الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت
معهد الآداب واللغات
قسـم: اللغة والأدب العربـي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

موسومة بـ:

اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية

لـ: سعد علي زاير وسماء تركي داخل

تخصص: تعليمية اللغات

من إعداد:

- مونيس حليمة
- سي بشير نجاة

إشراف الأستاذة:

- د. بوغاري فاطمة

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. غربي بكاي	رئيسا
د. بومسحة العربي	مناقشا
د. بوغاري فاطمة	مشرفا ومقررا

السنة الهجرية: 1442/1441هـ
السنة الجامعية: 2021/2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

الدعاء

قال تعالى: " وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا "

اللهم أنفعنا بما علمتنا، وعلمنا ما ينفعنا وزدني علما.

سورة طه 144

اللهم أمين

شكر وعرفان

الحمد لله السميع العليم ذي العز والفضل العظيم والصلاة والسلام على المصطفى الهادي وعلى آله وصحبه أجمعين. تشكر الله العلي القدير الذي أنار دربنا بالمعرفة دفعنا إلى إنهاء هذا العمل.

كما نتقدم بالشكر والامتنان للدكتورة **بوغاري فاطمة** لقبول الإشراف على هذه الدراسة والتي لم تبخل علينا يوما في تقديم النصيحة والتوجيه لنا طيلة الوقت من إرشاد وتوجيه في كل مرحلة من مراحل إنجاز مذكراتنا.

كما نتقدم بالشكر والامتنان إلى كل أساتذتنا الأفاضل بمعهد الآداب واللغات في جامعة تيسمسيلت وكل من مد يد العون من قريب أو بعيد .

والشكر أيضا للجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول دراسة مذكراتنا وبذل وقت وجهد لإثراء بحثنا المتواضع.

إهداء

الحمد لله الذي دل على عظمته وعلى كرمه والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من قال فيهم المولى عز وجل: "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما" فخرا ومعزة وحبا إلى أغلى ما أملك في هذه الدنيا إلى سبب وجودي وتكويني، إلى من وضعت الجنة تحت أقدامها، أنجبتني وربتني بكل إجلال وتقدير إلى شمسي المنيرة أمي الغالية.

- إلى من كلت أنامله ليقدم في كل ما أتمناه، كان ولازال سندا في كل الاحترام التقدير والدي الغالي
- إلى القلوب الطاهرة والنفوس البريئة بهم ومنهم أكتمل ومن غيرهم إخوتي وأخواتي: خيرة، نسرين، عبير، عبد الرزاق ،عبد المالك.
- إلى صديقاتي وكنز حياتي وأجمل ما في الوجود: بثينة،سونة ،بسمة ، كريمة، خديجة، فاطمة ،عربية ،عائشة،حليمة ،أسماء ،رشيدة ،غنيمة ،سماح ،مروى
- وإلى كل باقي أفراد عائلتي تمنياتي لكم بالتوفيق والسداد.

نجاة

إهداء

الحمد لله الذي أنار لي طريقي وكان خير عون إلى روح أبي الذي بدل الكثير من عمره، وانفق من ذاته وأماله، فشاء الله أن أهدي ثواب إلى روحه الطاهرة المضحية و التي لم تفارقني، أقدم لروحه ، يتضاعف أمام نور روحه ووصف ما أريد وبقاء كلماتي عاجزة متمنية أن يتغمد الله روحه في الجنة.

إلى أمي التي زرعت فيا حب المعرفة سهرت من أجل راحتي كل الثناء والتقدير لها ولمجهوداتها.

إلى أخي وأخواتي: **خالد، رانية، سهى ،زهية.**

إلى خطيبي: **محمد آمين**

إلى صديقاتي في الغاليات:

نورة، فاطمة، أسماء،مليكة ،نجاة ،فاطمة ،بثينة كل المودة والاحترام لهن وأهدي ثمرة هذا العمل إلى كل أصدقائي وعائلتي من قريب أو بعيد.

حليمة

مقدّمة

خاتمة

الفصل الأول

تلخيص فصول الكتاب

المبحث الأول: علوم اللغة العربية

المبحث الثاني: مصطلحات خاصة بالتدريس

المبحث الثالث: اتجاهات حديثة التي تناولها الباحثون في تدريس اللغة العربية

فهرس المحتويات

الفصل الثاني

دراسة قضايا من الكتاب

المبحث الأول: عتبة اصطلاحية

المبحث الثاني: طرق حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية

قائمة المصادر والمراجع

تمهيد

البطاقة الفنية للكتاب

بسم الله الرحمان الرحيم، الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، أما بعد:

لقد ساهم الانتشار الواسع للغة العربية في وصفها من بين العديد من اللغات التي يسعى الطلبة لدراستها خاصة لغير الناطقين بها بغية التعرف عليها أكثر، ومعرفة خصائصها وقواعدها وكلّ ما يتعلّق بها، لذلك أقدم بعض الباحثين والكتاب إلى وضع طرق واستراتجيات تساعد على التدريس هذه اللغة وتنمية الرغبة في تعلمها، وتعدّ هذه الاستراتجيات من العوامل الرئيسية التي تساعد المتعلمين على اكتساب المفاهيم التي يمتلكها المعلمون بطريقة سليمة، وهذا ما أدى بالعديد من الدراسات إلى معالجة هذا الموضوع، من بين هذه الدراسات نجد كتاب **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية لسعد عل زاير وسماء تركي داخل.**

من الأسباب التي أدت بنا إلى اختيار هذا المؤَلَفْ كونه غني بالمعلومات، التي تخدم تخصص تعليمية اللغة العربية والخاصة بالتدريس، كذلك يعتبر هذا الكتاب دليل قوي يساعدنا على التكوين، ومحاولة منا جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بإستراتجية اللغة العربية، كما لا ننسى ميولنا لاكتساب المعارف والمهارات الخاصة في هذه المواضيع، من هنا تكون إشكالية هذا الموضوع على النحو التالي: **ما مدى مناسبة استراتجيات التدريس الحديثة التعليمية للغة العربية؟**

أما ما يتفرع عن هذه الإشكالية من أسئلة تتمثل في: **ما هي هذه الاستراتجيات؟ ما هي أهميتها في تدريس اللغة العربية؟ وكيف يتم تدريسها؟.**

وقد اتبعنا في بحثنا المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة بحثنا هذا ويساعد على إجراء دراسة حول موضوع الكتاب وفق الخطة الآتية، مقدمة وضحنا فيها أسباب اختيار الموضوع والإشكالية ثم تمهيد تحدثنا فيه عن الاطار العام للكتاب قيد الدراسة إنطلاقا من الحقل

المعرفي الذي ينتهي إليه الكتاب وعتباته النصية، حيث قمنا بدراسة سميائية لواجهة الكتاب وقراءة دلالية للعنوان، ثم ذكرنا الإشكالية والمنهج المتبع من قبل الكاتب في إنجاز الدراسة وأهم المراجع التي اعتمد عليها محتويات الكتاب، ثم الفصل الأول خاص بتلخيص فصول الكتاب مع بعض لتصبح الخطة كالآتي: المبحث الأول خصص لعلم اللغة العربية وعلوم النحو والأدب دمجنا فيه الفصول الأولى، الأول والثاني والثالث، أما المبحث الموالي تمثل في مصطلحات الخاصة بعلم التدريس، أما المبحث الأخير تضمن الاتجاهات الحديثة التي تناوله الباحثون في تدريس اللغة العربية.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه لدراسة بعض قضايا الكتاب، قسمناه إلى مبحثين الأول كان تحت عنوان عتبة اصطلاحية تناولنا فيه مجموعة من المصطلحات الخاصة بالتدريس، أما المبحث الثاني فتطرقنا إلى الطرق الحديثة في تدريس اللغة العربية، اخترنا فيه مجموعة من الاستراتجيات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ولعلّ السبب في اختيارنا لهذه القضايا أننا أردنا أن نتوسع فيها وأن نتعرف على ما تحتويه المصطلحات الخاصة بالتدريس وفي المبحث الثاني تطرقنا إلى الطرق الحديثة في تدريس اللغة العربية وكيف تناولها الكتاب الآخرون مقارنة مع ما جاء في الكتاب قيد الدراسة.

وقد اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع التي تخدم بحثنا هذا مثل كتاب **إستراتيجية التدريس في القرن الواحد والعشرون لذوقان عبيدات وسهيلة أبو سميد**، كذلك كتاب المناهج الحديثة وطرائق التدريس لمحسن علي عطية بالإضافة إلى مجموعة من المجلات كمجلة البحوث التربوية والنفسية عددها الثالث والأربعون وغيرها من المجلات التي تخدم موضوعنا هذا.

نحن كسائر الطلبة واجهتنا مجموعة من الصعوبات لتشعب الأفكار وعدم التحكم في المادة العلمية لكثرة المراجع التي تحتوي على موضوع البحث هذا، إلا أنها لم تكن بالعائق الكبير أمام إتمام بحثنا.

وفي الأخير نتوجه بالشكر لله عز وجل على توفيقه لنا في بحثنا ثم إلى الأستاذة المشرفة التي منحتنا فرصة البحث في هذا الموضوع وكانت بمثابة المرشد والموجه لنا في مسارنا نشكرها جزيل الشكر والى كل من مد لنا يد العون من قريب أو بعيد.

تيسمسيلت في 2020/6/1م

مونيس حليمة

سي بشير نجاة

اتجاهات حديثة
في تدريس اللغة العربية

الأستاذ الدكتور
سعد علي زاير

الدكتورة
سماء تركي داخل

البطاقة الفنية للكتاب:

المُؤَلِفْ: سعد علي زاير، سماء تركي داخل.

المُؤَلَفْ: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.

دار النشر: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

بلد النشر: عمان ، شارع الملك حسين ، مجمع الفحيص التجاري.

الطبعة: الطبعة الأولى.

سنة الطبع: 1436هـ-2015م.

حجم الكتاب: متوسط.

عدد الصفحات: 383 صفحة.

تعريف المؤلفين:

1- **سعد علي زاير:**

1- **السيرة العلمية:**[1]

الاسم: الأستاذ والدكتور سعد علي زاير.

تاريخ ومكان الميلاد: 1969، بغداد، الرصافة حي 9 نيسان.

المؤهلات االعلمية:

1- **الباكالوريوس:** بغداد كلية التربية، ابن رشد 1995 العراق

[1] - **https //drsaad.yoo7.com. منتدي مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، الدكتور سعد علي زاير.**

2- **الماجستير:** بغداد كلية التربية، ابن رشد 1997 العراق

3- **الدكتوراه:** بغداد كلية التربية، ابن رشد، العراق.

عنوان رسالة الماجستير: أثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية.

عنوان أطروحة الدكتوراه: أثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ بقواعد اللغة.

الاختصاص العام: فلسفة التربية.

الاختصاص الدقيق: طرائق ومناهج التدريس اللغة العربية.

المسار المهني:

1- مدرس في كلية تربية ابن رشد ، قسم العلوم التربوية والنفسية، 200/2/28.

2- عين مقررا لقسم العلوم التربوية والنفسية 200/10/30.

3- عضو لجنة المشادة والتطبيق (التربية العملية) كلية التربية، من 1999-2000 حتى 2009/2008م

4- عضو اللجنة الإمتحانية للدراسات الأولية الصباحية والمسائية، قسم العلوم التربوية النفسية

*** وعند البحث عن المؤلف سماء تركي داخل لم نتوصل إلى أي معلومة.**

يعدّ الكتاب الذي بين أيدينا الموسوم باتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية للمؤلفين: سعد علي زاير، وسماء تركي، داخل من أهم الكتب التي تخدم حقل تعليمية اللغة العربية، هذا لأن موضوعه هو تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى أهميته البالغة في التدريس لدى المعلم والتعلم والتي تمكن من تزويد المعلمين بمهارات جديدة في التدريس وطرق تمكنهم من انتقاء الإستراتيجية المناسبة للدرس والموقف التعليمي كذلك يعتبر مرجعا للباحثين في اكتساب المعلومات الخاصة بتعليمية اللغة العربية، كما أن كل إستراتجية ذكرت في هذا الكتاب تساعد المتعلم على بلوغ أهداف معينة على حسب الإستراتجية المطبقة داخل الصف وفق موقف معين.

يحتوي الكتاب على واجهة ذات لون أخضر قاتم مع زخرفات باللون الأحمر والأخضر والأزرق، تحتوي على عنوان الكتاب الذي هو **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، وردت كلمة اتجاهات حديثة بالخط الكبير وباللون الأبيض والجزء الثاني من عنوان الكتاب بخط متوسط باللون الأصفر مع ذكر أسماء المؤلفان بخط صغير وأبيض واضح كما ذكرت الكلية والجامعة بخط صغير جدا، وفي أسفل الواجهة كتبت دار الناشر بخط صغير وواضح، كتبت لفظتي اتجاهات حديثة بالخط البارز ذلك من أجل شد انتباه القارئ أن الكتاب يتمحور حول اتجاهات الحديثة بعدها يأتي تدريس اللغة العربية بخط بارز نوعا ما، بعنى أن هذه الاتجاهات الحديثة خاصة بتدريس اللغة العربية، كلها ذكرت في متن الكتاب.

أما فيما يخص عنوان هذا الكتاب وقراءته نستطيع أن نقسمه إلى أجزاء تمثل هذا التقسيم في ثلاث أجزاء وهي:

عبارة اتجاهات

عبارة حديثة

في تدريس اللغة العربية

كلمة اتجاهات هي جمع لكلمة اتجاه وتعني الطريق أو السبيل الذي يسلكه الإنسان، أما لفظة حديثة تأتي بمعنى الجديد في الأشياء وفي الشق الأخير من العنوان الذي هو تدريس اللغة العربية، والتدريس يعني مجموع النشطات التي يقوم بها المدرس من أجل إيصال المادة الدراسية إلى الطلاب.

أما اللغة فهي جميع الأصوات التي ينطقها الفرد ليعبر عما يجول في خاطره، وتدريس اللغة العربية يعني الطرق والأساليب التي يتبعها ويعتمدها المدرس في تدريس اللغة العربية للطلاب.

العنوان في مجمله يعني الطرق التي يعتمدها المدرس في تقديم المادة العلمية فيما يخص اللغة العربية، وقد ناسب عنوان الكتاب إلى حد بعيد ما جاء في متنه من فصول ما ينطوي تحتها.

أُلِفَ هذا الكتاب بسبب النقص الذي وجده المؤلفان في الكتب المتخصصة في **اتجاهات تدريس اللغة العربية** بالخصوص المكتبة العراقية المحلية، بالإضافة إلى رغبتهم في مساعدة الباحثين وتزويدهم بمادة عملية وتوفيرها في المجال كذلك خدمةً للغة للقرآن الكريم، وقد تمثلت إشكالية هذا المؤلف فيما يلي:

ما مدى فعالية الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية ؟

اعتمد المؤلفان في تأليف هذا الكتاب على المنهج الوصفي الذي يلاءم ما وجد في متنه بحيث استخدما هذا المنهج في وصف طرق واستراتجيات التدريس بالتفصيل، وعلى حسب المادة العلمية المتوفرة في الكتاب.

بنى سعد علي زاير وسماء تركي داخل محتوى معلومات ومؤلفهما وفق خطة تسلسلية تضمنت مقدمة شرح فيها المؤلفان دوافع التأليف وأهم ما تضمنه الكتاب، فقد قسما فصول الكتاب إلى تسعة فصول، كل فصل تضمن مجموعة من القضايا مرتبة، ففي الفصل الأول والثاني والثالث قدم توضيحا بخصوص علم اللغة، بعدها علوم اللغة العربية، يليها علم النحو والأدب والتعبير، كبداية للبحث أما في الفصول الثالث والرابع والخامس والسادس، فقد حاول المؤلفان تناول مصطلحات خاصة بعلم التدريس، من بين هذه المصطلحات نجد التعلم، التعليم، التدريس، ثم التدريب والبيداغوجيا والديداكتيك ، بعد ذلك الإستراتجية والبرنامج والطريقة كذلك الأنموذج والأسلوب، ثم التحصيل والاكتساب والتنمية وقد حاولا إنجاز مقارنات لتوضيح نقاط التشابه والاختلاف بين هذه المصطلحات التي طالما يستخدمها الباحثون كمرادف لبعضها البعض.

أما في الفصول الأخيرة السابع والثامن والتاسع، عمل المؤلفان إلى توضيح الاتجاهات الحديثة التي تناولها الباحثون في دراساتهم في اللغة ففي الفصل السابع ذكرا أهم اتجاهات الحديثة في تدريس قواعد اللغة العربية كإستراتجية التعلم التعاوني وإستراتجية التعلم للتمكن كذلك طريقة حل المشكلات، وفي الفصل الثامن ذكرا الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب ونصوص **كأنموذج ساكمان** ومجموعة من طرائق التدريس المختلفة في هذا الفصل والفصل الذي يليه.

فصل الأول: تعلم اللغة

تعدّ اللغة نظاما رمزيا عجيبا وأداة تواصلية بين البشر، إذ لها علاقة وطيدة بالجانب التعليمي والتربوي ولها وظائف تميزها وتنفرد بها.

1- اللغة:

تناول المؤلفان في هذ الصدد النقطة اللغة بوصفها وسيلة اتصال، فالتربية لا تقوم بتحقيق أهدافها المسطرة بعيدا عن اللغة، حيث عُدت اللغة خاصية إلاهية ميز بها الله الإنسان عن غيره من الكائنات، وللغة عدة نواحي أهمها:[1]

1-1- اللغة من الناحية الاجتماعية:

وضح المؤلفان بأنّ اللغة العملية التي يكتسب بها الفرد المعارف التي تمكن من تحقيق التواصل مع الآخرين، وبهذا نستطيع القول أن اللسانيات الاجتماعية تعد أحد فروع اللسانيات التطبيقية حيث تدرس اللغة وعلاقتها بالمجتمع،فاللغة سر بقاء المجتمع مع مرور الزمن وبذلك فهي ظاهرة تخلقها طبيعة المجتمع الذي وجدت فيه.

1-2 - اللغة من الناحية الفكرية

تكمن وظيفة اللغة في ارتباطها بالتفكير وهذا ما أقره المؤلفان،بحيث لا وجود لمجال التعبير من دونها لأن لها مميزات وخصائص أهمها: التعبير عن الأفكار، وكذلك إنشاء الكلام وتركيب الجمل وتزويد الفكر بقوالب تعبر عنه، ولولاها لما خرجت من حيزها.[2]

1-3- اللغة من الناحية النفسية

حسب رأي المؤلفان فانّ اللغة مظهر من المظاهر النفسية، وهي وسيلة من وسائل التي تعبر عن المضامين النفسية التي يحتاجها الفرد للتعبير عنه،والتعبير عن مطالبه

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، كلية ابن رشد جامعة بغداد، ط1، 1436هـ،2015م، ص19،20.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص26،27.

بواسطة الأصوات فاللغة حسبهما نوعين طبيعية وصناعية، فالأولى ممتلكة والثانية تنشأ بتدخل الأسرة والبيئة، لأن الطبيعة من تدبيرات الخالق والصناعية من تدبير الإنسان.[1]

2- اللغة العربية:

تحدث المؤلفان عن التنافس القائم بين الدول الكبرى من أجل تعميم لغتها وجعلها في الريادة، كما أشارا إلى أنّ اللغة العربية قد تأثرت بفعل هذه الدول سلبا، بحيث قَلَّ الراغبون في تعلمها وأنّها لغة معقدة، إلا أنها لغة عالمية بها كل ما تفتقر إليه الأمم من ألفاظها ومعانيها في كل زمان ومكان وهي لغة القران،[2] بدليل قوله تعالى ﴿**إن أنزلناه قرانا عربيا لعلكم تعقلون**﴾.[3]

2-1- ما نقل عن العلماء العرب القدامى والمحدثين:

ذكر المؤلفان في بداية هذا الأمر، اهتمام العديد من العلماء باللغة العربية من بينهم،**ابن سلام الجمحي** (232هـ)،**والجاحظ** (255هـ) وكذلك **ابن فارس**(395هـ) وغيرهم من العلماء حيث أشادوا بثراء اللغة العربية وتميزها عن باقي اللغات بالإضافة لجمالها وسعتها هذا من منظور القدامى، أما المحدثون العرب أمثال **العقاد وجرجي زيدان** وآخرون،يرون أن اللغة العربية لغة راقية لها خصائص تنفرد بها،عن باقي اللغات مما جعل غيرهم يعجبون بها ويمدحونها.[4]

2-2- ما نقل عن العلماء الأجانب والمستشرقين

وفي هذا الجانب تطرق المؤلفان إلى إقبال الكثير من الناطقين باللغة العربية من بينهم **ريتشارد كوتيهيل** الذي أقر أن اللغة العربية لها مكانة لم تصل إليها اللغات الأخرى،كذلك العالم **بوديه الاسباني** الذي قال أن الأسبان بهرتهم اللغة العربية وأصبحوا

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص27-30.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص31،32.

[3]- سورة يوسف ، الآية 2.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص32.

يكتبون بها إضافة إلى العديد من العلماء المستشرقين أمثال **رومان جاكبسون وهنري لويس** كذلك **سارتون** وغيرهم.[1]

الفصل الثاني: علوم النّحو و الأدب والتعبير

إنّ اللغة العربية لغة سامية وفريدة، فهي ذات ثراء معرفي كبير وهذا وليد تنوع مشاربها وتعدد علومها، من بين هذه العلوم علم النحو والأدب والتعبير.

1_ النّحو:

1-1- النّحو لغة:

القصد، يقال نحا فلان نحو أبا قصد قصده، والنحو هو إعراب الكلام العربي.[2]

1-2- اصطلاحا:

تتعدد وتتغير مفاهيم النّحو في الاصطلاح، فقد ذكر المؤلفان انه عملية وضع القوانين والقواعد التي تهتم بوصف الجملة وضبط أواخر الكلمات والاهتمام بالإعراب.[3]

1-3- نشأة النّحو:

أشار المؤلفان في نشأة النّحو إلى أن اللغة العربية في عصر ما قبل الإسلام، كانت تنتقل عن طريق السماع وحفظ النّصوص دون وضع القوانين لها بل تحت ضوابط فرضتها البيئة الاجتماعية، فكانت قبائل متفرقة لكن بمجيء الإسلام وَحّدها حيث حافظ القرآن الكريم على اللغة فحاول دمج اللهجات في لهجة واحدة وهي لهجة قريش، حيث تعد الفتوحات هي أول وأبرز المظاهر التي أثرت في تدوين اللغة العربية نظرا لإقبال الشعوب والقبائل على تعلمها، فخاف العرب على لغتهم من التفكك فوضعوا لها قواعد

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص33-51.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص55.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص55.

تضبطها خوفا من ضياعها ومن أهم أسبابها وضع النّحو،وشيوع اللحن عند العرب أنفسهم بالإضافة إلى الحاجة الذين دخلوا الإسلام إلى تعلم اللغة العربية.[1]

وقد ذكر الكاتبان أن علماء صدر الإسلام أراد واصد هذا التدفق الكبير الذي كان يُبيد اللغة العربية وما وقع فيها من لحن وقد سموه بالنّحو،إلا أن أسباب وضع هذا العلم اختلفت فإننا نرى **أبى أسود الدؤلي*** كان له رأي آخر في وضع النحو، لما سمعه عندما دخل عند أمير المؤمنين **على ابن أبي طالب** وجد رقعة في يده وكان قد وضعها من أجل كلام العرب الذي فسد حتى يعتمدون عليها ومن ضمن ما جاء في هذه الرقعة تقسيم الكلام لاسم وفعل وحرف وغيرها من القوانين.[2]

من المؤلفين وقد أشار الكاتبان أن هناك اختلاف آراء حول واضع النّحو أولا،فهناك من يقول **عبد الرحمان بن هومز الأعرج** وآخرون يقولون **نصر بن عاصم**،وفي الأخير أُكَدَ أن وضع علم النحو وأسسه مبني على قواعد تضبطه هو **علي بن أبي طالب** ونقله عن **أبو الأسود الدؤلي.**[3]

1-4- صعوبات تدريس النحو:

صعوبات تدريس النحو هي من صعوبات اللغة العربية نفسها لذا قسم الكاتبان هذه الصعوبات إلى ثلاث محاور.

لخصت صعوبات مادة النحو في مجموعة من النقاط أهمها:[4]

1-4-1- مادة النحو:

1- اعتبار المتعلم أن مادة النحو صعبة ومعقدة لا يمكن فهمها.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص56

*هو ظالم ابن عمر ابن سفيان ابن جندل الدؤلي الكناني واضع علم النحو وكان معدودا من الفقهاء و الشعراء توفي بالصرة، ينظر، المرجع السابق، ص57

[2]- ينظر: سعد علي زاير، المرجع السابق، ص 57.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص57،58.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص59،60

2- أن المتعلم يراها قوانين تتطلب التركيز ومجهود فكري لاستيعابها.

3- غزارة المادة النحوية أدى ذلك إلى عدم تثبيت المفاهيم في أذهان المتعلمين.

4- شيوع ظاهرة حفظ القاعدة عند المتعلم ولا يستطيع تطبيقها في حياته وهذا ما يتنافى ما وحدت من أجله القواعد النحوية.

5- عدم ربط جزئيات المباحث النحوية بكلياتها وإدراجها ضمن عناوينها الأساسية.

6- كثرت التخريجات في الأصول وصعوبتها أمام القارئ.

1-4-2- بناء مناهج التدريس:

وضّح الكاتبان في هذه النقطة أن الكتب المدرسية لتدريس القواعد النحوية في مراحل التدريس المختلفة، نجدها جمعت طرائق التدريس المعمول بها منذ آلاف السنين أهمها: الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية وغيرها من الطرق.[1]

كما ذكر أنه لابدّ من القيام بتعديل المناهج الحالية المتداولة بين الطلبة،وهذا التغيير لا بد أن يمس طرائق التدريس وأساليبه مع ما يلاءم المناهج الموجودة حاليا في المراحل الدراسية، لأن المتعلمين يواجهون صعوبات عدة منها: صعوبة فهم القاعدة،وقد أشار المؤلفان إلى ضعف المتعلمين في الحيز الدراسي النابع عن ضعف مناهج اللغة العربية ويمكن تجميع المشكلات الموجودة في المناهج في النقاط التالية:[2]

1- التركيز على الجوانب النظرية وجعل الاختبارات التقليدية وسيلة لتحديد مدى معرفة الطلبة.

2- وجود مسائل في طوري الابتدائي والإعدادي ليس لها علاقة بالنحو.

3-وجود خلط في المناهج التعليمية.

4- عدم الاعتماد على الوسائل التقنية الحديثة في تيسير المحتوى الدراسي.

5- عدم الاهتمام بمناهج اللغة.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 60، 61

[2]- ينظر:سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 62-64.

1-4-3- طرائق التدريس المعتمدة:

لابدّ على المدرس أن يَسير وفق مَا وُضع في المنهج الدراسي، إلا انه يستطيع التجديد شرط أن يكون على دراية بالطرائق والأساليب، حيث تتعدد أساليب التدريب في مجال النحو وغيرها من المواد الدراسية وتنوع طرائقها، لكن دون تمييز طريقة معينة على طريقة أخرى لأننا نجد بعض الطرق قاصرة على معالجة محتوى المادة، وقد أشار الكاتبان إلى وجود عدد من العيوب الموجودة في طرائق تدريس النحو أهمها:[1]

1- الاعتماد على الطرائق التقليدية التي تواكب عصر التطور.

2-أَغلبية المتعلمين لا يلتزمون بطريقة سليمة في تدريس النحو.

3- عدم وجود طرائق تدريس مشتملة على وسائل تعليمية تسهل للمدرس الجهد الذي يبذله.

4- وجود لا اتفاق على طرائق التدريس وموضوعات المناهج وهذا ما يسبب الإرباك بالنسبة للمعلم والمتعلم.

كل ما ذُكِر يُمكن تداركه غير أنها توجد بعض الأمور من الصعب تداركها ومعالجتها لخصها الكاتبان في: عوامل بيئية كتأثر المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها، كذلك عوامل نفسية ذلك أن المتعلم لا يجمل مؤهلات تمكنه من تعلم اللغة العربية، وعوامل اجتماعية التي تتحكم فيه العادات والتقاليد وأخير خصائص العصر.

1-5- تَيْسير عملية تدريس النَّحو:

لقد تكاتفت الجهود لتطوير النّحو في التدريس من جميع المناحي وشملت هذه الجهود المادة النحوية مناهجها وطرق تدريسها، وذلك من أجل تيسيره وتبسيطه للمتعلمين وهذا التبسيط مس ركائز النّحو وهو مرتبط بتعليم هذه المادة، وإذا حاولنا الرجوع إلى هذا

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص64-66

التيسير نجد العلماء القدامى أبرزهم **ابن مضاء القرطبي** وقد اتسم تيسير النحو باختصار المحاولات.[1]

أشار المؤلفان إلى مجموعة من الكُتَابْ الذين أرادوا تطويع النحو للأساليب التربوية الحديثة تُيسر استيعابها وفهمها هذا من باب تيسير النحو،ففي عام **1937** نشر **إبراهيم مصطفى** كتابه بعنوان **إحياء النحو** يدعو فيه إلى الابتعاد عن الفلسفة محاولا فيه إجراء تغيرات جذرية على مستوى النحو منها الاستغناء عن الإعراب التقديري والمحلي للجمل.[2]

يمكن معالجة النحو في عدة طرق أهمها:[3]

1- انتقاء المادة النحوية وعدم الإكثار من المفاهيم والمصطلحات.

2- تقنين العلاقات التي تعبر عنها بعض المباحث النحوية.

3- حذف ما يصعب على المتعلمين استيعابه.

4- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تعليم القواعد النحوية.

5-مسايرة التطور الموجود في التعليم لبناء مناهج وفقا لتعلم الحديث.

6- ضبط المناهج النحوية واستعمال طرائق التدريس الحديثة.

2- الأدب والنصوص:

2-1- الأدب لغة:

جاء في لسان العرب"الأدب أدبا"،لأنه يؤدب الناس إلى المحامد وفيها هم عن القبائح و أدبه فتأدب علمه.[4]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص66 -67.

[2]- ينظر:سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص68، 69.

[3]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل،المرجع نفسه، ص70.

[4]- ينظر: ابن منظور ، مج 1، 2003، نقلا عن سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 245.

2-2- الأدب اصطلاحا:

تشكيل لغوي جمالي يُناغي المشاعر والأحاسيس عبر الألفاظ بشكل جذاب وجميل يثير المستمع.[1]

2-3- نشأة الأدب:

يرى المؤلفان أن لفظة أدب أطلقت على مجموعة من المنظومات المنثورة شعرا أو نثرا سواء شفهي أو كتابي،كما أن معرفة الفنون الأدبية مرتبطة بما تعرض إليه ابن خلدون في كتابه الموسوم بالمقدمة لدراسة الأدب وقد أشار **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** أن الاهتمامات العديدة بالأدب كانت على مر العصور[2]

فقسموا العهود الأدبية إلى خمس أقسام ثم بعد ذلك أورد الكاتبان تقسيمات الأدب عبر عصور وهي العصر الجاهلي المخضرمين وصدر الإسلام وصولا للعصر الحديث.[3]

وحسب ما ذكر المؤلفان أن الأدب العربي كان يعتمد على الرواية والنقل عن طريق المجالس والأحاديث قبل أن يعتمد على الكتابة وأن لم الشعر العربي ليس كما هو الآن فقد تطور على مر العصور وقيل أن الحديث أصل الشعر وأن أوزان الشعر العربي رقيت على وقع أقدام الإبل أم نقل عن **الخليل بن أحمد الفراهيدي**، وكان الشعر ذا ميزة خاصة لا توجد في أي شعر آخر،كما يرى المؤلفان أن العرب ينشدون الشعر ويتغنون به طبقا للأحوال وقد ارتبطت مراحل تطور هذا الشعر بالأدب نفسه.[4]

ويتجلى ذلك فيه الروح العربية في جميع أطوارها وينتقل المآثر والتاريخ العربي من الأصالة والبداوة والنهوض وما يقابلها من متضادات،فهو مرآة تنازع البقاء كذلك مرآة حياةّ أو برجوازية هذا ما جعلها تبتعد عن الحياة الشخصية، كما أن الأدب صورة مُزجتْ فيها

[1] -ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 70.

[2]- ينظر: سعد علي زاير ، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص72،71

[3]-ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص73.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص73،74.

العقل العربي واليوناني كذلك الهنود والفرس هذا ما تجلى في العهد العباسي مع ظهور الزهد والتصوف،كذلك يعتبر مرآة للانفتاح على ثقافات العلم الأخرى.[1]

2-4- أهمية الأدب:

أشار المؤلفان إلى أن الأدب كان وسيلة تعبير عما يجول بخاطر الفرد وهو يشبه بقية الفنون كالرسم مثلا، إلا أنه شامل يجمع خواص عدة فنون كذلك يمتاز بأنه يوصل المعرفة إلى الملتقى إلى أي مكان هو مرتبط ارتباط وثيق بالحياة، بحيث لا يمكن الاستغناء عنه كما يساعد الأدب في تنمية مهارات وقدرات الفرد،فبمجرد أن يحاكي الإنسان الأدب فإنه يبحث عن المعارف المتعلقة به ولهذا البحث علاقة وطيدة باللغة فكل ما يعبره الإنسان يسمى أدبا،إضافة إلى أن الأدب يخلق روح التفاعل بين المرسل أو المستقبل بمعنى يحقق التواصل بواسطة النص الأدبي الذي ينتجه الأديب.[2]

وهذا الأخير ما يحقق الوحدة القومية بين أفراد الوطن الواحد، وحسب ما ذكره المؤلفان فان أهمية الأدب البالغة تكمن في أنه يدافع عن حقوق الإنسان على مر العصور وذلك بتصوير كل ما يجري في المجتمع من مشاكل وانتهاكا في حق البشرية لهذا نجد أ ن لهذه المادة العلمية قيمة كبيرة بين الأمم ويفتخر بها أهلها.[3]

2-5- صعوبات تدريس الأدب:

كأي علم له صعوبات في التدريس وهذا ما نلمحه في الأدب وتتجلى صعوبات تدريس هذه المادة في مجموعة نقاط أهمها:[4]

---

[1]- ينظر:سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص74.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص74-76 .

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،المرجع نفسه ، ص77.

[4]- ينظر:سعد علي زاير،سماء تركي داخل، نفسه، ص77-79.

2-5-1- صعوبة تتصل بالمدرس:

من صعوبات تدريس مادة الأدب بالنسبة للمدرس نجد أن المدرس يركز على عملية الحفظ دون تحليل النصوص،بالإضافة إلى أنه يستعمل الطرق التقليدية لتدريس وهي قاصرة على تلبية حاجات المتعلم ومجال التربية والتعليم ككل.

2-5-2- صعوبة تتصل بالمتعلم:

الكثير من النصوص الأدبية لا تلبي حاجيات المتعلم خاصة النفسية وميولاته، وهو بذلك مُجْبر على الحفظ خارج عما يميل إليه ،هذا ما يجعله ينفر من الأدب هذا من جهة ومن جهة أخرى اختيار النصوص الأخرى الصعبة لا تتفق مع مرحلته العمرية مما يؤدي ذلك إلى نسيانها بعد حفظها كذلك عدم استيعابها.

2-5-3- صعوبات تتصل بالمحتوى:

إن محتوى دروس الأدب في المراحل التعليمية بعيدة أو تنقصها الدقة كما أنها لا تطابق بيئة المتعلم بحكم أنه تفاعل مع النصوص التي تلامس الواقعة، يقوم بتحليلها وتقويمها أو تركيبها كذلك صعوبة فهم بعض المفردات.

2-5-4- صعوبات تتصل بطريقة التدريس:

نجد بعض المعلمين يتبعون أساليب تدريس تقتل في المتعلمين روح الإبداع مركزين في ذلك على الشكل مهملين أفكار المتعلم ومشاعره،أو يقدم المعلم المادة المعرفية التي تجعل منه هو المسيطر عليها مستغنيا عن دور الطالب في عملية التدريس.[1]

2-6- منهج دراسة الأدب في المرحل التعليمية:

أشار المؤلفان في هذه النقطة إلى أن أساس الدراسة في الأدب هو المنهج التاريخي بحيث يدرس على مر العصور،يمتاز بمميزات عدة أهمها: التركيز على ما يؤثر في

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص79.

الأدب على مر هذه العصور ويأتي بجديد كل عصر لكنه يعرض بعض الفنون باختصار ،كما يركز على الصراعات التي كانت في تلك العصور.[1]

2-7- الاهتمام بالشعر على حساب فنون الأدب الأخرى:

كان كل اهتمام الأدباء بالشعر فأهملوا النثر بل يكاد يُفقد تماما في بعض العصور ومن تلك النماذج النثرية الرواية مثلا، وكل تطور في الشعر يصلنا هو بالمقابل ضعف في النثر لذلك وجب الاهتمام بجميع الفنون الأدبية لحاجة المتعلم لها[2].

2-8- الوسائل التعليمية المستعملة:

إن ما أدى إلى ضعف استعمال الوسائل التعليمية هو عدم توفر الإمكانيات المادية، أو عدم استغلالها بطريقة مثالية وارتباط المعلمين بخطة دراسية معينة.

2-9- الاختبارات المستعملة في الأدب:

مما نجده في اختبارات الأدب أنه يطغى عليها الجانب التقليدي ،إما أن يكون شفويا أو كتابيا مطولا لدرجة أن تهتم بدرجة الحفظ لهذه المادة من قبل الطالب.[3]

2-10- تيسير الأدب:

عرض لنا المؤلفان صعوبات لكن هناك أساسيات تيسر الأدب وهي كالأتي:[4]

- استغلال قدرات المتعلم والبعد عن عملية حفظ مع توفر عنصر العاطفة في العملية التعليمة المتبادلة بين المعلم والمتعلم.

- شرط توافق النصوص الأدبية بالمراحل التعليمية وكذا بيئة المتعلم.

- التنويع في الاختبارات لمعرفة المشاكل التي يعاني منها المنهاج الدراسي والتنويع في فروع الأدب شعرا أو نثرا.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير ،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص79،80.

[2]- ينظر :سعد علي زاير ،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 80.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص80،81.

[4]- ينظر :سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه81،82.

3- التعبير:

3-1- التعبير لغة:

تتعدد معاني مادة (**عَبَرَ**) بحسب صيغتها والسياق الذي ترد فيه ومن أهم معانيها اللغوية التي جوزت استخدامها للإبانة عما في الخاطر،دلالتها على التفسير والكتابة والكلام في لسان الآخر والتمييز عما في الضمير.[1]

3-2- اصطلاحا:

هو قدرة الفرد على الإفصاح بما يجول في خاطره ،باستخدام تراكيب نحوية مفهومة وتؤثر في نفس السامع أو القارئ.[2]

3-3- أهمية التعبير:

يعتبر التعبير من أساسيات التعليم فالتعليم في البداية يركز على التعبير لما له من أهمية بالغة في الحياة به يصلنا الإرث اللغوي والأحاديث وغيرها، يرتبط بالكتابة وضعها آدم عليه السلام كما يمثل التعبير من أهم ما أنجزه العقل البشري فهو يعتبر مفخرة واختراع الكتابة كان بمثابة الركيزة للمبدع، بحيث بفضلها استطاع الإنسان التعبير عن ما يريد في قوالب متسلسلة ذات معنى يتعمقها القارئ ويخوض فيها كما أنه من وسائل الاتصال بها يستطيع المتعلم التعبير عن أفكاره مع قراءة أفكار غيرها وتسجيل ما يريد من وقائع في قوالب سليمة اللغة والكتابة، وتكمن أهمية التعبير في حياة الإنسان عن طريق نشاطه وتفاعل أبناء مجتمعه.[3]

3-4- أنواع التعبير:

- تتحدد أنواع التعبير بحسب وظيفة المتعلم وهذه الأنواع هي:[4]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص83.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل،المرجع نفسه،ص 83.

[3]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص83-85.

[4]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل،المرجع نفسه، ص85،86.

3-4-1- التعبير المستقل

يرى المؤلفان أن المتعلم له حرية التعبير وبذلك يقوم بالمشاركة في عدة نشاطات حسب ميوله إما لوحده أو مع جماعة، وهذا النوع من التعبير لا يستطيع الباحث فيه التفريق بين الكتابة والقراءة،كما يذكر المؤلفان أنه لابدّ من تعزيز المهارات الأخرى التي تساعد المتعلم على التعبير بداية بالقراءة.

3-4-2- التعبير الوظيفي

في التعبير الوظيفي لا بد أن يكون هناك محفز للمتعلم حتى يستطيع التعبير في سياق معين، فعلى المتعلم أن يختار الموضوع الذي يريد التعبير عنه كالرسائل مثلا مع الاستعانة بالمطبوعات والنسخ الموجودة في الصف، ومن الأشياء التي تخدم التعبير هي استعمال البريد الالكتروني بمساعدة المعلم وهذا يجعله ينفتح مع العالم ويرأس الآخرين في أي مكان.

3-4-3- التعبير التحريري:

يعدّ هذا النوع من التعبير هو خاتمة التعليم في اللغة العربية، فكل الفنون ترتبط بالتعبير فمثلا الاستماع يكسب المتعلم قدرات للتعبير التحرري وهو ما يكتسبه في سجله من التي يطلبها المعلم منه طبقا للمستوى الكتابي لديهم، ومن غايات هذا التعليم تنمية ذات المتعلم للتغلب على المشاكل التي تواجههم، كذلك التمتع بالإمكانيات التي يكتسبها المتعلم ومواجهة المواقف التي يقع فيها المتعلم وينمي مهاراته في جميع الجوانب.[1]

3-5- صعوبات تدريس التعبير:[2]

3-5-1- ما يخص المتعلم:

- نقص الخبرة لدى المتعلم، كما أنه لا يملك رصيد لغويا كافيا، كذلك بما أنه لا يجيد القراءة والاستماع والغرض من مهاراتها وهذا يعرقل التعبير عنده

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص86-89.

[2]- ينظر:سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص89،90.

– الحالة النفسية للمتعلم حيث أنه قد يكون يعاني بعض العيوب النطقية.

3-5-2- ما يخص المعلم:

– نقص الخبرة للمدرس مع مراعاة التوجهات الحديثة للتعليم.

– حالة المدرس النفسية التي تنعكس بالسلب على علبة التدريس بحيث يصعب على المتعلم فهمها.

3-5-3- ما يخص الطرائق والمناهج:

– عدم وجود مسار حقيقي يضمن تطوير عملية التعبير في جميع فروع اللغة العربية.

– اعتماد الطرائق القديمة والمناهج المختلفة في تدريس التعبير تنظيرا فقط لا تطبيقا.

3-6- تيسير التعبير:

لتيسير التعبير لا بد من النقاط التالية:[1]

1- تعويد المتعلم على المهارات الأساسية اللغوية حتى يتمكن من التعبير تنظيرا فقط لا تطبيقا.

2- ربط التفكير الإبداعي بالتعبير مع وضع منهج خاص لدراسته.

3- الاعتماد على طرائق تدريسية حديثة مع تعزيز قدرات المتعلم.

4- ربط فروع اللغة العربية بالتعبير وتزويد المتعلم بألفاظ عديدة لزيادة خبرته اللغوية.

[1]-ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص91

الفصل الثالث: التعلم والتعليم والتدريس والتدريب

تعددت المصطلحات التعليميّة وتختلف وسائلها باختلاف أساليبها، ومن بين هذه المصطلحات التعلم والتعليم التدرب والتدريب وفيما يأتي الفرق بين هذه المصطلحات.

1- التعلم والتعليم لغة:

يعود أصل كل من كلمة التعلم والتعليم إلى جذر واحد وهو **(ع ل م)** ويطلق عليه الأثر الذي يستدل به على الطريق.[1]

1-1- التعلم اصطلاحا:

هناك عدة تعريفات خاصة بهذا المصطلح ومن بينها تعريف **جلوفرد** الذي عد التعليم هو التغير المستمر في سلوك الشخص الناتج عن خبرات تكون مقصودة أو غير مقصود، وبين المؤلفان أن التعلم يقاس بقدر أفعال المتعلم التي قام بها قبل اكتسابه الخبرة.

1-2-التعليم اصطلاحا:

حسب ما ذكره المؤلف فيما يخص التعليم،فهو نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم ويمارسه بطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للمتعلم وذلك باستثارة قواه العقلية حتى يتسنى له التعلم،وهو أيضا تفاعل مشترك بين المتعلم والمعلم لتحقيق الأهداف المسطرة من قبل.[2]

2- التدريس:

2-1- التدريس لغة:

من الفعل الثلاثي دَرَسَ و يقال درس الكتب وتدارسها.

[1] -ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 95.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 96، 97.

2-2- التدريس اصطلاحا:

هو عملية يقوم بها المدرس من أجل شحن أذهان المتعلمين انطلاقا من معارفه وهو بمثابة نشاط تفاعلي بين المدرس والمتعلم، وذلك بهدف تنمية المهارات والوصول لأهداف معينة.[1]

3- التدريب:

3-1- التدريب لغة:

من الفعل الثلاثي دَرَبَ ويعني ذلك الاعتياد.

3-2- التدريب اصطلاحا:

وردت عدة تعاريف لهذا المصطلح من بينها أنه الجهود المبذولة من أجل تغيير سلوك الفرد للقيام بإعماله على أكمل وجه، وللتدريب أهمية بالغة تكمن في تطوير سلوكات الفرد على مجالات عدة منها العملية النفسية.[2]

تدرج المؤلفان في نهاية هذا الفصل نقاط التشابه والاختلاف للمصطلحات السابقة الذكر، فأشملها في ثمانية عناصر مرتبة وفق ما ينطوي تحت كل علم من هذه العلوم مستندا على معلومات سابقة الذكر.[3]

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص 100-1002

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص102-105

[3]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص106،107.

الفصل الرابع:البيداغوجيا والديداكتيك

يتميز الجانب التعليمي بكثرة المفردات التربوية حيث أنها تحمل العديد من الاختلافات في التعاريف ومن بينها البيداغوجيا والديداكتيك.

1- البيداغوجيا اصطلاحا:

أشار المؤلفان في هذا العنصر إلى أصل كلمة البيداغوجيا على أنها إغريقية،كما ذكر أهم العلماء الذين اهتموا بهذا العلم من بينهم **جوبتر** وآخرون الذين ربطوا علم البيداغوجيا بعلم النفس، كذلك **شولمان** الذي عدّها صنفا مستقلا يركزّ على المدرس.[1]

كما تناول المؤلفان هنا فكرة تشعب وتعدد التعاريف الاصطلاحية للبيداغوجيا الذي ربطه بتعدد دلالاته بهذه الكلمة كذلك الكلمات التي تصاحبها، كما أنهما وضحا التداخل القائم بين البيداغوجيا والتربية وصعوبة الفصل بينها، وذكر المؤلفان أنّ هناك صنفان من البيداغوجيا صنف نظري يتعلق بالمؤهلات الفطرية والنشاطات التعليمية وصنف تطبيقي يترابط بكل ما يختص به المدرس والمتعلم، ومن العلماء الذين عرفوا البيداغوجيا **جلوسون وكوست1979** على أنه لفظ يطلق على العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم الذي يبني على التعليم أو التربية،ومن هنا فان موضوع البيداغوجيا هو بناء صلة تربوية بين المعلم والمتعلم بعيدا عن الدراسة العلمية.[2]

2- الديداكتيك اصطلاحا:

هو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته وكذا لنشاط المدرس والمتعلمين، وقد ذكر المؤلفان عدة علماء عرّفوا هذا المصطلح من بينهم **أوكيندي** 2001 عرفّ هذا العلم بأنه العلم الذي يضبطه عملية التدريس لبلوغ الأهداف المسطرة.[3]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 111.

[2]- ينظر :سعد علي زاير ،سماء تركي داخل،المرجع نفسه،ص112-114.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص116،115.

وقد أقرّ المؤلفان بأن لفظة ديداكتيك وهي مرادفة للبيداغوجيا أو التعليم وقد وضح **قريب2006** معنيين للديداكتيك معنى عام ليهتم بتقنية تدريس المواد الدراسية كل منها على حدى، والمعنى الحديث يرمي إلى تفكير المدرس في المادة التي يدرسها ولمثلات المتعلم للمادة المدرسية، وعليه فإن الديداكتيك علم تطبيقي يستند إلى علم النفس ونظريات التعلم حسب رأي المؤلفان.[1]

ومما وضحه **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** أن الديداكتيك و البيداغوجيا مقتربان من حيث المعنى أو هي جزء منها، فقد قام المؤلفان بتوضيح نقاط التشابه والاختلاف بين هذين العلمين في جدول ومن أهم ما ورد فيه من حيث نقاط الاختلاف، البيداغوجيا يهتم بالجانب التطبيقي والنظري أما الديداكتيك فهو تطبيقي فقط، البيداغوجيا تستهدف التربية والتعليم بخلاف الديداكتيك فهو ينفذ عملية التعليم والتعلم وغيرها من الفروقات.[2]

في نهاية هذا الفصل ذكر المؤلفان اختصارا لما يشترك فيه المصطلحان في الجدول **(البيداغوجيا والديداكتييك)** وما يتمايزان به من مميزات، من ناحية الشمولية والملائمة و أيضا اهتمامات كل من المصطلحين ومواضيع الدراسة وغيرها من نقاط التشابه والاختلاف.[3]

[1]– ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص116–118

[2]– ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص120،119

[3]– ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص119–120

الفصل الخامس: الإستراتيجية والبرنامج والطريقة

إن مجال التربية مجال غني بالمصطلحات سواء من الجانب التطبيقي أو النظريات كل هذه المصطلحات مرتبطة ارتباطا وثيقا بما استعمله المدرس داخل حجرة الدرس،ومن بين هذه المصطلحات نجد الإستراتجية و البرنامج والطريقة والأسلوب.

1- مصطلح الإستراتجية:

يذكر المؤلفان أن مصطلح الإستراتيجية مفهوم معني لا يلمس وهي مصطلح حديث أُستعمل في الجانب العسكري مقابل التكتيك الذي هو فن إدارة المعارك، وقد عَرَفَ الكثير هذا المصطلح أبرزهم **وبستر 1971**على أنها فن استعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معين وغيره من العلماء أمثال **أوليفر 1977** كذلك**رونيل**2001 ،أما الإستراتيجية من ناحية التدريس تعني جميع الخطط الموضوعة لتطوير العملية التعليمية[1].

ومن أهم الاستراتجيات التدريسية فنجد:[2]

1-1- الإستراتيجية العامة:

هذا النوع من الاستراتيجيات يطبق على مجموع الطلبة المتشابهة هدفه تحديد الأنشطة الملائمة لتيسير العملية التدريسية بنحو عام.

1-2- الإستراتيجية المتنوعة:

من اللازم تحديد الأنشطة لكل مجموعة من الطلبة لأنّ كلّ مجموعة تختلف عن الأخرى.

1-3- الإستراتيجية المركزية:

في هذه الإستراتيجية يَتّمُ تحديد أنشطة موجهة إلى فئة من الطلبة لاختلافها عن فئة أخر يمثل مجموعة الصم والبكم وغيرها.

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، استراتجيات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص123-125.

[2]- ينظر:سعد علي زاير،سماء تركي داخل،المرجع نفسه،ص125.

أما الاستراتجيات المتعلقة بالتعليم فهي تساعد المتعلمين في تجاوز العقبات وتساهم في تنظيم تقديم الدروس من قبل المعلم، وكلما كانت منظمة كانت أكثر فعالية وتختلف باختلاف مدة التدريس المحددة.[1]

2- البرنامج

2-1- البرنامج لغة:

يقصد بالبرنامج الوثيقة الجامعة للحساب.

2-2- البرنامج اصطلاحا:

أشار المؤلفان إلى أن مصطلح البرنامج هو مصطلح حديث النشأة، ويقصد به الأنشطة التي تتعلق بمادة دراسية قصد بلوغ الأهداف المسطرة،وله عدة مميزات مرتبة على جانبين الأولى من جانب وظائفي وهي تتعلق بتسطير الأهداف لكل مادة تعليمية وإيجاد حلول لكل المشاكل التي تعترضهم،كذلك تسهيل العمل المدرسي والجانب الثاني المتعلق بطبيعة البرنامج واختلاف محتواه إما أن يكون شاملا أو جزئي.[2]

إن بناء البرامج التَعْلِيمِيَة التَعَلُمِيَة مرتبط بالمتعلم نفسه، فهو يتبع الطريقة الصحيحة لبناء هذا البرنامج ولا بّد أن يكون دقيقا، كذلك انتقاء مكونات البرنامج التعليمي الناجح يكون وفق معايير وهي تُماشيِ هذه المكونات مع حاجات المتعلمين وظيفة موضوع الدراسة كذلك الإمكانيات المادية والزمنية إذا توفره هذه الشروط فإنها حتما ستحقق مجموعة من النتائج أهمها: إشراك المتعلمين في العملية التَعْلِمِيَة، تنمية روح الجماعة بين المتعلمين وغيرها من النتائج.[3]

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، استراتجيات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص127،128.

[2]- ينظر :سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه،ص128،129.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص130،131.

3- الطريقة

3-1- الطريقة لغة:

تعرف بالسيرة والمذهب ،مأخوذة من جمع الطرائق .[1].

3-2- اصطلاحا:

هي المراحل المرتبة والمستخدمة من قبل المعلم لتيسير درسه،وقد تكون مرتبطة بعمل فردي أو جماعي أو طرائق تقنية متطورة تستخدم من طرف المعلم وتكون مبنية على أربع طرق أساسية: منها القائمة على المعلم مع المتعلم،الأخيرة تنفذ من قبل المدرس وطريقة التدريس تشترط أن تبنى على أسس تربوية وفكرية ملائمة للمتعلم من جميع الجوانب وعلى المدرس أن يراعي في العملية التعليمية أن تقوم على مجموعة شروط أهمها:[2]

احترام رغبات المتعلمين واستغلال قدراتهم الذاتية كذلك الحرية المعقولة للمتعلم وعدم الضغط عليه وتشجيع التعاون بين المتعلمين مع المعلم،وطريقة التدريس الجيدة هي التي تصل لأهداف مسطرة ،لبلوغ غايات مستهدفة.

4- الأنموذج:

4-1- لغة:

المثالُ الذي يُعمل عليه الشيء، كالنَّمَوْذَجْ نَمَاذج.[3]

4-2- اصطلاحا

وظف المؤلفان عدة تعاريف لمصطلح الأنموذج ومن بين هذه التعاريف نجد بأن الأنموذج هو مجموعة من الخطط التي تتصل بموضوع معين بنيت على عدة أسس

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص131،132.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص132،136.

[3]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص136.

ومرتكزات نُفِذَتْ على مجتمع ما،حيث يساهم في تنظيم مهام المعلم والجوانب المحيطة به.[1]

وله أهمية كبيرة في المجال التعليمي تركز على ثلاثة أسس أهمها: الاختزال والتركيز والاكتشاف، وإن زيادة فعالية التدريس مرتبطة بالنماذج التي يضعونها المنظّرون التربويون الذين يعرضون نظريات التعلم واتجاهاتها وكل أنموذج يمتاز بميزات ينفرد بها ويعطي أدلة لتسلسل الأهداف، لكنّ يبقى قاصرا أمام المدرسين فهم لا يستفيدون من هذه النماذج في غالب الأحيان لعدة عوائق من بينها عدم وجود هدف معين،تيسير العملية التعليمية،كذلك نقص الكفاءة لدى المتعلمين وكثرة الضغط على المعلمين بالإضافة إلى غياب التعزيز سواء مادي أو معنوي.[2]

5- الأسلوب:

5-1- الأسلوب لغة:

الأسلوب هو الطريق الذي تسيير فيه.

5-2- اصطلاحا:

وردت تعاريف عدة لهذا المصطلح من بينها: الأسلوب هو طريقة التدريس التي يتبعها المدرس ويفضلها عن باقي الطرق، وهو ذات المتعلم داخل حجرة الدرس لحل المشكلات ولتحديد الأسلوب لا بد من ثلاثة مفاهيم وهي: أسلوب الشخص يرتبط بمدى معرفة المدرس أسلوب علائقي ويتعلق بالمجال النفسي والاجتماعي، أخيرا أسلوب ديداكتيكي يرتبط الوسائل والطرائق والتقنيات المختصة في تنظيم المادة المدروسة،وان الطريقة العامة والشاملة هي التي تراعي هذه المفاهيم الثلاثة ولهذه الطرائق أهمية بالغة فهي: تخلق التفاعل بين المدرس والمتعلمين وتبين وظيفة كل منهما.[3]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص136.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه،ص138-141.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 141-144.

وأشار المؤلفان إلى أسلوب التدريس الذي يرتبط بالمدرس والمتعلم،فالمدرس لا بد عليه من تحقيق الطرق التي عليه إتباعها في العملية التعليمية والمتعلم بدوره يستجيب لها ويشارك في هذه العملية، وهناك يكون التدريس الجيد الذي يؤثر في نفس المتعلم ويعوده الإدراك والاستيعاب كذلك الإبداع.[1]

في آخر هذا الفصل تطرق الكاتبان إلى العناصر التالية: الإستراتيجية والبرنامج والطريقة والأسلوب كذلك الأنموذج، من حيث نقاط التشابه والاختلاف بين هذين المصطلحين حيث أن هذه المفاهيم التربوية تجمعها نقاط تكامل ونقاط فروق وكلها وظفها في جدول.[2]

[1]– ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، 145.

[2]– ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،المرجع نفسه، ص146.

الفصل السادس:التحصيل والاكتساب والتنمية

يعتبر المتعلم الركيزة الأساسية لأي مجال معرفي، وبغيابه لا يكون لتلك المعارف لأي معنى انطلاقا من تحصيله الدراسي واكتسابه للمعارف وتنميته مهاراته.

1- التحصيل:

1-1- لغة:

حصل الشيء تحصيلا بمعنى أحرزه و ملكه.

1-2- اصطلاحا

وظف الكاتبان في هذا العنصر عدة تعريفات لهذا المصطلح من بينها: أنه هو القدرات التي يمتلكها الفرد من مهارات ومعلومات تمكنه من حل أي مشكل يتعرض له، كما يشار به إلى مستوى نجاح المتعلم في مساره الدراسي و توجد عدة عوامل تؤثر في التحصيل منها: الذكاء، والدافعية،والضبط الذاتي، الطموح وميولات المتعلم، كذلك بيئة المتعلم ... كل هذه المؤثرات تؤثر في عملية التحصيل.[1]

2- الاكتساب:

2-1- لغة:

كَسَبَ يَكْسِبُ كَسْبَهُ، أي طلب رزقه.

2-2- اصطلاحا:

عرفه المؤلفان بأنه هو انجاز وفعل المتعلم في حجرة الدرس،كما ذُكر عدة تعريفات له من طرف بعض العلماء أبرزهم **كود1973** الذي عده إنجاز وكفاءة بالأداء في تقديم مهارة أو مجموعة من المعارف، وان مصطلح اكتساب المعارف لدى المتعلم مرتبط بالأنشطة الذهنية للفهم وتطبق تلك المكتسبات مع ما كان مخزن سابقا في ذهنه،كما أنه يرتبط بمدى ذكاء المتعلم الذي يجعل له قدرة على اكتساب المعارف وتخزينها[2].

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص150،149.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص151-153

3- التنمية

3-1- لغة:

من الفعل نما، ينمو أي زادا وكثر.

3-2- اصطلاحا:

هو التطور الناتج عن تعرضه لتغيرات في العملية التعليمية أما عن التنمية البشرية فهناك عدة عوامل تحدد ذلك هذا النوع من التنمية، حيث حدده المؤلفان في مقولتين الأولى: هي مقولة التربية والتكوين والتأهيل مرتبطة بالعمليات التربوية في البيئة التي ينشأ ويتربى فيها الطفل، أما الثانية فهي ترتبط بالتصور والإستراتيجية السياسية والثقافية والاقتصادية.[1]

خُتم هذا الفصل بجدول وكان محتواه إجمال الحديث على المتعلم وتحصيله واكتسابه وتنميته للمعارف والقدرات،حيث بين المؤلفان نقاط التشابه والاختلاف بين هذه المصطلحات مع ذكر مميزات كل منهم على حدا.[2]

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص153،154.

[2]- ينظر:سعد علي زاير،سماء تركي داخل،المرجع نفسه، ص155.

الفصل السابع: اتجاهات حديثة في تدريس قواعد اللغة

إن نظام التعليمية يسعى جاهدا لتعليم اللغة العربية وتدريس مختلف القواعد انطلاقا من استراتجيات وخطوات منظمة تحقق التكافؤ التعليمي وصولا بذلك لأهداف مسطرة.

1- إستراتيجية التعلم التعاوني:

تتعدد وتتنوع طرق واستراتيجيات التعلم التعاوني وتتيح الفرصة للمتعلمين للعمل مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة،ولهذه الإستراتيجية خصائص عدة أهمها:[1]

- تشجيع روح التعاون بين المتعلمين في جميع مناحي الحياة بالإضافة إلى أنه يخلق روح المحبة بينهم.
- تطوير التفكير لدى المتعلمين واستثمارهم.
- تبادل المعارف بين الطلبة داخل المجموعة حتى يتعلموا على بعضهم البعض.

1-1-مآخذ إستراتيجية التعلم التعاوني:[2]

1-الاعتماد على الغير في حل المشكلات بين المجموعة وذلك يقصي رأي الآخر في المشاركة.

2-يتطلب التعلم التعاوني أعداد صغيرة في المجموعة حتى يتسنى للمدرس ملاحظتهم داخل حجرة الدرس والمساواة في التقويم لأفراد المجموعة،وهذا يعتمد على المعلم الذي يملك خبرة وذا جدارة في هذا الميدان.

3- الاختلافات الفردية مما أدى إلى عسر تقسيم المتعلمين إلى مجموعات.

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص160،161.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل،المرجع نفسه،ص161.

1-2- أنواع التعلم التعاوني:

1-2-1- طريقة التعلم معا:

يكون العمل فيها وفق مجموعات صغيرة كل، مجموعة لها غاياتها وتعمل بأنشطة تعليمية معينة ثم من بعد ذلك يكون الاختبار فردي والتقويم يخص الجماعة ككل،ولهذه الطريقة عدة خطوات لا بد منها وهي:[1]

1- تحديد موضع الدراسة وفق مدة زمنية محددة مع رسم ورقة عمل لكل موضوع من قبل المدرس وإجراء اختبار خاص بأفراد المجموعة في ذلك الموضوع.

2- تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة بحيث أن لكل طالب رقم خاص أو دور في المجموعة التي ينتمي إليها.

3- لكل مجموعة مندوب خاص بها حيث يتشارك مندوبي المجموعات فيشكلوا مجموعة تعاونية أخرى يضعون الخطط والقوانين التي يسرون عليها، وبعد ذلك يعود كل مندوب إلى مجموعته.

4- يخضع الطلاب إلى الاختيار الفردي مع حساب درجات المجموعات وتكريم المجموعة الناجحة.

1-2-2- طريقة تعلم الأقران:

أشار المؤلفان إلى أن هذه الطريقة تقوم على التعارف بين الطلبة لاكتساب خبرات مهارات جديدة يفيدون بعضهم البعض بها، ومن غايات هذه الطريقة أنها تجعل المدرس يراقب العديد من الطلبة في وقت واحد،ويستمر الوقت في تنمية قدراته ومهاراته.[2]

1-2-3- طريقة فرق التعلم:

طورت على يد **دوفرس وسلفن** وهي تبني على الاعتماد المتبادل بين الطلبة لبلوغ الأهداف المنشودة لمهمات تعليمية وفي الأخير تقوم على وضع اختبار لكل فرد من أفراد

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص161،162.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،المرجع نفسه ،ص163.

هذه بعد ذلك جمع نقاط الأفراد تستفيد منها المجموعات مع عدم مكافئة المجموعة الفائزة.[1]

1-2-4- طريقة تقسيم الطلبة على فرق التحصيل:

ذكر المؤلفان أن هذه الطريقة من بين أبسط الطرق في التعلم التعاوني،حيث تقوم على عرض المعلومات الأكاديمية الجديدة من طرق المدرس على المتعلمين سواء شفويا أو كتابيا،ثم يقسم الطلبة إلى فئات مختلفة الأجناس والتحصيل مستعينين في ذلك على أدوات المدرس في مساعدة بعضهم البعض وتشخيص مدى استيعابهم للمعلومات التي تقدم داخل كل مجموعة،بانجاز اختبارات للطلبة مع المناقشات مرة أو مرتين في الأسبوع ثم تصحح هذه الاختبارات وتمنح الدرجات للطلبة،وفي الأخير تكون نشرة أسبوعية توضح الفرق التي تحصلت على أعلى تقديرات والمتعلمين الذين حققوا أكثر تحسن في الدرجات.[2]

1-2-5- طريقة الصور المقطوعة أو التكاملية:

رائدها **أيلوت أرنسون** تقوم هذه الطريقة على تقسيم الطلبة على فئات غير متجانسة الدرس أو الاستذكار، تحتوي كل فئة خمس أو ستة أعضاء بحيث كل عضو مسئول عن حفظ جزء من المادة المدرسة،ثم يتلقى الأعضاء لمعالجة المشكلة المستعصية عليهم وبعدها يفترقوا لِيُعَمِمَوهَا على فرقهم الأصلية،يتم الإعلان عن الأقران والمجموعات الفائزة بعدة طرق.[3]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص163.

[2]- ينظر:سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص163،164.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 164.

1-2-6- طريقة التحري الجماعي:

من رواد هذه الطريقة **شارن** حيث تعد هذه الطريقة من أصعب الطرق في التعلم التعاوني وأكثر تعقيدا من الجانب التطبيقي،يقسم فيها الطلبة إلى مجموعات لممارسة واحدة لعدة مهمات تعليمية.[1]

1-2-7- الإستراتيجية البنيوية:

تتصل هذه الطريقة مع الطرائق الأخرى في عدة جوانب إلا أنها أثرت في تعامل المتعلم بحيث يقوم المدرس بطرح العديد من الأسئلة على الطلبة، بانتظام باستعمال بيانات معينة بهدف اكتساب المتعلم المحتوى الأكاديمي كذلك تدريس المهارات للطلبة الاجتماعية والجماعية.[2]

1-2-8- طريقة تعليم المجموعات الصغيرة والمجموعات الكبرى:

أدرج المؤلفان طريقتين للتعليم الأولى خاصة بالمجموعات الصغيرة وهي تقوم على تكوين المجموعات الصغيرة من اثنين إلى ثلاثة طلاب غير متجانسة، حيث القدرة والتحصيل ولكل مجموعة مُمَثِلْ يُمَثِلُهَا تُبنى هذه الطريقة على المدرس نفسه في عمله ويوجهه، أما الثانية تقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات كبيرة مابين**4-6** طلاب ولكل طالب من هذه المجموعة دور خاص به ومهمة به، وبذلك بهدف تفوق المجموعة ككل ودور المدرس هنا توجيه الطلبة ومساعدتهم وقت الحاجة.[3]

1-2-9- طريقة ألعاب الفرق:

تقوم هذه الطريقة على التعاون بين أفراد المجموعات المكونة من **4** إلى **5** طلاب مختلفين في التحصيل وذلك استعدادا للمسابقات التي تقام بين المجموعات فيقوم المدرس

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 165.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 165.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 166.

بعرض المادة وعلى الطلبة دراستها ومناقشتها ويختارون بعضهم البعض إلى حين وقت المسابقة.[1]

1-2-10- طريقة الاستقصاء التعاوني:

تقوم هذه الطريقة على البحث والمناقشة وجمع المعلومات من قبل الطلبة وذلك بتوجيه المدرس وتكون في شكل مشروع جماعي، بحيث يُقَيِمْ الطلبة بعضهم البعض في المجموعات، وفي نهاية الدرس يحتسب المدرس الطلبة في المواضيع التي تعلموها والنقاط التي تحصل عليها الفرد وهي بمثابة التفوق للمجموعة التي ينتمي إليها.[2]

1-2-11- التنافس الجماعي بين المجموعات:

تقوم هذه الطريقة على التنافس بين المجموعات حيث تتعلم المجموعات المادة المدرسة داخل الصف ثم يحدث تنافس بين المجموعات الأخرى، وذلك بتقديم الأسئلة إلى مجموعات وتصحح إجابة كل مجموعة،وتعد المجموعة الناجحة هي التي تحصل على أعلى درجات.[3]

وقد وضحّ المؤلفان إستراتيجية التعلم التعاوني في أنموذج درس تحت عنوان الفعل الماضي لشعبة معينة موضحا في ذلك الأهداف العامة والسلوكية للدرس، وقد خصص المحتوى الموضوع على المصدر الميمي تعريفه أوزانه كذلك إعرابه،وقد ذكر المؤلفان الوسائل المعتمدة في تقديم هذا الدرس،وهي تقتصر على طريقة العمل،السبورة،الطباشير الملون والعادي، لتنفيذ هذا الدرس لا بد من الخطوات وقد أجملها في خمس خطوات،الخطوة الأولى وقد أطلق عليها اسم **خمس دقائق** وفيها يهتم المدرس بالطلاب

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص166.

[2]- ينظر :سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 166،167.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه ،ص167.

وترتيبهم في أما كنهم على أفواج كل فوج يتكون من أربعة طلاب وكانت تسميات المجموعة الآتي:[1]

(أ ،ب ،ج، د، هـ، و، ز، **الياء**) للطلبة المستعدين إحصائيا،أما الخطوة الثانية تضمنت طرح الأسئلة من طرف المدرس على الطلبة بعد القراءة الصامتة للفصل ويجيب عليها ويكتب إجاباتهم على شكل جمل، يقوم المدرس بشرحها وتسطير تحت كل كلمة لها علاقة بالموضوع ،الخطوة الثالثة فيها يطلب المدرس تكوين مجموعات أخرى يتكون كل مجموعة من **8** طلاب لمناقشة فقرات الموضوع وإيجاد أفكار لها، والمدرس بدوره يذكرهم بالوقت ويراقبهم ويوجههم كذلك يجيب عن الأسئلة إن وجدت، أما الخطوة الرابعة يعود الطلاب إلى مجموعتهم الأصلية ويقدم لهم تمارين من الكتاب التي أعدها المدرس بها توجيهاته الدائمة وفي الخطوة الأخيرة يعطي لهم واجب منزلي من فقرات حددتها سابقا يعرض تحضيرها لكل مجموعة.

2- إستراتيجية التعلم للتمكن:

يذكر المؤلفان أن إستراتيجية التعلم للتمكن أقرها العديد من العلماء عبر قرون متتالية ومن بينهم **كومنبوس** في القرن السبع عشر **وبستلوزي** في القرن الثامن عشرين **وهاربرت** في القرن التاسع عشر وفي القرن العشرين، اهتمت بها الولايات المتحدة الأمريكية غَيَرَتْ استخدامها إلى غاية الثلاثينات من القرن العشرين وبعدها تلاشت فكرت إستراتيجية التعلم للتمكن، من بينها **خطة كارول** عام **1963** فقد عمل بهذه الخطة في الدول الأمريكية مستندين على فكرة التقويم التي تجري خلال العملية التَعْلِيمِيَة التَعَلُمِيَة[2]

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، 168-173.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص173،174

كذلك أنموذج **بلوم 1968** الذي قام بتحويل أنموذج **كارول** حيث أكد فيه على الجوانب المهمة التي تؤثر في تفوق المتعلمين داخل حجرة الدرس،وقد ذكر المؤلفان الأسس والمبادئ التي تقوم عليها التعلم للتمكن كالآتي:[1]

1- توظيف المكتسبات القبلية للمتعلم على المكتسبات اللاحقة كذلك تحديد الأهداف بطرقة إجرائية لتسوية سلوكات الطلبة.

2- التنويع في التعليم حسب ما يحتاجه الطلبة على التقويم المستمر من قبل المعلم للمتعلمين.

2-1- مزايا التعلم للتمكن:[2]

1- كل من المعلم والمتعلم مساهم في العملية التعليمة ،وكل منهما له دوره الذي يقوم به.

2- تنمية كل من مهارة التفكير طرح الأسئلة لدى المتعلم و العديد من المهارات ،كما أنها تراعي الاختلاف بين الطلبة من عدة جوانب أهمها الجانب المعرفي.

3- تبني فكرة التعلم للتمكن على استجابة المتعلم أثناء الدرس.

2-2- مآخذ التعلم للتمكن:[3]

1- يقوم التعلم للتمكن على التفاعل الايجابي للمتعلم مع الدرس.

2- اختيار الأمثلة التي توافق المادة المدرسة مع تقليلها للخروج إلى القاعدة الأساسية في الوقت المحدد.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 175،176

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص176

[3]- سعد علي زاير سعد، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص176،177.

2-2-3- النماذج الأساسية في التعلم التمكن:

2-3-1- أنموذج كارول:

في عام 1963 قم كارول بوضع نموذج يتكأ على فكرة التعلم للتمكن حيث يقوم هذا الأنموذج على تعلّم قام الطلبة للمادة التَعْلِيمِيَة في الوقت الذي يخصصه هو،مراعيا الوقت الضروري لإتقان تلك المهمة وان فكرة التعلم للتمكن عنده ترتكز على الفروق الفردية للمتعلمين،بحيث أنها تتحقق إذا تعلم كل طالب حسب قدراته واحتياجاته مع تحديد الوقت المحدد للتعلم، وما ذكره المؤلفان أن أنموذج كارول يقوم على مبدأين أساسين هما:[1]

- عوامل مرتبطة بالتعلم
- عوامل مرتبطة بظروف التعلم

وقد أشار المؤلفان أن نظرية **كارول** ترتكز على فكرة أن المتعلمين لهم القدرة الكافية لتعلم المادة التي يتعرض لها مع مراعاة الفترات الزمنية للتعلم، لكن هناك من كان ضد هذه الفكرة فهم يرون أن أي تعلم يحتاج فترة زمنية أكبر مما خصص له،لذلك وجب إعتماد على طريقة ترتكز على التعلم أكثر من الزمن المقضي في التعلم.[2]

وقد حصر كارول النوع الأول في ثلاثة عوامل وهي:[3]

2-3-1-1- القدرة على فهم التدريس:

تمكن المتعلم من معرفة أي طريقة يعتمد عليها في تعلمها وارتباطها بمهارات اللفظية لفهم المعارف المختلفة شفهية أو مكتوبة.

2-3-1-2- المثابرة:

يرى كارول أن الفترة التي يكون فيها المتعلم نشطا لا تساوي بالضرورة الوقت الكلي للمتعلم ،ويختلف الاجتهاد والمثابرة من متعلم لآخر حسب موضوع الدرس.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص177،178.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص178.

[3]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص179.

2-3-1-3- القدرة:

تَنْبَنِي على مدة زمنية لازمة لتعلم مادة تعليمية وفق طرائق تدريسية معينة حيث تختلف القدرة بين المتعلمين حسب مكتسباتهم.

وقد ذكر المؤلفان أن العوامل المختصة بظروف التعلم حددها كارول في عاملين:[1]

2-3-1-4- نوعية التعلم:

يعرفها **كارول** أنها تنظيم أساسيات العمل التعليمي مع احترام الفروق الفردية بين المتعلمين لتحقيق إستراتيجية التعلم التمكن.

2-3-1-5- فرصة التعلم:

حيث بين المؤلفان أنها الفترة الزمنية الخاصة بالتعلم، لأن **كارول** يراه أساس التمكن كما أن فترة التعلم تخلف من شخص لآخر ولا يجب تحديد مدة التعلم لما فيها ظلم لبعض المتعلمين حيث تؤدي لبعض المتعلمين،حيث تؤدي لنقص التعلم ويعد الاستعداد هو المحدد للوقت المتاح للتعلم وفق سرعة كل متعلم.

2-3-2- أنموذج كيلر:

ذكر المؤلفان نموذجا آخر من نماذج التدريس وهو نموذج **كيلر** الذي ظهر سنة **1963** فهو يركز على التعلم الفردي، بحيث يقوم المتعلم بفهم المادة التي يدرسها ثم يجيب عن الاختبارات التي اجتازها، ولا ينتقل إلى الموضوع الآخر إلا إذا تمكن من الموضوع السابق وذلك من خلال الإجابة الصحيحة عن الأسئلة وهنا يكون دور المعلم في إرشاد وتوجيه المتعلمين.[2]

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص179.

[2]: ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص179.

لقد لقي نموذج **كيلر** العديد من الاهتمامات الخاصة بحيث عمل به في الكثير من الدول كذلك استخدام في الجانب العسكري والعديد من الجوانب الأخرى، كما له خصائص يمتاز بها وهي كالأتي:[1]

– احترام ميول المتعلمين ورغباتهم في اختيار المادة التي يرغبونها.

– الاعتماد على المتعلمين الذين أنهوا مقرراتهم الدراسية بنجاح في شرح الأمور التي استعصت على متعلمين آخرين.

– الاستعانة بأساليب تدريس القديمة وتنويع طرق التعلم من أجل إتقانه.

وقد أشار المؤلفان أن لهذا الأنموذج شروط لنجاحه تكمن في: أنه يحتاج إلى وقت طويل كذلك تسطير الأهداف المرغوبة والموجودة،مع الاعتماد على الإتقان للوصول إلى النجاح في بناء مواضيع الامتحانات.

2-3-3- أنموذج بلوم:

لقد حاول بلوم تطوير أنموذج كارول السابق وذلك بوضع نظرية جديدة للمراحل التعليمية الجمعاء في كتابه الخصائص الإنسانية والعلم المدرسي سنة **1976**،كما أقر في هذا الصدد أن المتعلمين يمكن أن يتشابهوا في القدرات على اكتساب المعارف إذ تم تهيئة جو تعليمي مناسب وذلك للتقليل من الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث كلما نقصت الاختلافات الفردية ازدادت درجة التمكن لديهم، وركز أنموذج **بلوم** على بديهيتين هما:[2]

– **الفكرة الأولى:**

إدراج المكتسبات السابقة لدى المتعلم وذلك لفهم المعارف اللاحقة.

– **الفكرة الثانية:**

إحداث تغيرات في المتعلمين فيما يخص المعارف السابقة والحافز ونوعية التعلم.

[1]: ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص179،180.

[2]– ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص181.

انتهى المؤلفان بعد عرض تلك النماذج إلى تحديد الفرق بين نموذجي **بلوم وكيلر** والمتمثل في أن الأول يقوم على التعلم الصفي الجامعي، والثاني – **نموذج كيلر**– يقوم على التعلم الفردي.

2-4-فاعلية إستراتيجية التعلم للتمكن:

طبق **بلوم** خطته في جامعة شيكاغو فكانت النتائج تبشر بالنجاح فقد استعمل إستراتيجية التعلم للتمكن على مدى سنوات متتالية، وكانت نتائج الطلبة في تحسن مستمر إلى سنة **1967**كما أقر أن الطالب تتغير نظرته إلى العالم الخارجي، بفعل التغيرات التي طرأت عليه وما أكد عليها المؤلفان أن إستراتيجية التعلم للتمكن قد طبقت في طرائق تدريس اللغة العربية.[1]

2-5- خطة تدريسية باستعمال إستراتيجية التعلم للتمكن:

وضح المؤلفان إستراتيجية التعلم للتمكن بخطة تدريسية لتلاميذ الثانية متوسط بعنوان: أدوات الشرط الجازمة،بدأت الخطة التدريسية بتقديم الأهداف السلوكية تضمنت نقاطا يمكن منها الطالب بعد الانتهاء من شرح الدرس مثل: التمييز بين حروف الشرط و أسماء الشرط كذلك التمكن من إعطاء أمثلة تحتوي على أدوات الشرط الجازمة،وذلك بالاعتماد على الوسائل التعليمية والتي تتمثل في السبورة والطباشير.[2]

بعد ذلك تأتي مرحلة سير الدرس والتي تبدأ بالمقدمة يقوم فيها المدرس بتهيئة الطلبة للمادة الجديدة،ويطلب منه تذكر الدري الماضي ثم يمهد لهم للدرس المراد تدريسه ثم بعد ذلك يأتي العرض وفيه يطلب المدرس من الطلبة أمثلة فيها أدوات الشرط الغير الجازمة فيجيب الطلبة في أمثلة تصل إلى أثنا عشرا مثالا،ثم يقوم المدرس بطرح أسئلة

[1]–ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص182،181

[2]– ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل ، المرجع نفسه، ص183.

تخص أو تتعلق بتلك الأمثلة بما فيها الإعراب فيقوم الطلبة بالإجابة على أسئلته كلها أمور متعلقة بالدرس والعكس بحيث يسأل الطلبة الأستاذ ما استصعب عليهم فهمه.[1]

وصولا لمرحلة استقراء القاعدة يقوم فيها المدرس بسؤال الطلبة من يستطيع أن يعرف الشرط ومما يتكون أسلوب الجملة الشرطية مع مساعدته لهم ،ثم يعرف الشرط تعريفا واضحا لهم ويجري تطبيقات على القاعدة بتوجيه العديد من الأسئلة للطلبة بتقويم الذي يتم عن طريق أسئلة خاصة بتقويم الفهم واستيعاب لدى الطلبة، من بينها ما دلالة من في جملة: **من يدرس ينجح؟**، وأخيرا يقوم المدرس بإعطاء التلاميذ واجب منزلي يتضمن تمارين.[2]

3- طريقة حل المشكلات:

تعتبر من بين أهم الطرق التي تُعَوِدُ المتعلمين على مواجهة أي مشكلة تعترضهم تَعُودُ جذور هذه الطريقة إلى المربي الأمريكي **جون ديوي** الذي يقر أن التعلم يتم عن طريق حل المشكلات عند الطلبة بحيث يقول:«يجب أن يكون كل درس جوابا وحل لمشكلة ما».[3]

ولهذه الطريقة خطوات تتمثل في:[4]

- تحديد المشكلة واستقراءها، وضع الحلول لها كحلول أولية ثم بعد ذلك اختيار الحل المناسب لتلك المشكلة، ولا تسمى المشكلة مشكلة إلا إذا كانت في ثقافة المجتمع وعند الطالب.

3- مزايا طريقة حل المشكلات[5]

1- تدريب الطالب على مواجهة المشكلات وإيجاد حلول لها.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص183-185.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص185-187.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص188.

[4]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل ، المرجع نفسه،ص188،189

[5]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص189.

2- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير وتجعل المتعلم الأساس في العملية التعليمة،كما أنها تكسب الدرس لذة ويتفاعل معه التلاميذ.

3- تبنى طريقة حل المشكلات على الاستقصاء والاكتشاف،مما يزيد في المعرفة لدى المتعلمين.

3-2- مآخذ طريقة حل المشكلات:[1]

1-لا تطبق طريقة حل المشكلات بمستويات مبنية على التفكير.

2_ تشتت أفكار المتعلم بفعل كثرة المشكلات وتعددها كما يصعب على المتعلم فهم الموضوعات في وقت وجيز.

3-3- خطة نموذجية لتدريس أسلوب التقديم والتأخير وفق طريقة حل المشكلات:

شرح المؤلفان طريقة حل المشكلات شرحا مبسطا وذلك بخطة نموذجية لتدريس التقديم والتأخير، بدأت الخطة التدريسية بوضع العديد من الأهداف أهمها أهداف العامة و الأهداف الخاصة ثم الأهداف السلوكية، وكل هذه الأهداف تضمن عدة نقاط مستعينين في هذه الخطة على السبورة والطباشير الملون كوسائل تعليمية وتأتي بعد ذلك خطوات الدرس بداية كالشعور بالمشكلة تتمثل الخطوة في الشعور أو الإدراك أن هناك مشكلة أو عائق تمنع الطلبة من الوصول للأهداف المسطرة،قبل كان يعطى المدرس أمثلة للتلاميذ عن تقديم المبتدأ عن الخبر وجوبا وجوازا،ثم يسأل الطلبة لماذا يمكن تقديم الخبر في الجملة وجوبا وفي بعض الجمل الأخرى جوازا .[2]

تأتي الخطوة الثانية وهي تحديد المشكلة أي تعين المشكلة بدقة والتي تكمن في التقديم والتأخير، ثم تليها المرحلة الثالثة وهي جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة والتي تتمثل في جمع المعلومات التي تساعد على إيجاد الحلول لتلك المشكلة، وتأتي الخطوة

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 190.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل ،المرجع نفسه، ص191-193.

الرابعة تحت اسم اقتراح الحلول بمعنى وضع الفرضيات كحلول أولية للمشكلة للأمثلة التي قدمها لهم المدرس،يقوم بكتابة هذه الفرضيات على السبورة ثم بعد ذلك دراسة هذه الفروض وتصحيح الخطأ من هذه الإشارات إلا ما هو مصحح لتوصل المدرس إلى شروط تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا و إيضاحها للمتعلمين.[1]

4- طريقة الاستكشاف:

يعود استكشاف حقائق العالم للتلميذ اليوناني **سقراط،** إذ لا يمكن عده مفهوما جديدا فالمتعلم يملك في ذهنه القدرة على إستكشاف الحقائق من خلال حثه على التفكير،وقد بين المؤلفان طريقة الاستكشاف بتقديم العديد من المفاهيم لمجموعة من العلماء مثل:[2]

برونر وكينح وغيره من العلماء نأخذ مثالا عن ذلك تعريف **بيل** الذي يرى أن "الاستكشاف نوع من التعلم يحصل فيه المتعلم على المعلومات والمعارف بجهده وبنفسه إما عن طريق توجيه المدرس أو من دون توجيهه"، كما تطرق المؤلفان إلى تعريف الاستكشاف بنحو عام الذي عداه وسيلة يستطيع الفرد بها الحصول على المعارف.

تكمن أهمية هذه الطريقة في تدريب المتعلمين على التفكير للمستقبل وفي جل المشكلات بطريقة ذاتية مستقلة كما ينمي مهارة استكشاف المعارف وتمثلها دون اللجوء إلى حفظها واستظهارها كما يعد عملية تفكير بنائية،أي تكوين المعارف لدى المتعلم ولم يكف المؤلفان هذه التعريفات فحسب بل أدرج مخططا يوضح عملية الاستكشاف هذه توضيحا بسيطا ولطريقة الاستكشاف مزايا من بينها:[3]

- تنمية التفكير لدى المتعلم ،كما تعوده على الفهم دون النسيان.

- تطوير المعلمين وتزويدهم بالثقة بأنفسهم لمواجهة المشكلات وحلها ،كذلك البحث عن المعارف بنفسه.

---

[1]-ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص193-199.

[2]-ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه،ص199

[3]-ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص201،202.

– تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

4-1- مآخذ طريقة الاستكشاف:[1]

-كل العبء فها على المتعلم كما لا بد أن يكون للمتعلم معارف سابقة لبناء الاستكشاف.

– المعلم يكون يوجه فقط فيحصر المتعلم في نطاق معينة.

– من الصعب استخدام هذه الطريقة في الصفوف التي تتضمن أعداد كثيرة من الطلبة.

-عدم توفر نظام محدد يصحح لهم الأخطاء ،كما أنهم قد يصابون بإحباط بعدم قدرتهم على تحمل تلك المسؤولية.

4-2- خطة أنموذجية لتدريس كان وأخواتها بطريقة الاستكشاف:

ما اعتاد عليه المؤلفان في تقديم طرق التدريس هو وضع خطة أنموذجية لكل طريقة وهي خطة أنموذجية تخص طريقة استكشاف للتدريس، منها كان و أخواتها في قواعد اللغة العربية قبل بداية الدرس سطرت الأهداف السلوكية وهي تمكن الطلبة من مجموعة نقاط بالاستعانة بالسبورة والطباشير الملون والأبيض كوسائل تعليمية للدرس.[2]

يعد ذلك بدأت خطوات الدرس والتي تضمنت تمهيد وذلك لإثارة عقول الطلبة بالاستعانة بالمعلومات المقدمة سابقا كان يشير المدرس إلى الدرس السابق بعنوان المبتدأ والخبر، فيسأل المدرس أسئلة تتعلق بذلك الدرس،ثم يشير أن هناك علاقة بين المبتدأ والخبر، أعطى المدرس عدة أمثلة بمعانيها وضحها المؤلفان في جدول مقسم إلى خانات مقسمة كالآتي: **أ، ب، ج، د، هـ، و**، فيقوم الطلبة بقراءة تلك الأمثلة ومناقشتها وبيان معانيها لكل الخانات ودراستها جيدا مبينين في ذلك معاني أحرف كان وأخواتها.[3]

[1]– ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص202،203.

[2] -ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 203–206.

[3]– ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 207– 209.

وتأتي بعد ذلك مرحلة التطبيق ويأتي في ذلك التطبيق أسئلة بغية معرفة استيعاب الطلبة للدرس الذي يتم عن طريق توجيه سؤال إختياري، حول جزئيات القاعدة فيقوم المدرس بإعطانهم أمثلة تتضمن حروف كان وأخواتها ثم يطلب منهم حذف حروف كان ويغير ما يلزم تغييره في الجمل، لتأتي بعد ذلك آخر مرحلة وهي واجب منزلي يقدم إلى الطلاب.[1]

5- طريقة الاستقصاء:

وضح المؤلفان الاستقصاء في عدة نقاط وهي:[2]

أنها من طرائق التدريس الحديثة تنمي الذكاء لدى المتعلمين كما يعرف بأنها تدفع الفرد للوصول إلى المعارف والحقائق، كما أشار المؤلفان إلى أن بعض التربويون يستعملون مصطلح الاستكشاف كمرادف للاستقصاء إلا أن هناك فرق بينهم،فالاستقصاء أشمل من الاستكشاف كما لا ينبني الاستقصاء على الاستكشاف لكن كل واحد منهم مستقل عن الآخر ولا يمكن استعمال مفهوم واحد مكان الآخر.

وما أقره سعد علي زاير وسماء تركي داخل أن هناك عدة مفاهيم لهذا المصطلح فتارة تعني الطريقة وتارة أخرى يعني أسلوب وغيرها من المعاني،ولهذه الطريقة عدة مزايا أهمها :[3]

1- ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب كما تجعل من المتعلم الأساس في العملية التعليمية.

2- تنمية مهارة التفكير لدى المتعلمين وتزيد الثقة في نفس الطلبة.

3- تسهل على المتعلم المعارف داخل الصف.

5-1- مآخذ طريقة الاستقصاء:

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص209-212.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص215،212.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 215.

1- يحتاج المتعلم إلى المعارف السابقة في تطبيق الإستقصاء إضافة إلى أنها تستدعي مستويات عالية من التفكير.

2- كل المسؤولية تقع على عائق المتعلم ودور المدرس هو التوجيه والإرشاد والكفاءة العلية.

3- مراعاة الفروق الفردية.

5-2- خطة أنموذجية حسب الطريقة الاستقصائية:

طبقت هذه الطريقة من خلال أنموذجا لدرس القواعد تحت موضوع اسم الفاعل، بدأ هذا الدرس بتسطير مجموعة من الأهداف العامة والخاصة مستعينين في ذلك على السبورة وقلم لماجك الملون الكتاب المدرسي كوسائل تعليمية.[1]

ثم تأتي مرحلة التمهيد يقدم فيها المدرس تمهيدا من قبل المدرس للتلاميذ لشد انتباههم وتركيزهم كأن يذكرهم بالدرس الماضي تحت عنوان صيغ المبالغة والإشارة إلى أنها من المشتقات، بعد ذلك تحديد المشكلة وذلك بإثارة القضية التي هي موضوع البحث والتي تتمثل في سؤال يحتاج إلى إجابة أو مشكلة تستدعي الحل أو التفسير وذلك بكتابة أمثلة، ثم بعد ذلك طرح أسئلة فرعية تتعلق بتلك الأمثلة تليها مرحلة تكوين الافتراضات وجمع المعلومات عن طريق تكوين فرضيات لتلك الأسئلة وإيجاد لحلول أولية للمشكلة ،بتعدد الآراء بين الطلبة كذلك طرح الأسئلة بهدفها وشرح المدرس العناصر التي تستدعي منه الشرح.[2]

وفي الخطوة الموالية يأتي إستنتاج القاعدة، تقوم إحدى الطالبات باستنتاج القاعدة وشرحها، ثم بعد ذلك التدوين على السبورة لتختتم هذه الطريقة بتطبيق يقوم الطلبة بحل مجموعة من التمارين الموجودة في الكتاب.[3]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص216.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، 216-223.

[3]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص223.

6- طريقة تسلق التلة:

عرفت هذه الطريقة عدة تسميات من بينها تسلق الهضبة تسلق الشجرة الاقتراب من الحل وتسلق الجبل، تقترب هذه الطريقة من طريقة حل المشكلات، تنمي التفكير لدى المتعلمين وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمدرس هو الموجه فقط بحيث تقوم هذه الطريقة على تحديد المشكلة، ثم استدلال النتيجة ثم التعميم بعد مناقشة الفرضيات بهدف الوصول للحل المناسب كما تساعد هذه الطريقة في تنمية قدرات الفرد لاكتشاف المشكلة ومحاولة حلها ولهذه الطريقة مزايا من بينها :[1]

1- تنمية قدرات المتعلمين للبحث عن الحلول المناسبة كما تجعل من المتعلم الأساس في التعلم.

2- تقودهم في التعامل مع المشكلات وذلك بإكسابهم مهارات جديدة إضافة إلى طريقة تفكير علمية .

3- تعطي لذة الدرس.

6-1- مآخذ طريقة تسلق السلة:[2]

1- لا بد من متعلم متمكن حتى يتمكن من الطريقة، كما أنها تحتاج مستويات جيدة بعيدة عن المستويات المتدنية.

2- تعدد المشكلات في الموضوع، كما يصعب على الطالب رفض المعلومات الخاصة بذلك الموضوع.

3- لا تراعي الفروق الفردية.

6-2- خطة أنموذجية لتدريس موضوع بناء الفعل الماضي وفق خطوات طريقة تسلق التلة:

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 223،224

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص225

وضح المؤلفان طريقة تسلق التلة أكثر في خطة تدريسية لبناء الفعل الماضي وفق هذه الطريقة لطلبة الصف الرابع علمي، مبينا في ذلك الأهداف السلوكية التعليمة كذلك الأهداف الخاصة والوسائل التعليمية التي تمثلت في السبورة وأقلام الماجك الملونة .[1]

بدأت الخطة التدريسية بتمهيد لإستثارة دافعية المتعلمين للتعامل مع الدرس ثم يوجه إليهم أسئلة للمعارف السابقة ليصل إلى الدرس المراد تدريسه، بعد ذلك تأتي مرحلة عرض المشكلة التي تتم من خلال شد انتباه الطلبة مع شرح المدرس لحالات بناء الفعل الماضي ثم يليه التأمل، وذلك بتأمل للأفعال التي وردت في الأمثلة على ما يبين ويأتي التشخيص يقرب المدرس الطلبة من الحل الصحيح للأمثلة التي وجدت على السبورة ومناقشتها.[2]

المرحلة الموالية مرحلة معالجة الحلول وذلك بإعطائها القاعدة العامة من قبل المدرس التي تضمنت حالات بناء الفعل الماضي، لتختتم هذه الخطة بتطبيق وواجب منزلي تمثل في حل تمارين عديدة.[3]

7- أنموذج ثيلين:

يتسم أنموذج **ثيلين** بالطابع الديمقراطي، يقوم على تفاعل الطلبة في الصف كما أن دور المدرس فيه هو قياس درجة الفهم والاستيعاب لدى الطلبة وسلوكاتهم، كما أنه يستلزم توفرت بيئة تعليمية مناسبة ومشاركة المتعلم الفعالة في إنجاح العملية التعليمة واكتساب المعارف كما تقوم على التفاعل الجماعي بين طرفي هذه العملية.[4]

تَعُودُ فكرة أنموذج **ثيلين** إلى العديد من العلماء **سقراط** 496 -399، ق م **أفلاطون 427** كذلك **أرسطو322** ومما أقره **ثيلين** أن الحياة الصفية عبارة عن استقصاءات وكل

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 226.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، ساء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص226-230.

[3]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل،المرجع نفسه، ص.231،233

[4]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص234.

استقصاء نابع من مثير يثير الطالب لاستكشاف أكبر عدد من الحلول للمشاكل التي تواجهه.[1]

7-1-مزايا أنموذج ثيلين:

له عدة مزايا أهمها:[2]

1- تقوم على التعلم الجماعي كما أنه أنموذج يقوم على استقصاء **جون ديوي وليفين** في الحياة الاجتماعية.

2-أنموذج ذا طابع ديمقراطي يمكن من خلاله اكتشاف مجموعة من الحلول للمشاكل التي تواجه المتعلم.

3- تركيزه على اكتساب الطلبة العديد من المهارات تساعدهم في إصدار حكم في الأخير.

7-2- مآخذ أنموذج ثيلين:[3]

1-لا يمكن تطبيقه على أعداد كبيرة من الطلبة،كما أنه يحتاج إلى مراعاة الفروق الفردية في تقسيم مجامع الطلبة.

2- لا بد من إعداد الأسئلة مسبق لمجمل موضوع المادة.

3- يشترط وجود معلمين لهم كفاءات عالية والاهتمام بالطلبة وجهل الكل يشارك في الدرس.

7-3- خطة أنموذجية وفق أنموذج ثيلين (التحرري والجماعي):

طبقت طريقة **ثيلين** في درس القواعد بعنوان الفعل الماضي وقد مر هذا الدرس بسبعة مراحل أهمها:[4]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص235.

[2]- ينظر: سعد علي زاير سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 236،237.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص237.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص238-243.

أولها تحديد الأهداف العامة للدرس ثم الأهداف السلوكية ثم الوسائل التعليمية التي تمثلت في السبورة والأقلام الماجك الملونة،رابعا وضع الصف يقوم المدرس بترتيب المقاعد.

وفي المرحلة الخامسة الموسومة بمقدمة يقوم فيها المدرس بتذكير الطلبة بالدرس الماضي والذي تمثل في الفعل وأنواعه، مع تهيئة عقول الطلبة للدرس الجديد فيقوم بإعطائهم فكرة على الفعل الماضي، التي يتم فيها تحديد موضوع الدرس على السبورة ويطرح المدرس مجموعة من الأسئلة تخص معارف الطلبة السابقة فيحاول الطلبة استرجاع معلوماتهم ثم يعرض المدرس المعلومات الجديدة اعتمادا على مكتسبات الطلبة، فيقدم لهم الأسئلة بخصوص الدرس والمجموعات تحاول الإجابة عن تلك الأسئلة.

وفي الأخير يأتي التقويم وهو معرفة مدى فهم الطلبة للدرس بعد ذلك يقدم واجب منزلي عبارة عن تمارين يطلب منهم حلّها.

8- أنموذج كارين:

تعود الخلفيات النظرية لأنموذج **كارين** للنظرية السلوكية والبنائية وأفكار كل من **جون بياجي** ونظرية التعلم لدى **فيد لويز** كما أن التدريس وفق هذا الأنموذج يستند إلى نماذج أخرى أهمها: أنموذج التدريس المباشر،أنموذج دورة التعلم وغيرها من النماذج اجتمعت كل هذه النظريات والنماذج في أنموذج كارين ليضفي على التعليم صبغة خاصة تمكن المعلم من إيصال المادة التعليمية للمتعلمين طور هذا الأنموذج أكثر **على يد كارين من مزاياه:**[1]

-التفاعل الدائم بين المدرس والمتعلم كما يساعده أنموذج كارين على تغطية المادة العلمية ويجعل من المتعلم محور العملية التعليمة.

- سهولة التعلم للطلبة مع ترسيخ المعلومات في أذهانهم عن طريق المناقشة والاستقصاء.

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص243-245.

8-1- مآخذ أنموذج كارين:[1]

- بذل جهد كبير من قبل المدرس للخطة التطبيقية للأنموذج ،كما أن أنموذج كارين لا يحتاج المعلم الكفء مع بناء منهج يناسب أنموذج كارين.

8-2- خطوات أنموذج كارين

وضع المؤلفان خطوات أنموذج **كارين** في مخطط تفصيلي للخطوات تلبية مجموعة من العناصر على تسلسل لتشمل هذه النقاط إلى ملخص ختامي للخطوات التي يشمل عليها المدرس.[2]

8-2- خطة أنموذجية لتدريس موضوع الفعل المضارع بخطوات أنموذج كارين:

كعادة المؤلفان توضيح طرائق تدريس القواعد بخطط تدريسية فقد قدم خطة أنموذجية لتدريس موضوع الفعل المضارع وفق أنموذج **كارين،** بعد تحديد الأهداف السلوكية الخاصة وهي تمكن الطلاب من مجموعة من النقاط، كأن يعرف الفعل المضارع مثلا ثم ذكر الوسائل التعليمية المتمثلة في السبورة وأقلام الماجك الملونة كذلك خرائط مفاهمية خاصة بالموضوع.[3]

لتأتي المرحلة الموالية والمتمثلة في المراجعة وهي تذكير الطلبة بالدرس السابق تحت عنوان الفعل الماضي مع بيان أهميته، بعد ذلك التمهيد يقوم المدرس بتعريف الفعل المضارع مع ذكر الأمثلة وعلامات التي تدل عليه ،ثم المرحلة التي بعدها وهي النظرة الكلية وضع فيها خريطة متعلقة برفع الفعل المضارع.[4]

بعدها تعرض المادة عن طريق تقديم مجموعة من الأمثلة وتتميز تلك الأمثلة بتصنيفها وإخراج الفعل وعلامة رفعه وخصائصه، بعد ذلك تمييز الشبه القائم بين تلك الأمثلة وتبيان وأوجه الاختلاف وتقسيم الطلبة إلى مجموعات بعد مناقشة تلك النتائج

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 245.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،المرجع نفسه، ص246.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص248،247.

[4]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص 248-250.

يعرف الباحث مدى استيعاب الطلبة للدرس بعد هذه المرحلة تأتي مرحلة التطبيق يُقدّم إلى الطلبة.[1]

9- أنموذج هيلدا تابا:

شرح المؤلفان أنموذجا من النماذج الحية نسبة إلى علماء التطور المعرفي **هيلدا تابا** وضعت أنموذجا لتفعيل العمليات الاستقرائية تحت اسم أنموذج التفكير الاستقرائي، من أجل تعليم التعميم يمر هذا الأنموذج بعدة مراحل أولها إيجاد المعلومات المرتبطة بالموضوع ترتبط بأسئلة تقدم إلى الطلبة بهدف تطوير التفكير لديهم المُحَدّدْ، وفي ذلك مجموعة من الافتراضات حول ذلك التفكير وهي أن التفكير عملية مكتسبة كما أنه الأساس في تفاعل الطلبة أيضا يعتبر تتابع في سياق منطقي ،كما وضح المؤلفان مجموعة من الشروط التي ينبغي على المؤلف مراعاتها عند تطبيق أنموذج **هيلدا تابا** وهي موضحة كالآتي:[2]

- التدرج في عرض المعلومات وتقديمها للطلاب مع الإلمام بعناصر الموضوع.

- استثارة تفكير الطلاب بمجموعة من الأسئلة مع خلق التعاون بين المدرس والطلاب بواسطة عملية الاستقراء.

9-1- مزايا أنموذج هيلدا تابا:[3]

-المعلم هو الأساس في العملية التعليمية.

- تكتسب عدة مهارات فيها البحث والاستقراء وغيرها.

_ ترتيب المفاهيم والمعلومات بترتيب منطقي من طرح الأسئلة من قبل المدرس وتفاعل المتعلمين معها والحرص على اكتساب مهارات ومعارف أكثر.

_ تشجيع التعاون بين المدرس والمتعلم.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص250،251.

[2]-ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص250،251.

[3]- ينظر، سعد علي زاير،سماء تركي داخل اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 253.

_ من أساسيات الاستقراء الملاحظة والتجريب التي لابد أن يقوم عليها كما أنه يستدعي درجة عالية من التفكير.

9-2- مآخذ أنموذج هيلدا تابا:[1]

لا يستدعي مستوى عال من التفكير للإجابة عن الأسئلة المطروحة كما أن أنموذج **هيلدا تابا** يعتمد على مدى تصويب المتعلمين في الإجابات عن تلك الأسئلة التي يكون وفق كل مرحلة من مراحل هذا الأنموذج، ومما يعاب عليه أنه بطيء في إيصال المعلومات للمتعلمين والالتقاء بأمثلة قليلة للحصول على القاعدة.

9-3- خطة أنموذجية لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق أنموذج هيلدا تابا:

ولتوسيع أنموذج **هيلدا تابا** عمد المؤلفان إلى وضع خطة تدريسية لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع وفق هذا الأنموذج وقد بدأت هذه الخطة بتمهيد وضح فيه المدرس الدرس الماضي وشرحه بأسلوب مقتضب، للدخول في الدرس الذي يدرسه لهم ثم تأتي مرحلة العرض والربط والموازنة يعرض منها المدرس أمثلة تخص جزم الفعل المضارع وأمثلة بعيدة عن موضوع الدرس موضحة في جدول تضمن جمل وآيات قرآنية.[2]

ثم يوجه المعلم أسئلة تخص تلك الأمثلة فيقوم المتعلمين بتقديم إجابات حول تلك الأسئلة تأتي استنتاج القاعدة، وفيها يتم التعرف على القاعدة وبكل تلك الإجابات يتعرف الجزم ثم يقدم تطبيق فيه مجموعة من الأسئلة تختم هذه الخطة بواجب منزلي.[3]

10- أنموذج فراير:

تعتبر **فراير** من العلماء النفسيين في أمريكا وضعت أنموذجا لاكتساب المفاهيم وقياسها بجامعة وستكسون وقد مر بثلاثة مراحل وهي: تحليل المفهوم الذي يتكون من مجموعة عناصر تتمثل في اسم المفهوم، تعريفه،أمثلة عنه من وجهتين.[4]

---

[1]- ينظر، سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص253.

[2]- ينظر، سعد علي زاير،سماء تركي داخل ، المرجع نفسه، ص 254-256

[3]-ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص 257-259

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،المرجع نفسه،ص260،261.

الأولى تحديد خصائص المفهوم،أما الثانية فهي أمثلة لا ينتمي إلى المفهوم بعد ذلك الصفات التعريفية لخصائص أمثلة المفهوم،الصفات المتغيرة بمعنى الاختلافات الواقعة بين أمثلة المفهوم ثم المفهوم الرئيسي محمل المفهوم الذي يحتوي على الموضوع كله بعد ذلك المفهوم الفرعي لتأتي المرحلة الثالثة الموسومة بتعلم المفاهيم.[1]

وأقر المؤلفان بأن تعلم المفاهيم يتم عن طريق عدة عمليات للتعلم وضحها في مجموعة من النقاط مرتبة ترتيب ألف بائي، ومما يلاحظ من هذا الأنموذج أنه يجعل التلميذ نشطا وتعلم المفهوم يكون عن طريق التفاعل بين العمليات المعرفية الأولية، بعد ذلك المرحلة الثالثة قياس اكتساب الذكاء فقد اقترحت **فراير** أداة مستوى قياس الفهم قد تكون اختيارا أو تكملة لإجابة قصيرة، ولأنموذج **فراير** مزايا أهمها:[2]

-تشجيع روح التعاون بين المعلم والمتعلم في مناقشة الدرس مع مراعاة مستوى التلاميذ ومعارفهم السابقة.

- تعلم المفهوم يكون عن طريق التفاعل بين العمليات المعرفية الأولية.

-المعلومات والمعارف نقطة مباشرة من المعلم إلى المتعلم بحيث يتفاعل معها ويستطيع أن يستحضرها وقت الحاجة، كما أنه لا يستغرق وقت طويل في الدراسة

10-1- مآخذ أنموذج فراير[3]

يغرس في المتعلمين روح الاتكال والتقليد بالإضافة إلى أنها تُشْغِلْ الطالب دون تنمية قدرته على تطبيقها.

- تعاكس أسلوب تقديم المعارف على أنها لا تناسب مستويات المتدينة للمتعلمين.

10-2- خطة أنموذجية لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق أنموذج فراير القياسي:

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص261،262.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص262.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص262.

قدم المؤلفان خطة تدريسية وفق أنموذج **فراير** لموضوع جزم الفعل المضارع،بدأت الخطة بتمهيد يقوم فيه المدرس بتذكير الطلبة بالدرس السابق وهو نصب الفعل المضارع وأدوات نصبه ثم يقدم لهم عنوان الدرس،بعد ذلك يأتي عرض القاعدة يعرف فيها جزم الفعل المضارع ثم القاعدة بذلك بإعطائهم أمثلة تنتمي إلى الموضوع و أمثلة وضعها المؤلفان في جدول،ثم يقوم المدرس بشرح ما تضمنه الجدول يطرح الطلبة الأسئلة حول الموضوع كذلك بالنسبة للمعلم وهذا من أجل إزالة الغموض، لتأتي مرحلة التطبيق يوجه فيها المدرس أسئلة للمتعلمين ويختمها بواجب منزلي.[1]

11- أنموذج ريجيلوث

طور **ريجيلوث** النظرية التوسعية ليشمل أنماط المحتوى التعليمي ككل، كما أنها موجهة إلى كافة مستويات التعلم وحسب ما ذكره المؤلفان أن النظرية وردت في ثلاثة نماذج وضحها باختصار تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات ملائمة بمستوى التلاميذ تقوم على عرض المادة،ثم تفصيلها فتلخيصها لترسخ في أذهان المتعلمين[2]

كما لها مزايا نذكر منها:[3]

- يستند أنموذج **ريجيلوث** إلى الطريقة الكلية في عرض المادة كما أنه يناسب جميع أنواع المحتويات.

11-1- مآخذ أنموذج ريجيلوث:[4]

- لا بد له مدرس كفء يبذل جهد كبير في وضع ما يناسب المادة المراد تدريسها.
- نموذج **ريجيلوث** يحتاج طلبة لهم مخزون معرفي كافي.
- تمكن الطلبة من فهم أدوات المادة كما أنه يحتاج إلى وقت كافي لإتمام الدرس.

11-2- خطة أنموذجية لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع على وفق أنموذج ريجيلوث:

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل ، المرجع نفسه، ص263-267.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ،ص268.

[3]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، ا اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص269.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه،ص269.

ولتوضيح أنموذج **ريجيلوث** قام المؤلفان بوضع خطة أنموذجية لتدريس مفهوم جزم الفعل المضارع وفق هذا الأنموذج لشعبة معينة.[1]

فبدأت خطوات الدرس بالتهيئة التوجيهية وذلك بجذب انتباه الطلبة بواسطة مخطط يوضح إعراب الفعل المضارع، بعد ذلك تأتي المقدمة الشاملة التي تحتوي على مقدمة مرفقة بعرض القاعدة يقوم المدرس بتذكير الطلبة بالدرس الماضي، وبتمهيد للدرس الذي سيقدمه لهم فيعرف لهم الجزم وأدوات بعد ذلك يواصل الطلبة مناقشة تلك الأمثلة مع المدرس.[2]

تأتي المرحلة ما قبل الأخيرة وهي التلخيص بحيث يقوم المدرس بتلخيص محتوى الدرس ويقيمه للطلبة، ثم مرحلة التركيب والتجميع وذلك بإعادة توضيح الطلبة بأنفسهم أدوات الجزم وعلاماته فيختم المدرس الدرس بخاتمة، يسأل فيها الطلبة مجموعة من الأسئلة متعلقة بالدرس ثم واجب منزلي يتضمن حل التمارين المتواجدة في الكتاب.[3]

الفصل الثامن

اتجاهات حديثة في تدريس الأدب والنصوص

اختلفت طرق تدريس الأدب والنصوص من الطرق الكلاسيكية المغلقة لأساليب حديثة تحمل صورة مميزة ساعية لتحقيق أهداف بارتكازها على طرائق تدريسية متنوعة.

1- أنموذج سكمان:

أسس العالم **سكمان** أنموذج يخص التعلم الاستقصائي لطلبة المرحلة الإعدادي واعتمادا على نظريات **ديوي**، التي طورها إلى أسلوب يُساعد الطلبة على حل المشكلات خاصة في مجال العلوم بوضعه لفرضيات وإحداث وتساؤلات ومعرفة مدى صحة تلك

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل ،المرجع نفسه،ص 270.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل ،المرجع نفسه،ص 270،271.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص274،271.

الفرضيات بتطبيقها في موقف تجريبي، وتكمن نظرته في التعليم الاستقصائي أنه: هدف فهم المتعلم للتصور العلمي الجديد واكتساب أفكار والقدرة على الاستنتاج. [1]

1-1- مراحل أنموذج سكمان:

لأنموذج **سكمان** عدة مراحل نذكر منها:[2]

1-1-1-المرحلة الأولى: (مرحلة عرض المشكلة أو الحدث ومواجهته)

تطرق المؤلفان في هذه الخطوة إلى مجموعة شروط حددها سكمان في النقاط التالية:

_ تقديم المشكلة وكيفية التساؤل حولها مع تحديد نمط السؤال وتوافقه مع سمات الطلاب وفعالية المشكلة وتدرجها من السهل للصعب.

_ وضع التجارب لا منطقية لسير العملية الاستفهامية ودراسة قضايا اعتيادية في جو ملائم مع طرح المتعلم عدة أسئلة.

1-1-2- المرحلة الثانية: (مرحلة جمع البيانات والمعلومات)

تعود الطلاب على طرح الأسئلة والمعلم يجيب بنعم أو لا مع حثهم على طرح الأسئلة المتنوعة وتعويدهم على استخدام أذهانهم ومراقبتهم لهم بوضع امتحانات وتحفيزهم.

1-1-3- المرحلة الثالثة: (مرحلة التجريب والاختبار)

ذكر المؤلفان في هذه المرحلة أن المتعلمين يكثرون الأسئلة لتتولد لديهم فرضيات تحمل الصواب والخطأ واكتسابهم خبرات تنمي الفرضيات حسن اختيارهم منها ما يلاءم الموقف المعين مع مراعاة تدرجهم في البحث والتحقق من الفروض.

1-1-4- المرحلة الرابعة: (مرحلة التفسير)

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه ،ص277.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص280-278.

ترتكز هذه المرحلة حسب رأي المؤلفان على العوائق التي يصادفها المتعلمين خاصة بما اكتسبوه من معارف وكيفية شرحها ووضع تفسيرات عملية لموضوع المناقشة وتعرضهم لعوائق أخرى كبناء أفكار وتفسيرها بدقة وإقحامهم في مواقف تبني معارفهم لمعرفة السبب والحصيلة وفهم الخصائص وفق تمرن على الاستقصاء.

1-1-5- المرحلة الخامسة: (عملية الاستقصاء)

ترتبط هذه المرحلة حسب ما ذكر المؤلفان بالمتعلمين وقيامهم بتمارين تتعلق بكل المراحل السابقة وما وصلوا إليه إضافة إلى تمرسهم على طريقة تفكير معينة تحكمها أسس خاصة وصياغتهم لكل ما درسوه في مرحلة الاستقصاء الفكري.[1]

وقد اختصر المؤلفان المراحل الخمسة لأنموذج سكمان الاستقصائي في مخطط يحتوي أهم العناصر إلى تمر بها الفرضية انطلاقا من قبولها وإثباتها أو رفضها أو مرورها بمراحل لتصبح نظرية عامة ،ولهذه طريقة مزايا عديدة نذكر أهمها:[2]

1_ تنمية مكتسبات المتعلمين وإشراكهم فيما يواجهونه من مشاكل.

2_ تفعيل قدرات تعلمهم المختلفة وإدراكهم لجميع العمليات التي يقومون بها.

3- استغلال مكتسباتهم وتطبيقاتها على أرض الواقع وفق نظرية شاملة وطريقة التفكير.

1-2- مآخذ أنموذج سكمان[3]

صعب التطبيق ويشترط معلومات مكتسبة ويحتاج المتعلم فيه للتمرن لمعرفة السبب والنتيجة والخصائص المتشابهة، وقد استُعمِل هذا الأنموذج في أساليب تدريس اللغة العربية في مجال الأدب والتعبير.

1-3- درس موضوع الشاعر (الفرزدق) باستعمال أنموذج سكمان

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،ص 280،281

[2]- ينظر: سعد علي زاير ، سماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص281

[3]- ينظر: سعد علي زاير ، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص281.

وقد اعتمد المؤلفان على تطبيق هذا الأنموذج كخطة درس واختيار موضوع يتناسب مع أنموذج للشاعر الفرزدق بداية كأي درس التطرق للصف والشعبة والتاريخ وكتابة الموضوع ثم الانطلاقة بتمهيد عن فحوى الموضوع، يكون من قبل المدرس ثم طرح الأسئلة عن صاحب الأبيات وبعدها التطرق لقراءة القصيدة بصوت مسموع من طرفه بعدها يَقرَؤُها المتعلمين بتقسيمها لمقاطع وبعدها يشرح المعلم الألفاظ الصعبة ويحلل محتوى القصيدة وطرحه أسئلة فعالة تخص الموضوع وهم يجيبون وهو يوجه إجاباتهم ويصححها.[1]

بعدها التركيز على الأسئلة تتعلق بجوانب القصيدة لغويا عرضها وعرض ورأيهم حولها ثم يعزز معارفهم بأسئلة وتكليفهم بواجب منزلي.[2]

2- طريقة العصف الذهني

اختلفت وتنوعت تعاريف هذه الطريقة منها تسمياتها بتوليد أو تدفق الأفكار وغيرها لكنها اشتهرت بتسمية العصف الذهني لارتباطها الفكر تكون فردية أو جماعية فهي تنمي الفكر ليصل لحلول رائعة ،وبدايتها كانت في الثلاثينات من القرن الماضي، واعتمد عليها **أوزبون** في مجال الإعلام وفي سنة 1954 قام بإنشاء مؤسسة التعليم الإبداعي وفق إيجاد حلول للمشكلات الخاصة اعتمادا على نظرة فردية أو جماعية.[3]

وفي سنة 1955 وُضِعَ له قواعد ذكرها في كتابه وانه يمكن استخدامها في عدة ميادين خاصة وأن اختصاصه كان يرتبط بمجال الإعلام الاتصال وحل المشكلات وبعدها بلور أسلوبه وسماه باسمه بنى فيه أفكاره الجديدة وقد فصل بين توليد الأفكار

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص282-290.

[2]- ينظر: سعد علي زاير ، سماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص 291.

[3]- ينظر: سعد علي زاير ، سماء تركي داخل ،المرجع نفسه، ص 291،292

وتصحيحها وضرورة إطلاق العنان للأفراد والجماعات الذهنية والتخلص من التفكير الكلاسيكي.[1]

وهذه الطريقة لها أربعة أسس وضعها بارنز وزملائه قائمة على أساسين سبق ذكرهم للوصول لأفكار صحيحة وتلك القواعد هي:[2]

1- إلزامية الابتعاد عن الأحكام القيمية والنقد أثناء تطبيق هذه الطريقة والمسؤول عن هذه الحصة عليه الابتعاد عن طريق إطلاق أحكام وحتى المتعلمين يجب أن لا ينقدوا أو يصححوا أفكارهم ويعبروا عنها في وسط جماعي.

2- ضرورة إطلاق العنان للأفكار وحرية التفكير الجماعية وتوسيع نطاقها ونشاطاتها لإيجاد حلول جذرية للعوائق والصعوبات.

3- تحرير العقول وتقبل مختلف الأفكار وإعطاء أكبر قدر من الحرية دون إهمال تلك الأفكار وفق الإبداع والتخلي عن التعقيب.

4- جعل الأفكار في صبغة جماعية وتحويل الفكرة الفردية في نطاق جماعي يصححها الآخرون أو يطورونها أو يحذفون منها لجعلها أكثر فعالية.

2-1- مزايا طريقة العصف الذهني[3]

1-تساعد هذه الطريقة على تحرير الذهن من الطرق الكلاسيكي وزيادة إنتاج الأفكار.

2- تنويع الآراء والانفعالات في حل المشكلات لخلق وبناء الأفكار الإبداعية بطرق متطورة.

3- معرفة مدى صعوبة المشكلة وإيجاد الحلول لها وتوليد تفاعل بين المتعلمين ومعرفتهم لمدى أهمية تفكيرهم وتحفيزهم على التفكير وتحرير قدراتهم.

---

[1]- ينظر : سعد علي زاير ، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 292، 293.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص294،295.

[3]- ينظر: سعد علي زاير ، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص295.

2-2- مآخذ طريقة العصف الذهني [1]

1-تفرض أسلوب تفكير مميز ونمط معين وفق طريقة فردية أو بصيغة جماعية وهذه الطريقة وضعت للتفكير الجماعي.

2- زيادة قدرة الإبداع والتفكير الفردي الذي يوافق عليه الباقي لكن تلك الأفكار قد تواجه الرفض من الباقي ويعارضون محتواها.

3- تتطلب هذه الطريقة فترة انجاز طويلة التنفيذ كما أنها لا تشمل كل أنواع التفكير خاصة القرارات الحاسمة وتم الاعتماد على هذه الطريقة لتلقين اللغة العربية وتدريسها في مجال الأدب والنصوص.

2-3- درس أنموذجي لتدريس الأدب والنصوص بأسلوب العصف الذهني

تطرق المؤلفان في هذا الجانب إلى أنموذج تطبيقي لتدريس الأدب والنصوص اعتمادا على هذه الطريقة بداية بتدوين الصف والشعبة وبعدها حصة اليوم ونوع المادة وتحديد الموضوع وهو قصيدة الشاعر زهير ابن أبي سلمة [2].

كانت البداية بالتمهيد عن القصيدة ومؤلفها والتعريف به، بعدها العرض يقوم بقراءة القصيدة ثم يطلب المدرس من المتعلمين قراءتها جهريا ويشرح لهم الألفاظ الصعبة وأيضا محتوى الأبيات ويتطرق لطرح أسئلة عنها وعن غرضها وتنويع الأسئلة في مجالها اللغوي والفني ليترك المجال للمتعلمين بتحرير أفكارهم وإبداعهم دون إلقائه الأحكام ثم يكلفهم بواجب بحفظ مجموعة من الأبيات أو تحرير مقال[3].

3- أنموذج البنائي

هناك عدة تعاريف تخص هذا الأنموذج حسب ما ذكر المؤلفان وقد تم الاعتماد عليه في طريقة امتلاك المتعلمين المعارف فهو يربط التعلم اعتمادا على بناء المتعلمين

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص295.

[2]-ينظر:سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 296-298.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 298-305

لمعارفهم لأن التعلم الناجح يكون ذاتي حيث أن النظرة الكلاسيكية والبنائية يعدان أهم النظريات التربوية مع ممثليها **سنكر وبياجي،** فالبنائية ساهمت في إفادة عدة أقطاب تعليمية وفعاليتها في مجال الأدبيات الحديثة مع **جان بياجي** حيث أسست هذه النظرية مع العالم النفسي **فلتهيمر** مركزا على علم النفس وتحليله جانب الشعور ودراسته مختلف جوانبه وماهيته انطلاقا من ملاحظة الفرد لذاته خاصة وأن المعارف تتعلق بوسط عيشنا والأفكار متساوية وفق فهم تدريجي وافتراضات مهمة وهي:[1]

- **الافتراض الأول:**

أن المعلومة تبنى ذاتيا أي الشخص وامتلاكه وفق اعتماده على إستراتيجية ترتبط بأفكاره، وأيضا على المحيط لأن الأفكار تنتقل للجميع ويتأثرون بها لكنها تبنى بأسلوب ذاتي عند المتعلمين.

- **الافتراض الثاني:**

تَكْمُنُ فائدة اكتساب المعارف في امتلاك معارف جديدة تساهم في حل المشكلات المتعلقة بالحياة وفق خبرات ذاتية وبناء معرفي منظم يُمَكّن الفرد من اكتساب الجديد.

- **الافتراض الثالث:**

التفاعل الاجتماعي مهم لبناء المعارف لأن الأنشطة الفردية لا تحل محل البيئة التي نعيش بها لأنها توفر التحاور والمفاوضات المعرفية.

واختصر **ميرال جونز** هذه الافتراضات وفق ما يلي: التعلم البنائي يقوم على معارف ذاتية مرتبة بنائيا وأن التفسير الشخصي يرتبط بما يفسره المتعلم شخصيا والتعلم يرتبط بالنشاط والكفاءة، وأيضا على مساعدة الغير ونقلها لمجالات مختلفة وتحديد التعلم يتعلق

[1]– ينظر: سعد علي زاير ، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص305، 308

بالواقع المعاش وتفاعل الخبرات وتناسق مع هدفه وليس عمل ذاتي ولهذه الإستراتيجية مزايا وخصائص تتمثل فيما يلي:[1]

1- تكوين كفاءة لدى الطلاب واكتسابهم معارف وحثهم على البحث وضرورة تشجيعهم على حب الاطلاع.

2- التركيز على الجانب العقلي للمتعلم والاعتماد على المصطلحات التعليمية وإدماجهم لحل المشكلات المتعلقة بالواقع المعاش.

3- ضرورة توفير للطلاب فرصة طرح الأسئلة والتحدث مع الغير لتحسين مستواهم خاصة أن هذا الأنموذج يجمع بين العلم والتطور ويوفر للمتعلمين اكتساب معارف يستغلونها لتحسين حياتهم.

4- تحسين طريقة تفكير المتعلم لإيجاد حلول وتنمية تفكيره من خلال الاعتماد على هذا الأنموذج لتحقيق وتشجيع العمل الجماعي.

3- مآخذ أنموذج البنائي:

ذكر المؤلفان عدة مآخذ لهذا الأنموذج وهي:[2]

1- يوفر أسئلة لجميع الإستفهامات بحيث تهمل المتعلم وتركز على أفكار المتعلمين أثناء فترة التعلم.

2- تفرض بيئة تعليمية خاصة حيث أنها تركز على وجهات نظر مختلفة وتأكد على ضرورة تفاعل المتعلم مع بيئته وفق أطُرْ إجتماعية وتحقيق الابتكار الذاتي.

3- تفعيل دور المتعلم ذاتيا من خلال طرح الأسئلة وكسب معارف والاعتماد على البناء التعليمي القائم على الإدراك كأساس تعليمي لأي معارف.

4-2- إستراتيجية الشكل:

[1]- ينظر: سعد علي زير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 309،308

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 310.

يعتبر الحرف **v** رمز أُبتكر على يد **جوين** يبين الصلة بين مكونات الدراسة وقد تطرق المؤلفان إلى رأي **نوفاك** الذي يرى أنه يقوم على تنمية المعارف السابقة و اللاحقة ويطورها فهي ترجمة لأفكار **أوزبل** أيضا، حيث أن نشأتها قديمة وبين العالم بوب جوين أنه يتشكل من عدة جزئيات لتشكل المعارف، إذ أنه جزء من الفلسفة فدلالته في لغتنا العربية تحمله الرقم **7** و **v** في الانجليزية فهو يُكون الطلاب ويبني معارفهم ينمي أفكارهم حيث أنه يبني أيضا من خصائص ومكتسبات المتعلمين القديمة.[1]

4-1- مكونات إستراتيجية الشكل: v

يرى المؤلفان أنه قد تم هندسة الشكل v انطلاقا من نمطين الأول عقلي والثاني تطبيقي وفي أدناه تدون الوقائع مثل أساليب التعلم المختلفة ويحمل يمينه مجموعة أساليب أما يساره فيه يدون نمط الفهم وفي جانبه الأفقي يحمل استفهامات المتعلمين وإجاباتهم.[2]

وقد اعتمد المؤلفان على مخطط توضيحي لمكونات هذا الشكل، يحمل هذا المخطط رسم يشبه الحرف v به جانبين الأول جانبين الأول إجرائي والثاني مفاهيمي يتوسطه أسئلة محورية فالجانب الأيمن به مجموعة أساسيات ومبادئ والجانب الأيمن به نظريات وأحداث يفصل بينهما مثلما ذكرنا أسئلة محورية متعلقة بأحداث تجذب تركيز المتعلمين وبها أجوبتهم عنها بالأسفل ولهذه الإستراتيجية عدة مزايا أهمها:

1- ترتبط بذهنيات المتعلمين وتناسقها وهي أيضا وسيلة مساعدة للمعلم في هيكلة درسه وترتيب محتواه.

2- يجمع جانبين نظري وتطبيقي حيث أنه يساعد المتعلمين على كسب المعارف وفق استيعاب وتطبيق.

3- يعتبر وسيلة تعليمية لها استراتيجيات معينة ترتب للمعلم أفكاره ويُسْتَخْدَم كذلك في الدراسة وإصدار أحكام وتعديل مكتسبات المتعلمين وفق تناسق يلاءم احتياجاتهم.[3]

---

[1]-ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص322.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص323،324.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص324،325.

4-2- مآخذ إستراتيجية الشكل v:[1]

1-استيعاب المعلم والمتعلم لمحتواه وتناسق مكوناته ووضوحها وأيضا الاستناد على معارف المتعلمين.

2- اكتساب الطلاب خبرة تخص التسجيلات والمحتويات إضافة إلى توفير مجموعة الأساسيات والأنشطة تكون إجابة عن الاستفهامات.

3- استحالة اعتماده من قبل ذوي الأفكار المحدودة لأنه يتطلب أسلوب تفكير مميز ومدرس ذا خبرة بتخطيطه لدرسه وتنفيذه وتم استخدام هذه الطريقة في تقديم الأدب والنصوص.

4-3- درس أنموذجي لتدريس مادة الأدب والنصوص على وفق إستراتجية الشكل v:

اعتمد المؤلفان على هذا الأنموذج باستخدامه درس تطبيقي يخص مادة الأدب والنصوص بطريقة الشكل v واختيار الموضوع الذي يخص **امرأ القيس** وكانت البداية مثل الطرائق السابقة من كتابة الدرس وتدوين المادة وتثبيت التاريخ والموضوع ثم الانتقال لتمهيد من طرف المعلم لتهيئة المتعلمين على المعلقات وبعدها التركيز على صاحب الأبيات ثم الاعتماد على سؤال جوهري حول شخصية الشاعر وأصله.[2]

وصولا للمرحلة الثالثة يتم فيها دراسة الأحداث والأشياء، فالأحداث يحددها المعلم وتخص تلك الأحداث الشاعر ومميزات شعره ويذكر فيها المعلم الأسئلة والمتعلمين يجيبون عنها، وصولا للمرحلة الرابعة التي تَرْتَكِزُ على الجانب المفهومي أي أفكار المتعلمين.[3]

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل ،المرجع نفسه، ص 225.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 326-328.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 328،329.

ثم ينتقل للجانب الإجرائي العلمي القائم على متطلبات معرفية اكتسبها المتعلمون من الحصة ثم الاعتماد على متطلبات قيمية بها تُستخلص أهم القيم المستوحاة من الموضوع وتسجيل تحويلات، وبعدها التقويم يكلف المدرس المتعلمين بواجب منزلي.[1]

5- طريقة فيرنالد:

تعد وسيلة تعليمية وضعها **غريس فرنالد** بتركيزه على الحواس المختلفة لإحداث تعلم بتناسق الحواس وتكاملها خاصة النظر والإصغاء والتركيز والحركة وإهمال الصوت واسْتُخْدِمَتْ هذه الطريقة في كاليفورنيا بالاعتماد على الكلمات واسترجاعها خلال القراءة لأنه إستراتيجية تُعلم القراءة بأسلوب جيد لتحسن إلقاء المتعلم.[2]

حيث اعتمد المؤلفان علة مخطط يشمل كيفية تفاعل الحواس مع بعضها من أجل تعلم القراءة وفق قناة بصرية وسمعية توفر مثيرات تخصها تُولد مدركات ترتبط بالنظر والإصغاء مما يُبَين وجود علاقة وظيفية بين الرموز المرئية والأصوات المسموعة.[3]

فالمخطط يختصر طريقة **فرنالد** وتركيزه على الحواس وتكاملها وتمرن المتعلمين على استيعاب هذه الإستراتيجية تسمى **vakt** مُخْتَصَرة لأربع كلمات تخص الحواس وتسمياتهم وللتعامل مع النصوص يستخدم المتعلم بعض حواسه خاصة الرؤية والإصغاء ونقل المكتوب البصري للعقل وهو يتصفح هذه المدركات ويجمع المنبهات البصرية والسمعية تربط الدال بالمدلول من أجل تحقيق القدرة على القراءة بمهارة فائقة والتعامل مع النصوص والاعتماد على مختلف الحواس وتكاملها بتوفر خبرات ومفاهيم يترجمها الدماغ كقراءة صامتة.[4]

اعتمد المؤلفان على مخطط تلخيصي ذكرا فيه عملية القراءة للنصوص من خلال التطرق لمجموعة من القدرات الخاصة بالإنسان تشمل الإدراك والحواس والأعصاب وقدراته اللغوية والنطق حيث أن هذه القدرات توفر عدة مثيرات وإجراءات تكون نهايتها

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 329،330.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص330،331.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص332-334.

[4]- ينظر، سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه،ص 334.

تحقيق علاقة تكامل بين الرموز والأصوات وتوليدها لنوعين من القراءة منها الصامتة والمسموعة.[1]

حيث أن هذه الوسائل والاستراتجيات ترتبط بقراءة نصوص أدبية والكلمات المتقاطعة خاصة أن المتعلمين لهم خصوصيات مختلفة، هنا يجب تنويع أساليب التدريس لمعالجة نقائصهم وتحسين مستوياتهم ولهذه الطريقة العديد من المزايا تتمثل في:[2]

1- توظف مختلف الحواس في فترات التعلم واستخدامها، وزيادة نسبة التركيز على المعلومات.

2-تشجيع المتعلمين على امتلاك الخبرة وتفاعل حواسهم وترابطها وتحسين طريقة التفكير وغيرها من وسائل التعلم المختلفة.

5-1- مآخذ طريقة فيرنالد:[3]

تتطلب استخدام حواس الطلاب وأيضا قدرتهم على التفكير وحاجاتهم وتركيزها على النقائص التي يعانوا منها وقد اسْتُعْمِلَتْ هذه الطريقة في تحصيل الأدب والنصوص.

5-2- درس أنموذجي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تدريس النصوص الأدبية (المحفوظات) وفق طريقة فيرنالد:

شرح المؤلفان هذه الطريقة بالاعتماد على الدرس أنموذجي لتلاميذ الصف الخامس مع التركيز على خطوات الدرس، بداية بتمهيد من طرف المعلم بإحاطة عامة عن موضوع المحفوظات وطرح أسئلة وهم يجيبون عنها ثم يتطرق التلاميذ لقراءة تلك المحفوظات والمعلم يصحح لهم أخطائهم ثم يكتب لهم المحفوظات على السبورة بخط واضح وجميل ويقرأها بصوت هادئ ومسموع ويشرحها ثم التركيز على الموضوعات تخصها وبعدها يباشر التلاميذ بقراءتها وفق سلامة لغوية والباقي يكتبونها في كراساتهم.[4]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص334.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 334،335.

[3]-ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص335.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 335-338.

الفصل التاسع

اتجاهات حديثة في تدريس التعبير:

يعتبر مجال التعبير من بين أهم الفنون الأدبية في اللغة العربية كما أنه ميدان واسع به يُحَقِقُ الإنسان التواصل مع غيره انطلاقا من التعبير عن ما يريد وفق إبداع، فظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة في تدريسه واعتمادها على طرق تعليمية مختلفة.

1- إستراتيجية القبعات الست:

تبنى هذه الإستراتجية على الملاحظة التي يحس بها كل فرد أثناء المناقشة لموضوع ما برزت في سوق التجارة والعمل ثم نقلت إلى مجال التعليم ولاقت أهمية كبيرة من قبل المختصين في هذا المجال حسبما ذكر المؤلفان وأن هذه الإستراتيجية كانت سلسلة عمل بها في البيان من خلال الترجمة البيانية منها كتاب قبعات تفكير الست في اجتماع حظره مجموعة من رؤساء الشركات وقد تم استعماله في الشركة الأمريكية لإلكترونيات وغيرها من الشركات التي تبنت هذه الإستراتجية.[1]

بالإضافة لاستعمالها في مجال الألعاب الأولمبية لِمَا حققته من أرباح في هذا المجال وأن كلمة القبعات الست لا تعني القبعة الحقيقية وإنما قبعة نفسية يلبسها أي شخص وهي تعبير عن التفكير الذي يفرض منه الانتقال لموضوع آخر، كما أن هذه الإستراتيجية مساعدة في توجيه الأشخاص بطريقة معينة ولهذه الطريقة عدة مزايا أهمها:[2]

- تبني التفكير على الملاحظة والفهم بعيدا عن الذاتية.
- تكسب هذه الطريقة الفرد عدة مهارات منها التعبير والتفكير المناسب والملائم.

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص341،342.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص343،344.

1-1- مآخذ إستراتيجية القبعات الست:[1]

- تستدعي التحضير الجيد للمدرس كما أنها ترتكز على مستويات عالية من التفكير.

- لا يمكن تطبيقها على المراحل المتدنية من الأعمار، بالإضافة إلى أنها تستلزم الوقت الكافي لتطبيقها.

1-2- درس أنموذجي في التعبير باستعمال إستراتيجية القبعات الست:

ولتوضيح هذه الإستراتيجية أكثر تطرق المؤلفان إلى وضع درس نموذجي في التعبير وفق هذه الطريقة تحت **فتى الإسلام** بدأت هذه الخطة التدريسية بتحديد مجموعة من الأهداف تمثلت في الأهداف العامة والسلوكية ينبغي بلوغها من هذا الدرس وذلك بالاعتماد على وسائل تعليمية تمثلت في السبورة والقصص المناسبة ومصادر وطباشير الملون والأبيض.[2]

بدأت خطوات الدرس بتمهيد يقوم فيه المدرس بشرح مبسط للموضوع بداية بشرح معنى عنوان الدرس، تضمن هذا الشرح أسئلة موجهة للمتعلمين وهذا كتمهيد لذكر الإمام علي ابن أبي طالب كشخصية إسلامية الذي يعتبر موضوع الدرس بعد التمهيد يأتي عرض الموضوع تضمن خطوات فرعية لإستراتيجية خطوات القبعات الست.[3]

بداية بالقبعة البيضاء تم التركيز فيها على المعلومات التي تخص الإمام علي عليه السلام من حياته ونشأته ... بمشاركة الطلبة والإجابة عن أسئلتهم، ثم القبعة الحمراء يتم فيها معرفة مشاعر الطلبة حول **الإمام علي ابن أبي طالب** من عدة أمور من بينها: **وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم** حين تولى الخلافة.[4]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 344.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص345.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 346،347.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 348-350.

يترك للطلبة مدة قصيرة للتعبير عن ما يجول في أذهانهم ،بعدها يأتي دور القبعة السوداء يطلب فيها المدرس إصدار أحكام تتعلق بعيوب وسلبيات الحوادث وذلك من خلال تقديم أسئلة للطلبة ،ثم القبعة الصفراء يطلب فيها المدرس من الطلبة تسطير منافع وايجابيات الدرس ،وذلك وفق أسئلة يوجهها لهم لكي يجيبوا عنها.[1]

بعد ذلك يكون دور القبعة الخضراء فيها يسأل المعلم الطلبة أسئلة لاستثارة أفكارهم لتقديم استنتاجات مختلفة للدرس ، وآخر قبعة هي الزرقاء يطلب فيها المدرس تحرير موضوع بهدف معرفة مستوى الطلبة وتدريسهم على التركيز والانتباه لإكمال الموضوع وفي نهاية الحصة يكون فيها جمع الدفاتر بعدها يكون التصحيح الخاص بالموضوع السابق لكل الطلبة وتصحيح دفاترهم خارج الصف.[2]2

2- طريقة التدريس الممسرح

تعمل الخبرات على تحسين الأداء التعليمي والتعبير جزء منها مما فرض تطويره حسب رأي المؤلفان ليتماشى مع المتغيرات التي نعيشها فقد اختلفت استراتجيات التعليم ونتج عنها فيض من الحاجيات المعرفية ففرض هذا النمط التعليمي الجديد يتناسب ويلائم طريقة التدريس والتغيرات الحاصلة والابتعاد عن النظرة الكلاسيكية التي تركز على المعلم فقط.[3]

أصبح التعليم حاليا يهتم بالمتعلم وتطوير معارفه وبناءها اعتمادا على التلقين المسرحي كأسلوب جديد يقوم على تقسيم المتعلمين لقسمين، القسم الأول هم الصف الأول الذين يمتلكون الخبرة ويواجهون الجمهور وأيضا ضرورة استيعاب أدوارهم أما القسم الثاني يستمعون لإلقائهم وكلماتهم، وغيرها لاستهلاك الخبرة وزادة التفاعل الايجابي فقد

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص350،351.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه،ص352،353.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص353.

يكتسب المتعلم عدة مهارات وسلوكات من خلال مشاهدة المسرحيات التعليمية منها ماهية اجتماعية وأخلاقية.[1]

بحكم أن المسرح تعليمي معلم أخلاق وأن التدريس الممسرح يجعل المتعلم يعتمد على نفسه ويبذل جهد في المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، ولهذه الطريقة أهمية بالغة تكمن في أهمية توصيل المعلومات إلى المتعلم كما يستطيع بواسطتها التعبير عن إمكانياته بما أنه عنصر ايجابي في التدريس الممسرح الذي يقوم على أسس فلسفية تتمثل في أنه وسيلة اتصال تثير انتباه التلاميذ كما تثير في المتعلم الاستكشاف والمتابعة وغيرها من المهارات ولهذه الطريقة عدة مزايا أهمها:[2]

– المتعلم محور العملية التعليمية تنمي فيه هذه الطريقة عدة عوامل خاصة في مجال استعمال اللغة العربية الفصحى.

– تنمية العديد من مهارات التعلم كمهارة الاستماع والحديث وغيرها.

–التنويع في طرائق التدريس والعمل على علاج المشاكل السلوكية والنفسية.

2–1– مآخذ طريقة العمل الممسرح[3]

– تستدعي متعلمين ذَوِي كفاءات متمكنين من التمثيل كما أنها تستلزم تلميذ واعي بما يدور أمامه.

– تحتاج إلى إعداد جيد من جميع الجوانب.

2–2– درس نموذجي

كعادة سعد علي زاير وسماء تركي أن يرفق كل طريقة تدريس بدرس نموذجي يوضحان فيه هذه الطريقة بخطة تدريسية في التعبير باستعماله التدريس الممسرح للسنة الخامسة ابتدائي تحت موضوع الكندي وابن التاجر المريض.[4]

---

[1]– ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 354.

[2]– ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 355،356.

[3]– ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 356.

[4]– ينظر، سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص257–259.

بدأت هذه الخطة بتمهيد يتم فيه كتابة عنوان الدرس على السبورة بعد ذلك يقوم المدرس بالتحدث عن ذلك الموضوع لإثارة عقول التلاميذ وتهيئة أذهانهم تأتي بعد ذلك القراءة النموذجية للمعلم يقرأ فيها النص الموجود في الكتاب مع مراعاة مخارج الحروف بصوت واضح ومسموع.

ثم مرحلة التدريب الممسرح يتم فيها اختيار شخصيات الحوار وتوزيع الأدوار حسب القصة وبعدها التدريب يقوم كل تلميذ بالتدرب على دوره في القصة وبعدها التأكد من إتقان الطلبة للأدوار تأتي مرحلة الإجراء أو التطبيق التدريس الممسرح يتمثل في حوار دار بين الشخصيات القصة حول مسرحية الكندي وابن التاجر.

بعدها يطلب المعلم من التلاميذ أن يقرءوا النص قراءة صامتة وصولا لآخر مرحلة وهي التطبيق يوجه إلى التلاميذ العديد من الأسئلة عن مجريات المسرحية وكتابة موضوع مشابه للقصة.

3- طريقة الألعاب التعليمية

استعمل المؤلفان هذه الطريقة بالإشارة إلى لفظة اللعب بأنها كانت موجودة في التراث العربي الإسلامي، ووردت هذه اللفظة في العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية مع بيان معانيها وأنواعها.[1]

ويعتبر التدريس باستعمال الألعاب التعليمية من أهم الطرائق التي تهتم بالجانب النفسي للمتعلمين فهي تعطي للتلميذ دور فعال في محيطه المدرسي، وتساهم في تحسين مستوى المتعلمين ولهذه الطريقة مجموعة من الخصائص أهمها:[2]

1- تطوير القوى العقلية لدى التلاميذ بحيث نجدهم عند ممارسة اللعب يبتكرون أساليب معرفية على نطاق واسع.

2-تكرار المتعلم للأفعال التي تؤدي إلى نتائج من خلالها يَكْتَسِبُ عدة مهارات تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه.

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 360.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 360-363.

3_تزيد تفاعل المتعلم مع الدرس ومع المدرس بما أنه محور العملية التعليمية

3-1- مآخذ طريقة الأنشطة التعليمية[1]

1- تستلزم مُعَلِمْ ذا كفاءة عالية حيث ينوع في الألعاب.

2- يطلب من المُتَعَلِمْ الإرشاد والتركيز.

3- تستدعي الألعاب التعليمية تكاليف مادية مع اختيار الوقت المناسب.

3-2- خطة أنموذجية لتدريس موضوع في التعبير بواسطة الألعاب التعليمية

قام المؤلفان بوضع خطة تدريسية تشرح موضوع التعبير بواسطة الألعاب التعليمية وكانت الانطلاقة من تحديد الصف واختيار الموضوع الذي يخص النظافة من الإيمان بعدها المباشرة في خطوات الدرس بداية بتمهيد حواري بين المتعلمين والمعلم عن أهمية المحادثة بعدها يحدد المعلم الموضوع التعبيري وصولا للمرحلة الثالثة يقسم المعلم التلاميذ لقسمين.[2]

القسم الأول يطرح الأسئلة والقسم الثاني يجيب عنها والعكس وتلك الأسئلة تكون محددة عن الموضوع التعبيري وتتحدث عنه وصولا لمرحلة التحرير يقوم فيها التلاميذ بكتابة التعبير وتطبيق تلك الأفكار في تعبيرهم في الحصة الثانية وبعد نهاية الحصة يقوم المعلم بالخطوة الخامسة في هذا الدرس يجمع دفاتر المتعلمين بعد انجازهم لتلك التعبيرات يصححها في بيته ويعيد الدفاتر في حصة التعبير وفق تصحيح نموذجي وقوفا على أخطائهم.[3]

4- طريقة المراحل الخمس

اتجه المؤلفان إلى وصف مراحل الكتابة والتي وصفها **كالكينز** 1986 بأنها طريقة تهتم بعمليات الكتابة وسلوك المتعلمين وهم يكتبون وأن النص المكتوب يظهر انطلاقا من

[1]- ينظر: سعد علي زاير سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 363.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سما تركي داخل، المرجع نفسه، ص 357-359.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص360 .

التمرن على الكتابة وقد ذكر **جننغ** 1996 أن تدريس الكتابة تغير مع مرور الزمن وحسب ما جاء به المؤلفان فإن تدريس الكتابة تغير مع مرور الزمن وأن تدريسها يتكأ الكتابة يتكأ على مراحل الكتابة التي جاء بها الكِتَابْ، وَقَدْ وقع اختلاف في تحديد مراحل الكتابة منهم من يقول ثلاثة ومنهم من يقول أربع مراحل وآخرون يقولون خمس مراحل يمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:[1]

4-1- مرحلة ما قبل الكتابة

يرى المؤلفان أن هذه المرحلة تأخذ نسبة كبيرة من مراحل الكتابة تقوم هذه المرحلة على اختيار الموضوع والغرض من كتابته وكتابة الأفكار الرئيسية للموضوع مع ترتيبها

4-2- مرحلة الكتابة الأولية

ذكر المؤلفان أن الطالب في هذه المرحلة يستند إلى المسودة لكتابة أفكاره استنادا للأفكار التي دونت سابقا.

4-3- مرحلة المراجعة

يقوم الطلبة بمراجعة الأفكار والجمل التي كتبوها في المراحل السابقة هو كقراءة في المسودة قراءة متأنية ومعرف الأخطاء وتداركها، مع تبادل الكراريس بين الطلبة ليعرف البعض أفكار البعض الآخر.

4-4- مرحلة التصحيح

أشار المؤلفان إلى أن هذه المرحلة تقوم على عملية الإخراج مع تصحيح الأخطاء الإملائية.

مرحلة النشر:

تتضمن هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله النهائي مع نشر الموضوع حسب المرحلة المراد تعليمها، وحسب الموضوع الذي يتوافق معها وتتم هذه العملية بقراءة الموضوع على مسام الطلبة والإذاعة المدرسية أو صحيفة المدرسة[2]

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، 367،368.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 368.

4-5- مرحلة النشر:

تتضمن هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله النهائي مع نشر الموضوع حسب المرحلة المراد تعليمها وحسب الهدف الذي يتوافق معها، وتتم هذه العملية بقراءة الموضوع على مسامع الطلبة والإذاعة المدرسية أو صحيفة المدرسة.[1]

4-6- مزايا المراحل الخمسة[2]

- تدرج الخطوات للوصول لمراحل عالية من التفكير.
- العمل على تنمية المهارات لدى المتعلم مع زرع روح الإبداع والثقة بالنفس.
- تعويد المتعلمين على الالتزام بالوقت.

4-6- مآخذ المراحل الخمس[3]

- تستلزم وقت وجهد لإعداد الخطة من قبل المعلم كما تستدعي وجود مستويات ذهنية جيدة لتنفيذها.
- لابد على المعلم أن يكون قادرا على تصحيح الأخطاء والعناية بشروط الكتابة .

4-7- درس نموذجي في التعبير باستعمال طريقة المراحل الخمس

قدم المؤلفان خطة تدريسية في التعبير للصف الخامس الأدبي تحت **موضوع حب الوطن من الإيمان**، يبدأ المدرس بتمهيد للدرس هدفه تهيئة أذهان الطلبة للدرس الجيد مع طرح مجموعة من الأسئلة من هذا الصدد ويجيب عنها الطلبة، بعد ذلك تأتي مرحلة عرض الموضوع وفق الخطوات الخمسة التي شرحها المؤلفان بالتفصيل من قَبْلْ فيقوم المدرس بإتباع تلك المراحل بداية من مرحلة ما قبل الكتابة إلى مرحلة تصحيح الدفاتر ويطبقها على الدرس.[4]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 368.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه،ص 370

[3]- ينظر :سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص370.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 371-375.

5- طريقة دائرة الأسئلة

ذكر المؤلفان غي هذه الطريقة أن للأسئلة الذاتية فضل كبير على المتعلم فهي وسيلة لزيادة الفهم لديه وأن المتعلم عندما يطرح أسئلة تخص الدرس وهي أسئلة ذاتية تمكنه من المشاركة الايجابية في الدرس وذلك لحل المشكلات التي تواجهه وبذلك تكون له عادة في صياغة الأسئلة على نفسه لتسيير له الفهم وتشجيعه على معرفة الأفكار الأساسية والعنوان وغيرها من العناصر المهمة في الدرس.[1]

وحسب ما جاء به سعد علي زاير وسماء تركي داخل فإن المتعلم إذا أراد أن يتأكد من فهمه للدرس يصوغ أسئلة لنفسه ليعرف مدى تمكنه من تلك المادة كما وضح المؤلفان الاختلاف القائم بين طبيعة الأسئلة الذاتية، فمنهم يقول أنها فطرية تنمو مع المتعلم ومنهم من يقول العكس كما يرى المؤلفان أن لهذه الطريقة أثر فعال في عملية التعبير تمكن المتعلم من التفكير الجيّد ثم التعبير الجيّد عن أفكاره من مزايا هذه الطريقة:

- تمكن المتعلمين من التفاعل في الدرس كما تمنحهم الاستقلالية في التعلم.
- تعتبر الأسئلة وسيلة لتنمية مهارة التفكير وكسب المتعلم مهارة الخبرة كما تساعده في تحقيق نتائج مرغوبة فيها.
- إن تعددت الأسئلة في الدرس الواحد يمحي السلبية ويقوي من استجابة المتعلمين للدرس كما أنها تكون أسئلة تحفيزية للتمكن من الدرس.

5-1- مآخذ طريقة دائرة الأسئلة:[2]

لهذه الطريقة مآخذ عديدة نذكر منها:

- لا بد من معارف سابقة يستند إليها المتعلم كما تستدعي هذه الطريقة مستويات عالية التفكير مع وعي كافي للإلمام بأسئلة الموضوع.
- لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 375،376.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 377.

5-2- درس أنموذجي لتدريس التعبير على وفق طريقة دائرة الأسئلة

وضع المؤلفان هذه الطريقة أكثر في خطة تدريسية لصف الأولى متوسط لمادة المطالعة تحت عنوان **أغوار الطرق الجنوبية المثيرة.**[1]

لتبدأ خطوات الدرس والتي تمثلت في مجموعة الخطوات بداية بالخطوة الأولى والتي يتم فيها تقسيم الطلبة إلى مجموعات للعمل بالأسلوب التعاوني مع تسمية كل مجموعة ثم تليها الخطوة الثانية يقوم فيها المدرس بتوزيع الأعمال بشكل منتظم مع تحديد دور كل طالب داخل المجموعات.[2]

بعد ذلك تأتي المرحلة الثالثة يتم فيها تحديد النص المراد قراءته لتليها الخطوة الرابعة والتي تتمثل في إعطاء عنوان الدرس إلى الطلبة مع صياغة أسئلة حول ذلك الموضوع، وقد تمثلت الخطوة الخامسة حسب ما ذكر المؤلفان في تقديم كل مجموعة الأسئلة التي قاموا بصياغتها حسب ترتيب تلك المجموعات وهي مقسمة إلى خمس مجموعات.[3]

ثم بعد ذلك تأتي المرحلة السادسة يقوم المدرس فيها بحذف الأسئلة المكررة وفي المرحلة السابعة تجيب كل مجموعة على أسئلة المجموعة الأخرى ليطلب المدرس من الطلبة أن يجدوا إجابة للأسئلة مع قراءة النص قراءة صامتة هذا حسب ما جاء في الخطوة الثامنة.[4]

أما الخطوة التاسعة يقوم الطلبة بقراءة الإجابات مع مناقشة تلك الأسئلة ثم بعد ذلك يطلب المدرس من الطلبة قراءة النص قراءة جهرية فيما جاء في المراحل الأخيرة لتختتم هذه الطريقة بواجب منزلي.[5]

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 374.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 375-377.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل،المرجع نفسه،ص 379.

[4]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل ، المرجع نفسه، ص379

[5]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المرجع نفسه، ص 379-383.

المبحث الأول: عتبة اصطلاحية

يُعَّدُ حقل التربية والتعليم حقلا غنيا بالمصطلحات التي لا غنى فيها تمثل حيزا كبيرا في هذا المجال، وتنوعها يؤدي إلى تطوير التربية والنهوض بها إلى مستوى عال من بين هذه المصطلحات نجد ما يلي:

1- التعلم والتعليم:

اختصر **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** تعريف التعلم فيما جاء به **جلوفرد،** الذي يعتبر التعلم أنه الاختلاف والتغير المستمر في سلوك المتعلمين وفق كفاءة.[1]

نجد **محسن علي عطية** يُؤيد ما جاء به **جلوفرد** فقد ذكر مفهوم التعلم في كتابه **الكافي في أساليب التدريس اللغة العربية** أنه كل ما يكتسبه الفرد، هو حاصل التعليم والتدريس والتدريب مما يحدث من تغيرات في سلوك المتعلم.[2]

بالإضافة إلى أننا نجد **محمد حمدان** في كتابه **معجم مصطلحات التربية والتعليم** ويُقر بهذه الفكرة وأن التعليم هو تعديل في سلوك الفرد.[3]

وقد قال **محسن ابن عبد العزيز** في مُؤَلَفِهِ **الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية** «أنّ مفهوم التعلم حسب ما عرفه **جيتس gates** أن التعلم يمكن أن ينظر إليه على أنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان، ط1، 2015م، 1436 هـ، ص 9.

[2]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان ،ط1 ، ص56 .

[3]- ينظر: محمد حمدان، معجم المصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة، 2008م، ص115.

على إشباع الحاجات والدوافع لتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات».[1]

ويمكننا القول إنَّ جميع ما ذكر من تعريفات تصب في بوتقة واحدة وفي نفس الفكرة، أن التعلم يقوم على أساس اكتساب المعارف وتحصيلها لدى المتعلمين وتعديل سلوكاتهم المختلفة، وبهذا نجد أنهم قد أجمعوا على نفس الفكرة.

1-1- التعليم:

ذكر المؤلفان **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** في **كتابهما اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** أنه نشاط يسعى إلى تأدية التعلم، وأنه يمارس وفق أسلوب يتم فيه احترام النمو الفكري للمتعلم انطلاقا من استثارة عقله مع الوصول لغايات محددة سابقا.[2]

كما نجد **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي** في كتابها **المدخل إلى التدريس** تؤكد أن مفهوم مصطلح التعليم وتعريفه أنه النشاط الذي يسهم به كل المعلم والمتعلم بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها من قبل المتعلم، ويتم ذلك بصيغ آنية متوازية إلى أن نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات بل يتعداها إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلمين وتوجيههم والإشراف، والتقويم وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية والحسية.[3]

وتماشيا مع ما تّم ذكره نجد **محسن علي عطية** يقدم تعريف التعليم في كتابه **المناهج الحديثة وطرق التدريس**، على أنه مصطلح يطلق على العملية التي تجعل

---

[1]- عبد المحسن ابن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، مكتبة الملك فهد الوطنية 1414هـ، ص 24.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 98-100.

[3] - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق،2010، د.ط، ص 31 .

الآخر يتعلم، فهو يجعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصفة، ويعرف أنه معلومات تلقى ومعارف تكتسب أو نقل المعلومات منسقة إلى المتعلمين، وهو نقل المعارف أو جعل المهارات وإيصالها إلى فرد من الأفراد بطريقة معينة.[1]

ومما ذكرناه سابقا يتضح لنا أن مفهوم التعليم يشتمل على نفس المعنى ويؤدي نفس الوظيفة التعليمية من تحسن سلوكات المتعلمين وتطوير خبراتهم وتعلمهم.

2- التدريس:

ورد في الكتاب قَيْدْ الدراسة أن التدريس هو عملية يقوم بها المعلم من أجل ملء عقول المتعلمين، اعتمادا على مكتسباته وفق تحقيق تفاعل بينه وبين المتعلم من أجل تحسين مستواه.[2]

وفي هذا الإطار عَرَّفَ **بليغ حمدي إسماعيل** في **كتابه تدريس اللغة العربية أُطُرْ نظريات تطبيقية و عملية** التدريس أنه نشاط متواصل يهدف لإثارة التعلم وتسهيل مهمة محققة ويتضمن سلوك التدريس مجموعة أفعال تواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس، الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي وأنَّهُ عملية مُعْتمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تُمَكِّنه من تَعلّم ممارسة السلوك المعين وفق شروط.[3]

وفي هذا الصدد فإنَّ المُؤَلِفْ **محسن علي عطية** في مؤلَّفه **المناهج الحديثة وطرق تدريسها**، قد ذكر مفهوم التدريس أنه إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها،

---

[1]-ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص260.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 100-102.

[3]-ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ،1432هـ،2011م، ص173.

وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تُلقى وتكتسب بل يتجاوزها، إلى تنمية القدرات وتأثير شخصية المتعلم والوصول به إلى القدرة على التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم.[1]

كما **يعرف كمال عبد الحميد زيتون** التدريس في كتابه حيث قال « أن التدريس له عدة مفاهيم وتعريفات مُتنوعة ومع أن لفظة التدريس أكثر شيوعا واستعمالا في الحياة العملية والاجتماعية، حيث أن التدريس في معناه المعجمي من درس وله عدة اشتقاقات، أما معناه الاصطلاحي فقد كانت حوله الآراء متباينة ويرجع السبب في ذلك إلى وجود أكثر من إتجاه بَيْنَ التربويون الذين حاولوا تعريه وفق نظرتهم الخاصة ولعل أهمها :[2]

التدريس باعتباره عملية اتصال **teaching as a communication**، أو باعتباره عملية تعاون **techingn as a co-operation** وقد ذكر مثل هذه التعريفات الكثير عن مفاهيم التدريس ».

من خلال ما سبق ذكره من تعريفات فقد وجدنا أنَّ مصطلح التدريس تناوله عدة مؤلفين في الكثير من مؤلفاتهم، أغلبهم على أنه مصدر من الفعل (درس)، وهو عملية يقوم بها المدرس وفق امتلاكه للمهارة والخبرة لإثارة انتباه المتعلمين وتحسين مستوياتهم وزيادة قدرتهم، وأن التدريس له عدة تعريفات متباينة وهذا يتعلق بوجود العديد من الاتجاهات التربوية عَّرفوه وفق نظرتهم وخبرتهم التعليمية.

[1]- محسن علي عطية، مناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص259.

[2]- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب، جامعة الكويت، 1473هـ ،2003م،ط1، ص30،30.

إن مجال التربية غني بالمصطلحات ولعلَّ من أهم هذه المصطلحات في المجال التربوي نجد مصطلح الإستراتيجية.

3- الإستراتيجية:

ورد في كتابنا قيد الدراسة مفهوم الإستراتيجية على أنَ لها دلالة معنوية وبداية استعمالها كان في المجال العسكري، وبعدها عرفها العديد من العلماء، أمَا من الجانب التعليمي فهي مجموعة خطط نشطة تنعش المجال التعليمي.[1]

ومن هذا المنطلق فإن المؤلفين **علي زاير وإيمان إسماعيل عايز**، قد تطرق إلى تعريف الإستراتيجية في التدريس على أنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من التدريسي، ويؤدي استخدامها إلى تمكين الطلبة من إفادتهم عن طريق الخطط التعليمية وبلوغ الأهداف المنشودة.[2]

وقد عرف **كمال عبد الحميد زيتون** في كتابه الإستراتجية بأنها كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية **إستراتيجيوس** وتعني: فن القيادة ،وقد اقتصر استعمالها على الميادين العسكرية، أما من ناحية التدريس فهي تعني خطة من أجل تحقيق أهداف التعليمية، فهي تخضع الطرق والتقنيات أو **(الإجراءات)**، التي تأكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل للهدف، وهي فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق أهداف المرجوة[3].

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص123-127.

[2]- ينظر: سعد علي زاير،إيمان إسماعيل عايز، منهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار الصفاء، عمان، 1435هـ، 2014م، ط1، ص227.

[3]- ينظر، كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص265

نفس الفكرة تطرقّ إليها **رياض علي الجوادي في** كتابه **مفاهيم تربوية حديثة** أن مفهوم الإستراتيجية في معناها العام هي تطبيق مجموعة من الإجراءات لإنجاز شيء ما أما إستراتيجية التدريس حسب رأيه فهي وصف لكلّ من أسلوب التّعليم والمواد المستخدمة في عملية التعليم، وهي الطّرائق المنسوجة بشكل متناغم وفق مبادئ معينة، نقول على سبيل المثال " **التعليم الفردي** " و " **التدريس في المجموعات الكبيرة** "، والتدريس بحل المشكلات هي إستراتيجية تدريس حيث توجد لكّل من الأمثلة طرق مختلفة للقيام بأمور وهذه الطرق المختلفة ممكن أن تشكّل عند ترتيبها فيما بينهما نوعا من التدريس يتناغم مع الاسم الذي يطلق عليه.[1]

وعلى حسب ما تّم ذكره فإن الإستراتيجية كانت أُولَى استعمالاتها في الجانب العسكري كما أكد عليه المؤلفون الذين تم ذكرهم، ثم بعد ذلك نقلت إلى الجانب التربوي لتكون من أساسيات علم التربية.

4- الطريقة:

يُعرفّ **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** هذه الطريقة من الناحية الاصطلاحية فهي تعني المراحل المستخدمة من طرف المعلم وفق أسس فكرية معينة.[2]

وتماشيا مع ما تم ذكره حول مصطلح الطريقة فقد عرفها الدكتور **محسن علي عطية** في كتابه **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** أن مفهوم الطريقة في التدريس أو التعليم هي الكيفية التي تحقق الأثر المطلوب في المتعلم فتؤدي إلى التعلم، وهي إجراءات مخطط لها يؤديها المدرس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة

[1]- ينظر، رياض بن علي الجوادي، مفاهيم تربوية حديثة، دار الكنوز، اشبيليا، دار التجديد،1437هـ، 2072م ،ط2،ص275.

[2]- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص131 -135.

وتتضمن كافة الكيفيات والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس أثناء العملية التعليمية تحقيقا لأهداف معينة وأنها تتخذ أشكال مختلفة منها، شكل المناقشات أو الاستجواب أو المشروعات غير ذلك .

وبناءا على ما سبق يمكننا القول أنّ المفهوم التربوي للطريقة واحد وتعني الكيفية والوسيلة التي تحقق الأثر النافع والفعال وفقا لتحديد الأهداف وتحقيقها.

المبحث الثاني: طرق حديثة في تدريس اللغة العربية

يعتمد المعلم في تدريسه للغة العربية على استراتيجيات فعالة تحقق النتائج الموجودة وتساعد في تبسيط ما يقوم بتقديمه للمتعلمين وهي متنوعة ومختلفة من إستراتجية إلى أخرى في طرق التدريس والأساسيات التي تقوم عليها، وعليه ارتأينا إلى تسليط الضوء على مجموعة من هذه الاستراتجيات والتي نذكر من بينها:

1- إستراتيجية التعلم التعاوني:

ذكر **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** هذه الإستراتيجية لتدريس قواعد اللغة العربية وقد وصفاها بأنها عمل المتعلمين مع بعضهم البعض في مجموعات تعاونية.[1]

وفي نفس الصدد نَجِدُ المؤلفين **ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد** في كتابهم الموسوم **بإستراتجيات في القرن الحادي والعشرون** يؤكدان على أن التعلم التعاوني هو عمل الطلبة في مجموعات أو في أزواج لتحقيق أهداف التعلم، وقد وضحا أن لهذه الإستراتجية عدة أسس ينبغي أن تقوم عليها وهي:[2]

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص160.

[2]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهلية أبو السميد، استراتجيات التدريس في القرن 21، للنشر والتوزيع، عمان، شارع الملكة رانيا، مجمع العيد التجاري،ط2 ،2009 ،ص121-122.

- التعاون بين المتعلمين بدلا من التنافس وذلك لإقامة علاقات اجتماعية بين الطلبة.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

كما نجد **بليغ حمدي إسماعيل** يُقِرُّ بهذه الفكرة ويؤكد عليها في **كتابه استراتجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات علمية**، مما لاشك فيه أنَّ التعلم التعاوني يقصد به التعلم وفق جماعات بين الطلبة، واستنادا **إلى ما سبق يقر** هذا الأخير أن إستراتيجية التعلم التعاوني نوع من التعلم الذي يأخذ أو يحتل مكانة خاصة لحجرة الدرس حيث يعمل طلاب مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة مع تقسيم المهام على كل فرد في المجموعة وتبادل الأفكار فيما بينهم لانجاز المهمات مقدّمة لهم.[1]

قدّم **بليغ حمدي** العوامل التي يتم مراعاتها في تحديد حجم المجموعات وهي تنويع الخبرات والمهارات والقدرات داخل المجموعات، كذلك إعطاء الفرصة للطلبة في الحديث وإبداء الرأي كما أنّ حجم المجموعة يُحدد في ضوء المواد التعليمية وعلى حسب طبيعة المهام.[2]

وقد أشار **سعد علي زاير وايمان إسماعيل عايز في كتابهما** أن جذور هذه الإستراتيجية وجد في القرآن الكريم الذي حث على التعاون على البر في قوله تعالى: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ) [3]، وأن فكرة التعاون ليست جديدة في تاريخ البشرية، بل هي فكرة قديمة قِدَمَ الجنس البشري نفسها، وقد أيقن الفلاسفة والمفكرون قديما بفائدة التعاون بالنسبة للإنسان، إذ يرى أرسطو أنّ

[1]– ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتجيات تدريس اللغة العربية، ص214.

[2]– ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، المرجع نفسه، ص 215.

[3]– سورة المائدة، الآية 2.

الإنسان حيوان إجتماعي كما يرى سقراط نقلا عن أفلاطون أن الرابطة الصحيحة بين الناس هي الرابطة الناشئة من الحاجة إلى التعاون بالعدل.[1]

ومجتمعنا في عصرنا أحوج ما يكون فيه إلى تنمية روح المعاونة و المسؤولية الاجتماعية من أي عصر مضى، فالحياة معقدة والإنسان لا يستطيع أن يحصل على ما يحتاجه بنفسه فلا بد له من الاستعانة بأخيه الإنسان، أصبح استعمال مجموعات التعلم التعاوني أكثر انتشارا واستعمالا خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين، في العام الذي تم تطوير العديد من استراتجيات بعد أن طبق في تدريس الرياضيات والعلوم إلّا أن هناك من استخدمها تماشيا مع تصميم القاعات الدراسية.[2]

1-1- مزايا التعليم التعاوني:

لقد ذكر المؤلفان **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** مزايا هذه الإستراتيجية وخصائصها وبينها في كتابهما بالتفصيل بداية بغرس روح التعاون بين المتعلمين وغيرها من المزايا التي تميز التعليم التعاوني.[3]

وفي هذا الإطار نجد **جابر عبد الحميد جابر** يبين مزاياها العديدة لهذه الإستراتيجية في كتابه التدريس والتعليم والتي أجملها في العناصر الآتية :[4]

- يتحدى إمكانية التلاميذ الأقل قدرة لمساعدة زملائهم أقل قدرة.
- ينمي مسؤولية الفردية والقابلية للتساؤل.
- يرفع تقدير التلاميذ لذاتهم وخاصة الأقل مقدرة.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص281

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص282

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص160

[4]- ينظر: جابر عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1 ،192هـ ،1999م ، ص 114،115.

- يرفع مستوى تحصيل التلاميذ.

ومن مزاياها أيضا أنها تشجع العديد من الحاجيات لدى التلاميذ، ومن بين هذه الحاجات نجد: الحاجة للتعبير والاختلاف، الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة كذلك الحاجة إلى أن يكون المتعلم موضع تقدير واعتراف بأدائه.

وضح **جابر عبد الحميد جابر** نواحي قصور الإستراتيجية توضيحا دقيقا في كتابه المذكور سابقا، وقد أقرّ أنّ نجاح عملية التعلم التعاوني يتوقف على توفر عدة شروط أوجزها في النقاط التالية:[1]

- تَدُلُّ البحوث على أن نجاح التعلم التعاوني يعتمد على أعضاء الفريق وليس على مجرد الإشراك في الإجابات، وإنّما الأهم من ذلك شرح كيف يتم التوصل إليها.
- يعتمد التعلم التعاوني على أعضاء الفريق المسؤولين.
- لكي يتاح التعلم التعاوني لا بد من اندماج الأعضاء في المهمة.
- إن أي تعليم المجموعات الصغيرة يصعب من تعليم الصف ككل ومن أسباب تعدد مشكلات الصف.

كما لا ننسى إلى أن نشير ما جاء في كتاب **استراتجيات التدريس المعاصرة لفراس السلتي** فإنه قد تطرق إلى الإستراتجية التعلم التعاوني، وذلك من خلال تقديم تعريف لهذه الإستراتيجية والذي لا يخرج ولا يتعدى التعريفات التي ذكرناها سابقا لكتاب آخرين، والتي في مجملها تعني في عمل الطلبة في مجموعات تعاونية.[2]

ذكر أن لهذه الإستراتيجية مزايا عديدة من بينها نذكر في النقاط التالية:[3]

---

[1]- ينظر: جابر عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم، ص116.

[2]- ينظر: فراس محمد السليتي، استراتجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1 ، 2015م، ص64، 65

[3]- ينظر: فراس محمد السليتي المرجع نفسه، ص66

إن هذه الطريقة تشجع الطلبة في الحصول على المعلومات ذاتيا.

تتيح لعدد أكبر من الطلبة في الإشتراك في استخدام الأدوات التعليمية والأجهزة الأخرى بحيث تؤدي إلى زيادة فعالية التعليم.

- توفير الفرصة للمعلمين لتصحيح العمل الفردي للطلبة، من خلال التنقل بين مجموعات الطلبة و الإطلاع على ما يقوم به أفراد المجموعات.
- احترام الطلبة بعضهم البعض وانتزاع روح العدوانية لديهم.
- إعطاء فرصة للطالب البطيء التعلم للتفاعل والاشتراك مع الطلبة
- يمكن أن يتعلم الطلبة من بعضهم البعض من أجل تحسين مستواهم وزيادة قدرتهم العلمية.
- يمكن للمعلمين من تصميم سلسلة الأنشطة والمهام التي تناسب حاجات الطلبة وقدرا[1]تهم.

ومن زاوية أخرى **نرى سعد علي زاير وسماء تركي داخل** قد وضّحا في كتابهما أنواع التعلم التعاوني و اختصرا في عدّة عناوين مرتبة و مبسطة في الصفحة من 161الى 167 في كتابها استراتجيات حديثة في تدريس اللغة العربية.[2]

وجدير بالذكر أن نتطرق إلى ما جاء به حمدي إسماعيل فيما يخص أنواع التعلم التعاوني بحيث ورد في كتابه ما يلي:

تتعدد أنواع إستراتيجية التعلم التعاوني تبعا لاختلاف الموقف التعليمي ويمكن تحديد نماذج التعلم التعاوني في الأنواع التالية:[3]

[1]– ينظر: فراس محمد السليتي، استراتجيات التدريس المعاصرة، ص67.

[2]– ينظر: فراس محمد السليتي، المرجع نفسه، ص215،216.

[3]- ينظر: بليغ حمدي اسماعيل، استراتيجية تدريس اللغة العربية، ص 219.

- المجموعات التعاونية الرسمية:

وتعرف بأنها مجموعات قد تدوم من حصة صفية إلى أسابيع متعددة ويعمل الطلاب فيها معا للتأكد من أنهم قد أتموا بنجاح المهمة التي أسندت إليهم.

- المجموعة التعاونية غير رسمية:

وهي مجموعات ذات عرض خاص قد تدوم من بعض دقائق إلى حصة صفية واحدة، ويستخدم هذا النوع من مجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل عرض شريط فيديو يهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها.

- المجموعات التعاونية الأساسية:

وهي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة والهدف الرئيسي منها، هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجونه إليه لإحراز النجاح الأكاديمي.

وفي نفس الصدد نجد الدكتور **عبد اللطيف بن حسين الفراج** يتطرق أيضا إلى أنواع إستراتجية التعلم التعاوني بحيث ورد في كتابه الموسوم بطرق **التدريس القرن الواحد والعشرين**، وهذه العبارات تصنف أدبيات التعلم التعاوني إلى عدد من الاستراتجيات فمنهم من يقصرها على أربع استراتجيات، كما أشار **هند وجابر (1996)** وهي التعليم الفردي والتعليم التنافسي، وتنافس الفريق، والتعليم التعاوني ص209 أما شحاته، 1419هـ، فإنه صنفها إلى سبعة أنواع ويمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

أولا : الاستقصاء التعاوني:

[1]- ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ،العبيدلي مقابل البنك العربي، 1436هـ، ط1 ،2015م، ص32.

وتعتمد هذه الإستراتيجية على النقاط التالية:

1- يقوم الطلاب بجمع المعلومات من مختلف المحاور.

2- يحدد المعلم لكل فرد في المجموعة القيام بالمهام المتعددة.

3- يوجه المعلم التلاميذ على المصادر المتنوعة والأنشطة الهادفة.

4- يساعد التلاميذ وتعرض في قاعة الدرس.

5- يقوم التلاميذ المجموعات تحت إشراف المعلم

ثانيا: التعليم التعاوني الجمعي له دوائر التعلم:[1]

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية في التالي:

1- يحدد المعلم الأهداف التعليمية المتوقع بلوغها.

2- يوزع التلاميذ في مجموعات من 3-5 أفراد على أن تكون المجموعة غير متجانسة.

3- الاعتماد على التفكير المنطقي والاستدلالي في حل المشكلات المعروضة.

4- الجلوس على هيئة دوائر وذلك للتفاعل بين أفراد المجموعة.

5- يحدد المعلم المهام والخبرات في ضوء الأهداف المحددة سلفا.

6- تقدم كل مجموعة نهاية التعلم تقرير أو حل المشكلة المطروحة.

7- لا يقتصر التعاون بين أعضاء المجموعة الواحدة بل يمكن أن يعين أفراد المجموعة المجموعات الأخرى.

[1]-ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس في القرن الواحد و العشرون، ص 33.

ثالثا: عمل التلاميذ في الفرق:

فكرة هذه الإستراتيجية تقوم على إجراءات ومسافات بين المجموعات وذلك لزيادة دافعية التلاميذ نحو التحصيل وتتلخص الخطوات التالية:[1]

1- يقسم التلاميذ إلى فريق عدد طلابه أربعة غير متجانس المستوى.

2- يدرس كل فريق موضوع بشكل تعاوني يستغرق زمن الحصة.

3- يتم تقسيمها مرة أخرى بناء على التحصيل السابق.

4- تعرض على الطلاب الأسئلة تكون الإجابة فردية والدرجة المحصل تضاف إلى الفريق الذي ينتمي له الطلاب.

5- الفريق ذو الدرجة الأعلى هو الفائز.

رابعا: تنافس المجموعات:

وتتلخص فكرة هذه الإستراتجية أن التنافس يكون بين مجامع الفصل التي سبق تقسيمها بشكل متعادل وتتعاون كل مجموعة في دراسة الموضوع، ثم تجرى مسابقة بين المجموعات والمجموعة الأعلى درجة هي الفائزة.[2]

[1]- عبد اللطيف ابن حين فرج، التدريس في القرن الواحد والعشرون، ص33.

[2]- عبد الطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، ص33

خامسا: التكامل التعاوني لموضوعات مجزأة:

وتعتمد فكرة هذه الإستراتيجية على تجزئة الموضوع على أفراد المجموعة على أن يكون أعداد أفراد المجموعات متساوية ثم يجمع المعلم الأفراد ذو المهمات المتساوية ويشكل مجموعات أخرى ثم تتم عملية المناقشة بهدف التعلم سويا. [1]

سادسا: ألعاب ومسابقات الفرق

تعتمد هذه الإستراتجية على تقسيم المعلم للطلاب إلى فرق يتكون كل فريق من 3-4 طلاب يعرض المعلم موضوع الدرس في الحصة الأولى وفي الحصة الثانية تكون المسابقة على شكل ألعاب تنتهي المسابقة يفوز أحد المتسابقين أو مجموعة المتسابقين ،يحصل كل فرد على عدد من النقاط ويكون الفوز للمجموعة التي تحصل على أكبر عدد من النقاط.[2]

سابعا: التنافس الفردي:

تقوم هذه الإستراتيجية على تقسيم الطلاب إلى مجموعات عدد كل مجموعة لا يزيد عن ثلاث أفراد غير متجانسين في التحصيل، يمد المعلم المجموعات بالمعلومات والأنشطة وتكون دراستهم بشكل فردي يقوم المعلم الطلاب بشكل منفرد والطالب الحاصل على المركز الأول في كل مجموعة ينقل إلى مجموعة أخرى، كي ينافس الطلاب الذين حصلوا على نفس المركز حتى يتسابق مع المجموعة على المركز الأول وتستمر المسابقة على نفس الإستراتيجية.

[1]- عبد الطيف بن حسين فرج ، المرجع نفسه، ص33.

[2]- عبد اللطيف ابن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، ص34.

وكإضافة لما جاء في كتاب **استراتجيات حديثة في تدريس اللغة العربية**، قام منصور محسن الغول بذكر أهداف استخدام مجموعات التعلم التعاوني والتي وضحها في عنصرين وهما:[1]

1- خفض مستوى التنافس والتخفيف من المستوى المنخفض لتقدير الذات التي يصل إليه بعض الطلاب نتيجة إخفاقاتهم السابقة.

2- زيادة تفهم الطلاب لقدرات الآخرين واهتماماتهم وحاجاتهم والارتقاء بمخرجات عملية التعليم من حيث تقدير الذات والتحسن العام في التكيف الاجتماعي والصحة النفسية واكتساب مهارات اجتماعية وزيادة التحصيل الدراسي للوصول إلى مستوى عالي من الاستدلال العقلي، ويجب أن تتوفر الشروط لتحقيق هذه الأهداف ومنها: الاستقلالية الايجابية، والتفاعل وجها لوجه، والمسؤولية الفردية، والمهارات والقدرات الاجتماعية، وتفكير أفراد المجموعة.

ولابدّ من الإشارة إلى أهداف إستراتيجية التعلم التعاوني التي وضعها **بليغ حمدي إسماعيل** في النقاط الآتية:[2]

1- تحسين أداء مهام المتعلم في مهام لأكاديمية.
2- التقبل الشامل للذين يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية.
3- تعليم مهارة التعاون والتضافر والمشاركة الفعالة.
4- اكتساب الطلاب مفاهيم الشورى والديمقراطية.
5- تدريس الطلاب على مهارة التخطيط والإدارة.

[1]- ينظر، منصور حسن الغول، اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، دارا المتنبي للنشر والتوزيع ،عمان،د ط ،2008م، ص49.

[2]- ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، تدريس اللغة العربية، ص215.

6- التدريس على استخدام مهارات التفكير والتحليل والتأمل.

7- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المادة المدروسة.

8- ريادة دافعية الطلاب نحو التعلم.

9- إنقاص التعب والتحيز.

أرفق **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** إستراتيجية التعلم التعاوني بخطة تدريسية لشعبة معينة وموضوع معين، وذلك لشرح هذه الإستراتيجية أكثر وتفسيرها.[1]

هذا ما نجده عند **ذوقان عيدات وسهيلة أبو السميد،** هما كذلك وضحا هذه الإستراتيجية بدرس تطبيقي في مجموعات بداية بتحديد الموضوع المادة والصف، كذلك تسطير الأهداف لهذا الدرس والتي من بينها أن يستوعب الطالب مصطلحات ومفاهيم الدرس.[2]

بعد ذلك تأتي مرحلة إجراءات الدرس يتم فيها تقسيم الطلبة إلى خمس مجموعات مع إعداد أوراق عمل مختلفة لكل مجموعة وتوزيعها على المجموعات، ثم البدء في العمل بعد ذلك تناقش المجموعات عملها أمام المجموعات الأخرى ثم يقيم المعلم أعمال الطلبة، ويعد أوراق عمل تنضم كل ورقة أهداف وتعليمات موجهة إلى الطلبة كما أرفق ورقة العمل الثالثة بنص ومنحنى بياني عندما انتهى من إعداد الأوراق للعمل، يوضح مقطع عرضي للمحيط مع طرح العديد من الأسئلة حول ذلك المنحنى.[3]

وكاستنتاج لهذه الإستراتيجية نلمح أن **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** في الكتاب قيد الدراسة قد اقتصرا على ذكر مفهوم ولهذه الإستراتيجية مزايا ومآخذ، وأنواع التعلم

[1]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص168-173.

[2]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون، ص125.

[3]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، المرجع نفسه، ص126-129.

التعاوني التي اختلف فيها المؤلفون واتفق فيها آخرون، ثم درس نموذجي بدايته بتحديد الموضوع والأهداف والوسائل ثم اختصرا هذه الإستراتيجية

أما من ناحية الدرس النموذجي قدّم المؤلفان في كتاب إستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية شرح مبسط لمراحل الدرس وفق هذه الإستراتيجية بداية بتحديد الموضوع والأهداف والوسائل، بعد ذلك تقسيم الدرس إلى خمسة خطوات كل خطوة لها خصائص تنفرد بها لتختم بواجب منزلي، بخلاف **عبيدات ذوقان وسهيلة أبو السميد** فقد قدمتها باختصار بداية بتحديد الموضوع والصف والمادة، ثم إعداد أوراق عمل تصل إلى خمسة أواق، كل ورقة تتضمن مجموعة من الأهداف.

2- طريقة حل المشكلات:

أدرج المؤلفان هذه الطريقة في الكتاب قيد دراسة كوسيلة حديثة لتدريس قواعد اللغة العربية وأنها مساعدة للمتعلمين لمواجهة المصاعب والمشكلات.[1]

نجد **المؤلف بليغ حميد إسماعيل** في كتابه يرى أن طريقة حل المشكلات من أبرز الاستراتجيات التي تتطلب ايجابية المتعلمين، حيث يواجهون الكثير من المشكلات داخل حجرة الدرس، وينظر التربويون لهذه الإستراتيجية باعتبارها طريقة تمكن الطلاب من التعلم مفهومات علمية جديدة، ويرون أن الإستراتيجية تتحدى الأبنية المعرفية السابقة لدى المتعلمين من خلال طرح المشكلات التي تجبر الطلاب على حلها وفق التفكير.[2]

وفي نفس السياق ذكر **محسن علي عطية** نفس المسلمات ويوافق عليها في كتابه المذكور سابقا فهو يرى" المشكلة بأنها الموقف الجديد الذي يواجه المتعلم، ولم يكن لديه حل جاهز في ذلك الحين وهذا يعني أن الموقف لا يعد المشكلة ما لم يشعر به المتعلم

[1]- ينظر: سعد علي زاير،سماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص 188.

[2]- ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتجيات تدريس اللغة العربية، ص191،190.

مع حاجاته لحله لذلك، فطريقة حل المشكلات تشدد على أسلوب الحل والكيفيات اللازمة لاكتشافها تحت إشراف المدرس وتوجيهاته إذا ما اقتضى الأمر ذلك فهي من طرائق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية والتفكير وإيجاد حلول علمية لها عن طريق إعمال العقل والتعاون بين المتعلمين".[1]

شرح سعد **علي زاير وإيمان إسماعيل عايز** هذه الطريقة في مؤلفهما الذي ذكرناه سابقا أن المشكلة تعني حالة الشك والحيرة والتردد، تتطلب القيام بعمل يرمي للتخلص من هذه الحالة، وقد يكون العمل إجراء بحث أو قراءة، وطريقة حل المشكلات عبارة عن موقف يتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق إثارة العقل، وإيجاد مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث، والعمل بإشراف المدرس للتوصل إلى حلها لها. [2]

وقد ذكر **عبد اللطيف بن حسن الفراج** في مؤلفه المذكور سابقا أن هذه الطريقة من بين الطرق التي يتمّ فيها التركيز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول **(المواقف والمشكلات)** بأنفسهم انطلاقا من هذه الوسيلة التي تهدف لتشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل حل المشكلة.[3]

وترتكز وجهت نظرة المؤلف **سالم عطية أبو زيد** كسابقيه في كتابه **الوجيز في أساليب التدريس** أنّ طريقة حل المشكلات تقوم على أساس المعلم يختار لتلاميذه المشكلة المناسبة، فيقوم بتحديدها تحديدا دقيقا ثم يوزع الأدوار على التلاميذ كل يتحمل مسؤوليته حول ميولاته وقدراته، ويساعدهم في الرجوع إلى الكتب والمراجع التي توصلهم

[1]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، ص333.

[2]– ينظر :سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص303

[3]– ينظر: عبد الطيف ابن حسن الفرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، ص125،126.

للمعلومات المطلوبة، فيشجع ويكافئ الطالب النشيط ويذُمُ الكسول، فيشد من عقله ويساعد على العمل بطريقة حل المشكلات.[1]

ويلاحظ من خلال ما سبق ذكره من الآراء أنها اجتمعت على مسلمة واحدة تخص طريقة حل المشكلات، أنها تختلف مشكلة وتقحم المتعلمين فيها باعتبارها موقف جديد يعيشه المتعلم فيداوم على التفكير بأسلوبه وميولاته، ساعيا في ذلك لإيجاد حلول لها بعمق فتعزز مهاراتهم وتجعلهم يتدربون للوصول للنتيجة بأي طريقة، فهي إذن تعلم المتعلم على مواجهة الدراسة مصاعب الحياة.

2-1- خطوات طريقة حل المشكلات:

كعادة **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** ذكرا خطوات أي طريقة لتدريس قواعد اللغة العربية، فقد أدرجا كل المراحل التي يمر بها المتعلم في طريقة حل المشكلات وصولا للحل.[2]

وقد ذكر **عبد اللطيف حسن فرج** في كتابه المراحل التي تمُر بها حل المشكلات فيرى حسبه **كارنل وصند** أن حل المشكلات إجرائيا، يشير إلى جميع النشاطات العقلية والعملية التجريبية التي يستخدمها الفرد المتعلم الطالب في محاولته حل المشكلة على الرغم من أنه لا يوجد اتفاق محدد وحرفي على عناصر الخطوات الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية وهي:[3]

1- الشعور **(أحس)** بالمشكلة

---

[1]- سالم عطية أبو زيد، أساليب التدريس، دار جرير،عمان، ط1، 1434هـ، 2013م، ص47.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 188،189

[3]- ينظر: عبد اللطيف حسن الفرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، ص128،129

2- تحديد المشكلة وصياغتها في صورة **(إجرائية قابلة للحل)** إما في صيغة (سؤال موقف أو مشكلة أو صورة تقريرية.

3- جمع البيانات المعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدروسة أو (المبحوثة).

4- وضع أحسن الفرضيات أو **(التفسير)** لحل المشكلة.

5- اختبار الفرضية أو **(الفرضيات المؤقتة المحتملة)** بأي وسيلة علمية.

6- الوصول لحل المشكلة

7- استخدام (الفرضية) كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة.

وفي نفس السياق نجد المؤلف **سالم عطية أبو زيد** في كتابه **الوجيز في أساليب التدريس** أنّ طريقة حل المشكلات تقوم على الأسس التالية:

1- الشعور بالمشكلة وتحديدها.

2- وضع الفروض التي من الممكن أن توصل إلى إيجاد حل المشكلة.

3- جمع البيانات والأدلة التي تؤدي أو تعارض هذه الفروض.

4- إتباع أسلوب الملاحظة والسؤال والتجريب والمناقشة في البحث عن المعلومات.

5- النتيجة وهي أن يتأكد الباحث من صحة الفرضية المعينة فيقبل بها نظرا لكونها صحيحة في حل مشكلته.[1]

وفي هذا الإطار نذكر رأي المؤلف بليغ حمدي إسماعيل في كتابه أن خطوات إستراتيجية حل المشكلات، تكاد تكون مشابهة في خطواتها وإجراءاتها، والجهد الذي يبذله المتعلم والمسار المعرفي الذي يسلكه وفيما يلي عرض لبعض النتائج:

2-2- نموذج حل المشكلات الإبداعي:

[1]- ينظر: سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص27.

يتضمن هذا النموذج ست مراحل مكونة من ثلاثة مراحل وهي:[1]

2-2-1- المكون الأول:

فهم المشكلة وتتكون من ثلاث مراحل فرعية مثل التوصل للمشكلة غير محددة الضبابية، وجمع البيانات، وتحديد المشكلة.

2-2-2- المكون الثاني:

توليد الأفكار أما المكون الثالث فهو التخطيط للعمل ويتكون من مرحلتين التوصل للحل وقبول الحل.

حيث أن بليغ حمدي إسماعيل لم يذكر فقط نموذج حل المشكلات الإبداعي إنما أيضا نموذج **أوزبون osborn** ومراحله، ونموذج **بارنيس** ومراحله والنموذج الأمريكي ومراحله أيضا.

واستخلاصا لما سبق فإن خطوات طريقة حل المشكلات قد اتفق عليها الكثير من المؤلفين في مؤلفاتهم، أي حملت نفس الفكرة انطلاقا من الشعور بالمشكلة وصولا لإيجاد حل لها وأن طريقة حل المشكلات من الطرق المميزة التي تجعل عقل المتعلم يمر بمراحل متعاقبة وصولا في النهاية لما يريده.

2-3- مزايا طريقة حل المشكلات:

أدرج المؤلفان في كتابهما **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** العديد من المزايا التي تخص هذه الطريقة، منها تدرب المتعلم على تحدي المشكلات والوصول إلى نتائج بها وأنها تساهم في رفع مستوى تفكيره وتركز عليه وغيرها من المزايا.[2]

[1]- ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتجيات تدريس اللغة العربية، ص191-194.

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص189

وهذا ما تطرق إليه **محسن علي عطية** في **كتابه المناهج الحديثة وطرائق التدريس** بحيث تحدث عن مزايا هذه الطريقة والتي تتمثل في ما يلي:[1]

1- ترتبط بين الفكرة والعمل والتطبيق.
2- تنمي القدرة على التفكير والبحث لدى الطلبة.
3- تنمي ثقة الطلبة بأنفسهم واعتمادهم على أنفسهم في التعلم .
4- تنمي روح التعاون بين الطلبة.
5- يكون فيها الطالب ايجابيا متفاعلا.

ومن الضروري أيضا أن ننوه إلى ما ذكره المؤلفان **سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز** في كتابهما أن لطريقة حل المشكلات عدة محاسن منها:[2]

1- تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة.
2- تدريب الطلبة على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.
3- تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين طلبة.
4- إن طريقة حل المشكلات تثير اهتمام الطلبة واهتماماتهم وتحفيزهم لبذل جهد أكبر
5- تشجيع طريقة حل المشكلات على اتخاذ المواقف الايجابية والمتميزة ونقد كل ما يعرض عليهم من معلومات نقدا موضوعيا.
6- تساعد الطلبة على الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية.
7- تدفع إلى استعمال المصادر والمراجع المختلفة للتعلم والتدرب وعدم الاكتفاء أو الاعتماد على كتاب واحد منهجي مقرر.[3]

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديث وطرق التدريس، ص336.
[2]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص306.
[3]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص306.

وهكذا يتبين لنا مما ذكرناه سابقا أن طريقة حل المشكلات لها العديد من المحاسن ومزايا، قد اتفق عليها العديد من المؤلفين وأن لها فضل كبير على المتعلمين في تحسين مستواهم التعليمي.

2-4- مآخذ طريقة حل المشكلات:

تطرق في هذا الجانب الكاتبان في كتاب قيد الدراسة إلى عدة مآخذ تحملها هذه الطريقة وأنها ترتبط بدرجة عالية من التفكير وأنها تشتت مكتسبات المتعلمين.

وقد ذكر **محسن علي عطية** في مؤلفه **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** مجموعة من العيوب التي تعاني منها هذه الطريقة وهي كالآتي:[1]

1- تقتضي تدريبا طويلا للطلبة.
2- تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر أمام الجميع.
3- قد تهتم بقضايا شكلية وتبتعد عن الجوهر.
4- تتطلب وقت طويل.

وفي نفس السياق ذكر المؤلفان سعد علي زاير وإيمان إسماعيل **عايز** عدة مآخذ تعاب عليها هذه الطريقة في كتابهما **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها** وأهمها:[2]

1- صعوبة تحقيقها.
2- قلة المادة العلمية والمعلومات التي يمكن أن يفهمها الطلبة عند استعمال هذه الطريقة.

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص337.
[2]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص307.

3- قد لا يوافق المدرس على اختيار المشكلة اختيارا حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج الطلبة.

2-5- الأسس التربوية التي تستند إليها إستراتجية حل المشكلات:

تتبني إستراتيجية حل المشكلات على مجموعة من الأسس التي وضعها **يحي علي نبهان في كتابه مهارة التدريس** حيث قال: **« تتماشى إستراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقتضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يستدعي تحقيقه ».**

- تتفق مع مواقف البحث العلمي، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة

- تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم، أو مادته، وبين إستراتجية التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الإستراتجية وسيلة تفكير علمي، ونتيجة له في الوقت نفسه.[1]

وقد ورد في كتاب **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة تطبيقية لسعيد السليطي** ، ما تعتمده هذه الإستراتجية في التدريس بحيث تعتمد على نشاط المتعلم، وذلك بمراقبة المعلم أعمال المتعلم من قراءة وكتابة وتعبير وتصحيح الخطأ إن وجد وان نجاح هذه الطريقة يعتمد على فاعلية المتعلم من جهة ومهارة المعلم بها تصويب الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وكيفية معالجة تلك الأخطاء ويكمن دور المعلم هنا في تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب مستوياتهم.[2]

2-6- شروط توظيف إستراتيجية حل المشكلات:

[1]- يحي علي نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص218

[2]- طبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية للنشر والتوزيع، لبنان، د.ط، 2002م، ص72.

تمثلت في مجموعة من النقاط وضحها **يحي علي نبهان** في كتابه المذكور سابقا وهي كالآتي:[1]

– أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف إستراتجية حل المشكلات ملما بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها.

– أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات إستراتجية حل المشكلات.

– أن تكون المشكلة من نوع الذي تستثير الطلبة وتتحداهم، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها.

– استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلاب بإستراتجية حل المشكلات، لأن كثيرا من العمليات التي يجريها الطلاب أثناء تعلم حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم.

– ضرورة تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها.

– تأكد من إتقان الطلاب للمفاهيم والمبادئ والأسس التي يحتاجونها في التصدي للمشكلة المطروحة للحل.

– تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب.

2-7- نموذج لتحضير درس المرحلة الإعدادية باستخدام طريقة حل المشكلات:

[1]– يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، ص 118،119

ما نلمحه في **كتاب استراتجيات التدريس الحديثة لإيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر**، انه قد تم الإشارة إلى خطوات الدرس وفق طريقة حل المشكلات، بحيث بدأت هذه الخطة التدريسية بتحديد الموضوع الذي هو غزوة أحد للمرحلة الإعدادية.[1]

بعد ذلك تأتي مرحلة تسطير الأهداف الموجودة من هذا الدرس والتي تمثلت في هذه النقاط التالية التي ينبغي على المتعلم بلوغها:

- يحدد الأسباب التي أدت إلى غزوة أحد.
- يفسر سبب انتصار المسلمين يوم بدر وهزيمتهم يوم أحد.
- يقارن بين جيش المسلمين يوم بدر وأحد.
- يحدد على الخريطة خط سير جيش المسلمين والمشركين يوم أحد.
- ولا بد في هذا الدرس من الاعتماد على الوسائل التعليمية التي تخدم موضوع الدرس والمتمثلة في خريطة توضيح خط سير المسلمين في غزوة أحد، فقرات من كتابات عن غزوات الرسول صلى الله عليه وسلم.[2]

ثم توضح المؤلفتان هذه الطريقة في جدول يحتوي على المادة والطرق بداية بإثارة المشكلة وذلك بتلاوة مجموعة من الآيات من سورة آل عمران ويفسرها المعلم للتلاميذ وأنها نزلت في غزوة أحد.[3]

تأتي المرحلة الموالية وهي مشكلة جمع المعلومات والبيانات وذلك بنوعية من الأسئلة حول يوم أحد من قبل المعلم على التلاميذ، بغية جمع المعلومات والبيانات عن

[1]- ينظر: إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1 ،1435هـ،2014م ،ص249.

[2]- ينظر: إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتجيات التدريس الحديثة، ص 249،250.

[3]- ينظر: ايمان محمد سحتوت، زينب ،عباس جعفر، استراتجيات التدريس الحديثة، ص250.

تلك الغزوة بعد ذلك يقوم المتعلمين بمناقشة تلك الأسئلة والإجابة عنها كفرضيات أولية للمشكلة.[1]

ثم تناقش تلك الفرضيات بالترتيب الذي يخص عدد الجيوش في غزوة أحد بالنسبة للمشركين والمسلمين وغيرها من الفرضيات، للتوصل إلى الحل الأمثل أو الصحيح لاستنتاج أو تعميم الموضوع ثم تطبيق تلك النتائج على المواقف الجديدة لتأكيد صحة هذه المبادئ، لتختتم هذه الطريقة بالتقويم يطرح فيها المدرس مجموعة من الأسئلة التي تخص موضوع الدرس[2]

كمقارنة لما جاء في كتاب قيد الدراسة فإننا نجد أن مراحل الدرس وفق إستراتجية حل المشكلات تمر بمراحل مهمة وهي إثارة المشكلة، صياغة الفرضيات مناقشتها التوصل لحل النهائي وتعميم النتائج المتوصل إليها بعدها يأتي التقويم.

نظرا لكثرة الاستراتجيات في تدريس اللغة العربية، لم نكتف بذكر الإستراتجيتين السابقتين فقد بل ارتأينا أن نسلط الضوء على إستراتجية أخرى من هذه الإستراتجيات والتي لها دور كبير في التدريس اللغة العربية المعروفة باسم إستراتيجية القبعات الست.

3- إستراتجية القبعات الست

قدم المؤلفان في الكتاب قيد الدراسة تعريفا مبسطا لهذه الإستراتجية والتي تستند إلى الملاحظة التي يشعر بها كل فرد في أي حديث، وقد ربط ظهورها بسوق العمل والتجارة بعد ذلك انتقلت إلى مجال التربية والتعليم.[3]

وقد ورد تعريفا لهذه الإستراتجية في **مجلة البحث العلمي للتربية** والتي كانت تحت عنوان **إستراتجية قبعات التفكير الست** كمدخل لتعليم مفاهيم التعبير والتواصل لأطفال

[1]- ينظر: ايمان محمد سحتوت، زينب ،عباس جعفر، المرجع نفسه، ص 250،251.

[2]- ينظر: ايمان محمد سحتوت، زينب ،عباس جعفر، المرجع نفسه، ص151-154

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص341-344.

المؤسسات الإيوائية بأنها « إستراتجية وضعها العالم إدوارد دي بونو لتبسيط عملية التفكير حيث تقوم على استخدام ست قبعات بست ألوان مختلفة وتبادل الأدوار بينهم في عملية التفكير، هذه القبعات تساعد المفكر على التعرف على أنواع التفكير المختلفة والانتقال بينهم ليسهل عليه تغيير نمط تفكيره ».[1]

هذا ما أقره **دوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد** في مؤلفهما الذي ذكرناه سابقا بحي عد القبعات الست إحدى النظريات والأفكار **دي بونو** عن عملية التفكير، حيث يرى أن هناك نماذج مختلفة من التفكير وأعطى كل قبعة لون يعكس طبيعة التفكير المستخدم فالقبعة البيضاء تعني الحياة والموضوعية والحمراء تعني المشاعر والسوداء ترتكز على السلبيات والنقد وغيرها من القبعات وما تعنيه ألوانها.[2]

ويعرف البحث العلمي قبعات التفكير الست أنها إجراءات التي يتبعها عضو هيئة التدريس لمقرر، مبادئ التدريس لطلاب الغرفة الثانية بقسم الإعلام التربوي وتوجيهه وتنظيم أفكارهم وتدريسهم على ممارسة حسن أنواع من التفكير ووظيفة محددة.[3]

بدأت فعالية القبعات الست من خلال تطبيقه في برنامج **1990م** ويصطلح تعليمه للأعمال المتعددة، فالقبعات الستة الملونة وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته وتركز هذه القبعات على أن التفكير هو عملية ذهنية مقصودة[4]

[1]– ينظر: هالة محمد عيسى عبد الدايم دياب، إستراتجية القبعات الست، كمخل لتعليم مفاهيم التعبير والتواصل لأطفال المؤسسات الإيوائية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 6، سنة 2015، ص 298.

[2]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهلة أبو السميد، استراتجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ص159.

[1]– رشا سمير فوزي علي جمعة، فاعلية استخدام إستراتجية القبعات الست لديبونو على مستوى تحيل طلاب قسم الإعلام التربوي، مقرر مبادئ التدريس، ص370.

[4]– رشا سمير فوزي علي جمعة، ينظر: المرجع نفسه، ص373.

3-1- أهمية توظيف برنامج القبعات الست في برنامج التعليم:

ذكر **دي بونو** أهمية توظيف برنامج قبعات التفكير الستة في عملية التعليم وهي:[1]

- تسهيل وتبسيط عملية التفكير.
- تحول المواقف السلبية لايجابية.
- تساعد في اكتساب مزيد من الوقت والجهد.
- تجعل التفكير أكثر مرونة.
- تحسين الاتصال مع الآخرين وتقليل الخلافات وتحسن التواصل بين الأفراد المشاركين.
- إعطاء المشاعر والعواطف دور مهم في التفكير.
- تنمية التفكير الإبداعي الخلاق.
- سهولة تطبيقها على جميع المستويات.

ذكر سعد علي زاير وسماء تركي داخل أن لهذه الإستراتيجية مميزات عديدة تمتاز وتنفرد بها من بين هذه المميزات نجد: قوة الملاحظة، والفهم الواضح، كذلك تعويد المتعلمين على سرعة التفكير، والتعبير والتكيف مع المواقف التعليمية، وغيرها من المزايا التي تخص بها.[2]

وهذا وقد ذكرت مجلة كلية التربية في عددها 170 مميزات القبعات الست حيث ورد في هذه المجلة ما يلي:[3]

---

[1]- مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ع 170، ج 2، أكتوبر، 2017.

[2]- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص343.

[3]- ينظر: فاعلية إستراتجية قبعات التفكير الست، لتدريس مقرر المناهج وطرق التدريس في تنمية مهارة التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحصاء، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج، 36،ع، 170 ،ج2 ،أكتوبر ،2017 م، ص474، 475.

تتميز القبعات الست بمرونة تطبيقها في العملية التعليمية، حيث أن هذه الإستراتجية لا تلتزم بتطبيق قبعة بعينها في أول التسلسل أو في آخره كما أنها لا تشترط استخدام جميع القبعات في الموقف التعليمي الواحد، حيث أن خيرة ورؤية كل شخص لتطبيقها إضافة لطبيعة الموقف التعليمي وكذلك خصائص المتعلمين هي التي تفرض آلية أو خطوات استخدام القبعات خصوصا، وأن كل قبعة تسير في خط متوازن مع بقية القبعات بطريقة منظمة دون تداخل في التفكير وزيادة دافعية المتعلمين، ويعتبر دور المعلم في هذه الإستراتيجية هو المرشد والموجه ويستخدم المعلم القبعة الزرقاء في معظم الأوقات لتنظيم سير الدرس.

3-2- التدريس وفق القبعات الست:

يكون استخدام المعلم للقبعات الست في مختلف مراحل الدرس وذلك حسب لون كل قبعة، وكل قبعة تستخدم في مجال معين ولها عدة أساسيات تقوم عليها فمثلا القبعة البيضاء يقوم المعلم بعرض الحقائق الأساسية والمعلومات والبيانات المتوفرة لديه، ويستطيع استخدام عدة أساليب في عر تلك الحقائق منها:المحاضرة المناقشة الاستقصاء وغيرها من الأساليب.[1]

أما في القبعة الحمراء يقوم المعلم بإعطاء فرصة للمتعلمين للتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم بما يتعلق بموضوع الدرس في فترة وجيزة، لتخلع القبعة الحمراء وتلبس القبعة السوداء التي تقوم على تقديم نقد على الموقف في الدرس بتقديم تعليقات وأحكام سلبية.[2]

[1]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ص159،160.

[2]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، المرجع نفسه، ص160،161.

وفي القبعة الصفراء ينبغي تقديم تعليقات ايجابية والبحث عن فوائد مثل الموقف الجيد، سلوك هذا ايجابي وغيرها، ليعلن الانتقال للقبعة الخضراء التي يتم فيها البحث عن أفكار جديدة ومقترحات جديدة، لتأتي القبعة الأخيرة ذات اللون الأزرق والموسومة بالتنفيذ أي تنفيذ على ضوء ما جاء في القبعات السابقة.[1]

3-3- نموذج خطة درس وفق القبعات الست:

وضحت مجلة العلوم النفسية والتربوية نموذج خطة تدريسية باستعمال طريقة القبعات الست لقسم السنة الخامسة ابتدائي، بداية بذكر المقاومة الشعبية كعنوان للوحدة في مجال المقاومة الوطنية الجزائرية بحيث لا بد أن يكون المعلم قادرا على فهم وقراءة واستغلال الوثائق وربط الأسباب بالنتائج.[2]

يليها ذكر مؤشر الكفاءة الخاص بالمقاومة الشعبية، مع ذكر الوسائل المعتمدة في الدرس والتي تمثلت في كتاب التاريخ الخرائط وصور الشخصيات المقاومة.[3]

تأتي المرحلة الموالية والتي تمثلت في طريقة الدرس بداية بتهيئة التلاميذ للدرس الجديد من خلال تقديم لمحة عن الدرس السابق، ثم كتابة المحاور الأساسية للدرس على السبورة متبوع بالإلقاء وطرح الأسئلة التقويم للتأكد من مؤشر الكفاءة .[4]

بعد ذلك وضعت نموذج خطة تدريسية بالطريقة المتداول في جدول تضمنت العديد من الخانات خصتها للمراحل والنشاطات للمتعلم والمعلم بداية من المرحلة

---

[1]- ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، المرجع نفسه، ص161،162.

[2]- ينظر: بلال بن عرعور، فتيحة بن زوال، بالقاسم بالقيدوم، التدريس الفعال باستخدام نظرية قبعات التفكير الست،مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة أم البواقي، جامعة سطيف، العدد2، ديسمبر 2018، ص 122.

[3]- ينظر: بلال بن عرعور، فتيحة بن زوال، بالقاسم بالقيدوم، التدريس الفعال باستخدام نظرية قبعات التفكير الست، ص122.

[4]- ينظر: بلال بن عرعور، فتيحة بن زوال، بلقاسم بالقيدوم، المرجع نفسه، ص122.

التمهيدية، ثم بناء التعلم والتقويم كانت عبارة عن أسئلة يطرحها المعلم ويجيب عنها المتعلم بطريقة متسلسلة حول موضوع المقاومة.[1]

كمقارنة لما جاء به سعد علي زاير وسماء تركي داخل فيما يخص الخطة التدريسية باستعمال إستراتيجية القبعات الست، وما جاء في مجلة العلوم النفسية والتربوية نجد المؤلفان في كتاب قيد الدراسة قد تطرقا إلى الأهداف العامة والسلوكية والإشارة إلى الوسائل التعليمية المعتمد عليها.

بدأت الخطة التدريسية بتمهيد للموضوع نفس ما جاء في المجلة، لكن سعد علي زاير وسماء تركي داخل قد وضعا القبعات وألوانها في الدرس وآثارها بخلاف ما ورد في المجلة مع تقديم مجموعة من الأسئلة يجيب عنها الطلبة.

4- طريقة الاستقصاء:

يُعدّ الاستقصاء من أكثر الطرق التدريس فاعلية في تنمية الفكر العلمي لدى المتعلمين بحيث يتيح الفرصة للطلبة لممارسة العلم وعملياته.

عرف **سعد علي زاير وسماء تركي داخل في كتاب قيد الدراسة** طريقة الاستقصاء طريقة الاستقصاء على أنها اتجاه يعلي قيمة الذكاء الإنساني والتفكير لدى المتعلمين.[2]

وهذا وقد عرفه **محسن علي عطية في كتابه المذكور سابقا** على أنها: « عملية حل المشكلة ذات محتويين، هما توليد الفرضيات واختيارها أو هو نوع من التعلم يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد المعلومات، وتنظيمها وتقويمها وطريقة الاستقصاء

[1]- ينظر: بلال بن عرعور، فتيحة بن زوال، بلقاسم بالقيدوم، المرجع نفسه، ص122

[2]- ينظر: سعد علي زاير، سماء ترك داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 212.

من طرائق التدريس التي يعد الطالب فيها مركز العملية التعليمية، وتهتم بالمشكلات التعليمية وطرائق التفكير في إيجاد الحلول لها».[1]

أما في كتاب **حل المشكلات لحسين محمد أبو رياش وغسان يوسف،** فقد وردت طريقة الاستقصاء على أن الأدب التربوي بوجه عام أن هذه الطريقة وطريقة الاكتشاف توأمان ووجهان لعملة واحدة.[2]

هذا ما نلمحه في **كتاب قيد الدراسة** فقد أشار المؤلفان إلى الميل الكثير من التربويين إلى استعمال الاكتشاف والاستقصاء كمرادفين، كما أنهما وضح لهما عدة فروقات حين أن الاستقصاء اعم وأشمل من استكشافها.[3]

4-1- مميزات طريقة الاستقصاء:

تتميز بمميزات عدة أهمها:[4]

- تنمي مهارات التفكير لدى المتعلم.
- تعمل على تنمية دافعية المتعلم ونحو المتعلم.
- تساعد المتعلم على اكتشاف الحقائق والمبادئ التي يرغب بمعرفتها.
- تنمي عند المتعلم عمليات العلم، أو التصنيف، ووضع الفروض واختباراتها وتجريبها.

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 124.

[2]- ينظر: حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، دار وائل للنشر ،الأردن، عمان، ط1، 2008، ص241.

[3]- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص243.

[4]- حسين محمد أبو رياس،غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، ص241.

تنمي مفهوم الذات لدى المتعلم، من خلال اعتماده على نفسه في انجاز المهام الموكلة إليه.

هذا ما تطرق إليه **محسن علي عطية في كتابه الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** بحيث نجده ذكر :[1]

كما نجده تطرق إلى عيوب هذه الطريقة وقد عدها في هذه العناصر:

- تتطلب منهجا مبنيا على وفق الاستقصاء.
- تستغرق وقت طويل
- صعبة لبعض الطلاب
- تستدعي خلفية معرفية لا يكتسبها الجميع.
- تقتضي مدرس ذا كفاءة عالية.

نجد كل ما ذكروه المؤلفان يوافق ما ذكره **سعد علي زاير وسماء تركي داخل** في كتابهما فيما يخص مميزات وعيوب طرقة الاستقصاء.

ينقسم الاستقصاء إلى ثلاث مستويات وهم:[2]

أ- الاستقصاء الحر:

يعطي الطالب المشكلة ويطلب منه إيجاد حل لها ويرشد إلى المكتبة أو المعمل أو أي مكان آخر دون أن يزود بتوجيهات بحيث يكون المعلم على

[1]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص128.

[2]- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتجيات التدريس المتقدمة واستراتجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، يد منهور، جامعة الإسكندرية، ص38-40.

الاستعداد لإرشاده جزئيا إذ لزم الأمر، وهذا المستوى قد يكون غير واقعي نظرا لقلة خبرات الطالب، وعدم توفر الإمكانيات

ب- الاستقصاء شبه موجه:

حيث يزود الطالب بمشكلة محدودة ويزود ببعض التوجيهات العامة وتحدد له طرق النشاط العملي والفعلي، غير أنه ل يكون له معرفة بالنتائج.

ج- الاستقصاء الموجه:

وفيه تقدم المشكلة للتلميذ بكافة التوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية ويكون الطالب فقد إتباع التعليمات دون إتاحة الفرص له لكي يفكر بحريته، وتكون التوجيهات متسلسلة إلى الحد الذي قد يحرم الطالب من التفكير والبحث.

هذا ما أهمله **سعد علي زاير وسماء تركي داخل في كتباهما**، حيث أنهما تطرق إلى مستويات الاستقصاء وقد اختصرا على ذكر تعريف تلك الإستراتجية، مع ذكر مزاياها وعيوبها لتختم بدرس نموذجي وفق هذه الطريقة، كما أنهما أهملا خطوات هذه الطريقة التي نلمحها عند **حسين محمد أبو رياش وغسان يوسف قطيط** في كتابه السابق الذي ذكرناه بحيث عدها في مجموعة من العناصر وهي موضحة كالآتي:[1]

- يعرض المعلم أمام الطلبة موقف تعليمي يحثهم على طرح الأسئلة، كما يقوم المعلم بتسجيل أسئلة الطلبة.
- تحديد الأسئلة المرتبطة بالموضوع.
- التخطيط لعملية البحث من خلال تحديد الوقت، واختيار مصادر التعلم المناسبة.

[1]- حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات ، ص343.

- متابعة عملية البحث والمراقبة، مع تقديم المساعدة والتشجيع على مواصلة البحث والاستقصاء.
- مساعدة الطلبة على التوصل إلى نتائج، وتسجيلها وإجراء المناقشات حول النتائج المتوصل إليها.

كما يمكن استخدام طريقة الاستقصاء في التدريس بتطبيق الخطوات التالية:[1]

- تقديم الأسئلة أو مشكلات تثير تفكير الطالب ورغبته في حلها.
- تنفيذ الطلبة الأنشطة من أجل المشكلة.
- تفسير المشكلة والوصول لنتائجها.

4-2- درس تطبيقي باستخدام طريقة الاستقصاء:

قدّمت **إيمان سحتوت وزينب عباس جعفر** درسا نموذجيا باستخدام إستراتجية الاستقصاء تحت موضوع الجملة الاسمية لصف السنة الرابعة.

- بدأت الخطة بتسطير أهداف الدرس والتي تمثلت في مجموعة من النقاط أهمها:[2]
- أن يجيد الطالب مكونات الجملة الاسمية.
- أن يعرف الطالب المبتدأ.
- أن يستخرج الطالب الخبر.

وغيرها من الأهداف التي ينبغي على المتعلم بلوغها.

[1]- حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، المرجع نفسه، ص343.

[2]- ينظر: ايمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتجيات التدريس الحديثة، ص241.

ثم تأتي المرحلة الموالية تحت اسم المشكلة **(صياغة المشكلة)** يمهد فيها المعلم أن الطلبة سبق لهم أن تعرفوا على الجملة الفعلية، وعلى هذا الأساس تصاغ مشكلة تحديد عناصر الجملة الاسمية ويقوم بصناعة الجمل الاسمية، ثم يعد ذلك تكوين مجموعة من الفرضيات وربطها بموضوع الدرس، مع تحديد أساليب جمع البيانات كالرجوع إلى الدرس السابق ومراجعته كذلك النقاش المتبادل بين المعلم والمتعلمين مع تحديد نشاطات المتعلم من قراءة ومناقشة الفروض، والخبرة السابقة للطلاب [1]

أما في المرحلة الموالية والمسمات بمناقشة حلول المشكلة يتم ذلك مناقشة تلك الفرضيات للتوصل إلى الحلول فيما يخص الجملة الاسمية ثم يقيم تلك الحلول وذلك من خلال إعطاء العديد من الجمل للمتعلمين للتدريب عليها وضعت في جدول وشبكة نموذجية توضح موضوع الدرس[2]

إذا أردنا أن نقارن بين الدرس النموذجي السابق والدرس الذي ذكره **سعد علي زاير وسماء تركي** داخل في كتاب قيد الدراسة فإننا نرى أنّ كلاهما قدما موضوع الدرس والأهداف الخاصة بالدرس، ثم التمهيد للموضوع وتحديد المشكلة وتكوين فرضيات لتلك المشكلة للوصول إلى الحل النهائي واستنتاج القاعدة ثم يقدم إلى الطلبة تطبيقات حول الموضوع.

لم تأت المراحل في كلا النموذجين متشابهة في العنوان إلا أنها تحمل نفس المعنى من البداية إلى النهاية أي من تحديد المشكلة إلى تطبيق الدرس.

[1]– ينظر: إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، المرجع نفسه، ص 242.

[2]– ينظر: إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، المرجع نفسه، ص 242–244.

بحمد الله ونعمته علينا وفضله نضع لمساتنا الأخيرة لهذا البحث فقد كانت رحلة جاهدة للتوصل إلى النتائج التالية:

– إنّ علم اللغة العربية علما واسعا و متعدد المجالات من اللغة الاجتماعية و النفسية و الفكرية و غيرها حيث نجد العلماء القدماء و المحدثين اهتموا بها.

– يعدّ كل من علم النحو و الأدب و التعبير من بين أهم العلوم في اللغة العربية و لهم فائدة كبيرة في دراستهم.

– حقل التعليمية مجال غني بالمصلحات التعليمية التي يصعب على الكثير التفرقة بينها لتقارب مفهومها إلا أن كتاب سعد علي زاير و سماء تركي داخل مختلف ذكر أهم الفروق بينها.

– هناك العديد من الاتجاهات الحديثة اهتمت بتدريس اللغة العربية وفق طرق عدّة محاولة إيصال مضمون هذه اللغة إلى المتعلمين.

- تعليمية اللغة العربية تقوم على أساس معين و على مصطلحات خاصة و أساليب معينة.
- يعتبر المتعلم الركيزة الأساسية لهذه الطرق محاولة إيصال معارف اللغة العربية إليه.
- أخيرا يعد هذا الكتاب من بين أهم المؤلفات التي تخدم موضوع التدريس و تساعد كل من المعلمين و المتعلمين، و الاستفادة منه و تطبيق ما جاء في حجرة الدرس و بلوغ الأهداف المنشودة.

القرآن الكريم برواية ورش.

المصادر والمراجع :

1. إيمان سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، ط1435،1هـ، 2014م.

2. بليغ حمدي إسماعيل، استراتجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،ط1 ، 1432هـ ،2011م.

3. جابر عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 192هـ ،1999م.

4. حسين محمد أبو عياش، غسان يوسف القطيط ،حل المشكلات ،دار وائل للنشر، الأردن ،عمان ،ط1 ،2008م.

5. ذوقان عبيدات ،سهيلة أبو السميد ،استراتجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون،ديبون للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان ،شارع الملكة رانيا ،مجمع العيد التجاري ،ط2 ،2009م.

6. رياض بن علي الجوادي، مفاهيم تربوية حديثة، دار الكنوز اشبيليا، دار العديد،ط2 ، ،143هـ ،2012م.

7. سالم علية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع،عمان ، ط 1434،1هـ ،2013م .

8. سعد علي زاير،ايمان إسماعيل عايز ،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار الصفاء، عمان،ط1 ،1438هـ ،2014م.

9. سعد علي زاير ،سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 1436هـ،2015م.

10. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس ،دار الشروق، عمان،ط1 ،2010م.

11. طيبة سعد السليطي ، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ،الدار المصرية للنشر والتوزيع، لبنان ،د.ط ،2002م.

12. عبد اللطيف محسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،ط1 ،1436ه ،2015.

13. عبد المحسن ابن عبد العزيز أبا نمي ،الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها العلمية التعليمية، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد ابن مسعود الإسلامية ،مكتبة الملك فهد الوطنية ، د.ط ، 1414ه.

14. فراس محمد السيلتي، استراتجيات التدريس المعاصرة،عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع ،الأردن ،ط1 ،2015م.

15. محسن حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن ،عمان ،ط1428،1، 2007م.

16. محسن علي عطية ،الكافي في أساليب التدريس اللغة العربية ،دار الشروق ،عمان ،ط1 ،2006م.

17. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس،دار المناهج ،عمان ،ط1 ،1434ه،2013م.

18. منصور حسن الغول، اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، دار المتنبي للنشر والتوزيع ،عمان ،د ط، 2008م.

19. يحي علي نبهان ،مهارة التدريس، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ، ط1 ،2008م.

الدوريات والمجلات:

1. بلال بن عرعور، فتيحة بن زوال، بالقاسم بن قيدوم، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، جامعة أم البواقي، جامعة سطيف، العدد2، ديسمبر، 2018.

2. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج 36،ع170،ج2، أكتوبر،2017.

3. هالة محمد عيسى عبد الدايم دياب دياب، إستراتجية القبعات التفكير الست كمدخل لتعليم مفاهيم التعبير والتواصل لأطفال المؤسسات الإيوائية ، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السادس، 2015.