الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة د. يحي فارس–المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

# تعليمية الصرف العربي وفق مناهج الجيل الثاني

## –السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبين:

- محمد علاوة
- محمد قطاش

إشراف الدكتور:

أحمد محمد الصغير

السنة الجامعية 2020–2021 م


بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر وعرفان

## بسم الله

**قال الله تعالى: [فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُم واشْكُرُوا لِي وَلاَ تَكْفُرُونِ] البقرة 152**

**اللهم لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برؤية وجهك جل جلالك.**

**إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة إلى نبي الرحمة ونور العالمين خاتم النبيين محمد صلى الله عليه وسلّم.**

**وعملا بقول رسول الله «مَنْ لَمْ يَشْكُر النَّاسَ لَمْ يَشْكُر اللَّه».**

**بناءً على هذا توجب علينا تقديم الشكر والحمد لله وحده والصلاة والسّلام على من لا نبيّ بعده، محمد صلىّ الله عليه وسلّم.**

**نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور أحمد محمد الصغير على كل المعلومات والتوجيهات والنصائح القيمة التي قدمها لنا والتي كانت سندا وعونا لنا في أداء هذه الدراسة وإتمامها.**

**كما نتقدم بالشكر والعرفان إلى من كان سببا في وجودنا وتعلمنا الوالدين الكريمين أدامهما الله على رؤوسنا.**

**كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الكرام الذين ساهموا من قريب أو بعيد بمعلوماتهم وتوجيهاتهم القيمة، وكل الأساتذة الذين عملوا على تعليمنا وأناروا مسارنا الدراسي بنور العلم.**

# المقدمة

**يسم الله الرحمن الرّحيم**

**المقدمة:**

الحمد لله الّذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم والصّلاة والسّلام على نبيّ الأمّة سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين.

تعتبر لغة العرب مصدر فخر واعتزاز لهم، وهذا ما جعلهم يبدعون وينوعون في علومها، مثل: علم التراكيب، علم الأصوات، علم الدلالة.

وتتجلى عظمة اللغة العربية في أنها لغة القرآن الكريم التي قال فيها عز وجل «إنا أنزلناه قرآنا عربيا لقوم يعقلون» [1] .

فهي العروة الوثقى التي تجمع بين الشعوب العربية والإسلامية، فضلا على أن للغة بصفة عامة قيمة جوهرية في حياة كل أمة فهي الأداة التي تحمل الأفكار وتنقل المفاهيم، فتقيم بذلك الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة، ونظرا لهذه الأهمية التي تحتلها اللغة العربية أردنا تناول موضوع تعليمية الصرف العربي في ظل المناهج الجديدة، ولهذا اخترنا له عنوان تعليمية الصرف العربي وفق مناهج الجيل الثاني "السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا".

ففي بحثنا هذا انتقينا مستوى من مستويات اللغة العربية، وهو المستوى الصرفي وربطناه بالتعليمية، وحاولنا من خلاله اظهار كيفية تدريس الظواهر الصرفية وفق المقاربة بالكفاءات، وهو المنهج المتبع حاليا في منظومتنا التربوية الحديثة.

ولمعالجة موضوعنا طرحنا إشكالية جوهرية للبحث مفادها:

_ ماهي المقاربة بالكفاءات وما مدى فعاليتها في تعليمية الصرف العربي؟

وهذا ما تبلور عنه مجموعة أسئلة فرعية:

_ كيف ندرس الظواهر الصرفية؟

_ ما هو دور المعلّم؟

---

[1] سورة يوسف الآية1

_ هل يعتبر الكتاب المدرسي مصدرا كافيا للمتعلم؟

وقد التزمنا في هذه الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي وذلك عن طريق وصف المفاهيم الرئيسية للمصطلحات المفتاحية، أمّا التحليلي فجاء أثناء عملية استنتاج وحوصلت الاستبيانات المقدمة إضافة إلى منهج فرعي ثانوي هو المنهج الاحصائي وهذا بإحصاء النسب المئوية للعينة المقترحة.

واعتمدنا في انجاز هذه الدراسة على مراجع ذات صلة بالموضوع منها: المعجم الوسيط مكتبة الشروق الدولية، شرح الشافية لابن حاجب رضي الدين الأستراباذي، منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها لعلي أحمد مذكور.

وقد جاء هذا البحث في: مقدمة ومدخل وفصلين نظري وتطبيقي وخاتمة أتبعناها بملاحق وقائمة للمصادر والمراجع، ففي المقدمة أحطنا بجوانب الموضوع، أمّا المدخل كان حول علم الصرف وتطوره، انطلاقا من نشأته والتمييز بين الصرف والتصريف، وجاء الفصل الأول معنونا ب "التعليمية والمنهاج"، إذْ قسمناه إلى مبحثين، المبحث الأول خاص بالتعليمية فقدّمنا فيه مفاهيم عامة حول التعليمية، ثمّ تطرقنا إلى تعليمية اللغة العربية ومن ثمّ عرجنا إلى طرق التدريس، والمبحث الثاني خاص بالمنهاج الدراسي تناولنا فيه مفاهيم حول المنهاج ومناهج الجيل الأول والثاني، وتطوير المنهج الدراسي.

أمّا الفصل الثاني التطبيقي فجاء بعنوان "واقع تدريس الظاهرة الصرفية، حيث قمنا بدراسة ميدانية، فتم توزيع استمارات الاستبيان على الأساتذة وختمنا هذا الفصل بحوصلة حول نتائج الدراسة الميدانية، ثمّ في الختام أوردنا حوصلة لأهم ما جاء في ثنايا هذا البحث.

أمّا عن الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا فهي نقص المصادر والمراجع وكذا صعوبة انتقاءها، والاختلاف والتباين في المصطلحات من باحث لآخر وعدم الاتفاق على مفهوم واحد، وضيق الوقت.

وفي الختام نرجوا أن نكون قد وفقنا في عملنا هذا المتواضع، فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان وما توفيقنا إلاّ بالله ربّ العالمين.

كما لا ننسى الشكر الجزيل للأستاذ الدكتور: أحمد محمد الصغير أستاذ التعليم العالي الذي كان لنا خير مُعين على إنجاز هذا البحث.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة على قراءتهم لهذا البحث وكل من أعاننا من قريب أو بعيد.

# مدخل

## 1) نشأة علم الصرف وتطوره

عرف القدماء من العلماء العرب أهميّة علم الصرف، لذلك نبّهوا على احتياج جميع المشتغلين باللغة العربية اليه، فهو ميزان العربية الذي نستطيع عن طريقه التعرّف على بنية الكلمة و حروفها الأصلية، وما أصابها من تغيير[1]ونشأ علم الصرف بالتزامن مع علم النّحو على نحو جعلهما على اتّصال و اتّساق، فلم ينظر لعلم الصرف على أنّه علم مستقلّ عن النّحو، ولم تكن العلوم الصرفية والنّحوية منفصلة عن بعضها، حتّى ابن جنّي لا يفرّق في القرن الرّابع الهجري بين العلمين عندما عرّف النّحو بقوله: "هو انتماء سمة العرب، في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، او التحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نكون نحوًا[2]

ويمكن ان نقسّم تاريخ نشأة علم الصرف إلى مرحلتين:

**المرحلة الأولى:** وهي المرحلة التي كانت فيها العلوم مختلطة، فقد كانت علوم الصرف والنّحو، وعلم القراءات في حالة اختلاط دون وجود أيّة حركة تعنى بتصنيفها وتمييزها، وكانت هذه المرحلة قبل أن يؤلف سيبويه كتابه " الكتاب" وجرى خلاف كبير بين المؤرخين حول واضع علم الصرف، وإليك ما ذكر في ذلك:

[1] محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي و التطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، ط1،ص17

[2] ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمد علي نجّار، مطبعة دار الكتب القاهرة، سنة 1371هـ_1952م، ص 393

واضع علم الصرف هو واضع علم النّحو[1] كثرة المؤرخين الذين قالوا إنّ عليًّا "رضي الله عنه" اوّل من وضع النّحو، وانّه قال لأبي الأسود "رضي الله عنه"، {انح هذا النّحو[2]} فالمرجّح أنّ واضع هذا العلم هو الإمام عليّ رضي الله عنه مفكّرا ومنظّرا، وابا الأسود منفذًا[3]، وذكرت روايات أخرى أن معاذ بن مسلم الهرّاء الكوفي هو أول من افرد مسائله[4]

**المرحلة الثانية:** وهي المرحلة التي انفصل فيها علم القراءات عن علم الصرف والنّحو، مع ظهور حركة جديدة تعنى بتصنيف علم الصرف والنّحو[5]، ويعتبر الكتاب لسيبويه أول مؤلف فيه كثير من مسائل الصرف وموضوعاته و إن لم يرتبها سيبويه ويبوّبها كما فعل المتأخرون، وقد أفرد بابا في الكلام عن المجرد والمزيد فيه من الأسماء الثلاثية، والرباعية، والخماسية، هو: باب ما بنت العرب من الأسماء والصفات، والأفعال غير المعتلة، والمعتلّة، وما قيس من الصحيح الذي لا يتكلمون به ولم يجيء في كلامهم إلّا مثاله من غير بابه وهو الذي يسمّيه النّحويون التصريف والفعل، والأفعال بأنواعها: المجرّدة والمزيدة، وتكلم على مواضيع الزيادة، وكيفية معرفة الحروف والزوائد[6]، ثمّ عقد بابا بعنوان :هذا باب ما مضى

[1] د. عبد العزيز فاخر، رسالة دكتوراه، برقم 781، كلية اللغة العربيّة بالأزهر الشريف

[2] ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، مطبعة دار السعادة، ط 1، سنة 1308هـ، ج 2، ص 342

[3] ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، المرجع السابق، ص342

[4] عبد الشكور معلم عبد فارح، الصرف الميسر، دار العلم، ط1، سنة 2019، ص 5

[5] أحمد الراجحي، مقالة في مجلة ذخائر، 5 مارس،2002

[6] بعداش علي، الميزان الصرفي العربي أصوله وتطبيقاته–الأفعال، رسالة ماجيستير، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، 2009م، ص 11

من المعتل، وما اختص به من البناء دون ما مضى والهمزة والتضعيف، تكلم فيه على معتل الفاء والعين واللاّم بالواو والياء والمضعف، وفصّل فيها القول عن كيفية البناء منها على أوزان ما مضى من الصحيح، ذاكرا ما يحدث فيها من إعلال أو قلب أو إدغام أو إبدال أو غير ذلك من التغيرات[1] كما أفرد أبوابا صغيرة بعنوان" قلب الياء واوً" و " قلب الواو ياءً"[2] ومن الموضوعات الأخرى التي أدخلها في فصل التصريف الذي يقصد به " التمرين "، "الإدغام " وفيه تكلم على مخارج الحروف وأنواعها، وبيّن مواقع الإدغام[3] ويتضح ممّا تقدم ان سيبويه قد تكلم في الصرف وموضوعاته المختلفة، وإن لم يُرتبها و يبوّبها كما فعل المتأخرون، ومع أنه لم يقصد الصرف بمعنييه العلمي والعملي، بدليل أنه كان يفرد بعد كل قسم من أقسام المعتل بابا يذكر فيه ما قيس ممّا لم يرد عن العرب على ما ورد عنهم، مع انه لم يقصد ذلك، فإن الباحث يستطيع أن يتبين المعنى العلمي والعملي للصرف من موضوعاته الكثيرة المتناثرة في تضاعيف الكتاب، ولا سيما من الأبواب التي أفردها للتصريف[4]

وتواصل التأليف في الصرف بعد سيبويه، فضاع بعضها ووصلنا البعض الآخر، ومن أهم الكتب المؤلفة في هذا الموضوع قديما:

---

[1] بعداش علي، الميزان الصرفي العربي أصوله وتطبيقاته–الأفعال، المرجع السّابق، ص 12

[2] سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، ج4، ص360

[3] سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، المرجع السابق، ص364

[4] بعداش علي، الميزان الصرفي العربي أصوله وتطبيقاته–الأفعال، المرجع السّابق، ص 12

كتاب التصريف " لأبي عثمان المازني "

كتاب الجمل " لأبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي النحوي "

كتاب المنصف في شرح التصريف " لابن جنّي "

شرح الملوكي في التصريف " لابن جنّي "

كتاب المفصل " للزمخشري "

الشافية " لابن الحاجب "

الممتع في التصريف " لابن عصفور الإشبيلي "

**2) تعريف التصريف والصرف في اللّغة والاصطلاح:**

التقى مصطلحا الصرف والتصريف في الدال اللغوي المبني على مفهومي التغيير والتحويل[1]

**التصريف لغة:**

مصدر للفعل الثلاثي المزيد فيه بالضعيف صرف نقول: صرّف الأمر، دبّره ووجّهه[2] ويقال: صرّف الله الرياح وبيّنه، وفي التنزيل العزيز " ولقد صرّفنا للنّاس في هذا القرآن من كلّ مثل " سورة الإسراء الآية 89.

[1] ابن منظور، لسان العرب، ط 3، دار إحياء التراث العربي، بيروت 1999

[2] المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، سنة 2004، ص 513

**الصرف لغة:**

في الاقتصاد مبادلة عملة وطنية بعملة أجنبية، ويطلق على سعر المبادلة أيضا، وفي اللغة علم تعرف به أبنية الكلام واشتقاقه[1].

والصرف هو ردّ شيء عن وجهة وهو مصدر صرف من صرف الزمان وصروفه وتصاريفه.

**التصريف اصطلاحا:**

قال ابن الحاجب: " التصريف علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب "[2].

وعرف عبد القادر الجرجاني التصريف بقوله " اعلم أن التصريف، "تفعيل"، من الصرف، وهو أن تصرف الكلمة المفردة فتتولّد منها ألفاظ مختلفة، ومعان متفاوتة "[3].

والتصريف عند سيبويه: "هو أن تبني من الكلمة بناء لم تبنه العرب على وزن ما بنته، ثمّ تعمل في البناء الذي بنته ما يقتضيه قياس كلامهم، وهذا هو المعروف عند المتأخرين بمسائل" التمرين"، يقول سيبويه: " هذا باب ما بنت العرب من الأسماء والصفات والأفعال

[1] المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، المرجع السابق، ص 513

[2] ابن حاجب رضي الدين الأستراباذي، شرح الشافية، المكتبة الشاملة الحديثة، ص 166

[3] المفتاح في الصرف، تصنيف عبد القاهر الجرجاني، تحقيق علي توفيق، مؤسسة الرسالة، ص 26

غير المعتلّة، والمعتلّة، وما قيس من المعتل الذي لا يتكلمون به، ولم يجيء في كلامهم إلاّ نظيره من غير بابه: التصريف والفعل"[1]

**الصرف اصطلاحا:**

له معنيان، أحدهما عملي، وهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلا بها، كتحويل المصدر إلى إسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل واسمي الزمان والمكان، والجمع والتصغير والآلة[2].

والثاني علمي، فهو علم يبحث عن الكلم من حيث ما يعرض له من تصريف وإعلال وإبدال، وبه نعرف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة، وموضوعه الاسم المتمكن (أي المعرب) والفعل المتصرف، فلا يبحث عن الأسماء المبنية ولا عن الأفعال الجامدة ولا عن الحروف.

**3) في الصرف والتصريف:**

بدئ باستخدام لفظة " التصريف" عنوانا لهذا العلم، ولم يكن اختيارهم لها اعتباطا، بل لذلك دلالة على المعنى الاصطلاحي الذي أرادوه، وهو معنى تغيير الأبنية من وضع إلى وضع ومن مثال إلى مثال، والتصريف يفيد معنى التغيير أكثر من إفادة الصرف لهذا المعنى، وكذا يوحي معنى التصريف بالعمل والتدريب وكثرة التمارين.

---

[1] سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة والنشر،1975م، ج3، ص 315

[2] بعداش علي، الميزان الصرفي العربي أصوله وتطبيقاته، المرجع السابق، ص7

وحين اتسعت دائرة هذا العلم، ليشمل المسائل والقواعد التي يبدو فيها التغيير أقل ظهورا، ظهر مصطلح الصرف عل هذا العلم، ليشمل المسائل والقواعد تلك، ولعلّ ظهور هذا المصطلح يواكب استقلال هذا العلم عن النّحو، ولهذا فإن بعضهم يعدّ التصريف هو المعنى العملي، والصرف هو المعنى العلمي، أي أن التصريف يرتبط بكثرة دوران الأبنية واشتقاقها والعمل فيها، والصرف يرتبط بالأصول الكلية التي ينبني عليها معرفة أحوال المفردات[1].

ولعل الجرجاني (توفي سنة 471 هـ) أول من ألف كتابا وصل إلينا باسم الصرف، وهو "المفتاح في الصرف" وابتعد عن تسمية التصريف، وإن كان هناك من يرى أن أقدم مؤلف باسم الصرف كان نزهة الطرف في فن الصرف لابن هشام الانصاري (توفي سنة 761 هـ). وفي العصر الحديث ظهرت عدة مصنفات اتخذت من الصرف عنوانا منها:

_ شذا العرف في فن الصرف" للشيخ الحملاوي.

_عمدة الصرف" لكمال إبراهيم.

_التطبيق الصرفي" لعبده الراجحي[2]

**4) الميزان الصرفي:**

لكل أهل صناعة معيار يقابلون به ما يعرض عليهم مما يدخل في صناعتهم، ولما كان نظر علماء التصريف إلى الكلمة إنما هو من جهة حروفها التي تتألف منها، ليعرفوا

[1] مجلة الملك سعود للآداب، (2)، 2008، ص59

[2] صالح سليم، عبد القادر الفاخري، تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات، مؤسسة الثقافة الجامعية الاسكندرية

أصالتها أو زيادتها، ومن جهة أخرى هيئة هذه الحروف وضبطها على أية صورة كانت، اضطرهم ذلك إلى اتخاذ معيار من الحروف سموه " الميزان" تقديم أو تأخير، ثم نظروا فإذا الكلمات التي تدخل تحت أبحاثهم، وهي الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة، لا تقل حروفها الأصول عن ثلاثة أحرف إلا لعلّة، ولا تزيد عن خمسة أحرف، فألّفوا " الميزان" من ثلاثة أحرف، لأن الكلمات الثلاثية أكثر من غيرها، ولأنهم لو جعلوه مؤلفا من خمسة أحرفٍ لكانوا بصدد أن ينقصوا منه حرفا أو حرفين إذا حاولوا زنة كلمة رباعية أو ثلاثية، وقد آثروا أن يجعلوا الميزان ثلاثة أحرف، ثم يزيدوا على ذلك إذا وزنوا رباعيا أو خماسيا[1].

الغرض من ذلك هو معرفة أبنية الكلمات العربية الأصول والمزيد فيها، ومعرفة ما طرأ على الكلمة من حذف أو قلب أو إعلال أو إبدال.

والوزن والزّنة مصدران لفعل (وَزَنَ _ يَزِنُ) بمعنى التقدير، والغرض منه اظهار هيئة الموزون من حركة وسكون وحذف ونحوها، حتى يمكن الوقوف على أصول الألفاظ وما طرأ عليها من زيادة، وما اعترى حروفها من تغيير، بتقديم أو تأخير أو حركة أو سكون أو حذف. [2]

[1] محمد محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف، القسم الأول في المقدمات وتصريف الأفعال، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 1995م، ص 29

[2] ممدوح عبد الرحمان، المدخل إلى علم الصرف على ضوء دراسة اللغة والنحو، قسم النحو والصرف والعروض، أسك زاد الرقمية، ج2، ص36

والميزان الصرفي لا يحمل معاني هيئة الموزونات، ولا ذوات الهيئات اللازمة لموادها، وإنما هو مجموعة من الحروف تظهر فيها هيئة الموزونات وصورها المختلفة [1]

**5) سبب اختيار الصرفيين لكلمة "فعل" لتكون ميزان صرفي:**

وقد وقع اختيار الصرفيين على الحروف (ف. ع. ل) لتكون ميزانا صرفيا، لأنها مشتركة بين جميع الأفعال والأسماء المتصلة بها، كأسماء الفاعل والمفعول والصفة المشبهة والزمان والمكان والآلة.

إذْ الضرب فعل وكذا القتل والنوم، فجعلوا ما تشترك الأفعال والأسماء المتصلة بها في هيئة اللفظية ممّا تشترك أيضا في معناه، وهذا تعليل الرضي الأستراباذي[2].

وقيل لأن لفظ (فَعَلَ) أعم جميع الأفعال، فيصدق على كل مادة منها أنها فعل[3].

وأمّا وجه كونه ثلاثيا، فلأن أكثر الكلمات العربية يبنى على ثلاثة أحرف، وذلك أقل ما يوضع الاسم المتمكن والفعل المتصرف، وما ورد منها أقل من ثلاثة فقد حذف منه إمّا لمجرد التخفيف، كغد ويد وإمّا لعلّة تصريفية نحو: ثمّ، عِدْ، عدّة [4]

**6) أهمية الميزان الصرفي:**

لا بد لدارس الصرف من تعلّم الميزان الصرفي لما فيه من أهمية تتمثل في:

---

[1] ممدوح عبد الرحمان، المدخل إلى علم الصرف على ضوء دراسة اللغة والنحو، المرجع السابق، ص36

[2] رضي الأستراباذي، شرح الشافية، تحقيق محمد نور الحسن وآخرين، الكتب العلمية بيروت، ص 1 –13

[3] ممدوح عبد الرحمان، المدخل إلى علم الصرف على ضوء دراسة اللغة والنحو، المرجع السابق ص36

[4] عبد الحميد عنتر، تصريف الأفعال، مطبعة دار الكتاب العربي، القاهرة، 1976، ص32

1_ تدريب الطلبة (المتعلم) على معرفة أصول الكلمة، وما طرأ عليها من زيادة وإعلال وإبدال، وما اعترى حروفَها من تغير بتقديم أو تأخير أو حذف أو غير ذلك بطريقة موجزة.

2_ معرفة الأصلي من الزائد في الكلمة.

3_ معرفة مكان الكلمة في المعجم بعد تجريدها من الحروف الزائدة.

4_ لا يتوصل لمعرفة الاشتقاق إلاّ به[1].

[1] خلود بنت دخيل آل خوار، مغنى الألباب عن كتب الصرف والإعراب، ط1، 2010_2011، دار الفكر ناشرون و مزعون، ص 123

# الفصل الأول

# في التعليمية والتعليم والمنهاج

**أولا: التعليمية والتعليم**

**1) التعليمية**

**2) أنواع التعليمية**

**3) أقطاب العملية التعليمية**

**4) تعليمية اللغة العربية**

**5) عناصر تعليمية اللغة العربية**

**6) طرق التدريس**

**7) تقسيم طرائق التدريس على أساس الدور الذي يقوم به كل من المعلّم والمتعلّم**

**ثانيا: المنهاج الدراسي**

**1) المنهاج**

**2) مناهج الجيل الأول والجيل الثاني**

**3) تطوير المنهج الدراسي**

## أولا التعليمية والتعليم:

### 1) تعريف التعليمية:

**_ لغة:**

التعليمية مصدر صناعي في أصلها اللغوي لكلمة تعليم وهي من فعل " تعلّم –يتعلّم– تعلّما " أتقنه وعرفه "[1].

يرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك Didactique " المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتسكوس وتعني فلنتعلم وتطلق على ضرب من الشعر المعروف.

**_ اصطلاحا:**

تشكل كلمة التعليمية "La Didactique" رغم قدم تاريخ ظهورها موضع جدل ونقاش، لما يشوبها من غموض، وهي إلى حدّ الآن ما زالت تحتاج إلى إجماع حول تحديد مفهومها. وتعرف ب " التعليمية " وهو مصطلح يستعمل عندنا في الجزائر، أمّا في المغرب فتعرف " بعلم التدريس أو الديداكتيك وأيضا بالتربية الخاصة أو المنهجية "، وفي تونس تعرف ب " تعليمية المواد " أمّا في مصر والأردن فمقابل مصطلح التعليمية هو " تطوير التعليم " [2].

ويعرّف "أستولفي" و"ديفلاي" التعليمية بأنها العلم أو المجال التربوي الذي يدرس التفاعلات التي ترتبط بين كل من المدرّس والمتعلّم والمعرفة.

---

[1] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، 2004، ص15

[2] مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، العدد 1، جوان 2010

ويعرفها " كورنو " و " فيرنيو "، " الديداكتيك هو فنّ أو طريقة تدريس المفاهيم الخاصة بكلّ مادة تعليميّة مع إدارة الصعوبات الخاصة بمجال معيّن في تلك المادة [1]

**2) أنواع التعليمية:**

تنقسم التعليمية إلى فرعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما:

**أ) التعليمية العامة: Didactique générale**

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ التي تستند إليها والعناصر المكونة لها " المنهاج، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم.... إلخ ".

ومن ثم القوانين العامة التي تتحكم بهذه العناصر وبوظائفها، فاهتمام التعليمية العامة ينصَبُّ على القوانين العامة التي تتحكم بهذه العناصر أو بالقوانين والأحكام العامة التي تتحكم في المنهاج والتي تتعلق بمختلف المواد الدراسية [2]

ب-التعليمية **الخاصة: Didactique spéciale**

يقصد بها الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك، فنقول التعليمية الخاصة باللغة العربية، التعليمية الخاصة بالرياضيات، التعليمية الخاصة بالفرنسية.... إلخ.

[1] الدكتور رياض الجوّادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط2، 2020م

[2] أحسن طيعوج، محمد شلوفي، وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ص 10

وتعتبر التعليمية الخاصة جزءا من التعليمية العامة، كما أنها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق، لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة.

وبعبارة أخرى فإن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، إذْ تهتم بأنجح السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها. [1]

### 3) أقطاب العملية التعليمية:

ترتكز العملية التعليمية على مفهوم أساسي يدعى بالمثلث التعليمي، هذا الأخير الذي يربط بين ثلاثة أقطاب " المعلّم والمتعلّم والمعرفة " ويسمح بتوضيح العلاقات القائمة بينها، بمعنى أنه تنظيم مكون من " معلّم، متعلّم ومعرفة " [2]

### أ) المعلّم:

المعلّم قطب من أقطاب العملية التعليمية، والوسيط الأساسي في التفاعل القائم بين المتعلم والمعرفة، فهو من المدخلات الرئيسية في عملية التعليم.

يقوم بعملية التدريس التي تُعتبر بمثابة حلبة التصارع الفكري غير الدموي بين جميع أطراف العملية التعليمية، حيث يكون المتعلّم هو الفائز الوحيد بنتيجة المباراة.[3]

---

[1] أحسن طيعوج، محمد شلوفي، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المرجع السابق، ص11

[2] الدكتورة ساكر مسعودة، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، 30-09-2019، المجلد11، العدد 02، ص

[3] الدكتورة ساكر مسعودة، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، ص 4

**ب) المتعلّم:**

هو محور العملية التعليمية وهو أيضا مهيأ للإنتباه والاستيعاب مع حرص الأستاذ على دعمه المستمر لاهتماماته وتعزيزها بغرض ارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم.[1] جعلت التعليمية المتعلم القطب الرئيسي للعملية التعليمية، ووفقا لخصائصه المعرِفية والوجدانية والفردية، تُحدّد الأهداف المراد الوصول إليها، وبناء المحتويات التعليمية، وهذا لأن له قدرات كبيرة على التعلم، تُمكِّنه من اكتساب المعرفة، وحلّ الكثير من العوائق التعليمية التي تعترض قدرته على الحوار والنّقد، وابداء الرأي.[2]

**ت) المادة التعليمية (المعرفة):**

إن العملية التعليمية عملية غائية مقصودة، تسعى إلى تنمية معارف المتعلم وقدراته، ولهذا كان من ركائزها الثلاث " المحتوى "، هذا الأخير الذي عرّفه " صالح هندي وآخرون "، بأنه المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكالها المتنوعة، أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معيّن، ويلازم اختيار المحتوى اختيار الخبرات التعليمية، التي تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة، من معلومات ومفاهيم ومهارات.[3]

[1] محسن علي عطية تدريس اللغة العربية في ضوء الآداءات الكفائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 21

[2] الدكتورة ساكر مسعودة، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، ص 8

[3] صالح ذياب هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، عمان، ط1، 1989م، ص207

المادة التعليمية هي مركز العملية التعليمية التقليدية حيث يعود مؤلفوا البرامج الدراسية، إلى الخزان المعرفي و الإنساني المخبأ في ثنايا الكتب والوثائق، ومن هنا يأتي عمل المعلم في النّقل، التلخيص، والترتيب، فتصبح وظيفته الأساسية حفظ المعلومات وتلقينها للتلميذ مما يجعل أهداف هذا النوع من التعليم يقتصر على اكتساب اللغة والمعلومات دون مراعاة اهتمام التلميذ وحوافزه، و يبقى ما هو مجهول مقصي من هذه الممارسات، وفي هذه الحالة يصبح المعلم الناجح هو من يستطيع أن يقدم أكبر عدد ممكن من المعارف للتلميذ، أمّا المادة التعليمية حديثا فتبتعد عن العملية التلقينية والحشو.[1]

أمّا عن العلاقات القائمة بين الأقطاب الثلاثة للمثلث التعليمي، فتتمثل في:

- **العلاقة بين المعلم والمتعلم:**

وتعرف بالعقد الديداكتيكي "Le contrat de didactique "، يعتبر المعلم حجر الزاوية التربوية ويربطه بالمتعلم عقد تعليمي، وعلاقة تربوية بيداغوجية، فلا يمكن للمربي مهما كانت قدراته المعرفية أن يؤدي رسالته على أكمل وجه إذا كان يجهل خصائص تلاميذه النفسية وقدراتهم العقلية، ورغباتهم وحاجاتهم والبيئة التي يعيشون فيها و ظروف حياتهم.[2]

- **علاقة المعلم بالمعرفة:**

ويصطلح عليها بالنقل الديداكتيكي"La transposition didactique"

[1] إبراهيم حمروش، التعليمية مفهومها الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 02 مارس 1995، ص 63

[2] أحسن طيعوج، محمد شلوفي، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المرجع السابق، ص 12-13

إن علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب وتقص عن مفاهيمها، وخصائصها وصحتها وصلتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات المتعلمين العقلية و المعرفية ثم البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، مثيرة لاهتمامهم مشبعة لحاجاتهم المعرفية و الوجدانية و الحسحركية، و لا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداها إلى الاجتهاد و السعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرائق لتفعيلها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعليم والتعلم أن نجعل المعارف النظرية سلوكات علمية تتجلّى في الحياة العملية الحقيقية بصورة إيجابية ومتلائمة.[1]

- **علاقة المتعلّم بالمعرفة:**

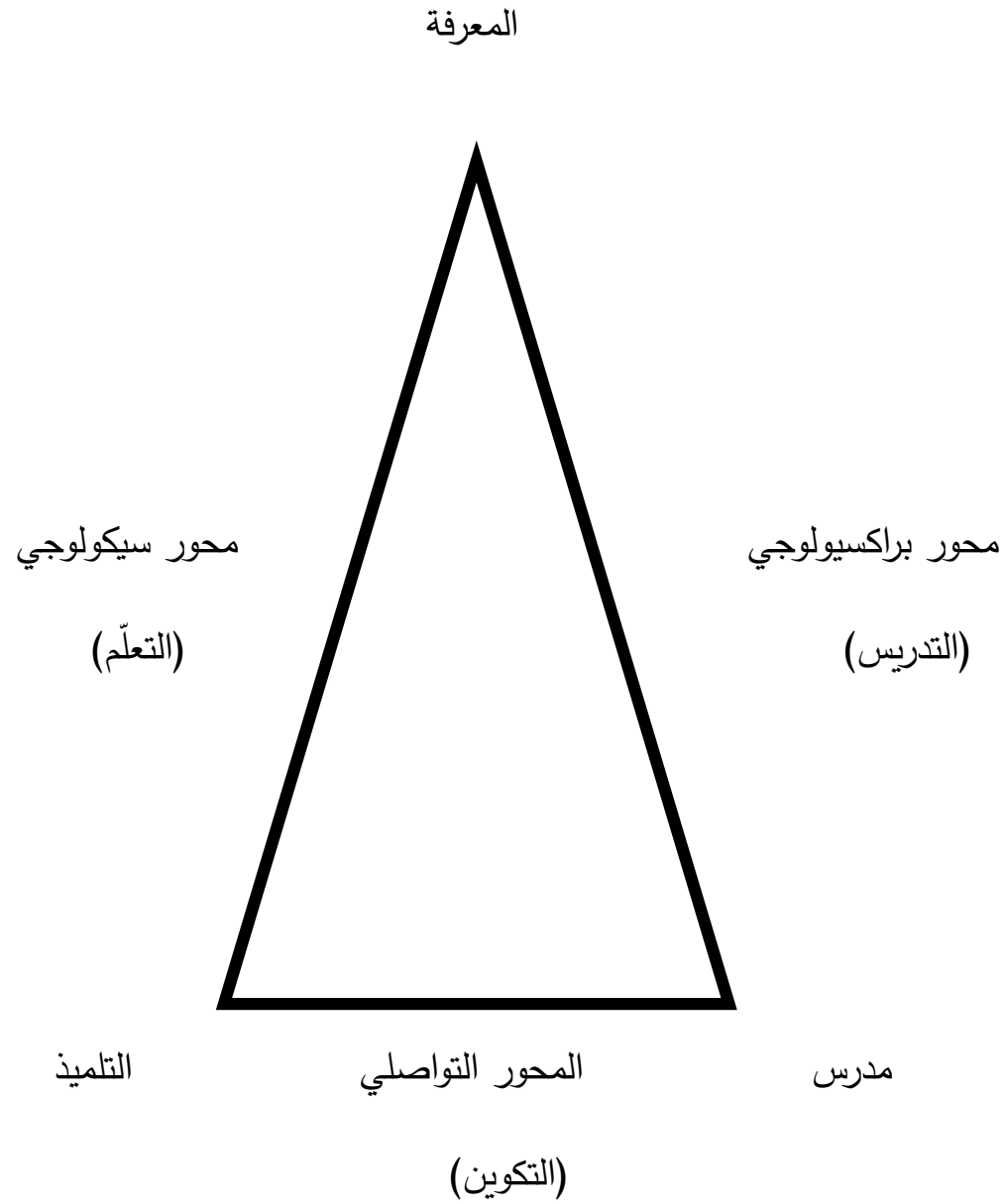
إن العلاقة التي ينشئها المتعلم بالمعرفة تتأسس انطلاقا من الانتظارات والتصورات والاحكام حول المعنى والوظيفة التي يثمنها وسطه وتجعله شبيها بالكبار المميزين في محيطه، أو تحقيق أمنيته في الرشد والاستقلالية.

هذا من جانب أمّا من جانب آخر فإنّه يرغب في المعرفة التي تجيب عن تساؤلاته وتمكنه من تفسير وفهم الإشكالات المطروحة بمحيطه وتلك المتعلقة بذاته، من أجل بناء وتنمية إدراكاته وبنياته المعرفية، وذلك بغرض الرفع من قدراته على التفكير والفعل والتفاوض

[1] أحسن طيعوج، محمد شلوفي، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المرجع السابق، ص 12-13

والتفاعل، تلك هي المعرفة التي تحدث لدى المتعلم توقا ورغبة واهتماما وبالتالي حافزا للتعلق بالمدرسة.[1]

والشكل الآتي يوضح أبعاد أقطاب العملية التعلمية والعلاقات التي تربط بينها:




[1] المختار شعالي، http://www.hespress.com، 29-01-2015

## 4) تعليمية اللغة العربية:

هي علم يدرس عملية تدريس اللغة دراسة علمية، وذلك لأنه يطمح إلى نقل هذه العملية من صيغتها الفنية إلى طابع علمي وتحليلي وتجريبي.[1]

وهي مجموعة من التقنيات والطرق الخاصة بتعليم اللغة العربية وتعلمها خلال مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف التلميذ واكتسابه المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف الاتصالية، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم بالتلميذ، باعتماد مناهج محددة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية و تعلمها.[2]

## 5) عناصر تعليمية اللغة العربية:

أ) **المعلّم:** يعتبر المعلم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية التعلمية، حيث يلعب دورا أساسيا في بناء تعليمات المتعلم، وفي تسيير أنشطة التعليم وتقييمها، كما أن دوره لا يقتصر على حُجرة الدرس ولا على فترة العمل بداخلها، بل يتسع إلى ما قبل الدخول إليها وإلى ما بعد الخروج منها، بداية من التفكير في انجاز عمل ما مع المتعلم إلى التخطيط لتنفيذه.[3]

---

[1] دكتورة لطيفة هياشي، التواصل في اللغات و الآداب، جامعة عنابة، عدد 37 ، مارس 2013 ، ص 172

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ، الجزائر ، ص 11

[3] إلهام خنفري ، مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات و اللغة العربية ، رسالة ماجيستر ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2008 ، ص 12

ونظرا للدور الهام للمعلم نجد أن هناك جملة من التعاريف المحددة لمفهوم المعلم منها:

_ تعريف " دي لا نشير، de landshere " المعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس.

_ تعريف " محمد زياد حمدان " المعلم هو صانع التدريس وأداته التنفيذية التقليدية الرئيسية.

ب) **المتعلّم:** ويعرّف المتعلم بأنه المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، فهو الذي من أجله ننشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانات، فلا بدّ أ كل هذه الجهود الضخمة التي تبذل في شتّى المجالات لصالح التلميذ، لا بدّ أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، جسمه، روحه، معارفه، واتجاهاته.[1]

فالمتعلم كائن حيّ نامي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلّمه وله ما يحفزه وما يمنعه من الإقبال على التعلّم، إن له مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، وفي من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلّم على أيديهم، والمتعلّم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي.[2]

[1] رابح تركي، أصول التربية و التعليم ، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1999م ، ص112

[2] أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط2 ، ج2 ، 2008 ، ص 30

**ت) المنهاج:** هو الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع والتي اشتُقّت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع، وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات والممارسات والمبادئ، و القيم التي يؤمن بها المجتمع، و هو من أهم الموضوعات التربوية، و هو جوهر التربية و أساسها و هو الوسيلة التي تُستعمل لتحقيق الأهداف التربوية و القومية و هو طريق إلى مستقبل أسعد و عالم أفضل، و هو مهمّ جدّا بالنسبة للمعلّم و المتعلّم على حدّ سواء.[1]

**6) طرق التدريس:**

تعدّدت تعاريف العلماء لطريقة التدريس، يمكن القول بأنها أسلوب للإحساس و العمل و هي تعتمد على الأنظمة أو مجالات معرفية، و إذا نجحت طريقة التدريس فهي تخلق الوسائل للتفكير و الشعور و التفاعل، و نستخدم لفظة طريقة أيضا في التربية عادة للتعبير عن مجموعة من الأنشطة و الإجراءات التي يقوم بها المدرس، و التي تبدو آثارها على ما يتعلّمه التلاميذ.[2]

**_ لغة:**

مفرد جمعه طرق، وطرائق و الطريقة هي السيرة أو الحالة أو المذهب المتبع الذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدفه المنشود، والطريقة أماثل النّاس و رؤوس القوم، كما تطلق لفظة

[1] سعدون محمد الساموك ، هدى علي الجواد الشمري ، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، دار للنشر و التوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2005م ، ص 102

[2] كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه و مهاراته ، إدارة المكتبات ، ط1 ، 2004م ، ص 308

طريقة على الوسيلة الموصلة للهدف.[1]

**_ اصطلاحا:**

هي الأسلوب الذي ينظم به المعلم الموقف والخبرات الذي يريد أن يضع متعلميه فيه حتّى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة، فهي النظام الذي يسلكه المعلم لتوصيل المادة الدراسية إلى أذهان المتعلمين بأيسر السّبل وبأجدى الأساليب وبأقصر الطرق وبأسرع وقت وبأدنى تكلفة.[2]

وهناك عدّة طرق للتدريس منها التقليدية ومنها الحديثة:

**أ) طرق التدريس التقليدية:**

- **طريقة المحاضرة (الإلقائية):**

تسمى طريقة المحاضرة بالطريقة الإلقائية ، و هي من أقدم الطرق التعليمية، فقد كان المعلّم فيما مضى يلقي الدّرس، و على المتعلّم أن يستمع إليه، كأنه آلة صمّاء، فلا يسمح له بالمناقشة ولا بالاشتراك في البحث، وكان المعلّم يعدّ المادة للصغار كما يعدّها للكبار، دون تفكير في مستوى الطلبة العقلي، أو النظر في معارفهم السابقة، و المعلّم في التعليم ناقل للمعرفة، و الأهداف التعليمية عادة لا تحدّد في صورة نتائج سلوكية للتعلم، و يستدلّ عليها من محتوى المادة الدراسية والاختبارات، و يتم اختيار الكتاب و الوسيلة و المواد

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، تهذيب لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط 1993 م ، ص 154

[2] محمد صالح بن علي، المرشد النفيس أسلمة طرق التدريس ، دار الطرفين للنشر و التوزيع ، ط1 ، عمان، 2005 ، ص 93

التعليمية أولا، ثمّ تصمّم الاختبارات لكي تتلائم مع هذه المواد، و أمّا معدل التعلّم فيفرض على جميع المتعلّمين دراسة المقرر بالمعدل نفسه، و يبدأ المتعلمون تعلّمهم المقرر في الوقت نفسه و يتوقّع أن ينتهوا منه في وقت واحد.

والمحاضرة عملية اتصال شفوي بين شخص واحد ومجموعة أخرى من الأشخاص، يتولّى فيها المحاضر مسؤولية الاتصال من جانب واحد، وهي طريقة يتم فيها نقل المعرفة ومساعدة المتعلمين في تنظيمها وتسلسلها بشكل يساعدهم في إدراك وفهم العلاقات بين أجزائها المختلفة.[1]

- **طريقة المناقشة:**

طريقة المناقشة تجعل من المعلّم يفكر جيّدا في نوعية النقاش، ومدى ارتباطه بموضوع المناقشة، وهل هو طريق أمثل لمفاتيح المعرفة والتحليل والنقد واتخاذ المواقف وبالتالي أن تكون هذه الطريقة ملائمة لكل موضوع تعليمي، والمستوى الذي يتطلّبه إجراء عليه لهذه الطريقة، بحيث لا يكفي الموضوع والمستوى، بل لا بدّ من أن تكون مناسبة لتحقيق الغاية والأهداف واستخلاص نتائجها.[2]

[1] محمد محمود حيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، ص 103-104

[2] الامارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، دليل المعلّم إلى كتاب التربية الإسلامية، ط1، 1430هـ -2009م، ص 15

وهي عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي حيث أنّه يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم بعدها تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ، يعقّب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كلّ ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.[1]

- **الطريقة الحوارية:**

وتسمى هذه الطريقة بالجدلية وهي تستند إلى فلسفة "أرسطو" الذي كان يولد المعرفة بالحوار والنقاش بينه وبين طلابه، وكانت نظريته تسمى نظرية المعرفة.

وهكذا يقوم الحوار على إدارة المعلّم لحوار مناسب ومشاركة الطلاب في الحوار والجدل والنقاش، ونزول المعلّم إلى مستوى طلابه خلال هذه المحاورة، ثمّ الارتقاء بهم إلى مستوى أفضل... وهكذا يستخلص المعلّم النتائج والأفكار من خلال الأسلوب الحواري الجدلي المتبع.[2]

**ب) الطرائق الحديثة أو الفعّالة:**

- **طريقة حل المشكلات:**

هي الطريقة التي يظهر فيها نشاط المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، فهي تقوم حوارية مع المتعلّمين، وتُثار أسئلة وتطرح أجوبة في ضوء ذلك.

---

[1] محمد كررة–حنان التيال، طرق التدريس الحديثة، المركز التربوي الجهوي بطنجة، شعبة الاجتماعيات، (د–ط) طنجة–تونس ،2009م، ص 21

[2] طه حسين الدليمي – سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2005م ، ص 92

وهذه الطريقة تستند أساسا إلى أنّه عندما يواجه الانسان مشكلة تمثّل عائقا يمنعه من تحقيق أهدافه فإنّه يعمل هنا على اكتشاف الحلول لإزالة هذه المشكلة، و إن خطوات هذه المشكلة و افتراض الفروض لحلّها، و اختبار هذه الفروض، و الوصول إلى الحلّ المختار.[1]

- **طريقة التعلّم التعاوني:**

هو أسلوب تعلّم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضمّ مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4 أفراد إلى 6 أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

ورأى " جونسون وجونسون " أنّ التعلّم التعاوني هو التعلّم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب (2 – 6 طلاب) بحيث يسمح للطلاب بالعمل سوياّ وبفاعلية، ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم و تحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويقوم أداء الطلاب بمقارنته بمحكات معدّة، مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم.[2]

[1] طه حسين الدليمي – سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ، المرجع السابق ، ص 93

[2] توفيق مرزوقي، طريقة التعلم التعاوني و فعاليتها في تنمية مهارة الكتابة ، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجيستير في تعليم اللغة العربية ، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية ، اندونيسيا ، ص 29

قال " سلافين" (إنّ التعلم التعاوني يشمل السلوك الجماعي في العمل والمعاونة المنظمة فيما بينهم في المجموعة التي تتكون من شخصين أو أكثر، حيث يتأثر اشتراك أعضاء المجموعة في النجاح).[1]

- **طريقة المشروع:**

التعلّم بالمشاريع أو التعلّم القائم على المشاريع هو منهج ديناميكي للتدريس يكتشف فيه الطلاب المشاكل و التحديات الحقيقية في العالم المحيط بهم و في نفس الوقت يكتسب الطلاب المهارات عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، و لأن التعلّم القائم على المشاريع مليء بالمشاركة و الايجابية و التعلّم النشط فإنّه يمدّ الطلاب بمعرفة أعمق بالمواد التي يدرسونها، و للبحث في التعلّم القائم على المشاريع أهمية بالغة، حيث تترسخ المعرفة التي حصل عليها الطالب بالبحث مقارنة مع المعلومة التي كان يحصل عليها بالطرق التقليدية القائمة على التلقين.

يعدّ التعليم القائم على المشاريع نموذجا تعليميا مميزا يعتمد بشكل كبير على نظريات التعلّم الحديثة ويفعّلها، حيث يستغرق الطلاب في استقصاء المشكلات الملحّة في نطاق سياقهم الاجتماعي ويقوم الطلاب بتحديد أحد المشكلات وفق أدوات البحث العلمي والنموذج العلمي لحلّ المشكلات ومن ثم تصميم مشروع عملي للمساهمة في حلّ هذه المشكلة،

[1] توفيق مرزوقي، طريقة التعلم التعاوني و فعاليتها في تنمية مهارة الكتابة، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجيستير في تعليم اللغة العربية ، المرجع السابق ، ص 29

ويصاحب ذلك تصميم معرض ومنتجات لنتائج التعلّم، ممّا يعزز تعلّمهم وينمّي قدراتهم العقلية العليا، ويعرض الطلاب نتائج مشاريعهم في معرض خاص لعرض نتائج التعلّم، ويصاحب ذلك اكتساب معارف ومهارات وتنمية قدرات متنوعة تساعد الطالب على التوافق مع متطلبات الحياة في القرن الواحد والعشرين. [1]

- **طريقة الوحدات:**

درجت المناهج في الوطن العربي، على اتخاذ منهج في تدريس اللغة العربية، يقضي بتعليمها على شكل فروع مستقلة، وطبقتها في مدارسها، ونتيجة لهذا المنهج فقد قسمت اللغة العربية إلى قراءة أو مطالعة، ونصوص أدبية ومحفوظات، وإملاء، وخط، وقواعد، وبلاغة، وتعبير.

ممّا أطلق عليه طريقة التدريس بالفروع، و قد أكدت هذا الأسلوب بإفرادها حصصا معينة لكل فرع فسار المعلّمون على هذا المنهج في بناء خطتهم اليومية، وعزّزوا هذا الفصل حتى إنّ بعض المعلّمين أخذا بهذا الأسلوب إذا لم يكمل مادته في الحصة المعينة أرجأ دراسة الجزء المتبقي إلى الحصة المعينة في الأسبوع التالي، ممّ نجم عنه عد هذه الفروع من قبل المتعلّم غاية في حدّ ذاتها، ومقتصدا يبتغيه، وشرّبوا طلبتهم هذا الأسلوب، حتى غدت هذه

[1] منال زاهد – إيمان أبو سليم، الدليل الشامل لمشاريع الطلاب، مكتبة جرير، الرياض ، 2014

الفروع بالنسبة للطالب مواد منفصلة لا رابط بينها، فالقواعد مثلا لا تستخدم إلاّ في حصتها ضمن جدران الصف، والاملاء لا يلتفت إليه إلاّ في وقت الحصة المعينة له، وهكذا....[1]

**7) تقسيم طرائق التدريس على أساس الدور الذي يقوم به كل من المعلّم والمتعلّم:**

**أ_ طرائق التدريس القائمة على جهد المعلّم:**

هناك عدّة طرائق قائمة على جهد المعلّم نذكر منها:

_ الطريقة الإلقائية (المحاضرة)

_ الطريقة الحوارية

_ الطريقة الهرباتية

_ طريقة الوحدات

_ النّدوة

_ القصّة

**ب_ طرائق التدريس القائمة على جهد المعلّم والمتعلّم:**

هناك عدّة طرق قائمة على جهد المعلّم والمتعلّم نذكر منها:

_ التعلّم التعاوني

_ العصف الذهني

_ طريقة المشروع

[1] محمد محمود حيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، المرجع السابق، ص 123

_ الرحلات الميدانية

**ت_ طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلّم:**

_ التعليم الذاتي

_ الاكتشاف الحر

_ البحوث

_ التعلّم بالحقائب التدريبية

**ثانيا: المنهاج الدراسي:**

**1) المنهاج:**

**_ لغة:**

المنهج مصدر مشتق من الفعل (نهج) بمعنى، طرق أو سلك أو اتبع، والنهج والمنهج، والمنهاج تعني، الطريق الواضح.[1]

**_ اصطلاحا:**

وله عدّة تعاريف منها:

_ المنهج الدراسي هو منظومة فرعية من منظومة التعليم، تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، (711هـ)، ط1، دار صادر بيروت، مادة (نهج)

ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتمّ عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلّم.[1]

_ هو الوسيلة التي تستعمل لتحقيق الأهداف التربوية والقومية وهي الطريق إلى مستقبل أسعد وعالم أفضل، وهي مهمّة جدّا بالنسبة للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، فهي من جهة أخرى تساعد المتعلّمين على التعّلم المتمثّل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها.[2]

_ وهو معرفة منظمة بالكتب المدرسية المقررة من السلطات التربوية، كي يدرسها المتعلّمون في المراحل التعليمية المتدرجة.[3]

_هو الخطة الشاملة للعمل الدراسي، وهو وسيلة التعليم الأساسية، أي أنّه المحور الذي يركز عليه كل ما يقوم به التلاميذ ومعلّموهم، وهكذا فإن المنهاج له طبيعة مزدوجة، فهو يتألف من ناحية من مجموع النشاطات التي يتمّ إنجازها، ومن ناحية أخرى من المواد التي استخدمت لإنجاز هذه النشاطات.[4]

---

[1] محمد السيد علي، اتجاهات ة تطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسير للنشر، عمان، ط1، 2001م، ص 20

[2] سعدون محمد الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، المرجع السابق، ص 102

[3] سهيلة محسن الفتلاوي، المنهج التعليمي التدريس الفعّال، دار الشروق، عمان، 2005م، ص 32

[4] علي أحمد مذكور، منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2001م، ص 1

والمنهاج لا يؤدي فاعلية التعليم لوحده، بل هناك عناصر مساعدة له تتعاون كلّها مع بعضها البعض حتى تصل إلى الهدف المنشود، وهذه العناصر هي: الوثيقة المرافقة، الكتاب المدرسي.

**2) مناهج الجيل الأول والثاني:**

**أ_ مفهوم مناهج الجيل الأول:**

هي المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات، والتي دخلت حيّز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2003 / 2004.

عبارة الجيل الأول مجرد تسمية فقط لأنّه لا يستند إلى خلفية أو مرجعية جديدة لأنّ المنظومة التعليمية الجزائرية مازالت على البنائية وهي عبارة عن تعديلات تساير القانون التوجيهي والثغرات الحاصلة، والملاحظات الميدانية المسجّلة، وتخص الطور الأول فقط من التعليم الابتدائي فقط والسنة الأولى متوسط.[1]

**ب_ مفهوم مناهج الجيل الثاني:**

هي مناهج تربوية جزائرية، تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطوّر والتي دخلت حيّز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2016 / 2017 عبارة الجيل الثاني مجرّد تسمية فقط لأنّه لا يستند إلى خلفية أو مرجعية جديدة، لأنّ المنظومة التعليمية الجزائرية مازالت تستند على البنائية وهي عبارة عن تعديلات تساير القانون التوجيهي والثغرات

[1] مخلوف جريوي، اتجاهات أستاذ التربية البدنية والرياضة في مرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، رسالة مكمّلة لنيل درجة الماستر، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2018 / 2019، ص 19

الحاصلة، والملاحظات الميدانية المسجّلة، وتخص الطور الأول فقط من التعليم الابتدائي فقط والسنة الأولى متوسط، وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور.[1]

**ت_ دواعي وضع مناهج الجيل الثاني:**

من المسلّم به عالميا أنّ المناهج الدراسية تخضع دوريا إلى الإصلاح والتعديل وذلك ب:

_الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.

_ للتحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا وذلك قصد إدراج معارف ومواد جديدة.

_التجديد والتوسّع في المعارف نتيجة التطوّر العلمي والتكنولوجي.

_بروز حاجات جديدة فب المجتمع وتطلّعات جديدة في مجال التربية.

_ ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.[2]

_ نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تمّ اصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفقد الانسجام والتماسك فيما بينها.[3]

[1] مخلوف جريوي ، اتجاهات أستاذ التربية البدنية والرياضة في مرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، المرجع السابق، ص 19

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، 2016

[3] عبد الله اوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، الملتقى الوطني لسلك التفتيش بثانوية احمد زبانة، الجزائر، 2015، ص 06

**ث_ المفاهيم الأساسية المتداولة بين الجيلين:**

**_ المقاربة بالكفاءات:** يعرّفها " Gilet " على أنّها نظام من المعارف التصورية والإجرائية المنظمة على شكل تصميم عمليات والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة (المشكل) وحلّه بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء).[1]

فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكّن المدرس من إعداد دروسه بشكل فعّال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلّمون أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءة المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.[2]

**_ الكفاءة الشاملة:** هدف نسعى إلى تحقيقه في مادة دراسية في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة.[3]

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي الثالث، 2003م، ص 10

[2] نورة العايب، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، عدد 43، ص 322_323

[3] وزارة التربية الوطنية, الوثيقة المرافقة، 2016، ص 5

**_الكفاءة الختامية:** كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبّر بصيغة التصرف (التحكّم في الموارد، حسن استعمالها وادماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة.[1]

**_الكفاءة العرضية:** تتكونّ من القيم و المواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي تسعى إلى تنميتها.

**_كفاءة المواد:** الكفاءة التي يكتسبها المتعلّم في مادة من المواد الدراسية، وتهدف إلى التحكّم في المعارف، وتمكّنه من الموارد الضرورية.[2]

**_ملمح التخرّج:** اعتمدت المناهج الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية تسمية ملمح التخرج، للدلالة على الخصائص التي يجب أن تظهر في تعلّم التلميذ وسلوكه وشخصيته بعد التخرّج من طور دراسي أو مرحلة تعليمية، وهي عبارة عن الأهداف المحدّدة ضمن المناهج.

ملمح التخرّج هو مجموعة مدمجة من المعارف والمهارات والسلوكات، مكوّنة نواتج التعلّم في بعدها المعرفي والعلمي والتطبيقي، والحس حركية والوجداني.

يشمل ملمح التخرّج من مستوى معيّن على كفاءات شاملة واحدة وكفاءات ختامية مرفقة بالقيم و الكفاءات العرضية المرتبطة بها، وتغطي الكفاءة الشاملة بصفة إدماجية جميع

[1] وزارة التربية الوطنية, الوثيقة المرافقة، المرجع السابق ، ص 5

[2] الاطار العام لمنهج التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، دط، 2016م، ص 3

المكتسبات والكفاءات الختامية المنتظرة في نهاية الفترة المعيّنة، ويكون هذا الملمح في نهاية السنة الدراسية أو الطور أو المرحلة التعليمية كالابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، وتتمثّل أهميته في أنّه يسمح للأستاذ أن يُكَوِّنَ تصوّرا واضحا على ملمح المتعلّم معرفيا وفكريا وأخلاقيا وثقافيا...، الذي سيتم تكوينه وفق ذلك الملمح، الذي سيتضح في الهدف التعليمي وفي الكفاءة الختامية وفي الكفاءة الشاملة.[1]

**_ مخطط التعلّم السنوي:** هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقا من الكفاءات للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة.[2]

**_ الموارد المعرفية:** الموارد هي أساسا المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات الضرورية لتطوير الكفاءة.

وتكون هذه الموارد حسب العديد من الباحثين إمّا داخلية أو خارجية:

- ❖ موارد داخلية: معارف، مهارات، مواقف، اتجاهات، قيم، تمثلات، استعدادات....
- ❖ موارد خارجية: المدرسون، الزملاء، الأسرة، المحيط، وسائل مادية، الثقافة السائدة.[3]

**_ الوضعيات التعليمية:** إنّها وضعيات مكوّنة من جهاز أو عدّة إجراءات، حيث يكتسب منها المتعلّم معلومات من خلال المشروع الذي أعدّه، ويعتمد في ذلك على قدرات وكفاءات

[1] وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدليل الوطني لإعداد المناهج، 2009م، ص 9

[2] وزارة التربية الوطنية, الوثيقة المرافقة، المرجع السابق ، ص 9

[3] المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية ، 2000م، ص 51

يكون متحكّما فيها من قبل، تمكّنه من اكتساب أخرى، ولذلك فإنّ الوضعيات التعليمية يمكن أن تكون خارج أيّ هيكلة مدرسية وكل برمجة تعليمية.[1]

**ـ الميدان:** جزء منظم ومهيكل للمادة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرّج.

**ـ المقطع التعلمي:** هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات.[2]

يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزاءه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختامية ما.[3]

**3) تطوير المنهج الدراسي:**

**أ_ مفهوم التطوير:**

يعدّ الحديث عن تطوير المنهاج من أهم الموضوعات التربوية حاليا ذلك لأنّ أيّ تغيير في المجتمع لا بدّ وأن يتبعه تغيير في النظام التعليمي ومن ثم تغيير في منهاج

[1] وزارة التربية الوطنية, الوثيقة المرافقة، المرجع السابق ، ص 12

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، المرجع السابق، ص 9

[3] أحسن طيعوج، محمد شلوفي، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المرجع السابق، ص10

التعليم، والتغيير في منهاج التعليم يتطلّب بدوره تغييرا في المقرّرات والكتب الدراسية والمكتبات وطرق التدريس والوسائل التعليمية ووسائل التقويم والأنشطة.[1]

**_ لغة:**

التطور لغة يعني التغيير أو التحويل من طور إلى طور، فطبقا لمعجم الوسيط فإنّه كلمة تطور تعني تحوّل من طوره.[2] وهو التغيير التدريجي الآلي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها ويطلق أيضا على التغيير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه، أمّا التطوير فهو التغيير المعتمد لتحقيق أهداف معيّنة.[3]

**_ اصطلاحا:**

ويمكن تعريف التطوير اجرائيا على أنّه عملية من عمليات هندسة المنهاج، يتم فيها تدعيم جوانب القوّة، ومعالجة أو تصحيح جوانب الضعف، في كل عنصر من عناصر المنهاج، تصميما وتقويما وتنفيذا، وفي كل عامل من العوامل المؤثرة فيه والمتصلة، وفي كل أساس من أسسه، وفي ضوء معايير محدّدة وطبقا لمراحل معيّنة.[4]

---

[1] اللّجنة الوطنية للمنهاج، أسسها عناصرها تنظيماتها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009م، ص 197

[2] محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسير للنشر، عمان، ط1، 2011م، ص 22

[3] علي أحمد مذكور، منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، المرجع السابق، ص291

[4] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد، ط1، 2009م، ص 239

وهو عملية الوصول بمستوى المناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة حتى تتحقق الأهداف التربوية المنشودة على أحسن وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة.

ولأنّ المنهاج من أكثر العناصر التعليمية حاجة إلى النظر المتكرّر والمراجعة الدائمة، فهي مرتبطة إلى حدّ كبير بعمليّات إعادة التوازن للمجتمع، وتأهيل الطلاب لمعايشة المستجدات في جميع مجالات الحياة.[1]

ويقصد بمفهوم تطوير المنهج إحدى العمليتين التاليتين أو كليهما معا وهما:

_ الأولى: إدخال منهج جديد أو بناء منهج لم يكن موجودا من قبل في صف دراسي معيّن أو مرحلة دراسية معيّنة مثل، إدخال منهج القيم والاخلاق والتربية الوطنية، والحاسب الآلي، والمكتبة والبحث، والنشاط.

_ الثانية: تحسين المنهج الحالي وتحديثه وإدخال تعديلات عليه بحيث يصبح أكثر مناسبة ووفاء للظروف والمتغيرات وتحقيقا للأهداف المرجوة، والمقصود هنا، إعادة النظر في أهداف المنهج الموجود ومحتواه وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم بالإضافة أو الحذف أو بالاثنين معا، وتعديله وليس إدخال منهج جديد لم يكن موجودا من قبل.[2]

[1] علي أحمد مذكور، منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، المرجع السابق، ص 287

[2] د. عبد السلام مصطفى عبد السلام، تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة 12-13 أفريل 2006، ص 286 و ص 291-292

**ب_ مبررات تطوير المنهج:**

بمرور الوقت ونتيجة لمجموعة من العوامل والأسباب تصبح المناهج القائمة في حاجة إلى تغير جذري، وهو ما نطلق عليه بعملية " تطوير المناهج " ومن أهم الأسباب التي تحتم تطوير المنهج هي:

_ حشو المناهج بالمعلومات على حساب العناية بطرائق التفكير وحل المشكلات.

_ التطورات الاجتماعية والاقتصادية الحاصلة بالمجتمع.

_ تطور المعرفة الإنسانية.

_ عدم مواكبة المناهج وطرق التدريس للتطورات العالمية المعاصرة ولحاجة المجتمع وسوق العمل إلى قوى عاملة مؤهلة تأهيلا عاليا.

_ مؤشرات القصور التي تظهرها نتائج التقويم.[1]

**ت _أسس تطوير المنهج:**

يبنى تطوير المنهج على مجموعة من الاسس نلخصها فيما يلي:

_ أن تقوم عملية التطوير على حاجة ملحة للتطوير، تم تحديدها في ضوء دراسات علمية وتقويمية.

_ أن تستند إلى فلسفة تربوية سليمة ملائمة لظروف العملية التعليمية التعلمية

[1] د. زينة عبد الأمير حسن، مبادئ أساسية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، المجلة السياسية والدولية، الجامعة المستصرية، كلية التربية الأساسية، ص 703

_ أن تقوم على خطة علمية دقيقة يراعى فيها، مبدأ ترتيب الأولويات، والعوامل البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ المنهج المقترح، والبيئة المدرسية والاجتماعية التي ينفذ فيها المنهج المقترح.

_ أن تستند إلى دراسة علمية لخصائص وحاجات المتعلمين، والبيئة الاجتماعية، واتجاهات العصر وما يتسم به من تغييرات ومستجدات، وتأسيس عملية التطوير نتيجة لهذه الدراسة.

_ أن تأخذ بعين الاعتبار كل الأسس التي يقوم عليها المنهج، بما فيها الأسس الفلسفية، والمعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والتكنولوجية.

_ أن تساير الاتجاهات العالمية وروح العصر، وتراعي الحداثة والتجديد الهادف.

_ أن تراعي مبدأ الشمول والتكامل، أي أن تشمل جميع عناصر المنهج وعملياته، وتطوير المقررات الدراسية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

_ أن تراعي مبدأ التوازن بين جميع جوانب النمو المختلفة، وبين عناصر المنهج، وبين المحافظة والتجديد.

_ أن تحقق المشاركة والتعاون بين المشاركين في تطوير المنهج.

_ أن تتسم عملية التطوير بالاستمرارية ليتمكن المنهج من الاستجابة لمتطلبات التغيير المتلاحق المستمر.

_ أن ترتبط بحاجات المتعلمين والمجتمع وأهداف التعليم.[1]

[1] عطية محسن علي، المنهاج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص 279

**ث_ أساليب تطوير المنهاج:**

نظرا للتلاحق السريع للعلوم المختلفة والتقنية المصاحبة لها، فقد لوحظ أنّ بعض الدول النامية تجد ضرورة ملحّة لمحاولة اللّحاق بهذا التقدم، ولذا يبدأ بعض المربون في هذه الدول في تغيير بعض أجزاء الكتب الدراسية وليس المناهج، فالمنهج أوسع وأعمق من المقرر الدراسي.[1]

وهناك مفهوم للتطوير يرى فيه اجراء تعديلات على بعض مكونات المنهج –قلّت أم كثرت– دون أن يطال هذا التعديل مفاهيمه الأساسية أو هيكله العام، وهذا التطوير هو أقرب ما يكون للتحسين منه للتطوير الذي يشمل المنهج بوصفه نظاما متكاملا، وكذلك رأينا أنّ هناك من يرى التطوير تغيير للمنهج القائم، ولكن ثمّة فرقا بين التغيير والتطوير، إذْ يمكن أن يكون تغيير المنهج سلبيا بالدرجة نفسها التي يمكن أن يكون إيجابيا، بينما لا يكون تطوير المنهج إلاّ تغييرا إيجابيا في مكوّناته كافة وتأسيسا على ما سبق يمكن أن نقسّم أساليب تطوير المنهج إلى:

**_ أساليب التطوير التقليدية:** وأهم ما يميزها:

أ) جزئية، أي تنصب على بعض جوانب المنهج وتهمل الجوانب الأخرى.

ب) كانت تعالج كل جانب على حدة دون ربطه ببقية الجوانب الأخرى.

ت) كانت بعيدة كل البعد عن التجريب وتعتمد اعتمادا كليا على الآراء الشخصية.

[1] خاطر، عزية سلامة، المناهج مفهومها أسس تنظيمها تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، ط1، 2002م، ص 17

ث) كانت تتمّ بلا خطة مدروسة.[1]

ومن أهم أساليب التطوير القديمة:

1. الحذف والإضافة، ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسية، أو مادة بأكملها، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويون، إضافة معلومات معيّنة إلى موضوع أو موضوع بكامله، أو وحدة دراسية إلى مادة أو مادة دراسية كاملة.
2. التقديم والتأخير، حيث يعدل تنظيم مادة، فتقدّم بعض الموضوعات ويؤخر بعضها الآخر، لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.
3. التنقيح وإعادة الصوغ، وفي هذا الأسلوب يخلّص المنهج من بعض الأغلاط الطباعية أو العلمية التي علقت به، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه، ولغته، كي يسهل استيعابه، ويزول غموضه.
4. الاستبدال والتعديل، ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدّثة أو موسّعة أو ملخّصة بموضوعات مشابهة في المنهج، وإعادة النظر فيهان وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة، مثلا استبدال الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة.
5. تطوير الكتب وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وتطوير الامتحانات.[2]

[1] د. زينة عبد الأمير حسن، مبادئ أساسية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، المرجع السابق، ص 708-709

[2] د. زينة عبد الأمير حسن، مبادئ أساسية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، المرجع السابق، ص 709

**_ أساليب التطوير الحديثة:**

أمّا بالنسبة لأساليب التطوير الحديثة فإنّها قد أخذت اتجاها معاكسا لأساليب التطوير القديمة، فبينما نجد أنّ الأساليب القديمة كانت تتصف بالجزئية أي أنّها كانت تنصب على بعض الأجزاء وتهمل الأجزاء الأخرى، فإنّنا نجد أنّ الأساليب الحديثة أصبحت تتصف بالشمول أي أنّها تنصب على جميع جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه، ومن يتبع الأساليب القديمة يجد أيضا أنّها كانت تعالج كلّ موضوع على حدة بمعزل عن المواضيع الأخرى فالكتب تطور بمعزل عن طرائق التدريس التي تطور بمعزل عن الوسائل والامتحانات، أمّا الأساليب الحديثة فإنّها تتصف بالديناميكية أي كلّ موضوع يطور في ضوء ارتباطه وعلاقته وتأثيره وتأثّره بباقي الموضوعات.

من ذلك يتّضح لنا انّ الأساليب الحديثة تتصف بالشّمول و الديناميكية، ومن هذا المنطلق تعدّ عملية التطوير هي عملية شاملة وديناميكية، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ الأساليب الحديثة للتطوير تنصب على الاطار العام أكثر من تركيزها على الجزئيات لأنّ تغيير الاطار العام يؤدي بالطبع إلى تغيير في جزئياته، ولذلك فإنّنا نلاحظ في السنوات الأخيرة ظهور نظم جديدة للتعليم تختلف اختلافا جوهريا عن النظم السابقة التقليدية، فظهر مثلا نظام الساعات المعتمدة التي تأخذ به معظم الجامعات والمدارس في الدول المتقدمة، وقد

بدأت بعض الدول العربية في ادخال هذا النظام في جامعاتها، مثل المملكة العربية السعودية والكويت والأردن وحتى نظام المدرسة الشاملة.[1]

[1] د. زينة عبد الأمير حسن، مبادئ أساسية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، المرجع السابق، ص 709-710

# الفصل الثاني

# واقع تدريس الظاهرة الصرفية

**الدراسة الميدانية:**

**1) دراسة العينة ومميزاتها**

**2) دراسة طبيعة الاستبيانات**

**3) استبيانات الأساتذة**

**4) نتائج استبيانات الأساتذة**

**5) حوصلة عامة حول الدراسة الميدانية**

**6) نموذج الإجابة لأحد الأساتذة على الاستبيان**

**الدراسة الميدانية:**

**1- دراسة العينة ومميزاتها:**

في هذا الفصل من البحث المتمثل في الفصل التطبيقي، تطرقنا إلى تحديد عينة الدراسة، والمتمثلة في عنصر مهم في العملية التعليمية وهو المعلم، إذ قمنا باختيار المستوى الابتدائي وكانت الظواهر الصرفية في منهاج السنة الخامسة ابتدائي هي محور الدراسة التطبيقية الميدانية، فأعددنا مجموعة من الأسئلة، قمنا بتوزيعها وإعادة جمعها، وزعت على(10) أساتذة، حيث تحلو بالجدبة والتعاون.

وكانت المدارس المعنية بالدراسة الميدانية متباينة بين الريف والمدينة، فاعتمدنا على مدرستين هما:

- مدرسة الكتيبة الحمدانية.
- مدرسة نور الشمالية.

وهاتين المدرستين متواجدتين في مدينة المدية، وبلدية بني سليمان.

**2- دراسة طبيعة الاستبيانات:**

قدمت الاستبيانات إلى مجموعة من الأساتذة باعتبارهم الأساس في العملية التعليمية.

**3_ استبيانات الأساتذة:**

يحتوي هذا الاستبيان على( 18) سؤال وزعت على الأساتذة، وتدور كلها حول موضوع

الظواهر الصرفية إما من حيث التقديم أو المحتوى وطبيعته. شارك في هذا الاستبيان (10) أساتذة، قدموا أنفسهم من حيث: الجنس، الخبرة، الشهادة التي يعمل بها:

**_ الجنس:**

| | **العدد** | **النسبة** |
|---|---|---|
| **ذكر** | 4 | %40 |
| **أنثى** | 6 | 60% |

من خلال هذا الجدول يمكننا القول بأن عدد الذكور المعنيين بهذا الاستبيان بلغ 4 أساتذة أي بنسبة (40 ٪) أما العنصر النسوي فكانت نسبة الأستاذات مقدرة ب( 60 ٪ )أي ما يعادل6 أستاذات.

- **الصفة:**

| | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| مرسم | 7 | %70 |
| مستخلف | 2 | 20% |
| متربص | 1 | 10% |

هذا الجدول هو حوصلة إحصاء عدد الأساتذة المرسمين والمستخلفين والمتربصين، و يقدر عدد الأساتذة المرسمين بسبعة أساتذة (7) أساتذة أي ما يعادل 70 ٪ أما الأساتذة

المستخلفين فعددهم مقدر بأستاذين (2)، أي ما يعادل نسبة 20 ٪ أما فيما يخص الأساتذة المتربصين فهو واحد (1) أي ما يعادل 10%.

- **الشهادة المتحصل عليها:**

| | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ليسانس | 6 | %60 |
| ماستر | 4 | %40 |
| ماجيستير | 0 | %0 |

من هذا الجدول نستنتج:

- عدد الأساتذة ذوي شهادة ليسانس: ستة أساتذة (6) أي مايعادل 60 بالمئة.
- عدد الأساتذة ذوي شهادة الماستر: أربعة أساتذة، أي مايعادل 40 بالمئة.

أما عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة الماجستير فهو منعدم تمامًا.

**_ الخبرة:**

| | **العدد** | **النسبة** |
|---|---|---|
| **أقل من 5 سنوات** | 5 | %50 |
| **مابين10 و5 سنوات** | 3 | %30 |
| **ما بين 11 و20 سنة** | 2 | %20 |
| **مابين 20 و30 سنة** | 0 | %0 |

يبين لنا هذا الجدول أن عدد الأساتذة ذو خبرة اقل من 5سنوات هو 5 أي ما يعادل 50٪، وعدد الأساتذة ذو خبرة مابين 10 و5سنوات 3 ثلاث أساتذة أي ما يعادل 30 ٪ كما أن عدد الأساتذة ذوو خبرة مابين 11 و20سنة هو اثنان 2 أي ما يعادل 20٪ كما نلاحظ أيضا انعدام الأساتذة ذوي خبرة مابين 20 و30 سنة.

**4-نتائج استبيانات الأساتذة:**

**المحور الأول: حول المنهج التربوي والكتاب المدرسي**

- **السؤال الأول:** هل مجال تخصصك له علاقة بالمادة الصرفية؟

***التحليل:** عند إطلاعنا على أجوبة الأساتذة لاحظنا أن جل الأساتذة ليس لهم علاقة بالمادة الصرفية.

- **السؤال الثاني:** ما رأيك في منهج الجيل الثاني؟

***التحليل:** أجمع معظم الأساتذة أن منهاج الجيل الثاني غير ثري ولا يخدم اللغة العربية.

- **السؤال الثالث:** ما الفرق بين منهاج الجيل الأول والجيل الثاني من حيث الدرس الصرفي؟

***التحليل:** أجمع جل الأساتذة على أن منهاج الجيل الأول أحسن من حيث المستوى الاستدراكي للتلميذ مقارنة بمنهاج الجيل الثاني.

- **السؤال الرابع:** هل خدمت منهاج الجيل الثاني الدرس الصرفي للتلاميذ مقارنة بالجيل الأول؟

***التحليل:** أجمع معظم الأساتذة على أن منهج الجيل الأول أحسن بكثير من منهج الجيل الثاني خاصة إذا تعلق بالدرس الصرفي.

- **السؤال الخامس:** هل المنهاج الدراسي يؤدي دوره في تعليمية الصرف؟

***التحليل:** هنالك من الأساتذة من يصف أن المنهاج الدراسي يؤدي دورا كبيراً في تعليمية الصرف وهنالك من قال أن هنالك تداخل في دروس وعدم وجود انسجام بينهما.

- **السؤال السادس:** هل برنامج الظواهر الصرفية الوارد في الكتاب المدرسي يناسب مستوى التلميذ؟

| | **يناسب** | **لا يناسب** |
|---|---|---|
| **العدد** | 04 | %40 |
| **النسبة** | 06 | %60 |

***التحليل الجدول:** من خلال هذا الجدول تبين لنا أن أربعة (04) أساتذة ما يعادل نسبة 40% وافقوا على أن الظواهر الصرفية الواردة في الكتاب المدرسي تناسب مستوى التلميذ. كما أن ستة (06) أساتذة ما يعادل نسبة 60% أجمعوا على أن برنامج الظواهر الصرفية الوارد في الكتاب المدرسي لا يناسب مستوى التلميذ.

- **السؤال السابع:** هل التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي ملائمة للتلاميذ؟

***التحليل:** معظم الأساتذة أجمعوا على أن التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي غير ملائمة للتلاميذ وذلك راجع إلى عدم التوافق بين سن التلاميذ والتمارين الموجودة في الكتاب.

**المحور الثاني: حول تدريس الظواهر الصرفية:**

- **السؤال الأول:** ما رأيك في برنامج الصرف المقرر للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟

***التحليل:** عند إطلاعنا على أجوبة الأساتذة لاحظنا أن جل الأساتذة يتفقون على أن برنامج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي للظواهر الصرفية غير ثري ولا يخدم اللغة العربية.

- **السؤال الثاني:** هل تقدم دروس ظواهر الصرفية وفق طريقة المقاربة بالكفاءات؟

***التحليل:** في هذا السؤال أيضاً أجمع كل الأساتذة على أنهم يقومون بتقديم الدروس الظواهر الصرفية وفق طريقة المقاربة بالكفاءات وهذا ما يثبت نجاعة هذه الطريقة.

- **السؤال الثالث:** هل تشعر أنك تحقق الكفاءات المستهدفة من دروس الظواهر الصرفية

***التحليل:** تقريبا كلهم أجابوا بنعم وأجمعوا أن السبب وراء تحقيقهم للكفاءات المستهدفة في دروس الصرف هو النشاط والجد والحيوية

- **السؤال الرابع:** هل تجد صعوبة في تبليغ دروس الظواهر الصرفية؟

***التحليل:** تمثلت جلّ إجابات الأساتذة في هذا السؤال في إجماعهم على أن الصعوبات تكمن في صعوبة الفهم لدى التلاميذ ذوي المستوى الضعيف في تصريف الفعل، وصعوبة توظيف المعارف الصرفية في وضعيات إدماجية.

- **السؤال الخامس:** هل يساعدك الحجم الساعي في تبليغ دروس الظواهر الصرفية؟

| | **يناسب** | **لا يناسب** |
|---|---|---|
| **العدد** | 05 | %50 |
| **النسبة** | 05 | %50 |

***التحليل:** من خلال هذا الجدول بتوضيح أنه هناك تكافؤ بين عدد الأساتذة الذين يرون أن الحجم الساعي كاف لتدريس مادة الصرف لإنهاء البرنامج والذين يرونه غير كاف.

فالذين يرون بأنه كاف برّروا إجاباتهم بأنه يكون كاف عند تكييف النشاطات، أما الذين يرونه غير كاف برروا ذلك ب كونه يفوق مستوى التلاميذ وبالتالي يحتاجون إلى وقت لانهائه.

- **السؤال السادس:** هل تستعمل العامية وأنت تدرس الظاهرة الصرفية؟

| | **نعم** | **لا** |
|---|---|---|
| **العدد** | 08 | %80 |
| **النسبة** | 02 | %20 |

***التحليل:** على حسب الأساتذة فإن استعمال العامية في تدريس نشاط القواعد الصرفية فإننا نجد 80% من الأساتذة يستخدمونها وذلك لهدف تقريب المعلومة لتلميذ بينما 20% لا يستعملونها.

- **السؤال السابع:**ما مقدار استيعاب التلاميذ لدروس الظاهرة الصرفية؟

| | جيد | حسن | متوسط | ضعيف |
|---|---|---|---|---|
| **العدد** | 00 | 00 | 10 | 00 |
| **النسبة** | %00 | 00% | %10 | %00 |

***التحليل:** أجمع كل الأساتذة على أن مقدار استيعاب التلاميذ لدروس الظاهرة الصرفية هو بمقدار متوسط وذلك على حسب مستواهم الإدراكي.

- **السؤال الثامن:** ما سبب ضعف التلاميذ في الصرف؟

| | خلل في البرنامج | خلل في الأستاذ | خلل في التلميذ |
|---|---|---|---|
| **العدد** | 05 | 00 | 05 |
| **النسبة** | %50 | 00% | %50 |

***التحليل:** نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن سبب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية والصرفية يعود إلى خلل في التلميذ أو خلل في برنامج بنسبة 50% لكل منهما.

- **السؤال التاسع:** هل ترى أن المتعلم يوظف معارفه الصرفية المكتسبة؟

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| **العدد** | 04 | 06 |
| **النسبة** | 40% | %60 |

***التحليل:** من خلال نتائج الجدول نجد أن نسبة 40% أقروا أن تلاميذهم يستعملون معارفهم الصرفية المكتسبة بينما 60% من الأساتذة يرون أن تلاميذهم لا يوظفون معارفهم الصرفية المكتسبة.

- **السؤال العاشر:** ما هي الصعوبات التي تواجهك في تقديم دروس الظواهر الصرفية؟

***التحليل:** تمثلت جلّ إجابات الأساتذة في هذا السؤال في إجماعهم على أن الصعوبات تكمن في صعوبة الفهم لدى التلاميذ ذوي المستوى الضعيف في تصريف الفعل، وصعوبة توظيف المعارف الصرفية في وضعيات إدماجية.

- **السؤال الحادي عشر:** ما هي الحلول التي تقترحها لتسهيل عملية تدريس الظاهرة الصرفية للتلاميذ؟

***التحليل:**

- إعادة النظر في الحجم الساعي للظاهرة الصرفية.
- إعادة النظر في البرنامج.

## 5_ حوصلة عامة حول الدراسة الميدانية:

في دراستنا الميدانية تبين لنا أن المعلم يمثل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وذلك في تأثيره على المتعلم بشكل كبير أثناء تقديم المادة الصرفية هذا ما استنتجناه من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي كما تبين لنا أن هنالك بعض الفروق في المنهاج الدراسي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حيث بينوا لنا الفروق في منهاج الجيلين (الجيل الأول والجيل

الثاني) وبينوا لنا أين يكمن النقص في منهاج الجيل الثاني مع ذكر بعض الحلول لتوافق المنهاج المقرر مع سن التلميذ ولكي تتبسط لتلميذ المادة الصرفية.

**6-نموذج الإجابة لأحد الأساتذة على الاستبيان:**

استمارة استبيان موجهة لأساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

أساتذتي الكرام يشرفني أن أضع أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزءا مهما من البحث الذي نحن بصدد إعداده.

سيكون بحثنا أكثر مصداقية إذا شرفتمونا بإجابتكم الصادقة والموضوعية والدقيقة عن كل أسئلة هذا الاستبيان.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم معنا.

- المعلومات الشخصية:

- الجنس ذكر ☑ أنثى ☐

- الأقدمية في المنصب الحالي:

- أقل من 5 سنوات ☑ ما بين 10 و5 سنوات ☐

ما بين 11 و20 سنة ☐ ما بين 20 و30 سنة ☐

- الشهادة المتحصل عليها:

ليسانس ☑ ماستر ☐ ماجيستر ☐ دكتوراه ☐

مؤسسة العمل: مبروك دحمان بلدية بني سليمان

**المحور الأول:** حول المنهاج التربوي والكتاب المدرسي

**1**- مجل تخصصك له علاقة بالمادة الصرفية:

نعم ☑ لا ☐

2-ما رأيك في مناهج الجيل الثاني:

جيدة ☐ حسنة ☐

متوسطة ☐ ضعيفة ☑

3-ما الفرق بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني من حيث الدرس الصرفي؟

مناهج الجيل الأول تتماشى مع مستوى المتعلم على عكس منهاج الجيل الثاني

4-هل خدمت مناهج الجيل الثاني الدرس الصرفي للتلاميذ مقارنة بالجيل الأول؟

نعم ☐ لا ☑

5-هل المنهاج الدراسي يؤدي دوره في تعليمة الصرف؟

لا فهناك تداخل في الدروس وعدم وجود انتساب بينهما

6-هل برنامج الظواهر الصرفية الوارد في الكتاب المدرسي يناسب مستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☑

7-هل التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي ملائمة للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☑

- **<u>المحور الثاني:</u>** حول تدريس الظواهر الصرفية:

1-ما رأيك في برنامج الصرف المقرر للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟

مقبول إلى حد ما كونه يخدم اللغة العربية

2-هل تقدم دروس الظواهر الصرفية وفق طريقة المقارنة بالكفاءات؟

نعم ☑ لا ☐

3-هل تشعر أنك تحقق الكفاءات المستهدفة من دروس الظواهر الصرفية؟

نعم ☑ لا ☐ نوعا ما ☐

4-هل تجد صعوبة في تبليغ دروس الظاهرة الصرفية؟

نعم ☑ لا ☐

5-هل يساعدك الحجم الساعي في تبليغ دروس الظاهرة الصرفية؟

الحجم الساعي لا يساعد، كون الظواهر الصرفية أعلى من مستوى التلاميذ وتحتاج وقتا أكثر

6-هل تستعمل العامية وأنت تدرس الظاهرة الصرفية؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☑

7-ما مقدار استيعاب التلاميذ لدروس الظاهرة الصرفية؟

جيد ☐ حسن ☐

متوسط ☑ ضعيف ☐

8-ما سبب ضعف التلاميذ في الصرف؟

خلل في البرنامج ☑

خلل في الأستاذ ☐

خلل في التلاميذ ☐

9-هل ترى أن المتعلم يوظف معارفه الصرفية المكتسب؟

نعم ☑ لا ☐

10- ما هي الصعوبات التي تواجهك في تقديم دروس الظواهر الصرفية؟

قلة الحجم الساعي / كثافة الدروس / عدم تحكم التلاميذ في تقنية الصرف.

11- ما هي الحلول التي تقترحها لتسهيل عملية تدريس الظاهرة الصرفية للتلاميذ؟

- إعادة النظر في البرنامج.
- إعادة النظر في الحجم الساعي للظاهرة الصرفية.
- اختيار دروس تناسب مستوى التلميذ.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم معنا.

# خاتمة

**خاتمة:**

بعد الرحلة القصيرة التي خضناها في هذا البحث، والطّواف في فصوله أفضى بنا إلى استخلاص جملة من النتائج وهي:

_ التّعليمية نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة ترتبط بالظواهر التي تخص عمليتي التّعليم والتّعلّم، فتخطط للأهداف التربوية ومحتوياتها وتطبيقاتها التّعليمية، كما تهتمّ بدراسة الوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف والطرائق المناسبة ووسائل مراقبتها.

_ تعليمية اللغة العربية عبارة عن مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بتعلّم اللغة العربية وتعليمها خلال مرحلة دراسية معينة قصد تنمية معارف التلميذ واكتسابه المهارات اللغوية بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف الاتصالية بين المعلّم والمتعلّم.

_ المنهاج لا يؤدي فاعلية التعليم لوحده، بل هناك عناصر مساعدة له بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

_ مناهج الجيل الثاني جاءت كنتيجة للإصلاح التربوي الأخير وكبديل للتدريس الهادف.

_ المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية،

_ دروس الصرف للجيل الثاني لم تأت بالجديد، بل لم تخضع للتدرّج ولم يراع فيها مستوى التلاميذ.

وفي الأخير يمكننا القول أنّ ما جاءت به مناهج الجيل الثاني في مجال تعليمية الصرف لم يكن في صالح التلميذ ولا الأستاذ، بل يحتاج إلى معايير يراعى فيها مستوى المتعلّمين

وخضوعه إلى التدرّج في وضع الدروس من الأصل إلى الفرع، ومن السهل إلى الصعب، هذا ما يزيد من فاعلية التلميذ، ويجعله يستوعب جيّدا المعارف المقدمة له.

# قائمة المصادر

# والمراجع

**قائمة المصادر والمراجع:**


**1.** محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، ط1.

**2.** ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمد علي نجّار، مطبعة دار الكتب القاهرة، سنة 1371هـ_1952م.

**3.** ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، مطبعة دار السعادة، ط 1، سنة 1308هـ، ج 2.

**4.** عبد الشكور معلم عبد فارح، الصرف الميسر، دار العلم، ط1، سنة 2019.

**5.** سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، ج4.

**6.** ابن حاجب رضي الدين الأستراباذي، شرح الشافية، المكتبة الشاملة الحديثة.

**7.** المفتاح في الصرف، تصنيف عبد القاهر الجرجاني، تحقيق علي توفيق، مؤسسة الرسالة.

**8.** سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة والنشر،1975م، ج3.

**9.** صالح سليم، عبد القادر الفاخري، تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات، مؤسسة الثقافة الجامعية الإسكندرية.

**10.** ممدوح عبد الرحمان، المدخل إلى علم الصرف على ضوء دراسة اللغة والنحو، قسم النحو والصرف والعروض، أسك زاد الرقمية، ج2، ص36

**11.** رضي الأستراباذي شرح الشافية، تحقيق محمد نور الحسن وآخرين، الكتب العلمية بيروت.

**12.** عبد الحميد عنتر، تصريف الأفعال، مطبعة دار الكتاب العربي، القاهرة.

**13.** خلود بنت دخيل آل خوار، مغنى الألباب عن كتب الصرف والإعراب، ط1، 2010_2011، دار الفكر ناشرون ومزعون.

**14.** عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، 2004.

**15.** الدكتور رياض الجوّادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط2.

**16.** أحسن طيعوج، محمد شلوفي، وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط.

**17.** علي عطية محسن تدريس اللغة العربية في ضوء الآداءات الكفائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

**18.** صالح ذياب هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، عمان، ط1، 1989م

**19.** المختار شعالي، http://www.hespress.com/، 29-01-2015.

**20.** وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الجزائر.

**21.** رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999م.

**22.** أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، ج2، 2008.

**23.** سعدون محمد الساموك، هدى علي الجواد الشمري، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، دار للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005م.

**24.** كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، إدارة المكتبات، ط1، 2004م.

**25.** محمد صالح بن علي، المرشد النفيس أسلمة طرق التدريس، دار الطرفين للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2005.

**26.** محمد محمود حيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته.

**27.** الامارات العربية المتحدة، وزارة التربية و التعليم، دليل المعلّم إلى كتاب التربية الإسلامية، ط1، 1430هـ -2009م.

**28.** محمد كررة-حنان التيال، طرق التدريس الحديثة، المركز التربوي الجهوي بطنجة، شعبة الاجتماعيات، (د-ط) طنجة- تونس،2009م.

**29.** طه حسين الدليمي – سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن.

**30.** منال زاهد – إيمان أبو سليم، الدليل الشامل لمشاريع الطلاب، مكتبة جرير، الرياض، 2014.

**31.** محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، دار المسير للنشر، عمان، ط1، 2001م.

**32.** سهيلة محسن الفتلاوي، المنهج التعليمي التدريس الفعّال، دار الشروق، عمان، 2005م.

**33.** علي أحمد مذكور، منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2001م.

**34.** اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، 2016.

**35.** عبد الله اوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، الملتقى الوطني لسلك التفتيش بثانوية احمد زبانة، الجزائر، 2015.

**36.** المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي الثالث، 2003م.

**37.** نورة العايب، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، عدد 43

وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، 2016.

**38.** الاطارالعام لمنهج التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، دط، 2016.

**39.** وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدليل الوطني لإعداد المناهج، 2009م.

**40.** المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2000م.

**41.** اللّجنة الوطنية للمنهاج، أسسها عناصرها تنظيماتها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009م.

**42.** محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد، ط1، 2009م.

**43.** د.عبد السلام مصطفى عبد السلام، تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة.

**44.** علي عطية محسن، المنهاج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

**45.** خاطر، عزية سلامة، المناهج مفهومها أسس تنظيمها تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، ط1، 2002م.

**الرسائل والاطروحات الجامعية:**

**1.** د. عبد العزيز فاخر، رسالة دكتوراه، برقم 781، كلية اللغة العربيّة بالأزهر الشريف.

**2.** بعداش علي، الميزان الصرفي العربي أصوله وتطبيقاته–الأفعال، رسالة ماجيستير، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، 2009م.

**3.** إلهام خنفري، مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة ماجيستر، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.

**4.** توفيق مرزوقي، طريقة التعلم التعاوني وفعاليتها في تنمية مهارة الكتابة، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجيستير في تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، اندونيسيا.

**5.** مخلوف جريوي، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضة في مرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، رسالة مكمّلة لنيل درجة الماستر، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2018 / 2019.

**المجلات:**

**1.** أحمد الراجحي، مقالة في مجلة ذخائر، 5 مارس،2002.

**2.** مجلة الملك سعود للآداب، (2)، 2008.

**3.** مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، العدد 1، جوان 2010.

**4.** الدكتورة ساكر مسعودة، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، 30-09-2019، المجل د11، العدد 02.

**5.** إبراهيم حمروش، التعليمية مفهومها الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 02 مارس 1995.

**6.** نورة العايب، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، عدد 43.

**7.** د. زينة عبد الأمير حسن، مبادئ أساسية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، المجلة السياسية والدولية، الجامعة المستصرية، كلية التربية الأساسية.

**القواميس والمعاجم:**

**1.** ابن منظور، لسان العرب، ط 3، دار إحياء التراث العربي، بيروت 1999.

**2.** المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، سنة 2004.

**3.** ابن منظور، لسان العرب، تهذيب لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1993 م.

**4.** أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور لسان العرب، (711هـ)، ط1، دار صادر بيروت، مادة (نهج).

# ملاحق

أساتذتي الكرام يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزءا مهما من البحث الذي نحن بصدد إعداده.

سيكون بحثنا أكثر مصداقية إذا شرفتمونا بإجابتكم الصادقة والموضوعية والدقيقة عن كل أسئلة هذا الاستبيان.

- **المعلومات الشخصية:**

- الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

- الأقدمية في المنصب الحالي:

أقل من 5 سنوات ☐ ما بين 10 و5 سنوات ☐

ما بين 11 و20 سنة ☐ ما بين 20 و30 سنة ☐

- الشهادة المتحصل عليها:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجيستر ☐ دكتوراه ☐

مؤسسة العمل:.....

- **المحور الأول:** حول المنهاج التربوي والكتاب المدرسي

8- مجل تخصصك له علاقة بالمادة الصرفية:

نعم ☐ لا ☐

9-ما رأيك في مناهج الجيل الثاني:

جيدة ☐ حسنة ☐

متوسطة ☐ ضعيفة ☐

10- ما الفرق بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني من حيث الدرس الصرفي؟

.....

.....

.....

11- هل خدمت مناهج الجيل الثاني الدرس الصرفي للتلاميذ مقارنة بالجيل الأول؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل المنهاج الدراسي يؤدي دوره في تعليمية الصرف؟

.....

.....

13- هل برنامج الظواهر الصرفية الوارد في الكتاب المدرسي يناسب مستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي ملائمة للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

- **المحور الثاني:** حول تدريس الظواهر الصرفية:

12- ما رأيك في برنامج الصرف المقرر للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟

.....

.....

.....

13- هل تقدم دروس الظواهر الصرفية وفق طريقة المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل تشعر أنك تحقق الكفاءات المستهدفة من دروس الظواهر الصرفية؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

15- هل تجد صعوبة في تبليغ دروس الظاهرة الصرفية؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل يساعدك الحجم الساعي في تبليغ دروس الظاهرة الصرفية؟

.....

.....

17- هل تستعمل العامية وأنت تدرس الظاهرة الصرفية؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

18- ما مقدار استيعاب التلاميذ لدروس الظاهرة الصرفية؟

جيد ☐ حسن ☐

متوسط ☐ ضعيف ☐

19- ما سبب ضعف التلاميذ في الصرف؟

خلل في البرنامج ☐

خلل في الأستاذ ☐

خلل في التلاميذ ☐

20- هل ترى أن المتعلم يوظف معارفه الصرفية المكتسبة؟

نعم ☐ لا ☐

21- ما هي الصعوبات التي تواجهك في تقديم دروس الظواهر الصرفية؟

.....

.....

22- ما هي الحلول التي تقترحها لتسهيل عملية تدريس الظاهرة الصرفية للتلاميذ؟

.....

.....

.....

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم معنا.

# الفهرس

## فهرس

_المقدمة..... أ

### المدخل

1_ نشأة علم الصرف وتطوره..... ص1

2_ تعريف التصريف والصرف في اللغة والاصطلاح..... ص4

3_ في الصرف والتصريف..... ص6

4_ الميزان الصرفي..... ص7

5_ سبب اختيار الصرفيين لكلمة "فعل" لتكون ميزان صرفي..... ص9

6_ أهمية الميزان الصرفي..... ص9

### الفصل الأول

أولا: التعليمية والتعليم..... ص13

1_ تعريف التعليمية..... ص13

_ لغة..... ص13

_ اصطلاحا..... ص13

2_ أنواع التعليمية..... ص14

أ_ التعليمية العامة..... ص14

ب_ التعليمية الخاصة..... ص14

3_ أقطاب العملية التعليمية..... ص15

أ_ المعلم..... ص15
ب_ المتعلم ..... ص16
ت_ المادة التعليمية..... ص16
4_ تعليمية اللغة العربية..... ص20
5_ عناصر تعليمية اللغة العربية..... ص20
أ_ المعلم..... ص20
ب_ المتعلم..... ص21
ت_ المنهاج..... ص22
6_ طرق التدريس..... ص22
_ لغة..... ص22
_ اصطلاحا..... ص23
أ_ طرق التدريس التقليدية..... ص23
ب_ الطرائق الحديثة أو الفعالة..... ص25
7_ تقسيم طرائق التدريس على أساس الدور الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم... ص29
أ_ طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم..... ص29
ب_ طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم..... ص 29
ت_ طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم..... ص29
ثانيا: المنهاج الدراسي..... ص30
1_ المنهاج..... ص30
_ لغة..... ص30

_ اصطلاحا..... ص30

2_ مناهج الجيل الأول والثاني..... ص32

أ_ مفهوم مناهج الجيل الأول..... ص32

ب_ مفهوم مناهج الجيل الثاني..... ص32

ت_ دواعي وضع مناهج الجيل الثاني..... ص33

ث_ المفاهيم الأساسية المتداولة بين الجيلين..... ص34

3_ تطوير المنهج الدراسي..... ص37

أ_ مفهوم التطوير..... ص37

_ لغة..... ص38

_ اصطلاحا..... ص38

ب_ مبررات تطوير المنهج..... ص40

ت_ أسس تطوير المنهج..... ص40

ث_ أساليب تطوير المنهج..... ص42

_ أساليب التطوير التقليدية..... ص42

_ أساليب التطوير الحديثة..... ص44

**الفصل الثاني**

الدراسة الميدانية..... ص47

1_ دراسة العينة ومميزاتها..... ص47

2_ دراسة طبيعة الاستبيانات..... ص47

3_ استبيانات الأساتذة..... ص47

_ الجنس..... ص48

_ الصفة..... ص48

_ الشهادة المتحصل عليها..... ص49

_ الخبرة..... ص49

4_ نتائج استبيانات الأساتذة..... ص50

5_ حوصلة عامة حول الدراسة الميدانية..... ص55

6_ نموذج الإجابة لأحد الأساتذة على الاستبيان..... ص56

_ خاتمة..... ص62

_ قائمة المصادر والمراجع..... ص65

_ الملاحق..... ص74

# ملخص المذكرة

**ملخص المذكرة:**

يتناول هذا البحث موضوع تعليمية الصرف العربي في مناهج الجيل الثاني، السنة الخامسة ابتدائي "أنموذجا"، حيث تمّ تسليط الضوء فيه حول تعليمية الصرف، كما تمّ الكشف عن جوانب الغموض في مناهج الجيل الثاني مقارنة بالجيل الأول، من خلال ما جاء به من إضافات ومضامين وطرق التدريس، وتضم هذه الدراسة في طياتها: مدخل وهو مدخل عام حول علم الصرف، وكذلك فصلين: الفصل الأول هو عبارة عن فصل نظري يدور حول المصطلحات والمفاهيم المفتاحية للموضوع، أما الفصل الثاني فكان تطبيقي وهو دراسة ميدانية حول تعليمية الصرف.

**الكلمات المفتاحية:** التعليمية _ الصرف _ مناهج الجيل الثاني

**Note summary:**

This research deals with the subject of teaching Arabic morphology in the curricula of the second generation, the fifth year of primary school as a "model", in which the light was shed on the teaching of morphology, and the ambiguities in the curricula of the second generation compared to the first generation were revealed, through its additions and contents And teaching methods, and this study includes: an introduction, which is a general introduction to the science of morphology, as well as two chapters: the first chapter is a theoretical chapter that revolves around the key terms and concepts of the subject, while the second chapter was applied and is a field study on educational morphology.

**Keywords:** educational _ morphology _ second generation curricula