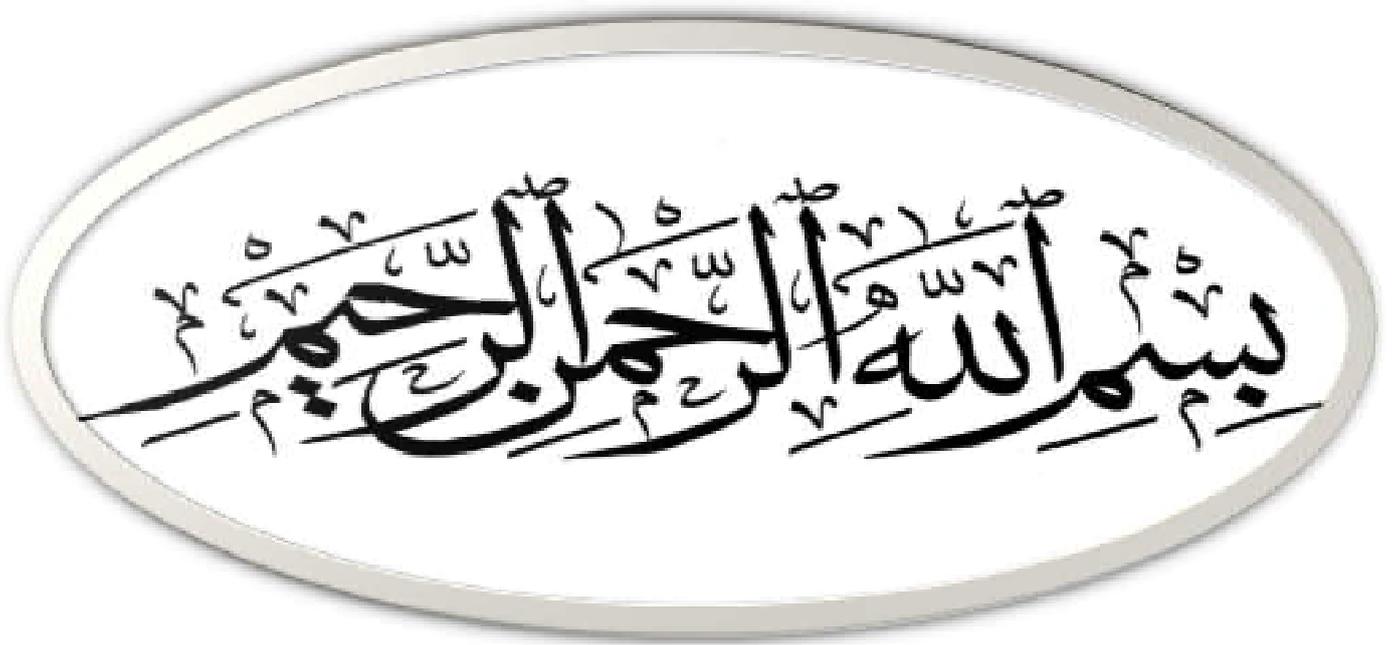
تحت إشراف الأستاذ:

✍️ بن سعيد عبد الكريم

من إعداد الطالبة:

✍️ مسعودي أسماء

السنة الجامعية : 2019م/2020م *** 1439هـ/1440هـ



شكر

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا والحمد لله

من قبل ومن بعد على نعمه

علينا أتوجه بالشكر الخالص و فائق الامتنان إلى

الأستاذ المشرف الدكتور : " بن سعيد عبد الكريم " صاحب الفضل في توجيهي ونصحي.

و أشكر شكرا خالصا جميع أساتذة.

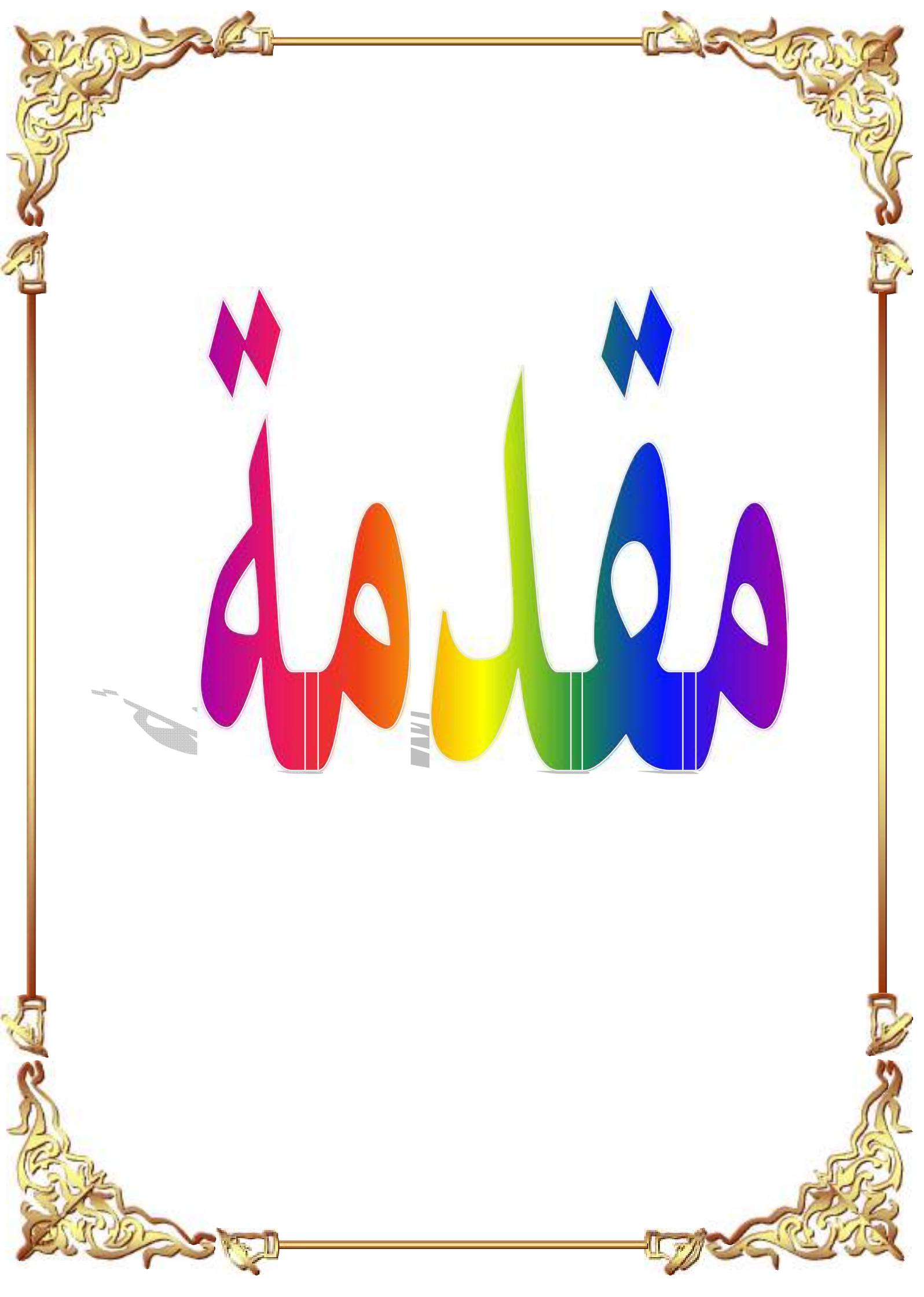
أَسْمَاء



إهداء

- ✍ إلى والدي أطال الله في عمره؛
- ✍ إلى روح والدي أطال الله في عمرها؛
- ✍ إلى إخوتي وأخواتي وكل العائلة؛
- ✍ إلى من وجهني وأرشدني في انجاز هذا البحث الدكتور :
" بن سعيد عبد الكريم "

مَسْعُودِي أَسْمَاءُ



مقدمة

إنّ الله تعالى شرف اللغة العربية بنزول القرآن وحفظها بحفظ كتابه، لأنه مما لا ريب فيه أنّ القرآن الكريم هو سر بقائها حية قوية، إذا من الواجب علينا دراستها، وفهم قواعدها لكي نستطيع فهم كتاب الله فهماً صحيحاً.

فدراسة اللغة العربية ضرورية لكل دارس مهما كان تخصصه ليكون على دراية بأهم قواعدها وأساليبها فاللغة لها شأن كبير في تقويم اللسان، وتزويد الدارسين لها بالثروة اللغوية، وتكسبهم القدرة على التعبير وتربية الذوق الأدبي، ولهذا يجب أن تنال حضا من العناية والإهتمام، حتى يستطيع المتعلم معرفة المفردات اللغوية والاستخدام الصحيح لها.

إنّ دراسة اللغة العربية يمكن الدارس أو المتعلم من فهم العلوم المختلفة على تنوع مقاصدها، لأنّها الوسيلة المعنية على ذلك، وهذا لا يأتي إلا بالإلمام باللغة العربية وأساليبها.

ومن هنا كان إلزاماً على المدرسة تكوير مناهج تدريس اللغة العربية وتحديث وسائل تعليمها فاهتمت المنظومات التعليمية على اختلاف توجهاتها وأطوارها، إلى وضع برامج تدريسية تواكب العصرنة، وتتلائم مع طبيعة مجتمعها وأهدافه، ونظراً للأهمية البالغة التي تحتلها اللغة العربية لقد عكف الكثير من الدارسين والباحثين إلى البحث عن الطرق المثلى، ومن أجل إيصالها لتعلميها ومستعمليها. باعتبارها وسيلة التعلم والتواصل والتبليغ في الوقت نفسه، ولهذا كان لزاماً على المدرسة أن تعتني بهذه الوسيلة، وتجعلها مناسبة لقدرات المتعلمين في أي مستوى من المستويات.

ولهذا كان رهان اصلاحات الجديدة التي خاضتها وزارة التربية والمنطقة أساساً من التدرس الفعال بالطريقة المثلى، يمثل الأساس المتين الذي ينبغي إرساؤه بكل ثبات وعلمية ومنهجية، بغية تحقيق مبدأ المسايرة والتحديث والتأسيس لمنظومة تربوية تعليمية فعالة وعصرية، تقوم على ما يعرف حالياً بمبدأ المقاربة بالكفاءات، لذلك وضع اختياري على تعليمية اللغة العربية في ظل على طريقة المقاربة بالكفاءات باعتبارها طريقة من طرق التدريس في مادة اللغة العربية نموذجاً في السنة الخامسة حيث أنها آخر سنة في حلقة التعليم الابتدائي، وهذه الدراسة تطرح مجموعة من الإشكالات المتمثلة فيما يلي:

- ماهي أهم الاتجاهات الحديثة غي تدريس اللغة العربية وما أهم خصائص لغتنا العربية العريقة؟
- وماذا نعني بمبدأ المقاربة بالكفاءات؟
- وكيف يتم التقويم في ظل هذه الإصلاحات؟
- وأخيراً إلى أي مدى نجح هذا التجريب في ظل المقاربة بالكفاءات؟

ولعل سبب اختياري لهذا الموضوع يرجع إلى أسباب ذاتية وموضوعية، وهي كالآتي:

معرفة ماهي المقاربة بالكفاءات والكشف عن طبيعة منهج هذه الإصلاحات في تعليم اللغة العربية ومدى نجاعته في انجاح عملية تعليم مادة الصرف في مرحلة التعليم الابتدائي وتحديد السنة الخامسة، وحتى يستوي بحثي هذا اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وقد قسمت هذه الدراسة إلى ثلاثة فصول، فصلين نظريين والثالث تطبيقي، وكل فصل قسمته إلى مباحث والمباحث إلى مطالب وخصصت الفصل الأول لبيان ماهية اللغة العربية وخصائصها، وإضافة إلى اتجاهات الدراسات الحديثة في تدريس اللغة العربية، وتناولت في الفصل الثاني مفهوم المقاربة بالكفاءات وأهم المبادئ والأسس التي يقوم هذا المبدأ، أما الفصل الثالث يمثل الإطار الميداني حيث تعرضت فيه إلى مفهوم الصرف وأهميته في التعليم الابتدائي والدراسة الميدانية التي قمت بها، وكذلك كيفية إجرائها ومكانها وخاتمة تم فيها استعراض أهم ما توصلت إليه من نتائج واستنتاجات.

ولقد اعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها ؛ مصدر "لسان العرب" ل : "ابن منظور"
وخصائص ل : "ابن جني"؛ وبيداغوجية التدريس بالكفاءات ل : "حاجي فريد"؛ وشرح تسهيل ل: "ابن مالك"
وأصول في النحو ل: "ابن سراج".

وكأي بحث اعترضني جملة من الصعوبات أهمها، عدم تمكين من الحصول على بعض المراجع التي تبدو
بالنسبة لي ضرورية.

المدح

إن من أولويات الحفاظ على الذات الحضارية علم الفرد بلغته وقدرته على التعبير والإبداع العلمي بها وفيها، في كل نواحي العلوم المختلفة، كذلك فمن المعلوم أن اللغة إذا كانت تحيا بتركيبها فإنها أيضا تحيا بأهلها وتحظى بالذيع والانتشار عندما يكونوا قد حققوا إنجازات يعتدّ بها في التطور الحضاري وتكون سيده اللغات حين يبلغ أهلها فقه السلم الحضاري في العالم.

واللغة العربية هي إحدى لغات العالم السامية ولها أهمية بالغة عند العرب والمسلمين، حيث لا تقبل العبادات المختلفة إلا بها، كما أن القرآن الكريم نزل بها. ويكفيها فخراً بذلك؛ فاللغة العربية مفتاح الحرية وهي تمثل المظهر الخارجي للفكر العرب، واستطاعت أن تبقى اللغة العربية على أصالتها سليمة نقيه ذات فصاحة وبيان بحفظ من الله، ويقول مصطفى صادق الرافعي: "إن اللغة مظهر من مظاهر التاريخ، والتاريخ صفة الأمة، كيفما قلبت أمر اللغة من حيث اتصالها بتاريخ الأمة واتصال الأمة بها"¹.

وبالتالي فاللغة العربية هي أداة التعارف بين ملايين البشر المنتشرين في آفاق الأرض وهي ثابتة في أوصلنا وجذورها، متعددة بفضل ميزات وخصائصها.

إن اللغة الأم التي يستخدمها المرء وهو طفل في حجر أمه هي التي تكون شخصيته واستعداده الأولي لكل فرد من أفراد المجتمع، ثم تأتي المدرسة الكلية لتطبعها بطابع علمي فإذا واصل تعلمه والحياة باللغة التي تربى عليها، يكون متعدّد الشخصية.

فتعلم اللغة العربية هذه اللغة الجميلة وتقمص ما تلهمنا به من حياة سامية لم نجد في الصورة التي تطبعنا بها أية لغة أجنبية أخرى، وإذا لم نفعل فمعنى ذلك أننا سنصبح كل شيء، وبالتالي ندرك كيف يتسرب الإستعمار

¹ : صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، ص؛ 21.

الفكري عن طريق الإستعمار اللغوي، والمتأمل أن يتصور آثار اللغة في نقل التراث بين الأجيال السابقة والحاضرة والهام التمسك به والدفاع عنه¹، وبالتالي فتعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية من بين الأولويات التي يعلّق نظام التعليم على تحقيقها وارتباطها بهويته العربية والإسلامية لذلك أولاهها عناية خاصة باعتبارها وسيلة للتعليم والتواصل والتبليغ، إذ أنّ "وظيفة الإتصال تعد إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الإجتماعي، فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة"².

ولمواكبة التطور الحاصل في جميع المستويات فقد سعت المنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من معظم المنظومات إلى تبني منظومة بيداغوجية، تسعى بها إلى تحقيق الأسمى على مستوى تعليمية اللغة العربية وقد عرفت هذه المقاربة بالمقاربة بالكفاءات، وبذلك سعت المنظومة التربوية بعدة إصلاحات وتغييرات من أجل إصلاح تعليم اللغة العربية، وذلك بغية الرفع من قيمة هذه الأخيرة وجعلها مواكبة للتطورات التي تحيط بها من كل جانب، وفي خضم هذه التغييرات نجد اعتمادها على المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، ذلك لأنه كان لزاما على النظام التعليم تطوير مناهجه وتحديث وسائله للإهتمام بالتلميذ وتنميته في مختلف الجوانب وفي شتى الميادين.

وقد شملت هذه الإصلاحات التي دخلت على العملية التعليمية معظم عناصرها كالأهداف وطرائق التدريس وحتى المناهج.

فهذه الإصلاحات تهدف إلى تكوين قدرات علمية وتقنية موثوق بها، بحيث لا يقتصر التعليم على تدريس محتويات معرفية ومهارات مختلفة للمتعلمين فحسب، بل يسعى إلى إكسابهم كفاءات يتمكنون من توظيفها في ممارساتهم المدرسية والإجتماعية والمهنية.

¹ : فداء ياسر الجندي، العرب والعربية في عصر الثورة الحاسوبية، دار الفكر، ط1، دمشق، سوريا، ص؛ 132.

² : عوض أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة، جامعة أم القرى، مكة، ط1، 2000، ص؛ 65.

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في أي نشاط تعليمي لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته¹.

فمن المعلوم والمعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية، هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك، إذ أنها تنادي باقتحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادراً على مجابهة الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للإستعمار والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية².

إذن فأساس المقاربة بالكفاءات، يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكراً وباحثاً منتجاً ومبدعاً، قادراً على تحمل المسؤولية، فاعلاً في حياته الفردية والجماعية.

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية³.

فلا أحد يذكر بأن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقها الأول في التكوين المهني، لأن التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي؛ أي أن ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلاً للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدته على الإندماج اجتماعياً ومهنياً، إن تبني المقاربة

¹ : ينظر : الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص؛ 2.

² : العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب للمدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع آفاق، الجزائر نوفمبر، 2007، ص؛ 64 – 70.

³ : الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص؛ 2.

المدخل :

بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول، وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ بها، مع الإعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما.

والمقاربة بالكفاءات لا تعني المقاطعة أو المعارضة مع البيداغوجية الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف) بل هي امتداد لها وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

حيث قد كانت مقارنة بيداغوجية جديدة كانت آخر اهتمامات وزارة التربية والتعليم بغية تعديل البرامج وتغيير المناهج وتطوير التعليمية بعد تجربة التدريس بالأهداف فقد تم وفقها إعداد برامج دراسية فموضوع المقاربة بالكفاءات يعتبر من موضوعات الساعة لأن هذه المقاربة اختير لتنبه الكثير من البلدان الراغبة في إصلاح المنظومة التربوية وهذه المقاربة جاءت لإثراء وتطوير المقاربة بالأهداف.

وتمثل المقاربة بالكفاءات التغيير الكبير ويتم من خلالها التركيز على التعلم أكثر من التعليم وعلى تجنيد المعارف والمهارات والقدرات في وضعيات معقدة فهذا التغيير جاء في سياق التيارات الفكرية والممارسات التجديدية التي عرفوها ومارسوها قبل عدد من السنين¹.

كما تستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداء والإنجازات والخبرات وتسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة كما أنها متفرعة عن المنهج البنائي بحيث تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية².

وهذا يعني أنها تجعل المتعلم يقدم على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي والمعلم يلعب دور الوسيط بين المتعلم والمعرفة فهو بمثابة منشط يحفز المتعلمين ويرغبهم ويقوم بدور التوجيه والإرشاد.

¹ : رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الأهداف، ص؛ 05.

² : بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، ص؛ 53.

والأفضل

المبحث الأول : مفهوم اللغة العربية

اللغة العربية هي اللغة التي قدر لها بفضل الله سبحانه وتعالى أن تستمر وتدوم، فهي لغة القرآن الكريم حفظت بحفظه إلى يوم الدين، قال الله تعالى : ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَحَافِظُونَ ﴾¹؛ فقد كانت اللغة العربية منذ الأزل لغة الفصحاء والبلغاء والخطباء يتباهون بها في شتى مناسباتهم وخصوصاً عند اعتلاء المنابر.

إذ أنّ مصطلح اللغة العربية؛ كأى مصطلح آخر له تعريف من حيث اللغة والإصطلاح كما هو معلوم وما سأورده فيما يأتي خلاصة ما ورد في تعريف اللغة العربية سواء من حيث اللغة أو من حيث الإصطلاح.

المطلب الأول : تعريف اللغة

لغةً : من " لغا في القول، لغوا : أي أي أخطأ، وقال باطلاً"². ويقال لغا فلان لغواً : أي؛ أخطأ وقال باطلاً، ويقال ألغى القانون.

ويقال : ألغى من العدد كذا : أسقطه. والإلغاء في النحو : إبطال عمل العامل لفظاً ومحلاً في أفعال القلوب.

واللغا : " ما لا يعتد به، يقال باللغا ولغات ويقال سمعت لغاتهم : إختلاف كلامهم. واللغو : ما لا يعتد به من كلام وغيره ولا يصل منه على فائدة ولا نفع والكلام لا يراد معناه"³.

¹ - سورة الحجر، الآية : ٩ .

² - إبراهيم مصطفى، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، إستانبول، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، 1971، مادة لغا، ص؛ 137.

³ - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، ج1 ص؛ 252.

وجاء في لسان العرب لابن منظور في باب لغا، " أن اللغة على وزن فعلة من لغوت أي تكلمت، وقيل

أصلها لغى أو لغو، وجمعها لغى مثل : برة أو برى والجمع لغات أو لغوت"¹.

وقال الكفوي : " اللغة أصلها لغى، أو لغو جمعها لغى ولغات"².

وذكرها "الفيروز آبادي" في مادة لغو بالواو، وجمعها على لغات ولغون"³. وكل هذا يصب في الجدر

اللغوي للغة؛ وقد اختلفت تعريفاتها لإختلاف المواضع التي حددت فيها.

والقرآن الكريم يسمي اللغة لساناً وقد وردت بمعنيين :

أولاً : الآلة التي يتكلم بها الإنسان، ومنه قوله تعالى : ﴿أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ﴾⁴.

وقوله : ﴿فَإِذَا ذَهَبَ الْحُوفُ سَلَقُوكُمْ بِاللِّسِنَةِ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ﴾⁵.

ثانياً : اللغة، ومنه قوله تعالى : ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾⁶، وقوله : ﴿وَهَذَا كِتَابٌ

مُصَدِّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًّا﴾⁷.

¹ - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، ج1، ص؛ 252.

² - الكفوي، أبو البقاء بن موسى الحسني، الكلبيات، تحقيق عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، لبنان، 1991، ص؛ 697.

³ - الفيروز آبادي، القاموس المحيط، هيئة المصرية العامة للكتاب، ص؛ 872.

⁴ - سورة البلد، الآية : ٧ - ٨

⁵ - سورة الأحزاب، الآية : ٩١

⁶ - سورة إبراهيم، الآية : ٤

⁷ - سورة الأحقاف، الآية : ٢١

ثانياً : تعريف اللغة اصطلاحاً :

اختلف العلماء قديماً وحديثاً في تحديد تعريف محدد للغة، ويرجع سبب ذلك إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم وما سنذكره أهم تلك التعريفات كما ذكرها العلماء القدامى :

ابن جنى : أبرز تلك التعريفات وأوضحها هو ما ذكره ابن جنى قائلاً : أما حدّها، "اللغة" : فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹؛ ويؤكد هذا التعريف عدّة من الحقائق المتصلة باللغة من وجهة نظري هي :

- أن اللغة ظاهرة من الظواهر الصوتية.

- أن اللغة وظيفة إجتماعية، لكونها أداة ووسيلة للإتصال والتواصل بين أفراد المجتمع.

- واللغة تمثل وسيلة التعبير عن أغراض المجتمع وحاجاته.

ويعرّف " ابن خلدون " اللغة؛ بقوله : " أعلم أن اللغة في المعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان"².

ويعرّفها المحدثون بأنّها : " نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والإتصال فيما بينهم.

¹ - ابن جنى أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق : محمد علي النجار، ط3، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص؛ 34.

² - ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، ط4، ج1، دار الكتب العلمية، ص؛ 83.

وعرّفت أيضاً، بأنّها : " نظام صوتي يمثل سياقاً اجتماعياً وثقافياً له دلالاته ورموزه وهو قابل للنمو والتطور، ويخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمرّ بها المجتمع"¹.

كما عرّفها الدكتور "محمد ظافر" بعدّة تعريفات أهمها : " أنّها مجموعة منظمة من العادات الصوتية التي يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، ويستخدمونها في أمور حياتهم"².

" أنّها طريقة إنسانية خالصة للإتصال الذي يتم بواسطته طائفة من الرموز التي لا يستطيع المتكلم أن يغيّر تتابع الكلمات إذا أراد الإفهام". ويتبين من خلال التعريفين السابقين لـ : "محمد ظافر" : أنّ اللغة من وجهة نظره هي عادة صوتية يتفاعل بفضلها المجتمع الإنساني، وظيفتها الأساسية هي الإتصال لبلوغ غاية الإفهام.

وعرّفها العلامة " القنوجي" رحمه الله بأنّها : " علم باحث عن مدلولات في جواهر المفردات وهيئاتها الجزئية التي وضعت تلك الجواهر معها لتلك المدلولات بالوضع الشخصي، وما حصل من تركيب كل جوهر، وهيئاتها من حيث الوضع والدلالة على المعنى الجزئي"³.

ومما يلاحظ على ما سبق لي ذكره من تعريفات يتبيّن عدم اتفاق العلماء المحدثين، كما كان هو الحال عند القدامى على تعريف محدد للغة، ويعود ذلك إلى ارتباط علم اللغة بعلوم عدّة، أهمّها : علم الإجتماع وعلم النفس، وعلم المنطق فقد كان كل عالم ينظر إلى اللغة من زاوية العلم الذي يعمل في ميدانه.

¹ - سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص؛ 24.

² - محمد اسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، ص؛ 91-52.

³ - أبو طيب محمد صديق خان القنوجي، أجد العلوم، ط1، دار ابن حزم، 2002، ص؛ 694.

المطلب الثاني : مفهوم اللغة العربية

اللغة العربية هي إحدى اللغات القديمة التي عرفت باسم " مجموعة اللغات السامية"، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام، الذي استقر هو وذريته في غرب آسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربية.

تعرف اللغة العربية لغةً على أنّها المصطلحات والمرادفات التي دونها العلماء في المعاجم.

واستطاعت اللغة العربية أن تبقى، حيث تحتوي العربية من الأصوات ما ليس في غيرها من اللغات.

كما أنّه من المعلوم أنّ اللغة العربية هي إحدى اللغات العالمية أعزّها الإسلام، وهي - كذلك - لغة حديثة ولغة أدب وتأليف؛ " واللغة العربية أكبر لغات المجموعة السامية من حيث عدد المتحدّثين، يتحدثها أكثر من أربعمئة واثنين وعشرين مليون نسمة، ويتوزّع متحدثوها في الوطن العربي"¹.

بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة كالأحواز وتركيا وتشاد ومالي ونيجيريا وماليزيا وأندونيسيا وغيرها من الدول الإسلامية.

واللغة العربية لغة إنسانية حيّة، لها نظامها الصوتي والصرفي والنحوي والتركيب، كما لألفاظها دلالاتها الخاصة بها، وقد رأى العلماء أنّ كل خروج عن هذا النظام اللغوي المتكامل يعدّ لحناً، سواء أكان هذا الخروج بخلط الكلام بلغة أخرى، أم باستعمال اللفظة في غير موضعها، أم في مخالفة أي عنصر أساسي من عناصر كيانها اللغوي التي يميزها عن غيرها من اللغات الإنسانية.

هنا نستنتج بأنّ مفهوم اللغة منهج ونظام للتفكير، والتعبير، والاتصال، وقد اهتم الفكر اللغوي الحديث بالكشف عن ماهية البنية اللغوية العميقة، وتفسير عمل الآليات الدقيقة لمنظومة اللغة، تميّزت عندها اللغة العربية

¹ - عمار أحمد محمد العربية الفصحى بين برنامج اللغة العربية ووسائل الإتصال الجماهيري، ندوة العربية الفصحى ووسائل الإتصال الجماهيري، ص؛ 11.

بأنّها واحدة من اللغات الإنسانية المعاصرة التي يتحدّث بها الملايين من العرب، وهي إحدى لغات منظمة الأمم المتحدة¹.

وقال "الفرايبي" في ديوان الأدب: " هذا اللسان كلام أهل الجنة، وهو المنزه من بين الألسنة من كل نقيصة والمعلن من كل خسيصة، والمهذب مما يستهجن أو يستشنع، فبني مباني باين بها جميع اللغات من إعراب أوجده الله له وتألّف بين حركة وسكون حلاه به، فلم يجمع بين ساكنين أو متحركين متضادين، ولم يلاقي بين حرفين لا يتألفان، ولا يعدّ ب النطق بهما، أو يشنع ذلك منهما في جرس النغمة، وحس السمع، كالغين مع الحاء، والقاف مع الكاف، والحرف المطبّق مع غير المطبّق، مثل تاء الإفتعال مع الصاد والضادّ في أخوات لهما، والواو الساكنة مع الكسرة قبلها والياء الساكنة مع الضمة قبلها².

ومنه فإنّ لغتنا العربية هي لغة أهل الجنة وبها أنزل كتابنا الحنيف، بالإضافة إلى أنّها تعدّ من الوسائل التي تربط بين الأفراد والجماعات والشعوب، فهي وسيلة الإتصال والتواصل بين بني البشر وهي تمكن الإنسان من فرصة التعبير عن أفكاره وأحاسيسه للوصول إلى الأهداف المختلفة.

¹ - قمحاوي عبد البديع، اللغة العربية للجميع، ايسكو، ص؛ 1- 3.

² - السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، النوع الثاني والعشرون، معرفة خصائص اللغة، ط1، مطبعة السعادة، مصر، ص؛ 891.

المبحث الثاني : خصائص اللغة العربية.

اللغة العربية واحدة من أعرق لغات العالم تاريخياً وحضارةً وبنيةً، فقد حملت راية الإسلام إلى العالم حين شرفها الله سبحانه وتعالى، فكانت لغة القرآن الكريم ثم كانت لغة العلم والمعرفة قرونًا متطاولة، لا يكاد يطلب العلم إلاّ بها، ولا تنتقل المعرفة إلاّ من خلالها.

" وهي مع هذا من أكثر لغات العالم ثراءً وطواعية؛ وذلك لما تتمتع به من مزايا الإشتقاق والتوليد والقياس، إذ فيها توليد ملايين الكلمات المشتقة من عدد محدود من المواد أو الجذور لا يكاد يتجاوز سبعة آلاف جذر¹، بالإضافة إلى ذلك تحتوي اللغة العربية على ثمانية وعشرين حرفاً، وتكتب من اليمين إلى اليسار ويطلق عليها اسم لغة الضادّ، وذلك لإحتوائها على حرف الضادّ الذي لا تملكه أيّ لغة ثانية في العالم.

وللغة العربية الكثير من الخصائص والمميّزات التي تميّزها عن اللغات الأخرى وتمثّل فيما يلي :

المطلب الأول : مميزات اللغة العربية .

أولاً : الإعراب :

إنّ الإعراب هو تغيير الحالة النحوية للكلمات بتغيّر العوامل الداخلة عليها، فالإعراب من أقوى عناصر اللغة العربية وأخص خصائصها به يعرف فاعل من مفعول، وأصل من دخيل، وتعجب من استفهام، فظاهرة الإعراب من خصائص التمدّن القديم الذي جاءت معظم لغاته معربة مثل : البابلية واليونانية واللاتينية والألمانية وخاصة العربية التي اختصت بالإعراب عن غيرها من اللغات المتحضّرة، والإعراب له أهمية بالغة في حمل الأفكار، ونقل المفاهيم، ودفع الغموض، وفهم المراد، والتعبير عن الذات.

¹ - عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2011، ص؛ 153.

فابن فارس يرى أنّ الإعراب : " هو الفارق بين المعاني والتوصل إلى أغراض المتكلم من مجمل عواطفه وأفكاره ومعانيه، وذلك أنّ قائلاً لو قال : " ما أحسن زيد "؛ غير معرب، لم يوقف على مراده، فإذا قال : " ما أحسنَ زيداً " أو " ما أحسنُ زيدٍ " أو " ما أحسنَ زيدٌ". أبان بالإعراب عن المعنى الذي أرادته"¹.

ومنه فالإعراب يمثل أهم خاصية التي تنفرد بها لغتنا العربية إذ أنّه وسيلة لبيان وتوضيح المعنى المراد.

ثانياً : الإشتقاق .

الإشتقاق في اللغة أخذ شيء من شيء، هو اقتطاع فرع من أصل، ولفظ من لفظ، أو صيغة من صيغة أخرى مع التوافق والتناسب بينهما في المعنى والمادة الأصلية، فالإشتقاق من خصائص نادرة تتفوق بها اللغة العربية على لغات العالم أجمع، حيث ترجع صيغها إلى أصل واحد على قدر من المدلول المشترك، وهو المادة الأصلية التي تتفرع منها فروع الكلمات والمعاني يطلق عليها المشتقات منها : اسم الفاعل، واسم المفعول، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة والصفة المشبهة وغيرها، فجميع هذه الأسماء والصفات تعود إلى أصل واحد يحدّد مادتها ويوحى معانيها المشترك الأصيل، ونضرب المثل لذلك من مادة " س - ل - م " ومنها يشتق نحو : سلم - سلّم - سالم - سلمان - ومسلم - وسلمي، والسلامة، والسلم؛ فتعطي جميعها معنى السلامة على تصاريفها فكذلك مادة " ع - ر - ف " حيث يشتق منها نحو : عرّف - عرّف - تعارف - وعرّف²، فتفيد جميعها معنى للظهور والكشف عن أمر.

¹ - ابن فارس، الصاجي في فقه اللغة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1997، ص؛ 161.

² - ابن جني، الخصائص، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، ج1، ص؛ 67.

ومن سنن العرب في توليد الألفاظ والمعاني كذلك " الإشتقاق الأكبر" وهو أن يؤخذ أصل من الأصول الثلاثية، فيعقد عليه وعلى تصاريفه الستة معنى عاماً مشتركاً، ومن أمثلة ذلك مادة " قول" فتقليباتها : قل، وُلِّق، لقو - لَوْق، وتأتي كلها بمعنى القوّة والشدّة¹.

ثالثاً : المترادفات والأضداد.

الترادف مظهر من مظاهر اللغة العربية التي ارتفعت به؛ فاللغة العربية فسيحة الآفاق، مترامية الأطراف تتميز بالثراء، وغزارة الألفاظ والمفردات التي ليست لها في اللغات الحيّة شبيهاً، وقد اتّسمت هذه المفردات بحلاوة الجرس، وسلامة النطق والعدوبة، حيث تمتاز بمرونة ومطواعية، ولنأخذ مثلاً لخصم المفردات في لسان العرب من كلمة " العسل"؛ وقد بلغ عدد أسماءه المرادفة ثمانون اسماً منها : الضرب، والضربة، والضريب، والحمية، والورس، والشهد، والشهد، والشهد، والمادي، والرحيق.

ولكلمة " سيف" عشرات من الأسماء المترادفة مثل : الصارم - الرداء - والقضيب - الصحيفة - الفقر - الحسام - المذكر - المهند - الصقيل - والأبيض....وما إلى ذلك.

ومما يكشف عن تعدّد المترادفات وتنوع الدلالات في العربية أن يقول "جرجي زيدان" الأديب الفاضل : " في كل لغة مترادفات أي عدّة ألفاظ للمعنى الواحد، ولكن العرب، فاقوا في ذلك سائر أمم العرب، ففي لغتهم للسنة أربعة وعشرون إسماً - وللنور 21 اسماً، وللظلام 52 اسماً - وللشمس 29 اسماً - وللسحاب 50 - وللمطر 64 - وللبر 88؛ ونحو ذلك للشجاع والكريم والبخيل مما يضيق المقام عن استيفائه"².

¹ - م - س، ص؛ 68.

² - جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، دار الهلال، ص؛ 45.

أما الأضداد فهو دلالة اللفظ الواحد على معنيين متضادين أو تسميته المتضادين باسم واحد كقول العرب الصريم: لليل والنهار، والصارح : للمغيث والمستغاث، والسدفة : للظلمة والنور، والقروء : للحيض والأطهار والزوج : للذكر والأنثى، والسبل: للحلال والحرام، والجون : للأبيض والأسود¹.

ومنه على الرغم من وجود هذه الخاصية في اللغات الأخرى، إلى أنّ اللغة العربية غنية بمفرداتها حيث يتعدّد للمسمّى الواحد مفردات عدّة.

المطلب الثاني : فروقات اللغة العربية.

رابعاً : الأصوات.

بلغت اللغة العربية منتهى الإعجاز والكمال في مدارجها الصوتية حيث ثبتت بنطق حروفها ومخارجها طوال العصور دون أن يصيبها من السقم والإنحدار الداخلي ما أصابه كافة اللغات السامية، مثل : العبرية والآرامية والحيشية، فاللغة العربية تنفرد بين جميع أخواتها بالإحتفاظ على مقوماتها الصوتية على الرغم من تقلباتها الصرفية ومن هذه المقومات مخارج الحروف وصفاتها المحسّنة، مثل : الهمس والجهر، والشدة والرخاوة، والإستعلاء والإستفعال، والتفخيم والترقيق، والإنتفاح والإطباق وغيرها.

" أمّا مخارج الحروف فتتنوع بين الشفتين إلى أقصى الحلق، ومن هذه الحروف ما تخرج بين وسط اللسان وطرفه ورأسه، كما منها ما تخرج بين جوف الصدر وبين الشفتين والحلق، ، وبين اللسان وما فوقه من الحنك"². فتختلف جميعها في المدرج الصوتي اختلافاً واضحاً.

¹ - أبي بكر محمد الأنباري، الأضداد، طبع بليدن، 1771، ص؛ 66.

² - أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، المكتبة العصرية، صيدا، ط1، 1999، ص؛ 205-206.

خامساً : دقة التعبير

ومن بين خصائص اللغة العربية كذلك التخصص في المعاني والدقة في التعبير فتلك الميزة تعطى الملكة على التمييز بين الأنواع المتباينة والأحوال المختلفة من الأمور الحسية والمعنوية على السواء، فالكلمة إذا كانت تعمل معنى معيناً موافقاً لمقتضى الحال ومناسباً للواقع كان له أحسن الوقع في النفوس وأجل تأثيراً في القلوب، ونلاحظ أنّ اللغة العربية أوسع اللغات في دقتها للتعبير عن الأحوال والصفات تنفجر بينابيعها بالجوودة والفصاحة وسلامة التراكيب والرصانة، وإلى القارئ نماذج من هذا القبيل كما يلي :

نقول العرب في تقسيم الإشتهاء: " فلان جائع إلى الخبز قَرَمَ إلى اللحم، عطشان إلى الماء، عيماء إلى اللبن. كذلك أول النوم : النعاس : وهو أن يحتاج الإنسان إلى النوم، ثم الوسن : وهو ثقل النعاس، ثم الكرى والغمض : وهو أن يكون الإنسان بين النائم واليقضان"¹.

ومنه فإنّ للغة العربية من التعابير والمعاني ما يصعب حصرها أو عدّها.

سادساً : التعريب.

التعريب هو عملية تهذيب كلمة خارجية وفقاً لأوزان العربية وأبنيتهما، وهو صيغ كلمة أجنبية بصيغة عربية أو رسم لفظة أعجمية بأحرف عربية عند انتقالها حتى تفوّه بها العرب على مناهجها، فالعربية لها القدرة الفائقة على تمثيل الكلام الأجنبي وتعريب حسب قولها والذي يعدّ من أخص خصائصها.

وكان اتّسع دائرة اللغة العربية وتنمية علاقات العرب بالأجانب ونقلهم العلوم عن الثقافات المستحثة مثل : الفارسية والهندية واليونانية، مما دفعهم على أخذ منها كلمات وتعبيرات متنوعة ومصطلحات مستحدثة متطورة، فالعربية اقتبست من هذه الثقافات الإصطلاحات العلمية والأدبية والإدارية والطبية وغيرها من التقنيات

¹ - المرجع السابق، ص؛ 338.

والمعارف من الدرجة الأولى، ومما عرّيت العربية عن الأعاجم على سبيل المثال : "الترياق والطلسم، والقسطاس وغيرها عن الرومية"¹.

ومنه فإنّ لكل لغة خصائص تنفرد بها وتميزها عن غيرها.

¹ - محمد بن ابراهيم الحمد، فقه اللغة، مفهومه، موضوعاته، قضاياه، دار ابن خزيمة، ط1، 22005، ص؛ 169.

المبحث الثالث : المهارات اللغوية.

تمثل المهارات اللغوية " الإستماع والقراءة والكتابة والتحدّث " أساساً للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة وعن طريقها يتزود المتعلم بالمعرفة العلمية، والتراث الحضاري والثقافي، ولذلك هدفت العديد من الدراسات إلى تنمية هذه المهارات " لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم والسلوك في مجالات الحياة المختلفة"¹.

إنّ التربية الحديثة تؤكد على أهمية العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تعينهم على استخدام اللغة العربية في المواقف الحيوية، وهذا لا يتحقق إلا من خلال تمكنهم من المهارات اللغوية المناسبة للتعلم. ولكل مهارة من المهارات دورها المحدد في تعليم التلاميذ والوصول بهم إلى المستوى المطلوب من التعلم الهادف.

المطلب الأول : تعريف المهارات اللغوية.

المهارة لغةً : كما ذكرها " الرازي 1425 " في مادة " مهر " بأنّ المهارة بالفتح : الحدق في الشيء.

وذكر الفيروز آبادي " 1424 هـ " مادة " مهر"، أنّ الماهر : الحداق بكل عمل، والسابح المجيد، والجمع مهرة.

وقد مهر الشيء وفيه وبه مهراً، ومهوراً، ومهاراً ومهارةً، والمتمهر الحداق، وتمهر: حدق.

وتعرف " بهادر " (1997م) المهارة بأنّها : " عبارة عن حركات متتابعة متسلسلة يتم اكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر، وهي إذا ما اكتسبت وتم تعلمها تصبح عادة متأصلة في سلوك الطفل حيث يقوم بها دون سابق تفكير في خطواتها"².

¹ - فوزي عبد الله هيال، الإستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام، بحث بعنوان " دور اللغة العربية في تنمية المعيار اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، جامعة زاويا، ليبيا، ص؛ 02.

² - أحمد طاهر حسين، أنس عطية الفقي، اللغة العربية، المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007، ص؛ 45.

أما المهارات اللغوية يعرفها " عليان 1421م" بأنها: " أداء لغوي صوتي أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة، والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة.

وبالتالي مما تقدّم به ذكره يتبيّن أنّ المقصود بالمهارات اللغوية، مجموعة الأنشطة أو المهارات الأساسية التي تتمثل في مهارة القراءة والكتابة والمحادثّة والإستماع وغير ذلك.

إذ أصبح من المعروف الآن، أن تعلم اللغة عن طريق ممارسة مهاراتها المختلفة من الطرق الأمثل للوصول إلى نتائج إيجابية، فمعرفة اللغة شيء ذو التمرّس بمهارتها شيء آخر فكم من متعلم يعرف قواعد النحو والصرف ولا يعبد القراءة الجهرية، ذلك لأنّه يتدرب عملياً على تطبيق هذه القواعد عن طريق ممارسة القراءة الجهرية.

ومهارات اللغة الأساسية هي القراءة والكتابة والتحدّث والإستماع، وتندرج تحتها بطبيعة الحال مهارات فرعية.

المطلب الثاني : أنواع المهارات اللغوية.

أولاً: مهارات القراءة.

القراءة " قوام الشخصية في تكوينها وتمييزها، بما تتحدّد ميول الإنسان واتجاهاته التي يعرف بها بين أقرانه، ويكتب سموّاً في تفكيره المتنوع غير المحدود، وعمقاً في معارفه واحتراماً وتقدير لذاته " ¹.

ومنه القراءة هي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والإستنتاج والنقد والحكم والتذوّق وحل المشكلات،

¹ - فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية، الطبعة الأولى، جامعة طرابلس، ليبيا، 1992، ص؛ 23.

والقراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه أو إعادة تنظيمه والإفادة منه¹.

والقراءة هي أعلى المهارات التي يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات، وهي تنمية طبيعية لوجود التفكير الذي هو وظيفة المخ البشري ذي الإمكانيات المدهشة غير المحدودة، ويعود الفضل كله فيما بلغته البشرية وما ستبلغه وكفى بالقراءة شرفاً، أن نزل بها الذكر الحكيم في أول آية قال الله تعالى : ﴿إِذَا بِأَسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ إِذَا وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾² سورة العلق؛ الآية : ١ - ٥ والقراءة إنما سميت مهارة لأنها عادة حضارية مكتسبة ومتطورة لذلك تعرض الأمم على تنشئة أجيالها الجديدة على أحدث أنماط القراءة.

ومنه فإن مهارة القراءة من المهارات التي لا يستطيع المتكلم أياً كان مستواه أن يتقدم في التعلم ما لم يتقن هذه المهارة اتقاناً جيداً. " ومهارة القراءة لا تخص إتقان مطابقة الرموز بالأصوات فحسب، بل فهم وإدراك مرامي الرسالة المتضمنة في النص"³.

ولمهارة القراءة العديد من الأهمية والمزايا التي لا يمكن ذكرها كلها، إلى أنه يمكن لي ذكر بعض منها أهمها:

1- استغلال النشاط المتنوع الذي يتاح للمتعلم في بناء قيم المبادرة، والمشاركة في الحوار والنقاش

داخل الفصل الدراسي وخارجه.

2- تمكين المتعلم من إبراز الأفكار والمضامين للنصوص المقروءة وتلخيصها شفويًا في عبارات من

إنشائه.

¹ - عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجمع العربي، ط1، 2001، ص؛ 168.

² - سورة العلق؛ الآية : ١ - ٥

³ - صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص؛ 15.

3- تمكين المتعلم من التركيز أثناء قراءته مع فهمه للنصوص المقروءة¹.

4- إنها تمكن المتعلم من أن يعلم نفسه بنفسه بفضل المهارات التي تجعله ينمي معلوماته وخبراته طيلة حياته².

ومنه فإنّ للقراءة أهمية بالغة في تعلم اللغة العربية فهي من أبرز المهارات الأساسية وأعلىها، حيث تمكن المتعلم من فهم المنطوق وإدراك المسموع.

ثانياً : مهارة الكتابة.

تعدّ مهارة الكتابة من المهارات العليا وهي من أهم المهارات اللغوية، لما تنطوي عليه من حقائق كبيرة ذات دلالات بالغة لتقدم المتعلم أو تخلقه في علم اللغة.

فالكتابة من المهارات العليا التي تتجاوز استراتيجيات معيّنة للحفظ والتكرار إلى مهارة التفكير واستخدام منهجية سليمة في عرض الأفكار وتوصيلها للقارئ.

الكتابة " هي أداة للتعبير لما يجول في العقل والنفس، وتتخذ رموزاً، نسميها حروفاً تختلف من جماعة إلى جماعة أو من أمة إلى أمة أخرى"³.

¹ - شادية التل، محمد مقدادي، طرق تدريس العربية اتجاهات طلبة جامعة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص؛ 100.

² - اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد الخامس، العدد الرابع، 1989، ص؛ 100.

³ - محمد مصطفى بن الحاج، مذكرة في الكتابة العربية، مركز البحوث التربوية والتعليمية، طرابلس، ليبيا، 1998، ص؛ 82.

وبالتالي إنّ الكتابة هي تسجيل لأفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطاح علماء اللغة على تسميتها حروفاً هجائية، تنتظم وفق أحكام اللغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترابطة، وتمثّل الكتابة في التعبير الكتابي؛ أمّا الإملاء والخط فيمكن تسميتها بالمهارات الكتابية المساعدة¹.

ومنه فإنّ مهارة الكتابة هي أهم المهارات التي تبرز في نشاط التعبير الكتابة ومن خلالها يعبر المتعلّم عن أفكاره.

أهمية مهارة الكتابة :

تعدّ الكتابة أعظم اكتشاف توصل إليه لإنسان خلال تاريخه الطويل، واستطاع به أن يسجّل إنتاجه وتراثه. وأن يأخذ من الماضي والحاضر ما يهيئ الطريق للأجيال اللاحقة؛ وأن يربط الحضارات الغابرة بالحضارات الراهنة بسلسلة متلاحقة مكنت المجتمعات من بناء حضاراتها، فهي تمثل فكر الإنسان، وتاريخه وتراثه مسجلاً لتضعه أمام الأجيال القادمة، وهي وسيلة من وسائل الإتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره²، وأن يتعرف على أفكار غيره؛ إضافة إلى ما سبق تكمن أهميتها في :

- " تطوير المتعلّم على الدقة والنظام وقوّة الملاحظة والترتيب.
- تدريب المتعلمين على كتابة الكلمات الصحيحة وتثبيت صورها في أذهانهم بأن يعبروا كتابتها من الذاكرة.

¹ - عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2011، ص؛ 231.

² - م - س، ص: ن

- توسيع خبرات المتعلمين اللغوية، وإكسابهم مهارات جديدة باستعمال علامات التقييم في مواضعها¹.

ومنه فمهارة الكتابة توسع خبرات المتعلمين اللغوية، تعمل على إكسابهم مهارات جديدة باستعمال علامات التقييم في مواضعها.

مهارة الإستماع :

إذا كانت مهارة القراءة والكتابة أهم مهارات اللغة العربية، وهي تعمل على ارتقاء ثقافة الفرد وإكسابه ملكة لغوية، فإنّ الإستماع لا يقلّ أهمية عنهما في هذا الشأن، بل إنّنا نجد كثيراً من الناس يرغبون في الإستماع أكثر من القراءة مثلاً، إضافةً إلى ذلك فإنّ هناك بعض مهارات الأداء اللغوي الجيد، وإتقانها تعتمد على الإستماع، وقدرة المستمع على توظيف ما استمع إليه في المواقف اللغوية المشابهة.

وتعتبر مهارة الإستماع من المهارات التي ينبغي على معلّم اللغة العربية وكذلك معلمي المواد الأخرى تدريب التلاميذ عليها منذ التحاقهم بالمدرسة حيث أنّ هذه المهارة سوف تلازم الإنسان طيلة حياته، وكلما كان الإنسان مستمعاً جيّداً، فإنّ ذلك يحقق له فهماً جيّداً وصحيحاً لما يقال ويساعده على الإستنتاج والتعليل².

فالنجاح في مهارة الإستماع يساعد على النجاح في غيرها من أنواع التعليم، ولا بدّ من التركيز في الإستماع على الجانب التعليمي من جهة أنّه جانب أساسي في معظم برامج تعليم اللغة، لأنّه الشرط الأساسي للنمو العقلي بصفة عامة وسيكون منطلق الحديث يراد بعض دلالات مصطلح الإستماع لدى بعض الخبراء.

¹ - فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية، ط1، جامعة طرابلس، ليبيا، 1992، ص؛ 21.

² - عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان، ص؛ 219.

الفرق بين السماع والإستماع والإنصات :

السماع : هو عبارة عن سماع الأذن لذبذبات صوتية تكون مفردات أو تراكيب دون تأمل أو تعمق أو استجابته " السماع عملية وظيفية، ولا يحتاج إلى مهارة خاصة لا يتطلب أ يتعلمه الشخص لأته فطري"¹.

الإنصات : أعلى درجة من الإستماع ويتطلب تركيز الإنتباه والتأمل لما يقال، فيمكن أن نقول إنّ جميع المتعلمين يستمعون للمعلم، إلى أنّ القليل منهم ينصت لما يقال : " إنّ الإنصات ليس مجرد الإستماع إلى محتوى الكلمات ولكنّه محاولة لفهم ما وراء تلك الكلمات فهماً أقرب إلى الصحة أو الرؤية الأفكار التي يعبر عنها المتحدث ومعرفة اتجاهاته من وجهة نظره هو².

مفهوم الإستماع : يعرفه محمد عبد القادر، فيقول : " الإستماع عملية عقلية تتطلب جهداً يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره، واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة"³؛ والإستماع هو مفهوم الكلام أو الإنتباه إلى شيء مسموع مثل : الإستماع إلى المتحدث، فالإستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة.

وهناك من يعرف الإستماع على أنه: " الإنصات والفهم والتفسير والنقد، فهو تعرف على الرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها والحكم عليها، ويعدّ الفن اللغوي الأول الذي يبدأ به الطفل، ويرى البعض أنّ الإستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة إلى الفهم وإلى الإتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإنّ الإستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية التي تتم في

¹ - أبو بكر عبد الله شعيب، المهارات اللغوية" مفهومها - أهدافها - طرق تدريسها "، مكتبة المتنبي، السعودية، الدمام، 1435، ص؛ 290.

² - محمد هيكال، مهارات الحوار بين التحدّث والإنصات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، القاهرة، 2010، ص؛ 286.

³ - محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، بدون ط، مصر، القاهرة، 1982، ص؛ 147.

كلتا القرائتين: الصامتة والجهرية، وقد قارن " دافيد راسل " بين الإستماع والقراءة، فقال الرؤية يقابلها السماع والملاحظة يقابلها الإستماع، وأخيراً القراءة يقابلها الإنصات¹.

ومن خلال عرض لمفهوم الإستماع يتّضح بأنّ الإستماع نشاط مكتسب له مهاراته ويحتاج الفرد ليتعلمه وأنه لا يستطيع إجادة الإنصات إلاّ بإجادة الإستماع.

أهمية الإستماع :

للإستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنه الوسيلة التي تصل الإنسان به في مراحل حياته الأولى بالآخرين وعن طريقة يكتسب الإنسان المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضاً يكتسب المهارات الأخرى².

وتتمثل أهمية الإستماع في الآتي :

- إنه وسيلة للتعلم في حياة الإنسان، إذ عن طريقه يستطيع الطفل أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرض لها عندما يربط الصورة الحسية للشيء الذي يراه، واللفظة الدالة عليه.
- عن طريقه يستطيع المتعلم أن يفهم مدلول العبارات المختلفة التي يسمعها أول مرة، وعن طريقه يستطيع تكوين المفاهيم، وفهم ما تشير إليه من معانٍ مركبة.
- هو الوسيلة الأولى التي يتصل بها المتعلم بالبيئة البشرية الطبيعية بغية التعرّف عليها، ومن ثمّ التفاعل، والتعامل معها في المواقف الإجتماعية.

¹ - عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010، ص؛ 219.

² - عمر الصديق عبد الله، تعليم مهارة الإستماع للناطقين بغيرها، العدد الثاني، معهد اللغة العربية، السودان، الخرطوم، 2005، ص؛ 225-226.

- هو الوسيلة مهمة لتعليم القراءة والكتابة، والحديث الصحيح في دروس اللغة العربية والمواد الأخرى¹.

ويذكر أهميته "محمد بن إسماعيل" فيقول: "الإستماع يمكن الفهم وإدراك القول عن طريق السمع حيث حيث ييسر الإتصال اللغوي بين المتكلمين من ناحية والسامع المنصت من ناحية أخرى، فتتم هكذا عملية استيعاب الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها، وما يخفى ما لهذه العملية من أهمية، إذا هي عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والإنتباه في حياة الإنسان اليومية.

وهي بالنسبة لمتعلم اللغة وسيلة أساسية إذ عن طريقها يقع عادة الإتصال الأول بها قبل التوغل في دراستها والتدريب على استخدامها².

ومن خلال كل ما سبق؛ يتضح أنّ لمهارة الإستماع : هي أهم المهارات اللغوية على الإطلاق، فالسمع هو أبو الملكات اللسانية فعلية يتوقف نمو المهارات اللغوية الأخرى من تحدث وقراءة وكتابة.

مهارة التحدّث :

يعدّ الكلام " التحدّث " المهارة الثانية من المهارات اللغوية بعد الإستماع، وهو ترجمة اللسان عما تعلّمه الإنسان بواسطة الإستماع والقراءة والكتابة، فضلاً على أنّه من العلامات المميّزة للإنسان.

يعرف التحدّث بأنّه: " نقل المعتقدات والأحاسيس والإتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدّث إلى الآخرين بطلاقة مع صحة التعبير وسلامة الأداء.

¹ - عبد الفتاح حسان، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ط1، الأردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، 2000، ص؛ 326-327.

² - محمد بن إسماعيل، العربية لغير الناطقين بها، تقديم منجي شملي، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، دونط، تونس، 1983، ص؛ 23.

وينطوي على هذا التعريف عنصرين أساسيين هما : التوصيل والصحة اللغوية والنطقية وهما قوام عملية

الكلام¹.

كما يمكن القول بأنّ الكلام عبارة عن الأصوات المفيدة عن المتكلمين وهو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ، فهو إذن الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم كما في نفسه من هواجس وخواطر، أو ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس وما يزخر به عقله من رأي وفكر².

وبالتالي من خلال ما سبق؛ فإنّ مهارة التحدّث هي نظام متكامل يتم تعلمه صوتياً ودلاليّاً ونحويّاً، يقصد به نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين وتتضمن هذه المهارة؛ تضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي.

تتمثل مهارات التحدّث في العناصر التالية :

01- القدرة على الإلقاء الجيّد بما يتصف به من تجسيد للمعاني وترجمته للمواقف والتحكّم في نغم الكلام.

02- توظيف المفردات اللغوية، لأنّ الألفاظ قوالب المعاني، ويمكن أن يؤدي اللفظ الواحد معاني متعدّدة، فعلى سبيل المثال : فإنّ العين اسم مدينة في دولة الإمارات العربية، والعين نبع الماء.

03- مهارة الضبط النحوي والصرفي التي تتعلّق بالأداء اللغوي، حيث أنّ ذلك له غاية الأهمية لأنّ تغيير حركة واحدة من حركات الكلمة قد يؤدي تغيير معناها.

¹ - قاسم راتب عاشور وزميله، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريس، ص167.

² - عبد العزيز أبو الحشيش، مهارات في اللغة والفكر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص؛ 160.

04- التأثير القوي في السامعين على استقطابهم وإنارتهم وشدّ إنتباههم وذلك بحسن العرض وقوة الأداء وسلامة التعبير¹.

أهمية مهارة التحدّث :

- يكتسب الفرد بواسطة هذه المهارة القدرة على التحدّث بالمحاكاة ويؤديه بتلقائية بغض النظر على نتيجة هذه العملية في الآخرين من قبول واستحسان أو الرفض والإستنكار.
- التدريب والتعليم المقصود أنّه يمكن المتحدّث من امتلاك القدرة على التعبير الشفوي في المستمع بطريقة منطقية².
- إضافة إلى ذلك فإنّ مهارة التحدّث تعوّد الطلاقة في التعبير عن الألفاظ، والقدرة على مواجهة كلام الناس.
- التحدّث وسيلة الفهم والإفهام بين المتكلم والمخاطب ويظهر هذا جلياً من تعدد القضايا المطروحة للمناقشة بين المتكلمين.

¹ - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010، ص؛ 134.

² - أبو العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والفكر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص؛ 170.

المبحث الرابع: "الإتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية".

لقد شاع اعتبار التدريس وسيلة لإيصال المعلومات إلى المتعلم بتوسيط المعلم، فالتعليم - في رأي أهل نظرية التدريس الحديث - هو عملية نقل للمعلومات من الكتب أو من عقل المعلم إلى المتعلم. ومن عيوب هذه النظرية :

- أ- قصر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى.
- ب- جمود المعرفة البشرية فيما هو موجود حالياً.
- ج- سلبية المتعلم، إذ لا عمل له إلا استقبال المعلومات.

لذلك كان من الإتجاهات الحديثة في التدريس اعتباره وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم لكي ينشط، ويغير من سلوكه، وذلك لأنّ: "التعليم يحدث للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، ودور المتعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم، ويتفاعل معها"¹.

ومن مميزات هذه النظرية :

- أ- تنوع أهداف التعليم، وعدم قصرها على المعلومات.
- ب- تجدد المعرفة البشرية باستمرار.
- ج- إيجابية المتعلم.
- د- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

¹ - محمود رشدي خاطر وآخرين، الإتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1974، ص؛ 24-53.

هـ- اتساع مجال عمل المعلم من حيث اختبار المادة التي يقدمها، والأسلوب الذي يتبعه في التقديم والوسائل التي يستعين بها في ذلك.

وفي ضوء ما سبق، يتبين لنا أنّ طريقة التدريس ليست شيئاً منفصلاً عن المادة العلمية أو عن المتعلم، بل هي جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته، وحاجاته، والأهداف المنشودة من المادة العلمية والأساليب المتبعة في تنظيم المجال للتعلم.

ومن ثم وجدت عدّة مفاهيم تكاد تخلص المعنى السابق منها :

- التدريس " جملة من الأنشطة القصديّة العمديّة التي تستهدف للوصول إلى التعلّم"¹.
- " التدريس هو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج علمياً، وتحقيق أهداف التعليم واقعياً في سلوك المتعلمين"².
- وهو " تفاعل بين المعلم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف الموجودة، وهذا التفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معين، ويدعوا التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الإكتشاف وغير ذلك"³. فكما هو معروف أن التدريس يختلف عن التعليم، لأن التدريس يقوم على التخطيط والتنفيذ والتقويم والتركيز على النتيجة وحدها من موضوعية النظر إلى التدريس.
- ويختلف التدريس عن التلقين إذ يعالج الأخير الموضوعات كموضوعات مفتوحة يسعى المدرس فيها إلى تنمية قدرة متعلميه على مناقشتها بل يهدف في نهاية الأمر إلى أن يعمل على موافقتهم على رأيه.
- يختلف التدريس عن التكرار، لأنّ الأخير يعنى التطبيق الآلي لبعض الأعمال دون الفهم غالباً.
- ويختلف التدريس عن الإشتراط في أنّ الأخير لا يستدعي الرغبة، ولا يستلزمها.

¹ - سماح رافع محمد، في طرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص؛ 52.

² - صالح هاوي الشماع، ارتقاء اللغة عند الطفل، دار المعارف، القاهرة، 1972، ص؛ 143، 153.

³ - أحمد حسن النلقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1982، ص؛ 177.

- " ويختلف التدريس عن التدريب، لأنّ الأخير هو طريقة تكوين العادات الملائمة في الإستجابة لموقف محدد المسلمات التي يقوم عليها التدريس"¹.
- في ضوء ما سبق لي ذكره يمكن تحديد المسلمات التي يقوم عليها التدريس فيما يأتي :
- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة، تتألف من مدرس وتلميذ، ومادة تعليمية أو خبرة تربوية ويحاول المدرس أن يحدث بها تغييراً حسناً منشوداً في سلوك التلميذ.
- التدريس سلوك أي عملية ملاحظة، ويمكن قياسه ويمكن ضبطه وتقويمه، ومن هنا نميل إلى اعتبار التدريس أقرب إلى العلم منه إلى الفن.
- التدريس سلوك اجتماعي، أي لا بد من وجود تلاميذ ومدرس، ومن وجود قدر كبير نسبياً من التفاعل بينه، وبين هؤلاء التلاميذ.
- التدريس له بعد إنساني والمقصود بذلك أنّ المدرس لا يمكن استبداله بألة أو وسيلة مادية، مهما ارتفعت درجة كفاياتها، والوسائل التعليمية أدوات وليست بديلة عن المدرس.
- " التدريس عملية ديناميكية، أي فيها حركة، وتفاعل وكل من المدرس والتلميذ يثق في قدرة الآخر على التأثير والتأثر، فالمدرس يسلم بضرورة مشاركة التلميذ في الموقف التعليمي، والتلميذ يسلم بقدرته مدرسه على التأثير والتأثر، فالمدرس يسلم بضرورة مشاركة التلميذ في الموقف التعليمي، والتلميذ يسلم بقدرته مدرسه على التأثير، ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية"².
- التدريس عملية اتصال، وسيلتها الرئيسية هي اللغة أي أنّ المدرس يتعيّن عليه إرسال رسالة معينة إلى تلميذ معين، وفقاً لخطة معينة، تسير فلسفة بناءً لمجتمع أفضل.

¹ - عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2004، ص؛ 67.

² - المرجع نفسه، ص؛ 68.

من الخطأ الاعتقاد بصلاحيّة طريقة واحدة للتدريس في ظلّ اختلافات البشر في النواحي العقلية والاجتماعية ولكن ذلك لا يفي بالضرورة عدم وجود استراتيجية واضحة للتدريس، كما يفي عدم وجود خطوات مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة.

فالتدريس استراتيجية واضحة تكاد تتحدد في ¹:

- تحديد الأهداف.
 - تصميم الخبرات العلمية.
 - تقويم فاعلية هذه الخبرات التعليمية في تحقيق الأهداف.
 - تحسين الخبرات التعليمية في ضوء التقويم لتحقيق الأهداف.
- كما توجد خطوات مشتركة في طرق التدريس هي :
- الإعداد للتدريس، ويشتمل جمع المادة، وإعداد خطة الدرس، ومراجعة المعلومات، وتوقع استجابات المتعلمين لما يقوله أو يفعله.
 - الدافعية، وتشمل ما يقوم به المعلم من أجل أن يستحوذ على انتباه المتعلمين.
 - عرض المادة التدريسية، وهي ما يقوم المدرس للطلاب من معارف ومهارات وقيم.
 - إغراء المتعلمين بمحاولة الإستجابة، وهو ما يقوم به المدرس أو ما يسأل المتعلمين أن يفعلوه، حتى يعرف ما إذا كانوا قد تعلّموا المادة المعروضة.
 - تصحيح الإجابات التي حاولها الطلاب.
 - تثبيت الإستجابة، وهو ما يقوم به المدرس للتأكد من أنّ الطلاب يستفيدون مما تعلّموه.

¹ - ديريك رونترى، تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج ترجمة فتح الباب عبد العليم سيد، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتقنيات التربوية، 1974، ص؛ 10، 19.

- اختبار الإستجابة وتقويمها، وهو ما يقوم به المدرس ليعود إلى أي درجة من الجود تعلم التلاميذ ما تعلموه.

المطلب الأول : طرق التدريس.

أما فيما يخص طرق التدريس يمكن تصنيفها تبعاً للمادة ولطريقة الأداء:

*من حيث المادة :

أ- طرق التدريس العامة : والتي يمكن استخدامها في تدريس أية مادة من مواد المنهج، مثل : المناقشة

حل المشكلات، والتعليم المبرمج، وفي القراءة تختلف عن النحو وعن الإملاء.

ب- طرق التدريس الخاصة : التي تفرضها طبيعة كل مادة حيث توجد طرق تدريس خاصة في

اللغة العربية، تختلف عن طرق التدريس الخاصة في الرياضيات عن طرق التدريس الخاصة بالعلوم.

*من حيث طريقة الأداء :

أ- طرق قائمة على جهد المعلم.

ب- بطرق قائمة على جهد المعلم والمتعلم مثل : المناقشة لحل المشكلات، والإستقرائية والإكتشاف

الموجه.

ج- المتعلم وحده مثل طريقة التعليم المبرمج والعبرة، أنّ كم ونوع الأساليب المستخدمة في طرق

التدريس التي تجعلها متميزة ومؤثرة¹.

فمثلاً : قد يستخدم معلمان طريقة إلقاء الدرس، ولكن لكل منهما أسلوبه الخاص، بمعنى أنّ الأول قد

يكثر من الأمثلة والمواقف الملموسة بقصد التفسير والإيضاح تيسيراً للفهم.

¹ - المرجع السابق، ص؛ 93.

بينما قد يقوم الأستاذ الثاني على مجرد إلقاء المعلومات والحقائق مفترضاً أنّ ذلك الأسلوب يمكن أن

يؤدي إلى الفهم؛ فالعبرة بكم ونوع الأساليب المستخدمة في الطريقة لتجعلها متميّزة ومؤثرة.

في ضوء ما تقدّم لي ذكره يمكن أن أستنتج وألخص أهم مداخل التدريس :

- مداخل تدريس مرتبطة بمكونات المنهج، مثل¹ :

• الأهداف، المفاهيم، المشكلات البيئية، المهارات للتقويم.

- مداخل تدريس مرتبطة بالإتجاهات الحديثة، مثل :

• التكامل الوظيفية، الواقعية، التفكير والنقد.

ثانياً : استخدام التكامل في تدريس اللغة العربية.

01- الأساس النفسي لاستخدام التكامل :

يرى علماء نفس "الجشتالط" أنّ الكل أكبر من مجموع أجزائه، والجزء لا يتّضح معناه إلا بالنسبة إلى

الكل، والجزء أيضاً يتّضح أكثر حين يرد في مواقف مختلفة، ومواقع متعددة من الكل.

" كان ذلك الأساس النفسي لاستخدام التكامل في تدريس اللغة العربية يهدف الترابط بين فروعها

فليس هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، وإنما ترابط هذه الفروع، وتكامل، وتدرس

كوحدة حتى تتضح وظائفها اتضاحاً كاملاً"².

فتدريس القاعدة النحوية - مثلاً - في موقف لغوي طبيعي يعني بالدرجة الأولى أن ترد في نص كامل

وينبغي ملاحظة أنّ اللغة إذا كانت تقدم في المدرسة الإبتدائية في أشكال خاصة؛ كالإملاء والخط

¹ - المرجع السابق، ص؛ 98.

² - عبد الرحمان كامل عبد الرحمان، مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، 1974، ص؛ 88.

والقراءة... الخ، فليس معنى ذلك أنّ الانفصال في تدريس اللغة العربية سوف يستمر باعتبار أنّ فروع اللغة العربية أجزاء تتكامل فيما بينها، ليؤدي - ضمن ما يؤدي - وظيفة الإتصال اللغوي.

المطلب الثاني : مفهوم التكامل.

وفيما يلي سأعرض موجزاً للدلالات العلمية لمفهوم التكامل¹.

أ- مجال التكامل **scope of Integration** :

ومجال التكامل قد يكون بين كل فروع اللغة العربية أو قد يكون بين مادة اللغة العربية ومادة أو مواد دراسية أخرى.

ب- قوة التكامل **power of Integration** :

يقصد بقوة التكامل مدى ترابط مكونات المنهج، وتضف قوة التكامل ثلاثة مصطلحات هي : التناسق، والترابط، والإدماج، والتناسق، هو أداها مرتبة، والإدماج أعلاها، فإذا كان هناك منهجان مختلفان يدرسان الواحد بعد الآخر، ويتأثران إلى درجة معينة بتكامل ما، كأن يكون هناك هيئة تخطيطية واحدة، وهدف واحد، فإنّ ما بين هذين المنهجين هو تناسق، وإذا انتظمت بعض فصول أو وحدات من مواد أو فروع مختلفة حول موضوع معين فإن ما بينها هو ترابط، أما إذا تناول المنهج عناصر تداخلت حتى يتعدّد إدراك الفواصل بين فروعها، فإن ما بينها هو إدماج.

ج- عمق التكامل **Depth of Integration** :

يقصد بعمق التكامل ما يوصف به المنهج من ارتباط بمحاجات التلاميذ المتصلة ببيئاتهم وإشباعها بالإضافة إلى مدى الإرتباط والتكامل بين منهج معين، وباقي المناهج الدراسية.

¹ - عبد الرحمان كامل عبد الرحمان، مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، كلية التربية، 1974، ص؛ 89.

مداخل التكامل : للتكامل مداخل رئيسية منها :

أ- مدخل العمليات العقلية :

يؤكد على العمليات العقلية أو الفكرية التي يمكن أن تنمي عند التلاميذ مثل : الوصف والقياس والملاحظة والمقارنة والمقارنة والتعليل والإفترض والتلخيص والإستنتاج والتنبؤ، وغير ذلك من العمليات وتترتب عادة هذه العمليات العقلية ترتيباً مرحلياً وفق مراحل الدراسة، وحسب تعقيد تلك العمليات وأبسط العمليات مستوى هي : الملاحظة والوصف، والتصنيف، وأكثرها تعقيداً هي : وضع الفروض والتعميم وضبط المتغيرات، والتقييم.

ب- مدخل المفاهيم أو المدركات :

فيه يوجه الجهد أساساً إلى المفاهيم العلمية الرئيسية، وذلك في صورة متدرجة بحيث تتضح هذه المفاهيم بانتهااء الصفوف الأولى من المرحلة الثانوية. ويعرف المفهوم بأنه تجريد للعناصر المشتركة بين عدّة مواقف أو أشياء ومن أهم الإعتبارات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الإعتبار، هو أن تقتصر المناهج المتكاملة على عدد قليل من المفاهيم، ويستهدف هذا المدخل تضمين مواقف تعليمية مترابطة - تتيح إبراز معنى المفهوم - وتتيح للتلاميذ ممارسة عمليات تعليل المعلومات والمقارنة والتجريد، وهي الطريقة الملائمة نسبياً نحو تكوين وإنماء المفاهيم، (الأسلوب الإستقرائي) وفي الوقت نفسه يجب أن يتضمن مواقف تعليمية تتيح للتلاميذ استخدام ما اكتسبوه من مفاهيم في عمليات التمييز والتصنيف الأسلوب¹.

¹ - عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية الحديثة، جامعة القاهرة، 2004، ص؛ 97.

ج- مدخل المشكلات:

فيه يوجهه الجهد إلى المشكلات الملحة في حياة التلميذ ومجتمعه، ومن المشكلات التي قد تهم دراستها في الوقت الحاضر، التزايد السكاني واستغلال الثروات الطبيعية، التلوث، الغذاء والصحة، التدخين المواصلات، وغير ذلك.

وبالتالي إننا لا نطالب المدرس باتباع طريقة جامدة في التدريس، بل على المدرس أن يكون مبتدعاً لطريقته حيث لا توجد طريقة واحدة للتدريس، لما بين المدرسين من فروق فردية، ومن ثم فهم يختلفون، فالتدريس علم وفن، وله استراتيجية العامة، ومهارته وقواعده العلمية الخاصة بمبادئ التعليم والتقويم العلمي، التي اتفق عليها أغلب العلماء المتخصصين فيه، حتى يسمّى التدريس تدريساً، وبدون أية مهارة من مهاراته الرئيسية، أو بدون أية خطوة من خطواته العامة - بما يخل بقواعده العلمية - يعتبر تدريساً مبتوراً.

ومعنى ذلك، إننا حين نختلف في طرق التدريس إنما نختلف في تفاصيل طريقة التدريس، أو أساليبها التفصيلية وما تتضمنه من أنشطة تفصيلية، أما المهارات الرئيسية والقواعد العلمية الخاصة بمبادئ التعليم، والتقويم العلمي فلا بد من إتقانها، وتطبيقها حتى يسمّى التدريس تدريساً.

مهارات التدريس : يكاد يتفق أغلب المتخصصين في المناهج وطرق التدريس على أن للتدريس

مهارات رئيسية تتحدد فيما يأتي¹:

أ- مهارات التخطيط.

ب- مهارات التنفيذ.

ج- مهارات التقويم.

¹ - المرجع السابق، ص؛ 99.

وهذه المهارات متداخلة، ومتكاملة، وإنما تقسيمها من أجل الدراسة فقط، وفيما يلي عرض موجز لكل منهما:

أولاً : مهارات تخطيط الدرس :

يمكن تعريف تخطيط الدرس بأنه عملية تتضمن تصوراً ذهنياً مسبقاً للمواقف التعليمية التي يهيئها المدرس لتحقيق الأهداف التربوية، بما تشمله هذه العملية من عمليات تقوم على صياغة الأهداف في صياغات سلوكية واختيار الأساليب والأنشطة والأدوات التقويمية المناسبة، وتحديد الأبعاد الزمانية والمكانية الخاصة بتدريس الدرس فتخطيط الدرس وإعداده لا يعني قيوداً على الحركة والنشاط بل يعني إطاراً، ودليلاً للعمل الجاد المثمر؛ وتخطيط الدرس يقوم على القدرة الفردية للمدرس من حيث إدراكه أهداف الدرس، ومتطلبات تنفيذه ومستوى تحقيق تلك الأهداف.

وإذا كان من المسلم به أن التخطيط والإعداد من أزم الأمور لأي شخص في موقع القيادة والمسؤولية فمما لا شك فيه أنه أكثر لزوماً للمدرس، إذ أنّ المدرس الماهر يعني بإعداد دروسه حتى تلك التي قام بتدريسها مرات سابقة، فليس من المستغرب أن نرى اهتمام المشرفين على دروس التربية العملية، لأن المدرس إذا لم يكن مدركاً لما سوف يقوم به في مراحل الدرس المختلفة، فالأرجح أن يكون للدروس نتيجة مثمرة ويصبح الجهد المبذول مجرد بشكل بدون مضمون¹.

وتكاد تتحدد أهمية تخطيط الدرس فيما يأتي :

01- حماية المدرس من أن يكون درسه مفككاً، مضطرباً يبدأ من فكر ويتطور، ثم يعود إليه بدون

مبرر، أو أن ينساق إلى صرف وقت طويل في فكرة ما على حساب الأفكار الأخرى في درسه

¹ - عزت جرادات وآخرون، التدريب الفعال، دار للنشر والتوزيع، ط4، الأردن، عمان، د.ت، ص؛ 70.

أو قد يجد المدرس نفسه في منتصف " الحصّة " وليس لديه ما يفعله، أو يقوله، حيث يجد أن للمدرس قد انتهى قبل نهاية الحصّة.

02- مساعدة المدرس على أن يربط بين ما يمكن ربطه من معلومات الدرس وبيئة الطالب المحلية، مما يساعد المدرس على توجيه الطالب إلى ما يمكن ممارسته من نشاط متصل بالمادة الدراسية نالتي يدرسها، فتخطيط الدرس تخطيطاً جيّداً يساعد المدرس على التأثير في نمط التفكير فيما يحيط بالطالب من ظواهر مختلفة¹.

03- استخدام التخطيط كدليل للمدرس في تدريسه يساعد في تحديد المحتوى، وتحديد ما يتوقع من الطالب القيام به بناءً على الأهداف السلوكية المحددة سلفاً في إعداد الدرس.

04- ازدياد فعالية المدرس عند تدريسه إذا خطط درسه لنتائج محددة يريد الوصول إليها من خلال الأنشطة التعليمية من جهة، وفي ضوء السلوك المرغوب فيه للطلاب من جهة ثانية لتحقيق الأهداف المرغوب فيها بصورة أكثر عملية وواقعية.

05- الإستغلال الفعال والمثمر لكل من الإمكانيات المتوفرة والجهد والوقت يصل إلى أقصى درجة ممكنة من أجل تحقيق النتائج المرغوبة إذا خطط المدرس الدرس وأكدته قبل تدريسه وإذا استرشد المدرس - أثناء تدريسه - بتخطيطه الدرس.

وفي ضوء ما تقدم لي ذكره يتبين لنا خطأ بعض حين يظنون أنّ تخطيط الدرس، إنّما هو مجرد كتابة موضوع الدرس في دفتر خاص يطلق عليه دفتر التحضير، وقد خلق لديهم مثل هذا المفهوم الخاطئ للتخطيط اتجاهات سلبية نحو تخطيط الدرس².

¹ - أحمد حسين اللقاني، برنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص؛ 253.

² - عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2004، ص؛ 107.

ومن خلال ما تقدّم لي ذكره، إنّ تخطيط الدرس يمثل منهجاً، وأسلوباً، وطريقة منظمة للعمل، فهو عملية عقلية منظمة هادئة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاية، متمثلة في تنمية المتعلم معرفياً، ومهارياً ووجدانياً، فدور المدرس في التخطيط يشبه دور المهندس الذي يقوم بإعداد المخططات والرسوم الهيكلية للبناء فنجاح المدرس في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لعملية التعليم يتوقف بدرجة كبيرة على مدى واقعية الخطط ودقتها.

الفصل الثاني



تمهيد :

من بين الإصلاحات التي تبنتها الجزائر في نظامها التربوي، يتمثل في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تهتم بنشاط المتعلم بالدرجة الأولى، وإثارة التفاعل بين أركان العملية التعليمية التعلمية، والحرص على ما هو أفيد وأنجح، وجعل الفعل التعليمي أكثر نفعاً.

المبحث الأول : مفهوم المقاربة بالكفاءات.

المطلب الأول : مفهوم المقاربة والكفاءة.

• تعريف المقاربة :

لغة : من جذر " قرب " نقيض البعد، قرب الشيء، يقرب قرباناً أي دنا¹.

ويقال : " يقرب أمراً أي يغزوه، وذلك إذا فعل شيئاً أو قال قولاً يقرب به أمراً يغزوه، ويقال : قد قربت أمراً ما أدري ما هو وقربه منه، وتقرب إليه واقترب وقاربه².

اصطلاحاً : تعرف المقاربة على أنها :

الإنطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعنى القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلّم والتقويم³؛ بمعنى آخر، هي مجموعة التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي تتم من تصور منهاج دراسي والعمل على تخطيطه وتقديمه.

ومن هنا ومن التعريفات السابقة لمصطلح المقاربة؛ يتّضح أنّ هذا المفهوم يتمحور حول تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطوط أو استراتيجية فعالة، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال.

¹ - لسان العرب، ابن منظور، دار الكتب العلمية، ط1، ج12، بيروت، 2003م، ص؛ 777.

² - لبن منظور، لسان العرب، دار الأبحاث، ج10، 2008م، ص؛ 73.

³ - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ربحانه للنشر والتوزيع، 2003م، ص؛ 147.

تعريف الكفاءة :

قبل أن أتعرّض إلى مفهوم الكفاءة، يجب أن أشير إلى أنّ مفهوم الكفاءة كثيراً ما يستخدم بطريقة غامضة، فهناك خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية، وإزالة اللبس سأعرض للمصطلحين من الناحية اللغوية والإصطلاحية، كي أصل إلى الفروق الدقيقة بين المصطلحين.

- المعنى اللغوي :

الكفاءة : "كَفَأَ" : كافأ الشيء، مكفأه أي أجازه.

الكفيء : النظير وكذلك الكفء والكفؤ على وزن فُعِل، والمصدر الكفاءة بالفتح والمدّ.

وتقول : لا كفاء له بكسرٍ، وهو في الأصل مصدر أي للنظير له، والكفاء : هو النظير والمساوي¹.

وفي أساس البلاغة : "وأكفأت لك " جعلته لك كفوّاً، وككفؤوا : "تساووا، شتان متكافئتان في القدر والسن وكفأته ساويته....."².

الكفاية : " من معنى كفلا يكفى كفايةً، إذا قام بالأمر، يقال كفأك هذا الأمر أي حسبك، وكفأك هذا الشيء، وكفى تدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية، أي سيد حاجته ويجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضاً كفى به علماً أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم"³.

ومن **التعريف اللغوي** لكل من " الكفاءة" و" الكفاية"؛ فيتضح أنّهما متّحذان في فاء وعين الكلمة ومختلفان في لام الكلمة، " كفاء" و" كفى" ويتبع هذا الاختلاف اختلاف في الدلالة، فدلالة الأولى المكافأة والمناظرة والمساواة، أمّا الثانية فتعني القيام بالأمر والقدرة عليه.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، دار الأبحاث، ط1، ج13/12، 2008م، ص؛ 107.

² - الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، ط3، بيروت، 2003م، ص؛ 743.

³ - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط1، المجلد 05، بيروت، ص؛ 278.

المعنى الإصطلاحي :

● الكفاءة : لقد ورد لهذا المصطلح العديد من المفاهيم ويتحدّد حسب السياق الذي ورد فيه ومن بين

التعاريف :

☞ **الكفاءة** تعني : " التصرف لإزالة وضعية مشكّلة بفاعلية، استناداً إلى قدرات استمدّت من تقاطع

معارف ومهارات وخبرات تراكمية، عموماً فإنّ الكفاءة بهذا ليست القدرة فحسب، ولا المهارة

فحسب، ولا المعرفة فحسب، ولكنها جماع ذلك منع الإنجاز والفاعلية"¹.

ومن خلال هذا التعريف، فهي القدرة على العمل بفاعلية ضمن وضعية مستندة على معارف ومهارات

دون الإقتصار عليها.

أمّا في المجال التربوي : " فهي مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة

إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حلّه"².

وبالتالي هي نسق من المعارف الذهنية والمهارات العملية تتجلّى في القدرة على تعبئة وإدماج وتحويل

مجموعة من المواد، وهي " المعارف والقدرات والمواقف " في سياق محدد من أجل مواجهة المشكلات المطروحة.

تعريف الكفاية :

● اصطلاحاً : يعرفها تشومسكي : " بأنّها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن كل من

يتكلّم اللغة"³.

¹ - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الغلدونية، القبة، الجزائر، 2005م، ص؛ 16.

² - عدنان أحمد أبودية، أساليب المعاصرة في تدريس الإجتامعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011م، ص؛ 245.

³ - ميشال زكريا، قضايا ألسنة تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1992م، ص؛ 61.

وأما " F.Perrenoud " فيقترح التخلّص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية، من أجل إعادة بناءه في التربية، فيقول: " الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معيّن من الوضعيات " ¹. فهي عنده قدرة مسندة على معارف وموارد متكاملة ومتعددة.

الفرق بين المصطلحين :

مما تقدم لي ذكره في الجانب اللغوي؛ أستنتج أنّ الإختلاف يقع بينهما في الجذر، من خلال ما بين ابن منظور في لسان العرب؛ ويتبع اختلاف الجذر باختلاف الدلالة، فدلالة الأولى القيام بالأمر والقدرة عليه في حين دلالة الثانية المكفأة والمناظرة.

المطلب الثاني : مفهوم المقاربة بالكفاءات.

وبعد تحديد لمفهوم كل من " المقاربة " و " الكفاءة " و " الكفاية " بشكل خاص، فسأتطرق الآن إلى المفهوم العام لمصطلح المقاربة بالكفاءات التي تقابلها باللغة الفرنسية "L'approche par competence"، وهي طريقة تربوية وأسلوب عمل جديد، والمقاربة بالكفاءات هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م، كردّ فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلّم في شكل قواعد تخزينية نمطية، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلّم قادراً لمواجهة مشاكل الحياة الإجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للممارسة والإستعمال في مختلف مواقف الحياة اليومية ².

¹ - فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقاً من المدرسة، ترجمة : لحسن برتكلازي، دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2004م، ص؛ 12.

² - العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلّم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجديدة، واقع وآفاق، نوفمبر 2007م، ص؛ 64.

فالمقارنة بالكفاءات تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد بها المتعلم فهي تخاطبه في الجوانب الكلية لشخصيته وتسمح له بتوظيف مكتسباته التعليمية ومعارفه في وضعيات جديدة لتحقيق الكفاءة المطلوبة والوصول إلى درجة الإتقان، كما أنّها تجعل المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية والتعلمية والمعلم ما هو إلاّ مرشد وموجه.

إذن فأساس المقارنة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم، لا يكتفي بتلقي المعارف والمعلومات واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكراً وباحثاً، منتجاً ومبدعاً، قادراً على تحمل المسؤولية، فاعلاً في حياته الفردية والجماعية.

فمن دواعي المقارنة بالكفاءات، أنّها تحقق الإنسجام الداخلي بين مختلف المراحل التعليمية والخارجية بتوفير فرص النجاح داخل المدرسة وخارجها وإعداد فرد بالمواصفات التي تحدّد غايات المجتمع¹.

يلاحظ من التعريفات السابقة، أنّها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وذلك بتثمين المعارف المدرسية لاستعمالها في مختلف مواقف الحياة.

كما تعرف المقارنة بالكفاءات: "بأنّها الكيفية العامّة أو الخطة المستعملة لنشاط ما، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة أو الإنطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجيات تربوية بيداغوجية واضحة"².

¹ - مديرية التعليم الأساسي منهاج للتربية التحضيرية، ص؛ 08 و 09.

² - الأحضر عوارب، إسماعيل الأعور، التعليم في إطار المقارنة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، الجزائر، ص؛ 565.

ومن كل ما تقدّم من تعريفات يتبيّن بأنّ المقاربة بالكفاءات إصلاحٌ جديد قامت به وزارة التربية الوطنية من أجل تعديلات على المنظومة التربوية لتكون في صالح التلميذ، ولتدارك الضعف والنقص الموجود بداخلها وهي طريقة تربوية وأسلوب علمي يمكن المدرّس من إعداد دروسه بشكل فعّال، فهي تنص على الوصف والتعليل للوضعيات التي يتواجد أو سيتواجد فيها المتعلّم، وهي تفسح المجال للمتعلّم ليرز طاقاته وقدراته وينمّيها ليكون قادراً على حل المشكلات التي تواجهه.

المبحث الثاني : أساسيات المقاربة بالكفاءات.

المطلب الأول : مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات.

جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين بيداغوجيا التعليم، لأنها تمثل ثورة علمية ساهمت في تطويره وتقوم هذه البيداغوجية على جملة من المبادئ والأسس أهمها :

أولاً : مبادئ المقاربة بالكفاءات.

01. الإجمالية : " بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقاً من وضعية شاملة" وضعية معقدة - نظرية عامة - مقارنة شاملة".

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة والدلالية.

02. البناء : " أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية يتعلّق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة"¹؛ أي ضرورة الممارسة والمران من أجل التمكن، يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكّم فيها، بما أنّ الكفاءات تعرض عند البعض على أنّها القدرة على التصرف في وضعيتها يكون التلميذ نشطاً في تعلمه.

03. مبدأ التكرار : وهو تكليف المتعلم بالمهام الإدماجية نفسها عدّة مرات من أجل الوصول إلى الإكتساب المعمق للمعارف والمحتويات والكفاءات.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية والرياضة، ص:84.

04. مبدأ الترابط : يتمثل في دمج أنشطة التعليم وتعليم وأنشطة التقويم، وذلك قصد تنمية الكفاءة ويعنى هذا

المبدأ أيضا أنّ الكفاءات التي تم تحديدها يجب أن يربط بينها رابط يسهل معها تحقيق درجة عالية من الأداء

المطلوب عبر فترات متتالية¹.

05. مبدأ الإدماج : يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين

مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلّمه.

06. التدرّج : " يعني أنّ المدرس عندما يحدد مجموعة من الكفاءات التي ستجعل المتعلّم يكتسبها في فترة معينة

انطلاقاً من مضامين معينة، وفي إطار وضعيات إشكالية معينة، يقوم بترتيبها من البسيطة إلى المعقدة"².

وإلى جانب هذه المبادئ تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من الأسس تمثلت فيما يلي :

- تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، وهي بذلك " تدرج

ضمن وسائل متعدّدة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة، وتبرز التكامل بينهما"³.

- تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وعلى منهج المواد

الدراسية المتصلة.

- يمكن اعتقاد المقاربة بالكفاءات في التدريس من الإهتمام بالخبرة التربوية لإكتساب عادات جديدة سليمة،

وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية⁴.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة رابعة من تعليم الإبتدائي، الجزائر، ص؛ 08.

² - رمضان أرزيل، المرجع السابق، ص؛ 09.

³ - طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعلّم)، دار المناهج، ط3، الأردن،

2002م، ص؛ 82.

⁴ - المرجع نفسه، ص؛ 82.

وعليه ممّا تقدّم ذكره من مبادئ وأسس، فإنّ المقاربة بالأخاءات منهج فعال قائم ومبني على أسس فعالة تجعل المتعلم في حركة دائمة وتقسّم بالنتائج التي يحققها المتعلّم عن غيره فالمقاربة تنص على مبدأ الفروقات بين التلاميذ ويعمل على استقلاليته، فهي تجعل من المتعلّم محوراً للعملية التعليمية التعلمية والمعلم ما هو إلاّ مرشد وموجه.

المطلب الثاني : خصائص المقاربة بالكفاءات.

- تتميز المقاربة بالكفاءات بعدّة من الخصائص لعلّ أهمها :

- تفريد التعليم بأنّ تجعل التعليم بدور حول المتعلّم وينطلق من مبدأ الفروق بين التلاميذ ويعمل على استقلالية المتعلّم ويترك له المجال لمبادراته وأفكاره.
- تحقيق التكامل بين المواد، فالخبرات المقدمة للتعليم تكون في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعوض.
- عدم إهمال المحتويات فهي لا تستبعد المضامين، بل يتم إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته.
- تحدّد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.
- اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها.
- مقارنة عملية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره¹.
- ومن المعلوم أنّ لكل طريقة تربوية وأسلوب جديد خصائصه وميزاته التي تميزه عن.

¹ - بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبية، الجزائر، 2005م، ص؛ 55.

المبحث الرابع : التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

في ظل المقاربة بالكفاءات يتموقع التقويم باعتبار مهمة مركبة شيئاً ما، أو جانب لإنجاز، إنّ التقويم الناجح يقتضى مؤازرة المتعلم عندما يجب، ومساعدته على تقسيم التعلم المنجز، وما يميّز نموذج التقويم بالكفاءات عن نموذج التقويم التقليدي، هو تركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة " إشكالية " أصبحت تواجه المتعلم.

المطلب الأول : مفهوم التقويم .

لغةً : " جاء في لسان العرب " لابن منظور؛ " التقويم ومنه قَوْم الشيء، جعله يستقيم ويعتدل، أزال إعوجاجه"¹.
 وورد أيضاً في القاموس المحيط " للفيروز آبادي " " وقومت السلعة واستقامت ثمنه واستقام إعتدل وقومه عدلته فهو وقويم ومستقيم"².

ويعرف أيضاً، على أنه : " بيان قيمة الشيء ذو تصحيح ما أعوج، فإذا قال الشخص أنه قَوْم المتاع فمعنى ذلك أنه قومه وجعل له قيمة معلومة".

ويتبين من خلال التعريف اللغوي " للتقويم " وعلى الرغم من اختلاف المعاني، إلا أنّ معظمها يشير إلى الإستقامة والإعتدال.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط1، ج2، لبنان، 1955م، ص؛ 496.

² - الفيروز آبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1920م، ص؛ 04.

اصطلاحاً :

يعرّف " سكانيل وتراسي " التقويم بأنّه : " عملية إصدار الحكم عن درجة كفاية أداء الفرد، أو على نوعية طرق التدريس أو على مواد تعليمية، وعملية تقرير درجة الكفاية تعتمد على بيانات أخرى يتمّ تجميعها بواسطة الملاحظات غير الرسمية"¹.

ويعرف أيضاً بأنّه : " هو تحديد قيمة الشيء، أو الحدث المعين فهو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة، لتحديد جوانب القوّة والضعف في الشيء، فالتقويم ليس تشخيصاً للواقع بل هو علاج لنواحي القصور المختلفة"².

ويتبيّن لنا مما سبق أنّ التقويم بأنّه عملية تشخيص له دور مهم في العملية التعليمية التعلمية فهو الذي يبرز العيوب والأخطاء أو المشاكل التي يعاني منها المتعلّم بشكل خاص والمنظومة بشكل عام.

المطلب الثاني : أنواع التقويم.

التقويم هو إصدار حكم على ظاهرة تعليمية تحصيلية، فتقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقّدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم باعتبار أنّ مؤشر النجاح هو تحقيق الكفاءة؛ فإنّ الحكم بالنجاح أو الفشل يكون في غاية الصعوبة والتقويم عملية تتم عبر خطوات عامّة يتبعها المقوم في جميع أشكال وأنواع التقويم، ومن خلالها يتمّ إتخاذ القرارات، وفيما يلي أهم أنواع التقويم وهي :

" التقويم الشخصي - التقويم التكويني (البنائي) - التقويم الإجمالي " النهائي " :

¹ - فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر، د.ط، 2005م، ص؛ 255.

² - سعيد كمال عبد الحميد، التقويم والتشخيص لذوي الإحتياجات الخاصة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2009م، ص؛ 10.

أولاً : التقويم التشخيصي "Linitail evolution" : هو إجراء عملي يتم في بداية الفعل التعليمي للحصول على بيانات ومعلومات عن كفاءات وقدرات ومعارف ومهارات المتعلم السابقة والضرورية لمواصلة التعلم، ويهدف إلى قياس مدى استعداد المتعلمين وإمتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق، أي تحديد المفاهيم والمبادئ والمهارات الجديدة المتضمنة في وحدة دراسة مثلاً¹.

ويتضح من خلال ما تقدم، أنّ التقويم التشخيصي خطوة ضرورية وهامة تؤدي إلى إتخاذ القرارات من خلال إعادة النظر في الأهداف التي لم يكن المتعلم متمكناً منها، تكشف عن الأهداف التي لم يكن المتعلم متمكناً منها قبل بدء عملية التدريس.

ثانياً : التقويم التكويني أو البنائي "formative evolution"

وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم؛ فهو بمثابة إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي الذي يتم أثناء الفعل لمعرفة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المرسومة الوظيفية، ويركز هذا التقويم على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه من خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإذا فشل أغلبية التلاميذ في الإختبار البنائي وجب النظر في أساليب التعليم والتعلم؛ أما إذا فشل قلة منهم فينبغي إعداد وصفات تصحيحية لمهام تعليمية محددة من أجل تصحيح الأخطاء التعليمية محددة من أجل تصحيح الأخطاء التعليمية الفردية وبذلك يدلنا الإختيار البنائي على تمكن المتعلم من مهام تعليمية معينة².

¹ - زكرياء محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، 2002م، ص؛ 53.

² - زكرياء محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية للثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2002م، ص؛ 53 و54.

ومثال على ذلك؛ فإنّ معلّم اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي قبل أن يبدأ في تدريس المادة في بداية العام، فإنّ لا بدّ من التعرف على قدرات وإمكانيات التلاميذ من ناحية المهارات اللغوية : كالقراءة والكتابة وبعض قواعد اللغة، حتّى يتسنى له قبل البدء معهم أن يحدد استراتيجية تعليمية تناسب كفاءاتهم وقدراتهم المعرفية. كما أنّ التقويم الشخصي يقوم على التقاط مؤشرات ومعلومات بناءً على ثلاثة نشاطات رئيسية هي :

- تقسيم الوضعية المحيطة، لفرز المعوقات والموارد وتمثلات الأشخاص المعنيين.
- صيغة مظاهر وسمات الوضعية، في شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات.
- تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول وتساعد على رسم خطة مع إيجاد هذه الحلول.

ويساهم هذا التقويم في عملية إدراك إمكانيات تعلّم التلميذ وإيقاع تعلّمه¹؛ وبالتالي هو إجراء لقياس الصعوبات التي تتعرض المتعلّم.

وبالتالي التدخل لتذليلها، يتيح للمعلّم :

- إمكانية تمييز الفروق الفردية بين التلاميذ.
- فحص جودة التعليم ووسائله.
- معرفة صعوبة المضامين.
- و يتيح للمتعلم معرفة الصعوبات التي تعرضه ودرجة مواكبته للدرس الجديد، فينظم تعليمه ويرشده بناء على تقييم مجهوده.

¹ - سعيد عميار، إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث، العدد 06، ص؛ 56 و57.

والصفات التي يفترض أن يتحلى بها التقويم التكويني، تتمثل في :

- القابلية للتطبيق بالنسبة للمعلم.

- الفاعلية بالنسبة للمتعلم¹.

فكل هذه الصفات التي سبق ذكرها تدرج في هذا التقويم التكويني.

ثالثاً : التقويم الختامي : (التجميحي أو الشامل) " final evolution "

هو إجراء عملي يتعلّق بنهاية الفعل التعليمي، يمحّص مدى بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلّق بالدرس، أو وحدة دراسية أو مقرر أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية كاملة بهدف إعطاء درجات تسمح بالانتقال من مستوى لآخر، ويمكن الإشارة هنا أنّ العلاقة بين أنواع التقويم الثلاثة وطيدة، حيث يرتبط كل واحد منها بالآخر².

"وهو يكشف عن الحصيلة النهائية من معارف ومهارات وقيم وعادات التي من المفروض أن تحصل نتيجة لعملية التدريس"³.

حيث أنّ "تقويم يسمح للمعلم بوضع محصلة جرد للكفاءات المكتسبة أو تركيب لتعلمات حيث تتخذ القرارات بتوجيه التلاميذ، وهذا حسب مكتسباتهم"⁴.

¹ - سعيد عميار، إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث، العدد 06، ص؛ 57.

² - المرجع نفسه، ص؛ 60.

³ - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسي، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، الرباط، 2004م، ص؛ 185.

⁴ - لويز، المرجع السابق، ص؛ 12.

ويمكننا القول بأنّ التقويم النهائي، يهتم بتقويم الأثر أو النواتج وه يتعلّق بالبرنامج كله، كما يستخدم هذا النوع من التقويم للحكم وإتخاذ القرارات التي تخص التلاميذ، ويعطي كذلك حكماً على فاعلية المدرس.

أغراض التقويم الختامي :

01. تثبيت درجات المتعلمين في سجلات خاصة أو أقراص تستخدم في الحاسوب.

02. إصدار أحكام تتعلق بالمتعلّم الناجح أو المكمل أو الراسب مثل : نقل المتعلّم من مرحلة إلى أخرى.

03. إجراء مقارنة بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة¹.

فالتقويم الختامي، يفيدنا في تقويم المعصلة وأهداف الدرس؛ فالغرض منه هو تقدير أثر المنهج.

أهمية التقويم في العملية التعليمية :

يعدّ التقويم جزءاً أساسياً في كل منهج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة في إتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الإستمرار فيه وتطويره، حيث أنّ التقويم يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في التطوير التربوي التعليمي.

كما يعتبر التقويم التربوي بعداً مهماً وضرورياً للإدارة والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة ومطلوبة وللتقويم أهمية كبيرة تتمثل في :

- توضيح الأهداف التربوية من خلال التعرف على نتائج التعلّم.

¹ - عبد الواحد حميد الكبسي، القياس والتقويم، تحديد ومناقشات، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2007م،

- التقدير القبلي لحاجات المتعلمين، إذا تعرف التلاميذ على طبيعة الإختبارات التحصيلية، والغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم، فإن ذلك يكون مفيداً بالنسبة لهم وقد يتم عمل إجرائي أو أكثر مما يلي.
- يتم تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي بوسائل مختلفة، مثل : مقاييس التقدير وقوائم المراجعة¹.
- إعطاء التلاميذ فرص لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية.
- تفيذ الإختبارات التحصيلية في إثارة دافعية المتعلمين؛ يمكن للتقويم أن يساعد على إثارة دافعية التلاميذ إما عن طريق تزويد التلاميذ بأهداف مباشرة يستطيع أن يحققها.
- أو تزويد التلميذ بمعلومات عن مدى تقدمه في التعلم.
- تفيذ الإختبارات في تشخيص صعوبات التعلم :
- تسهم الإختبارات التحصيلية إسهاماً كبيراً في خطوات تشخيص التعلم التالية :
- ☞ تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- ☞ التعرف على صعوبات التعلم.
- ☞ تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة².
- كما أنّ التقويم يعتبر عنصر هام في الكشف عن الموهوبين وذوي القدرات.
- نقل أو رفع التلاميذ من مرحلة أساسية إلى أخرى.

¹ - محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1997م، ص؛ 23.

² - المرجع نفسه، ص؛ 24 و 25.

- إعطاء صورة واضحة هما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء، ونقل هذه الصورة بثقة كاملة من قبل المعلم إلى المهتمين والمسؤولين¹.

- فالتقويم التربوي يعدّ أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، فهو تحصيل حاصل لمعرفة مدى نجاح المنهج أو البرنامج لإصدار قرار المواصلة فيه أو إلغائه.

وفي نهاية هذا الفصل نصل إلى أنّ المقاربة بالكفاءات هي من الإصلاحات الجديدة التي دخلت النظام التربوي، فهذا المنهج يحرض على التفاعلات بين أركان العملية التعليمية التعلمية، فهي تحدّد الأدوار المتكاملة ما بين المعلم والمتعلم، ويعتمد هذا الأسلوب والمنهج لبلوغ الغايات المنشودة، ولا يتمّ التأكد من الوصول إلى الهدف المنشود إلاّ من خلال تعرّض المتعلمين للتقويم، إذ أنّ التقويم جزء أساسي وعنصر هام في المقاربة بالكفاءات، فهو يوضح الأهداف التربوية المنشودة.

¹ - عدلي الهواري، التقويم التربوي مفهومه - وأهميته - وأهدافه - ووظيفته، عود الندى، مجلة ثقافية، المغرب، العدد 62، ص؛ 08.

الفصل الثالث

إنّ علم الصرف هو من أشرف علوم العربية ومن أعظمها، إذ أن فهم الكثير من العلوم يتوقف عليه، لما له من أهمية وفضل، ويكفي في في فضله أن جزءاً كبيراً من اللغة يتوقف عليه لأنّ اللغة تؤخذ بالقياس، ولا يتوصل إلى القياس إلاّ بعلم الصرف، ولذا كان هذا العلم محل عنايته من قبل العلماء على مرّ العصور.

فاعتونا بعلم الصرف حتى يصلوا فيه إلى الهدف، باعتبار أنّ لكل علم هدفاً، والهدف الأهم لكل علم هو فهمه والعمل به، والهدف الأسمى له هو خدمة القرآن الكريم ولغته العربية والفوز برضا الله.

إذّ أنّ الصرف فائدة كبيرة يستفيدها متعلمه، وهي حفظ اللسان من الخطأ في الكتابة، وكل هذا يعيننا على فهم كلام الله وكلام رسوله، والتوصل به إلى فهم كثير من العلوم اللغوية والدينية.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

✿ مكان إجرائه: دار في الابتدائية الشهيد سي بن صالح.

✿ طاقة فينة للمدرسة :

فتحت هذه الابتدائية أبوابها سنة 1974 من قبل السيد الوالي، عدد تلاميذها 380 تلميذ، مجموع عدد الذكور فيها 190. وعدد الإناث 190. وتتكون هذه المدرسة من 10 أساتذة بالاضافة إلى طاقم التربوي والإداري والمستخدمين، القسم الذي اخترته لأتم فيه هذا الجانب هو قسم السنة الخامسة ابتدائي.

تحت إشراف الأستاذة "سيرات نادية" عدد تلاميذها 24 عدد الذكور فيه 9 وعدد الإناث 15 ولقد حضرت في هذا القسم لتحضير هذا الجانب إلى حصتين.

المبحث الأول: علم الصرف.

المطلب الأول: تعريف علم الصرف.

يدور المعنى العام لكلمة "صرف" في اللغة العربية حول ثلاثة معان هي:

التحويل، والتغيير، ومنهما قوله تعالى: ﴿وَتَصْرِيفُ الرِّيَّاحِ﴾¹؛ أي أنها تارة تأتي بالرحمة، وتارة تأتي من العذاب وتارة تجمع السحاب، وتارة تفرقه، وتارة تأتي من الجنوب، وتارة من الشمال،... وهكذا². وهذا كله يعني تغييرها من جهة إلى جهة أخرى.

والانتقال، ومنه، صرف الدراهم، أي: نقلها من ملك شخص إلى ملك شخص آخر³.

ومثلها كلمة "التصريف" فهي مصدر للفعل "صَرَفَ" مُضَعَّفٍ صَرَفَ للمبالغة والتكثير، وبذلك فالصَرَفُ في معناه اللغوي يميل إلى كل ما يتغير ويتحول، ويتسم التفصيل في معناه الاصطلاحي.

اصطلاحاً: "هو علم يبحث فيه عن قواعد أبنية الكلمة العربية وأحوالها وأحكامها غير الإعرابية"⁴؛ يعني ذلك أنه التغيير الذي يتناول الكلمة وبنيتها لإظهار ما في حروفها من أصالة وزيادة أو صحة وإعلان أو غير ذلك، فهو السبيل إلى تبيان كيفية تأليف الكلمة المفردة بتبيان وزنها وعدد حروفها وحركاتها وما يعرض في موضع آخر بأنه

¹: سورة البقرة؛ الآية : ١٧٤

²: محمد فاضل السامرائي، الصرف العربي أحكاماً ومعانٍ، دار ابن كثير، ط1، بيروت، 2013م، ص؛ 9.

³: الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان داوودي، دار القلم بدمشق، الشامية، بيروت، ط1، 1412هـ، ص؛ 472.

⁴: جمال عبد العزيز، قواعد الصرف، دار القلم، بيروت، ص؛ 7.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

علم بأصول تعرف بها صياغة أبنية الكلمة وأحوالها، وما يعرض لآخرها مما ليس بإعراب ولا بناء¹ والأبنية جمع بناء، والبناء هو الهيئة والمقصود بهيئة الكلمة مايلي²:

أولاً: عدد الحروف وترتيبها، مثل: بَحْرٌ وَحَرْبٌ، فكل من هاتين الكلمتين بناء مستقل وإن إتحدت حروفها.

ثانياً: الحركات والسكنات مثل: رَجُلٌ، وَرَجُلٌ.

ثالثاً: الحرف الأصلي والزائد، مثل: كَتَبَ وَيَكْتُبُ فوجود الحرف الزائد في الكلمة الثانية جعلها بناءً مستقلاً وإن اتحد أصلهما. والمراد بصياغة الأبنية استقامتها.

المطلب الثاني: أهمية علم الصرف.

لعلم الصرف أهمية كبيرة من بين علوم العربية، فهو أهم من علم النحو " لأن الصرف يدرس الكلمات المفردة وأجزائها، أما علم النحو فيدرس الجملة وتركيب الكلمات فيها ودراسة الجزء كما هو معروف أهم من دراسة الكل، لأن معرفة الجزء هي التي توصل إلى معرفة الكل³.

ومن أهميته أنه ضروري للمتكلم، فيه يستطيع صوغ الأفعال والأسماء المشتقة من مصادرها والإتيان بالمصادر على وفق أفعالها، لتكون موفقة للمعنى المراد، فمثلاً: (وَجَدَ) كلمة عامة، ولا تتضح إلا إذا صرفت، فهي المال تقول: "وَجَدًا"، وفي الظالة تقول: وُجِدَانًا وَوُجُودًا، وفي الغضب: مَوْجُودَةٌ وفي الحزن: وَجْدًا⁴.

¹: شرح الشافية للرضي، تحقيق محمد نور الحسن وزميله، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1402هـ، ص؛ 01.

²: المرجع السابق، ص؛ 42.

³: أبي الفتح عثمان بن جني، المصنف شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين ص 1-5، مطبعة مصطفى الباجي العلي، ط1، 1373هـ، ص؛ 5.

⁴: عبد الله بن مسلم بن قتيبة، أدب الكاتب، تحقيق محمد الوالي، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 1405هـ، ص؛ 333.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

وكذلك إذا رأيت أن عين الفعل الماضي مضمومة عرفت أنّها في المضارع مضمومة أيضا دون الحاجة إلى سماع

مثل: كَرَمٌ، يَكْرُمُ¹ فمثلا: لو أخذنا قول أبي العلاء المعري:

"وإني وإن كنت لأخبر زمانه لأب بما لم تستطعه لأوائل"².

فإننا لا نستطيع ضبط كلمة (زمانه) بالشكل إلا إذا عرفنا وزن كلمة الأخير ونوعها ومعرفة هذا سيهديننا

إلى أنّ لها أثرا في إعراب كلمة "زمانه" ومعرفة هذا من علم الصرف فوزنها (فعل)، فهي صفة مشبهة، و(زمانه)

فاعلها مرفوع⁴³.

ويكفي بالتأكيد على أنّ جزء كبير من اللغة يتوقف على فضل علم الصرف، لأن كثيرا من اللغة يؤخذ

بالقياس ولا يتم التوصل إلى القياس إلا بعلم الصرف. وما يجدر بالتفصيل فيه والإلمام به هو أنّه كما سبق ذكر

أنّ معنى الصرف في اللغة هو التغيير فهذا يعني أنّه يتناول بالدراسة الكلمات التي تتغير، فلا يتناول بالدراسة ما لا

يتغير من الكلمات، وهي الأسماء الأعجمية مثل: إسماعيل، وفرنسا، والحروف مثل: في، وعن، وإلى والأفعال

الجامدة مثل: ليسَ وَعَسَى، وبئسَ، والأسماء المتنوعة في البناء أي المبنية أصالةً، مثل الضمائر: أنا وأنت وهو.

وأسماء الإشارة: هذا وهذه، وهؤلاء، والأسماء الموصولة: الذي والتي، واللذين، وأسماء الاستفهام: متى، أين... وأسماء

¹: المنصف، المرجع السابق، ص؛ 21.

²: الخطيب التبريزي، الإيضاح في شرح سقط الزند وضوءه، تحقيق: الدكتور فخر الدين قباوة، دار القلم العربي، ط1، حلب،

1419هـ، ص؛ 21.

³: الخطيب التبريزي، المرجع نفسه، ص؛ 21.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

الشرط: من، وأسماء الأفعال مثل: نزال ودراك، وأسماء الأصوات ك: غاق¹. أما الأسماء المبنية بناءً عارضاً كالمنادى، مثل: يا يزيد حافظ على صلاتك، فعلم الصرف يتناولها بالدراسة لأنها معربة في الأصل، أما بناؤها عارض بعد النداء وليس أصلياً.

ومما سبق فإن علم الصرف لا يتناول بالدراسة إلا الكلمات التي تتغير.

¹: أبي عبد الله محمد بن أبي الوفاء الموصلي، التتمة في التصريف، تحقيق : محسن سالم العميري، شرنادي مكة الثقافي الأديب، ط1، 1414هـ، ص؛ 33.

المبحث الثاني: الفعل المجرد والفعل المزيد.

المطلب الأول: الفعل المجرد.

ينقسم الفعل إلى مجرد ومزيد، فالمجرد هو ما كانت جميع أحرفه أصلية، والمزيد فيه حرف أو أكثر على أحرفه الأصلية.

"وأقل المجرد ثلاثة نحو " خرج " وأكثره أربعة نحو "دحرج"؛ والمزيد قد تكون زيادته حرفا على الفعل الثلاثي لأصول نحو "قاتل" أو حرفين نحو "تقاتل" أو ثلاثة نحو "استغفر".
وقد تكون زيادته حرفا على فعل رباعي لأصول "تبعثر" أو حرفين نحو "طمأن" ولا يتجاوز الفعل بالزيادة ستة أحرف.

ومنتهاه أربع إن جرّدا وإن يزد فيه فما شاعدا المعنى، "منتهى الفعل الرباعي المجرد أربعة أحرف، وإن يزيد فيه فلا يتجاوز ستة أحرف"¹.

الفعل المجرد ذكرت سابقا أنّ الفعل المجرد قسمان وهما ثلاثي ورباعي ولا يتجاوز ذلك، فكما هو معلوم أنّ الثلاثي له مع مضارعه ستة أبواب.

الباب الأول: فَعَلَ يَفْعُلُ (فَتَح، ضَم) مثل: نَصَرَ يَنْصُرُ، ويأتي كثيرا مما يأتي:

أولا: الصحيح السالم: نحو (حَكَمَ - يَحْكُمُ، كَتَبَ - يَكْتُبُ، دَخَلَ - يَدْخُلُ، خَرَجَ - يَخْرُجُ).

ثانيا: مهموز الفاء نحو (مَدَّ - يُمَدُّ، فَكَّ - يَفُكُّ، شَقَّ - يَشُقُّ).

المضعف المتعدي: نحو (مَدَّ - يُمَدُّ، فَكَّ - يَفُكُّ، شَقَّ - يَشُقُّ)

¹: محمد فاضل السامرائي، الصرف العربي أحكام ومعاني، دار ابن كثير، 2013، ص؛ 21.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

ثالثا: الأجوف الواوي: نحو(قَالَ- يُقُولُ، طَالَ- يَطُولُ).

رابعا: الناقص الواوي: نحو(غَزَا- يَغْزُوا، دَنَا- يَدْنُوا، دَعَا- يَدْعُوا).

الباب الثاني: فَعَلَ يَفْعَلُ(فتح كسر) مثل: خَرَّبَ- يُخَرِّبُ، جَلَسَ- يَجْلِسُ، صَرَفَ- يَصْرِفُ، عَرَفَ يَعْرِفُ، وهو مقيس فيما يأتي:

✿ ماكان مثالا واويا ليست لامه حرفا حليما نحو (وَعَدَّ يَعُدُّ) (وَصَفَّ يَصِفُّ) فإن كانت لامه حرفا

حلقيا، فإنه لا يكون من هذا الباب نحو: (وَدَعَّ يَدْعُ).

✿ ماكان أجوف يائيا نحو: (رَمَى يرمى، جرى يجري).

✿ ماكان مضعفا لازما نحو: (رَنَّ يَرْنُ، جَدَّ يَجِدُّ، رَقَّ يَرِقُّ).

أما في ما يخص الباب الثالث: فَعَلَ يَفْعَلُ.

(فتح فتح) مثل: فَتَحَ يَفْتَحُ، ويأتي كثيرا مما كانت عينه أولاه حرفا حلقيا نحو(ذَهَبَ يَذْهَبُ، سَأَلَ يَسْأَلُ، فَتَحَ يَفْتَحُ).

وخرج من ذلك نحو: دَخَلَ يَدْخُلُ، رَغَبَ يَرْغَبُ، سَمِعَ يَسْمَعُ، إذ إن عينها أولا مما حرف حلقى وليس من هذا الباب.

الباب الرابع: فَعَلَ يَفْعَلُ (كسر فتح) مثل: فَرِحَ يَفْرَحُ، عَلِمَ يَعْلَمُ، أَمِنَ يَأْمَنُ، سَعِمَ يَسْنَمُ ويأتي هذا الباب كثيرا مما يأتي:

الأفعال التي تدل على العيوب الظاهرة نحو: عَرَجَ يَعْرجُ، عَوَزَ يَعْوزُ.

الأفعال التي تدل على الجمال الظاهرة نحو: حَوَرَ يَحْوِرُ [الحور: هوشدة بيان العين في شدة سوادها].

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

الأفعال الدالة على الحزن والغضب: نحو حزن، غضب.

الباب الخامس: فَعَلَ يَفْعُلُ (ضم ضم) مثل شَرَفَ يَشْرُفُ، ويأتي غالبا مما يدلّ على العزائم الطباع الثابتة مثل

كَرَمَ يَكْرُمُ، حَسَنَ يَحْسُنُ، وهو الباب الوحيد الذي تأتي أفعاله إلا لازمة.

الباب السادس: فَعَلَ يَفْعَلُ (كسر كسر) مثل: وَرَثَ يَرِثُ، حَسِبَ يَحْسَبُ.

ويمتنع كسر العين في الماضي مع ضمها في المضارع.

ويمتنع أيضا ضم العين في الماضي مع كسرها أو فتحها في المضارع¹.

وكل ما سبق لي ذكره من أبواب يمثل أبواب الفعل المجرد الثلاثي ومضارعه مع بعض الأمثلة، التي توضح ذلك

وفيما يأتي سأوضح أوزانه الماضي الرباعي المجرد مع مضارعه.

أوزان الماضي الرباعي المجرد مع مضارعه: ماضي الفعل الرباعي المجرد ليس له إلا وزنٌ واحد وهو فَعَّلَلَ

ومضارعه أيضا ليس له إلا وزن واحد وهو يُفَعِّلِلْ، مثل: "دَحْرَجَ يُدَحْرِجُ، زَلَزَلَ يُزَلْزِلُ"².

والفعل الرباعي يجب فيه ضم حرف المضارعة سواء كانا رباعيا مجردا أو مزيدا نحو: يُدَحْرِجُ، يُحْسِنُ يشارك ويعلم³.

وكما هو معلوم أنّ الأفعال تشتقّ من المصادر، غير أنّ الفعل الرباعي المجرد قد يشتقّ من أسماء الأعيان لمعان منها:

¹: المرجع السابق، ص؛ 22

²: السيبويه، الكتاب، تحقيق : عبد السلام محمد هارون، مطبعة المدني، ط2، القاهرة، 1402هـ، ص؛ 279.

³: المرجع السابق، ص؛ 279.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

" مشابته اسم العين: كَعَفَّرَب الرَّجُلُ صُدَّعَهُ، أي: لَوَّاهُ فجعله كالعقرب أو جَعَلُ اسم العين في شيء كَفَلُّقُلُ الطَّبَّاحِ الطعام، أي جعل فيه الفُلُّقُلُ"¹.

وقد يشتق الفعل الرباعي المجرد من مركب لاختصار حكايته، وهو ما يسمى بالنخت، كَبَسَمَلٌ.

إذا قال باسم الله وَحَوْلَقَ، إذا قال: لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ، وَحَمَدَلْ إِذَا قَالَ الْحَمْدَ لِلَّهِ.

المطلب الثاني: الفعل المزيد.

الفعل المزيد: هو الفعل الذي فيه حرفٌ أو أكثر من أحرف الزيادة، مثل: عَلَّمَ وَسَاعَدَ وَأَكْرَمَ، ويعرف الحرف الزائد بأدلة سيأتي الحديث عنها في مبحث الزيادة².

ولا يحكم بزيادة الحرف إلا إذا صحب ثلاثة أحرف أصول، فمثلا نحكم بزيادة الهمزة في "أَحْفَظُ"؛ ولا نحكم بزيادتها في "أَخَذَ" لمصاحبة ثلاثة أصول في "أَحْفَظُ"، وأصلين في "أَخَذَ" وأقصى ما يصل إليه الفعل بالزيادة ستة أحرف مثل: اسْتَعْفَرَ. والزيادة هي إما أن تكون بالتضعيف أي، بتكرير أحد أحرف الكلمة الأصول يعني الأحرف الأصلية مثل: هَدَّبَ، وَسَلَّمْ وإمّا أن تكون أحرف الزيادة المجموعة في كلمة ، "سَأَلْتُمُوبِيهَا"³ مثال: جاهدَ، واستعان، اسْتَفْهَمَ، قَتَقَّارَبَ، اسْتَعْلَمَ وغيرها...

والمقصود بأحرف الزيادة سألتموبيها؛ هي أنه إذا زيد حرف فلا يكون إلا أحد هذه الأحرف السابقة وليس المقصود أنه لا تكون إلا أحرف زائدة، بل هي قد تكون أحرف أصلية نحو أَمَرَ.

¹: ابن مالك، شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمن السيد محمد بدوي المخنوق، هجر للطباعة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 1410هـ، ص؛ 447.

²: المرجع السابق، ص؛ 177.

³: عمر بن ثابت الثمانيين، شرح التصريف، تحقيق إبراهيم بن سليمان البعيمي، ط1، نشر مكتبة الرشيد، الرياض، 1419هـ، ص؛ 23.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

وفي ما يأتي سأفصّل عن هذا وعن أنواع الزيادة وأغراضها وأحكامها:

أوزان الفعل الثلاثي المزيد، ومعاني الزيادة فيه¹:

✿ الزيادة والتي تلحق الفعل الثلاثي لها ثلاثة أقسام هي:

- أولاً: زيادة حرف واحد، وللفعل المزيد بحرف واحد ثلاثة أوزان هي:

أَفْعَلٌ: مثل: أَرشَدَ وأَحسَنَ وَأَكْرَمَ، والغالب في هذه الزيادة أنّها تفيد التعديّة، نحو أَكْرَمْتُ الرَّجُلَ.

فَأَعَلَ: مثل: قَاتَلَ، شَارَكَ، جَاهَدَ.

والغالب في هذه الزيادة أنّها تفيد المشاركة نحو قولك: خَاصَمْتُهُ وضاربتَه.

فَفَعَلَ: مثل: قَطَعَ وَهَدَّبَ، وَحَسَنَ والغالب فيها أنّها تفيد المبالغة والتكثير، مثل: مَوَّتَتِ بِل: أي كَثُرَ فيها الموت.

- ثانياً: زيادة حرفين: والفعل المزيد بحرفين خمسة، أوزان هي: انْفَعَلَ: مثل: انْكَسَرَ وانْفَتَحَ.

والغالب في هذه الزيادة أن تفيد مطاوعة "فَعَلَ" بشرط أن يكون حدثه ظاهراً محسوساً، مثل: كَسَرْتُهُ فانْكَسَرَ وقَطَعْتُهُ فانْقَطَعَ.

- افتَعَلَ: مثل: اضْطَرَبَ، واسْتَمَعَ، واجْتَمَعَ، والغالب فيها إنها تفيد المطاوعة

- تَفَاعَلَ: مثل: تَجَاوَبَ وَتَخَاصَمَ، والغالب فيها أنّها تفيد المشاركة كقولك: تَخَاصَمَ الرَّجُلَانِ

- تَفَعَّلَ: مثل: تَجَمَّعَ وَتَعَلَّمَ، والغالب فيها أنّها تفيد مطاوعة "فَعَلَ" نحو: عَلِمَتِ الْوَالِدَةُ فَتَعَلَّمَ

- افْعَلَّ: مثل: اخْضَرَّ وَاَبْيَضَّ، وَاَعْوَرَ، وهذه الزيادة تكون للمبالغة في الوزن اللازم، أو العيب الحسي اللازم نحو قولك: اعْوَرَّ الْمَرِيضَ.

¹: سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة المدني، ط2، القاهرة، 1402هـ، ص؛ 55.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

- ثالثاً: زيادة ثلاثة أحرف: ولل فعل المزيد بثلاثة أحرف أربعة أوزان هي:¹
- اسْتَفْعَلْ: مثل: اسْتَحْسَنَ واسْتَعْفَرَ، واسْتَحْرَجَ والغالب أنها تفيد الطلب نحو قولك: استغفرت الله أي: طلبت المغفرة.
- اِفْعَوْلْ: مثل: اجْلَوَدَ الليلُ وهذا الزيادة تفيد المبالغة
- اِفْعَالْ: مثل: احضَرَ، احْمَرَّ، اهوَّأَ وهذا الوزن أحصلٌ للوزن (افْعَلْ) فهما غالبان في الدلالة على الألوان والعيوب، غير أن الزيادة في (أَفْعَالٍ) تفيد في الأغلب المبالغة في اللون العارض
- اِفْعُوْعَلْ: مثل: اعشَوْشَبَ، والزيادة في هذا الوزن تفيد المبالغة نحو: اعشوشبت الأرض، أي زاد عشبها

أوزان الفعل الرباعي المزيد ومعاني الزيادة فيه:

الزيادة في الفعل الرباعي قسمان، وهما:²

- زيادة بحر واحد، والرباعي المزيد بحرف واحد له وزن واحد هو: تَفَعَّلَ
- مثل: تَدَحْرَجَ وتَزَلَزَلَ وتَلَعَّثَمَ وتَبَخَّخَرَ وهذه الزيادة تفيد مطاوعة (فَعَّلَ) نحو دَحْرَجْتُهُ فَتَدَحْرَجُ.
- زيادة بحرفين، والرباعي المزيد بحرفين له وزنان هما:
- اِفْعَلَلْ نحو احْرَجْحَمَ، وهذه الزيادة تفيد مطاوعة فَعَّلَلْ نحو قولك : فحرنجمت الإبل افعلل مثل: اطمأن وأقشعَرَّ وهذه الزيادة تفيد المبالغة وبعد تقديم كل هذه الدراسة على الفعل المجرد والمزيد، تبين أن الفعل الثلاثي المجرد له ثلاثة أوزان وأن المزيد له اثنا عشر وزناً، كما تبين لنا أن الفعل الرباعي له أربعة أوزان، وزن واحد للمجرد، وثلاثة للمزيد.

¹: تنظر هذه الزيادة ومعانيها في الكتاب، ص؛ 70.

²: ابن سراج، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت 1405هـ، ص؛ 137.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

بعد أن تطرقت فيما سبق إلى تمهيد حول علم الصرف باعتباره علماً قائماً بذاته، وتقديم مبحث حول الظاهرة الصرفية التي يتم معالجتها وهي (الفعل المجرد والمزيد)، في هذا المبحث مدى تطابق الجانب التطبيقي للمبحث ارتأيت أن أتناول من خلال هذا المبحث، عينة الدراسة، وكذلك الأداة المستخدمة كما سيتم عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة، وذلك عن طريق احتكاكي بميدان التعليم الابتدائي.

طبيعة العينة:

لقد قمت بإعداد مجموعة من الإستبيانات تحتوي على مجموعة من الأسئلة، وزعتها على المعلمين والمتعلمين حيث بلغ عدد المتعلمين الذين وجهت إليهم الإستبيانات خمسة عشر تلميذاً كما تلقت جدياً الإجابة عن الأسئلة، وقد اعتمدت في عملي هذا على قسمين للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وهذا ما كان في ابتدائية الشهيد سي بن صالح.

أما بالنسبة لعدد الأساتذة الذين قدمت لهم الاستبيان فهم أربعة أساتذة يمتازون بخبرة وتفوق في ميدان عملهم.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

- المستوى: الخامسة ابتدائي.
- النشاط: قراءة/ قواعد صرفية.
- الموضوع: المجرّد والمزيد.
- مؤشر الكفاءة: أن يقرأ المتعلم النص بأداء جيد ويتعرف على الفعل المجرّد والمزيد ويميز بينهما.

| التقويم | النشاطات المقترحة | المراحل |
|---------------------------------------|--|----------------|
| يتذكر ويحجب | ما هو عنوان النص المقرر سابقاً؟ ماهو نوع الجمل الغالب على النص؟ | وضعية الانطلاق |
| يقرأ يجيب عن المشكلة المطروحة. | - أن يقرأ النص "الوعد المنسي" قراءة نوزجية وتتاح الفرصة لبعض القراءات الفردية. - أن تطرح أسئلة حول النص بهدف استخراج الظاهرة الصرفية. | بناء التعليمات |
| يقرأ ويحجب يكشف ويستنبط. | - أن تسجل إجابات المتعلمين على السبورة قبل الشتاء بثلوجه وأمطاره. - تقابل الأخوان فتعانقا. | |

| | | |
|------------------------------------|---|--------------------------|
| <p>يستنتج ويتوصل إلى المعرفة.</p> | <p>- استقبل الأخ الأصغر الشتاء وحيداً. - أن تقرأ الأمثلة قراءات نموذجية ثم يتم تأطير الكلمات المحتوية على الظاهرة الصرفية بعد طرح أسئلة للوصول لها.</p> | |
| <p>يتعرف على أحرف أنواع المزيد</p> | <p>- يتوصل المتعلم إلى أنّ الكلمات المؤطرة أفعال منها أفعال مزيدة ومنها مجردة إلى أن يتوصل المتعلم إلى: الفعل المجرد: هو كل فعل أحرفه أصلية فيه مثل: قَبِلَ - خَرَجَ - دَرَسَ - فَتَحَ. الفعل المزيد: هو فعل زيدت حروف على حروفه الأصلية، فقد تكون حرف أو حرفان أو ثلاثة أحرف. مزيد بحرف: أَقْبَلَ وأصل الفعل قَبَلَ</p> | <p>استثمار المكتسبات</p> |

| | | |
|--------------------------|---|--|
| <p>يجيب</p> <p>يُنجز</p> | <p>مزيد بحرفين: تَقْضَايَلْ وأصل الفعل قبل.</p> <p>مزيد بثلاثة أحرف: اسْتَقْبَلْ وأصل الفعل قبل</p> <p>ميز بين المجرد والمزيد في ما يأتي:</p> <p>اندفع - فَشِلَ - قَرَّبَ - انْدَثَرَ -</p> <p>حَمَلَ - اسْتَحْمَلَ - كَسَرَ - انْكَسَرَ.</p> <p>واجب منزلي: أنجز التمرينين (1)</p> <p>(2) - (3) من أتدرب، الصفحة</p> <p>21 من الكتاب المدرسي</p> | |
|--------------------------|---|--|

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر

كلية الآداب واللغات والفنون والعلوم الإجتماعية والإنسانية

استبيان خاص بالأساتذة

| النسبة % | عدد الأساتذة الموجبين بـ"لا" | النسبة % | عدد الأساتذة الموجبين بـ"نعم" | الإقتراحات |
|----------|------------------------------------|----------|----------------------------------|---|
| %0 | 0 | %100 | 4 | هل برنامج الصرف المقرر للسنة الخامسة الابتدائي يخدم اللغة العربية وهو وافي للأهداف المنشودة |
| %25 | 1 | %75 | 3 | هل تقدم دروس مادة الصرف وفق طريقة المقاربة بالكفاءات |
| %0 | 0 | %100 | 4 | هل تشعر أنك حققت جميع المهارات المستهدفة في تقديمك لدرس الفعل المجرد والمزيد |
| %50 | 2 | %50 | 2 | هل تعتقد أنّ المتعلم يوظف جميع معارفه المعرفية المكتسبة |

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

| | | | | |
|-----|---|------|---|--|
| 75% | 3 | 25% | 1 | هل الحجم الساعي المخصص لدرس قواعد الصرف كافاً لإلمام المتعلم بالمعارف حول الدرس المقدم |
| 50% | 2 | 50% | 2 | هل ترى أنه أثناء تقديمك لدرس الفعل المجرد والمزيد قد وصلت إلى إحاطة التلاميذ بكل المعارف والمهارات |
| 0% | 0 | 100% | 4 | هل تعتقد أنّ الواجبات المنزلية والتمارين المكثفة تساهم بشكل في تحقيق الهدف المنشود للدرس المقدم |

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد المصرفية

تحليل استبيان الخاص بالأساتذة:

لقد أعددت استبياناً للأساتذة يحتوي على سبعة أسئلة قمت بتوزيعها عليهم وهي أسئلة تلمس كل جوانب القواعد المصرفية بصفة عامة، والدرس المقدم بصفة خاصة، أما فيما يخص الأساتذة الذين شاركوا في ملأ استبيانات أربعة أساتذة، ومن دراستي للإستبيانات الموجهة للأساتذة توصلت إلى مجموعة من النتائج:

- إنّ جميع الأساتذة يصرحون على أنّ برنامج قواعد الصرف للسنة الخامسة برنامج ثري لأنه يخدم اللغة العربية وقواعدها المصرفية إذ تمثل نسبتهم 100%.
- إنّ أغلب الأساتذة يقولون أن دروس مادة الصرف تقدم طريقة المقاربة بالكفاءات بلغة نسبتهم 75%.
- إنّ 100% من أساتذة هذه المدرسة يصرحون على أنهم يشرحون بأنهم حققوا جميع المهارات المستهدفة في تقديمهم بأنهم حققوا جميع المهارات المستهدفة في تقديمهم لدرس الفعل المجرد والمزيد وذلك خلال استجابة التلاميذ وإجاباتهم على التمارين المطروحة.
- حوالي 50% من الأساتذة يصرحون أن المعلم يوظف جميع مهاراته المصرفية المكتسبة و 50% يقولون أنّ المعلم لا يوظف جميع مهاراته المصرفية، وهذا راجع إلى اعتمادهم على حفظ القواعد على شكل نظريات دون فهمها في حين أنّ القواعد المصرفية هي الممارسة.
- إنّ مجمل الأساتذة يرون أنّ الحجم الساعي المخصص لمادة الصرف كافٍ لإمام المتعلم بالدرس المقدم بنسبة 75% وهذا يعود إلى جهدهم وكدهم في العمل، أما الأساتذة الذين يقولون إنّه غير كافٍ فتقدر نسبتهم 35% والسبب راجع إلى بعض الفروقات الفردية بين المتعلمين في ما يخص صعوبة الفهم. لجميع المعارف الخاصة.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

- إنّ 50% من الأساتذة يؤكدون على أنهم قد يشعرون أنهم حقّقوا جميع المهارات المستهدفة في تقديمهم

للدرس الفعل المجزّد والمزيد وذلك من ملاحظتهم لاستجابة التلاميذ وإجاباتهم الصائبة أمّا الأساتذة

لبعض الصعوبات أثناء الترسّخ والتوظيف وعدم تفاعل جميع المتعلمين. {في تواصلهم مع المعلم}.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

استبيان التلاميذ.

لقد قمت بإعداد سبعة (07) أسئلة ووزعتها على خمسة عشر (15) تلميذا:

| الإجابة بـ"لا" | | الإجابة بـ"نعم" | | الأسئلة الموجهة للتلاميذ |
|----------------|-------|-----------------|-------|--|
| النسبة % | العدد | النسبة % | العدد | |
| 40% | 6 | 60% | 9 | هل تحبون نشاط قواعد الصرف؟ |
| 0% | 0 | 100% | 15 | هل تعتبر الطريقة التي يتبعها معلمك تساعدك على فهم درس قواعد الصرف؟ |
| 20% | 3 | 80% | 12 | هل تمكنت من فهم درس الفعل المجرد والمزيد؟ |
| 20% | 3 | 80% | 12 | هل تراجع القواعد الصرفية كلما وجدت فرصة لذلك؟ |
| 20% | 3 | 80% | 12 | هل تستعمل في لغتك اليومية ما درسته وتطبق القواعد الصرفية؟ |

| | | | | |
|----|---|------|----|---|
| %0 | 0 | %100 | 15 | هل فهمت من خلال تقديم الأستاذ للدرس الفرق بين الفعل المجرد والمزيد؟ |
| %0 | 0 | %60 | 9 | هل تتمرن على التمارين الموحدة في الكتاب وتقوم بحل واجباتك المنزلية؟ |

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد الصرفية

تحليل استبيان الخاص بالتلاميذ :

من المعاينة الميدانية التي قمت بها مع تلامذة مدرسة "سي بن صالح"، وذلك من تقديمي لهم استبيانات حول

نشاط من نشاطات القواعد الصرفية "الفعل المجرد والفعل المزيد" أتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- إنّ أغلب التلاميذ يحبون نشاط قواعد الصرف إذ تقدر نسبتهم 60%، وهذا دليل على أنّها تساعد

المتعلم على فصاحة اللسان، أمّا الذين لا يحبون نشاط قواعد الصرف تقدر نسبتهم 20% ويبررون

موقفهم بأنّها مادة صعبة ومعقدة.

- يصرح جميع تلاميذ هذه المدرسة بأنّ طريقة تقديم الأساتذة لدرس قواعد الصرف "للفعل المجرد والفعل

المزيد" تساعدهم على فهم درس القواعد، تبلغ نسبتهم 100% ولا أحد أيّ تلميذ قد أجاب ب (لا)

أو (نوعاً ما).

- إنّ 80% من التلاميذ يؤكّدون لفهم درس الفعل المجرد والمزيد وذلك من خلال إجابتهم على كل

التمارين الخاصة به وسهولة استخراجهم، و20% من التلاميذ المتبقين يبررون عدم فهمهم لهذا الدرس

بعدم تمكنهم من فهم المزيد لخلطهم بين الأحرف الأصلية والأحرف الزائدة.

- يصرح مجمل التلاميذ بأنّهم يراجعون درس قواعد الصرف كلما وجدوا فرصة لذلك وتقدر نسبتهم

80%.

- أغلب التلاميذ يؤكّدون على أنّهم يطبقون كل ما درسوه في قواعد الصرف في لغتهم اليومية تقدر نسبتهم

ب 80% أمّا التلاميذ اللّذين لا يطبقونها تقدر نسبتهم ب 20%.

- يصرح جميع التلاميذ من أنّهم قد توصلوا في نهاية الدرس من التفريق بين الفعل المجرد والفعل المزيد إذ تقدر

نسبتهم 100% وذلك راجع إلى أنّ الزيادة هي الفاصلة بين الفعلين.

الفصل الثالث : دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد المصرفية

- إنّ نسبة 60% يصرحون على أنهم يقومون بحل جميع التمارين والواجبات المنزلية لأنها تساعدهم على ترسيخ المعارف والتمرن على استخراج هذه الظاهرة المصرفية، أما الذين لا يقومون بحل واجباتهم تقدر نسبتهم 20% ويبررون ذلك بفهمهم لهذا الدرس على أساس نظرية وصعوبة التطبيق.
- إضافة أنّ اعتقاد التلاميذ أنّ مادة قواعد الصرف صعبة ولا يمكنهم إدراكها هي الدافع لجعلهم يتهربون منها، وحسب وجهة نظري فإنّ الوقت المحدد والمبرمج لحصص قواعد الصرف غير مناسب لحجم الدروس المقررة.

التحفة

باعتبار أن لكل بداية نهاية ولكل مقدمة خاتمة تبين لي ممّا سبق دراسته:

- إنّ اللغة العربية هي من اللغات السامية وقد شرقها لها بأن جعلها لغة القرآن الكريم لذا وجب دراستها وتطويرها.
- إنّ اللغة العربية تتميز بكثير من الخصائص المنفردة التي تميزها عن غيرها من اللغات.
- إنّ تعليمية اللغة العربية هي وسيلة إجرائية تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم على التواصل والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل على أصول في قواعد مفرداتها وألفاظها.
- إنّ منهج المقاربة بالكفاءات هو من الإصلاحات الجديدة التي أدخلتها المنظومة التربوية وهي تعني بتطوير الكفاءات والقدرات لدى المتعلمين من وضعهم أمام المشكلات التي تستوجب حلاً ناجحاً، فهي تقوم على أساس أن المتعلم هو محور العملية التعليمية والمعلم ما هو إلا مرشد وموجه.
- إنّ التقويم هو وسيلة أساسية في تعيين ونجاح أي عملية تعليمية تكوينية ولهذا فمبدأ المقاربة بالكفاءات يستلزم تطبيق مجموعة من التقويمات لبلوغ الأهداف ووضع معايير النجاح.
- إنّ الصرف هو من أهم علوم العربية وأصعبها لأنه يضبط بنية اللغة العربية ويحافظ على حياتها من ظل الذهنية العربية.

المؤمنين

استمارة موجهة لأساتذة السنة الخامسة ابتدائي

أساتذتي الكرام، يشرفني لأن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزءاً مهماً من البحث الذي أنا بصدد إعداده، ولهذا أرجوا منكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة.

ملاحظة: وضع علامة (x) أمام الجواب المناسب:

الجنس: ذكر أنثى

الشهادة المتحصل عليها: ماجيستر ماستر ليسانس

الصفة: مرسوم متربص مستخلف

الخبرة: 5 سنوات 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

الأسئلة المقترحة:

✓ هل برنامج الصرف لمقرر للسنة الخامسة الابتدائي هو برنامج ثري يخدم اللغة العربية وهو وافي لتحقيق الأهداف المنشودة؟

.....

.....

✓ هل تقدم دروس مادة الصرف وفق طريقة المقارنة بالكفاءات؟

.....

.....

✓ هل تشعر أنك حققت جميع المعلومات المستهدفة في تقديمك لدرس الفعل المجرد والمزيد؟

.....

.....

✓ هل تعتقد أن المتعلم يوظف جميع معارفه الصرفية المكتسبة؟

.....
.....

✓ هل الحجم الساعي المخصص لدرس قواعد الصرف كافي لإلمام المتعلم بالمعارف حول الدرس

المقدم؟

.....
.....

✓ هل ترى أنه أثناء تقديمك لدرس الفعل المجرد والمزيد قد وصلت إلى إحاطة التلاميذ بكل

المعارف والمعلومات؟

.....
.....

✓ هل تعتقد أن الواجبات المنزلية والتمارين المكثفة تساهم بشكل فعال في تحقيق الهدف المنشود

للدروس؟

.....
.....

استمارة موجهة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

أبنائي الأعزاء يسرني أن أضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة أرجوا أن تجيبوا عنها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

الأسئلة:

- | | | | | |
|--------------------------|----|--------------------------|-----|--|
| <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> | نعم | ✓ هل تحب نشاط قواعد الصرف؟ |
| <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> | نعم | ✓ هل الطريقة التي يتبعها معلمك تساعدك على فهم درس قواعد الصرف؟ |
| <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> | نعم | ✓ هل تمكنت من فهم درس الفعل المجرد والفعل المزيد؟ |
| <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> | نعم | ✓ هل تراجع القواعد الصرفية كلما وجدت فرصة لذلك؟ |
| <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> | نعم | ✓ هل تستعمل في لغتك اليومية مادرسه من قواعد الصرف؟ |
| <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> | نعم | ✓ هل توصلت في نهاية الدرس إلى التفريق بين الفعل المجرد والفعل المزيد؟ |
| <input type="checkbox"/> | لا | <input type="checkbox"/> | نعم | ✓ هل تتمرن على التمارين الموجودة في الكتاب وتقوم بحل واجباتك المنزلية؟ |

✿ الملحق الثالث :

أتعرف على المجرد والمزيد¹

-ألاحظ

- قَبِلَ الأَخُ أَنْ يُزَوِّجَ أُخْتَهُ. - تَقَابَلَا الأَخَوَانِ فَتَعَانَقَا.

- أَقْبَلَ الشِّتَاءُ بِثُلُوجِهِ وَأَمْطَرَهُ. - اسْتَقْبَلَ الأَخُ الأَصْعَرَ الشِّتَاءَ وَحِدًا.

- أتذكر

| المزيد بأكثر من حرف | المزيد بحرف | المجرد | |
|---|--|------------------|--|
| تَقَابَلَ - تَفَاعَلَ اسْتَقْبَلَ - اسْتَفْعَلَ تَقَابَلَ - تَفَاعَلَ | قَابَلَ - فَاعَلَ أَقْبَلَ - أَفْعَلَ | قَبَلَ فَعَلَ | ✿ الفعل المجرد : هو الفعل الذي يتكون من حروفٍ أصلية مثل: قَبَلَ - خَرَجَ - دَخَلَ. ✿ الفعل المزيد هو الفعل الذي نزيده على أحرفه الأصلية حرفاً أو أكثر مثل: أَقْبَلَ - اسْتَقْبَلَ |

¹: شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتاب في اللغة العربية، السنة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني المدرسية، 2018، ص 21.

أندرب:

- عين الفعل المزيد في الأمثلة الآتية:
سَمِعَ - تَدَخَّرَجَ - حَمَلَ - وَاصَلَ - تَقَدَّمَ - أَكَلَ - غَابَ - تَعَرَّفَ.
- حول الأفعال المجردة الآتية إلى أفعال مجردة مزيدة:
دَفَعَ - خَرَجَ - سَقَطَ - فَرِحَ - حَمَلَ - كَسَرَ - سَمِعَ.
- جرد الأفعال الآتية من أحرف الزيادة:
تَلَاعَبَ - اسْتَدْرَكَ - اسْتَبَشَرَ - بَارَزَ - رَاجَعَ - تَعَارَكَ - تَسَاقَطَ.



والله اعلم
بما كنا
نعم الله
عليكم

قائمة المصادر والمراجع :

❁ قائمة المصادر والمراجع :

- 1- إبراهيم مصطفى، حامد عبد القاهر، محمد علي النجار أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، استنبول.
- 2- ابن جنى، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، ج1، دون سنة
- 3- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، ط4، ج1، دون سنة.
- 4- ابن فارس، الصحاحي في فقه اللغة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1997.
- 5- ابن منظور، أبو فضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، ط3، ج1، بيروت، دون سنة.
- 6- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط1، ج2، لبنان، 1995.
- 7- أبو العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والفكر، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 2008.
- 8- أبو بكر عبد الله شعيب، المهارات اللغوية"مفهومها أهدافها، طرق تدريسها، مكتبة المهني، لسعودية، الدمام 1435.
- 9- أبو طيب محمد صديق خان القنوجب، أجد العلوم دار ابن حزم، ط، دون سنة.
- 10- أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، ط1، المكتبة العصرية، صيدا، 1999.
- 11- أبي الفتح عثمان بن جنى، المنصف شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط1، 1373.
- 12- أبي عبد الله محمد بن أبي الوفاء الموصلي، التنمية في التصريف، تحقيق الدكتور محسن سالم العمري، ط1، 1414هـ.
- 13- أحمد حسين التلقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1982.
- 14- أحمد حسين اللقاني، أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

قائمة المصادر والمراجع :

- 15- أحمد طاهر حسين، أنس عطية الفقي، اللغة العربية، المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007.
- 16- أحمد طاهر حسين، أنس عطية الفقي، اللغة العربية، المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007.
- 17- جمال عبد العزيز، قواعد الصرف، دار القلم، دط، بيروت، دون سنة.
- 18- حاجب فريد، بيذاغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبّة، الجزائر، 2005.
- 19- الخطيب التربوي، الايضاح في شرح سقط الزند وضوئه، تحقيق الدكتور فخر الدين قباوة، دار القلم العربي، ط1، حلب، 1419.
- 20- الراغب الأصفهان، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان، دار لعلم والدار الشامية، ط1، بيروت، دون سنة
- 21- زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، 2002.
- 22- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط، دون سنة
- 23- سعيد كمال عبد الحميد، التقويم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2009.
- 24- سماح رافع محمد، في طرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، دت.
- 25- السيوطي عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين، المزمع في علوم اللغة العربية وأنواعها، النوع الثاني والعشرون معرفة خصائص اللغة، السعادة، ط1، مصر، دون سنة
- 26- شادية التل، محمد مقدادي، طرق تدريب العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

قائمة المصادر والمراجع :

- 27- صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- 28- صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- 29- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.
- 30- صالح هاوي الشماع، ارتقاء اللغة عند الطفل، دار المعارف، القاهرة، 1972.
- 31- عبد الرحمن كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2004.
- 32- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2011.
- 33- عبد العزيز أبو المشيش، مهارات في اللغة والفكر، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2008.
- 34- عبد الفتاح حسان، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 2000.
- 35- عبد الفتاح حسان، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان 2000.
- 36- عبد الله بن مسلم بن قتيبة، أدب الكتاب، تحقيق محمد الوالي، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت 1405.
- 37- عبد الواحد حميد الكبسي، القياس والتقويم، تعديلات ومناقشات، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 38- عدنان أحمد أبو دية، أساليب المعاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان 2011.
- 39- العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007.

قائمة المصادر والمراجع :

- 40- العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجديدة، واقع وآفاق، نوفمبر، 2007.
- 41- علي سامي العلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2006.
- 42- غوض أحمد عبده، مراحل تعليم اللغة، جامعة أم القرى، ط1، مكة، 2000.
- 43- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية، ط1، جامعة طرابلس، ليبيا، 1992.
- 44- فخر الدين عامر، طرق التدريس العامة باللغة العربية في التربية الإسلامية، ط1، جامعة طرابلس.
- 45- فخر الدين عامر، كرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية، ط1، جامعة طرابلس، ليبيا، 1992.
- 46- فداء ياسر الجندي، العرب والعربية في عصر الثورة الحاسوبية، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- 47- فؤاد سليمان فلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، مكتبة سبتان المعرفة للطباعة والنشر، دط، 2005.
- 48- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د، ط، 1980.
- 49- الفيروز، أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دون سنة
- 50- الكفوي، أبو البقاء بن موسى الحسن، الكليات، تحقيق عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، لبنان، 1991.
- 51- محمد اسماعيل ظافر، يوسف العمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، دون سنة.

قائمة المصادر والمراجع :

- 52- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، الرباط، 204.
- 53- محمد بن اسماعيل، العربية لغير الناطقين بها، تقديم منجب الشملي، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، دط، تونس، 1983.
- 54- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، د ط، القاهرة، مصر، 1982.
- 55- محمد فاضل السامرائي، الصرف العربي أحكام ومعان، ط1، دار ابن كثير، بيروت، 2013.
- 56- محمد هيكل، مهارات الحوار بين التحديث والإنصات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، القاهرة، 2010م
- 57- محمود رشدي خاطر وآخرين، الإتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، د ط، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1974.
- 58- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دط، 1997.
- 59- ميشال زكرياء، قضايا ألسنة تطبيقية، دار العلم للملايس، ط1، بيروت، 1992.
- 60- سبيويه، الكتاب، تحقيق عبدالسلام محمد هارون مطبعة المدني، ط2، القاهرة، 1402هـ.
- 61- ابن مالك، شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المنموق، هجر للطباعة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 1410هـ.
- 62- عمر بن ثابت الثماني، شرح التصريف، تحقيق إبراهيم بن سليمان البعيمي، ط1، نشر مكتبة الرشيد الرياض، 1419.
- 63- ابن سراج، الأصول في النحو، تحقيق عبد المحسن، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1405هـ.

قائمة المصادر والمراجع :

☞ قائمة المجالات:

- 1- سعيد عميار، إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث، العدد6.
- 2- عدلي الهواري، التقويم التربوي مفهومه وأهميته وأهدافه ووظيفته، عود الندى، مجلة ثقافية، المغرب، العدد 62.
- 3- الأخضر عواريب، اسماعيل الأعور، التعليم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، الجزائر، دون سنة
- 4- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليم المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004.
- 5- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية والرياضة.

☞ قائمة المذكرات:

- 1- عبد الرحمان كامل عبد الرحمان، مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة، رسالة ماستر غير منشورة، جامعة القاهرة، 1974.

فطرسی

فهرس المحتويات

البسمة

شكر وتقدير.

إهداء.

أ. مقدمة:.....

05 المدخل:.....

10 الفصل الأول: استراتيجيات تعليمية اللغة العربية.....

10 المبحث الأول: مفهوم اللغة العربية.....

10 المطلب الأول: تعريف اللغة.....

14 المطلب الثاني: مفهوم اللغة العربية.....

16 المبحث الثاني: خصائص اللغة العربية.....

16 المطلب الأول: مميزات اللغة العربية.....

19 المطلب الثاني: فروقات اللغة العربية.....

22 المبحث الثالث: المهارات اللغوية.....

22 المطلب الأول: تعريف المهارات اللغوية.....

23 المطلب الثاني: أنواع المهارات اللغوية.....

33 المبحث الرابع: الإتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.....

37 المطلب الأول: طرق التدريس.....

39 المطلب الثاني: مفهوم التكامل.....

| | |
|---------|---|
| 47..... | الفصل الثاني: مقارنة بالكفاءات |
| 47..... | المبحث الأول: مفهوم المقارنة بالكفاءات |
| 47..... | المطلب الأول: مفهوم المقارنة والكفاءة |
| 50..... | المطلب الثاني: مفهوم المقارنة بالكفاءات |
| 53..... | المبحث الثاني: أساسيات المقارنة بالكفاءة |
| 53..... | المطلب الأول: مبادئ وأسس المقارنة بالكفاءات |
| 55..... | المطلب الثاني: خصائص المقارنة بالكفاءات |
| 56..... | المبحث الرابع: التقويم التربوي في ظل المقارنة بالكفاءات |
| 56..... | المطلب الأول: مفهوم التقويم |
| 57..... | المطلب الثاني: أنواع التقويم |

| | |
|---------|--|
| 67..... | الفصل الثالث: دراسة ميدانية تحليلية لطرق التدريس في القواعد المصرفية |
| 67..... | المبحث الأول: علم الصرف |
| 47..... | المطلب الأول: تعريف علم الصرف |
| 68..... | المطلب الثاني: أهمية علم الصرف |
| 71..... | المبحث الثاني: الفعل المجرد والفعل المزيد |
| 71..... | المطلب الأول: الفعل المجرد |
| 74..... | المطلب الثاني: الفعل المزيد |

| | |
|---------|-------------------------|
| 90..... | الخاتمة: |
| 92..... | الملاحق: |
| 98..... | قائمة المصادر والمراجع: |