الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تعليمية الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات

-السنة الثالثة ثانوي-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي

تخصص: ليسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:

*- سهيلة بن صالح

إشراف الأستاذ(ة):

* سليم عواريب

السنة الجامعية: **2017/2016**

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

و الصلاة والسلام على الرحمة المهداة للعالمين

محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

أتوجه بالشكر للأستاذ سليم عواريب

وكل من أعانني في إعداد هذه المذكرة .

خطة البحث

خطة البحث

مقدمة

أولا : الجانب النظري

مدخل مفاهيمي

المبحث الأول : مفاهيم ذات صلة

المبحث الثاني : المقاربات البيداغوجية

الفصل الأول : التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول : ماهية المقاربة بالكفاءات

المبحث الثاني : الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات

المبحث الثالث : منهجية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات

المبحث الرابع : أهداف وصعوبات المقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني : تعليمية الصرف العربي في ظل المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول : ماهية الصرف العربي

المبحث الثاني : الأبعاد التعليمية لعلم الصرف العربي

المبحث الثالث : أهداف تعليم الصرف العربي

ثانيا : الجانب التطبيقي

الفصل الأول : المعاينة الميدانية لتدريس الصرف العربي في ظل المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول : وصف طريقة تدريس الصرف العربي لأقسام النهائي

المبحث الثاني : نماذج دروس الصرف العربي

المبحث الثالث : تقييم طريقة إعداد و تقديم درس الصرف في ضوء المقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني : دراسة إحصائية – تحليلية لواقع تدريس الصرف في ثانوية بن طبال سليمان

المبحث الأول : تحليل الاستبيان

المبحث الثاني : نتائج وحلول

الخاتمة

مقدمة

مقدمة

لقد كان التعليم وما يزال مصدر عز الأمم وتقدمها وتحقيق تنميتها المستدامة ، فكلما اهتمت الأمم بتعليم أجيالها الصاعدة، كلما ضمنت الحفاظ على هويتها ووجودها وبقائها. ولذلك تسعى الأمم إلى بدل الجهود تحديث الإصلاحات للحفاظ على جودة مردودية هذا القطاع وذلك من خلال اقتراح نظم وطرائق حديثة مواكبة للتطورات التي تمس مختلف الميادين، وهذا ما نراه في الجزائر إذ يسعى ذوو الاختصاص إلى اقتراح بدائل ومناهج حديثة من أجل إنعاش القطاع و يظهر ذلك من خلال الإصلاحات التربوية التي أفرزت عدة بيداغوجيات تم تداولها ابتدءا من المقاربة بالمضامين التي استدعتها الضرورة بعد الاستقلال إلى المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المنظومة الجزائرية قرابة عقدين من الزمن ابتداء من سنة 2003. وقد أثارت هذه المقاربة جدلا كبيرا في الوسط التعليمي استقطبت دراسات الباحثين من أجل تسليط الضوء على حيثياتها وذلك لما تحمله من مفاهيم ومبادئ تسعى من خلالها إلى إعداد جيل عملي أكثر.

لقد مست هذه المقاربة الأطوار الثلاثة : الطور الإبتدائي و المتوسط وكذا الثانوي، هذا الأخير الذي اتخذناه عينة وميدان لهذه الدراسة ، وبحكم تخصصنا - اللغة العربية - إخترنا التركيز على قواعد الصرف باعتبارها لجام اللسان العربي حيث تساعد في بناء الكفاءة اللغوية وتأسيس قاعدة رصينة يُعتمد عليها في شهادة التعليم الثُانوي وتؤهل التلاميذ المقبلين على شهادة البكلوريا لمواصلة التعليم العالي، وقد عززنا بحثنا بدراسة ميدانية سمحت لنا بمعاينة طرق تدريس الصرف في الطور الثانوي ومدى فعاليتها والوقوف على الصعوبات التي تعترضها .

وبما أن المقاربات والمناهج السابقة قد أثبتت فشلها النسبي في تكوين تلاميذ عمليين وذر نتائج مرضية – حسب رأي أصحاب و صناع القرار في ميدان التربية و التعليم و كذا التعليم العالي – وجب مزامنة وتحديث البرامج و المناهج التعليمية مع متطلبات عصر المعلوماتية، والجزائر واحدة من الدول السائرة في هذا الركب، من أجل ذلك وجب علينا طرح الإشكالية الآتية:

إذا سلمنا بأن المقاربات التي أفرزتها حقبة ما بعد الاستقلال و الفترة التالية لها عجزت عن إعداد تلميذ قادر على خوض غمار التعليم العالي على المدى القريب والحياة العملية على المدى المتوسط خاصة في مادة اللغة العربية ، **فما هي الإسهامات التي قدمتها المقاربة بالكفاءات لتعليم الصرف العربي في الطور الثانوي؟**

لقد إحتوى هذا التساؤل المركزي على عدة تساؤلات فرعية ، نذكر منها ما يلي :

- هل استقلت المقاربة بالكفاءات بذاتها عن المقاربات السابقة أم أنها تعد امتدادا لها ؟

- هل المقاربة بالكفاءات حتمية أم اختيار ؟

ـ ما هي الأهداف المتوخاة من تعليم الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات لتلاميذ الثالثة ثانوي؟

ـ ما هي المعيقات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف؟

وللإجابة عن هذه الإشكاليات المطروحة قمنا بصياغة جملة من الفرضيات ، بدأناها بالفرضية الرئيسية التالية :

- **لم تقدم المقاربة بالكفاءات** أي **إسهامات في تدريس الصرف العربي في الطور الثانوي عموما وأقسام السنة الثالثة ثانوي خصوصا .**

ولقد أدرجنا تحت هذه الفرضية مجموعة من الفرضيات الجزئية فيما يلي بعض منها :

ـ ربما استطاعت المقاربة بالكفاءات أن تكوّن تلاميذ أكفاء بحكم أنها تسمو إلى تحقيق كفاءات عبر مراحل تعليمية مختلفة .

ـ لعل المقاربة بالكفاءات حتمية استنجدت بها المدرسة الجزائرية لتنظيف رواسب السلبيات التي خلفتها البيداغوجيات السابقة .

ـ يفترض أن تكون الأهداف المتوخاة من الصرف العربي هي تقويم اللسان العربي وتمكين المتعلم من تمييز الصيغ الصرفية للكلمات .

مبررات اختيار الموضوع :

إن ما دفعنا لاختيار هذا الموضوع هو حيوية الموضوع من جهة ، ونذرة الدراسات التي تناولت تعليمية الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى .

أدبيات و مناهج الدراسة :

لقد استعنا في إعداد هذا العمل المتواضع بمجموعة من المناهج و الأدوات من بين هذه المناهج : **المنهج المقارن** الذي أدرجناه عند حديثنا عن الفرق بين المقاربات الثلاث و **المنهج التحليلي الوصفي** الذي اعتمدناه في الدراسة الميدانية وتحليل الاستبيان و **المنهج التاريخي** عند رجوعنا إلى المقاربات التي طبقت في الجزائر منذ الإستقلال .

وعن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المقاربة بالكفاءات فكثيرة لا يسعني إلا أن أذكر منها : **تعليمية مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات لفاطمة زايدي ،صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات لآسيا العطوي** ، أما في مجال الصرف فالدراسات السابقة لا تعد ولا تحصى

القديمة منها والحديثة، ونذكر منها : **البحث الصرفي في الدراسات اللغوية الحديثة ، الصرف الوافي لهادي نهر،الصرف الكافي لأيمن أمين عبد الكافي.**

وفيما يخص المراجع المعتمدة نذكر: **لسان العرب، الصحاح ،الصرف الوافي، تعليمية مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات.**

- **صعوبات ومعوقات الدراسة**

ككل البحوث اعترضتنا بعض المعيقات التي نبرر بها النقص الموجود في المذكرة الناتج عن قلة المصادر التي تناولت تعليمية الصرف العربي، صعوبة الدراسة الميدانية لعزوف تلاميذ البكالوريا عن الدراسة في الأيام الأخيرة، إضافة إلى قلة الخبرة .

وقد عنصرنا مراكز هذا البحث في خطة مكونة من **مقدمة، جانب نظري** مكون من فصل تمهيدي تحدثنا فيه عن المفاهيم المتعلقة بالموضوع البيداغوجيات التي سبقت المقاربة بالكفاءات والفصل الأول بعنوان التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، تحدثنا فيه عن مفهوم هذه المقاربة والأسس النظرية التي انبثقت منها، ومنهجية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات ثم أهداف وصعوبات المقاربة بالكفاءات، أما الفصل الثاني فخصصناه لتعليمية الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات أدرجنا فيه مفهوم الصرف العربي والأبعاد التعليمية للصرف العربي ثم أهداف تعليم الصرف العربي.

أما **الجانب التطبيقي** يحتوي على فصلين الفصل الأول موسوم بالمعاينة الميدانية لتدريس الصرف العربي في ظل المقاربة بالكفاءات تناولنا فيه وصف طريقة تدريس الصرف في الأقسام النهائية ، نماذج من دروس الصرف العربي المقررة على تلاميذ البكالوريا ثم تقييم طريقة إعداد وتقديم درس الصرف في ظل المقاربة بالكفاءات، أما الفصل الثاني فخصصناه لدراسة تحليلية لواقع تدريس الصرف في ثانوية بن طبال سليمان أدرجنا فيه وصف العينة والمنهج المتبع في الدراسة الميدانية، ثم تحليل الاستبيان والنتائج والحلول المتحصل عليها. وأنهينا بحثنا **بخاتمة** حوصلنا فيها النتائج المتحصل عليها من هذا البحث.

رجانب النظري

رجانب النظري

مدخل مفاهيمي

إن الفهم الصحيح للمصطلحات التي تسطع في فضاء علم من العلوم يولد لدينا معرفة عميقة به، فالمصطلحات مفاتيح العلوم، ولذلك يتعين علينا قبل التوغل في ملابسات الموضوع أن نعرّج على أهم المصطلحات التي تندرج تحت حقل التعليمية، والتي تربطها صلة وثيقة بموضوع البحث : كالتربية، البيداغوجيا، التعليمية، التعلم، التعليم، المقاربة و الكفاءة.

المبحث الأول : مفاهيم ذات صلة

✓ **التربية** : جاء في معجم العين : "رَبَا الجرح والأرض والمال وكل شيء يَرْبُو رَبْ وًا. إذا زاد، والرَّابيَّةُ ما ارتفع من الأرض (...) وتقول رَبَّيْتُهُ وتَرَبَّيْتُه ُ(أي غَذَّوْتُهُ) . [1]

وفي الصّحاح : "رَباَ الشيء يَرْبُو، رَبْوًا أي زَادَ، ورَبّيْتُهُ وتَرَبَّيْتُهُ، أي غَذّوْتُهُ"، فالتربية في المعنى اللغوي تدل على الزيادة والنمو. [2]

"والتربية عند جون ديوي هي الحياة نفسها وليست إعدادا للحياة وهذا ما يبرز الفكر البراغماتي للوظائف الاجتماعية للتربية" .3

والتربية(Education) : هي العلم الذي يهتم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية والعقلية والانفعالية والمهارية والخلقية والجمالية والدينية عبر وسائلها القصدية أو النظامية.[4]

✓ **البيداغوجيا :** (Pédagogie): كان لفظ البيداغوجيا يطلق على علم التربية و لا تزال بعض اللغات الأوروبية تحتفظ به، وفحواه تحليل المحتوى، ودراسة الوسائل والطرائق الناجعة لضمان السير الحسن للعملية التعليمية. [5]

✓ **التعليمية :** ينحدر مصطلح التعليمية من حيث الإشتقاق من الأصل اليوناني didactikos وتعني في قاموس **"le petit robert"** درّس وعلّم enseigner ، ويقصد بها اصطلاحا كل ما يهدف إلى التثقيف.

ويعرّفها محمد الدريج "الدراسة العلمية لتقنيات وطرق التدريس ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المعلم" . [6]

---

[1] : الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين**، تح : مهدي مخزومي وإبراهيم السمرّائي ، د.م، د.س ، ج8، باب الراء و الباء (و ا ي ء) معهما، ص283.
[2] : إسماعيل بن حمّاد الجوهري، **الصّحاح** ،تح : أحمد عبد الغفور عطآر، دار العلم للملايين ، لبنان ،1990، ج6، فصل الألف، ص2350.
[3] : نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبعي،(التعليمية وعلاقتها بالآداء البيداغوجي) ،مجلة الواحات للدراسا ت و البحوث، العدد 8، غرداية ، 2010، ص19.
[4] : ينظر : حسن شحاتة وزينب نجّار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، دار المصرية، د.م، د.س، ص29.
[5] : ينظر : نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبعي، ص34.
[6] : نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبعي ،ص 36.

فالتعليمية بمفهومها العام هي العلم الذي يعنى بدراسة الوسائل والشروط الواجب توفرها في كل قطب من أقطاب الهرم الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المحتوى)، أي أن موضوع التعليمية هو التعليم أو الوضعية التعليمية بصفة عامة.

✓ **التعلّم :** جاء في لسان العرب : " العِلْمُ نقيض الجهل، عَلَّمَ، عِلْماً، وعَلَمُ هو نفسه ورجل عَالِمٌ و عَلِيمٌ، وعَلَّمْتُهُ الشيء بمعنى عَرّفْتُهُ".[1]

وفي قاموس المحيط : "عَلَمَهُ، يَعْلَمُهُ، عِلْماً، وعَلِمَهُ يَعْلِمُهُ عِلْمًا مكسور العين في الماضي مفتوحها في المضارع تَيَقَّنَهُ وعَرَفَهُ" . [2]

فالتعلّم في مفهومه **اللغوي** هو: المعرفة واليقين.

أما في **الإصطلاح :** فالتعلّم (apprentissage) هو تغير ثابت في السلوك نتيجة جهد مبذول يبذله المتعلم عبر خبرات يمر بها .[3]

أي أنه يحدُث نتيجة تداول جملة من الخبرات التي يكسبها الفرد، يلاحظ من خلال التغير الذي يطرأ على سلوكه.

والتعلم في علم النفس هو : "عملية واسعة المدى تستمر مع الإنسان طوال حياته، وتتضمن معظم جوانب السلوك البشري فهو لا يقتصر على مجرّد التعليم الدراسي المقصود".[4]

فالتعلم من المنظور النفسي يتجاوز النطاق التربوي المنظم ويتعداه إلى مجالات الحياة دون استثناء، فالتعلم يلازم الفرد مدى حياته سواء بطريقة منظمة أو بطريقة عشوائية غير خاضعة للقوانين.

✓ **التعليم : "** هو العملية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الإستجابات المناسبة، والمواقف الملائمة من خلال إثارة الفاعلية في المواقف التي ينظمها العلم **".**[5]

أي أنه يخضع لنقل المعلومات للمتعلم وإيصالها له ضمن موقف تعليمي منظم تُحكّمه مجموعة من الظوابط والشروط، وأن تراعى في ذلك خصائص معينة في كل قطب من أقطاب العملية التعليمية (معلم، متعلم، محتوى).

[1] : جلال الدين محمد بن منظور، **لسان العرب**، تح: عبد الله الكبيرعلي وآخرون، دار المعارف، القاهرة، د.س، مادة عَ،ل،مَ، ص 238.
[2] : الفيروز أبادي، **القاموس المحيط** ، تح: محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة ، ط8، لبنان ، ج1،2005، ص628.
[3] : أحمد قايد و حكيمة سبعي، ص38.
[4] : فائدة صبري، **المدخل إلى علم النفس التربوي**، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، السعودية، د س، ص19.
[5] : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس** ، الشروق للنشر، د.م، 2010،ص29.

ويذهب Gates إلى أن التعليم هو تغير آداء الفرد وتعديل سلوكه عن طريق الخبرة والمران،[1] وهذا يعني أن التعليم لا يقتصر على نقل المعرفة للمتعلم وشحنه بها بل يتعداه إلى تعليمه وإعطائه مجموعة من الآليات والوسائل التي تجعله يتعلم بطريقة ذاتية خارج نطاق الصف.

✓ **المقاربة : "**جاء في لسان العرب " القُرْبُ نَقِيضُهُ البعد، قَرُبَ الشيء بالضمّ يَقرُبُ قُرْباً وقُرْبَاناً، أي دَنا فهو قَرِيبٌ، واقْتَرَبَ الموعد تَقَارَبَ و قَارَبْتُهُ في البيع مُقَارَبَةً، والتّ قَارُبُ ضد البعد. [2]

- فالمعنى اللغوي لكلمة مقاربة يعني الدنو والإقتراب.
- أما في الاصطلاح فالمقاربة هي الطريقة التي يتناول بها أو الشخص الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدّم بها في الشيء" .[3]

أي أنها طريقة ووسيلة من الوسائل التي ينتهجها الباحث للوصول إلى الحقيقة يهدف من خلالها إلى الدنو من مراده بطريقة منظمة وممنهجة ، أوهي تصور بنا مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في الآداء الفعّال . [4]

✓ **الكفاءة :** ورد في لسان العرب: "كَافأَ على الشيء، مُكَافَأَةً وكَفَاءًا جَازَاهُ، والكَفِيءُ النظير وكذلك الكَفُؤُ و الكُفُؤ، وعلى فَعُلُ، فُعُلُ والمصدر الكُفَاءَةُ بالضم والمدّ المساواة وتَكَافَأَ الشيئان تماثلا". [5]

وفي قاموس المحيط :" كَافأهُ مُكافأةً، و كَفاءًا جازاه، وفلان مأتلهُ قاربهُ والإسم كَفَاءَةٌ ".[6]

- فالكفاءة في اللغة تعني المماثلة والمناظرة .
- أما اصطلاحا : "الكفاءة أعلى مستوى يمكن أن يصل له المعلم من المعارف، والمهارات، والقيم، والإتجاهات التي تجعله قادرًا على آداء مهامه التعليمة بمستوى معين من الإتقان "[7]

أي أنها قدرة المعلم على تطبيق مهاراته ومعارفه الكامنة أثناء نقله المعرفة للمتعلمين، ما يجعله يوصل المعومات بكل سلاسة وتناسق وتلقائية .

- وفي معجم المصطلحات التربوية : "الكفاية هي السعة، القابلية، القدرة وهي أفضل مستوى قد يصل إليه الفرد إذا حصل على أفضل تدريب وتعليم". [8]

---

[1] : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الصفحة نفسها.
[2] : إبن منظور، **لسان العرب**، ج11، ضبط:خالد رشيد القاضي، دارالصبح، ط1، بيروت، مادة (قرب)، ص72-73.
[3] : نور الدين أحمد قايد و حكيمة سبعي، ص.
[4] : ينظر : فريد حاجي ، (المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا إدماجية)، **المعهد الوطني للوثائق التربوية** ، سلسلة موعدك :2005، العدد17، ص2.
[5] : جلال الدين بن منظور،ص 3839.
[6] : الفيروزابادي ،ص 26.
[7] : محمد بن يحي وعباد مسعود، ص 64.
[8] : حسن شحاتة و زينب النجار، ص 242.

فالكفاءة تتوطن في الفرد إذا ما حصل على قدر كبير من التدريب والمران، وتلق ي القدر الكافي من الخبرات والمهارات وتكون الكفاءة في عدّة مجالات.

وفي مفهوم آخر لها : "الكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني، كما تحوي أيضا تنظيم العمل".[1]

فالكفاءة هي كلمة إسفنجية تمتص العديد من المعاني وتخوض في الكثير من المجالات، وهي على العموم مجموع الرواسب العلمية الفكرية والمهارية المترسبة في الإنسان.

[1] : ليلى دامخي، (**تقييم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة الديداكتية**) دراسة ميدانية، علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة بسكرة، ص7.

المبحث الثاني : المقاربات البيداغوجية

لقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية إصلاح ات وتعديلات كثيرة منذ خروجها من قبضة الإستدمار الفرنسي، هدفت من خلالها إلى تحسين مردودية قطاع التعليم، والنهوض بمجتمع ملؤه الوعي والمعرفة. وفي سبيل ذلك إعتمدت جملة من البيداغوجيات التي من شأنها أن تذر لها الأهداف المرجوة، فمن بيداغوجيا المضامين التي التقفتها بعد الإستقلال مباشرة (1962-1996) إلى بيداغوجيا الأهداف التي استهلكتها في الفترة الممتدة من (1996-2003)، ثم بيداغوجيا الكفاءات التي تم إدراجها في عام (2003) و التي لا تزال سارية المفعول حتى اللحظة .[1]

إن الدافع إلى إدراج هذه البيداغوجيات والتغييرات التي طرأت على المنظومة التربوية راجع إلى رداءة النتائج التي تولدت عن مخاض هذه البيداغوجيات، أو النقائص التي خلفتها البيداغوجيا السابقة.

أولا : **التدريس بالمضامين**

إن المعالم النظرية لهذه البيداغوجيا متأصلة في التراث، إذ أن هذا المنهج أشار إليه إبن خلدون في حديثه عن التعليم إذ يقول:"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، يلقى له مسائل في كل باب ويفصل له شرحها على الإجمال".[2]

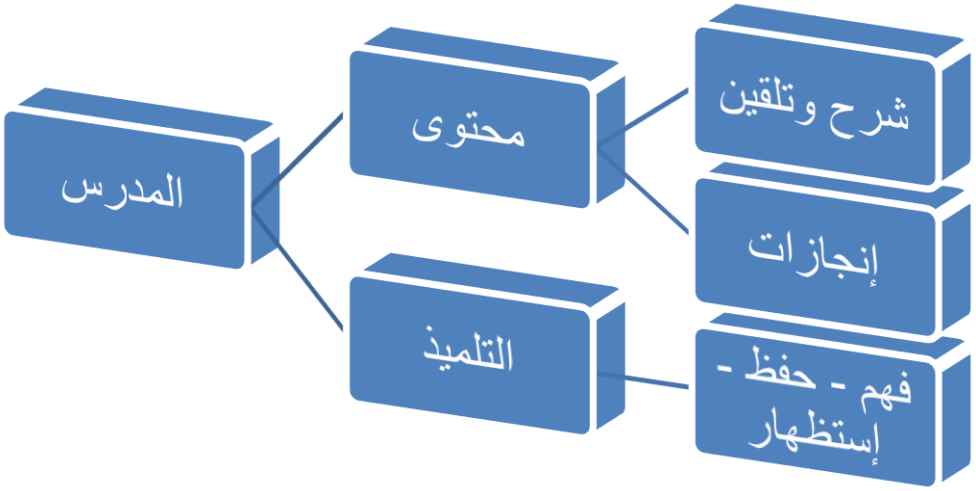
فأساسيات هذا المنهج تقوم على الطر يقة التقريرية السردية التي يطغى عليها الطابع الإستعراضي المهيمن من قبل المعلم، والتي تلغي دور المتعلم في تحصيل المعرفة أو المشاركة في تفعيل العملية التعليمية. فهذه الطريقة تقوم على أساس المحتويات يستنفد المعلم من خلالها طاقاته المعرفية بتبليغها للمتعلم الذي يُطلب منه حفظها واستظهارها ، فهو متلق ومستمع فقط مادام الأستاذ هو الذي يطرح العنوان، ويحلل القضية المطروحة ويستخلص القاعدة.[3]

[1] : يظر : فاطمة زايدي، **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات،الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي-أنموذجا**- جامعة محمد خيضر، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، بسكرة، 2008-2009، ص3

[2] : الأزهر معامير، **المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى إبتدائي** ، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب واللغات ، قسم الأدب العربي، ورقلة،2014 -2015، ص9.

[3] : ينظر: الأزهر معامير، الصفحة نفسها.

لدينا الطريقة المعتمدة في التدريس ضمن هذه البيداغوجيا يمكننا إدراجها في المخطط الآتي:



الشكل رقم 01 : مخطط يبين طريقة التدريس وفق المقاربة بالمضامين

فبيداغوجيا المضامين حددت نصب عينيها هدفا فحواه الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يصبح فيه المتعلم قادرا على التعلم بنفسه من خلال إكتساب آليات الذاتية التي تمكن من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه ، وهي لا تهتم كثيرا بالتغيرات التي تطرأ على سلوك التلميذ بعد عمليات التعلم.[1]

وبالرغم من الإنتقادات التي وجهت لهذه البيداغوجيا التي تتمثل في التركيز على المادة، والتي تهدف إلى التراكم المعرفي، وتركز على منطق التعليم وتهمل مبدأ التعلم ، إلا أن الحاجة الملحة إلى بعث قطاع التربية من جديد تغطي على هذه النقائص، ناهيك عن أن المقاربة بالمضامين لم تلغ المهارات وروح الإبداع لدى المتعلم بل اعتمدت على المعرفة للوصول إليها. ولمّا طال الأمد على التدريس بالمضامين ، ولم تنته هذه البيداغوجيا إلى نتائج تذكر أصبح لزاما تغييرها واستبدالها بأخرى من شأنها تغيير مسار التعليم . فكان الخيار المتاح بيداغوجيا الأهداف.

ثانيا: بيداغوجيا الأهداف

المقاربة بالأهداف مقاربة بيداغوجية ديداكتيكية تنص على تحديد الهدف المرجو من العملية التعليمية، فهي تقوم على أسس النظرية السلوكية Behaviourisme التي تقوم على مبدأ المثير و الاستجابة ، وتتفرع منها نظريات عدة ساهمت في تحديد معالم هذه البيداغوجيا وهي:

[1] : ينظر : فاطمة زايدي، ص32.

1 - نظرية الإرتباط لثورندايك:

تقوم هذه النظرية على مبدأ الارتباط بين المثير والاستجابة.[1] وقد أفرزت هذه النظرية في مجال التعليم مبدأً هي كالآتي:

- أن التعلم هو ارتباطات بين المثير والإستجابات.
- أن المران والتكرار أساس التعلم.
- أن الثواب يساعد على تقوية تلك الإرتباطات بينما العقاب يؤدي إلى إضعافها.
- أن التعلم يبدأ من البسيط إلى المعقد، وهنا كان أثر ثورندايك في "تسهيل تدريس المواد المعقدة كالحساب والهندسة واللغة".

2 - نظرية الإنعكاس الشرطي لبافلوف:

خلصت هذه النظرية إلى لأن التعلم الشرطي البسيط يصلح لتفسير التعلم الإنفعالي مثل: الخوف، القلق، الحب ، الكراهية، الميل، النفور، وهذه مهمة في تشخيص حالة المتعلم و تسهيل التعامل معها، وقد تبين أن كثيرا من حالات العزوف عن الدراسة راجع إلى : المعلم، المدرسة، المنهاج الدراسي ونتيجة لمجموعة من الخبرات التي عاشها المتعلم.

3 - نظرية الحافز لهال:

والتي تنص على أن الحافز عامل أساسي في عملية التعليم، ومتى كان الحافز والتعزيز ظهرت الإستجابة.

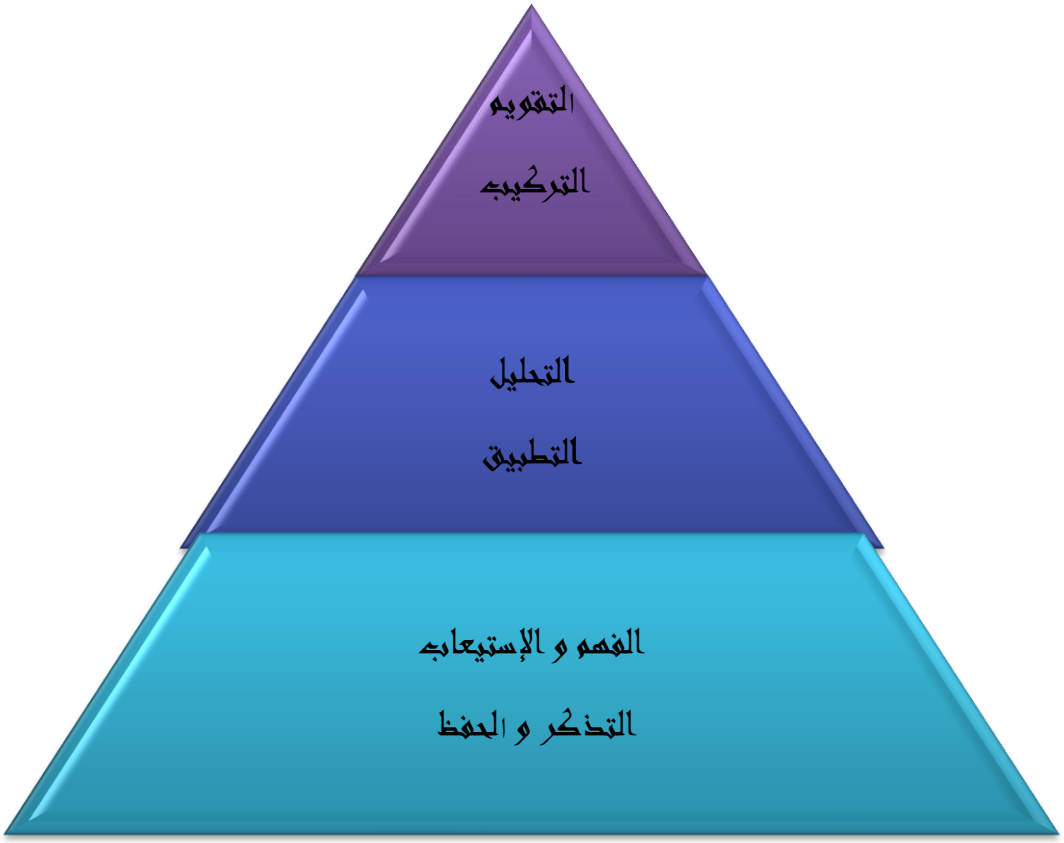
كل هذه البيداغوجيات كان لها الفضل في تأسيس دعائم بيداغوجيا الأهداف التي أولت الأهمية للسلوك على حساب الذات العارفة والعقل الذي يعد محرك الفهم والإستيعاب ، على اعتبار أن السلوك نتاج تربوي يمكن ملاحظته ، كما أن هذه البيداغوجيا أسفرت عن نتائج مؤقتة وقصيرة المدى لا يمكنها تجاوز الجدار المدرسي.[2]

[1] : ينظر : لطفي بو قربة، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، د.س، ص11.
[2] : ينظر : فائدة صبري، ص32.

وقد حددت هذه الأهداف على المجلات الآتية :

المجال المعرفي : The Cognitive Domaine

يتمركز هذا المجال حول القدرات العقلية كالفهم والتذكر و التطبيق وغيرها، وهي عمليات عقلية محضة أي ما يقوم به العقل من عمليات معقدة ويمثلها بلوم هرميا في الشكل الآتي :[1]



الشكل 02 : شكل يبين الأهداف على المجال المعرفي .[2]

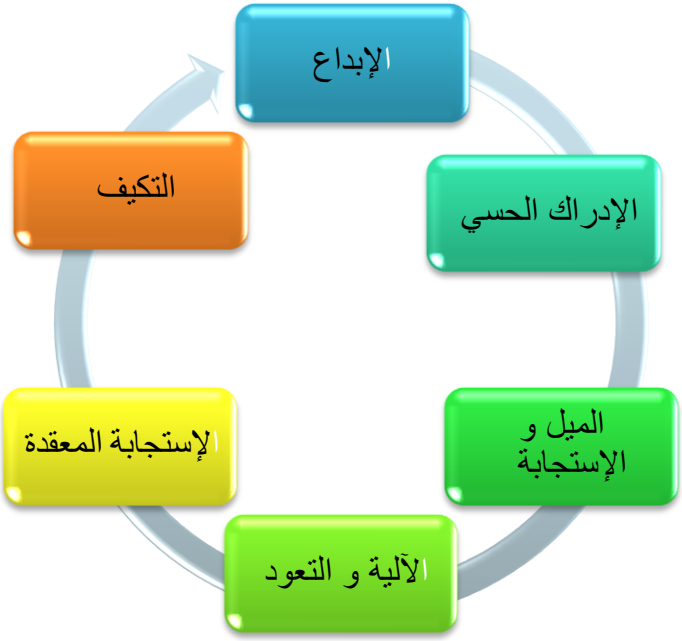
ب) المجال المهاري الحركي : The Affective Domaine

تطبيق الأهداف في هذا المجال على مستوى المهارات التي يتحكم فيها الجانب الفيزيولوجي كالتحدث والكتابة والمهارات الحركية التي تتطلبها بعض الإختصاصات مثل العلوم الطبيعية ، التربية البدنية ، الموسيقى ...وغيرها .

[1] : مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، **الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية –في ضوء المقاربة بالكفاءات –** جامعة مولود معمري ،جامعة تيزي وزو، كلية الآداب واللغات ،قسم اللغة العربية و آدابها، ديسمبر 2013،ص 9.

[2] : محمد بن يحيى زكريا،عباد مسعود، ص 33.

وقد صنفت إليزابيث سمبسون (1972)هذه المهارات كما يلي :



الشكل 03 : مخطط يبين المجال المهاري الحركي حسب اليزابت سمبسون.[1]

ج)- **المجال الوجداني : The Psychomotor** : ويعنى هذا المجال بالمشاعر والأحاسيس والإنفعالات ، وقد طرح كراثول سنة 1969تصنيفا للأهداف التعليمية للمجال الوجداني في التنظيم الهرمي الآتي :

الشكل 04 :مخطط كراثول لتصنيف الأهداف التعليمية للمجال الوجداني .[2]

[1] : محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، ص24.
[2] : محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، ص33.

فهذه البيداغوجيا قد اعتمدت الجانب السلوكي لدى المتعلم أي كل ما يمكن ملاحظته بمنأى عن المجردات وأهملت القدرة الإبداعية ، والنقد في المتعلم ما يسبب له ركودا في قدراته العقلية الكامنة، ***فهي تعتمد على التنميط وغياب الخصوصية الفردية، والفصل التعسفي بين جوانب الشخصية*** .

وهذا ما عيب عليها، ما دعى إلى استحداث طريقة أو بيداغوجيا أخرى تكون البديل الذي يجد فيه القطاع ضالته.ولهذا حلت المقاربة بالكفاءات محل الأهداف واستبدل المنهاج الذي يضم الأهداف بأنواعها، والمحتويات والطرائق والوسائل **بمصطلح مرجعي** وهو: **قائمة من الكفاءات** تنتقى استنادا إلى غايات تربوية تتوافق مع ما يتطلبه الميدان التعليمي.

وقد أحدث موضوع المقاربة بالكفاءات جلبة في قطاع التعليم حيث باتت موضوعا غاية في الأهمية لدى المربين و المفتشين وذلك لاعتماد وزارة التربية والتعليم لها، باعتبارها طريقة مستحدثة في دفع القطاع طبقت عام **2003** بعدما تبين أن بيداغوجيا الأهداف لا تراعي صيرورة التعلم بقدر ما تراعي نواتجه في حين المقاربة بالكفاءات مقاربة تربوية تسعى إلى تسليح المتعلم بترسانة من الكفاءات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة التي يواجهها سواء في واقعه الدراسي أو الشخصي و تمكينه من التكيف مع المشكلات و التأقلم مع المحيط . [1]

فهذه البيداغوجيا تستفيد من تركة البيداغوجيات السابقة و تلفق النقائص لتنعش القطاع من جديد وهذا ما شكل لدينا مجموعة من التساؤلات :

لماذا المقاربة بالكفاءات؟ وما هي الأسس النظرية التي انبثقت منها ؟ وهل ستحقق ما عجزت عنه البيداغوجيات السابقة؟

[1] : ينظر : الأزهر معامير، ص 14.

الفصل الأول

لقد شاعت فكرة خاطئة مفادها أن المقاربة بالكفاءات جاءت على أنقاض المقاربة بالأهداف وهذه النظرة لا أساس لها من الصحة ، فبيداغوجيا الكفاءات استفادت من بيداغوجيا الأهداف بل تعد امتدادا لها. ذلك أن الهدف الذي تنشده هذه البيداغوجيات هو تكوين فرد له القدرة على تحمل أعباء الحياة، والفرق بينهما أن بيداغوجيا الأهداف أثرها على نطاق محدود أما المقاربة بالكفاءات فأثرها يتجاوز نطاق المدرسة أو المؤسسة التعليمية .

المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات

أولا : مفهوم المقاربة بالكفاءات

يمكن تعريف المقاربة بالكفاءات **"بأنها الانطلاق في مشروع ما أو بلوغ غاية معينة، و في التعليم تعني القيادة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها البرنامج الدراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتعليم"** ،[1] أي أنها إستراتيجية تهدف إلى قلب الموازين التقليدية التي عمت في محال التعليم ، وتنص على مبادئ جديدة أهمها جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فهي طريقة تعلم المتعلم كيف يتعلم.

فبيداغوجيا الكفاءات طريقة تربوية أو منهج تربوي معاصر يهدف إلى بناء المتعلم وتسليحه بترسانة من الكفاءات التي تساعده على حل مشكلاته اليومية، والوضعيات الصعبة سواء في حياته المدرسية أو في حياته الشخصية، فهي لا تبنى على التراكم المعرفي الذي يقيم به المتعلم دون قدرته على التطبيق أو تداول هذه المعارف في حياته.

أو هي : **"مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور البرنامج الدراسي وتخطيطه وتقديمه".**[2]

فالمقاربة بالكفاءات تحدد الأطر العامة و الأهداف المرجو تحقيقها ضمن برنامج دراسي كما تضع نصب عينيها كهدف رئيس تحقيق كفاءة في كل ما يتعلمه المتعلم.

أو هي **"مجموعة مندمجة من المعارف و المهارات و القيم و المواقف و الاتجاهات تسمح بالتكيف أمام مجموعة من المواقف، وبحل المشكلات وإنجاز المشاريع".**[3]

فالمقاربة بالكفاءات في مفهومها العام هي أسلوب تعليمي ظهرت بوادره في أوروبا حوالي 1468م طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها، ثم نقل إلى عدة مجالات ليكتسح النطاق التعليمي والمؤسسات التعليمية ، يهدف إلى تخليص المتعلم من استقبال المعلومات وتخزينها في ذهنه، وجمع الكم الهائل من المعارف، كما يتيح له الفرصة لتوظيفها في حياته اليومية فالمعرفة في ضوء المقاربة بالكفاءات مرنة تمتد وتتقلص بحسب استعمال المتعلم لها

---

[1] : فاطمة زايدي، ص48.مخطوط، نقلا عن :عزيزي عبد السلام، **مفاهيم تربوية من منظور سايكولوجي**، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003 ، ص147 .

2: الأزهر معامير ،مخطوط، ص26.

[3]: عبد الباسط هويدي ، (المفاهيم والمبادئ الإستراتيجية عن طريق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية)،**مجلة علوم الإنسان والمجتمع** ، العدد6 ديسمبر 2012، المركز الجامعي، الوادي ، ص7.

إن المبرر لاستعمال هذه الإستراتيجية في النطاق البيداغوجي هو خلق وضعيات تسمح للمتعلم ببناء معارفه، كما أن تلك الوضعيات تعد محددة داخل منظور بنائي.

فالتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات هو آلية لمواجهة مصاعب الحياة والتخفيف من المشكلات والتوترات، ولن يتكون ذلك عند المتعلم من خلال الحذلقة الكلامية ولكن من خلال إتاحة الفرص وتهيئة الأجواء التي تساعد المتعلمين على التعلم و الارتقاء في معارج التحضر. [1]

ثانيا : مكونات الكفاءة

ولا يسعنا الحديث عن المقاربة بالكفاءات دون الحديث عن مكوناتها : **الإستعداد، الآداء الإنجاز، القدرة، المهارة** والتي نتناولها بشيء من التفصيل فيما يلي :

أ) الإستعداد :

وهو حالة يكون فيها المتعلم جاهزا للتعلم واكتساب سلوك جديد ، وهو قدرة الإنسان وتمكنه من التعلم، وهو حالة وراثية فطرية قابلة للتطور. [2]

ب) المهارة :

هي حالة من التهيؤ والإستعدادات الوراثية والكفاءات الحركية ، إذ تعد المهارة وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال المجال الحركي المعرفي والوجداني ، وتكتسب المهارة عندما يقوم الإنسان بنشاط يظهر فيه التحكم والبراعة في غاية التعلم لأنها تتضمن عددا من القدرات التي تسمح للمتعلم بالإنجاز في وقت قصير أو هي قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة والسهولة والقدرة و الذكاء : ويمكننا القول أنها وصلت إلى درجة الإتقان والتحكم. [3]

ج) القدرة :

هي استعداد متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو مهني أو فكري تنمو وتتطور لكنها لا تظهر في المتعلم إلا إذا فعل المتعلم عملية التعلم .

د) ***الإنجاز:*** وهي كل ما يستطيع الفرد آداءه عمليا في اللحظة الحاضرة من أعمال ومهارات عقلية إدراكية كالكتابة ، المشي ...وغيرها.

ه) ***الأداء :*** هو عملية استهلاك يستنفد فيها المتعلم خبراته ومعارفه و مكتسباته بغية تحقيق هدف ما، ويحتضن الأداء كلا من المهارة و الإستعداد . [4]

يوضح لنا الشكل الآتي مكونات الكفاية [5]:

---

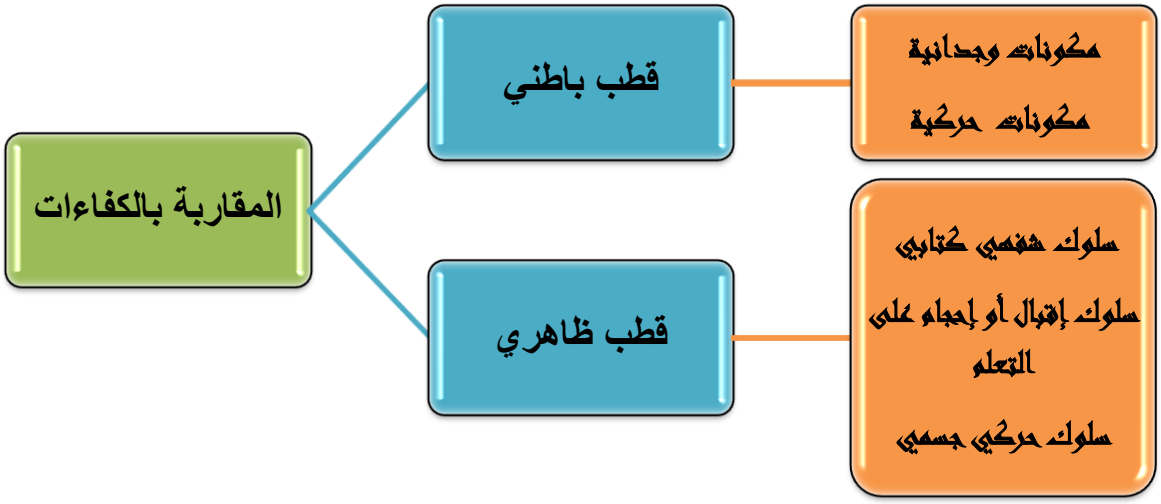
[1] : ينظر: عباد مسعود و محمد بن يحيى زكرياء، ص 71.

[2] : ينظر: الأزهر معامير نقلا عن خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف ؟ ، ص31 .

[3] : ينظر : فاطمة زايدي،ص 52.

[4] : ينظر: مصلحة التكوين والتفتيش ، **مدخل إلى المقاربة بالكفاءات**،مديرية التربية، سعيدة ، ص 18.

[5] : ينظر: فاطمة زايدي، ص 54.



- إذن فالكفاية تفسرها المعدلة التالية :

الكفاية = قدرة كامنة + سلوك ملاحظ ومقيس+وظيفة

ثالثا : مستويات الكفاءة

يمكن تلخيص مستويات الكفاءة فيما يلي :

أ) كفاءة قاعدية :

هي كفاءة تتوقف عليها مواصلة التعلم في مرحلة لاحقة إذ تتمثل نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية ، تحدد مدى قدرة المتعلم على آدائه وتمك نه من الإنتقال إلى تعلّمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي ينبني عليه التعلم .

ب) كفاءة مجالية :

وهي مجموع الكفاءات القاعدية في مجال واحد. [1]

ج) كفاءة مرحلية :

وهي مرحلة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلة للتجسيد تتعلق بشهر أو فصل أو مجال، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية كأن يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما قرأ أي أنها تتكون وفق مراحل إلى أن تصل إلى مرحلة النضج و الكمال .

[1] : ينظر : فاطمة زايدي، ص 70.

د) كفاءة ختامية :

هي مرحلة تتميز بالشمولية و العموم وترتبط بالمنهاج، تضم مجموعة من الكفاءات الختامية لجميع الأنشطة المقررة ، يمثلها امتحان البكالوريا للتعليم الثانوي، أو امتحان نهاية السنة .[1]

[1] : ينظر: فاطمة زايدي، ص 60.

المبحث الثاني : الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات

لئن ألقينا نظرة على مرجعيات النظم التعليمية السائدة في العالم العربي بصفة عامة، وفي الجزائر بصفة خاصة من حيث النشأة و الأصول فإننا نجد أن هذه النظم و هذه البيداغوجيات أجنبية محضة وما هي إلا بذرة مستوردة استنبتت في تربة عر بية، استدعتها المدارس العربية لتغطي النقص الذي ينهش قطاع التعليم من جهة، ولتواكب الحضارة من جه ة أخرى. ومن هنا يتعين علينا البحث في جذور المقاربة بالكفاءات وفي الأسس النظرية التي بنيت عليها و المتمثلة في :

❖ الفلسفة البراغماتية :

مثلت هذه الفلسفة إطارا نظريا لهذه المقاربة رغم كل الانتقادات التي وجهت إلى كل ما هو رأسمالي أو ينحو نحوه، وما عقبها من التطورات التي لمستها البشرية ،[1] بعد سقوط المعسكر الشيوعي الاشتراكي و تحول المجتمعات من عالم الملكية العامة لوسائل الإنتاج لى الرفاهية الاقتصادية ولم يقتصر دوره على التحكم في دولاب الاقتصاد وحسب بل تعداه إل ى مختلف المجالات و مفاد هذه الفلسفة الاهتمام بتربية النزعة الفردية ، وتمجيد الملكية وإنتاج فرد مادي[2] .

ومن أبرز رواد الفكر البراغماتي الفيلسوف التربوي " **جون ديو**ي" الذي ركز على المتعلم وجعله محرك العملية التعليمية، فالهدف الرئيس هو تعليم المتعلم كيف يفك ر، ويتمكن من حل المشكلات، ويطور قدراته على التكيف مع المجتمع بكل مستجداته، وعلى هذا الأساس أصبح أسلوب حل المشكلات هو أحسن أساليب التعلم إذ أنه يكسب المتعلم التفكير المنطقي.

أي أن ما تلمح له هذه الفلسفة هو قولبة المعارف والمكتسبات في قالب تطبيقي موصول بالواقع و الحياة الحاضرة.[3]

❖ النظرية البنائية :

ارتكزت المقاربة بالكفاءات على النظرية التكوينية المعرفية البنائية **لجان بياجيه** ذلك أنه لا يتطرق في اختباراته إلى النتاج السيكولوجي فحسب، بل يربطه بنمو الإدراك و الفكر ويرجح الكفة له. و من المفاهيم الأساسية التي يتبناها بياجيه في هذه النظرية أن ما يعرفه الإنسان إنما ينتج عن

---

[1] : ينظر: معوش عبد الحميد، **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي بالوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم** ،كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو،2011/ 2010، **ص52** .

[2] : ينظر : قطب سانو ، **النظم التعليمية الوافدة إلى إفريقيا** ،ط 1، مجلة كتاب الأمة ، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، قطر، 23محرم،1419 ، ص 67.

[3]: ينظر: **الأزهر معامير**، ص32 .

تراكم المعرفة والخبرات التي يستقيها من مجتمعه، التي تحكمها عملية الموازنة إذ يستطيع من خلالها تنظيم معلوماته في نظام معرفي غير متناقض ، كما يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة :

✓ **المعرفة الشكلية :** وهذا الصنف يحتكم إلى الشكل العام للمثيرات أي أنه ينأى عن المحاكمة العقلية، كأن يرى الرضيع حلمة الزجاجة فيفتح فمه ليمتص الحليب ، وأن يسارع الولد بفتح باب المنزل عندما يرى سيارة أبيه ، ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية أي أنها تحتكم إلى الشكل الخارجي للمثيرات .

✓ **المعرفة الإجرائية :**

وهي معرفة تنطوي على التوصل إلى الإستدلال في أي مستوى من المستويات و يشير على سبيل المثال إلى أن الطفل يستطيع التمييز و معرفة أن الأشكال لا يتغير حجمها إذا غيرت مكانها ذلك أن هذا النوع من المعرفة يهتم بالكيفية التي تتغير عليها ا لأشياء من حالتها السابقة إلى الحالة الحالية، على غرار المعرفة الشكلية التي تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة. [1]

وقد استفادت المقاربة بالكفاءات من مستويات المعرفة و التي قسمت عبر الفترات العمرية الطفل بصفة عامة و للمتعلم بصفة خاصة :

❖ **الفترة الحسية الحركية :**

وتمتد من الميلاد إلى عامين تكون لدى الطفل في هذه المرحلة القدرة على تعلم نكرة وانتظامها الفيزيقي ، يلجأ فيها الطفل إلى المحاكاة والتقليد والمحاولة والخطأ . وفيها يكتسب الرموز للغوية وحدود الأشياء الصغيرة.

❖ **الفترة ما قبل الإجرائية :**

حددها بياجيه من سنتين الى سبع سنوات يبدأ فيها الطفل بمعرفة الأشياء ويصبح أكثر وعيا بتلك الأشياء التي عرفها في المرحلة الحسية ، ذلك أن الفترة ما قبل الحركية تقوم على معرفة للأشياء في صورتها الرمزية و في هذه المرحلة يكتسب الطفل طلاقة في التعبير الرمزي والإيماءات الجسمية والأصوات الإنسانية، أي أنه يمتلك القدرة على القيام بالاستبدال الإستنتاجي أو التوصل إلى النتائج التي تكون صحيحة . [2]

[1] : ينظر: لطفي بو قربة ، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية** ، معهد الآدب العربي والعلوم الإنسانية ،جامعة بشار،(د.س.ن)،ص21 .

[2]: ينظر: مصطفى ناصف، **نظريات التعلم**، مر:عطية محمود هنا ، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب ، الكويت،أكتوبر 1983، ص287.

❖ **الفترة الإجرائية المحسوسة:**

في هذه الفترة الممتد ة بين سبع سنوات و إثنى عشر سنة يطور الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي، وهذا الإستدلال محدود ضمن نطاق ما يشاهده الطفل أي أن الإستدلال في هذه المرحلة يقوم على الأشياء المرئية و ليست المجردة .

❖ **الفترة الإجرائية الصورية :**

إبتداءا من سن الثالثة عشرة يصبح فيها الطفل قادرا على ممارسة التحليل المنطقي للظواهر المدركة واستيعاب الرموز. أي تعامله الفكري يضم المحسوس والمجرد على حد سواء. [1]

3) النظرية التحويلية التوليدية :

سدد **تشومسكي** نقدا لاذعا لرواد النظرية السلوكية وتطبيقاتها التربوية سنة 1957م من خلال مؤلفيه : **" البنى التركيبية** و **أوجه البنى التركيبية "** ، ونفى فكرة وجود علاقة بين السلوك الذي تبديه الفئران في المختبرات و بين اللغة البشرية وأن اللغة غريزة بشرية ، وأن الأصوات الصادرة عن الحيوانات لا ترقى إلى مستوى اللغة البشرية .

فدعى إلى منهج عقلي يبحث في القدرة الكامنة وراء ذلك الفعل اللساني ، كما أكد على أن الوصف اللغوي هو الإتجاه إلى بناء نظرية تشرح أو تجيب على التساؤلات :

- ماهي متتابعات الكلمات التي تشكل جملا ؟ - ماهي المتتابعات التي لا تشكل جملا؟

كما ميز بين الفطرة التي يتساوى فيها العام والخاص و الأداء الذي يتباين بين الأفراد. فحدد مصطلحين في الدراسات اللسانية هما: **(الكفاءة،الكفاية ،الملكة)** la competence، **(الأداء، الإنجاز ،التأدية)** la performance

أفادت **النظرية التحويلية التوليدية التشومسكية** في ميدان التعليم من خلال مبادئها وخصوصا في مجال تعليم اللغات، ذلك من خلال اكتساب اللغة عند الطفل فأحالت الوجهة من *المعلم إلى المتعلم، ومن التعليم إلى التعلم،* فقد احتل مفهوم الكفاءة حيزا كبيرا في نطاق التعليم و التربية على حساب القدرات التي تبقى محل اختلاف الآراء، ذلك أن الدراسات والمناهج الحديثة تهتم بالكفاءة على غرار الأداء وإن كان هذا الأخير يمثل الشق الخارجي للكفاءة ، ولا يمكن اختبار الكفاءة من دون أداء فهي البطانة الداخلية للأداء و لا يمكن ملاحظتها إلا عن طريق الإنجازات والسلوكات .[2]

إذن فالمقاربة بالكفاءات بيداغوجيا وليدة الثقافة الغربية، استقت مشاربها من نظريات متشعبة كانت مقتصرة على مجال واحد وهو المجال العسكري ، ثم انتقلت إلى ميادين أخرى لتشمل فضاءالتعليم.

[1] : ينظر : مصطفى ناصف، ص287.
[2] : ينظر : الأزهر معامير، ص35-36.

المبحث الثالث : منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

إن جودة مردودية قطاع التعليم أو رداءته تعزى بالدرجة الأولى إلى المنهجية المعتمدة في التدريس وتصور أقطاب العملية التعليمية وقد جاءت المقاربة بالكفاءات لتقلب موازين المنهجية في التدريس ، وتنظر إلى عناصر الموقف التعليمي من زاوية أخرى وفيما يلي عرض لتصور الجديد الذي سنّته والمنهجية التي اعتمدتها في التدريس.

أولا : مكانة العناصر التربوية في المقاربة بالكفاءات

لقد اختلف تصور أقطاب العملية التعليمية، وعملية التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات عن طريق التصورات والأدوار التي كانت تلعبها في البيداغوجيات السابقة فأصبح التعلم مخالفا لما كان عليه سابقا وكذا المتعلم معلم وفي ما يلي توضيح لذلك:

أ) تصور المعلم:

تجعل بيداغوجيا الكفاءات المعلم ـ الذي يفترض به أن يكون ذا كفاءة علمية ومهنية تمكنه من التحكم في المواد الدراسية، وكذا معرفته بتقنيات التنشيط وتحكمه في عملية التقييم موجها ومحاورا و**محركا** للعملية التعليمية و **منشطا** بعدما كان **ملقنا ومحورا** للعملية التعليمية ، ومن **مرسل إلى وسيط** بين المعارف والمتعلم .

ب) **تصور المتعلم**:

في ظل البيداغوجيات السابقة كان **المتعلم مجرد آلة** تستقبل وتخزن الكم الهائل من المعلومات ، يقوم المعلم باختبارها من خلال استعراضها واستظهارها في آخر الحصة أو في وقت آخر ، في حين أصبح المتعلم محورا رئيسا في العملية التعليمية، كما تمكنه من توسيع معارفه من خلال إبراز كفاءاته في مجالات مختلفة في وضعيات يومية، فالمقاربة بالكفاءات اعتمدت أسلوب حل المشكلات الذي يعتبر منهجا يساعد المتعلم على تخطي عقبات الحياة .[1]

[1] : ينظر: آسيا العطوي ،**صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية في نظر معلمي التعليم الإبتدائي**، مخطوط، جامعة قاصدي مرباح ، كليةالأداب والعلوم الإجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطوفونية.، ورقلة، ص 31-33 .

ثانيا : طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

تعتمد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات طرائق منهجية في التدريس تسهل عليها تحقيق أهدافها على نطاق واسع ، وهذه الطرائق البيداغوجية هي:

أ)- طريقة حل المشكلات

هذه الطريقة تضع أمام المتعلم وضعية مشكلة Situation problem و تهتم بتعليم المتعلمين المهارة و القدرة على حل المشكلة ليس بهدف الحصول على درجة علمية و حسب ، بل لتكون نقطة انطلاق للبحث و الإستقصاء، إذ تسمح له بتوظيف كفاءاته و مكتسباته القبلية فبدلا من تنظيم الدرس حول مبادئ أكاديمية معينة، ينظم التعلم القائم على مشكلات حول الأسئلة ومشكلات هامة ذات معنى بالنسبة للتلاميذ.

وتعد هذه الطريقة التي تحفز المتعلم على التغلب على المصاعب وتكسبه آليات التفكير المنطقي و السليم لحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، من أهم المبادئ والطرق التي جاءت بها هذه البيداغوجيا.[1]

ب)- طريقة المشروع : تعد بيداغوجيا المشروع من أهم الطرائق التي تهدف إلى تكوين شخصية المتعلم و تعويده على الإعتماد على النفس ، و فيها يطلب من المتعلم إنجاز المشروع يوكله إليه المعلم سواء بطريقة فردية كإنجاز دارة كهربائية أو مكعبات في حصة التربية التشكيلية لاستعمالها في حصة الرياضيات، أو مشاريع جماعية تسند فيها المشاريع إلى جماعة مكونة من مجموعة من التلاميذ تملى عليهم المواضيع فيختار كل فوج الموضوع الذي يريده تحت إشراف المعلم ،ويتم ذلك بعملية تخطيط ورسم أهداف المشروع وعناصره و الوسائل المساعدة على إنجازه . وينتقل المتعلمون من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي الذي تبرز فيه مواهبهم وقدراتهم في مختلف الفنون.[2]

فبيداغوجيا المشروع طريقة مستحدثة تهدف إلى دمج المتعلم في المجتمع وصقل مواهبه و دعمه لتعزيزها ، وتحفيزه للاعتماد على نفسه .

[1] : ينظر : آسيا العطوي ، ص 48-49.

[2]: ينظر: العربي كمال،**واقع تدريس الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية متوسطات البويرة .** مخطوط، المركز الجامعي العقيد آكلي محند أولحاج ، معهد العلوم الإنسانية والإجتماعية ،فرع علم النفس، البويرة، 2010-2011، ص50 .

المبحث الرابع : أهداف وصعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات

وكأي طريقة تدريس سابقة فإن المقاربة بالكفاءات تسعى غلى تحقيق جملة من الأهداف على مستوى التعليم من اجل نتائج إيجابية وعملية أكثر مقارنة بسابقاتها، كما أنه من الطبيعي أن تواجهها مجموعة من الصعوبات و العراقيل، نحاول التطرق لها -على سبيل العد لا الحصر- فيما يلي :

أولا : أهداف المقاربة بالكفاءات

إن المقاربة بالكفاءات *كتصور ومنهج* لتنظيم العملية التعليمية ، تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام المتعلم لدمج طاقاته الكامنة وقدراته المعرفية لتظهر في شكل تطبيقي .
- تدريبه على كفايات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والإشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية ما .
- تجسيد الكفايات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .
- توظيف أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها .
- النظر إلى الحياة من منظور عملي .
- ربط التعليم بالواقع فالنصوص والدروس التي تقدَّم للمتعلم مستمدة من الواقع تهدف إلى تقريب الصورة وتسهيل الفهم لديه.

فالمقاربة بالكفاءات استطاعت أن تنقد الموقف التعليمي من الرتابة التي سادت عليه في السابق، وأن تبني متعلما له القدرة على التصرف، ولا تكلفه بحفظ وتكديس المعلومات دون القدرة على تطبيقها، كما خلّصت المتعلم من سلطة المعلم التي تفرض عليه رأي هذا الأخير وتغلق المجال للمناقشة وإبداء الرأي .[1]

ثانيا : صعوبات المقاربة بالكفاءات في الميدان البيداغوجي

لاقت المقاربة بالكفاءات جملة من الصعوبات حالت دون وصول هذه المقاربة إلى تحقيق هدفها المنشود، وقد سجلت هذه الصعوبات من خلال دراسات استطلاعية في مجال المقاربة بالكفاءات حول الصعوبات التي اعترضت التعليم في ظل هذه البيداغوجيا. وترجع هذه الصعوبات إلى العوامل الآتية :

[1] : ينظر: مريامة العياشي والزهرة الأسود،(التعليم بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي) ، **مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية** ، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2012، ص532.

أ)- صعوبات ترجع إلى عوامل مادية:

تمثلت هذ الصعوبات في نقص الوسائل التعليمية فالمدارس الجزائرية مازالت تفتقر إلى الوسائل التعليمية المتطورة واقتصارها على الوسائل القديمة التقليدية ، فمثلا: دروس العلوم و الفيزياء تقدم بطريقة نظرية دون استعمال وسائل من شأنها تقريب الصورة وتحقيق الفهم لدى المتعلم .

ب) صعوبات راجعة إلى عوامل بشرية:

بحكم أن المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تهتم بالمتعلم وتهدف إلى تحقيق كفاءة عالية في كل متعلم فإن ذلك يتطلب بيئة تعليمية ملائمة، من خلالها يتسنى للمعلم الوقوف على كفاءات المتعلمين كلهم، لكن الأقسام الجزائرية تعج بالتلاميذ إذ يكاد يحتوي القسم الواحد على 45 تلميذا، وهنا يعجز المعلم عن تقييم مستوى الكفاءات لدى المتعلمين بحكم الكثرة وضيق الوقت.

ج) صعوبات مفاهيمية :

تتعلق بالمفاهيم الجديدة التي تسللت إلى القطاع تحت لواء المقاربة بالكفاءات (الكفاءة، منصوص الكفاءة، الوضعية الإشكالية)

د) صعوبات تتعلق بعدم استجابة تكوين المعلمين:

فمن المعلمين من لا يستطيع تطبيقها لعدم تلقيه التكوين الكافي ويمكن الكشف عن هذا القصور من خلال النتائج التي يحصلها التلاميذ و مدى تمكنهم من المواد .[1]

[1] : ينظر: آسيا عطوي، ص 15.

الفصل الثاني

نتطرق في هذا الفصل إلى تعليمية الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات بشيء من الشرح

المبحث الأول : ماهية الصرف العربي

أولا : مفهوم الصرف العربي

يمكننا تعريف الصرف من الجانبين اللغوي و الإصطلاحي كما يلي :

الصَرْفُ في اللغة هو التّحْوِيلُ والتّغْيِيرُ و الزّيَادَةُ، وقد وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم في قوله تعالى : **"كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُوءَ والفَحْشَاءَ إِنّهُ مِنْ عِبَادِنَا المُخْلَصِينْ."**[1]

وفي موضع آخر : **"وَ لَقَدْ صَرّفْنَا فِي هَذَا القُرْآنِ لِلنّاسِ مِنْ كُلّ مَثَلٍ. "**[2]

وفي الصحاح : " الصَّرْفُ التَّوْبَةُ ،يُقَالُ لاَ يُقْبَلُ مِنْهُ صَرْفٌ ولا عَدْلٌ. والصَّرْفُ الحِيلَةُ، ومنه قولهم : إنه يَتَصَرَّفُ فِي الأُمُورِ. وصَرْفُ الدّهرِ حَدَثَاتُهُ ونَوَائِبُهُ ."[3]

-" والصَّرْفُ فِي الدراهم الفَضْلُ والزِّيَادَةُ (...) وَصَرْفُ الكلمة إجراؤها بالتنوين وقيل تزيينها بالزيادة، والتَصْرِيفُ اشتقاق الكلام بعضه من بعض"[4]

- فالصرف في اللغة ينتهي إلى الزيادة أو التحويل والتغيير .

- والصرف اصطلاحا : "هو علم يبحث عن أبنية الكلم ة العربية وصيغها وبيان حروفها من أصالة وزيادة أو حذف أو صحة أو إعلال أو إبدال ،إلى غير ذلك " [5]. فالصرف هو العلم أو الدراسة التي تبحث في بنية الكلمة والتغيرات التي تطرأ عليها خارج التركيب.

ويدمج القدامى بين الصرف و التصريف بالرغم من الإختلاف في أصل الفعل ، فالصرف من الفعل **صَرَفَ** و التصريف من **صَرَّفَ**، ومفهوم الصرف أو التصريف عندهم هو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلا بها ، ومن المتحدثين من يفصل بين الصرف و التصريف على أن الصرف هو الجانب العملي النظري للتصريف الذي يعد الجانب التطبيقي العملي لهذا الأخير .[6]

---

[1]: **سورة يوسف**،الآية24

[2]: **سورة الكهف**، الآية54

[3]:اسماعيل بن عباد الجوهري، ج4 ،ص 1385.

[4]:الصاحب إسماعيل بن عباد ، **المحيط في اللغة** ، تح: محمد حسن آل ياسين ، عالم الكتب ،(د.س.ن.)،(د.م.ن)، ص 127-128.

[5]: أيمن أمين الكافي ،**الصرف الكافي**، مر: عبده الراجحي وعبد الغني، ط1 ، قلم إبن خلدون، الإسكندرية، 1999، ص 7.

[6]: ينظر : هادي نهر ،**الصرف الوافي** ،ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن ،1020، ص 10، نقلاعن:**المنهج الصوتي للبنية العربية** (رؤية جديدة في الصرف العربي)،عبد الصبور شاهين، بيروت ، 1980، ص23.

-"وهو علم تعرف به أصول كلام العرب من الزوائد الدخيلة تتحدد به معان مختلفة لا تتحدد إلا بمعرفة مصادرها". [1]

وخلاصة القول أن علم الصرف هو العلم الذي يحدد خليقة الكلمات وبنيتها من أحرف أصلية ومزيدة، واشتقاق كلمات من هذه الأصول لمعان مختلفة وكل ذلك يحدده الميزان الصرفي .

ثانيا : نشأة علم الصرف

يعد علم الصرف من علوم الأدب الإثني عشر التي يحترز بها عن الخلل واللحن في كلام العرب لفظا أو كتابة، ولقد نشأ علم الصرف متزامنا مع خروج الإسلام من شبه الجزيرة العربية وحاجة العرب إلى علم يلجم ألسنة الأعاجم حديثي العهد بالإسلام واللغة العربية على حد سواء ، غايتهم من ذلك حفظ القرآن الكريم من اللحن، وفهم النص القرآني باعتباره مناط التشريع و الأحكام التي تنظم الحياة .

وقد اختلفت الروايات عن واضع علم الصرف وإلى من يعود السبق في وضع دعائم هذا العلم ، "فمنهم من يرى أن أول واضع له هو معاذ بن مسلم ال فراء الكوفي، وقيل : إن أبا عثمان المازني البصري هو أول واضع له " .[2]

وينتهي المطاف بهذا الإختلاف إلى أن المؤسس لعلم الصرف هو علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - إذ طلب من تلميذه أبي الأسود الدؤلي التأليف في علم النحو و الصرف و اكتفى هو بوضع المنهج العام للدرس النحوي، ذلك أن الإمام علي وحتى تلميذه لم يفصلا علم الصرف عن علم النحو. [3]

وهنا تظهر جهود معاذ بن مسلم الكوفي والمازني البصري، فقد كان لهما الفضل في الفصل بين العلمين .

فواضع علم الصرف إذن هو علي -رضي الله عنه - وقد جزم عصام نور الدين بهذا الرأي إذ قال : " فعلي بن أبي طالب رضي الله عنه إذا أول من تكلم في النحو والصرف وو ضع التصميم الأول الذي سار عليه النحاة من بعده ، وينشطر علم الصرف إلى شطرين :**علمي(نظري) وعملي تطبيقي**، فالأول موضوعه القوانين و القواعد الكلية الخاصة بالوحدات الصوتية الدالة ، وقد تكون هذه الوحدات الصرفية كلمة أو جزءا من الكلمة تكون في بدايتها أو في وسطها أوفي نهايتها ، وأحوال تلك الكلمات من أصالة وحذف وقلب وإدغام وإعلال وإبدال ...وغيرها مما ليس بإعراب

[1]: ينظر:أحمد بن محمد أحمد الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**،تح : محمد بن عبد المعطي، دار الكيان، الرياض، (د،س،ن)، ص15.

[2] : ينظر:أيمن أمين الكافي،ص 9.

2 : ينظر: أحمد بن محمد أحمد الحملاوي، ص 33، نقلا عن : **أبنية الفعل في شافية ابن الحاجب عصام نور الدين،ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع** ،1982،ص94-95 .

أو بناء، بل من حيث البنية و الهيئة، وهذه التغيرات تؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية فالتغيير الطارئ على المبنى يحدث بالضرورة تغيرا على المعنى. [1]

-أما الشق الثاني الصرف العملي فيتمثل في تحويل الأصل الواحد إلى كلمات متعددة ذات دلالات مختلفة لكنها تشترك مع بعض الوجوه في الأصل الواحد.ومن هنا كان موضوع علم الصرف الكلمات العربية في ذاتها وجوهرها لمعرفة ما فيها من التغيرات العارضة سواء أ كان الداعي اللفظ أم المعنى.[2]

فعلم الصرف يعنى بالأسماء المتمكنة في اللغة العربية و الأفعال المتصرفة ولا يعنى بالأسماء المبنية كالضمائر و الأسماء الأعجمية، كيوسف ولا الأفعال الجامدة كعسى وليس ولا في الحروف بأنواعها المختلفة.[3]

[1] : ينظر:هادي نهر، ص10.
[2] : ينظر: هادي نهر، ص10.
[3] : ينظر:أيمن أمين عبد الكافي، ص 7.

المبحث الثاني : الأبعاد التعليمية لعلم الصرف العربي

لقد كانت الإرهاصات لنقد التراث العربي اللغوي والصرفي القديم في بدايات الانفتاح على العالم العربي الحديث، نفّذ ذلك الموفدون العرب إلى الغرب ولكن تلك البذور لم تعد كونها محاولات جزئية لا تخرج في محتواها وإطارها العام عن المنهج القديم كالدعوة إلى الحذف أو الاختصار أو التعديل في قضايا لغوية وصرفية . فأما الحذف والاختصار فقد كان لأهداف مغرضة ونوايا دسيسة ، أما حذف غير المستعمل وترك فلسفة اللغة لأصحابها فهي دعوات مغرضة تهدف إلى إزالة الغشاوة عن المتعلم وأن تطلق لسانه و تزيل ما وضع على كاهله من قواعد معقدة، وهنا يكمن الإشكال : **هل السبب في ذلك يعزى إلى اللغة العربية أم إلى القائمين على تدريسها ؟**

إن السبب الأول والوجيه في هذا الصدد يكمن في الأساليب التعليمية القديمة التقليدية المنفرة، والثاني يكمن في القائمين على تدرسها والبحث فيها ومناهجهم في البحث والدراسة.

إذن فالجمود ليس في اللغة ذاتها وإنما في طريقة التدريس المتبعة **(هاك القاعدة فأحفظها)** ، والإصرار على حفظ المهمل والمستعمل، و القواعد المبنية على أمثلة غير مستعملة الهدف منها هو إبراز العضلات اللغوية فحسب ، إضافة إلى تضارب الآراء الذي يقحم المتعلم في دوامة لا يسعه الخروج منها، حتى شاعت بين الطلبة مقولة عن القواعد **(الجائزة الوجهين)** مما يؤدي إلى ارتباك الطالب وعدم ثقته بالقواعد التي لم تبلغ حظها من النضج، فأكثر التعريفات والاصطلاحات تصرف الطالب عن أخذ اللغة دربة ومرانا إلى الانشغال بحفظها وترديدها دون فهم إذ تقدم له الأمثلة المبتذلة والأولى أن تقدم له القاعدة بصورة واضحة تعزز بأمثلة بسيطة ثم الارتقاء به إلى أمثلة من القرآن الكريم والشعر وأن تقدم له القاعدة في ضوء نصوص نثرية عالية الفصاحة لإفادة الطالب من الجهتين .

فالإشكال إذن لا يكمن في اللغة العربية بل في طريقة تدريسها وفي ذلك يقول المستشرق الفرنسي **وليم مارسيه** وهو عضو في المجمع العربي : " إن من السهل جدا تعلم أصول اللغة العربية فقواعدها الصرفية التي تظهر معقدة في أول مرة هي **قياسية ومضبوطة** بشكل عجيب لا يكاد يصدق حتى إن صاحب الّذهن المتوسط يستطيع تحصيلها ".[1]

وقد ظهرت بعد النهضة كتب مدرسية اتجهت اتجاها عمليا معتمدة على عرض المادة اللغوية وتقرير القاعدة في بأبسط الطرق يليها مثال ثم الدعوة إلى القياس على التطبيق، بل وتجاوز ذلك إلى التطبيقات الإنشائية البنوية التي كانت حلقة أساسية في تيسير قواعد اللغة عامة والقواعد الصرفية خاصة.

[1] : ينظر: نسرين بن عبد الله بن شنوف العلواني، **البحث الصرفي في الدراسات اللغوية الحديثة** ،(مخطوط) ، جامعة إبن رشد، كلية التربية ، بغداد، 2003، ص10.

فمناط التغيير لم يكن في القواعد نفسها بل في السبل التعليمية التي لا تسمن ولا تغني من جوع، فكفاءة المعلم و الوسائل التعليمية هي التي تحدد فاعلية قواعد اللغة العربية فالطرائق التربوية تلعب دورا هاما في تفعيل دروس الصرف. فما هي الطرق المعتمدة في تدريس الصرف العربي في ضوء المقاربة الحديثة ؟ [1]

طرائق تدريس الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تعد الطرائق التعليمية عنصرا في العملية التعليمية والمساهم الأول في نجاعة الفعل التعليمي ولذلك يتعين على المعلم تحري الطرق المناسبة للتدريس التي تحقق له الأهداف المسطرة ومن أهم الطرائق التي أدرجت لتدريس قواعد اللغة العربية مايلي :

1. **الطريقة القياسية :** تعد هذه الطريقة من الطرائق التقليدية المعتمدة في الوسط التعليمي إذ تقوم على **عرض القاعدة** على المتعلمين في البداية مدعمة بأمثلة تفسر الظاهرة اللغوية ثم تليها المرحلة التالية المتمثلة في **استنساخ أمثلة تطبيقات** مشابهة للأمثلة لتعزيز القاعدة وترسيخها في ذهن المتعلم.

- وقد عاب المربون على هذه الطريقة أنها تضعف الملكة الإبداعية و القدرة على التفكير، وتعود المتعلم على الآلية بحكم أنها طريقة تلقينية محضة لا تستوجب تدخل التلميذ إلا في مرحلة التطبيقات وهي بدورها غير محفزة إذ لا تتجاوز القياس على الأمثلة المدعمة للقاعدة، ولذلك اقترحت الطريقة الإستقرائية (الأستنباطية) كبديل لهذه الطريقة .

2. **الطريقة الاستقرائية:** ويتم تقديم الدرس ضمن هذه الطريقة انطلاقا من المقدمة التي تعد تمهيدا للدرس المراد تقديمه للمتعلم و ربطه بالمكتسبات القبلية للمتعلم، ثم العرض يتم فيه بناء القاعدة وحوصلة الموارد المقدمة من خلال أجوبة التلاميذ عن الأسئلة المطروحة ومناقشة الأمثلة تليها مرحلة التطبيق الفوري إ ذ يقدم المعلم للتلاميذ شواهد ونماذج يطبق عليها بطريقة شفوية تسهم هذه الطريقة في إكساب المتعلم القدرة التواصلية وإنتاج عدد لا متناه من الأمثلة بناءا على النماذج المقدمة له .[2]

3. **طريقة النصوص المتكاملة :** هذه الطريقة تنطلق من النصوص لتعليم قواعد الصرف ومن محاسن هذه الطريقة أنها تستحضر كل المهارات اللغوية (الفهم، القراءة، التعبير الشفوي) فهي بذلك تشكل مزيجا من الشكل اللغوي والوظيفة اللغوية وتنمي المهارات المختلفة لدى المتعلم

[1]: ينظر:نسرين عبد الله بن شنوف العلواني،ص 11.

[2] : ينظر: عبد الكريم محمد،**تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام السنة الأولى أنموذجا** ، (مخطوط)،إشراف صالح بلعيد، جامعة الجزائر، كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية وآدابها ،2004-2005. ص49 -50.

وتبدأ هذه الطريقة بقراءة النص جيدا من خلال قراءات متتالية لبعض التلاميذ، تليها قراءة مشروحة، ثم مناقشة المعنى العام للنص يعقبها استخراج الأمثلة التي تحمل الظاهرة اللغوية عن طريق الأسئلة الموجهة من طرف المعلم، ثم استخراج القاعدة والإتيان بأمثلة وفي النهاية إجراء تطبيقات أو تدريبات ترسيخية شاملة.[1]

[1] : ينظر:عبد الكريم محمد،ص51 .

المبحث الثالث: الهدف من تعليم الصرف العربي

إن الهدف من تعليم الصرف العربي هو حفظ اللسان العربي من الخطأ في المفردات وتقويم اعوجاجه ومراعاة قانون العربية في الكتابة، ونظرا لأهميته البالغة فقد أشار العلماء إلى أنه حري به أن يكون في طليعة العلوم العربية ذلك أنه مصدر معرفة ذوات الكلم خارج التركيب، ومعرفة الشيء نفسه قبل أن يتركب يجب أن تكون في مقدمة العلوم. وفي ذلك يقول ابن جني : **" فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحوالها المتنقلة وإذا كان ذلك فمن الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف لأن معرفة الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لحاله المتغير".** [1]

ولذلك يعد علم الصرف اللبنة الأولى التي تبنى عليها القواعد اللغوية وإذا تعلم التلميذ الصيغ الصرفية يستطيع التصرف في الكلمات داخل وخارج التركيب، كما يتسنى له التحكم امتلاك مهارة الإعراب و تصريف الأفعال واشتقاق صيغ الكلمات ... وغيرها.

[1] كرم محمد زرندح ، **أسس الصرف في العربية**،ط4 (د.م.ن) ،2007 ، ج3، ص17، نقلا عن :المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، ابن جني، تح : إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين ،البابي الحلبي وأولاده ،مصر ،ج3، 1960،

رجانب التطبيقي

رجانب التطبيقي

الفصل الأول

المعاينة الميدانية لتدريس الصرف في ظل المقاربة بالكفاءات

من خلال بحثنا أردنا الوقوف على مدى التزام الأساتذة بتطبيق مبادىء المقاربة بالكفاءات في تقديم دروس الصرف وكذا تفعيل هذه المادة الهامة ، خاصة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، بإعتبارهم مقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا .وهذا ما سنناقشه من خلال مباحث هذا الفصل.

المبحث الأول : وصف طريقة تدريس الصرف العربي لأقسام النهائي

أولا : منهج وعينة الدراسة

بحكم طبيعة الموضوع التي تتعلق باستطلاع آراء الأساتذة حول **تعليمية الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الثالثة من الطور الثانوي** من حيث الطرائق والسلبيات والصعوبات التي يواجهونها في تعليم الصرف في ظل هذه المقاربة ،يتعين علينا استخدام المنهج الوصفي، وذلك لالتزام الدقة في تقديم البيانات وتغطية الموضوع بصورة واضحة . وطبيعة الدراسة لا تتوقف عند سبر أراء الأساتذة بل تتعداه إلى تحليلها واستقرائها و التعليق عليها .

وبما أن موضوع البحث يندرج تحت حقل التعليمية و التي تختص بالأسرة التعليمية ، فقد اعتمدنا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي **بثانوية بن طبال سليمان ـ ميلة ـ** كعينة للوقوف على مدى فعالية المقاربة بالكفاءات وقدرتها على تطبيق مبادئها في الطور الثانوي في دروس الصرف بصفة خاصة، وقد استلزم ذلك حضور حصص الصرف في نشاط القواعد وزعت هذه الحصص كما يلي :

- **الحصة الأولى بتاريخ : 04أفريل2017**، من الساعة **14:00الى الساعة 15:00**.
- **الحصة الثانية بتاريخ : 08أفريل2017**، من الساعة **10:00الى الساعة 11:00.**
- **الحصة الثالثة بتاريخ : 12أفريل2017** من الساعة **11:00** إلى الساعة **12:00 .**
- **وفي الحصة الأخيرة** قمنا فيها بتوزيع الاستبيان على الأساتذة .

ثانيا : البرنامج الصرف المقرر لأقسام الثالثة ثانوي

يعد الكتاب المدرسي وسيلة من الوسائل التعليمية التي تحمل المادة العلمية المراد تعليمها، والتي لا يمكن الاستغناء عنها في الموقف التعليمي ، ذلك أنه يعد *دليل المعلم* في رحلته التعليمية، ويساعده على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج و التقيد بما ينص عليه المقرر الوزاري أو المنهاج الدراسي .

أما بالنسبة *للمتعلم فهو المرجع* الذي يقتبس منه المعلومات ويستند إليه في التحضير للدروس و المشاركة في إعدادها .

وبما أن جوهر دراستنا يكمن في الدراسة التطبيقية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فقد اطلعنا على كتاب اللغة العربية للشعبة الأدبية ، والذي يحتوي على جملة من النصوص والدروس المتشعبة في شتى المجالات ومختلف المباحث اللغوية و التي من بينها دروس الصرف المقررة كما يلي :

- **صيغ منتهى الجموع ؛**
- **جموع القلة ؛**
- **تصريف الأجوف ؛**
- **اسم الجمع؛**
- **تصريف اللفيف ؛**
- **تصريف الناقص ؛**
- **موازين الأفعال؛** [1]

توزع هذه الدروس على وحدات و محاور منتظمة في كل محور درس في القواعد، ولذلك نلاحظ أن هذه الدروس - دروس الصرف - لا تدرس بصفة متتالية، بل تتخللها دروس في النحو لذلك نجد هذه الدروس تقدم بالتناوب مع هذه المادة.

ومن خلال المعاينة الميدانية تبين لنا أن أغلب دروس الصرف محذوفة ، وأن هناك ثلاثة دروس فقط قدمت للتلاميذ في هذه المرحلة وهي : **صيغ منتهى الجموع، جمع القلة ، اسم الجمع.**

ثالثا : وصف الطريقة المعتمدة في تدريس الصرف

من خلال المعاينة الميدانية يمكننا رصد الطريقة أو الطرائق المعتمدة في تدريس الصرف العربي، حيث يسير درس الصرف في ظل المقاربة بالكفاءات على الخطوات الآتية : وضعية الانطلاق، مرحلة بناء التعلمات، مرحلة استثمار التعلمات .

[1] **وزارة التربية الوطنية**، اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة عن التعليم الثانوي ، للشعبتين :آداب ولغات ، آداب وفلسفة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2016-2017 ، فهرس المحتويات .

1. وضعية الانطلاق :

تقوم فيها الأستاذة بالتمهيد للدرس المراد تقديمه من خلال أسئلة موجهة للتلاميذ عن مكتسباتهم القبلية عن الظاهرة اللغوية المراد تدريسها ، ذلك أن التلاميذ ومن خلال إجاباتهم لديهم معرفة سابقة بها بعد ذلك تقوم الأستاذة بقراءة الأمثلة المدرجة على السبورة، ثم تكلف بعض التلاميذ بقراءتها وهذه الأمثلة مقسمة إلى ثلاث مجموعات :

- ✓ المجموعة الأولى:

تنطلق من الأمثلة الموجودة في النص الأدبي المقدم سلفا يتم من خلالها التعرف على الصيغة الصرفية للظاهرة اللغوية الواردة في النص.

- ✓ المجموعةالثانية:

تحتوي هذه المجموعة على أمثلة متنوعة : قرآن كريم، أبيات شعرية، أمثلة أخرى من خلالها الأستاذة عرض بقية الصيغ الصرفية للظاهرة اللغوية ليتسنى للتلاميذ معرفتها.

- ✓ المجموعة الثالثة :

تقدم فيها الأستاذة أمثلة متنوعة تحتوي الحكم الإعرابي للظاهرة و للحالات الإعرابية التي قد تأتي عليها الظاهرة الصرفية .

ففي هذه المرحلة **(وضعية الانطلاق)** يتم تقديم الدرس وشرح ومناقشة الأمثلة وتسمى أيضا **"مرحلة حصر الأساليب".**

- لكن الأستاذة لا تتقيد بهذه الطريقة إذ أنها تختار من الطرق ما يتناسب مع الدرس والحجم الساعي المخصص له.

2.مرحلة بناء التعلمات:

في هذه المرحلة يستجمع التلاميذ المعلومات التي تم تحصيلها من خلال مناقشة الأمثلة، ويقومون بالإجابة عن الأسئلة التي تطرحها الأستاذة من أجل بناء القاعدة وطبيعة الأسئلة تكون كالآتي :

- ❖ ماذا نعني ب (الظاهرة اللغوية الصرفية)؟
- ❖ ما هي الصيغ التي تأتي عليها الظاهرة؟
- ❖ هات أمثلة على ذلك
- ❖ ما هو الحكم الإعرابي للظاهرة ؟

و بذلك تتكون القاعدة بطريقة سهلة ومنظمة إضافة إلى مشاركة المتعلم في استنتاجها وهذا يدل على أنه قد استوعب الدرس ، ولكن بناء القاعدة وحده لا يعد معيارا لاستيعاب المتعلم لذلك يجب اختباره من خلال التطبيقات للكشف عن قدرته علي استثمار موارده.

3. مرحلة إحكام موارد المتعلم :

بعد ضبط أحكام القاعدة والإلمام بحيثيات الدرس و الظاهرة اللغوية، تسجل الأستاذة مجموعة من الأمثلة على السبورة تختبر من خلالها مدى استيعاب المتعلمين ومدى تحقيق الكفاءات المسطرة في أول الدرس وتكون طبيعة التدريبات كما يلي :

أ) - في مجال المعارف :

يقوم فيها المتعلم باستثمار المعارف التي حصلها من الدرس إذ تقدم له نماذج ويطلب منه استخراج الظاهرة اللغوية ووزنها وإعرابها على سبيل المثال لا الحصر.

ب)- في مجال المعارف الفعلية :

يطلب من التلاميذ بناء نماذج على ما اكتسبوه و توظيفها في جمل من إنشائهم، لكن الأستاذة لا تلتزم بهذه الطريقة بل تختار من الطرائق ما يتناسب مع الدرس و الحجم الساعي المخصص له ؛ وفي النماذج التالية ما يدل على ذلك.

المبحث الثاني : نماذج دروس الصرف في ضوء المقاربة بالكفاءات

نقدم فيما يلي نموذجين من الدروس التي تمت معاينتها في الميدان :

النموذج رقم (1): الطريقة القياسية

النشاط : قواعد **الموضوع : صيغ منتهى الجموع**

1-القاعدة : من جموع الكثرة جمع يقال له صيغ منتهى الجموع وهو كل جمع كان بعد ألف تكسيره حرفان أو ثلاثة أحرف وسطها ساكن. مثال : دراهم، دنانير.

- ولمنتهى الجموع تسعة وعشرون وزنا أشهرها :

ـ **فَعَالِلُ:** يجمع على هذا الوزن كل اسم رباعي الأصول مجرد نحو:

دِرْهَمٌ← دَرَاهِمُ ، دَفْتَرٌ ← دَفَاتِرُ.

وكل اسم خماسي الأصول مجرد نحو:

غَضَنْفَرٌ ← غَضَافِرُ، سَفَرْجَلٌ← سَفَارِجُ

ـ **فَعَالِيلُ:** ويجمع على هذا الوزن كل اسم مزيد قبل آخره حرف علة مثل:

قِرْطَاسٌ ← قَرَاطِيسُ، قِنْدِيلٌ ← قَنَادِيلُ

ـ **أَفَاعِلُ:** ويجمع على هذا الوزن كل اسم على وزن صيغة التفضيل أفعل نحو:

أَكْرَمْ ← أَكَارِمْ

وكل اسم كان من أربعة أحرف أوله همزة زائدة نحو:

أُصْبُعٌ ← أَصَابِعُ

ـ **أَفَاعِيلُ :** كل اسم مزيد على أربعة أحرف أوله همزة زائدة وآخره حرف مد مثال :

أُسْلُوبٌ ←أَسَالِيبُ

ـ **تَفَاعِلُ :** ويجمع كل اسم من أربعة أحرف أوله تاء زائدة مثال:

تُنْبُلٌ← تَنَابِلُ

ـ تَفَاعِيلٌ: يجمع على هذا الوزن كل اسم مزيد بتاء وقبل آخره حرف مد مثل:

تَسْبِيحٌ ← تَسَابِيحُ

ـ فَوَاعِلُ : نحو نَاصِيةٌ← نَوَاصِي

ـ فَوَاعِيلُ : نحو طَاحُونَةٌ ← طَوَاحِينُ

ـ فَيَاعِيلُ : نحو صَيْرَفٌ ←صَيَارِيفُ

ـ فَعَائِلُ : كل اسم مؤنث قبل آخره مد، ما كان على صيغة فعيلة مثل :

وَسِيلَةٌ ← وَسَائِلُ

ـ فَعَالَى: نحو عَذْرَاءُ ←عَذَارَى

ـ فُعَالَى: نحو سَكْرَانُ ←سُكَارَى

ـ **فعاليّ:** أناسيّ، أمانيّ

2- تطبيق: هات صيغ منتهى الجموع وأوزانها فيما يلي:

جعفر، أنملة، قرطاس، مكتب.

3- ملاحظة : صيغ منتهى الجموع ممنوعة من الصرف فهي لا تقبل التصريف، ترفع بالضمة، وتنصب وتجر بالفتحة. مثال: قدمت إلى مكاتبَ واسعة.

مكاتبَ: اسم مجرور ب إلى وعلامة جره الفتحة عوضا عن الكسرة لأنه ممنوع من الصرف.

النموذج رقم (2): الطريقة الاستنباطية

النشاط : استثمار النص في مجال قواعد اللغة الموضوع : جمع القلة

الوحدة: الثامنة الحصة : الثانية

الكفاءة المستهدفة: أن يصبح المتعلم قادرا على التعرف على صيغ جمع القلة ووزنها وإعرابه.

***الأساليب:**

المجموعة " أ"

1- قال عبد الله الجيلي :

و**أكداس** من **الأوجه** تبحث

*****عن صدى شيء

2- وقال أيضا :

فقل شيئا عن **الأحباب**.

المجموعة"ب"

1- الشيخ عبد الحميد بن باديس أحد **أعمدة** اللغة العربية في الجزائر.

2. أقبل الولد في جمع من **الفتية .**

*** القاعدة :**

أحرف الميزان الصرفي هي : "فعل".

جمع القلة هو الجمع الذي يحدث في مفرده تغير أثناء تحويله إلى الجمع .

تدل هذه الجموع على جمع من(3-10).

أوزان جموع القلة هي :

أَفْعُلُ : أَرجلٌ ، أَنفسٌ ، أَدرعٌ
أَفْعالٌ : أَقْوَالٌ ، أَحْبابٌ

أَفْعِلَةٌ : أَمْثِلَةٌ، أَطْعِمَةٌ

فَعْلَةٌ : فِتْيَةٌ

***تطبيق:** هات جموع القلة من الأسماء الآتية ثم اذكر وزن كل جمع.

ثوب، ذيل، عنب، رغيف.

المبحث الثالث : تقييم طريقة إعداد و تقديم الدرس الصرف في ضوء المقاربة بالكفاء ت

أولا : تقييم النموذج الأول

اعتمدت الأستاذة **الطريقة القياسية** التي تنطلق من القاعدة مرفقة بنماذج لتدعيمها وفي النهاية التطبيق لترسيخها .

نلاحظ أن هذه الطريقة غير مجدية نوعا ما أو غير فعالة لأنها تقدم للتلميذ القاعدة جاهزة ثم يطلب منه التطبيق والقياس على النماذج المذكورة في القاعدة. وإذا أخدنا بعين الاعتبار الهدف من هذه الطريقة وهو إكساب المتعلم القدرة على التفكيك فهذا سيزيد الأمر تعقيدا ويستهلك الوقت دون أن يحقق نتيجة مرضية. فكان الجدير بها أن تعتمد طريقة تقوم على التدرج يكتشف المتعلم فيها القاعدة من خلال مناقشة الأمثلة وتكون بذلك أحسن من تقديم القاعدة مباشرة.

كما نلاحظ أن الأستاذة لم تركز كثيرا على الإعراب بل سجلته كملاحظة دون أن تقدم للتلاميذ نماذج عن الحالات الإعرابية تكون فيها صيغ منتهي الجموع (الممنوعة من الصرف) في حالة الرفع، والنصب، والجر.

ثانيا : تقييم النموذج الثاني

أما النموذج الثاني فقد اعتمدت الأستاذة **الطريقة الاستنباطية** إذ انطلقت من النص الأدبي المقدم سلفا استنبطت منه الأمثلة أو النماذج التي تحتوي على جمع القلة- أمثلة المجموعة "أ" - ثم - المجموعة "ب"- تحتوي أمثلة أخرى تتضمن الصيغ الأخرى ثم من خلال الأسئلة والأجوبة المستفاضة قامت بضبط القاعدة ، ثم قدمت تطبيقا أو ما يسمى في عرف المق اربة بالكفاءات **الكفاءة الختامية** يتضمن مجموعة من الكلمات والمطلوب من التلاميذ هو الإتيان بوزن جمع القلة فيها.

تعد الطريقة الاستنباطية أو الإستقرائية من الطرق الأكثر تداولا لتقديم دروس الصرف ، ذلك أنها تكسب المتعلم القدرة على بناء التعلمات والتركيز والاعتماد على نفسه في بناء الدرس و التي تدعم في الأخير بتطبيقات ترسخ المعارف لدى التلاميذ.

لكن ما نلاحظه أن التطبيق المقدم من طرف الأستاذة لا يسمن ولا يغني من جوع إذ أن هذه الأمثلة سهلة مبتذلة ولا تمكن المتعلم من التصرف في هذه الجموع في حال إذا ما قدمت له نماذج صعبة، فقد كان حريا بها أن تطبق على أمثلة تكون مكافئة لمستوى التلاميذ بحكم أنهم مقبلون على شهادة التعليم الثانوي و الأسئلة فيها لن تكون بهذه البساطة، بالإضافة إلى أنها لم تركز على الإعراب.

أما طريقة **النصوص المتكاملة** فليست معتمدة في الميدان وذلك لأنها تستهلك الوقت وتشغل المتعلمين عن الهدف الأساس إضافة إلى صعوبة إيجاد نصوص متكاملة تحتوي عناصر الدرس كلها.[1]

[1] : ينظر شنين بلخير،(طرق تدريس القواعد النحويةو علاقتها بفكر ابن خلدون)،**مجلة الأثر**،العدد13، مارس 2012، قاصدي مرباح ، ورقلة، ص121 .

الفصل الثاني:

دراسة إحصائية، تحليلية لواقع تدريس الصرف في ثانوية -بن طبال سليمان.

في هذا الفصل قدمنا استبيانا للعينة – محل الدراسة – من أجل معالجة الواقع الحقيقي لهذه المقاربة في ثانوية بن طبال سليمان من خلال مبحثين أساسيين.

المبحث الأول : تحليل الاستبيان

يعد الاستبيان و احدا من أهم وسائل البحث العلمي ويستخدم عادة لسبر آراء فئة معين ة حول ظاهرة ما، يتضمن الاستبيان أسئلة تتمحور حول المقاربة بالكفاءات وتعليم الصرف في استمارات وزعناها على أساتذة ثانوية : سليمان بن طبال بهدف الاستفادة من خبرة الأساتذة في التدريس واكتشاف مدى التزامهم بالبنود التي تنص عليها المقاربة بالكفاءات .

أولا : نوع أسئلة الإستبيان :

يحتوي الاستبيان على واحد وعشرين سؤالا مقسما كما يأتي:

- من1إلى 4 : معلومات تتعلق بالأساتذة (الجنس، الخبرة المهنية، الشهادة).
- من 5إلى 9 : أسئلة تتعلق ببيداغوجيا الكفاءات.
- من 10إلى21 : أسئلة تتعلق بتعليم الصرف العربي.

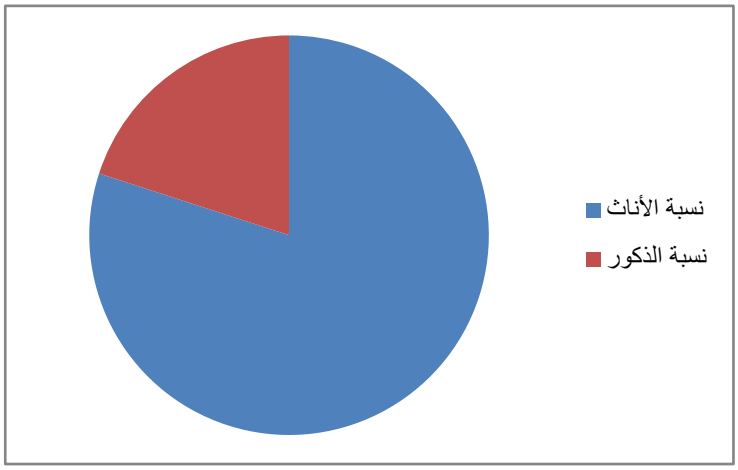
ثانيا : تمثيل نسب الإستبيان : حاولنا ترجمة المعلومات في جداول إحصائية كمايلي :

معلومات تتعلق بالأساتذة :

1 -الجنس :

الجـــنس	التكــرار	النسبـــة	درجة الزاوية°
ذكـــر	02	20	°72
أنثـــى	08	80	°288

الجدول رقم (1) : يمثل نسبة الأساتذة المستجوبين من حيث الجنس.



الشكل رقم 01: دائرة تمثل نسبة الأساتذة المستجوبين من حيث الجنس.

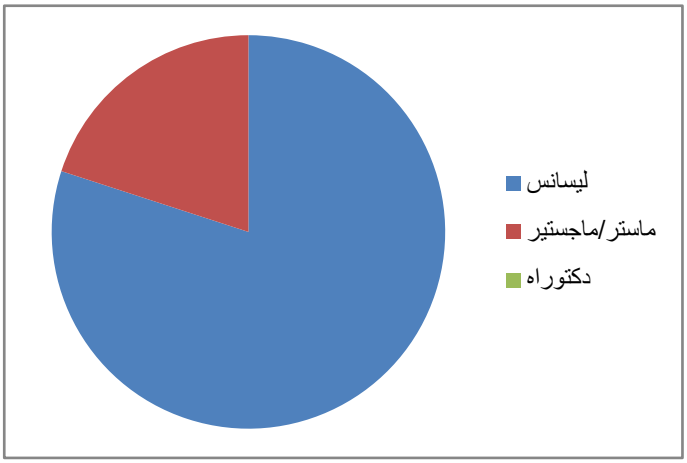
قراءة وتعليق:

من خلال استقراءنا للجدول نلاحظ غلبة فئة الإناث التي بلغت نسبتها %80 على فئة الذكور التي قدرت بنسبة%20 وهذا يدل على إقبال فئة الإناث على التعليم أكثر من فئة الذكور.

2 -الشهادات المتحصل عليها :

الشهادات المتحصل عليها	التـــــكرار	النسبـــــة%	درجة الزاوية°
ليـــــــسانس	08	%80	°288
ماستر/ ماجستير	02	%20	°72
دكـــــتوراه	00	%00	°00

الجدول رقم(2) : يمثل نسبة الشهادات المتحصل عليها.



الشكل رقم 02 : دائرة تمثل نسبة الشهادات المتحصل عليها.

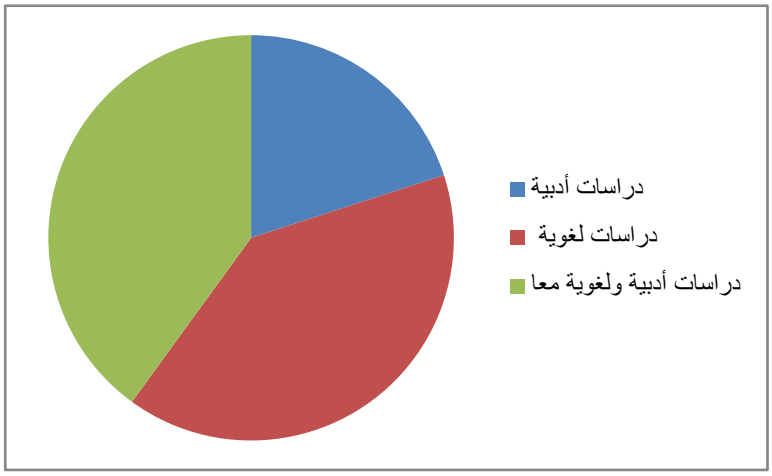
قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال استقرائنا للنسب المسجلة في الجدول أن أغلبية الأساتذة ونسبتهم 80% حاصلين على شهادة ليسانس، فيما تحتل فئة الأساتذة الحاصلين على شهادة ماستر/ماجستير20%، وتنعدم فئة الأساتذة الحاصلين على شهادة دكتوراه ، وهنا يمكننا معرفة مدى تأثير الدرجة العلمية أو المستوى في إثراء العملية التعلمية.

3 -**التخصص :**

التخصص	التكرار	النسبة%	درجة الزاوية°
دراسات أدبية	02	%20	**°72**
دراسات لغوية	04	%40	**°144**
دراسات لغوية وأدبية معا	04	%40	**°144**

الجدول رقم (3) : يمثل تخصصات الأساتذة



الشكل رقم 03 : دائرة تمثل نسب تخصصات الأساتذة

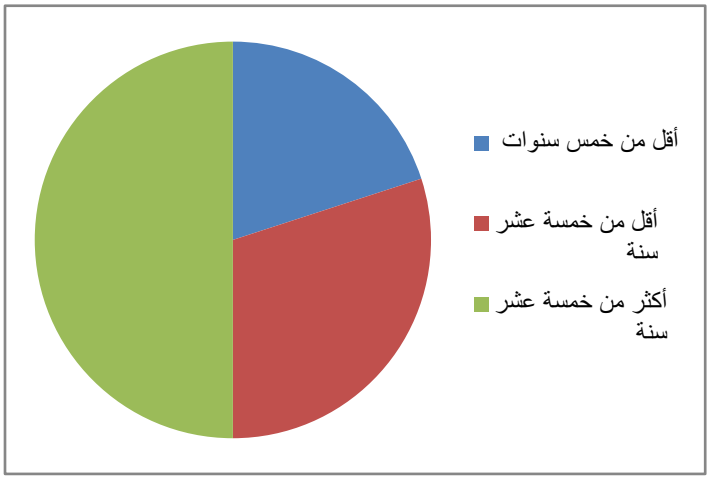
قراءة وتعليق:

تمثل الأشكال أعلاه نسب الأساتذة من حيث التخصص فنلاحظ أن نسبة التخصص الأدبي 20% والتخصص اللغوي 40%، في حين اتخذ البعض موقفا توفيقيا وهذا يبن عدم وجود تخصصات أو فروع في النظم القديمة أو الكلاسيكية ،و لذلك نلاحظ كفاءة عالية لدى الأساتذة الذين لم يختصوا بفرع أو مجال معين .

4 -الخبرة المهنية :

الخبرة المهنية	التكـــــرار	النسبـــــة %	درجة الزاوية°
أقل من5 سنوات	02	%20	%72
أقل من 15 سنة	03	%30	%108
أكثرمن 15 سنة	05	%50	%180

الجدول رقم (4) : يمثل الخبرة في مجال التعليم الثانوي



الشكل04 : دائرة تمثل نسب الخبرة المهنية للأساتذة

قراءة وتعليق:

تمثل النسب المدرجة في الجدول أعلاه خبرة الأساتذة إذ نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين تعدت خبرتهم 15سنة قدرت ب:50%، في حين الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 15 سنة يمثلون30%، أما الأساتذة الذين لا تتعدى خبرتهم الخمس سنوات فنسبتهم تقدر ب20%.

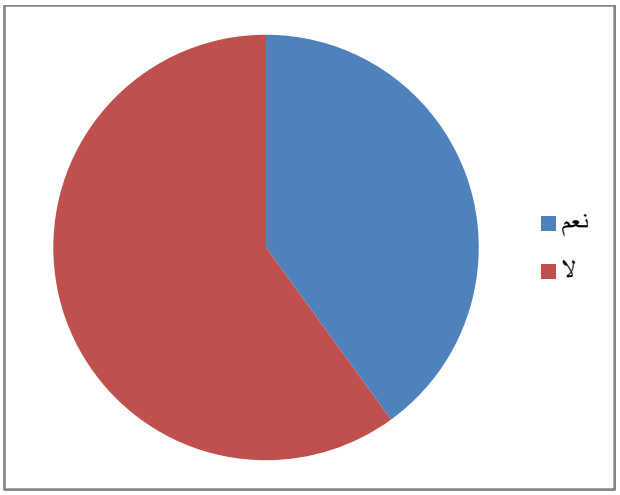
ومن خلال ذلك نلاحظ غلبة فئة الأساتذة الذين تتجاوز خبرتهم الخمسة عشر سنة ما يدل على تمرسهم في المجال ومواكبتهم للبيداغوجيات السابقة بحذافيرها، بينما لم تشهد فئة الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن خمسة عشر سنة والخمس سنوات إلا بيداغوجيا الكفاءات.

أسئلة تتعلق بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات

1 -التكوين و إعادة الرسكلة :

كفاية التكوين	التكرار	النسبـــة%	درجة الزاوية°
نعم	04	%40	°144
لا	06	%60	°216

الجدول رقم(5): يمثل نسبة تكوين الأساتذة في المقاربة بالكفاءات



الشكل 05 : دائرة تمثل نسبة التكوين في المقاربة بالكفاءات

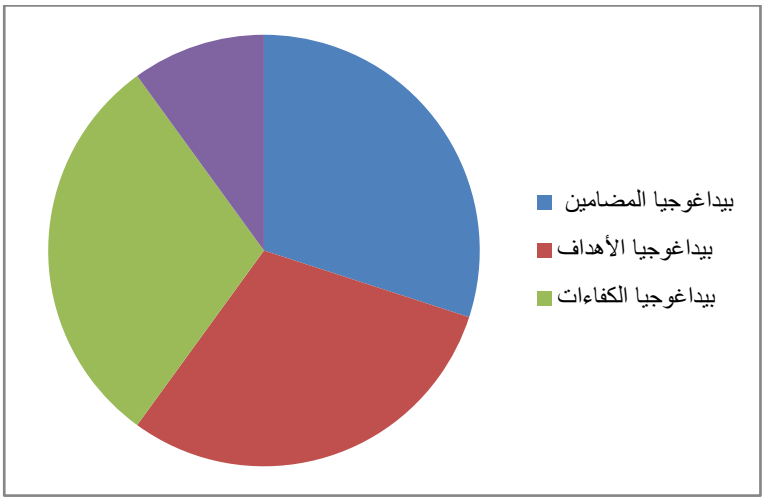
قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المدرجة في الجدول أن 60% من الأساتذة لم يتلقوا التكوين الكافي في المقاربة بالكفاءات، أما الأساتذة الذين استوفوا حقهم من التكوين في المقاربة بالكفاءات فتقدر نسبتهم ب 40% ويمكننا هنا استنتاج أحد الصعوبات التي يتعثر بها الأساتذة الذين لم يتلقو ا التكوين الكافي لاختلاط المفاهيم و عدم قدرتهم على تطبيق طرق البيداغوجيا الراهنة، في حين لا يجد الصنف الأخر صعوبة في التعامل معها كما أن هؤلاء يلتزمون بتطبيق المقاربة بالكفاءات أكثر من سابقيهم .

2 -مقارنة بين البيداغوجيات

البيداغوجيا الأنجع	التكرار	النسبة%	درجةالزاوية°
بيداغوجيا المضامين	**03**	**%30**	**°108**
بيداغوجيا الأهداف	03	%30	°108
بيداغوجيا الكفاءات	03	% 30	°108
لا توجد إجابة	01	%10	°36

الجدول رقم (6) : **يمثل** البيداغوجيا التي حققت أهدافها



الشكل رقم 06 : دائرة نسبية تمثل فعالية البيداغوجيات الثلاث

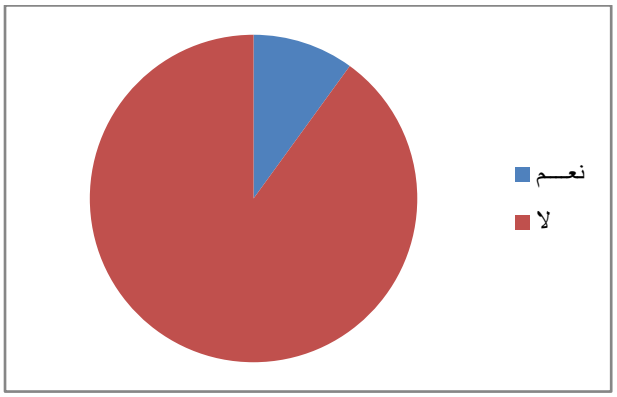
قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نلاحظ تكافؤا في النسب إذ بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن المقاربة بالمضامين ه ي الأنجع 30%، وكذا قدرت 30% نسبة الذين يعتقدون بنجاعة المقاربة بالأهداف، كما يرى 30% من الأساتذة أن المقاربة بالكفاءات هي التي آتت أكلها . في حين احتفظ بعضهم برأيه ويعزي ذلك إلى قلة خبرته التي لا تخوله للإدلاء برأيه.

3 -نتائج المقاربة على التلاميذ :

كونت تلاميذ أكفاء	التكرار	النسبة %	درجة الزاوية°
نعم	01	10	°36
لا	09	90	°324

الجدول رقم(7) : يمثل فعالية المقاربة في تكوين تلاميذ أكفاء



الشكل 07 : حول قدرة المقاربة بالكفاءات على تكوين تلاميذ أكفاء

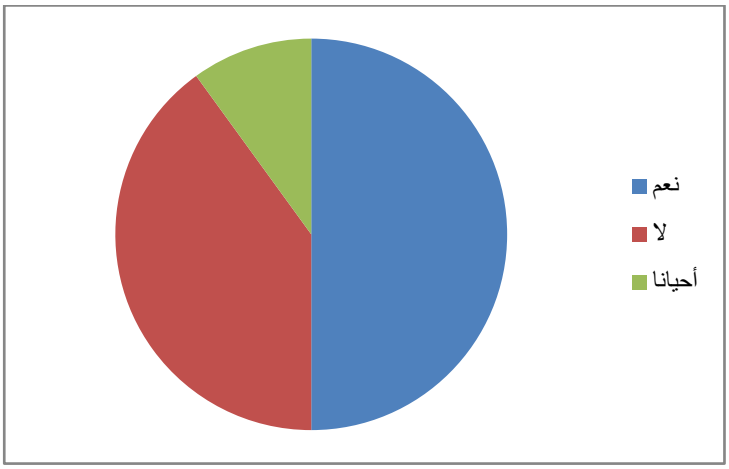
قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المدرجة في الجدول أن أغلبية الأساتذة -إن لم نقل كلهم - يجمعون على فشل المقاربة بالكفاءات في تحقيق الهدف الرئيس وهو تكوين تلاميذ أكفاء وتقدر نسبة الأساتذة الذين يعتقدون بذلك 90 % وذلك لعدم توفر المِؤهلات والتربة الخصبة لاستنبات هذه البيداغوجيا فيما يرى 10%أ نها استطاعت تحقيق هدفها بنسب طفيفة .

4 - إلتزام الأساتذة بخطوات التدريس

الإلتزام بخطوات التدريس	التكرار	النسبة%	درجة الزاوية°
نعم	**05**	**50**	**°180**
لا	**04**	**40**	**°144**
أحيانا	**01**	**10**	**°36**

الجدول رقم (8) : يمثل مدى الإلتزام من طرف الأساتذة



الشكل رقم 08: دائرة نسبية تمثل مدى التزام الأساتذة بخطوات التدريس

قراءة وتعليق:

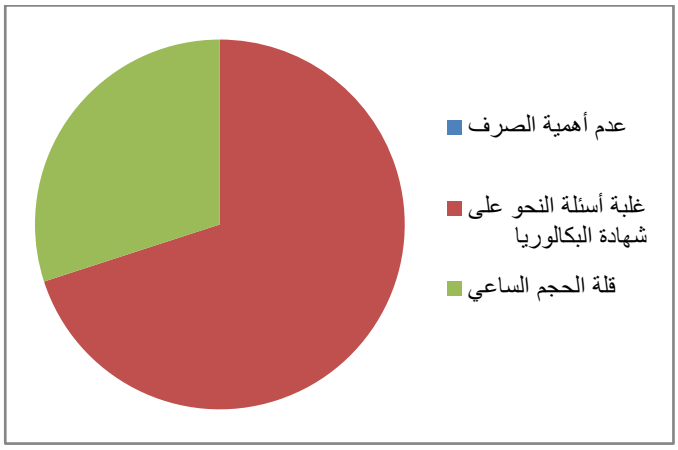
من خلال استقراءنا للجدول الذي يمثل نسب عن مدى التزام الأساتذة بخطوات التدريس نلاحظ أن 50%من الأساتذة يلتزمون بالتدريس وفق هذه الطريقة ، في حين يعزف 40%منهم عن استعمالها لأسباب مختلفة ،كما أن هناك من يتحين الفرصة لتطبيقها و الالتزام بها 10%.

أسئلة متعلقة بمادة الصرف العربي

1- سبب تحجيم دروس الصرف

سبب حذف دروس الصرف	التكرار	النسبة %	درجة الزاوية°
عدم أهميتها	00	00	°00
غلبة أسئلة النحو على شهادة البكالويا	07	70	°252
قلة الحجم الساعي	03	30	°108

الجدول رقم (9): أسباب حذف دروس الصرف من البرنامج



الشكل رقم 09 : دائرة تمثل نسب آراء الأساتذة حول أسباب حذف دروس الصرف في الأقسام النهاية

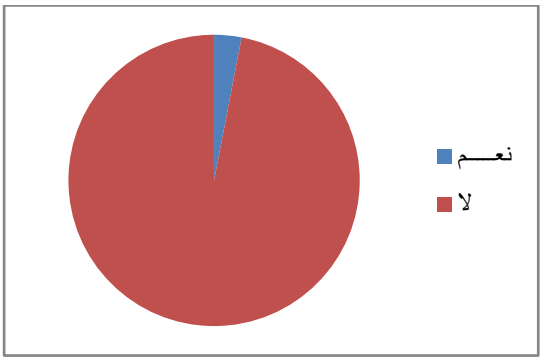
قراءة وتعليق:

أجمع أغلبية الأساتذة على أن حذف دروس الصرف يعزى إلى غلبة دروس النحو على في شهادة البكالوريا وتقدر نسبتهم ب: 70 %، في حين رجح بعضهم الكفة إلى قلة الحجم الساعي وقد قدرت نسبتهم ب30 %، أما أهمية الصرف أو عدمها فلا دخل لها في الحذف.

2- كفاية الدروس مقارنة بقلتها :

هل هذه الدروس كافية؟	التكرار	النسبة %	درجة الزاوية
نعـــم	**01**	**10**	**°36**
لا	**09**	**90**	**°324**

الجدول رقم (10) : يمثل عدم كفاية دروس الصرف



الشكل 10 : دائرة نسبية تمثل عدم كفاية الدروس

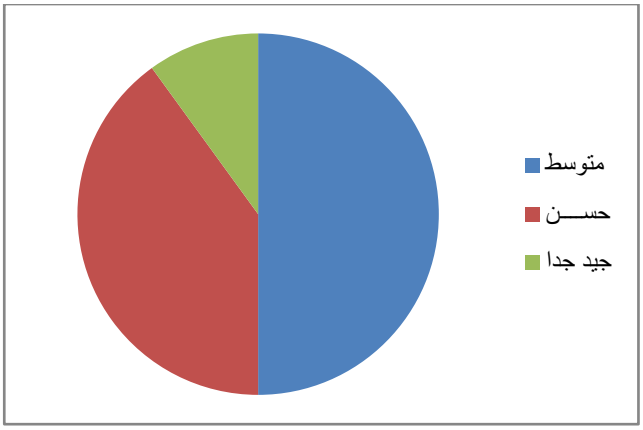
قراءة وتعليق:

من خلال أجوبة الأساتذة نسجل أكبر نسبة المقدرة ب 90% يرون أن هذه الدروس غير كافية لإرسال المتعلم إلى الجامعة، فيما يرى 10%منهم أنها تفي بالغرض.

3- مدى إستيعاب التلاميذ

استيعاب التلاميذ	التكرار	النسبة%	درجة الزاوية°
متوسط	05	50	°180
حســـن	04	40	°144
جيـــد جد	01	10	°10

الجدول رقم (11): يمثل درجة إستيعاب التلاميذ للدروس المقررة



الشكل رقم11: دائرة تعكس نسبة استيعاب التلاميذ لدروس الصرف

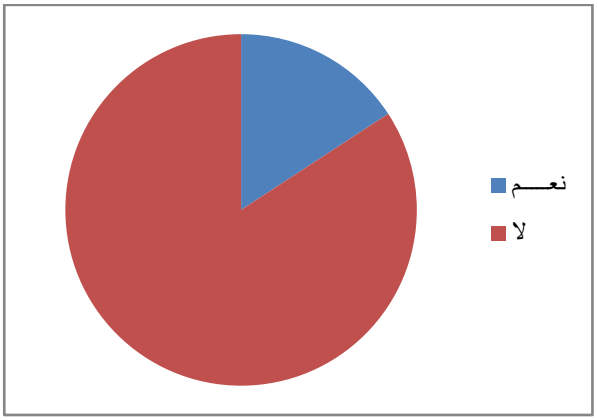
قراءة وتعليق:

من الجدول أعلاه سجلنا نسبة استيعاب التلاميذ لدروس الصرف إذ يرى 50%من الأساتذة أن استيعاب التلاميذ لهذه الدروس متوسط، ويرى بعضهم أن استيعابهم حسن على العموم ونسبتهم 40% ، فيما يرى آخرون أن نسبة استيعاب التلاميذ لدروس الصرف جيد جدا قدرت نسبتهم ب:10% وحجتهم في ذلك أن الدروس سهلة ولا تتطلب جهدا لفهمها.

4- درجة تفاعل التلاميذ مع دروس النحو مقارنة مع دروس الصرف

تفاعل المتعلمين مع دروس الصرف مقارنة بدروس النحو؟	التكرار	النسبة%	درجة الزاوية°
نعـــم	06	60	°216
لا	04	40	°144

الجدول رقم (12) : يمثل تفاعل التلاميذ مع دروس النحو مقارنة مع دروس الصرف



الشكل رقم 12: دائرة نسبية تمثل نسبة تفاعل التلاميذ مع دروس الصرف مقارنة بدروس النحو

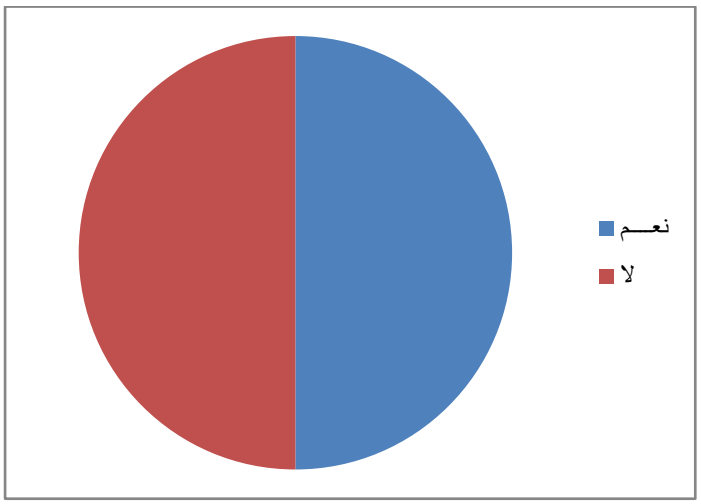
قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه مدى تفاعل المتعلمين مع دروس الصرف مقارنة بدروس النحو إذ يرى 60% من الأساتذة أن التلاميذ يتفاعل لون مع دروس الصرف أكثر من دروس النحو، فيما يرى 40 %عكس ذلك ولكن بصفة نسبية تتعلق بالدرس في حد ذاته.

5- المطالبة بتوظيف مكتسبات الصرف و الكفاءات الختامية

ه ل التلميذ مطالب بتوظيف دروس الصرف؟	التكرار	النسبة%	درجة الزاوية°
نعـــم	05	50	180°
لا	05	50	180°

الجدول رقم 13 : يمثل مطالبة التلميذ بتوظيف المكتسبات القبلية



الشكل 13: دائرة نسبية تمثل مطالبة التلميذ بتوظيف المكتسبات القبلية

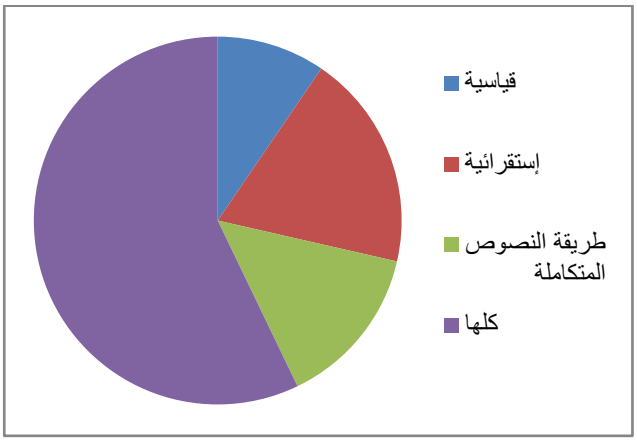
قراءة وتعليق:

من خلال استقراءنا للجدول نلاحظ تكافؤ في النسب إذ يطالب 50%من الأساتذة التلاميذ بتوظيف ما تعلموه في دروس الصرف بينما لا يلزم 50% الآخرون التلاميذ بتوظيف ما تعلموه من دروس الصرف إلا إذا كان في شكل سؤال .

6- الطرق المعتمدة في تدريس الصرف العربي :

الطريقة	التكرار	النسبة %	درجة الزاوية°
القياسية	**04**	**40**	**°144**
الإستنباطية	**02**	**20**	**° 72**
النصوص المتكاملة	**03**	**30**	**°108**
كلها	**01**	**10**	**°36**

الجدول رقم (14):يمثل أي الطرق و المناهج الأكثر إستعمالا لدى الأساتذة



الشكل رقم 14: دائرة تمثل نسبة الطرق المعتمدة في تدريس الصرف العربي

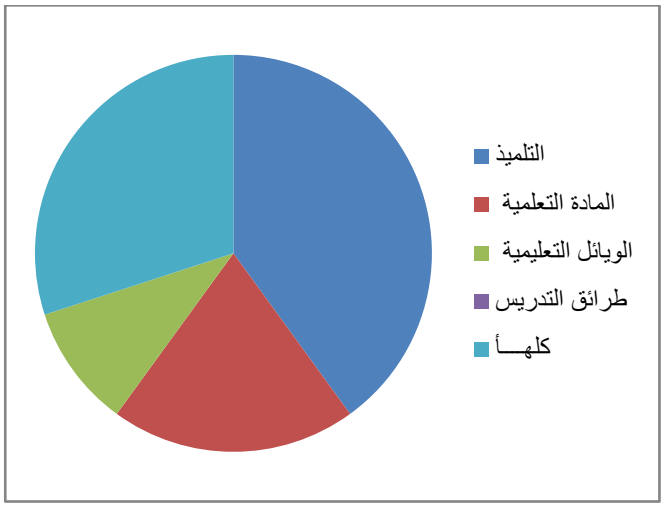
قراءة وتعليق:

من خلال استقراءنا للجدول نلاحظ أن20%من الأساتذة يعتمدون الطريقة القياسية التقليدية في تدريس الصرف و40% يعتمدون الطريقة الاستنباطية ، ويستعمل 30%منهم طريقة النصوص المتكاملة ، فيما يعتمد10%من الأساتذة الطرق كلها حسب طبيعة الدرس .

7- أهم العراقيل و الصعوبات التي يواجهها الأساتذة

الصعوبات متعلقة	التكرار	النسبة%	درجة الزاوية°
التلميذ	04	40	°144
المادة التعلمية	02	20	°72
الوسائل التعليمية	01	10	°36
طريقة التدريس	00	00	°00
كلهـــا	03	30	°108

الجدول رقم 15 : يوضح مشاكل وصعوبات التدريس بالكفاءات



الشكل رقم 15 : دائرة نسبية حول أسباب الصعوبات التي تعرقل درس الصرف

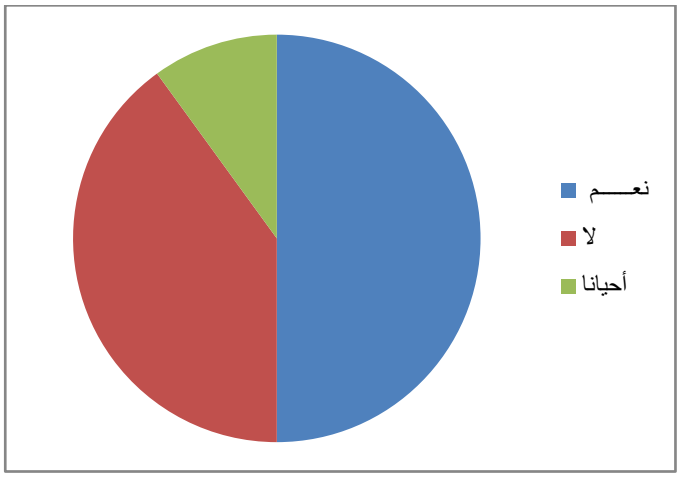
قراءة وتعليق :

يمثل الجدول أعلاه العوامل التي تولد صعوبات تعرقل سير درس الصرف إذ يرى 40% من الأساتذة أن التلميذ هو المسؤول الرئيس عن عرقلة سير الدروس، ويرى 20% إن المادة التعلمية في حد ذاتها صعبة، و10% يرون أن الوسائل التعليمية غير المتوفرة هي الصعوبة الوحيدة التي تحول دون نجاح درس الصرف، فيما يري بعض الأساتذة و قدرت نسبتهم ب 30% أن (التلميذ، الوسائل التعليمية، المادة التعلمية، الطريقة التدريس) كلها عوامل تكا ثفت لإحباط درس الصرف.

8- التقيد بتطبيقات و تمارين الكتاب المدرسي في الكفاءة الختامية

في الكفاءة الختامية هل تتقيد بتطبيقات الكتاب المدرسي؟	التكرار	النسبة%	درجة الزاوية°
نعـــم	05	50	°180
لا	04	40	°144
أحيانا	01	10	°36

الجدول رقم(16): يمثل مدى تقيد الأستاذ بتمارين الكتاب المدرسي



الشكل رقم16 : دائرة تمثل مدى تقيد الأساتذة بتطبيقات الكتاب المدرسي في الكفاءة الختامية.

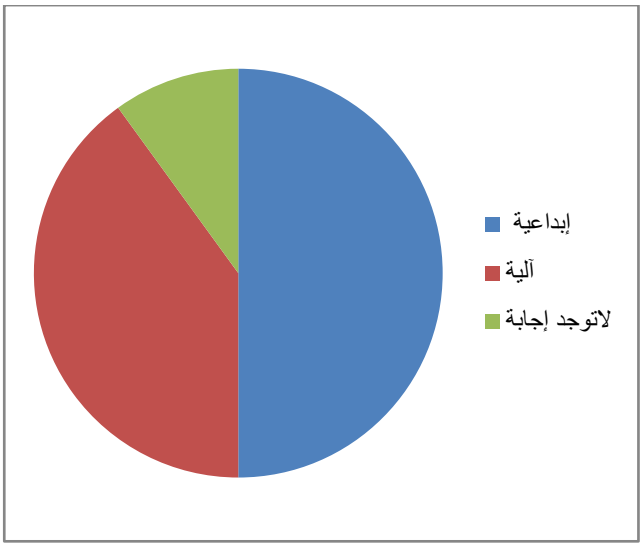
قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن 50%من الأساتذة يكتفون بتطبيقات الكتاب المدرسي المدعمة لدرس الصرف، فيما يعتمد 40 %تطبيقات خارجية حجتهم في ذلك أن تطبيقات الكتاب غير كافية، بينما يداول 10 %منهم بين تطبيقات الكتاب والتطبيقات الخارجية في الآن نفسه.

9- طبيعة تمارين الصرف

طبيعة التمارين	التكرار	النسبة%	درجة الزاوية°
إبداعية	**05**	**50**	**°180**
آلية	**04**	**40**	**°144**
لا توجد إجابة	**01**	**01**	**°36**

الجدول رقم 17 : يمثل التمارين المقدمة في مادة الصرف العربي



الشكل رقم 17: دائرة حول طبيعة التمارين المقدمة للتلاميذ

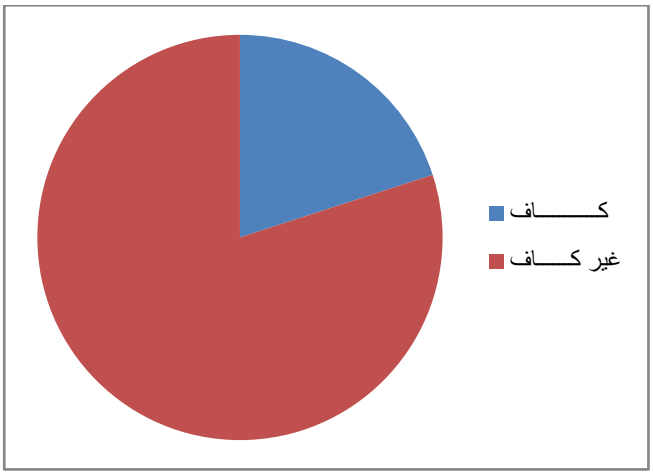
قراءة وتعليق :

من خلال الجدول الذي يحتوي نسب حول طبيعة التمارين التي يعتمدها الأساتذة في الكفاءة الختامية في دروس الصرف وجدنا أن 50% من الأساتذة يعتمدون التمارين الإبداعية فيما يعتمد 40%تمارين آلية، وقد اكتفى 10% بعدم الإجابة لأسباب نجهلها.

10- الوقت المخصص للتدريبات وإنجاز التمارين

الوقت المخصص للتدريبات	تكرار	نسبة%	درجة الزاوية°
كـــاف	02	20	72°
غير كـــاف	08	80	288°

الجدول رقم 18 : يبين عدم كفاية وقت التدريبات



الشكل رقم 18 : دائرة تمثل آراء الأساتذة حول الوقت المخصص للتلاميذ

قراءة وتعليق :

يمثل الجدول نسب آراء الأساتذة حول الوقت المخصص للتمارين إذ يرى 20% منهم أن الوقت كاف للتطبيق، بينما يرى 80%أن الوقت المخصص للتمارين غير كاف ولا يستوفي فيه التلميذ حقه من التدريب.

ـ كما وجهنا أسئلة عن أهداف تدريس الصرف والصعوبات يواجهها الأساتذة في تدريسه والحلول المقترحة لتخطي هذه الصعوبات فكانت الأجوبة كما يلي:

❖ **أهداف تعليم الصرف:** يرى الأساتذة أن الأهداف المرجوة من تدريس الصرف هي:

- التحكم في تقنيات اللغة .
- تعلم قواعد اللغة العربية والقدرة على توظيفها بسلاسة داخل وخارج القسم.
- معرفة طريقة قياس الأوزان العربية .
- استقامة اللسان العربي .

❖ **صعوبات تدريس الصرف العربي :** أعرض بعض الأساتذة عن وجود صعوبات في تدريس الصرف في حين أقر آخرون بوجود صعوبات متمثلة فيما يلي :

- عدم اهتمام التلاميذ والتعامل مع دروس باستهتار.
- ضيق الحجم الساعي المخصص للدروس والتطبيقات.
- وجود فجوة بين دروس التعليم المتوسط والثانوي.
- صعوبة تصريف الأفعال من طرف التلاميذ.
- غياب الكفاءة القاعدية (ضعف القاعدة).

❖ **الحلول المقترحة لتخطي الصعوبات:** طلبنا من الأساتذة اقتراح حلول ل تخطي هذه الصعوبات و القضاء على العراقيل التي تواجههم فكانت الأجوبة كما يلي:

- التشجيع على حب اللغة و الوقوف على جماليتها.
- المطالعة لتعزيز الكفاءة اللغوية.
- أن يحاول التلاميذ الإهتمام أكثر فالله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم.
- إدراج دروس كافية في مقياس الصرف.
- تحفيز المتعلم.
- التسلسل في إدراج الدروس في المناهج في الأطوار الثلاثة.
- تحديد الحجم الساعي الكافي لهذه الدروس.
- وهناك من اقترح حذف دروس الصرف في الطور الثانوي جملة وتفصيلا(ولا نظن أنه حل ناجع).

❖ **ملاحظات أخرى** : كما خصصنا في الاستبيان مكانا للملاحظات التي قد تفيد البحث فكانت الملاحظات كما يلي:

- يرى بعض الأساتذة أن بيداغوجيا الكفاءات لم تتوفر لها العوامل المناسبة لضمان نجاحها.
- مادة الصرف لم تأخذ حظها من الإهتمام.
- أنه لا يمكن فصل النحو عن الصرف ووجوب الموازنة بين الدروس لأنهما وجهان لعملة واحدة.

المبحث الثاني :النتائج والحلول

من الأجوبة المقدمة في الاستبيان يمكننا أن نستشف النتائج التي رصدناها حول تعليم المقاربة بالكفاءات على الأصعدة الآتية (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية) ركزنا فيها على النتائج السلبية كما اقترحنا حلولا يمكنها تصحيح الوضع نسبيا .

أولا: النتائج

ـ لاحظنا من خلال الاستبيان أن أغلبية الأساتذة يلجؤون إلى الطرائق القديمة والعزوف عن انتهاج طرائق المقاربة بالكفاءات وهذا راجع الى انهم لم يتلقوا التكوين الكافي في المقاربة بالكفاءات .

ـ البيداغوجيات الثلاث متكافئة في النتائج التي ذرتها في القطاع ذلك أن كل بيداغوجيا لها عيوب تمنعها من تحقيق فعالية مطلقة .

ـ المقاربة بالكفاءات لم تستطع بعد تكوين تلاميذ أكفاء ، لكن قد تتمكن من ذلك إذا أجريت عليها بعض التغييرات، لأن هذه الأخيرة لم تثمر إلا في البلدان الغربية أي أن الخلل لا يكمن في البيدغوجيا نفسها وإنما في البيئة التي استنبتت فيها .

ـ أن هناك خلل في المنهاج المقرر لدروس الصرف في الأقسام النهائية في الطور الثانوي إذ نلاحظ حذفا مخلا لدروس الصرف أحاله أغلبية الأساتذة إلى غلبة أسئلة النحو على شهادة البكالوريا ، بالرغم من أن الصرف هو الدعامة التي تقوم عليها اللغة العربية والنحو العربي .

ـ دروس الصرف تلقى قبولا ملحوظا مقارنة بدروس النحو .

ـ بالرغم من تحجيم دروس الصرف في منهاج اللغة العربية المقرر على الأقسام النهائية في الطور الثانوي إلا أن أغلبية الأساتذة لا يلزمون التلاميذ بتوظيف هذه الدروس في الوضعية الإدماجية.

ـ يتقيد أغلبية الأساتذة بتطبيقات الكتاب المدرسي بالرغم من أنها غير كافية لترسيخ القاعدة.

ـ يعتمد معظم الأساتذة التطبيقات الآلية في في الكفاءة الختامية وهي ليست في مبادئ المقاربة بالكفاءات في شيء إذ أنها غير إبداعية ولا تكسب المتعلم القدرة الإبداعية .

ثانيا: الحلول المقترحة

بناءا على النتائج السلبية المحصلة من الاستبيان نقترح الحلول الآتية :

أ. على مستوى المعلم:

مادامت المقاربة بالكفاءات هي البيداغوجيا المعتمدة في الوقت الراهن في الوسط التعليمي يتعين على الأساتذة الالتزام بطرائق التدريس وفق هذه البيداغوجيا والسير على نهجها، والتي يتم تجاهلها إما بسبب قصور التكوين في المقاربة بالكفاءات أو لضيق الوقت وهذا يحول دون تحقيق النتائج الإيجابية للبيداغوجيا، إضافة إلى إلزام المتعلم بتوظيف كل ما يتعلمه ذلك أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تمكين المتعلم من استثمار موارده داخل أو خارج المدرسة .

وأن يتجاوز المعلم التطبيقات السهلة المبتذلة التي تهدف إلى ترسيخ القاعدة أكثر من تمكين المتعلم من استثمارها بعفوية وذلك من خلال اعتماد التطبيقات الإبداعية وتدعيم القاعدة الصرفية بأمثلة تتناسب مع مستوى التلاميذ في هذا الطور .

ب. على مستوى المتعلم:

لكي تنجح هذه البيداغوجيا يجب أن يكون هناك تكافؤ بين جهود المعلم وجهود المتعلم ذلك أن المقاربة بالكفاءات تعتبر المتعلم رائد العملية التعليمية التعلمية ولذلك يجب أن يهتم التلاميذ أكثر وأن يسهموا في تنشيط الدرس من خلال التحضير والمشاركة الفعالة فالمقاربة بالكفاءات تحتاج إلى التلميذ النموذج الفعال .

ج. على مستوى المادة التعلمية:

يجب على صناع المناهج أن يأخذوا بعين الاعتبار التسلسل في إدراج الدروس في السنوات الثلاث من هذا الطور لأن شهادة التعليم الثانوي تعد الكفاءة الختامية التي تتحقق فيها مستويات الكفاءة، إضافة إلى الموازنة بين الدروس وتخصيص الوقت الكافي لها .

الخاتمة

الخاتمة :

في نهاية هذا البحث المتواضع، والذي حاولنا فيه تسليط الضوء على موضوع غاية في الأهمية، وهذا راجع لمدى تأثيره على جانب من حياتنا – التعليمي منها – وشريحة لا بأس بها في المدرسة الجزائرية – تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة أداب وفلسفة -، ألا وهو عنوان بحثنا هذا **"تعليمية الصرف في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة ثانوي - أنموذجا "**، حيث أن اللغة العربية مهمة بما يكفي للخوض في تفاصيل وحيثيات كل علم من علومها على حد سواء، وعلم الصرف واحد من هذه العلوم ، إذ وبفضله يستقيم اللسان العربي ويزيد الرصيد اللغوي و يمكّن التلميذ من خوض غمار العلوم ، إذ أن سلامة اللغة مطلب كل علم أدبي كان أم علمي .

وبالعودة إلى مجال وعينة الدراسة فقد اتخذنا ثانوية بن طبال سليمان ميدانا للدراسة وأساتذتها وتلاميذها كعينة، من أجل استقصاء حقيقة تطبيق مبدأ و منهجية المقاربة بالكفاءات المعتمدة في مجال التعليم في أطواره الثلاثة، ومدى تحقيقها لأهدافها المسطرة بإعتبارها تسعى إلى بناء التلميذ النموذج الفعال الذي يعتبر محور العملية التعليمية – التعلمية .

ولقد توصلنا من خلال بحثنا هذا إلى مجموعة من النتائج، والتي من خلالها يمكننا إعطاء إجابة للإشكال الرئيسي في الدراسة وكذا تأكيد أو نفي الفرضيات المطروحة آنفا، ولهذا أردنا إجمالها في الملاحظات التالية :

* أن المقاربة بالكفاءات **بيداغوجيا غربية** بنيت على أسس نظرية متشعبة (الفلسفة البراغماتية، النظرية البنائية و النظرية التوليدية التحويلية) ، والتي تسعى في مجملها إلى بنا ء متعلم قادر على التعامل مع وضعيات معقدة داخل أو خارج المؤسسة التعليمية .

* أن المقاربة بالكفاءات أرست مفاهيم جديدة أحدثت تغييرا لا بأس به في قطاع التعليم من خلال التصورات الحديثة التي سنتها عن أقطاب الهرم الديداكتيكي إذ جعلت الموقف التعليمي يبنى على المتعلم الذي يجدر به أن يبحث ويسأل ويناقش ويبني كفاءته القاعدية بذاته من خلال التفاعل الإيجابي مع الدروس .

*أن المقاربة بالكفاءات حتمية فرضها الواقع المزري لقطاع التعليم في الجزائر و الذي خلفته البيداغوجيات السابقة (المقاربة بالمضامين ، المقاربة بالأهداف) على أمل أن تجد فيها المدرسة الجزائرية ضالتها.

* أن هناك بعض المعيقات التي تحول دون تحقيق مساعي المقاربة بالكفاءات تتمحور حول أقطاب الهرم الديداكتيكي (معلم، متعلم، مادة تعلمية) إضافة إلى الوسائل والطرائق المنتهجة بإعتبارها طرق مستحدثة إضافة إلى أن بعض الأساتذة لم يحققوا بعد ذلك التصور الكافي و الخبرة اللازمة من أجل التعامل مع متطلبات هذه المقاربة .

- أن واقع تدريس الصرف العربي في الطور الثانوي في الأقسام النهائية لم يتبؤ مكانة تذكر إذ تكاد تنعدم دروس الصرف في هذه المرحلة التي تعد مرحلة انتقالية يفترض أن يمتلك المتعلم فيها

ركيزة لغوية كافية يتجه بها إلى التعليم العالي، ولهذا يجب أن توكل مهمة صناعة المناهج لأشخاص مؤهلين .

* أنه يجب تخصيص الحجم الساعي الكافي الذي يتناسب مع دروس الصرف .

* يجب أن تتكاتف الجهود من أجل توفير بيئة ملائمة تساعد هذه البيداغوجيا على إثبات فعاليتها.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نقوم بطرح تساؤل يفتح المجال للدراسات الإستشرافية في مجال التعليم لوضع لمستها، **فهل ستحقق المقاربة بالكفاءات مرادها بالوقوف على سلبياتها سواء من الجانب النظري أو التطبيقي ؛ أم أننا سنحتاج إلى تجاهلها وإقحام بيداغوجيا جديدة تقوم على أنقاض المقاربة بالكفاءات و تحمل في طياتها مفاهيم جديدة ؟**

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

أولا : القرآن الكريم رواية حفص عن عاصم

ثانيا: المعاجم والموسوعات

1. إسماعيل بن حماد الجوهري، **الصحاح**، تح : أحمد عبد الغفور العطا، دار العلوم للملايين، لبنان، (د.س.ن).
2. جلال الدين ابن منظور الإفريقي، **لسان العرب**، ط8، تح : عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، (د،س،ن).
3. حسن شحاتة وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية** ،دار المصرية اللبنانية، مصر،(د،س،ن).
4. الصاحب بن عباد، **المحيط في اللغة** ، تح:محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، (د.س.ن)، (د.م.ن).
5. الفيروزأبادي، **القاموس المحيط**، تح : محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، لبنان، 2005، ج1.
6. الخليل بن أحمد الفراهيدي، **العين**، تح : مهدي مخزومي وإبراهيم السامرائي، ج8، (د.م.ن) ، (د.س.ن).
7. **المنجد في اللغة والإعلام**، ط3، بيروت، دار الشروق.

ثالثا:الكتب

1. أحمد بن محمد أحمد الحملاوي، **شذى العرف في فن الصرف** ، تح : محمد بن عبد المعطي، دار الكيان، الرياض، (د.س.ن).
2. أيمن أمين الكافي، **الصرف الكافي** ، مر:أحمد عبده وعبد الغني، قلم اب ن خلدون، الاسكندرية، ط1، (د، س، ن) .
3. هادي نهر، **الصرف الوافي**، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010 ، نقلا عن : المنهج الصوتي للبنية العربية(رؤية جديدة في الصرف العربي)،عبد الصبور شاهين، بيروت، 1980.
4. كرم زرندح، **أسس الصرف في العربية** ، ط1، (د.م.ن)،2007، نقلا عن : المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، ابن جني، تح : إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، البابي الحلبي وأولاده، مصر،3 ج، 1960.
5. لطفي بو قربة، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية** ، عربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار ، الجزائر،(د،س،ن).
6. فائدة صبري، **المدخل إلى علم النفس**، كلية التربية، قسم التربية وعلم النفس، الطائف، (د.س،ن).

7. قطب سانو، **النظم التعليمية في إفريقيا- قراءة في البديل الحضاري** ، ط1، مجلة كتاب الأمة، وزارة الشؤون الإسلامية و الأوقاف، قطر،1419هـ.

رابعا : الرسائل الجامعية

1. الأزهر معامير، **المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي** ، قاصدي مرباح، كلية الآداب و اللغات، قسم اللغة والأدب، ورقلة، (2014-2015).

2. آسيا العطوي، **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية في نظر معلمي التعليم الإبتدائي**، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب واللغات و العلوم الإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطفونية، ورقلة،2011/2010.

3. محمد عبد الكريم، **تعليمية النحوفي مرحلة التعليم الثانوي العام السنة الأولى -أنموذجا-** الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2005/2004.

4. عبد الحميد معوش، **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي بالوضعية الإجتماعية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهما الإجتماعية** ، قسم علم النفس، مولود معمري،2012/2011.

5. العربي كمال، **واقع تدريس الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط** ، المركز الجامعي العقيد آكلي محند أولحاج ، البويرة، 2012/2011.

6. فاطمة زايدي، **تعليمية التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات** ، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي - أنموذجا-، جامعة محمد خيضر، كلية الآداب واللغات ، قسم الأدب العربي، بسكرة، 2009/2008 .

خامسا : المجلات و الدوريات

1. ليلى دامخي، تقييم الوضعيات تقويم الكفاية في الس يورة الديداكتيكية، **علوم الإنسان والمجتمع**، كلية العلوم الإنسانية ، بسكرة، 2011/2010.

2. مديرية التربية ، **مدخل المقاربة بالكفاءات**، مصلحة التكوين والتفتيش ، سعيدة.

3. محمد بن يحيا حماد و زكريا مسعود، **التدريس عن طريق الأهداف و المقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، 2006 .

4. مريامة العياشي والزهرة الأسود، التعليم بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية** ، عدد خاص : ملتقى التكوين بالكفايات ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2012 .

5. مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية، **كلية الآداب واللغات**، قسم اللغة العربية وآدابها، 4 ماي 2015 .

6. نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، **مجلة الواحات للدراسات و البحوث**، العدد8، غرداية، 2010 .

7. عبد الباسط الهويدي، المفاهيم والمبادئ الاستراتيجية عن طريق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسان و المجتمع** ، العدد6، المركز الجامعي، الوادي، ديسمبر2012.

8. فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا إدماجية، **المعهد الوطني للوثائق التربوية**، العدد17، سلسلة موعدك، 2005.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

العنوان **الصفحة**

مقدمة.....أ- ج

الجانب النظري..... /

مدخل مفاهيمي.....5-9

المبحث الأول: مفاهيم ذات صلة.....6

التربية ، البيداغوجيا، التعليمية.....6

التعلم، التعليم.....7

المقاربة، الكفاءة.....8

المبحث الثاني : المقاربات البيداغوجية 10

أولا : التدريس بالمضامين.....10

ثانيا : بيداغوجيا الأهداف.....11

1 -نظرية الارتباط لثورندايك.....12

2- نظرية الإنعكاس الشرطي لبافلوف.....12

3- نظرية الحافز لهال.....12

أ-المجال المعرفي.....13

ب-المجال المهاري الحركي.....13

ج- المجال الوجداني.....14

الفصل الأول : التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات.....16-26

المبحث الأول : ماهية المقاربة بالكفاءات.....16

أولا : مفهوم المقاربة بالكفاءات.....16

ثانيا : مكونات الكفاءة.....17

ثالثا : مستويات الكفاءة.....18

المبحث الثاني : الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات.....20

- الفلسفة البراغماتية.....20
- النظرية البنائية.....20
- النظرية التوليدية التحويلية.....22

المبحث الثالث : منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.....23

أولا : مكانة العناصر التربوية في المقاربة بالكفاءات 23

ثانيا : طرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات 24

أ) طريقة حل المشكلات 24

ب)طريقة المشروع 24

المبحث الرابع : أهداف و صعوبات المقاربة بالكفاءات.....25

أولا : أهداف المقاربة بالكفاءات 25

ثانيا : صعوبات المقاربة بالكفاءات 25-26

الفصل الثاني : تعليمية الصرف العربي في ظل المقاربة بالكفاءات.....27-33

المبحث الأول : ماهية الصرف العربي 28

أولا : مفهوم الصرف العربي.....28

ثانيا : نشأة الصرف العربي.....29

المبحث الثاني : الأبعاد التعليمية للصرف العربي.....31

- طرائق تعليم الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات 32

*الطريقة القياسية 32

*الطريقة الإستقرائية 32

*طريقة النصوص المتكاملة 33

المبحث الثالث : أهداف تعليم الصرف العربي.....34

الجانب التطبيقي ..... /

الفصل الأول : المعاينة الميدانية لتدريس الصرف العربي في ظل المقاربة بالكفاءات 36-45

المبحث الأول : وصف طريقة تدريس الصرف العربي لأقسام النهائي....37

أولا : منهج وعينة الدراسة 37

ثانيا : برنامج الصرف المقرر لأقسام الثالثة ثانوي 37

ثالثا : وصف الطريقة المعتمدة في تدريس الصرف 38

المبحث الثاني : نماذج دروس الصرف في ضوء المقاربة بالكفاءات.....41

- النموذج رقم 1 : الطريقة القياسية.....41
- النموذج رقم 2 : الطريقة الإستنباطية 42

المبحث الثالث : تقييم طريقة إعداد وتقديم درس الصرف في ضوء المقاربة بالكفاءات 44

أولا : تقييم النموج الأول 44

ثانيا : تقييم النموذج الثاني.....44

الفصل الثاني : دراسة إحصائية –تحليلية لواقع تدريس الصرف في ثانوية بن طبال سليمان.....46-

المبحث الأول : تحليل الإستبيان 47

أولا : نوع أسئلة الإستبيان 47

ثانيا : تمثيل نسب الإستبيان 47

المبحث الثاني : نتائج وحلول 66

أولا : النتائج 66

ثانيا : الحلول 67

الخاتمة 69-70

قائمة المصادر والمراجع 71-74

قائمة المحتويات 75-79

قائمة الأشكال و الجداول 80-83

الملحق 84-87

قائمة الأشكال و الجداول

قائمة الأشكال و الجداول

1 قائمة الجداول :

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	جدول يمثل نسبة الأساتذة المستجوبين من حيث الجنس	47
02	**جدول يمثل نسبة اشهادات المتحصل عليها**	48
03	**جدول يمثل تخصصات الأساتذة**	49
04	**جدول يمثل الخبرة في مجال التعليم الثانوي**	50
05	**جدول يمثل نسبة تكوين الأساتذة في المقاربة بالكفاءات**	51
06	**جدول يمثل البيداغوجيا التي حققت أهدافها**	52
07	**جدول يمثل فعالية المقارب في تكوين تلاميذ أكفاء**	53
08	**جدول يمثل مدى التزام الأساتذة بخطوات التدريس**	54
09	**جدول يمثل أسباب حذف دروس الصرف من البرنامج**	55
10	**جدول يمثل عدم كفاية دروس الصرف**	56
11	**جدول يمثل درجة استيعاب التلاميذ للدروس المقررة**	57
12	**جدول يمثل نسبة تفاعل التلاميذ مع دروس الصرف مقارنة بدروس النحو**	58
13	**جدول يمثل مطالبة التلاميذ بتوظيف المكتسبات القبلية**	59
14	**جدول يمثل الطرق المعتمدة في تدريس الصرف العربي**	60
15	**جدول يمثل أهم العراقيل والصعوبات التي يواجهونها**	61
16	**التقيد بتطبيقات الكتاب في الكفاءة الختامية**	62
17	**جدول يمثل طبيعة التمارين المقدمة**	63

2 قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	مخطط يبين طريقة التدريس وفق المقاربة بالمضامين	11
02	شكل يبين الأهداف على المجال المعرفي	13
03	مخطط يبين المجال المهاري حسب إليزابيث سمبسون	14
04	شكل يوضح مكونات الكفاية	18
05	دائرة تمثل نسبة الأساتذة المستجوبين من حيث الجنس	48
06	دائرة تمثل نسبة الشهادات المتحصل عليها	49
07	دائرة تمثل نسبة تخصصات الأساتذة	50
08	دائرة تمثل نسب الخبرة المهنية للأساتذة	51
09	دائرة مقاربة تمثل نسبة التكوين في المقاربة بالكفاءات	52
10	دائرة تمثل فعالية البيداغوجيات الثلاث	53
11	دائرة تمثل قدرة المقاربة بالكفاءات على تكوين تلاميذ أكفاء	54
12	دائرة تمثل مدى التزام الأساتذة بخطوات التدريس	55
13	دائرة نسبية تمثل نسب آراء الأساتذة حول أسباب حذف دروس الصرف في الأقسام النهائية	56
14	دائرة تمثل مدى كفاية دروس الصرف في الأقسام النهائية	56
15	دائرة تعكس نسبة استيعاب التلاميذ لدروس الصرف	57
16	دائرة تمثل نسبة تفاعل التلاميذ مع دروس الصرف مقارنة بدروس النحو	58
17	دائرة نسبية تمثل مطالبة التلاميذ بتوظيف المكتسبات القبلية	59

18	دائرة تمثل الطرق المعتمدة في تدريس الصرف العربي	60
20	دائرة نسبية حول أسباب الصعوبات التي تعرقل درس الصرف	61
21	دائرة تمثل مدى تقيد الأساتذة بتطبيقات الكتاب المدرسي	62
22	دائرة حول طبيعة التمارين المقدمة للتلاميذ	64

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ـ ميلة

كلية الآداب واللغات

استبيان موجه للأساتذة

يشرفني أنا الطالبة ***سميلة بن صالح*** سنة ثالثة ليسانس أدب عربي : تخصص لسانيات تطبيقية، أن أتقدم إلى حضراتكم ***أساتذة اللغة العربية*** سنة ثالثة ثانوي (أداب ولغات /أداب وفلسفة) بطلب الإجابة عن الأسئلة المدرجة في الاستمارة و التي تخدم بحثي الموسوم بـ :" ***تعليمية الصرف العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات . سنة ثالثة ثانوي أنموذجا .***

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان.

1. معلومات تتعلق بالأساتذة:

- ذكر ☐ - أنثى ☐

ـ الخبرة المهنية المكتسبة في الميدان :

أقل من 5 سنوات ☐ أقل من15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

ـ الشهادات المتحصل عليها:

ليسانس ☐ ماستر /ماجستير ☐ دكتوراه ☐

ـ هل تخصصك :

دراسات أدبية ☐ دراسات لغوية ☐

2. معلومات تتعلق بموضوع المذكرة :

ـ ما هي رتبتك في التعليم عند إدراج المقاربة بالكفاءات ؟

أستاذ ☐ أستاذ رئيس ☐ أستاذ مكوّن ☐

ـ هل تلقيت تكوينا كافيا في المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

ـ إذا كنت مخضرما في مجال التعليم ما هي البيداغوجيا التي آتت أكلها حسب رأيك؟

بيداغوجيا المضامين ☐ بيداغوجيا الأهداف ☐ بيداغوجيا الكفاءات ☐

ـ هل استطاعت المقاربة بالكفاءات أن تكوّن تلاميذ أكفاء ؟

نعم ☐ لا ☐

ـ هل تلتزم بخطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ؟

نعم ☐ ☐

ـ على أي أساس يتم حذف دروس الصرف في الأقسام النهائية؟

عدم أعميتها ☐ غلبة أسئلة النحو في شهادة التعليم الثانوي ☐ الحجم الساعي ☐

ـ هل هذه الدروس كافية لإرسال المتعلم إلى تخصص أدب عربي في الجامعة أو على المدى المتوسط كمعلم؟

نعم ☐ لا ☐

ـ ما مدى استيعاب المتعلمين لدروس الصرف ؟

متوسط ☐ حسن ☐ جيد جدا ☐

ـ هل يتفاعل المتعلمون مع دروس الصرف أفضل مقارنة بدروس النحو؟

نعم ☐ لا ☐

ـ هل التلميذ مطالب بتوظيف كل ما يتعلمه من دروس الصرف بحكم تحجيم الدروس ؟

نعم ☐ لا ☐

ـ ماهي الطرائق التي تعتمدونها في تقديم درس الصرف ؟

القياسية ☐ الاستنباطية ☐ طريقة النصوص المتكاملة ☐

ـ ماهي الأهداف المتوخات من تدريس الصرف ؟

.....

.....

ـ ما هي الصعوبات التي تواجهونها في تدريس الصرف؟

-..... -.....

-..... -.....

ـ هل هذه الصعوبات متعلقة بـــ:

التلميذ ☐ المادة التعلّمية ☐ الوسائل التعليمية ☐ طريقة التدريس ☐

ـ ما هي الحلول التي تقترحونها لتخطي هذه الصعوبات؟

*..... *.....

*..... *.....

ـ في الكفاءة الختامية هل تتقيد بتطبيقات الكتاب المدرسي ؟

نعم ☐ لا ☐

ـ طبيعة التمارين :

آلية ☐ إبداعية ☐

ـ هل الوقت المخصص للتمارين :

كاف ☐ غير كاف ☐

ـ ملاحظات أخرى ترونها ضرورية؟

.....شكرا