الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت
معهد الأداب واللغات

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي

موسومة بـ:

دراسة كتاب :

مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها

محمود سعدون السموك/هدى علي جواد

إعداد الطالبتين :

- شريف خالدية
- بلال نوال

إشراف الدكتور:

أ/د.قردان الميلود

لجنة المناقشة

	المركز الجامعي تيسمسيلت	رئيسا
قردان الميلود	المركز الجامعي تيسمسيلت	مشرفاومقررا
	المركز الجامعي تيسمسيلت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية2020-2019 م

اهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تقبل الأعمال إلا برضاك

..إلى من كلّله الله بالهيبة و الوقار .... إلى من علمني العطاء دون انتظار إلى من أحمل اسمه بكل عز و افتخار والدي الغالي : بختي أرجوا من الله أن يطيل عمرك لترى ثمارا حان قطافها بعد طول انتظار

إلى ملاكي في الحياة ..لمن أرضعتنى الحب والحنان لمعنى التفاني والأمل و بسمة الحياة إلى من كان دعائها سر نجاحي وحفظي وأماني و عطفها بلسم لجراحي لروحي المتعبة لوالدتي الغالية: عائشة

إلى من بها أكبر وعليها أعتمد لتوأمتي الغالية الى من بوجودها أكتسي قوة و محبة وأمل لا حدود له لعزيزتي : زبيدة

لرفيق دربي و شعلة أملي و سندي بعد الله لقرة عيني وقوتي ...لمن آثرني على نفسه وكان ملاذي

لذلك القلب النقي الطاهر : خالد زلماطي دمت لي عزا و خير سند

إلى المحبة التي لا تنضب و الخير بلا حدود لمن كانوا جوهرة بحياتي لذلك الضلع الثابت الذي لا يميل إخوتي : فاطمة .صبرينة .زبيدة .محمد .عبد القادر .سيداحمد ... حفظكم الله

لتلك الروح الصبورة الطاهرة لتلك اليد الآمنة والقلب الطيب لرفيقتي في الحياة لمن تقاسمنا لحظات الألم و السرور لمن انتشلتني من وحدتي وكانت خير ملاذ لصديقتي في هذا العمل خالدية

لأخياتي اللواتي لم تلدهن أمي ولكن الحياة وهبتني إياهن لمن قاسمنني حلو الحياة و مرها :. إيمان .حنان .راضية .يشرى.

أهديكم هذا العمل المتواضع و أسأل الله عز علاه أن يوفقنا لما فيه الخير فإنه نعم المولى و نعم النصير.

اهداء

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب

إلى من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر

إلى القلب الكبير والدي العزيز:الجيلالي

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها.

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة.: زينب

إلى توأم روحي ورفيقة دربي .. إلى صاحبة القلب الطيب والنوايا الصادقة

إلى النور الذي يضيئ حياتي و النبض لها يسري و في بعدها تكثر جروحي وفي قربها تبعد أحزاني

نصفي الثاني: نريمان

إلى من أرى التفاؤل بعينه .. والسعادة في ضحكته إلى شعلة الذكاء والنور

إلى الوجه المفعم بالبراءة ولمحبتك أزهرت أيامي وتفتحت براعم للغد

إلى سندي الثاني أخي :أمحمد.

إلى من يبعث في نفسي الأمل و الشجاعة إلى الأخت الثانية: نسيمة

إلى من وجدتها عندما قست علي الحياة وقل من حولي الرفاق إلى من يعيد نبض الحياة إلى روحي

إلى رفيقة القلب و سكن الروح زهرتي نوال.

بدأنا بأكثر من يد وقاسينا أكثر من هم وعانينا الكثير من الصعوبات وهانحن اليوم والحمد لله نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع. فالحمد لله الذي وفقنا في ذلك.

شكر و عرفان

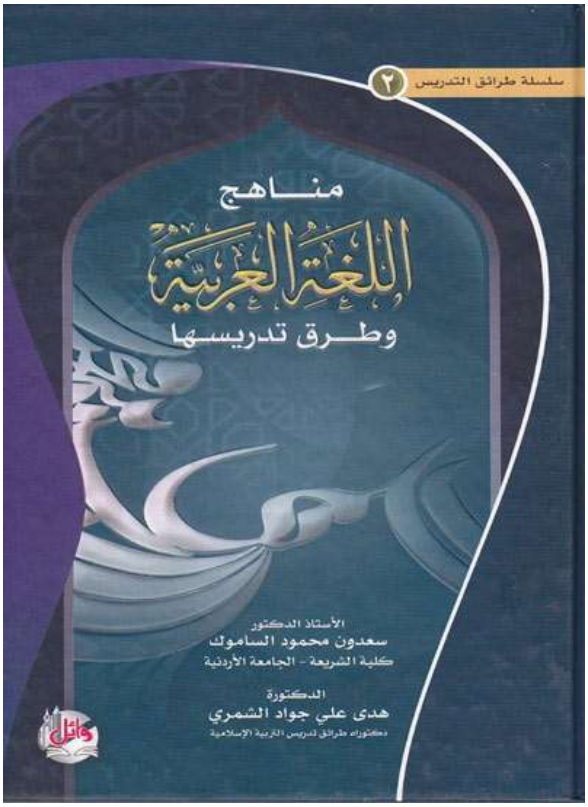
الحمد لله عز وجل الذي وفقنا في هذا البحث العلمي و الذي رزقنا الصحة والعافية و العزيمة... فالحمد لله حمدا كثيرا

في مثل هذه اللحظات يتوقف القلم ليفكر قبل أن يخط الحروف ليجمعها في كلمات الشكر العرفان و يضمها في محاولة منه و منا كي نوفي حق أستاذنا الفاضل: قردان الميلود على ما بذله من جهد متواصل و دؤوب وما قدمه لنا من توجيهات و إرشادات سديدة و ما أبداه من صبر و تفهم كبيرين في سبيل تحقيق الهدف من هذا العمل. فله منا عظيم الشكر و وافر التقدير و الامتنان

و نوجه شكرنا و تقديرنا إلى أساتذتنا قسم اللغة العربية بجامعة أحمد بن يحيى الونشريسي بتيسمسيلت على جهودهم كما نتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من مد يد العون لنا في انجازنا لهذا العمل .ونخص بالذكر الأستاذة الفاضلة: سعداوي إيمان

سائلين المولى عز و جل أن يجزي الجميع عني خير الجزاء

بطاقة فنية للكتاب



عنوان الكتاب : مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها

المؤلف : د.سعدون محمود السموك،و هدى علي جواد الشمري

الطبعة : الأولى

السنة :**2005**

حجم الكتاب: ذو حجم متوسط

عدد الصفحات : 285 صفحة.

دار النشر : دار وائل للنشر ، عمان الأردن

المقدمة

وسيلة تعبيرية تواصلية يعبر بها الناس عن أغراضهم في نظام صوتي أو إشاري أو دلالي ولما كانت هذه اللغة بهذه الأهمية سعى الإنسان إلى تطويرها و تعلمها وفق أسس سليمة ، واللغة العربية من بين هذه اللغات بل من أشهرها وأثراها من الناحية المعجمية التي سعى أبناؤها لتطويرها فضلا عن كونها لغة القرآن الكريم، ونظرا لما تتميز به اللغة العربية كان لزاما أهلها إعطاؤها ما تستحقه من العناية والرعاية والعمل على حفظها من اللحن ، فكان كتاب مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ل:الأستاذ الدكتور سعدون محمود الساموكو، الدكتورة هدى علي جواد الشمري من البحوث الجادة التي تناولت المناهج التربوية للغة العربية بكثير من الشرح و التفصيل، وقد تطرق فيه الباحثان إلى طرائق التدريس شرحا و تفسيرا وتفصيلا،مثلما كشفا لنا عن الصعوبات

و العراقيل التي تواجه متعلميها، كل هذا في سبيل تطوير مناهجها حتى تتأقلم مع التطور الحاصل في عصر التكنولوجيا الرقمية، و نظرا لأهمية هذا الكتاب اخترنا أن يكون بحثنا دراسة كتاب مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لمحمود سعدون الساموك، و الباحثة هدى علي جراد الشمري ،ساعين في ذلك لفهم منهجه وما عرض فيه من معلومات و الإبحار في أعماق هذه اللغة السامية.

ومن هنا نطرح عدة إشكالات أبرزها:

-ما هي مناهج اللغة العربية و أيهما أنجع ممارسة ومسايرة لركب العولمة؟.

- ما هي الطرق التي تسعى لإكساب المتعلم مهارات اللغة من إملاء و قراءة و تعبير وغيرها من المهارات؟.

و يمكننا القول أن أهمية المادة المعرفية الماثلة بين أيدينا تعد أهم الأسباب التي جعلتنا نختار هذا الكتاب، محاولين استكشاف ما ورد فيه عن مناهج اللغة وطرائق تدريسها لما تبوأه من أهمية ضمن التعليمية، و كذلك محاولة الكاتبين إبراز تأثير اللغة على كل الجوانب التربوية، و فيه معلومات إضافية جديدة إلى ما قدمه السابقون و المتأخرون في علم العربية وطرائق تعلمها وتعليمها.

ونظرا لتميز هذا البحث في مجال التعليمية فقد أثر في توجيه اختيارنا له موضوعا للدراسة، فقد كان مشكاة لدرب كل معلم و متعلم في اكتساب مهارات لغتنا الأم، هذه الأسباب و غيرها جعلتنا نختار هذا الكتاب موضوعا للبحث.

وقد عالجنا موضوعه وفق خطة حيث سرنا بالموازاة مع فصول الكتاب عرضا و دراسة، متطرقين في البداية إلى المقدمة ،فبطاقة فنية يليهما مدخل أبرزنا فيه نبذة عامة عن مضمون الكتاب، و تحديد حقله المعرفي، ثم عرجنا على الوحدات الثمانية للكتاب عرضا ودراسة لنصل إلى تقديم نقد و تقويم لمحتوى الكتاب، وختمنا البحث بمجموعة من النتائج المستخلصة من ثنايا البحث .مع العلم أن الكتاب جاء مبنيا على ثمانية وحدات يتضمن تعريفا باللغة ووظائفها ومكانتها، وتحدث عن الفلسفات التربوية و بين علاقة اللغة بتلك الفلسفات وبخاصة فلسفة التربية الإسلامية التي تشكل اللغة العربية مادتها الأساسية ، كما تحدث الباحث عن المحتوى ومعايير وطرق اختياره وضوابطه و قواعده، وكذلك تطرق لأهمية التخطيط لتحضير الدروس اليومية لدرس اللغة العربية ،وكذا تناول المناهج مبينا الأسس التي يقوم عليها المنهج و الفرق بين التقليدي و الحديث ، أيضا تحدث عن الأهداف التعليمية و خطوات و صفها و تحديدها ليصل لآخر فصل تناول فيه أساليب التدريس للغة العربية وقد فصل كل مادة منها (القراءة، الكتابة، الأدب، النصوص، القواعد النحوية، التعبير، الأناشيد ، المحفوظات ،الخط، القصة ، المسرحية) وعلى عكس المقدمة جاءت خاتمة الكتاب قصيرة جعلها حوصلة حيث جاء وصفا لما تطرق له في كتابه.

تناول الباحثان في كتابهما مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها وفق مبدأ علمي دقيق وتصور منهجي عميق، بالتحليل و الشرح و الوصف و التعليق مستعملان أسلوبا عميقا، وقد زاوج الباحثان بين القراءة التوصيفية و القراءة الاستنباطية ،ومن أهم الكتب التعليمية التي تطرقت لمناهج اللغة العربية نجد:

1مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها لسعد علي زاير و ايمان اسماعيل عايز.

2- أساليب تدريس اللغة العربية في الصفوف الابتدائية لاسحاق موسى الحسني.

3- دراسات في منهاهج اللغة العربية و طرائق تدريسها لعبد الرحمن الهاشمي.

وكسائر البحوث لم يكن طريقا سهلا خاليا من العوائق و الصعوبات التي اعترضتنا خلال مسيرتنا البحثية و نذكر منها كثرة وحدات الكتاب و دقة عناوينها وكثرة الأراء و المواقف حول المواضيع التي تطرق لها.

كما ذيلنا بحثنا هذا بجملة من النتائج المتوصل إليها شكلت خاتمة البحث.

وفي الأخير نتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف الدكتور الميلود قردان على صبره وسعة باله معنا و كذا المجهودات المبذولة و التوجيهات و النصائح القيمة ،خلال مرافقته لنا عبر مسيرة هذا البحث فإن وفقنا في بحثنا فبفضل الله وحده و إن أخطأنا فمن أنفسنا و الشيطان.

المدخل

نبذة عامة عن مضمون الكتاب:

كتاب مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها للدكتورين: سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري عالجا قضايا تدريس اللغة العربية و مناهجها في ثماني وحدات استهلاها بـ: تعريف اللغة العربية و وظائفها و مكانتها في الوحدة الأولى ثم انتقلا للحديث عن فلسفات التربية و التعليم و علاقتها باللغة العربية تركز على الفلسفة الإسلامية بإعتبارها المادة الرئيسية للغة العربية وللعملية التعليمية عامة و تتضمن هذه الأخيرة المحتوي الذي يدرسه المتعلم وهذا ما تطرقا إليه في الوحدة الثالثة معرفا به في البداية رابطا إياه باللغة العربية بصفة خاصة منتقلا إلى كيفية التخطيط للدروس اليومية في الوحدة مبرزا أهميتها لدى المعلم و المتعلم على حدٍ سواء ثم تطرقا لمناهج اللغة العربية وأسسها بشكل واسع معرجا على الفرق بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة وعلاقة المنهج بالكتاب المدرسي لينتقلا إلى الأهداف و خطوات وضعها وصياغتها، ثم وضعا تصنيف لهذه الأهداف التعليمية في الوحدة السادسة بعد ذلك تحدثا عن الكفايات في اللغة العربية وعالجا عدة قضايا تخصها وصولا إلى مواصفات و كفايات معلم اللغة العربية المراد تحقيقها في الوحدة السابعة، ليخلصا في الأخير للوحدة الثامنة الملخصة للجزء الثاني من عنوان الكتاب" طرق تدريسها" تحت عنوان أساليب تدريس اللغة العربية متحدثا عن نشاطات اللغة العربية من قراءة وكتابة و قواعد نحوية و تعبير ونصوص الأدب وطرق تدريسها.

ينتمي هذا البحث إلى حقل تعليمية اللغة العربية ونجد أن لهذا البحث ارهاصات وجذور قديمة، فلو تحدثنا عن طرائق تدريس اللغة العربية نجد أن<كامل محمود الدليمي> في كتابه أساليب تدريس قواعد اللغة العربية قد تحدث عن نشوء طرائق التدريس وتطورها يقول:" أما طرائق تدريس اللغة العربية فنجد أن تاريخ التربية يذكر أن تعليم اللغات هو من أول المواد التي اهتم بها المربون وأولها عنايتهم وبخاصة القراءة والكتابة، فاستعراض اللغة و طرائق تدريسها يوضح أن الطفل في البادية قبل الإسلام كان يتعلم اللغة بالمشافهة و السماع والمحاكاة...".

الدواعي التي جعلت كل من سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمرييكتبان هذا الكتاب:

- إهتمام الإنسان بالتربية والتعليم منذ القدم لذا أنشأ المدارس لأهميتها في ظهور العلوم وكذا نشر الفكر الإنساني.
- إظهار تأثير اللغة العربية على كل جوانب التربية كذا الفلسفات الإسلامية التي يستلزم في تدريس هذه اللغة أن يكون للمدرس كفايات تتوفر فيه ولابد منها.

وهذا ما دفع الكاتبان إلى التفصيل فيما يحتاجه مدرس اللغة العربية من تبيان للمناهج وماهيتها وكذا طرق تدريسها للتسهيل على المدرس.

أما بالنسبة للقيمة العلمية للكاتبين فهي عبارة عن جمع ورصف للمعلومات، لأنهما لم يقدما طرق جديدة لتدريس اللغة العربية، وإنما اعتمدا على جمع المعلومات من الكتب السابقة فجمعا بين مصادر عامة عندما تحدثا عن المفاهيم والمصطلحات كمصدري ابن منظور وابن جني وبين مصادر خاصة كمصدر فؤاد أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية ط2 عمان 1423هـ~2002م.

الفصل الأول:

اللغة عربية و فروعها

من خلال تعريف المحدثين للغة نجدهم حددوا لنا خصائصها كالتالي:

1-أنها نظام رمزي: على أن لكل لغة من اللغات نظام خاص بها وهذا النظام يتكون من الوحدات الصوتية والمقطعية و الكلمات والجمل والتراكيب .

2- أنها ذات طبيعة صوتية: أي أن الطبيعة الصوتية هي الأساس بينما الشكل الكتابي يأتي في المرحلة الثانية، فالطبيعة الصوتية للغة يعني أن يبدأ تعلم اللغة للأطفال بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابة.

3-إن اللغة تحمل المعاني: متفق عليها بين أبناء المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة وبدون هذا الاتفاق لايحدث الاتصال .

وهذه اللغة مكتسبة أي ليست غريزة في الإنسان[1].

من خلال هذه المفاهيم نجد أنها تدور في حقل واحد ألا وهو مفهوم اللغة وكل تعريف يختلف عن الآخر، فالتعريف الأول عرفت على أساس أنها أصوات تؤدي وظيفة هي التعبير أما في التعريف الثاني كان التعبير وظيفي حيث عد أن وظيفة اللغة الأولى هي التواصل أما في تعريف المحدثين للغة نجد أن كل التعريفات تتفق في نقطة واحدة هي أن" اللغة في عمومها نظام عرفي يشرح العلاقات الاعتباطية بين الرمز والمعنى من حيث عرفيتها واطرادها".[2]

وظائف اللغة : نجد الكاتب تطرق لبعض وظائف اللغة منها :

1-الوظيفة الاجتماعية: حيث تستخدم فيها اللغة كوسيلة للاتصال حيث يستخدمها الإنسان في قضاء حاجاته وحل مشكلاته الوظيفية.

[1] عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي طلبة السنة الثالثة علم الاجتماع - مذكرة ماستر- جامعة محمد خيضر بسكرة2013-2012ص17-16 بتصرف

[2]اللغة العربية معناها و مبناها،تمام حسان، عالم الكتب القاهرة،ط3، 1418هـ~1998م،ص26

2-الوظيفة النفسية : حيث تستخدم اللغة كوسيلة للتعبير عن عواطفه و انفعالاته لكي يهدأ أو يستريح نفسيا .

3-الوظيفة الفكرية : تستعمل فيها اللغة كوسيلة للتفكير وفي الوصول للعمليات الفعلية و المدركات الكلية.

4-الوظيفة الثقافية:اللغة وسيلة لحفظ التراث الثقافي وتعد طريقا للحضارة و حافظا للفكر الانساني.

5-الوظيفة التربوية: تستعمل فيها اللغة كوسيلة للتعليم والتعلم .

إذن مما سبق يتضح لنا أن اللغة هي وسيلة الفرد في التفكير فالفرد يستخدم الألفاظ و التراكيب والجمل في كلامه وكتابة إليها من الآخرين ويقرأها في كتابه فباللغة يتعلم الإنسان فن العمل وفن العيش في مجتمعه المحلي والعالمي.

نشأة اللغة العربية :

بدأ الكاتب بطرح تساؤل ثم حاول الإجابة عنه : هل اللغة العربية توفيقية أم أنها نامية متطورة ؟ فقد رأى بأن النمو مسألة ملازمة لكل لغة ودائما تدخل مصطلحات جديدة مع الاخترعات والمكتشفات الدائمة وقدم حجة على أن الله سبحانه وتعالى يدفعنا للعلم والاكتشاف دائما وفي الكثير من الأحيان تظهر مصطلحات أجنبية تتطلب تعريبها حيث قدم أمثلة عديدة على ذلك في عدة مجالات الحياة كالطب والهندسة ويطرح تساؤلا من جديد هل تفي تلك الترجمة بمعناه كاملا؟ ، ولكنه يفي أن تكون الإجابة بنفي أو تأكيد ويؤمن أن مسألة النمو والتأقلم اللغوي العالمي حاصل في كل لغات العالم ويرى أن اللغة مرتبطة بعقيدة المسلم إذ أنها لغة القرآن وهي مقدسة من الله عز وجل وأنها لغة أهل الجنة وهذا جزء من إيمان المسلم ومن هذا المنطلق يفصل الكاتب

في هذه القضية حيث يقول :"يوصلنا إلى أن هذه اللغة توقيفية ولا تخضع للغة التطور" ،فالغة تتغير وحجته في ذلك قوله تعالى :" إنا نحن نزلنا الذكرى وإنا له لحافظون "سورة الحجر الآية 9 .

كذلك نجد بأنه مهما حصلت من لهجات عامية سادت الأقطار العربية لم ولن تؤثر فيها لأنها هي اللغة الرسمية المقروءة والمكتوبة وتبقى في مكانها اللائق عكس اللغات الأخرى. وفي الأخير يشير إلى الآراء التي تقول بأن اللغات اصطلاح متواضع عليه ورأي آخر يقول أن أصل اللغات هي الأصوات المسموعة ثم تولدت عن ذلك كلمات وجمل حتى صارت لغات، ويشير صاحبا الكتاب إلى أمر مهم أن هذه الآراء إن كانت تنطبق على اللغات الأخرى لا يمكن أن نطبقها على اللغة العربية لأن الله تعالى علم آدم اللغة وهي توقيفية لاصطلاح ولا هي أصوات مسموعة .

ونجد الكثير من علماء العرب تحدثوا واختلفوا عن نشأة اللغة وأصلها أهي توقيفية أم اصطلاحية أم أصوات الطبيعة؟.

1-يذهب أصحاب الإتجاه الأول : أن اللغة توقيف (إلهام) وحي من الله أي أن الله هو صانع اللغة ويستند في هذا الرأي إلى قوله تعالى :" وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضها على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء ان كنتم صادقين". سورة البقرة الآية 31.

2-يذهب أصحاب الإتجاه الثاني : أن اللغة اصطلاح [عرف ، اتفاق ، تواطؤ] بمعنى أن يصطلح اثنان أو أكثر من الناس على تسمية شيء بالإسم الذي يرتضونه و يتواضعون عليه هم ومن يليهم.

3-وهناك نظرية محاكاة أصوات الطبيعة ويذهبون إلى أن أصل اللغة محاكاة لأصوات الطبيعة كأصوات الحيوانات وأصوات مظاهر الطبيعة والتي تحدثها الأفعال عند وقوعها ثم تطورت الألفاظ الدالة على المحاكاة وارتقت بفعل ارتقاء العقلية الإنسانية وتقدم الحضارة وذهب لهذه النظرية ابن جني قديما و ويتلنيwhitneyحديثا في القرن 19 حيث يقول ابن جني: "وذهب

بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها ، إنما هي أصوات المسموعات كدوي البحر وخرير المياه... ثم ولدت هذه اللغات عن ذلك فيما بعد".[1]

بيد أن الكاتب فصل في قضية نشأت اللغة العربية وأصلها وأقر بأنها توقيف من الله لا هي اصطلاح ولا أصوات مسموعة.

فروع اللغة العربية :

تنقسم اللغة العربية إلى فروع مختلفة نجد بعضها يختص بالمراحل الأساسية في التعلم أو بالدراسة الثانوية ، ويكون هذا التقسيم من خلال تحديد مدة زمنية لكل فرع للوصول إلى الهدف العام من تدريسها ألا وهو تمكين المتعلم من السيطرة على الأداة التعبيرية ، ويرى صاحب الكتاب أن هذه الفروع تتسم بترابط وثيق ، ففي درس القراءة نلخص فوائد كثيرة منها تعليم القراءة والقواعد ، التعبير ، الإملاء والبلاغة... لذا يرى أنه من واجب المعلم الربط بين فروعها عند تدريسها .وهذا ما يحيلنا إلى نظرية الوحدة والفروع وتطبيقها وفيها نظريتان هما:

1-نظرية الوحدة [AUIIM ONE SYSTEM] :والمراد بها أن ننظر للغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعا مختلفة .[2]

أما لتطبيقها في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية فيكون هو موضوع القراءة والتعبير والتذوق و الحفظ والإملاء والتدريب اللغوي.

[1] الخصائص،أبو الفتح عثمان بن جني، الجزء1 ،تحقيق محمد علي النجار،دار الكتب المصرية-المكتبة العلمية القاهرة 1952م،ص46~47

[2] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم إبراهيم،القاهرة ،ط3 دار المعارف 1387هـ/1968م ص: 50 .

2-نظرية الفروع[**polysystemic approch**]: والمراد بنظرية الفروع في تعليم اللغة أننا نقسم اللغة فروعا ولكل فرع منهجه وكتبه وحصصه مثل المطالعة والمحفوظات والتعبير والقواعد والإملاء والأدب والبلاغة [1]، وهذه النظرية هي التي نسير عليها في مدارسنا .[2]

أما تطبيق نظرية الفروع يعالج كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في الحصص المقررة في الجدول الدراسي[3]

ونجد الكاتب يؤمن بنظرية الوحدة حيث يقول: " أن من واجبات مدرس اللغة العربية الربط بين فروعها عند تدريسها ومراعاة الصلة بينها على ألا يتسبب ذلك في ضياع زمن الحصة [4]"،

أي يدرك ضرورة وحدة اللغة في تدريس أي فرع من فروعها.

- خصائص اللغة العربية:

لكل لغة خصائص تميزها عن غيرها كلغتنا العربية ومن خصائصها:

1. كثرة الترادفات والألفاظ والتضاد : اللذان يعتبران مظهران من مظاهر اللغة العربية حيث يقصد بالترادف بالحالة التي يطلق فيها عدة ألفاظ للمعنى الواحد مثل : العسل والشهد ، في لسان العرب: "فقد بلغ عدد أسمائه ثمانون اسما منها: الضرب ، الشوب ، الحميث"، ومما يكشف عن تعدد المترادفات وتنوع الدلالات في العربية أن يقول جرجى زيدان: "في كل لغة مترادفات أي عدة ألفاظ للمعنى الواحد ولكن العرب فاقوا في ذلك سائر أمم الأرض ، ففي لغتهم للسنة 24اسما وللسحاب 50اسما.....وأسماء الأسلحة كالسيف

[1] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية عبد العليم إبراهيم، نفس المرجع ص51

[2] طرق تدريس اللغة العربية ، جودة الركابي ، دار الفكر المعاصر بيروت – لبنان ،بدون ط،-1423هـ/2002م ص: 28

[3] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية عبد العليم ابراهيم، المرجع السابق ، ص: 51 .

[4] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، هدى علي، ص30

والرمح وغيرهما، ناهيك بمترادفات الصفات، فعندهم للطويل 91لفظا وللقصير 160لفظا ونحو ذلك للشجاع والكريم والبخيل مما يضيق المقام عن استفائه.

أما الأضداد فهو دلالة اللفظ الواحد على معنيين متضادين أو تسمية المتضادين باسم واحد كقول العرب الصريم : الليل والنهار ، الزوج : الذكر والأنثى ، الخيلولة: للسك واليقين.

2. الايجاز والاطناب والقدرة على التصرف فيهما.

3. الاعراب : وهو تغيير الحالة النحوية للكلمات بتغيير العوانل الداخلة عليها.[1]

فالإعراب من أقوى عناصر اللغة العربية وأخص خصائصها به يعرف الفاعل من المفعول والأصل من الدخيل وابن فارس يرى أن:" الاعراب هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، يهدي إلى التمييز بين المعاني والتوصل إلى أغراض المتكلم عن مجمل عواطفه وأفكاره ومعانيه "[2].

ومنه نجد ان الإعراب ذو شأنٍ عظيمٍ في العربية ، فهو التطبيق لقواعد اللغة ، وهو طريقةٌ قديمةٌ لدى علماء العربية لإبراز مواقع الكَلِم اعتماداً على القواعد التي بُنِيتْ عليها ، فهو وسيلةُ إيضاحٍ للمتعلّم ليُدرك بها تركيب الجمل.

4- دقة التعبير: ثمة محاسن اللغة العربية الكامنة في التخصص في المعاني والدقة في التعبير وهي أوسع اللغات في دقتها للتعبير عن الأحوال والصفات تنفجر ينابيعها بالجودة والفصاحة وسلامة التراكيب والرصافة ، وعلى سبيل المثال تقول العرب في تقسيم الإشتهاء : فلان جائع إلى الخبز ، قرم إلى اللحم ، عطشان إلى الماء ، عيمان إلى البن ، قرد إلى التمر،جعم إلى الفاكهة[3] .

وكذلك نجد من مميزاتها وخصائصها:

[1] المهارات الأساسية في اللغة العربية,اياد عبد المجيد إبراهيم, مركز الكتاب الأكاديمي ص52

[2] الصاحبي في فقه اللغة ، ابن فارس، ، دار الكتب العملية ، بيروت ، ط1، 1997،ص161

[3] فقه اللغة وأسرار العربية، أبو منصور الثعالبي ، المكتبة العصرية للطباعة والنشر صيدا ، ط1، 1420هـ~2000م، ص206-205.

التعريب: وهو عملية تهذيب كلمة خارجية وفقا لأوزان العربية وأبنيتها فالغة العربية لها القدرة الفائقة على تمثيل الكلام الأجنبي تقريبه حسب قوالبها والذي يعد من أخص خصائصها ومثال ذلك: الشطرنج ، السندس ، الديباج. وغيرها من اللغات اليونانية والهندية السنسكرية.[1]

الأصوات: بلغت اللغة العربية منتهى الإعجاز والكمال في مدارجها الصوتية حيث ثبتت بنطق حروفها ومخارجها طوال العصور دون أن يصيبها من السقم والانحدار الداخلي ما أصاب كافة اللغات السامية مثل : العبرية والأرامية والحبشية فهي تنفرد بمقوماتها الصوتية على الرغم من تقلباتها الصرفية ومن هذه المقومات مخارج الحروف وصفاتها المحسنة مثل الهمس والجهر، الشدة والرخاوة ، الاستعلاء ، الاستفعال، التفخيم ، والترقيق ، القلقلة.....

مكانة اللغة:

يأخذ تعليم اللغة العربية جزء كبيرا من الوقت المخصص للتعليم في مختلف الأطوار ففي فرع فقط من فروعها تستغرق ما يقارب ثلث مجموعة الجدول الأسبوعي لكل مادة ، و يكمن السر في أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب ولكنها وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى ومن هذا المنطق فإن منهج اللغة العربية ليس غاية في حد ذاته ، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية وهي تعديل ليس غاية في حد ذاته ، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية وهي تعديل سلوك التلميذ اللغوي من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهاج.

[1] فقه اللغة وأسرار العربية، أبو منصور الثعالبي المرجع نفسه، ص 338بتصرف

الفصل الثاني:

فلسفات التربية في التعليم

تعد فلسفات التربية من أهم العلوم التي تمنح المعلّم الطريقة الصحيحة والمثلى في تحديد سبل تطبيق العمليات التربوية بطرق سليمة والمساهمة في تعديلها وتقويمها لمواكبة المشكلات المجتمعية والصراعات الثقافية.

تعرّض الدكتور سعدون محمود الساموك في الوحدة الثانية من كتابه إلى فلسفات التربية في التعليم لغرض الإلمام بمادة تدريس اللغة العربية، ويرى –كما أشار في مقدمته – أنّه على مدرس اللغة العربية أن يحيط بالفلسفات العالمية والإسلامية، والفلسفات التربوية لكل منها.

وقد استهلّ هذا الفصل بتعريف الفلسفة والحكمة وعرض مختلف الآراء حول ذلك، فقد عرّف الفلسفة على أنّها حبّ الحكمة والبحث عن علة، وهذا أمر لم يتفق حوله معظم علماء الإغريق منذ القدم، وقد فصلوا بين الحكمة والفلسفة، **فالحكمة** عندهم هي إدراك الأشياء على ما هي عليه إدراكا يقينيا. أو هي العلم الذي يراد منه الوصول إلى أكمل حياة ممكنة، وإلى تحمل الشدائد التي تعتري الإنسان مع الصبر الجميل.

أمّا الفلسفة فهي حياة العمل الذي يكون رائده الفكر الصحيح لا حياة التقليد وإتباع القديم وإيثار الهوى.

ويعرفها – سعدون محمود السّاموك – على أنّها نظام فكري يظهر في علم عقلي تقدمي منظّم يهدف إلى تحليل أو نقد المعتقدات السائدة، أو تأكيد أفكار قائمة أو جديدة وتدعيمها، مما يجعلها تتميز بدرجة عالية من الثبات لا يمكن الوصول إليها بوسائل علمية تجريبية.

ثمّ يتطرق إلى فكرة فحواها أنّ هدف الفلسفة الأساسي هو إدراك معاني الكون إدراكا كليا مؤتلفا يتصف بالوحدة والتماسك والإطراد.

وقد عرض جملة من تعريفات الفلاسفة التقليديين لها واجتمعت كلّها في رأي واحد وهو : أنّ الفلسفة تنظيم عقلي محكم لما هو موجود في ميدان المعرفة، ومحاولة في كشف أسرار الطبيعة، وهذا ما يتوافق وتعريف مع ما قدمه هو حول ذلك من معارف.

وقد ذكر في هذا الصدد أيضا تعريفا لخّص فيه نظرة المحدثين للفلسفة فهي: دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا. والفلسفة لست نظاما من المعرفة ذات الطابع الإيجابي كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ أو الجغرافيا، وإنّما هي نشاط نقدي توضيحي. وهذا ما اتفقت عليه كل التعريفات والآراء التي ذكرها الكاتب – سعدون محمود الساموك – في توضيح ماهية الفلسفة عند قدامى اليونانيين والعلماء التقليديين والمحدثين.

فلسفة التربية:

وفلسفة التربية عند كاتبنا هي مزيج بين المضمون التربوي و المضمون الاجتماعي اللذان يمثلان عملية قيادة الأفراد إلى نوع من الفهم أكبر للعالم وللموقف الإنساني، و المضمون الاجتماعي بالنسبة له، وفلسفة التربية هي نتاج ثقافة الأمة، ويجب أن تتطور بتطورها، و أن تواكب التحولات الاجتماعية وهذا ما يراه غيره من علماء التربية، فقد اختلفت هذه التعريفات حسب اختلاف المذاهب والمدارس وتعدد النظريات الفلسفية

وليست كل الفلسفة حسبه تصلح لخدمة مجال التربية فمنها ما هو غير مؤثر، ومنها ما هو عشوائي لا نفع منه ولا يخدم العمليات التربوية إطلاقا، ولهذا وجب – حسبه– اختيار ما يرتبط ارتباطا مباشرا مع مشكلات التربية، وما هو مؤثر بشكل جلي ومنظم قدر الإمكان.

وقد تعددت تعريفات التربية وتنوعت كما ذكر الدكتور سعدون محمود الساموك حسب تعدد المذاهب الفلسفية وتنوعها وقد أورد أربعة تعريفات لها لكلّ من: براملاد، فختة، فينكس، والنجيحي، ولا بأس أن نثري نحن ذلك بتعريفات أخرى لـ:

1. فقد عرف على أنها "البحث عن مفاهيم توجه الإنسان بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطة متكاملة شاملة و تتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية

و تعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية و تنمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الانساني "[1]

2. وعرّفها جسن بن علي بن حسن الحجاجي على أنّها: الإشراف على أمر الطفل وحسن القيام عليه تعهده ورعايته بالغذاء وتوجيهه حتى يفارق الطفولة، كما تعني تعهد الناس وتوجيههم والتدرج معهم في التعليم والإشراف على أمورهم وسياستهم بما فيه مصلحتهم، وكذلك الاهتمام بالعلم وملاحظة شأنه وتنميته حتى يصل الإنسان فيه إلى شيء من الكمال الذي يستطيع به تعليم الناس والتدرج بهم من صغاره إلى كباره.[2]
3. أمّا فقد قال: "لا شكّ أن التربية التي دعيت باسم التربية الحديثة أرادت أن توجه عناية أشمل إلى تكوين الطفل تكوينا متكاملا متسقا، بحيث لا يغدو أكث علما ومعرفة فقط، بل أكثر نضجا ونموا وتفتحا، وأقدر على التفكير والمحاكمة، وأكثر امتلاكا لوسائل التعليم وأدواته منه لقبضة من المعلومات المحددة التي لا تلبث حتى تصير نسيا منسيا، وقد رأينا كيف استهدف "روسو" منذ اقرن التاسع عشر أن يخلق إنسانا قابلا لأن يتعلم لا إنسانا متعلما.[3]

وتعتمد فلسفة التربية على الفلسفة العامة مثلها مثل باقي العلوم الأخرى، فهي ترتكز على النظريات الفلسفية العامة، وتسقطها على مجال التربية بما يتماشى ويواكب المواقف التربوية والمشكلات التي تعترض طريق التربية السليمة والسويّة، كما أنّها تسعى إلى نقد الواقع وتصحيح المفاهيم المغلوطة في مجال التربية، وتعمل على تطبيق الجانب النظري على أرض الواقع (أي في الميدان التربوي)، ويقول سعدون في هذا الصدد أنّ "فلسفة التربية تنطلق من الفلسفة العامة،

---

[1] فلسفة التربية الإسلامية,عمر التومي الشيباني,الدار العربية للكتاب, ط1988, ص17

[2] .. الفكر التربوي عند ابن القيّم، حسن بن علي بن حسن الحجاجي: دار حافظ للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، السعودية، 1988م/ 1408 هـ

[3] د. عبر التاريخ،من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، عبد الله عبد الدّائم: التربية دار العلم للملايين للتأليف والترجمة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1973م، ص 505

وتأخذ وظيفتها الجديدة وهي التحليل والنقد والتفسير والتأويل لإدراك المفاهيم الأساسية إدراكا واضحا. ولإيجاد الربط وإقامة العلاقات بين أنواع مختلفة من المفاهيم".[1]

وتتغير نظريات فلسفة التربية وطرق تطبيقها ووسائلها حسب ثقافة كل مجتمع على حدى فما يطبق على فئة مجتمعية في منطقة يتغير في منطقة أخرى نظرا لتغير الظروف والمعطيات والتقاليد وثقافة كل مجتمع، ويبقى الفرد هو جوهر الدراسة وهدفها في فلسفة التربية.

علاقة الفلسفة بالتربية:

كما سبق وذكرنا أنّ الميدان التربوي هو الأرض الخصبة لتحقيق النظريات الفلسفية، والانتقال بها من شكلها النظري الجامد إلى ميدان التطبيق الواقعي الحقيقي وإثبات فعالياتها، كما أنّ الإنسان أو الفرد هو الهدف الأساسي والأول للمجالين (الفلسفة والتربية)، فالأولى تعمل على منحه أفكارا ونظرات تأملية، وتدفعه إلى الإبحار في عالم الفكر، والتربية تهدف إلى خلق إنسان أكثر تحررا وتطورا في إدارة الحياة والتحكم فيها ومعالجة مشكلاتها، ولا بدّ لكل ما هو ميداني تطبيقي ملموس من جانب نظري يدعمه ويبني له أساسيات وأرضية فكرية ينطلق منها، لذا كانت الفلسفة مكملا للتربية، ويقول سعدون : "والفلسفة يشكل الإنسان محورها ، والتربية الوسيلة العملية التطبيقية، أمّا الفلسفة فإنّها فكرية تأملية، والأهداف تصاغ وفق أسس فلسفية، والتربية تسير على وفق هذه الأهداف".[2]

ويحتوي هذا الفصل على تقويم لكل هذه المعارف، وانقسم هذا التقويم إلى:

أ. أسئلة مباشرة: وكانت سهلة وبسيطة تمثلت السؤال عن معنى المصطلحات سابقة الذكر (الفلسفة، الحكمة، التربية)، وعن علاقة الفلسفة بالتربية.

[1] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،سعدون محمود الساموك: مرجع سابق ص39

[2] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك: ص: 40.

ب. تبيان صحة الجمل من خطأها، وهي خمسة جمل تضم في عمومها: تعريفا للحياة الفلسفية أهي حياة تقليد وإتباع القديم وإيثار الهوى، الفلسفة نظام فكري يظهر في عمل عقلي تقليدي منظم يهدف إلى تحليل أو نقد المعتقدات السائدة، وغيرها من الجمل الأخرى.

ينتقل سعدون محمود الساموك بعد تعريفه للفلسفة والحكمة والتربية، وعلاقة الفلسفة بالتربية وترابطهما إلى دراسة المدارس الفلسفية المختلفة التي تناولت موضوع الفلسفة والتربية، وما هو تعريفها للتربية وأهدافها، وتبيان نظرة كل مدرسة للتربية من وجهات نظر فلسفية محضة، فلكل مدرسة فلسفتها المعينة ونظرتها التي تميزها عن مدرسة، ومكان كلّ من المعلّم والمتعلم عند كلّ مدرسة، وتطرّق في الأخير إلى نقد كل مدرسة على حدى، وسنذكرها بالترتيب الموافق لذلك:

1. الفلسفة التربوية المثالية Idealism:

تعد الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، و امتد تأثيرها إلى عصرنا الحالي، إذ أنّ المتابع لمدى تأثير الفلسفات على مجال التربية يلاحظ أنها قد أثرت في كثيرٍ من النظم التربوية والتعليمية في العالم.

وترجع نشأة الفلسفة المثالية إلى كتابات المفكر اليوناني "أفلاطون" الذي يعتبر أباً للمثالية (429-347ق.م) ثم "ما لبثت أن أصبحت خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر من أكثر الفلسفات انتشاراً وذيوعاً وربما يعود ذلك لكونها من أقرب الفلسفات للديانات السماوية"[1].

2. والتربية عند الفلاسفة المثاليين أمر يدعم الإنسان ويحرره أكثر ليتمكّن من رسم ذاته واكتشافها، والتوصل إلى تحليل فطرته وطبيعته، فهي عندهم: "مساعدة الإنسان في الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة"[2]. ولهذه المدرسة أهداف خمسة ذكرها كاتبنا على النحو الآتي :

أ. إنّ التربية هي العملية الفعلية للوصول إلى إدراك الحقيقة المطلقة عن طريق شحذ العقل، بذلك الكم الضخم من المعارف والأفكار المتصلة بالأشياء ومعانيها وأصولها.

ب. إعداد المواطن إعدادا سليما يكفل أن يتحلى بفضيلة الاعتدال والشجاعة.

[1]. فلسفة التربية محمد، أحمد الحاج . عمان. الأردن. دار المناهج.2003م، ص:70.

[2] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك: ص: 42.

ج. إحاطة الطفل بالمثل العليا الصالحة ، وغرس فكرة الخير والشر في ذهنه، حتى يشبّ على حبّ ما يحب، وأن يكره ما يحب أن يكره.

د. إنّ التربية العقلية لكي تصل إلى فهم الحقيقة المطلقة الأزلية يفترض أن تكون في شكل قوالب معرفية ثابتة، وليس في شكل نماذج تجريبية، وتبعا لذلك لا يكون التعليم تحديدا أو ابتكارا، ولكنه تحقيق النمط الفكري الذي يهدف تدريجيا إلى تحقيق الفكرة المطلقة، فيما يخص الحقيقة والخبر اللذين وصفا سلفا.

هـ. التربية الفردية والجماعية ، فالحياة الخلقية لا تتعارض فيها مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، إذ إنّ هناك فلسفة تقرر خلود القيم الروحية، وتؤكد عموميتها على الأفراد جميعا، بمعنى أن القيم والمثل العليا الخالدة حين يجهد الفرد عقله كي يتمثلها إنما يكون من خلال وسط جماعي، فالفضيلة تتكون من المعرفة والأفكار الكلية العامة، للوصول إلى الكمال العقلي ذاته.[1]

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على تصور فلسفة «كانت» المثالية، – كفكر فلسفي غربي – لبعض جوانب التربية اللازمة لإنماء الشخصية الإنسانية، وقد اختارت الدراسة فلسفة «كانت» المثالية باعتبارها منبعا رئيسيا في الفكر الفلسفي الألماني والغربي بصفة عامة، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات البحثية الأتية:

1 – ما أهم الأسس والمبادئ التي قامت عليها فلسفة «كانت» المثالية؟

2 – كيف ارتبطت فلسفة «كانت» المثالية بالفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة من خلال الجوانب التربوية الآتية:

أ– القيم الأخلاقية في المثالية الكانتية.

ب – المعلم والمتعلم في المثالية الكانتية.

ج – المنهج المدرس في المثالية الكانتية .

[1] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك ,هدى علي جواد الشمري, مرجع سابق ص 42

د- الأهداف التربوية في المثالية الكانتية.

3- هل يمكن للتربية العربية الاستفادة من مثالية «كانت» وأبعادها التربوية؟[1]

ثمّ بيّن من خلال ذلك مكانة كلّ من المعلم والمتعلم تحت ضوء هذه المدرسة الفلسفية فقال أنّها:

أ. ترى الفلسفة أنّ المتعلم شخص له هدف روحي ينبغي تحقيقه، ومن هنا أكدت ضرورة تعليمه احترام الآخرين والقيم الروحية وغير ذلك.

ب. ترى أنّ المتعلم يكون أخلاقيا إذا انسجم مع طبيعة الأشياء، وإذا تنافر مع هذا الانسجام يكون غير خلقي.

ت. إنّ المعلم في الفلسفة المثالية قدوة يقتدي به المتعلمون، فضلا عن أنّه يولد المعاني والأفكار في عقل التلاميذ، إذ إنّ الأفكار والمعاني كامنة في الإنسان.

ث. المعلم وسيط بين عالمين، عالم النمو الكامل وعالم الطفل، وأنّ عمله تقديم الإرشاد له لأنه يحتاجه، وهو المسؤول عن مراقبة ذلك النمو.

ج. أمّا المادة الدراسية في الفلسفة المثالية فهي تطور الشعور السامي بالذات عند المتعلمين.[2]

نقد فلسفة التربية المثالية:

أ. إنّها تهمل الجوانب المهارية، وتركز على الجوانب المعرفية.

ب. تعلي شأن الروح وتهمل أمر الجسد.

ج. تقدم المواد الدراسية بصورة منطقية، إلا أنّها تهمل فهم العلاقات.

وتأييدا لما ذكره الكاتب، وإثراء لذلك يمكن القول أنّ ما يعاب على هذه المدرسة من وجهة نظرنا كذلك أنّها:

[1] المثالية الكانتية وأبعادها التربوية (دراسة في فلسفة التربية) صابر جيدوري مجلة جامعة دمشق –المجلد 27 -العدد الأول + الثاني-2011 ص452

[2] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك ,هدى علي جواد الشمري, مرجع سابق ص43

أ. تقيم حواجز بين المعلم والمتعلم بجعل المعلم المسؤول الوحيد على توليد الأفكار والمعاني في ذهن المتعلمين، فهي بهذا تلغي جانب الذكاء ولا تهتم بوجود الفوارق الفردية بين المتلقين.

ب. تجعل من المادة الدراسية مادة تلقينية محضة لا مجال للمتعلم للإبداع فيها.

ج. ترهن الكمال الخلقي من عدمه بمدى انسجام المتعلم مع طبيعة الأشياء أو انعدام ذلك، ولا تأخذ بعين الاعتبار مدى تقبل المتعلم لهذه الأشياء.

د. تجعل دور التلميذ سلبي في العملية التعليمية التعلمية، يتلقى المعلومات ولا يساهم في إنتاجها.

الفلسفة التربوية الواقعية Realism:

إن الفلسفة الواقعية هي الفلسفة التي تريد أن تضحي بوجود الطبيعة والأشياء في سبيل الذات، وهي التي تريد أن من تحد تأثير الذات و اتجاهاتها الشخصية في الحكم على الأشياء قدو سميت بالواقعية لاعتقادها بحقيقة المادة و ترفض الواقعية كل ماهو وراء الطبيعة (الميتافيزيقية .)

ويعد أرسطو زعيم الفلسفة الواقعية وهو أحد تلاميذ أفلاطون، ويعتبر من أبرز خصومه، أنه إذ رفض تماما فكرة أفلاطون عن عالم المثل والأفكار طرب وقد أرسطو التربية بالنسبة بحيث تكون أهداف التربية مناسبة للسياسة، و يمكن إجمال هذه الأهداف على النحو الآتي:

. 1 العمل على تنمية العقل و تدريبه بما يكفل أن له يكون عقلا منطقيا و هذا الهدف يعد أسمى الأهداف و أعلاه .شأن

. 2العناية بتربية الجسم والحرص على الصحة لذلك أن نرأ توفر الدولة كل الضمانات التي تحقق هذا الهدف و على سبيل المثال طلب من الدولة تحديد سن الزواج[1]

مميزات الفلسفة التربوية الواقعية:

أ. إن" المعلم يمثل مفتاح التربية لوصفه ناقلا للتراث الثقافي، وهو الذي يقرر المواد الدراسية التي ينبغي أن يتعلمها المتعلم.

1

ب. إنّ هدف المعلم وضع المعرفة الواضحة المميزة أمام المتعلم، ويعرض له المنهج العلمي بطريقة موضوعية بعيدا عن كل ذاتية شخصية.

ج. اهتمامها بتربية الجسم والعقل.

د. يؤكد الواقعيون وقائع الحياة وأهمية الموضوعات في نطاق لعلوم الطبيعية.

هـ. إنّ المادة الدراسية هي المحور المركزي في التربية.

و. التربية عملية تدريب الإنسان على العيش بمعايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام.

ز. تأكيدها التربية الجسمية، وتدريب الحواس، والتجريب، وتشجيع المدارس العملية والمهنية، بالأنشطة والممارسات داخل المؤسسات التعليمية، والاهتمام بالفروق الفردية.

ح. تؤكد على ضرورة أن تكون المادة الدراسية هي المحور المركزي في التربية، وأن يشمل محتوى المناهج العلوم الطبيعية بفروعها المختلفة، من حيث المادة العلمية وأسلوبها في البحث.

ط. أن تكون طريقة التدريس ملائمة لشخصية المتعلم.

ي. ترى الواقعية أن المعلم ناقل للتراث الثقافي وهو الذي يحدد المعرفة ودوره مساعدة المتعلمين للوصول إلى الحقيقة.

نقد الفلسفة الواقعية:

1- لم تهم فلسفة التربية الواقعية بالتلميذ و ميوله و رغباته، اعتقادا منها أن الرغبات والميول ماهي إلا أمور أو نزعات طارئة و عارضة و هي أشياء متغيرة، لكن الحقائق والأساسيات العملية التي تحتويها المنهج هي أمور جوهرية لأنها ثابتة غير متغيرة

2-اعتمدت الثنائية إذ قسمت العالم على مادة و صورة، و أكدت على الجانب المادي أكثر من الجانب الروحي، و هدفت الواقعية إلى التكيف مع البيئة المادية أكثر من البيئة الروحية .

3-إن هناك من الحقائق مالا يمكن للعقل أن يصل إليها عن طريق أدواته المعروفة و بهذا يكون ال عقل قاصرا في تفسيرها .

4-تأثرت مبادئها بالآراء الشخصية .[1]

[1] فلسفة التربية دروس مقدمة لطلبة السنة أولى ماستر جامعة محمد خيضر بسكرة ,ميمونة مناصرية ص46

5-تركيزها على إعداد من نخبة جماعة المثقفين للقيادة في المؤسسات المختلفة وعدم تقديم برنامج ديمقراطي .

6-ثبات المفاهيم وعدم مراعاة عوامل التطور[1]

الفلسفة التربوية البراجماتية (التجريبية) Pragmatic:

يعتبر المربي الأمريكي (جون ديوي) من أبرز ممثلي ومؤسسي الفلسفة البراغماتية ومن أكثر البراجماتيين إنتاجا ونشاطا، حيث يرى أن الفلسفة لن تستعيد مجدها وقوتها إلا إذا كفت عن معالجة مشكلات الفلاسفة واتجهت إلى حل مشكلات الناس أنفسهم التي تصادفهم في شتى نواحي حياتهم العلمية والاقتصادية.

و يوصي (جون ديوي) بإتباع الطريقة العامة في المدارس لتنظيم خبرات تلاميذه وفي تدريسه، وهي طريقة المشروع (**Project Method**) وطريقة حل المشكلات (Project solving method).

و تهدف هذه المدرسة الفلسفية إلى:

1. أن ينبع الهدف من الظروف الراهنة، يرى "ديوي" أن يكون الهدف مرنا مبينا على الأمور الجارية فعلا وعلى الماضي".
2. مرونة الأهداف، لأن الأهداف غير كاملة وخاضعة للتجربة، يرى ديوي "أن يكون الهدف مرنا قابلا للتغيير حتى يلائم الظروف".
3. ملائمة الهدف لطاقات المتعلم وإمكاناته وقدراته.

المعلم والمتعلم في ظل المدرسة:

1. ركزت الفلسفة البرجماتية على المتعلم.
2. المتعلم هو رزمة من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل.
3. نشاط المتعلم هو أساس كل تدريس.

[1]فلسفة التربية الإسلامية دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية و فلسفات التربية المعاصرة, ماجد عرسان الكلاني ,مكتبة هادي المكتبة مكة المكرمة 1988 ص 51

4. إن التعليم لا يكمن فيما ينبغي أن يتعلمه، وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي.
5. العناية باهتمامات المتعلم والعناية بحب الاستطلاع لديه.
6. وظيفة المعلم تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه .
7. وظيفة المعلم في شحذ أذهان المتعلمين.
8. إنّ وظيفة المعلم هو حل المشكلات التي تنشأ في البيئات البيولوجية والاجتماعية، وإنّه في الأساس صاحب الحلول التجريبية، وأنّه يتبع أسلوب المحاولة والخطأ فيحل المشكلات بصورة تدريجية بحيث يكيف نفسه للمواقف الناشئة، وينقل خبراته هذه في قاعة الدرس إلى تلاميذه.
9. وظيفة المعلم تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.
10. إنّ الخبرات التعليمية تساعد في بناء المنهج العقلي التقدمي المتكامل.
11. إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة والمتغيرة دوما.

نقد الفلسفة التربوية البراجماتية:

ووجهت لهذه الفلسفة كفلسفة تربوية انتقادات منها :

*أن مبدأ المدرسة التي ترتكز على الطفل قد تعرض إلى من كثير النقد أن على هذه المدرسة بلا أهداف، فال نشاط الذي يؤدي إلى النمو لا يكون في إلا حالة وجود هدف محدد وليس مجموعة من الأهداف المتصلة.

* وجه من كثير النقد إلى القول أن الطفل أن يجب يتعلم وفقا لاهتماماته الخاصة. فماذا إن لم يكن لديه اهتمامات؟ ويرى النقاد أن مثل هذا الهدف قد يصلح للطالب في التعليم الجامعي، وليس للطفل في المرحلة الابتدائية.

* أن التعليم عن طريق حل المشكلات يؤدي إلى تحرر عقلي أكثر أصالة مما يمكن الوصول إليه عن طريق الطرق الأخرى قضية مازالت موضع خلاف ونقاش [1]

[1] فلسفة التربية دروس مقدمة لطلبة السنة أولى ماستر جامعة محمد خيضر بسكرة ,ميمونة مناصرية ص58

وإثراء لذلك نقول أن لهذه المدرسة هفوات أخرى نذكر منها:

1. يبقى على المعلم عبء كبير في الإشراف على مجموعة كبيرة من المشروعات والنشاطات، فقد يستعين بالمراجع أو ببعض الأخصائيين لتحقيق الغاية الأساسية.
2. تلغي دور التربية المنظمة والمقننة باعتمادها على النمو التلقائي للمتعلم.
3. تعتبر عملية التفكير مجرد وسيلة أو أداة لحل المشكلات، فكل عملية هدفها تخزين المعرفة في نظرهم لا طائل منها إن لم يكن هدفها حل مشكلات اجتماعية أو خاصة.
4. تعتمد على التجربة والبحث، وتدعو على التحرر ورفض التقاليد والأفكار السائدة (لا يؤمنون كثيرا بالمسلمات).
5. تنكر وجود الحقائق الموضوعية والقيم المطلقة.

الفلسفة التربوية الوجوديةExistentialism :

يعرفها "اليماني" بأنها:"تعني الوجودية أن الوجود سابق على الماهية، بمعنى أن الإنسان يوجد أولا، ثم يتعرف على نفسه يحتك بالعالم الخارجي فتكون صفاته، ويختار لنفسه أشياء هي التي تحدده. فالإنسان يوجد ثم يكون، وقد برزت هذه الفلسفة إلى الوجود على يد المفكر الدنيماركي سورين كير كجارد (1813_ 1855)، عندما حاول الرد على فلسفة هيجل"[1] " إن تأكيد الحرية الحقيقية وأصالة الفرد هي الرسالة الحيوية للوجوديين التي تقدمها فلسفة التربية اليوم، فالوجودية تمثل اتجاها أو ثورة في مجال التربية أو ضد شكلية التعليم ونمطية المدارس ومهمة التربية. والتربية من وجهة نظر الوجودي هي إيجاد الجو الحر للتلميذ ليعمل أعمالا حيوية لتحقيق ذاتيته".[2]

أهدافها:

[1] فلسفة التربية ،عبد الكريم اليماني ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص:102.

[2] فلسفة التربية ،عبد الكريم اليماني، نفس المرجع، ص:108

1. تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان، والتي يعايشها ويعاينها.
2. أن يكون الإنسان أكثر أهمية من المعرفة.
3. تأكيد الحرية الحقيقية للمتعلم وتأكيد أصالته، فالهدف الرئيس الذي يضعه المتعلم أمام نفسه هو أنّ التفكير الذاتي ضرورة ليحقق ذاته، وأن المتعلم حر، يستطيع أن يعيش في وفاق مع الجماعة المثيلة له.
4. تحقيق مهمات ثلاثة للمعلم هي النظام، والقدرة على النقد، والقدرة على الإنتاج والخصوبة.
5. تقويم المتعلمين من خلال شعورهم بالنظام وقدرته على تنظيم الأفكار.

المعلم والمتعلم في ظل الفلسفة التربوية الوجودية:

~المعلم: ترى الوجودية أن وظيفة المعلم تكمن في تقديم المساعدة للتلميذ من أجل تحقيق ذاته بشكل حر وتحث المعلم على إثباته لتلاميذه أنه حر ومستقل بذاته مما سينعكس ذلك على حياة تلاميذه في حياتهم المستقبلية، كما تحثه على عدم إذلال التلميذ العاصي مع عدم إهمالها للعقاب .

~التلميذ: تؤكد الوجودية للتربية على ضمان الحرية الحقيقية للتلميذ في تحقيق ذاته واختيار الخبرات التعليمية، ومكان التعلم، وزمانه وطريقته على أن يتحمل مسؤولية اختياره، كما تحث الوجودية التلميذ على تطبيق ما تعلم قدر المستطاع مع تجنب الإحباط .

~علاقة المعلم بالتلميذ : تحث الوجودية على أن تكون هناك علاقة شخصية تفاعلية وليس علاقة استبدادية ديكتاتورية .[1]

.نقد الفلسفة التربوية الماركسية:

1. لا تؤمن الماركسية بالذاتية الفردية، لأن الإنسان فيها جزء من الكل، وينسحب ذلك على فلسفتها التربوية.

[1] التيارات التربوية الحديثة و المعاصرة, مصطفاوي الحسين كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محند آكلي أو لحاج بالبويرة ص15

2. لا تعترف الماركسية بالجوانب الروحية، وينعكس ذلك على الفلسفة التربوية (أي أنها تؤكد الجوانب المادية)، وهي تنكر الروح والعاطفة، وكل ما له علاقة بالروح.
3. ترى الماركسية أن الإنسان ينتهي بالموت (لعدم إيمانها بالدين)، وينعكس ذلك بطبيعة الحال على فلسفتها التربوية.

ويمكن إثراؤها بما يلي:

1. الفلسفة الوجودية فلسفة تشاؤمية وفلسفة لا إنسانية لارتباطها بالجانب التشاؤمي، وإنّها تعارض تقدم البشرية لأنها ترى أن الإنسان قد ألقي في الوجود إلقاء، وترك وحده يعرف مصيره.
2. إن الوجودية اتجهت وجهة فردية بحتة، أهملت ما يجب أن تكون عليه البشرية من تضامن، وحصرت الإنسان في وجوده المفرد.
3. إن كثيرا من الفلاسفة اتجهوا وجهة مادية، وذهب قسم منهم إلى القول إن الدين قيد على الإنسان.
4. تؤكد الوجودية الفردية أكثر من تأكيدها الجماعة، وتبالغ في تحقيق فردية الفرد مهملة المجتمع واحتياجاته ومتطلباته من التعليم.

الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية Logical Positive:

تعد هذه الفلسفة حركة فكرية ظهرت في القرن العشرين أسسها موريس شليك (M. Shlich 1882 – 1936) في عام 1929م، وقد ضمت عددا من العلماء والفلاسفة منهم رودلف كارناب (R. Carnap. 1891- 1970)، بولزمان (L. Boltzman).

وقد أطلق جماعة فيينا اسم الوضعية المنطقة، وقد كان من تقاليد هذه الجماعة أن تسند كرسي أستاذ الفلسفة إلى ارنست ماخ الألماني..."[1]

تهدف إلى ما يلي:

[1] فلسفة التربية ، عبد الكريم اليماني، المرجع السابق، ص:113.

1. إكساب الفرد دوافع جديدة عن طريق الخبرة الحسية المستمرة.
2. تحويل القيم الانفعالية عند المتعلم إلى قيم معرفية.
3. النمو العقلي والاجتماعي للفرد، وذلك عن طريق تنمية الاتجاه العلمي والانفتاح العقلي، وأن يعوده على عدم إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات قبل جميع المعلومات الضرورية اللازمة عن الموضوع.
4. برمجة المواد الدراسية على شكل تعليم آلي، لأنه نوع من التعليم الذاتي وإخضاعه للتجريب.

المعلم والمتعلم في الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية:

1. المتعلم في هذه الفلسفة هو مجموعة دوافع، وأن هذه الدوافع محور سلوكه.
2. إن دوافع المتعلم تتباين بحسب استعداداته الطبيعية وتربيته وخبرته.
3. إن وظيفة المعلم تنحصر في إثارة دوافع طلابه وإشباعها، وتقديم المعلومات بأسلوب منطقي.
4. أما بالنسبة للمادة التعليمية فعلى المدرسة أن تستخدم منهج التحصيل المنطقي، وأن طرق التدريس يجب أن تكون تطبيقا أوسع للطرائق العملية في معالجة المشكلات التربوية معالجة علمية.
5. إن دور المعلم في طريقة تدريسه تتحدد في ضوء سلوك معين، وإن تكون حجرة الدراسة معملا (مختبرا)، وأن يجد سلسلة الحركات التي يتكون منها التدريس ويعين لسلسلة الخطوات الضرورية لإجراء النجاح.

نقد الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية:

1. إنّ افتراضاتها قد أسرفت بالبساطة.
2. إنّ مناهجها شديدة التفصيل.
3. يجد فلاسفة التربية صعوبة كبرى في استعمالها لحل مشكلات الدارسين والمدرسين.

ونضيف على ذلك ما يلي:

1. تستعمل اللغة بشكل نظري متزمت وبلا وعي.

2. الإسراف في البساطة أكثر مما يجوز لها.

3. حصر المتعلم في كونه مجرد كتلة من الدوافع التي يجب ايقاظها ودفعها إلى الأمام.

الفلسفة الإسلامية:

وقد جعلها الكاتب خاتمة فلسفات التربية التي أوردها في هذا الفصل، وهي الأساس في مادتنا، وبتحليله لها يجد كاتبنا أنها فلسفة راقية ينسكب الجزء الأعظم منها في الحوار الفكري والعقلي حول تعليل نشوء الكون وظواهره، والحياة ومراحلها وتكوين الإنسان، وبما وراء الغيبيات، والآيات والدلائل الموجودة في القرآن الحكيم خير دليل على ذلك، والقرآن هو الإطار الفكري والنظري في الإسلام، ويعتبر الحديث النبوي هي الترجمة الحية للنص القرآني، يقول عبد الكريم اليماني: " القرآن الكريم يحدد الإطار النظري لفلسفة الحياة في المجتمع الإسلامي، ويحدد فلسفة التربية فيه، والحديث النبوي الشريف يحدد البرامج اللازمة لتنظيم حياة الإنسان ويصفها في هذا المجتمع. إن القرآن الكريم هو كتاب الدين الإسلامي، وهو الوحي المنزل من عند الله، ولذلك فالقرآن ليس كتابا أو عملا فلسفيا فهو لا يستخدم طرق الاكتساب الفلسفي، فضلا عن كونه لا يتبع كذلك طرق التعليم التي يتبعها الفلاسفة وهي طرائق المنهج العقلي، التي تقوم على التعريف والتقسيم والبرهنة والاعتراضات والاجابات، وهي كلها متلاحمة بغير جدال، ولكنها لا تؤثر إلا على جانب واحد من النفس، هو الجانب العقلي، في حين أن للقرآن منهجه الذي يتوجه إلى النفس بأكملها. فهو يقدم غذاء كاملا يستمد منه العقل والقلب كلاهما نصيبا متساويا".[1]

فالقرآن يعلل الظواهر ويحللها ويذكر الغاية منها وحكمة وجودها.

وقد كثرت التساؤلات حول وجود فلسفة إسلامية من عدمه، وتشكلت حول ذلك ضبابيات لتعتيم الرؤية حسب ما ذكره كاتبنا، حري بنا أن نقرّ بأن الفلسفة علم وثيق الصلة بالإغريقية القديمة و لم يعرف الإسلام الفلسفة إلا بعد انتقال العلوم اليونانيّة القديمة وترجمتها إلى العربية بعد فتح الأمصار، ولذلك أصبحت الحكمة مرادفاً للفظة الفسلفة عند مفكري المسلمين في الكثير من

[1] فلسفة التربية ،عبد الكريم يماني،ا لمرجع السابق، ص:123.

كتاباتهم، ومع ذلك فإنّ لها العديد من التعريفات عند علماء المسلمين مع تداخلها مع العديد من العلوم كعلم الكلام والفقه وعلوم اللغة .

وفي جعبتنا أدلة لعلماء ومفكرين وفلاسفة تثبت أن للإسلام منطلق وبعد فلسفي شبه متكامل لا يعدوه النقص من أي جانب ذلك لشمولية الفكر الإسلامي، واهتمامه بكل الجوانب الروحية والفكرية والمادية للإنسان وللوجود،ونذكر على سبيل المثال لا الحصر:

1. يقول عبد الكريم بكار حول تجليات الفلسفة الإسلامية في واقعنا: "ومن معالم فلسفتنا التربوية التماسك والانسجام، بمعنى عدم اشتمالها على تنافر بين أجزائها، يؤدي إلى أن يجهض بعضها بعضا، وهذا الانسجام نابع في الأصل من أن الله – جلّ وعلا – هو خالق الكون والإنسان، وهو الذي أرسل الرسل، وأنزل الكتب، ولذا فعلى مقدار التزام فلسفتنا التربوية بالمنهج الرباني يكون انسجامها أقرب إلى الكمال.

   ويشكل ذلك الانسجام عنصر الشمول والتوازن، فنجد على سبيل المثال أن القرآن الكريم دعا المسلمين إلى امتلاك القوة، وامتلاك أسباب الغلبة، وهذا لا يتم إلا من خلال نظم وأنشطة تؤدي إلى التفوق المادي، ولذا نجد أن في جوهر ثقافتنا وأدبياتنا الكثير مما يجعل المسلم لو التزم به متفوقا، مثل العلم والنظام والنظافة والإتقان وحسن التدبير والدقة..."[1].
2. وحسب عبد الكريم علي اليماني فإن القرآن : "قد تضمن كثيرا من القضايا الفكرية والفلسفية مثل تنزيه الله عن كل شبهة، ومدى اتصافه تعالى بصفات قديمة زائدة على ذاته العلية، والإيمان بالقضاء والقدر، وفكرة الجبر والاختيار في أفعال العباد، وطبيعة الروح ومصيرها... إلى غير ذلك من القضايا العقائدية والفكرية التي تضمنها القرآن الكريم، التي أصبحت فيما بعد مجالا للجدل الفكري والنقاش الفلسفي، فقد تضمّن القرآن الكريم الكثير من الآيات التي دعت إلى النظر إلى الموجودات ووصفها بالعقل من جهة دلالتها على الصانع،وهذا هو عين التفكير الفلسفي ومن هذه الآيات:

[1] حول التربية والتعليم، عبد الكريم بكار: مرجع سابق ص :36

- قوله تعالى: " فاعتبروا يا أولي الأبصار" (سورة الحشر/ آية 02)
- وقوله تعالى: "إنّ في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب" (سورة آل عمران / آية 190).
- وقوله تعالى: "أفلم ينظروا إلى السماء فوقهم كيف بنيناها وزيّناها وما لها من فروج والأرض مددناها وألقينا فيها رواسي وأنبتنا فيها من كل زوج بهيج تبصرة وذكرى لكلّ عبد منيب" (سورة ق/ آية 6-8).
- وقوله تعالى: " وفي الأرض آيات للموقنين وفي أنفسكم إلا تبصرون" (سورة الذاريات/ آية 20، 21)."[1]

المعلم والمتعلم في التربية الإسلامية:

وقد تناول كاتبنا في هذا الجانب فصل التدريس، ومن أهم ما تنص عليه الفلسفة التربوية الإسلامية حسبه:

1. أن يكون المعلم عاملا بعلمه وأن لا يدخر شيئا في نصح المتعلمين.
2. أن يتعامل مع المتعلمين قدر فهمهم.
3. أن يقلل المتعلم من انشغاله بأمور الدنيا.
4. أن لا يتكبر المتعلم على معلمه ويقدر مهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الصفات.

أما المنهج الإسلامي فيضم كل مناحي حياة الإنسان وما يتعلق به دون أن يؤثر جانب على الآخر، وأن يتناول الحياة الدنيا والآخرة على قدم المساواة، وأن تكون التربية مستمرة لا تنقطع.

وهذا ما يؤكده قول ماجد عرسان الكيلاني: "الهدف الذي تسعى إليه التربية – حسب فلسفة التربية الإسلامية – هو بلوغ المتعلم درجة الرقي الإنساني – أو درجة

[1] فلسفة التربية عبد الكريم علي سعيد اليماني ، فلسفة التربية المرجع السابق، ص: 125.

أحسن تقويم حسب التعبير القرآني – ويبلغ الإنسان درجة الرقي حين تتشكل علاقاته بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة"[1]

[1] فلسفة التربية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني: دار المنارة للنسر والتوزيع، جدة، السعودية، ط1، 1407هـ/ 1987م، ص: 75.

الفصل الثالث:

المحتوى

ويعرف المحتوى على أنه عبارة عن مجموعة التعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تشكل مادة التعلم في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب بأي من المراحل الدراسية يتم اختيارها وتنظيمها وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف المنهج[1]

ويراه الشافعي أنه:"خبرات التعلم التي تمر بها المتعلم سواء كانت معلومات ومعارف وحقائق يحصلها المتعلم ويكتسبها أو أنشطة يمارسها أو مواقف يعيشها ليكتسب من وراء ذلك ما تهدف إليه من اكتشاف مهاره أو اتجاه أو قيمة[2]".

وقد أورد الشافعي في كتابه جوابا للسؤال الآتي:

– ما هي الدواعي أو الأسباب التي تحتم علينا اختيار مادة المنهج التي تقدم للمتعلم اختيارا دقيقا؟

وقد أورد الأسباب على النحو الآتي:

- ❖ وفرة المادة وضخامتها.
- ❖ قصر المدة التي يقضيها المتعلم في المدرسة.
- ❖ ليس الهدف من التعليم مجرد جمع المعلومات والمعارف و الإحاطة بها.
- ❖ تمكين المتعلم من أن يعلم نفسه وأن يستمرفي ذلك.
- ❖ للتعليم أثر ينتقل.

بينما حلمي أورد في كتابه أن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات مرتبة هي[3]:

- ❖ اختيار الموضوعات الأساسية.

[1]،"المناهج الأسس المكونات التنظيمات التطوير ،يونس فتحي دار الفكر عمان–الأردن 2004 ص 93

[2]المنهج المدرسي من منظور جديد ،الشافعي، مكتبة العبيكان 1996 الرياض المملكة العربية السعودية ص 30

[3]أسس بناء المناهج و تنظيماتها ،حلمي الوكيل، المفتي محمد أمين، دار المسيرة 2016 ص138

- ❖ اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات.
- ❖ اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية.

شروط معايير اختيار المحتوى:

1-أن يكون المحتوى مرتبط بالأهداف:. ذلك لأننا من خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة ،وأحد الوسائل لتحقيق هذا هو المحتوى لذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف.

2-أن يكون المحتوى صادقا وله دلالته.

3-أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ،فالمعارف المختارة وجب أن تتمشى مع واقع التلميذ وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.

4-أن يكون هناك توازن بين الشمول وعمق المحتوى،الشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها،أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية.

5-أن يراعي ميول وحاجات التلاميذ تعتبر الدافعية أهم شروط عملية التعلم والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى ويسر عملية تعلمهم.

6-أن يراعي المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ.[1]

[1]مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ,سعد علي زاير ايمان إسماعيل عايز ,دار الصفاء للنشر ,ط1, 1435 ه 2014, ص218

تصنيف المحتوى:

الحقائق هي المعرفة الصادقة الناتجه عن الملاحظه الاحساس المباشر

تصنيف المحتوى

1/ الحقائق : هي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة والاخساس المباشر (١)

2/البيانات : هي مجموع الاحصاءات و البيانات العددية لظاهرة ما.

3 /المفاهيم: صورة ذهنية لاحصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها

4 /المبادئ والتعميمات: تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر

5 /الفرضيات و النظريات: وتتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر

6 /المهارات : تتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي أو الأدائي

7 /الاتجاهات والقيم: ما يكوّن المتعلم من إتجاه وجداني نحو موضوع ما ،ومايتكون لديه من سلم القيم

معايير ترتيب المحتوى:

1 /معيار الاستمرارية: و يقصد به العلاقة الرأسية بين المواضيع ،أي أن تتدرج المواضيع من مستوى لآخر

2 /معيار التكامل: ويقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية، أي الربط بين المواد الدراسية

3 /معيار التوحيد: أي وضع المواد المتخصصة في وحدات معا [1].

[1]- كتاب المناهج التقليدية و التقويم التربوي للدكتور تاجي تمار و عبد الرحمن بن بريكة ص 14/13/12

طرق التدريس:

تمثل طرق التدريس والتعلم عنصرا هاما جدا ضمن عناصر المنهج فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطا وثيقا، كما تؤثر تأثيرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية[1]، ولأن أهميتها لا تقل عن أهمية بناء المنهج بل تفوقها حيث يتوقف فهم التلاميذ للمادة المعروضة عليهم والاستفادة منها على طريقة عرضها عليهم[2].

"وطريقة التدريس هي كافة الظروف والامكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريس معين، والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف[3]..."

تصنيف الطرق التدريس:

صنفت طرق التدريس إلى عدة تصنيفات منها:

1-طرق تدريس عامة: تتعلق بتدريس كل المواد الدراسية والتخصصات وتتفق في الأطر العامة للتدريس.

2- طرق تدريس خاصة: وهي الطرق الخاصة التي يستخدمها المعلم في تدريس مادته بحيث قد لا تجدي هذه الطريقة لتدريس مواد أخرى[4].

[1] الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى ،حلمي أحمد محمود،حسين بشير، دار الفكر القاهرة- مصر 2005ص80

[2] المناهج(المكونات، الأسس،التنظيمات، التطوير) الدعليج إبراهيم عبد العزيز، دار القاهرة، ط 1428هـ ص31

[3] المناهج بين النظرية و التطبيق اللقاني أحمد حسين، ، عالم الكتب القاهرة،ط3، 1990م ،ص27

[4] ، طرق التدريس واستراتيجياته، السبحي عبد الحي،بنجر فوزي دار زهران جدة السعودية، ط1، 1417هـ، ص84

- وطرق تقوم على جهد المتعلم وحده مثل: طريقة الإكتشاف، التعليم المبرمج، طريقة تمثيل الدور.

- وطرق تجمع بين المعلم والمتعلم مثل: طريقة الاكتشاف الموجه، الطريقة الحوارية.

- وطرق تقوم على جهود المعلم وحده مثل: طريقة الإلقاء، والمحاضرة.

أنواع طرق التدريس:

طرق التدريس وأساليبه كثيرة ومتنوعة تبعا لاختلاف وتنظيم الخبرات من أبرزها:

أ/طريقة الإلقاء: حيث تقوم على أساس عرض المعلم للمعلومات والخبرات المتصلة بموضوع الدرس عرضا منظما وبأسلوب شائق يشرح بوضوح تام الجوانب الغامضة من هذه المعلومات مستخدما وسائل تعليمية مناسبة ولهذه الطريقه عدةأساليب معروفة مثل: المحاضرة،أسلوب الوصف والشرح،أسلوب القصة.[1]

ب/ الطريقة الاستقرائية: وهي تبنى على أساس التدرج المنطقي في الوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج عن طريق الملاحظة واكتشاف العلاقات المتشابهة والمختلفة بين أجزاء المادة التي يراد تعلمها أو من خلال القيام بمشاهدة هذه الأمور عن طريق التجارب العلمية ويعد ذلك يتم استخلاص القانون أو القاعدة وصياغتها بلغة تدل عليها[2].

ج/ الطريقة القياسية: طريقة تعليمية تنطلق من تزويد المتعلمين بالقانون الكلي أو القاعدة الكلية للمادة أو المفهوم المراد تدريسه حيث تعرض المادة في البداية كمسلمة أو حقيقة جديدة، وبعد ذلك يشرع المعلم في توضيح مكونات جزئيات المادة على شكل أمثلة وظيفية واضحة تبين صحة المادة أو توضح الطريقة الكلية المكونة للمادة والتي تكونت وشكلت الشيء المعروض في البداية

[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية,محسن علي عطية, دار الشروق عمان , ط1 2006 ص 102

[2] طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، جابر وليد،طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر عمان الأردن،ط1، 1426هـ، ص196

بحيث ترتب الأمثلة بطريقة تعود في النهاية إلى إعادة تشكيل القانون والبرهان على صدقه وتمثيله للمبدأ الذي طرحه المعلم في بداية الحصة كي يفهمها الطلاب ثم يقيسون عليها أمثلة مشابهة من شأنها أن تثبت المادة المعروضة.[1]

المناقشة:

وتقوم المناقشة على أساس طرح المعلم لقضية ما من القضايا التي تهم التلاميذ أوتشغل بال المجتمع ثم يناقش التلاميذ في هذة القضية، ومن خلال المناقشة تطرح استفسارات وتساؤلات يقوم المعلم أو التلاميذ بالرد والإجابة عنها وقد يطرح المعلم القضية للمناقشة الفورية أو قد يترك للتلاميذ الفرصة للبحث عن المشكلة وذلك بالرجوع إلى المسؤولين ممن لهم اهتمامات جادة بموضوع المشكلة أو بالرجوع إلى المصادر والمراجع التي تتناول هذه المشكلة بالدراسة[2].

أهم المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار طرق التدريس:

1-ملائمة الطريقة لمستوى نمو التلاميذ وخبراتهم السابقة.

2- ملائمة الطريقة لمستوى نمو التلاميذ والفروقات الفردية.

3- ملائمة الطريقة للموقف التعليمي.

4- ملائمة الطريقة لوقت الحصة في بداية اليوم الدراسي أو منتصفه أو نهايته.

5- مدى تعزيز الطريقة التدريسية باستخدام وسائل إيضاح فعالة.

6-أن تلقى الطريقة استجابة من التلاميذ وتفاعلا جيدا مع المعلم.

[1]الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية,محسن علي عطية, دار الشروق عمان , ط1 2006 ص122
[2]المناهج بين النظرية و التطبيق ،اللقائي أحمد حسين، مرجع سابق ص341

7-أن تراعي الطريقة التدرج في عرض المعلومات من السهل إلى الصعب[1].

التقويم:

التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة[2].

والتقويم في المنهج الحديث ينصب على جميع جوانب النمو للطالب ولا يقتصر على الناحية العقلية كما أنه يتناول جميع عناصر العملية التعليمية فيمتد إلى الأهداف، المحتوى، طرق التدريس،النشاط، الخبرات، الوسائل التعليمية، التقويم نفسه، المعلم، المباني المدرسية، الكتب الدراسية.

الأسس التي يبنى عليها التقويم:

1-**الشمول:** حيث يهتم بمختلف جوانب شخصية التلميذ من عقلية وانفعالية وجسمية واجتماعية وغيرها[3].

2-**الاستمرارية:**إن التقويم الصحيح هو الذي يجب أن يسير جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية منذ بدايتها حتى نهايتها ففي الاستمرارية يستطيع المعلم علاج جوانب الضعف ويعمل على تنميتها.

[1] موسوعة المناهجالتربوية، إبراهيم مجدي عبد العزيز، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1 ،2000م ص355

[2] أسس بناء المناهج و تنظيماتها ، حلمي أحمد ، المفتي محمد أمين، دار المسيرة 2016 ص186

[3] المناهج الدراسية الحديثة أسسها و تطبيقاتها ، فرج المبروك عمر عامر، دار حميثرا للنشر، القاهرة،بدون ط،2016م، ص127

3-**أن يكون التقويم اقتصاديا:** فهو يساعد على اقتصاد النفقات والجهد والوقت ومن عيوب الامتحانات التقليدية أنها تستغرق في معظم الأحيان وبخاصة الامتحانات العامة وقتا طويلا وجهدا شاقا ونفقات طائلة[1].

4-**أن يكون مشتقا من الأهداف:** من الضروري أن تسير عملية التقويم في اتجاه واحد مع مفهوم المنهج وعناصره وفلسفاته وأهدافه.

5-**أن يقوم على أساس العلم:** بمعنى أن تتوفر في الوسائل التعليمية المستخدمة في التقويم مجموعة من الخصائص كالصدق والموضوعية.

6-**استخدام وسائل متنوعة في التقويم:** وذلك من أجل مراعاة الفروق الفردية وطبيعة شخصية كل تلميذ.

أهمية التقويم:إن التقويم يعتبر حافزا على الدراسة والعمل إذ يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته ومواهبه ومعرفة نقاط الضعف في جوانب شخصيتهم كما أن له دور عظيم في بناء المناهج وتحديثها وتحديد المشكلات ونواحي القصور لدى المتعلمين.

[1] أساسيات المناهج ، المكاوي محمد أشرف، المركز الدولي للنشر و التوزيع ، ص189

الفصل الرابع :

التخطيط للدروس اليومية

يعطي المعلمون الجدد أهمية بالغة للتخطيط اليومي للدروس ولكن ما إن يتمرس على هذه العملية يعمل أساسياتها حتى تكاد تصبح ممارسة روتينية بالرغم من إشراف المدراء والمفتشين عليها.

والحقيقة أن المعلم الناجح يدرك أهميةالإعداد هذه الخطة ويخصص لها وقتا في مراجعتها واعدادها وترتيبها وتطويرها[1].

مفهوم التخطيط للتدريس:

لا يخرج مفهوم التخطيط للتدريس عن مفهوم التخطيط بوجه عام إلا أنه بالنشاط تدريس سواء كان من جانب المعلم أو غيره من الأطراف المعنية مثل الموجه ومدير المدرسة وغيرها.

ويمكن النظر إلى التخطيط للتدريس على أنه مقترحات لبلوغ أهداف تربوية مرغوب فيها وأن الخطة هي:إطار للموقف التدريسي أي أنها عملية تدريس مقترحة تشمل الهدف المراد تحقيقه والأشياء المقترح فعلها لتحقيقه ومتطلبات اتخاذ الخطوات اللازمة لذلك[2]

كما يرى مؤلف التقرير أنه يمكن النظر إلى التخطيط للتدريس بأنه "وصف إجرائي لأفضل الفعاليات والوسائل والأدوات والمواد والأنشطة التي سوف تستخدم لتحقيق أهداف تدريسية وكيفية توظيفها و إعدادها.

وتتفق معاني التخطيط للتدريس المذكورة في أنه ينبغي تحديد ما يلي:

1-أهداف مهنية لكل موقف تدريسي.

2-الإمكانات البشرية والمادية التي سوف يتم توظيفها لتحقيق الأهداف.

[1] الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية ،محمود أحمد شوق، ، القاهرة، دار الفكر العربي2001بدون ط، ص56

[2] تقرير اللجنة الوظيفية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق و السبق في التعليم بالولايات المتحدة الامريكية1963 أمة معرضة للخطر حول حتمية اصلاح التعليم.

3-الطرائق التي سوف تتبع في عملية التدريس.

4-الأساليب التي سوف تستخدم في تقويم مخرجات الخطة بناء على أهدافها الوقت الذي يمكن أن تستغرقه مختلف الأنشطة التدريسية.

ملاحظة: مؤلفنا في كتابه وفي هذا الفصل بالتحديد لم يتطرق لمفهوم التخطيط للتدريس وقد عرجنا عليها نظرا لأهمية التعريف به قبل الغوص في التفصيل.

أهمية التخطيط اليومي:

ترجع أهمية دراسة التخطيط للتدريس بالنسبة للمعلمين في مرحلة إعدادهم وأثناء ممارستهم للمهنة إلى عوامل كثيره وأهمها:

1-يدفع التخطيط المعلمين إلى إثراء حصيلتهم في مادة تخصصهم ويدركون نواحي النقص الذي تعاني منه خططهم وكذا يكون على علم بكل مستجدات التخطيط.

2-بالرجوع إلى المصادر والمراجع المختلفة تساعد المعلم على الإبتكار والتجديد ويجعل من التطوير أمرا ممكنا دائما.

3-يساعد التخطيط المعلم على الإلمام بمكونات الموقف التعليمي والعوامل المؤثرة فيه ورسم خطة لتوظيف كل منهاالتوظيف الأمثل، التنسيق بينها للوصول الى التناغم المطلوب وإلى ترشيد الجهد المبذول وتحقيق الكفاءة في الأداء[1] وهذا ما أكده الكاتب في قوله:" يجعل المعلم مرتبا جيدا للمعلومات ذهنيا وكتابيا "،"ويساعده على التعرف على طريقه توزيع الدروس واستغلال الوقت ".

(1،3،4) الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية ،مرجع سابق، محمود أحمد شوق، ملتزم الطبع والنشر دار الفكر العربي ط 1421هـ ~2001م ،ص26~27.

4-يساعده على منح الارتجال ويشعره بالراحة والإطمئنان[1].

5- يساعد التخطيط المعلمين في مرحلتي الإعداد و الممارسة على الوعي بالأهداف التربوية المراد تحقيقها، وعلى اكتساب المهارة في اشتقاق أهداف أخرى وتحليلها تحليلا اجرائيا ورسم الصورة السلوكية المطلوبة لتحقيق كل هدف كما يساعدهم اكتساب المهارة في صياغة الأهداف بلغة دقيقة تجيد تحديد هذه الصورة [3]وهذا ما أكده كاتبنا في أن التخطيط يساعد على معرفة الأهداف السلوكية على أن يكون المعلم عارفا بالأهداف ومستوياتها ليتمكن من تحديد الأهداف المراد تحقيقها من خلال دروسه.

6- يمكن التخطيط المعلم من اختيار الخبرات المناسبة وإعدادها واستحضار الامكانات المادية اللازمة وتجهيزها للتنفيذ وذلك بناء على حاجيات الموقف التعليمي ومتطلبات تحقيق أهدافه بكفاية والتدرب على استخدام الأجهزة والأدوات التي سوف تستخدم في عملية التنفيذ[4].

وهذا ما أكده كاتبنا في قوله أن التخطيط يساعد المعلم على تعريفه بوسائله التعليمية المختلفة و إعدادها يسهل عليه ايضاح المعلومات التي يريد ايصالها إلى تلاميذه .

7-التخطيط للتدريس يساعد المعلم اكتساب المهارات التدريسية المختلفة فمواقف التدريس داخل حجرة الدراسة تحتاج من المعلم لقدرات خاصة ومهارات متعددة، فضبط النظام داخل الفصل والاحتفاظ بانتباه كل تلميذ فالتخطيط يساعد المعلم في زرع ثقته بنفسه وكذلك إدارة العملية التربوية والقيادة الصفية من جانب آخر.

8-تساعد عملية التخطيط المعلم على رسم سياسة التقويم و المتابعة وتخصيص وقت للتقويم القبلي والتقويم الأثنائي والتقويم البعدي.

[1] التخطيط للتدريس وأساليب التعلم ، يسرى محمد محمود عثمان، مدرس مهارات التعلم والبحث و الاتصال2010 ص04

9-يساعد المعلم في معرفته للخصائص الفردية للمتعلمين وتحديدها لكل طالب من طلابه وميوله ومعرفة الفروقات الفردية بين المتعلمين ليتمكن من مراعاتها.

10- يساعد المعلم على إعداد الأسئلة الخاصة بالدرس وكذا النقاط التي يستعرضها للمناقشة و التي تنمي القدرات العقلية للطلاب.[1]

11- يساعد التخطيط على اكتشاف الكثير من عيوبه أو عيوب الموضوعات التي يميزها الغموض أو عيوب الطباعة في الكتب المقررة.

12- يقدم له التوازن المطلوب في عرضه مختلف نقاط الدرس وفي تغطيه جوانبه.

وقد قدمت سهيلة الفتلاوي مجموعة من النقاط المهمة في إعداد الدروس:

1-يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة ومنظمة ومترابطة الأجزاء.

2-يجنب المدرس الكثير من المواقف الطارئة المحرجة.

3- يسهم في نمو خبرات المدرس المعرفية والمهارية.

4- يساعد على رسم وتحديد أفضل الاجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها.

5-يساعد المعلم على تجنب إهدار الوقت والجهد الناتج عن عدم التخطيط وبالتالي التخبط،وترك الأمور تحت رحمة الصدفة،وتمنعه من الارتجال.

6- يحقق الربط المعنوي بين متطلبات المادة احتياجات الطلبة واحتياجات المجتمع.

7- يسهم في التعرف على مفردات المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديم المقترحات لتحسينها.

8- يعين المدرس على التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها.

[1] الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية ،محمود أحمد شوق مرجع سابق ص27~28

9- يساعد المدرس على اختيار استراتيجية التدريس الملائمة وكذلك الوسائل التعليمية.

10- يساعد المدرس على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بنظريات التعلم.

11- جعل عملية التعليم ممتعة للطلبة على التفاعل مع الخبرات المنظمة بإيجابية ويسر دون ملل أو إحباط.

12- يحقق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم وطرائقه وبين الطلبة وإمكانياتهم.

13- اختيار أساليب التعليم والتقويم المناسبة التي تقيس فعالية التعليم والتعلم[1].

- من خلالما تم ذكره نخلص إلى أهم النقاط التي تبين أهمية التخطيط:

1-يساعده في تحقيق الأهداف التربوية.

2-يساعده في اختيار الأساليب والطرق الناجحة الملائمة للدرس.

3-يساعده في معرفة الفروقات الفردية بين المتعلمين فيبني درسه وفقا لذلك.

4-يساعده في اختيار التقويم المناسب الذي يقيس به فاعلية التعلم.

5-يساعده في زرع ثقته بنفسه وإدارة الصف وتجعله متزنا منظما مرتبا.

تحضير الدروس اليومية

وهو التخطيط اليومي للدروس وهو أساس التدريس الناجح وله عدة ميزات حيث يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية وقد وضع طريقة في رسم خطة التحضير التي تتحقق عن طريقة الخطة أهداف سلوكية التي تحدث عنها بلوم وزملائه في كتاب نظام تصنيف الأهداف التربوية ونجد أن كاتبنا جعل أساس تحضير الدروس هو ما سيصل إليه المعلم من خلال درسه وهي الأهداف السلوكية لأنه يمثل أهدافا جزئية يعمل المعلم على تحقيقها في طلابه، وأهم ما يدخل في الحسبان كذلك حاجات التلاميذ رغباتهم وقدراتهم و الأنظمة التي سوف يقوم بها كل من المعلم والمتعلم

[1] المدخل إلى التدريس سهيلة محسن الفتلاوي، ،دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط1، 2009 ، ص

على درب تحقيق الأهداف[1] وعندما يفكر المعلم في تحضير الدروس اليومية نجده يجيب على السؤال: كيف يستطيع المعلم التخطيط لتعليم مجموعة معينة من التلاميذ في فترة زمنية محدودة قدرا مناسبا من الخبرات وتحسن استعمالها واستخمارها لتوجيه سلوكهم نحو تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة وتنميتهم التنمية المستهدفة؟

وللإجابة على هذا السؤال علينا البدء بتحديد أهم أسس تخطيط الدرس وهي:

1_**الخطة** ويسبق خطة الدرس الإعداد الذهني للمعلم ويكون ذلك ب:

-الإلمام بالمادة وهذا يسهل له تحديد الأهداف التربوية واختيار الأساليب والوسائل المناسبة لتحقيقها[2].

- الإلمام بطرائق التدريس المخلفة وذلك لاختيار المناسب لها.

-إلمام المعلم بالأهداف التربوية وبأهداف تعليم مادته بشكل خاص.

- معرفه المعلم بالخصائص السيكولوجية للتلاميذ الذين يتعامل معهم وهذا يعني معرفة قدراتهم وحاجياتهم وميولهم.

القدرة على إدارة الوقت بفعالية.

- معرفه المعلم بأساليب ووسائل التقويم وذلك لاختيار المناسب منها للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة.

-مراعاة الإمكانيات المادية المتاحة في المدرسة والبيئة.

-مرونة الخطة الدراسية التي تتأتم مع كل ظروف العماية التعليمية.

إعداد الخطة كتابيا:

[1] الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية ،محمود أحمد شوق، ،ملتزم الطبع والنشر دار الفكر العربي ط 1421هـ ~2001م ،ص56~57 بتصرف

[2] زاد المعلم في التعليم و التعلم ,عمر علي دحلان، ط2012،3~2014، بدون دار النشر ص78

- أن يكتب عنوان الدرس: ومن أهم ضوابطه:

-أن يكون جزء من المقرر المدرسي وملائما للزمن المخصص للحصة.

-أن يكون حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيها بطريقة تتابعية.

- أن يكتب أهدافه من الدرس: وأهم ضوابطها:

-أن يكون مرتبط بالأهداف العامة للتربية والمرحلة العمرية للتلاميذ ومحتوى الدرس.

- أن تشمل على المجالات الرئيسية للأهداف وهي: المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفس الحركي أو بصياغة أخرى: معرفية مهارية وجدانية يفضل أن تتحد الأهداف بثلاث نقاط في كل مجال من المجالات المذكورة.

- الوسائل والأساليب المستخدمة وتهيئتها لغرض الدرس:

- على المعلم أن يحدد الوسائل والأنشطة والأساليب التعليمية التي سوف يستخدمها في تحقيق الأهداف التي وضعها ولابد أن يراعي أن تكون الوسائل والأساليب جديدة و مبتكرة، قابلة للتنفيذ بسهولة ويسر غير مكلفة ومناسبة لمستويات الطلاب ومناسبة للموضوعات المطروحة.

- أن يسجل خلاصة لخطوات الدرس المتمثلة في نموذجين:

-الخطة 1: التمهيد، العرض، الربط، التقويم أو التطبيق، الواجب المنزلي.

-الخطة 2: التمهيد، العرض، الربط، الاستنتاج(الاستنباط)، التطبيق (ضمان التعرف إلى مقدار استفادة الطلبة مما يقدم إليهم).

يفضل الكاتب الخطة الثانية إذ يرى فيها الخطة المناسبة لذكائهم وقدراتهم العقلية.

أما محمد أحمد شوقي فإنه يرى بأن وجهات النظر تختلف بالنسبة لعناصرخطة الدرس فهناك من[1]:

1-يجعلها سبعة عناصر: الأهداف،الأنشطة،التوقيت، الأمثلة، الأسئلة، الواجبات، التقويم.

2-هناك من يجعلها خمسة عناصر: الأهداف، الأنشطة، المواد، الواجبات، التقويم.

3-هناك من يجعلها ستة عناصر: الأهداف، اثارة دوافع التلاميذ، الأسلوب، الأنشطة، المواد و الواجبات، التقويم.

-وهناك من يجعلها ستة مختلفة عن سابقاتها وهي:

الأهداف، الخبرات السابقة التي يحتاجها الدرس، الوسائل والأنشطة، ومناقشة الدرس والتطبيقات والتقويم.

ومما يلاحظ أن هناك اتفاق على أن الأهداف والأنشطة والمواد التعليمية و التقويم عناصر أساسية في الدرس وقد اقترح عناصر لخطة التدريس الدرس ويرى أنها تساعد كلا من المعلم المبتدئ وطالب التربية الميدانية على اكتساب مهارات تدريسية خاصة و هي:

1-التمهيد: وله وظائف منها متعددة أهمها:

إثاره دوافع التلاميذ نحو الدرس وربط الدرس السابق بالدرس الحالي فالتمهيد الناجح يمهد لدرس ناجح.

2-الأهداف:فهي تحدد الصورة النهائية المرغوبة لسلوك التلاميذ بعد تحصيلهم الدرس.

3-الأنشطة وتقنية التعليم:

أن يحدد المعلم ما ينبغي أن يستعين به من وسائل لتقنية التعليم وما سوف تخدمه من أغراض.

[1] الاتجاهات الحديثةفي تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية،محمود أحمد شوق، مرجع سابق ص59~60~61 بتصرف

4-التوقيت: ويشمل توزيع التوقيت بين المختلف أجزاء الدرس بما يتناسب مع حاجة كل جزء منه.

5- طريقة العرض: وتشمل عرض المادة التعليمية كما تشمل خطوات الدرس ومهمات كل من المعلم والتلميذ فيها تتكامل الأنشطة والوسائل و طريقة التدريس بل يتكامل فيها جميع جوانب النشاط التدريسي داخل الفصل وصولا إلى أداء عملية تعليمية ناجحة.

6-التطبيقات: ومن أهم وظائفها ترسخ الدرس في أذهان التلاميذ واسترجاعها وتطبيق كل منها.

7-الواجبات المنزلية: تعطي بعدا جديدا للتقويم واستعداد التلاميذ للدروس. ينبغي تحديد أهداف الواجب المنزلي على أساس نشاط التلاميذ أثناء الدرس.

8-التقويم: وهي التي بها يمكن الوقوف على مدى تحقيق أهداف الدرس ولكي يكون جيدا لابد من تنوع أساليبه وأدواته ويكون شاملا وصادقا ..

1/التمهيد،2/الأهداف ،3/الأنشطة، وتقنية التعليم،4/ التوقيت،5/طريقة العرض،6/التطبيقات،7/الواجبات المنزلية،8/ التقويم.

الشروط التي تحقق الهدف السلوكي أثناء التخطيط:

قدم الكاتب مجموعة من الشروط اللازم توفرها حتى يتحقق لنا الوصول للهدف السلوكي أثناء التخطيط وهي:

1-أنها تصنف سلوك الطالب المتعلم.

2-لابد أن تكون ممارسة ملحوظة نستطيع ملاحظتها.

3-ينبغي أن تكون سلوك نستطيع قياسه.

4-أن يكون السلوك شاملا وفق النمو الحاصل للطلاب.

5-أن تصاغ أهدافها بما يقدر على تحقيقه الطالب.

6-أن تكون الأهداف مصاغة بشكل بسيط غير مركب.

7-أن يصاغ بشكل واقعي يلائم المكان والزمان ويلائم قدرات الطالب.

8-أن يصاغ شاملا لسلوك يجب برهنته و سلوك له معيار قبول.[1]

وقدم لنا عمر علي دحلان مجموعة من شروط الأهداف السلوكية:

1-أن تصف العبارة الهدفية سلوكا قابلا للملاحظة.

2-أن تشير العبارة الهدفية إلى نتيجة(أي صمم الطالب جهازا للسمع)

3-أن تشمل العبارة الهدفية على فعل سلوكي واحد مبني للمعلوم يسهل قياسه و التحقق منه .

4-أن تمثل العبارة نتاجا سلوكيا(أن يكتب الطالب كلمة صحيحية)

5-أن تتضمن العبارة الهدفية مستوى الأداء المقبول من الطالب (أن يقرأ الطالب النص دون أخطاء.[2]

[1]مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك ,هدى علي جواد الشمري, مرجع سابق ص91
[2]زاد المعلم في التعليم و التعلم ,عمر علي دحلان، ط3،2012~2014، بدون دار النشر ص80

الفصل الخامس:

مناهج اللغة العربية

قد راعى الباحثون جملة من النقاط في وضع مناهج اللغة العربية في الطورين الأساسي والثانوي، تطرق لها كاتبنا وأما في ما يخص الطور الأساسي فإن أهم النقاط تكمن في:

1-جعل اللغة العربية لغة عمل في المجتمع ولغة رسمية باعتبارها قوميه لذلك الاهتمام بها وتعلمها واجب في انتاج الافكار والمعاني.

2- التركيب اللغوي السليم ويكون ذلك لتسيير تعليم قواعد الإملاء.

3- اعتبار القرآن الكريم والسنة سبيل تقويم اللسان العربي.

4- اعتزاز الطالب بلغته العربية وهويته الوطنية والقومية والإسلامية وكذا إعداده للتكيف في المجتمع وجعله عضوا فاعلا فيه يعرف حقوقه وواجباته.

أما في المرحلة الثانوية فإنه إضافة إلى هذه النقاط الأساسية فإن اللغة العربية كانت هي الركيزة الأساسية في إعداد هذه المناهج من حيث أنها وسيلة تعميق انتماء الطالب لمجتمعه القومي الإسلامي، وهي وسيلة للتعبير والتواصل بها يعبر الطالب عن نفسه وإبراز مواهبه،فاللغة قادرة على أن تؤلف بين الأصالة والمعاصرة وهي مفتاح المعرفة ووسيلة للتحصيل العلمي.

أهداف المنهج:

وفي الأهداف العامة لهذه المناهج في الطورين الأساسي والثانوي فإن أهم هدف هو: الكتابة والقراءة و التعبير الصحيح المعتمد على القواعد الأساسية فيستوعب من خلال ذلك ما يقرأه وما يسمعه فيستطيع بذلك المناقشة وإبداء رأيه والتعبير عن مشاعره وخبراته فهي وسيله توصله لإكتساب ثروة لغوية.

كذلك تنميه قدره الطالب على البحث والاستقصاء.

مفهوم المنهج:

التربية عملية تنشئة اجتماعية وهي وظيفه قامت بها مؤسسات اجتماعية ولكل منها وسائلها الخاصة بها في تحقيق أهدافها، والمدرسة باعتبارها إحدى هذه المؤسسات بل هي الأكثر تأثيرا في الأفراد اتخذت وسيلة تعمل من خلالها على تحقيق أهدافها ووظائفها التربوية وهذه الوسيلة هي المنهاج التربوي،" وتحتل موقع استراتيجيا في العملية التعليمية لأن الترجمة العملية للأهداف التربية وخططها و اتجاهاتها في كل مجتمع[1]..." وهو مهم جدا بالنسبة للمعلم باعتباره عنصرا في العملية التعليمية فيساعده على تنظيم التعلم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحه وكذا للمتعلمين باعتبارهم محور العملية التعليمية فيساعدهم على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها، ويقوم المنهاج على مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية و فلسفية تراعي مختلف جوانب المتعلم.

مفهوم المنهج لغة:

نَهْجُ: طريق بيّن واضح، وطرق نهجة وسبيل منهج: كنهجومنهج الطريق والمنهاج كالمنهج وفي ذكر الحكيم في قوله تعالى في سورة المائدة الآية 48 :"لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا[2]" فمنها ما تعني الطريق الواضح وأنهج الطريق وضح واستبان وصار منهجا واضحا[3]

ويعرفه المعجم الوسيط على أنه:

مناهج: وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة، منهاج، طريق واضح

والجمع: مناهج ومناهيج وهو الخطة، برنامج، منهج التعليم[4].

[1] الاتجاهات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل،العبد الله ابراهيم يوسف، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر- بيروت، ط2004، ص 27

[2] سورة المائدة الآية 48

[3] لسان العرب ،أبو الفضل جمال الدين عبد بن مكرم(ابن منظور)، دار صادر بيروت، مادة نهج ط1

[4] المعجم الوسيط أنيس مصطفى مجمع اللغة العربية دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان

مفهوم المنهج تربويا:

وتعني كلمة مناهج تربويا الوسيلة التربوية التي تحقق الهدف المنشود وذلك ضمن سياقات تربوية ثلاث وهي:

السياق الاول ويشتمل على أمرين:

كونه خطة تربوية تتألف من مجموعة فرص تعليمية تقدم للتلاميذ.

كونه يشكل مجموعة النتاجات التعليمية المخرجة لنا.

السياق الثاني:

اعتبار المنهج جزء أساسيا من النظام التربوي والمدرسي الذي تخطط داخله القرارات المنهجية.

السياق الثالث:

اعتباره علم دراسي منظم ويشتمل على دراسة علمية للأمور والقضايا المتصلة بالمنهج وتطوره عبر السنين مرتبطا بالدراسات العلمية التربوية[1].

وهذا قد عرف المنهج من قبل بعض التربويين:" على أنه وثيقة صممت للإستفادة منها في تخطيط التدريس ومنهم من عرفه على أنه برنامج دراسي يتشكل من مجموعة من المواضيع أو المواد الدراسية التي يتطلب من الدارسين أخذها وتعلمها والبعض الآخر عرفه على أنه خبرات تربوية متنوعة المجالات وهذا المفهوم أقرب إلى المفهوم الحديث للمنهج لكونه مبني على أساس الخبرات الإنسانية[2].

معنى المنهاج التقليدي:

[1] أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، شاهين نجوى عبد الرحيم، دار القاهرة،ط1، 2006م ص 14

[2] مناهج اللغة العلربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، هدى علي ص 15~16

ينظر للمنهج على أنه مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها ويقوم التلاميذ بدراستها، حيث أصبحت كلمة المنهج مرادفة لكلمة مقرر الدراسي ومن ثم أصبحنا نسمع بمنهج الجغرافيا ومنهج التاريخ ومنهج العلوم...إلخ، وباختصار أن كلمة المنهج هنا تعني المقرر الدراسي.

إن المنهج التقليدي يركز على المعلومات حتى أصبحت هدفا في حد ذاتها وأصبحت العملية التعليمية مرتبطة بالمعلومات ارتباطا وثيقا.

والكتاب المدرسي يمثل المصدر الأساسي لتزويد التلاميذ بهذه المعلومات ثم يتولى المدرس شرحها للتلاميذ ويقوم الطلاب بحفظها واستيعابها وتعمل الامتحانات على قياسها...

وقد قدم الكاتب مجموعة من معاني المنهاج التقليدي حيث رآه أنه:

– كل المفردات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، ويتم تنظيم معين لهذه المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد.

– المادة الدراسية أو مجموعة المواد التي يدرسها التلاميذ والمتضمنة عددا من المعارف والخبرات الذي تسعى المدرسة وتراها ضرورية لاكسابها للطلاب حيث توضع في شكل مقررات دراسية و برامج يطلب من الدارسين تعلمها بغض النظر عن حاجاته وميولاته وبعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره وهذا ما ذهب إليه محمد مزمل في تعريفه للمنهج:" هو جميع ما تقرره المدرسة وتراه ضروريا للتلميذ بغض النظر إلى حاجاته وقدراته وميوله وبعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة الاجتماعية التي تنتظره في المستقبل[1]".

وبهذا المفهوم صار المنهج يهتم بإعطاء التلاميذ المعلومات والحقائق كما يهتم المعلم فيه بملء رؤوس التلاميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق.

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أن المنهج اقتصر على المواد والمعارف والمحتوى وأنه على الطالب اكتسابها من المعلم في المدرسة، حيث يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة وهذه نظرة قاصرة

[1] تطوير منهج تعليم اللغة العربية وتطبيقه على مهارة الكتابة، أوريل بحر الدين، مطبعة جامعة مالانج،ط1 ، 2010 ص45

ذات أفق ضيق ويجب أن تتغير النظرة إلى المنهج من قبل واضعي المناهج والمهتمين بالمجال التربوي والمعلمين.

المفهوم الحديث للمنهاج:

يعرف سعيد نافع المنهاج وفق المفهوم الحديث بأنه:" مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والفنية والعلمية... إلخ، التي تخططها المدرسة لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسةأ و خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك،أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة و المصاحبة لتعلم تلك الخبرات لتساعدهم على إتمام نموهم[1]").

إذن من خلال هذا التعريف نجد أن النظرة تغيرت للمنهج وأن المدرسة بجميع مرافقها تحقق الرسالة الكبرى للمجتمع في بناء النمو الشامل للمتعلم من جميع النواحي(المعرفي، المهاري، الوجداني...) وليس الجانب العلمي أوالمعرفي فقط.

خصائص المنهاج:

يتصف المنهاج بالخصائص الآتية:

1-الخبرة التعليمية وهي ما تحصل للمتعلم نتيجة تفاعله في الموقف التعليمي ولا تحصل الخبرة إلا إذا كان الموقف مثيرا للمتعلم وملائما لحاجاته.

والخبرة وحدة بناء المنهاج المعارف فقط، حيث أن الخبرة أشمل من المعرفة فهي تضم بجوار المعرفة الجانب الوجداني والمهاري وهكذا تتنوع الخبرات بتنوع مواقف الحياة.[2]

[1] نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسي سعيد نافع ، (المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، نحو تعليم أساسي أفضل).

[2] المناهج(الأسس، المكونات،التنظيمات،التطوير) يونس فتحي وسعيد السعيد وليلى معوض وحنان حافظ، ، دار الفكر للنشر و التوزيع عمان، الأردن ، ط 1 ، ص 17

2-يهتم بتنمية شخصية المتعلم بجميع جوانبها لمواجهة التحديات والمواقف الحياتية وتحفيزه على التعلم الذاتي، وتوظيف كافة ما يتعلمه في حياته اليومية[1].

3- يمنح المعلم الفرص لتنويع طرق التدريس ويسمح للمتعلمين باختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرق تنفيذها، فيمدهم بالاقبال والدافعية على التعلم.

4- يؤكد على الأساليب التي تلائم عملية التغيير الاجتماعي بحيث يكون عند المتعلم استعداد لقبول التغيير وفي نفس الوقت يؤكد أهمية بناء شخصية اجتماعية قادرة، على التفاعل والتوافق الاجتماعي[2]،هذا ما ذهب اليه كاتبنا حيث قال: تنمية القدرة لدى المتعلم على الأساليب الاستكشافية والتفاعل مع الأخرين ومع نفسه.

5- يعمل على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية سواء كانت بشرية أو طبيعية أو كانت مؤسسات من صنع الانسان كالمسجد والنادي والجمعية والمصنع.

6-يؤكد فكرة الجماعة وفاعليتها كما يبرز أهمية العمل الجماعي ويركز على فاعلية الجماعة وأهمية ارتباط الفرد بها.

7- يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين ومدى تجاوبه معهم مما يمنح الفرص للتقدم.

عناصرالمنهاج:

المنهج نشاط إنساني يحدث بين المعلم والمتعلم وهو يتكون من أهداف توضع ومحتوى دراسي وخبرات تدرس للتلاميذ عن طريق طرق تدريس ووسائل تعليمية متعددة وأخيرا تقويم يشمل تقويم الطالب لمعرفة مدى ما حققه من الأهداف التي وضعت مسبقا وكذلك تقويم جميع العناصر السابقة للمنهج الدراسي وهذه العناصر مترابطة فيما بينها بحيث أنها تؤلف منظومة تربوية متكاملة يؤثر كل عنصر منها في العنصر الآخر ويتأثر به. سوف نعرض لعناصر المنهج في ما يلي:

[1] أساسيات وتطبيقات في علم المناهج،شاهين نجوى عبد الرحيم، مرجع سابق ص14

[2] المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها عملياتها،أبو حويج مروان، دارالثقافة والنشر والتوزيع عمان الأردن ص77

الأهداف:Objective

يمكنه تعريف الهدف التعليمي على أنه:" وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي تتوقع أن يقوم به التلميذ بنجاح نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع الموقف التدريسي المعدل تفاعلا جيدا[1]".

وهو:" قدرة الطالب على أداء سلوك معين إثر تعرضه لعملية تعليمية داخل حجرة الدراسة أو خارجها فهو يصف ما يكتسبه ويفعله الطالب بعد الدرس ويكون دليلا على تعلم تعلمه موضوعا ما[2]".

ويعرف الهدف التربوي على أنه:" المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهو الغاية التي تنشد نوالها في الحياة المدرسية فالهدف التربوي هو الغاية، وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في الحقل التربوي والهدف التربوي في محصلته هو النتيجة النهائية لتعليم ناجح بل هو في الوقت نفسه محصلة تشير إلى أن قد مكانه فعلا واعطى ثماره عند المتعلم.

الأهداف التربوية على نوعين عامة وخاصة وتتمثل أهمية الأهداف العامة في:

1-تمثل الغاية النهائية من عملية التربية.

2- تحدد الغايات العريضة للتعليم مثل نقل الثقافةأو إعادة بناء المجتمع.

3- تقدم دليلا لما يركز عليه البرنامج التعليمي وتحكم العمل المدرسي لانبثاقها عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع، كما أنها تساعد في نقل حاجات الأفراد وقيمهم إلى المنهج التربوي ليعمل على تحقيقها.

[1] المناهج مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها،فؤاد محمد موسى، بجامعة المنصورة ، بدون ط، 2002، ص252

[2] التربية الإسلامية وفن التدريس، طويلة عبد الوهاب عبد السلام، دار السلام للطباعة و النشر، القاهرة،ط4، 2008م، ص 31

أما الأهداف الخاصة السلوكية(ما يصف نتائج التعليم بصفة خاصة وما يصف السلوك المراد اكسابه للمتعلم) فتتمثل أهميتها في أنها:

1-تبين الجوانب التي يجب التأكيد عليها وما الذي ينبغي وأوجه النشاط المناسبة في تحديد مستويات ما يعلم وكيف يعلم.

2- تساعد في بلوغ الأهداف العامة من خلال ترجمتها إلى أهداف قريبة وصيغ سلوكية محددة يسهل تحقيقها[1].

3- تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم، فالتقويم مهمة تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تحسين عمليتي التعلم والتعليم، فعن طريق التقويم يمكن التعرف على مواطن القوة وعلاج نقاط الضعف[2].

معايير اختيار الأهداف التعليمية(الأهداف الخاصة)

- أن تستند إلى فلسفة تربوية أو اجتماعية سليمة.
- أن تكون واقعية التحقق وتقوم على أسس نفسية سليمة.
- أن تكون الأهداف شاملة لجوانب المتعلم[3].
- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها.

تصنيف الأهداف التعليمية" الأهداف الخاصة"

من أشهر التصنيفات الخاصة بالأهداف التعليمية هو مصنف بلومBloom الذي قسم فيه الأهداف إلى ثلاث مجالات وهي[1]:

[1] دراسات في المناهج و الأساليب هندي صالح ذياب، هشام عامر عليان العامة دار الفكر عمان ص87~88

[2] اساسيات المناهج ، المكاوي محمد أشرف ، مرجع سابق ص 153

[3] أشرف اساسيات المناهج ، المكاوي محمد مرجع سابقص154

1-المجال المعرفي: يركز على الجانب السلوكي العقلي وله ستة مستويات هي:

التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، وهو أعلى مستويات المجال المعرفي والمستويات الثلاثة الأولى هي المستويات الدنيا أما الأخيرة فهي المستويات العليا.

2-المجال الوجداني: وتتعلق بالجانب العقدي والشعوري كالايمان بالله والايمان بأهمية

منهج الله في الحياة ويشيع هذا النوع من الأهداف الوجدانية عموما في دراسة القرآن والسنة وعلوم التشريع والآداب والفنون وقد صنف بلومBLOOM المجال الوجداني إلى الفئات التالية: الاستقبال ،الاستجابة، الموقف، والقيم والاتجاهات، تنظيم القيم تمثيل القيم وتجسيدها.

4-المجال الحركي: وهي تتعلق بكل أنواع السلوك الحركي والمهاري ابتداء من البسيط غير الإرادي كسماع صوت أو طرفه عين إلى المهارة الحركية مثل الاستماع والقراءة والكلام والكتابة وتشيع هذه الأهداف في التطبيقات العلمية للفكر الإنساني وبصفة خاصة في مناهج التربية الرياضية وتعليم اللغات[2] وتكتسب المهارة في هذا الجانب من خلال خمسة مستويات وهي: الملاحظة، المحاكاة، التجريب، الممارسة، الإتقان، الإبداع.

أسس بناء المنهج:

والمقصود بأسس المناهج:" كافة المؤثرات والعوامل التي يتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسيةللأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصالح... وحتى تكون هذه النظرية متكاملة يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وطبيعة المتعلم الذي نعده ونربيه ونوع المعرفة التي ترغب في تزويده بها[3]".

---

[1] المنهج المدرس الواضح(المفهوم،الأسس، المكونات،التطبيقات)، الخليفة حسن جعفر، مكتبة الرشد، الرياض المملكة العربية السعودية،ط 1424هـ ، ص86

[2] مذكور علي أحمد، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي القاهرة 1406هـ ، ص 132~133

[3] سعادة جودت أحمد عبد الله محمد إبراهيم،ط2004م ، مرجع سابق ص67

وبناء على ما سبق فإنه لابد من مراعاة أربعة أسس مهمة عند بناء المنهج:

1-الأساس الفلسفي.

3-الأساس الاجتماعي.

4- الأساس النفسي.

5- الأساس المعرفي.

وهذا ما ذهب إليه الكاتب حينما قسم الأسس التي يقوم عليها المنهج لأربعة أسس:

أ/الأساس الفلسفي:

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا وقد ظهر في ميدان التربية عدة فلسفات ولكل فلسفة رأيها في بناء المناهج التربوية"ونقصد بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشد السلوك في الحياة[1]".

وفيما يلي سنعرض اتجاهات ثلاث في الفلسفات التربوية التي كان لكل اتجاه فيها رأيه الخاص في بناء أصول المناهج:

الاتجاه الأول: الاتجاه التسلطي: ويتمثل في أن يكون المدرس مركز الدائرة في عملية التعليم والتعلم داخل إطار المنهج الدراسي، و يشار إلى هذا الاتجاه كثيرا بأنه الفلسفة التقليدية في التربية.

الاتجاه الثاني: الاتجاه الديمقراطي: ويقضي بأن يكون لكل من المدرس والتلميذ اعتباره في العمليات التربوية والمناهج الدراسية بحيث يتعاونان في التخطيط لها وينفذان معا ما قاما به من تخطيط ويطلق على هذا الاتجاه اسم الفلسفة التقدمية.

[1] المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها أسسها عملياتها،مرعى توفيق، الحيلة محمود محمد، دار المسيرة للنشر و التوزيع عمان الأردن،ط9 ،2011م، ص 142

الاتجاه الثالث: اتجاه التحررالمطلق: ويقوم على مركزة الطفل في العملية التربوية الدراسية مركزة تطلق له عنان التصرف دون أن يتلقى أي توجيه من المدرس ويمثل أصحاب هذا الاتجاه الطبيعة الرومانتيكية[1].

ولا بأس أن نتعرض لأهم المدارس الفلسفية وعلاقاتها بالمنهج الدراسي:

1-الفلسفة الأزلية أو الخالدة: ترى غايات التربية مطلقة وعامة في ذاتها وتركز التربية حسب وجهة نظر الفلسفة الأزلية على تنمية الذاكرة والتفكير في المجال المعرفي أو العقلي وهذا ما ذهب إليه الكاتب حينما قال:" الاهتمام بقدره المتعلم على التفكير الناقد".و تمثل هذه الفلسفة الاتجاه الأولي التسلطي.

2- الفلسفة المثالية: اهتمت في مجال التربية بتنميه العقل وإهمال الجسم ونظرت إلى المنهج على أنه منهج ثابت غير قابل للتطور تستخدم هذه الفلسفة طريقة الإلقاء والتلقين في معالجة الموضوعات الدراسية ولا ترى أية أهمية لأنواع الأنشطة التي تتم خارج الحجرة المدرسية لأنها لا تخدم العقل أو التفكير وتمثل هذه المدرسة الفلسفية الاتجاه التسلطي.

3-**الفلسفة الواقعية:** تقوم على أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم، فلا تستسقى الحقائق من المدرس والإلهام وإنما تأتي من هذا العالم الذي نعيش فيه[2] وتمثل هذه الفلسفة الاتجاه التسلطي.

4- **الفلسفة البراجماتية:**وتعد هذه الفلسفة بنظرياتها وأفكارها التي تتبناها ثورة على كل الفلسفات فهي تنظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها مرنة وطبيعية وظيفية فالمنهج حسب وجهة نظر البراجماتية يجب أن يتكامل مع الأنشطة اللاصفية التي تشبع ميول الطفل ومواهبه من أجل نمو متكامل فهي تدعم مبدأ التكامل في المنهج.

[1] الأصول التربوية في بناء المناهج قورة حسن سليمان، ، دار المعارف مصر،ط1 ،1998،، ص166~167

[2] فلسفات التربية، الناصر إبراهيم، دار وائل عمان الأردن، ط2001م،ص252

5- **الفلسفة الطبيعية:** وتتفق الفلسفة الطبيعية والبرجماتية في مبدأ الإهتمام بالطفل وتنمية رغباته واشباع حاجاته انطلاقا من طبيعته الذاتية ويراعي المنهج الطبيعي ذلك مستخدما الأنشطة والخبرات المناسبة للنمو ويمثل هذا الاتجاه التحرري[1].

6- **الفلسفة الوجودية:** تنظر هذه الفلسفة إلى المتعلمين على أنهم هم الذين يصنعون اختياراتهم وأنه يجب رفض السلطة التي لا تستطيع أن تحقق وجودهم وترى الوجودية ضرورة اتصاف طريقة التدريس بالحرية والتركيز على الخبرات الذاتية والمناقشات والاستماع للآخرين وتبادل الأراء والحوار [2]وهذا ما ذهب إليه كاتبنا حينما قال:" الإهتمام بحرية اختيار العمل المناسب من خلال انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعده على تحقيق ذلك".

7- **الفلسفة التجديدية:** إن الفكر التجديدي يعتمد على مقومات الفكر البراغماتي إلا أنه يختلف عنه في مجال دراسة التلاميذ للحياة الاجتماعية إذ أن المنهج حسبهم يجب أن يقود إلى حل المشكلات الاجتماعية وأن يعدل المنهج على شكل برامج اصلاحية مصممة علميا[3].

8- **الفلسفة الماركسية:** فترى توحيد المناهج والكتب المدرسية انطلاقا من وحدة النظرية فلا وجود لمواد اختيارية ويجب أن توضع المناهج لاكساب المتعلم جملة من المعارف والعادات الحسنة[4].

9- **الفلسفة الإسلامية:** فمعروف أن المنهج فيها يهدف إلى إعداد إنسان صالح متكامل عقليا وجسميا و روحيا وعاطفيا الفعال في خدمة مجتمعه المحلي والعربي والإسلامي.

---

[1] المدخل إلى التربية و التعليم ،الراشدان عبد الله جنيني، دار الشروق للنشر عمان الاردن1997 ص65

[2] المدخل إلى التربية و التعليم ، الراشدان عبد الله جنيني، ص65 بتصرف

[3] الأهداف التعليمية، السناء أبودقة ، 2014 ص65

[4] المدخل إلى التربية و التعليم ، الراشدان عبد الله جعنيني،ط2004م ص266

إن كان من نقد يمكن أن يوجهه إلى هذه الفلسفة فإننا نجد في المجموعة الأولى أن فيها بعض المغالات في الفردية بما يرتبط من غموض وفوضى، كما غالت المجموعة الثانية في تركيزها على المعرفة، فيما الماركسية غالت في تركيزها على المجتمع والفكر الإلحادي، أما إذا قارنا ذلك بالفكر الإسلامي فإننا نجده المنهج الوسط الذي يربط بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة برباط الحب والمودة والايثار ما لا نجد في أي فلسفة أخرى.

الأسس النفسية:

ويقصد بها المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه [1] ولما كان المتعلم هو العمود الفقري للعملية التعليمية كان لازما دراسة طبيعته الإنسانية فإن تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه وحاجاته وميولاته ومشكلاته تؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهج ومن هنا فإن معرفة طبيعة الإنسان المتعلم أمر أساسي في وضع المنهج وتنفيذه ويرى كاتبنا أن أهم النقاط التي وجب على واضع المنهج مراعاتها هي:

1- الطريقة التي يتم فيها تعليم أي متعلم في أي مرحلة: المرحلة الأولى للطفل طالب النفسيون فيها واضعي البرامج والمناهج ملاحظة أن هذه الفترات تحتاج منهاج في النشاط قصيرة المدى وتشجيع المتعلمين من الفترات الأولى من أعمارهم على النمو المبكر، في فتره البلوغ يحتاجون إلى المكافأة على نشاطاتهم بالمدح والثناء واشراكهم في العمل الجماعي ويحتاجون إلى رعاية من المعلم والمنهج في التوجيه وتوفير الفرص لاتخاد القرارات المناسبة المسؤولة.

2- معرفة الأساليب التي يسير فيها عقله عند التعليم والتعلم.

3- معرفة العوامل التي تساعده وتعيقه على عمليه التعلم.

[1] المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها عملياتها أبو حوتج مروان، مرجع سابق ص121

4- معرفة البيئة التي تحمل تلك العوامل ليتعاملوا لمعرفة كاملة.

إذا نستخلص مما سبق ذكره أن على المناهج الدراسي مراعاة حاجات المتعلمين وتؤدي الحاجات دورا أساسي في حياة الإنسان من حيث أنها تدفعه إلى أنواع من السلوك تستهدف مباشرة للحفاظ على نفسه ويمكن تقسيم الحاجات إلى:

أ/ حاجات أساسية: ويطلق عليها حاجات بيولوجية (الأكل والشرب والهواء).
ب/حاجات عقلية: التعرف على أساليب العمل والتعبير عن الذات والتزود بالمهارات.

ج/ حاجات نفسية اجتماعية: الحاجة للنمو العقلي والجسمي والعاطفي والروحي والحاجه إلى الإنتماء للجماعة، الحاجة إلى الحرية وحب الاستطلاع والاكتشاف ومعرفة الأشياء غير المألوفة[1].

مراحل نمو العقل عند الإنسان:

قدم لنا الكاتب مجموعة دراسات لعلماء النفس الغربيين حول مراحل النمو والبداية مع جان بياجي حيث يقسم مراحل النمو للإنسان منذ ولادته إلى:

1-مرحلة الحس الحركي: يحاول فيها الطفل اكتساب مهارات استخدام الحواس والحركات الجسمية ومعرفة البيئة المحيطة به وتبدأ هذه المرحلة من الميلاد حتى سن الثانية تقريبا[2].

2- مرحلة ما قبل العمليات من سن (02~07) تنمو القدرات العقلية للطفل على تمثيل وتكوين الصورة الذهنية عن الواقع الخارجي ويتعلم الطفل في هذه المرحلة أن يستخدم اللغة وتزداد درجة تفاعله الاجتماعي عن المرحلة السابقة[3].

[1] المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها عملياتها أبو حوتج مروان مرجع سابق ص122
[2] علم نفس النمو، كامل محمد، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية ،1996م ص85
[3] الأسس النفسية لنمو الطفل، كريمان بدير ، ط1، الأردن دار المسيرة للنشر و التوزيع،2008م، ص196

3-مرحل التفكير العملي:(07~11) وهي المرحلة الأساسية الأولى للتعليم وفيها تميل إلى التجريب في كل الأمور للوصول إلى المعرفة.

4- مرحلة التفكير النظري: وفيها يعتمد على التفكيرالتأطير ويبحث عن الفروض التي تفسر له مشاهداته وملاحظاته (12~15 سنة)

ونجد تيمون ديوي يقيم هذه المرحلة لثلاث مراحل وهي:

1-حب الاستطلاع: ويقوم فيها الطفل بفحص الأمور بيده لمعرفة ما حوله.

2- الاتصال الجماعي: يتعلم فيها كيفية التعامل مع الآخرين.

3- التفكير التأملي: لمعرفة ما وراء الملاحظات من معنى عن طريق التأمل.

أما كولبيج فقد عالج قضية كيفية تكوّن الأخلاق عند الطفل وتعتبر نظريته أحدث نظريات النمو الخلقي ونمو التفكير بشكل خاص.

وقد تصور مراحل النمو الخلوقي بنفس الصورة التي تصور بها بياجي مراحل النمو المعرفي حيث أنه تصورها أنها مراحل تجميعية وليست مجرد مراحل متتابعة[1].

أ/ مرحلة ما قبل التقاليد والأعراف: لا يفعل فيها الطفل أمرا أو يحاول تجنبه.

ب/ مرحلة التقاليد والأعراف: يحاول فيها الطفل إرضاء الآخرين بعمله الطيب.

ج/ مرحلة ما بعد التقاليد والأعراف: ويتوصل فيها لنفسه والوعي بالنظام الاجتماعي.

د/ مرحلة التكيف الضمير الخلقي: تفكير الفرد في هذه المرحلة يتميز بالوعي الواضح بالنسبة القيم و الأراء الشخصية[2].

ونجد أن محمد الشافعي قد لخص ما جاء به كلولبيج في مرحلتين:

[1]علم نفس النمو حين مصطفى عبد المعطي، ، مرجع سابق ،ص 472

[2]علم نفس النمو حين مصطفى عبد المعطي، مرجع سابق ص472

❖ مرحلة المعايير الخارجية: يخضع فيها الفرد تصرفاته للثواب والعقاب.

❖ مرحلة المعايير الداخلية: يخضع فيها تصرفاته لدافع الضمير الخلقي.

مطالب النمو:

تعد طريقة هافيجهرست Havighuvst في تحديد مطالب النمو من أدق الأساليب الحديثة حيث يحدد مطلب النمو على أنه المطلب الذي يظهر في فترة عمرية معينة من حياة الفرد ويؤدي التحقيق الناجح لهذا المطلب إلى شعوره بالسعادة ويشيرها فيجهرست إلى مصادر ثلاث لتلك المطالب:

1/ النضج الجسمي.

2/ الضغوط الثقافية.

3/ قيم الفرد التي تؤلف جزء من شخصيته.[1]

ويمكننا أن نقسم هذه المطالب حسب الحاجات الإنسانية الأساسية التي يحتاجها المتعلم من خلال النواحي:

1-الجسمية: تسعى التربية إلى أن يكون المتعلم سليم البدن معافى من الأمراض.

2- العقلية:من خلال تربية عقل الانسان المتعلم ليكون تفكيره سليما ولا يتبع الهوى ويبتعد عن العواطف وتكون لدي استقلالية فكرية.

3- الخلقية: تكسبه التربية الخلق الرفيع ويكون قدوة لغيره وتلزمه بمكارم الأخلاق.

4- الاجتماعية: يكون المتعلم فيها عضوا فاعلا ومهما في مجتمعه مسؤولا يتحلى بروحي حب الخير والتعاون داخل أطياف المجتمع يعرف حقوقه ويلتزم بواجباته.

الأسس الإجتماعية:

[1] علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، عادل الأشول، ص60

المقصود بها :"القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي تحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج واستراتيجيات المرغوب في تحقيقها .[1]

ودور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره فمن الطبيعي أن يتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به[2].

ومن الأسس التي يقوم عليها المنهج:

1-فهم الأهداف الاجتماعية فهما دقيقا وعميقا والعمل على تلبيتها.

2-قيام المدارس بدور ايجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها.

المنهج والواقع الثقافي للمجتمع:

إن من واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه،ولابد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع توضيح مفهوم الثقافة أو التراث الثقافي.

الثقافة:"هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل اللغة التي بدورها تعد أهم رابطة تربط أواصر المجتمع وتشد على جمال ترابطه وتقويته وأسلوب ارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية وغيرها من أساليب الحياة".[3]

عناصر الثقافة:

1-العموميات: ذلك الجزء من الثقافة الذي يشترك فيه معظم أبناء المجتمع وتشمل:اللغة،

[1] المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها عملياتها أبو حوتج مروان، مرجع سابق،ص 107

[2] المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها عملياتها أبو حوتج مروان، المرجع نفسه ،ص167 بتصرف

[3] الأسس الاجتماعية لبناء المنهج،سعاد محمد السيد، مقالة، موسوعة التدريب والتعليم،ط6 ، 1426هـ/2009م

الملبس،أساليب التحية،القيم والمعتقدات.

2-الخصوصيات:وهي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة وتقسم الخصوصيات لنوعين:مهنية وطبقية.

3-البديلات والبدائل: هي الأنماط الثقافية التي لاتنتمي للعموميات أو الخصوصيات ولا يشترم فيها إلا عدد قليل نسبيا من أفراد المجتمع .

-خصائص الثقافة وعلاقتها بالمنهج:

1-الثقافة الانسانية: الانسان لوحده تمتلك الثقافة ومهمة المنهج هنا التركيز على ما يمتاز به الانسان من قدرات عقلية تساعده على الابداع والاختراع والإفادة من خبرات الأخرين.

2-الثقافة مكتسبة وليست فطرية:ومهمة المنهج هنا هو التركيز على ما يناسب التلاميذ من رصيد ثقافي في كل مرحلة.

3-الثقافة متغيرة وقابلة للتغيير:فمادامت متغيرة ومتطورة فلابد من تغيير المناهج وتطويرها حتى تساير هذا التغيير وكذلك لابد على المنهج[1].

أن تساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعبير والتطور.

4-الثقافة قابلة للانتشار والانتقال من جيل إلى آخر: على المناهج أن تهتم بما يساعد المتعلمين على حسن الانتفاع بثقافتهم وثقافة الآخرين وهذا ما أكده كاتبنا من خلال التسوية إلى واضع هذه المناهج وجب عليه التزود بكل هذه المعرف كي لا تفاجأه التغيرات ولا يغفل عن جانب القيم والمثل والميول التي ترقى بالجانب الفكري والوجداني للانسان وكذلك عليه أن يحفظ التوازن بين المصالح العامة المشتركة لجميع أفراد المجتمع.

رابعا: الأسس المعرفية:

[1] المنهج المدرسي المعاصرمفهومه،أسسه،تنظيماته،تقويمه، تطويره، حسين جعفر،مكتبة الرشد الرياض،ط5، 2005 ،ص

تعد المعرفة أساسية في النمو الانساني حيث لا نمو بدونها،ولذا فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الرئسية كما اعتبرت أساسا هاما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي.[1]

وتقدم المعرفة للمتعلم على أنها أساس وغاية ووسيلة في الوقت نفسه أما أنها غاية فتبدو في تمكين المتعلم منها، بحيث يفهمها ويستوعبها ويتفاعل معها.

وأما كونها وسيلة فهي أداة تأخذ طريقها إلى التطبيق العلمي في الحياة و إلا تحولت العملية التعليمية إلى تطبيق مبدأ العلم للعلم أو اتسمت بالطابع النظري[2]

مصادر المعرفة: للمعرفة الإنسانية عدد من المصادر:

1-الوحي:وهو من الله عزوجل لأنبيائه ورسله وعن طريق وصلت الأديان السماوية للبشر وهو يشمل المصدرين: كتاب الله القران الكريم والسنة النبوية،فالقرآن أساس لكل معرفة،لما يتضمنه من تشريع حكيم وقيم ثابثة،أما السنة النبوية فقد جاءت لتفصيل ما أجمل في القران وتوضيح ما ألهم منه فهي تعتبر المصدر الثاني الأصيل للمعرفة الإنسانية.

2-العقل:وهو ماميز به الله الانسان عن غيره من المخلوقات.

3-الحواس:فهي سبل الاتصال المباشر بالعالم الحسي الذي يحيط بنا.

4-التراث:وهو الموروث الذي تتوارثه الأجيال من ثقافة وثقافة وتقاليد وأعراف ومنه التراث الإسلامي الأصيل من عهد الرسول صلى الله عليه وسلم ليومنا هذا.[3]

5-الحدس:وهو القدرة على فهم الحقيقة مباشرة دون استخدام الحواس والتفكير المنطقي وتمكن توضيح الفكرة بالإلهام.[4]

[1] هندي صالح ذياب،هشام عامر عليان،مرجع سابق..ص:75

[2] عطا ابراهيم محمد،.مرجع سابق.ص:81

[3] التربية الإسلامية، الحمد أحمد،دار اشبيليا،الرياض،المملكة العربية السعودية، 2002م، بدون ط، ص156-154- .

[4] الشافعي محمد ابراهيم وآخرون،ص156

6-الثقافة العصرية المتنوعة:ظاهرة التبادل الثقافي أصبحت منتشرة وظاهرة عالمية أساسها القراءة التي هي وسيلة أساسية في المعرفة.

7-اللغة العربية: هي لغة القرآن الكريم كما أنها لغة فكر وعقيدة وأخلاق للفرد المسلم وذلك لارتباطها بالكتاب والسنة،.واختارها الله لما فيها من طابع مميز في التعبير والبيان والاتساع بحيث استطاعت أن تحمل رسالة السماء.[1]

-مفهوم المنهج الحديث:

اكتسب المنهج مفهوما حديث يختلف في مضمونه عن المفاهيك التقليدية التي لم تعد مناسبة للأدوار المتوقعة من التربية من جهة، ولا منسجم مع طبيعة الحياة المعاصرة،فقد أصبح يعرف على أنه مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم،ويجعلهم يبتكرون حلولا مناسبة لما يواجههم من مشكلات.[2]

- كان العالم الإسلامي سباقا في تأسيس المدارس التي تقوم على نقل المعارف والقيم والإتجاهات و المهارات إلى التلاميذ على عكس المدارس التي كانت موجودة قبلا التي اهتمت بتعليم النخبة من الناس فقط مما أدى إلى إنتشار الجهل بين معظم شعوب العالم.

- دور المعلم في المدرسة التقليدية:

- ينقل المعلم إلى الطلاب كل ما لديه من معرفة ومعلومات فيحفظوا منها ما يستطيعون ويكتسبون خبرات بقدر استطاعتهم(لا تتعدى خبرة المعلم).[3]

[1] التربية الإسلامية الحمد أحمد، المرجع السابق،ص157.

[2] المنهج المدرسي المعاصر، الفصل الأول مفهوم المنهج المدرسي ص20

- [3] مرسوم جمهري رقم 1948جامعو الجنان طرابلس لبنان الدراسات العليا: التربية الحديثة والتقليدية

– اقتصار دور المعلم في هذا المنهج على التلقين والإلقاء لأن هذا المنهج يشدد على تزويد المتعلم بالمعلومات دون الإهتمام بالطريقة التي تقدم بها تلك المعلومات.[1]

التقويم التقليدي هو الذي يكون بين المعلم والمتعلم فقط دون أن يشارك فيه من له علاقة بالمتعلم . فالأسئلة التقليدية تركز على قياس ما حفظه الطالب من معلومات وتهمل الجانب الأهم في عملية التعليم والتعلم وهو تنمية قدرة الطالب على استخدام أو تطبيق هذه المعلومات .[2]

–3نقد المنهج التقليدي :أهمل المنهج التقليدي حاجات المتعلمين وميولهم وما بينهم من فروق فردية متعددة فما على الطلاب إلا أن يدرسوا المادة الدراسية المفروضة عليهم ويحفظوها.

إن المنهج التقليدي شدد على الاهتمام بالموضوعات التي يعتبرها الكبار مهمة للطلاب وإن هذه الموضوعات غالبا ما تكون غير مرتبطة ببعضها فينجم عن ذلك أن تكون الخبرة التي تقدم إلى الطلبة مجزأة.

– ازدحام المنهج بالمعلومات والموضوعات بفعل ما يستجد في المادة وما يضيفه المتخصصون بها وبذلك يكون من الصعب على الطلبة استيعابها لا سيما أن الإهتمام في ظل هذا المنهج ينصب على إتقان المادة واعتبار إتقانها غاية بحد ذاته ونتيجة للزيارة المستمرة في المواد تتضخم المقررات الدراسية.[3]

تأثير المنهج الحديث على المتعلمين :دور المتعلم ايجابي ومشارك ومناقش وذو طبيعة خيرة في أصل خلقته ويأتي إليه الفساد من البيئة التي يعيش فيه.....وهذا لايعني أن يترك للطفل الحبل على القارب،ليفعل الطفل ما يشاء دون حسيب أو رقيب وإنما ينبغي أن يرشد ويسدد بعد أن يناقش ويؤخذ رأيه في جميع القضايا والمشكلات التي تهمه.

[1] الجودة الشاملة والمنهج،محسن علي عطية،دار المنهاج،عمان، ط1 ، 2017ص159

[2] – المناهج الدراسية الحديثة أسسها وتطبيقاتها،فرج المبروك،عمر عامر دار حميثرا للنشر والترجمة،2016، دون ط،ص135– 129 .

[3] –الجودة الشاملة والمنهج،محسن علي عطية،دار المناهج،عمان،2007،ص159.

– تأثير المنهج الحديث على المعلم :علاقة المعلم بالمتعلم تقوم على ايجابية الدارس ومشاركته واحترام رأي المعلم و الانفتاح عليه والثقة بما يطرح ويحكم على نجاحه بمدى مساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف المنشودة بصورة سهلة وممتعة،وبمدى مساعدة الطلبة على ممارسة الأنشطة.

الفصل السادس:

الأهداف

مما لا شك فيه أن العملية التربوية تقوم على أهداف وهذه الأهداف التربوية أنواع فمنها الأهداف العامة وهي تلك الأهداف التي تمثل الأساس الذي ينبني عليه المنهج التعليمي ويهتم بمخرجات التعلم على المدى البعيد ومنها الأهداف الخاصة وهي تلك الأهداف التي تمثل مخرجات التعلم على المدى القصير ومتى ما تم صياغة الأهداف الخاصة بطريقة محددةأصبحت أهداف سلوكية[1].

وكل ذلك يقع ضمن أهداف الدولة التربوية،ضمن النظام التربوي الذي يتمثل بفلسفتها الناتجة عن فلسفتها السياسية والاجتماعية وقد وضع الكاتب ثلاث من القيم العالمية التي يستصاغ منها الأهداف وهي:

1-إعداد مواطن يؤمن بحقوق المواطنة وتحمل المسؤولية.

2- إعداد مواطن متفهم لمظاهر البيئة وحاجياتها.

3- إعداد مواطن يستطيع نقل أفكاره للآخرين أي يستطيع التواصل .

فالأهداف التربوية مبتدأ الفعل التربوي وخبره في آن واحد فهي دائما ما تكون نقطة البداية ونقطة النهاية لكل فعل تربوي، فمن ناحية تشكل الأهداف منطلقا لمختلف اتجاهات الفعل الإنساني ومرتكز للوعي الاجتماعي في مختلف تجلياته واسف[2]

فالأهداف لا تصاغ بطريقة واحدة ويمكن أن تجمع بين المحتوى والطريقة ويجب أن تصاغ الأهداف كتغيرات سلوكية في المتعلم وهذا ما ذهب إليه عمر حيث أكد أن الهدف التربوي:"إحداث التغير المرغوب في سلوك الفرد أو في حياته الشخصية،أو في حياة المجتمع،أو في البيئة التي يعيشفيها الفرد أو في العملية التربوية نفسها أوفي عمل التعليم بوصفه نشاطا أساسيا

[1] حوار حول التخطيط اتربوي وعلاقتها بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية عبد الله عبد الدائم،تعقيب في محمد عوض جلال، ، المعهد اعربي للتخطيط الكويت 1971 ،ص28~37

[2] منشورات اليونسكو جار فور و آخرون،تعلم ترجمة حلقي بن عيسى، ، الشركة الوطنية لنشر و التوزيع الجزائر1974 ص223

ومهنة من المهن الأساسية في المجتمع [1]حيت يتفقان في نقطة مهمة هي أن الأهداف تركز الانتباه على نشاط التعليم بدل التركيز على نتاج عملية التعلم الذي يجب أن يحققه التعلم.

فلسفة التربية تهتم بالأهداف العريضة والقيم التي تتضمنها الأنظمة التعليمية، والتركيز فيها قائم على الغايات وأسس على الوسائل ومن السلوكات التي يجب أن يقوم بها المعلم:

-أن يحدد الأهداف التعليمية ويوضحها وكذا يحدد العوامل التي تساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف.

- يحدد انجازات المتعلمين والتأكد مكن التعليم ونتائجه.

وقد قدم لنا الكاتب مفهوم الهدف بصفة عامة وقال أنه:رغبة يسعى الفرد أو المجتمع إلى تحقيقها". ويرى الخليفة:" السلوك أو النتاج النهائي القابل للملاحظة الذي يتوقع من المتعلم بلوغه في نهاية فترة التعليم[2]".

والأهداف التعليمية هي عبارة تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها ويحاول المتعلم جاهدا تحقيقها مع التلاميذ داخل الحجرة الدراسية[3].

وقدم لنا الكاتب تعريف موجز للأهداف التعليمية قائلا:" هي عبارة توضح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم". وهذا ما اتفق فيه مع التعريف الذي قدمناه سابقا.

وقدم لنا ميجر خطوات العملية التعليمية الذي تؤدي بنا لتحقيق الأهداف كما يلي:

1/ تحديد الأهداف 2/ تحديد الأنشطة 3/ تحديد المحتوى 4/ تقويم الأداء.

و تأتي أهمية تحديد الأهداف التعليمية في أنها:

---

[1] فلسفة التربية الإسلامية عمر محمد التوصي الشيباني، الدار العربية للكتاب طرابلس ليبا 1975 م~1395هـ ،ب ط، ص282

[2] المنهج المدرسي المعاصر،الخليفة حسن جعفر ، الرياض مكتبة الرسم،ط2014 ، ص99

[3] المنهج امدرسي المعاصر، سعادة إبراهيم ، عمان دار الفكر ،ط2014، ص218

1-تستخدم دليلا للمعلم في تخطيط التدريس اليومي.

2- تساعد المعلم على وضع أسئلة التقويم المناسبة.

3-تساعد في التخطيط للأنشطة التعليمية المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.

4- تساهم في فهم الطلبة للواجبات والأنشطة المطلوبة.

5- تعتبر وسيلة يمكن استخدامها لاختيار أساليب التدريس و الوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة.

كذلك يرى ميجرأن الأهداف تمثل درجة سيطرة المتعلم على المادة الدراسية عند انتهاء التعليم.

وقد قدم لناالكاتب مجسما يوضح خطوات متجر لنتائج عملية التدريس حيث قسمها إلى ثلاثة عناصر هي:

1-**سلوك ما قبل التعلم**:وهو السلوك المرغوب والملاحظ الذي ترغب من المتعلم أن يقوم به.

2-**المحتوى الذي يدرسه المتعلم**: وهي المعارف والمهارات التي ترغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية.

3-**أهداف المتعلم بعد التخرج**: وضع تاتا ويشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب.

إن الأهداف التعليمية المكتوبة والمفهوم المحدد الدقيقه تفهم المتعلم رغبة المعلم وراء تدريسه الأهداف التعليمية السلوكية إذن تقدم:

أ/ خدمات للمتعلم[1]:

1-تقديم غرض دراسي واضح للمتعلم وتساعده على التركيز على النقاط الأساسية للدرس.

2- تساعد المتعلم على الاستعداد لوسائل التقويم المختلفة.

[1] الكبسي ورشة اشتقاق الأهداف السلوكية قسم التربية البدنية مكتب معايير المناهج هيئة التعليم

3- تساعد المتعلم في رقم الجديدة بالسابقة.

4-توفر لمتعلم الثقة في المعلم.

5- عدم الرهبة من الامتحانات والتقويمات وكذا تبصره جوانب الضعف والقوة.

ب/خدمات للمعلم[1]:

1-تساعد المعلم على توجيه التدريس واختيار المحتوى التعليمي المناسب.

2- تساعد المعلم على اختيار طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة.

3- تساعد المعلم في معرفة مستوى التلاميذ وتوفير الوقت والجهد وتساعد على التنظيم والدقة.

4-تسهل للمعلم عملية التقويم الشاملة.

والكاتب في تطرقه لأهمية الأهداف التعليمية السلوكية لم يفصل وإنما تطرق لها بصفة عامة و لأهميتها في العملية التعليمية فصلنا فيها.

خطوات وضع الأهداف:

لقد أكد منجر على أهمية الأهداف السلوكي' في التدريس لأنها تمثل أهدافا محددة واضحة، ويرى ميجر Magerأن عدم توفر الأهداف بشكل واضح ومحدد يجعل عملية التقويم أمرا متعذرا لذلك فلخطوات وضع الأهداف أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية وأما خطواته فكما حددها ميجر هي:

1-تحديد السلوك المطلوب من الطالب القيام به كدليل على تحقيق الهدف المطلوب: وقد تم تحديد أفعال سلوكية مختلفة شملت جميع المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية حسب تسلسلها الهرمي.

[1] الكبسي ورشة اشتقاق الأهداف السلوكية قسم التربية البدنية مكتب معايير المناهج هيئة التعليم

2- تحديد السلوك المرغوب وذلك بوصف الشروط التي سوف يؤدي في ظلها المتعلم هذا السلوك ويعبر هنا عن شرط أو ظرف أداء السلوك.

3- تحديد معايير قبول الأداء وذلك بوصف مستوى أداء المتعلم ويمثل هذا العنصر الحد الأدنى من الأداء.

صياغة الأهداف:

بصفة عامة هناك نوعان من الأهداف التعليمية عند صياغتها كنواتج تعلم وقد صنفها الكاتب إلى:

1-أهداف عامة: وتتحدث صياغات ترمي لأحداث تغيرات داخلية في المتعلم وهي بهذه الصورة يصعب التحقق منها مباشرة حيث لا تتصح لنا لأي درجة وأيصورة من صور الاستيعاب أو الالمام يمكن رصدها وقياسها وتقويمها، وبذلك تصبح الأهداف العامة في تحقيقها أهداف تعليمية غير مباشرة تتضمن سلوكا خفيا لدى المتعلم، وهي تبدأ عادة بأفعال(يعرف، يفهم، يشرح، يستوعب...).

2-أهداف خاصة: قصيرة الأمد كما قال الكاتب تأتي بعد تحديد الأهداف العامة وتسمى الأهداف المحددة فهي تحدد وبدقة نواتج التعلم المرجوة بالفعل من دراسة موضوع معين، وذلك توضع في صياغتها على شكل سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه(يذكر، يقارن، يحدد..)

خطوات تحديد الأهداف التعليمية:

حدد الكاتب مجموعة من الخطوات لتحديد الأهداف التعليمية المختلفة في صور سلوكية أو التعبير عن الهدف المحدد بعبارات توضح الحصائل المتوقعة من العملية التعليمية ومن أبرز المشكلات

التربوية التي تعاني منها المناهج الدراسية بوجه عام ومناهج التربية مشكلة تحديد الأهداف في صورة سلوكية ولذا يجب الاهتمام بصياغة الأهداف بصورة سلوكية ويجب أن تشمل على:[1]

1-كتابة الأهداف التعليمية كناتج تعليمي من متوقعة من المتعلم، حيث تكتب الأهداف في شكل عبارات من سلوكية ترغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية.

2- وضع نواتج تعليمية محددة تحت كل هدف تعليمي عام وذلك عن طريق :

أ/الابتداء بفعل يدل على سلوك يمكن ملاحظته أي يجعله قابلا للقياس.

ب/ وضع قائمة للنواتج التعليمية المحددة لأوصاف السلوك المتوقع.

ج/ التيقن من ملاءمة الناتج التعليمي للهدف المنشود.

3-تنقيح وتعديل قائمة الأهداف العامة عن طريق النتاجات التعليمية.

4- عدم حذف الأهداف الصعبة والمعقدة شريط وضوح الهدف ويكون خالي من التناقضات.

5-الاستعانة بالمواد التي يمكن الرجوع إليها للتعرف على وصف الأهداف المحددة.

تصنيف الأهداف التعليمية:

إن تنمية شخصية المتعلم هي من أهم الأمور التي تهتم بها التربية الحديثة فهي تسعى لتنمية عقل الطالب وتفكيره بطريقة شاملة وإعداده لأن يكون إنسانا مفكرا محللا مبدعا وخلاقا وذلك بهدف أن يخدم نفسه ومجتمعه بالشكل الصحيح ،ولكي تتم عملية وضع الأهداف بشكل صحيح فقد وضع التربويون الأوائل تصنيفات تلخص العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة والتي يجب على المعلم أن يراعيها لدى قيامه بعملية تصميم الدروس[2]، وذلك حتى لا يغفل عن أي منها ولعل من

[1] مذكرة الأهداف التعليمية، التوجيه الفني العام للتربية البدنية ص 05

[2] درجة مراعاة المعلمين في مدارس لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للدروس أفنان دروزه، ، قسم أساليب التدريس ،فلسطين ص03

أوائل التصنيفات التي وضعت في هذا المجال تصنيف جي لي فورد وتصنيف بنيامين بلوم وتصنيف الروبورت جاني وتصنيف ميول وقد خص الكاتب تصنيف بلوم بالدراسة وذلك لأهميته وانتشاره الواسع في الأوساط التربوية.[1]

تصنيف بلوم للأهداف التعليمي:

اتفق خبراء المناهج وطرائق التدريس والقياس ألى تصنيف الأهداف التعليمية وعلى رأسهم بلوم في جامعة شيكاغو، وقد توصل ألى ثلاث مجالات للأهداف [2]وهي:

1-المجال المعرفيcognitive doman: ويؤكد على نواتج التحكم المتعلة بتنمية القدرات العقلية كالتذكر والفهم والتخيل والتركيب والتقويم.

2- المجال الوجدانيAffective domain:ويصف هذا المجال نواتج التعلم المتعلقة بتنمية المشاعر والاتجاهات والقيم والميول.

3- المجال النفسي الحركيpsychomotor domain :ويتعلق هذا المجال بنواتج التعلم المتعلقة بتنمية الجوانب الجسمية والحركيةو التنسيق بين الحركات والتآزر الحركي[3].

وقدم لنا الكاتب تصنيفات الأهداف في البعد المعرفي دون التفصيل فيها وقد صنفه بلوم لست عمليات ذهنية متسلسلة هرميا إذ نجد أن قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة، في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم،أي أنها مستويات متدرجة في ترتيبها تصاعديا من البسيط إلى الأكثر تعقيدا ويعتمد كل مستوى منها على المستوى السابق وهذا ما وضحه الكاتب في المخطط الذي استعان به في حديثه عن المستويات الست:

[1]أساليب التدريس مرجع سابق ص 4

[2]الأهداف التغليمية و الأدائية و علاقتها بدافغية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط

[3]أحمد فلاح علوان، علم النفس التربوي تطوير المتعلمين، عمان الأردن دار حامد للنشر و التوزيع ط1 سنة 2009

1-المعرفة: يعرف بأنها القدرة على استرجاع الجزئيات والكليات والعمليات والأنماط التي تتطلب الحفظ والاستظهار وتذكر المعلومات الجزئية والكلية مثل:أن يذكر،أن يعدد،أن يعرف[1]...

2- الاستيعاب (الفهم):هو القدرة على الإدراك وهضم المعلومات والأفكار حيث يكون الفرد هنا قادرا على إدراك المفاهيم والقواعد والمبادئ والقوانين وتستعمل في صياغة هذه الأهداف: يوضح، يفسر، يناقش، يستنبط، يلخص، يبرر[2]...

3- التحليل: وهو القدرة على تجزئة المركب أو الموقف إلى عناصره وتحليل الكل إلى الأجزاء التي تشمل عليها والقدرة على رؤية التفاصيل والعلاقات التي تربط فيما بينها مثل أن يحلل القصيدةإلى الأفكار التي تتكون منها...

4- التطبيق: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على توظيف المعارف والمعلومات في مواقف واقعية من أجل حل بعض المشكلات سواء داخل المدرسة أو خارجها ويتضمن تطبيق القواعد والقوانين والنظريات على تلك الموافق[3].

5- التركيب: وهو عكس التحليل إذ يتضمن قدرة المتعلم على وضع مجموعة من العناصر والأجزاء في شكل مركب أو مادة جديدة إذ يركز على السلوك الإبداعي والابتكاري للمتعلم ويمكن أن يظهر التركيب في انتاج محتوى فريد أو انتاج خطة[4]..

6- التقويم:وهو القدرة على وصف الأشياء وتثمينها ووزنها وتقييمها والحكم عليها وابداء الرأي فيها من خلال الرجوع إلى معايير معينه معينة وصادقة وموضوعية ومن ثمة اتخاذ القرارات بشأنها.[1]

[1] مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية مجلد 20 ص15 ط2011

[2] الأهداف التعليمية ص9

[3] القياس و التقويم في التربية و التعليم هادي مشعان ربيع، ط2008

[4] علم النفس المدرسي، أمل البكري و نادية عجوز، عمان المعتز للنشر ط1 س2004

أما البعد الوجداني فقد قدم الكاتب تصنيف كراتول حيث أنه صنف النواتج العلمية العاطفية بالفئات الآتية:

1-الاستقبال :ويعني انتباه المتعلم إلى الظواهر أو المثيرات المحيطه به مثل درس معين أو تجربة، ودور المعلم يكون مركزا على إثاره انتباه المتعلم نحو موضوع الدرس ونواتج التعلم [2]تتراوح من الشعور بالوعي البسيط بوجود المثيرات إلى تركيز انتباه المتعلم على مثير من عدة مثيرات.

2- الاستجابة: وتعني مشاركة المتعلم للقوانين والتعليمات ويظهر رغبة في أداء الاستجابة بعد معرفته وتحديده للأسباب الكامنة[3].

3- التقدير أو التثمين: ويقصد به اعطاء المتعلم قيمة لموضوع ما أو لسلوك محدد أو لظاهرة ما بشرط أن يكون لهذا الموضوع قيمة وفائدة.

4-التنظيم: ويقصد به ضم مجموعة من القيم بعضها لبعض ويحدد العلاقات الموجودة بينها بغرض الوصول إلى بناء منظومة متكاملة تتصف بالاتساق الداخلي.

5- الاتصاف بقيمة أو تجمع قيم: يعد هذا المستوى من أرقى المستويات في المجال الوجداني ويقصد به تمييز المتعلم وتفرده من خلال سلوكه الثابت في أدائها وممارستها.

المجال النفسي الحركي وقد صنف كيلو و بيكير النواتج الحركية في الفئات الآتية:

أ/ حركات الجسم العامة:فإن التأكد يقع على القوة والسرعة والدقة.

ب/ الحركات الدقيقة المنسقة تتضمن أنماط من الحركات المنسقة التي تتطلب الوصول إلى المستوى المطلوب من المهارة.

---

[1]مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية مجلد 20 ص15 ط2011

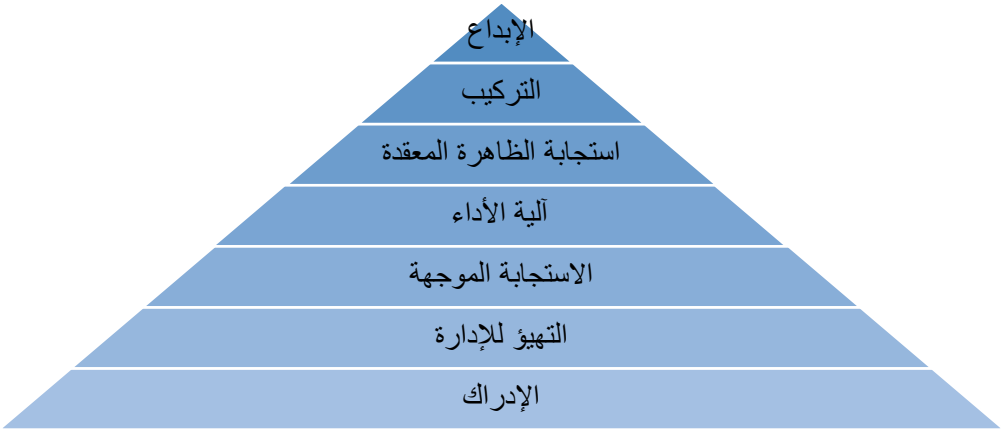
[2]حمادي ربيع ط 2008،ص 1~04~05

[3]أحمد فلاح، العلوان ط2009 مرجع سابق

ج/ منظومة الاتصال غير اللفظي وتشير إلى السلوكات المتعلمة التي بواسطتها يرسل الفرد رسالة لمستقبلها بدون لغة ما.

د/ سلوكات الكلام: وتشير ألى اخراج الكلام في التخاطب والخطابة.

ونشيرإلى أنه في هذا المجال هناك تصنيفات عديدة له على غرار التصنيف الذي اكتفى بذكره كاتبنا ومن بين هذه التصنيفات أيضا مبارك ومايلز وتصنيف السامسونج حيث كان هذا الأخير من أشهر التصنيفات وأكثرها شيوعا فقد صنف الأهداف في هذا المجال إلى سبعة مستويات تبدأ من الأدنى وترتفع في درجة صعوبتها حتى تصل إلى الأعلى والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل1: يبين الترتيب العرضي لمستويات المجال النفسي الحركي حسب سمبسون[1]

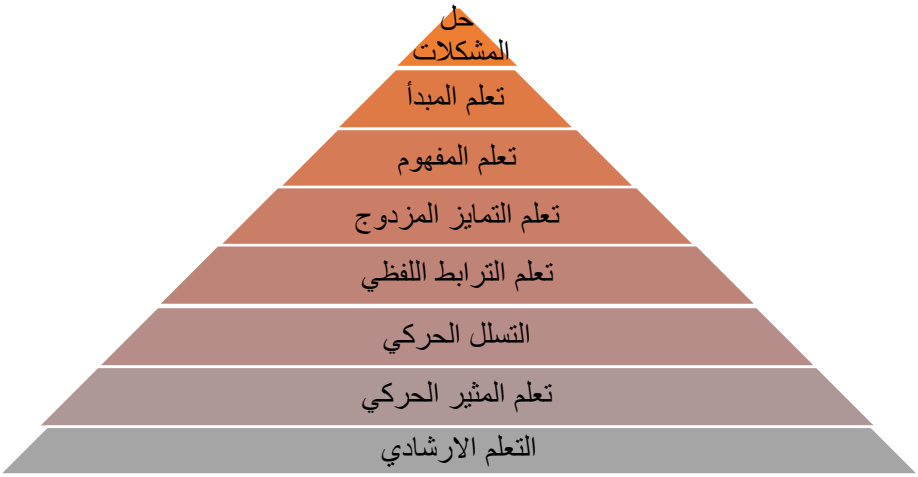
يعتمد اتقان المجال النفسي الحركيإلى حد كبير على المجالين السابقين المعرفي والوجداني غيرأن تصنيف الأهداف في هذا المجال لم ينل اهتمام كبيرا من طرف الباحثين والتربويين على الرغم من اشارة بلوم إلى أهميته، ويعود سبب ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بالمهارات المرتبطة بهذا المجال ومن خلال ذلك تعدد التصنيفات للأهداف في مجال النفس الحركي[2].

[1] محمد محمود الحيلة 2007 ص102

[2] الأهداف التعليمية و الأدائية و علاقتها بدافعية الإنجاز ص36

تصنيف جانيت:

لقد قدم الجايني نمط آخر للمهمات التعليمية يتمثل بتحديد الأنماط المختلفة للتعلم ويجربها المعلم وتصبح مهمة لأنها تسبق أنماط تعلم أخرى أكثر رقيا وبناء على هذا صنف الأهداف التعليميةإلى ثمانية أنماط تأخذ شكلا هرميا متسلسلا للمعارف والسلوك يبدأ بتعلم الوقائع البسيطة وينتهي بتعلم الوقائع المعقدة في ظروف مختلفة والشكل الذي قدمه الكاتب يمثل ذلك حيث تنتقل من أدنى المستويات التعليمية لأعلى مستوى دائما[1].



الشكل1: الترتيب العرضي لتصنيف الأهداف التعليمية حسب"جانيه"

1-التعلم الارشادي وهوأدنى المستويات التعليميةيشمل تعلم الاستجابةالانفعالية التي تكتسب وفق قانون الاشتراك الكلاسيكي لبافلوف الذي يؤدي إلى ارتباط المثير الشرطي الاشاري بالمثير غير الشرطي إلى حدوث الاستجابة مثل استجابة القلق التي ينتجها الامتحان[2].

2-تعلم المثير والاستجابة: وهو يشير إلى الاستجابات الأكثر إرادية من سابقاتها وقداستند جانيه في تحديد هذا النمط على نظرية

[1] الأهداف التعليمية والأدائية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ص36

[2] استراتيجية التعلم و التعليم النظرية والتطبيق فراس السليتي، ط1

ترودانتيك في المحاولة و الخطأ و نظرية سيكتور في التعلم الشرطي الاجرائي و من خلال ذلك يلعب التعزيز دورا أساسيا في التعلم و يستفاد من عملية التعزيز بالتشجيع و الثواب كما يستفاد منه في تعديل السلوك و الضبط الصفي[1].

3تعلم التسلسل الحركي:يشير هذا التعلم إلى الترابط بين عدة وحدات كل منها تشمل على مثير واستجابة فيشكل سلسلة سلوكية متكاملة و يظهر هذا النمط في قدرة المتعلم على الأداء[2].

4-تعلم الترابط اللفظي:بحيث نعلم الطفل على تكوين السلسلة اللفظية يتضمن كل ماتو مقاطع.

5تعلم التمايز المزدوج : يوضح هذا النوع من التعلم على قدرة المتعلم على التمييز بين المثيرات المتشابهة و المتنوعة التي تسبق أن نتعلمها كالتمييز بين الأصوات والأشكال.

6-تعلم المفهوم :و يعد هذا المستوى أكثر تعقيدا مما سبق حيث يتطلب تحديد الصفات المشتركة في الأشياء أو المواقف و يعطي لها اسما أورمزا وهي مهارات عقلية.

7-تعلم المبدأ:يشير هذا النوع من التحكم إلى اكتساب القدرة على الربط بين مفهومين أو أكثر.

8-حل مشكلات : و يقع هذا النمط قمة الهرم ويشير موقعه إلى أن تعلم الأنماط السابقة مطلب ضروري لتعلم هذا النمط.

ويختم الكاتب بمخطط يبرز فيه ثلاثة عناصر هامة هي أن فلسفة التربية المكونة من القيم و المثل هي مصدر اشتقاقا لأهداف التربوية العامة والتي بدورها تنقسم إلى ثلاثة أصناف و هي:

-أهداف معرفية.

-أهداف وجدانية.

-أهداف نفس حركية التي تناولناها في هذا المبحث بالتفصيل.

[1] هادي مشعان ربيع 2008

[2] علم النفس المدرسي إبراهيم الخطيب، مروان أبو حويج،مصطفى خليل الكسواني، عمان دار قنديل ط1

الفصل السابع:

الكفايات في اللغة العربية

مفهوم الكفاية:

يحظى التعليم بأهمية قصوى في مختلف الدول والمجتمعات وتظهر نتائجه مباشرة من خلال نوعية المعارف المكتسبة لدى المتعلمين ومن ثم يكون أثرها واضحا على البيئة التعليمية، فالعالم يشهد تطورا معرفيا وتكنولوجيا متسارعا ولمواكبته لهذا التطور لابد من إعداد المعلم جيدا،لأن العملية التربوية تشكل عنصرا أساسيا في احداث هذا التطور اذ لابد أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات مما يؤدي إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي لهم.

أ/-الكفاية لغة:

كفي: كفى،يكفي، كفاية،إذ قام بالأمر يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك و كفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه[1]

فالكفاية:مصدر للفعل كفى،أي قام بالأمر وقدر عليه،وقد ورد في القاموس المحيط أنه: كفاه مؤونته،يكفيه كفاية،وكفاك الشيء،واكتفيت به واستكفيته الشيء فكفانيه،ورجل كاف

-أما الكاتب لم يشر إلى التعريف اللغوي لمصطلح الكفاية بل قدم لنا مجموعة من التعريفات الإصطلاحية لهذا المفهوم وهي :

1- هي امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة كما أنها مجموعة من الاتجاهات التي يمكن إشتقاقها من أدوار الفرد المتعددة وهذا ما ذهب إليه(مزعل وهرمز)أنها مجموعة المعارف والمهارات

[1]ابن منظور، لسان العرب، المجلد5،ص278

التدريبية التي تجعل المعلم قادرا على أداء مهنته ضمن مواصفات مناسبة لتستطيع مؤسسات الإعداد تكوينها لدى الطلبة.[1]

2- هي مزيج من المهارات والسلوكيات التي اشتقت وفقا لمستويات محددة لنتائج التعلم المرغوب فيها.ويتفق مع هذا التعريف"باتريسيا "حين عرفت الكفايات قائلة:"الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية لمعلم إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا."

- ويعرفها دانيال وايلي: "وهي إمكانية التشخيص على أداء عمل ما ويستلزم أن يمتلك الشخص المعلومات والمهارات والقدرة اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء[2]".

ومن خلال التعاريف التي قدمناها نجد أن الكفاية تشمل جوانب عدة منها الصفات والخصائص والمهارات،والمعارف والإتجاهات التي يفترض أن تنعكس على أداء المعلم في الموقف التعليمي وتتصف بنوع من الثبات في ممارستها،ولذا يمكن القول أن تعريف وتحديد الكفايات التعليمية يتطلب من المعلم أن يفهم الأهداف التربوية ودوره في البيئة التعليمية وإن هذا الدور يمكن تطويره من خلال مجموعة المعارف المرتبطة بالقيم التربوية والإتجاهات الشخصية والإجتماعية من خلال معرفته وإدراكه لما يتعلق بالتخطيط والتحليل والتطبيق والتقييم للأهداف والسلوك.[3]

-الكفاءة و الأداء والكفاءة والمهارة:

قدم الكاتب في هذا العنصر مفاهيم لكل من الكفاءة والكفاية والمهارة والأداء.

[1] الكفايات الأساسية للمعلمين من وجهة نظرهم جعنيني نعيم نجيب، مجلة دراسات العلوم التربوية مجلد 27،العدد1، الأردن،2000،ص57،68.

[2] نموذج مقترح للتربية العلمية ورقة عمل مقدمة لندوة التربية الميدانية، - العالي أنور نافع شريف وآخرون، الموصل،1995

[3] Danial H and Elyd,competency based education for school libary media specialists,formal of education for leaderclip,1998,vol 123.

1-الكفاية: وهي القدرة على أداء سلوك ما،والكفاية في شكلها الظاهر هي الأداء الذي يمكن ملاحظته و تحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله ويستخدم للدلالة على مستوى الإنجاز في العمل وهذا ما أسلفنا ذكره سابقا وقدمنا مجموعة من المفاهيم لها.

2-الأداء: وهو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبر عن كفاية معينة وإن كانت الكفاءة مرتبطة بوضعيات متجانسة فإن الأداء يظهر في وضعية مفردة تنتمي لهذه الوضعيات.[1]

ويعرف في مجال التعليم بأنه قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنية وتعبر عنها معايير سلوك المتعلم،وتشتمل على كل ما يقوله المتعلم أو يفعله في أثناء الموقف التعليمي وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر أي أنه سلسلة النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس.[2]

3-الكفاءة: وهي تحقيق مستوى الجدارة والكفاءة في شكلها الظاهري أداء فعلي للعمل،فالكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية لأن الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى بطريقة مرضية على العموم وعلى ذلك يمكن القول أن الكفاية درجة دون الكفاءة فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة،بينما التلميذ الممتاز له كفاءة.[3]

-4 المهارة: وتعني الدقة والسرعة والإتقان والإقتصاد في الوقت والجهد في أداء العمل وهي التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية معينة محددة بدقة وسرعة متناهية في التنفيذ.

حركة الكفايات التعليمية:

[1] واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية،مذكرة نيل شهادة الماجستر في العلوم التربوية،جامعة منتوري،قسنطينة،2008،2007

[2] معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللطيف الفارسي،عبد العزيز القرضاف، محمد آيت موحي،عبد الكريم غريب، ،دار الخطابي لطباعة والنشر،ط1

[3] -التدريس الفعال بواسطة الكفاءات،علي أوحيدة،دار النشر زهران،2012،ص50.

لقد طرأت على برامج إعداد المعلمين السنوات الأخيرة تطورات كرد فعل لذلك إذ أن تطور وانتشار البرامج والأفكار التربوية جاء نتيجة سلسلة من المؤثرات والمتغيرات التي ارتبطت بالبيئة العامة للمجتمعات،وكان من أبرز الاتجاهات والبرامج التربوية في السنوات الأخيرة هو مبدأ الكفاية بدلا من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي .ويقصد بالكفايات التعليمية البرنامج الذي يحدد الأهداف بذكر الكفايات التعليمية التي على المعلم أن يؤديها ويحدد كذلك المعايير التي يتم التقويم على أساسها ويضع مسؤولية اكتساب الكفاية وتحقيق الأهداف على المتعلم نفسه .البرنامج الذي يقوم على الكفايات فإنه مجموعة الخبرات التي صممت لغرض التعليم بطريقة مترابطة من خلال صفات العمل التعليمي وذلك لتطوير كفاءات المعلمين إلى مستوى أداء معين.

- نتائج ظهور حركة الكفايات التعلمية:

1-إعتماد الكفاءة بدلا من المعرفة كإطار مرجعي.

2- ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التعليمية بتحويل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم نفسه فأصبح المعلم موجه ومسير لعملية التعلم وهذا ما أكده من الخطيب وسامي ايمان.

3-التركيز على الأهداف والأهداف التعليمية تكون محددة سلفا وبشكل واضح ومعرفة بلغة السلوك أساسا في تقويم الأهداف .[1]

4-ارتباط حركة التربية المبنية على الكفايات بالمبادئ الديمقراطية في التربية والاعتماد الواسع على التقنيات التربوية في عملية إعداد الطلبة.[2]

[1] أهداف برنامج التعليم المعتمد على الكفايات،سامي الحيان،2018 مقالات المرسال

- [2] الحقائب التدريسية،الخطيب أحمد،رواح الخطيب،دار المستقبل لنشر والتوزيع،الأردن،ط1، 1977،ص46

5-التربية القائمة على العمل الميداني وضع الشهادة على أساس الكفاءة ومعيار الطالب المعلم هو ما يستطيع عمله لا مايعرفه أو يعتقده أو يشعر به فإذا استطاع تطبيق ما يعرفه وأن يعمل ماهو متوقع منه منح الشهادة.[1]

مصادر اشتقاق الكفاءات :بالنظر إلى تعدد الدراسات والبحوث و الأدبيات التي تحدثت عن مصادر واختلافها من باحث إلى آخر وقد قدم الكاتب أربعة طرق لإشتقاق الكفاءة هي :

-الطريقة التربوية :النظرية التربوية في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم في ضوء أسس و منطلقات هذه النظرية[2] فإذا اعتمدنا على النظرية التقليدية للتعلم كعملية نقل المعلومات إلى الطلاب،فإن كفايات المعلم ستحدد في ضوء هذه النظرية ومنطلقاتها وإذا اعتمدنا على النظرية الحديثة القائمة على أن التعليم هو تهيئة مواقف التعلم المناسبة فإن الكفايات المطلوبة من المعلم تختلف عن كفايات المعلم في ضوء النظريات التقليدية ويرى كاتبنا إنها أقل الطرق صدقا.

- طريقة ملاحظة المعلم في الصف: أي تحليل المهام التعليمية ميدانيا باستخدام الملاحظة ويعتمد هذا المصدر على تحليل مهام ومسؤولية المعلم أثناء العملية التعليمية و استنتاج عدة أوصاف لسلوك المعلم ثم تحليلها و استخراج مجموعة من المعايير السلوكية التي تمثل الكفايات التعليمية[3]،ويرى الكاتب أنها أفضل من الأولى حيث تربط كفاءات المعلم بالنتاج التعليمي لدى التلميذ.

- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفاءات: من خلال تحديد وتقويم الحاجات التعليمية إذ أن تقدير حاجات المعلمين والمتعلمين والمهتمين بالتعليم هو مصدر أساسي من مصادر اشتقاق الكفايات المطلوبة لهذه المهنة وتعد دراسة حاجات المتعلمين وتحديدها إحدى المهارات الهامة لتحديد هذه

[1] الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل،علاء صاحب عسكر مدرس،كلية التربية،جامعة كركوك

[2] التدريس الفعال جردات عزت وآخرون،.دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان،2003،ص53

[3] نظام التربية والتعليم الخالدي مرجم،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان ،ط1، 2008،ص271

الكفايات حيث يتم تحليل وتحديد حاجات المتعلمين ثم العمل على اشتقاق الكفايات التي تقابل هذه الاحتياجات[1]

-الدراسة التحليلية: وهي أفضل الطرق فهي تساعد المربيين على اكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد كما أنها هذه المعلومات في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها عند المعلمين لأنها تعطي صورة متكاملة من مكونات الموقف التعليمي وهذه المكونات هي مصدر أساسي لاشتقاق الكفايات.[2]

ويعتقد هوستن "Houston "أن مصادر اشتقاق الكفايات ستة نوجزها فيما يلي:

أ. ترجمة محتوى المقررات الدراسية (course translation) الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

ب. تحليل المهمة (task analysis) ويقصد بذلك الوصف الدقيق الأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

ج. دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوفر عند المعلم الذي يتصل بهم.

د. تقدير الاحتياجات ويقصد بذلك دراسة المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات اللازم توفرها عند المتخرجين من هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي المؤسسات التعليمية.

[1] التدريس الفعال،جردات عزت وآخرون،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان،دط،2003،ص60

[2] التدريس الفعال،جرادات عزت وآخرون، المرجع نفسه،ص61.

هـ. التحليل النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور وفي هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التدريس وما ينبغي أن يكون عليه المعلم، ومنها تحدد الكفايات اللازمة.

و. تصنيف المجالات في عناقيد أو فئات يضم كل منها عدد من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلص منها ما يشترك بينها من أمور تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمعلمين[1].

وقد أضاف الهرمة محمد سالم بعض المصادر والتي تمثلت في[2]: -

أ. فحص المقررات الدراسية وترجمتها إلى كفايات: تعد المقررات الدراسية إحدى المصادر التي يمكن من خلالها تحديد الكفايات اللازمة وفيها يتم إعادة تشكيل المقررات الموجودة وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية ويذكر (هول وجونز) أن ترجمة المحتوى يعني تحويل محتوى مقرر ما إلى أدوات معينة، والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف الخاصة مرورا بالكفايات وذلك في خط متصل يمكن تصويره على النحو التالي

: المقرر – الأهداف العامة – الكفايات العامة – الكفايات الفرعية – الأهداف التعليمية والمهارات.

ب. قوائم الكفايات: وهي القوائم الجاهزة والتي سبق إعدادها وتطويرها في مجال التخصص، فهي تعد أحد المصادر الاشتقاق الكفايات وذلك لاعتمادها على عدد كبير من الكفايات التعليمية المتفق عليها، بما يتيح حرية الاختيار وحاجة البحث الذي نريد دراسته .

---

[1] Houston, W and Hawsam, R: competency-based teacher education, CHIGAGO (5) science research associate INC, 1972, p 201-203.

[2] رسالة ماجستير غير منشورة ، برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية الاشتراكية الهرمة محمد سالم ، ، كلية التربية،جامعة الزقازيق ،جمهورية مصر العربية ص 148

ويرى ليندسي " أنه رغم سهولة استخدام هذا الأسلوب إلا أن مشكلة استخدامها تكمن في أن النظرية الكلية لتحديد الكفايات قد تضيع في زحمة الجزيئيات الكثيرة وغير مرتبطة في القوائم المختلفة. "

لكن أشار بعض الباحثين " إلى أنه يمكن علاج هذه المشكلة من خلال القول أنه عند استخدام هذا المصدر ينبغي وجود إستراتيجية واضحة يتم في ضوئها اختيار العدد المناسب من الكفاءات التي تتوفر فيها درجة مناسبة من التجريد معتمدين في ذلك على رأي المحكمين والخبراء حول هذه القائمة. "

ج. استطلاع آراء العاملين في الميدان: يتضمن هذا المصدر الاستعانة بمهنة التعليم وتنظيماته المهنية في عملية اشتقاق الكفايات وتضمين ما يرونه ضروريا في برامج إعداد المعلمين، باعتبار أن العاملين في ميدان ما هم أقدر لتحديد الكفايات اللازمة لهذا الميدان، لذا فإن هذا المصدر يعد من المصادر المهمة والأساسية التحديد الكفايات يعتمد على الآراء الموضوعية النابعة من الواقع الميداني بمشكلاته واحتياجاته.

د. البحوث والدراسات السابقة: إن البحوث والدراسات السابقة " تزود المربين بمعلومات تساعدهم على اكتشاف معايير التعليم الجيد، وتبين لهم مدى إسهام كل معيار في إحداث التغير المطلوب، فالمعلومات التي تأتي نتيجة الأبحاث والدراسات التربوية تسهم في تحديد الكفايات التي يفترض توافرها عند المعلمين [1]" ، وهذا المصدر قد أمدنا بالعديد من الكفايات التي توصلت إليها الدراسات السابقة التي اتبعها الباحث سواء كفايات تدريسية أو تكنولوجية أو إنسانية ... إلخ

[1] رسالة ماجستير غير منشورة ،برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية عبد الرحمن سعيد بن بتيل ، ، كلية التربية جامعة الملك خالد، السعودية 2010، ص 29

هـ. تقدير الحاجات: يتطلب هذا المدخل تقدير حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم من معلمين وطلاب وأولياء أمور وخبراء، ويذكر (دودل Dodl) أن " برنامج تربية المعلمين عندما يركز على الميدان ويتم توجيهه أساسا نحو المشكلات والحاجات الحقيقية، فإن أسلوب تقدير الحاجات يصبح أكثر الأساليب قبولا لاشتقاق كفايات المعلم وتحديدها وأكثرها ملائمة لبرامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة[1]. "

المهارات الأدائية البسيطة والمركبة:

تطرّق الكاتب في هذا المنطلق إلى تبيان ماهية المهارات البسيطة والمركبة (أو المعقدة)، كل على حدى، وقب التطرق إلى ذلك لا بأس أن نعرّج على ماهية "**المهارة**" للتمكّن من معرفة أنواعها الأدائية المذكورة آنفا، يقول الكاتب :" المهارات الأدائية تتطلب استخدام العقل والحركة، لذا يطلق عليها بالمهارات النفس حركية"[2] فهي بهذا نشاط معقد، يمكن أن يكون بسيطا سهلا لا يتطلّب مجهودا فكريا أو حركيا كبيرا ويكون بذلك " **مهارة أدائية بسيطة**"، أو يتطلب القيام بمجهود حركي عضلي مرهق ونشاط فكري مرهق فيكون بذلك " **مهارة أدائية مركبة (أو معقدة)**" .

ويعرّف **محمد محمود الحيلة المهارة** بأنها: "هي نمط معقد من النشاط الهادف يتطلّب أداؤه معالجة وتدبرا وتنسيق معلومات وتدريبات سبق تعلمها، وتتراوح المهارات من حيث التعقيد وصعوبة الأداء بين البسيط نسبيا كالمشي والالتقاط واستعمال المسطرة ولفظ بعض الحروف والكلمات، والشديد التعقيد كحل المشكلات واستخدام بعض الآلات الدقيقة وفكها وتركيبها"[3].

[1] رسالة ماجستير غير منشورة ،برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية عبد الرحمن سعيد بن بتيل ، المرجع نفسه، ص29

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك،دار وائل، ط1، 2005م ،

[3] طرائق التدريس العامة،مرعي توفيق والحيلة محمد محمود دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002م/ 1423هـ، ص: 215.

ويمكن تجزئة المهارة المعقدة في حجرة الدرس على عدة مراحل أو خطوات لتتم عملية استيعابها عند المتعلمين، يقول الكاتب: " وهناك أيضا المهارة المعقدة التي لا يمكن تعليمها وممارستها مرة واحدة [...] ويكون ذلك من خلال تجزئة المهارة المعقدة إلى عدة أجزاء أو فعاليات أو خطوات"[1].

مراحل تعليم المهارات:

أشار الكاتب في هذه المرحلة إلى نقطة مهمة فحواها أنّ أساليب المحاكاة والتلقين أو التقليد، عمليات تعليمية أصبحت غير ناجعة مقابل طريقة المشاهدة العملية التي تسعى إلى تجزئة العلمية التعليمية إلى خطوات أو مراحل، لتسهيل استيعابها وضمان فهم المتعلمين لها خطوة بخطوة، وذلك في رأينا أنجع من استقبال المتعلمين للمعلومة دفعة واحدة وتخزينها دون استيعابها أو هضمها فكريا أو عمليا، ويتم ذلك عبر خطوات اختصرها في:

أولا: الإعداد والتحضير (التخطيط):

وهي أهم مرحلة من مراحل تعليم المهارات للطفل ويتم فيها حسب الكاتب تجهيز المادة الدراسية المقدمة للطفل من خلال: "دراسة الهدف التعليمي من وجود مهارة أدائية تتطلب إجراء مشاهدة عملية يمكن عرضها خلال مدة زمنية قصيرة، فتفيد عملية دراسة الهدف التعليمي لتحديد المفاهيم المرتبطة بالمهارات العملية الواجب تفسيرها مسبقا"[2]

[1] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ص 149

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ص 155

ويقول **محمد محمود الحيلة** : "التخطيط هو عملية اقتراح سلسلة من الإجراءات والخطوات لغرض تحقيق هدف أو أهداف متوخاة، وهو مكون من عناصر أربعة هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم"[1].

ويقول توفيق مرعي عن هذه المرحلة: "إذا كان التخطيط لازما لأي عمل من الأعمال، فإنه يصبح أكثر لزوما في عملية معقدة كالعملية التعليمية، لأن التخطيط يساعد المعلم على تنظيم جهوده، وجهود طلابه وتنظيم الوقت، وباستثماره استثمارا مفيدا، ويضمن سير العمل في الصف في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة. واستخدام جميع الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تساعد على إنجازها"[2]

ومميزات هذه المرحلة أنّها تهيئ الأرضية لكل المراحل التي تأتي متسلسلة في بناء العملية التعليمية التعلّمية، من تحديد مدة تناول المادة التعليمية والطرائق المناسبة لذلك والوسائل المساعدة، ويظهر ذلك من خلال قوله: " ويجب إعداد المتعلم من خلال تهيئته للموقف التعليمي ودراسة المدة الزمنية المخصصة لمجموعة المهارات وهل سيتم تناول المهارات بالتتابع أم أنها ستجزأ لأكثر من حصة واحدة؟ وهذا يتوقف على مدة عمق وتعقيد المهارة"[3]

ويقول محمد محمود الحيلة في هذا الصدد: " والمعلم الذي يخطط لعمله سيكون مطمئنا واثقا من نفسه، مرتب الفكر والعمل، عارفا مسبقا ما سيعمل؟، وكيف يعمل؟، وأين؟، ومتى؟، ومع من يعمل؟، وعارفا دوره ودور طلبته، ومحددا النشاطات والخبرات التي يمرون بها، والخطوات التي سيسير الدرس عليها، والوسائل والمواد التعليمية اللازمة، وأساليب التدريس وإجراءات التقويم،

[1] مهارات التدريس الصفي محمد محمود الحيلة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002م/ 1423هـ، عمان، الأردن، ص: 52.

[2] طرائق التدريس مرعي توفيق والحيلة محمد محمود العامة المرجع السابق، ص: 315.

[3] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، ص156

ومحددا الخبرات السابقة للطلبة، وطريقة ربطها بموضوع الدرس، والتطبيقات والتدريبات التي سيقوم بها الطلبة، ويمكن النظر إلى عملية التخطيط على أنها تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف الصفي على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلّم مثمر"[1]

ثانيا: المشاهدة أو التقويم:

تعتبر هذه المرحلة جزء أساسيا في عملية تعليم المهارة وإكسابها للمتعلم، وذلك لكونها تستعد المعلم على معرفة مدى تحقيق أهدافه والغايات التعليمية التي سطرها في مرحلة التحضير (أو التخطيط).

يقول **محمد محمود الحيلة:** "التقويم التربوي هو عملية منهجية ومنظمة ومخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان) أو الواقع المقيس، وذلك بعد موازنة المواصفات ، والحقائق لذلك السلوك (أو الواقع) التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة و وضوح. لذا تتطلب عملية التقويم إجراء عمليات من القياس بغرض إصدار أحكام على السلوك في ضوء معيار أو هدف محدد"[2].

فالتقويم هو عملية تشكيل أحكام نهائية و مؤكدة غالبا اعتمادا على عملية تحضير المادة التعليمية وجمع المعلومات المتعلقة بها .

وقد قسمها كاتبنا إلى خطوتين مهمتين هي:

الأولى: **تهيئة المتعلّم ويراعي فيها:**

1. توزيع جلوس أو وقوف المتعلمين بشكل يؤمن لكل منهم مشاهدة ومتابعة العرض بصورة جيدة.

[1] مهارات التدريس الصفي محمد محمود الحيلة المرجع السابق، ص: 49.

[2] مهارات التدريس الصفي محمد محمود الحيلة ، المصدر السابق، ص: 346.

2. تأمين إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع العرض والمشاهدة وهذا يتطلب إيضاح موضوع المشاهدة وتفسيره وربطه بما يعرفونه سابقا، أي جعل المتعلمين يتحسسون الهدف.

3. تفسير المفاهيم التي تساعد المتعلمين على تفهم وتتبع خطوات المشاهدة.

الثانية: عرض المهارة ويتم فيها:

1. قيام العلم بإجراء المشاهدة ببطء لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعرف وملاحظة النقاط الأساسية للأداء.

2. القيام بإجراء العملية خطوة خطوة .

3. القيام في النهاية بإجراء المشاهدة بصورة متكاملة لتلخيص عام.

ممارسة المتعلمين:

مواصفات المعلم في مرحلة الطفولة:

يعد العلم المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التعليمية التعلمية في أي مرحلة تعليمية أو طور تعليمي كان، ومقابل أي برنامج تربوي مسطّر، وتلعب شخصية المعلم دورا بالغ الأهمية في تنمية مهارات متعلميه وتطويرها، وهو الذي ينمي مواهب المتعلمين أو يدمرها، أو يخلق روح الإبداع فيهم أو يقتلها، وبناء على ذلك يجب أن يتم إعداد المعلم إعدادا تاما، فمهمة المعلم لم تعد تقتصر على تلقين المعلومات وتقييمها فقط بل "أصبح الآن تتطلب منه بناء الشخصية الإنسانية السوية في جوانبها كافة، وممارسة القيادة، والبحث والتقصي، وممارسة الإرشاد والتوجيه، والقيادة، وهذا كله يتطلب إعداد هذا المعلم علميا ومهنيا وثقافيا وشخصيا"[1].

[1] مهارات التدريس الصفي محمد محمود الحيلة: المرجع السابق، ص: 28.

الدور التربوي للمعلم في مرحلة الطفولة:

وقد عدد الكاتب أدوار المعلم في هذه المرحلة العمرية الحساسة للمتعلم "مرحلة الطفولة"، في نقاط عشرة، تعتبر أهم ما يمكن للمعلم القيام به لتنمية عقلية سليمة في هذه المرحلة وهي:

1. اقتناعه بأهمية مرحلة الطفولة وأقرها في نمو شخصية الفرد.
2. تأكيد دوره التربوي المهم الذي يؤديه وإظهار تخصصه للقيام بمهمات هذا الدور.
3. سعيه لتطوير ذاته ورفع كفاءته وتوسيع دائرة خبرته بالمجالات المختلفة,
4. إيمانه بأهمية التعاون والعمل الجماعي.
5. إيمانه بدوره كقدوة حسنة.
6. احترام أخلاقيات مهنته واعتزازه بالانتماء إليها.
7. اهتمامه بقضايا المجتمع وتوظيفها في عمله مع الأطفال.
8. أن يكون حلقة وصل بين الأطفال وبين المجتمع.
9. اهتمامه بالوضع البيئي للأطفال من اجل تحقيق الاستمرارية والتكامل في خبرته.
10. أن يعمل على تطوير الخبرات المدرسية لإيصالها وتوظيفها في أسر الأطفال من أجل إثراء العملية التربوية.

و الكفاية أساسا هي: " القدرة على عمل شيء بفعالية، وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة، وقد تكون الكفاية معرفية (cognitive)، وقد تكون أدائية

(Performance)، والكفاية المعرفية تكون منطلقا وأساسا للكفاية الأدائية، والأخيرة تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهام التي ترتبط بها".[1]

- وبناء على ذلك يمكن القول أنه على المعلم أن يكون كفء في تأديته للعملية التعليمية التعلمية، ذلك أنه يتعامل مع مرحلة تعليمية قاعدية تبنى فيها معارف المتعلم، وشخصيته، وقدرته على التعلم، ومدى قابليته لذلك، ويدل هذا التعريف للكفاية أنّ **المعرفة** و **الأداء** مفهومان مرتبطان ارتباطا وثيقا تقوم عليهما عملية التدريس والتعليم.

وقد حدد الكاتب جملة الكفايات التي يحتاجها المعلم لأداء مهمته بأكمل وجه، والتي تتمثل في:

- **كفايات المعلم في مراحل الطفولة:**

ربط الباحثان مفهوم الكفاية في هذه المرحلة ب

1-أدوار وأداء المعلم ومهامه.

2-المعلومات والقيم التي يتحلى بها في عمله.

3-المهارات اللازمه في عمله.

4-الغايات التي يسعى اليها فيما توصل مسعودإلى تحديد بعض الكفايات التعليمية الالزمة لمعلمي التربية وهي :

- ❖ إتقان صياغة ألهداف التعليمية التي تتناسب مع قدرات التاليذ.
- ❖ .إتقان عملية تخطيط التعليم .
- ❖ إتقان طريقة اختيار المعززات المالئمة و استخدامها بفعالية .

[1] توفيق مرعي ومحمد محمود الحيلة: المرجع السابق، ص: 343.

❖ إتقان إستراتيجيات تعديل السلوك .

❖ إتقان مهارة التقييم ومتابعة تقدم التاليذ .

❖ التحكم في زمن الحصة حسب ألهداف التعليمية .

❖ القدرة على تنظيم البيئة الصفية وطريقة إدارتها.

- **كفايات التخطيط لمرحلة الطفولة:** وتكمن كفاية التخطيط لهذه المرحلة في:

1- الاهتمام بترتيب وتنسيق كراسة الإعداد اليومي ووضع فواصل بين كل وحدة (الإعلان عن كل وحدة)

2- الاحتفاظ بكل من جداول مهارات وممارسات الطفل وجدول التبادل اليومي وجدول التفريغ في ملف خاص.

3- تدوين الخطة اليومية بصورة فردية وليست جماعية.

4- ضرورة تحديد الأهداف السلوكية لفترتي الحلقة واللقاء الأخير بدقة ، بحيث يتناسب مع طفل الروضة ويمكن تحقيقه أدائيا مع جميع الأطفال.

5- كتابة النشاط بأسلوب يناسب تحقيق الهدف من الحلقة.

6- إعداد أنشطة مساعدة لتحقيق الهدف الوجداني في أسلوب تنفيذ النشاط.

7- الاهتمام بتقويم الأهداف بصورة كمية ما عدا هدف الاستماع بصورة وصفية.[1]

- **كفايات الإعداد:**

[1] دور مديريات رياض الأطفال كمشرفات مقيمات في تحسين أداء المعلمات و سبل تطويره في محافظات غزة،بحث لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير ، أحمد إبراهيم أحمد نبهان، 1430~2009 ص

– إثراء بيئة التعلم بكل ما يمكن الإفادة منه في المجتمع– .تيسير عملية التعلم ودعم الذاتية وفقاَ لإمكانيات كل طفل .

–دعم النمو الخلقي للأطفال في إطار الترغيب للسلوكيات الحميدة.[1]

او و هذا ما يطابق و دراسة الباحثان في كتابنا

- **كفايات تنفيذ البرامج للمرحلة:**

تضمن كفاية تنفيذ البرنامج النقاط الآتيه حسب نادية بوضياف بن زعموش

1–المواءمة بين حاجة الطفل ذاته وتلبية حاجاته الشخصية وبين متطلبات الحياة في المجتمع.

2– الاهتمام بالنمو الشامل (الحس– العقلي وانفعالي، والاجتماعي) عبر اختيار الأنشطة المتنوعة.

3– التأكيد على نشاط الذاتي للطفل في عملية التعلم.

4– توثيق العلاقة بين الأطفال والبيئة الطبيعية وذلك بالتعليم بالتعامل مع الأشياء بشكل مباشر غير الزيارات، الجولات.

5– الخبرة المباشرة، الملاحظة التجريب، حل المشكلات.

6– الإكثار من الوسائل التعليمية، الحسية والأدوات والإمكانيات والخدمات والألعاب التربوية.

7– إطلاق طاقة الجسم الحركية والمهارات الحركية المختلفة والاهتمام بالصحة والغذاء وأماكن اللعب في الهواء الطلق وتوفير الأمن وسلامة الطفل .

[1] اللائحة الدخلية لكلية التربية النوعية جامعة حلوان ،1999 ص122

8- توفير فرص للنمو الاجتماعي لمساعدة الطفل في جماعة تعاون والعمل الجماعي والانتماء الأسري واللعب مع الأفراد والتعاطف...الخ.

9- إتاحة الفرصة لتحقيق وتوفير الصورة الايجابية واحترام الفروق الفردية.-النمو اللغوي، الاهتمام بالنمو المصرفي واللغوي وذلك بتوفير:

أساليب تعلم على اندماج الطفل مع المواقف التعليمية .

متابعة الطفل باستعمال أساليب والتقنيات الحديثة في تقويم الأطفال والأنشطة التعليمية ومهارات المعلمة.

11- تشجيع الابتكار والإبداع أنواعه وتوجيهه بما يعود بالنفع على الطفل والمجتمع.[1]

وقد اتفق الباحثان في كتابنا على ما اتت به الباحثة نادية بوضياف بن زعموش على انهما اضافا نقاط أخرى تمثلت في:

-استخدام التخويف التي تسيئ إلى نمو شخصية الطفل.

-الاهتمام بالأمثلة و التشبيهات التراثية التربوية.

-مساعدتهم على القدرة على الابتكار

-مساعدة الطلبة في تنفيذ البرنامج في الجوانب التي تتفق مع مراحلهم العمرية[2]

- **الكفايات اللازمة لإدارة العملية التعليمية الخاصة بالمرحلة والتفاعل معها:**

[1] برنامج رياض الأطفال وبناء ملامح الهوية الوطنية برنامج مقترح نادية بوضياف بن زعموشمجلة العلوم الانسانيه والاجتماعيه العدد 2 جوان 2011

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص156

إن دراسات (برونز،1999) في جامعتي هارفارد الأمريكية وجامعة أكسفورد في انجلترا ، والتي أكدت على إمكانية تعليم الطفل أية مادة يراد تعليمها إذا وضعت بأسلوب مبدع وذكي يشجع الطفل على البحث والتحري ثم على الاستكشاف وأن ما يتلقاه عن طريق الاستكشاف يكون أكثر رسوخاً وهو التعلم الحقيقي وهذه النظرية قد أحدثت ثورة ليس فقط في مرحلة رياض الأطفال وإنما في جميع المراحل التعليمية.[1]

وقدم الباحثان مجموعة من الكفايات المتفق عليها أثناء سير العملية التعليمية و أهمها:

1/ استخدام الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الطلبة الصغار.

2 /القدرة على توزيع المسؤوليات بين الطلبة الصغار بما يتماشى مع قدراتهم واستعداداتهم .

3/ المساعدة على حل المشكلات ذاتيا وحسن التصرف في المواقف المختلفة.

4/الابتعاد عن المساس بحرية الآخرين عند ترك الطلبة الصغار يمارسون حرياتهم الفردية.

5/الاهتمام بمشاكل الطلبة الصغار والاستماع لهم و المحافظة على مشاعرهم .

6/عدم الامتعاض من حدوث الأخطاء و المساعده على تصحيحها.

و هذا اضافة إلى بعض الكفايات اللازم توفرها في إدارة العملية التعليمية الخاصة بمرحلة الطفولة كما جاءت في : (اللائحة الدخلية لكلية التربية النوعية جامعة حلوان):[2]

1- استخدام إشارة التجميع المتفق عليها للانتقال إلى الحلقة .

2- تمييز الذكور عن الإناث في العد على لوحة الغياب .

[1] التربية في رياض الأطفال ، صلح ، عدنان عارف ، ط1 ،1990، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ص134

[2] اللائحة الدخلية لكلية التربية النوعية جامعة حلوان ،1999 ص122

3- تقديم موضوع الحلقة بخطوات متسلسلة منطقيا .

4- تبليغ الأطفال ببداية الحلقة ونهايتها بطريقة مشوقة ..

5- الاهتمام بتنويع التهيئة الحافزة المشوقة والجاذبة من خلال الخبرات المباشرة .

6- ضرورة ربط نشاط الحلقة بحياة الأطفال والبيئة المحلية .

7- الإلتزام باستخدام اللغة العربية الفصحى المبسطة المناسبة لمستوى الأطفال والابتعاد عن العامية معهم .

8- مراعاة التنويع في طرح الأسئلة خاصة الأسئلة المثيرة للتفكير (تعليل ، مقارنة ، استنتاج).

9-استخدام الصمت القصير بعد طرح الأسئلة على الأطفال لإعطائهم فرصة للتفكير عند الإجابة.

10- الاهتمام بتشجيع الأطفال على الإجابة الفردية لتنمية قدرة الطفل على التحدث وتحقيق الذات .

11- مراعاة استخدام أسلوب التشجيع الفعال في تدعيم استجابات الأطفال الصحيحة بذكر أسمائهم .

12- مراعاة التنويع في استخدام الوسائط التعليمية (خبرات مباشرة ، مجسمات ، فيديو ، أقراص

مدمجة..)

13- التنويع في استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم مناسبة لمستوى خصائص نمو الأطفال مثل)

الاستنتاج ، المناقشة ، التعلم الذاتي ، التعلم التعاوني...)

14- مراعاة توضيح طريقة ممارسة الأنشطة الجديدة في الأركان في نهاية الحلقة قبل الانتقال إلى النشاط اللاحق وعدم تنفيذ نشاط التخطيط أمام الأطفال .

15- إشاعة جو من الحرية والود والمحبة والتواصل والديمقراطية داخل غرف التعلم بالابتسامة الدائمة للمعلمة .

16- التنويع في أساليب تقويم الأهداف (ملاحظة ، أسئلة ، أنشطة إدراكية) .

17- الاهتمام بتنويع تقويم الأهداف (معرفية ، مهارية ، وجدانية) .

18- إثراء خبرات الأطفال بثقافة عامة ذات علاقة بأهداف الحلقة ومناسبة لخصائصه الإنمائية.

- **الكفايات اللازمة للنمو المهني للمعلم:**

يعرف النمو المهني للمعلم بأنه تطوير لقدراته المعرفية والتربوية، وإحداث تغيرات تتعلق بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقاً لأداء مهمته التربوية على أعلى درجة ممكنة من الكفايات التقنية. وتسعى عملية النمو المهني إلى تحقيق العديد من الأهداف منها رفع كفاءة ومهارات المعلم وزيادة الإنتاجية وتحسين مخرجات العملية التعليمية، وكذلك تزويد المعلم بمهارات التفكير وأساليب جديدة ووسائل تعليمية تواكب التطور المعرفي والتقني.

ومن أساليب النمو المهني المتبعة للمعلمين أساليب نمو مهنية نظرية كالمحاضرة وحلقات المناقشة والندوة واللجنة، وهناك أساليب نمو مهنية عملية كإقامة الدورات التدريبية والورش والزيارات الميدانية المتبادلة بين المعلمين والرحلات العلمية والبعثات والمؤتمرات العلمية، وكذلك أساليب نمو مهنية ذاتية حيث يقوم المعلم بتنمية مستواه المهني ولا ينتظر عقد الدورات التدريبية ومن وسائله التثقيف الذاتي عن طريق القراءة وزيارة المكتبات والتعليم المبرمج واستخدام.

كما يوجد الزيارات الصفية: ويتم من خلالها اكتشاف الحاجة لتنمية المعلم مهنياً ومنها زيارات المشرف التربوي وتوجيهاته وتقديم أفضل الخبرات وأنفعها للمعلم من خلاصة خبراته الطويلة.

- **كفايات التقويم:**

حيث جاء من ضمن المعايير التربوية ما يخص كفايات القياس والتقويم :

يجب أن يكون لدى المعلمين القدرة على تقييم عمليات التعلم والنتائج، أي يكون لديهم :

•الخبرة في إجراءات التقويم ، واستخدام نتائج التعلم لتحسين تعلم طالبهم .

•القدرة على تطوير أدوات مختلفة للتقويم واستخدامها في خطط الدرس للحصول على نتائج جيدة .

•القدرة على تطبيق عمليات التقويم لتحديد مدى تعلم الطالب .

•القدرة على تحليل نتائج التقويم وقدرات طالبهم .

•القدرة على تقييم نتائج التعلم والتفكيرفي خطة تدريسية فاعلة تسهل مهمة الطالب في التعليم.[1]

قامت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية عام 2003م ممثلة في مركز التطوير التربوي بإعداد وثيقة المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية، حيث تضمنت هذه الوثيقة ضمن طياتها الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم في مجال القياس والتقويم، والتي يمكن من ضمنها أن يقوم المعلم بتقويم الطالب باستخدام الأساليب والأدوات المناسبة في القياس والتقويم التربوي،ويجب على المعلم لتحقيق هذا المعيار امتلاك الكفايات التالية:

المتطلبات المعرفية: يجب أن يعرف المعلم ويفهم:

مفاهيم وأسس وفوائد القياس والتقويم.

[1] المجلة الدولية للدراسات التربويةوالنفسية- المجلد4 ،العدد2 -2018 ص200

أنواع وأدوات وأساليب القياس والتقويم التربوي وخصائص واستخدامات كل منها.

كيفية تصميم تلك الأدوات شاملة الاختبارات بأنواعها ومعايير ذلك.

طرق تحليل وتفسيرالدرجات والبيانات والاستفادة من نتائجها.

المبادئ التربوية: يؤمن المعلم ويثمن:

أهمية القياس والتقويم للعملية التعليمية وفوائدها للطالب وللمعلم.

أهمية تنويع أدوات القياس لتتوافق مع نوعية الأهداف المطلوبة قياسها.

ضرورة تفسير البيانات وأهميتها فيتحليل عمليةالتعليم والتغذية الراجعة.

المعايير الأدائية: يعمل المعلم على:

تشخيص مستويات طالبه للوقوف على معارفهم ومستوياتهم وخبراتهم السابقة.

قياس تحصيل الطالب لما يتم تقديمه في الدروس اليومية و توظيف نتائجه.

توضيح معايير وأساليب التقويم التي سيتم استخدامها وشرحها للطالب تنويع أدوات القياس والتقويم من اختبارات مقالية وموضوعية وشفوية وأدائية لتتوافق مع الهدف والمحتوى المطلوب قياس التحصيل فيه.

تصميم أدوات القياس والتقويم وفق القواعد الصحيحة.

تهيئة الأجواء المناسبة لأداء الاختبارات – وغيرها من أساليب التقويم – من النواحي الحسية والمعنوية .تصحيح الاجابات بطريقة علمية .

تفسيروتحليل درجات الاختبارات وغيرها وتزويد الطالب بالتغذيةالراجعة عن أدائهم.

تنمية الشعور بالتقويم الذاتي لدى الطالب وتطوير مهاراتهم في ذلك .

استخدام نتائج القياس والتقويم لتقويم أدائه في التدريس وتخطيط دروسه وأنشطته بطريقة أفضل[1].

الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى المعلمين في التعليم الفردي:

أجملها كاتبنا في تسعة كفايات وجعل القدرة على معرفتها وإنجازها الخطوة الأهم في تطبيق مراحل التعليم الفردي وهي كالآتي:

1. قدرة المعلم على معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين

وهي المنطلق الأساس في نظرنا لكلّ معلّم أثناء تأديته للعملية التعليمية التعلمية، وليتمكن من إيصال المادة التعليمية بطريقة متوازية نوعا ما.

2. القدرة على استخدام وسائل التقويم المختلفة من اختبارات ومقابلات واستبيانات وقوائم الرصد والتقدير.

وهذا ما يمكنه من معرفة ما إذا كان استيعاب المتعلمين للمادة التعليمية تاما مهضوما، وتحديد نسبة إيصالها على النحو التام من عدمه، ليمكنه ذلك من التوصل إلى تحديد مدى نجاعة الطريقة من عدمه، ومحاولة التنويع في طرق التدريس لتحسين النوعية المعرفية.

3. إتقان المادة الدراسية والتعمق بها.

وذلك من أجل تطوير المعارف وتجديدها، ومواكبة التطور الحاصل في المعلومات والقيم.

4. القدرة على إنتاج الأدوات والمواد التعليمية المطلوبة مثل الشفافيات.

وهذا للزيادة من جودة التعليم وتطويره وتحسينه للأفضل ويدعمه ما يلي:

5. القدرة على استخدام التقنيات التعليمية كالأجهزة والآلات التعليمية.

فعلى المعلم أن يكون ملما بالتطور العلمي والتكنولوجي الحاصل.

[1] معايير عناصر العمليةالتعليمية سلمة،منصور؛والرومي، نايف؛واملعيقل، عبدهللا؛والعبدالكريم،راشد؛والعامر، عبدالرحمن؛والقاسم،وجيه؛والعولقي، حسين(2008).ط1.الرياض.وزارة التربيةوالتعليم.

6. القدرة على فهم الخصائص النمائية للمتعليمن.

فلكلّ مرحلة تعليمية خصائصها التي تميزها، وفي كل مرحلة أو طور هناك تعمّق في التعلّم أكثر من سابقه.

7. القدرة على العمل في مجموعات مختلفة من الطلبة.

وذلك ينمي روح العمل التعاوني والجماعي، والتأقلم مع أي نمط صفي كان.

8. القدرة على استيعاب أسس ومبادئ الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي.

دل أن المعلّم – بغضّ النظر عن الطور الذي يدرس فيه – يمثل القدوة لمتعلّميه، والمرشد لهم، والمصحح لمسارهم التربوي وحتى الأخلاقي، فدوره لا ينحصر في إطار المادة التعليمية التي يقدمها، وإنّما يتخطاها لمجالات أخرى، كالنصح والإرشاد وتقويم السلوكات ... وغيرها.

9. القدرة على الإلمام بدراسات متنوعة في مجال الثقافة العام لمعرفة الترابط بين مادته والمواد الأخرى.

ذلك أنّه على المعلّم أن يكون مثقفا لا عالما، وأن يتوسع قدر المستطاع في مجال تخصصه، ولا ينفي بذلك الإطلاع على تخصصات أخرى ومعرفة محتواها، وأن يكون ذا حظ موفور من الثقافة العامة، ليستطيع أن يوسّع مجالات حديثه مع المتعلمين، وأن يتمكن من إجابتهم قدر المستطاع على تساؤلاتهم.

ويمكن القول أن عمل المعلّم ليس بالهين البسيط الذي يمكن لأي كان إتقانه، كونه قد يصحح مسارات لطلابه ويعزز ثقتهم بأنفسهم كما قد يكون السبب الرئيسي في هدم تلك الثقة وتحطيمها، أو قد يكون الموجه الأساسي لطموحات متعلميه.

ويحدد مرعي في هذا المجال جملة من المداخل التدريسية الكبرى للمتعلم هي الأساس نذكر منها بعض المداخل الفردية التي تتماشى وكفايات المعلم في مجال التعليم الفردي والمتمثلة في:

المدخل الذاتي: موضوع الاهتمام الرئيسي فيه هو الإنسان خصاله المعرفية، والوجدانية، ودوافعه، واتجاهاته، وسمات شخصيته عموما، ويرى دعاة هذا المذهب أن لمفهوم الإنسان عن نفسه ومستوى طموحه أهمية عظمى في تكامل شخصيته ومواصلة تعلمه في المدرسة والحياة.

مدخل الاحتياجات الفردية: يرى أنصار هذا المدخل أن برنامج المواد يجب أن ينبع من اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم اليومية المباشرة كما يعبرون عنها، ويتطلب هذا البرنامج قدرا من التخطيط المشترك بين الطالب والمعلم، ويتحقق في هذا المدخل التعلم عن طريق العمل ولذلك يكون الصف عادة مكانا سارا للطلبة يقومون فيه بالعمل فرادى وجماعات.

مدخل التفكير التأملي: يرى أنصار هذا المدخل أن على كل فرد أن ينظر في معتقداته، ليرى ما إذا كانت جديرة بالتمسك بها، كما يعتقدون أم على كل فرد أن يطبق الأسلوب العلمي ما أمكن ذلك عند بحث المشكلات الاجتماعية والشخصية، ولا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، وتفيد المفاهيم والتعميمات المرتبطة بالمواد في توضيح التأمل، وإثرائه وتدعيمه، وتظلّ قيمتها كأدوات ووسائل فقط.

المدخل الاجتماعي: يركز هذا النوع على إعطاء المعلومات وتشغيلها في المدرسة، أو في الصف في جو اجتماعي يشبه إلى حد كبير الجو الاجتماعي الموجود خارج المدرسة، ويدعو (جون ديوي) مثلا إلى التعليم بالخبرة والعمل، وبطريقة التفكير العملية في جو ديمقراطي، ونشأ عن هذا المدخل التعليم بطريقة المشكلات وبطريقة المشروعات.

مداخل الضبط: تتصف مداخل الضبط بأنها تتحكم في المعليات التعليمية تحكما عاليا، وتولي أهمية خاصة لتهيئة المحيط والتخطيط له، وكذلك للاستجابات الممكنة، ولمعالجة هذه الاستجابات[1].

مهارات التعلم الذاتي:

1. مهارات تنظيم الدراسة ومنها عمل الجداول الدراسية وكيفية تنظيم أوقات الدراسة بما يتناسب والتزامات الفرد العملية والأسرية.
2. مهارات تنظيم الدراسة والقراءة الفاعلة ومنها: تحسين مستوى الفهم والاستيغاب والتركيز والانتباه والقراءة الفاعلة.
3. الكفايات الكتابة ومهاراتها كالتلخيص وتدوين الملاحظات وكتابة التقارير والمقالات.
4. مهارات الوصول إلى مصادر التعلم: مثل مهارات استخدام المكتبة، ومهارات استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة المختلفة والتقنيات التربوية الحديثة.
5. المهارات المتعلقة بالتقويم وتشتمل على معرفة لأساليب المراجعة والاستعداد للامتحان وكيفية الإجابة عن الامتحانات بأسئلتها المختلفة، فضلا عن مهارات التقويم الذاتي.
6. مهارات البحث والتنظيم المستمرة للمعرفة.
7. مهارات اكتساب التفاعل والتواصل المستمر الذكي.

المعلم ومقوماته:

ومع تعدد الصفات التي يجب توافرها في المعلم وكثرتها فقد أجملها الكاتب فيما يلي:

1. **غزارة العلم** :"في التخصص الذي هو فيه، وهنا اللغة العربية" ولزاما على مدرس اللغة العربية أن:

أ. يلم بالمادة الدراسية التي يقدمها.

[1] طرائق التدريس العامة توفيق أحمد مرعي ومحمد أحمد الحيلة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، ط1، 2002م/ 1423هـ .

ب. يفهم اللغة العربية، ويتمكن من ربط وحداتها ربطا محكما.

2. **قوة الشخصية:** إنّ ضعيف الشخصية لا يستطيع أن يتمثل دوره القيادي ليكون قدوة لمتعلميه، إذ إنّ هيبته جزء من قبول الطالب للمادة المقدمة إليه.

3. الاتصاف بالصفات الخلقية العالية ليحسن تعامله مع طلابه.

4. **المرونة:** فمن ذكاء المعلم المطلوب المرونة في التعامل، وأن تكون نفسيته منفتحة ومنبسطة وغير منطوية، وأن يكون شغوفا بالعلم موهوبا باللغة العربية وآدابها ووحداتها المختلفة، إذ أن الموهبة والشغف بموضوع الدرس من صفات المعلم الناجح وأن يكون ساعيا للثقافة العامة ليكون له الإلمام بما حوله من الأمور والثقافات وألا يكون عاجزا عن إدراك الأمور الأخرى، ليستأنس به طلابه ومجتمعه، وأن تكون له الخبرة والتجربة المستمرة في الحياة، حتى إذا ما أعطى رأيا، أعطاه عن خبرته العلمية في اللغة العربية وتجربته فيها.

ويحددها **توفيق مرعي وأحمد الحيلة** في قولهما: " تتكون الكفاية الأدائية من عناصر أساسية ثلاثة تتكامل فيها بينها لتكون (الكفاية) وهذه العناصر هي[1]:

المكون المعرفي: الخلفية النظرية التي يحتاجها الشخص المعني، لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهام التي يتطلبها عمله، ووصف خطواتها، وتتابع تلك الخطوات مستندا إلى المبادئ، والمفاهيم، والحقائق العلمية التي تكون بمجموعها كفايته المعرفية.

المكون العملي: يشتمل المكون العملي للكفاية الأدائية على المهارات اليدوية واللفظية وغير اللفظية لا المختلفة، بما في ذلك القراءة، والكتابة، والكلام، والمناقشات، والرسم، والتخطيط، وتركيب الأجهزة، وتشغيلها واستعمال الأجهزة والأدوات المختلفة.

[1] طرائق التدريس العامة توفيق أحمد مرعي ومحمد أحمد الحيلة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، ط1، 2002م/ 1423هـ

المكون الوجداني أو الخلقي: يشتمل هذا المكون من مكونات الكفايات الأدائية على جملة من الاتجاهات، والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني، ويكون بذلك أدى عمله بأمانة وتمثل لقول الرسول الأعظم: "إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه". فالإتقان قمة الأداء وقيمته".[1]

كفايات معلمي اللغة العربية:

فعلى معلم اللغة العربية أن يكون ملما بجملة من الكفايات ومتقنا لها، وأن يعتمدها في درب توليه لتعليم اللغة العربية، حتى يتمكن من إيصال المادة المعرفية بطريقة صحيحة وبأسلوب شيّق، يسهل على المتعلم عملية الاستيعاب لها وهضمها، ومن أهم الكفايات التي على معلم اللغة العربية أن يدركها:

أولا: كفايات معلمي الأدب العربي: عموما تتمثل حسب الكاتب في:

أ. **في مجال التخطيط وإعداد الدروس:** وقد أجملها الكاتب في تسعة نقاط هي الأهم في نظره تمثلت في:

1. أن يستطيع إعداد خطة سنوية يذكر فيها أهداف تدريسه لهذه المادة.
2. يحدد الأهداف الخاصة لأسلوب درس الأدب العربي بمستوياته المختلفة.
3. يوزع المفردات الأدبية على أشهر السنة الدراسية.
4. يذكر استخدام الوسائل التعليمية غير الكتاب والسبورة في تدريس النص.
5. يذكر العناصر المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية الخاصة بالدرس.
6. استطاعته من وضع المفردات الصعبة ومعانيها ويكتب تراكيب النص ومفرداته موضحا الترابط بين مفرداته الأدبية.
7. أن يتمكن من تدوين الأفكار الأساسية التي يتم بها تقديم الدرس.

[1] طرائق التدريس العامة توفيق مرعي وأحمد الحيلة: المرجع السابق، ص: 346 – 347.

8. أن يكون قادرا على إعداد خطة لمناقشة ما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية والاجتماعية والسياسية.
9. أن يكون قادرا على تنظيم الوقت على خطة إعداد الدرس.

يقول **توفيق مرعي وأحمد الحيلة** : " تكون الأهداف في الخطة السنوية عامة للعام كله أو لفصل منه، وبالرغم من أن الأهداف في الخطة السنوية هي عامة، إلاّ أنّها تدور حول أربع مجموعات: العمليات العقلية من المستويات المختلفة، إدراك المفاهيم، وإكتساب الاتجاهات والقيم، وامتلاك المهارات، فتظهر الأهداف في الخطة السنوية في بدايتها ولا تظهر في عمود بل تظهر بداية الخطة وتليها موضوعات الخطة [...] يعد المحتوى العنصر الثاني في الخطة السنوية كنظام، وأهم ما في المحتوى هو الموضوعات ثم الأزمنة بالحصص وبالأسابيع".[1]

ب.في مجال التمهيد:

1. أن يجيد التحدث بطريقة تمهد للدرس الجديد بإثارة الدافعية وجلب انتباه الطلبة.
2. أن يكون قادرا على ربط الخبرات السابقة بالدرس الجديد.
3. أن يكون متمعنا في ربط الدرس بالخبرات السابقة.
4. أن يجيد التحدث بلغة فصيحة.

ج. في مجال العرض والشرح والتحليل:

1. أن يجيد قراءة النص قراءة نموذجية تعبيرية وأن يجيد عرض النص أمام الطلبة.
2. أن يتمكن من شرح معاني المفردات الصعبة في النص.
3. أن يستطيع توزيع وقت الدرس بحيث يعطي للطلبة وقتا مناسبا لقراءة النص قراءة صامتة.
4. أن يجيد تقسيم النص إلى وحدات فكرية، وأن يستطيع توضيح معنى الوحدات وتحليلها تحليلا أدبيا وأن يشرك الطلبة في عملية الشرح والتحليل وأن يستطيع ربط هذه الوحدات بعضها ببعض.

[1] طرائق التدريس العامة، ، توفيق مرعي وأحمد الحيلة: المرجع السابق، ص: 322.

5. أن يقدر أن يحمل الطلبة على إدراك النواحي الجمالية والبلاغية في النص.
6. أن يكون قادرا على تلخيص مواضيع الدرس تلخيصا مجملا.
7. أن يستطيع إيصال الطلبة إلى التعمق في المعنى الضمني للنص.
8. أن يحمل الطلبة على ترتيب الأفكار الأساسية في النص.
9. أن يستطيع تبيين أهمية الصورة الأدبية في موضوع الفكرة.
10. أن يتمكن من لفت أنظار الطلبة إلى الصور الأدبية في النص وكذلك أهمية اللغة في إبراز تلك الصورة.
11. أن يتمكن من موازنة المفردات في النص الأدبي لتعرف قوة الكلمة في النص.
12. أن يتمكن من جعل الطلبة قادرين على وضع بعض العنوانات الفرعية للأفكار.

- يقول **توفيق مرعي وأحمد الحيلة** في هذا الصدد: "تعدّ المادة المقروءة أهم مصادر التعلم، ويجب على المعلم أن يعيد بناء هذه المادة نفسيا حسب المبادئ الخمسة التالية: من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الأجزاء، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، أو إعادة بنائها حسب الطريقة الاستقرائية، أو حسب الطريقة الاستنتاجية، أو إعادة بنائها حسب نتاجات التعلم، أو حسب مراحل النمو، أو حسب جوانب النمو، ويجب على المعلم أيضا أن يعيد ترتيب المادة الدراسية المقروءة منطقيا حسب أي معيار منطقي مناسب".[1]

د. في مجال الاستنباط:

1. يجعل الطلبة يستنبطون ما يصوره النص من الظواهر البيئية أو الاجتماعية أو السياسية.
2. يحمل الطلبة على استنباط الخصائص الفنية للنص.
3. أن يمكن الطلبة من إصدار الأحكام المناسبة عن الشاعر أو الأديب وعصره.
4. أن يمكن الطلبة من استنباط مميزات العصر والاتجاهات الأدبية فيه اعتمادا على النص.

[1] طرائق التدريس العامة،المرجع السابق، توفيق مرعي وأحمد الحيلة: المرجع السابق، ص: 317/ 318.

5. أن يكون قادرا على تحديد الواجبات البيتية النافعة والمناسبة للطلبة.

فوقت الحصة لن يكون كافيا لإنجاز التعلم الفعال، صار لزاما على المعلم من خلال تكليف المتعلمين بواجبات لا صفية تنجز في البيت، كطريقة للتعليم المتواصل، ويجب أن تكون هادفة في محتواها، لا ترسخ الدرس فقط وإنما تثري المادة المقررة على الطلاب، وتزيد من فاعليتهم، وتحفزهم على البحث والتعمق، كاللجوء إلى كتب خارجية أو قواميس، وأن لا يكون الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد للمعلم في تحديدها.

- ويلخص **توفيق مرعي وأحمد الحيلة** جملة الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية اللازم توفرها لدى المعلمين فيما يلي: " يتوقع من المعلم، أن يقدر على عمل ما يلي، بكفاءة وفعالية:

1. تحديد السلوك القبلي اللازم لتعلم الموضوع، أو المفهوم الجديد.
2. صياغة الأهداف التعليمية المتوخاة، شريطة أن تكون محددة بدلالة السلوك أو الأداء، وتشتمل على الشروط التي تحدد السلوك والظرف التي سيحدث فيها، ويمكن أن تلاحظ وتقاس وتقوم، وتكون قابلة للتحقيق من قبل المتعلم.
3. صياغة الأهداف التعليمية السلوكية، بحيث تشمل مجالات التعلم الثلاث الكبرى وهي: المجال المعرفي العقلي (معارف ومفاهيم وعمليات عقلية عليا)، والمجال الانفعالي العاطفي (اتجاهات وقيم)، والمجال الادائي (عادات ومهارات).
4. إعداد خطة سنوية لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها، مع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانيات المادية والبشرية والمتوافرة في الصف والمدرسة والمجتمع المحلي، ثم تطوير هذه الخطة باستمرار في ضوء الظروف والإمكانات والحاجات المستجدة وكذلك التغذية الراجعة

وموجه ل ومشرف عليه كذلك، وهذه المهام رغم أنها لا تنفذ مباشرة في الموقف التعليمي التعلمي، إلا أنها هامة وضرورية جدا، لتنظيم التعلم الفعال ومتابعته، ومما لا شك فيه أن القيام بهذه المهام غير التعليمية والمساندة لعمليات التعليم والتعلم تتطلب امتلاك عدد من الكفايات المساندة غير

التعليمية التي تمكن المعلم من الأداء الناجح لتلك المهام، ومن أمثلة هذه الكفايات المساندة غير التعليمية نورد ما يلي:

قدرة المعلم ومهارته في :

- ملاحظة وتدوين ودراسة سلوك الطلاب.
- تصميم وإعداد وحفظ وصيانة الوسائل السمعية البصرية التي يحتاجها في تنظيم تعلم طلابه.
- إدارة الاختبارات المدرسية.
- تخطيط العمل العلاجي في ضوء نتائج عمليات القياس والتقويم.
- حفظ النظام خارج الصف (في الملعب، وفي أثناء المناوبة وفي الأماكن الأخرى في أثناء النشاطات، والزيارات الميدانية والرحلات).

5. إعداد خطة دراسية بشكل ييسر عملية التعلم لدى التلاميذ، باعتبار أن كل الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في البيئة التعليمية والمحيطة بالتلاميذ هي مصادر تعلم للتلميذ.
6. فهم المادة التعليمية التي يعلمها فهما ذا معنى، أي معرفة العلاقات بين اجزاء هذه المادة، وإجراء العمليات العقلية المختلفة عليها في سهولة ويسر.
7. تنظيم المادة الدراسية تنظيما متسلسلا تسلسلا سيكولوجيا.
8. تنمية المفهوم لدى التلاميذ من خلال، تحديد خصائصه، واستخدامه، والتمييز بينه وبين غيره من المفاهيم، وربطه بالمفاهيم التي سبق للتلاميذ أن تعلموها.
9. إعداد مواد تعليمية لأغراض تفريد التعليم، ويراعى أن تكون هذه المواد مناسبة لقدرات التلاميذ ومستوياتهم وحاجاتهم الفردية والجماعية، وتهدف إلى تعزيز تعلمهم.

10. استخدام أساليب التعلم الذاتي للتلاميذ، من خلال استخدام مصادر المعرفة المختلفة (الكتب والوسائل والنشرات والصحف والمجلات والرسوم والصور وغيرها) واعتبارها مادة تعليمية في ذاتها. "[1]

11. مساعدة التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة، مع توفير الفرص لذلك، دون خوف إذا كان الجواب خطأ، ودون ضغط، بهدف الوصول إلى الجوارب أو بغية الحصول عليه."[2].

وغيرها من الكفايات التي لا يسعنا المقام لذكرها كلها، إذ تمثلت في إثنين وأربعين (42) كفاية .

ثانيا: كفايات معلم اللغة العربية لمادة النحو: خصوصا، ذلك أنها السبيل الأساسي لولوج عالم اللغة العربية، وأكثر مجال فيها يحتاج التركيز عليه، والتعمق فيه، لتشعبه وصعوبة استيعابه من طرف المتعلمين، تتمثل في:

كفايات معلم اللغة العربية لمواجهة الضعف اللغوي:

1-يظهر تقديرا للغة العربية في تواصله مع آلخرين.

2-ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية لدى تلاميذه.

3-يزود التلاميذ بطائفة من الألفاظ والأساليب اللغوية الراقية.

4-يشجع التلاميذ على استخدام الألفاظ والتعابير الأدبية الراقية في تواصلهم مع الاخرين.

5-يتيح الوقت للمناقشة والحوار باللغة العربية الفصحى.

6-ينوع طرائق التدريس المركزة حول نشاط المتعلم.

7-يستخدم الألعاب اللغوية لجذب التلاميذ لتعلم اللغة العربية.

[1] طرائق التدريس العامة ، توفيق مرعي وأحمد الحيلة ، المرجع السابق، ص: 351.

[2] طرائق التدريس العامة،المرجع السابق، توفيق مرعي وأحمد الحيلة: المرجع السابق، ص: 352- 353.

8-يدرك الفرق بين تعليم اللغة العربية للتلاميذ بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية من حيث الأهداف وطرائق التدريس.

9-يوظف مهارات اللغة العربية في التدريس.

10-يربط بين فروع اللغة العربية المختلفة.

11-يبرز التكامل بني فنون اللغة.

12-يربط بني موضوعات الكتاب المقرر والمواقف الحياتية المختلفة .

13-يوظف التراث اللغوي والأدبي في تدريسه.

14-يشجع التلاميذ على استخدام المعاجم العربية.

15-يشجع التلاميذ على استخدام المكتبات العربية والاستفادة منها.

16-يبسط التراكيب النحوية والصيغ اللغوية الغامضة ويقربها من أذهان التلاميذ.

17-يوظف النحو العربي في حديثه وتعبيره.

18-يدرب التلاميذ على مراعاة قواعد الاملاء لتسلم كتابتهم من الأخطاء .

9-يشجع التلاميذ على حفظ النصوص الأدبية والتراثية وتوظيفها.[1]

[1] كفايات معلم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربية "العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة 3193 "مارس 32-91 بيروت – لبنان محمد سعيد حسب النبي رئيس قسم التربية – جامعة الحصن أبوظبي – الإمارات العربية المتحدة

الفصل الثامن:

أساليب تدريس اللغة العربية

مفهوم القراءة:

نجد أن الكاتب قدم مفهوم نامٍ و مطور للقراءة و الغرض الأساسي هو أن يفهم المتعلمون ما يقرؤون يتبع ذلك اكتساب المعرفة ،في حين نجد أن مفهوم القراءة نشأ في إطار ضيق حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة و تعرفها ونطقها وبهذا المعنى كانت القراءة مجرد عملية ميكانيكية (آلية) بسيطة تهدف إلى التعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها دون الاهتمام بالفهم[1].

يبرز الكاتب أهمية القراءة من جانب الحياة العلمية للطلاب فإقبالهم على القراءة ضروري لزيادة التحصيل الدراسي و العلمي و النمو الفكري لهم و تدربهم على فرص البحث و الحصول على المعلومات على عكس ما قدمه الكاتب حول أهمية القراءة و ما تحققه من أهداف من جانب أوسع و شامل للحياة الفردية و الاجتماعية للطالب مثل:

- وسيلة تهدف للنهوض بالمجتمع و ربط أفراده ببعضهم و توطيد الصلات بينهم.

- تساهم في بناء شخصيتهم من خلال تثقيفهم و اكسابهم المعرفة.

- قضاء أوقات الفراغ و امتاع القارئ و تسليته بما يفيد و ينمي القدرات[2].

طرأ على مفهوم القراءة الكثير من التغيرات والتطورات تبعا لمراكز الاهتمام و مقدار الاحتياجات المعرفية و الانفعالية التي يمكن أن تسهم القراءة في تغطيتها و تلبيتها حيث يشترك سعدون محمود الساموك مع حاتم حسين في المراحل الأربعة الاولى و هي:

1- مرحلة نشأة المفهوم

2-مرحلة الفهم و التفسير.

[1] تنمية مهارات القراءة و الكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم ،حاتم حسين البصيص ، وزارة الثقافة الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق ،2011م،ص52

[2] مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية دراسة وصفية تحليلية السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، إكرام بومزبر 2018/2017

3- مرحلة التفاعل و النقد.

4- مرحلة حل المشكلات

والمرحلة التي أضافها الكاتب حاتم حسين هي المرحلة الخامسة مرحلة الاستماع بالقراءة : أضيفت هذه المرحلة نتيجة ظهور احتياجات نفسية متعددة نادى بها علم النفس طويلا كمشكلة أوقات الفراغ و الرغبة في استغلالها و الاستماع بها و هذا أدى بدوره إلى ظهور عوامل عاطفية ترتبط بعملية القراءة كالميل و الرغبة و الدافعية و على هذا أصبحت القراءة عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق و فهم المعاني و الربط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني و النقد و الحكم و التذوق و حل المشكلات[1].

أهمية القراءة:

تعد القراءة المدخل الرئيسي لولوج عالم المعرفة و الثقافة و لمعرفة ما يدور في هذا العالم لذا نجد تراثنا العربي تأكيد لأهمية القراءة في ضوء ما دعت إليه الرسالة العربية الاسلامية لقوله تعالى:" إقرأ"

كاتبنا يركز على أهمية القراء بالنسبة للفرد و المجتمع و الاقتصاد أول جانب في أهمية القراءة بتمثل في أنه يتم عن طريقها اتصال الأفراد وإن تباعدت المسافة بينهم فهي من أهم وسائل الاتصال البشري فالقراءة هي التي تنمي معلومات الانسان و تجعله على اطلاع بكل ما يجري من حوله في هذا الكون و لا أدل على ذلك أننا نجد بعض العلماء و المفكرين و النوابغ صاروا كذلك من غير أن يلتحقوا بالمدارس و الجامعات أو أن يحملوا أي شهادة علمية [2]وبها تنفتح أمام الفرد آفاق من المعرفة لا حدود لها، فكلما تقدمت الحضارة اتسعت مجالات المعرفة و زادت حاجة الانسان إلى

[1] [1] تنمية مهارات القراءة و الكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم ،حاتم حسين البصيص، مرجع سابق ص54

[2] القراءة من أجل التعلم، عارف الشيخ ، المؤسسة العربية للدراسات و النشر عمان-الأردن ط1، 2008،ص35

القراءة حتى أضحت ضرورة من ضروريات الحياة للانسان المعاصر و هذا ما سماه بالوضيفة المعرفية[1].

كما أنها تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي ذلك لأن ثمة علاقة إيجابية بين التقدم في القراءة و التقدم في بقية مواد المعرفة فهي تجيب عن كثير من تساؤلاتنا العلمية فهي تمثل إحدى وسائل البحث العلمي فبذلك تسهم في النمو العقلي للفرد إذ إن استعدادات الفرد العقلية الفرد العقلية تنمو وتتشكل في أفضل صورة ممكنة عن طريق ما تقدمه القراءة للفرد من ثقافة و معرفة إذ أكدت كثير من الدراسات النفسية أن الأفراد الذين ينتمون إلى بيئة متقدمة ثقافيا تكون فرصة نموهم العقلي أفضل من الأفراد الذين ينحدرون من بيئة محدودة ثقافيا.

وهذا ما أشار إليه كاتبنا بأنها القراءة هي المفتاح الذي يلج المرء من أبوابه إلى كل مجالات العلم ويفشل "الأميّ" قطعا في الوصول إليها و يصبح فاشلا في حياته الخاصة[2].

إلا أنه أغفل أهمية القراءة بالنسبة للفرد من الجانب النفسي فهي تشبع حاجاته للاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة و الاستقلال في ذلك عن والديه و مدرسيه، و القراءة أيضا تشبع للانسان حاجته إلى الاكتشاف و معرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره و حقائق كانت غير معلومة، كما أنها تساعد الانسان على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف ، فقد يلجأ الفرد إلى قراءة القصص أو القراءة بوجه عام على أنها ملجأ للتنفيس عن بعض الضغوط النفسية التي يعانيها.

يشير الكاتب إلى أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع على أنها وسيلة نهوضه و وحدته، حيث هي مفتاح وصول الصحف إلى كل إنسان و كذلك الوسائل الإعلامية المختلفة ، وهي التي تعرفنا بالكتب و اللوائح العامة و تقديم الارشادات و التعليمات و هو ما سماها أحمد صومان بالوظيفة

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، أحمد صومان ،دار زهران عمان–الأردن ط1، 1431هـ~2010م ، ص78

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ص 172

الاجتماعية للقراءة فهي تؤدي دورا أساسيا في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، منها يكتسب الأفراد فكرهم و اتجاههم و قيمهم، كما تساعد الفرد على تفهم سلوك غيره و مشاعره وعلى تفهم النظام الإجتماعي لمن حوله،بل إن التعامل مع الأشياء المادية وما قدمته الحضارة من منتجات يتطلب معرفة بالقراءة، فما من آلة أو جهاز تستخدمه اليوم إلا وتجده غالبا مصحوبا بتعليمات تكفل سلامة تشغيله وصيانته وتحقيق الآمان لمستخدمه، وكما أن القراءة تساعد على إعداد الفرد لحياته المهنية وتؤهله للقيام بسائر أدواره الإجتماعية الأخرى، مما يؤثر في مكانة الفرد ومستواه الاجتماعي .

-ومن هنا نجد أن كاتبنا كانت نظرته ضيقة بالنسبة لأهمية القراءة في المجتمع حيث تكمن أهميتها في:

-وسيلة لنقل تراث المجتمع لأبناء الجيل وإحيائه وتنميته بل تنقيحه وتطويره، اذ من دون القراءة يظل جزء كبير من تراث الأمة خامدا في بطون الكتب .

-أن لها دورا في تقارب الفكر في داخل الجماعة ،ذلك لأن انتشار ثقافة المجتمع بين الأفراد كلهم من شأنه أن يوجد أساسا ثقافيا مشتركا يساعد على وحدة الجماعة وتضامنها .[1]

-3أهمية القراءة من ناحية الإقتصاد:

ركز الكاتب من هذه الناحية على أن القراءة لا تكلف أموالا طائلة من أجل تأديتها وخاصة عند توفر الكتب الإلكترونية وهذا ما قصده بقوله :"ليس هناك من جهد مادي كبير لتعلم القراءة وتتعدى الجهد المادي إلى الجهد المعنوي [2].

نجد أهمية القراءة من الناحية الإقتصادية تجاوزت المعنى الذي قدمه كاتبنا فقد أظهر أجدادنا العرب خلال عصور تألقهم الحضاري من كل علم و استزادوا من كل أدب وفن لقد كانوا عشاق معرفة

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، أحمد صومان، مرجع سابق ص81

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، ملرجع سابق ص172

وبحث، بذلوا في سبيلها الغالي والنفيس، تحملوا من أجلها مشقات السفر، غير عابثين بشيء ، من هم وكدر فشيدوا لأمتهم بناء شامخا، وصرحا حضاريا قويا اهتدت به أمم الأرض، أما اليوم فقد انطفأت شعلتنا، و جبا نورها عبر مئات السنين من التأخر والتخلف والعيش على هامش التاريخ بسبب توقفنا عن طلب العلم والمعرفة مكتفين باستهلاك منتجات الآخرين، علما بأننا نعيش اليوم في عالم يجري الإعتماد فيه عناصر القوة، والسيطرة والتفوق إنه عالم لا يسمح بالارتجال والعشوائية فمجتمع المعلومات الذي نعيش_نحن العرب_ على هامش بعيد من هوامشه للأسف الشديد يعتمد في مسيره على معيار أساسي والمعيار الاقتصادي الذي يعكس مستوى الدخل المادي للأفراد، و الموارد الذاتية للأمة وقوة مؤسستها الإقتصادية ومدى مشاركتها في الإقتصاد العالمي.[1]

– لذا ليس أمامنا من سبيل للوصول إلى مجتمع المعلومات والذي تمثل المؤسسات التعليمية والأكاديمية قلبه النابض،سوى ترسيخ عادة القراءة الجادة الواعية،لدى جميع الناس بمختلف الفئات والأعمار وفي كل مكان،وخلق الظروف الملائمة للإبداع والابتكار.

أهداف القراءة:

أشار الكاتب إلى مجموعة من الأهداف والتي تدخل ضمن الأهداف الخاصة أو الأساسية من جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى الى تنمية حصيلة الطلبة من المفردات والتراكيب الجديدة أي الكسب اللغوي، وتدريب الطلبة على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه والفهم بغرض كسب المعلومات أو الانتفاع بالمقروء، أو التسلية والمتعة أو النقد والتذوق[2].

[1] فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها،دار الفكر،دمشق،ط1، 1428/2007، ص35،36

[2] أساليب تدريس اللغة العربية ،أحمد صومان مرجع سابق ص75~76

أو كما سماها فيصل عمر بأهداف فردية ذاتية معرفية وهي الأهداف التي تساعد فيها القراءة الفرد على فهم واستيعاب ما يقرأ، وتحدد له بمعارف والمعلومات الجديدة التي تخدمه في معيشته وتعلمه ماكان يجهل في السابق-[1] .

في حين نجد أن للقراءة أهداف أخرى:

الهدف الأول فردية ذاتية:

- أهداف نفسية فالقراءة رياضة نفسية، تكون الإحساس بالأنس والمتعة، والكتاب كالصديق الذي لايخون، والقراءة راحة للأعصاب كما أثبتت الدراسات الحديثة.

- أهداف سلوكية:فهي تبني شخصية الفرد وتكشف ميوله وما يحب وما يكره، فالإنسان ابن بيئته ونتاج ثقافته تكسبه مكانة في الخلق وسعة الصدر والتحلي بالصفات الحميدة والقدرة على فهم المعاني واتخاذ القرارات الصائبة.

الهدف الثاني: اجتماعية سلوكية

-تبادل اجتماعي:تمكن القراءة من التبادل الحضاري والثقافي بين المجتمعات، فيتمكن المجتمع من معرفة ما عند المجتمع الآخر من فكر وحضارة وبها يتم التقارب والتفاهم بين المجتمعات المختلفة .
-معرفة العصر: القراءة تقود أفراد المجتمع لمعرفة لغة العصر ومتطلبات العيش فيعرفون كيف يرتقون، وكيف يحددون اتجاهاتهم المستقبلية.

- تغيير السلوك: القراءة وسيلة لتهذيب الإنسان وزيادة درجة التكيف والتوافق الإجتماعي عنده،فتجعله يتقبل الآخر ويحترمه، فيرتقي المجتمع بذلك إلى مستوى المجتمعات المتحضرة وتساعده على مواجهة الأزمات بقوة الصمود وقوة المعرفة.

[1] كيف أقرأ، فيصل عمر باشراحيل، طارق محمد السويدانشركة الإبداع الكويت ،د ط، د ص

الهدف الثالث: فكرية سياسية

-التجديد الفكري: الفكر لا يبقى على حاله والمعرفة في تجديد مستمر والقراءة تساعدك على التجديد الفكري في المعلومات، والتجديد المعرفي.

- قيادة المجتمع :القراءة تجعل الإنسان يتعرف على احتياجات الناس والأهداف التي يطلبونها، فيحركهم بإتجاهها ويقودهم نحو تحقيقها والقراءة تساهم في تحقيق شعبية جماهرية كبيرة، وكما ذكر أفلاطون قائلا: إن من يقود المجتمع يجب أن يكون من الفلاسفة والعلماء .

تشكيل الرأي: القراءة تخدم المفكرين والمثقفين وأهل الحل من تشكيل رأي المجتمع، وبالذات المستويات العامية وبعض النخب الفكرية، والتأثير على مستوى القرار الحكومي، وذلك بقوة الحجة والمعرفة والإقناع.

الهدف الثالث: تربوية تعليمية إشباع الحاجات، القراءة تشبع الحاجات كحب الاستطلاع ومعرفة المجهول.

- زيادة المعرفة: القراءة تفتح أبواب الثقافة والزيادة المعرفية في كافة المجالات، وليس المقصود هو زيادة عدد الكتب المقروءة.

- غرس القيم: القراءة تساعد على غرس المعاني النبيلة والقيم والعادات الحسنة في النفوس وتدعيمها بالتربية الصالحة.[1]

- إذن نجد أن الكاتب في أهداف القراءة ذكر ما يخدم الفرد في ذاته داخل المجال التعليمي أي داخل القسم بعيدا على كونه فرد من المجتمع أو عنصرا فعالا فيه .

[1] كيف أقرأ؟ طارق محمد السويدان، فيصل عمر باشراحيل، مرجع سابق ، د ص

الضعف في القراءة :

يتوقف اتقان اللغة العربية و اكتساب مهاراتها على القراءة الكثيرة المتنوعة، ولكن يلاحظ عجز بعض الطلاب و ضعفهم في ذلك ،يمكن أن نقسم أسباب ظهور الضعف التي قدمها الكاتب إلى ثلاث عوامل وهي: المدرس،المتعلم نفسه،المادة التعليمية.

أولا: أسباب تعود للمدرس :فقد تؤدي بعض الممارسات الخاطئة للمدرسين إلى ظهور هذا الضعف هي:

-تجاهل المدرس تصويب اخطاء الطلاب القرائية اثناء التدريس وعدم رصده لها.

-عدم تدريب المدرس للطلاب تدريبا كاملا على تجريد الحروف و قلة اهتمامه بذلك.

-قلة اهتمام المدرس بتزويد طلابه بالمادة القرائية الاضافية الاثرائية في قاموسهم اللغوي و تجذبهم للقراءة.

-قلة اهتمام المدرس بمعرفة مستوى الطلاب اللغوي وقياس قدراتهم في بداية السنة الدراسية.

-ندرة التزام المدرسين التحدث باللغة العربية الصحيحة في تدريسهم [1]ثانيا اسباب تعود للطالب نفسه:

1-الأسباب العضوية: ومنها العيوب البصرية و العيوب السمعية و عيوب النطق و الكلام و قصور الجهاز العصبي و قصور القدرات العقلية ومشكلات الصحة العامة[2].

2- التوافق مع الذات و المجتمع:لقد لوحظ ان التلاميذ الذين يفشلون في تعلم القراءة واتقانها عادة ما تظهر عليهم علامات و أعراض سوء التوافق النفعالي و الاجتماعي بدرجة اكثر مما تظهر

[1] تدني وضعف القراءة و الكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد، وليد عبد الرحمن إسماعيل ، علاء حسين فرج، مجلة مداد الأدب عدد خاص بالمؤتمرات 2018~2019 ص514

[2] أصول وطرائق تدريس اللغة العربية ، فتحي ذياب سبيتان ،الجنادرية للنشر 1431هـ~2010 ص96

على غيرهم من التلاميذ الموفقين في دراستهم ،كما لوحظ ان الشعور بالإحباط و المشكلات الشخصية و الاجتماعية تعوق منذ البداية التقدم في تعلم القراءة و اتقانها.

كما أن عدم تمكن التلميذ من تعلم القراءة يشكل مرض يعني الإحباط الشديد بالنسبة له كما تؤدي محاولاته الفاشلة في القراءة إلى إظهاره في وضع غير لائق فان ذلك سيؤدي الى الشعوره بالخجل ويتطور ذلك الى احباط و عدم الشعور بالطمأنينة و بعض هؤلاء التلاميذ يتكون لديه بسهولة انه غبي ،وقد يتعزز هذا الشعور لدى المعلم وولي امره[1].

-3الاسباب البيئية :تعد البيئة المنزلية من اهم العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب للقراءة ويأتي بعض الطلاب من بيئة منزلية يشيع فيها الحب و التفاهم،وتتاح فيها الفرص للتنمية الفردية و يسود فيها الاحساس بالامان و الطمأنينة،وياتي البعض من بيئة تفتقر الى كل ذلك،وتسودها الخلافات و المشاجرات بين الوالدين و القلق و العدوانية و المنافسة المدمرةبين الاخوة....يؤدي ذلك إلى الإحساس بعدم الأمان.[2]

ثالثا :أسباب تعود إلى الكاتب و اهم هذه الاسباب:

-قد توضع بعض الكتب و تقرر دون أن تجرب على عينات من الطلاب،وقد يضعها مؤلفون بعيدون عن البيئة المدرسية،فلا يرون مايراه من يتعامل مع الطلاب .

-خلو بعض الكتب من الموضوعات التي يميل اليها الطالب والتي تثير فيه الشوق و الرغبة للقراءة.

-قد تكون بعض الموضوعات في كتب القراءة فوق طاقة الطالب العقلية و هي لا تتناسب و قدراته العقلية.

-الجانب الشكلي المادي للكتاب من حيث الخط و الصور و الأناقة و الإخراج.

[1] ضعف التحصيل الطلابي المدرسي:الأسباب و الحلول: اللغة العربية و فروعها ، فتحي ذياب سيبان ،1431هـ~2010 ص104

[2] ضعف التحصيل الطلابي المدرسي:الأسباب و الحلول: اللغة العربية و فروعها، فتحي ذياب سيبان، المرجع نفسه ص105

-قلة اجراء التعديلات او التطور على الكتاب برغم الملاحظات الكثيرة التي يبديها الدرسون[1].

-تجد ان اكتساب مهارة القراءة عملية معقدة ترجع الى عدة اسبابذكرها الكاتب دون ان يدقق ،يقسم هذه الأسباب إلى عوامل.

معالجة الاخطاء او معالجة الضعف في القراءة:

*نجد أن الكاتب قدم مجموعة من الحلول التي تمكن من معالجة الضعف في القراءة إلا أنها تقتصر فقط على المعلم على أنه المسؤول الوحيد على التلميذ ونسي ان عمل المدرسة ينبغي أن يكون مكملا لعمل الاسرة ومكتملا به،وتحقيق التعاون بينهما يساعد المتعلم على التحصيل القرائي الجيد وهذا ما أكده الاستبيان الذي قلم به مجموعة من الباحثين حيث اقترحوا بعض المعالاجات التربوية المناسبة للمتعلم ،حتى يتجاوز كل المشاكل التي تتعقبه أثناء القراءة و تتمثل في الاتي:

*ضرورة متابعة الأولياء لأطفالهم وخاصة في هذه المرحلة مع تكثيف الاتصال بمعلميهم لمعرفة مستواهم ومدى تقدمهم في القراءة،او مدى تأخرهم فيها،ولا يترك العبء كله على المعلم.

*وضع انشطة مكثفة مستمرة على للتدريب على نطق الحروف و كتابتها في أشكالها و مواقفها المختلفة.

*ينبغي أن تؤسس عادات و مهارات القراءة الاساسية ،ويؤكد على الفهم ويدرب على وسائل تعرف الكلمات و تحليلها إلى عناصرها[2]

[1] تدني وضعف القراءة و الكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد، وليد عبد الرحمن إسماعيل ، علاء حسين فرج،ص 515~516

[2] الضعف القرائي عند متعلم الطور الابتدائي الصف الثالث أنموذجا ، مذكرة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة و الأدب العربي ،أوكسل فاطمة سنة1433/1432~2012/2011 ص72

أشهر طرق تعليم القراءة:

إن التعليم من أهم الخدمات التي يقدمها المجتمع الأفراده ، إن لم يكن أهمها على الإطلاق . ومكان هذه الخدمة هو الحضانة ، فالروضة ، فالمدرسة الابتدائية ، فالمدرسة الإعدادية (أو المتوسطة) ، فالمدرسة الثانوية ، ثم كلية المجتمع أو الجامعة، لذا نجد عملية التعليم تختلف بالنسبة لكل مرحلة من المراحل السابقة،فظهر في مجال تعليم القراءة عدة نظريات وعدة أساليب لكل منها مزاياه وعيوبه على حد سواء. ومن هذه الأساليب ما يلي:

أولا:مرحلة التهيؤ للقراءة (من الولادة حتى سن السادسة)

تتشكل قواعد النجاح في القراءة عند الطفل قبل وصوله الصف الأول الابتدائي بوقت طويل. يستطيع الآباء والمهتمون إعطاء الأطفال فرصة البدء بأساسيات تعلم القراءة منذ الطفولة، وتزويدهم بقاعدة قوية لمفاهيم اللغة العربية، ومهارات معرفية تتعلق بالطباعة وحب الكتب. إن البحث في التعليم لما قبل التمهيدي ومرحلة التمهيدي يحدد المفاهيم والمهارات التي تشكل أساس النجاح في القراءة المبكرة و في الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد الأطفال التعلم هذه المفاهيم والمهارات على نحو أفضل في المستقبل.

إن التجارب والخبرات المتنوعة في مرحلة ما قبل المدرسة تثري المهارات المعرفية عند الدخول إلى الصف الأول الابتدائي. ورغم أن المهارات المعرفية في هذه المرحلة من العمر لا ينتج عنها بالضرورة مهارة جيدة في القراءة، إلا أنها تهيئ الأطفال للاستفادة من أساليب تعلم القراءة عالية الجودة. وبالمثل، فإن يوم الطفل المليء بالبرامج التعليمية والترفيهية الذي يعد له في مرحلة التمهيدي يثري المهارات المعرفية لدى الأطفال و يزيد استعدادهم ليستفيدوا في الصف الأول الابتدائي من التعليم عالي الجودة. وكذلك إن التقويم التشخيصي المبكر الذي يبدأ مع مرحلة التمهيدي، يمكن أن

يكون أداة مفيدة تساعد في التدخل الفوري لحل مشكلة الأطفال الذين يتعرضون لخطر الفشل في القراءة.[1]

نجد الكاتب قد أهمل مرحلة الاستعداد أو مرحلة التمهيد وتكون على مستوى البيت ورياض الأطفال، ،و التي تعد مرحلة مهمة في البدء بتعليم الأطفال القراءة،حيث اسقاطها يشكل خطورة في اكتساب كفايات القراءة إذا لم تكن لديهم استعداد لذلك التعلم.

ثانيا:المرحلة الأولية (السنة الأولى)

أشهر الطرق التي يمكن إتبعها مع هذه الأعمار هي:

أ/تعليم الحروف

ب/ التدرج منها إلى الكلمات

ج/التدرج منها إلى الجمل[2]

التي تسمى هذه الطريقة ب

- **الطريقة التركيبية:**

وتنطلق من إكساب الطفل الحروف فالمقاطع فالكلمات فالجمل، أي تنطلق من الجزء إلى الكل أي من الحرف إلى الكلمة والجملة. وتعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق، وتستند إلى نظرية التدريب الشكلي لقوى العقل الإنساني التي تذهب إلى أن تدريب الطفل على قراءة الحروف يؤدي بالضرورة إلى قراءة الكلمات فالجمل. [3]

[1] موسوعة تعليم القراءة و القرائية في جميع المراحل الدراسية،إبراهيم أحمد الحارثي،مكتبة الشقري للنشر و التوزيع 1437هـ~2016م ،ص111

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ص 178

[3] طرائق تدريس اللغة العربية، محمود أحمد السيد،منشورات جامعة دمشق،كلية التربية،1437-1438هـ~2016-2017م،ص138

تنقسم هذه الطريقة إلى قسمين:

الطريقة الحرفية:

يبدأ المعلم هنا بتعليم حروف الهجاء واحدة بعد الآخر. فيتعلم المتعلم ألف، باء، تاء.. إلى آخره. ويتعلم الطالب هنا قراءة الحرف إذا رآه مكتوبة، كما يتعلم كتابه هذه الحروف. وبعد ذلك، يتعلم الطالب قراءة المقاطع والكلمات. وتدعى هذه الطريقة أيضا طريقة الحروف أو الطريقة الهجائية أو الطريقة الأبجدية أو الطريقة الأفبائية.[1]

الطريقة الصوتية:

تشبه الطريقة الصوتية الطريقة الحرفية من حيث الانتقال من الحروف إلى المقاطع إلى الكلمات. ولكنها تختلف عنها من حيث طريقة تعليم الحرف ،فالحرف في الطريقة الحرفية يعطي اسماء فالحرف ص مثلا يعلم على أنه صاد. ولكن في الطريقة الصوتية، الحرف ص يعلم على أنه ص.

بموجب الطريقة الصوتية، تعلم الحروف مفتوحة أولا، مثل ب ت ز س. ثم تعلم مضمومة، ثم تعلم مكسورة، ثم تعلم ساكنة. ثم تعلم قراءة الحروف وهي منونة بالفتح، ثم وهي منونة بالضم، ثم وهي منونة بالكسر، ثم تعلم قراءة الحروف وهي مشددة بالفتح ثم بالضم ثم بالكسر. ثم تعلم وهي مشددة مع تنوين الفتح، ثم مع تنوين الضم، ثم مع تنوين الكسر[2].

تطرق الكاتب إلى شرح الطريقتين بطريقة مفصلة بعدها انتقل مباشرة إلى ذكر عيوب كل من الطريقتين، دون ذكر مزايا كل منهما.

مزايا الطريقة الهجائية :

1. يشعر أولياء أمور الطلبة نحوها بالارتياح؛ لأنها تعطي نتائج جيدة في فترة قصيرة، حيث أن

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي الخولي،دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن،ط2000م ،ص108

[2] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي الخولي،دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن،ط2000م ،ص109

الطلبة قد يكونون قادرين على قراءة وكتابة الحروف الهجائية وتهجئة كثير من الكلمات التي تقع تحت أيديهم، وهذا بحد ذاته يشجع على أولياء الأمور على تدريس المفاهيم؛ لأن هؤلاء الأطفال قد امتلكوا مفاتيح القراءة والكتابة.

2. إن كثيرا من المعلمين يشعرون بنوع من الارتياح لهذه الطريقة، إذ قد يتعبون مع الطالب خلال الشهر الأول من المدرسة، وذلك من أجل تعليمه الحروف الهجائية قراءة وكتابة. بعدها يشعرون بالراحة بقية السنة؛ لأن المعلم قد وضع الطالب في بداية الطريق

3. يستطيع الطلاب أن يتهجوا أي كلمة تعرض عليهم حتى ولو لم تكن موجودة في الكتاب المدرسي، ما داموا قد أصبحوا قادرين على تمييز الحروف عن بعضها، قراءة وكتابة.[1]

مزايا الطريقة الصوتية :

1- يرتاح إليها المعلمون والطلاب وأولياء الأمور، لأنها تزود الطفل مفاتيح القراءة شأنها شأن الطريقة الهجائية.

2- تتفق مع ميول الطلاب وحبهم للحركة واللعب[2].

- **الطريقة التحليلية:**

وفي ضوء الاحتجاجات التي ثارت ضد الطريقة التركيبية، توجهت الأنظار إلى اعتماد طريقة جديدة أسموها «الطريقة التحليلية». . وتنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى متمثلة في الجملة مرورا بالكلمة والمقاطع وصولا إلى الحرف، أي تنطلق من الكل إلى الجزء وهو الحرف، وقد تأثرت

[1] مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن غول ، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن،1430هـ~2009م،ص164

مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن غول ، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن،1430هـ~2009م،ص166 [2]

هذه الطريقة بنظرية الجشتالت في علم النفس التي ترى أن الأمور الكلية تدرك قبل الأمور الجزئية. ويرى المربي «بباجة» أن الطفل يدرك الأمور بكليتها أولا، ومن ثم تأتي التفصيلات فيما بعد.

ولقد قام الباحث «Decroly» بتجربة أثبت من خلالها أن تذكر الجمل يفوق تذكر الكلمات، وأن تذكر الكلمات يفوق تذكر المقاطع والحروف، إذ إنه عرض على مجموعة من الأطفال خمسة نماذج:

- ثلاثة حروف منفصلة.
- ثلاثة مقاطع منفصلة.
- ثلاثة أوامر .
- ثلاث جمل.
- ثلاث كلمات.

واستمر العرض عدة أيام وفي فترات متقطعة، ثم قيس مدى تذكر الأطفال فوجد القائمون على التجربة أن حفظ الجمل يفوق حفظ الكلمات، وأن حفظ الكلمات يفوق حفظ المقاطع، وأن حفظ المقاطع يفوق حفظ الحروف.

أما الجمل التي تقدم في القراءة فهي الجمل التي درب عليها الطفل في المحادثة وأصبحت من رصيده اللغوي ومفهومة لديه[1].

وهذا ما يؤكد قول كاتبنا حول الطريقة التحليلية.

[1] طرائق تدريس اللغة العربية، محمود أحمد السيد،منشورات جامعة دمشق،كلية التربية،1437-1438هـ~2016-2017م،ص141~142

الطريقة التركيبية التحليلية (الطريقة التوفيقية أو المختلطة):

وهي تشتمل على التحليل والتركيب في الوقت نفسه، فتبدأ من الموقف الكلي المتكامل جملة أو كلمة، وبعد أن يتعرفها الأطفال يقوم بإجراء مناقشة حولها، والطلب إلى الأطفال قراءتها وإدراك معانيها، ثم يقوم بتحليلها وصولا إلى الحروف المكونة لها، ولا يتوقف عند الحرف المنشود، وإنما يدرب الأطفال على تأليف مقاطع وكلمات وجمل، فيكون ثمة جمع بين التحليل والتركيب[1].

قدم صاحب الكاتب عناصر هذه الطريقة وربطا كل عنصر بطرق تعليم القراءة السابقة على شكل نقاط مختصرة، ونأتي لنأكد كلام صاحب الكتاب بالمثال الذي أعطانا إياه منصور حسن عن كيفية تعليم القراءة للأطفال بهذه الطريقة المزدوجة بشرح مبسط، على المنوال التالي:

1-تقديم جمل سهلة تتكرر فيها الكلمات(تنتفع بطريقة الجملة)[2]:

وتقوم هذه المرحلة على عملية المحادثة باللغة العربية الفصيحة، حيث يعرض المعلم للطلاب مجموعة من الصور المجتمعة ضمن إطار واحد، تعبر عن الجمل الواردة في الدرس . ويطلب منهم مشاهدة هذه الصور والتدقيق بها تدقيقة جيدة لاكتشاف ما تدل عليه، وبعد فترة من المشاهدة والتدقيق يطرح أسئلة تتعلق بما يشاهدونه في هذه الصور. عندئذ يقوم الطلاب بالتعبير بلغتهم الخاصة عما يشاهدونه. ودور المعلم هنا أن يصمم أسئلة محددة وواضحة لتكون إجابة الطلاب أيضا واضحة ومحددة ومنسجمة إلى حد كبير مع الجملة التي يريد تدريسها للطلاب والتي ينطبق عليها ما جاء في الصورة. فإذا افترضنا أن جمل الدرس التي سيعلمها المعلم لطلابه هي

على النحو التالي:

1- رباب تغسل الثياب. ٢- بابا يأكل الطعام. ٣- سعيد يمشي في الشارع.

ينبغي أن تكون أسئلة المعلم واضحة ومحددة. ١- ماذا تغسل رباب ؟ ٢- من يأكل الطعام ؟

[1] طرائق تدريس اللغة العربية، محمود أحمد السيد،منشورات جامعة دمشق،كلية التربية،1437-1438هـ~2016-2017م،ص143

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص178

٣- ماذا يعمل سعيد ؟

إن إجابات الطلاب على هذه الأسئلة قد تكون أكثر تحديدا. وفي مثل هذه الحالة فإن دور المعلم هنا أن يعدل من إجابات الطلاب هذه بحيث تتفق كلية مع الجمل الواردة في الدرس؛ وذلك لأن دور المعلم هنا أن ينقل التلميذ من لغة البيت وهي العامية إلى لغة التعليم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو أن يستفيد المعلم من الصور التي عرضها على الطلاب.

. المرحلة الثانية :

إن الخطوة الأولى في هذه المرحلة أن يقوم المعلم بعرض الجملة مرتبطة بالصورة الدالة عليها؛ ذلك لأن الجملة تعتبر شيئا مجردة بالنسبة للطالب، أما الصورة فتشكل شيئا محسوسآ مرتبطة بخبرته، إذ من الصعب على الطالب أن تثبت في ذهنه جملة من مثل: رباب تغسل الثياب، إلا إذا وضعت الصورة التي تدل عليها تحتها أو بجانبها. وحتى لو حصل ذلك، فإنه يكون على حساب الجهد المضني الذي سيبذله المعلم في ذلك وعلى حساب الطالب الذي سيلاقي صعوبة كبيرة في تثبيت هذه الجملة في ذهنه. كل ذلك يجعلنا نقول: إن وجود الجملة إلى جانب الصورة الدالة عليها أمر ضروري وهام كخطوة أولى في هذه المرحلة. وعلى المعلم في هذه الخطوة أن يقوم بأنشطة مختلفة ومتعددة بحيث يشارك أكبر عدد من الطلاب. فلا يجوز له أن يعرض الجملة وبجانبها الصورة، ثم يقرؤها أمام الطلاب مرة واحدة أو مرتين. ثم ينتقل إلى الجملة الثانية والثالثة حتى ينتهي إلى بقية الجمل، فلابد له أن يعرض كل جملة وبجانبها الصورة. ثم يقرأ الجملة قراءة واضحة ومعبرة وبصوت يسمعه الطلاب جميعا ويكلف عددا كبيرة من الطلاب بقراءة الجملة، حتى لا تقتصر هذه المرحلة على عملية السماع فقط، بل تتعداها إلى لفظ هذه الجملة مرارا وتكرارا من قبل الطلاب بحيث يكون اللفظ في بادئ الأمر بشكل فردي ثم بشكل جماعي وليس العكس؛ وذلك حتى يعتاد الطلاب على لفظ الجملة اللفظ الصحيح. أما إذا بدأ المعلم بقراءة الجملة والطلاب يرددون من ورائه بشكل جماعي، فربما تجد الطلاب يرددون ذلك من وراء المعلم، ولكنهم لا يلفظون الجملة لفظة صحيحة، وهذا التعليم الخاطئ يصعب محوه مستقبلا.

إن الخطوة الثانية في هذه المرحلة هي : أن يقرأ الطلاب الجملة مجردة عن الصورة الدالة عليها، ويجب ألا يكون هنا حد فاصل بين الخطوة الأولى والخطوة الثانية. فبعد قيام المعلم بعدة أنشطة بالنسبة للخطوة الأولى عليه أن يمزج هنا بين الخطوتين بحيث يقوم الطلاب بقراءة الجملة المرتبطة بالصورة. ثم ينزع الصورة ليقرأ الطلاب الجملة مجردة عن الصورة. ثم يعيد وضع الصورة بجانب الجملة بين آن وآخر، فإذا لم يستطع الطلاب قراءة جملة ما مجردة عن الصورة، فلا مانع من إعادة وضع الصورة بجانب الجملة مرة ثانية. إن هذه المرحلة تتطلب نشاط مكثفة من قبل المعلم، وتتطلب مشاركة جميع الطلاب بشكل فردي وجماعي، ولا يجوز للمعلم أن ينتقل من هذه المرحلة التي تليها، إلا إذا تبين له أن الطلاب أصبحوا قادرين على لفظ الجمل لفظاً صحيحا وقراءتها قراءة جيدة. وحتى تثبت هذه الجمل في ذهن الطالب، على المعلم أن يعرضها على الطلاب بشكل متتابع ومتكرر على بطاقات أخرى غير البطاقات الأولى التي استعملها[1].

2-تقديم وحدات كاملة للقراءة للطفل،وهي كلمات ذات معنى(تنتفع بطريقة الكلمة)[2]:

٣- المرحلة الثالثة :

إن الخطوة الأولى في هذه المرحلة أيضا هي أن يقرأ الطلاب الكلمة مرتبطة بالجملة؛ لأنه أصبح لديهم خبرة في قراءة الجملة ككل، فلا بد للمعلم هنا أن يربط تعلم الطلاب الجديد بخبرات الطلاب السابقة. وهنا لابد له أن يركز على الكلمة من خلال الجملة بحيث يحمل معه مؤشرا عند قراءتها، ويلفظ كل كلمة في الجملة ليبين الحدود بين كل كلمة وأخرى عند اللفظ، على ألا يكون ذلك على حساب ترابط كلمات الجملة مع بعضها. وقد تكون هذه الخطوة مندمجة مع المرحلة الثانية.

بعد هذه الخطوة ينتقل المعلم إلى الخطوة الثانية فيعرض عليهم بطاقات تحمل كل بطاقة منها كلمة من الجملة التي تعلمها الطالب في المرحلة الثانية. وهنا لابد للمعلم أن يناوب بين الكلمة

[1] مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن غول ، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن،1430هـ~2009م،ص171~172

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص178

والأخرى. فقد يعرض لهم كلمة رباب على بطاقة، فيقوم الطلاب بلفظها إما بشكل فردي أو بشكل جماعي أو كليهما. ثم كلمة رباب ثم كلمة تغسل، وهكذا. وقد يوزع على كل طالب ثلاث بطاقات تحمل كل بطاقة كلمة من هذه الكلمات الثلاث، ويطلب من الطلاب أو من أحدهم أن يبرز البطاقة التي تحمل كلمة رباب. ثم يطلب أن يبرزوا كلمة تغسل، ثم كلمة الثياب. وقد يكلف أحد الطلاب أن يضع هذه الكلمات في لوحة الجيوب، بجانب بعضها البعض، ليركب منها جملة مفيدة من الجمل التي تعلموها وهي: رباب تغسل الثياب. بعد ذلك ينتقل المعلم إلى الجملة الثانية: بابا يأكل الطعام. فيعرض على الطلاب كل كلمة على حدة كما حصل في الجملة الأولى. فينوع الأنشطة ويكثف عملية المشاركة . وقد يقوم المعلم بعد ذلك بعرض متتال لكلمات الجملتين معا، من أجل أن يقرأها الطلاب بشكل فردي أو جماعي، وحتي ترسخ هذه الكلمات في ذهن الطالب بصورتها ولفظها، يستحسن بالمعلم أن يوزع على الطلاب ست بطاقات كل بطاقة تحمل كلمة من الجملتين الآنف ذكرها وهما: رباب تغسل الثياب، بابا يأكل الطعام. ويطلب من الطلاب إبراز البطاقة التي تحمل الكلمة التي يلفظها. وبعد ذلك يكلف الطلاب بوضع كلمات الجملة الأولى بجانب بعضها على لوحة الجيوب؛ ليقرأها الطلاب كجملة وليس ككلمات. ثم ينتقل إلى الجملة الثانية وهكذا إلى أن ينهي المعلم هذه المرحلة. ويكون الطلاب في نهايتها قادرين على قراءة الكلمة التي أعطيت لهم، قادرين أيضا على وضع الكلمات المعطاة لتشكل الجملة التي تعلموها[1].

3-أدرج منصور حسن العنصرين الثالث "تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف و رموزها (تنتفع بالطريقة الصوتية)" و الرابع "تتجه إلى معرفة الحروف الهجائية إسما و رسما[2]" لصاحب الكتاب في المرحلة الأخيرة لهذه الطريقة المزدوجة.

[1] مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن غول ، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن،1430هـ~2009م،ص173~174

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص179

– المرحلة الرابعة :

يتم في هذه المرحلة تدريس الحرف مرتبطة بالكلمة، ثم تدريسه مجردة عن الكلمة، فإذا كان مرتبطة بالكلمة يفترض تلوينه بلون غير لون الأحرف الأخرى في الكلمة. ويستحسن ألا نطبق هذه المرحلة في الدروس الثلاثة أو الأربعة الأولى، حتى نزود الطالب بذخيرة لا بأس من الكلمات والجمل، خاصة وأن هذه الجمل قد صيغت باللغة العربية الفصيحة، التي لم يألفها الطالب في البيت.

إن تطبيق هذه المرحلة لا يعني أننا نجرد كل كلمة في الجملة إلى حروفها بحيث يكون الطالب قادرة على قراءة وكتابة كل حرف في الكلمة أو الجملة. إن هذا النوع من التدريس فيه إرهاق للطالب لا فائدة منه؛ لأنه من الصعب عليه أن يتعرف على عدة أحرف جديدة دفعة واحدة. لذا يفترض أن يصمم منهاج الصف الأول الابتدائي بطريقة تجعل الطالب يتعرف على حرف واحد في كل درس. ويمكن أن يتعرف في الدرس الواحد على حرفين بعد أن يقطع من المنهاج دروس كافية تجعله قادرا على ذلك.

يستحسن عند تجريد الحروف في الكتاب المدرسي أن يقدم للطالب الحروف السهلة اللفظ: كالألف والميم والدال والراء. وأن يتم البدء بتعليم الحروف التي يمثل شكلها مجموعات أخرى من الحروف المناظرة له مثل التاء والثاء، وحرف الدال يسهل تعليم الحروف المناظرة مثل الذال والراء والزاي.

إن بعض هذه الحروف في اللغة العربية لها أشكال مختلفة، فشكلها في أول الكلمة يختلف عنه في وسطها أو في آخرها. فبعض الحروف لها ثلاثة أشكال كحرف العين، فله شكل في أول الكلمة مثل: على ، وشكل في وسط الكلمة مثل: سعيد ، وشكل في نهاية الكلمة مثل : زرع . فإذا قمنا بتجريد حرف العين مثلا في درس ماء فمن المفروض أن نعلمه للطلاب في أشكاله المختلفة، وليس أن ندرس منه شكلا واحدة في درس هاى ثم ندرس بقية أشكاله في دروس أخرى. إن مثل هذا النوع من التدريس يجعل الطلاب غير قادرين على تمييز شكل الحرف عندما يقع في أول

الكلمة ثم في وسطها أو نهايتها. كما أن عدم التركيز على تعليم الحرف حتى لو درسناه بأشكاله المختلفة في الدرس الواحد ، فإن الطالب أيضا قد يخلط في شكل الحرف عند كتابته للكلمة. فقد يكتب كلمة علي هكذا: ع لي وقد يكتب كلمة سعيد هكذا : م ع يد وقس على ذلك.[1]

مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة للأطفال:

يمر المعلم بعدة خطوات حتى يتمكن في النهاية من تعليم القراءة للطلاب و هي مراحل متدرجة ومترابطة:

مرحلة التهيُؤ للقراءة:

-يقصد صاحبا الكتاب "بتعودالأطفال على قدرات معرفة الأصوات وتقليدها و معرفة فوارقها[2]" بتقليد الأصوات ومحاكاتها والتمييز بينها (تقليد أصوات الحيوانات – الطيور – البيئة)[3]

-تزيد في إتقان الأطفال للغة استماعا و أداء[4] و التي عرفت عند محمود أحمد السيد بمرحلة المحادثة: يستمع المتعلم إلى النمط اللغوي السليم من المعلم بوساطة قصة مشوقة، ويتلفظ المتعلم بعدها بالنمط اللغوي مرارة بطريق حوار موجه، ليثبت هذا النمط أمام المتعلمين[5].

-تزيد في إتقان الأطفال بالألفاظ و المعاني [6]أي تنمية قدرة الطالب على تمييز الاتجاهات والكلمات والأفعال المتضادة مثل: بعيد،قريب، منخفض، ساخن / بارد، وتدريب الطالب على سرد القصص وتنمية خياله وتدريبه من خلال نشاط حر على التدريب على استنتاج كلمة على

[1] مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن غول ، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن،1430هـ~2009م،ص175

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص179

[3] الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الجزء الأول:صعوبات التعلم القرائية،أحمد عبد اللطيف أبو سعد،مركز ديبونو لتعليم التفكير ط1 سنة 2015م ص134

[4] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص179

[5] طرائق تدريس اللغة العربية، محمود أحمد السيد،منشورات جامعة دمشق،كلية التربية،1437-1438هـ~2016-2017م،ص143

[6] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص179

نفس وزن الكلمة التي تقولها المعلمة مثل (نام / قام- نورا سور.... وهكذا)،تدريبهم على اختيار كلمات الأشياء تبدأ بنفس الحرف صوتا وشكلا .[1]

-تعويد الأطفال على إدراك العلاقات بين الأشياء [2]يكون ذلك عن طريق تدريب حواسه (التمييز البصري / السمعي) مثل دقة الملاحظة للفروق سواء بصرية أو سمعية - العلاقات بين الأشياء وهكذا[3]

مرحلة التعريف بالكلمات و الجمل:

نجد أن صاحب الكتاب قد أدرج عدة خطوات في هذه المرحلة و هذا في مرحلة التعريف بالجملة "و التحليل هو تجزأة الجملة على كلمات و الكلمات إلى أصوات ،و التجريد هو اقتطاع صوت الحرف المتكرر في عدة كلمات و النطق بها منفردا و الهدف منها أن يدرك الطفل أن الكلمة والجملة تتكون من أجزاء و أن الأجزاء تختلف بالنطق و الرسم ،لذلك بتجزأتها إلى عناصرها"[4] فالتحليل و التجريد يمكن أن نجعل منهما مرحلة مستقلة غير منفصلة عن المرحلة التي قبلها حتى يستطيع الطفل استيعاب و اتقان ما يتعلمه مثل ما فعله أحمد عبد اللطيف و جعل مرحلة التحليل مرحلة ثالثة هامة

جدا في تعليم القراءة وتحتاج لسن كبير نوعا حوالي من 5-6 سنوات وتسير هذه المرحلة وفق الخطوات التالية:

1-تحليل الجملة إلى كلمات (خاصة الجملة السهلة التي مرت على الطالب قبل ذلك).

[1] الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الجزء الأول:صعوبات التعلم القرائية،أحمد عبد اللطيف أبو سعد،مركز ديبونو لتعليم التفكير ط1 سنة 2015م ص134

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص179

[3] الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الجزء الأول:صعوبات التعلم القرائية،أحمد عبد اللطيف أبو سعد،مركز ديبونو لتعليم التفكير ط1 سنة 2015م ص134

[4] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص

2- تجريد أصوات الحروف: حيث يبدأ المعلم باختيار كلمة سهلة ويطلب من الطلبة محاولة التعرف عليها والنظر إليها جيدا، ثم يبدأ في نطقه مركزا على الحروف المراد توصيلها ثم يطلب من الطلبة تجزئة الكلمة إلى حروف ثم استخراج الحرف المراد الوحده وعرضه على سبورة، ثم يبدأ التدريب عليه مثل فقط شكله وصوته وإدخاله ضمن كلمات أخرى حتى تتطور عملية التدريب إلى تشكيل لشكل الحرف على صلصال أو في الهواء وهكذا[1]

مرحلة التركيب:

لو جعل صاحب الكتاب مرحلة التحليل و التجريد المرحة الثالثة لكانت مرحلة التركيب المرحلة الرابعة مثل أحمد عبد اللطيف المرحلة الرابعة: مرحلة التركيب وهي مرحلة ترتبط بالمرحلة السابقة وهي مرحلة تدريبهم وتمرينهم على استخدام ما تعلموه من أصوات وحروف في تكوين كلمات وجمل وعمل جمل جديدة ويراعي المعلم تكوين كلمات معروفة لدى الطالب[2].

ثانيا: تعليم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي الأولى(السنة الثانية)

تعد المرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة هي مرحلة التوسع في القراءة، وتسمى مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، وتمتد هذه المرحلة من الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي إلى نهاية الحلقة الأولى وقد تمتد إلى الصف السادس، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة، ودقة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة، وبناء رصيد كبير من المفردات وتنمية البحث عن مواد جديدة للقراءة،تشتمل هذه المرحلة على ثلاثةأنواع من القراءات وهي:

[1] الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الجزء الأول:صعوبات التعلم القرائية،أحمد عبد اللطيف أبو سعد،مركز ديبونو لتعليم التفكير ط1 سنة 2015م ،ص135

[2] الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الجزء الأول:صعوبات التعلم القرائية،أحمد عبد اللطيف أبو سعد المرجع نفسه ص136

القراءة الصامتة:

أعطى صاحب الكتاب تعريف مختصر لهذه القراءة مع ذكر أهدافها و مزاياها و الوسائل المستخدمة فيها دون معاجة أو ذكر الكيفية أو الطريقة الصحيحة و السليمة لتحقيق الغاية الرئيسية للقراءة الصامتة وهي الاستيعاب و السرعة "ومن هنا تبدو لنا أهمية القراءة الصامتة كمهارة أساسية يجب أن يتعلمها الطالب لأنه يحتاج إليها احتياجة واضحة. ومن المقومات الأساسية للقراءة الصامتة الاستيعاب والسرعة، ولهذا يجب تدريب الطلاب على استيعاب ما يقرؤون مع تحقيق هدف السرعة، أي الاستيعاب في أقل وقت ممكن.

ولكي يتحقق الاستيعاب والسرعة في القراءة الصامتة، لابد من تدريب الطالب على توسيع المدى البصري، ويقصد بالمدي البصري عدد الكلمات المكتوبة التي تستطيع العين التقاطها من نظرة واحدة إلى صفحة مكتوبة مع استيعاب الذهن لها. ومن الواضح أنه كلما زاد المدى البصري زادت سرعة القراءة الصامتة ومن وسائل تحقيق اتساع في المدى البصري أن يجعل المعلم طلابه يقرؤون تحت ضغط الوقت، أي أن يكون الوقت المخصص لقراءة كمية محددة من السطور وقتا محسوبة بعناية بحيث لا يكون أطول مما ينبغي ولا أقصر مما ينبغي. فالوقت الطويل يعود الطالب على التباطؤ في القراءة، والوقت القصير يجعل الاستيعاب ناقصا، وعلى كل حال، فإن ضغط الوقت يحفز الطالب إلى زيادة اتساع المدى البصري، كما يحفزه إلى الإقلال من عدد التراجعات البصرية. ويقصد بالتراجع البصرة عودة العين إلى كلمات وسطور سابقة بدلا من تقدم العين إلى كلمات وسطور لاحقة، كما أن ضغط الوقت يقلل من التراخي بين المدى البصري والمدى الذي يليه؛ ويقصد بالتراخي فترة الخمول بين اللقطة البصرية واللقطة التي تليها. كما أن ضغط الوقت يؤدي إلى الإقلال من التثبيت البصري، الذي يقصد منه أن تحملق العين مدة طويلة على مدى بصري ما قبل أن تنتقل إلى المدى التالي[1]".

القراءة الجهرية:

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م،ص115~116

تشكل القراءة الجهرية نوعا آخر من أنواع القراءات، وهي تستعمل في مجالات معينة من الصعب أن تحل القراءة الصامتة محلها، وهي الأخرى لم يتطرق صاحبا الكتاب إلى طريقتها أوكيفية تنفيذها و التي تكون وفق الطوات التالية:

(1) يختار المعلم أحسن طلابه ليبدؤوا القراءة الجهرية ليكونوا قدورة حسنة لزملائهم ذوي القدرة القرائية الأدنى، ثم ينتقل إلى الطلاب الأقل قدرة.

(2) ينهض الطالب من مقعده ويقف أمام الصف ليواجه زملاءه وهو يقرأ لأن هذه المواجهة تجذب انتباه المستمعين أكثر وتغير الجو الرتيب في الصف، كما أن المواجهة هي الوضع الطبيعي بين المتكلم والمستمع أو بين القارئ والمستمع.

(3) على المعلم أن يجعل الصف يشترك في تصحيح أخطاء القارئ، لأن عدم اشتراكهم يجعل القراءة الجهرية نشاطا يشترك فيه اثنان فقط: الطالب الذي يقرأ والمعلم الذي يصحح الأخطاء

(4) على المعلم ألا يجعل طالبا يقرأ لمدة طويلة، بل من الأفضل إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطلاب. على أن ذلك يجب ألا يعني أن يقرأ كل طالب سطرأ واحدة مثلا. إن الوضع الأمثل أن يقرأ كل طالب بضعة أسطر

(5) على المعلم ألا يطيل القراءة الجهرية أكثر من الوقت المعقول، لأن هذه الإطالة ستكون على حساب مهارات لغوية أخرى، كما أن هذه الإطالة ستؤدي إلى الملل وضياع الوقت. وقد يكون حظ القراءة الجهرية المعقول10-15 % من حصة تعليم اللغة .

(6) من الأفضل أن تأتي القراءة الجهرية بعد الفراغ من القراءة الصامتة وأسئلة الاستيعاب. كما أنه من الأفضل أن تأتي القراءة الجهرية بعد القراءة النموذجية التي يقدمها المعلم للصف.

(7)لجعل القراءة الجهرية أكثر إمتاعا وتشويقا، من الممكن أن يجري المعلم منافسة بين طلاب الصف أو بين مجموعات الصف لتحديد أفضل طالب أو أفضل مجموعة من الطلاب في مهارة القراءة[1].

يعرض لنا صاحب الكتاب خطوات تعليم القراءة في المستويات الأخرى ، التي يقصد بها مرحلة المتوسط و الثانوي ،ولا يختلف أسلوب تعليم القراءة في هذين المرحلتين إلا في بعض الأمور البسيطة ، فمرحلة المتوسط هي التي تبدأ بسن الثالثة عشر وهم في سن المراهقة. وإن أساليب التدريس لهذه المرحلة من العمر وطرق التعامل مع الطلاب تختلف عن أساليب التدريس وطرق التعامل مع الأطفال في المرحلة الابتدائية، وتختلف في الوقت نفسه عن طرق التعامل وعن أساليب التدريس للطلاب الكبار في المرحلة الثانوية. والسبب في ذلك أن الطلاب والطالبات في سن المراهقة يعيشون في مرحلة تطورية تطال جوانب الشخصية المختلفة، فهناك تسارع في نمو أجسامهم، وهناك نمو عقلي وانتقال من مرحلة العمليات الحسية إلى مرحلة العمليات المجردة.

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تزداد سرعة القراءة الصامتة على سرعة القراءة الجهرية، ويصبح بمقدور الأطفال قراءة القطع الأدبية السهلة والقصص وتزداد سرعة كفايتهم في القراءة لأغراض مختلفة، وتتحسن القراءة الجهرية تحسن نوعية.

وإذا كان ثمة تركيز في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على القراءة الجهرية لأنها تكشف عن الأخطاء فإن التركيز في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي يكون على القراءة الصامتة إذا كان المتعلمون قد تمكنوا من اكتساب مهارات القراءة الجهرية، ويشير بعضهم إلى أن نسبة القراءة الجهرية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي تصل إلى 75% وأن القراءة الصامتة تكون في حدود 25%. أما في الحلقة الثانية فترتفع نسبة القراءة الصامتة إلى 50%.[2]

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص117~118

[2] طرائق تدريس اللغة العربية، محمود أحمد السيد،منشورات جامعة دمشق،كلية التربية،1437-1438هـ~2016-2017م،

والهدف من ذلك تعويدهم على استخدام العين والعقل فقط في القراءة دون أن نسمع منهم همسة ولتعويدهم القدرة على التركيز، والقدرة على القراءة في جميع الأجواء وتحت كل الظروف، وفي تدريبهم على هذا النوع من القراءة تهيئة لهم لاستخدام المكتبة المدرسية وارتياد المكتبات العامة.

الخلاصة: أننا نريد أن نتأكد في النهاية أن التلاميذ قرؤوا وفكروا فيما قرؤوا، واستطاعوا أن

يفهموا تسلسل الأحداث والحقائق، ويربطوا بينها، وأنهم قد أدركوا الفكرة الرئيسية في كل فقرة، وعرفوا الأسباب والنتائج، وأن نتأكد من أنهم خرجوا من قراءة الموضوع ومناقشته بخبرات جديدة امتزجت بخبراتهم السابقة.

تعليم الكتابة :

الكتابة من أهم الأساليب والطرق التي يعبر بها الإنسان عما يجول في فكره ووجدانه، فهي التي تترجم فكر الإنسان إلى واقع ملموس، يستطيع الآخرون إدراكه. فالكتابة لا تأتي من فراغ ولا يستطيع الفرد أن يكتب، فينقل أفكاره إلى الآخرين إلا عن طريقة لغة مشتركة يفهمها الآخرون كما يفهمها هو نفسه يتمثل مفهومها في الكتابة "عملية ترتيب للرموز الخطية ، وفق نظام معين ووضعها في جمل وفقرات ، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة ، كما أنها تتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل ، وربطها بطرق معينة ، وترتيب الأفكار ، والمعلومات ، والترقيم".

وعلى هذا تكون الكتابة من ركنين : الأول ركن الي يتمثل في رسم الحروف ، وسلامة هجاء الكلمات ، والثاني فكري يعكسه التعبير عن الأفكار، ومطالب الحياة ، تعبيرا واضحا منظمة ، ويتكامل هذان الركنان فلا تعبير دون صحة رسم الحروف والكلمات ، ولا قيمة لصحة رسم الحروف والكلمات إن خلت من فكرة[1]. ولتعلمها لابد من مراحل وهي:

أولا: التدرج:

[1] تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي،محمود جلال، ط2 سنة 2004م الدقهلية للطباعة و النشر ،ص109

يشير صاحب الكتاب إلى أن التدرج هو عملية تجميع المهارات أي عملية تراكمية[1] وهذا ما أكده محمد علي الخولي بقوله " كما أن التدرج يعني التراكمية، ويقصد بالتراكمية أن تتجمع المهارات، الواحدة مع ما قبلها، لا أن تحل المهارة الجديدة محل المهارات السابقة. وعلى سبيل المثال، إذا تعلم التلميذ كتابة الكلمات، فهذه المهارة لا تحل محل الخط والنسخ بل تضاف إليهما. وإذا تعلم الطالب الكتابة الحرة، فهذه لا تحل محل الكتابة المقيدة، بل تضاف إليها[2]". حتى إنه اتفق معهما في خطوات تعليم الحروف إلا أنه أَضاف مرحلة قبلها سماها مرحلة ما قبل الحروف:

يتعلم الدارس في هذه المرحلة كيف يسك القلم وكيف يكون وضع الدفتر أمامه. ويتعلم أيضا كيف يتحكم بطول الخط الذي يرسمه واتجاهه وبدايته ونهايته تمهيدا لكتابة الحروف في المرحلة التالية. وتكون الخطوط في هذه المرحلة مستقيمة أو منحنية. والخطوط المستقيمة تكون مائلة أو أفقية أو عمودية. والخطوط المنحنية تكون ذا درجات متفاوتة في الانحناء.

كتابة الحروف:

بعد أن يتمرن المتعلم على تشكيل الخطوط، ينتقل إلى تعلم كتابة الحروف. ويستحسن أن يتم هذا بالتدرج التالي

(1) تكتب الحروف بأشكالها المنفصلة قبل كتابتها بأشكالها المتصلة.

(2) تكتب الحروف بترتيبها الأقباني المعروف.

(3) تكتب الحروف قبل كتابة المقاطع أو الكلمات.

(4) يكتب حرف واحد أو اثنان جديدان في كل درس

(5) كتابة المعلم النموذجية على السبورة تسبق بدء التلاميذ بالكتابة على دفاترهم[3]

[1] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، ملرجع سابق ص199

[2] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص130

[3] أ أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص130

وفي مرحلة تعليم الحروف أضاف محمد علي خولي إلى واجبات المعلم في تعليم الحروف التي قدمها صاحب الكتاب-سعدون محمود الساموك- نقطة مهمة يحسن بالمعلم مراعاتها وهي"إذا كانت الكتابة على كراسة خاصة بالخط تحتوي على نماذج كتابية في رأس كل صفحة، فيحسن أن يبدأ التلميذ الكتابة من أسفل الصفحة ليكون أمامه النموذج فقط فيحاول تقليده. أما إذا بدأ التلميذ الكتابة من رأس الصفحة، فإنه سيقلد النموذج في السطر الأول فقط ثم يبدأ يقلد آخر سطر كتبه، مما يجعل السطر الأخير في الصفحة أسوأ سطر في الصفحة كلها.[1]

النسخ:

اتفق كل من صاحب الكتاب و محمد علي خولي على أن للنسخ مجموعة من الفوائد تساعد المتعلم بالرغم من أن بعض أصحاب الأساليب لا يعطون أهمية كبيرة له.

"بعد أن يتم تدريب التلاميذ على كتابة الحروف منفصلة ومتصلة، من المفيد أن يطلب المعلم من تلاميذه أن ينسخوا دروس القراءة التي يتعلمونها في كتاب القراءة الأساسي، ورغم أن النسخ لا يروق للعديد من المختصين بالأساليب، إلا أن فيه فوائد لا تنكر:

1-النسخ تدريب إضافي يتمرن التلميذ من خلاله على كتابة الحروف. فهو تدريب على الخط. وإذا أصر المعلم على النسخ الجيد، فإن النسخ يكون تدريبة على الخط الجميل الجيد.

2-النسخ ينمي إحساس التلميذ بالتهجنة الصحيحة.

3-النسخ يفيد في تدريب التلميذ على الترقيم، أي وضع النقط والفواصل وعلامات الاستفهام وعلامات التعجب وعلامات الاقتباس وسواها من علامات الترقيم.

4-النسخ يعزز ما تعلمه التلميذ من مفردات وتراكيب.

ولكن ينبغي على المعلم أن يلاحظ الأمور الآتية المتعلقة بالنسخ:

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص132

(1) يجب ألا يكون واجب النسخ مرهقا للمتعلم، لأن الواجبات الشاقة تجعل المتعلم يكره الدرس والمدرس معا.

(2) يجب أن ينسخ المتعلم مادة قرائية مألوفة لديه، أي يستطيع أن يقرأها.

(3) يجب أن يتابع المعلم واجب النسخ ويتحقق من أن التلميذ قد أداه في الوقت المناسب وبالطريقة الصحيحة، لأن عدم التحقيق من هذين الأمرين يجعل التلميذ يهمل أداء الواجب أو يؤديه بطريقة لا تسر أحدا.[1]

الإملاء:

عرفنا أن مهارات الاتصال اللغوي أربع هي الكلام، والكتابة للإرسال، والاستماع، والقراءة للاستقبال، وقلنا إن اللغة من حيث الاستعمال نوعان: لغة شفهية وفروعها الاستماع والتعبير الشفهي، ولغة مكتوبة وفروعها الإملاء والتعبير الكتابي أو التحريري.

فالإملاء إذا هو أحد فروع اللغة المكتوبة، وهو معني بصحة الرسم، وحسن الهجاء، والإملاء من حيث المفهوم اللغوي هو إملاء ممل وكتابة سامع، ولكنه اصطلاحا أطلق على تعليم الرسم (الهجاء). وعرف بأنه: إكساب المتعلمين مهارة عملية (يدوية وعقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة، أو في جمل واستخراجها من الذاكرة كما حفظت بصورتها الصحيحة.[2]

بعد أن يتدرب التلميذ على النسخ مدة معقولة، من الممكن أن تبدأ مرحلة الإملاء.،وهي مرحلة الكشف عن مدى قدرة المتعلم على كتابة ما يسمع. وكما ذكرنا سابقا، إن ابتداء الإملاء لا يعني توقف النسخ؛ بل من المألوف أن يستمرا معا.

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص132~133

[2] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية محسن علي عطية، دار الشروق للنشر للتوزيع، ط1 الإصدار الأول 2006،ص227

ويكون الإملاء عادة في مادة مألوفة لدى الطالب قرأها ونسخها وتعلم مفرداتها وتراكيبها، ومن الأفضل أن يعين المعلم مادة قرائية يستعد عليها الطلاب في البيت ليعطيهم منها إملاء، هذا أفضل من إملاء فجائي لم يكن الطلاب قد استعدوا على مادته، وأن الإملاء المعلن مسبقا يعطي فرصة الطلاب كي يستعدوا ويتدربوا بخلاف الإملاء الفجائي الذي لا يسبقه استعداد مماثل.[1]

طرح صاحب الكتاب سؤال ما هو الإملاء المفضل؟ وأجب عنه بصفة عامة شاملة غير محددة في حين خصص أربعة أنواع للقراءة وهي:

1- الإملاء المنقول :

يستخدم هذا النوع من الإملاء في الصف الثاني الابتدائي ونهاية الصف الأول الابتدائي، ويتم هذا الأمر بعرض القطعة على الطلاب، إما بكتابتها على السبورة بخط مرتب وجميل أو كتابتها على بطاقة كبيرة تعلق على السبورة. فيقوم المعلم بقراءة هذه القطعة قراءة نموذجية عدة مرات، ثم يطلب من بعض الطلاب قراءتها بشكل فردي، وبعد ذلك يطلب منهم التركيز على كل كلمة فيها من أجل أن تثبت صورتها في أذهانهم، ثم يناقش المعلم مع طلابه كل كلمة فيها، ويكلف بعضهم بتهجئة حروف بعض الكلمات الصعبة فيها، وبعد ذلك يطلب منهم إملاء القطعة في دفاترهم عن طريق إعطائهم الحرية الكاملة في النظر إلى القطعة دون أن تحجب عنهم، وعلى المعلم أن يتجول هنا بين الطلاب ليتأكد من أن الطلاب نقلوا كلمات القطعة في دفاترهم نقط سليمة، وأن ينبه المخطئين منهم، فيطلب من كل مخطئ أن يقارن بين الكلمة التي كتبها وصورة الكلمة على البطاقة أو اللوحة التي أمامه؛ من أجل أن يعيد النظر في كتابتها صحيحة.

لقد سمي الإملاء المنقول بهذا الاسم لأن القطعة لا تحجب عن الطلاب أثناء كتابتهم لها، فهم يحاكون كيفية كتابة الكلمة عن طريق نقلها في دفاترهم [2]

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م133

[2] مناهج اللغة العربية طرائق و أساليب تدريسها،منصور حسن غول، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر و التوزيع، ط 1430هـ~2009م،ص218

- الإملاء المنظور :

يستخدم هذا النوع من الإملاء في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين، وقد سمي بالمنظور، لأن الطلبة ينظرون مسبقا إلى القطعة التي ستملى عليهم. وهو يختلف عن المنقول في: أن المعلم يحجب القطعة عن أعين التلاميذ أثناء إملائها عليهم. أما الخطوات التي نتبعها في تدريس الإملاء فتتم على النحو التالي:

أ. يقوم المعلم بكتابة القطعة على السبورة أو على لوحة أو بطاقة كبيرة ثم يعرضها أمام الطلاب. ويقوم بقراءتها قراءة معبرة ومتأنية، مركزة على مخارج الحروف فيها.

ب. يقوم بعض الطلاب بقراءتها قراءة فردية مع تشجيع المعلم للطلاب على ضرورة الانتباه

الصورة كل كلمة أثناء القراءة

ج. يقوم المعلم بمناقشة القطعة مع طلابه لتشمل هذه المناقشة: المعنى العام للقطعة، معاني الكلمات الغريبة فيها، الهجاء لكلماتها الصعبة التي تركز عليها القطعة.

د. يقوم المعلم بحجب القطعة عن أعين التلاميذ. ثم يقوم بإملائها عليهم. - يقوم المعلم بقراءة القطعة مرة ثانية قراءة متأنية ليتلاف الطلبة الأخطاء التي وقعوا فيها[1]

٣- الإملاء المسموع :

يختلف هذا النوع من الإملاء عن النوعين الأوليين حيث أن المعلم لا يكتب القطعة ويضعها أما الطلاب ليروها، بل ليسمعوها عند قراءة المعلم لها، وهذا الإملاء يستعمل في الصف الرابع فما فوق وخطواته تكون على النحو التالي:

1-يهيئ المعلم قطعة للإملاء تتناسب مع مستوى الصف، ثم يقرؤها أمام الطلاب عدة مرات.

2- يقوم المعلم بمناقشة أفكار ومعاني القطعة وهجاء بعض كلماتها التي يريد التركيز عليها ثم

[1] مناهج اللغة العربية طرائق و أساليب تدريسها،منصور حسن غول، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر و التوزيع، ط 1430هـ~2009م،ص218

يقوم الطلاب بتهجئة كلمات صعبة متشابهة لها. فإذا أراد المعلم منهم فيها الألف بنوعيها المقصورة والممدودة، حتى إذا قام الطلاب بتهجئة الكلمة التي تحتوي على أي من المقصورة أو الممدودة، يعرض لهم كلمات متشابهة ليقوموا بتهجئتها.

3- يقوم المعلم بعد ذلك بإملائها على الطلاب كقطعة كاملة، على أن يكون الإملاء لجمل وليس الكلمات

4- يقوم المعلم بقراءة القطعة ثانية؛ ليتدارك الطلبة الأخطاء التي وقعوا فيها[1].

وهذا النشاط يتم وفق ثمانية مراحل حسب ما قدماه صاحبا الكتاب و الذي قسمه محمد علي خولي إلى خمسة أقسام وهي:

1-استعداد

2-إملاء

3-تصحيح

4-مناقشة

5-إعادة الكتابة[2]

إن للإملاء منزلة كبيرة فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي و الضعف الإملائي مشكلة لطالما أقلقت المعلمين وأولياء الأمور فهو يشوه الكتابة ويعيق الفهم، لذا كان لابد من علاج هذه المشكلة و اتباع الإرشادات المعالجة التالية:

1- التخلص نهائيا من اللهجات الدارجة في غرفة الصف لأي موقف تعليمي، لأن الطالب يكتب كما يسمع فبعض المعلمين يلفظ "الذال زايا" و"الثاء سينا" و "والضاد ظاء" مما يجعل الطالب يكتبها على الهيئة التي سمعها من معلمه.

[1] مناهج اللغة العربية طرائق و أساليب تدريسها،منصور حسن غول، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر و التوزيع، ط 1430هـ~2009م،ص219

[2] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م135

2- إملاء القطعة بسرعة مناسبة وبصوت واضح لا يرهق الأذن مع توضيح الفروق الصوتية بين الحروف ولاسيما الحروف المتشابهة صوتا (التاء والطاء، السين والصاد، الدال والضاد).

3- عدم تجاوز التدريبات التي تعرض المشكلات الإملائية وإذا تجاوزها المعلم لسبب ما فعليه العودة إليها كلما سمحت الظروف وعليه أيضا أن يتناول تلك التدريبات بدقة وعناية.

4- الإكثار من تدريب الطلبة على رسم الحروف والكلمات لأن الكتابة مهارة لا يمكن كسبها إلا عن طريق المرانة والتدريب المتصل وإلا يقتصر المعلم على ما جاء في كتب القراءة بل عليه أن يضيف عليها.

5- التركيز على الإملاء الوقائي لان الغرض من الإملاء في الصفوف الثلاثة الأولى هو تعلم الطلبة الكتابة الصحيحة وليس امتحانهم أو إحصاء أخطائهم ولذلك يحسن بالمعلم أن يسجل الكلمات التي يخشى أن يخطئ فيها الطلبة ولو كان ذلك في حصة الامتحان فالإملاء وسيلة تربوية التعليم الطلبة الرسم الصحيح للكلمات لذا ينبغي تعريفهم بصور الكلمات قبل إملائها وكتابتها.

6- عدم قصر التدريب على درس الإملاء فقط بل يجب العناية بهذا التدريب في جميع فروع اللغة وفي مختلف المواد الدراسية وعلى المعلم أن يلاحظ أن الإملاء ليست مادة منفصلة عن غيرها ولا مستقلة بذاتها وأن الكتابة والتدريب عليها وتحقيق أهداف الإملاء ليس مقصورا على حصة بعينها.

7-الإكثار من تدريب الطلبة على الكتابة عن طريق النقل والمحاكاة والتكرار والتذكر والاسترجاع، فقد يكون تذكر الكلمات تذكرا سمعيا عن طريق الاستماع إلى الكلمة، أوبصريا عن طريق النظر إلى الكلمة المكتوبة، أو نطقيا عن طريق التلفظ بالكلمة عدة مرات، أو حركيا عن طريق كتابة الكلمة والتدريب على رسمها مرات ومرات.

8-عدم تقييد الطالب أثناء الكتابة بل يجب إعطاؤه قسطا من الحرية، فبعض الطلبة يكتبون بحروف كبيرة غير منتظمة يضعونها في غير موضعها، فعلى المعلم أن يتقبل هذه الأخطاء بصدر رحب وأن يعمل على معالجتها في رفق لأن التشدد والقسوة في معالجة هذه الأمور مع تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى يفقد الطالب الثقة بنفسه ويجعله يشعر بالإحباط.

9-في تصحيح كراسات الإملاء يحسن عدم الاكتفاء بوضع خطوط حمراء تحت الأخطاء وإنما يجب على المعلم أن يسجل الصواب بنفسه ويناقشهم في أسبابه ثم يكلفهم بإعادة كتابة الصواب عدة مرات حتى تتحقق الفائدة من التصويب ببيان الصواب أولا ثم تكرار كتابته لتثبيته في نفوسهم ثانيا وبذلك يكسبون مهارة الكتابة الصحيحة.

10- على المعلم أن يتخذ من الدليل المدرسي رفيقا له يسترشده ويستهديه يعود إليه عند كل خطوة يخطوها فقد تضمن دليل المعلم توضيحا للطرائق التربوية في تعليم اللغة العربية وحبذا لو يعود المعلم إلى كتب أخرى في أساليب تدريس اللغة العربية ليطلع على الأساليب التربوية الحديثة[1].

إن الكتابة الصحيحة عامل مهم في التعليم وعنصر أساسي من عناصر الثقافة لذا يجب معرفة أسباب الأخطاء الإملائية لتداركها وهي:

1-التلميذ: يكون سببب ضعف مستواه أو شرود فكره وقد يكون السبب ناتجا عن ضعف البصر أو السمع أو ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف و الارتباك فإن ضعف الكتابة يكون ناتجا عن احدى هذه الأسباب .

2-المدرس: قد يكون المدرس سريع النطق أو خافت الصوت، أو قد يكون نطقه للمفردات و الحروف غير واضح، أو من الذين يبالغون في اشباع الحركاا فبالتالي يكوّن ذلك نتائج سلبية على

[1] الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم،الجزء الثاني صعوبات التعلم في الكتابة و الرياضيات،أحمد عبد اللطيف أبو سعد،ط 1 سنة 2005م،مركز ديبوتو لتعليم التفكير عضو اتحاد الناشرين الأردنيين ،ص63~64

بعض الطلبة حيث يكون الطالب في حيرة اللفظ الذي يسمعه خصوصا في الحروف المتقاربة في الصوت .

3-قطعة الإملاء: إذا كانت القطعة المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في رسمها عن القاعدة الأصلية في نسبة كبيرة فإنه يؤثر سلبيا على الطلبة و على كتاباتهم الإملائية .

4-عوامل ترجع إلى طريقة التدريس وأسلوب المعالجة و التصحيح المتبع .

5-عوامل تتصل باللغة المكتوبة:وتتمثل في قواعد الإملاء والشكل و اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه ووصل الحروف و فصلها ...

6-عوامل تتصل بخصائص اللغة المكتوبة، وتتمثل في الشكل و قواعد الاملاء،واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة و الاعجام، ووصل الحروف وفصلها،واستعمال الصوائت القصار، والاعراب واختلاف هجاء الصحف عن الهجاء العادي[1]

الكتابة المقيدة:

بعد أن يتعلم الطلاب كتابة الحروف والنسخ والإملاء، يمكن أن تبدأ الكتابة المقيدة التي تسمى أيضا الكتابة الموجهة، وهي مرحلة تسبق الكتابة الحرة، ومن الممكن أن تأخذ الكتابة المقيدة عدة أشكال، حيث ذكر محمد خولي أشكال هذه الكتابة منها:

-وصل الجمل: تعطى للطالب جملتان يطلب منه أن يصلهما معا ليكون منهما جملة واحدة باستخدام أداة تحدد له أو تترك له حرية تحديدها. مثال ذلك: عاد الرجل + الرجل سافر أمس. وقد يكون الجواب ما يلي: عاد الرجل الذي سافر أمس.

-إكمال الجملة. يعطى للطالب، جزء من الجملة ويطلب منه إكمالها بزيادة جملة رئيسية أو غير رئيسية، مثال ذلك: إن تسألني ...-[1]

[1] مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها،سعد علي زاير،ايمان إسماعيل عايز،دار صفاء للنشر و التوزيع عمان ،الطبعة الأولى 1435هـ~2014م،ص432~433

ويحسن بالمعلم أن يلاحظ الأمور الآتية المتعلقة بالكتابة المقيدة:

(1) ليست جميع أنواع تمرينات الكتابة المقيدة بنفس الدرجة من السهولة. ولذا يتوجب على المعلم أن يختار منها ما يناسب المستوى اللغوي لطلابه.

(2) يجب أن يأتي تمرين الكتابة المقيدة بعد شرح المعلم للتركيب الذي يعالجه التمرين وتدريب الطلاب عليه شفويا.

(3) يجب أن تكون كلمات التمرين مألوفة لدى الطلاب، أي سبق لهم أن تعلموها.

(4) بعد أن يكتب الطلاب التمرين، يتم تصحيحه عن طريق التصحيح الذاتي حيث يقوم كل طالب بتصحيح ما كتب مقارنته مع الإجابات النموذجية، أو عن طريق تصحيح المعلم لما كتب كل طالبان

(5) يجب أن يتناقش المعلم مع طلابه في أخطائهم الشائعة ويعطيهم المزيد من التدريبات والتمرينات معالجة هذه الأخطاء

(6) يعيد كل طالب كتابة التمرين كله أو الجمل الخاطئة فقط.[2]

الكتابة الحرة:

تأتي الكتابة الحرة في المرحلة الأخيرة من نمو المهارة الكتابية، ولابد من تعليم الطلاب بعض المهارات الآلية المتعلقة بالكتابة الحرة، حيث يقول صاحب الكتاب "إن هذه المهارات تبين إهتمام الطالب بالكتابة من جانب،وترك المجال للمعلم أن يضع تصحيحاته في الأماكن المناسبة،و يجب على المعلم أن يذكّر تلامذته بالاهتمام بهذه التعليمات أو المهارات حتى لا تنسى" [3] وهذا ما أكده أحمد علي خولي بقوله" ورغم أن هذه الأمور الآلية قد تبدو غير جوهرية، إلا أن لها دورا لا

[1]أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص139

[2]أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص140

[3]مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص206

بأس به، فإذا كتب كل طالب في المكان الذي يحلو له، فقد يجد المعلم نفسه عاجزة عن إيجاد مكان يكتب فيه تصحيحاته. وإذا كتب الطلاب بالحبر الأحمر، فسيحتار المعلم بأي حبر يصحح هو.

ومن المهم أن يتذكر المعلم أنه عند إصدار أية تعليمات الكبد من متابعتها والإصرار على تنفيذها، لأن التساهل في ذلك سيؤدي إلى تناسي الطلاب لهذه التعليمات شيئا فشيئا حتى يتم نسيانها كلية في نهاية المطاف."[1]

اتفق كل من صاحب الكتاب و محمد علي الخولي في تقسيم موضوعات الكتابة الحرة إلى:

(1) الموضوع القصصي: تتناول الكتابة هنا سرد قصة حقيقية أو خيالية، ويكون ترتيب الأحداث زمنية في العادة، ويغلب هنا استعمال الفعل الماضي لأن القصة تكون قد وقعت في الزمن الماضي وقوعة حقيقية أو افتراضية.

(2) الموضوع الوصفي: يتناول الموضوع الوصفي وصف الحاضر أو الماضي أو المستقبل،وتكون الوقائع حقيقية في العادة، ولكن من الممكن أن يكون الموضوع خيالية أيضا. وأما صيغة الفعل فتتناسب مع زمن موضوع الوصف. ولا شك أن وصف ما هو قائم ومحسوس أسهل الموضوعات على المبتدئ.

(3) الموضوع العرضي: يتناول مثل هذا الموضوع عرض فكرة ما من خلال التعريف أو التحليل أو المقارنة.

(4) الموضوع الجدلي: يتناول مثل هذا الموضوع فكرة خلافية ويكون للكاتب رأي خاص يحاول إقناع القارى به بطريقة عاطفية أو علمية أو بدمج الطريقتين معا.

(5) التلخيص: يطلب من المتعلم أن يقرأ نصا ما ويلخصه مبرزا الأفكار الرئيسية، ويطلب منه أن يفعل ذلك في حدود كمية معينة، كأن يطلب منه أن يختصر الأصل إلى الثلث أو الربع أو أن يكتب في حدود عدد معين من الكلمات.[1]

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص141

الفقرة الجيدة:

من المفيد أن يشرح المعلم لطلابه خصائص الفقرة الجيدة حتى يحاول الطلاب الاقتراب من هذه الخصائص ما أمكن، وسيكون مفيدة أيضا أن يقدم المعلم لطلابه نماذج من الفقرات الجيدة لتكون موضع تحليل يتم من خلاله التوصل إلى العوامل التي تضمن جودة الفقرة، وهي التي يجب على الطالب تعلمها حسب صاحبا الكتاب ومن أبرز هذه العوامل ما يلي:

(1) الوحدة: يقصد بوحدة الفقرة أن تدور جميع جملها حول فكرة مركزية واحدة.،وتكون هذه الفكرة موضحة في الجملة الرئيسية في الفقرة التي تكون في أول الفقرة عادة، ثم تتبع هذه الجملة الرئيسية جمل أخرى تدعمها؛ وتدعي كل منها جملة ثانوية، وتكون كل جملة ثانوية متبوعة بجملة توضيحية واحدة أو أكثر تدعى الجملة الثالثية. وأفضل طريقة تضمن وحدة الفقرة عمل مخطط يسبق كتابة الفقرة.

(2) التماسك: يقصد بالتماسك أن ترتبط جمل الفقرة بروابط لفظية تدل على نوعية العلاقات بين هذه الجمل، وعلى سبيل المثال، تستخدم عبارة (يضاف إلى هذا أن للتعبير عن العلاقة الاستطرادية بين جملتين، وعبارة (والسبب في ذلك) للتعبير عن العلاقة السببية، وعبارة (والنتيجة هي) للتعبير عن العلاقة الأثرية، وعبارة (بالرغم من ذلك) للتعبير عن العلاقة الاستثنائية، وعبارة (وللإجابة عن هذا) للتعبير عن العلاقة الجوابية، وعبارة (وهكذا نرى) للتعبير عن العلاقة الاستنتاجية، وعبارة (ومثال ذلك) للتعبير عن العلاقة التمثيلية، وعبارة (وخلاصة ما قلنا) للتعبير عن العلاقة الإيجازية، وعبارة (والسؤال هو) للتعبير عن العلاقة الاستفهامية.

(3) التوكيد: يقصد بالتوكيد أن يكون الجمل الفقرة ترتيب معين يسير حسب نهج واضح، ومن الممكن أن يكون هذا الترتيب مكانيا، كأن يكون من اليمين إلى اليسار أو من تحت إلى فوق أو

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص142

من الشمال إلى الجنوب أو من البعيد إلى القريب. ومن الممكن أن يكون الترتيب زمانيا، كأن يتجه من الماضي إلى الحاضر أو من الحاضر إلى الماضي، ومن الممكن أن يكون الترتيب سببية، فيذكر السبب أولا ثم تتلوه النتائج، ومن الممكن أن يكون الترتيب استقرائية، فتذكر الحالات الخاصة أولا ثم تأتي التعميمات،ومن الممكن أن يكون الترتيب استنتاجية، فتذكر الحالة العامة أولا ثم تأتي الحالات الفردية.

(4) الوضوح: يتحقق وضوح الفقرة بتعريف المصطلحات الرئيسية وتجنب التراكيب التي تحتمل أكثر من معنى واحد وتجنب المفردات التي تحتمل أكثر من معنى واحد، كما يتحقق الوضوح باستعمال علامات الترقيم المناسبة التي توضح العلاقات بين الجمل.

(5) الصحة: تتحقق صحة الفقرة عن طريق مراعاة أصول النحو والصرف واختيار المفردات المناسبة وكتابة المفردات كتابة إملائية صحيحة.[1]

ولا شك أن معرفة هذه الخصائص تساعد الطالب على تحسين قدرته الكتابية، ومن أفضل الوسائل أن يعرض المعلم فقرات نموذجية يقوم بتحليلها مع طلابه ويطلب منهم التقيد بهذه الخصائص حين يكتبون. كما أن على المعلم أن يدخل هذه الخصائص في الاعتبار عند تقييم الفقرات والمقالات التي يكتبونها.

كتابة المقال:

بعد أن يتدرب الطلاب على كتابة الفقرة، يبدأ تدريبهم على كتابة المقال، ويقصد بالمقال الكتابة التي تتكون من أكثر من فقرة واحدة في موضوع واحد، ويمكن أن يزاد طول المقال بالتدريج إذ يبدأ بفقرتين ثم ثلاث ثم ما زاد عن ذلك وهذا ما أكده محمد علي الخولي بذكره لخصائص المقال بقوله "وتكون كتابة المقال أخر المراحل الكتابية وأصعبها. وما ينطبق على الفقرة الجيدة من خصائص ينطبق على المقال الجيد، وبالإضافة إلى ضرورة توفر خصائص الفقرة في كل فقرة من

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص143~144

فقرات المقال يجب أن تتوفر خصائص إضافية في المقال، إذ يجب أن تتوفر في المقال الوحدة الشاملة، أي أن تعالج جميع فقراته فكرة واحدة، كما يجب أن تتوفر في المقال صفة التماسك الشامل، أي ترتبط فقراته بروابط لفظية تبين العلاقة بين كل فقرة وما قبلها، تضاف إلى ذلك صفة التوليد الشامل، أي وجود ترتيب معين لفقرات المقال على غرار توكيد الفقرة، يضاف إلى ذلك صفتا الوضوح الشامل والصحة الشاملة."[1]

الكتابة الفعلية:

بعد حديث صاحبا الكتاب حول الكتابة الحرة المبرمجة و تعريفها و ذكرهما للمهارات الفرعية التي يشترط أن تتوفر فيها ، والتي يتوجب علم المعلم تعليمها للطالب ، تأتي بعد ذلك الكتابة الفعلية وهي تطبيق ما تعلمه الطالب ويحسن أن تمر هذه الكتابة بالخطوات الآتية:

1- التفكير: يفكر الطالب في الموضوع الذي سيكتب عنه.

2- النقاط العفوية: يكتب الطالب النقاط التي سيتناولها في مقاله بالترتيب الذي ويخطر فيه هذه النقاط على باله.

3- المخطط:يعيد الطالب ترتيب النقاط العفوية في مخطط يحدد فيه موضوع كل فقرة والأفكار الثانوية التابعة لكل فقرة، كما يحدد عدد الفقرات التي سيكتبها.

4-المسودة: بعد تجهيز المخطط، يبدأ الطالب بكتابة المسودة في ضوء المخطط الذي توصل إليه.

5-المراجعة: بعد كتابة المسودة، يعيد الطالب النظر فيها ليصحح ما يكتشف من أخطاء نحوية أو إملائية أو لغوية.

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي ، المرجع نفسه،ص144

6- الكتابة النهائية: بعد الانتهاء من المراجعة والتصحيح الذاتي، يكتب الطالب الصورة النهائية للفقرة أو المقال.

وعند قيام الطلاب بالكتابة الفعلية، يحسن بالمعلم أن يراعي ما يلي:

(1) يعطي المعلم طلابه الوقت الكافي للتفكير والكتابة.

(2) يقدم المعلم العون لمن يسأله من الطلاب إذا لم يكن المقال اختبارا. أما إذاكان اختباراً، فلا يجوز تقديم العون الفردي لأي طالب لأن من حق الجميع التساوي في فرص العون والإرشاد.

(3) من الأفضل أن يقوم الطلاب بالكتابة في غرفة الصف حتي نضمن قيامهم هم بالكتابة، لأن الكتابة خارج الصف قد تغري بعض الطلاب بتكليف أبائهم أو أصدقائهم بالكتابة نيابة عنهم. بل إن بعض الطلاب ينسخ ما يكتبه سواء دون أن يقوم هو بأية كتابة حقيقية.[1]

تصحيح الكتابة الحرة:

نجد أن صاحب الكتاب أغفل هذه المرحلة المهمة، فلا شك أن تصحيح المعلم للكتابة الحرة التي يقوم بها طلابه أمر ليس سهلا، نظرا للاعتبارات الآتية:

1- كثرة أخطاء الطلاب في الكتابة.

2- كثرة العناصر التي تحتاج إلى تصحيح وتقييم. فهناك الجمل والكلمات والفقرات والأفكار والصرف والنحو والإملاء والخط والوحدة والتماسك إلى غير ذلك، الأمر الذي يزيد من عبء المعلم في التصحيح.

3- الحيرة في توزيع الوزن النسبي على هذه العناصر المختلفة. إذ يحتار المعلم كم يعطي للإملاء وكم يعطي للنحو وكم يعطي للأسلوب وكم يعطي للأفكار وكم يعطي لكل عنصر من عناصر الكتابة الأخرى.

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي ،مرجع سابق ص149

4- ضيق وقت المعلم

5- كثرة أعباء المعلم الأخرى من تدريس وتحضير وريادة واختبارات وأنشطة، وهناك في واقع الأمر اتجاهان في تصحيح الكتابة الحرة:

- اصطياد الأخطاء: بموجب هذا الاتجاه يقوم المعلم باصطياد كل خطأ يراه في كتابة الطالب ويضع عليه علامة مميزة أو يضع تحته خطأ أو يكتب البديل الصحيح، وعندما يرى الطالب مقالته، يراها ملطخة بالحبر الأحمر الذي تكاد لا تنجو منه كلمة واحدة مما كتب. ولا ريب أن هذا الوضع يملأ الطالب بالحزن والأسى والتثبيط، وإذا استمرت الحال على هذا المنوال، فإن الطالب يشعر بالفشل وخيبة الأمل، مما يقوده إلى كراهية الكتابة وبالتالي إلى مزيد من الفشل والإحباط.
- الانتقاء: بعض المعلمين يرى أنه من الأوفر لوقت المعلم وجهده ومن الأنفع للطالب أن يتم انتقاء بعض الأخطاء فقط وتصحيحها، ويرى هذا الفريق أن هذا الانتقاء يمكن الطالب من التركيز على بعض الأخطاء ويكسب الطالب ثقة في نفسه وقدرته الكتابية، ويرون أن طريقة اصطياد الأخطاء تدمر ثقة الطالب في نفسه وتجعل الطالب غير قادر على التقدم، بل قد تؤدي به إلى التراجع[1].

أهمية دراسة الأدب:

يعد الأدب المرآة العاكسة للأمة، وحاكي تاريخها، والمعبر عن آمالها وطموحاتها. فيعز الأدب حيث تعز الأمة. ويأفل حيث تأفل. وما أدل على ذلك من رقي الأدب في العصر العباسي الأول خاصة إذ ازدهرت الأمة وشمخت، وسطع نورها على كل العالم. ومن تدني الأدب يوم تقهقرت الأمة وانحسر دورها في ما أطلق عليه (الفترة المظلمة) بعد سقوط بغداد على يد هولاكو، ومثلما يرتبط الأدب بالزمان وحال الأمة يرتبط بالمكان لأنهما يشكلان عصر الأديب وبيئته. وللأدب اثر في تهذيب النفوس، وإرهاف الحس، ونماء الذوق، وإثراء اللغة وعذوبتها، ومعرفة الأساليب، وزيادة

[1] أساليب تدريس اللغة العربية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر و التوزيع،الأردن ، ط2000م ص143

الثقافة وتنمية القدرة على التأثير في الآخرين وسعة الخيال، وتشكيل الصور بكلام مؤثر. زيادة على تنمية القدرة على تحليل النصوص وتحسس ما فيها من مشاعر صادقة وأفكار جميلة، فإذا كان بالجسد حاجة إلى الغذاء كي يبقى، ويتفاعل، وينتج فإن الأدب غذاء الروح به تؤثر وبه تتأثر لأنه يتعامل مع الوجدان بما يحمل من قيم واتجاهات، به يعبر بنو البشر عن توجهاتهم وقيمهم التي يريدون نشرها. وتأسيسا على أهمية الأدب في الحياة فلا استغناء عن دراستها لأي أمة من الأمم في كل عصر من العصور لتعامله مع ركن أساس في الشخصية الإنسانية وهو الوجدان. زيادة على ذلك فإنه مجال تطبيقي واسع لفروع اللغة العربية. فيه يوظف النحو، وله يسخر الإملاء، وتنشط البلاغة ويعمل النقد ومنه تؤخذ الكثير من حقائق التاريخ فهو:

1. يعد مادة مميزة للتدريب على القراءة بأنواعها.

2. عليه ترتكز دراسة البلاغة والنحو الأدبي.

3. يمكن استغلاله للتدريب على التعبير الشفوي.

4. يعد ميدانا ملائما لتدريس قواعد اللغة.

5. يمكن للمدرس استغلاله لتدريس القواعد الإملائية كلما سنحت فرصة لذلك.

6. يجسد مبدأ التكامل بين المواد الدراسية، وذلك لما له من علاقة بالتاريخ والجغرافية والأحداث السياسية لأن دراسة تاريخ الأدب، وتراجم الأدباء ذات صلة وثيقة بالتاريخ، والوضع الاجتماعي والسياسي والبيئة الجغرافية.

7. يمكن أن يستغل للتدريب على التعبير الكتابي من خلال الوقوف على أفكار تتضمنها بعض النصوص فيطلب من الطلبة مناقشتها وبيان الرأي فيها بأسلوب أدبي.

8. يمكن أن يشجع الطلبة على المزيد من حفظ النصوص الأدبية مما يكون له الأثر الكبير في قدراتهم التعبيرية.[1]

نجد أن محمد علي عطية أبزأهمية دراسة الأدب في ارهاف الإحساس ونماء الذوق مثل ما فعله صاحب الكتاب ،إلا أنه أبرز كذلك أهمية تدريس الأدب في قدرة الطالب على تحسين أدائه في فروع اللغة العربية و المواد الدراسية الأخرى.

تعريف الأدب :

لقد مرت دلالة كلمة أدب بمراحل تطور في الدلالة تبعا لتطور اللغة من جهة، وتطور حياة الأمة من جهة أخرى. وقد اختلف معناها في ضوء الاشتقاق ففي ما قبل الإسلام استخدم العرب كلمة أدب بمعنى صنع مأدبة، أو دعا إليها، وأدب تعني الداعي إلى وليمة، وبهذا المعنى ورد قول طرفة بن العبد: نحن في المشتاة ندعو الجفلا لا ترى الأدب فينا ينتقر ثم تطورت الدلالة في صدر الإسلام لتعني التهذيب. وبهذا المعنى جاء قول الرسول الكريم: {أدبني ربي فأحسن تأديبي). وفي المعنى نفسه ورد قوله صلى الله عليه وآله وسلم في الثلاثة الذين يؤتون أجرهم مرتين: {ورجل كانت عنده أمة فأدبها فأحسن تأديبها، بمعنى هذب أخلاقها. وبهذا المعنى جاء قول الشاعر: لا يمنع الناس مني ما أردت ولا أعطيهم ما أرادوا حسن ذا أبا فدلت كلمة أدب هنا على الخلق. ثم تطورت الدلالة في العصر الأموي فصار يطلق على من يتولى تدريس أبناء الخلفاء كلمة مؤدب. وعندما تطلق كلمة مؤدب على من يتولى تعليم الشعر، أو النثر، أو الخطابة، وأخبار العرب، والفقه، والتفسير فإنها تعني المعلم أو المدرس، أو القائم بعملية التعليم، أي تعليم الآداب بمفهومها الواسع. ثم تطورت دلالة الأدب فأصبحت تعني معرفة أشعار العرب وأخبارهم، وذلك في القرنين الثاني والثالث الهجريين ،وتحت هذا المعني كتبت مؤلفات كثيرة منها: البيان والتبيين للجاحظ، والكامل في اللغة للمبرد، والعقد الفريد لابن عبد ربه، وغيرها وقد أطلق على هذه الكتب كتب أدب، ولو نظرنا إلى محتوياتها لوجدناها تحتوي على ضروب متعددة من الأدب كأمثال العرب،

[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق عمان- الأردن ،ط1، 2006م ،ص 302~301

وكلامهم المنثور، وشعرهم المنظوم، زيادة على ما تتضمن من الوعظ والحكم والنقد وغيرها، وفي العصر العباسي أطلقت كلمة أدب على كل ما يكتب من شعر ونثر، وحكم ونصائح وسياسة، ولعل من هذا ما كتب آنذاك مثل؛ الأدب الصغير والأدب الكبير لابن المقفع. واتسع مدلول كلمة أدب فيما بعد ليطلق على حفظ أشعار العرب، وكل نتاج تعبيري يؤثر في العواطف والأحاسيس.[1]

الأدب اصطلاحا:

و هو التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيه من جمال التصوير،و روعة الخيال، ويحر البيان،ودقة المعنى،وإصابة الغرض،فهو فن رفيع من الفنون الجميلة،يعتمد في إظهاره وفهمه على التعلير واللغة ويثير في نفس قارئه أو سامعه هزا وسرورا بقدر ما عندهما من حساسية فنية، وبقدر ما في الكلام ذاته من جمال و روعة .ويعرف الأدب في اللغة العربية بأنه ما أنتجه الكاتب أو الشعراء من جميل النثر أو الشعر ،مما يصور عاطفة،أو يصف منظرا، أو يعرض صورة من صور الحياة أو الطبيعة[2]، أو هو الكلام الإنشائي البليغ الذي يقصد به التأثير في عواطف القراء والسامعين. ويعني الأدب الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة[3] التي تحدث في السامع أو القارئ أثرا وجدانيا. وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول: إن للأدب معنيين ؛ معنى خاص وهو نتاج الأدباء من شعر ونثر وخطب مما يصور عاطفة أو يصف منظرا، أو يعرض صورة من صور الحياة الطبيعية بقصد إحداث المتعة واللذة في نفس السامع أو القارئ ،ومعنى عام، وهو يطلق على نتاج العقل سواء أكان ذا متعة أم لم يكن، ومنه التاريخ والجغرافية والنحو وهذا يعني أن المعنى العام أشمل من المعنى الخاص. والذي نحن بصدده الآن هو الأدب بمعناه الخاص الذي تقع المتعة والسرور في بؤرة اهتمام منتجه. أي أن الأدب الخاص يطغى عليه الطابع الوجداني، ويتم الحكم عليه بمقدار ما يحدث من أثر في النفس، وليس بمقدار صدقه أو كذبه.[4]

[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، المرجع نفسه ،ص299

[2] بوصلة التدريس في اللغة العربية، نضال مزاحم رشيد العزاوي ،ص176

[3] الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، عابد توفيق الهاشمي، دار الإرشاد، بغداد، 1972، ص110

[4] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، مرجع سابق ص300

خطوات الدراسة الأدبية:

1-التمهيد : يشكل التمهيد نوعا من إثارة الدافعية لدى الطلاب، ويعزز عندهم الاهتمام بالاطلاع على النص الذي سيدرسونه. وينبغي على المعلم في هذه المقدمة أن يذكر شيئا عن صاحب النص والمناسبة التي قيل فيها، وغرضه من ذلك. وهذا يتطلب أن يكون المعلم ملما إلماما كافية بذلك [1]وهو ما اصطلح عليه صاحبا الكتاب بدراسة جو النص .

نجد أن صاحب الكتاب انتقل مباشرة إلى تجريد الأفكار الرئيسية في النص و جمع الأفكار الهامة في مجموعات، ثلاثة أو أربعة توجز تلك الأفكار[2].

2-القرائة الأنموذجية:

يقرأ المدرس النص كاملا قراءة انموذجية ، مع ضرورة التنبيه الطلبة إلى المتابعة و الانتباه و تحريك الكلمات من خلال القراءة و يجب على المدرس أن يراعي في قراءته حسن الأداء و تصوير المعنى إن مرحلة القراءة مهمة و أساسية لأنها كفيلة بتقويم الطلبة و تجويد القائهم، ويعد تمهيدا صالحا لفهم المعنى.

القراءة الجهرية لبعض الطلبة :يقرأ بعض الطلبة الجيدين النص قراءة جهرية، ويفضل أن يقرأ الطالب الواحد عددا من الأبيات لا يتجاوز ثلاثة أو أربعة أبيات ، والغاية من هذه القراءة جلب انتباه الطلبة الآخرين إلى النص و تشجيعهم على القراءة، أي ايجاد جو المنافسة بين الطلبة.

شرح المفردات الصعبة :في هذه الخطوة يثبت المدرس الكلمات الصعبة على السبورة و يشرحها شرحا وافيا باعطاء المعاني المختلفة و القرائن التي نوضح معنى المفردة في النص لتقريب الصورة كاملة إلى الطالب[3]

[1] مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها،منصور حسن الغول، مرجع سابق، ص252

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص 213

[3] مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،سعد علي زايز، ايمان إسماعيل عايز، دار الصفاء- عمان، ط1، 1435هـ~2014،ص449~450

و منه نجد صاحب الكتاب الذي قدم أفكار عن شرح النص التي يقصد بها شرح المفردات أذن كيف لطالب يقسم أفكار النص دون معرفة سابقة بمعاني مفرداته الصعبة .

إذن بهذه الخطوات يكون الطالب فاهما للنص ملما بمعانيه التي تمكنه من المناقشة بعد ذلك

تحليل النص: في هذه الخطوة يقسم المدرس النص الشعري أو النثري على وحدات، وتكون الوحدة الواحدة عادة بيتا أو أكثر وقد تكون فقرة نثرية (الوحدة هي التي تحمل فكرة معينة) يوضح أولا معنى البيت الواحد، فإذا كان البيت الواحد يشكل وحدة يقول للطلبة أن هذا البيت يحمل فكرة معينة، ثم يشرح البيت الآخر بعد الانتهاء من شرح القصيدة على شكل وحدات يشرح المعنى العم للقصيدة أو القطعة النثرية، و يكون الشرح على تحليل عام للموضوع و اعطاء عناصره الأساسية، وأن هذه العناصر و الحقائق المستنبطة نابعة من النص نفسه يحسها الطالب و يزداد احساسه بها كلما ازداد فهمه للنص، لأن النص الأدبي هو كائن حي ، يجب أن نفهمه و على المدرس مشاركة الطلبة في عملية الشرح و التحليل.

التأثير في الدارس أو ما سماه عياز باستخلاص الدروس والعبر:

إن للنص الأدبي بطبيعة الحال رسالة، ويجب على المدرس أن يكون مطلعا اطلاعا تاما مع الدروس و العبر التي يتضمنها النص، يشترك الطلبة مع المدرس في استخلاص هذه الدروس، لها فوائد تتعلق بالخصائص الفنية للنص، وتتعلق ببعض الأحكام عند الشاعر أو الكاتب أو تتعلق ببعضها، وتتعلق بما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية أو الاجتماعية أو السياسية فهي تفيد الطالب في حياته أي في تغيير سلوك[1].

ما أضافه صاحب الكتاب على الدراسات الأخرى و هي الخطوة الأخيرة في دراسة النصوص الأدبية التي تتمثل في النقد الجمالي للنص وذلك باستعراض الصورة الفنية التي استخدمها كاتب

[1] مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،سعد علي عايز، ايمان إسماعيل عايز مرجع سابق، ص450

النص و ذلك ببيان ما فيه من تشبيه أو استعارة سواء أكانت تصريحية أو مكنية، وفيما إذا تظهر فيه صورة الكناية و المجازات المرسلة و العقلية و غير ذلك.[1]

تدريس النحو "القواعد"

نبذة عن نشأة قواعد اللغة العربية

بلغت اللغة العربية أوج نضجها في العصر الجاهلي، و كانت سماعية أي لم يكن لها قواعد مكتوبة، بل كان لها ضوابط فرضها الصرف وصقلها الاستعمال، ثم جاء الاسلام فوحد القبائل المتفرقة، و جعل من أشتاتها دولة متماسكة قوية الجانب وبعد توحيد العرب سياسيا كان لابد من توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة لأن اللغة هي رمز لوحدة الأمة، وبعد الفتوحات أخذت الشعوب المغلوبة تقبل على تعلم اللغة العربية لأنها لغة الحاكمين، فخاف العرب على لغتهم من التفكك و الوهن،وفكروا في ضبطها، ووضع قواعد لها تحفظها من العبث و الضياع، و تستند إلى دعائم مكتوبة.

يطلق مصطلح القواعد على كل من القواعد النحوية والصرفية في المدارس المتوسطة والثانوية. والقواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة. وهي وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير. زيادة على أنها وسيلة الفهم وحل اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظا وكتابة. فالتمكن منها يجنب المتحدث و الكاتب اللحن الذي يعد عيبا في اللسان، و عوجا فيه و مفسدا للمعنى. ذلك اللحن الذي عده الرسول الأعظم صلى الله عليه واله وسلم ضلالة. إذ قال حينما سمع أحدهم يلحن: (ارشدوا أخاكم فقد ضل). فبالنحو وقواعد اللغة تصلح الألسن و تسدد الأقلام. و تتأسس أهمية القواعد على تمكينها المرسل من مجافاة اللحن الذي يخل في الإبانة و يفسد المقصود. إذ يقول عبد الملك بن مروان: اللحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب. واللحن هو ما يقع من خطأ في بنية الكلمة و حركتها النحوية أو في تركيبها مع غيرها. ومن المعروف أن الجملة العربية كأي جملة في اللغات الأخرى لها عناصر. وهذه العناصر

[1] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص214

هي المفردات، و هذه المفردات لها دلالة و هذه الدلالة تتحقق في ضوء البناء الصرفي للكلمة. مثل اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة. إذ إن لكل صيغة معنى. و يرى أهل اللغة أن اختلاف المباني دلالة على اختلاف المعاني. زيادة على أثر التأليف بنوعيه: الجزئي مثل قولنا: رغب فيه، و رغب عنه، ورغب إليه. أو التام كالتقديم و التأخير، والذكر والحذف والتعريف والتنكير. فلكل تركيب معنى ودلالة، ومعرفة ذلك كله تكمن في دراسة القواعد النحوية واللغوية. فبالنحو يستكمل المعنى مقصده. و من دونه يجهل السامع المعنى المراد. فالنحو يبسط اللسان و يقومه

فإن دراسة القواعد تنمي في المتعلم القدرة على التعليل، و الاستنباط، ودقة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب. ومرنه على دقة التفكير، والقياس المنطقي. وهي وسيلة الإتقان مهارات اللغة لأن فهمها يقتضي فهم القوانين التي تحكم نظامها و تعطيه الصيغة التي بها يؤدي المعنى المقصود. و تأسيسا على ذلك عد النظام النحوي محور الأنظمة اللغوية. وموقعه من اللغة موقع القلب من الجسم. وعد عماد اللغة و من بين أبرز خصائصها وضوحا، وله الفضل في التمييز بين دلالات التراكيب اللغوية[1]. و استخلاصا مما تقدم عن النحو و قواعده وقواعد اللغة و أهميتها يمكن الوقوف على حقيقة مفادها إن دراسة النحو في اللغة وسيلة وليست غاية بحد ذاتها. فالغاية هي التعبير، و القراءة بلغة سليمة. وهذه السلامة لا تتأتى إلا في ضوء التمكن من النحو ونظامه.

تحدثا صاحبا الكاتب عن الضعف في قواعد اللغة العربية إذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة تبادر إلى الذهن صعوبة النحو فلم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا، وإنما له في التأريخ جذور عميقة، فالنحو في اللغة العربية من المشكلات التربوية المعقدة ، إذ هو من الموضوعات التي يشتد نفو. المتعلمين منها، ويضيقون ضرعا بها المربون جميعهم لا يختلفون في أن قواعد اللغة صعبة جافة على الرغم من تطور طرائق التدريس، ومن الأسباب التي جعلت من تدريس القواعد مشكلة ما يأتي:

[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،محسن علي ، مرجع سابق ص268~269

1-مادة القواعد كانت تدرس بوصفا هدفا مقصودا لنفسه فتسرب إلى أذهان الطلبة أن هذه القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة و آدابها

2-الطريقة الجافة التي خضعت لها القواعد العربية في تدريسها تعتمد أساسا على الجانب النظري (التلقين و الاستظهار)

3- إن تدريس القواعد لم يكن مستندا إلى أسلوب من أساليب التعلم الذاتي مما يستدعي من المتعلم جهدا ونشاطا لغويا يساعده على تنمية مهارة معينة، و يستطيع بوساطته أن يتوصل إلى معرفة القاعدة وفهمها[1]

ففي معظم حالات نفور المتعلم من القواعد يكون السبب عدم مهارة المدرس في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهان المتعلمين، وعلى هذا استيقظ العرب المحدثون ووجدوا أن الطريقة بل الطرائق الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولمنهج التربية الحديثة، وأخذت دراسة القواعد النحوية تسلك هي الأخرى سبيلها إلى التطوير وتنال حظها من التجديد.

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

إن درس القواعد تغلب عليه الصفة العلمية لذا فإن طرائق التدريس التي تثير التفكير، وتمني القدرة على التحليل، والاستنباط، والقياس التي يكون الطالب فيها نشيطا تعد من بين الطرائق الأكثر صلاحية لتدريسها.

وطبقا لطبيعة مناهج القواعد، و موضوعاتها فإن هناك أكثر من طريقة يمكن استخدامها في تدريس قواعد اللغة العربية. وللمدرس اختيار إحداها على وفق تقديره لمتطلبات الموضوع الذي يدرسه، وقدرات الطلبة ومستواهم التعليمي، وطبيعة المدرسة وموجوداتها،والمعينات المتوافرة، ومن تلك الطرائق:

1.الطريقة الاستقرائية.

[1] مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،سعد علي ايزر، ايمان إسماعيل عايز، مرجع سابق408

2. الطريقة القياسية.

3. طريقة النص.

علم أن أن طريقة النص لا تختلف عن السابقتين إلا في أنها تعتمد تقديم نص تؤخذ منه الأمثلة، وتعالج أما بطريقة الاستقراء، أو بطريقة القياس.

أما فيما يخص طريقتي الاستقراء قد تستعين ببعض أساليب الطرائق الأخرى فمثلا:

أ- يمكن الاستعانة بأسلوب الإلقاء في التقديم للدرس.

ب. يمكن الاستعانة بأسلوب المناقشة في عرض الأمثلة و إبراز خصائصها والربط بينها.

ت- يمكن الاستعانة بأسلوب المحاضرة الموضحة في عرض القواعد بطريقة القياس.

ث- يمكن الاستفادة من طرائق تدريس القراءة الجهرية في طريقة النص.

زد على ما تقدم من الخطأ تصور أن هذه الطرائق وحدها هي الصالحة لتدريس القواعد،إذ بالإمكان الاستعانة بطريقة الحقائب التعليمية والتعليم المبرمج عند الرغبة في تفريد تعليم القواعد. و بطريقة المشروع والوحدات عندما يراد تدريب الطلبة على الاعتماد على أنفسهم في البحث والتقصي، ولكن الطرائق الأكثر شيوعا في تدريس القواعد هي التي ذكرناها ربما لسهولتها و استجابتها لطبيعة مدارسنا و توزيع الجداول فيها، وإيفائها الغرض. ودرس القواعد بموجب الطرائق المذكورة يمر في مرحلتين:

المرحلة الأولى: هي مرحلة الإعداد للدرس. و الإعداد يتضمن ما يأتي:

أ- قراءة الدرس من المدرس قراءة دقيقة.

ب- تحديد أهداف الدرس وصياغتها بعبارات سلوكية.

ت- الإطلاع على ما له صلة بالدرس من معلومات في مصادر أخرى.

ث- إعداد الأمثلة الملائمة لتغطية القاعدة النحوية أو التدليل على صحتها.

ج- ترتيب الأمثلة بما يلبي سهولة استنتاج القاعدة.

ح- صياغة القاعدة بوضوح و دقة.

خ- تهيئة الأسئلة والتدريبات التطبيقية اللازمة للموضوع.

د- تهيئة الوسائل المعنية، ووضع خطة لاستعمالها و الاستفادة منها.

ذ- كتابة خطة الدرس.

فمرحلة الإعداد للدرس تكاد تكون واحدة في الطرائق المذكورة مع وجود بعض الاختلافات البسيطة فمثلا:

1- طريقة النص تقتضي قراءة النص وفهم معناه و ما فيه من قيم، و التهيؤ لشرح بعض المفردات والتراكيب الواردة فيه، و معرفة ما فيه من أمثلة يمكن الاستفادة منها، و رفدها بأمثلة أخرى لتغطية جزئيات القاعدة.

2- أما الطريقة القياسية فإنها تتطلب من المدرس التشديد على القاعدة و صياغتها بدقة، وتحديد عناصرها كي يسعى إلى عرض أمثلة تنطبق على ما تتضمنه القاعدة من إحكام.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة التنفيذ و في مرحلة التنفيذ تختلف هذه الطرائق عن بعضها اختلافات بسيطة فمثلا:

1- الاستقرائية تبدأ بالأمثلة ثم القاعدة فالتطبيق.

2- القياسية تبدأ بالقاعدة ثم الأمثلة فالتطبيق.

3- النص تبدأ بقراءة النص، وأخذ الأمثلة منه و معالجتها. أما بالطريقة القياسية أو بالطريقة الاستقرائية.[1]

[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،محسن علي ، ص271~272

الطريقة المعدلة و هي ما اصطلح عليها عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود ب الطريقة التكاملية :نشأت هذه الطريقة نتيجة تعديل في الطريقة ولذلك فقد تسمى بالطريقة المعدلة وتقوم هذه الطريقة على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب المتقطعة.

فيمكن تدريس القواعد النحوية من خلال بعض موضوعات في القراءة والنصوص، فيقرأ التلاميذ موضوع القراءة أو النص، ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل و ما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها، ثم تأتي مرحلة التطبيق بعد ذلك[1].

ويمكن على سبيل المثال إيجاز خطوات تنفيذ تدريس النحو والقراءة بالطريقة التكاملية فيما يأتي:

1/التمهيد 2/ القراءة الصامتة 3/المناقشة العامة 4/تحليل بعض المفردات الغامضة 4/القراءة الجهرية 5/عرض الأمثلة النحوية 6/ الموازنة و الربط 7/التحليل و التركيب 8/استنتاج القاعدة 9/التطبيق الاستمرارية[2]

خطوات سير الدرس:

عالج صاحب الكتاب خطوات سير الدرس نظريا ،نؤكد كلامهما بأنموذج تطبيقي في تدريس القواعد بموجب طريقة النص لمحسن علي عطية لموضوع أسلوب المدح و الذم

1. التمهيد يقف المدرس أمام الطلبة فيقول: الصدق سفينة النجاة، و كثيرا ما نردد النجاة في الصدق. والجد سبيل النجاح، والطريق القويم نحو تحقيق الآمال. ونحن نردد: من جد وجد، و من زرع حصد. والإسراف مفسدة مثلما البخل مفسدة و بالبر يستعبد الأحرار، و تؤسر القلوب

[1] طرق تدريس اللغة العربية،عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،مكتبة لسان العرب ،ط1، 2005م ص331

[2] طرق تدريس اللغة العربية،عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، المرجع نفسه ص166~188

حول هذه المعاني يدور النص الذي نقرؤه الآن في وصية رجل لإبنه، إذ تضمن النص مدحا للقيم الفاضلة وتضمن ذما لتلك المتدنية لنطلع من خلاله على أسلوب من أساليب اللغة العربية هو أسلوب المدح و الذم، فتعالوا معي نلاحظ كيف مدح الرجل، وكيف ذم، وما هي مكونات أسلوب المدح والذم، و ما خصائصه، هذا ما سنطلع عليه بعد قراءة النص.

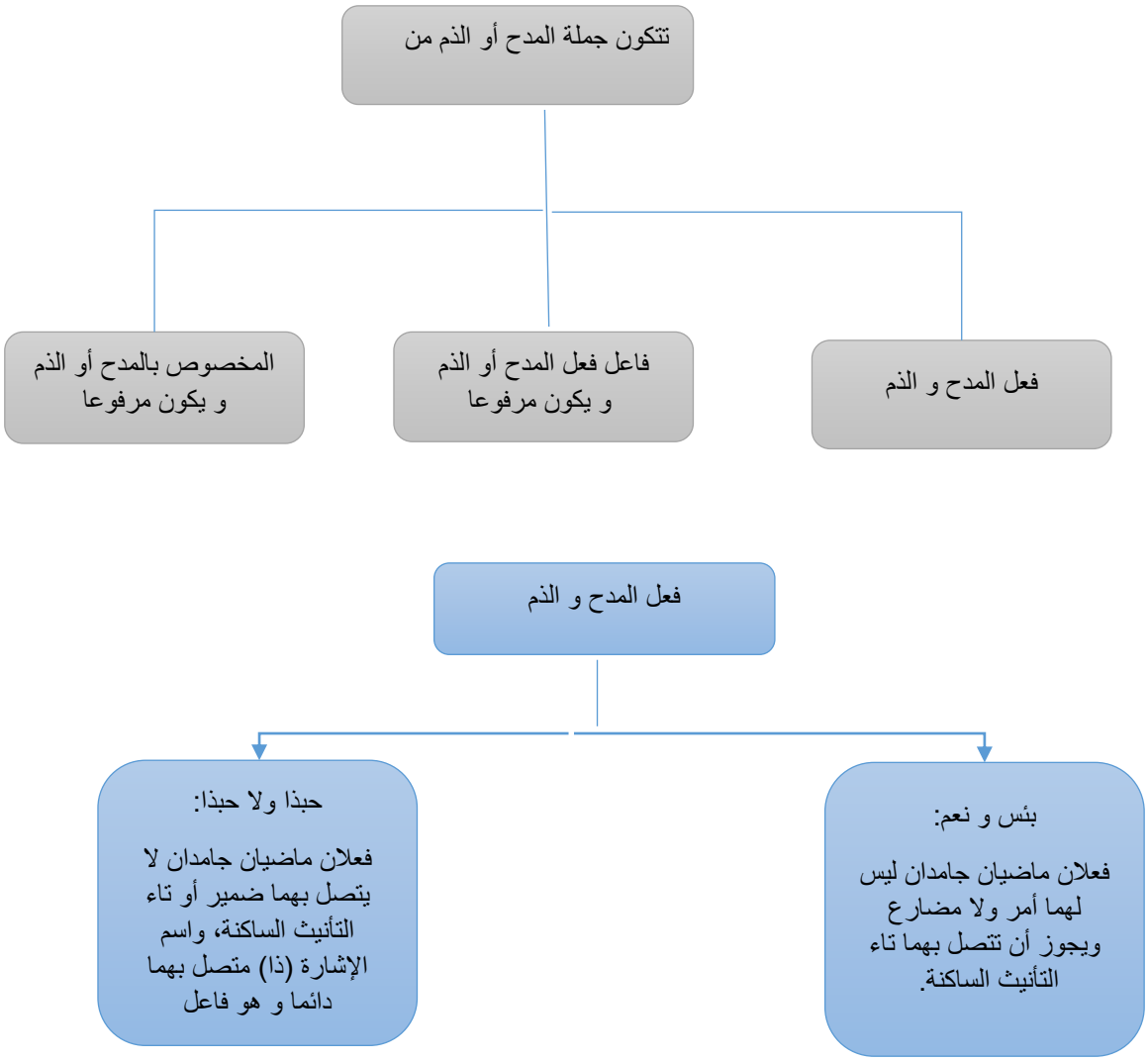
2. قراءة النص قراءة جهرية من المدرس: يقف المدرس أمام الطلبة قائلا: الآن افتحوا كتبكم على صفحه كذا، و امسكوا أقلامكم التأشير بعض ما جاء به حاجه إلى تأشير، ولاحظوني كيف أقرأ النص، وشددوا على مواضع المدح، ومواضع الذم في النص ثم يقرأ النص الآتي: نصح رجل ابنه فقال:

"يا بني، اجعل الصدق شعارك، فنعم الشعار الصدق، إنه يرفعك قدرا، ويجعل لك في الناس ذكرا، و اتخذ الجد رائدك، فنعم خلق المرء الجد، يفتح لك أبواب الخير، ويصلك بأسباب المجد، ولا تسرف في مالك فبئس الصفة الإسراف، يوقعك في الفقر و يجلب عليك الهوان، وأحسن معاشرة الناس فحبذا المعاشرة الحسنة تكسبك المحبة، و تجمع حولك القلوب، و اجتنب جليس السوء فلا حبذا مصاحبة اللئام، تفتح عليك أبواب الشر، وتنقل إليك عدواهم".

3-شرح المعنى العام وبيان الأفكار:

إن النص على قصره جاء مادحا لقيم، حاثا على الأخذ بها. فمدح الوالد الصدق، وبين فضله في الحياة، فحث عليه، ثم حث على التحلي بالجد مادحا الجد واصفا إياه بأنه فاتح أبواب الخير، والسبيل إلى بلوغ المجد، ثم نهى عن الإسراف و ذمه لما يلحقه بالمسرف من الفقر والمذلة، ثم حث على حسن المعاشرة لأنها سبيل إلى وحدة القلوب، وكسب محبة الآخرين، ودعا إلى اجتناب جلساء السوء و مجالسة اللئام و مصاحبتهم ذما تلك المصاحبة لما تجلبه من شر وانتقال العدوى. وهكذا جاء النص مليئا بالمدح تارة وبالذم تارة أخرى فما هو أسلوب الذم و ما هو أسلوب المدح؟ وما هي خصائص هذا الأسلوب؟ هذا ما سأوضحه لكم فيما يأتي.

4-عرض القاعدة: يعرض المدرس القاعدة كما في الشكل الآتي:



5. تحليل القاعدة و الربط بينها و بين الأمثلة:

الآن نقرأ القاعدة بأجزائها الثلاثة لأن كل جزء منها يعالج ركنا من أركان جملة المدح أو الذم فنتناول الجزء أولا من القاعدة إن فعل المدح أو الذم هو نعم أو بئس أو حبذا و لا حبذا. نعم، وحبذا للمدح، وبئس ولاحبذا للذم. أما نعم و بنس؛ فكلاهما فعل ماض جامد، ليس له أمر أو مضارع وقد تتصل بهما تاء التأنيث الساكنة فنقول: نعمت وبئست إذا كان فاعلهما اسما ظاهرا مؤنثا مثل: بئست المرأة المبذرة. نعمت المرأة المدبرة. ولفاعل نعم و بئس خصائص سنأتي على ذكرها في ثانيا وكذلك لمخصوصهما مواقع إعرابية سنأتي عليها أيضا أما حبذا و لا حبذا؛ فهما للمدح حبذا و اللذم لا حبذا وكلاهما فعل ماض جامد فاعله اسم الإشارة

المتصل به (ذا) وهما يخالفان نعم و بئس في أن فاعلهما مذكر دائما، لذا فلا تدخل على أحدهما تاء التأنيث الساكنة، وسنأتي على خصائص فاعلهما و إعراب مخصوصهما، ننتقل الآن إلى الجزء الثاني وهو فاعل فعل المدح أو الذم إذ تقول القاعدة: أنه يأتي على أربع صور هي:

أ- النوع الأول أن يكون محلى بالألف واللام.

ب- النوع الثاني أن يكون مضافا إلى ما فيه أل.

ت- أما النوع الثالث من أنواع فاعل نعم أو بئس فهو؛ أن يكون ضميرا مستترا وجوبا مفسرا بنكرة منصوبة على التمييز .

ث. أما النوع الرابع من أنواع فاعل نعم أو بئس فهو أن يكون اسما موصولا(ما، ومن)

6. التطبيق على القاعدة:

و هنا يوجه المدرس السؤال الآتي في الأمثلة الآتية مدح و ذم دل على أفعالهما، وحدد الفاعل و المخصوص لكل منهما.

أ. قال تعالى: * {نعم الثواب وحسنت مرتفقا} سورة الكهف الآية 31

ب. {نعم أجر العاملين} سورة العنكبوت الآية 58

ت. {والأرض فرشناها فنعم الماهدون } سورة الذاريات الآية 48

ث. {ثم أضطره إلى عذاب النار و بئس المصير)سورة البقرة الآية 126[1]

تدريس التعبير:

[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،محسن علي، مرجع سابق ص291~294

مفهوم التعبير:

إن التعبير أهم إن للتعبير منزلة كبيرة في حياة الطالب المتعلم والناس على حد سواء فهو ضرورة من ضرورات الحياة إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان، لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية الروابط الفكرية والاجتماعية. وبه يتكيف الفرد مع مجتمعه إذ تتحقق الألفة والأمن وبه يربط الماضي بالحاضر وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل لآخر، وبه يتم الاتصال بتراث المجتمعات الأخرى، يعد أهم فرع في اللغة العربية فهو غاية بينها جميعا وما هي الاوسائل مساعدة عليه، فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذا كانت النصوص منبعا للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو غاية تحقيق هذه الوسائل.

يقدم شرحا مفصلا أكثر لمفهوم التعبير اصلاحا الذي عرفه صاحبا الكتاب بأنه" العمل المدرسي المنهجي الذي يسير على وفق خطة متكاملة [1]" حيث يقول" والتعبير على الصعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقررا في درس التعبير بل إنه يمتد إلى جميع فروع مادة اللغة داخل الصف أو خارجه وكذلك يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى، ففي فروع اللغة فإن اجابة الطالب عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير، وفي شرح الطالب بيتا من الشعر تدريب على التعبير، وفي إجابة الطالب عن أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التعبير، ومع ذلك فإن إجادة التعبير والمهارة فيه لا تتحقق الا بالممارسة المستمرة والتدريب المتواصل.

ويجب ألا يتبادر إلى الذهن أن التعبير يعني مجموعة من المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها الطالب ليعبر بها عما في نفسه وإنما التعبير زيادة على ذلك يعني بالبعد المعرفي. وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات ولا يتم ذلك الا بالقراءة المستمرة

[1] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص234

المتنوعة الواعية، أي أنه يجب أن تسبق عملية القراءة كل عملية تعبير، ويتطلب هذا الأمر من المدرسين تحديد موضوعات قرائية أو كتب تقرأ قبل تكليف طلبتهم بالحديث عن موضوع معين أو الكتابة فيه.

ومن هنا يعمد مدرسوا اللغة العربية إلى تحفيظ طلبتهم قطعة نثريه أو قصائد شعرية أو اجراء المحاورات لأن كل ذلك يساعد على توسيع نطاق المعرفة واتقان اللغة وقواعدها وتراكيبها واستعمال الألفاظ في مواقعها المطلوبة.

والتعبير بعد ذلك يستمد أهميته من كونه وسيلة الإفهام، ومن كونه متنفس الطالب بالتعبير عما تجيش به نفسه، ومن كونه يوسع دائرة أفكاره، ويعوده التفكير المنطقي وترتيب الأفكار والاستعداد ويقوده للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الإرتجال."[1]

أهمية التعبير:

على الرغم من أهمية التعبير التي ذكرها صحبا الكتاب إلا أنه لم يأخذ مكانته ضمن مناهج اللغة و هو يشكل أنواع الممارسات اللغوية الوظيفية والابداعية ومع هذه الأهمية ما يزال الاهتمام به ضعيفا من حيث الحصة الأسبوعية الوحيدة التي قد يهملها كثير من المدرسين لأن إنجاز درس التعبير عملية مجهدة في نظرهم و تتطلب تفكيرا و تصميما و إلماما بالصعوبات التي تواجه الطلبة في مجال ترتيب الأفكار و تنظيم الأساليب، فينبغي أن تحدد المعاني و الأفكار و المشاعر و المواقف التي يجب أن يوجه الاهتمام إليها،و لعل الأمر الذي يسهم في نجاح الخطة هو اختيار الموضوع الملائم الذي يتجاوب مع اهتمامات الطلبة ويعالج القضايا و المواقف الاجتماعية و مشكلات الحياة اليومية [2]

[1] طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،دار الشروق عمان – الأردن، ط1، 2004، ص78

[2] مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،سعد علي عايز،ايمان إسماعيل عايز، مرجع سابق، ص501

فالتعبير من الأسس المهمة التي يستند إليها التفوق الدراسي، وإجادته تعني إجادة الدراسة اللغوية خاصة و تفوقا في المواد الدراسية الأخرى عامة.

أنواع التعبير ومهاراته:

إن اللغة ابتداء أربع مهارات هي: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، والتعبير اللغوي يرتبط بمهارتي الحديث والكتابة فإذا ارتبط بالحديث يكون التعبير شفهيا، أما إذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي (التحريري).

والتعبير شفهيا كان أو تحريرية فإنه يكون على نوعين بحسب نوع المعالجة وطبيعة الموضوع. فإذا كان المقصود منه اتصال الناس بعضهم ببعض كالمحادثة والمناقشة و الاخبار وغير ذلك يسمى هنا (التعبير الوظيفي) أما إذا كان الغرض منه التعبير عن الأفكار و الخواطر النفسية و نقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة يسمى التعبير الإبداعي.[1]

ومنه نستنتج أربعة أنواع للتعبير:

1 تعبير شفهي وظيفي
2 تعبير شفهي ابداعي
3 تعبير كتابي وظيفي
4 تعبير كتابي ابداعي

وهذه الأنواع لم يشر إليها صاحبا الكتاب

الأسس التي يستند إليها التعبير:

تطرق صاحب الكتاب إلى أسس ثلاثة مهمة يجب مراعاتها وهي الأساس النفسي ، الأساس الأساس التربوي ، الأساس اللغوي ، وأن هذه الأسس لاتتحقق إلا بثقافة المعلم وحسن شخصيته و سلوكه وهذا ما أكدته سعاد عبد الرحيم في قولها:" ولكي تتحقق هذه الأسس فعلى المدرس أن

[1] طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق ص88~89

يعرف واجباته كما على الطالب معرفة واجباته- فعلى المدرس أن يكون ملما ببعض المعارف والعلوم اكثر من الطالب نفسه يستطيع أن يطلق حكما صحيحا حول أفكار طلبته ومعلوماتهم، وعلى المدرس أن يعرف كيف يتفاعل مع الطبيعة وكيف يتذوقها لأن ذلك تشجيع لطلبته على أن يعرفوا أهمية الطبيعة ويتفاعلوا معها. وعلى المدرس الا يكلف طلبته الحديث أو الكتابة في أمور لا يعرفونها ذلك أن الموضوعات غير الواضحة تؤدي إلى التعبير عن أفكار غامضة غير واضحة. وعلى المدرس أن يتيح الفرصة الكافية لطلبته ليقوموا ببناء الجمل الواضحة في دلالتها اللغوية والمعنوية.

أما الطالب فعليه وهو يعبر أو يكتب حول موضوع ما أن يلتزم دقة ملاحظة الأشياء، وأن يضعها كما هي، وأن يستند إلى ما يحس ويشعر لان ذلك يساعد في انتقاء الكلمة والجملة والتعبير عن المعاني بلغة مناسبة وعليه أيضا أن ينظم الأفكار الرئيسة ويحددها قبل الكلام أو الكتابة، وضرورة معرفته مناقشة الأفكار وهو يعرضها عرضا جيدا. زيادة على ذلك فإن الطالب ينبغي أن يتقن قواعد اللغة ويبتعد عن السرد الجاف ، وأن يوظف الاقتباسات توظيفا صحيحا [1]".

خطوات تدريس التعبير الشفوي و (الحر):

عدد صاحب الكتاب خطوات سير درس التعبير الشفوي حيث نجد ركز على أهم شيئ في نجاح هذا الدرس وهو المدرس الناجح هو المدرس الذي تظهر مهارته ولباقته وحسن تأتيه وبخاصة فيما يتعلق بتنويع الإجابة عن أسئلة، أو إجابة عن سؤال معين بإجابات أو بعبارات مختلفة.

إن نقد المدرس المتحدث أو نقد زملائه له نقدا يتناول الفكرة واللغة سوف يرسم الطريق السوي للطلبة الذين سوف يتحدثون بعد ذلك ليكون كلامهم أكثر سدادة.

[1] طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق ص83

إن هذه المرحلة تتطلب أن يكون موقف المدرس فيها إيجابيا فلا يستأثر بالكلام على حسابهم، أو بالعكس يلقي عليهم كل العبء فيكون موقفه سلبيا يؤدي إلى أن يشعر الطالب بإنه يقوم بعمل تافه ومبتور، وهذا بلا شك يؤدي إلى ضياع رسالة التعبيرالشفهي[1]

خطوات تدريس التعبير التحريري:

إن التعبير التحريري إما أن ينجز داخل الصف وتجمع الدفاتر لتصحيحها، أو أن يكتب في البيت وذلك في الواقع يتوقف على نوعية الموضوع المختار، وعلى هدف المدرس من اختياره.

إن الطريقة المثلى لتدريس التعبير تأخذ بعدها السليم عندما يناقش المدرس طلبته في موضوعاتهم، وعندما يتحول درس التعبير القادم إلى حوار حر ومفتوح وبخاصة المرحلة الاعدادية إذ يشارك الطلبة جميعا كل يبدي رأيه وموقفه ... وبالتالي تكون الحصيلة طلبة لديهم القدرة على المناقشة والتحليل والنقد وتبني المواقف، والتحدث بصراحة وموضوعية وهكذا يكون الهدف الحقيقي من درس التعبير.

ومع هذا فالتعبير التحريري لا يخلو من ملاحظات فيما يتعلق بكتابته في الصف أو في البيت، فالتعبير الصفي يعطي المدرس مؤشرا واضحا عن امكانية طلبة في الكتابة، وانه يحصر ذهن الطالب وقابلياته الكتابية في ذلك الموضوع، ولكن قد لا يستطيع بعض الطلبة انجاز الموضوع في الصف.

أما التعبير البيتي فإنه يعطي فرصة كافية للطالب للتأمل والتخيل واختيار العبارات والجمل المناسبة فتأتي الفكرة واضحة والاسلوب منسجما معها... ولكن قد يعتمد بعض الطلبة على غيرهم في كتابة الموضوع فتضيع إذ ذاك الفائدة الموجودة من التعبير التحريري [2].

تقويم التعبير أو التصحيح:

[1] طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،مرجع سابق ص95

[2] طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،مرجع سابق ص97

إن تصحيح الموضوعات يتطلب أولا وقبل كل شيء الاشراف المباشر من المدرس على عمل الطالب للاخذ بيده وتخليصه من اخطائه علما أن هذه الأخطاء لا يستطيع المدرس القضاء عليها دفعة واحدة، وإنما يعمل على التقليل منها تدريجيا، وهذا يعني أن الغاية من التصحيح هي الطالب نفسه وليس الموضوع، فالطالب كاتب، والموضوع مكتوب، والاصلاح الفعال لا يكون في المكتوب واهمال الكاتب، أي أن المدرس الناجح ليس هو المدرس كثير التصحيح لموضوعات طلابه بل هو الذي يكون أكثر تحسينا الأساليب تدريسه.

تحدث صاحب الكتاب عن تقويم أو تصحيح التعبير بصفة عامة ولم يخصص في كل من تصحيح التعبير الشفهي أو التحريري وهو ما فعلته سعاد عبد الكريم" إن تصحيح التعبير الشفهي ذو قيمة تربوية كبيرة ، والمدرسون أمام هذا التصحيح ينقسمون على ثلاثة أقسام: قسم يفضل التصحيح المباشر بمقاطعة الطالب المتحدث وتصويب الخطأ فور وقوعه، وهم يقولون هنا أن هذه الطريقة في التصحيح تمنع تكرار الخطأ و تعطيه الفرصة ليثبت في ذهن الطالب المتحدث أو المستمع. |

وقسم يفضل الانتظار حتى ينتهي الطالب من حديثه ثم يصحح المعلم أخطاء الطالب بعد ذلك. ويرى أصحاب هذه الطريقة أن مقاطعة المتحدث من المدرس أو من زملاء المتحدث لن تتيح الفرصة الكافية للطالب في الحديث والانطلاق في الكلام، واكتساب القدرة على القول من غير تلعثم أو خوف.

وقسم ثالث فضل أن يشارك الطلبة في تصحيح اخطاء زميلهم وذلك بمناقشته بعد فراغه من الحديث فاذا ما عجز زملاؤه عن التصحيح صحح المدرس بنفسه لأن تصويب الطلاب لبعضهم اكثر اقناعا وثباتا في الذهن، كما أنه اسلوب سهل ومباشر ويعطي فرصة مناسبة لكي يشارك جميع الطلبة في المناقشة).

أما تصحيح التعبير التحريري الكتابي فلا يقل أهمية عن تصحيح التعبير الشفهي بل هو أوسع منه، وأكثر تعقيدا، وهناك أربعة أساليب يمكن اعتمادها في تصحيح دفاتر التعبير التحريري.

فالأسلوب الأول هو السائد في تصحيح التعبير التحريري، ويقوم على وضع خطط تحت الكلمة المخطوءة، ويرمز لها برمز متفق عليه مع الطلبة من البداية، ويرى أصحاب هذا الأسلوب أنه أسلوب تربوي جيد يجعل الطالب يفكر في أسباب الخطأ، وكيفية الخلاص وأن سبب ظهور هذا الأسلوب في التصحيح هو أن الطالب سابقا كان ينقل الصواب الذي يكتبه المدرس نقلا مجردا، ودونما تفكير في تحري أسباب الخطأ.

أما الأسلوب الثاني فيقوم على وضع الصحيح فوق الخطأ وهذا الأسلوب شائع في المرحلة الابتدائية خاصة، وأنه على الرغم من كونه أسلوبا مجهدا للمعلم فهو من أحسن طرائق التصحيح في هذه المرحلة.

ويجمع الأسلوب الثالث بين الأسلوبين السابقين أي طريقة الرمز، وطريقة الصحيح فوق الخطأ ، إذ إن هناك اخطاء يسيرة يستطيع الطالب أن يدركها بمجرد الرمز إليها ولكن هناك أخطاء يعجز الطالب عن معرفتها فيضطر المدرس إلى تصحيحها .

أما الأسلوب الرابع فيعتمد التصحيح المباشر داخل الصف، وفيه يقوم المدرس بتصحيح موضوع من انتهى من الكتابة امامه إذ يوقفه على اخطائه ويطالبه باصلاحها في الحال، وهذه طريقة جيدة في التصحيح لأنها تعتمد الاتصال المباشر مع الطالب إذ تجعله يهتم بلغته، ويسمو بأفكاره، لكنها طريقة صعبه على المدرس لكثرة الطلاب في الصف الواحد[1].

أخيرا بقي أن نقول إن المدرس يوزع عنايته في تصحيح التعبير إلى الناحية الفكرية أو الأفكار التي عالجها الموضوع، وإلى الناحية اللغوية، وتشمل قواعد اللغة والصرف والبلاغة، وإلى الناحية الأدبية، وهي أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي، وجمال التصوير، وإلى الرسم الإملائي وجودة الخط والتنظيم.

[1] طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،مرجع سابق ص103~104

تدريس الأناشيد و المحفوظات:

من خلال تعريف محمود الساموك لكل من الأناشيد و المحفوظات يمكن أن نخرج ببعض الفروقات و الاختلافات بينهما:

1-الأناشيد لا تكون إلا شعرة بخلاف المحفوظات التي قد تكون شعرا أو نثرا.

2- معظم الأناشيد تعالج موضوعات قومية أو سياسية أو وطنية أو دينية، بينما المحفوظات

تعالج إلى جانب الموضوعات السابقة موضوعات أخرى كالوصف، والغزل، والهجاء والمشاكل الاجتماعية.

3-تعبير الأناشيد غاية في حد ذاتها، من شأنها أن تبعث النشوة في النفوس بخلاف المحفوظات التي تشكل وسيلة لكسب الثروة اللغوية أو الفكرية.

4-تلحن الأناشيد في العادة تلحينة موسيقية، بخلاف المحفوظات التي تتطلب القدرة على الإلقاء، والتفاعل مع القطعة دونما اهتمام باللحن الموسيقي.

5- إن الأناشيد تخاطب العاطفة أكثر من العقل بينما المحفوظات تخاطب الفكر قبل العاطفة[1].

اختيار الأناشيد و المحفوظات:

من خلال ذكر الكاتب لجملة من الحوافز لاختيار الأناشيد و المحفوظات نجد أهم أربعة شروط يجب أن تتوفر فيهما وهي حسب محسن علي عطية:

1-أن يكون متصلا بمناسبة، أو موقف حياتي، أو حدث يومي.

2-أن يتضمن قيما محببة إلى نفوس الطلبة.

3-أن يكون ملائما لمستوى قدرات الطلبة.

4-أن تكون تراكيبه سهلة سلسة مترابطة الأفكار[1].

[1] مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها ، منصور حسن غول ، مرجع سابق ص221

طرائق تدريس الأناشيد:

الكاتب – سعدون محمود الساموك- في معالجته لهذا العنصرلم يتحدث عن طرائق تدريسها وإنما تحدث عن خطوات سير الدرس ، أما بالنسبة لطرق تدريسها و حفظها ذكرها عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود في ثلاثة طرق ففي بداية المرحلة الابتدائية يميل أغلب التلاميذ إلى حفظ ما لا يتطلب مجهودا عقليا عنيفا، كما يتسم حفظهم بالآلية_ غالبا_في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، ومن ثم ينبغي أن تكون النصوص المختارة و المقدمة للتلاميذ متسمة بأنها: قليلة ،قصيرة ،بسيطة التركيب، واضحة المعاني .

وفي الصفوف الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي نجد التلميذ لا يميل إلى حفظ شيء دون أن يفهمه فهما جيدا، و يعرف أسبابه، ومن ثم يجب إظهار أسباب النزول عند دراسة و تحفيظ بعض النصوص الدينية ، كذلك يجب إظهار البواعث التي دفعت الأديب إلى انتاج عمله الأدبي المقرر على التلاميذ،وفي كل الأحوال يجب التأكيد على الفهم أولا ثم الحفظ بعد ذلك، وللحفظ طرق متعددة منها:

1-طريقة الكل: حيث تتكرر قراءة النص المراد حفظه دفعة واحدة من أوله إلى آخره عدة مرات حتى يحفظ وإذا كانت هذه الطريقة تمتاز بأن أفكار النص تساق مترابطة متماسكة إلا أنها تتطلب كثيرا من الوقت و الجهد لكل من المدرس و التلميذ.

2- طريقة التجزئة: حيث يقسم النص أقساما يحفظها التلميذ، وإن كانت هذه الطريقة تتميز بأن التلميذ يشعر فيها بسهولة حفظ الجزء فإنها تؤدي غالبا إلى اضطراب التلميذ في ربط الأجزاء بعضها ببعض، كما أن درجة حفظ التلاميذ لأجزاء القطعة ستكون متفاوتة تفاوتا نسبيا متوقفا على عدد مرات تكرار الجزء، وترتيبه في الإطار الفكري للنص ككل.

3- الطريقة التوليفية: وتقوم هذه الطريقة على الجمع بين الطريقتين السابقتين، حيث يكرر التلاميذ قراءة النص كله دفعة واحدة عدة مرات حتى يربط بين أجزائه، ثم يقسمه إلى

[1] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، محسن علي عطية ، مرجع سابق ص303

أقسام، فإذا حفظ قسما كرره مع أقسام النص كله، ثم ينتقل إلى حفظ القسم التالي له، و هكذا إذا فرغ من حفظ الأقسام كلها، أعاد تكرارها عدة مرات ليتأكد من حفظه لها، رابطا بين أقسام النص ، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تجمع بين مميزات الطريقتين السابقتين[1]

تدريس الخط:

كان الخط أداة من أدوات الكتابة العربية يرتفع الكاتب بتجويدها ، ويرقى بإحسانها ، ولذلك عكف الكتاب على الخط، ووقف المؤلفون القدماء عنده يبحثون فيه و يؤلفون في شأنه، ويعقدون صفحات في بيان فائدته و نفعه ، ويلمون بأدوات الخط كذلك، من دواة ومداد و أقلام و كان ذلك كله ذا أثر كبير في حياة الكتاب يسأل عنه و يتصدى له، لذلك أنشأ المؤلفون القدماء فصولا في الخط و نفعه و أثره في نجاح الكاتب و الأديب.

عرفه عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود ب": هو الكتابة بسرعة مناسبة ، يتحقق فيها اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة[2]".

فالخط يسير مع القراءة جنبا إلى جنب من الحرف فالمقطع ثم الكلمة فالجملة، أو من الكلمة فالمقطع فالحرف حسبما يختار المعلم أسلوب تدريس الأبجدية.

نجد الكاتب يركز على أهمية الخط من ناحية ارتباطه بالقراءة و أنه وسيلة لتعبير الكاتب عن أحاسيسه و تفكيره وهو ما أكده علي أحمد مركور بقوله:" الخط والتهجي ها وسيلتان للاتصال الكتابي ، فليس المهم أن تكون الكتابة سليمة واضحة في حد ذاتها، ولا أن يكون الخط جيدا في ذاته ، ولكن المهم حقيقة هو أن تساعد الكتابة الواضحة والخط الجميل

[1] طرق تدريس اللغة العربية، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود ،مرجع سابق ص340

[2] طرق تدريس اللغة العربية،عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، مرجع سابق ص284

الكاتب في أن يضع أفكاره في شكل مكتوب يمكن قراءته بسهولة ، وعلى هذا فالرسم الكتابي السليم والخط الواضح يستخدمان لتحويل المعاني إلى لغة رمزية يمكن فهمها[1]".

لقد تحولت عناية المربين والآباء هذه الأيام من العناية بالخط إلى العناية بالمعنى ، فما يكتبه التلاميذ الآن أهم من الخط الذي يكتبونه به . ولقد أظهرت بعض الدراسات التي تناولت أثر الخط على تقويم المدرسين اللابتكار في تعبير تلاميذهم المكتوب، أن الخط ليس عاملا مهما في تقويم المدرسين[2].

وهذا يصدق على تقويم المدرس للأعمال الابتكارية التي يقوم بها بعض التلاميذ، أما التلميذ المتوسط الذي يتناول حقائق ومعارف عادية في الكتابة فإن شكل الكتابة ، وجمال الخط غالبا ما يؤثران على تقدير المدرس. لكتابته ، وإذا كان لدى المدرس عملين كتابيين في مستوى واحد من حيث المضمون ، فإن الخط يكون هو العامل الأخير المميز بينهما في تقدير الدرجة.

أهداف دروس الخط:

من بين الأهداف العامة و الأهداف الخاصة التي ذكرها الكاتب محمود سعدون الساموك يبقى الوضوح و السرعة و الجمال من أهم أهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها ،هذا ما أكده :"والوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة ، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف ، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف ، وطوله، وقصره".[3]

---

[1] فنون تدريس اللغة العربية ، علي أحمد مركور ، دار الشواف القاهرة 1991م،ص311

[2] De Pillo, N.C., «The Infelunce of Handwriting Upon Teacher's Evaluation of Children's Creative Stories» Unpublished Doctoral dissertation, University of Wisconsen, 1970, in Keen & Personke, op. cit., p. 238.

[3] محمود رشدي خاطر ،يوسف الحمادس محمد ،عزة عبد الموجود ، رشدي أحمد طعيمة، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة ، دار المعرفة –القاهرة ،ط 1، 1981، ص 283

والسرعة هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة فإذا أحس المدرس بأن التلاميذ أخذوا يكتبون في وضوح، اتجه بعد ذلك إلى تدريبهم على السرعة ، شريطة ألا يؤدي ذلك إلى نقص درجة الوضوح.

أما الجمال فمن الصعب قياسه إلا بمعيار التذوق . و بالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي النظام ، والنظافة ، والتناسب، و يبدو من نافلة القول الآن، أن الوضوح في الخط هو الهدف الذي يجب أن نركز عليه في تعليمنا وقدر يبنا لأبنائنا في المدارس . أما جمال الخط فيجب أن ينمي عند الموهوبين فقط [1].

طريقة تدريس الخط:

قبل أن تعالج طريقة تدريس الخط ، نحب أن نشيد بعون الدروس الأخرى وأثرها في الخط فهي عامة جليلة ، ولكن أكثر مدرسينا لا يعنون مراقبة الخط عند طلابنا ، لأنهم يجعلون ذلك على عاتق مدرس اللغة العربية وحده ،إلا أن الواقع عكس ذلك ،" ينبغي لمدرس اللغة العربية أن لا يضحي بهذا الدرس فيجعله واسطة لنشاطه في الدروس الباقية و يستغل الزمن المخصص له لإكمال ما نقصه من دروس القواعد أو الاستضهار"[2] فمحمود رشدي خاطريقول:" أتفق مع الراي الذي يقول بضرورة وجود وقت محدد للتعليم والتدريب على الخط ، فتعليم الوضوح في الخط لايأتي وحده ، ولكن تعليمه يحتاج إلى أن تخصص له أنشطة وفقرات، وأن يعد له المعلم القادر على تدريسه، وأن تعد الوسائل المعينة على تدريسه ، وأن يكون المعلم مدربا على أسلوب أو أكثر لتدريسيه[3]"

[1] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، دار الشواف القاهرة 1999ص313

[2] المرجع في تدريس اللغة العربية ،سامي الدهان ،مكتبة أطلس –دمشق،1962~1963م ص217

[3] طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة محمود رشدي خاطر ،يوسف الحمادس محمد ،عزة عبد الموجود ، رشدي أحمد طعيمة، ، المرجع السابق ص274

مراحل التدريب على الخط:

أشار الكاتب محمود سعدون الساموك إلى مجموعة من المراحل ،أولها مرحلة الصف الأساسي والتي يدرب فيها المعلم التلميذ على وضوح التلاميذ و هذا ما نفاه علي أحمد مركور "أما ممارسة التدريب على الحروف قبل كتابة الكلمات الكاملة فهذه طريقة ندية تم هجرها. والتلاميذ الصغار يجب أن يتعلموا كتابة أسمائهم ، وعناوينهم ، واسم مدرستهم"[1]

أما المرحلة الثانية لمحمود سعدون الساموك أن يزيد اهتمامه في الصفوف الأساسية التي يقصد بها "وبعد أن يسيطر التلاميذر على مهارة كتابة الحروف كلها ، يجب أن يساعدهم المدرس على التعرف على الحروف المتماثلة والفروق بينها مثل اب، ت، ث، ج، ح، خ، ع، غ، س، ش، ص، ض، ف، ق) وهكذا. كما يجب التدريب على كتابة حروف الكلمة أو الجملة القصيرة منفردة ومتشابكة والجدير بالذكر، أن على المدرس أن يعطي اهتماما أكبر هؤلاء التلاميذ الذين يجدون صعوبات أكثر من غيرهم . كما أنه من الأسهل على المدرس أن يعلم الكتابة الصحيحة من البداية ، عن أن يقوم بتصحيح عادات الكتابة الرديئة"[2]

أما فيما يخص المرحلة الأخيرة التي قدما الكاتب والتي يرفض فيها عملية التوجيه أو التعلم أو التدريب في حين يركزعلى أحمد مركور على ذلك " وبعد أن يسيطر التلاميذ على مهارات الكتابة الأساسية ، فإن على المدرس أن يعلمهم و يدربهم على ممارسة الحنط في أوضاع حقيقية ، ككتابة القسم والتقارير، والخطابات وماشابه ذلك وفي هذا السياق يستطيع المدرس – حقيقة أن يلاحظ كتابات التلاميذ، وأن يضع يده على المشاكل التي يعانون منها في كتاباتهم في أوضاع يواجهونها يوميا في حياتهم".[3]

والخط في الأصل تقليد و محاكاة ، فيجب أن يجعل المدرس صب عينيه اختيار نماذج جميلة من الخط يعرضها على طلابه في الصفوف الاعدادية ، وأن يشير إلى استقامة السطور بأن لا ترتفع

[1] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق 314

[2] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق 314

[3] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق ص315

الكتابة عن السطر ولا تنخفض عنه ، بل يكون السطر وازنا الخط ، بأن يصبح قاعدة لكل خط جالس على السطر...هذا ولا يقف المدرس عند الصفوف الاعدادية فحسب في مراقبة خطوط طلابه ، بل يقوم بتعليم الخط على شكل غير مباشر أن يراقب كراريس طلابه دائما"[1]

وهذه المرحلة التي لم يشر إليها محمود سعدون الساموك في كتابه.

تدريس القصة و المسرحية:

القصة:

التربية عملية شاملة للإنسان في جميع مراحل نموه، والقصة إحدى هذه الوسائل التربوية (القديمة الحديثة) التي لا يمكن الاستغناء عنها، فمهما تطورت فنون التعليم و وسائله تظل القصة على رأس هذه الوسائل، فهي غير مرئي يشبه الأنبوب الذي يستطيع التربوي أن يمرر من خلاله ما يريد بثه من قيم و معلومات بأقل مجهود .

من خلال تعريف الكاتب للقصة نستخلص النقاط التالية:

-لون أدبي ممتع يميل الطالب إلى سماعه[2]: والقصة لون أدبي يستهويه الصغار والكبار على السواء ، فالطفل ينصت باهتمام ، لأفراد أسرته حينما يقصون عليه قصة، بل إنه في كثير من الأحيان يطلب صراحة و يلح في الطلب من القادرين على الحكاية أن يمتعوه ببعض ماعندهم[3].

والسر في هذا الميل القوي للقصة ، أن حب الاطلاع من الأمور القوية في الطبائع البشرية .

-تزود الطالب بالحقائق و القيم و التجاهات وتساعده في إثراء لغته ،وتنمي شخصية الطالب وتساعد في تهذيبه [4]: والقصة أحب ألوان الأدب بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليمية جميعها ، ولذلك فهي تعد عاملا تربويا في تعليم اللغة ،فهي تزود التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات

[1] المرجع في تدريس اللغة العربية ،سامي الدهان ، مرجع سابق ص214

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص254

[3] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق ص237

[4] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص254

والقيم والاتجاهات. أي أن القصة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أين كانت، فأكثر القصص الرائعة تخاطب قلوب الأطفال وتشيع خيالهم، كما أنها تمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات[1].

فعن طريق القصة يتم تعليم الطفل الكثير من المعارف وآداب السلوك وخصائص الأشياء وقوانين الله في الطبيعة ، والحيل والمهارات المختلفة في المواقف المختلفة التي يمكن أن يستعين بها للنجاة من الأخطار والمأزق التي قد يتعرض لها.

-عنصر تعليمي هام تساعد في ترقية الفرد، وهي نسخة من الحياة الاعتيادية التي يعيشها الأفراد ويمثل كل فرد فيها دوره[2]: والقصة وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والخلقي، والطفل ، والكبير الذي يقرأ قصص الأبطال والعطاء والمصلحين والمجاهدين ومن أسدوا للانسانية خيرا، يشعر بميل نحو هذه الشخصيات، وتقديرها وإجلالها ، ويتخذ منها مثلا يحاول أن يحاكيه، ومن ثم فهو يحاول تعديل سلوكه بطريقة غير مباشرة ، فالتلميذ حينا يقرأ قصة ويعايش أحداثها ويشارك شخصياتها فيما تقوم به،فإنها تستميل عواطفه وتؤثر عليه بطريقة لا شعورية[3].

- أفراد القصة أو شخصياتها متحركون ناطقون و معبرون عن إحداثها بأساليب مختلفة من القول و العمل لذلك فهي تثير في الطفل أو حتى الإنسان الناشئ خيالا و تحفيزا إلى الكشف عن أشياء غير التي عرفها[4]: وكثيرا ما نرى الكبار و الصغار يلتفون حول التلفاز أو الراد للاستماع أو مشاهدة الأفلام والمسلسلات، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على شغف الصغار وحبهم الشديد للقصة أيا كان نوعها ، مقروءة أو مسموعة أو مشاهدة فالقصة تحمل إلى الطفل معاني وصورا جديدة من الحياة والحوادث لا يجدها في بيئته ، ولذلك فهي مصدر من مصادر إشباع

[1] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق ص238

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص254

[3] اللغة العربية أصولها النفسية و طرق تدريسها ،عبد العزيز عبد المجيد ، دار المعارف القاهرة، ط4، دون تاريخ ظظ،ص134

[4] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص254

رغبته في المعرفة ، ولأن شخصيات القصة متحركة عادة – وناطقة ، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل، فهي لذلك تثير خياله المتحفز إلى الكشف عن أشياء غير التي ألفها.[1]

تساعدهم في المشاركة الوجدانية مع الآخرين[2]: والطفل يجد في القصة متعة وتسلية بعيدة عن دنيا الواقع ، واستغراق في عالم الخيال . كما أنه يجد فيها مجالا للمشاركة الوجدانية فيفرح مع شخصيات القصة الفرحة ، ويحزن مع الشخصيات الحزينة ، و يعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل مع أفرادها مشاعرهم أيا كان نوعها. [3]

ومن هذا المنطلق استغلت القصة كعنصر تعليمي وكأداة للتغلب على مشكلات المجتمع ، ويمكن رؤية ذلك بوضوح في القصص التي يكتبها ذوو القدرة والمهارة في كتابة القصة ، ومن أروع أمثلة هؤلاء نجيب محفوظ . و يوسف السباعي، ومحمد عبد الحليم عبد الله وغيرهم ممن التزموا بمعالجة القضايا الاجتماعية المعاصرة، فهم يؤمنون بأن هناك عنصرا تعليميا في القصة ، وأن المشكلات الاجتماعية إذا عولجت بطريقة قصصية كان لها فعل السحر في نفوس القراء ، فهي تربي فيهم الحماس للجهاد ، وتبث فيهم الرغبة للخلاص من هذه المشكلات.

أهداف القصة و المسرحية:

أسلوب القصة من أقدم أساليب التعليم و التعلم، و مازال حتى يومنا هذا من أهم الأساليب و أكثرها إداعا، يبدأ الأبوان من البيت باستخدام هذا الأسلوب لتعليم الأطفال قبل المدرسة ، حيث إن السرد القصصي هو الأسلوب الطبيعي للتفكير.

من خلال مجموعة الأهداف التي ذكرها الكاتب نستنتج أن القصة هي بناء لغوي لتنظيم المعرفة من خلال أحداث معينة ونقلها للمتعلمين لإيجاد معان و دلالات عن الحياة و البيئة من حولهم، كما تشتمل القصة على التجارب و الخبرات المختلفة في سياق زمني ضمن أماكن معينة ، وتتم

[1] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق 238

[2] مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك ، مرجع سابق ص254

[3] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق 254

إثارة التساؤلات و القضايا المهمة ضمن صراعات تواجهها شخصيات القصة لإيصال رسالة معينة للقارئ.

و من المهم في عملية التعليم و التعلم تحديد الهدف التربوي من رواية القصة ، و هو ما نود تعليمه للطلبة ، و الهدف قد يكون نقل معلومات معينة أو تعليم دروس و عبر من الحياة أو إقناع الطلبة بأن يتخذوا موقفا معينا إزاء قضية معينة ، و بناء على تحديد الهدف بوضوح يتم اختيار القصة المناسبة أو إعادة تنظيم قصة معينة بحسب أهداف التعلم ، كما يمكن للمعلم اقتراح قراءات إضافية لتطوير التعلم و استمراره خارج الغرفة الصفية،ويجب اختيار القصة المناسبة للمبادئ و المفاهيم التي سيتم تعليمها، لأن الطلبة سيفسرون القصة حسب بنيتهم المفاهيمية الخاصة بهم ،لذلك فمن واجب المعلم و مسؤوليته أن يختار القصة التي ترسل الرسالة المقصودة و المحددة للمتعلمين[1].

أنواع القصص وأسس اختياره:

ذكر الكاتب خمسة أنواع من القصص وهي :

1-القصص الخيالية.

2-القصص الواقعية .

3-قصص البطولة و المغامرة.

4-القصص الغرامية.

5-المثل العليا و المشكلات الاجتماعية المهمة.

وهذه الأنواع من القصص التي ذكرها الكاتب هي القصص التي تتفق وطبيعة نمو التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة وهي المرحلة التي تبدأ في سن السادسة تقريبا وتنتهي في سن الحادية عشرة.

[1] فن التدريس بالقصة ،علي عبد الظاهر علي ،دار عالم الثقافة –القاهرة،ط1، 1438~2017م ص194

لقول :" فإن على المربي أن يراعي عند اختياره القصة التي يقرؤها التلميذ أو يستمع إليها أن يسال نفسه : في أي الأطوار السابقة هذا التلميذ ؟ وما نوع القصة الملائمة لهذا الطور أو المرحلة . وعلى كاتب قصص الأطفال أن يراعي لمن يكتب والطور الذي يمر به الأطفال الذين يكتب القصة من أجلهم من حيث مستواهم الفكري، ومايهتمون به من موضوعات القصة ، وأسلوب الكتابة لهم ، والألفاظ التي يجب أن يستخدمها. وهنا يجب أن تكتب القصة بلغة الأطفال ، أي بالصحيح الشائع على ألسنتهم ، كما يجب ألا تكون القصة معقدة بحيث يستعصي على الطفل فهمها [1]".

لذلك يجب أيضا أن تتدرج لغة القصة وموضوعاتها فكرا وحجما من صف إلى آخر، كما يجب أن تكون القصة من النوع الذي يساعد على التفكير والتخيل بما فيها من مواقف تستثير التلميذ كي يبحث عن حل لمشكلة القصة أو يختار نهاية لها.

تتعدد أنواع القصة و تتنوع إلى تصنيفات عدة، فهناك تصنيف لها من حيث الحبكة الفنية و هناك تصنيف يعتمد على وسيلة عرضها ميدانيا و هناك تصنيف يعتمد على علاقتها بالدرس فمن حيث الحبكة الفنية هناك:

1/ القصة الحادثة.

2/ قصة المضمون.

3/ قصة الفكرة.

ومن حيث وسيلة عرضها ميدانيا فتتفرع إلى:

1/القصة الشفوية.

2/القصة المصورة.

3/ القصة الحركية.

[1] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق ص243

4/القصة الممثلة.

أما من حيث علاقتها بالدرس فلها طرائق عدة:

– طريقة توضيح المعلومة عن طريق الاستشهاد بالقصة في نطاق المنهج التمهيد باستخدام قصة مكتملة .

–التمهيد باستخدام القصة غير مكتملة ثم ختامها في نهاية الحصة الدراسية.

– وضع الدرس المقرر في إطار قصة من تأليف المعلم.

–الإستشهاد في القصة في موقف تربوي داخل الصف في نطاق خارج المنهج.

أنواع القصة من حيث الحجم و الشكل :

1/ الرواية 2/القصة القصيرة 3/ الأقصوصة .

أنواع القصة من حيث المضمون:

1/حكاية الجن و السحر 2/ الأسطورة 3/القصة على لسان الطير و الحيوان
4/ القصص و الحكايات الشعبية 5/القصص الدينية 6/ القصص العلمية
7/الخيال العلمي 8/القصص التاريخية 9/ قصص الفكاهة 10/ قصص المغامرة[1]

كيف يلقي المعلم القصة على طلابه؟

يعد إلقاء القصة المرحلة الثانية بعد الإعداد لها ، حيث نجد الكاتب قدم لإلقاء القصة أربعة شروط وهي مكان الإلقاء و اللغة العربية الواضحة الفصيحة و الأخذ بعين الاعتبار حركة المعلم و صوته و انتباه الطلبة و هي نفس الشروط التي اتفق فيها معه علي أحمد مركور إلا أنه أضاف شرط آخر و هو:" يجب أن يمهد المدرس لقص القصة، إما بسؤال ، عن ماذا يعرف التلاميذ عن فكرة

[1] فن التدريس بالقصة ،علي عبد الظاهر علي ص 172~174

كذا،وهي الفكرة التي تدور حولها القصة أو عن الشخصية الرئيسية التي تلعب دورا هاما في هذه القصة .. وهكذا يأخذ المدرس بطرف الخيط و يبدا في سرد القصة"[1].

طرق تدريس القصة:

الكاتب محمود سعدون الساموك قبل حديثه عن طرق تدريس القصة تحدث عن شروط إعداد القصة، حيث ذكر سبعة شروط لإعدادها و هذه المرحلة تعد أهم مرحلة من مرحلة تدريس القصة لقول سامي الدهان:" لذلك يجب على المدرس أن . يعد ، القصة إعداد كافيا تربويا وعلميا ، أي بصورها الخيالية ، وفائدتها للتعبير ، من غير أن يتعثر خلال الدرس أو يقف دون نقاطها الأساسية ، فذلك يؤثر في عقلية الطلاب ، وهم يحبون التسلسل في القصص ، وعليه أن يضع نصب عينيه التفصيلات الضرورية لا الكلمات والأفكار التي الافائدة منها ، ولا يجب أن ترفع القصة عن المستوى كثيرة ،كما أنها لا يجب أن تنخفض عن المستوي ، فيملتها الطلاب وتضيع الفائدة المرجوة منها ، وأهم شيء في ذلك أن لا تكون مشهورة معروفة ، فيقف الطلاب دون التشوق إلى سماعها أو إكمالها، و مخمر المدرس وقته وطلابه".

لعل من المفيد أن يتذكر المعلم أن نجاحه في تدريس القصة يعتمد في قدرته على اختيار القصة الملائمة من حيث المضمون واللغة لمستوى إدراك تلاميذه، ومستواهم اللغوي واعداد ما يلزم من وسائل وتجهيزات تعليمية مثل الصور والمؤثرات الصوتية اشرطة تسجيل عليها بعض الأصوات التي تخدم تقديم القصة يفرض على طلابه حسن الاستماع، والاصغاء والانجذاب إليها، والاستفادة منها، ويسير المعلم في تدريس القص

بعد مرحلة الإعداد للقصة تأتي مرحلة تدريس القصة و التي تمر بالمراحل التالية:

1-التقديم للقصة وتهيئة أذهان التلاميذ لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعدادية تثير فيهم الاصغاء.

[1] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور ، مرجع سابق 249

2-البدء بسرد القصة، على أن يكون الالقاء طبيعيا، لا تكلف فيه، ولا صنعة،

3-حرص المعلم كل الحرص أن ينتقي، في أثناء إلقاء القصة، ما يتوافق مع الطلاب من الأساليب العربي السليمة، وأن ينفعل مع أحداثها ووقائعها، مستخدم المناسب من الحركات والسكنات التي تعبر عن السرور أو الفرح، أو الاستفسارأو التعجب وغيرها من الأحاسيس.

4-وبعد الانتهاء من سرد القصة يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم التلاميذ القصة واستيعاب مضامينه ، يكلف المعلم طلابه بالتحدث في مضمون القصة والتعبير عنها وقد يطلب من بعضهم التحدث في جزء واحد منها، إذا كانت طويلة وتشمل جوانب، وشخصيات متعددة، وحتى يوفر الفرصة الأكبر عدد من الطلاب الأخذ دور في إلقائها.[1]

يسبق تدريس المسرحية اختيار المسرحية التي تلائم تلاميذ صف معين وهذا لا يتم إلا بمراعاة ما يلي:

1-مناسبتها لقدرات و اهتمامات هؤلاء التلاميذ، من حيث أسلوبها و فكرتها ، فيجب أن تكون جملها قصيرة إذا كانت نثرا،و من البحور القصيرة إذا كانت شعرا.

2- يجب أن يكون موضوعها متصلا بما يدرسه التلميذ في مواد المنهج الأخرى كالدراسات الاجتماعية ، و الدراسات الشرعية.

3-يجب أن تزود المسرحية التلاميذ بالأفكار و الخبرات التي يحتاجون إليها و تؤدي إلى نموهم المعرفي و الوجداني و الحركي و النفسي.

4-ينبغي أن تكون شخصيات المسرحية من النوع المحبب لدى تلاميذ هذه المرحلة، أي ممن يحاولون محاكاته و تقليده.

[1] طرائق تدريس الادب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،مرجع سابق ص102

5- ينبغي أن يختار المدرس المناسبات التي ترتب بها كالمناسبات الإسلامية و الاجتماعية و المناسبات المدرسية المختلفة. [1]

أما بالنسبة إلى طريقة تدريسها لم يختلف علي أحمد مركور عن سعدون محمود الساموك في خطواتها و هي:

1- اختيار المسرحية المناسبة، وقد تكون المسرحية من اختيار التلاميذ.

2-التمهيد للمسرحية، وذلك بمناقشة عامة حول المناسبة المتصلة بموضوعها .

3- قراءة المدرس لها قراءة فيها تجسيد للمعاني ، وجمال في الإلقاء.

4-دراسة شخصيات المسرحية والتعرف على مظاهر هذه الشخصيات الخارجية والداخلية والاجتماعية .

5-مناقشة أفكار المسرحية وأحداثها وأهدافها وغاياتها، مناقشة تفصيلية حتي يتمكن التلاميذ من الإلمام بها ونقد موضوعها والوقوف على النواحي الجمالية فيها.

6-قراءة التلاميذ للمسرحية قراءة فيها تجسيد للمعاني والمشاعروالشخصيات كا سبق أن فعل المدرس.

7- توزيع الأدوار على التلاميذ الذين سيقومون بالتمثيل، وحفظهم الأدوارهم، وأدائهم لأدوارهم على مشهد من زملائهم في المكان المعد لذلك.

8- إداء الملاحظات على أداء التلاميذ لأدوارهم من الناحيتين اللغويةوالحركية، ولكن يجب الا يكون النقد مسرف حتى لا يؤثر على ثقة التلاميذ بأنفسهم.

9-ممارسة التمثيل بعد ذلك على أساس من جودة الأداء والاتقان خاصة بعد الممارسات التجريبية السابقة .

[1] علم طفلك طرق التدريس للصغار،محمد بن محمود آل عبد الله،كنوز للنشر و التوزيع،2012، ص231

10-تقوم هذا الأداء بواسطة المدرس والتلاميذ الذين لم يشتركوا على أساس إبراز جوانب القوة والضعف في الأداء، وكيفية القضاء على أسباب الضعف وتقوية أسباب القوة [1].

[1] تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مركور، مرجع سابق ص 260~261

نقد و تقویم

لما كانت اللغة العربية مفتاح الفكر و بوابة العقول ولغة القرآن ونظرا لأهميتها صار الاهتمام بتدريسها و التخطيط لمناهجها و التجديد في هذه الاخيرة أمرا حتميا كي تواكب التطورات الفكرية.

التطور في كل شيء غاية يريدها كل إنسان ينظر إلى الماضي بمنظار المتفائل، ويتناول الحاضر بمنظار للمتيقن، فيأخذ من ذلك إلى هذا فيخرجه بثوب جديد قشيب، وهذا ما حصل في كثير من طرائق التدريس حيث أن كثيرا من بذور هذه الاتجاهات الحديثة كانت قائمة،فتعليم اللغة العربية كان قائما منذ القدم لقوله صلى الله عليه وسلم:"أرشدوا أخاكم فقد ضل".

و كتاب مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، لسعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، فيه الكثير من التطابق بين العنوان والمتن، فعنوان الكتاب جاء كاشفا عن عدة مواضيع تطرق إليها الباحثان تخص تدريس اللغة العربية لقولهما :" إذ إن اللغة العربية هي لغة الأمة ،وإن المحافظة عليها و دراستها و تطويرها أصبح هدفا تعمل المؤسسات الثقافية على تحقيقه".[1]

الحكم على الكتاب في الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه:

إن الكتاب الذي بين أيدينا مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها للباحثين سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، ينتمي إلى حقل تعليمية اللغة،إذ أنه عالج مواضيع تخص تدريس اللغة العربية.

المادة المعرفية المستحضرة والشواهد:

إن كتاب مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري يعد مرجعا أساسيا في مجال تعليمية اللغة للأسباب التالية:

[1] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ، مرجع سابق ص18

مهّد هذا الكتاب طريق البحث للعديد من الباحثين اللاجئين إليه ذلك لغزارة المادة العلمية التي احتوى عليها، و لقد وفر لدارسيه مادة علمية غنية تساعدهم في مجال البحث (مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها)، وذلك من خلال ذكر قيمتها، خصائصها،مناهجها،أسسها،وأساليب تدريسها.

ومامیّز هذا الكتاب غناه بالمادة المعرفية التي عرضها لنا الكاتبان بأسلوب سهل مبسط استعانا فيه بالكثير من المصادر المتعلقة بهذا التخصص. وقد تمكن الكاتبان من إثراء كل فصل وكل مبحث بمادة علمية شيقة تأسر ذهن الباحث وتزيد من شغفه العلمي.

1.ويمكننا أن نلخص محاسن هذا الكتاب التي توصلنا إليها ونحن بصدد دراسته في النقاط التالية :

1. اعتمد الباحثان على عنصر التقويم، إذا نجدهما في نهاية كل وحدة يعتمدان على تقويم فحواه أسئلة خاصة بالعناصر المتناولة، في خضم تلك الوحدة كي يعيها القارئ، ويمتحن مدى استيعابه للمادة المعرفية المطلع عليها.
2. تدرجا الباحثان في عرض المادة المعرفية واعتمدا على الإجمالثمّ التفصيل وقاما بإثراء الموضوع عن طريق الشرح و الاستعانة بدراسات التربويين العرب والأجانب على حد سواء، في حقل علم التربية، واستدلا بما توصلوا إليه من استنتاجات.

- إنّ الباحثين استطاعا إلى حد كبير تمثّل طرائق تدريس العربية وتعليمها، من خلال المادة المعرفية المقدمة، وكذا اعتمادهما على جملة من المصادر والمراجع المتنوعة.
- أما فيما يخص الاستشهاد،فقد وظف الباحثان عدة شواهد قرآنية كما فعلا في وحدة المدارس الفلسفية إذ نجدهما قد استشهدا بالعديد من الآيات القرآنية في مبحث المدرسة الفلسفية الإسلامية،وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن الباحثين كان بحثهما متشعبا ومتعمقا،كما هو الحال في في الوحدة الأولى من استشهادهما في تعريف للغة، و فصلهما في مسألة "إشكالية اللغة"-أتوقيفية هي أم نمائية -بأقوال ابن جني من كتابه

"الخصائص" وكانت جملة الشواهد هاته دعما قويا لتوكيد مواقفهما المعرفية، كما أنهما كانا يعتمدان على الاستشهاد كلما تعرضا إلى مفهوم علمي معين (كمفهوم المنهج في الوحدة الرابعة، و مفهوم الكفاية في الوحدة السابعة)و يقدمان تعريفا لغويا اعتمادا على المعاجم العربية (كلسان العرب لابن منظور، و كتاب الأضداد للأنباري)،ولا يتغاضيان عن أقوال التربويين الغربيين (كبلوم في تعريف الأهداف– في الوحدة السادسة –)،

- استعان الباحثان بالخرائط الذهنية في عدة مواضع، نذكر على سبيل المثال لا الحصر(وحدة المحتوى صفحة٦٢، حين ذكرا مكوناته، و في تطرقهما للأهداف في الوحدة السادسة حينما قدم تصنيفاتها **لبلوم** صفحة ١٣٦ و أنماط التعلم **لجانبيه** صفحه١٣٨).وكان لتوظيف هذه الخرائط الذهنية دورفعّال في إثراء المادة المعرفية وعرضها بأسلوب مبسط يرسخها في ذهن الباحث.

2. البيبليوغرافيا

كان الباحثان متثبتين في بحثهما، ومتعمقين في جمعهما للمادة العلمية، وذلك من خلال اعتمادهما على المصادر والمراجع دون الاعتماد على مواقع الكترونية أو رسائل دكتوراه وقد زاوجا بين المصادر القديمةمن عيون المكتبة العربية (كالخصائص لابن الجني و لسان العرب لابن منظور) و المصادر المستجدة، ومردّ ذلك أنّالمناهج التربوية و فلسفات التربية مجال مهمّ متجدد، يتعرّض دوما للتنقيح والتطور تماشيا وتغيّر العصور والمجتمعات، كما أنّها تتغير بتغير البيئة وطبيعة العينة المجتمعية، والمناهج تتجدد لتواكب التطور الحاصل في مختلف المجالات المتعلقة بالمناهج والفلسفات.

3. الاعتراضات و الانتقادات

- مما يؤاخذ عليه الباحثان أنهما أكثرا من الشرح و الإطناب معظم الفصول، والعديد من مباحث الكتاب، حيث وجدنا أثناء الدراسة أن المادة المعرفية قد تكررت عدة مرات.

- إن وحدة المناهج التربوية واسعة فهي تضم المحتوى و الأهداف و طرائق التدريس ... لكن الباحثان قاما بفصل هذه العناصر، و خصصا لها وحدات خاصة، مما جعل المادة المعرفية تتكرر في كل فصل.
- في عرض الباحثين لفصل المدارس الفلسفية،اكتفى الباحثان بتحديد دور كل من المعلم والمتعلم في ظل المدرسة الفلسفية دون أن يمهدا لكل مدرسة فلسفية بلمحة وجيزة عنها، قبل عرض نظرتها للعملية التعليمية التعلمية. وهذا ما يدفع مطالع الكتاب إلى اللجوء إلى مصادر أخرى ليتعرف على كل مدرسة (تعريفها وروادها)، كي يزيل الغموض المثار في ذهنه حولها.
- عند تعرض الباحثين لوحدة الكفايات التربوية قاما بتعداد كفايات جمة، تختلف مع الموجودة في العديد من المراجع في العنوان و تتفق معها في المحتوى، وقاما بعنونة الكفايات وفصلها عن بعضها، وكان من الممكن دمجها تحت عنوان واحد دون الحاجة إلى تشعيبها إلى فروع.
- اعتمد الباحثان على عدة دراسات أجنبية كتصنيفات بلوم وأنماط التعلم لجانبيه، ولكنهما لم يعتمدا على مراجع أجنبية، بل اكتفيا بالاعتماد على المصادر والمراجع العربية فقط.

خاتمة

و في ختام هذا البحث خلصنا إلى جملة من النتائج أهمها:

-01تكمن أهمية تدريس اللغة العربية من كونها أداة تفكير المرء و تعبيره عن حاجاته وميوله واهتماماته ورغباته ومشاعره و عواطفه و رؤاه، وأداة تواصله مع بني مجتمعه حاضرا ليتعرف على آرائهم وخبراتهم وينقل إليهم خبراته وتجاربه، وأداة تواصل أيضا ليتعرف على ثقافات الأمم الأخرى ولغاتها، فهي وسيلته لاكتساب العلوم والمعارف في مراحل التعليم المختلفة و مواكبة معطيات العلم و الحياة المعاصرة ،كذلك كانت الرابط القومي الذي يربط أبناء الأمة العربية فيتوحد فكرهم في بوتقة و التفاهم و من كونها لغة القرآن الكريم الذي نزل على خير البشرية صلى الله عليه وسلم آية لنبوته وتأييدا لدعوته و دستورا لأمنه.

02-إن علوم التربية المتنامية و المتنشئة في آن معا، مناهج نظريات تعلم إدارة تخطيط طرائق التعليم يحوزها بناء ابستمولوجيا قوامه البحث من مناهج هذه العلوم حتى تضطلع بدورها في تكوين نظرية في التربية، تمكن الاستعانة بها في التعامل مع قضايا الواقع التربوي و اتجاهات التربية المرتقبة مستقبلا، هذه البنية الابستولوجية و هذا التطور المنهجي يحققان من خلال فلسفة التربية و من هنا يظهر لنا جليا أهميتها حيث أنها:

_تلعب دورا هاما في تنظيم الفكر التربوي و تساهم في تعميق مفاهيم العملية التربوية.

_ تساهم في وضع اتجاهات و خطوط مستحدثة للنمو التربوي

_تسهل عملية التعرف على طبيعة العلاقة بين العلم التربوي الحياة.

- إن المحتوى الدراسي من أهم مكونات المنهج لذا فإن تحليله يجعل المدرس قادرا على تنظيم مجموع المعارف والمهارات بشكل يساعده على تحقيق الأهداف المخطط لها لأن العملية التعليمية تسير وفق خطوات منظمة و التحليل يوجه المعلم و يفيده في تحصين أنشطة تناسب عناصر المحتوى و تحقق الأهداف المسطرة ويكون ملائما لها.

إن عملية التخطيط للدرس تنطلق من معرفة ووعي بقصد تحقيق الأهداف التعليمية بينما خطة الدرس تتيح الفرصة أمام المدرس لتحضير موضوع الدرس ، فالتخطيط يمثل منهجا وأسلوبا و طريقة منظمة للعمل لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية.

إن الأهداف التعليمية نقطة بداية التخطيط للعمل التربوي سواء على المدى القريب أو البعيد وهي أولى الخطوات وأهمها في تخطيط المنهج، فإذا كان علينا أن نخطط لبرنامج تربوي ناجح فينبغي أن نمتلك وضوحا كافيا للأهداف التي نسعى إليها.

إن المناهج التعليمية تعد الترجمة العملية لأهداف التربية و التعليم و خططها و اتجاهاتها في كل مجتمع و تطويرها يعني أشياء كثيرة ، فالتطوير قد يعني إعادة النظر في جميع عناصر المنهج بدء من الأهداف وصولا إلى التقويم ، والمناهج الجيدة هي التي تتصف بجودة الأهداف و مواكبة التطورات الحاصلة في زمننا وتعمل مكوناتها الأخرى على تحقيق هذه الأهداف و التأكد من بلوغها حسب نوع الأهداف و تصنيفها من معارف وقيم و اتجاهات و كل منهج قاصرعلى تحقيق متطلبات هذه العولمة و مسايرة هذا التطور يبقى ناقصا و عاجزا عن منح فرص الانفتاح عن عالم البحث و المعرفة.

إذا ما اردنا للمعلم أن يقود العملية التعليمية على نحو فاعل وناجح , فإن علينا إعداده إعدادا متميزا يكتسب من خلاله قدرات أدائية مميزة ومهارات مناسبة لذلك بمعنى آخر , يجب أن يمتلك المعلم الكفايات التعليمية التي تمكنه من ممارسة عمله بفعالية واقتدار.

تعد أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية ، ذلك أن الأهداف التعليمية ، والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج ، لا يمكن تقويمهما إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه، ففي مثل هذا التوسع في تعليم الغة العربية تنشأ الحاجة إلى إرشاد المعلمين إلى أساليب تدريس اللغة العربية وفروعها ،فلاشك أن لطرائق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب التلميذ لفروع اللغة العربية أو نفوره منها،وبالتالي يؤثر ذلك في نجاحه أو فشله .

لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج ، والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم ، والطريقة التي يتبعها ، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرة في الوقت نفسه.

جاء هذا الكتاب : مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها " لمحمود سعدون الساموك و هدى علي جواد " بتفصيل عام لما يحتاجه مدرس اللغة العربية من معرفة بالوحدات المكملة لمادة المناهج وطرق التدريس، وكان مرجع أساسي للعديد من الدراسات التي أقيمت حول تعليمية اللغة من مناهج و طرائق للتدريس و قضايا عديدة فصل فيها الكاتبان وأمعنا فيها الدراسة و الشرح و الاسترسال ومامميزه هو بساطة اللغة و تبسيط المعارف حتى يستطيع المعلم و المتعلم استيعابها.

أخيرا ولأن الكمال من صفات الجبار العلي عز جلاله فإن بحثنا هذا مهما حاولنا بلوغ تمامه إلا أنه يبقى ناقصا ويحتاج لإضافات و تصويبات فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا والشيطان . الحمدلله الذي وفقنا في ذلك.

نبــذة عن المؤلــف

الأستاذ الدكتور (سعدون محمود الساموك)؛ أستاذ الأديان في الجامعات العراقية والعربية، الذي وافاه الأجل يوم الجمعة (17/ ذو الحجة /1441هـ - 2020/8/7م) عن عمر ناهز (78) عامًا.،ولد الفقيد (سعدون الساموك) -رحمه الله تعالى- في (بغداد) بمنطقة (الأعظمية) عام (1942م)، ونشأ فيها ودرس في مدارسها إلى أن أكمل البكالوريوس، ثم ابتعث في السبعينات من القرن الماضي إلى (الولايات المتحدة)؛ حيث حصل على شهادة الماجستير، ثم سافر إلى (ألمانيا) بعد مدة لإكمال الدراسة فنال شهادة الدكتوراه وشهادة ماجستير ثانية .عمل -رحمه الله تعالى- مدرسًا في كلية (الآداب) بجامعة بغداد، ثم في (كلية الشريعة) في الجامعة نفسها، ثم انتقل إلى الأردن وعمل في (كلية الشريعة) في (الجامعة الأردنية)، ثم في (جامعة العلوم الإسلامية)، ثم تفرغ للبحث والتأليف.

أشرف الدكتور (سعدون الساموك) على عشرات الرسائل الجامعية في الماجستير والدكتوراه في العراق والأردن، وله مؤلفات ودراسات عدة، منها: (المعتقدات والأديان وفق منهج القرآن)، و(مناهج البحث في أصول الدين)، و(أصول العقيدة الإسلامية) و(الوجيز في علم الاستشراق)، و(مقارنة الأديان)، و(حقوق الإنسان في الأديان).. وغيرها الكثير، رحم الله الدكتور (سعدون محمود الساموك).

مؤلفاته:

-أساسيات التربية الإسلامية لِ سعدون محمود الساموك عن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع (2004). -الفلسفة الإسلامية دراسات نقدية منتخبة لِ سعدون محمود الساموك عن: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع (2014).

-الأديان في العالم لِ سعدون محمود الساموك عن: دار المناهج للنشر والتوزيع(2015)

السيرة النبوية (216 صفحة) لِ سعدون محمود الساموك عن: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع (2004)

-حقوق الانسان في الاديان (299 صفحة) لِ عبد الرزاق رحيم صلال الموحى، سعدون محمود الساموك عن: دار المناهج للنشر والتوزيع(2008) .

-مقارنة الاديان (264 صفحة) لِ سعدون محمود الساموك عن: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع (2004) .

-موسوعة الاديان والمعتقدات القديمة/ ج1 العقائد لِ سعدون محمود الساموك عن: دار المناهج للنشر والتوزيع (2002) الطبعة 1.

-العقائد الاسلامية لِ سعدون محمود الساموك عن: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع (2004) .

-الوجيز في النظم الاسلامية لِ سعدون محمود الساموك عن: دار المناهج للنشر والتوزيع (2002)الطبعة 1.

-حقوق الانسان في الأديان لِ عبد الرزاق رحيم صلال الموحى، سعدون محمود الساموك عن: دار المناهج للنشر والتوزيع(2008) .

-مناهج التربية الاسلامية/ سعدون محمود الساموك البنية والتحليل بواسطة سعدون محمود الساموك (هدي علي الشمري مؤلف مشارك)،الطبعات1ط، الناشر:عمان: دار المناهج للنشر، 2003م.

-الاستشراق الروسي : "دراسة تاريخية شاملة" / سعدون محمود الساموك .الناشر عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع، تاريخ الإصدار 1423هـ، 2003م.

-مناهج التربية الإسلامية وأساليب تطويرها / سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري .بواسطة سعدون محمود الساموك، [مؤلف] | هدى علي جواد الشمري،, مشارك [مؤلف]، الطبعات: الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2003م,

مؤلفات هدى علي الشمري:

-طرق تدريس التربية الإسلامية النشر :عمان (الاردن):دار الشروق للنشر و التوزيع 2003.

-تقويم كتب التربية الاسلامية في ضوء الاهداف التربويه هدى علي جواد الشمري دار المناهج للنشر والتوزيع, 2003.

-مباحث في علم الاجتماع الاسلامي / تأليف هدى علي جواد الشمري ؛ مراجعة وتقديم: سعدون محمود الساموك،الناشر عمان، الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع، تاريخ الإصدار 2011- 1432هـ.

-تقويم كتب التربية الاسلامية فى ضوء الاهداف التربوية: تحليل محتوى تأليف هدى علي الشمري (هدى علي جواد الشمري) دار المنهاج للنشر والتوزيع، 2003.

-طرق تدريس التربية الإسلامية تأليف هدى علي الشمري (هدى علي جواد الشمري) دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003.

-مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها / هدى علي جواد الشمري ، سعدون محمود الساموك تأليف هدى علي الشمري (هدى علي جواد الشمري), سعدون الساموك (سعدون محمود الساموك) (م.مشارك) دار وائل للنشر والتوزيع ، 2005.

-مناهج التربية الإسلامية : البنية والتحليل / تأليف سعدون محمود الساموك، هدى علي الشمري تأليف سعدون الساموك (سعدون محمود الساموك), هدى علي الشمري (هدى علي جواد الشمري) (م. مشارك) دار المناهج للنشر والتوزيع، 2006.

-مبادىء الغزالي التربوية / هدى علي جواد الشمري ؛ مراجعة وتقديم سعدون الساموك تأليف هدى علي الشمري (هدى علي جواد الشمري), سعدون الساموك (سعدون محمود الساموك) (مراجع) دار المناهج، 2009.

-مباحث في علم الإجتماع الإسلامي / هدى علي جواد الشمري ؛ مراجعة وتقديم سعدون الساموك تأليف هدى علي الشمري (هدى علي جواد الشمري), سعدون الساموك (سعدون محمود الساموك) (مراجع) دار المناهج، .2011.

-الأخلاق في السنة النبوية المؤلف :هدى علي جواد الشمري تاريخ النشر 2009 :دار النشر: دار المناهج.

قائمة المصادر و المراجع

1. إبراهيم أحمد الحارثي ،موسوعة تعليم القراءة و القرائية في جميع المراحل الدراسية، ،مكتبة الشقري للنشر و التوزيع 1437هـ~2016م .
2. إبراهيم مجدي عبد العزيز، موسوعة المناهجالتربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1 ،2000م.
3. ابن فارس،الصاحبي في فقه اللغة ، ، دار الكتب العملية ، بيروت ، ط1، 1997.
4. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، الجزء1 ،تحقيق محمد علي النجار،دار الكتب المصرية–المكتبة العلمية القاهرة 1952م، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم إبراهيم،القاهرة ،ط3 دار المعارف 1387هـ/1968م .
5. أبو الفضل جمال الدين عبد بن مكرم(ابن منظور)، لسان العرب ،دار صادر بيروت، مادة نهج ط1 .
6. أبو حويج مروان،المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها عملياتها، دارالثقافة والنشر والتوزيع عمان الأردن .
7. أبو منصور الثعالبي فقه اللغة وأسرار العربية، ، المكتبة العصرية للطباعة والنشر صيدا ، ط1، 1420هـ~2000م.
8. أحمد إبراهيم أحمد نبهان، دور مديريات رياض الأطفال كمشرفات مقيمات في تحسين أداء المعلمات و سبل تطويره في محافظات غزة،بحث لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير ، 1430~2009 .
9. أحمد صومان ،أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران عمان–الأردن ط1، 1431هـ~2010م .
10. أحمد عبد اللطيف أبو سعد،الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الجزء الأول: صعوبات التعلم القرائية، مركز ديبونو لتعليم التفكير ط1 سنة 2015م .
11. أحمد عبد اللطيف أبو سعد،الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم،الجزء الثاني صعوبات التعلم في الكتابة و الرياضيات، مركز ديبوتو لتعليم التفكير عضو اتحاد الناشرين الأردنيين ، ط 1 سنة 2005م،.

12. أحمد علي الكردي،محمود جلال، تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، سمير عبد الوهاب، ط2 سنة 2004م الدقهلية للطباعة و النشر.
13. أحمد فلاح علوان، علم النفس التربوي تطوير المتعلمين، عمان الأردن دار حامد للنشر و التوزيع ط1 سنة 2009.
14. الأسس الاجتماعية لبناء المنهج،سعاد محمد السيد، مقالة، موسوعة التدريب والتعليم،ط6 ، 1426هـ/2009م.
15. أفنان دروزه، درجة مراعاة المعلمين في مدارس لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للدروس ، قسم أساليب التدريس ،فلسطين.
16. إكرام بومزبر ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية دراسة وصفية تحليلية السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ، 2018/2017.
17. أمل البكري و نادية عجوز، علم النفس المدرسي، عمان المعتز للنشر ط1 س2004.
18. أنيس مصطفى ،المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان.
19. أوريل بحر الدين،تطوير منهج تعليم اللغة العربية وتطبيقه على مهارة الكتابة، مطبعة جامعة مالانج،ط1 ، 2010 .
20. أوكسل فاطمة ،الضعف القرائي عند متعلم الطور الابتدائي الصف الثالث أنموذجا مذكرة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة و الأدب العربي
21. تقرير اللجنة الوظيفية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق و السبق في التعليم بالولايات المتحدة الامريكية1963 أمة معرضة للخطر حول حتمية اصلاح التعليم.
22. جار فور و آخرون،تعلم ترجمة حلقي بن عيسى، منشورات اليونسكو ، الشركة الوطنية لنشر و التوزيع الجزائر1974 .
23. جردات عزت وآخرون ،التدريس الفعال، ،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان،دط،2003.

24. جودة الركابي ،طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر المعاصر بيروت – لبنان ،دون ط،- 1423ه/2002م .

25. حاتم حسين البصيص ' تنمية مهارات القراءة و الكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم ، وزارة الثقافة الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق ،2011م.

26. حسن بن علي بن حسن الحجاجي: الفكر التربوي عند ابن القيّم، دار حافظ للنشر والتوزيع، ط[1]، الرياض، السعودية، 1988م/ 1408 .

27. حلمي أحمد ، المفتي محمد أمين، أسس بناء المناهج و تنظيماتها ، دار المسيرة 2016م .

28. حلمي الوكيل، المفتي محمد أمين، أسس بناء المناهج و تنظيماتها ،دار المسيرة 2016 .

29. الخالدي مرجم، نظام التربية والتعليم، دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان ،ط1، 2008.

30. الخطيب أحمد،رواح الخطيب،الحقائب التدريسية، دار المستقبل لنشر والتوزيع،الأردن،ط1، 1977.

31. الخليفة حسن جعفر ، المنج المدرسي المعاصر، الرياض مكتبة الرسم،ط2014 .

32. الخليفة حسن جعفر،المنهج المدرس الواضح(المفهوم،الأسس، المكونات،التطبيقات)، مكتبة الرشد، الرياض المملكة العربية السعودية،ط 1424ه .

33. دمشق،1962~1963م .

34. الراشدان عبد الله جنيني، المدخل إلى التربية و التعليم ، دار الشروق للنشر عمان الاردن1997 .

35. سامي الحيان أهداف برنامج التعليم المعتمد على الكفايات، ،2018 مقالات المرسال.

36. سامي الدهان ،المرجع في تدريس اللغة العربية ، مكتبة أطلس –

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

38. سعادة إبراهيم ،المنهج امدرسي المعاصر، عمان دار الفكر ،ط2014.

39. سعد علي زاير،ايمان إسماعيل عايز،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، دار صفاء للنشر و التوزيع عمان ،الطبعة الأولى 1435هـ~2014م.

40. سعيد نافع ، نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسي(المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، نحو تعليم أساسي أفضل).

41. سنة1433/1432~2012/2011.

42. الشافعي،المنهج المدرسي من منظور جديد ، مكتبة العيبكان 1996 الرياض المملكة العربية السعودية .

43. شاهين نجوى عبد الرحيم، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة،ط1، 2006م .

44. طويلة عبد الوهاب عبد السلام، التربية الإسلامية وفن التدريس، دار السلام للطباعة و النشر، القاهرة،ط4، 2008م.

45. عارف الشيخ ،القراءة من أجل التعلم، ، المؤسسة العربية للدراسات و النشر عمان-الأردن ط1، 2008.

46. عبد الرحمن سعيد بن بتيل ، برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة الملك خالد، السعودية 2010 .

47. عبد الرحمن سعيد بن بتيل ، برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة الملك خالد، السعودية 2010.

48. عبد العزيز عبد المجيد ، اللغة العربية أصولها النفسية و طرق تدريسها ، دار المعارف القاهرة، ط4، دون تاريخ .

49. عبد الكريم اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

50. عبد اللطيف الصوفي ،فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها،دار الفكر،دمشق،ط1، 1428/2007.

51. عبد اللطيف الفارسي،عبد العزيز القرضاف، محمد آيت موحي،عبد الكريم غريب،معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،دار الخطابي لطباعة والنشر،ط1.

52. العبد الله ابراهيم يوسف، الاتجاهات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر- بيروت، ط2004.

53. عبد الله عبد الدّائم، التربية عبر التاريخ،من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين للتأليف والترجمة والنّشر، بيروت، لبنان، ط[1]، 1973م.

54. عبد الله عبد الدائم،تعقيب في محمد عوض جلال،حوار حول التخطيط اتربوي وعلاقتها بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، المعهد اعربي للتخطيط الكويت .

55. عدنان عارف ،التربية في رياض الأطفال ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ط1 ،1990.

56. علاء صاحب عسكر الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل، مدرس،كلية التربية،جامعة كركوك.

57. علي أحمد مركور، تدريس فنون اللغة العربية، ، دار الشواف القاهرة 1999.

58. علي أوحيدة،التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دار النشر زهران،2012.

59. علي عبد الظاهر علي ،فن التدريس بالقصة ، دار عالم الثقافة –القاهرة،ط1، 1438~2017م

60. عمر علي دحلان،زاد المعلم في التعليم و التعلم ط2012،3~2014، دون دار النشر.

61. عمر محمد التوصي الشيباني،فلسفة التربية الإسلامية الدار العربية للكتاب طرابلس ليبيا 1975 م~1395هـ ،د ط.

62. عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي طلبة السنة الثالثة علم الاجتماع – مذكرة ماستر– جامعة محمد خيضر بسكرة2013-2012.

63. فتحي ذياب سبيتان ،أصول وطرائق تدريس اللغة العربية ، الجنادرية للنشر 1431هـ~2010

64. فتحي ذياب سيبان ،ضعف التحصيل الطلابي المدرسي:الأسباب و الحلول: اللغة العربية و فروعها ، ،1431هـ~.2010 .

65. فرج المبروك عمر عامر،المناهج الدراسية الحديثة أسسها و تطبيقاتها ، دار حميثرا للنشر، القاهرة،دون ط،2016م.

66. فؤاد محمد موسى،المناهج مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها،بجامعة المنصورة ، بدون ط، 2002.

67. فيصل عمر باشراحيل، طارق محمد السويدان ،كيف أقرأ، ،شركة الإبداع الكويت ،د ط، د صفحة.

68. قورة حسن سليمان، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف مصر،ط1 ،1998

69. كامل محمد، علم نفس النمو، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية ،1996م .

70. كريمان بدير ،الأسس ا لنفسية لنموالطفل، ط1، الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع،2008م.

71. ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، دار المنارة للنسر والتوزيع، جدة، السعودية، ط1، 1407هـ/ 1987م.

72. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية مجلد 20 ،ط2011.

73. محسن علي عطية ،الجودة الشاملة والمنهج، ،دار المنهاج،عمان، ط1 ، 2017.

74. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية دار الشروق للنشر للتوزيع، ط1 الإصدار الأول 2006.

75. محمد أحمد الحاج، فلسفة التربية،عمان. الأردن. دار المناهج.2003م.

76. محمد بن محمود آل عبد الله،علم طفلك طرق التدريس للصغار، كنوز للنشر و التوزيع ،2012 .

77. محمد علي الخولي ،أساليب تدريس اللغة العربية، ،دار الفلاح للنشر و التوزيع، الأردن،ط2000م.

78. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002م/ 1423هـ، عمان، الأردن.

79. محمود أحمد السيد،طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق،كلية التربية، 1437-1438هـ~2016-2017م.

80. محمود أحمد السيد،طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق،كلية التربية،1437 -1438هـ ~2016-2017م.

81. محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية ،ملتزم الطبع والنشر دار الفكر العربي القاهرة ط 1421هـ ~2001م .

82. محمود رشدي خاطر ،يوسف الحمادس محمد ،عزة عبد الموجود ، رشدي أحمد طعيمة، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة ، دار المعرفة –القاهرة ،ط 1، 1981.

83. مذكور علي أحمد، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي القاهرة 1406هـ .

84. مرسوم جمهري رقم 1948جامعو الجنان طرابلس لبنان الدراسات العليا: التربية الحديثة والتقليدية.

85. مرعى توفيق، الحيلة محمود محمد، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها أسسها عملياتها،دار المسيرة للنشر و التوزيع عمان الأردن،ط9 ،2011.

86. مرعي توفيق والحيلة محمد محمود، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002م/ 1423.

87. المكاوي محمد أشرف، أساسيات المناهج ، المركز الدولي للنشر و التوزيع .

88. منصور حسن غول ،مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن،1430هـ~2009م.

89. المنهج المدرسي المعاصرمفهومه،أسسه،تنظيماته،تقويمه، تطويره، حسين جعفر،مكتبة الرشد الرياض،ط5، 2005 .

90. نادية بوضياف بن زعموش ،برنامج رياض الأطفال وبناء ملامح الهوية الوطنية برنامج مقترح مجلة العلوم الانسانيه والاجتماعيه العدد 2 جوان 2011.

91. الناصر إبراهيم، فلسفات التربية، دار وائل عمان الأردن، ط2001م.

92. نضال مزاحم رشيد العزاوي ، عابد توفيق الهاشمي،بوصلة التدريس في اللغة العربية، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، دار الإرشاد، بغداد، 1972.

93. الهرمة محمد سالم ،برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية الاشتراكية رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية،جامعة الزقازيق ،جمهورية مصر العربية .

94. هندي صالح ذياب، هشام عامر عليان دراسات في المناهج و الأساليب العامة دار الفكر عمان .

95. واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية،مذكرة نيل شهادة الماجستر في العلوم التربوية،جامعة منتوري،قسنطينة،2008،2007.

96. وليد عبد الرحمن إسماعيل ، علاء حسين فرج ،تدني وضعف القراءة و الكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد، ، مجلة مداد الأدب عدد خاص بالمؤتمرات 2018~2019 .

97. يسرى محمد محمود عثمان، التخطيط للتدريس وأساليب التعلم ، مدرس مهارات التعلم والبحث و الاتصال2010 .

98. يونس فتحي وسعيد السعيد وليلى معوض وحنان حافظ، المناهج(الأسس، المكونات،التنظيمات،التطوير) ، دار الفكر للنشر و التوزيع عمان، الأردن .

99. يونس فتحي،"المناهج الأسس المكونات التنظيمات التطوير ،دار الفكر عمان-الأردن . 2004

100. Danial H and Elyd,competency based education for school libary media specialists,formal of education for leaderclip,1998,vol 123.
101. De Pillo, N.C., «The Infelunce of Handwriting Upon Teacher's Evaluation of Children's Creative Stories» Unpublished Doctoral dissertation, University of Wisconsen, 1970, in Keen & Personke, op. cit.,
102. Houston, W and Hawsam, R: competency-based teacher education, CHIGAGO (5) science research associate INC, 1972,

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

كلمة شكر.....

إهداءات.....

بطاقة فنية.....

مقدمة.....أ – ج

مدخل 06

نبذة عامة عن مضمون الكتاب.....06

الفصل الأول: اللغة عربية و فروعها

نشأة اللغة العربية 09

فروع اللغة العربية 11

خصائص اللغة العربية 12

مكانة اللغة 14

الفصل الثاني:فلسفات التربية في التعليم

فلسفة التربية: 17

علاقة الفلسفة بالتربية: 19

الفلسفة التربوية المثالية **Idealism**: 20

نقد فلسفة التربية المثالية: 21

الفلسفة التربوية الواقعية **Realism**:.....22

مميزات الفلسفة التربوية الواقعية 23

نقد الفلسفة الواقعية..... 23

الفلسفة التربوية البراجماتية (التجريبية) Pragmatic..... 24

المعلم والمتعلم في ظل المدرسة..... 24

نقد الفلسفة التربوية البراجماتية 25

الفلسفة التربوية الوجوديةExistentialism 26

المعلم والمتعلم في ظل الفلسفة التربوية الوجودية..... 27

نقد الفلسفة التربوية الماركسية 27

الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية Logical Positive 28

المعلم والمتعلم في الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية..... 29

نقد الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية 29

الفلسفة الإسلامية..... 30

المعلم والمتعلم في التربية الإسلامية 32

الفصل الثالث:المحتوى

شروط معايير اختيار المحتوى..... 36

تصنيف المحتوى 37

طرق التدريس..... 38

تصنيف الطرق التدريس 38

أنواع طرق التدريس 39

المناقشة..... 40

التقويم 40

الفصل الرابع :التخطيط للدروس اليومية

مفهوم التخطيط للتدريس..... 44

أهمية التخطيط اليومي 45

تحضير الدروس اليومية..... 48

الفصل الخامس:مناهج اللغة العربية

أهداف المنهج:..... 55

مفهوم المنهج:..... 56

خصائص المنهاج: 59

عناصر المنهاج 60

تصنيف الأهداف التعليمية 62

أسس بناء المنهج: 63

مراحل نمو العقل عند الإنسان..... 68

مطالب النمو 70

الفصل السادس: الأهداف

خطوات وضع الأهداف 81

صياغة الأهداف 82

خطوات تحديد الأهداف التعليمية: 82

تصنيف الأهداف التعليمية:..... 83

الفصل السابع: الكفايات في اللغة العربية

مفهوم الكفاية..... 91

المهارات الأدائية البسيطة والمركبة:..... 99

مراحل تعليم المهارات 100

ممارسة المتعلمين..... 103

مواصفات المعلم في مرحلة الطفولة:..... 103

الدور التربوي للمعلم في مرحلة الطفولة 104

الكفايات اللازمة للإدارة العملية التعليمية الخاصة بالمرحلة و التفاعل معها.....108

الكفايات التعليمية التي يجب توافرها لدى المعلمين في التعليم الفردي: 114

مهارات التعلم الذاتي: 117

المعلم ومقوماته:..... 117

كفايات معلمي اللغة العربية: 118

الفصل الثامن: أساليب تدريس اللغة عربية

مفهوم القراءة 127

أهمية القراءة:..... 128

أهداف القراءة.....131

الضعف في القراءة.....134

أشهر رق تعليم القراءة.....137

تعليم الكتابة..... 153

النسخ:..... 155

الإملاء 156

تعريف الأدب.....169

أهمية دراسة الأدب 172

خطوات الدراسة الأدبية 173

نشأة قواعد اللغة العربية 175

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:..... 177

خطوات سير الدرس..... 180

مفهوم التعبير 184

أنواع التعبير ومهاراته 186

خطوات تدريس التعبير التحريري..... 187

تدريس الأناشيد و المحفوظات.....191

طرائق تدريس الأناشيد.....192

تدريس الخط 193

تدريس القصة و المسرحية..... 197

أهداف القصة و المسرحية 199

نقد الكتاب..... 208

الخاتمة..... 213

نبذة عن مؤلف الكتاب..... 217

قائمة المصادر والمراجع 222

فهرس الموضوعات.....232