مناهج العالمية
International Curricula

المرجع في تعليم اللغة العربية

(أساليب وأتجاهات حديثة)

إعداد

أ.جمعان بن سعيد القحطانيّ

د. صالح بن حمد السحيبانيّ

د. محمد بن شديد البشريّ

المرجع في تعليم اللغة العربية
(أساليب واتجاهات حديثة)

إعداد

أ.جمعان بن سعيد القحطانيّ

د. صالح بن حمد السحيبانيّ

د. محمد بن شديد البشريّ

١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م

جميع الحقـــوق محفوظة لمؤسَّـــسة منـاهجَ العالميَّـة، ولا يسـمح بإعادة إصدار هذا الكتـاب أو نقله في أيِّ شـكل أو واسطة،سواء أكانت إلكترونيَّة أم ميكانيكيَّـة، بما في ذلك التَّصوير بالنَّسـخ (فوتوكوبي)، أو التَّسـجيل، أو التَّـخزين والاسترجاع دون إذن خَطِّيٍّ مِن النَّاشر.

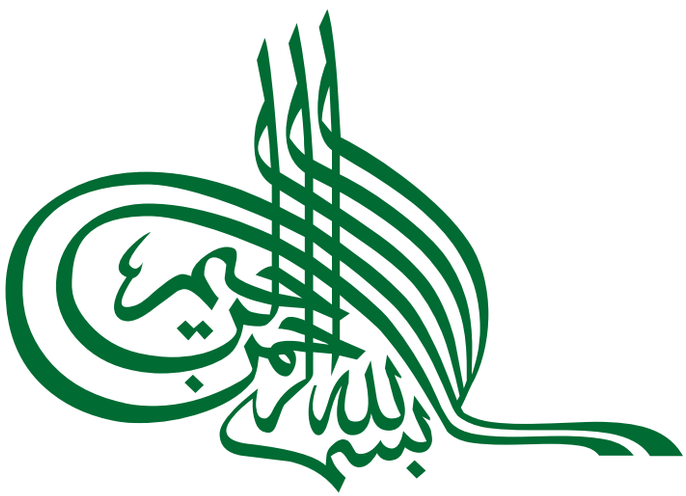
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

ردمك:

١-

رقم الإيداع

ردمك


بسم الله الرحمن الرحيم

المُحتوى	المَوْضوع	تفصيلات المَوْضوع	الصَّفحة
الفصل الثَّالث: تَعليمُ اللُّغةِ العَرَبيَّةِ لِغَيْرِ النَّاطقين بها	طرقُ التَّدريس		٥٠
	إدارةُ الصَّفِّ		٥٦
	الوسائلُ التَّعليميَّة		٦٥
	التَّخطيطُ للتَّدريس (تحضير الدُّروس)		٧٦
	مراجع الفصل الثاني		٨٢
	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	أوَّلاً: نَظرياتٌ مِنْ عِلْم النَّفْسِ	٨٦
		ثانيًا: نَظَريَّاتٌ من ميدان تعليمِ اللُّغة الثَّانية	٨٧
	اكتسابُ اللُّغة الأمّ وَتَعَلُّم اللُّغة الثَّانية		٩٢
	مبادئُ اكتساب اللُّغة		٩٤
	طُرقُ تدريس اللُّغة الثَّانية		٩٧
	طُرقُ تعليم اللُّغة للمبتدئين		٩٩
	تَدريسُ مهارات اللُّغة وعناصرها		١٠٣
	استراتيجيَّات تَعَلُّم اللُّغة		١١٣
	تَصميمُ الألعابِ اللُّغويَّة		١٢٠
	التَّقويم والاختبارات اللُّغويَّة		١١٣
	تَحليلُ أخطاءِ الطُّلَّاب ومعالجُتها		١٢٠
	تَصميمُ برامج تعليم اللُّغة		١٢٣
	مراجع الفصل الثالث		١٤٤
المراجع			١٤٧
			١٥٠

الفهرسُ التَّفصيلِيُّ للمحتوياتِ

المُحتوى	المَوْضوع	تفصيلات المَوْضوع	الصَّفحة
المقدِّمة			أ
الفصل الأوَّل : المَعْرِفَة اللُّغويَّة	مَفْهومُ اللُّغة		٢
	عناصِرُ اللُّغة		٥
	صُور استخدام اللُّغة (المهارات اللُّغويَّة)		٦
	وظائف اللُّغة، وكفاياتُها		٧
	مُقْتطفاتٌ مِنَ الدَّرسِ اللُّغويِّ	أوَّلاً : النَّحْوُ والصَّرفُ	٩
		ثانيا: الرَّسمُ الإملائِيُّ	١١
		ثالثاً: البلاغة العربيّة	١٣
		رابعاً: القراءة	١٥
		خامسًا: الكِتابَةُ	١٩
		سادسًا: التَّواصُلُ الشفهيُّ	٢٣
		أهمِّيَّةُ التَّواصُلُ بالعَرَبِيَّةِ الفُصْحى في المَوْقفِ التَّعليميِّ	٢٥
	مراجع الفصل الأول		٢٦
	الخَصائِصُ النَّمائِيَّةُ للأطفالِ وتطبيقاتها التربوية		٢٨
	المُشكلاتُ النَّفسيَّة والاجتماعيَّةُ، وأَثَرُها على اكتساب اللُّغة		٣٠
الفصل الثَّاني: المَعْرِفَةُ التَّربَوِيَّةُ	الصَّفُّ الَّذي يتَعَلَّمُ جَميعُ طُلَّابُهُ	أوَّلاً: دمج أساليب التَّعَلُّم وأنماطِ الذَّكاءِ المتعدّد في التَّعليم.	٣٣
		ثانيًا: التَّعَلُّمُ النَّشطُ، وبناء مَهامِّ التَّعَلم الثَّريَّة.	٤٠
		ثالثًا: استراتيجيَّاتٌ لِتنشيط الصَّفِّ	٤٤
	الدَّافعيَّةُ، وتَعَلُّم اللُّغة		٤٧

الكتاب.

إنَّ التَّجدّد المعرفيَّ الَّذي تسارعت – في الوقت الحاضر – خطاه، والكم الهائل من المعلومات الَّتي لايمكن للعقل البشريِّ أن يستوعبها، حيث لاخيار له أمامها إلَّا في معرفة التَّعامل معها، وحسن توظيفها في مجال عمله، للارتقاء بأسلوبه، وسرعة تحقيقه لأهدافه من ناحية، والوصول إلى طموح المتعلِّم، وتلبية احتياجاته من تعلُّمها من ناحية ثانية ... كلُّ تلك دفعتنا - بإلحاح وإصرار - إلى إصدار هذا الدّليل المعرفيّ الشّامل، نأمل أن يكون مرشدًا للمعلّم، وهاديًا له إلى الأسلوب الصَّحيح في تعليم هذه اللُّغة الخالدة، وحافزًا على مزيد من العطاء، حيث حرصنا ونحن نُعدُّه، ونجمع ما كتب فيه من أشتات معرفيّة، وما دُوّن فيه من خبرات نحسبها ثريَّة، وتجارب نظنُّها نفيسة أن يكون شاملاً، ويحمل رؤية تعليميَّة حديثة، تنأى – بقصد ووعي – عن استهداف الحشو المعرفيِّ، أو الإطار النَّظريّ التَّقليديّ الَّذي يجعل المعلِّم يستهلك دون أن يعي، ويقرأ دون أن يستوعب المغزى، ويتصفَّح دون أن يفهم التَّطبيق.

لقد صمّمت هذه المادّة العلميّة بهدف جعلها مرجعيّة معرفيَّة لا غنى عنها لمعلِّم اللُّغة، حيث إنَّها تحتوي على موضوعات شتّى ذات علاقة مباشرة بالعمل الَّذي يقوم به، وتُلخّص بعض النَّظريّات بل الكتب المتَّصلة بهذا الميدان، وتُسطّر كذلك بعض التَّجارب والخبرات الَّتي – نظنّ – ولا نكاد نجزم أنها لم تظهر من قبل في أيِّ كتابٍ أو مصنَّفٍ واحد؛ لذلك أردنا أن نسهِّل على هذا المعلِّم ونجمعها في سلّة واحدة.

لذلك جاء هذا الكتاب – الذي بين يديك عزيزي المعلِّم – مشتملاً على ثلاثة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: المعرفة اللّغويّة من حيث مفهوم اللُّغة، وعناصر اللُّغة، والمهارات اللُّغويَّة، ووظائف اللُّغة وكفاياتها، بالإضافة إلى نماذج من الدّرس اللّغويّ.

المحور الثّاني: المعرفة التَّربويَّة، وتشمل: الخصائص النَّمائيَّة، والمشكلات النَّفسيَّة والاجتماعيّة وأثرها على اكتساب اللّغة والصّفّ الّذي يتعلّم طلابه جميعًا، بالإضافة إلى الدافعية، وطرق التدريس، وإدارة الصَّفِّ، والوسائل التَّعليميَّة، والتَّخطيط الدّراسيِّ.

المحور الثَّالث: أضواء على تعلّيم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها من حيث: اكتساب اللُّغة، واستراتيجيّات التَّعلم، وتصميم الألعاب اللّغويّة والتّقويم، وتصميم برامج تعليم اللُّغة.

نرجو أن نكون من خلال هذا العمل قد قدَّمنا لزميلنا معلِّم اللُّغة العربيَّة شيئًا هو في حاجة ماسة إليه، يجنِّبه الكثير من العناء في البحث والاستقصاء، غير أننا حريصون على أن نفتح له الطَّريق للاستزادة والمزيد من الاطلاع والقراءة من خلال مسرد المراجع الذي ثبتناه في نهاية كل فصل، ثمَّ في نهاية الكتاب.

يبقى هذا الكتاب في مجمله جهدًا متواضعًا، مؤملين أن يكون مرجعًا معرفيًّا ومرشدًا عمليًّا لمعلِّم اللّغة العربيَّة، حيث حاولنا – ما استطعنا لذلك سبيلاً – بأنَّ نُطعّمه بأمثلة تطبيقيَّة من واقع خبرتنا، ولتخدم ما اقتبسناه من هنا وهناك من معارف غزيرة، ومعلومات جمّة، ذلك أن هدفنا هو أن يبحث المعلِّم، وينمي معرفته، ويقرأ ليستزيد، ويستوعب ليفكر، ويشعر ليتأثر، ثمّ يعبر عن كلّ ذلك، إبداعًا في العمل، تميّزًا في العطاء، رقيًّا في أسلوب الأداء.

والله تعالى نسأل أن يجعل كلّ ذلك ثقيلاً في ميزان حسناتنا، ولكلّ من انتفع منه، أو انتفعنا نحن منه، وأن يعيننا جميعًا على كلِّ ما فيه الخير والنَّفع للغة كتابنا الكريم.

والله الموَّفق والهادي إلى سواء السَّبيل،

مقدِّمـــــــــة

الحمد لله الَّذي أكرمنا بالقرآن، وخصنا بأشرف لسان، والصَّلاة والسَّلام على خير من نطق بالضاد، نبيِّنا محمَّد وآله وصحبه الأمجاد، وبعد:

فلقد اختصَّ المولى سبحانه وتعالى اللغة العربية بشرف عظيم، ومكانة كبيرة، إذ شرَّفها فكانت لغة كتابه الكريم، ورفعها منزلة فكانت لغة سيِّد المرسلين – عليه الصَّلاة وأفضل التَّسليم –، وهي بذلك لغة الإسلام الَّتي أضاء نورها الخافقين، حيث تتناثر كلماتها العذبة على شفاه أكثر من مليار مسلم آناء اللَّيل وأطراف النَّهار، وهي كذلك جسر الإسلام إلى قلوب العالمين.

وإلى جانب أنَّها وعاءُ الإسلامِ فهي مستودعُ أسرارِ البيان؛ ولذلك فإنَّ خدمتها حقٌ لها في رقابنا، ونشرَها في أرجاء العالم فضيلةٌ كبرى وهدفٌ سامٍ ونبيل، انطلاقًا من قول العلّامة الجليل ابن تيميَّة – عليه رحمة الله تعالى –: «ما لايتمُّ الواجب إلَّا به فهو واجب».

لذلك ومن وحي هذه الأهمِّيَّة، وشعورًا بعِظمِ المسؤوليةِ الملقاة على عاتق معلِّم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها، انطلقت جهود مؤسسة مناهج العالميَّة في هذا الاتجاه، مدركة بأنَّه لايمكن لأيِّ سلسلة تعليميَّة – مهما كانت جودتها – أن تحقِّق أهدافها، ويكتب لها النجاح ـ إلَّا بمعلِّم متميِّز يفهم طبيعة اللُّغة، ويعي فلسفة تعلُّمها وتعليمها، ويدرك وسائل اكتسابها ، ومن ثمَّ يستطيع أن يترجم خبراته اللُّغويَّة والتَّربويَّة إلى ممارسة صفيَّة يحقِّق بها أهداف هذه السِّلسلة أو تلك ، وكذا يكمِّل ما فيها من نقص ، ويَسدُّ ما بها من عيوب... ذلك أنَّ الاتِّجاه التَّربويَّ الحديث يُؤكِّد على أنَّ المعلِّم النَّاجح يُنجح الكتاب الناقص، بينما يُفشل المعلِّم الفاشل الكتاب النَّاجح.

من كلِّ هذا وذاك واستلهامًا لهذا الدَّور الفاعل لمعلِّم اللُّغة، وشعورًا بحالهم وبخاصَّة أولئك المعلِّمين الَّذين يُدرّسونها وهم من غير المتخصِّصين في تعليمها، حيث تغيب عن أذهانهم الكثير والكثير من الأسس النَّظريَّة، والمبادئ المعرفيَّة الَّتي لم تعد – كما قد يظنُّ - ترفًا علميًّا قليلة الجدوى، ولاسيَّما في ظلِّ الانفجار المعرفيِّ الهائل، والتَّقدُّم التَّقنيِّ المذهل، بل أصبحت ضرورة لامناص منها، انطلاقًا من قول الحقِّ تبارك وتعالى: ﴿قل هل يستوي الَّذين يعلمون والَّذين لا يعلمون﴾... فإذا ما حرم معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من بعض المعارف الرَّئيسة والأساسيّات المعرفيَّة الحديثة، فإنَّه بلا شكٍّ سيكون كمن خرج من دائرة الحاضر إلى كهوف الماضي، وتخلَّف عن الرَّكب.

من هذا المنطلق يأتي هذا الكتاب الَّذي نأمل أن يكون إضافة نوعيَّة متميِّزة في حقل تعليم اللُّغة العربيَّة، تكمل المحاولات القليلة الأخرى في هذا المجال، وتفتح أبواب الأمل بالله تعالى، لتطوير هذا الحقل المهمِّ.

وقد ارتضينا أن نختار له منحى توفيقيًّا بين ما عرضنا من نظريّات يزخر بها الميدان، فأخذنا منها أنفسها، وعرضنا أدقَّها وأحكمها في نظرنا، في إطار تطبيقي مواكب للمستجدات، وذلك نظرًا لما يتَّسم به ميدان تعليم اللُّغات من تغييرات متسارعة وتطورات متلاحقة، حيث استلزم الأمر مراعاة هذا الجانب، بحيث تكون معلوماتها وتدريباتها تتماشى مع هذا التَّطور، وهذا ما اجتهدنا في الوصول إليه، ومحاولة مراعاته وأخذه بعين الاعتبار في ثنايا هذا

مفهوم اللُّغة

التَّعريف ما هو في حقيقة الأمر إلاَّ نظريَّة مركَّزة، والنَّظريَّة ما هِيَ إلاَّ تعريف موسَّع. (دوجلاس براون ١٩٩٤، ص١١)، أي أنَّها خلاصة لحقائق وقوانين معروفة، وحدس للعلاقات بَيْنَها. (باري ماكلافن ١٩٨٧، ص٩).

وفي مجال اللُّغة يلاحظ المرء عدداً من الحقائق المحسوسة، من مثل: أنَّ اللُّغة تتكَّون من كلمات مبنيَّة من أصوات وفق صيغ معيَّنة . وأنَّ الكلمات تنتظم مع بعضها في جمل وفق قواعد تركيبيَّة معيَّنة . وأنَّ لكلٍّ كلمة دلالة معيَّنة أو عدداً من الدَّلالات المتَّفق عليها بَيْنَ أفراد الجماعة اللُّغويَّة. وأنَّ السِّياق اللُّغويَّ والمقام الاجتماعيَّ والمكِّونات غير الكلاميَّة، كالإشارات، والإيماءات، وتعبيرات الوجه، ونبرة الصَّوت ... تؤثر بصورة جذريَّة في المعنى . وأنَّ اللُّغة كَما يمكن أنْ تظهر بصورة كلام منطوق مسموع، يمكنها أيضًا أنْ تظهر بصورة رموز بصريَّة مكتوبة ... إلخ.

وقد يكون من المناسب تصنيف الحقائق اللُّغويَّة في ثلاث فئات:

١ **المادَّة الأوَّلية**، وهِيَ الكلمات، أي الألفاظ الَّتي تسمِّي الأشياءَ، والأحداث، والعلاقات والعمليَّات في البيئة الإنسانيَّة. وتتشكَّل أيُّ كلمة من ثلاثة مكِّونات أساسيَّة:

أ- سلسلة من الأصوات المنطوقة، يمكن تمثيلها برموز مكتوبة.

ب- صيغة، أي بنية معيَّنة.

ج- معنى.

٢ **البنية التَّركيبيَّة**، وتتشكَّل من:

أ- الأنماط التَّركيبيَّة الَّتي تسمح بها اللُّغة المعيَّنة، والنِّظام التَّرتيبي للألفاظ في كل نمط، وما ينشأ بَيْنَ الألفاظ من علاقات نحويَّة عند انضمامها إلى بعض.

ب- المعَاني الَّتي يُعبِّر عنها النَّمط التَّركيبيُّ للجملة، وتلك الَّتي تنشأ من تجاور الكلمات بطريقة معيَّنة.

٣ **البنية التَّواصُليَّة**، وتتشكَّل حسب (د. آ. كروز في، ذ.ي. كوليخ، ج١ ص١٤٣ - ١٤٤) من:

أ- رموز لغويَّة، تتمثَّل في:

١- الرُّموز التَّطريزيَّة: الكلمات، وترتيبها النَّحويُّ.

٢- الرُّموز التَّطريزيَّة: (النَّبر والتَّنغيم)

ب- رموز شبه لغويَّة، تضفي موقفًا ، أو لونًا عاطفيًّا شاملًا عَلى الرِّسالة اللُّغويَّة. تتمثَّل في:

١- رموز صوتيَّة: طبقة الصَّوت، سرعة الكلام، درجة الانفعال...

٢- رموز غير صوتيَّة: الوضعيَّة، تعابير الوجه، الإيماءات...

ج- رموز مستقلة عن التحدُّث:

١- رموز صوتيَّة: سعلة تحذيريَّة، أنين الألم، شهقة الدَّهشة ...

٢- رموز غير صوتيَّة: الابتسام، التَّجهُّم، الغمز ....

٣- المعَاني القصديَّة (البراغماتيَّة)، والتَّأثير الَّذي يريد أنْ يحدثه الطَّرف المُرسل لدى السَّامع.

الفصل الأوَّل

المَعْرِفةُ اللُّغويَّة

هَلْ اللُّغة = الكلمات؟ أم أنَّها = التَّراكيب؟

المقدرة اللُّغويَّة = المخزون اللَّفظي لدى الفرد من لغته. وهِيَ مقدرة ناقصة عند الأفراد، كاملة عند الجماعة اللُّغويَّة. (سوسير).

المقدرة اللُّغويَّة = قدرة الفرد عَلى معرفة التَّراكيب الصَّحيحة في لغته. وهِيَ مقدرة مكتملة عند الأفراد (تشومسكي).

تركيز اللَّسانيَّات الأوربيَّة

قرأ	أحمد	الرِّسالة
كتب	خالد	القصَّة
تصفَّح	الرَّجُل	الكتاب
مزَّق	الولد	القصيدة

بدائل غير ممكنة

× أكل	× الجمل	× السَّيَّارة
وافق	البنت	البيت

الفعل لا يسند إلّا إلى مذكَّر عاقل.

المفعول يجب أنْ يكون صالحًا لوقوع الفعل عليه

تركيز اللَّسانيَّات الأمريكيَّة

قرأ محمد الرِّسالة الَّتي كتبها خالد إلى صديقه المسافر

البنية التَّحتية العميقة للجملة:
قرأ محمد الرِّسالة
كتب خالد الرِّسالة
الرِّسالة موجَّهة إلى صديق خالد
صديق خالد مسافر

التَّعويض عن الرِّسالة بالَّتي ، ثُمَّ بضمير المؤنَّث الغائب.
التَّعويض عن خالد بالضمير
وصف الصَّديق بالمسافر
التَّعريف بـ (أل) العهديَّة.

وجَمعت النَّظريَّة البنيويَّة بَيْنَ الأمرين معًا (الكلمات والبنى التَّركيبيَّة)، فعرَّفت اللُّغة بأنَّها: منظومة من العناصر المترابطة بنيويًا للتَّعبير الرَّمزي عن المعنى. هذه العناصر يتمُّ تحديدها في شكل: وحدات صَوتيَّة، وحدات نحويَّة (مثل: التَّعبيرات والجمل)، عمليَّات نحويَّة (مثل: الزِّيادة، والنَّقل، والرَّبط، أو العناصر التَّحويليَّة)، وحدات معجميَّة (مثل الكلمات الوظيفيَّة والبنيويَّة).

بَيْنَما تنحاز النَّظريات اللُّغويَّة الحديثة، كالنَّظريَّة التَّواصُليَّة والنَّظريَّة الوظيفيَّة إلى الفئة الثَّالثة، فتركِّز عَلى (البنية التَّواصُليَّة) للُّغة. وتؤكِّد عَلى البعد الدَّلاليّ والاتِّصاليّ بدلًا من الخصائص النَّحْويَّة للُّغة، وعَلى أنماط الحركات، والأفعال، والتَّحاور، أو المفاوضة والتَّفاعل الَّتي نجدها عند تبادل الحِوارات.

وقد يكون من المناسب أنَّ نؤكِّد مرَّةً أخرى أنَّ انحياز طائفة من اللُّغويِّين أو إحدى النَّظريات اللُّغويَّة إلى جانب معيَّن من اللُّغة لايعني بأي حال تجاهل بقية الجوانب، وإنَّما يعني أنَّه الجانب الَّذي يمثل القلب من النَّظرة إلى اللُّغة؛ وبالتَّالي سَيكون محور الاهتمام والتَّركيز في أيِّ عمل يتصل بوصف اللُّغة أو تحليلها أو تعليمها. وسنهتمُّ لاحقًا بتقديم ملاحظات حول تأثُّر مذاهب تدريس اللُّغات الحيَّة، ونظريَّات تعلُّمها بمحور الاهتمام في النَّظريَّة اللُّغويَّة الَّتي تقف وراءها. ونكتفي هنا بذكر ملاحظة هامة لدوجلاس براون في كتابه (مبادئ تعلم وتعليم اللُّغات ص١٥)، إذ يقول: « وتجدر الإشارة إلى أنَّ فهمك لعناصر اللُّغة سيتحكم بدرجة كبيرة في الطَّريقة الَّتي تعلُّمها بها، فإذا كنت، عَلى سبيل المثال، تعتقد أنَّ الاتِّصالَ الشَّفويَّ يمثل مفتاحًا للنَّجاح في تعلُّم اللُّغة الثَّانية فسوف تركِّز الاهتمام عَلى الأنَّظمة الشَّفويَّة. وإذا كنت ترى أنَّ اللُّغة ظاهرة في الإمكان تحليلها إلى آلاف من الأجزاء الصَّغيرة، وأنَّ هذه الأجزاء يمكن تعليمها عَلى حِدة، فسوف تركِّز الاهتمام عَلى هذه الأجزاء، وتقدِّمها بطريقة منفصلة».

ولعلَّه حان الوقت لمعلِّمي اللُّغة أنْ يُراجعوا انحيازاتِهم النَّظريَّة، وأنْ يتذكَّروا أنَّ هناك وجوهًا متعدِّدة للحقيقة؛ فلربَّما ساعدهم ذلك عَلى استيعاب وجهات النَّظر الأخرى، ودمجها في رؤية تكامليَّة مع ما يرون أنَّه الجانب الأهم من اللُّغة.

ورغم أنَّ هذه الحقائق الموزَّعة في ثلاث فئات لم تكن غائبة عن فكر أيٍّ من علماء اللُّغة، قديمًا وحديثا، إلاَّ أنَّ كل فئة منها كانت في يوم ما (بؤرة) الاهتمام والتَّركيز لدى طائفة من علماء اللُّغة، وكانت الكلمة الأساسيَّة الَّتي تسمِّي الفئة تقع من تعريفاتهم للُّغة بمثابة القلب من الجسد.

- ولقد انحاز جلُّ اللُّغويين العرب، وكثير من الأوروبين وعلى رأسهم دي سوسير إلى (الكلمات). فتعريف اللغة في لسان العرب، وعند ابن جني في الخصائص (أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراظهم).
- وعند الأسنوي في شرح منهاج الأصول: اللُّغاتُ: عبارةٌ عن الألفاظ الموضوعةِ للمعَانِي.
- وفي (معجم وبستر العالميُّ الجديد للُّغة الإنجليزيَّة): اللُّغة نظام من الإشارات المتعارف عليها وخاصَّة الكلِّمات أو الحركات الَّتي لها معَانٍ محددة (براون، ص١٢).
- وعند جون كارول: اللُّغة نظامٌ متشكِّل من الأصوات اللَّفظيَّة الاتِّفاقيَّة وتتابعات هذه الأصوات الَّتي تستخدم أو يُمكن أنْ تستخدم في الاتِّصال المتبادل بَيْنَ جماعة من النَّاس، والَّتي يمكنها أنْ تسمِّي بشكل عامٍّ: الأشياء، والأحداث، والعمليَّات في البيئة الإنسانيَّة. (السَّيِّد، ١٩٨٨، ص١٢).
- ويعلق جفري سامسون في كتابه (مدارس اللِّسانيَّات التَّسابق والتَّطَوُّر ص٤٨) عَلى رؤية سوسير للُّغة وموقفه من التَّراكيب النَّحْوِيَّة بقوله: وَمِنَ الشَّيِّق أنَّ نبحث عما إذا كانت مواقف مجتمع سوسير من اللِّسانيَّات قد عزَّزت شعوره بأنَّ لا مكانَ للنَّحو في الوصف اللُّغوي، فالاعتقاد السَّائد بَيْنَ الفرنسيِّين هو أنَّ لغتهم «منطقيَّة» إلى أبعد الحدود. وهذا الرأي يشير إلى أنَّ ما ينبغي تعلُّمه ينحصر في المفردات، فما أنْ يتقنها المرء حتَّى يضع الكلمات معًا بأيَّة طريقة تؤدِّي معنى ما. وبما أنَّ سوسير يعتبر اللُّغة متأصِّلة في المجتمع، فقد عالجها؛ بوصفها نظامًا من الرُّموز، لا نظامًا من الجمل.
- بَيْنَما انحاز النُّحاة العرب، ومعهم ابن خلدون، والألسنيَّات الأمريكيَّة وعَلى رأسها تشومسكي إلى (البنى التَّركيبيَّة).

فابن مالك يُعرّف اللُّغة بقوله في أول الألفية (كلامنا لفظ مفيد كاستقم)

- ويقول ابن خلدون (المقدمة ص، ١٠٧): اعلَمْ أنَّ اللُّغات كلَّها ملكات شبيهة بالصنَّاعة، إذ هِيَ ملكات في اللِّسان، للتَّعبير عن المعَاني، وجودتها، وقصورها بحَسَبَ تمام الملكة، أو نقصانها. وليْس ذلك بالنَّظر إلى المفردات، وإنَّما هو بالنَّظر إلى التَّراكيب.
- ويُميّز جفري سامسون بَيْنَ اللِّسانيَّات الأوربيَّة واللِّسانيَّات الأمريكيَّة بقوله: اللِّسانيَّات الأوربيَّة تختلف عن اللِّسانيَّات الأمريكيَّة، فالأمريكيُّون يركِّزون اهتمامهم عَلى العلاقات النَّحْوِيَّة الأفقيَّة . أي الطَّريقة الَّتي تربط العناصر اللُّغويَّة بعضها ببعض في التَّراكيب. بَيْنَما يركِّز الأوربيُّون عَلى العلاقات الرَّأسِيَة. أي العلاقات القائمة بَيْنَ العناصر الَّتي يمكن

م	النِّظامُ اللُّغويُّ	مسؤوليات النِّظام	ملاحظات لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة
٥	**النِّظام الكتابِي**	قوانين الرَّسم الإملائِيِّ وعلامات التَّرقيم	يحتوي النِّظام الكتابِيُّ للُّغة العربيَّة عَلى عددٍ كبير من المشكلات الَّتي يجب أنْ تكون حاضرة في ذهن معلِّم اللُّغة العربيَّة، مثل: كثرة الحروف المتشابهة (ب، ت، ث، ي، ذ)، (ج، ح، خ، ع، غ) .. اختلاف صورة الحرف باختلاف موقعه من الكلمة (علم، العلم، رجع، ودَّع) عدم رسم الحركات القصيرة في أصل بنية الكلِّمة تأثُّر صورة الهمزة بموقعها من الكلمة وبالحركات الَّتي تحيط بها. رسم التاء مبسوطة في حالات ومربوطة في حالات أخرى. رسم الألف المتطرِّفة عَلى صورة الألف أحيانًا وعَلى صورة الياء في أحيان أخرى. احتواء النِّظام عَلى أصوات لاتُكتب، وعَلى حروف لاتنطق. يخضع نظام علامات التَّرقيم في اللُّغة العربيَّة لنفس النِّظام في اللُّغة الإنجليزيَّة؛ لأنَّه منقول عنها.

صور استخدام اللُّغة (المهارات اللُّغويَّة)

تستخدم اللُّغة في مواقف تواصليُّة شفهيُّة أو كتابيُّة ، يكون في أحد طرفيها مرسل، وفي الطرف الآخر مستقبل، فلها بذلك أربع صور:

١. تواصل شفهيٌّ :

أ. تحدث

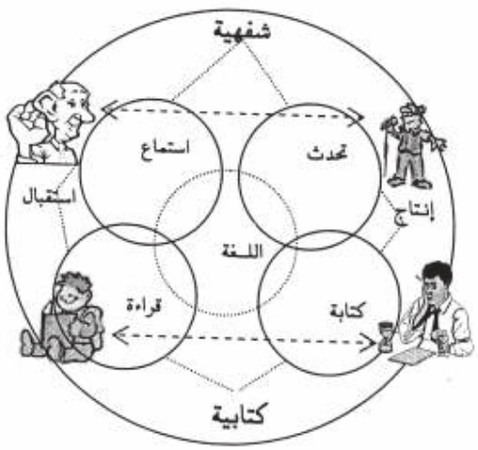
ب . استماع

٢. تواصل كتابيٌّ:

أ . كتابة

ب . قراءة

ويمكن تمثيل ذلك بالشكَّل التالي:



عناصر اللُّغة

تتكَّون اللُّغة من عدد من العناصر الأساسيَّة، يدرسها اللُّغويُّون تحت مُسمى (أنظمة اللُّغة). وهِيَ خمسة أنظمة أساسيَّة: النِّظامُ الصَّوتيُّ، والنِّظامُ الصرفيُّ، والنِّظامُ النَّحويُّ، والنِّظامُ الدَّلاليُّ، والنِّظامُ الكتابيُّ.

وعادة ما يركِّز الدَّرس اللُّغويُّ عَلى ثلاثة الأنظمة الأولى، الصَّوتي، والصَّرفي، والنَّحوي. ومع أهمِّيَّة النِّظام الدَّلاليِّ، إلّا أنَّه يكون دائمًا النُّقطة الأضعف في الدَّرس اللُّغوي؛ ذلك أنَّه يخضع .إلى جانب الدَّلالات المعجميَّة، لعدد من الأعراف الاجتماعيَّة والسِّياقات المقاميَّة، والظُّروف غير الكلاميَّة، والأهداف التَّواصُليَّة ... الَّتي يصعب حصرها أو التَّنبؤ بها.

أما النِّظام الكتابيُّ فإنَّه يُنظر إليه أحيانًا عَلى أنَّه خارج اللُّغة؛ بما هو تمثيل بصريٌّ عرفيٌّ للُّغة، وليْس جزءًا من بنيتها التَّكوينيَّة.

إلاَّ أنَّنا نرغب في تقديم بعض الملاحظات الهامَّة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها حول الأنظمة الخمسة جميعها.

م	النِّظامُ اللُّغويُّ	مسؤوليات النِّظام	ملاحظات لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة
١	**النِّظام الصَّوتيُّ**	اختيار أصوات اللُّغة، وتتابعاتها، ومعالمها التَّطريزيَّة (الفوقطعيَّة).	تشتمل اللُّغة العربيَّة، كغيرها من اللُّغات. عَلى أصوات يصعب نطقها عَلى النَّاطقين بلغات أخرى، وخاصَّة (العين، والحاء، والضاد، والظاء). يصيب بعض أصواتها تغيرات بسبب تجاورها كالإدغام والإخفاء والإقلاب.
٢	**النِّظام الصرفي**	اختيار (الصِّيغ) الَّتي تتشكَّل فيها الأصوات لتكوين كلمات، وتنظيم الكلمات في فئات، وتوليد بعضها من بعض.	يتميز النِّظامُ الصَّرفي للُّغة العربيَّة بقدرته عَلى توليد عدد كبير من الكلِّمات، يجمع بَيْنَها في أصل المعنى (جذر) واحد، وتعطيها (تنويعات الصِّيغة، واللَّواصق، والاشتقاق) مرونة فائقة للتَّعبير عن الفروق الدَّقيقة بَيْنَ المعَاني. الصِّيغة: لاحظ (عَلِمَ، عُلِم، علَّم، تعلَّم، أعلَمَ، تعَالَم، استعلم) اللَّواصق: لاحظ (معلِّم، معلِّمة، معلِّمان، معلِّمتان، معلِّمون، معلِّمات) الاشتقاق: لاحظ(عَلِم، عالِمٌ، معلوم، عليم، علاَّمة، عِلْمٌ، مُعلِّم، متعلِّم، علاَمةٌ، متعالم، استعلامات، أعلام ...). وعندما يألف المتعَلّم هذا النِّظام فإنَّه يستطيع أنْ ينتج ويفهم باستخدام قليل من الجذو، عدداً ضخماً من المفردات.
٣	**النِّظام النَّحْوِيُّ**	تنظيم تتابع الكلمات في الجملة	يسمح النِّظام النَّحوي للُّغة العربيَّة بأكثر من طريقة لتركيب الجملة (اسمية، فعليَّة، شرطيَّة، ظرفيَّة، وصفيَّة). الإعراب: اختلاف أواخر الأسماء باختلاف وظائفها النَّحْوِيَّة.
٤	**النِّظام الدَّلاليّ**	طرق التَّعبير عن المعنى	يتميّز النِّظام الدَّلالي في العربيَّة بكثرة المترادفات، وبطرقه المتنوِّعة في التَّعبير المجازيِّ كالاستعارة والكناية والتَّورية والمجاز المُرسل والمجاز العقليِّ.

فهناك عبارات تشير إلى بداية الاتِّصال، وعبارات تشير إلى نهايته، وعبارات تشير إلى تغيير الموضوع والانتقال إلى موضوع آخر...

ونجاح (المُرسل) في أداء هذه الوظائف، و (المستقبل) في تفهمُّها والاستجابة لها ـ محكوم بتمكُّنهما من جانبي الكفاية اللُّغويَّة :

- البيان / الإفهام، في حالة إنتاج اللُّغة.
- التَّبيُّن /التَّفهُّم، في حالة استقبال اللُّغة.

والتَّمكُّن من هذين الجانبَيْنَ للكفاية اللُّغويَّة يتضمن التَّمكُّن من الكفايات اللُّغويَّة الأساسيَّة:

١ **الكفاية المعجميَّة:** وتقاس بمقدار المحصول من ألفاظ اللُّغة، وتعبيراتها الجاهزة، وإدراك دلالاتها الحقيقيَّة والمجازية.

٢ **الكفاية القواعديَّة:** وتقاس بمقدار التمكن من أنظمة اللُّغة الصَّوتيَّة، والصرفيَّة، والنَّحْوِيَّة، والدَّلاليَّة، والكتابيَّة.

٣ **الكفاية الاجتماعيَّة:** وتقاس بمدى مراعاة الأعراف الاجتماعيَّة، والثَّقافيَّة، والسِّياقيَّة للحدث اللُّغويِّ.

٤ **الكفاية الأسلوبيَّة:** وتقاس بدرجة التَّمكُّن من إنتاج خطابٍ لغويٍّ ذي معنى بأسلوب متدرِّج ومتَّصل ومتماسك، قادر عَلى التَّوصيل، والإقناع، والتَّأثير.

٥ **الكفاية الإستراتيجيَّة:** وتقاس بمدى القدرة عَلى استخدام الأساليب والوسائل اللَّفظيَّة، وغير اللَّفظيَّة لسد فجوات الاتِّصال، والتَّغلُّب عَلى مشكلات تعثر الرِّسالة، و صعوبة بنائها، أو استقبالها. (العصيلي، ١٩٩٩، ص ١١٢-١١٢).

وينبغي أن نميز في كل صورة من صور استخدام اللغة بين ثلاثة عناصر أساسية:

١. البنية اللُّغوية للرِّسالة التَّواصلية المكونة من أصوات وألفاظ وتراكيب...
٢. المحتوى الثَّقافي المعرفي الذي تحمله الرِّسالة.
٣. المهارات والاستراتيجيات التي يتبعها المرسل أو المستقبل لإنتاج الرِّسالة أو استقبالها.

وعند تعليم اللُّغة ينبغي أن تكون هذه الحقيقة ماثلة أمامنا ، فنحن بوصفنا معلمي لغة معنيون بتعليم البنية اللُّغوية ومهارات استقبال اللغة وإنتاجها، أكثر من اهتمامنا بالمحتوى المعرفيِّ الثقافيِّ للعلوم المختلفة.

وظائف اللُّغة وكفاياتها

تختلف درجة تركيز الخطاب في الموقف اللُّغوي عَلى أحد نوعين من المحتوى : خطاب لغويٌّ، يركِّزُ عَلى نقل المعلوماتِ، والأفكارِ، والمضامين المعرفيَّة، وخطاب لغويٌّ، يركِّزُ عَلى العلاقات، والمشاعر، والانفعالات؛ وبالتَّالي يمكن تمييز وظيفتين رئيستين للُّغة:

- الوظيفة المعلوماتِيَّة/ الفكرية: التَّعبير عن المضامين (المعلومات).
- الوظيفة التَّفاعُليَّة: التَّعبير عن العلاقات والمشاعر (ج. ب. براون، ج. يول ١٩٨٣، ص ٢-٣).

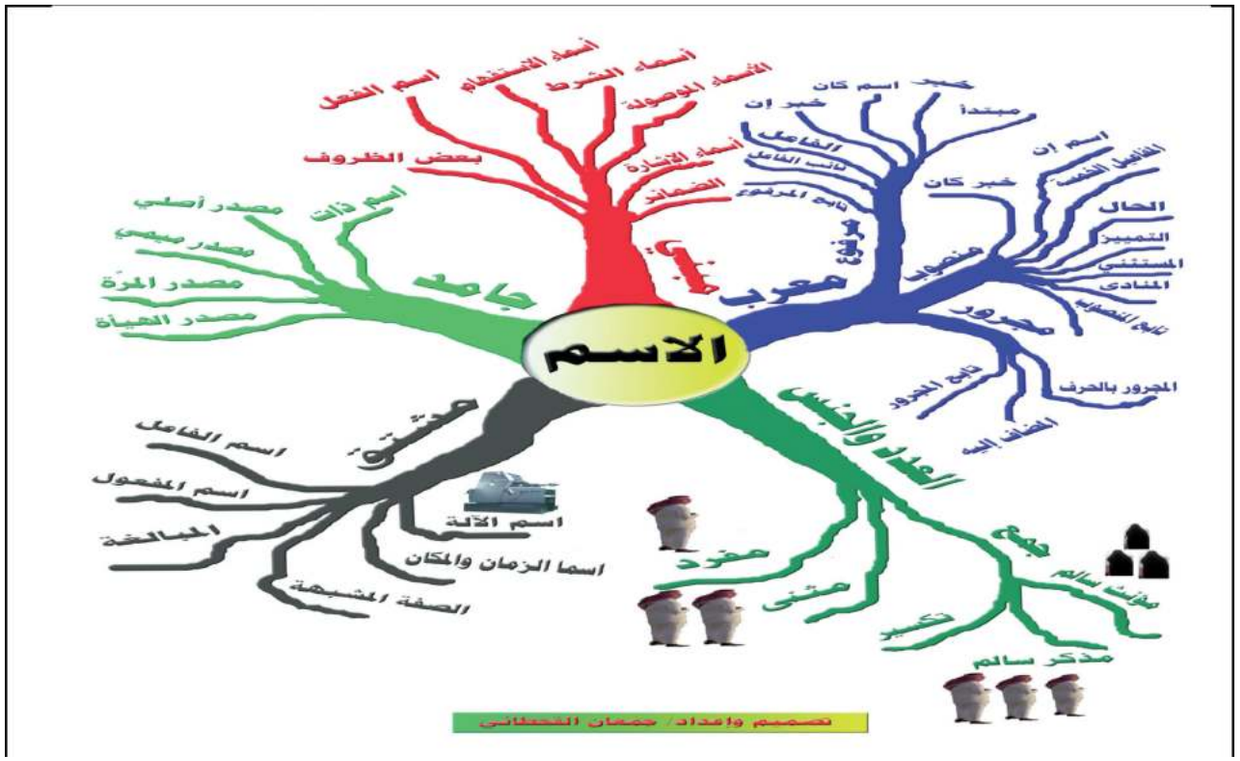
ويندرج تحت هاتين الوظيفتين وظائف أساسيَّة متعدِّدة، منها:

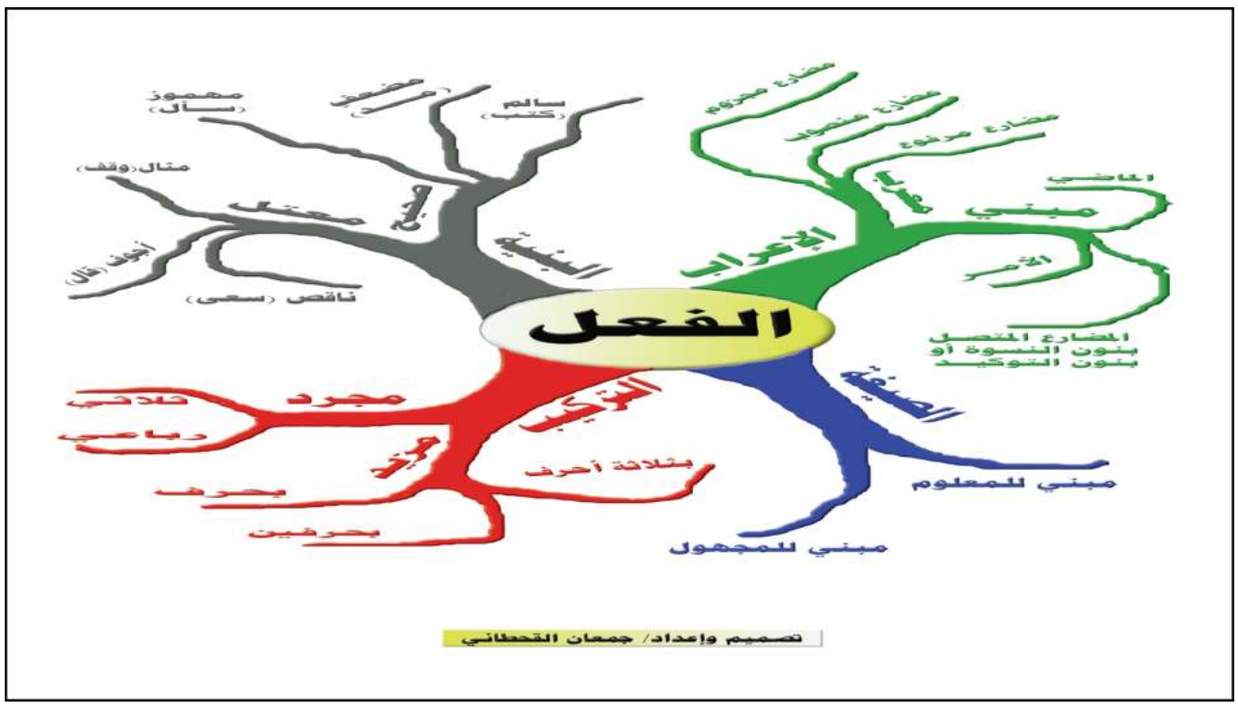
١. الوظيفة البيانيَّة؛ لتوصيل الأفكار، والمعلومات، والمضامين المعرفيَّة.
٢. الوظيفة الاستكشافيَّة؛ للتَّعلُّم، والبحث، والاكتشاف، والتَّفكير.
٣. الوظيفيَّة التَّقعيديَّة؛ لوصف اللُّغة، وتفسيرها.
٤. الوظيفة الذَّاتيَّة؛ للتَّعبير عن آراء (المُرسل) ومشاعره وانفعالاته.
٥. الوظيفة الاجتماعيَّة؛ للتَّفاعُل مع الآخرين، وتكوين العلاقات الاجتماعيَّة، والمحافظة عليها.
٦. الوظيفة التَّأثيريَّة؛ للتَّأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم.
٧. الوظيفة النفعيَّة؛ للحصول عَلى الأشياء.
٨. الوظيفة التَّخيُّليَّة؛ للتَّخيُّل، والإبداع، وإنتاج النُّصوص الخياليَّة.

ويتفرع عنها وظائف فرعيَّة، يصعب حصرها، مثل: الطَّلبات، والالتماسات، والدَّعوات، والاقتراحات، والنُّصح، وتقديم العون، والإقرار بالفَضْل، والموافقة، وعدم الموافقة، والتَّحيَّة، والتَّوديع، والتَّشجيع، والإذن، والوعد، والاعتذار، والتَّهديد، والتَّحذير، والمحاجَّة ...

وكلُّ خطاب لغويٌّ ؛ أيًّا كانت وظيفته الأساسيَّة، يؤديّ كما يرى (أبركرمبي ١٩٥٧) ثلاث وظائف متداخلة:

١. الوظيفة المباشرة، أي الوظيفة الأساسيَّة، الَّتي يركِّزُ عليها الخطاب؛ فكريَّة أو تفاعليُّة.
٢. الوظيفة الضمنية، إذ إن اللُّغة أثناء استعمالها تعكس شخصيَّة المتحدث ومستواه اللُّغويَّ، كَما قد تدل عَلى اتِّجاهه الفكريِّ، ومزاجه، وقد يدرك المستقبل من خلال هذا الاستعمال عمره، والمنطقة، أو البلد الَّذي ينحدر منه ...
٣. وظيفة التَّسيير/التَّنظيم: ففي كل خطاب لُغويٌّ (شَفهِيٌّ أو كتابيٌّ)، ألفاظ، وعبارات مهمتها تنظيم الخطاب وتسييره؛


الاسم
معرب
مبني
جامد
مشتق
العدد والجنس
اسم الفعل
أسماء الاستفهام
أسماء الشرط
الأسماء الموصولة
أسماء الإشارة
الضمائر
بعض الظروف
اسم ذات
مصدر أصلي
مصدر صيغي
مصدر المرة
مصدر الهيأة
اسم الفاعل
اسم المفعول
المبالغة
اسم الآلة
اسما الزمان والمكان
الصفة المشبهة
مبتدأ
خبر إن
اسم كان
خبر كان
اسم إن
الفاعل ونائبه
نائب الفاعل
تابع المرفوع
الحال
التمييز
المستثنى
المنادى
تابع المنصوب
المجرور بالحرف
تابع المجرور
المضاف إليه
مفرد
مثنى
جمع
مؤنث سالم
مذكر سالم
تصميم وإعداد/ جمعان القحطاني


الفعل
الماضي
المضارع
الأمر
مبني
معرب
مضارع مجزوم
مضارع منصوب
مضارع مرفوع
الإعراب
المضارع المتصل بنون النسوة أو بنون التوكيد
الصيغة
مبني للمعلوم
مبني للمجهول
مجرد
مزيد
ثلاثة أحرف
رباعي
خماسي
بحرف
بحرفين
المجرد
سالم (كتب)
مهموز (سأل)
مضعف (مرّ)
مثال (وقف)
أجوف (قال)
ناقص (سعى)
الصحيح
المعتل
تصميم وإعداد/ جمعان القحطاني

مُقتطفات من الدَّرس اللُّغويِّ

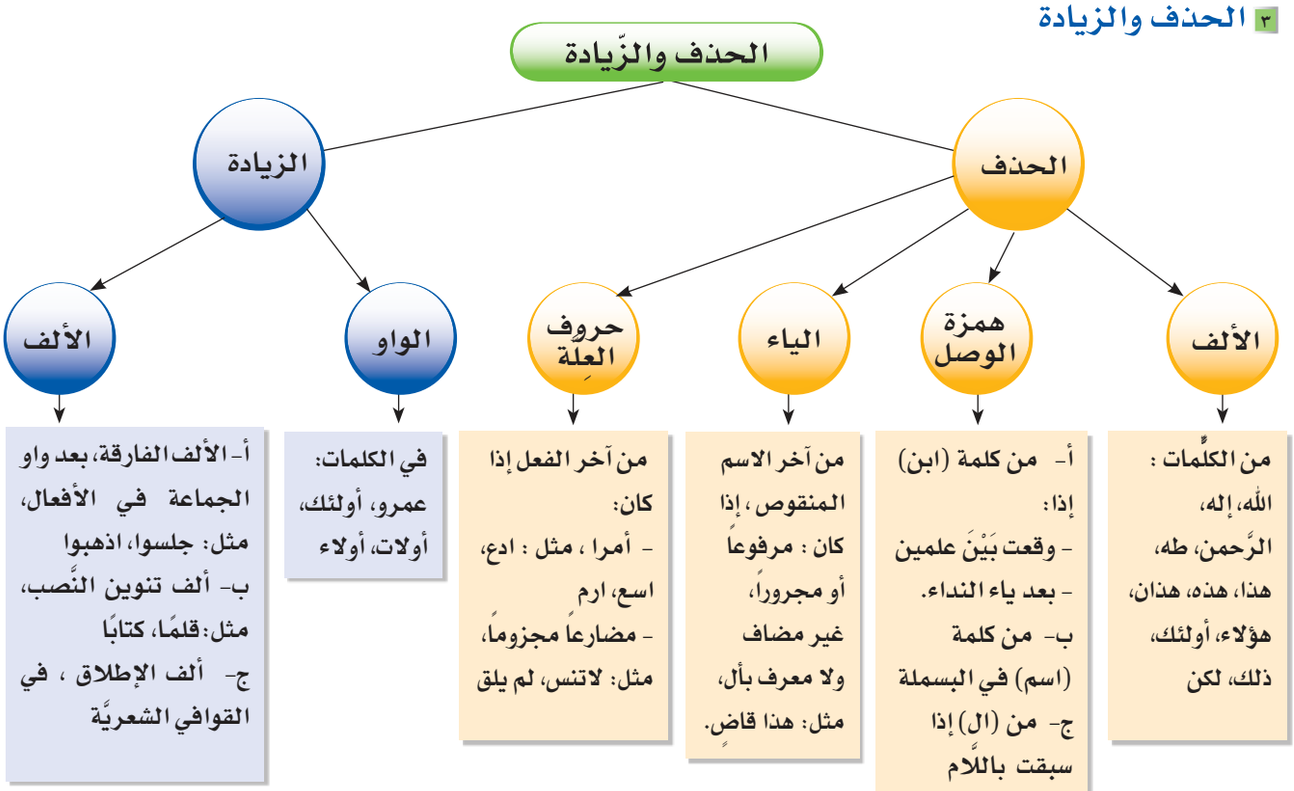
أوَّلاً : النَّحْوُ ، والصَّرفُ

أنواع الإعراب	العلامات الأصليَّة	العلامات الفرعيَّة	مواضعها	الأمثلة
الرَّفع	الضَّمَّة مثل: ظاهرة : يجتهدُ محمدٌ مقدَّرة: يلهو الفتى	١- الواو	الأسماء الخمسة. جمع المذكَّر السَّالم.	أبوك ذو علم. المعلمون مخلصون.
		٢- الألف	المثنَّى.	الطالبان مجتهدان .
		٣- ثبوت النُّون	الأفعال الخمسة.	الطالبان مجتهدان .
النَّصب	الفتحة مثل: ظاهرة: لن أكتبَ الرسالةَ مقدرة: لن أخشى الباطل	١- الألف	الأسماء الخمسة.	أكرمت أباك.
		٢- الياء	المثنَّى. جمع المذكَّر السَّالم.	رأيت الولدين منطلقين. احترمتُ المعلمينَ.
		٣- الكسرة	جمع المؤنَّث السَّالم.	أكرمت المعلماتِ.
		٤- حذف النُّون	الأفعال الخمسة.	المجدّون لن يندموا.
الجر	الكسرة : الظاهرة: في المدرسةِ طلابُها المقدرة: اقتنعت بحكم القاضي	١- الياء	الأسماء الخمسة. المثنَّى. جمع المذكَّر السَّالم.	ذهبت إلى أخيك. سُرت إلى العَالمِيْن. سلَّمت عَلى المجتهدينَ.
		٢- الفتحة	الاسم الَّذي لاينصرف.	صلَّيت في مساجدَ عظيمةٍ.
الجزم	السكون: الناجح لم يهملْ درسه	١- حذف النُّون	الأفعال الخمسة.	المجتهدون لم يلعبوا.
		٢- حذف حرف العِلَّة	الفعل المضارع المعتلُّ الآخر.	لم يسعَ. لم يقضِ. لم يدعُ.

٢ الألف المتطرِّفة في آخر الكلمة

الصُّور الكتابيَّة	المواضع		
	في الأسماء	في الأفعال	في الحروف
عَلى صورة الياء (ى)	• كل اسم زادت حروفه على ثلاثة ، مثل : مصطفى • كُلُّ ثُلاثِيٍّ أصل ألفه الياء ، مثل : فتى . • أربعة أسماء أعجمية هِيَ : كسرى ، بخارى، عيسى ، موسى. • أربعة أسماء مبنيَّة هِيَ: متى، أنَّى ، لدى ، الألى.	كل فعل زادت حروفه عن ثلاثة، مثل : اصطفى كُلُّ ثُلاثِيٍّ أصل ألفه الياء ، مثل : رمى.	أربعة حروف، هِيَ: إلى ، عَلى ، بلى ، حتَّى.
عَلى أصل صورة الألف (ا)	• الأسماء الأعجميَّة ، مثل : كوريا، بريطانيا • الأسماء المبنيَّة ، مثل : أنا ، نا ، إذا • كل ثُلاثي أصل ألفه الواو، مثل : عصا.	كُلُّ ثُلاثِيٍّ أصل ألفه الواو، مثل : دعا	جميع الحروف ، مثل: لا، يا ، ما .

٣ الحذف والزيادة



ثانيًا : الرَّسمُ الإملائِيُّ

١ قواعد رسم الهمزة.

الموضوع	القاعدة الإملائيَّة	أمثلة
الهمزة الابتدائيَّة	الهمزة في أول الكلمة نوعان: ـ همزة وصل: تُكتب هكذا (ا) ، ولاتنطق في درج الكلام. مواضعها: ١- (ال) التَّعريف ٢- الأمر من الثُّلاثيِّ ٣- الماضي، والأمر، والمصدر من الخماسيِّ والسُّداسيِّ. ٤- الأسماء: ابن/ابنة ، اثنان/اثنتان، اسم./ امرأة	المدرسة ، ادرس. انطلق، استغفِر ، استقامة.
	مواضعها: ١- جميع الحروف. ٢- جميع الأسماء. ٣- الأفعال الرُّباعيَّة ومصادرها. ٤- الأفعال المضارعة المسندة للمتكلِّم.	إلى ، أحمد ، أسد أعطي ، أعط ، إعطاء أستغفرُ ربِّي.
الهمزة المتوسِّطة	تُكتب الهمزة المتوسِّطة عَلى حرف يشبه الحركة الأقوى من الحَركتين : حركة الهمزة وحركة ما قبلها. الكسرة أقوى الحركات، ثُمَّ الضَّمَّة ، فالفتحة، فالسُّكون. ١- تُكتب عَلى ألف : إذا كانت الفتحة أقوى الحَركتين . ٢- تُكتب عَلى واو إذا كانت الضَّمَّة أقوى الحَركتين. ٣- تُكتب عَلى ياء إذا كانت مكسورة أو قبلها كسر. ٤- تُكتب عَلى السَّطر إذا كان قبلها ألف .	سَأل . يسْأل . مُؤْمن ، رُؤوس. صائِم ، بئِر . قراءة ، قراءات.
الهمزة المتطرفة	تُكتب الهمزة في آخر الكلِّمة عَلى حرف يشبه حركة ما قبلها. ١- عَلى ألف إذا كان ما قبلها مفتوحًا. ٢- عَلى واو إذا كان ماقبلها مضمومًا. ٣- عَلى ياء إذا كان ما قبلها مكسورًا. ٤- عَلى السَّطر إذا كان ما قبلها ساكنًا.	قرَأ. تكافُؤ. شاطئ. دفْء

لا تسقني ماء الملام فإنني .. صب قد استعذبت ماء بكائي	إنشاء	إنشاء طلبي (نهي٩)
«إياك نعبد وإياك نستعين»	تقديم المتأخر	قدم المفعول به (إياك) على الفعل. لإفادة الحصر. أي لا نعبد إلا إياك، ولا نستعين إلا بك
قال لي كيف أنت: قلت عليل .. سهر دائم وحزن طويل	حذف ما حقه الذكر	أي: قلت (أنا عليل) فحذف المبتدأ (أنا) للإيجاز.
وللسرِّ مني موضع لا يناله .. نديم ولا يفضي إليه شراب	الوصل	عطف جملة ولا يفضي .. على جملة (لا يناله) لإشراكها في الحكم.
«إنما يخشى الله من عباده العلماء»	قصر بإنما	قصر خشية الله على العلماء (قصر صفة على موصوف)
«تنزَّل الملائكة والروح فيها	إطناب	لفظ (الروح) زائد؛ لأنه معناه داخل في عموم لفظ الملائكة. فهو من ذكر الخاص بعد العام للدلالة على فضل الخاص.
قال صلى الله عليه وسلم: «اللهم أعط منفقًا خلفاً، وأعط ممسكاً تلفاً»	سجع	توافق الفاصلتين في الحرف الأخير (خلفاً + تلفاً).
وسميته يحي ليحيا فلم يكن .. إلى ردِّ أمر الله عنه سبيل	جناس	بين (يحيي + ليحيا) جناس تام، حيث اتفقت اللفظتان في الحروف واختلفتا في المعنى
فإذا حاربوا أذلوُّا عزيزاً .. إذا سالموا أعزوا ذليلا	مقابلة	تضاد بين جملتين:.. حاربوا أذلوا عزيزاً + .. سالموا أعزوا ذليلًا.
يمر بي كل وقت .. وكلّما مر يحلو	تورية	لكلمة (مر) معنيان: قريب: من المرور، وبعيد: من المرارة. والمقصود المعنى البعيد
ما قصر الغيث عن مصر وتربتها .. طبعاً ولكن تعداكم من الخجل	حسن تعليل	علل لعدم مجئ المطر على مصر بخجله من كرم الممدوح

ثالثًا: البلاغة العربيَّة

علوم البلاغة

علم البيان

يبحث في الطُّرق المختلفة للتَّعبير عن المعنى الواحد

أهم موضوعاته:

- التَّشبيه
- الاستعارة
- المجاز المرسل
- الكناية

علم المعاني

يبحث في مطابقة نظم الجملة لمقتضى الحال

أهم موضوعاته:

- تقسيم الجملة إلى خبريَّة وإنشائيَّة
- أنواع الخبر والإنشاء، وأغراضها البلاغيّة.
- التقديم والتأخير، وأغراضهما البلاغيّة.
- الحذف والذِّكر، وأغراضها البلاغيّة.
- الوصل والفصل.
- القصر.
- الإيجاز والإطناب والمساواة.

علم البديع

يبحث في طرق تحسين الكلام

أهم موضوعاته:

- السَّجع
- الجناس
- الطِّباق والمقابلة
- التَّورية
- حسن التَّعليل

أمثلة

المثـــــال	الفن البلاغي	إيضـــــاح
فإنك شمس والملوك كواكب .. إذا طلعت لم يبد منهنَّ كوكب	تشبيه	شبّه الملك (النعمان بن المنذر) بالشَّمس وباقي الملوك بالنجوم.
أتته الخلافة .. إليه تجرِّر أذيالها	استعارة	شبّه الخلافة بالعروس، ثمّ حذف المشبه به وأبقى صفته
له أيادٍ عليَّ سابغة .. أعدُّ منها ولا أعدّدها	مجاز مرسل	عبَّر عن النِّعمة والفضل بـ(أياد) لأنها سبب النِّعمة
فمسّاهم وبسطهم حرير .. وصبحهم وبسطهم تراب	كناية	كنَّى عن الغنى والثَّروة باستخدام بسط الحرير، و عن الفقر بافتراش التُّراب.
إذا بلغ الفطام لنا صبيٌّ .. تخر له الجبابر ساجدينا	خبر	خبر ابتدائي (دون مؤكد) غرضه الفخر.

مثال

النَّصُّ	مستويات الفهم	
روى أبو علي القالي في أماليه قال: اختصم أعرابيان إلى شيخ منهم، فقال أحدهما: أصلحك الله، ما يُحْسِنُ صاحبي هذا آية من كتاب الله عز وجل. فقال الآخر: كذب! والله إني لقارئ كتاب الله! قال الشيخ: فاقرأ. فقال: علق القلب ربابا بعدما شابت وشابا فقال الشَّيخ: لقد قرأتها كَما أنزلها الله. فقال صاحبه: والله. أصلحك الله. ما تعلمّها إلّا البارحة!	المستوى	الأسئلة
	الحَرفيُّ	إلى من اختصم الأعرابيان؟
		بماذا اعترض أحدهما عَلى الآخر؟
		كيف رد الخصم عَلى اعتراض خصمه؟
		كيف تحقق الشيخ من صدق الخصم؟
	التَّفسيريُّ	ما الصِّفة الَّتي يمكنك إطلاقها عَلى الشيخ والخصمين، جميعاً؟
		ما الَّذي تستنتجه من اعتراض أحد الخصوم بأنَّ خصمه لايقرأ كتاب الله؟
		هَلْ تعتقد أنَّ الشيخ هنا بمعنى القاضي، أم بمعنى كبير السِّنِّ، أم بمعنى رئيس القبيلة؟ دلِّل.
	النَّقديُّ	ما الأدِّلة الَّتي يمكنك أنْ تقدمها؛ لتثبت أنَّ هذه الحادثة غير صحيحة؟
		ما موقف راوي هذا الخبر من الأعراب؟
		ما رأيك في سرد الأخبار غير الصَّحيحة بغرض الإضحاك؟
		ما الَّذي يمكن أنْ يحدث للمجتمع الَّذي تنظر بعض فئاته إلى الأخرى نظرة ازدراء؟

٢. استراتيجيات القراءة :

أ. القراءة المركزة بطريقة الخطوات الخمس (SQ3R) (حبيب الله ٢٠٠٠ ، ص ٤١).

صاحب هذا النظام هو (فرانسيس روبنسون ١٩٤١) من جامعة ولاية أوهايو .

Survey = تصفَّح : ألق نظرة سريعة على العناوين والملخصات والمناقشات ، اعرف لب الموضوع وأفكاره العامة.

Question = اسأل : أسئلة حول معلوماتك السابقة ، و أسئلة حول محتوى ما تقرأ : أسئلة مباشرة، وأسئلة ناقدة، وأسئلة إبداعية.

Read = اقرأ : اقرأ بتركيز قسماً واحداً كلَّ مرَّة مستحضراً بذهنك الأسئلة الَّتي قمت بوضعها ، ابحث عن أجوبة لتلك الأسئلة ، و لاحظ ما إذا كنت بحاجة لوضع المزيد من الأسئلة ، اقرأ المقاطع الصعبة بتَمهل وتركيز ، توقف وأعد قراءة الأجزاء التي لم تفهمها.

Recite = استذكر (اسرد/ سمع) : بعد كل قسم ، توقف و استرجع الأسئلة و حاول الإجابة عنها معتمداً على ذاكرتك إذا لم تتمكن من إجابة الأسئلة ، ارجع للموضوع مرة أخرى، لا تنتقل للقسم الآخر قبل أن تكون أتممت عملية الاسترجاع كاملة، اجعل ذهنك يركز على الحفظ والتعلم كلما قرأت.

رابعًا: القِـــــراءة

١. مستويات الفهم القرائِيِّ

القِراءة نشاط يهدف إلى تكوين المعنى من نصوص مكتوبة.

وفي رحلة البحث عن المعنى هذه، يمكننا رصد الملاحظات التَّالية:

الأسلوبُ: كلَّما اقترب الأسلوب من العلميَّة المباشرة. كان المعنى أسهَل وأوضح، وكلَّما اقترب الأسلوب من الشَّاعريَّة، والرَّمزية كان المعنى أعمق، وأبعد، وأعقد.

الكاتب: كلَّما كان الكاتِبُ مُتمكِّنًا من ثقافة المجال ولغته، كان المعنى في نصِّه أوضح، وأدقّ، وأصدق.

القارئ: كلَّما كانت ثقافة القارئ في مجال النَّصِّ غزيرة وعميقة، كانت قدرته عَلى تكوين المعنى أكبر، وأسرع.

والمعنى الَّذي يمكن أنْ يكوِّنه القارئ من النَّصِّ المكتوب ذو مستويات ثلاثة:

مَعنىً حرفيٌّ. (في ظاهر السُّطور)، أي ما يقوله النَّص صراحةً، ويعبِّرُ عنه مباشرة.

مَعنىً تفسيريٌّ. (بَيْنَ السُّطور)، أي ما يمكن للقارئ أنْ يستنتجه من النَّصِّ.

مَعنىً نقديٌّ، أو تَطبيقِيٌّ. (ما وراء السُّطور)، أي ما يمكن للقارئ أنْ يصلح به النَّص أو يحاكمه في ضوئه.

مستوى الفهم	المهـــــــارات الأساسيَّـــــــة
الفهم الحرفيٌّ (قراءة السُّطور)	التَّعرُّفُ عَلى معَاني المفردات المعجميَّة والاصطلاحيَّة . تحديد التَّفاصيل، وتذكُّرها. التَّعرُّف عَلى الأفكار المصرَّح بها في النَّصِّ. فهم تنظيم النَّصِّ وبنائه . اتِّباع التَّعليمات.
الفهم التَّفسيريٌّ (قراءة مابَيْنَ السُّطور)	إدراك أثر السِّياق في تغيير مدلول الجملة. التَّعرُّف عَلى ظلال الكلمة . استنتاج الأفكار غير المصرَّح بها. استخلاص نتائج. تتبع الجزئيَّات؛ للوصول إلى حكم، لم يُصرّح به. فهم الأهداف الحقيقيَّة غير المصَّرح بها . التَّنبُّؤ بالأحداث . التَّعميم . التَّعرُّف عَلى وجهة نظر الكاتب . تفسير مشاعر، وتحليل شخصيَّات. التَّعرُّف عَلى شخصيَّة الكاتِب وبيئته.
الفهم النَّقديٌّ (قراءة ماوراء السُّطور)	التَّمييز بَيْنَ الحقائق، والادِّعاءات، والآراء/ التَّمييز بَيْنَ المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به / تحديد مستوى الدِّقَّة العلميَّة / تحديد مصداقيَّة مصدر المعلومات/ تحرِّي التَّحيُّز/ التَّعرُّف عَلى عدم الاتساق في مسار التَّفكير أو الاستنتاج/ تحديد قوة البرهان أو الادعاء/ التَّنبُّؤ بمترتبات القرار أو الحل.
الفهم الإبداعِيٌّ	إعطاء حلول ومقترحات بديلة / حلُّ مشكلاتٍ مشابهة / الكِتابة في ضوء المقروء.

الأسئلة ومستويات الفهم:

أسئلة الفهم الحرفيِّ: تتعلق بظاهر النَّص ومنطوقه، وتكون الإجابة مذكورة صراحة في النَّصِّ، وتكون إجابة القارئ إمَّا صحيحة وإمَّا خاطئة.

أسئلة الفهم التَّفسيريِّ: تتعلق بعمق النَّصِّ، ومراميه المستنتجة، والإجابة ليْست مذكورة صراحةً في النَّصِّ ولكن يستطيع المجيب أنْ يدلل عليها من النَّصِّ، لا توجد إجابة خاطئة وإنَّما هناك استنتاجات قريبة أو بعيدة.

أسئلة الفهم النَّقديِّ والإبداعيِّ: تتعلَّق بالنَّواحي الجماليَّة، والمنطقيَّة، والعلميَّة، في النَّصِّ، وما يحمله من حقائق وآراء شخصيَّة، وما يمكن أنْ يبدعه القارئ كتكملة للنَّصِّ. تعتمد الإجابة عَلى ثقافة القارئ وخبرته بموضوع النَّصِّ.

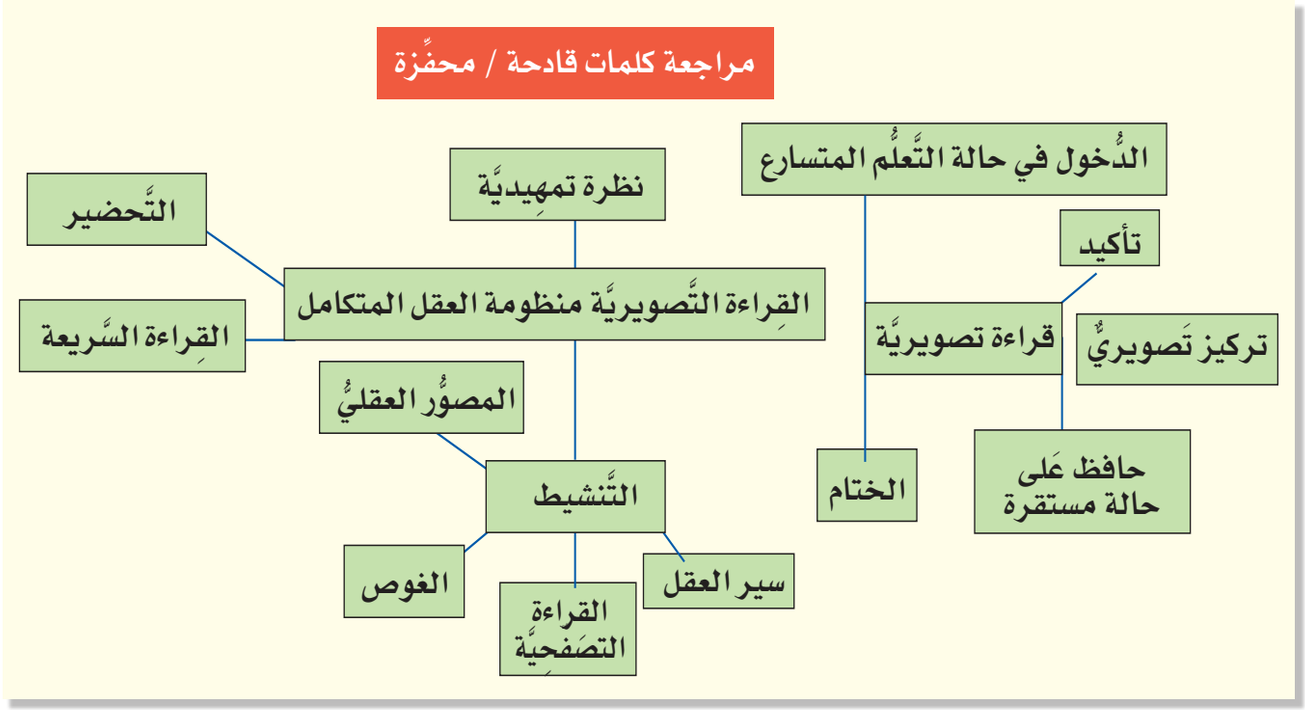
البصريِّ، بضبط الرُّؤية، وفق حالة البؤرة التَّصويريَّة، مفوِّضًا عن استحضار كلمات مفردة إلى بؤرة الاهتمام عند بصرنا، بحيثُ تدخل الصَّفحة المطبوعة بأكملها داخل ساحة الرُّؤية؛ وفي هذه الحالة تُصوَّر ذهنيًا كامل الصَّفحة، ونعرضها عَلى المعالج الواعي للعقل، فإذا أمكننا أن نقرأ وسطيًا صفحة واحدة في الثَّانية؛ فإنَّنا نستطيع قراءة كتاب كامل في خمس دقائق.

الخُطوة الرَّابعة: التَّنشيط:

أثناء عملية التَّنشيط نعيد تنبيه الدِّفاع فنُثير الذهن بالأسئلة ونكتشف أجزاء من النَّصِّ نشعر أنَّنا منجذبون إليها، ثُمَّ نتصفح الأكثر أهمِّيَّةً من النَّصِّ، ونلقي نظرة عاجلةً إلى مركز الصَّفحة ثُمَّ نمضي في النَّصِّ لقراءة المقاطع المُختارة، ثُمَّ أجب عن الأسئلة النَّوعيَّة الَّتي طرحتها عَلى نفسك، وحاول التَّعرُّف جَيدًا عَلى الكلِّمات المصاحبة للنَّصِّ.

الخُطوة الخامسة: القِراءةُ السَّريعة:

هذه هِيَ الخُطوة الأخيرة هِيَ أقرب ما تكون للقراءة التَّقليديَّة، وخلال القِراءة السَّريعة ننقل بصرنا بسرعة خلال النَّصِّ من بدايته إلى نهايته، ونأخذ من الوقت بقدر الحاجة، ونغيِّر سرعتنا في القِراءة وفق صعوبة الموضوع، والمعرفة السَّابقة وأهمِّيَّة المادَّة. وهذه الخُطوة جاءت في الأخير؛ لأنَّها تجعلنا نتآلف مع النَّصِّ.



Review = راجع . عندما تنتهي من الفصل كاملاً متبعاً الخطوات المذكورة، راجع جميع الأسئلة الرئيسة و لاحظ إذا كان بإمكانك إجابتها من الذاكرة. عد للموضوع مرة أخرى إذا لم تتمكن من الإجابة و نشط ذاكرتك، بعدها تابع قراءتك.

ب. القراءة بطريقة (KWL-PLUS) (العليان، ٢٠٠٧، ص ٥٢ وما بعدها)

(WHAT I KNOW : (K = ما ذا أعرف ؟ ، ما هي معلوماتي السابقة حول الموضوع؟

(WHAT I WANT TO LEARNE : (W? = ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع.

(WHAT I LEARNED : (L? = ماذا عرفت الآن بعد التعلم والقراءة؟

(PLUS) = المطورة، وذلك بإضافة خطوتين إلى الخطوات السابقة ، هما:

- رسم خريطة مفاهيمية للنص أو الكتاب المقروء.
- تلخيص المعلومات.

٣- التَّصويريَّة (منظومة العقل المتكامل) (بول سكيل ٢٠٠٥)

القراءة التَّصويريَّة إستراتيجيَّة حديثة في القراءة تسمى منظومة العقل المتكامل، تساعد عَلى القراءة السَّريعة وتنمية الاستيعاب، والاندماج مع النَّصّ، ولكي تتمكَّن من فهم القراءة التَّصويريَّة، عليك أنْ تتخلَّى عن:

- التَّقويم الشَّخصيّ المتدني لذاتك.
- الابتعاد عن عادات الدفاع عن النَّفس، مثل: المماطلة، وشك القارئ بنفسه.
- الابتعاد عن الكَماليَّة (كل شيء، أوْ لا شيء)، وإلاَّ ستكون فريسة الفشل.
- الابتعاد عن مظاهر القلق.
- الإحساس بالحاجة إلى معرفة كلّ شيء.
- الشُّعور بالضَّغط النَّفسيّ النّاشئ عن الإلحاح.

إن المتطلبات المتوجِّبة عليك، بوصفك قارئاً في عصر المعلومات هذه ضخمة جداً. ويمكن للقراءة التَّصويريَّة (منظومة العقل المتكامل) أنْ تُساعدكَ في مواجهة أيِّ تحدٍّ، وهِيَ تُصلحُ لأيِّ موضوعٍ، وتتكَّيف مع مختلفِ الأهداف.

وللقراءة التَّصويريَّة خَمسُ خُطوات هِيَ:

الخُطُوة الأولى: التَّحضير:

تبدأ القراءة بتحديدٍ واضح للهدف، وهو التَّصوُّر الواعي للنتاجات المرغوبة من القراءة، والهدف يعمل كإشارة رادار ومنبِّه للعقل الباحث؛ ليقوِّم المعلومات الَّتي تبحث عنها.

ووضوح الهدف يساهم في الهدوء النَّفسيّ والاتِّزان العاطفيّ.

الخُطُوة الثَّانية: النَّظرة التَّمهيديَّة:

القيام بعملية مسح للمادَّة المكتوبة وليْس الهدف فهم المادَّة بالتَّفصيل، وإنَّما إدراك بنيتها وتقوم النَّظرة التَّمهيديَّة عَلى المبدأ الَّذي يقول؛ التَّعلُّم الفعَّال يحدث غالبًا من الكُلِّ إلى الأجزاء، فالنَّظرة التَّمهيديَّة تشبه التَّصوير بأشعة X فهِيَ تقدم لنا مفهومًا شاملاً للبنية الأساسيَّة، وتقدِّم لنا هيْكل الكتاب، وفي الخُطوات القادمة نكسو الهَيْكل لحمًا.

الخُطُوة الثَّالثَة: القراءة التَّصويريَّة:

تبدأ هذه الخُطُوة في وضع أنفسنا في حالة من النَّشاط الذِّهنيّ والجسميّ المتَّسم بالهدوء النَّفسيّ، وتسمَّى حالة التَّعلُّم المُتسارع، وحالات القلق والتَّوتر تأخذ في التَّلاشي. وتأكَّدْ هنا من الهدف الَّذي تسعى؛ لإنجازه، ثُمَّ ادخُلْ في حالة التَّركيز

م	قائمة التَّقويم النِّهائيِّ لمراحل الكِتابة	نعم	لا
١	هَلْ اخترتَ مُوضوعًا مناسبًا تميل إلى الكِتابة فيه؟		
٢	هَلْ حدَّدتَ الغرض والهدف من الكِتابة؟		
٣	هَلْ كتبت قائمة بالأفكار الرَّئيسة للموضوع ورتبتها؟		
٤	هَلْ كتبت مسودة أوَّليَّة راعيت فيها الأسس الفنِّيَّة للكتابة؟		
٥	هَلْ قمت بإجراء التَّعديلات اللّازمة في مرحلة المُراجعة؟		
٦	هَلْ صحَّحت الأخطاء الإملائيَّة والنَّحْويَّة الواردة في المسودة؟		
٧	هَلْ توجد تغييراتٌ ملحوظة بَيْنَ المسوَّدة الأوَّليَّة والشَّكل النِّهائيِّ للموضوع؟		
٨	هَلْ أخرجتَ موضوعك في شكله النِّهائي مرتبًا؟		

٢- العناصر الفنِّيَّة لبعض الأنماط النَّصيَّة

عندما تَكتب، فإنَّ لديك رسالةً (معنى)، تريد أنْ توصِّلَها إلى القارئ، ومن المؤكَّد أنَّك ترغب أنْ تؤدِّيَ رسالتك هدفها بوضوح ودقة؛ لتضمن اتِّصالاً ناجحًا بالآخر ويلعب تنظيم الرِّسالة وبناؤها الهيكلي دورًا هامًا في ذلك. وكمثال بسيط فقد اتَّفق المؤلفون عَلى أنْ يضعوا في بداية الكتاب أو نهايته فهرسًا بمحتوياته، فأصبح الفهرس جزءًا من بنية الكتاب وَهيْكليَّته. تخَّيل كتابًا دون فهرس، وفكِّر في تأثير ذلك عَلى قيمة الكتاب وإقبال القراء عليه.

وبالمثل، فقد اتَّفق الكُتَّاب عَلى بنى خاصَّة لكلِّ فن من فنون الكِتابة، أي أنَّهم اتَّفقوا عَلى نمط خاصٍّ؛ لترتيب العناصر الأساسيَّة للفن الكتابيِّ يمكنك أنْ تشاهده في أيِّ نصٍّ مشابه. فالرَّسائل مثلاً فنٌ كتابيٌّ، له عناصره الأساسيَّة الخاصَّة، وله نمطه الخاصُّ في ترتيبها، وتتابعها من البداية إلى النِّهاية. وهكذا.

وسنقدم فيما يلي ملخَّصًا نافعًا بالعناصر ونمط التَّرتيب لكلٍّ من: الكِتابة السَّرديَّة، والكِتابة الإقناعيَّة، والكِتابة المعلوماتيَّة، والرَّسائل.

أ- الكِتابة السَّرديَّة:

- يحتوي النَّصُّ السَّرديُّ عَلى العناصر الأساسيَّة التَّالية:

- **الشَّخصيَّات**: الَّتي تحرِّك الأحداث، أو تتأثَّر بها، وغالبًا ما تكون إحداها، أو بعضها شخصيَّةً محوريَّةً، يكون تحريكها للأحداث، أو تأثُّرها بها أكثر من بقيَّة الشَّخصيَّات الَّتي يمكن عدها شخصيَّاتٍ ثانويَّة.
- **الأمكنة والأزمنة**: الَّتي تدور فيها الأحداث.
- **الأحداث**: الَّتي تتعرَّض لها، أو تثيرها الشَّخصيَّات أو تتأثُّر بها، وغالبا ما تسير في خطٍّ تَسلسُليٍّ، يبدأ بالأحداث التَّمهيديَّة. ثُمَّ الأحداث الَّتي تشير إلى الأزمة، أو العقدة. ثُمَّ الأحداث الَّتي تشير إلى النِّهاية، أو الحَلِّ.
- **الحبكة**: أي الطَّريقة الَّتي بنيت بها الأحداث، وطريقة روايتها.
- **بنية النَّصِّ السَّرديِّ**: يتشكَّل النَّصُّ السَّرديُّ من سلسلة من (المشاهد)، تمامًا كَما يتشكَّل النَّصُّ المعلوماتيُّ من سلسلة من (الفِقْرات). وكلُّ مشهدٍ هو تصويرٌ حيٌّ إمَّا لشخصيَّة، أو مكانٍ، أو زمانٍ، أو حدثٍ، أو لخليطٍ منها. يمهِّد للمشهد الَّذي يليه، ويدفع بالأحداث خُطوةً للأمام.
- **المهارات الأساسيَّة للكتابة السَّرديَّة**: تحتاج الكِتابة السَّرديَّة إلى مهارتين أساسيَّتين:

١ **الوصف**: ويشمل القدرة عَلى وصف:

- الأشخاص
- الأشياء: أمكنة، أزمنة، أثاث، أدوات ...
- الأحداث

٢ **السَّرد**: ترتيب الأحداث، وحبكها في سلسلة من المشاهد التَّصويريَّة الحيَّة.

خامسًا: الكِتابة

١- المراحل الخمس للكتابة

ما قبل الكِتابة	الكِتابة الأوَّليَّة	المُراجعة	التَّصحيح	النَّشر
اختيار الموضوع وتحديده. تحديد الغرض (الهدف) عن الكِتابة. كتابة قائمة بالأفكار الرَّئيسة الَّتي ترد عَلى الذِّهن، وترتبط بالموضوع. مراجعة القائمة، وتنظيم وترتيب الأفكار الواردة فيها.	البدء بالكتابة بناءً عَلى الأفكار والعبارات المحددة في المرحلة السابقة. التَّركيز عَلى المحتوى، وتوليد الأفكار، وكتابة الجمل المعبِّرة لها دون النَّظر إلى الأخطاء الإملائيَّة أو النَّحْويَّة أو جودة الخطِّ. ترك مسافة بَيْنَ الأسطر؛ ليتسنى التَّعديل، والتَّصحيح لاحقًا.	إعادة قراءة المسودة. إضافة بعض الاستشهادات والصُّور الفنِّيَّة. إعادة تنظيم الأفكار بالإضافة أو الحذف أو التَّقديم والتَّأخير.	تصحيح الأخطاء النَّحْويَّة والإملائيَّة. التَّركيز عَلى الإخراج النِّهائيِّ للكتابة.	وفي هذه المرحلة يقوم الكاتب بعد الانتهاء من المُراجعة، والتَّصحيح بكتابة النَّصِّ في شكله الأخير؛ استعدادًا لنشره حَسَب الغرض والهدف الَّذي حدَّده في المرحلة الأوَّلى.

التَّدريب عَلى الكِتابة وفق المراحل الخمس للكتابة

ما قبل الكِتابة	المهارات الأساسيَّة	المُراجعة	التَّصحيح	النَّشر
يكلف المعلم الطلاب باختيار موضوعات وتسجيلها في المكان المخصص. يستمع المعلم للموضوعات التي أقترحها الطلاب ويقوم بتسجيلها على السبورة. يطلب المعلم من كل تحديد واختيار موضوع منها ليكتب فيه. يطلب المعلم من كل طالب تحديد الغرض والهدف من الكتابة. يطلب المعلم من الطلاب البدء بعملية الكتابة وتدوين الأفكار في المكان المخصص. يقوم الطلاب بكتابة الجمل والعبارات التي تعصف بذهنه دون التفكير بسلامة اللغة. يكلف المعلم الطلاب بمراجعة الأفكار وتنظيمها وترتيبها.	أكتب بناءً على الأفكار والعبارات التي سجلتها في المرحلة السابقة. حاول الربط بين الجمل والعبارات بأسلوب جيد. أكتب على سطر وتجاوز سطراً ليتسنى لك التعديل لاحقاً. ركز على المحتوى أكثر من الشكل، وراعي التسلسل في كتابة الأفكار. أهتم بإبراز المقدمة وأجعلها بمثابة مدخل للموضوع. ضع خاتمة مناسبة لموضوعك.	يطلب المعلم من الطلاب قراءة المسودة التي كتبوها في الحصة السابقة قراءة متأنية. يقوم الطلاب بإجراء التعديلات التي يرونها لازمة حسب التعليمات. يقسم المعلم الطلاب إلى أعداد زوجية تتغير كل حصة ليقوم كل واحد بقراءة المسودة لزميله وإبداء ملحوظاته هو أو ملحوظات زميله. يطلب المعلم من الطلاب تعبئة قائمة التصحيح والتقويم الذاتي الخاصة بهذه المرحلة. يطلب المعلم من الطلاب إعادة كتابة المسودة على ضوء التعديلات السابقة.	يطلب المعلم من الطلاب قراءة التعليمات الخاصة بهذه المرحلة. يطلب من كل طالب البدء بالتصحيح والتركيز على الأخطاء الإملائية والنحوية. يعرض المعلم نماذج من عملية التصحيح لكتابات الطلاب ويناقشها بمشاركة الطلاب. يطلب المعلم من الطلاب تعبئة قائمة التصحيح والتقويم الذاتي الخاصة بهذه المرحلة.	يكلف المعلم الطلاب كتابة التعبير في شكله النهائي في المكان المخصص. يطلب المعلم من الطلاب تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل الكتابة. يطلب المعلم من الطلاب تسليم كتاباتهم ليقوم بتصحيحها. يعيد المعلم إلى الطلاب كتاباتهم بعد تقويمها.

ج- الكِتابة المعلوماتِيَّة

- بنية النَّصِّ المعلوماتيِّ: إنَّ العناصر الأساسيَّة للكتابة المعلوماتِيَّة هِيَ مجموعة (الأفكار)، الَّتي تمثِّل صُلب الموضوع.

وقد جرت العادة أنْ يرتِّبَ الكاتب نصَّه، وفْقَ البنْية التَّالية:

- مقدِّمة، تمهِّد للموضوع، وتحدِّد اتجاهه.
- عرض، متسلسل للأفكار الأساسيَّة، الَّتي تمثِّل صُلب الموضوع.
- خاتمة، تلخِّص رأي الكاتب.
- مراحل كتابة النَّصِّ المعلوماتيِّ

١ ما قبل الكِتابة

أ- تحديد الهدف من الكِتابة، فئة القُرَّاء.

ب- جمع المعلومات، وتصنيفها.

ج- رسم مخطَّطٍ هِيْكليٍّ للموضوع، يمثِّل:

- فكرة المقدِّمة
- الأفكار الرَّئيسة للموضوع مسلسلة
- فكرة الخاتمة
- التَّخطيط للأساليب المناسبة لعرض الأفكار.

٢ الكِتابة الأوَّليَّة: الكِتابة السَّريعة للموضوع مع التَّركيز عَلى استيفاء الأفكار، وتسلسلها.

٣ المُراجعةُ والتَّنقيح: التَّركيز عَلى وضوح الأفكار، وسلامة اللُّغة وجمال الأسلوب.

٤ الكِتابة النِّهائيَّة، والنَّشر.

د- كتابة الرَّسائل

يمكن أنْ تتخذ الرَّسائل صورًا تنظيميَّة مختلفة باختلاف الأذواق، والعادات، إلا أنَّ العناصر واحدة مهما اختلف ترتيبها. وهذا نموذج لأحد التَّنظيمات الشَّائعة.

بسم الله الرحمن الرحيم ← الاستفتاح

الرِّياض، ص. ب ٢٣٥ ، .... في ١/ ٥ / ٢٠٠٥ ← العنوان والتَّاريخ

سعادة الأخ الفاضل ..... ← التَّوجيه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ← التَّحية

وصلتني رسالتكم الكريمة ← صُلب الرِّسالة

..... ← التَّحية الختاميَّة

..... ← اسم المُرسِل

ب- الكتابة الإقناعيَّة:

تهدفُ النُّصوص الإقناعيَّة إلى حمل القارئ عَلى تبنِّي ما تدعو إليه أو التعاطف معه. وتمثِّل مذكِّرات الادعاء، ومذكِّرات الدِّفاع (في المرافعات القضائيَّة)، والخُطب الانتخابية، والإعلانات الدِّعائيَّة، والمجادلات العلميَّة، والتَّحليلات النَّقديَّة ... أمثلة بارزة لهذا النَّوع من النُّصوص.

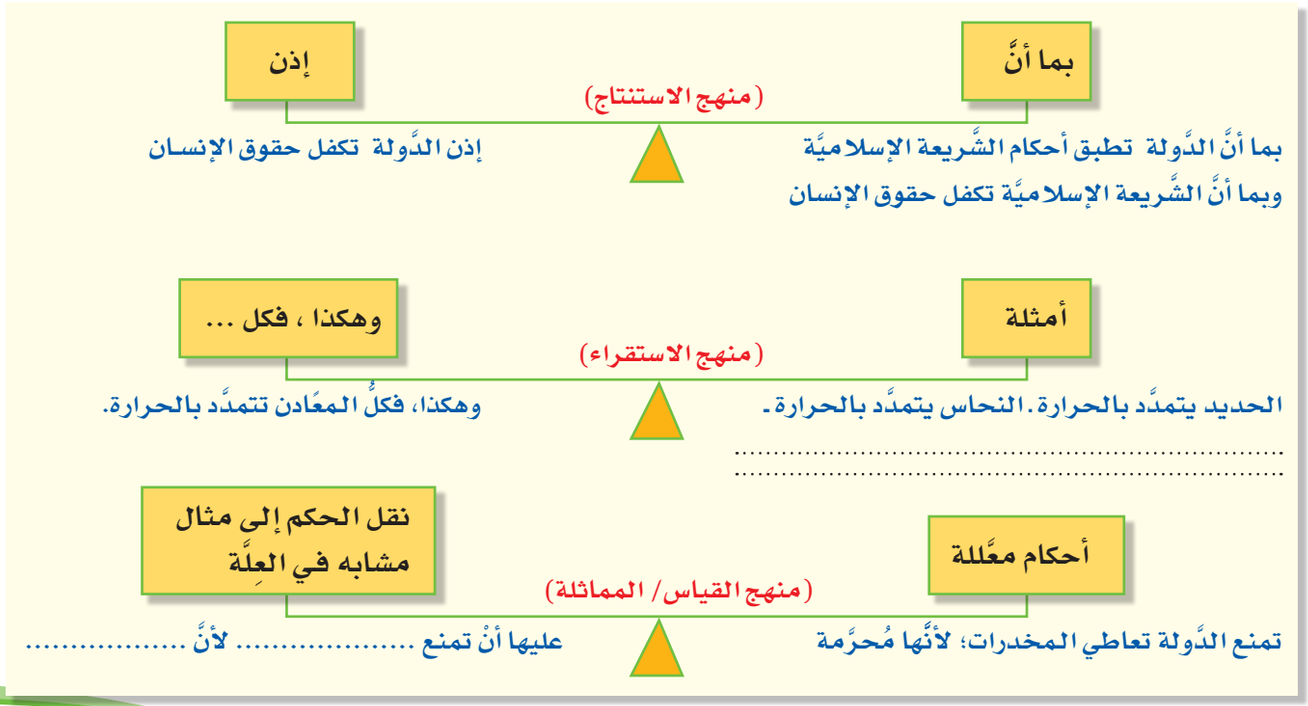
يحتوي النَّصُّ الإقناعيُّ عَلى ثلاثة عناصر أساسيَّة:

١ قضية، أو موضوع أساسيٌّ

٢ وجهة نظر (رأي) حول القضيَّة، أو الموضوع.

٣ حجج، وأدلة، وبراهِين تدعِّم وجهة النَّظر.

- بنية النَّصِّ الإقناعيِّ: في بعض الأحيان ترتب العناصر أعلاه ترتيبًا خطِّيًّا (قضية . رأي . حجَّة)، وفي أحيان أخرى يدمج الكاتب بَيْنَ العُنصرين الأوَّلين، فيعرض القضيَّة من خلال عرض رأيه حولها. ورُبَّما أضاف الكاتب عنصرين آخرين هما:
- عرض وجهة/ وجهات النَّظر الأخرى.
- تفنيدها والرَّد عليها.
- أنواع الأدِّلة: تختلف الأدلة والحُجج الَّتي يمكن للكاتب أنْ يبرهن بها عَلى صحَّةِ رأيه ومنطقيَّة دعواه باختلاف الموضوع، أو القضيَّة، ومن ذلك:
- الاستدلال بالنُّصوص (النصوص الشرعيَّة، النُّصوص القانونيَّة، التَّعريفات المشهورة، أقوال العلماء أو الحكَماء أو المشاهِير
- في المجال، (مقولات أصحاب الوجهات الأخرى، أقوال شهود العيان ...)،
- الاستدلال بالواقع (وقائع أو أحداث معيَّنة، إحصائيَّات من جهات رسميَّة، أمثلة من التَّاريخ أو من المجتمع ...).
- الاستدلال بالتَّجارب العلميَّة، أو تجارب الأشخاص.
- الاستدلال بالمقارنة أو التشبيه.
- الاستدلال المنطقي. وله ثلاثة مناهج أساسيَّة يلخِّصها الشَّكل التَّالي:



الذَّكاء التَّواصُليُّ

لقد اقترح (غاردنر) في كتابه (أطر العقل) سبعة أنواع من الذَّكاء: (الذَّكاء اللُّغويُّ، الذَّكاء المنطقيُّ الرياضيُّ، الذَّكاء المَكانيُّ، الذَّكاء الموسيقيُّ، الذَّكاء الحركيُّ، الذَّكاء الجوانيُّ الذاتيُّ، الذَّكاء الاجتماعيُّ بَيْنَ الشَّخصيِّ؟)

وأضاف (غولمان) الى هذه السَّبعة ذكاءً ثامنًا هو (الذَّكاء الانفعاليُّ).

وفي كتابه: أنت وأنَّا مقدِّمة في مهارات التَّواصُل الإنسانيِّ . يقترح الدُّكتور (محمد بلال الجيوسي) نوعًا خاصاً من الذَّكاء أسماه (الذَّكاء التَّواصُليُّ) يتَّسم بأنَّه ذكاء مركَّب، ومعقَّد، يتألفَّ من ذكاءاتٍ، وسماتٍ متعدِّدة أبرزها:

١ **الذَّكاء الذَّاتيُّ**، أي القدرة عَلى سبر الذَّات، والتَّواصل معها، ومعرفة سلبياتها، وإيجابياتها، وقدراتها.. ويتجلَّى في المكِّونات التَّالية:

- الوعي بالذْات، وبعلاقتها بالعالم.
- الشَّجاعة
- الصِّدق
- الفطنة
- إرادة التَّغيير

٢ **الذَّكاء الانفعاليُّ**: أي القدرة عَلى تنظيم حالة المرء النَّفسيَّة ومنع الأسى أو الألم من شل القدرة عَلى التَّفكير، والقدرة عَلى التَّعاطف، والشُّعور بالأمل. ويتجلَّى في المكِّونات التَّالية:

- الرّوِيَّة
- الحلم
- التَّعاطف
- البهجة
- الطُّمأنينة

٣ **الذَّكاء الاجتماعيُّ**: أي القدرة عَلى ملاحظة التَّمييزات بَيْنَ الأشخاص في أمزجتهم، وطبائعهم، ودوافعهم ومقاصدهم .. والاستفادة من ذلك في التعامل معهم والاتِّصال بهم. ويتجلَّى في:

- الفِراسة: استنباط ما يدور في دخيلة الآخرين من خلال قرائن خارجية.
- الحصافة: ملاءمة الفعل التَّواصُلي للمستقبل والسِّياق، والأهداف..
- الكياسة: الدَّماثة، واللُّطف، والتَّهذيب، والاحترام ...

٤ **الذَّكاء اللُّغوي**: ويُقصد به ما كان يعرف عند العرب بـ (البلاغة) أي القدرة عَلى استخدام مفردات ثريَّة أنيقة معبِّرة موحية، واستعارات، وتشبيهات، ومجازات ملائمة، وترتيب الرَّسائل اللَّفظيَّة عَلى نَحْو مَنطقيٍّ واضح، وطرح أسئلة معبرة، والإدلاء بتعليقات ذكيَّة.

٥ **الذَّكاء الفكاهيُّ**: أي القدرة عَلى إدراك المُفارقات الضَّاحكة، وصناعتها، وسردها. ويتجلَّى في:

- سرعة البديهة
- القدرة الإبداعيَّة
- حسن المرح

سادِسًا : التَّواصُل الشَّفهِيُّ

عن : محمد بلال الجيوسي
.أنَّت وأنَا

- ذاتيٌّ . ثنائِيٌّ . فرد/ جماعة صغيرة
- لفظيٌّ / غير لفظيٌّ
- مقصود / غير مقصود

مكِّونات التَّواصُل
- الأطراف: المرسل والمستقبل
- العناصر: الرسالة والمعلومات
- القناة
- المعنى

أشكال التَّواصُل

بنية التَّواصُل

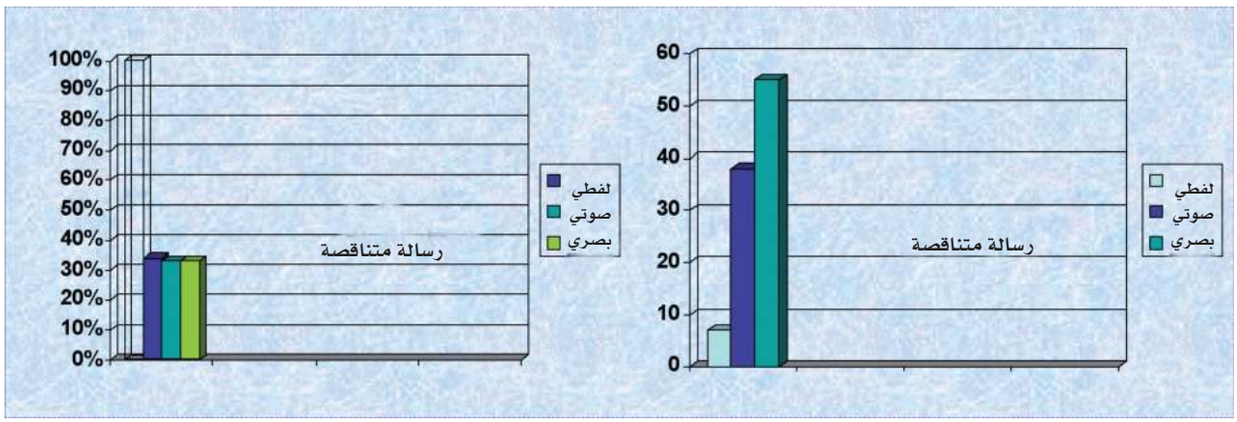
خصائص التَّواصُل
مستمرٌ . شائع . معقَّد . تفاعليّ . ديناميّ: متغيِّر متعامد . متزامن ومتعاقب . غير قابل للعكس . مؤثر . كُليٌّ . أخلاقِيٌّ

عوامل تؤثر في التَّواصُل
الكفاية . الضجَّة . السِّياق . التَّغذية الرَّاجعة . الأفكار المسَّبقة . الخبرة المشتركة . مفهوم الذات

وظائف التَّواصُل
التَّعليم . إشباع الحاجات . التَّأثير . المتعة . المساعدة ...

مكِّونات الرِّسالة التَّواصُليَّة

عندما تتحدَّث إلى آخر / آخرين . فإنَّك - لاشك - تستخدم (كلمات) منطوقة، تعطيها نبرة الصَّوت، وسرعته، لونًا معيَّنًا، وتضفي عليها هيْئتُك، وإيماءاتك، وتعبيراتُ وجهكَ ... تأثيرًا خاصًا. إنَّ المعنى والأثر لرسالتك التَّواصُليَّة ودرجة مصداقيَّتها تتشكَّل من مجموع هذه العناصر بنسب متفاوتة، يعاد تشكيلها بحَسَب اتِّساق الرِّسالة أو تناقضها.



مراجع الفصل الأول

١- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت: ١٩٨٢م.

٢- الجيوسي، الدكتور محمد بلال، أنت وأنا، مقدمة في مهارات التواصل الإنساني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: ٢٠٠٢م.

٣- الخولي، الدكتور محمد علي، المهارات الدراسية، دار الفلاح، الطبعة الرابعة، عمَّان: ١٩٩٧م.

٤- السيد، الدكتور محمود أحمد، اللغة تدريسا واكتسابا، منشورات دار الفيصل، الرياض: ١٩٨٨م.

٥- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: ١٩٩٩م.

٦- العليان، الدكتور فهد بن علي، أبحاث في القراءة، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض: ٢٠٠٧م.

٧- الهاشمي، السيد أحمد، المفرد العلم في رسم القلم، دار المغني، الرياض: ١٩٩٨م.

٨- باري ماكلافن، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة الدكتور عبد الرحمن العبدان، دار عالم الكتب، الطبعة الأولى، الرياض: ١٩٩٦م.

٩- بول سكيل، القراءة التصويرية منظومة العقل المتكامل، ترجمة محمد شفيق ياسين، دار الثقافة للجميع، دمشق: ٢٠٠٥م.

١٠- جفري سامسون، مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة الدكتور محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤١٧ هـ.

١١- ج.ب. براون و ج. يول. تحليل الخطاب، ترجمة الدكتور محمد لطفي الزليطني والدكتور منير التريكي، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٩٧م.

١٢- حبيب الله، محمد. أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، دار عمار، الطبعة الثانية، عمَّان: ٢٠٠٠م.

١٣- راكان عبد الكريم حبيب، فن التحرير، مكتبة دار جدة، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.

١٤- عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت: ١٩٧٣م.

١٥- ======== ، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،

١٦- علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، دار المعارف، القاهرة: ١٩٧٩م.

١٧- ن. ي. كولنج ، الموسوعة اللغوية ، ترجمة الدكتور محي الدين حميدي والدكتور عبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤٢١هـ .

١٨- هـ. دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة ، ترجمة الدكتور إبراهيم القعيد والدكتور عيد الشمري ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: ١٩٩٤م.

أهمِّيَّة التَّواصُل بالعربيَّة الفُصحى في الموقف التَّعليميِّ

كثير من معلِّمي اللُّغة العربيَّة يستخدمون لهجاتهم الخاصَّة في التَّواصُل اللَّفظيِّ مع طُلَّابهم، إمَّا لأنَّهم غير متمكِّنين من التَّواصُل الشَّفهيِّ بالفُصحى، أوْ لأنَّ ذلك أيسر لهم، أو أنَّهم يرون أنَّ تعليم اللَّهجات أولى من تعليم الفُصحى، انطلاقا من واقع أنَّ اللُّغة الفُصحى لاتمارس في التَّواصُل الاجتماعي في أيِّ بلد عربيٍّ.

غير أنَّ ذلك يؤديِّ إلى عدد من المحظورات، منها:

- أنَّ كثيرا من متعلِّمي اللُّغة العربيَّة من غير النَّاطقين بها، إنَّما يتعلمَّونها من أجل الاتِّصال بالقرآن الكريم، والحديث الشَّريف، والتُّراث الإسلاميِّ. وهذه جميعها لاتستخدم إلاَّ اللُّغة الفُصْحى. وتعليمهم بواسطة اللَّهجات يحول دون تحقيق أهدافهم.
- أنَّ مقرَّر اللُّغة العربيَّة الَّذي يتواصل معه الطَّالب، ويقوِّم مستواه اللُّغويَّ، في ضوء محتوياته معدٌّ باللُّغة الفُصحى. واحتكاك الطَّالب بنوعين مختلفين من اللُّغة في آنٍ واحدٍ يجعله في حيرةٍ من أمره، ويضيِّع عليه فرصة التَّقدُّم في تعلُّم اللُّغة، ورُبَّما سبَّب له الإخفاق في اختبارات اللُّغة.
- أنَّ المجتمعَات العربيَّة، وإنْ لم تَكُنْ تستخدم الفُصحى في تواصُلها البَيْنيِّ إلّا أنَّ جميع أفرادها يستطيعون فهم الفُصحى عندما يستمعون إليها، بَيْنَما يجدون صعوبة في فهم لهجات بعضهم البعض. وتمكين الطالب من الفُصحى يعطيه الفُرصة للتَّواصُل مع أيِّ عَربيٍّ مهما كانت لهجته.
- أنَّ وسائلَ الإعلامِ العربيِّ (المحترمة)، الَّتي يمكن للطَّالب أنْ يتواصل معها، مشاهدةً، واستماعًا تستخدم الفُصحى في معظم برامجها. واستماع الطَّالب إلى الفُصْحى من معلِّمه يزيد من قدرته عَلى التَّواصُل مع هذه الوسائل الإعلاميَّة.

الخصائص النَّمائِيَّة للأطفال وتطبيقاتها التَّربويَّة

يهتم علم نفس النُّمو بدراسة الخصائص النَّفسيَّة، والعقليَّة، والاجتماعيَّة، والانفعاليَّة للإنسان في كلِّ مرحلة من مراحل العُمر، بهدف معرفة تلك الخصائص، ومعرفة العوامل الَّتي تؤثِّر في نموِّها، وطرق تأثيرها؛ لتوظيف تلك المعرفة في تيسير النُّموِّ، وتوجيهه، ومعالجة اضطراباته. وفي مرحلة الطُّفولة يركِّز علم نفس النُّموِّ على دراسة خصائص الطِّفل في الجوانب : الجسميَّة ، والحَركيَّة، والعقليَّة، واللُّغويَّة، والانفعاليَّة. وسوف ننتقي من بين تلك الخصائص ما له تأثير مباشر على التَّعلُّم بهدف مساعدَة معلِّم اللُّغة على استثُمارها ومراعاتها أثناء تدريس اللُّغة.

١- تمايز نصفي الدِّماغ

يتكَّون الدِّماغ من نصفين: كرويي الشَّكل تقريبًا، ويعمل النِّصفان في تكامل وانسجام ، إلاَّ أنَّه في هذه المرحلة العُمريَّة يبدأ كل نصف بالتَّخصص في أداء بعض الوظائف.

فوظائف اللُّغة مثلاً تقع في النِّصف الكرويِّ الأيسر، كَما تتركَّز فيه الوظائف التَّحليليَّة والعقليَّة، ولذلك يُسمَّى بالنِّصف اللَّفظيِّ التَّحليليِّ، المنطقيِّ، الواقعيِّ. ويقوم هذا النِّصف عادة بتحليل المعلومات بطريقة خطِّيَّة، حيث يبدأ بالتَّعامُل مع الأجزاء، ويجمعها بطريقة منطقيَّة، ويعيد ترتيبها؛ حتَّى يصل إلى الخلاصة، أو النَّتيجة. ويميل إلى عمل الخُطط، والجداول اليوميَّة، و إلى التَّعامُل مع الرُّموز، والكلمات، والحروف، والعمليَّات الحسابيَّة المعقَّدة، والمهارات الرَّقميَّة، والتَّعرُّف على الألوان والأدوات، والتَّعرُّف الموسيقيِّ، والمهارات العلميَّة.

أمَّا النِّصفُ الأيمن، فيتفرَّد بالوظائف المرتبطة بالحَدس، والانفعال، والإبداع، والتَّخيُّل، وله دور أكبر في تحليل وتحديد الأشكال ثلاثيَّة الأبعاد، أو ما يُسمَّى بالقدرات المكانيَّة البصريَّة للعالم المحيط؛ ولذلك فَهو يُسمَّى بالنِّصف غير اللَّفظيِّ ، الحِسِّيِّ ، الحَدسِيِّ. وعادة ما يعمل هذا النِّصفُ بطريقة كُلِّيَّة في تشغيل المعلوماتَ بادئًا من الكُلِّ إلى الأجزاء ، ويتعامل مع الأجزاء بطريقة عشوائيَّة؛ فينتقل من جزءٍ إلى جزءٍ، دون خطَّةٍ واضحةٍ. ويتعامل بصورة أفضل مع الأشياء العيانيَّة الحسيَّة، وليست الرمزيَّة. (جينسن، ٢٠٠١، ص ص١٠-٣٧) (العصيلي، ٢٠٠٦، ص١٦٧).

٢- حاسّة البصر

يستمرُّ (طول النَّظر) لدى الأطفال حتَّى سنِّ الثَّامنة أو التَّاسعة تقريبًا ، وهذا يجعلهم يجدون صعوبة في التَّدقيق في الأشياء القريبة وخاصَّة الصَّغيرة منها. ومن هنا وجب أنْ تكون كتب المراحل الأولى من التَّعليم مكتوبة بخطٍّ كبير ، كَما لا يجب مطالبة الطِّفل بالتَّحديق في الكتاب لفترة طويلة ؛ لأنَّه سيشعر بالإجهاد في وقت قصير.

٣- ظهور الاستعداد لتعلُّم المهارات الدَّقيقة

بوصول الأطفال إلى سنِّ الخامسة يكون قَدْ توفَّر لهم الاستعداد؛ لتعلُّم المهارات الحَركيَّة الدَّقيقة كمسك القلم، والمِقصِّ ونحو ذلك، ولايعني ذلك أنْ نتوقع منهم القيام بحركات دقيقة في أولى محاولاتهم، فعندما يحاول الطِّفل رسم دَائرة مثلا فإنَّنا نتوقع أنْ تكون الرَّسمة غير منتظمة، وأنْ تأخذ حيِّزا أكبر ممَّا هو محدَّد.

وفي المرحلة التَّمهيديَّة (ما قبل المدرسة) ينبغي أنْ يكون ضمن البرنامج تدريبات بسيطة كالتَّلوين بالفرشاة على ورقة كبيرة، أو تتبعُ مسار معين على لوحة كبيرة ... تُهيِّئ الطَّالب لتعلُّم الكتابة.

× انظر كيف نوظف أبحا الدماغ للدكتور إيرك جينسن ترجمة مدارس الظهران (٢٠٠١) علم نفس المراحل العمرية للدكتور عمر المفدى (١٤٢١).

الفصل الثَّاني

المعرفة التَّربويَّة

٨- السنُّ الحرجة لتعلُّم اللُّغة

يعتقدُ بعض العلماء بأنَّ السَّنوات الاثنتي عشرة الأولى مرحلة حاسمة لاكتساب اللُّغة ، ويسمونها بـ (الفترة الحرجة). وهذا الاعتقاد مبني على فكرة أنَّ الإنسان يولد مجهَّزا بجهاز (عضوٌ ذِهْنِيٌّ) خاص باكتساب اللُّغة ، وأنَّ هذا الجهاز يَضمرُ، ويتوقف عن العمل بعد الثَّانية عشرة من العُمَرَ. وربمَّا كان ذلك صحيحًا في مجال اكتساب اللُّغة الأولى ، إلاَّأنَّ الكثير من العلماء الآن يعتقدُون بأنَّ اكتساب اللُّغة الثَّانية ممكن في جميع مراحل العُمر، وأنَّ الكبار يستعملون في تعلُّم اللُّغة الثَّانية الجهاز نفسه الَّذي كان يستعمله الأطفال في اكتساب اللُّغةالأولى.

ومهما يَكُنْ مِنْ أمرٍ، فإنَّ الكثير من الآراء تدعِّم فكرة أنَّ الأطفال ربما كانوا أقدر على اكتساب اللُّغة الثَّانية من الكبار مستغلين النَّشاط الكبير الَّذي يعمل به جهاز اكتساب اللُّغة في هذه السنِّ. (عمار، ٢٠٠٢، ص١٥).

الخوف من الخبرات الجديدة

تتميز السَّنوات الوسطى (٦ . ٩ سنوات) بالخوف من الخبرات الجديدة ، مثل الذَّهاب إلى المدرسة ، أو السَّفر بعيدًا عن والديه ... وقَدْ يمتزج الخوف مع انفعالات أخرى كالفرح والشَّوق ؛ ممَّا يجعل الطِّفل أحيانًا في وضع انفعاليٍّ متناقض، فَهو مَثلاً: يريد الذَّهاب إلى المدرسة، ويتشوَّق إليها، ويفرح للإعداد لها، ولكن عندما يحين يوم الذَّهاب، قَدْ يبكي، وربمَّا يرفض.

وتعلُّم لغة جديدة في هذه المرحلة هو (خبرة جديدة) ، يتخوَّف منها الطِّفل؛ حتَّى لو كان مُتشوِّقًا إليها ، وهذا يدعو معلِّم اللُّغة العربيَّة إلى أنْ يجعل الخبرة الجديدة سهلةً، وممتعةً، وناجحةً.

المشكلات النَّفسيَّة والاجتماعيَّة وأثرها في اكتساب اللُّغة

يواجه معلِّم الصفوف الأوَّليَّة والمرحلة التَّمهيديَّة ، إلى جانب صعوبات تَعْليم اللُّغة لغير النَّاطقين بها صعوباتٍ كثيرةً متعلِّقةً بقيادة الأطفال، والتَّعامُل معهم، يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع:

- مشكلات مشتركة بين الأطفال، تعود إلى خصائص النُّموِّ
- مشكلات شائعة بين الأطفال، تعود إلى ظروف تعليم اللُّغة العربيَّة
- مشكلات فرديَّة، تعود إلى اضطرابات انفعاليَّة.

أوَّلًا: المشكلات المشتركة العائدة إلى خصائص النموِّ

سبق وصفها أعلاه. ونرغب أنْ نسديَ نصيحة للمعلِّم بإيلاء عناية فائقة بالخصائص المتعلِّقة بـ: النَّشاط الحَركيِّ، والإدراك، والذَّاكرة، و الخوف من الخبرات الجديدة؛ لأنَّ تجاهُلَها سَيؤدِّي إلى متاعب حقيقيَّة للمعلِّم في قيادة الأطفال وتعليمهم.

٤- تفضيل إحدى اليدين

يفضل غالبيَّة النَّاس استخدام اليد اليُمنى في نشاطهم الحَركيِّ، بينما تفضل نسبة ضئيلة اليد اليُسرى ، وأقلُ منهما، من تتساوى لديه استخدام اليدين. والطِّفل الَّذي يفضل اليد اليُسرى، قَدْ يتعرض لضغوط من الوالدين ، أو المعلِّمين لإجباره على استخدام اليُمنى. وقضيَّة التَّفضيل هذه قضيَّة فسيولوجيَّة؛ تعود إلى نشاط أحد جانبيّ المخِّ فيما يتعلَّق بالحركة أكثر من الجانب الآخر؛ ولذلك لاينبغي إجبار الطِّفل على استخدام اليُمنى ، ولا حتَّى مجرد إشعاره بأنَّ لديه مشكلة.

٥- النَّشاط الحَركيُّ

تُعدُّ مرحلة الطُّفولة مرحلة الطَّاقة الزَّائدة والنَّشاط العامُّ؛ ففيها لا يفتر الأطفال عن اللَّعب والحركة؛ ولذلك ينبغي استثمارها في الألعاب التَّعليميَّة، والتَّمثيليَّات، والأنشطة الحَركيَّة.

٦- الإدراك الحِسِّيُّ

يتميز الأطفال بأنَّ التَّفكير لديهم محدود بالمحسوس ؛ ولذلك ينبغي الاهتمامُ بالوسائل، والعيِّنات، والتَّمثيل الحَركِيِّ، والخبرات المباشرة؛ لمساعدتهم على الفهم. كَما يتَّصفون بنقص التَّركيز ، وسرعة التَّشتُّت ، وقصر فترات المثابرة على التَّعلُّم ، وخاصَّة في جانب الاستماع، حيث ينصرفون عن المسموع بعد لحظات قصيرة. وهذا يتطلَّب من المعلِّم تسريع الأداء، وتقصير فترات الشَّرح ، و ترتيب فترات للرَّاحة القصيرة بين النَّشاطات.

٧- الذَّاكـــــــــــرة

هناك نوعان أساسيَّان من الذَّاكرة:

- قصيرة المدى، يتم الاحتفاظ بالمعلومات فيها لثوانٍ معدودة ، كَما أنَّها محدودة بعددٍ قليل من الوَحَدَات، عددها عند الكبار في حدود سبع وحداتٍ.
- وطويلة المدى ، يتم الاحتفاظ بالمعلومات فيها لعشرات السّنين، كَما أنَّها تُخزَّن بلاايين المعلومات.

- يتميز الأطفال . قبل العاشرة . بضعف الذَّاكرة قصيرة المدى، فمدَّة الاحتفاظ بالمعلومات فيها لايتجاوز خمس عشرة ثانِيةً، كَما أنَّ عدد الوحدَات الَّتي يُمكن تخزينها فيها أقل من سبع وحداتٍ، (الوحدة = كلمة ، رقم ، صوت ، أمر ..).

ولذلك ينبغي ألّا نكلف أطفال ما قبل العاشرة بعدد من الأوامر، أو التَّكليفات في آنٍ واحدٍ، كَما ينبغي ألّا تكون الجمل الموجهة إليهم طويلة ، وعندما نطالبهم بالحفظ، يجب أنْ نقسِّم المادَّة إلى أجزاء صغيرةٍ ، ونكرِّر نطقها ، ونطلب منه تكرارها مرارًا كثيرة إلى أنْ نضمن تسجيلها في الذَّاكرة الطَّويلة المدى.

- حفظ الأطفال حفظ آليٌّ، أي أنَّهم يحفظون الشَّيء كآلة التَّسجيل، دون أنْ يتأثَّروا كثيرًا بمعناه ، وعندما يعيدون ما حفظوه فإنَّهم يعيدونه كالآلة.

ويمكن لمعلِّم اللُّغة العربيَّة أنْ يستغل هذه الخاصِّيَّة في تدريب طلابه على حفظ سور من القرآن الكريم ، والأحاديث النَّبويَّة، وبعض الأناشيد...

غالبًا مشكلاتٌ أخرى مِنْ مِثْل : ضعف الانتباه والتَّركيز ، سرعة التَّشتُّت ، والاعتدَاء الجسدي الهجومِي على الأقران.
وهذا النَّوع من الطُّلاَّب يحتاج من المعلِّم إلى:
- الاتِّصال البَصريِّ بالطِّفل أثناء الشَّرح أو إعطاء التَّعليمات.
- الاقتراب من الطِّفل أثناء أدَائه النَّشاط، أو العمل المطلوب، مع حثِّه على سرعة الإنجاز ، ومساعدته على التَّركيز.
الإكثار من فترات الرَّاحة، أو التَّوقُّف أثناء الحصَّة.
- إعطاء الطَّالب فرصًا كثيرة للتَّحرك الموجَّه داخل الصَّفِّ ، كأنْ يكتبَ على السَّبُّورة، أو يساعد في جمع كُرَّاسات زملائه، أو يساعد بعض الطُّلاب في إنجاز مهامهم ...

الخوف من الأخطاء

يواجه بعض الأطفال مشكلةً تعلميَّةً كبيرةً هي مشكلة الخوف من الوقوع في الخطأ . فإمَّا أنْ يجيب/يتحدَّث/ يكتب .... بصورة صحيحةٍ أو يلتزم الصَّمتَ. وقَدْ تكون في ذهنه إجابة صحيحة، ولكنَّه غير متأكِّدٍ من صحتها.
وتعود هذه المشكلة إلى أسباب كثيرةٍ أهمُّها: التَّربية الاجتماعيَّة، والأسريَّة ، وسلوك المعلِّم الَّذي ربمَّا يعنف عند ارتكاب الأخطاء، أوْ لا يتسامح في إجابات الطُّلاّب.
وتعد إستراتيجيَّة (التَّليين) من أفضل الإستراتيجيَّات لحلِّ هذه المشكلة . وتقوم هذه الإستراتيجيَّة على مجموعة من الأسئلة أو الجمل الَّتي تُصمَّم؛ لتخفيف قلق الطُّلاّب، وزيادة ثقتهم بأنفسهم . من مثل :
(لِماذا يجب علينا أنْ نخطئ كي نتعلم ؟ ـ أعتقَد بأنَّكم ستقعون في كثير من الأخطاء ، أنا لا أطالبكم بالتَّعلُّم الصَّحيح من أوَّل مرة ـ ربمَّا نستغرق أعوامًا؛ حتَّى نتقن هذه المهارة بصورة صحيحة ....) (المفدى، ١٤٢١، ص ص ٢٩-٥٨)

اضطرابات اللُّغة الأولى

يعاني بعض الأطفال من مشكلات لغويَّة في لغتهم الأمِّ ، وهي بلا شك سوف تكون مؤثِّرة سلبًا في تعلُّم اللُّغة الثَّانية، ومنها:
التَّلعثُم : إذ يجد الطِّفل صعوبة في التَّعبير عن أفكاره. لاسيَّما و أنَّ أفكاره في هذه المرحلة أكبر من حصيلته اللُّغويَّة. ويزدَاد الأمر تعقيدًا وإحباطًا له عندما يريد الإنتاج اللُّغويَّ الغزير، فيضطرُّ للبحث عن الكلمة الصَّحيحة الَّتي تساعده على التَّعبير عمَّا، يريد فلا يجد؛ فيتلعثم. ولعلاج هذا الأمر، ينبغي على المربِّي الحفاظ على الهدوء التَّام، وإراحة الطِّفل وتجنُّب جعله عصبيًّا، أوْ قلقًا؛ ليتمكَّن من تجاوز هذا الأمر.
ـ الحبسة اللُّغويَّة : حيث يكون معدل الخرج اللُّغويِّ بطيئًا ، وتميل الألفاظ للقِصَر ، ويميل المنتج اللُّغويُّ إلى حذف بعض العناصر النَّحْويَّة أو الصَّرفيَّة أثناء الكلام.
- اللجلجة: وتقوم على تشوهات أو إبدالات تعتري الكلمات بشكل حاد ترافقها إلى حد ما اضطرابات نحوية تصل في الحالات القصوى إلى تكوين ما يسمى بالرطانة وتؤدي بالتالي إلى استخدام كلمات بدل أخرى (بورو، ١٩٩٧، ص ص ٣٦-٥٣).

ثانيا : المشكلات الشَّائعة العائدة إلى ظروف تعليم اللُّغة العربيَّة

- نقص الدَّافعيَّة لتعلُّم اللُّغة العربيَّة ، وقَدْ يعود هذا إلى بعض الأسباب التَّالية:
  - عدم الحاجة إلى استعمال اللُّغة العربيَّة في التَّواصُل الاجتماعيّ.
  - الاتجاه السَّلبيّ نحو المجتمع العربيّ والثَّقافة العربيَّة
  - الاعتقاد بصعوبة اللُّغة العربيَّة ، أو الاتجاه السَّلبيُّ نحوها.
  - الاعتقاد بأنَّ العربيَّة الفُصحى هي لغة قراءة وكتابة، لا لغة تواصُل اجتماعيّ.
- ردَّاءة البيئة التَّعليميَّة ، وقَدْ تأخذ مظهرًا، أو أكثر من المظاهر التَّالية:
  - استخدام كتب تعليم اللُّغة العربيَّة لأبنائها في تعليمها لغير النَّاطقين بها ، رُبمَّا؛ لعدم توفُّر الكتب المخصَّصة لتعليم اللُّغة العربيَّة بوصفها لغة ثانية.
  - قلَّة الدَّخل اللُّغويّ ؛ حيث يكون محصورًا فيما يتلقَّاه المتعلِّم من المعلِّم، والكتاب.
  - عدم توفُّر الوسائل، والتِّقنيات الحديثة والقِصص السَّهلة ... لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة، ومتعلِّميها.
  - عدم وجود حصص داخل اليوم الدِّراسي مخصصة للُّغة العربيَّة.
  - الممارسات التَّعليميَّة الخاطئة ، الَّتي تُشعر المتعلِّم بالقلق والخوف.

ثالثًا : المشكلات الفردِيَّة العائدة إلى الاضطرابات الانفعالِيَّة

الانطواء

يعاني بعض الأطفال من مشكلة الانعزال عن المجموعة والانطواء على الذات؛ وبذلك يواجهون صعوبة في العمل مع زملائهم، ومشاركتهم التَّمثيل، والحوار، والأعمال التَّعاونيَّة ، أوْ حتَّى مجرد التَّحدُّث أمامهم . وكثيرًا ما يصاحب هذه المشكلة مشكلات أخرى مثل : الخَجل ، والصَّمت الدَّائم، والاعتداء الجَسديّ الدِّفاعي..

والمعلِّمون القادرون على تكوين صدَاقة وديَّة حميمة مع الطِّفل، والقادرون على تكوين صدَاقات جيِّدةٍ بين الأطفال، هم وحدهم القادرون على حلِّ هذا النَّوع من المشكلات.

الخجل

تظهر مشكلة (الخجل) في صورة عزوف الطِّفل عن التَّحدُّث أمام الغرباء، أو أمام المجموعات الكبيرة ، وغالبًا ما تكون نتيجةً للخوف مِنْ أنْ يقع في الخَطأ، أو يكون مثارًا لسُخرية زملائه.

ويتطلَّب الأمر من المعلِّم إقامة علاقات إيجابيَّةٍ جيِّدة بينه وبين طلابه ، وبين الطُّلاب أنفسهم. وأنْ يمنع التَّعليقات، والضَّحكات السَّاخرة بين الطُّلَّاب ، ويمكِّنه أنْ يبدأ علاج المشكلة تدريجيًّا ، فعندما يسأل الطَّالب الخجول، أو يُطلب منه الحديث يقترب منه كثيرًا؛ حتَّى يستطيع سماع همساته الَّتي لا يسمعها الطُّلّاب، ثُمَّ يبتعد عنه قليلاً قليلاً ، ويطلبُ منه في كل مرَّة رفع صوته قليلاً ؛ لِيتمكَّنَ من سماعه ... وتُمثِّل التَّرديدَات الجماعيَّة والزُّمريَّة حلولاً معقولة لهذه المشكلة.

النَّشاط الزَّائد

عندما يكون النَّشاط الحَركيُّ للطِّفل زائدًا عن الحدود الطَّبيعيَّة المشتركة بين الأطفال، فإنَّه يدلُّ من ناحية على وجود مشكلة انفعاليَّة لدى الطِّفل ، كَما أنَّه يسبب مشكلاتٍ صفِّيَّةً، ومتاعب للمعلِّم كثيرة. خاصَّةً وأنَّ هذه المشكلة يرافقها

تفضيلات المتعلِّم

المتعلِّم الحسِّيُّ ـ التَّفكيريُّ (متعلّم الإتقان)	المتعلِّم الحسِّيُّ الشُّعوريُّ (المتعلّم البينشخصيُّ)	المتعلِّم الحَدسيُّ ـ التَّفكيريُّ (متعلِّم الفهم)	المتعلِّم الحَدسي الشُّعوريُّ (متعلِّم التَّعبير الذَّاتيِّ)
يُفضِّل أنْ يتعلم عن طريق: .رؤية نتائج ملموسة. . ممارسة ما تعلَّمه. .اتباع التَّعليمات خطوةً خطوةً. .أنْ يكون نشيطًا لا سلبيًا . معرفة المطلوب منه تمامًا، وإلى أي درجة إتقان ينبغي تنفيذ المهمَّة، ولِماذا.	يُفضِّل أنْ يتعلم عن طريق: . دراسة الأشياء الَّتي تؤثِّر مباشرة على حياة النَّاس، بدلا من الوقائع والنَّظريات غير الشَّخصيَّة. ـ تلقي الاهتمام والتَّشجيع ـ كونه عضوًا في فريق ـ أنشطة تساعده على التَّعلُّم عن نفسه، وكَيْفَ يشعر تجاه الأشياء.	يُفضِّل أنْ يتعلم عن طريق: . دراسة الأفكار ، وكَيْفَ ترتبط الأشياء ببعضها البعض . تخطيط وتنفيذ مشروع خاص به وباهتمامه. . المناقشة أو المناظرة في نقطة أساسها التَّحليل المنطقي . حل المشكلات التي يتطلب جمع البيانات وتنظيمها وتقويمها	يُفضِّل أنْ يتعلم عن طريق: .الابتكار واستخدام المخيَّلة. . تخطيط وتنظيم عمله بطرقه الخلّاقة. .العمل في عدَّة أشياء في نفس الوقت. . البحث عن حلول بديلة للمسائل تتجاوز الحلُول الَّتي ينظر فيها عادة. . مناقشة مسائل حقيقيَّة والبحث عن حلول حقيقيَّة.
أفضل وسيلةٍ عنده للتَّعلُّم: .التَّدرُّب .العرض العمليُّ .الممَّارسة. .الخبرة بالممارسة العمليَّة اليدويَّة	أفضل وسيلةٍ عنده للتَّعلُّم: .الخبرات، والمشاريع الجماعيَّة. .حب الاهتمام. .التَّعبيرات، والمواجهات الشَّخصيَّة. .تمثيل الأدوار.	أفضل وسيلةٍ عنده للتَّعلُّم: .المحاضرات. .القراءة. .النِّقاشات، والمناظرات المنطقيَّة. .مشروعات تهمه شخصيًا.	أفضل وسيلةٍ عنده للتَّعلُّم: .الأنشطة الخلاقة والفنِّيَّة. . المناقشات المفتوحة للقيم الاجتماعيَّة والشَّخصيَّة. .الأنشطة الَّتي تنوِّر وتعزز : أساطير، إنجازات إنَّسانية، تمثيليَّات
يُحِـــبُّ: . أنْ يصنع الأشياء ذات الفائدة العمليَّة الفوريَّة .أنْ يُعترف له بالشُّموليَّة، ومتابعة التَّفاصيل. .المديح للعمل المتكامل الفوريّ. . تغذية راجعة فوريَّة : مكافآت، مزايا.	يُحِـــبُّ: .تلقيّ الاهتمام، والتَّشجيع الشَّخصيُّ. .الفرص؛ ليقَدْم العون في الصَّفّ. .التَّغذيَة الراجعة الشَّخصيَّة. . تبادل المشاعر والتَّجارب. الشَّخصيَّة مع الآخرين.	يُحِـــبُّ: . توافر الوقت؛ ليخطِّطَ لعمله وينظمه .العمل بصورة مستقِلَّة، أو مع أنماط أخرى من المفكِّرين الحَدسيِّين. .العمل على أفكار، أو أشياء تتحدَّاه أنْ يفكر، ويستكشف ويتقنَ.	يُحِـــبُّ: .التَّأمُّل. .التَّعلُّم بالاكتشاف. .الفرصة؛ للتَّخطيط لاهتماماته الشَّخصيَّة، ومتابعتها. .الاعتراف بتبصراته، واكتشافاته.
لا يُحِـــبُّ: .إكمال مهام لا فوائد عمليَّة تُرجى منها .أنشطة التَّخيُّل والحَدس .التَّعليمات المعقَّدة .أنشطة النِّهايات المفتوحة، دون مردود .أنشطة التَّركيز على المشاعر أو على نتائج غير ملموسة	لا يُحِـــبُّ: .العمل لفترات طويلة بمفرده وبصمت .التَّوكيد على التَّفاصيل المتعلِّقة بالحقائق .ألعاب المنافسة الَّتي لابدَّ أنْ يخسر فيها طرف. .الروتينات الشَّاقة والتَّفصيلية.	لا يُحِـــبُّ: .الرُّوتين ومهام الاستظهار. .الاهتمام بالتَّفاصيل. .القواعد الجامدة والإجراءات المقررة سلفًا.	لا يُحِـــبُّ: .شدة الاهتمام بالتَّفاصيل. .الحقائق ، الاستظهار. .المهام ذات الأجوبة المقررة صحتها سلفًا. .الرُّوتينات الشَّاقة والتَّفصيلية.

الصَّفُّ الَّذي يتعلَّم جميع طلَّابه (×)

أوَّلًا: دمج أساليب التَّعلُّم وأنماط الذَّكاء المتعدِّد في التَّعليم

أ- أساليب التَّعلُّم

البحث في أساليب التَّعلُّم هو بحث في قضيتين:

- الإدراك : كَيْفَ نستوعب المعلومات؟
- الحكم : كَيْفَ نعالج المعلومات المستوعبة؟

قادت البحوث في هذا المجال إلى تحديد نمطين شائعين في كلِّ قضيَّةٍ من قضيتي البحث:

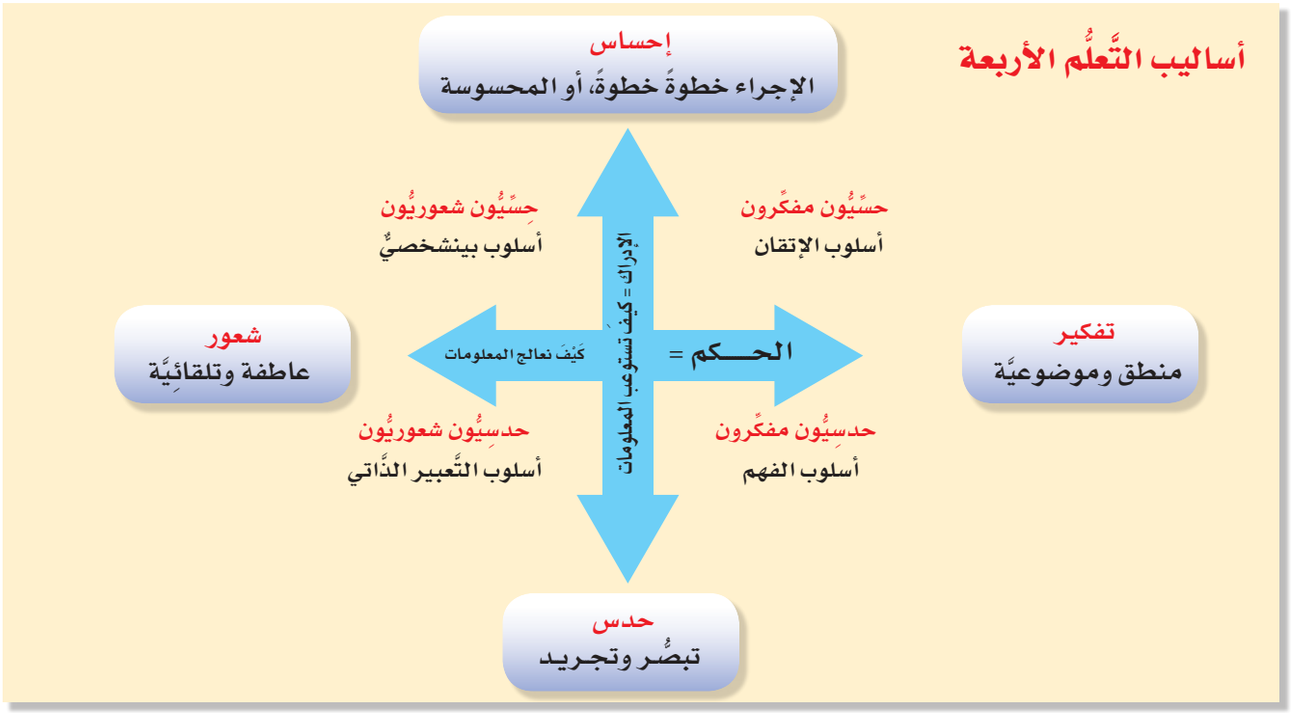
ففي جانب الإدراك ، هناك نوعانِ شائعانِ:

- إدراك المعلومات، واستيعابها بصورة ملموسة عبر الحواس . (حِسِّيٌّ)
- إدراك المعلومات، واستيعابها بصورة تجريديَّة عبر البديهة أو الحَدس (حَدَسِيٌّ).

وفي جانب الحكم، أو المعالجة هناك نوعانِ شائعانِ:

- معالجة المعلومات عبر منطق التَّفكير (تَفكيريٌّ).
- معالجة المعلومات عبر الشُّعور الشَّخصي (شُعوريٌّ).

وبذلك يكون هناك أربعة تفضيلات، أو أساليب ممكنة، يوضِّحها الشَّكل التَّالي:



× تم تلخيصه من كتابي ١- الذكاءات المتعددة في غرفة الصف للدكتور توماس آرمسترونج، ترجمة مدارس الظهران (٢٠٠٦)

٢- لكي يتعلم الجميع لكل من الدكتور هارفي سيلفر وآخرون ترجمة مدارس الظهران (٢٠٠٥).

ب - الذَّكاء المتعدِّد

قادت بحوث (غاردنر) في كتابه الشَّهير (أطر العقل) إلى تحديد ثمَّانية أنواع من الذَّكاء (موجودة لدى كلِّ إنَّسانٍ بنسب متفاوتة)، هي: (آرمستونج، ٢٠٠٦، ص٦)

الذَّكاء	حساسيَّة تجاه	ميل إلى	مقدرة على
ذكاءٌ لغويٌّ/ لفظيٌّ	الأصوات، المعاني، التَّراكيب، الأساليب اللُّغويَّة	الكلام، الكتابة، الاستماع، القراءة	التَّكلُّم بفاعليَّة (معلِّم، زعيم دينيٌّ، سياسيٌّ) أو الكتابة بفاعليَّة (شاعِر، صحفيٌّ، روائيٌّ، كاتب، محرِّر)
ذكاءٌ رياضيٌّ. منطقيٌّ	أنماط، أعداد وبيانات عدديَّة، أسباب ونتائج، تفكير موضوعيٌّ وكميٌّ.	إيجاد الأنماط، صنع الحسابات، تشكيل الفرضيَّات واختبارها، استخدام الطَّريقة العلميَّة، التَّفكير الاستنتاجيُّ والاستقرائيُّ	العمل بفاعليَّة مع الأعداد (محاسب، إحصائيٌّ، اقتصاديٌّ) التَّفكير بفاعليَّة (مهندس، عالم، مبرمج حاسوب)
ذكاءٌ مكانيٌّ. بصريٌّ	ألوان، أشكال، أحاجي بصريَّة، تناسق، خطوط، صور.	تمثيل الأفكار بصريًّا، خلق صور عقليَّة، ملاحظة تفاصيل بصريَّة، رسم.	الخلق بصريًا (فنَّان، مصَّور، مُهندس، مُهندس ديكور) والتَّخيُّل بدقَّة (قائد مجموعة في الرِّحلات، كشَّاف، جوَّال).
ذكاءٌ حركيٌّ. جسمانيٌّ (بدني)	لمس، حركة، الذَّات الجسميَّة، رياضة بدنيَّة.	أنشطة تتطلَّب القوَّة، والسُّرعة والمرونة، والتَّنسيق بين العين واليد ، والتَّوازن.	استخدام اليدين؛ للإصلاح والإنشاء (ميكانيكيٌّ، جرَّاح، نجَّار، نحَّات، بنَّاء)، واستخدام الجسم بصورة معبرة (راقص، رياضيٌّ، ممثل)
ذكاءٌ موسيقيٌّ	نغمة، قرع، درجة سرعة العزف، لحن، طبقة صوت، صوت.	استماع، غناء، عزف على آلة موسيقيَّة.	تأليف موسيقيٌّ (كاتب أغان، مؤلف موسيقي، قائد فرقة موسيقيَّة) وتحليل موسيقيٌّ (ناقَدْ موسيقيٌّ)
ذكاءٌ بينشخصيٌّ	لغة الجسم، أمزجة، صوت، مشاعر.	ملاحظة مشاعر الآخرين وشخصياتهم والتَّجاوب معها.	العمل مع النَّاس (إداريٌّ، مدير، مستشار، معلِّم) ومساعدتهم على تحديد المشكلات والتَّغلُّب عليها (معالج نفسيٌّ، عالم نفس).
ذكاءٌ ضمنشخصيٌّ	مواطن القوَّة والضَّعف، الأهداف والرَّغبات الذَّاتيَّة.	وضع الأهداف، تقويم القدرات والمعوقات الشَّخصيَّة، مراقبة التَّفكير الذَّاتيِّ.	التَّأمُّل ، التَّفكُّر، إظهار الانضباط الذَّاتيِّ، المحافظة على رباطة الجأش، استخلاص أكثر ما يمكن من المرء.
ذكاءٌ طبيعيٌّ	أشياء طبيعيَّة، نباتات، حيوانات، أنماط تحدث بصورة طبيعيَّة، قضايا بيئية.	تحديد وتصنيف الأشياء الحيَّة، والأشياء الطَّبيعيَّة.	تحليل الأوضاع، والبيانات البيئيَّة، والطَّبيعيَّة (علماء بيئة، جوَّالون) والتَّعلُّم من الأشياء الحيَّة (عالم حيوان، عالم نبات، طبيب بيطريٌّ) والعمل في أمَّاكن طبيعيَّة (صيَّاد، كشَّاف).

الأساليب كميول

ميل/ أسلوب	حساسيَّة نحو	نزعة إلى	مقدرة على
حِسِّيٌّ. تفكيريٌّ (إتقان).	الأفعال ـ التَّفاصيل ـ الأفعال الماديَّة ـ الخُطوات.	التَّذكُّر ـ الوصف ـ التَّحكُّم (التَّلاعب) ـ التَّرتيب.	التَّنظيم-إعداد التَّقارير-البناء- تخطيط المشاريع، وتنفيذها.
حِسِّيٌّ. تفكيريٌّ (إتقان)	الفجوات/ العيوب ــ الأسئلة ــ الأنماط ــ الأفكار.	التَّحليل ـ الاختبار (الإثبات) ـ التَّفحُّص ـ الرَّبط.	المجادلة. البحث ـ تطوير النَّظريَّات ـ التَّوضيح.
حَدسِيٌّ. شُعوريٌّ (تَعبير ذاتِيٌّ)	الحِسُّ الباطنيُّ ــ الصُّور المتخيلّة ــ الاحتمالات ــ الإلهام.	التَّنبُّؤ/التَّخمين ـ التَّصوُّر ـ توليد الأفكار ـ تطوير التَّبصرات.	تطوير حلول أصيلة ـ التَّفكير مجازيا ـ صياغة الأفكار ـ التَّعبير والخلق.
حِسِّيٌّ. شُعوريٌّ (بينشخصيٌّ)	المشاعر ــ النَّاس ــ ردود الفعل الدَّاخلية ــ التَّجارب.	الدَّعم ـ الشَّخصيَّة ـ التَّعبير عن العواطف ـ التَّعلُّم من التَّجارب.	بناء الثَّقة، والألفة ـ التَّعاطف ـ التَّجاوب ـ التَّعليم.

مثال على تنوُّع أساليب التَّعلُّم . (القراءة و أساليب التَّعلُّم)

القراءة والأسلوب : أيُّ نشاط من الأنشطة العقليَّة التَّالية أدَّيتَ أثناء القراءة ؟

- عند مستوى الإتقان (الحِسِّيُّ. التَّفكيريُّ) : يجب أنْ نقرر معنى النَّص الأساسيَّ والحرفيَّ.
- عند مستوى الفهم (الحَدسِيُّ. التَّفكيريُّ) : نعثر على أفكار عامَّة، وأنماط ، ثُمَّ نطوِّر تأويلاً للمادَّة المقروءة باحثين عن دليل من النَّص يؤكد تأويلنا أو يتحدّاه.
- عند مستوى التَّعبير الذَّاتِيِّ (الحَدسِيُّ. الشُّعوريُّ) : نسعى؛ لأنْ ننفخ الحياة في النَّصِّ، بالبحث عن صور متخيَّلة، وتطويرها؛ لنجعل قراءتنا ذات صدى في نفوسنا، ولنوجِّه اهتمامَنا إلى عناصر الجمال فيها.
- عند المستوى البينشخصيِّ (الحِسِّيُّ. الشُّعوريُّ) : نبحث عن روابط تصنعها القراءة مع تجاربنا الشَّخصيَّة ومشاعرنا، ومعارفنا السَّابقة، وكثيرًا ما نبحث عن آخرين نستطيع أنْ نناقش أفكارَنا معهم.

مثال على دمج أساليب التَّعلُّم مع نوعٍ من أنواع الذَّكاء

دمج أنماط الذَّكاء وأساليب التَّعلُّم

العلاقة بين الذَّكاء والأسلوب:

نظريَّة الذَّكاءات المتعدِّدة تتركَّز حول (محتوى التَّعلُّم)
العلاقة بين التَّعلُّم وثُمانيَّة حقول متميِّزة من المعرفة.

أساليب التَّعلُّم تتركَّز حول (عمليَّة التَّعلُّم)
أساليب تعلُّم مختلفة للحقل الواحد.

مثال :

ذكاء حركيٌّ . جسمانيٌّ

يستخدمه الميكانيكيُّون، ونقاد الرَّقص، والرِّياضيُّون

اكتُبْ مقالاً، اجمع مقالات من مجلَّة ، ضع خطَّةً ، اكتُبْ نشرةَ أخبار ، صفْ إجراء / شيئا معقَّدًا.	إتقان (حِسِّيٌّ . تفكيريٌّ) المقدرة على استخدام اللُّغة؛ لوصف الأحداث، وأنشطة التَّتابع.
بينشخصيٌّ (حِسِّيٌّ . شُعوريٌّ) المقدرة على استخدام اللُّغة؛ لبناء الثِّقة والألفة.	اكتُبْ رسالةً ، قدِّمْ عرضا لمناقصَّة، أجر لقاءً، انصح شخصيَّةً خياليَّةً، أو صديقًا.

لغويٌّ ـ لفظيٌّ

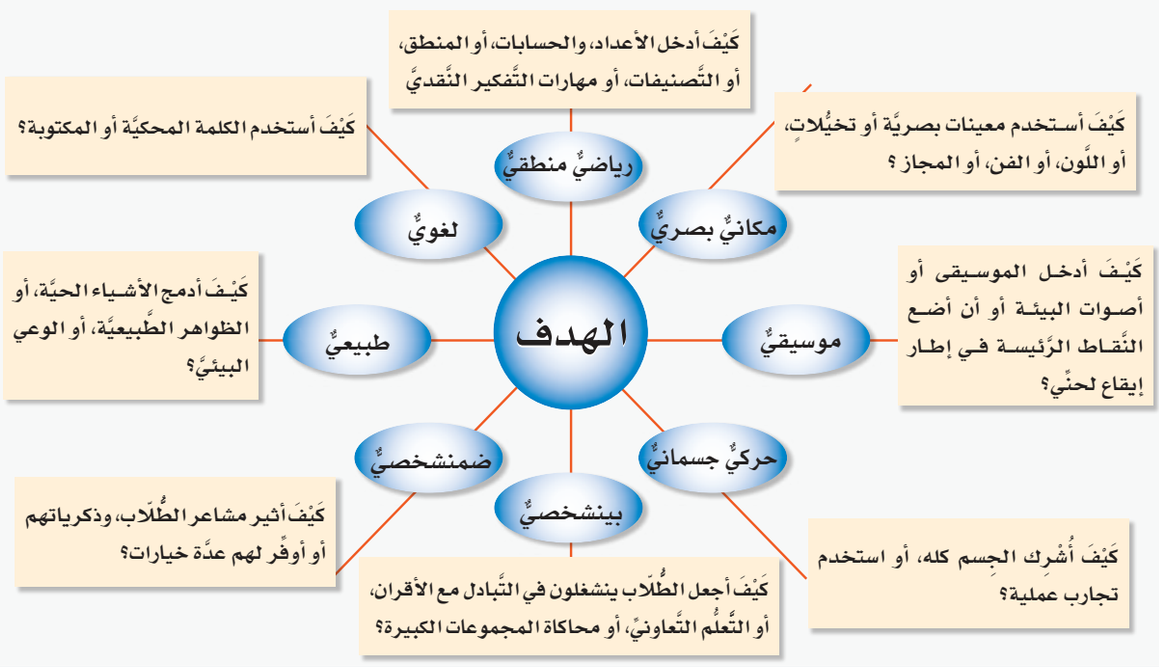
أَثْبِتْ صحَّةَ قضيَّة، اصنعْ/ دافِعْ عن قرار، دافع عن نظريَّة، فَسِّرْ نصًا، اشرَحْ نتاجًا يدويًا	فهم (حدسِيٌّ . تفكيريٌّ) المقدرة على تطوير حجج منطقيَّة واستخدام الخطابة.
تعبير ذاتيٌّ (حدسِيٌّ . شعوريٌّ) المقدرة على استخدام لغة مجازيَّة وتعبيريَّة.	اكتب مسرحيّة، ضع خطّة لتديرها، اسبك حكاية، ضع خطّة لحملة إعلانيّة.

تطبيقات الذَّكاء المتعدِّد في الأنشطة الصَّفِّيَّة

الذَّكاء	أمثلة من الأنشطة الصَّفِّيَّة	الذَّكاء	مقدرة على
لغويٌّ. لفظيٌّ	نقاشات، مناظرات، كتابة مذكِّرات، اجتماعات، مقالات، قصص، قصائد شعر، روايَّة قصص، أنشطة إصغاء، قراءة.	رياضيٌّ. منطقيٌّ	إجراء حسابات، تجارب، مقارنات، ألعاب أعداد، استخدام الأدلة، تشكيل الفرضيَّات واختبارها، تفكير استنتاجيٌّ/استقرائيٌّ.
مكانيٌّ. بصريٌّ	خرائط للمفاهيم، رسوم وخرائط بيانيَّة، مشروعات فنون، تفكير مجازيٌّ، تخيُّل، أشرطة فيديو، شرائح للعرض، عروض بصريَّة.	حركيٌّ. جسمانيٌّ	تمثيل أدوار، رقص، رياضة بدنيَّة، أعمال يدويَّة، عروض عمليَّة، تمثيل المفاهيم بالإشارة دون كلام.
موسيقيٌّ	عزف موسيقيٌّ، غناء، صفير، تصفيق، تحليل الأصوات والموسيقى.	بينشخصيٌّ	مشروعات مجتمعيَّة، نقاشات، تعلُّم تعاونيٌّ، ألعاب مجموعات، تعليم وإشراف الأقران، اجتماعات، أنشطة اجتماعيَّة، تبادل.
ضمنشخصيٌّ	اختيار الطُّلاب، كتابة المفكرات، تقييم ذاتيٌّ، تدريس شخصيٌّ، دراسة مستقلَّة، نقاش حول المشاعر، تأمُّل.	طبيعيٌّ	رحلات ميدانيَّة بيئيَّة، دراسة بيئيَّة، رعاية النَّبات والحيوانات، عمل في الهواء الطَّلق، التَّعرُّف على الأنماط.

أسئلة تخطيطيَّة عن الذَّكاءات المتعدِّدة (آرمستونج، ٢٠٠٦، ص٦٠)

صحيفة التخطيط للذَّكاءات المتعدِّدة



مثال تطبيقيٌّ للتَّعبير عن فكرة معينَّة وردت في نصٍّ قرائيٍّ: يقول النَّصّ (مثلا): العلم في الصِّغر كالنَّقش في الحجر.

اختَرْ واحدًا ممَّا يلي:

١ ارسُمْ شكلاً يؤدِّي معنى الجملة أعلاه، ثُمَّ اعْرِضْه على زملائك.

٢ احك لزملائك قصَّةً تؤدِّي معنى الجملة أعلاه.

٣ قِفْ أمام زملائك ومثل بالحركة والإشارة فقط معنى هذه الجملة.

٤ أعْطِ مثالاً مشابهًا في المعنى من لغتك لهذه الجملة.

ثانيًا: التَّعلُّم النَّشط وبناء مهام التَّعلُّم الثَّريَّة

١- سمات الصَّفِّ النَّشط

إنَّ الصَّفَّ الَّذي تتألَّق فيه سمات الطُّلاب المنتجة والصِّحيَّة هو الصَّفُّ الَّذي نلاحظ فيه وجود مستويات عاليَّة من خمس سمات:

١ **الكرامة** ، فالطُّلاب واثقون من أنفسهم ، فخورون بقدراتهم، يحترمون أنفسهم والآخرين ، ويشعرون بالأمان والطُّمأنينة.

٢ **الحيويَّة والنَّشاط** ، فالطُّلاّب منهمكون في أعمالهم ، ومشاركون في كلِّ نشاطٍ، لاينتظرون فترات طويلة للانتقال من نشاط لآخر، ولاينتابهم القلق ، ولا يحسبون للوقت حسابًا.

٣ **الإدارة الذاتيَّة** ، فالطُّلاّب قادرون على إدارة أنفسهم بأنفسهم ، ويتمتعون بدافعيَّة عاليَّة، يتحمَّلون مسؤوليَّة أنفسهم، ويختارون بدائلهم الخاصَّة، ويبدؤون العمل وينهونه بأنفسهم، ويصحِّحون أعمالهم الخاصَّة بمفردهم.

٤ **سيادة روح الجماعة**، فالطُّلاّب مرتبطون بعلاقات حميمة ، لا يسيئون لبعضهم ولا يشعرون بالعزلة أو الرَّفض.

٥ **الوعي** ، فالطُّلاّب يتَّسمون بعمق التَّفكير واليقظة ، ويتَّصفون بالتَّركيز، والرَّوح الإبداعيَّة، والاجتهاد.

٢- مهمَّات التَّعلُّم

تعريف: المهمَّة هي عمل، أو نشاط يكلَّف به الطَّالب فرديًا، أو بالعمل مع زميل أو بالتَّعاون مع عددٍ من زملائه.

مشكلة: إنَّ غالبيَّة المقررات الدِّراسيَّة تصمم أنشطة وتدريبات وأسئلة ... تقليديَّة، تتَّصف بثلاث صفات:

- القِصَر : من حيث الوقت ، إذ ينجزها الطُّلاّب في دقائق قليلة. ومن حيث حجم المنتج ، إذ يكون النَّاتج نطق أو كتابة جملة، أو فقرة، أو حوار قصير ...
- الوحدة : من حيث المحتوى ، إذ تركِّز على مهارة جزئيَّة صغيرة واحدة. ومن حيث أسلوب الأداء، إذ تتطلب نمطًا واحدًا من الأداء: كتابة ، أو تحدُّثًا ، أو رسمًا، أو قراءة ... ومن حيث الاستراتيجيَّة ؛ إذ تسمح باستخدام استراتيجيَّة تعلُّم واحدة وتراعي نمطًا واحدًا من أنماط الذَّكاء وأسلوبًا واحدًا من أساليب التَّعلُّم. ومن حيث الفرع المعرفيّ ، إذ تتصل فقط بالمحتوى المعرفيِّ للمادة المدروسة (اللُّغة مثلاً) ، وتنقطع صلتها بالموادِّ الأخرى كالرِّياضيَّات أو العلوم ... مثلا .
- الهدف : تُعدُّ الطَّالب للتَّحصيل والنَّجاح في المدرسة، ولا تهتم بإعداده للنَّجاح في الحياة.

حـــــلٌّ: يلجأ المعلِّمون المعنيُّون بتعلُّم طُلابهم إلى تصميم نشاطات إضافيَّة، أو تعديل بعض أنشطة الكتاب؛ لتحويلها من نشاطات تقليديَّة إلى نشاطات تعلُّم ثريَّة.

أنمـاط التَّعلُّم (×)

قادت فكرة أنماط الذَّكاء المتعدِّد إلى تفسير أدق وأوضح لفكرة (الفروق الفرديَّة) بين الطُّلاّب؛حيث تعود المسألة إلى التَّمايز بين الطُّلاّب في نمط الذَّكاء السَّائد لدى كُلٍّ منهم. وقادت الدِّراسات في هذا المجال إلى تمييز ثلاثة أنماط للتَّعلُّم شائعة بين أفراد المتعلِّمين، هي:

- النَّمط السَّمعيُّ/ اللَّفظِيُّ، حيث يميل الطُّلاّب من هذا النَّوع إلى التَّعلُّم بصورةٍ أفضل، عن طريق الألفاظ، سواء أكانت مسموعةً أم مقروءة.
- النَّمط البصريُّ / التَّصويريُّ، حيث يميل الطُّلاّب من هذا النَّوع إلى التَّعلُّم بصورةٍ أفضل، عن طريق الصُّور والمخطَّطات الذهنيَّة، والرُّسوم، والمشاهِدْ التِّلفزيونيَّة.
- النَّمط الحَركيُّ/ الحِسِّيُّ، حيث يميل هؤلاء الطَّلبة إلى التَّعلُّم عن طريق اللَّعب، والتَّمثيل، والممارسة اليدويَّة والحركيَّة.

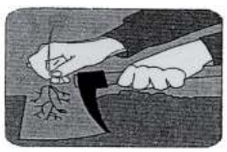
وفي دراسات أجريت على الخُطُوات الَّتي يفضِّل المتعلِّمون اتباعها في التَّعلُّم، والتَّعليم، صُنِّفت أساليب الطُّلاب في التَّعلُّم إلى نوعين، هما:

- الأسلوب الاستقرائيُّ (الجزئِيُّ)، حيث يميل بعض الطُّلاّب إلى متابعة التَّفاصيل خطوةً بخطوة.
- الأسلوب الحَدسِيُّ (الكُلِّيُّ)، حيث يميل بعض الطُّلاّب إلى القفز السَّريع من مقدِّمات بسيطة إلى النَّتائج دون المرور بكامل الخُطُوات.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الحدود الفاصلة بين المتعلِّمين، من حيث أنماط التَّعلُّم وأساليبه ليست دائمًا واضحةً، أو حدِّيَّة، فالكثير من الطُّلاّب يقعون في المناطق البينيَّة أو التَّكامُليَّة.

والثَّمرة الحقيقيَّة لهذه المعرفة تتمثل في قدرة المقررات الدِّراسيَّة والمعلِّمين على تحويلها إلى ممارسات تعليميَّة داخل حجرة الصَّفِّ. وعندما يتمثل المعلِّمون هذه المعرفة فإنَّهم قادرون على إثراء النَّشاطات والأسئلة والتَّدريبات الَّتي كتبت في المقرر الدِّراسيِّ بطريقة لفظيَّة بحتة، بوضع بدائل أخرى (بصريَّة) و(حركيَّة)، وربَّما رأوا وضع نشاطاتهم الخاصَّة كبدائل أنضج وأفضل من نشاطات الكتاب المُقرَّر. مثال تطبيقيٌّ (درس الفاعل)

١ اكتب جملة تحدد ما يفعله كل واحد في الصُّور التالية: (بصري)



٢ الفاعل هو الذي ينَّفذ الفعل. سأطلب من كل واحد منكم أن يكون فاعلًا، وعليه أن ينفذ الفعل (حركي)

- يضع... (يسمي أحد الطلاّب) يده فوق رأسه. -يغلق..... نافذة الفصل -يضحك .... -يبكي .....

٣ رتِّب الكلمات التالية لتعطي أمثلة صحيحة على الفاعل. (لفظي)

- الولد، الكتاب، يقرأ -الدرس، يشرح، المعلم -المسجد، عاد، من، الرجل

.....

٤ ارسم خريطة ذهنية لمفهوم الفاعل (بصري/حركي)

× تم تلخيصه من كتاب تصميم التعلم النشط ومهمات التعلم الثرية لكل من الدكتور جيري فولنج والدكتور وليام هنجنستون، ترجمة عثمان السواعي وسمير الرشيد (٢٠٠٢)

المهمَّات اللُّغويَّة الثَّريَّة

يدعو هذا التَّوجُّه التَّربوي إلى التَّخلُّص من نمط تفتيت المعرفة، في صورة أسئلة قصيرة وإجابات أقصر، والاستعاضة عنها بمهام تعلُّميَّة مفتوحة ينغمس المتعلِّم خلالها في عدد من العمليَّات والنَّشاطات مستخدمًا استراتيجيَّات ومهارات متنوِّعة، ويعمل بمفرده، وبالتَّعاون مع زملائه؛ بهدف التَّفهُّم، والاكتشاف، والإنتاج، وإعادة الإنتاج، حيث يكون المنتج النَّهائيُّ غير خاضع لمعايير الصِّحَّة والخطأ، وإنَّما يسمح بقدر من التَّفاوت في أداء المتعلِّمين، بحسب قدراتهم وكفاياتهم الخاصَّة.

وينبغي لمعلِّم اللُّغة العربيَّة تحقيقًا لهذا المبدأ أنْ:

- يتخلَّص ما أمكن من أسلوب (س/ج)، ويستعيض عنه بأسلوبٍ (نشاط)، يُودَّى في (ورشة تعلُّم) يشاهِد الطُّلّاب في بدايتها (نموذج أداء)، وينهمكون في أداء سلسلة من الأعمال والإجراءات التَّعلميَّة، والكتابيَّة، والتَّواصُليَّة ... وينتهون بعرض نتائج عملهم، ومناقشتها، وتقويمها، وتطويرها.

  فبدلًا من أنْ يطرح أسئلة مباشرة حول معاني المفردات مثلاً، يمكنه أنْ يصمم نشاطًا تُوزَّع فيه المفردات المستهدفة على مجموعات من الطُّلّاب، ويطلب من كلِّ مجموعة - في ضوء نموذج أداء. أنْ تستعين بأحد المعاجم لتحديد معانيها الواردة فيه، واختيار المعنى المناسب لها في السِّياق المحدَّد، واستدعاء أكبر قدر ممكن من الكلمات المتواردة على الذِّهن حين سماعها، أو رؤيتها، ورسم خريطة مفهوم للكلمة وما يتعلَّق بها من مشتقّات ومرادفات ومضادّات، والعودة إلى القرآن الكريم مثلًا للبحث عن استخدامات حقيقيَّة للكلمة ... ثُمَّ يقومون بعرض عملهم على زملائهم، ويناقشون عروض بعضهم البعض، ويدوِّنون ما استمعوا إليه، أو توصَّلوا إليه.

- يصمم نشاطات التَّعلُّم، ومهامه بما يستدعي تَنوُّعًا في تنظيم الطُّلاب وتشكيلاتهم، بحيث يعمل الطُّلاب فرادى، أو في مجموعات صغيرة، ممَّا يساعد على تقليل اعتمادهم على المعلِّم، ويزيد من فرص الاعتماد المتبادل الإيجابيّ بينهم.

- لكل ورشة تعليميَّة (منظِّم) أساس تنطلق منه جميع المهام، والإجراءات الجزئيَّة، مثل:
  - منظِّم بصريٌّ (معاينة): صور ورسوم وخرائط ...
  - منظِّم سمعيٌّ (نصُّ استماع)
  - منظِّم بصريٌّ سمعيٌّ (فيديو).
  - منظِّم قرائيٌّ (نص مقروء)
  - منظِّم أدائيٌّ (نموذج أداء يؤديه المعلِّم) .
  - منظِّم تساؤليٌّ (سؤال مفتوح يطرح قضيَّة، أو مشكلة ...).
  - منظِّم استراتيجيٌّ (استراتيجيَّة أداء يقترحها النَّشاط).

- تتنَّوع نشاطات الورشة التَّعلميَّة الواحدة تنُّوعًا واسعًا بحسب طبيعة المهمَّة، وإجراءات تنفيذها. ومن الأمثلة على ذلك:
  - عمليَّات التَّفهم، والتَّفسير، والتَّحليل، والتَّقويم ...
  - عمليَّات التَّعلُّم، والاكتشاف، والتَّنبُّؤ، والتَّخمين ...
  - كتابة التَّقارير والملخَّصات .... بحسب ما تتطلبَّه المهمَّة.
  - التَّمثيل، ولعب الأدوار.
  - عرض أعمال المجموعات، ومناقشتها، وتقويمها، وتطويرها.

خصائص مهمَّات التَّعلُّم/التَّقويم .الثَّريَّة :

عندما نواجه مواقف الحياة ومشاكلها فإنَّنا لا نسأل : أي جزء هو علوم ، أي جزء هو رياضِيَّات ، أي جزء هو تاريخ ، وهكذا. بل إنَّنا نستخدم أيَّة معلومات أو مهارات يستدعيها الموقف نفسه ، ونكاملها جميعًا من أجل حل المشكلات. ـــ وهذا هو معنى التَّكامل ـــ المهمَّات الثَّريَّة توفِّر الفرصة للتَّلاميذ للقيام بذلك.

١ المهمَّات الثَّريَّة مهمَّات أصيلة/حقيقيَّة: أي توفُّر للتَّلاميذ فرصة استخدام معارفهم، ومهاراتهم بطرق أصيلة كَما يستخدمها من يحلُّ المشكلات في العالم الحقيقي خارج المدرسة.

٢ المهمَّات الثَّريَّة مهمَّات سياقيَّة : أي توفِّر للتَّلاميذ الفرصة ليتعلَّموا ويستخدموا مهاراتهم في (سياقات) تجعلهم يحدِّثون أنفسهم بأشياء مثل: إذن من هنا جاءت ... إذن هي مرتبطة بـ .... إذن هذه هي الشُّروط اللَّازمة لاستخدامها.... إذن لذلك أنا أحتاجها ..... إذن هكذا هي تستخدم ...

٣ المهمَّات الثَّريَّة مهمَّات طويلة: إنَّ الوقت الَّذي يستغرقه الطَّالب لأداء مهمة ثريَّة يقاس بالدَّقائق أو السَّاعات أو الأيَّام أو الأسابيع.

٤ المهمَّات الثَّريَّة مهمَّات مرتبطة بالكتابة : فلو ربطت مهمَّات التَّعلُّم بأفعال مثل كتابة الكلمات والتَّعابير، والجمل، والفِقْرات والفصول والقِصص.. فإنَّ المهمَّات التَّقليديَّة ستركن إلى يسار هذا المتَّصل بينما تكون المهمَّات الثَّريَّة على يمينه.

٥ المهمَّات الثَّريَّة مهمَّات تكامليَّة : فالمهمَّات التَّقليديَّة عادة ما تكون خاصَّة بتخصص معين ، بينما تنبثق المهمَّات الثَّريَّة من أكثر من اتجاه يكون التَّخصص مجرد جزء(ولكنَّه جزء هام) منها.

٦ المهمَّات الثَّريَّة مهمَّات متمحورة حول مشكلات، أو مبنيَّة على الاستقصاء. (نموذج المشكلات: افْهَمْ المشكلة . تواصُل . ضع خطَّة . تواصل . نفذ الخطَّة . تواصل راجع وافحص . تواصل). - (نموذج الاستقصاء: استكشاف . استقصاء . تنبؤ . التَّخطيط والتَّجميع . اتخاذ القرار . التَّواصل . التَّقويم) .

٧ مهام التَّعلُّم الثَّريَّة مهمَّات تسمح باستخدام التَّخيُّل، والحَدس، والإبدَاع.

٨ مهمَّات التَّعلُّم الثَّريَّة تشجِّع التَّقويم : فهي توفِّر الفرصة للتَّلاميذ لإظهار ما يعرفونه وما يستطيعون القيام به. إنَّ مهمَّات التَّعلُّم الثَّريَّة تشجع التَّقويم ، ومهمَّات التَّقويم الثَّريَّة تشجِّع التَّعلُّم.

ملاءمة مهمَّات التَّعلُّم

لكي تكون المهمَّة فاعلة يجب أنْ تكون:

١ ملائمة للمتعلِّم : أي أنَّها مرتبطة بالقضيَّة ، وتستحق الانخراط فيها ، وأنَّ فيها شيئًا ذا أهمِّيَّة وقيمة شخصيَّة.

٢ ملائمة للمنهاج

٣ ملائمة للسِّياق ، السِّياق يمكِّن المتعلِّم من أنْ يرى ما ترتبط به المفاهيم، والعمليَّات، والمهارات أو تنبثق منه أو تطبق فيه، كَما يسمح للمتعلِّم بأنْ يفهم سبب أهميَّتها، وكَيْفَ تستخدم، ومتى.

٤ ملائمة للدَّافعيَّة ، أي تدفع الطَّلبة بوضوح للعمل.

٧ التَّنويع في أساليب التَّعليم:

إنَّ النَّمطيَّة والرتابة مصدران للملل، والتَّنويع مصدر للإثارة والتَّنشيط، فالتَّنويع في أساليب التَّعليم يجنِّب المعلِّم النَّمطيَّة في عمله، وما يترتب على ذلك من ملل من الطُّلاّب، وفقدان الرغبة في التَّعلُّم؛ لأنَّ الطُّلاّب بينهم فروق فرديَّة، حيث يتعلَّمون بطرق مختلفة، فمنهم مَنْ يتعلَّم بالوسائل السَّمعيَّة، ومنهم مَنْ يتعلّم بالوسائل البصريَّة، ومنهم مَنْ يتعلّم بالوسائل السَّمعيَّة البصريَّة، ومنهم مَنْ يتعلّم بالكلام المجرَّد، ولذلك يُفضَّل أنْ ينوِّع المعلِّم في أساليب تدريسه.

٨ استخدام التَّعزيز الإيجابي:

ويقصد به تقديم محفِّزات إيجابيَّة للطُّلاّب، وتكون هذه المحفزات معنويَّة أو ماديَّة، ومن أمثلة المحفِّزات المعنويَّة: مدح الطَّالب، وشكره، والدَّعاء له، ووضع اسمه في لائحة الشَّرف. ومنها المعزِّزات اللَّفظيَّة، مثل: أحسنت – ممتاز – إجابتك رائعة، سؤالك جيد، ومثل الإشارات التَّعبيريَّة الوجهيَّة الَّتي تشجع السُّلوك.

ومن أمثلة المعززات الماديَّة: إعطاء علامات إضافيَّة، ومثل: وضع نجمة للطَّالب الصَّغير، وإعطاؤه قلمًا أو كتابًا أو غير ذلك.

٩ استخدام المعلِّم للُّغة الجسد:

ومن ذلك استخدام الإشارات والحركات وتعبيرات الوجه وتغيير نغمة صوته وتنويع طبقات الصَّوت وإيقاعه ونحو ذلك...

١٠ التَّحدي:

ويقصد به سؤال الطُّلاّب أداء مهام، وواجبات، وأنشطة، أو إجابة أسئلة، فيها نوع من الصُّعوبة، والتَّحدي، من أجل أنْ يستنفر طاقات الطُّلاّب، وإمكاناتهم، ويضعهم أمام محكٍّ يثير تفكيرهم، ولكن لابد أنْ يكون التَّحدي مناسبًا لمستوى الطُّلاب، ويمكن أنْ يسهم المعلِّم في مساعدتهم فيه.

١١ التَّغذية الرَّاجعة:

ويُقصد بها الملحوظات التَّقويميَّة الَّتي يزوَّد بها المتعلِّم بخصوص مدى تقدُّمه نحو تحقيق الأهداف التَّعليميَّة. والهدف منها تعزيز الاستجابات الصَّحيحة، وتصحيح الاستجابات الخاطئة، وحتَّى لا تكون التَّغذية الرَّاجعة سلبيَّة، يجب أنْ يبتعد المعلِّم - عن السُّخريَّة أو التَّهكُّم، أو العقاب تصريحًا أو تلميحًا - في الاستجابات الَّتي يقدمها الطُّلاب.

والتَّغذية الرَّاجعة الإيجابيَّة هي تلك الَّتي تعزِّز استجابات الطُّلاب الصَّحيحة، بالتَّشجيع، ويتحاشى المعلِّم فيها استخدام المعزِّزات السَّلبيَّة، ومن الضَّروري أيضًا أنْ تكون التَّغذية الرَّاجعة تصحيحيَّة، فعندما تكون إجابة الطَّالب غير صحيحة، لا يكفي إشعاره بأنَّ إجابته غير صحيحة، وإنَّما من الضَّروريِّ التَّوضيح له، لِماذا إجابته كانت غير صحيحة.

١٢ مراعاة الفروق الفرديَّة:

يختلف الطُّلاب في سرعة تعلُّمهم، وفي قدرتهم على التَّفكير المجرَّد أو في فهم الأفكار المعقَّدة كاختلاف أطوال أجسامهم وأوزانهم؛ لأنَّ طلاّب الصَّف الواحد مثلاً ينتمون عادة إلى خلفيَّات اجتماعيَّة، واقتصاديَّة، وثقافيَّة مختلفة.

١٣ التَّنظيم المناسب للطُّلاب في الصَّفِّ:

إنَّ كَيْفيَّة توزيع الطُّلاّب في الصَّفِّ يؤثِّر بدرجة كبيرة على مظاهر انتظام الصَّفِّ، وأوجه إدارته، فالتَّنظيم مهمٌّ في تنشيط الطُّلاّب خاصَّة إذا تنوع تنظيم الطُّلاب داخل الصَّف بحيث لا يستمرُّون بشكل واحد إلى نهاية العام، ومن أوجه التَّنويع تنظيم الطُّلاّب على شكل مجموعات (تعلُّم تعاونيٌّ) (المباريات اللُّغويَّة بين فريقين أو أكثر)، تنظيمهم على شكل حذوة حصان، وتنظيمهم على شكل مائدة مستديرة، والمهم في ذلك مراعاة عدد الطُّلاّب، ونوعيَّتهم في استخدام الأشكال المتنوِّعة؛ لتنظيم الصَّفِّ.

ثالثًا: استراتيجيَّات لتنشيط الصَّفِّ (×)

هناك بعض الاستراتيجيات الَّتي تنشط البيئة الصَّفِّيَّة، وتساعد على التَّعلُّم منها:

١ الكاريكاتور:

بحث عن رسومات كاريكتوريَّة، ذات صلة بالموضوع المطروح تنعش الدَّرس، وتشدُّ انتباه الطُّلّاب، حيث تمثِّل الرُّسومات الكاريكاتوريَّة المأخوذة من الصُّحف والمجلّات مصدرًا جيِّدًا، من خلال عرضها بواسطة الشَّفافيَّات، أو الكمبيوتر. كَما تساعد على استثارة تفكير الطُّلّاب.

٢ الألغاز: تعتبر الألغاز وسيلة مناسبة ومفيدة لتنشيط عملية التَّدريس، ومن أهدافها:

- استثارة الفضول وتحفيز القدرات الإبداعيَّة.
- التَّدرُّب على فن اتخاذ القرارات وحلِّ المشكلات.
- تشجيع التَّفكير المنطقيِّ المتسلسل، بالإضافة إلى التَّفكير الإبداعيِّ.
- إزالة الحواجز بين الطُّلّاب وتخفيف التَّوتر.
- تسهيل عمليَّة تقديم الموادِّ، والموضوعات الَّتي سيتمُّ تناولها.
- توفير عنصر المتعة والمرح والإثارة والقدرة على التَّغيير، واكتساب خبرات جديدة.
- إظهار أنَّ التَّعلُّم ليس بالضرورة كئيبًا أو صارمًا طوال الوقت.
- تأمين تفاعل ومشاركة عالية من الطُّلّاب وخاصة الخجولين.

ومنها الألغاز اللُّغويَّة والرِّياضيَّة وتعطى حسب المرحلة الَّتي يدرس فيها الطَّالب، ويمكن ربطها مباشرة بالموضوع الَّذي سوف يدرس خاصة إذا قَدمت في بدايَّة الحصَّة.

٣ حركة المعلِّم داخل الصَّفِّ:

لإكساب الدَّرس مزيدًا من الحيويَّة والنَّشاط، يقوم المعلِّم بالتَّحرك والتَّجوُّل داخلَ الصَّفِّ وبين الطُّلّاب، ويراقبهم، ويوجِّههم وهم يؤدُّون الأنشطة وفي أثناء عرض الدَّرس، ولكن تجدر الإشارة إلى أنَّ حركةَ المعلِّم لابد أنْ تكون انسيابيَّةً، وسلسلةً؛ حتَّى لا يشوِّش على الطُّلّاب، ويُعيق تفكيرهم.

٤ حركة الطُّلّاب داخل الصَّفِّ:

نستعمل اللُّغة في كثير من الأحيان، ونحن نتحرك، وبناء على هذا يُستحسن أنْ يسمح المعلِّم للطُّلّاب بالحركة، والتَّنقل داخل الصَّفِّ، وهم يؤدُّون بعض الأنشطة المختلفة الَّتي قَدْ تتيح ذلك.

ومن الأفضل أيضًا انتقال الطُّلّاب من مكانٍ إلى مكانٍ، وأنْ يخرجوا أحيانًا من الصَّفِّ؛ لتحقيق أهداف تربويَّة تعليميَّة محدَّدة.

٥ استخدام القصص:

لإكساب الدَّرس حيويَّةً ونشاطًا؛ يُستحسن أنْ يضمِّن المعلِّم طريقةَ تدريسه بعض القِصص الهادفة الَّتي من شأنها أنْ تغرس قيمةً تربويَّةً، أو تؤصل مهارةً من المهاراتِ، أو لإجراء تدريباتٍ لغويَّةٍ عليها، مثل: تدريبات الاستماع.

٦ استخدام بعض الطرف الهادئة، حيث لا يمنع أنْ يقوم المعلِّم بعرض بعض النُّكت، والطَّرائف الهادئة؛ بقصد تنشيط الطُّلّاب ، وحفزهم، أو لهدف تعليميٍّ كأنْ يربط الطَّريقة بالدَّرس، أو يجعلها مقدِّمة لدرسه.

× تم تلخيصه من كتاب استراتيجيّات لتنشيط الصّفّ الدِّراسيّ للدكتورة ميرل هارمن، ترجمة مدارس الظهران (٢٠٠٤)

الدَّافعية وتعلّم اللّغة

حظي موضوع الدافعية باهتمام كبير من قبل علماء النفس نظراً لدوره وأهميَّته في نجاح العمليّة التربويّة والتّعليميّة ، وقد انعكس هذا الاهتمام في الآراء والنّظريّات المتعّددة والتي حاولت تفسير عملية الدافعية والتي توصلت في مجملها إلى أنَّ التّعلم لا يمكن أن يكون فاعلا إلّا بوجود دافع يحثّ الفرد على القيام بنشاط من أجل تحقيق غرض معين ، ولذلك كلما كان الهدف الذي يسعى إليه المتعلم واضحا وقابلا للتحقيق وملائما لقدرات المتعلم وإمكاناته شعر بأهمية العمل والنشاط من أجل تحقيقه فتراه يبذل ما في وسعه للوصول إليه.

ويشير كثير من الباحثين إلى أن هناك نوعين من الدّوافع هما:

١ . الدوافع الخارجية: ويقصد بها الإثارة أو القوة الموجودة خارج النّشاط أو موضوع التعلم، والتي تستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل ومن أمثلة هذه الدوافع المدح والثناء والجوائز المادية أو المعنوية .

٢ . الدوافع الداخلية: ويقصد بها تلك القوّة التي توجد في داخل النشاط أو الموضوع المراد تعلمه فتعمل على اجتذاب المتعلم إليها بحيث يشعر بالرغبة في العمل أو الانغماس في الموضوع ويتوجه نحوه بحماس دون وجود معزز خارجي ظاهر ، وهذا النوع لا يحتاج إلى دافع خارجي لأنه من الدوافع الذاتية التي لا تعتمد على التعزيز والإثابة الخارجية لكونه متأصلًا في العمل أو النشاط نفسه.

ومن هنا فإن موضوع الدافعيّة من الموضوعات المتأصلة في العملية التربوية لأنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات التعلم وشخصية المتعلم ولذلك تبرز أهميّة وضرورة إلمام المعلم بطبيعة الدافعية، وخصائصها المختلفة، وتفسيراتها المتنوعة، وتطبيقاتها التربوية الواسعة (نشواتي ، ١٩٩٨،ص ص ٧٠ . ٨٨)

تُعرَّف الدَّوافع بأنَّها حالة داخليَّة ناتجة عن الحرمان، أو الشُّعور بالنَّقص.

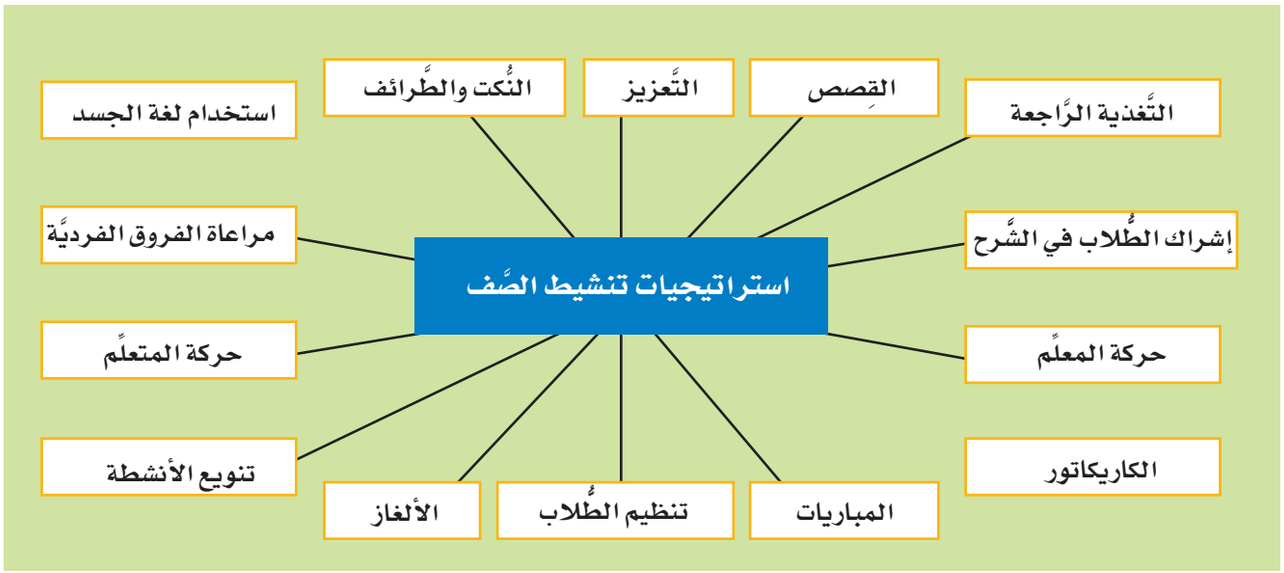
وتلعب الدَّوافع كموجِّهات للسُّلوك الإنسانيِّ، ويستطيع المعلِّم الفعال أنْ يثيرَ تلك الدَّوافع، ويوظِّفَها في الموقف التَّعليميِّ، حيث إنَّ استخدامَ المعلِّم للدَّوافع يجذب الطُّلاب ويثير اهتمامهم وبذلك يكونون:

- أكثر استعدادًا للتَّركيز والاهتمام بالموضوع مجال الدِّراسة.
- نشيطين وقادرين على توجيه الأسئلة عن الموضوع.
- أكثر قابليَّة للمشاركة في النَّشاط الصَّفِّي وجعله أكثر حيويَّةً وإثراءً.

١٤ المباريات:
تقسيم الطُّلاّب إلى مجموعات بحيث تمثِّل كلُّ مجموعةٍ قسمًا أو جهةً منافسة للأخرى ثُمَّ يُعطى الجميع تعليماتٍ وواجباتٍ محدَّدة، وبعد الانتهاء من أداء الواجباتِ، تعرض كلُّ مجموعة ما لديها، ويُمنح المتنافسون درجاتٍ، أو جوائز عينيَّة.

١٥ تنويع الأنشطة:
استخدام أكثر من نوعٍ من الأنشطة الصَّفِّيَّة.

١٦ إشراك الطُّلاَّب في شرح بعض أجزاء الدُّروس.



التَّاريخية، والإستراتيجيَّة، والسِّياسيَّة، والاقتصاديَّة.

١٠ لغة عالميَّة مستعملة في هيئة الأمم المتحدة، وذات رسالة سماويَّة سامية.

١١ ورد عَنْ عُمَرَ بْنِ الخطَّاب – رضي الله عَنْهُ – قوله: «تعلَّموا العربيَّة وعلموها النَّاس»، وقال شيخ الإسلام ابن تيميَّة- رحمه الله - : «إنَّ اللُّغة العربيَّة من الدِّين ، ومعرفتها فرض واجب؛ فإنَّ فهم الكتاب والسُّنَّة فرض، ولا يفهم إلاَّ باللُّغة العربيَّة، وما لايتم الواجب إلاَّ به فَهو واجب».

١٢ لقَدْ عصمها الله على مرِّ الأزمان، وتعاقب الأحداث، كَما كانت وما تزال جامعة لأبناء الأمة الإسلاميَّة في مشارق الأرض ومغاربها.

١٣ يقرأ المسلم القرآن الكريم أيْنَما كان، وقراءة القُرآن تعني ضرورة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وإتقانها.

١٤ سبيل من يريد الدُّخول في الإسلام، حيث الشَّهادتين بها.

إثارة الدَّافعيَّة نحو تعلُّم اللُّغة العربيَّة ×

الحافز

تنمية الجانب الروحي لتعلم اللغة العربية
التشجيع والتعزيز
التغذية الراجعة
مراعاة العلاقات الإنسانية
البناء على خبرات المتعلمين
وعي الطلاب بالأهداف
إيجابية المعلم واحترامه لطلابه
الأسلوب الترويحي الممتع
التنافس والتحدي
الجوائز
إبراز الحاجة
مراعاة الفروق الفردية
ذكر أسماء الطلاب

المثير

الألعاب اللغوية
مراعاة مهارات التفكير
أنماط الذكاء المتعددة
استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة
التنويع في طرائق التدريس
مراعاة لغة البدن
توظيف أسلوب الألعاب
أسلوب إثارة المشكلات
استخدام أسلوب القصة
توظيف خريطة المفاهيم والترابط الشرطي

الاستجابة

عندما نقوم بأداء العنصرين السَّابقين على أكمل وجه تتحقق الاستجابة وتنمو الدَّافعيَّة

الدَّوافع:

يقصد بالدَّافع تلك القوة النَّفسيَّة الدَّاخليَّة الَّتي تحرِّك المتعلِّم؛ للإقبال عَلى تعلّم اللُّغة، والوصول إلى مستوى لغويٍّ معيَّن.

للدَّافعية تأثير كبير في تعليم اللُّغة؛ لسببين:

١ أنَّه كلَّما كان وراء الدَّارس دافع يستحثه، وحافز يشده إلى تعلُّمها كان ذلك أدعى إلى إتمامه، وتحقيق الهدف منه.

٢ أن وراء الكثير من حالات الفشل في التَّعلُّم فقدان الدَّافع، أو ضعفه.

× تم اشتقاق هذه العناصر من واقع الخبرة الشخصية في مجال التدريس للمعدين.

أساليب استخدام الدَّافعيَّة في زيادة فاعليَّة التَّعلُّم الصَّفِّيِّ:

أوَّلاً: جذب اهتمام الطُّلاب لموضوع الدَّرس في بداية الدَّرس، وحصر انتباههم فيه من أكثر الطُّرق فعاليَّة في توضيح أهمِّيَّة الموضوع قيد الدِّراسة.

ثانيًا: جلب انتباه الطُّلاَّب والمحافظة، على استمراره، ويمكن أنْ يتم هذا من خلال إيجاد أنشطة متنوِّعة، وتوزيعها على المتعلِّمين.

ثالثًا: اشتراك الطُّلاب في نشاطات الدَّرس، ومن ذلك إشراكهم في تحديد الأهداف، واتِّباع أسلوب تمثيل الأدوار، وإثارة أنواع مختلفة من الأسئلة، ومراعاة الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين.

رابعًا: تعزيز السُّلوك الصَّحيح، ويمكن ذلك باستخدام التَّعزيز الإيجابي بنوعيه؛ اللَّفظيِّ، وغير اللَّفظيِّ، وبشكلٍ فوريٍّ بما يتناسب مع مستوى المتعلِّم.

ومن خلال الممارسة الميدانيّة لعملية التّعليم نجد أنّ هناك فروقا فردية ونسبية في تقدير مستوى الدّافعيّة لدى الطّلاّب مما يجعل بعض المعلمين يصنّف الطّلاّب إلى طلاب لديهم دافعيّة وطلاّب ليس لديهم دافعية وكلّ ما في الأمر أنّ الدّافعيّة تعتمد كثيرا كما يقول (جينسن، ٢٠٠١، ص ٨٥) على الظّرف والسّياق.

ويمكن معرفة مستوى وجود الدافعية لدى الطّالب من خلال عدّة مؤشّرات ذكرها (سلامة والدّايل، ٢٠٠٦، ٨٤) وهي:

١- درجة المشاركة الإيجابيّة في الموقف التّعليمّي.

٢- تعبيرات وجه الطّالب وحركاته.

٣- حصوله على درجات عالية في الاختبار.

ويمكن أن نضيف أيضا التزامه بالحضور وظهور بوادر التّعلم الذّاتيّ لديه.

أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة وطرق استثارة دوافع الدَّارسين لتعلُّمها:

١ لغة عبادة لأكثر من مليار ومئتي مليون مسلم في مختلف أرجاء العالم؛ حيث إنَّها لغة أكثر من خمس سكان العالم تقريبًا، بها يقرؤون كتابهم الكريم، ويناجون بها ربَّهم، ويؤدُّون بها عباداتهم من صلاة، وحجٍّ، ودعاء.

٢ اختارها الله تعالى لأشرف رسالة، حيث كانت لغة الوحي الكريم، وهي بذلك مستودع الرِّسالة السَّماوية؛ ولذا فهي لاتنفصل عن الدِّين، حيث سرتْ في ركاب الإسلام، وحلَّتْ حيثُمَّا حل.

٣ أُنزل بها القرآنُ الكريمُ، وتكفَّل الله تعالى بحفظها: ﴿ إنَّا نحن نزَّلنا الذِّكر وإنَّا له لحافظون ﴾.

٤ اللُّغة الشَّريفة الَّتي كانت يتحدَّث بها الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، وهي اللُّغة الَّتي رُويت بها السُّنَّة النَّبويَّة الشَّريفة، ودُوِّنت بها كذلك.

٥ اللُّغة العربيَّة هي اللُّغة الوحيدة في العالم الَّتي تعدُّ لغة الدِّين، والثَّقافة، والعلم، والتَّواصُل، والحياة.

٦ لغة غنيَّة دونت بها أمّات الكتب الإسلاميَّة، والعلميَّة، والتُّراث الإسلاميُّ الضَّخم.

٧ ورد أنَّها لغة أهل الجنَّة، وأنَّها كان لغة آدم عليه السَّلام.

٨ اللُّغة الوحيدة في العالم الَّتي لم تتغيَّر، أو تتبدَّل منذ أكثر من ١٦ قرنًا؛ ولذلك فهي أقدم اللُّغات الحيَّة المستعملة الآن.

٩ هي لغة قوميَّة لأكثر من ٢٥٠ مليون عربي يمثلون أكثر من ٢٠ دولةً، ويعيشون في منطقة من أهمِّ مناطق العالم من النَّواحي

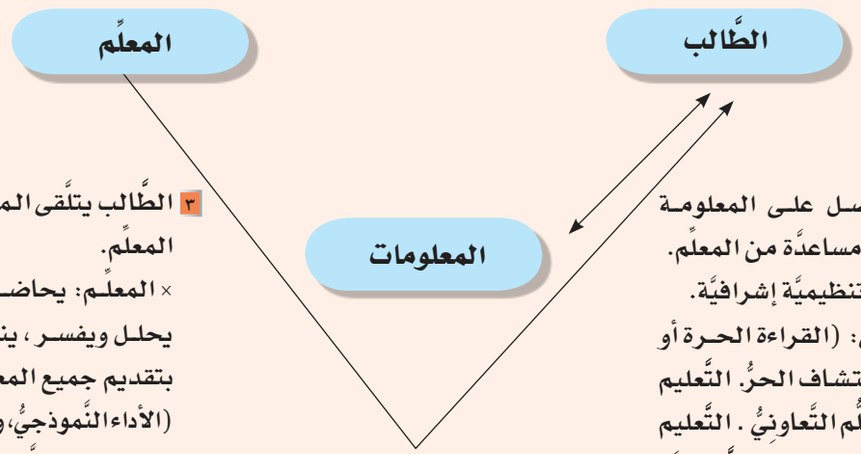
أساليب استثارة الدَّافعيَّة :

١ إثارة حب الاستطلاع لدى الطُّلاب.
٢ طرح أسئلة متعدِّدة الإجابات.
٣ تنويع أساليب التَّعليم.
٤ التَّنويع في أساليب التَّعزيز.
٥ توضيح أهمِّيَّة موضوع الدَّرس.
٦ معرفة النَّتائج وتقديم معلومات عن مدى تقدم الطُّلاب.
٧ تقسيم الطُّلاب إلى مجموعات عمل.
٨ التَّهيئة الحافزة.
٩ استخدام وتنويع الوسائل التعليمية.
١٠ تعريف المتعلمين بالمواقف الحياتية للمتعلمين.
١١ ربط الأنشطة التعليمية بالمواقف الحياتية للمتعلمين.
١٢ مناسبة الأنشطة التعليمية لقدرات وخصائص المتعلم.

(سلامة والدايل، ٢٠٠٦، ٨٥)

طرق التَّدريس[×]

طريقة التَّدريس= الأسلوب الَّذي تعالج به معلومات الدَّرس ومهاراته. كَيْفَ سيحصل الطَّالب على المعلومة؟



١ الطَّالب يحصل على المعلومة بنفسه دون أي مساعدة من المعلِّم.
. مهمة المعلِّم تنظيميَّة إشرافيَّة.
ـ التَّعلُّم ذاتيُّ: (القراءة الحرة أو الموجَّهة. الاكتشاف الحرُّ. التَّعليم المبرمج. التَّعلُّم التَّعاونيُّ . التَّعليم الآليُّ. الرُّزم (الحقائب) التَّعليميَّة .التَّجربة العمليَّة).

٣ الطَّالب يتلَّقى المعلومة جاهزة من المعلِّم.
× المعلِّم: يحاضر ، يشرح ، يمثل ، يحلل ويفسر ، يناقش، .... يتكَّفل بتقديم جميع المعلومات الجديدة . (الأداء النَّموذجيُّ، والمحاكاة ـ القياس . الإلقاء والتَّلقين: المحاضرة/ الوصف/ الشَّرح/ القصَّة)

٢ يحصل الطَّالب على المعلومة بنفسه ، ولكن بمساعدة المعلِّم.
× المعلِّم يقَدْم تلميحات، ويطرح أسئلة، ويقود عمليَّات التَّفكير، ويحثُّ على التَّأمُّل والاستنتاج ...
× لكنه . دائمًا . يدع استنتاج المعلومة وتحصيلها من نصيب الطَّالب.
(الاكتشاف الموجّه . الحوار والمناقشة . المنظِّمات التَّمهيديَّة . التَّعلُّم الإتقانيُّ . حلُّ المشكلات . تمثيل الدَّور . تعليم المفاهيم).

× ١- طرق التدريس لرونالد هايمان ترجمة الدكتور ابراهيم الشافعي (١٩٩٠).
٢- التدريس نماذجه ومهاراته للدكتور كمال زيتون (٢٠٠٠).
٣- مهارات التدريس، للدكتور حسن زيتون (٢٠٠٢).

مقترحات تساعد على استثارة دوافع الدَّارسين لتعلُّم اللُّغة العربيَّة، ومواصلة الجهد فيها.

١ وعي الطُّلاب بالأهداف.
٢ تقديم المهارات والمعلومات في سياقاتٍ ذات معنى.
٣ البناء على خبرات الدَّارسين.
٤ تحفيز المشاركات الإيجابيَّة للدَّارسين.
٥ التَّنُّوع في أوجه النَّشاط اللُّغويّ.
٦ الاهتمام بالمنهج الخفي والأنشطة اللّاصَّفيَّة، الَّتي تخدم برنامج تعليم اللُّغة.
٧ استخدام أساليب التَّعزيز المتعدِّدة.
٨ مراعاة الفروق الفرديَّة.
٩ التَّرويح وإبعاد جوِّ الملل في دروس اللُّغة.
١٠ الاهتمام بالعلاقات الفرديَّة بين المعلِّم والمتعلِّم بعيدًا عن جوِّ التَّهديد والوعيد.

أساليب استحواذ المعلِّم على انتباه الطُّلّاب في الصَّفِّ:

١ التَّأكُّد من انتباه الطُّلاب التام قبل بدء التَّدريس (قصَّة / حادثة – لغز – طرفة – موقف محرج ... إلخ.
٢ إعطاء وصف مختصر عن أهداف الدَّرس.
٣ البدء عند الشُّعور بانتباه الطُّلّاب، واستعدادهم.
٤ إعطاء التَّعليمات، والإرشادات بشكل واضح محدَّد.
٥ الانتقال المناسب من فقرة إلى أخرى.
٦ النَّظر الدَّائم للطلاب أثناء الشَّرح.
٧ التَّنقُّل بين الطُّلاب وتحسُّس مشاكلهم.
٨ توجيه الأسئلة بشكل عشوائيّ.
٩ التَّنوِّيع في أساليب التَّدريس، والوسائل التَّعليميَّة.
١٠ الطَّلب من المتعلِّمين إعادة وتكرار إجابات أقرانهم.
١١ التَّنويع في نبرة الصَّوت وشدته.
١٢ التَّنوِّيع في الأسئلة الصَّفيَّة.
١٣ الشَّرح حسب قدرات الطُّلاب.
١٤ التَّوقف عن الشَّرح حال ملاحظة ملل الطُّلاب وشرودهم عن الدَّرس.

التَّعزيز:

يجب أنْ يراعي المعلِّم ما يلي عند التَّعزيز على السُّلوك الجيِّد:

١ استخدام وسيلة التَّعزيز المؤثِّرة في نفسيَّة الطَّالب.
٢ استخدام التَّعزيز عند الحاجة.
٣ التَّعزيز بعد حدوث السُّلوك مباشرة.
٤ التَّنويع في أساليب التَّعزيز.
٥ الإشارة إلى السُّلوك المعزَّز مثلاً: أشكرك على جلوسك النِّظاميّ.
٦ استخدام ألفاظ وعبارات عامَّة، ومؤثِّرة ومعروفة لدى معظم الطُّلاب.

٦ المنظِّمات التَّمهيديَّة

(عرض صورة، أو معلومة، أو قصَّة، أو سلسلة معلومات؛ تهدف إلى توجيه تفكير الطُّلاب لاستنتاج المعلومات والقواعد الجديدة) المنظِّمات نوعان (منظِّمات لفظيَّة . منظِّمات تصويريَّة)

- منظِّم لفظيٌّ مقارن: حكايَّة قصَّة، أو مثل، أوحالة مشهورة بينها وبين موضوع الدَّرس وجهٌ من وجوه الشَّبه ؛ لتُتَّخذ وسيلةً للمقارنة والتَّشبيه .

(مثال :حكايَّة قصَّة الأرنب والسُّلحُفاة عند الحديث عن الفروق الفرديَّة)

- منظِّم لفظيٌّ شارح: عرض قاعدَّة عامة تندرج تحتها قواعد الدَّرس، أو نظم سلسلة من المعلومات تكون معلومات الدَّرس امتدَّادًا لها.

(عرض قاعدَّة لأنواع المناخ قبل البدء في تدريس مناخ المملكة)

(رسم جدول تدريجي يحدِّد موقع درس الفاعل من خارطة الدَّرس النَّحْوِيِّ)

٧ النَّموذج = المحاكاة

يؤدِّي المعلِّم المهارة أمام الطُّلاّب ، ويلفت انتباههم إلى طريقته في الأداء ، و القواعد أو الأحكام الَّتي يراعيها عند الأداء، والعناصر المكونة للأداء و يكرِّر الأداء، ثُمَّ يبدأ الطُّلاَّب في الأداء والمُحاكاة.

٨ التَّعلُّم الإتقانيُّ

قبل البدء في تدريس مهارة أو موضوع معين ، يحدِّد المعلِّم درجة معيَّنة تمثِّل الحد الأدنى للأداء المَقْبول ، تسمى درجة الإتقان ، وتكون عالية نسبيًّا في حدود ٩٠٪ .

يسير التَّعلُّم الإتقاني في الخُطُوات الآتيَّة:

اختبار قبليٌّ ـ تدريس جماعِيٌّ + تقويم بنائِيٌّ ـ تقويم بعديٌّ ـ تدريس فرديٌّ علاجيٌّ لغير المتقنين.

٩ التَّعليم المبرمج

يقوم المعلِّم بتفتيت معلومات الدَّرس وقواعده إلى جزئيَّات صغيرة متدِّرجة في تسلسل منطقِيٌّ.

ثُمَّ يعرض كل معلومة في بنـد (فقرة) مستقل. ينتهي البند باستثارة (فراغ/ اختيار من متعدد)؛ ليستجيب له الطَّالب.

يجد الطَّالب تعزيزًا (الإجابة الصَّحيحة) في مكان قريب.

١٠ تمثيل الدَّور

تمثيل الدَّور تمثيلاً مَسْرحيًّا دون نصٍّ مكتوب يسرد المعلِّم حادثًا أو موقفًا قصيرًا ثُمَّ يكلف الطُّلاّب بتمثيل تفاصيله

مثال: علمت المدرسة أن مدير التَّعليم سيزورها بعد ثلاثة أيام. اجتمع مجلس إدارة المدرسة؛ للتَّشاور في الأمر . ثُمَّ يختار المعلِّم مجموعة من الطُّلاَّب، يمثلون أدوار أعضاء مجلس الإدارة، ويتشاورن في الأمر.

١١ التَّعلُّم التَّعاونِيُّ×

يُعرِّفه جونسون بأنَّه «عمل الطُّلاّب مَعًا؛ لتحقيق أهداف تعليميَّة مشتركة؛ ولزيادة تحصيلهم، وتحصيل زملائهم إلى أقصى حدٍّ ممكن»

ويقابله نوعان من نماذج التَّدريس، أحدهما التَّعلُّم التَّنافسِيُّ، والآخر التَّعلُّم الفردِيُّ.

× تم تلخيصه من كتاب التعلم الجماعي والفردي لكل من ديفد جونسون وروجر جونسون، ترجمة رفعت بهجات (١٩٩٨)

التَّعريف ببعض طرائق التَّدريس

١ الاكتشاف الاستقرائيُّ

(اكتشاف التَّعميم = القاعدة ، من الأمثلة الجزئيَّة)

- ينظم المعلِّم المحتوى التَّعليميّ، ويصنِّفه في مجموعات متجانسة، ويبرز مفاتيح التَّفكير ، ويلفت الانتباه إلى العناصر الهامة.
- يتأمَّلُ الطُّلاب ، ويستقرئون الأمثلة، ويلاحظون أوجه التَّشابه و الاختلاف بينها، ثُمَّ يستنتجون التَّعميم أو القاعدة (اكتشاف حُرٌّ)
- كلما زادت مساعدّة المعلِّم، باستخدام الأسئلة الموجّهة، والتَّلميحات وتوجيه الانتباه،... أصبح الاكتشاف الاستقرائِيُّ (اكتشافاً موجَّهاً).

٢ الاكتشاف الاستدلاليُّ (القياس)

(اكتشاف الأمثلة المنتمية إلى القاعدة)

- يعرض المعلِّم (القاعدة / القانون / النَّظرية / التَّعميم) ، ويشرحها للطُّلاب ، ويمثِّل لها؛ مبيِّنًا انتماء الأمثلة إلى القاعدة.
- يقوم الطُّلاب بحفظ القاعدة وتسميعها ، والتَّمثيل لها ، والتَّدرب عليها .

٣ تعليم المفاهيم (بأحد أسلوبيِّ الاكتشاف : الاستقرائي أو الاستدلالي)

(التَّعريف بالسِّمات، والمميِّزات، و المدلولات الذِّهنية للمصطلحات، والمفردات العمليَّة الواردة في المحتوى التَّعليميِّ)

- يعرض المعلِّم مجموعتين من الأمثلة، (مجموعة منتمية إلى القاعدة)، و (مجموعة غير منتمية = أمثلة خاطئة)
- يكتشف الطُّلاب بمفردهم، أو بمساعدة المعلِّم ، أو يُبيِّن المعلِّم في البدايَّة، خصائص الأمثلة المنتمية، والسِّمات المشتركة بينها وأوجه الاختلاف بينها وبين الأمثلة غير المنتمية.
- يكتشف الطُّلاب من خليط من الأمثلة، واللاأمثلة أيها ينتمي إلى القاعدة، وأيها لا ينتمي مع التَّعليل في كلِّ مرَّةٍ.

٤ حلُّ المشكلات

(يصل الطُّلاب بالتَّفكير المنطقي أو باتباع طريقة علميَّة صحيحة إلى حل مشكلة علميَّة تواجههم).

- كل معرفة جديدة على الطُّلاّب هي بمثابة مشكلة علميَّة أمامهم . فإذا طلب المعلِّم من طلابه : القيام بعمل ، أو الإجابة عن سؤال ،... لا يعرفون خلفيته المعرفيَّة؛ فإنَّهم سيشعرون بالعجز ومن ثُمَّ الإحساس بالمشكلة . وهذه هي الخطوة الأوَّلى في طريقة حلِّ المشكلات.
- تختلف طرق حل المشكلات باختلاف المشكلات نفسها .

(البحث في مرجع علميٍّ ـ قراءة موضوع الدَّرس في الكتاب المقَّرر . سؤال أهل العلم . استجواب المعلِّم . التَّفكير المنطقيُّ: فرض الفروض/ اختبارها/ التَّعميم).

٥ الحِوار والمناقشة

(استخدام الأسئلة للوصول إلى المعرفة الجديدة)

- يطرح المعلِّم سلسلة من الأسئلة الجزئيَّة الصَّغيرة المتدرِّجة تبدأ من المعرفة القبليَّة، وتنتهي بوصول الطُّلاَّب إلى المعلومات والقواعد الجديدة.

أمَّا المجموعة التَّعلُّميَّة التَّعاونيَّة الحقيقيَّة فتتميز بالصِّفات التَّالية:

- بنية المهمَّة والأهداف فيها تعاونيَّة.
- الأهداف التَّعليميَّة واضحة ومهمَّة، يسعى الأعضاء فيها؛ لتحقيق إنجاز جماعيٍّ يفوق إنجازاتهم الفرديَّة.
  تنطوي على مسؤوليَّة فرديَّةٌ جماعيَّة، ويتحمَّل الأعضاء فيها مسؤوليَّة أعمالهم، وأعمال الآخرين؛ لتحقيق الأهداف المشتركة للمجموعة.
- ينفذ أعضاؤها مهام حقيقيَّة مَعًا، كَما يقدِّمون المساعدة، والدَّعم، والتَّشجيع.
- تركِّز على تعليم المهارات التَّعاونيَّة، ويستخدم الأعضاء المهارات التَّعاونيَّة؛ لتنسيق الجهود وتحقيق الأهداف، كَما يتبادل الأعضاء فيها مسؤوليَّة القيادة.
- تقوِّم المجموعة تقدُّمها في تحقيق الأهداف وفاعليَّة الأعضاء في العمل مَعًا.

مهام المعلِّم في دروس التَّعلُّم التَّعاونيِّ:

١ تحديد الأهداف التَّعليميَّة والتَّعاونيَّة.

٢ القيام بالإجراءات التَّنظيميَّة التَّالية: (قبل الدَّرس)

- تكوين المجموعات
- تجهيز المواد التَّعليميَّة.
- تعيين الأدوار.
- ترتيب غرف الصَّفِّ.

٣ القيام بالإجراءات التَّنفيذيَّة التَّالية : (في أثناء التَّدريس)

- شرح المهمَّة والأهداف التَّعليميَّة.
- بناء الاعتماد المتبادل الإيجابيَّ.
- بناء المسؤوليَّة الفرديَّة والجماعيَّة.
- شرح محكَّات النَّجاح.
- تحديد الأنماط السُّلوكيَّة المحبذة.
- تعليم المهارات التَّعاونيَّة.

٤ المتابعة والتَّدخُّل (في أثناء التَّدريس)

٥ تقويم التَّعلُّم وفاعليَّة المجموعات التَّعاونيَّة.

إجراءات تنظيميَّة

١ تكوين المجموعات

يبدأ المعلِّم بتكوين المجموعات التَّعاونيَّة وهي تتراوح بين (٢-٦) من المتعلِّمين، ويتم ذلك في ضوء طبيعة المهمَّة والمواد التَّعليميَّة المتاحة والفترة الزَّمنيَّة المخصَّصة للتَّعليم، و ينبغي أنْ تكون المجموعات غير متجانسة؛ لِتَضمّ مزيجًا من القدرات التَّحصيليَّة والخلفيَّات الثَّقافيَّة.

٢ ترتيب غرفة الصَّفِّ

يتعيَّن على أعضاء المجموعة التَّعاونيَّة الجلوس المناسب الَّذي يمكِّنهم من تبادل الموادِّ، والتَّواصُل بصريًّا والتَّحدُّث بهدوء.

٣ تجهيز المواد التَّعليميَّة

تتطلَّب دروس التَّعلُّم التَّعاونيّ تزويد المجموعات بكتبٍ، أو نصوصٍ مكتوبة، أو أوراق وأدَّلة توجيهيَّة، ينبغي أنْ تكون شائقة ومناسبة للمرحلة العُمُريَّة.

جدول مقارنة بين التَّعلُّم التَّنافُسِيِّ والتَّعلُّم التَّعاونيِّ والتَّعلُّم الفرديِّ

وجه المقارنة	التَّعلُّم التَّنافُسيُّ	التَّعلُّم التَّعاونيُّ	التَّعلُّم الفرديُّ
ترتيب حجرة الصَّفِّ.	صفوف ثابتة بينها مسافات محدَّدة.	مجموعات صغيرة، بينها مسافات ذات أثاث متحرِّك.	مقاعد منفصلة، بينها مسافات كبيرة.
نوع الاعتماد المتبادل بين المتعلِّمين	سلبي (أنت تخفق – أنا أنجح)	إيجابيٌّ (ننجح مَعًا أو نخفق مَعًا)	نجاح الآخرين، وإخفاقهم لا يهمني.
نوع المهمَّة التَّعليميَّة	استدعاء المعلومات، ممارسة المهارات	أي مهمة تعليميَّة ، خاصة المهام المعقَّدة مثل تعلُّم المفهومات والمهارات المركَّبة،وحل المشكلات	مهام محدودة وبسيطة، خاصَّة اكتساب المعرفة البسيطة،وحل المهارات اليسيرة.
الأهداف التَّعليميَّة	غير واضحة	محدَّدة و واضحة	محدَّدة و واضحة
الأدوات ومصادر التَّعلُّم	متوافرة لكلِّ متعلِّم	تتوافر لكلِّ مجموعة تعاونيَّة	تتوافر لكلِّ متعلِّم
نظم التَّقويم	معياريَّة المرجع	محكيَّة المرجع	محكيَّة المرجع
التَّعزيز (المُكافأة)	مكافأة الجهد الفرديِّ بمقارنته بمجهود الآخرين	مُكافأة مُشتركة للمجموعة	مُكافأة الجهد الفرديِّ بمقارنته بالجهد السَّابق للفرد نفسه

أنواع المجموعات التَّعلُّميَّة

إنَّ توزيع الطُّلاب في مجموعات؛ لأداء مهام جماعيَّة لايعني بالضَّرورة أنْ تكون مجموعات تعاونيَّة، فهي إمَّا أنْ تكون مجموعات تعلُّميَّة زائفة، أومجموعات تعلُّميَّة تقليديَّة، أومجموعات تعلُّميَّة تعاونيَّة.

وتُعرَّف المجموعة الصَّفِّيَّة التَّقليديَّة بأنَّها مجموعة من المتعلِّمين، يعمل أعضاؤها مَعًا دون إحساسٍ بجدوى العمل المشترك، وتكون بنية المهمَّة، والهدف، والمكافأة فيها بنية غير تعاونيَّة، ويكون الهدف الرَّئيس من تفاعل الأعضاء هنا هو تبادل المعلومات، وتوزيع العمل، ثُمَّ يؤدِّي كلٌّ منهم العمل بمفرده، دون أنْ يتلَّقى الأعضاء تدريبًا على المهارات التَّعاونيَّة، كَما لا تنطوي أنشطة المجموعات على تقويم ومعالجة لعملها.

وتتَّصف المجموعة التَّعليميَّة الزائفة بأنَّ أعضاءها ليس لديهم رغبة في العمل المشترك، أو تقديم المساعدة، فهم يلتقون دون تواصُل، بل يعمدون إلى إعاقة تعلُّم بعضهم، ويبحثون عن إنجازات مجانيَّة، فيكون مجموع الجهود الكُلِّيَّة للمجموعة أقل من إمكانية الأعضاء الفرديَّة.

إدارة الصَّفِّ ×

١. مهارات إدارة الصَّفِّ:

التَّهيئة

تهيئة: المكان - الطُّلاب - المادَّة - الوسائل

التَّحفيز

.إثارة الدَّافعيَّة للتَّعلُّم. المحافظة على الدَّافعيَّة. إثارة التَّفاعل وتنظيمه. التَّعزيز والتَّشجيع.
تنمية الضَّبط الذَّاتي. استخدام الأسئلة. تنويع الأنشطة والمثيرات

المعـــرفة

التَّمكن من : مادة التَّخصص. طرائق التَّدريس والتَّقويم. النَّظريَّات التَّربوية. خصائص النمو.
علم النَّفس التَّربويّ. الحاجات والدَّوافع وطرق إشباعها . علاج المشكلات النَّفسيَّة ...

العلاقات الإنسانيَّة

الاحترام . تقبُّل الآخرين . العدل . التَّسامح. مراعاة المشاعر . البعد عن العقاب والتَّهديد.
الاهتمام بأحوال الطُّلاب والسُّؤال عنهم . معرفة مشكلاتهم وحاجاتهم وعلاقاتهم ببعض ...

٢- مهام المعلِّم الإدرايَّة :

إدارة عمليَّات التَّعليم

التَّركيز على الأهداف الجديرة بالاهتمام. اختيار الطَّريقة المناسبة. تنظيم الأهداف والخُطُوات.
تنظيم التَّفاعل. التَّركيز والإبراز. إدارة الأسئلة. تنويع الوسائل. التَّقويم. تنويع المثيرات. ..

إدارة عمليَّات التَّعليم

إثارة الدَّافعيَّة. توجيه الانتباه. تنمية التَّفكير. إعلان أهداف الدَّرس. التَّدريب الفرديُّ المكثف.
التَّغذية الرَّاجعة. مراعاة طرق التَّعلُّم المختلفة لدى الطُّلاّب. تطوير الواجب

تلبيَّة الحاجات

الحاجة إلى : الانتماء . اللَّعب . النَّشاط . التَّقدير . المنافسة . النَّجاح. الأمن .....

× انظر كل من ١- كتاب الانضباط مع الكرامة لمؤلفيه: رتشارد كيروين وألن مندلر، ترجمة مدارس الظهران (٢٠٠٤).

٢- التفاعل الصفي للدكتور ماجد الخطايبة وآخرون، (٢٠٠٤).

٤ تعيين الأدوار

يحدِّد المعلِّم المسؤوليَّات الَّتي تحتاج إليها المجموعات؛ لإنجاز المهمَّة التَّعليميَّة، ثُمَّ يُعيِّن أدوار الأعضاء في المجموعات:

المُراجع: مراجعة أعمال الأعضاء، والتَّأكُّد من فهم كلِّ تلميذ ما تمَّ تعلُّمه.

الملخِّص أو المقرر: يلخِّص الإجابات، والاستنتاجات، ويسجِّل القرارات، ويحرِّر التَّقرير النَّهائيَّ.

المعزِّز أو المشجِّع: يعزِّز ويشجِّع مساهمات الأعضاء الفرديَّة في إنجاز المهمَّة.

المنظِّم أو المنسِّق: تجهيز الموادِّ المختلفة الَّتي تحتاج إليها المجموعة، والقيام بعمليَّة الاتِّصال مع المعلِّم والمجموعات الأخرى.

الملاحظ: يلاحظ ويتابع تقدُّم الأعضاء في إنجاز المهمَّة.

إجراءات تنفيذيَّة

١ شرح المهمَّة والأهداف التَّعليميَّة

إنَّ التَّعليمات الواضحة والمحدَّدة تجنب المتعلِّمين الارتباك والفوضى؛ لذلك يتعيَّن على المعلِّم توضيح المهمَّة التَّعليميَّة وإجراءات تنفيذها بلغة سهلة ومفهومة مع تدوين الأهداف والتَّعليمات على سُبُّورة، أو لوحة، ووضعها أمامهم، كما ينبغي للمعلِّم ربط المفهومات، والمعلومات الجديدة بخبرات المتعلِّمين السَّابقة؛ لضمان انتقال أثر التَّعلُّم، ويستحسن توجيه أسئلة؛ للتَّأكُّد من فهم المتعلِّمين المهمَّة المطلوبة، والوقوف على استعدادهم لبدء العمل.

٢ بناء الاعتماد المتبادل الإيجابيُّ

يُشكِّل الاعتماد المتبادل الإيجابيُّ جوهر التَّعلُّم التَّعاونيِّ وبدونه لا وجود للتَّعاون إذ ينبغي إشعار المتعلِّمين بحاجة بعضهم إلى بعض؛ لإنجاز المهمَّة، ويمكن للمعلِّم تأكيد بناء الاعتماد المتبادل الإيجابيِّ في بنية المهمَّة، والهدف والمكافأة إضافة إلى الأنواع الأخرى من الاعتماد المتبادل (الموادُّ، والأدوات، والأدوار).

٣ بناء المسؤوليَّة الفرديَّة

ينبغي إشعار كلِّ تلميذ أنَّه مسؤولٌ عن تعلُّم المادَّة، ومسؤولٌ عن مساعدة زملائه على التَّعلُّم، إذ يتنافى مفهوم التَّعلُّم التَّعاونيِّ مع التَّهرُّب من المسؤوليَّة والاتِّكاليَّة، ولا تكون المجموعة التَّعليميَّة تعاونيَّة إذا اكتفى الأعضاء بتلقين الإجابات دون أنْ يقوموا بعمليَّة تعليم الآخرين كَيْفَيَّة الوصول إليها؛ لذا يحتاج المعلِّم إلى تأكيد المسؤوليَّة الفرديَّة بتقويم أداء الأعضاء كأفراد باستمرار عن طريق اختبارات الأداء الفرديَّة، أو ملاحظة مشاركة الأعضاء في أثناء الدَّرس، أو اختيار أحد الأعضاء عشوائيًّا لتقديم الإجابة...

٤ شرح محكات النَّجاح

تُستخدم في التَّعلُّم التَّعاونيِّ نظم تقويم محكيَّة المرجع، تحدِّد مستوى أداء المتعلِّمين في ضوء مَحَكَّات موضوعة، مسبقا تبيِّن درجة الجودة المطلوبة في أداء العمل؛ لذا ينبغي على المعلِّم توضيح محكَّات النَّجاح الَّتي سيقوّم العمل في ضوئها على أنْ تكون هذه المحكَّات مرنة وواقعيَّة للمتعلِّمين جميعًا.

٥ تعليم المهارات التَّعاونيَّة

يحتاج المتعلِّمون إلى مهارات متعددة؛ لإنجاز المهام التَّعاونيَّة مثل: مهارات التَّواصُل، وبناء الثِّقة، والقيادة، والنِّقاش المُثمر، وإدارة الصِّراعات ... وهذه المهارات لا تظهر تلقائياً، حال وضع المتعلِّمين في مواقف التَّعلُّم التَّعاونيِّ، ما يجعل المهارات التَّعاونيَّة متطلبًا قبليًّا للتَّعلُّم الأكاديميِّ.

ويُمكن للمعلِّم تحديد المهارات الَّتي ينبغي تعليمها من خلال ملاحظة السُّلوك في أثناء قيام المتعلِّمين بالعمل في مجموعات تعاونيَّة.

٤. أسباب حدوث المشكلات الصَّفِّيَّة:

المعلِّم	مستواه العلميُّ - شخصيَّته - مهاراته القياديَّة - أسلوب تعامله مع المشكلات...
العلاقات السَّيِّئة	بين المعلِّم وطلابه - بين الطُّلاب أنفسهم.
الإدارة و الأنظمة المدرسيَّة	تسلط إدارة المدرسة - ضعفها - حفاظها على الأنظمة - ضعف النِّظام العام للتَّعليم أو تسلُّطه. تغيُّر الأنظمة ....
طبيعة الطُّلاب	مرحلة نموِّهم. بيئتهم المحليَّة - قدراتهم ومدى تجانسهم.....
المادَّة والإجراءات	صعوبة المادَّة أو سهولتها - مدى ملاءمة الطَّريقة والوسائل - تنظيم مهام التَّعلُّم - رعاية الفروق الفرديَّة - التَّنويع....

٥- أساليب خاطئة لعلاج المشكلات الصَّفِّيَّة:

العقاب والتَّهديد

العقاب البدنـيُّ: الطَّرد - التَّهديد بالاختبارات - تضخيم الواجبات - إبلاغ الإدارة أو أولياء الأمور - السُّخريَّة بالطَّالب أو المجموعة - إجبار الطَّالب على الاعتذار ...

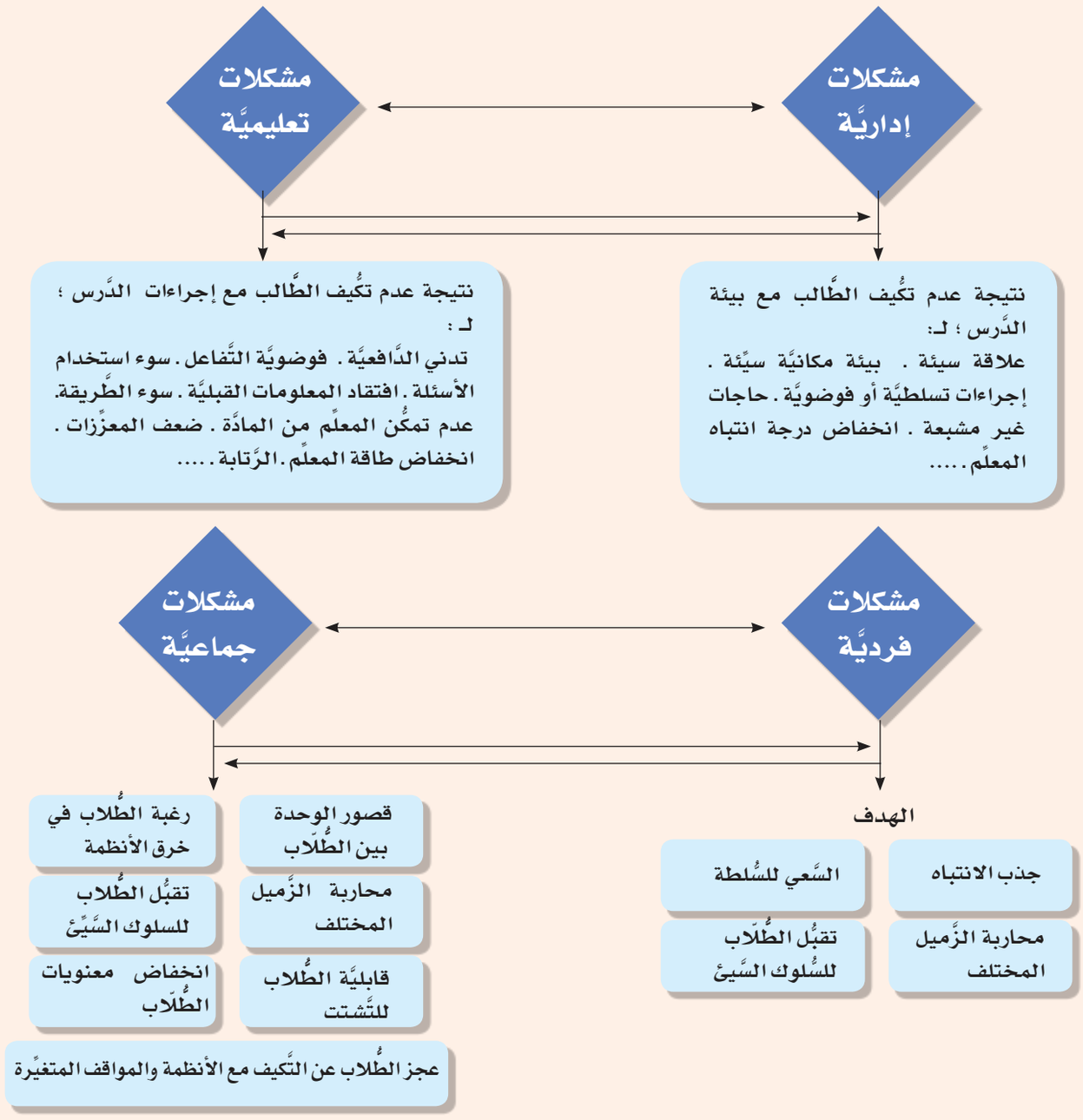
التَّجاهل والتَّحويل

التَّغاضي عن السُّلوك - إلقاء المسؤوليَّة على فرد معيَّن - تغيير تكوين المجموعة.....

إدارة الأنظمـــــــة

تحديد أنظمة الصَّفّ وقوانينه . الرِّقابة واليقظة . تطوير الضَّبط الذَّاتيّ . العلاقات الإنسانيَّة . الدِّيموقراطيَّة . حلّ المشكلات بالطُّرق العلميَّة ...

٣- تصنيف المشكلات الصفيّة :



٨. خُطُوات حل المشكلة الصَّفِّيَّة:

عند حدوث مشكلة معيَّنة، يُنصح المعلِّم بالتَّالي: (عصر، ٢٠٠٣، ص ١٧٩)

١ تحديد المشكلة: تحديد نوع المشكلة، ومصدرها.

٢ تحديد أسباب المشكلة.

٣ إيجاد حلول للمشكلة.

٤ اختيار الحلِّ المناسب.

(خُطُوات حلِّ المشكلة الصَّفِّيَّة)

معايير تحديد المشكلة الصَّفِّيَّة:

١ درجة حدَّة السُّلوك.

٢ مدى تكرار السُّلوك.

٣ المرحلة العُمرِيَّة.

٦- مداخل علميَّة لعلاج المشكلات الصَّفِّيَّة :

تعديل السُّلوك

تعلُّم السُّلوك يعتمد على أربع عمليَّات :
١- التَّعزيز الإيجابيُّ : مكافأة السُّلوك المناسب بمثير سار.
٢- التَّعزيز السَّلبيُّ : مكافأة السُّلوك المناسب بإزالة مثير غير سار.
٣- العقاب : مقابلة السُّلوك السَّيِّئ بمثير غير سار.
٤- الانطفاء : مقابلة السُّلوك السَّيِّئ بإزالة مثير سار.

الجوُّ الاجتماعِيُّ

كلما كانت علاقة المعلِّم بطلابه إيجابيَّة : زاد احترامه لهم وفهمه لحاجاتهم.
وبالتَّالي يزيد احترامهم له، ويرتفع مستوى الضَّبط الذَّاتيِّ لسلوكهم.

عمليَّات الجـماعة

القيادة التَّشاوريَّة = إشراك الطُّلاب في إدارة الصَّفِّ :
صياغة قوانين الفَصْل بالتَّشاور.
تحويل تلك القوانين إلى معايير، تؤمن بها الجماعة، وتحافظ عليها.
تشترك المجموعة في حلِّ أي مشكلة تخرق تلك القوانين.

٧- إجراءات فاعلة لإدارة الصَّفِّ:

اعمَلْ ، وتعلَّمْ

استراتيجيَّات التَّعلُّم الاكتشافي الاستقرائي -حلُّ المشكلات. القراءةُ ذات الهدف .
التَّدريب الفرديُّ المكثَّف - التَّعلُّم المبرمج - التَّعلُّم التَّعاونيُّ ...

العَبْ ، وتعلَّمْ

تمثيل الدَّور - ألعاب الوصف - ألعاب تنمية الثَّروة اللُّغويَّة - ألعاب تنمية التَّفكير الرِّياضيِّ والعلميِّ - تنمية التَّفكير الإبداعيِّ - الكلمات المتقاطعة - المسابقات ....

مجموعات النِّظام

حدِّدِ الأنظمة بالتَّشاور - حدِّدِ الجزاءات، والمكافآت بالتَّشاور . وزِّعِ الأدوارَ بذكاء - أشرفْ ، وتابِعْ.

التَّعاقدات

الاتِّفاقُ مع الطُّلاب على التَّركيز مهمَّة تعليميَّة ، في وقت محدَّد؛ في مقابل حصولهم على مكافأة يرغبونها فيما تبقَّى من الوقت.

ب- كلام المعلِّم المباشر:

٥ الشَّرح والتَّلقين: عرض المعلومات، والحقائق، والآراء.

٦ إعطاء التَّوجيهات: التَّعليمات، والأوامر الَّتي يتوقع المعلِّم تنفيذها.

٧ النَّقد والسُّلطة: عبارات تعديل السُّلوك، وتبرير بعض التَّصرُّفات مع الطُّلاب.

ج- كلام الطَّالب:

٨ الاستجابة للمعلِّم: كل ما يصدر عن الطَّالب نتيجة سؤال، أو استفسار من المعلِّم.

٩ المبادرة، وبدء الطَّالب بالحديث دون أنْ يطلب المعلِّم ذلك.

د- سلوك مشترك:

الهدوء أو الفوضى: لحظات السُّكون، أو فترات التَّداخُل، والاضطراب.

التَّوزيع المقترح في أداة (فلاندرز): (الخطايبة وآخرون، ٢٠٠٤، ص ص ١٥٤-١٦٩)

م	القسم	الزَّمن بالدَّقيقة	النِّسبة المئويَّة	مجموع الزَّمن	مجموعة النِّسبة	الفئة السُّلوكيَّة
١	تقبُّل المشاعر	١	٢٪	١٥	٣٣٪	كلام المعلِّم غير المباشر
٢	الثَّناء والتَّشجيع	٢	٤٪			
٣	تقبُّل الأفكار	٣	٧٪			
٤	توجيه الأسئلة	٩	٢٠٪			
٥	الشَّرح والتَّلقين	١٢	٢٧٪	١٤,٥	٣٢٪	كلام المعلِّم المباشر
٦	إعطاء التَّوجيهات	١,٥	٣٪			
٧	النَّقد والسُّلطة	١	٢٪			
٨	الاستجابة للمعلِّم	١٠	٢٢٪	١٢,٥	٢٨٪	كلام الطَّالب
٩	المبادرة	٢,٥	٦٪			
١٠	الهدوء أو الفوضى	٣	٧٪	٣	٧٪	سلوك مشترك
١١	المجموع	٤٥	١٠٠٪	٤٥	١٠٠٪	_____

٩. التَّفاعل الصَّفِّيُّ ×

أوَّلاً: التَّفاعل الصَّفِّيُّ اللَّفظيُّ:

يتوقف نجاح العملية التعليمية داخل الصف على مدى ما يجري من اتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم، ويطلق على جميع الأنشطة المتبعة من قبل المعلم والطلاب لاستمرار الاتصال بالتفاعل الصفي وهو نوعان يطلق على الأول مسمى التفاعل الصفي اللفظي ويطلق على الثاني التفاعل الصفي غير اللفظي ولهذا فإن اداء المعلم وسلوكه التدريسي يعد من أهمِّ العوامل التي تؤثر في أداء الطلاب وهذا يعني أن هناك علاقة مباشرة بين تحقيق الاهداف التعليمية وسلوك المعلم للتدريس ومن هنا فإن المعلم إذا واجه طلابه يجري نوع من التعلم اللفظي وغير اللفظي بينه وبينهم، وهذا التعامل يكون من خلال ما يجري من احاديث وتساؤلات ومناقشات واستخدام للوسائل التعليمية والإيحاءات والإشارات

التَّفاعل اللَّفظيُّ داخل الصَّف هو: مجمل الكلام والأقوال المتتابعة. الَّتي يتبادلها المعلِّم والمتعلِّمون فيما بينهم في غرفة الصَّفِّ، في إطار عمليتي التَّعليم والتَّعلُّم، والَّذي يستهدف إحداث تغيُّرات دائمة مرغوب فيها في سلوك المتعلِّمين، بما يحقِّق الأهداف التَّربويَّة والتَّعليميَّة، وتكون جميع هذه الأقوال وما يرافقها من أفعال قابلة للملاحظة والتَّقويم.

الأهمِّيَّة:

تُعَدُّ عمليَّة تحليل التَّفاعل اللَّفظيِّ محاولة موضوعيَّة ودقيقة يراد بها وصف وتنظيم ما يحدث من سُلوك، يمكن ملاحظته وتسجيله في أثناء الدَّرس، أو جزء منه، بحيث يُعطي رؤية، وصورة واضحتين عن هذا السُّلوك. ويظهر ذلك في صورة (كم السُّلوك التَّدريسيِّ ونوعه) سواء حدث من المعلِّم، أو من المتعلِّمين.

الهدف من تحليل التَّفاعل اللَّفظيِّ الصَّفِّيِّ:

يهدف تحليل التَّفاعل اللَّفظيِّ الصَّفِّيِّ إلى دراسة السُّلوك داخل حجرة الصَّفِّ، وذلك بغية مساعدة المعلِّم على مراجعة أسلوبه في التَّدريس، وضبطه، وتنظيمه. وهو يُعَدُّ نوعًا من التَّغذية الرَّاجعة بطريقة موضوعيَّة، تدعِّم مواطن القوة، وتتلافى مواطن الضَّعف في سلوك المعلِّم.

أدوات قياس التَّفاعل الصَّفِّيِّ اللَّفظيِّ:

من أشهر الأدوات أداة (فلاندرز) وهي:

وسيلة تغذية راجعة مكونة من عشرة أقسام، تقوم على ملاحظة وعدّ السُّلوك اللَّفظيِّ للمعلِّم مع طلابه.

ومن فوائدها:
- تحسين سلوك المعلِّم اللَّفظيِّ داخل الصَّفِّ.
- تطوير مستوى ونوعية العلاقات الإنسانيَّة.
- زيادة تفاعل الطُّلاَّب وتحصيلهم.
- تحديد نقاط القوَّة والضَّعف في سلوك المعلِّم اللَّفظيِّ.

مكوِّناتهـــــــا:

أ- كلام المعلِّم غير المباشر:

١. تقبُّل المشاعر (إدراك مشاعر الطُّلاب، وحقِّهم في المناقشة والتَّعبير).
٢. الثَّناء، والتَّشجيع، وعبارات المدح الَّتي تؤدِّي إلى استمرار الطَّالب في الحديث.
٣. تقبُّل الأفكار: توضيح، وتلخيص أفكار الطُّلاَّب واستعمالها.
٤. توجيه الأسئلة: تقديم أسئلة مثيرة مناسبة للأهداف، ولمستوى الطُّلاب والزَّمن.

× أنظر كل من: ١- أدوات الملاحظة الصفية للدكتور محمد زياد حمدان، (١٩٩٧)

٢- التفاعل الصفي لكل من ماجد الخطايبه وآخرين (٢٠٠٤)

ملاحظة السُّلوك غير اللَّفظيِّ للمعلِّم

م	القســـــم	الشَّرطات المائلة (/)	الشَّرطات الأفقيَّة (-)	المجموع	%	الحكـــم
١	تقبُّل المشاعر					
٢	الثَّناء والتَّشجيع					
٣	تقبُّل الأفكار					
٤	توجيه الأسئلة					
٥	الشَّرح والتَّلقين					
٦	إعطاء التَّوجيهات					
٧	النَّقد والسُّلطة					
٨	الاستجابة للمعلِّم					
٩	المبادرة					
١٠	الهدوء أو الفوضى					
	المجموع					

تعليمات للملاحظ:

١ انتظِرْ قبل تسجيل الملحوظات (٥ – ١٠) دقائقَ؛ للتَّعرُّف على طبيعة التَّفاعل غير اللَّفظيِّ.

٢ اجلِسْ في مكان مناسب؛ ترى المعلِّم، والطُّلاَّب في وقت واحد.

٣ ضع شرطةً مائلة (/) للسلوك غير اللَّفظيِّ الإيجابي وضع شرطة أفقيَّة (-) للسُّلوك غير اللَّفظي السَّلبيِّ.

٤ النسبة المئوية للسلوك غير اللفظي الإيجابي لأي قسم:

$$= \frac{\text{مجموع الشَّرطات المائلة للقسم}}{\text{مجموع الشَّرطات الكُلِّيَّة للقسم}} \times ١٠٠$$

- النِّسبة المئويَّة للسلوك غير اللَّفظيِّ الإيجابي للمعلِّم $= \frac{\text{مجموع الشَّرطات المائلة الكُلِّيَّة}}{\text{مجموع الشَّرطات الكُلِّيَّة للجدول}} \times ١٠٠$

٥ سلوك المعلِّم غير اللَّفظيِّ إيجابيٌّ لأيِّ قسمٍ إذا تجاوزت نسبة ٥٠٪

ملحوظات:

١ كلام المعلِّم غير المباشر أكثر من كلامه المباشر.
٢ كلام المعلِّم لا يتجاوز ثلثي الزَّمن الكلِّيَّ للدَّرس.
٣ كلام الطَّالب لا يقلُّ عن ثلث كلام المعلِّم.
٤ معيار الملاحظة لأيِّ عبارة، هو تأثيرها على الطُّلاب، وليس ما يقصده المعلِّم.

ثانيًا: التَّفاعل الصَّفِّيُّ غير اللَّفظيِّ:

مفهومه:

هو سلوك المعلِّم غير اللَّفظيِّ مع طلّابه داخل الصَّفِّ، وتأثيره على اتجاهاتهم نحو التَّعلُّم.

أدواته:

من أشهر أدواته أداة (غالوي)؛ لتحليل التَّفاعل غير اللَّفظيِّ، وهي وسيلة تغذية راجعة، تقوم على ملاحظة وعد السُّلوك غير اللَّفظيِّ للمعلِّم مع طُلاّبِهِ، وقَدْ بُنيت على أداة (فلاندرز) (الخطايبة وآخرون، ٢٠٠٤، ص ص ١٦٩-١٧٨)

فوائدها:

١ تحسين سلوك المعلِّم غير اللَّفظيِّ.
٢ تطوير مستوى العلاقات الإنسانيَّة ونوعيَّتها
٣ زيادة تفاعل، وتحصيل الطُّلاب.
٤ تحديد نقاط القوة والضَّعف في تفاعل المعلِّم غير اللَّفظيِّ.

مكوِّناتها:

١ تقبُّل المشاعر (الرِّضى – عدم الرِّضى).
٢ الثَّناء والتَّشجيع – توافق الصَّوت مع الحركة، وصدق البناء.
٣ تقبُّل الأفكار (تنفيذ أفكار الطُّلاب، بتوضيحها، واستعمالها).
٤ توجيه الأسئلة (الاهتمام بالأسئلة المثيرة، والمناسبة للأهداف، ولمستوى الطُّلاّب والزَّمن).
٥ الشَّرح والتَّلقين (الاستجابة لحاجات الطُّلاب التَّربويَّة والعلميَّة).
٦ إعطاء التَّوجيهات (اندماج التَّوجيهات مع الدَّرس، بحيث تساعد على تحفيز الطُّلاّب على المشاركة).
٧ النَّقد والسُّلطة: الحزم؛ لتعديل السُّلوك وتبرير السُّلطة بطريقة تربويَّة.
٨ الاستجابة للمعلِّم (الانتباه لإجابة الطَّالب والنَّظر إليه).
٩ المبادرة (الانتباه لمبادرة الطَّالب، والإيماء بالموافقة عليها).
١٠ الهدوء أو الفوضى (الارتياح والبحث عن الحلول التَّربويَّة المناسبة خاصَّةً عند الفوضى).

٢- مصادر الوسائل التَّعليميَّة (سلامة، والدايل، ٢٠٠٦، ص٤٣)

البيئة المحليَّة	⟷	البيئة الخارجيَّة
البيت	⟷	الوطن العربيّ
الشَّارع أو السُّوق	⟷	العالم
المدينة أو القرية	⟷	مراكز مصادر التَّعليم
إعداد الوسيلة شخصيًّا	⟷	مديريَّات تقنيات التَّعليم
الإنترنت	⟷	المنظِّمات التَّربويَّة

٣- أسس استخدام الوسائل التَّعليميَّة

١. تحديد الأهداف التَّعليميَّة، الَّتي تحقِّقها الوسيلة بدقة.
٢. معرفة خصائص الفئة المُستهدفة، ومراعاتها.
٣. تحديد علاقة الوسيلة بالمنهج وارتباطها به.
٤. تجربة الوسيلة قبل استخدامها.
٥. تهيِّئة أذهان الطُّلاب لاستقبال محتوى الوسيلة.
٦. تهيئة الجوِّ المناسب لاستخدام الوسيلة.
٧. عدم تعارضها مع القيم الَّتي يؤمن بها المجتمع.
٨. أنْ يتوفَّر بها عنصر التَّشويق .

الوسائـــل التَّعليميَّـــة

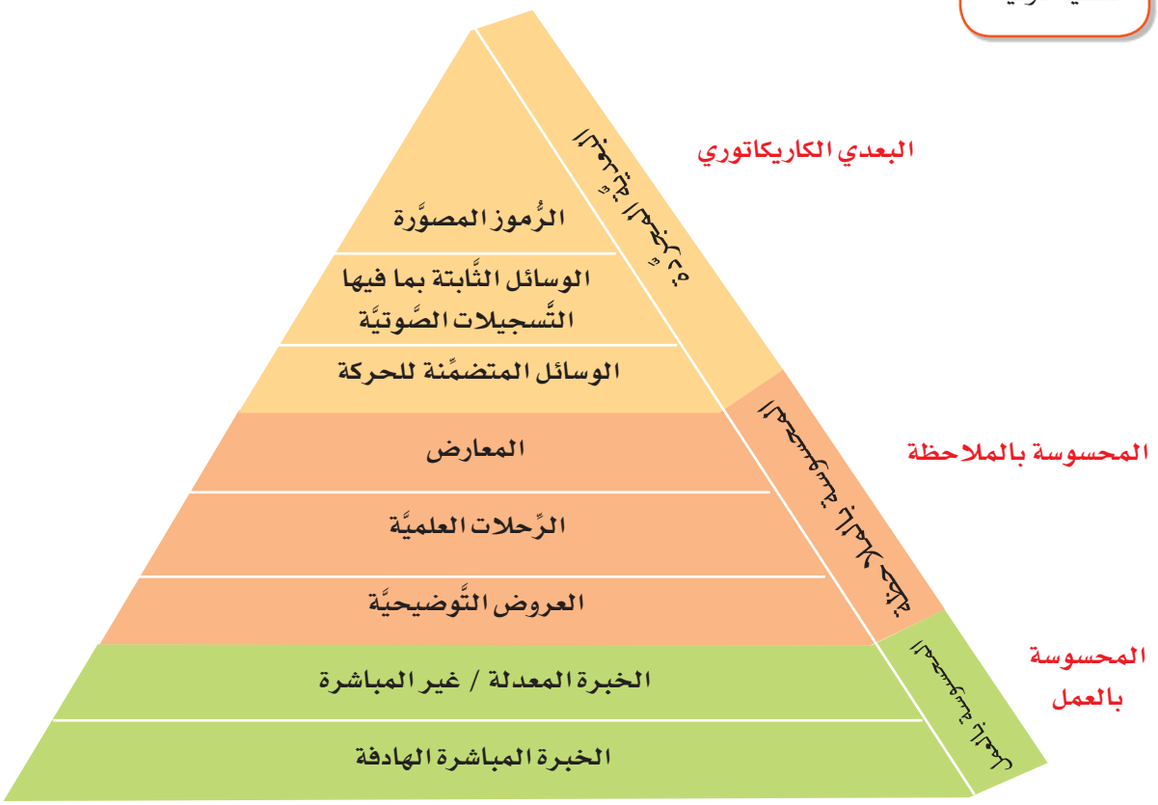
الوسائل التَّعليميَّة : هي كل ما يستعين به المعلم من معدات وتجهيزات أو مواد تعليميَّة بهدف الاتجاه نحو التدريس الفعال القائم على المعنى

١- تصنيف الوسائل التَّعليميَّة

هناك أكثر من تصنيف للوسائل التَّعليميَّة- والشَّكل التَّالي يوضِّح ذلك: (سلامة والدايل، ٢٠٠٦، ص ص ٣٣-٣٥)

تصنيف الوسائل التَّعليميَّة على أساس

الحواس	الخبرة	الحداثة	الحصول عليها	عددُ المستفيدين	طريقة العرض
سمعيَّة بصريَّة سمعبصريَّة ذوقيَّة لمسيَّة لمسيَّة ذوقيَّة	مباشرة محسوسة ملاحظة محسوسة رموز مجردة	قديمة حديثة	جاهزة منتجة محليًّا	فرديَّة جماعيَّة جماهيريَّة	آليَّة/ إلكترونية يدويَّة



مخروط الخبرة (إدجار ديل)

٧ - أنواع الوسائل التعليمية :

أ- أجهزة تقنية :

١ الأجهزة السمعيَّة البصرية (الراديو -المسجلات الصوتية -أجهزة الاسطوانات -مختبرات الدقة)

٢ الأجهزة البصريَّة (جهاز عرض الأفلام الثابتة -جهاز عرض الشفافيات -جهاز عرض الشرائح -جهاز عرض الصور المعتمة

٣ الأجهزة السمعيَّة البصريَّة (جهاز عرض الأفلام المتحركة -جهاز البثّ التليفزيوني -جهاز الفيديو)

ب- أجهزة إلكترونيَّة مثل الحاسبات الشَّخصيَّة.

ثانيًا : الموادُّ التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة :

أ- مواد مطبوعة، أو مرسومة (الكتب) الصُّور التَّعليميَّة، الرُّسومات، والخرائط، اللَّوحات التَّعلميَّة – البطاقات – الرُّموز).

ب- مواد سمعيَّة بصريَّة ثابتة (أفلام ثابتة – أشرطة صوتيَّة).

ج- مواد سمعيَّة بصريَّة (متحرِّكة – أفلام سينمائيَّة متحرِّكة – أشرطة فيديو – أقراص مُدمجة كمبيوتر).

ثالثًا : النَّشاطات التَّعلميَّة :

أ- الرِّحلات والزِّيارات. ب- المَعارض. ج- المتاحف. د- المَسارح. هـ- المُختبرات.

بطاقة تقويم الوسائل التَّعليميَّة

م	المعيـــــــار	التَّقديـــــــر				
		٥	٤	٣	٢	١
١	تحقّق الوسيلة الغرض من استخدامها.					
٢	ترتبط بمحتوى الدَّرس.					
٣	تناسب أعمار الطُّلاب.					
٤	تناسب مستوى الطُّلاب.					
٥	تنمي التَّفكير لدى الطُّلاب.					
٦	محتواها صحيح علميًا.					
٧	معلوماتها حديثة.					
٨	وضوح المعلومات وتسلسلها.					
٩	سهولة استخدامها.					
١٠	سهولة الحصول عليها.					
١١	توفُّر جهد الطُّلاَّب ووقتهم للدَّرس.					
١٢	تزيد من الدَّافعيَّة الفرديَّة بين الطُّلاب.					
١٣	تتلاءم مع الفروق الفرديَّة بين الطُّلاب.					
١٤	صحة لغتها.					
١٥	مناسبتها للعادات والتَّقاليد.					
١٦	توافر عنصر الأمان عند استخدامها.					
١٧	حجمها يتناسب مع مكان العرض.					
١٨	جودة الأداء التَّقنيّ فيها.					

٤- خصائص الوسيلة التَّعليميَّة الجيِّدة

هناك عدَّة خصائص تحكم جودة الوسيلة، ومناسبتها للموقف التَّعليميّ ومن هذه ما يلي: (سلامة والدايل، ٢٠٠٦، ص٤٧

٥- الاستخدام الوظيفيُّ للوسيلة التَّعليميَّة

لابدَّ من المرور بالمراحل التَّالية عند استخدام الوسيلة: (سلامة والدّايل ٢٠٠٦ ص ٥٣)

الاستخدام الوظيفيُّ للوسيلة التَّعليميَّة

مرحلة التَّحضير (قبل الاستخدام)
- تجربة الوسيلة
- اختيار المكان المناسب
- توفير الموادّ التَّعليميَّة
- التَّخطيط للأنشطة المرافقة

مرحلة المتعلِّم
- مشاركة المتعلِّم
- إثارة نشاط المتعلِّم
- التَّقويم المناسب
- ضبط التَّشويش
- أبعاد الوسيلة

مرحلة التَّحضير (قبل الاستخدام)
- إثارة النِّقاش
- تقويم الوسيلة
- تطوير الوسيلة

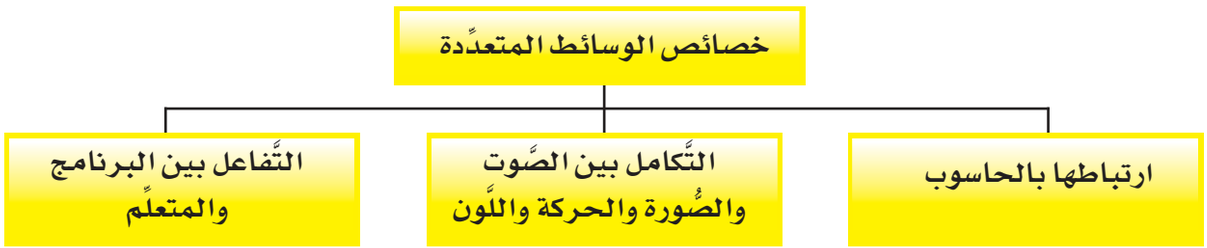
٦ - أسس تقويم الوسيلة التَّعليميَّة: (سلامة والدّايل ٢٠٠٦ ص ٥٦)

١. مدى مساهمتها في تشجيع التَّفكير.
٢. مدى صحَّة الحقائق والمعلومات، الَّتي تعرضها الوسيلة.
٣. مدى مطابقة الوسيلة للواقع.
٤. مدى مناسبتها في توضيح الأفكار.
٥. مدى تأسيسها في توضيح الأفكار.
٦. مدى توفُّر عنصر الأمان فيها.
٧. مدى جودتها من النَّاحية الفنِّيَّة (وضوح القراءة، والصُّور، والتَّنسيق).
٨. مدى مناسبتها للغة الطُّلاب.

٩- نماذج من مستحدثات تقنيات التَّعليم

١ شبكة المعلومات الدَّوليَّة (Internet): وهي الشَّبكة العالميَّة للمعلومات.

٢ الوسائط المتعدِّدة: وهي الاستفادة من جميع إمكانيَّات الحاسوب، والأجهزة، والبرمجيَّات المرتبطة به في عمليَّة التَّعليم، والتَّعلُّم بشكل تفاعليٍّ؛ نظرًا لما لها من خصائص كثيرة.



٣ الواقع الافتراضيُّ: هو برنامج حاسوبيٌّ تشترك فيه حواس الإنسان؛ للمرور بخبرة شبيهة بالواقع إلى حدٍّ بعيد، مع أنَّها غير حقيقيَّة.

٤ الكتاب الإلكترونيُّ: يتمُّ تخزين محتوى كتاب بما فيه من صور، ورسوم على وسيط هو عبارة عن قرص مدمج بسعات مختلفة ويتم قراءته من خلال جهاز الحاسوب.

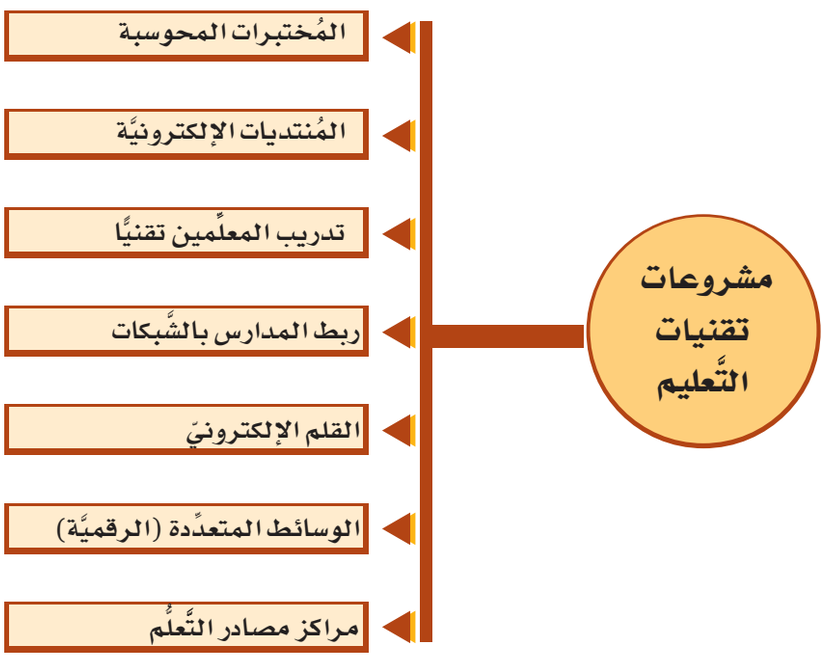
٥ التَّعلُّم الإلكترونيُّ: هو طريقة للتَّعلُّم باستخدام آليَّات الاتِّصال الحديثة؛ من حاسب، وشبكاته، ووسائطه المتعدِّدة من: صوت، وصورة، ورسومات، وآليَّات بحث، ومكتبات إلكترونيَّة عبر بوابات الإنترنت، وبشكل تفاعليٍّ بين الطَّالب والمعلِّم.

٨- تقنيات التَّعليم

مفهومها / هيَ مجموعة التَّقنيات التَّفاعليَّة الحديثة الَّتي تسمح بتفريد المواقف التَّعليميَّة وإثرائها من خلال تغذيتها بعدَّة مصادر بدائل متباينة بشكل وحدة نظاميَّة متكاملة؛ تهدف إلى تحقيق تعلُّم مثالي يتَّسم بقدر كبير من الفاعليَّة، والكفاءة، والإتقان.

مشروعات تقنيات التَّعليم: (سلامة والدايل، ٢٠٠٦ ص ص ٣١-٤٠)

هناك عدَّة مشروعات، يمكن أنْ تتبناها مشاريع تقنيات التَّعليم وهي:



١١- خرائط المعرفة (خرائط المفاهيم)

يواجه كثير من متعلّمي اللُّغة صعوبة كبيرة في إيجاد الأفكار الرَّئيسة في النَّصّ المقروء، أو الكلام المسموع، كَما يواجهون صعوبة في استخدام هذه الأفكار الرَّئيسة؛ لتنظيم المعلومات الَّتي سيتم تعلُّمها، وذلك لكي يتم تكوين ذاكرة مفيدة، تساعد على الاسترجاع المرن للمعلومات من أجل الإجابة عن الأسئلة، أو شرح الأفكار (دايرسون، ٢٠٠٠، ص٣) وأسلوب خرائط المعرفة عبارة عن تلخيص مركَّز لأبرز ما عرض في الرِّسالة سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة عن طريق رسم شجريٍّ أو هندسي يكتب فيه الأشياء المهمَّة في الرِّسالة.

وعادة ما تكون خرائط المفاهيم عبارة عن بنية هرميّة متسلسلة توضع فيها المفاهيم الأكثر عموميّة وشموليّة عند قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة ، ويتمّ ذلك في صورة تفريعة تشير إلى مستوى التّمايز بين المفاهيم ، أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديداً بالمفاهيم الأقل عموميّة، وتمثل العلامات بين العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين(الشربيني والطناوي، ٢٠٠٢،ص ١٠٧)

أهمية استخدام خرائط المفاهيم

لخرائط المفاهيم أهميّة تعليميّة وتعلميّة عالية، وهي مناسبة لتعليم مفاهيم اللّغة العربيّة مثل المفاهيم النّحوية والإملائيّة والبلاغيّة وغيرها.

وتبرز اهميتها بالنّسبة لمعلم اللّغة العربية فيما يلي(نوفاف، ١٩٩٥، ص ص٢٠ – ٤٠)

- تساعد على التخطيط للتّدريس، سواء لدرس واحد، أو وحدة دراسيّة، أو فصل دراسيّ، أو سنة دراسيّة.
- تساعد على التّنظيم وتتابع الحصص في قاعة الدّرس.
- تركز انتباه المتعلّمين وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم.
- تساعد على اختيار الأنشطة الملائمة والوسائل المساعدة في التّعلم.
- تساعد على تقويم مدى تعرُّف وتفهّم الطلّاب للتركيب البنائيّ للمادة الدّراسيّة.
- تؤدي إلى مساعدة الطلاب على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد أو المقررات الّتي يدرسونها.
- أما أهميتها بالنسبة للمتعلم فتبرز في النقاط التالية:
- تساعد المتعلِّم على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية .
- تساعد المتعلِّم على البحث في العلاقة بين المفاهيم.
- تساعد المتعلِّم في البحث في أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.
- تساعد المتعلّم على الإبداع والتّفكير التّأمليّ عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها.
- تجعل المتعلّم مستمعا ومصنّفا ومرتّبا للمفاهيم
- تساعد المتعلّم على إعداد ملخص تخطيطيّ لما تم تّعلمه.

خطوات بناء خريطة المفاهيم

حدد (الشّربيني والطّناوي، ٢٠٠٢، ص ٥٠) عدّة خطوات لبناء خريطة المفاهيم وهي:

١- اختيار المواضيع المراد عمل خريطة المفاهيم لها.

٢- اختيار الكلمات المفتاحية أو العبارات الّتي تشمل الأشياء أو الأحداث، ووضع الخطوط تحتها.

٣- إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازليّا تبعا لشمولها وتجريدها .

٤- تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات فيما بينها.

٥- وضع المفاهيم الأكثر عموميّة في قمّة الخريطة، ثم الّتي تليها في مستوى تال ، وترتيب المفاهيم في صفين كبعدين متناظرين لمسار الخريطة.

١٠ - استخدام البطاقات، والصُّور في عرض الدَّرس

يستطيع المعلِّم أنْ يستخدم الصُّور، والبطاقات، واللَّوحات في جميع خُطُوات عرض الدَّرس تقريبًا. في (التَّهيئة والتَّمهيد، وفي عرض المفردات الجديدة، وفي القراءة وفي إجراء التَّدريبات الشَّفهيَّة والتَّحريريَّة وفي التَّعبير وفي تحسين الخطِّ وفي التَّلخيص والمراجعة وفي التَّقويم).

ومن أهم الأغراض الَّتي يلجأ فيها المعلِّم إلى استخدامها ما يلي :

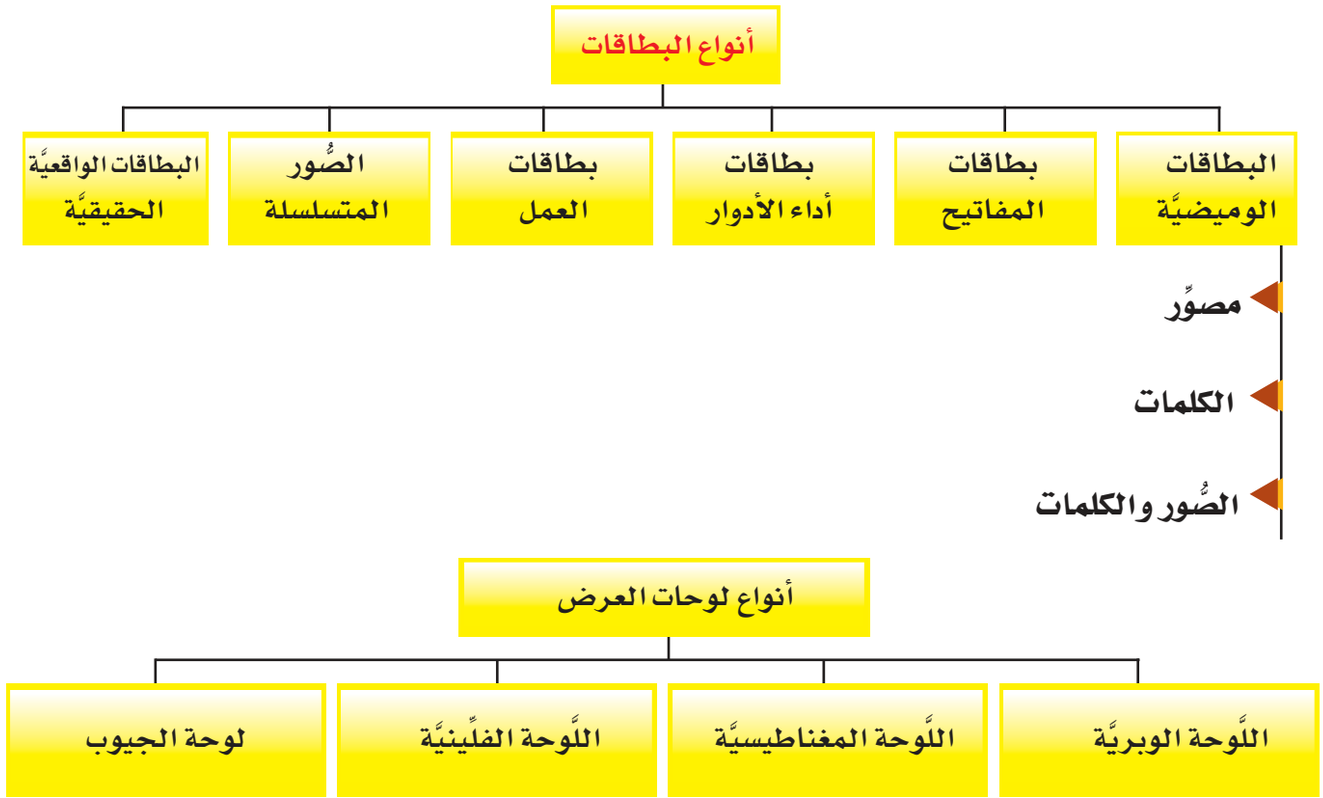
١ التَّمهيد للدَّرس الجديد أو تلخيص معلوماته، أو مراجعة مفرداته.

٢ توفير وقت الدَّرس وسرعة عرض المفردات والتَّدريب على الطَّلاقة في القراءة كَما في البطاقات الوميضيّة.

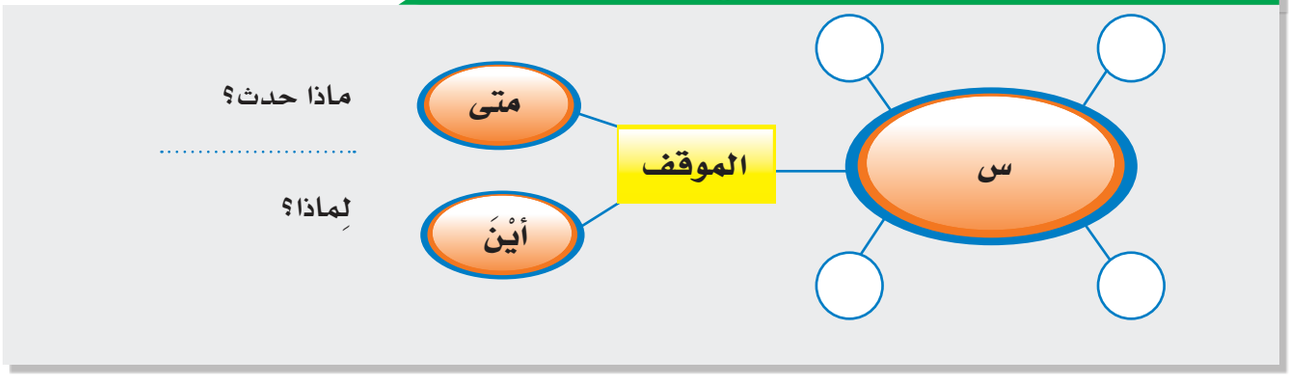
٣ القراءة الجماعيَّة كَما في لوحات النُّصوص الأساسيَّة.

٤ تكملة المادَّة الموجودة في الكتاب المقرَّر كَما في لوحات الإرشادات، والصُّور الكبيرة والخرائط والمخطَّطات.

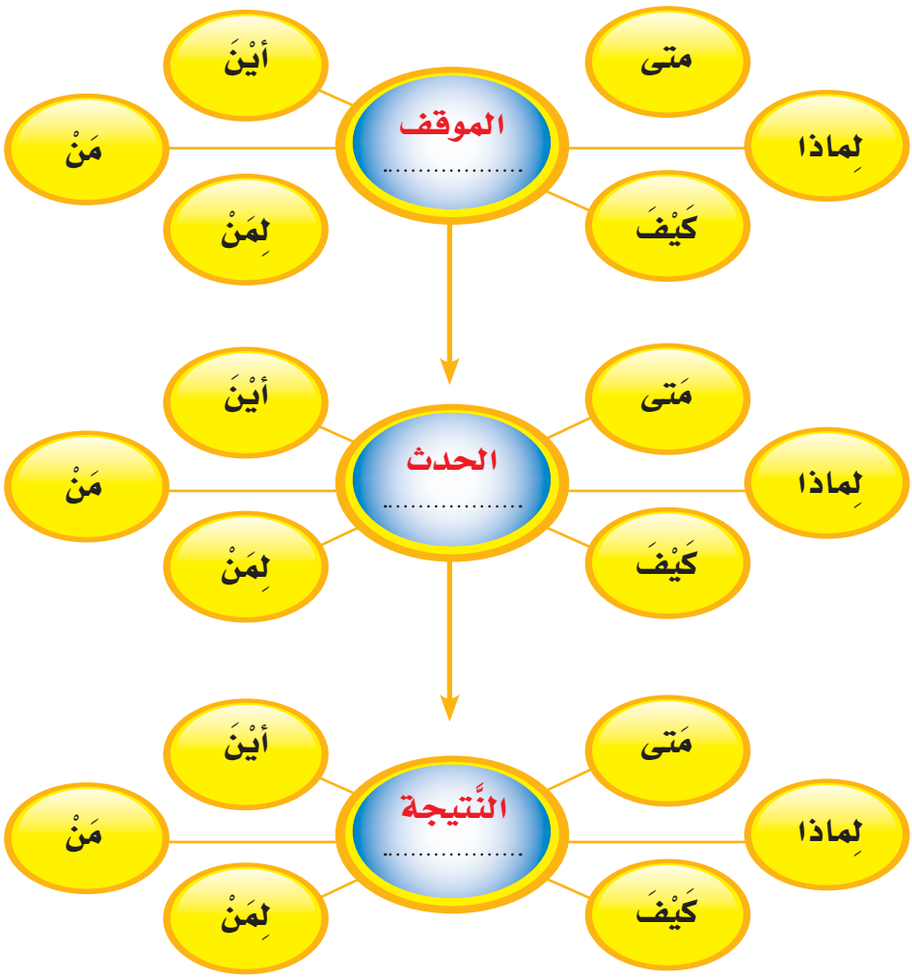
٥ مفاتيح الأنشطة الاتِّصاليَّة كَما في بطاقات المفاتيح وأداء الأدوار. وفيما يلي تفصيل ذلك :



٢- خريطة معرفة على شكل صندوق توضِّح نمط الحدث :



٣- خريطة معرفة على شكل فقاقيع لوصف أحداث



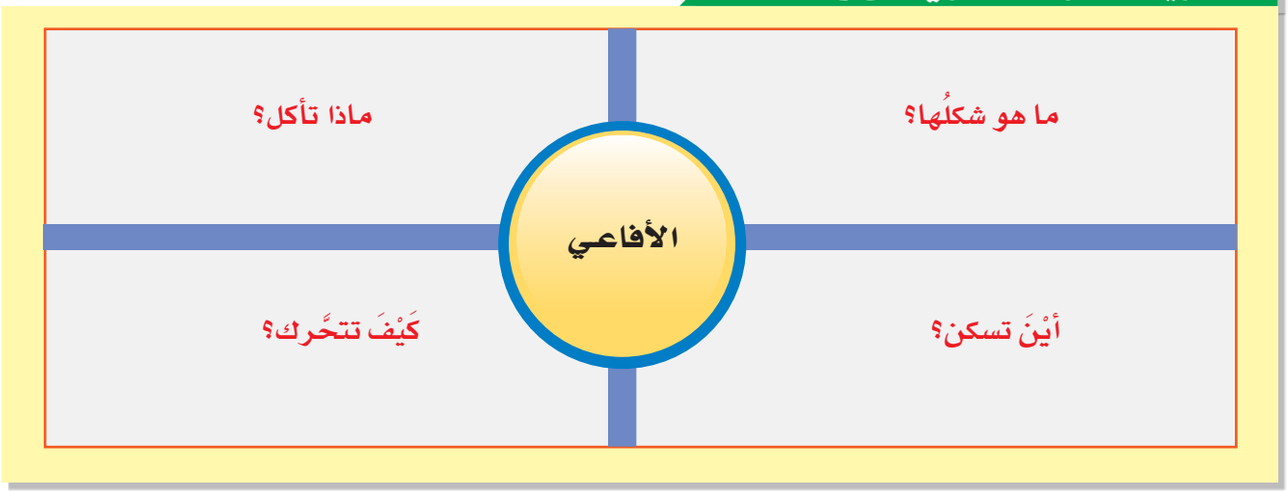
٦- ربط المفاهيم المتصلة أو التي تنتمي بعضها إلى بعض كخطوط وكتابة الكلمات الرابطة الّتي تربط بين تلك المفاهيم على الخطوط.

وخرائط المعرفة (المفاهيم) تساعد في تحسين القدرة على إيجاد الأنماط التنظيمية للنّصّ وكذلك القدرة على تذكر الأفكار الرئيسية، حيث إن هذا الأسلوب يتلاءم مع أنماط المعرفة وليس فقط مع السّمات السَّطحية للنّص.

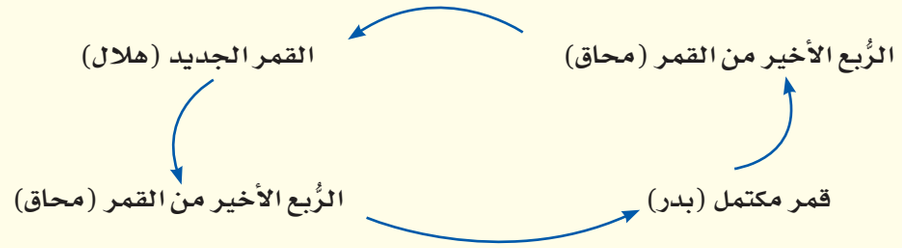
وفيما يلي بعض أنماط تنظيم المعلومات الّتي يواجهها القراء غالباً في النصوص المقروءة(دايرسون ، ٢٠٠٠، ص ص٨ – ٨٠)

١- أحداث (من، ماذا، أين، كيف، لماذا).
٢- روايات (أحداث – تسلسل زمني).
٣- قصص.
٤- أوصاف (أجزاء أو سمات).
٥- مقارنات (وصف شيئين أو أكثر ومقارنة السِّمات).
٦- تسلسل (ترتيب أو مسلسل الأحداث).
٧- نمط (سبب ونتيجة).
٨- مصطلح (تعريف أمثلة).
٩- مشكلة (تعريف – أسباب، حلول).

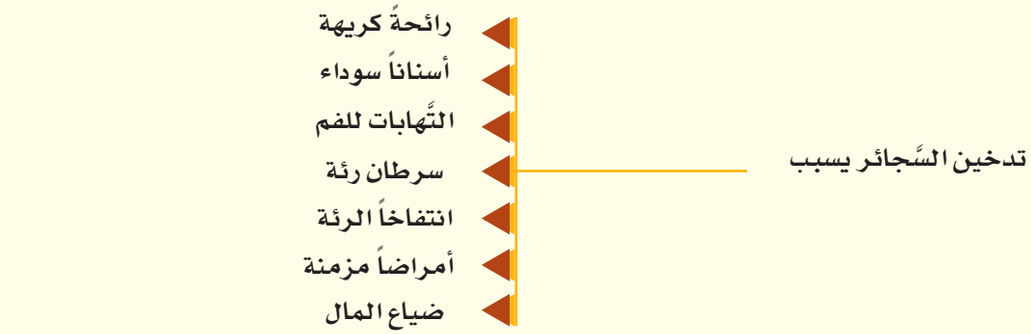
١- خريطة معرفة تنطوي على وصف



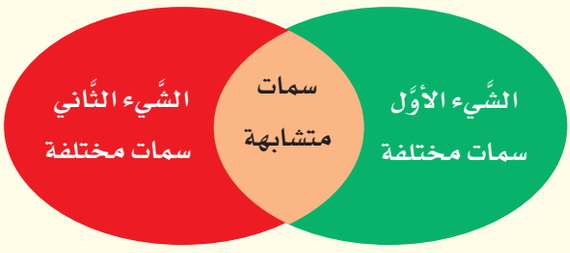
٦- خريطة معرفة دالة على تسلسل



٧- خريطة معرفة لسبب ونتيجة



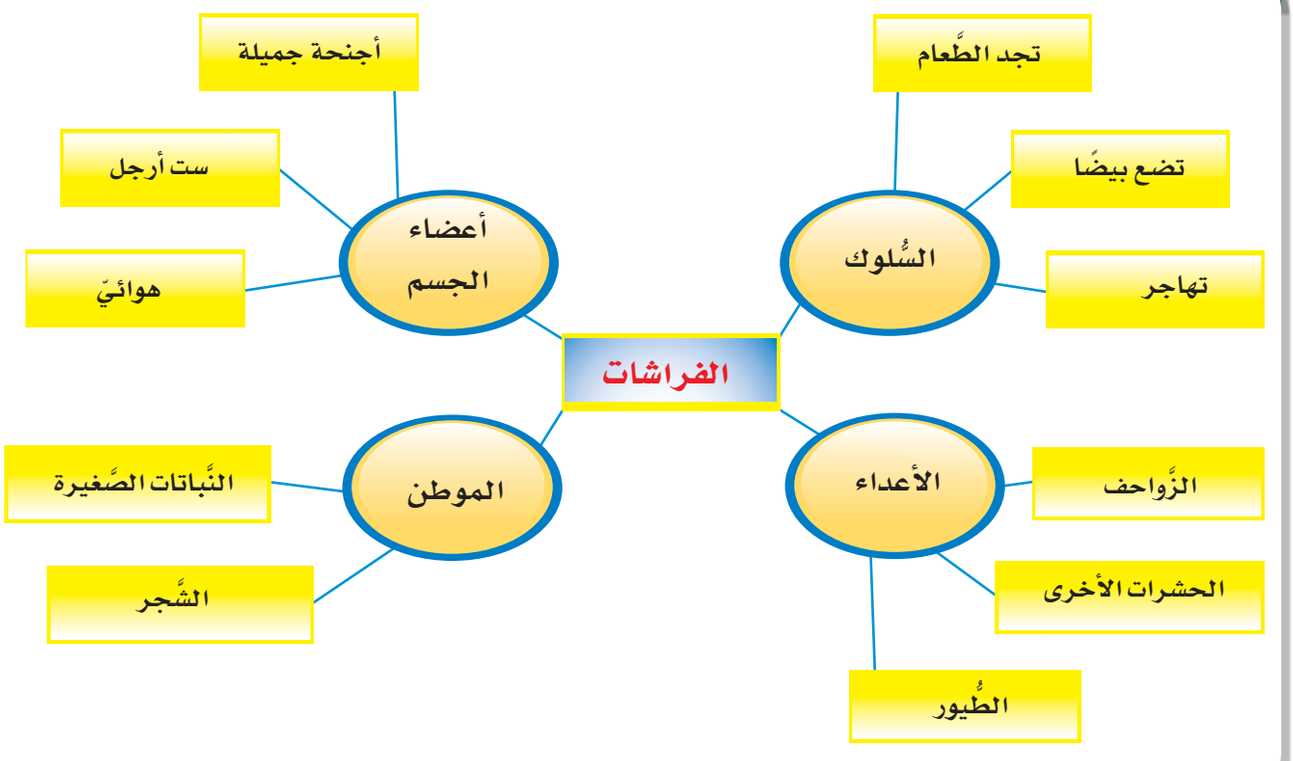
٨- خريطة معرفة للمقارنة



٤- خريطة معرفة على شكل صندوق للنَّصِّ القِصصيِّ.

المكان والزَّمان	
الشَّخصيَّات	
المشكلة/	
الأحداث	
الحلُّ	

٥- خريطة معرفة لنَصٍّ عن شيءٍ محدَّد (الفراشات)



أوَّلًا: التَّحضير حَسَب طريقة (هاربرت) التَّقليديَّة. وخُطُوات الإعداد وفق هذه الطَّريقة هي:

١ الموضوع ٢ التَّمهيد ٣ العرض.
٤ المناقشة ٥ الاستنتاج ٦ التَّطبيق

حسب النَّموذج التَّالي: طريقة (هاربرت)

التَّاريخ	الحصَّة	الصَّفُّ	المادَّة	الموضوع والخُطُوات	الملاحظات
				١-الموضوع	الوسائل المُستخدمة أو المهارات المُستهدفة
				الهدف العام : ويتعلَّق بالمادَّة الدِّراسيَّة	
				الهدف الخاص، ويتعلَّق بالموضوع	
				٢- المقدِّمة	
				أسئلة عن الدَّرس السَّابق للرَّبط بينه وبين الدَّرس الحاليّ	
				٣- العرض	
				- إعلان الدَّرس الجديد	
				- تدوين موضوع الدَّرس على السَّبُّورة	
				- تعليق وسيلة تعليمه	
				- عرض الوسيلة وقراءتها	
				٤- المناقشة	
				أسئلة تطرح على الطُّلاب تتعلَّق بمحتوى الدَّرس وأهدافه	
				٥- الاستنتاج	
				يقوم الطُّلاب بمساعدة المعلِّم باستنتاج القاعدة أو الفكرة الرَّئيسة للدَّرس.	
				٦- التَّقويم	
				يكلف الطُّلاب بمعالجة تمرين أو مسألة على الدَّرس	

التَّخطيط للتَّدريس (تحضير الدُّروس) [×]

مفهومه وأنواعه:

التَّخطيط للتَّدريس هو: مرحلة إعداد واستعداد فهو إعداد للمادَّة العلميَّة، أو استيعاب لها، وتنظيم لها في أجزاء، واختيار لطرق التَّدريس وإستراتيجيَّاته، وللأسئلة الَّتي سيتم طرحها، وتصميم للأنشطة والتَّمارين الَّتي سيؤديها الطُّلَّاب، وتخطيط وتنفيذ للمواد التَّعليميَّة المساعدَّة الَّتي سيستخدمها المعلِّم.

وهو استعداد ذهنِيٌّ ونفسيٌّ للتَّدريس يبدأ بالاطِّلاع على المادَّة العلميَّة، والموضوع الَّذي سيتم شرحه، والإعداد بما يلزم من مراجع، وقراءات، ونحوها، ثُمَّ تكون مرحلة التَّخطيط وهي المرحلة الَّتي يعلن المعلِّم فيها الأهداف والخُطط، والأدوات؛ للتَّدريس، والمرحلة النَّهائيَّة هي الكتابة ووضع الخُطط المرسومة في بيان مكتوب؛ للاسترشاد وتثبيته في الذِّهن.

فوائد:

١. يساعد التَّخطيط في جعل عمليَّة التَّدريس عمليَّة منظَّمة ومبنيَّة على أسسٍ علميَّة.
٢. يجعل المعلِّم مدركًا لمدى نجاح طُلَّابه في تحقيق الأهداف.
٣. يجعل المعلِّم أكثر قدرة على التَّقويم الذَّاتِيِّ لأدائه.
٤. يجعل المعلِّم أكثر قدرةً وتبصُّرًا بالمنهج وأقدر على تقويمه.
٥. يحمل المعلّم على مراجعة مادته والتثبت منها كما يحمله على الرجوع للمراجع ومصادر المعلومات.
٦. يتيح للمعلّم بأن يختار المادة الشائقة التي تلائم الطلاب وتبعث نشاطهم .
٧. يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفة دورية مستمرة.
٨. يساعد المعلّم على اكتشاف القصور الذي قد يرد في المنهج الدراسي.
٩. يجنب المعلّم كثيراً من المواقف الطارئة

أنواع التَّخطيط

[×] تم الرجوع إلى كا يلي:

١ – التدريس وإعداد المعلم للدكتور يس قنديل، (٢٠٠٠)

٢ – طرق تدريس اللغة العربية للدكتور جودت الركابين (١٩٩٨)

أمثلة لأهداف سُلوكيَّة صحيحة ، وأهداف خاطئة

أهداف سلوكيَّة صحيحة	أهداف خاطئة	وجه الخطأ
أنْ ينطق الطَّالب صوتي (ض) و (ظ) بصورة صحيحة .	أنْ يعرف الطَّالب الفرقَ في النطق بين (ض) و (ظ).	الفعل غير قابل للقياس
أنْ ينغِّم الجمل الاستفهاميَّة تنغيمًا صحيحًا.	أنْ أقرأ للطُّلاب الجمل الاستفهاميَّة بالتَّنغيم الصَّحيح.	الفاعل المعلِّم وليس الطَّالب
أنْ يربط الطَّالب بين كلمات الدَّرس والصُّور المناسبة إذا أعطيت له متفرقة.	أنْ تزداد حصيلة الطَّالب اللُّغويَّة	الفعل غير قابل للقياس، والمحتوى غير محدَّد

وتؤدّي الأهداف السُّلوكيَّة جيِّدة الصِّياغة إلى:

١ تحديد إجراءات التَّدريس المناسبة.

٢ اختيار الوسيلة التَّعليميَّة الجيِّدة.

٣ تحديد أسلوب القياس والتَّقويم

فمثلا :

الهدف	إجراءات التَّدريس	الوسائل	التَّقويم
أنْ يربط الطَّالب بين كلمات الدَّرس والصُّور المناسبة إذا أعطيت له متفرقة.	- يستمع الطُّلاب من المسجِّل إلى نطق الكلمات مرتَّبةً ، في حين يلاحظون الصُّور الممثِّلة لها، ويشاهدون رسمها الكتابيَّ، ويردِّدون نطقها. - يقرأ الطُّلاَّب الكلمات بمساعدة الصُّور دون استماع. - أقرأ كلمات عشوائيَّةً، وأطلب وضع المؤشِّر على الكلمة بمساعدة الصُّور. - أطلب تغطيَّة الكلمات، وملاحظة الصُّور فقط وذكر أسمائها. - أطلب تغطيَّة الصُّور، وقراءة الكلمات فقط.	بطاقات تحمل نسخًا كثيرة من كلمات الدَّرس نُسخ من صور الدَّرس.	أضع بين أيدي الطُّلاب بطاقات الكلمات ، والصُّور . بصورة عشوائيَّة. أطلب من كلِّ طالب أنْ يلصق مع كلِّ صورة الكلمة المناسبة لها.

لاحظ كَيْفَ يمكن أنْ تختلف الإجراءات والوسائل وأسلوب التَّقويم لو صيغ الهدف بالصُّورة التَّالية: أنْ ينطق الطَّالب الكلمات الجديدة نطقًا صحيحًا عند سماعها من المسجِّل.

ثانيًا : تخطيط التَّدريس حَسَب نموذج الأهداف السُّلوكيَّة

تتضمن عمليَّة التَّخطيط للتَّدريس إنجاز خمس مهام تحضيريَّة ، هي : تحليل محتوى (الدَّرس اليوميُّ) أو الوحدة التَّعليميَّة ـ صياغة الأهداف السُّلوكيَّة ـ تحديد الوسائل التَّعليميَّة ـ تحديد إجراءات التَّدريس بما يضمن تحقيق الأهداف ـ تحديد أساليب التَّقويم الكاشفة عن مدى تحقق الأهداف.

تحليل المحتوى

لتحليل محتوى الدَّرس اللُّغويِّ أو الوحدة يمكن اتّباع إحدى الطُّرق التَّالية ، أو الجمع بينها:

١ التَّحليل اللُّغويُّ : أصوات ، مفردات ، تراكيب.

٢ التَّحليل المهاريُّ : استماع، تحدُّث، قراءة، كتابة.

٣ تحليل جوانب الخبرة : جانب معرفيٌّ (معرفة ومعلومات)، جانب وجدانِيٌّ(قِيم واتجاهات)، جانب مهاريٌّ (أداء حركيٌّ).

مثـــــــال

تحليل محتوى الدَّرس الأوَّل من كتاب الصَّف الثَّالِث الابتدائِيِّ. الفَصْلُ الأوَّل (إلى المدرسة)

تحليل لغويٌّ	تحليل مهاريٌّ	تحليل جوانب الخبرة
الأصوات : (ض/ظ) ، (ص/س) المفردات : أب، ساعة، فطور، يركب، تفضل، الصَّباح، ملابس المدرسة، يستيقظ، جاهز، بعد. التَّراكيب: السُّؤال بـ (كم، أيْنَ)	الاستماع: فهم المسموع التَّحدُّث: إعادة تمثيل الحوار القراءة : قراءة الكلمات الجديدة والتَّعرُّف على معانيها. الكتابة :	معرفة : . فهم معاني المفردات الجديدة . فهم مضمون الحوار . وجدانيٌّ: تنمية اتجاهات إيجابيَّة نحو (الصَّلاة، التَّجهيز المبكِّر لأدوات المدرسة، تناول وجبة الإفطار). . حركيٌّ : تمثيل الحوار ، التَّنغيم الصَّحيح للجمل الاستفهامِيَّة

صياغة الأهداف السُّلوكيَّة ×

الأهداف السُّلوكيَّة هي أوصاف لنواتج التَّعلُّم المرغوبة. أي : ما ذا سيفعل الطَّالب بعد مروره بالموقف التَّعليميِّ؛ ليثبت أنَّه تعلَّم؟

ويتكَّون الهدف السُّلوكيُّ من أربعة عناصر أساسِيَّة:

- **فعل سلوكيٌّ**، أي يدلُّ على أداء قابل للملاحظة والقياس. مثل : يكتب ، يشرح، يرسم، يمثِّل ، يحدِّد ... إلخ. ولا تقبُّل الأفعال الدَّالة على أداء عقليٍّ، أو انفعاليٍّ غير محسوس، مثل: (يفهم، يعرف، يحبُّ، يفضِّل..)
- **فاعل**: هو الطَّالب. ولا تقبُّل الأفعال الَّتي يكون فاعلها المعلِّم، أو عنصر آخر من عناصر الموقف التَّعليميِّ غير الطَّالب.
- **محتوى** : هو جزء صغير من المادَّة المتعلَّمة في هذا الموقف التَّعليميِّ.
- **ظروف الأداء وشروطه**: الوضعيَّة الَّتي سينفِّذ فيها الطَّالب الهدف، و/أو درجة الدِّقة المطلوبة. مثل: أنْ يربط الطَّالب بين كلمات الدَّرس و الصُّور المناسبة إذا أعطيت له متفرقة دون خطأ.

× ارجع إلى كتاب تصنيف الأهداف التربوي لمؤلفيه بنيامين بلوم وآخرون، ترجمة محمد الخوالدة وصادق عوده (١٩٩٥)

مراجع الفصل الثاني :

١. إبراهيم بن مبارك الدوسري، إطار مرجعي للتقويم التربوي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ١٩٩٩م.

٢. أدموند أمدون، نيد فلاندرز. دور المدرس في حجرة الدراسة، ترجمة: د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٩٩م.

٣. إيريك جنسن، كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم، ترجمة مدارس الظهران، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام: ٢٠٠١م.

٤. بدر بن عبد الله الصالح، وآخرون. الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلم. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥. بنيامين بلوم وآخرون، نظام تصنيف الأهداف السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع ،جدة: ١٩٨٥م.

٦. تشب وو، معايير النمو، عمر عبد الرحمن المفدى، علم نفس المراحل العمرية، مكتبة الزهراء، الرياض: ١٤٢٢هـ.

٧. جابر عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم. الأسس النظرية. دار الفكر العربي. القاهرة: ١٩٩٦م.

٨. جوزيف نوفاف وآخرون، تعلم كيف تتعلم، ترجمة احمد الصفدي وآخرون، مطابع جامعة الملك سعود. (١٩٩٥ م)

٩. حسن حسين زيتون. مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس. عالم الكتب. القاهرة: ٢٠٠٠م.

١٠. حسني عصر، مداخل إلى تعليم التفكير، مكتبة الشقري، الرياض: ٢٠٠٣م.

١١. ديديه بورو، اضطرابات اللغة، ترجمة انطوان هاشم، عويدات للنشر والتوزيع، بيروت: ١٩٩٧م.

١٢. ديفيد جونسون، وآخرون، التعلم التعاوني. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. ٢٠٠٤م.

١٣. رونالد. ت. هايمان. طرق التدريس. ترجمة: د. إبراهيم الشافعي. جامعة الملك سعود. ١٩٩٩م.

١٤. ريتشارد د. كيروين، و ألن ن. مندلر. الانضباط مع الكرامة. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ٢٠٠٤م.

١٥. سام عمار، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت: ٢٠٠٥م.

١٦. سليمان عبد الرحمن الحقيل، الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع ن الرياض: ١٤٠٩هـ

١٧. عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت: ١٩٩٨م.

١٨. عبد الحافظ سلامة وسعد الدايل، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض: ٢٠٠٦م.

١٩. عبد العزيز إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض: ٢٠٠٦م.

٢٠. فوزي الشربيني و عفت الطناوي، مداخل عالية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مكتبة الأنجلو، القاهرة: ٢٠٠٢م.

٢١. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته. عالم الكتب، القاهرة: ٢٠٠٠م.

٢٢. علي راشد، اختيار المعلم وإعداده، دار الفكر، بيروت: ١٩٩٦م.

٢٣. ماجد الخطايبة وآخرون، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن: ٢٠٠٤م.

طريقة التَّدريس وإجراءاته

التَّخطيط الجيِّد يتطلَّب:

- تحديد الإجراءات التَّدريسيَّة المناسبة؛ لتحقيق كل هدف على انفراد. وليس لمجمل الدَّرس.
- التَّنويع في إجراءات التَّدريس وطرقه، بما يضمن تنشيط الفَصْل وإثارة الدَّافعيَّة للتَّعلُّم.

يمكن للمعلِّم ذي الخبرة بطرق التَّدريس، والإجراءات المتضمنة في كل طريقة أنْ يكتفي بالإشارة إلى إجراءات درسه، بذكر اسم الطَّريقة فقط. كأنْ يقول : الطَّريقة الاستقرائيَّة ، الطَّريقة القياسيَّة ، طريقة الاستجابة الجسديَّة...

ويمكن له إنْ لم يكن خبيرًا بأسماء طرق التَّدريس أنْ يكتفي بسرد خُطُوات الدَّرس والأفعال الَّتي سيؤدِّيها هو وتلاميذه؛ من أجل بلوغ الهدف. وهذا أفضل حتَّى لِمَنْ يعرفون تفاصيل كلِّ طريقة تدريس.

الوسائل التَّعليميَّة

هي أيُّ أداة يستخدمها المعلِّم لـ (عرض المادَّة) أو (معالجتها) أو (تقويم التَّعلُّم) وتشمل: كتاب الطَّالب، والسَّبُّورة، والبطاقات، وأوراق العمل، والصُّور، والشَّريط السَّمعيّ، والفيديو ، و شرائح العرض .... إلخ.

التَّقويـــم

يقصد بالتَّقويم : عمليَّة التَّأكُّد والتَّحقُّق من بلوغ الهدف. وهو يتضمَّن ثلاث عمليَّات:

- قياس قدرة الطَّالب على الأداء في ضوء الهدف. أي ما مقدار ما تعلَّم؟
- إعطاء حكم على الأداء ، مثل : (مقبول/غير مقبول) ، (ضعيف ، جيد، جيد جدًّا، ممتاز)
- اتِّخاذ قرار : في ضوء الحكم الَّذي أصدره المعلِّم على أداء الطَّالب، يتخذ قرارًا معينًا، فمثلًا عندما يجد الأداء صحيحًا و مقبولاً، فإنَّه ينتقل إلى نشاط أو هدف آخر ، ولكنَّه حين يجد أداء بعض الطُّلاَّب غير مقبول، سيتخذ قرارًا آخر ، قَدْ يكون إعادة التَّدريس، أو الاستعانة بأحد أقران التِّلميذ؛ لتعليمه ، أو تأجيل العلاج إلى وقت آخر ....

والمهمُّ ألا ينتقل المعلِّم من هدف إلى آخر إلّا بعد التَّأكُّد من تحقيق الهدف السَّابق.

نموذج تخطيط الدروس (كراس المعلّم)

المحتوى	الأهداف	الوسائل	إجراءات التَّدريس	التَّقويم

٢٤. مارغريت دايرسون. استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. ٢٠٠٠م.

٢٥. محمد زياد حمدان، أدوات الملاحظة الصفية ، دار التربية الحديثة عمان، الأردن: ١٩٩٩م.

٢٦. مجد البرازي، أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة، مؤسسة الوراق،عمان ، الأردن: ٢٠٠١م .

٢٧. محمد محمود الحيلة . مهارات التدريس الصفي. دار المسيرة. عمان: ٢٠٠١م.

٢٨. مكتب التربية العربي لدول الخليج ، إعلان مكتب التربية لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم ، الرياض: ١٩٨٥م .

٢٩. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ميثاق أخلاقي للعاملين في مهنة التعليم في الوطن العربي ، تونس: ٢٠٠٣م.

٣٠. وليد خضر الزند. التصاميم التعليمية. أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض: ٢٠٠٤م.

٣١. . يس عبد الرحمن قنديل، التدريس وإعداد المعلم، دار النشر الدولي ، الرياض: ٢٠٠٠م.

نظريَّات تعلُّم اللُّغة الثَّانية وتعليمها

أوَّلاً: نظريَّات من علم النَّفس

١ - النَّظريَّة السُّلوكيَّة

تهتم هذه النَّظريَّة في علم النَّفس بالسُّلوك (الأداء) الإنسانيِّ: تحليله، وتفسيره، وقياسه، وتقويمه، وعلاجه.. ومبررها للتَّركيز على السُّلوك أو الأداء دون العمليَّات العقليَّة والوجدانيَّة الكامنة وراءه هو أنَّه الجزء المحسوس الَّذي يمكن ملاحظته وقياسه.

وتكوين السُّلوك في هذه النَّظريَّة محكوم بقاعدة أو قانون أساسيٍّ هو:

- مثير + استجابة + تعزيز (إيجابيٌّ/ أو سلبيٌّ) = تكوين السُّلوك/ أو إطفاءه.

حيث يؤدي التَّعزيز الإيجابيُّ إلى تكوين السُّلوك المرغوب، والتَّعزيز السَّلبيُّ إلى إطفاء السُّلوك غير المرغوب. وقد نقل (سكينر) و آخرون هذه النَّظريَّة إلى ميدان اكتساب اللُّغة وتعليمها، منطلقين من مبدأين أساسيِّين:

- الجانب المحسوس في اللُّغة هو الأداء اللُّغويّ الَّذي ينتجه الفرد تحدُّثًا أو كتابة، بغض النظر عن العمليَّات العقليَّة، والقَّواعد والاستراتيجيَّات الَّتي قادته إلى ذلك الأداء، ولذلك يجب أنْ يكون التَّركيز منصبًا على دراسة الأداء اللُّغويِّ، تكوينًا، و تحليلاً وتفسيرًا، وتقويمًا...
- إنَّ اكتساب اللُّغة إنَّما هو (=) تكوين عادة سلوكيَّة ؛ فهو إذا خاضع لقانون تكوين السُّلوك، حيث تتكوَّن العادات اللُّغويَّة السَّليمة في سلسلة من الخُطُوات: استقبال اللُّغة + محاكاة (تقليد) + تعزيز + تكرار + تعزيز. وقد ترجموا الأفكار والفرضيَّات المشتقة من هذين المبدأين إلى طريقة خاصَّة في تعليم اللُّغة الثَّانية هي الطَّريقة السَّمعيَّة الشَّفهيَّة.

(بتلخيص من العصيلي (١٩٩٩م: ص٢٢ وما بعدها).

٢ - النَّظريَّة المعرفيَّة [×]

- تدرس هذه النَّظريَّة في علم النَّفس الجوانب العقليَّة والاستراتيجيَّات المعرفيَّة الَّتي يستخدمها الفرد في تحصيل المعرفة، وتنظيمها وإعادة بنائها، وتشكيلها. وتعتقد أنَّ المؤثِّرات الخارجيَّة، وضبط البيئة، والمعالجات السَّطحيَّة.. ليست الجانب الحاسم في التَّعلُّم، وإنَّما الحسم للعمليَّات العقليَّة في معالجة المعلومات ودمجها وتنظيمها..

وقد أفاد تعليم اللُّغات من هذه النَّظريَّة فوائد جليلة، منها:

- التَّركيز في الدَّخل اللُّغويِّ على (المعنى) ومعالجات (الفهم)، بدلًا من التَّركيز على البنيَّة التَّركيبيَّة السَّطحيَّة للجمل والعبارات.
- ملاحظة الاستراتيجيَّات الَّتي يتَّبعها المتعلِّمون في تعلُّم اللُّغة واكتسابها، ومساعدتهم على تحسينها، وتكوين استراتيجيَّات أفضل وأنفع.
- مراعاة أنماط التَّفكير وأنواع الذَّكاء وأساليب التَّعلُّم وأنماط الشَّخصيَّة المختلفة بين أفراد المتعلِّمين.

(براون، ١٩٩٤م: ص٣٦٤ وما بعدها، وطعيمة، ١٤٠٦هـ: ٣٩٨ وما بعدها).

(×) لمزيد من الإفادة عن النظريات يمكن الرجوع إلى العصيلي، عبد العزيز، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية ص٥٥، وكذلك العصيلي، ١٤٢٣هـ: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ص٥٠ – ٥٤.

الفصل الثَّالِث

تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها

الدَّخل اللُّغويُّ ← الرَّاشح (■ أعلى= مرتفع ■ أسفل= منخفض) ← أداة اكتساب اللُّغة ← الكفاية اللُّغويَّة المكتسبة

ب- نظريَّة اللُّغة المتوسِّطة سيلنكر

يعرف سلينكر اللُّغة المتوسِّطة بأنَّها:

منظومة لغويَّة مستقلة (أي عن اللُّغتين الأولى والثَّانية) تنتج من محاولة المتعلِّم إنتاج اللُّغة الثَّانية بالصُّورة المُتعارف عليها لدى متحدثيها.

- تتكوَّن اللُّغة المتوسِّطة من خمس عمليَّات معرفيَّة رئيسة مشتركة في تعلُّم اللُّغة الثَّانية، هـي: النَّقل اللُّغويُّ، نقل التَّدريب، إستراتيجيَّات تعلُّم اللُّغة ، إستراتيجيَّات الاتِّصال باللُّغة الثَّانية، التَّعميم الزَّائد لمادَّة اللُّغة الثَّانية.
- نـموُّ اللُّغة المتوسِّطة يختلف عن نموِّ اللُّغة الأولى ؛ وذلك لاحتمال ظهور (التَّحجر)، أي توقُّف المتعلِّم عن تطوير اللُّغة المتوسِّطة في جانب من جوانبها مهما يكن طول مدَّة التَّعرُّض للُّغة الثَّانية، ومهما تكن المعلومات الجديدة، أو التَّدريس الجديد الَّذي يحصل عليه. وهو ينتج بصورة أكبر عن النَّقل اللُّغويِّ من اللُّغة الأولى.

ج- نظريَّة العالميَّات اللُّغويَّة (النَّحو الكُلِّيُّ)

تركِّز هذه النَّظريَّة على (دور العالميَّات اللُّغويَّة في عملية اكتساب اللُّغة الثَّانية).

ويزعم أنصار هذه النَّظريَّة أنَّ متعلِّم اللُّغة الأولى يباشر مهمته مزوَّدًا بمعرفة فطريَّة لغويَّة، أو بِنَحْو عالميٍّ، هو القاعدة الَّتي تنمو على أساسها المعرفة اللُّغويَّة.

فرضيَّات اكتساب (نمو) اللُّغة:

- اكتساب اللُّغة هو نُموُّ عضوٍ ذهنيٍّ تطلقه خبرات لغويَّة معيَّنة. فالفرد يبدأ تعلُّم اللُّغة، مُتسلِّحًا بجميع مبادئ النَّحو العالميِّ، وتنمو كفايته النَّحويَّة في اللُّغة المتعلَّمة من خلال تعرُّضه لها.
- النَّحو اللُّبِّيُّ مقابل السَّطحيُّ

ترى نظريَّة النَّحو العالميُّ أنَّ هناك فرقًا بين النَّحو اللُّبِّيِّ والنَّحو السَّطحيِّ ففي كلِّ لغة جوانب من النَّحْو (هي النَّحو اللُّبِّيّ) آتية من النَّحو العالَميِّ، وأخرى آتيَّة من عوامل أخرى، تسمَّى بالنَّحْو السَّطحيِّ.

عندما يتعلَّم الفرد لغة ثانيَّة فإنَّ النَّحو اللُّبِّيِّ فيها سيكون سهلًا عليه، بينما يصعب تعلُّم النَّحْو السَّطحيِّ لوقوعه خارج حدود التَّعليمات المبرمجة مُسَبقًا في ذهنه.

د- نظرية التَّثاقف والتَّرطين

منطلق النَّظرية (التَّثاقف، و فرضيَّة المسافة الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة لشومان):

يحقق الوافدون الأجانب من طبقة العمَّال وغيرهم ممن لا ينتظمون في فصول دراسيَّة؛ لتعلُّم اللُّغة الثَّانية، نجاحًا مدهشًا في اكتساب اللُّغة الأصليَّة للبلد، عن طريق التَّفاعل والاتِّصال المباشر بأهله.

وقد لوحظ أنَّ أولئك الوافدين في أثناء محاولاتهم؛ لاكتساب اللُّغة يكوِّنون لغة هجينًا تُسمَّى (الرَّطانة/ أو التَّرطين) مستقلَّة عن اللُّغة الأمِّ واللُّغة الهدف، وكلَّما كانت (المسافة النَّفسيَّة والاجتماعيَّة) بين الوافد وثقافة اللُّغة وأبنائها قريبة كانت درجة (التَّثاقف) أكبر؛ ممَّا يؤدي إلى سرعة نُموِّ اللُّغة الثَّانية.

ثانيًا : نظريَّات من ميدان تعليم اللُّغة الثَّانية

أ- نظريَّة (نموذج) المراقب اللُّغويُّ ستيفن كراشن

يقول كراشن: إنَّ نظريته تقدِّم دليلاً علميًّا على صلاحية طريقة معيَّنة لتدريس اللُّغة الثَّانية للمبتدئين، وهي المذهب الطَّبيعيُّ. ويقول: إنَّ البيانات التَّجريبيَّة، والبيانات الأخرى عن اللُّغة الثَّانية تتَّسق مع خمس فرضيَّات أساسيَّة، تتألَّف منها معًا نظريته:

١ - فرضيَّة اكتساب اللُّغة وتعلُّمها

هناك طريقان؛ للوصول إلى تكوين المقدرة اللُّغويَّة لدى متعلِّم اللُّغة ، أي معرفة المتعلِّم بالقواعد والأنظمة الَّتي تحكم اللُّغة واستخداماتها في السِّياقات المتنوِّعة. ومعيار المقدرة اللُّغويَّة هو: الإنتاج السَّريع الخالي من الأخطاء.

أ - الاكتساب: وهو الوصول إلى تلك القَّواعد والأنظمة، بطريقة ضمنيَّة غير مباشرة (أي لا واعيَّة)، حيث يستطيع المتعلِّم أنْ يمّيزَ بين الجمل الصَّحيحة، والجمل الخاطئة، دون أنْ يكون لديه معرفة صريحة بالقواعد النَّحويَّة، وإنَّما يكتسبها من خلال التَّفاعل اللُّغويّ ذي المعنى في الموقف الاتِّصاليِّ الطَّبيعيِّ.

ب - التَّعلُّم: وهو الوصول إلى تلك القواعد والأنظمة بطريقة صريحة مباشرة (أي واعية) حيث تقدِّم له دروس منتظمة حول طبيعة اللُّغة، والقواعد الَّتي تضبطها، والنِّظام الَّذي يحكم ظواهرها، والخصائص الَّتي تتمَّيز بها مكونّاتها أصواتًا ومفردات وتراكيب.

٢- فرضيَّة المراقب اللُّغويُّ

يستخدم الاكتساب والتَّعلُّم بطرق خاصَّة في أداء اللُّغة الثَّانية:

إنَّ للتَّعلُّم وظيفة واحدة فقط، وهي أنَّه يعمل مراقبًا أو محررًا لغويًّا. حيث يسهم في إجراء تغييرات في شكل العبارة اللُّغويَّة بعد أنْ تكون قد أنتجت بطريق المنظومة اللُّغويَّة المكتسبة. لذلك يكون الاكتساب هو البادئ بإحداث عبارات المتحدِّث اللُّغويَّة، ويكون المسؤول عن الطَّلاقة اللُّغويَّة.

٣- فرضيَّة التَّسلسل الطَّبيعيِّ

إنَّنا نكتسب قواعد اللُّغة في تسلسل يمكن التَّنبُّؤ به، حيث يكتسب بعض القواعد مبكرًا وبعضها الآخر متأخرًا.

٤- فرضيَّة الدَّخل اللُّغويُّ

إنَّنا نكتسب اللُّغة عن طريق فهم الرَّسائل اللُّغويَّة، أو استقبال دخل لغويٍّ مفهوم، فنحن بوصفنا دارسين للُّغة ننتقل من (د) وهو المستوى الحالي إلى (د+ ١) وهو المستوى الَّذي يليه، وذلك من خلال الدَّخل اللُّغويّ المفهوم.

- الكلام نتيجة الاكتساب وليس مسببًا له. فالكلام لايمكن تدريسه، بل ينبعث وحده في استقلال نتيجة لبناء الكفاية اللُّغويَّة من خلال الدَّخل اللُّغويِّ المفهوم. إذا كان الدَّخل اللُّغويُّ مفهومًا وكان مقداره كافيا فإنَّ النَّحو اللاَّزم يتوَّفر للمتعلِّم تلقائيًّا.

٥- فرضيَّة الرَّاشح الانفعاليّ

قد لا ينتفع متعلِّمو اللُّغة من الدَّخل اللُّغويِّ المفهوم إذا وجدوا حاجزًا ذهنيًّا يمنعهم من الاستفادة الكاملة من ذلك الدَّخل، حيث يصبح الرَّاشح الانفعاليُّ سدًّا أمام الاكتساب.

تصنيف نوعي لاستراتيجيات المعلّم

نوع الإستراتيجيَّة	أمثلة
استراتيجيَّات التَّعلُّم	ـ التَّبسيط اللُّغويُّ: (١) التَّعميم اللُّغويُّ الزَّائد (٢) النَّقل اللُّغويُّ ـ الاستنتاج اللُّغويُّ: (١) داخل اللُّغة (٢) خارج اللُّغة، تابعة للبيئة الطَّبيعية. ـ اختبار الفرضيَّات اللُّغويَّة ـ التَّدريب اللُّغويُّ، والممارسة
استراتيجيَّات الإنتاج اللُّغويِّ	ـ إستراتيجيَّات التَّخطيط اللُّغويِّ (١) تبسيط دلالي، أي انتقاص العناصر الإخباريَّة المرمزة لغويًّا. (٢) تبسيط لغوي، أي حذف الكلمات المعجميَّة، والزَّوائد الصَّرفيَّة. ـ إستراتيجيَّات التَّصويب اللُّغويِّ، أو الرَّقابة اللُّغويَّة
استراتيجيَّات الاتِّصال اللُّغويِّ	ـ إستراتيجيَّات الانتقاص اللُّغويّ (١) صوريُّ، أي تجنُّب قواعد معيَّنة من قواعد اللُّغة الثَّانية. (٢) وظيفيُّ، أي تجنُّب أحداث كلاميَّة أو وظائف خطابيَّة معيَّنة. ـ إستراتيجيَّات التَّحصيل اللُّغويِّ (١) تعويضيُّ، تعويض الصِّيغ والوظائف اللُّغويَّة، أو استبدالها. (٢) استرجاعيُّ، عندما تواجهه مُشكلة في العثور على الكلماتِ المطلوبة، ويصرُّ على حلِّها.

(اكسفورد، ١٩٦٦، ص٣٠) وما بعدها

بعض التَّعميمات المبنيَّة على بحوث تعلُّم اللُّغة الثَّانية

١ في اكتساب اللُّغة الثَّانية تسلسلات قابلة للتَّنبُّؤ، من حيث إنَّ تراكيب لغويَّة معيَّنة لابُدَّ أنْ تُكتسب قَبْلَ أنْ يمكن دمج تراكيب أخرى.

٢ يبتكر المتعلِّم لغةً متوسِّطةً منتظمة، تتَّصف بالأخطاء نفسها الَّتي يقع فيها الطِّفل، عندما يتعلَّم اللُّغة نفسها بوصفها لغة أولى، بالإضافة إلى أخطاء أخرى ناتجة عن النَّقل اللُّغويِّ.

٣ ينشأ نحو اللُّغة المتوسِّطة على أساس أنَّه نتاج للنَّحو العالميِّ، وهذا يجعل تعلُّم بعض قواعد اللُّغة أسهل من غيرها.

٤ تعلُّم اللُّغة الثَّانية عملية نشطة، يكتشف فيها المتعلِّم كيف يجزِّئ الدَّخل اللُّغويَّ، وكيف يستخدم تلك الأجزاء في توضيح المعاني، وما المبادئ الَّتي يستخدمها المتكلِّمون في تحقيق الأهداف والنَّوايا الاتِّصالية. وتتطلَّب هذه العمليَّة النَّشطة إستراتيجيَّات، ومهارات معرفيَّة، فضلاً عن معرفة اجتماعيَّة.

٥ لاتعني معرفة المتعلِّم بقاعدة لغويَّة أنَّه سيستخدمها في التَّفاعلات الاتِّصاليَّة.

٦ العوامل الموقفيَّة هي الأسباب الرَّئيسة الَّتي تؤدِّي إلى تنوُّع اللُّغة المتوسِّطة، وهي المحدِّدات غير المباشرة لسرعة التَّعلُّم، ومستوى الكفايَّة اللُّغويَّة الَّذي يتحقَّق.

٧ من الصِّفات الشَّخصيَّة والأساليب المعرفيَّة الَّتي تؤثر في تعلُّم اللُّغة الثَّانية ما يلي: إرادة المخاطرة، وقدرات التَّعرُّف على الأنماط اللُّغويَّة، وتحمُّل الغموض، والمهارة في التَّفاعل الاجتماعيِّ، والتَّوجُّه نحو اللُّغة المُستهدفة، والدَّافعيَّة. (طعيمة، ١٤١٦هـ: ١٠٦)

ويرى شومان أنَّ ذلك ينطبق أيضا على متعلِّم اللُّغة الثَّانية تعلُّمًا رسميًّا.

فكلَّما تعرَّض المتعلِّم لدخل لغويٍّ أكبر من اللُّغة، فإنَّه يقوم بـعمليَّتين:

- الاستبدال: أي استبدال العناصر الصَّرفيَّة والصِّيغ اللُّغويَّة السَّطحيَّة في لغة الرَّطانة بالعناصر والصِّيغ الصَّحيحة.
- إعادة البناء: أي إعادة بناء المنظومة اللُّغويَّة الحاليَّة؛ لتتَّفق أكثر مع اللُّغة الهدف ؛ بناء على التَّعلُّم الجديد.

هـ- النَّظريَّة المعرفيَّة

تركِّز على دور العمليَّات المعرفيَّة في اكتساب اللُّغة الثَّانية.

تعلُّم اللُّغة بوصفه عملية معرفيَّة

يُنظر إلى تعلُّم اللُّغة الثَّانية على أنَّه اكتساب مهارات معرفيَّة معقَّدة، ينبغي التَّدربُ عليها، ودمجها في هيئة قدرة على أداء اللُّغة بطلاقة، وهذا الأمر يتطلَّب:

- الأوتوماتيكيَّة (التَّلقائيَّة) في استعمال المهارات الفرعيَّة الَّتي تتكوَّن منها مهارات اللُّغة. وتتطلَّب دمج عدد من المهارات المختلفة الَّتي أصبحت بواسطة المعالجات المحكومة وكثرة التَّدرب عليها روتينيَّة (أوتوماتيكيَّة).
- إعادة البناء؛ لأنَّ مِنَ المعتقد اشتمال التَّعلُّم على (تمثيلات) داخليَّة تنظِّم وتوجِّه الأداء اللُّغويَّ، مبنيَّة على منظومة اللُّغة، وتشتمل على إجراءات الاختيار المناسب للمفردات، والقَّواعد النَّحويَّة والأعراف النَّفعيَّة (البراجماتيَّة)، ومع تحسُّن الأداء اللُّغويِّ تحدث عملية إعادة بناء مستمِّر، عندما: يبسِّط المتعلِّمون تمثيلاتهم الدَّاخليَّة، ويوحِّدونها، ويحقِّقون المزيد من السَّيطرة عليها.

في المراحل الأولى من تعلُّم اللُّغة يميل المتعلِّمون إلى التَّبسيط، وزيادة التَّعميم والتَّقليل من الحشو معتمدين على اللُّغة الأولى ومبادئ النَّحو العالميِّ (الكلي).

وفي المراحل الأخيرة تُهيمن على المتعلِّمين إستراتيجيَّات (الاستنتاج) اللُّغويِّ، فيختبرون الفرضيَّات التَّالية:

- اختبار فرضيَّة تلَّقي اللُّغة: يوجِّه المتعلِّم اهتمامه إلى الدَّخل اللُّغويِّ، ويقارن فرضيَّاته بالمعلومات الَّتي يقدِّمها متحدِّثو اللُّغة الثَّانية.
- اختبار فرضيَّات إنتاج اللُّغة: ينتج المتعلِّم عبارات لغويَّة باللُّغة الثَّانية، ويقوِّم صحَّتها من خلال التَّغذية الرَّاجعة الَّتي يتلَّقاها.
- اختبار فرضيَّات ما وراء اللُّغة: يستثير المتعلِّم متكلِّمًا أصليًّا، أو معلمه، أو يرجع إلى مفاهم ومراجعَ نحويَّةٍ؛ ليقرِّر صحَّة فرضيَّاته.
- اختبار فرضيَّات التَّحاور اللُّغويِّ: يستنطق المتعلِّم متكلِّمًا أصليًّا؛ لكي يحصلَ منه على التَّصويب اللُّغويِّ.

اكتساب اللُّغة الأمِّ، وتعلُّم اللُّغة الثَّانية

يُعدُّ الحديث عن عملية اكتساب اللُّغة الأمِّ عند الأطفال مقدِّمة ضروريَّة؛ لفهم عملية تعلُّم اللُّغة الثَّانية وتعليمها، وكذا إدراك الفرق بينهما.

ويقصد باكتساب اللغّة (وفقًا لطعيمة، ١٤٠٦هـ: ٨٠) العمليّة اللّاشعوريّة الّتي تنم عن غير قصد من الإنسان والّتي تنمي عنده مهارات اللغة. وبالتالي فإنّ عمليّة اكتساب اللغة (Language Acquisition) تختلف عن عملية تعلم اللغة (Language Learning)، حيث إن المصطلح الثاني يشير إلى العمليّة الواعية الّتي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثّانية.

ولعل السَّبب وراء الخلط بين العمليَّتين عند بعض معلِّمي اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، يرجع إلى قلة الوعي بمراحل نموِّ اللُّغة عند الطِّفل، وخصائص عملية اكتساب اللُّغة الأمِّ بشكل عامٍّ. من هنا سوف نعرض بإيجاز شديدٍ لمراحل نُموِّ اللُّغة الأمِّ عند الطِّفل،

وما تتمَّيز به من خصائص، حيث يجتاز الطِّفل في اكتسابه للُّغة الأمّ أربع مراحل هي:

١. مرحلة ما قَبْلَ اللُّغة (تتمثَّل في صياح وصراخ فقط).
٢. مرحلة المناغاة، وهذه تمتدُّ من الشَّهر الأوَّل، وحتَّى الشَّهر الثَّاني عشر، وهي لا تخرج عن كونها مجموعة أصوات يخرجها الطِّفل وهو في حالة ارتياح، وتمثلّ هذه مرحلة تدريب جهاز النُّطق لدى الطِّفل، حيث يتّصف هذا الجهاز بمرونة عظيمة يستطيع من خلالها إخراج عدد غير محدود من الأصوات الَّتي يسمعها.
٣. مرحلة التَّقليد، وفيها يسير الطِّفل مقلدًا للغة الكبار، إما من حيث الأصوات، أو فيما يتعلق بالأدَّلة. وهنا يلاحظ أنَّ الطِّفل قد يحاكي ما يسمعه مُحاكاةً خاطئةً في بداية الأمر، ولكنَّه يصلح من نطقه شيئًا، فشيئًا، حتَّى يستقيم نطقه مع ما يسمعه من الكبار.
٤. مرحلة فهم اللُّغة الحقيقة، ولكن الطِّفل لا يصل إلى هذه المرحلة، إلّا بعد تمرين طويل، يستخدم فيه أجهزة النُّطق لديه، ويجرب أنواعًا من الأصوات المتباينة عنده، حتَّى يثبت لها دلالاتها، وللكلمات معانيها.

ويُلاحظ من خلال هذه المرحلة أنَّ الطِّفل غالبًا ما يصل إلى فهم الكلمات المنطوقة أمامه قَبْلَ أنْ يقدر هو نفسه على استعمالها، ويبدأ المحصول اللُّغويُّ لديه بطيئًا نسبيًّا ثُمَّ يطَّرد هذا المحصول في الزِّيادة، حتَّى يصلَ الطِّفل في سن السَّادسة أو السَّابعة إلى مرحلة الاستقرار اللُّغويِّ. (طعيمة، ١٤٠٦هـ: ٨٤. ٨٦).

وعمومًا يمكن إجمال خصائص عملية اكتساب اللُّغة الأمِّ لدى الطِّفل حسب ما يراه؟ (١٤٠٦هـ ص ص ٨٦، ٨٧) فيما يلي:

١. يكتسب الطِّفل لغته الأم بشكلٍ تلقائي لا يؤدي التَّعليم المقصود فيه دورًا إلّا في مراحل متأخِّرة.
٢. الكلمات الَّتي يكتسبها الطِّفل من لغته الأم كثيرة ومتنوِّعة.
٣. ترتبط معاني الكلمات الَّتي اكتسبها الطِّفل بالموقف الَّذي تعلَّم فيه وبالأشياء الَّتي ارتبطت بها.
٤. إنَّ ما يصدره الطِّفل من لغة، يتخاطب بها مع غيره لا يمثِّل كلَّ اللُّغة الَّتي يحتفظ بها.
٥. ما ينتجه الطِّفل من لغة هو إلى حدٍّ كبير تقليد لما يسمعه، ولكن ليس كل ما ينتجه تقليدًا، حيث يقوم بإحداث مجموعات توافيق وتبادل بين المفردات والجمل؛ فينتج شيئًا مختلفًا عما تعوَّده المحيطون به، ومنها أيضًا إصدار أنماط لغويَّة لم يكن قد سمعها.

تلخيص للفروق الرَّئيسة بين المداخل الثَّلاثة لدراسة النُّموِّ اللُّغويِّ عند الأطفال حسب ما يرصده فتحي (١٤٠٧هـ: ٨٤):

المجال	المدخل السُّلوكيُّ	المدخل اللُّغويُّ	المدخل المعرفيُّ
اللُّغة	تتابعات من الاستجابات الاشتراطيَّة، ولا تختلف عن الكلام ويمكن وصفها عن طريق تصنيف هذه الاستجابات، ولا يختلف «السُّلوك» اللُّغويُّ عن أنماط السُّلوك الأخرى.	نظام يربط الأصوات والمعاني في إطار من العلاقات القواعديَّة الَّتي تضمن استيلاد عدد غير نهائيٍّ من التَّركيبات النَّحْويَّة السَّليمة من تركيب أصليٍّ بسيط، وتحدِّد أشكال التَّحويلات بين الصِّيغ المختلفة، ويختلف عن الكلام حيث يمكن أنْ يكون الكلام صورة محرَّفة لهذا النِّظام.	إطار مفاهيمي وشكل من أشكال السُّلوك ذات الطبيعة المعرفيَّة المستدخلة من خلال عمليتي المماثلة والمواءمة. وهي الوسيلة الرَّمزيَّة للتَّعبير عن العلاقات والمدلولات. والعلاقة بين اللُّغة والكلام يُنظر لها من خلال تمثيل الأداء الكلاميِّ للقدرات المعرفيَّة.
اكتساب اللُّغة	يتمُّ عن طريق مبادئ التَّعلُّم العامَّة، من الارتباط،والتَّشكيل، والتَّعزيز، والنَّمذجة.	بالنِّسبة للقواعد اللُّغويَّة فلا داعي لتعليمها؛ حيث يتمُّ استنباطها من خلال ملكة فطريَّة، أمَّا بالنِّسبة للمظهر الخارجيِّ، فيكتسبه الطِّفل من خلال التَّعرُّض الطَّبيعيّ له دون اللُّجوء إلى تدريب مركز، أو مقصود.	هي عملية ترميز، تتمُّ من خلال المماثلة، والمواءمة من أجل التَّكيُّف مع البيئة اللُّغويَّة في إطار القدرات المعرفيَّة النِّهائيَّة وفقًا لمراحل ظهورها.
عالميَّات اللُّغة	ليس هناك عالميَّات للُّغة، فاللُّغات تختلف باختلاف البيئات.	اللُّغات كلُّها – بما لها من أساس فطري – تشترك في عمليَّات أساسيَّة بينما تتعلق الاختلافات بينها بالمظهر الخارجيِّ فقط.	تتعلق بعالميَّة المراحل وكذلك بعالميَّة المفاهيم الَّتي يتمُّ التَّعبير الرَّمزيّ عنها.
اكتمال النُّموِّ اللُّغويِّ	يتعلَّم أكبر عدد من التَّركيبات اللُّغويَّة الموجودة لدى الكبار سواء كان ذلك في صورة مفردات، أو جمل، أو أصوات.	التَّمكُّن من قواعد اللُّغة ممَّا يُهيِّئ له استيلاد عدد غير محدود من التَّركيبات باستخدام عدد محدود من المفردات، وكذلك من إجراء التَّحويلات على الجملة الأصليَّة ونقض هذه التَّحويلات.	الوصول إلى مستوى العمليَّات الرَّمزيَّة المنطقيَّة واكتمال القدرة على التَّعبير عن هذه العمليَّات وناتجها.
دور التَّنميّة اللُّغويّة	توفير أكبر عدد من الخبرات أو المثيرات اللُّغويَّة على سبيل النَّمذجة، واتِّباع أساليب التَّشكيل والتَّعزيز المناسبة.	توفير نماذج لغويَّة تتضمَّن علاقات نَحْويَّة يسهل على الطِّفل اكتشافها وتعميمها.	تزويد الطِّفل بخبرات معرفيَّة تسهم في الارتقاء بنظام التَّمثيل الرَّمزيّ لديه.

مبادئ اكتساب اللُّغة[×]

هناك العديد من المبادىء الأساسية لاكتساب اللغة، وقد تم استخلاص بعضها من كتاب دوجلاس براون، مبادىء تعلم وتعليم اللغة (١٤١٤هـ، ٣٣ وما بعدها)، ومنها:

١ مبدأ المعنى، فالمتعلِّمون يستجيبون بصفة منتظمة للبنية الدَّلاليَّة للُّغة، ولوظيفتها الاتِّصاليَّة، وليس لتعابيرها الظَّاهرة، وتصويباتها القواعديَّة، ويجب أنْ ينظر إلى لغتهم في أيِّ مرحلة من مراحل تطورها على أنَّها نظام متكامل، وليست عملية متدرِّجة من تقليل الأخطاء.

٢ مبدأ الذَّاتيَّة، فالمتعلِّمون لا يكتسبون اللُّغة إلا إذا كانوا جزءًا من الحدث اللُّغويِّ، حيث يتمُّ الحديث معهم ويستجيبون له، و ينهمكون في استخلاص اللُّغة من الكلام الموجَّه إليهم.

٣ مبدأ الممارسة، فالمتعلِّمون لنْ يتقدَّموا بشكل جيِّد إلا إذا حصلوا على تجربة واسعة في محاولة استخدام اللُّغة، وممارسة الكلام بها في مواقف تواصُليَّة متنوِّعة.

٤ مبدأ الطَّلاقة أوَّلا، فالمتعلِّم الجيِّد للُّغة هو الَّذي يستطيع أنْ يستخدمها بدقَّة (صحَّة لغويَّة)، وطلاقة (غزارة الإنتاج وسرعته)، و تأثير (درجة الوضوح والإقناع). وتشير الدِّراسات إلى أنَّ البرامج الَّتي تبدأ بالتَّركيز على (الدِّقَّة) غالبًا ما تفشل في تحقيق أيِّ نجاح، بينما تنجح البرامج الَّتي تبدأ بالتَّركيز على (الطَّلاقة) في تحقيق كلٍّ من الدِّقَّة، والطَّلاقة، والتَّأثير.

٥ مبدأ كثافة الدَّخل: سيكون المتعلِّم طليقًا ودقيقًا إذا تعرَّض لدخل لغويٍّ كثيف وواقعيٍّ حول محور الحديث.

يعتمد هذا المبدأ على حقيقة أن: (اللُّغة كلمات)، وعندما يتحدَّث الإنسان أو يكتب فإنَّه يستخدم الكلمات للتَّعبير عن موضوع معيَّن يكون محورًا للحديث. ولكلِّ موضوع ألفاظه، وثقافته، ومضامينه المعرفيَّة والثَّقافيَّة الخاصَّة. وبقدر الإحاطة بألفاظ الموضوع وثقافته تكون الطَّلاقة في التَّعبير عنه.

فالمسألة إذًا مسألة تكوين رصيد ثقافيٍّ من الألفاظ، والمصطلحات، والمضامين المعرفيَّة والثَّقافيَّة حول محور الحديث.

ولتكوين الرَّصيد الثَّقافيِّ هذا حول محور الحديث ينبغي أنْ يكون الدَّخل اللُّغويّ:

أ- قابلاً للفهم:

أي تكون مضامينه، وألفاظه الجديدة (العمليَّات التَّصاعديَّة) أقل بكثير من المضامين، والألفاظ الَّتي يعرفها الطَّالب مسبقًا (العمليَّات التَّنازليَّة)، ويكون بناؤه سهلاً ومنظمًا.

ب- كثيفًا:

أي أنَّه يقدِّم للمتعلِّم أكبر قدر ممكن من الألفاظ، والمصطلحات، والمضامين الثَّقافيَّة الشَّائعة في المجال. مُراعِيًا حقيقة أنَّ الإنسان لايخزن في ذهنه إلَّا جزءًا يسيرًا ممَّا يتعلَّم، ولا ينتج إلاَّ جزءًا يسيرًا ممَّا خزَّن في ذهنه. وبقدر غزارة المنتج المرغوبة تكون مضاعفة الدَّخل وكثافته.

جـ- مرتبطاً بحياة المتعلِّم، وحاجاته واهتماماته،

د- مشوِّقًا وممتعاً سواء من حيث الموضوعات أو طريقة العرض.

(×) تم في سبيل تلخيص هذه المبادئ الرجوع إلى العديد من الكتب التي كتبت حول اكتساب اللغة، والتي من أبرزها: كتاب د. عبد المجيد منصور، علم اللغة النفسي (١٤٠٢هـ: ١٤٥)، وكتاب مارك ريشل، اكتساب اللغة (١٤٠٤هـ: ٥٠ وما بعدها).

أوجه التَّشابه بين اكتساب اللُّغة الأمِّ وتعلُّم اللُّغة الثَّانية:

يوجز طعيمة (١٤٠٦هـ: ٨٩، ٩٢) أوجه التشابه بين اكتساب اللّغة الأم وتعلم اللّغة الثانية في النقاط التالية:

١. الممارسة، فينبغي في تعلُّم اللُّغة (أيِّ لغة) أنْ تمارس، ولنلاحظ الطِّفل في المراحل الأوَّلى لاكتساب لغته أنَّه يكرِّر ما يسمعه مرَّاتٍ ومرَّاتٍ، والأمر نفسه يصدق على متعلِّم اللُّغة الثَّانية؛ ذلك أنَّ تعلُّم اللُّغة ليس إلاَّ تكوين عادات، لذا فالممارسة شرط ضروري لاكتساب اللُّغة الأمِّ، أو تعلُّم اللُّغة الثَّانية.

٢. التَّقليد، إنَّ الأصوات الَّتي ينطقها الطِّفل، أو الكلمات الَّتي يرددها، هي ممَّا يسمعه حوله وبالطَّريقة الَّتي يسمعها، وهذا الأمر يصدق في تعلُّم اللُّغة الثَّانية؛ إذ يحاكي الطِّفل الأنماط الَّتي يسمعها، ويقتدي بالنَّماذج الَّتي تحيط به، وهنا تبرز لنا أهمِّيَّة النُّموّذج اللُّغوي، والَّذي هو عادة معلِّم اللُّغة العربيَّة.

٣. الفهم، يصل الطِّفل إلى فهم المنطوق من الكلمات قَبْلَ أنْ يقدر على استعماله، وكذا الأمر بالنِّسبة لمتعلِّم اللُّغة الثَّانية، حيث إنَّه يفهم أكثر ممَّا يستطيع أنْ يستخدمه منها؛ ذلك أنَّ القدرة على التَّعبير تتطلَّب من المهارات أكثر وأعقد ممَّا تتطلَّبه القدرة على فهم ما يسمع.

٤. ترتيب المهارات اللُّغويَّة، يمكن الخروج من العرض السَّابق أنَّ مهارة الاستماع تأتي قَبْلَ أيَّة مهارة أخرى.

٥. تعلُّم النَّحو، يستخدم الطِّفل اللُّغة – كما قلنا – بالطَّريقة الَّتي يستعملها أهله بها، فالطِّفل عندما يكتسب لغته الأمَّ لا يعي من أمر نظامها سوى التَّقليد، دون دراية بأساسه، أو علم بأصوله، وكذلك الحال لمتعلِّم اللُّغة الثَّانية، حيث إنَّ القَّواعد النَّحويَّة أمور يتمُّ تعليمها للأطفال في مراحل تاليَّة، ولذلك لا ينبغي أن نصدمه في أوَّل الطَّريق بالحديث عن قواعد اللُّغة...

تنبيه: ينبغي هنا التَّحذير من مفهوم قد يسبق إلى الذِّهن، وهو أنَّ تعلُّم اللُّغة الثَّانية صورة أخرى من صور اكتساب اللُّغة الأمِّ، وأنَّنا نتَّبع في تعليم اللُّغتين للأطفال خُطُوات مماثلة، أو أسلوبًا واحدًا؛ ذلك لانَّ بين تعلُّم كُلٍّ من اللُّغتين من الفروق ما يبعد دعوى التَّماثل في الطُّرق والأساليب (طعيمة، ١٤٠٦هـ: ٩٢)..

الثُّنائيَّات اللُّغويَّة، وتعلُّم اللُّغة الثَّانية للأطفال:

هناك مَنْ يرى أنَّ مَنْ يتحدَّث لغتين يصبح ثنائيَّ اللُّغة، بينما يرى آخرون أنَّ ثُنائيَّ اللُّغة هو الطِّفل الَّذي تتاح له فرصة الاختلاط بمتحدِّثي لغتيه، سواء ولد لأبوين مختلفي اللُّغات، فيلتقط من كلٍّ منهما لغته، أو يتعلَّم الأخرى في المدرسة.

وبيَّنت الدِّراسات العمليَّة أنَّ الطِّفل الَّذي تُتاح له إحدى هاتين الفرصتين يجيد الحديث باللُّغتين اللَّتين يسمعهما، أو يتعلَّمهما إجادة كبيرة ربَّما تصل إلى مستوى النَّاطقين بها؛ ذلك أنَّ الله قد زوَّد الطِّفل بإمكانات هائلة تيسر له عن طريق المحاكاة إتقان أيِّ عددٍ من اللُّغات يستمع إليها في طفولته، يضاف إلى هذه الملكة أنَّ الطِّفل في مثل هذه الحالات يعايش اللُّغتين في معظم أوقاته سواء بالاستماع، أو بالمحاكاة، أو بالممارسة، فضلاً عن أنَّ الطِّفل لم ترسخ لديه بعد عادات لغويَّة خاصَّة تعوقه عن تعلُّم الجديد من اللُّغات. (الخولي، ١٤٠٨هـ، ص٢٧).

على الذِّهن، حين سماعها، أو رؤيتها، ورسم خريطة مفهوم للكلمة وما يتعلق بها من مشتقات ومرادفات ومضادات، والعودة إلى القرآن الكريم مثلا؛ للبحث عن استخدامات حقيقيَّة للكلِّمة... ثُمَّ يقومون بعرض عملهم على زملائهم، ويناقشون عروض بعضهم البعض، ويدونون ما استمعوا إليه أو توصَّلوا إليه.

- يصمِّم نشاطات التَّعلُّم ومهامه، بما يستدعي تنوُّعًا في تنظيم الطُّلَّاب وتشكيلاتهم، بحيث يعمل الطُّلَّاب فرادى، أو في مجموعات صغيرة، ممَّا يساعد على تقليل اعتمادهم على المعلِّم، ويزيد من فرص الاعتماد المتبادل الإيجابيِّ بينهم.
- يُكلف الطُّلاّبُ بأداء مشروعات فرديَّة وتعاونيَّة خارج الصَّفِّ، يعودون فيها إلى المصادر المعرفيَّة المختلفة؛ كالإنترنت، والصُّحف، والمجلَّات، والموسوعات... بهدف البحث والاستقصاء وجمع المعلومات ومعَالجتها وإعادة إنتاجها.

٩ مبدأ تقويم الأداء:

تتمَّيز اللُّغة عن سائر العلوم والمقرَّرات الدِّراسيَّة الأخرى بأنَّها ليست علمًا. أي ليس لها محتوى معرفي يمكن أنْ يقاس تحصيل الطُّلاب منه بالاختبارات التَّحصيليَّة المعهودة، وإنَّما اللُّغة (أداء)، أداء استيعابِيٌّ، وأداء إنتاجِيٌّ. والأداء عملية مركَّبة معقَّدة يختلف فيها مستوى الفرد الواحد باختلاف المواقف، والظروف اللُّغويَّة.

وعليه فإنَّ تقويم مستوى الطُّلاب في اللُّغة يجب أنْ يكونَ تقويمًا مستمرًّا بنائيًّا، يعتمد على أسلوب (تقويم الأداء) القائم على الملاحظة المستمرة، والوثائق، وحقائب الإنجاز. (براون، ١٤١٤هـ: ٣٣).

٦ **مبدأ تحويل الدَّخل اللُّغويّ إلى حصيلة لغويَّة:** يتحوَّل الدَّخل اللُّغويُّ إلى محصول لغويٍّ إذا مرَّ بمجموعة من عمليَّات: الاستيعاب، والخزن، والممارسة.

أ- معالجة الدَّخل اللُّغويّ دلاليًّا معالجةً مستفيضة، تضمن للمتعلِّم فهمه، وتفسيره، وتحليله، وتقويمه.

ب- خزن الدَّخل اللُّغويّ، أي خزن الألفاظ، والتَّراكيب، والأساليب، والمضامين باستخدام استراتيجيَّات متعدِّدة كالتَّصنيف، والتَّداعي، والتَّفصيل، والتَّصوير...

جـ- ممارسة المحصول من الدَّخل اللُّغويّ ممارسة مكثَّفة في سياقات مختلفة، وأنماط شفهيَّة، وكتابيَّة متعدِّدة.

٧ **مبدأ تعلُّم الإستراتيجيَّات:** سيكون المتعلِّم أكثر قدرة على اكتساب اللُّغة وأكثر تمكُّنًا من مهاراتها إذا زوِّد بالاستراتيجيَّات، والأدوات، والعمليَّات الناجحة في اكتساب اللُّغة، واستقبالها، وإنتاجها. وينبغي لمعلِّم اللُّغة أنْ:

يزوِّدَ المتعلِّم باستراتيجيَّات متنوِّعة لاكتساب الألفاظ، والتَّراكيب اللُّغويَّة، من مثل: تصنيف الكلمات في مجموعات أو حقول دلاليَّة تداعي الكلمات رسم شجرة، أو خريطة مفاهيميَّة لعائلة الكلمة: المرادفات، الأضّداد، المشتقات، الاستخدامات المجازيَّة...

يستخدم أسلوب التَّدرُّج المرحلي في تدريب المتعلِّمين على الإستراتيجيَّات والمهارات.

فعند التَّدريب على استراتيجيَّة الخُطُوات الخمس للقراءة المركَّزة مثلا، يقوم بتوزيع الخُطُوات الخمس على وحدات المقرَّر، أو على نصوص الوحدة، بحيث يقدِّم في كلِّ مرَّةٍ خطوة من الخُطُوات الخمس ويدرِّب عليها، فإذا انتهى منها، قدَّم تدريبات مكثَّفة؛ لأدائها بكامل خُطُواتها.

وعند التَّدريب على كتابة النَّصِّ السَّرديِّ مثلًا يبدأ بالتَّدريب على وصف الأماكن، ثُمَّ يدرِّب على وصف الشَّخصيَّات، ثُمَّ يدرِّب على وصف الأحداث، ثُمَّ يدرِّب على سرد الأحداث، وأخيرا يصل إلى التَّدريب على كتابة النَّصِّ السَّرديِّ بمجمل مهاراته. وهكذا.

٨ **مبدأ التَّعلُّم عن طريق مهام التَّعلُّم والورش التَّعليميَّة.**

يدعو هذا المبدأ إلى التَّخلُّص من نمط تفتيت المعرفة في صورة أسئلة قصيرة، وإجابات أقصر، والاستعاضة عنها بمهام تعلميَّة مفتوحة ينغمس المتعلِّم خلالها في عدد من العمليَّات والنَّشاطات مستخدمًا استراتيجيَّات ومهارات متنوِّعة، ويعمل بمفرده وبالتَّعاون مع زملائه بهدف التَّفهُّم، والاكتشاف، والإنتاج، وإعادة الإنتاج، حيث يكون المنتج النِّهائيُّ غير خاضع لمعايير الصِّحَّة والخطأ، وإنَّما يسمح بقدر من التَّفاوت في أداء المتعلِّمين بحسب قدراتهم وكفاياتهم الخاصَّة.

وينبغي لمعلِّم اللُّغة العربيَّة تحقيقًا لهذا المبدأ أنْ:

- يتخلَّص ما أمكن من أسلوب (س/ج)، ويستعيض عنه بأسلوب (نشاط)، يؤدَّى في (ورشة تعلُّم) يشاهد الطُّلاب في بدايتها (نموذج أداء)، وينهمكون في أداء سلسلة من الأعمال، والإجراءات التَّعلُّميَّة، والكتابيَّة، والتَّواصُليَّة... وينتهون بعرض نتائج عملهم، ومناقشتها، وتقويمها، وتطويرها.
- فبدلًا من أنْ يطرح أسئلةً مباشرة حول معاني المفردات مثلًا، يمكنه أنْ يصمِّم نشاطًا؛ يوزِّع فيه المفردات المستهدفة على مجموعات من الطُّلّاب، ويُطلب من كلِّ مجموعة في ضوء نموذج أداء أنْ تستعين بأحد المعاجم؛ لتحديد معانيها الواردة فيه، واختيار المعنى المناسب لها في السِّياق المحدَّد، واستدعاء أكبر قدر ممكن من الكلمات المتواردة

الطَّريقة	أبرز ملامحها	إجراءات الطَّريقة	سلبياتها
التَّواصُليَّة «الاتِّصاليَّة»	• هدفها الرَّئيس اكتساب المتعلِّم القدرة على استخدام اللُّغة الهدف كوسيلة اتصال؛ لتحقيق أغراضه المختلفة. • ترى أنَّ تعليم اللُّغة الهدف ليس سلوكًا آليًّا يُبنى على الحفظ، والتَّقليد، أو يعتمد على المثير والاستجابة، (كما ترى الطَّريقة السَّمعيَّة الشَّفهيَّة)، وإنَّما هو مجموعة من العمليَّات العقليَّة المعرفيَّة المعقَّدة. • تهتم في بناء أساس لغويٍّ إبداعيٍّ لدى المتعلِّم ينطلق منه؛ لتوليد عبارات وتراكيب صحيحة لغويًّا. • الاهتمام بالقواعد الوظيفيَّة بوصفها الهيكل البنائيَّ للُّغة. • الاهتمام بالطَّلاقة اللُّغويَّة بدلاً من الدِّقَّة الشَّكليَّة. • التَّركيز على المعنى أكثر من الاهتمام بالشَّكل اللُّغويّ. • الاهتمام بتنمية المهارات الأربع في وقت واحد، وبشكل متكامل. • الاهتمام بالأنشطة الصَّفِّيَّة، وتحويل الفصل إلى بيئة اتِّصاليَّة، ومحاولة خلق مواقف واقعيَّة لاستعمال اللُّغة الهدف. • الاهتمام بالتَّعلُّم الجماعيّ التَّعاونيّ. • تعرِّض المادَّة على أساس التَّدرُّج الوظيفيّ التَّواصُليّ، لا على أساس التَّدرُّج اللُّغويّ. • يُعدُّ المتعلِّم محور العمليَّة التَّعليميَّة.	• يسجل المعلِّم حاجات المتعلِّمين وهو يدرس اللُّغة من خلال هذه الطَّريقة، ثُمَّ يُحلِّلها، ويُحوِّلها إلى مواقف اتِّصاليَّة تلبِّي اهتماماتهم. • يُقسِّم المعلِّم الطُّلاَّب إلى مجموعات؛ ليوزع الأنشطة بينهم، بينما يقوم هو بدور الموجه والمرشد والمشارك لهم. • يشارك جميع المتعلِّمين في الحوارات والمناقشات باللُّغة الهدف. • تبنى المواد التَّعليميَّة على أنشطة اتصال وظيفيَّة. • تشجيع محاولات الاتِّصال مهما كانت خاطئة. • استخدام التِّقنيات التَّعليميَّة الحديثة.	• صعوبة تطبيق كثير من الأنشطة من خلال هذه الطَّريقة؛ لأنَّها تتطلَّب معلمًا ذا مهارات عاليَّة، وجهودًا كبيرة في إعداد الدُّروس، واختيار الموادِّ التَّعليميَّة وإعدادها. • الالتزام بمبادئ هذه الطَّريقة كثيرًا قد يلغي بعضًا من أدوار المعلِّم القياديَّة.. • ليس هناك ترتيب واضح للمهارات اللُّغويَّة، أو ترتيب ثابت يجب الالتِّزام به. • مُشكِّلة إجراء الاختبارات حيث لابُدَّ أنْ تعكس تلك ما يجري من خلالها وبالطَّريقة ذاتها، وهذا لاتتوَّفر في الوقت الحاليّ
الانتقائيَّة «التَّوليفيَّة»	• ترى أنَّ المعلِّم حرٌّ في اتِّباع الطَّريقة الَّتي تناسب طلاَّبه. • ترى أنَّ لكلِّ طريقة محاسنها الَّتي تفيد في تعليم اللُّغة؛ لذا فالطُّرق تتكامل فيما بينها ولا تتعارض. • لاتوجد طريقة مثاليَّة تمامًا أو خاطئة تمامًا، وإنَّما لكلِّ طريقة مزايا وعيوب. • لاتوجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع المتعلِّمين. • المهمُّ في تعليم اللُّغة التَّركيز على حاجات المتعلِّم واهتماماته، وليس الولاء لطريقة تدريس معيَّنة. • تتميز هذه الطَّريقة بالمرونة.	• يصنع المعلِّم طريقة تناسب درسه منطلقًا فيها من إيجابيات الطَّرائق السَّابقة، ولذا لايمكن هنا تحديد إطار محدَّد لها؛ لأنَّها طريقة مُشكِّلة.	

طرق تدريس اللُّغة الثَّانية

يمكن للمتصفح لكل من كتاب جاك وروجرز (١٩٩٠م: ٧ وما بعدها) وخرما، وحجاج (١٩٨٨م: ١٧١ وما بعدها) أن يلخص ما تشتهر به كل طريقة من طرائق تعليم اللغة من ملامح وإيجابيات أو سلبيات حسب ما يظهره الجدول التالي:

الطَّريقة	أبرز ملامحها	إجراءات الطَّريقة	سلبياتها
طريقة النَّحو والتَّرجمة	• أقدم طرق تعليم اللُّغات الأجنبيَّة. • تمكين المتعلِّم من الاتِّصال بمصادر الثَّقافة المكتوبة للُّغة الهدف. • تزويد المتعلِّم بعدد كبير من المفردات. • محور اهتمامها: أ-الاتِّصال باللُّغة عن طريق التَّرجمة. ب- التَّمكنُّ من قواعدها، والإلمام بها نظريًا. تحتل مهارتا القراءة والكتابة المكانة الأولى في البرنامج. • حصر وسائل التَّقويم في اختبارات المقال. ترى أنَّه لايمكن تعلُّم اللُّغة الهدف باللُّغة • الهدف، وإنَّما تُتعلَّم من خلال اللُّغة الأمّ.	• محور الدَّرس هو القاعدة النَّحويَّة الَّتي يتمُّ تقديمها في ضوء التَّرتيب المنطقيّ لموضوعات النَّحو العربيّ. • تقديم القاعدة أوَّلاً، ثُمَّ يضرب عليها الأمثلة، ومن ثُمَّ شرحها. • يتمُّ إثر ذلك تزويد المتعلِّم بقائمة من المفردات، وتنميَّة ثروته اللُّغويَّة، كلَّما تقدَّم في البرنامج. • يُكلَّف الدَّارس بحفظ القاعدة والمفردات. • تقدَّم المفردات، والقاعدة مترجمة للُّغة الدَّارسين. • تقدَّم النُّصوص الأدبيَّة والتُّراثيَّة؛ ليتذوقها الدّارس. • يرتبط التَّدريب على الكتابة بعمليَّة التَّرجمة.	• تغفل الفرق بين تعليم الدارس للُّغة وتعليمه عن اللُّغة. • لاتُعلَّم اللُّغة في مواقف حيَّة، بل • تعامل اللُّغة كما لو كانت ميتة. استخدام التَّرجمة بكثرة ممَّا يعيق تقدُّم المتعلِّم. • يكون الطَّالب فيها سلبيًّا يستقبَلَ فقط، ممَّا يجعله يصاب بالملل بسرعة. • إهمالها لمهارتي الاستماع والكلام. • تعيق الانطلاق اللُّغويّ للمتعلِّم، حيث يفكِّر بالتَّرجمة. • لاتقوم على أيِّ أسس لغويَّة، أو علميَّة.
الطَّريقة السَّمعيَّة الشَّفهيَّة	• تستند إلى بعض النَّتائج العلميَّة لعلم النَّفس واللُّغويَّات. • ترى أنَّ اللُّغة مجموعة من العادات السُّلوكيَّة يكتسبها الطِّفل في بيئته، وأنَّ متعلِّم اللُّغة الهدف يتعلَّمها مثلما يتعلَّمها أهلها. • جعلت مهارات اللُّغة الشَّفهيَّة (الاستماع والكلام) مدخلاً إلى تعليم اللُّغة الهدف. • تؤخِّر قليلاً تدريس المهارات المكتوبة لحين تمكن المتعلِّم من الجانب الشَّفهيّ للُّغة. • تهتمُّ بتدريبات التَّكرار، والاستظهار، وتعليم القواعد بصورة غير مباشرة. تستعمل التَّرجمة في نطاق ضيِّق، وعند الضَّرورة فقط. • تستعين بالوسائل السَّمعيَّة والبصريَّة المساعدة. • تستعين بالدِّراسات التَّقابُليَّة بين اللُّغتين: الأمّ، واللُّغة الهدف، لخدمة تعليم اللُّغة الهدف. • يهتم المعلِّم بتقديم الأنماط الثَّقافيَّة للُّغة الهدف.	• بما أنَّها تنطلق من أنَّ اللُّغة مجموعة من الرُّموز الصَّوتيَّة، لذا تركِّز على تمكين المتعلِّم للُّغة من الاتِّصال بأهلها، حيث ترى أنَّ اللُّغة هي ما يتحدَّث به النَّاطقون باللُّغة بالفعل. • يبدأ بتعليم الدَّرس مهارات الاستماع أوَّلاً ثُمَّ الكلام، ثُمَّ تأتي بعدهما مهارتا القراءة والكتابة على أنَّ المتعلِّم لايقرأ إلَّا ما استمع إليه وتكلَّم عنه، ولا يكتب إلَّا ما سبق قراءته وهكذا... • مراحل التَّعلُّم تبدأ بالحفظ يليه التَّقليد فالقياس، ثُمَّ يأتي التَّحليل في مرحلة متأخرة. • يتمُّ تدريس القواعد بصورة غير مباشرة ومن خلال الأنماط اللُّغويَّة. • تقدَّم النُّصوص غالبًا على شكل حوارات. • يتمُّ تعليم الكلمات من خلال السِّياق، ولابُدَّ هنا من السَّيطرة على عدد الكلمات. • تسعى إلى أنْ يفكِّر المتعلِّم باللُّغة الهدف ولا يستعين بالتَّرجمة.	• اعتمادها على أساليب آليَّة نمطيَّة في التَّدريبات بسبب كثرة التَّقليد والتَّكرار. • تلغي دور العقل والتَّفكير في عمليَّة التَّعلُّم؛ بسبب الحفظ والتَّكرار. • مبالغتها في تصحيح الأخطاء الَّتي يرتكبها المتعلِّم. • لاتراعي ما بين المتعلِّمين من فروق فرديَّة. • تمنح المدَّرس السَّيطرة الكاملة على العمليَّة التَّعليميَّة، حيث يجري كلُّ شيء في الصَّفّ بواسطته. • فصلها بين مهارات اللُّغة.

- **تعلُّم اللُّغة الإرشاديُّ:**

- يجلس الطُّلَّاب في مجموعات صغيرة. ويقرِّرون بلغتهم الأمّ موضوعًا يريدون أنْ يتحاوروا حوله.
- يبدأ أحدُهم بذكر جملة بلغته، يريد أنْ يقولها لزميله، فيهمس المعلِّم إليه بترجمتها إلى اللُّغة الهدف؛ ليقومَ الطَّالب بنطقها، كما سمعها من المعلِّم. ثُمَّ ينتقل إلى الطَّالب الآخر فيهمس له بترجمة الجملة الَّتي يريد أنْ يجيبَ بها زميله.
- بعد أنْ ينهي الطُّلَّاب موضوعهم، يعيدون الحوار حوله باللُّغة الهدف دون مساعدة من المعلِّم، معتمدين على تذكُّر الجمل الَّتي سبق لهم نطقها بمساعدته. وفي أثناء ذلك يقومون بتسجيل حوارهم على (شريط) سمعيٍّ. (وفي مراحل متقدِّمة يكتبون الحوار).
- يستمع الطُّلَّاب إلى شريط التَّسجيل، ويتلقَّون تعليقًا من زملائهم ومن المعلِّم حول أدائهم، ويعيدون تسجيل الحوار مراعين ما تلقَّوه من ملاحظات.
- تحتفظ المجموعة بشريطها؛ لتسجيل حوارات قادمة، وتقارن كلَّ مرَّةٍ بين الأداء الحاليّ والأداء السَّابق؛ لقياس مدى التَّقدُّم. (ريتشارد وروجرز ١٤١٠هـ ص ١٦٥- ٢٤٤)

تدريس القراءة في الصُّفوف الأوَّليَّة[*]

تشير الدِّراسات العلميَّة المتعلِّقة بالقراءة إلى وجود علاقة طرديَّة بين ثراء الحصيلة اللُّغويَّة الشَّفهيَّة لدى الفرد، ونجاحه في تعلُّم القراءة. كما تؤكِّد بحوث (انقرائية النَّصِّ) على ضرورة أنْ تكون الألفاظ الجديدة في النَّصِّ (أي الألفاظ غير المُستدمَجة في الحصيلة الشَّفهيَّة) قليلة، وقابلة للفهم بالتَّخمين من السِّياق.

ولذلك (ولأسباب أخرى) بنت الطَّريقة السَّمعيَّة الشَّفهيَّة نظريتها في ترتيب تعليم مهارات اللُّغة، ابتداء بالاستماع، ثُمَّ التَّحدُّث، ثُمَّ القراءة، وانتهاء بالكتابة. واشترطت أنْ تطول فترة التَّعرُّض الشَّفهيِّ للُّغة (استماع/ تحدُّث)، حتَّى يتوَّفر للمتعلِّم رصيد وافر من اللُّغة يمكِّنه من دخول عالم القراءة والكتابة. كما جعلت شرطًا أساسيًّا أنْ تكون مادَّة المسموع (من ألفاظٍ، وتراكيب) هي مادَّة التَّحدُّث، وألا يقرأ الطَّالب إلا ما سمعه، وتحدَّث به، وألا يكتب إلا ما سمع ونطق وقرأ.

وفي مقرَّر الصُّفوف الأوَّليَّة من سلسلة (تعلُّم العَرَبيَّة) تطبيق أخف حدَّةً ممَّا تدعو إليه الطَّريقة السَّمعيَّة الشَّفهيَّة، إذ بدأت تدريس القراءة بعد درسين شفهيَّين فقط، وفق المنهجيَّة التَّالية:

- رؤية الرُّموز البصريَّة مصحوبة بصور معبِّرة، أثناء الاستماع إلى قراءتها.
- حفظ الحوارات، والمفردات الجديدة، وممارسة التَّحدُّث بها.
- محاولة إنتاج تراكيب لغويَّة وفق مثال مُعطى بألفاظ مُعطاة. وهذه الخُطُوات الثَّلاث تهدف إلى تكوين ثروة لفظيَّة.

القراءة، وقد سارت وفق التَّدرُّج التَّالي:

- التَّعرُّف البصريُّ على المتشابهات والمختلفات بصريًّا.
- قراءة كلمات بمساعدة الصُّور، سبق سماعها والتَّحدُّث بها.
- قراءة كلمات، وجمل قصيرة، سبق أنْ سمعها الطَّالب و استخدمها في حديثه.
- قراءة حوارات، ذات جمل قصيرة بمساعدة الصُّور.
- قراءة فقرات قصيرة.

---

[*] انظر كل من عاشور والحوامدة (٢٠٠٣م: ٦٧ وما بعدها)، وكذلك طعيمة (١٤١٦هـ: ٥٣٩).

طرق تعليم اللُّغة للمبتدئين

بالنسبة للمبتدئين هناك جانبان لتعليم اللُّغة، أحدهما يتعلق بتعليم الصورة المرئية للُّغة (الكتابة والقراءة)، والآخر يتعلق بالصورة الشفهية للغة (الاستماع والتحدث).

أولاً: القراءة والكتابة

هناك اتِّجاهان رئيسان لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين:

١ الاتجّاه التَّركيبي، ويبدأ من الجزء إلى الكل - حيث يبدأ أولًا بتعليم (الحروف) صوتا وكتابة وتعرّفا، ثم يركِّب من تلك الحروف كلمات ذات معنى، ومن الكلمات جملاً، ومن الجمل فقرات ونصوصاً. وفي هذا الاتجاه طريقتان:

- الطَّريقة الهجائية: حيثُ تعلَّم الحروف بذكر أسمائها الهجائية، بغض النظر عن تنوعاتها الصَّوتية، فتعلَّم الحروف العربية هكذا (ألف، باء، تاء، ثاء، جيم ...)
- الطَّريقة الصَّوتية، حيث تعلم الحروف بأصواتها، هكذا: (آ، إ، أُ، أْ)

٢ الاتجاه التحليلي، ويبدأ من الكل إلى الجزء، وله طرق عديدة أهمها:

- طريقة الكلمة، حيث يُمثَّل الحرف المستهدف بعدد من الكلمات تمثل أصواته وصوره الكتابية المختلفة، ويتعرف المتعلِّم على معنى الكلمة بمساعدة الصُّورة، وبعد أن ينطق الكلمة، ويتعرف عليها، ينبَّه إلى أصوات الحرف المستهدف وصوره الكتابية ويتدرب على نطقه وكتابته (تجريد الحرف).
- طريقة الجملة، وتبدأ بجملة تامَّة ذات معنى، مدعومة بصورة توضيحيَّة، يقرؤها الطّالب ويتعرف على دلالتها، ثم يحللها إلى كلمات، وينبَّه إلى أصوات الحرف المستهدف وصوره الكتابية، ويتدرَّب على نطقه وكتابته (تجريد الحرف)
- طريقة القصَّة، وتشبه طريقة الجملة، إلّا أنَّ المنطلق فيها قصَّة لا جملة.
- طريقة لوحة الخبرة، وتتبَّع خطوات طريقة الكلمة نفسها، إلّا أنَّ الكلمات مأخوذة من المتعلّمين أنفسهم، بعد أن يكونوا مروا بخبرة لغويَّة تساعدهم على إنتاج بعض الكلمات. (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣م: ٦٧ وما يعدها)

ثانيًا: الاستماع والتحدث[×]

هناك عدد من الطرق المناسبة لتعليم الاستماع والتحدُّث للمبتدئين، منها:

- الطَّريقة السَّمعية الشَّفهية: وتقوم في البداية على ثلاث خطوات:
- يستمع المتعلم إلى حوار مستمد من التعبيرات الشائعة في الحياة اليومية، محاولاً فَهْمَهُ بمساعدة الصور المصاحبة.
- يكرر الاستماع إلى كل جملة من الحوار، ويحاول نُطقها كما سمعها، ويستمر في تكرار الاستماع والنُّطق حتّى يحفظ.
- يمثّل الحوار مع زميل أو مجموعة زملاء بعد أن يكون قد حفظه.

- **الاستجابة الجسديَّة**: أي التَّمثيل، وتنفيذ الأوامر، والطَّلبات

- يستمع الطُّلاّب إلى أوامر، يعطيها المعلِّم لنفسه وينفِّذها أمامهم. (أغلق البابَ افتح الكتابَ..)
- يقوم الطُّلاّب بتنفيذ أوامر المعلِّم، وطلباته الَّتي استمعوا لها وشاهدوه، وهو ينفِّذها.
- يوجِّه الطُّلاّب تلك الأوامر، والطَّلبات إلى بعضهم، وينفِّذونها.

[×] ينظر طعيمة (١٤١٦هـ: ٤٢٧ – ٤٣٩، ٥٠٦ – ٥١١).

استخدام القصص والأناشيد في تعليم اللُّغة للمبتدئين

تمثل القصص والأناشيد مدخلاً أساسيًّا ناجحًا من مداخل تعليم اللُّغة ؛ إذ هي استثمار ناجح لميول الأطفال الطَّبيعيَّة، ورغبتهم في الاستمتاع بالقصص، والأنغام، والإنشاد في تعلُّم اللُّغة وتعليمها. فعندما يكون تركيز الأطفال منصبًّا على الاستمتاع بالنَّشيدِ، أو التَّشوُّق إلى معرفة أحداث الحكاية ونهايتها تتسلل ألفاظ اللُّغة وتراكيبها إلى أذهانهم، وتندمج في بنيتهم اللُّغويَّة دون عناء أو قصد. أي يصبح تعلُّم اللُّغة تعلُّما ضمنيًّا. وهذا هو الأسلوب الطَّبيعيّ في تعلُّم اللُّغة واكتسابها.

وتتصف القِصص والأناشيد المناسبة للأطفال بـ:

- القيم والاتّجاهات الإيجابيَّة، الَّتي تزرع قيم الخير، والمحبَّة، والسَّلام، والصِّدق...
- الخيال الواقعيُّ، أي مع اعتمادها على الخيال، إلا أنَّها ممكنة الحدوث في الواقع، بعيدا عن المغامرات الخارقة، أو الخيال الأسطوريِّ.
- التَّشويق، أي القدرة على شد انتباه الطِّفل، ودفعه إلى المُتابعة والتَّنبُّؤ بالأحداث.
- الصُّور المعبِّرة عن أحداث القِصَّة، أو موضوع النَّشيد؛ لمساعدة الطِّفل على فهم المعنى ومجرى الأحداث.

ونقترح على المعلِّم أنْ يقوم بالإجراءات التَّالية:

١. يُخصِّص ركنا أو مكتبة في الفصل تحتوي على مجموعة قصص سلسلة تعلَّم العربيَّة، وبعض القصص الأخرى والأناشيد الَّتي يمكنه جلبها من المكتبات، أو الإنترنت، أو بمساعدة الطُّلاّب.

٢. يُخصِّص جزءًا من كلِّ حصَّة، أو من بعض الحصص؛ لقراءة قصَّة، أو أنشودة على طلاّبه.

٣. يُعطي فكرة بسيطة عن محتوى القِصَّة، أو الأنشودة بلغة الطُّلاّب الأصليَّة قَبْلَ قراءتها.

٤. يطلب من الأطفال مشاهدة النَّصِّ القصصيِّ، أو الشِّعريِّ؛ محاولين التَّعرُّف على مضمونه بمساعدة المقدِّمة الَّتي بدأها، وبملاحظة الصُّور، وبعض الكلمات المعروفة.

٥. يقرأ القِصَّة، أو الأنشودة على طلاّبه محاولاً تفسيرها بالتَّمثيل الحركيِّ، وما يتوَّفر لهم من ألفاظ عربيَّة، و قليل من التَّرجمة في بعض الأحيان.

٦. يساعد طُلابه على حفظ الأنشودة، وترديدها، وأدائها، كما يساعدهم على إعادة سرد أحداث القِصَّة. (موسى الشيخ، ١٤١٧هـ: ١٥٣).

خُطُوات تدريس القراءة

- يقرأ المعلِّم الكلمات، أو الجمل، أو الفِقْرات قراءةً سليمةً واضحة متأنِّية.
- يساعد الطُّلّاب على فهم معانيها، بمساعدة الصُّور والتَّمثيل الحركي.
- يعيد القراءة، طالبًا ترديد الطُّلّاب جماعيًا، ثُمَّ زمريًا.
- يناقش الطُّلّاب في معاني المفردات، والجمل؛ ليتأكَّدَ من الفهم.
- يكلِّف الطُّلّاب بالقراءة الجهريَّة الفرديَّة.

تدريس الكتابة في الصُّفوف الأوَّليَّة

يستخدم مصطلح الكتابة للدَّلالة على معنيين، هما، الكِتابة بمعنى تحويل الرُّموز اللَّفظيَّة، إلى رموز بصريَّة مكتوبة (الإملاء)، والكتابة بمعنى إنتاج اللُّغة كتابيًا (التَّعبير). ويميل استخدامها في حالة الصُّفوف الأوَّليَّة إلى المعنى الأوَّل أي (الإملاء).

مراحل تعلُّم الكتابة، وخُطُوات تدريس كلِّ مرحلة.

١ مرحلة تدريبات مسك القلم، وتحريكه في الاتِّجاهات الصَّحيحة (من اليمين إلى اليسار) و (من الأعلى إلى الأسفل).

٢ مرحلة كتابة الحُروف، في ثلاث خُطُوات:

- مساعدة كتابيَّة: يرسم الحرف بالإعادة على نسخة باهتة، أو بالوصل بين النقط.
- مساعدة بصريَّة: ينسخ الحرف كما يراه.
- دون مساعدة: يكتب الحرف من الذَّاكرة.

(يُكتب الحرف وفوقه، أو تحته حركته)

٣ مرحلة كتابة الكلمات، والجمل، والفِقْرات القصيرة، في ثلاث خُطُوات:

- النَّسخ: يكتب الكلمة، أو العبارة، وهو يشاهدها.
- إملاء منظور: يشاهد الكلمة، أو العبارة، ويتأمَّلها، ثُمَّ تحجب عنه، فيكتبها. (قرب العهد بها).
- الكتابة من الذَّاكرة: كتابة كلمات، وعبارت ممَّا سبق للطالب رؤيته وقراءته. (بُعد العهد بها).

٤ مرحلة معالجة مشكلة النِّظام الإملائيِّ، ويمكن ترتيبها بحسب أولويَّة التَّقديم على النَّحو التَّالي:

- الحركات المصاحبة للحروف: الحركات القصيرة، التَّنوين، الشَّدَّة، المَدُّ.
- صور أخرى للحرف. وذلك في حرفين: الألف، ولها أربع صور (أ، إ، ا، ى) والتَّاء، ولها صورتان (ت، ة)
- التَّمييز بين الحركات القصيرة، و الحركات الطَّويلة (ا، و، ي)
- كتابة الكلمات المبدوءة بلام شمسيَّة.
- التَّمييز بين التَّاء المربوطة، والهاء في آخر الكلمة.
- دخول الحُروف المتصلة على الكلمات المبدوءة بـ (ال) مثل: بالقلم، فالشَّمس/ للقلم، للشَّمس.

ويكتفى بهذا القدر في الصُّفوف الأوَّليَّة، وتعالج المشكلات الأخرى، مثل: همزة الوصل، وهمزة القطع، الهمزة في وسط الكلمة وآخرها، الألف في آخر الكلمة، ما يتَّصل من الكلمات، ما ينطق ولا يكتب والعكس... في بقية صفوف المرحلة الابتدائيَّة وفي المرحلة المتوسِّطة.

٢ خُطُوات تدريس المحادثة:

أمور يجب مراعاتها عند تدريس مهارة المحادثة حسب ما يدعو إليه طعيمة (١٤١٦هـ، ٥٠٦ وما بعدها)، حيث يذكر بأن هناك أموراً يجب أخذها بعين الاعتبار عند تدريس مهارة المحادثة في أحد المستويات اللُّغويَّة، ومن تلك الأمور:

١ الرَّصيد اللُّغويُّ للدَّارسين:

حيث يجب مراعاة ذلك؛ بحيث يسمح لهم بالمحادثة في حدود الموضوع المطروح للبحث، وبلا شك فإنَّه لايمكن توقُّع محادثة جيِّدة من الطُّلاب، إذا لم يتعلَّموا سوى كلمات قليلة.

٢ تعليم المفردات والتَّراكيب:

حيث يجب أنْ نعلِّمَ المفردات مع التَّراكيب (من خلال السِّياق والتَّركيب)؛ لأنَّ اللُّغة ليست مفردات فقط، ولايمكن أنْ نتصوَّر دارسًا، لايعرف التَّراكيب اللُّغويَّة، أو لايستطيع صياغة جملة.

٣ التَّدرُّج في موضوع المحادثة:

حيث ينبغي على المعلِّم في كل مستوى من المستويات الثَّلاثة السَّابقة أنْ يختلف في طبيعة مواقفه عن المستوى الآخر.

٤ تنمية الثَّروة اللُّغويَّة:

وهذا جانب مهمٌّ حيث يستطيع الدارس من خلاله القيام بمهارة المحادثة على أكمل وجه.

مراحل تعليم مهارة المحادثة:

إنَّ تعليم المحادثة يجب أنْ يكون منذ اليوم الأوَّل من بداية تَعلُّم اللُّغة العربيَّة، ويُفضَّل أنْ يسير تعلُّمها حسب المراحل التَّالية:

أوَّلاً: أنْ يختار المعلِّم مواقف الاتِّصال اللُّغويّ الَّتي تقتضي استخدام عبارات متعارف عليها بين أهل اللُّغة، مثل: التَّحيَّة، التَّرحيب بالضَّيف، التَّعريف بالاسم والعمل، ويختار المعلِّم العبارات القصيرة.

ثانيًا: يشرح للمتعلِّمين ملامح مواقف الاتِّصال المناسب لاستخدام العبارات الَّتي يختارها وينطق كل عبارة في مناسبتها، فمثلاً: صباح الخير، كيف حالكم؟ وعلى المعلِّم أنْ يطلب منهم التَّرديد الجماعيَّ مع شرح معناها، وكذلك تذكيرهم بكل العادات والتَّقاليد الَّتي تصحب استعمال مثل هذه العبارات وتؤكِّد معناها مثل: المصافَحة، المعانقة.

ثالثًا: يقرأ الدَّراسون هذه العبارة من السَّبُّورة، بحيث يبدأ أحدهم التَّحيَّة مثلاً، ويردُّ الآخر عليها مع استخدام الإشارات ونبرات الصَّوت على الوجه المناسب لمثل هذه الموقف.

رابعًا: أنْ يستعين المعلِّم بالأنشطة الَّتي تدعو الدّارسين إلى استخدام ما تعلَّموه بأنْ يدعو مثلاً أحد أهل اللُّغة الأصليين إلى التَّحدُّث معهم، أو يذهب بهم في زيارة مدرسة تهتم بتعليمها.

خامسًا: أنْ ينظِّم المعلِّم ندوات لمناقشة موضوع يهم الدّارسين بحيث يشترك فيه (٤، ٥) من المتحدِّثين بمذكرات مختصرة مكتوبة.

تدريس مهارات اللُّغة وعناصرها

١ خُطُوات تدريس الاستماع*:

- يختار المعلِّم نصًّا أو قصَّةَ مناسبة للمستوى اللُّغويِّ، والعقليِّ للمتعلِّمين.
- يهيِّئ المعلِّم المتعلِّمين للاستماع؛ من خلال إلقاء مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع، وأحيانًا يشرح معنى بعض الكلمات المفتاحيَّة الصَّعبة في النَّصِّ.
- يطلب منهم الإنْصات، واضعين في اعتبارهم الاستماع بتركيز للإجابة عن مجموعة من الأسئلة الَّتي بين أيديهم.
- يطرح المعلِّم إثر ذلك بمجموعة من الأسئلة العامَّة أو التَّفصيليَّة.
- يُقدِّم المعلِّم ما قام به من نشاطٍ لغويٍّ في ضوء الأهداف الَّتي رسمها للدَّرس.
- توجيه الدَّراسين إلى الاستماع للموضوع مرَّةً أو مرَّتين من أجل التقاط المعنى العام قَبْلَ التَّفكير في النَّصِّ كلمة كلمة أو عبارةً عبارةً.
- تشجيع الدارسين على استبعاد اللُّغة الأمِّ من التَّدخُّل في الموقف الاستماعيِّ.
- مناقشة الدَّارسين في النَّصِّ المسموع.
- قد يطلب منهم تلخيص النَّصِّ الَّذي جرى استيعابه.
- طرح الأسئلة عليهم.

ويختصر الشَّكل التَّالي خُطُوات تدريس الاستماع:

الخُطوة الأولى	إعطاء فكرة عامَّة عن النَّصِّ توزيع أوراق الإجابات على الطُّلَّاب، ويطلب من الدارسين قراءتها في البداية؛ حتى يكون استماعهم مركَّزًا.	الموجز
الخُطوة الثَّانية	قراءة النَّصِّ مرَّتين بسرعة عادية ومتوسِّطة توجيه الأسئلة	التَّفصيل
الخُطوة الثَّالثة	مناقشة الأخطاء الجماعيَّة	الملخَّص

تدريبات الاستماع:

- تدريبات استماع مع التَّرديد المباشر.
- استماع؛ للحفظ.
- استماع؛ لاستخلاص الأفكار الرَّئيسة
- الاستماع؛ للاستيعاب والفهم.

* تم استخلاص هذه الأفكار من واقع خبرة معدي الحقيبة، واستنادًا إلى ما كتبه كثيرون، منهم طعيمة (١٤١٠هـ: ١٤٧ وما بعدها)، والأمين (١٤١٨هـ: ٩٣ وما بعدها).

خُطُوات تدريس القراءة الموسَّعة (الحرَّة):

- يقصد بها القراءة الَّتي تتناول موضوعاتٍ تتَّسم بالطُّول النِّسبيِّ، مثل: (القِصَّة، المسرحيَّة، المقالة، أو أي كتاب يدور حول اهتمامات الدارسين)، بأسلوب عامٍّ لايعنى بالتَّفاصيل وإنَّما يهتم بالإمساك بالخطِّ الرَّئيس لأحداث الموضوع.
- يعطى الطُّلاَّب فكرةً عامَّة عن موضوع النَّصِّ، أو الكتاب المُستهدف، لجذبهم إلى قراءته دون التَّطرُّق إلى التَّفاصيل، بل يُفضَّل أنْ تعرض تلك الفكرة على شكل طرح مشكلات وتساؤلات.
- يُوجَّه الطُّلاب إلى قراءته في البيت أو المكتبة، والإجابة عن أسئلته، مع تشجيعهم على استخدام المعجم الأحاديِّ اللُّغة عندما تتعسَّر عليهم الكلمات المهمَّة.
- يسأل المعلِّم الطُّلاّب في درس القراءة عن الصُّعوبات الَّتي واجهتهم ويعمل على تذليلها.
- يطلب منهم القيام بمراجعة الإجابات، والنَّشاطات ثنائياً، أو عمل مجموعات.
- يشجِّع الطُّلاّب على تلخيص بعض أجزاء الكتاب، أو النَّصِّ، أو سرده مختصرًا أمام زملائهم.
- يمكن أنْ يختار بعض الطُّلاّب لقراءة بعض فقرات النَّصِّ قراءة جهريَّة.

٤ تدريس مهارة الكتابة

توجيهات مهمَّة:

١ توظيف ما تعلَّمه الطُّلاب، بمعنى ألا يطلب منهم كتابة شيء إلاَّ إذا كان قد ألفه الطَّالب سماعًا، أو نُطقًا، أو تعرف عليه قراءة.

٢ تعريف الطُّلاّب بالهدف، فمن معايير الكتابة الجيِّدة أنْ يتَّسقَ تنظيم المادَّة ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف... من هنا كان من أولى خُطُوات تدريس الكتابة تعريفهم دائمًا بالهدف من الكتابة.

٣ البدء بتعليم الكتابة، فتحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكِتابة مشكلة تواجه المعلِّم، ولكن يمكن هنا أن نقف موقفًا وسطًا بين التَّبكير والتَّأخير.

٤ التَّدرُّج، فالمراحل الَّتي يمكن أنْ يأخذها تدريس الكتابة ما يلي:

أ-البدء برسم أشكال هندسيَّة، وخطوط معيَّنة تتناسب مع بعض الحُروف.

ب-نسخ بعض الحُروف. جـ-نسخ بعض الكلمات.

د-كتابة جمل بسيطة. هـ- كتابة جمل نمطيَّة وردت في النُّصوص والحوارات المقروءة.

و-الإجابة كتابة عن بعض الأسئلة. ز-الإملاء بأنواعه (المنظور، المنقول، الاختباريِّ).

ح-التَّعبير المقيَّد (الموجَّه)، ويكون بإعطاء عناصر محدَّدة للموضوع.

ط-التَّلخيص أو التَّوسع في كتابة بعض الموضوعات.

ي-التَّعبير الحرُّ.

٥ حرية الكتابة، حيث ينبغي ألّا يفرض المعلِّم على الطُّلاّب مجموعة من القوالب الَّتي يلتزمون بها في موضوعات التَّعبير، بل عليه أنْ يقَبْلَ ما تجود به قرائحهم من مفردات، وتراكيب، وأفكار، مُصَحِّحًا الخاطئ منها. (طعيمة، ١٤١٦هـ: ٦٠٢ وما بعدها).

٣ خُطُوات تدريس مهارة القراءة:

القراءة الصَّامتة هي الَّتي تتمُّ عن طريق العين، والعقل فقط، دون إصدار أصوات، فإذا تمَّ إصدار الأصوات أصبحت قراءة جهريَّة.

القراءة المكثَّفة:

- التَّمهيد بأيِّ سؤالٍ له علاقة بالنَّصِّ المقروء.
- توضيح معنى بعض الكلمات المفتاحيَّة في النَّصِّ.
- القراءة الصَّامتة من قِبَلِ المتعلِّمين.
- توجيه الأسئلة السَّريعة لقياس فهم المقروء.
- القيام بالقراءة الجهريَّة من قبلَ المعلِّم أو من قبل جهاز التَّسجيل أو طالب مميَّز.
- شرح معاني بعض المفردات الصَّعبة بأسلوب حواريٍّ.
- مواصلة القراءة من قبل المتعلِّمين واحدًا إثر واحدٍ.
- يضع بعض المتعلِّمين أسئلة عن النَّصِّ؛ ليجيبَ عنها زملاؤهم.

استيعاب النَّصِّ القرائيِّ يكون في ثلاثة مستويات، حسب ما يراه كثيرون، ومنهم طعيمة (١٤٠٦هـ، ص٥١٥):

١ **قراءة السُّطور:** تعنى قدرة الطَّالب على إدراك المعلومات، والأفكار، وملاحظة تفصيلات الجمل، والتَّراكيب، وفهم المعنى الظاهر لها.

٢ **قراءة ما بين السُّطور:** تتضمَّن القدرة على استخلاص المعاني من العلاقات فيما بين تعابير المؤلف، وما بين الوحدات اللُّغويَّة المقدَّمة، حيث يستطيع الطَّالب استخلاص المعاني الضِّمنيَّة، والمعاني التَّفسيريَّة ذات العلاقة بالنَّصِّ.

٣ **قراءة ما وراء السُّطور:** وتشمل القدرة على استخلاص المعاني من العلاقات فيما بين تعابير المؤلف وما بين الوحدات اللُّغويَّة المقدمة، حيث يستطيع القارئ استخلاص المعاني الضِّمنيَّة، والمعاني التَّفسيريَّة ذات العلاقة بالنَّصِّ.

خُطُوات القراءة المركَّزة:[×]

استطلِعْ
- اقرأْ مطالع الفِقْرات؛ لتحديد الأفكار الرَّئيسة للموضوع.
- ضَعْ خطًّا تحت الجملة الَّتي تحمل الفكرة، أو لخصها في الهامش.

اسأَلْ
- حوِّل الأفكار الرَّئيسة للموضوع إلى أسئلة (سؤال أو أكثر).
- اكتُبْ السُّؤال على الهامش، أو على ورقة خارجيَّة (يفضل).

اقرأْ
- اقْرَأ الموضوع بتركيز وانتباه، باحثًا عن أجوبة لأسئلتك الَّتي طرحتها.
- عدِّلْ أسئلتك بناء على نتائج القراءة.

أجِبْ
- أغلق الكتاب، ثُمَّ أَجِبْ من الذَّاكرة عن أسئلتك بعد تنقيحها.

راجِعْ
- راجِعْ إجابتك، وقارنها بالكتاب، تأكَّد أنَّها صحيحة وافية.
- لقد قمت بتلخيص الموضوع بأسلوب: سؤال/ جواب.

[×] يذكر الخولي (١٤٠٧هـ: ١٢٠) بأن القراءة المركزة تمر بثلاث مراحل، هي: ما قبل القراءة، القراءة الصامتة، ما بعد القراءة، غير أن خبرة المؤلفين وتجربتهم في تدريس القراءة أتاحت لهم وضع خمس خطوات رئيسة، هي ما ذكرت أعلاه.

أ- تعيين الصَّوت المراد من بين أصوات ثلاثة، مثل: صوت (ص) س – ص – ش.

ب- يقرأ المعلِّم مجموعة من الكلمات، ويطلب منهم تحديد الصَّوت (ص) أو (س)، مثل: صالح، سرير، الصِّدق، السُّور، الصُّور...

ج- التَّمييز عن طريق (الثُّنائيَّات الصُّغرى)، وهي من أفضل الوسائل؛ لتوضيح الفرق بين صوتين متشابهين، مثل:

سار–صار قلب – كلب.

٤ الاستعمال: وهو تدريب اتِّصاليٌّ، حيث يطلب المعلِّم من الطُّلاّب أنْ يقف من في اسمه صوت (ص) ويذكر اسمه، كما يطلب منهم تحديد أسماء أشياء في الفصل أو خارجه فيها صوت (ص) وهكذا... وعلى المعلِّم أنْ يلاحظ نطقهم للصَّوت.

لابُدَّ عند تدريس الأصوات من مراعاة ما يلي:

- أنَّ الهدف الأساسيَّ هو التَّدريب على نطق الأصوات العربيَّة وتمييزها، وليس وصفها والكلام عنها فقط.
- أن ينطق المعلِّم الصَّوت المراد نطقًا واضحًا أوَّلًا، ثُمَّ يكرِّر الدّارسون – جماعياً– خلفه، ثُمَّ الانتقال إلى التَّرديد الفئويِّ، فالفرديِّ؛ وصولًا إلى اتِّفاق في نطق الصَّوت المستهدف.
- الاقتصار عند تعليم الصَّوت على صوته أي (جَ، كَ) وليس «جيم» أو «كاف».
- التَّدريب على ترجمة الصَّوت إلى شكل مكتوبٍ، والعكس في الوقت نفسه.

ب. تدريس المعجم العربيِّ:

أنواع المعاجم:

١ معاجم متعدِّدة اللُّغات (عربي – إنجليزي – فرنسي...)

٢ معاجم ثنائيَّة اللُّغة (عربي – إنجليزي مثلاً).

٣ معاجم أحاديّة اللُّغة (عربي – عربي).

طريقة الكشف عن معنى الكلمة في المعجم:

لابُدَّ من اتِّباع خمس خُطُوات هي:

١ تجريد الكلمة من الزَّوائد فيها، مثل: المسلمون: مسلم.

٢ ردُّ ما قلب أو حذف بسبب الإعلال إلى أصله، مثل: مُوسر تصبح أيْسرَ.

٣ ردُّ ما أبدل إلى أصله، مثل: اتَّصل نبحث عنها في أوتصل.

٤ ردُّ ما حذف من الحُروف، مثل: وعد من يَعد.

٥ فك الإدغام، مثل: قَلْلَ من قَلَّ، ومثله: انْمحى من امَّحَى.

٥ تدريس عناصر اللُّغة

أ- تدريس الأصوات العربيَّة:

- يُعدُّ اكتساب النُّطق الجيِّد للُّغة العربيَّة، من أصعب عناصر اللُّغة اكتسابًا، وأصعب الأصوات على المتعلِّم تلك الَّتي لامثيل لها في لغته الأمّ، ممَّا يتطلَّب كثيرًا من العناية والتَّدريب.
- هناك نوعان من التَّدريبات في تدريس الأصوات، هما:

١ تدريبات التَّعرُّف الصَّوتيّ: ويقصد بها إدراك الصَّوت وتمييزه عند سماعه منفصلًا، أو متصلًا. وتدريبات هذا النوع تشمل إيراد مجموعة من الكلمات تتضمَّن الصَّوت المستهدف، ويتاح للمتعلِّم سماعه مرَّة أو أكثر من معلِّمه، أو من المسجَّل، ثُمَّ يكرِّر المتعلِّم الصَّوت المراد.

٢ تدريبات التَّمييز الصَّوتيّ: تهدف إلى إدراك الفرق بين صوتين متقاربي المخارج، وتمييز كلٍّ واحدٍ منهما عن الآخر عند سماعه، أو النُّطق به، ويسمى هذا النَّوع من الأصوات بالثُّنائيَّات الصُّغرى، مثل: سار وصار، قلب وكلب، طاب وتاب.... (الفوزان زملاؤه، ١٤٢٣هـ، ص٤٤).

مراحل تدريس الأصوات[×]:

- يفضَّل – ابتداء – تدريس الأصوات المشتركة بين اللُّغتين أي المتشابهة المخارج.
- يليها الأصوات شبه المشتركة، وهنا يحتاج المعلِّم إلى بذل الجهد نحو تعديل حالة كلاميَّة قديمة، قد تطول قليلاً عن سابقاتها.
- ثُمَّ الانتقال إلى الأصوات الغريبة، أو غير الموجودة أصلاً في اللُّغة الأمّ للمتعلم.

خُطُوات تدريس الأصوات:

هناك أربع مراحل تمرُّ فيها تدريس الأصوات، هي:

١ الاستماع قَبْلَ التَّرديد.

٢ التَّرديد قَبْلَ الإنتاج.

٣ الإنتاج: نطق الأصوات، وذلك من خلال صور تُعرض، أو أشكال، ولوحات رسم، فيها الصَّوت المستهدف.

٤ التَّقويم.

٥ يمكن الاستعانة بوسائل مثل: المرآة، الحنجرة؛ لبيان مكان نطق الصَّوت، وكذلك اليد، والوسائل التَّقنيَّة الحديثة...

ولتنفيذ تلك المراحل نتبع الخُطُوات الأربع التَّالية:

١ التَّقديم: تقديم المعلِّم للصوت المراد، مع مراعاة إخراج الصَّوت من مخرجه الصَّحيح.

٢ المحاكاة والتَّكرار: تقليد الطُّلَّاب لما ينطق به المعلِّم ويطلب منهم أنْ يُحاكوه، والتَّكرار على ثلاثة أنواع:

أ- تكرار جماعيٌّ ب- تكرار المجموعات (فئويّ) جـ- تكرار فرديٌّ.

٣ التَّمييز: تحديد الصَّوت الَّذي دُرس من بين أصوات مقاربة له في المخرج، أو مشابهة له في الصِّفات. ويكون التَّمييز بعدة تدريبات منها:

[×] تم الرجوع إلى كل من الخولي (١٤٠٧هـ: ٣٧ وما بعدها) وطعيمة (١٤١٦هـ: ٤٧٦ وما بعدها) في سبيل إعداد هذا الملخص عن تدريس الأصوات.

أساليب تدريس المفردات، وشرح معانيها*

أساليب لغويَّة

١- التَّعريف
تُشرح بطريق مباشر، وذلك باستخدام التَّعريف المعجمي المنوَّع...
٢- التَّرادف/التَّضاد
أكثر شيوعًا وفاعليَّة، مثل: دار: بيت/ غني: فقير.
٣- التَّسلسل
ذكر المفردات الَّتي قبلها أو بعدها مثل: كهل قبلها: رضيع/ طفل صبيٌّ/ شابٌّ/ كهل.
٤- الاشتقاق
يجب الاستفادة من هذه الخاصيَّة في العربيَّة، فمثلاً مُدارسة فيذكر درس، دارس، دراسة، مُدارسة.
٥- السِّياق
وضع الكلمة في جملة أو سياق يوضح معناها مثل:
عين.. أشعر بألم في عيني. هذا الرَّجُلُ عين لأعداء.
٦- التَّرجمة
متى يلجأ إليها؟
١- عند الكلمات المجرَّدة أو المعنويَّة كالشَّجاعة، الكرم....
٢- إذا كانت جميع الأساليب الأخرى لاتؤدِّي الغرض، لكن يجب:
أ- عدم الإسراف فيها.
ب- عدم استخدامها في المستوى الأوَّل.

أساليب غير لغويَّة

١- شرحها عبر الموقف
فإذا دخل المعلِّم الفصل متأخِّرًا قال: آسف، بحيث يدرك الطُّلاب أنَّها للاعتذار.

٢- شرحها عن طريق الإشارة
بالإشارة إلى الأشياء الموجودة في الصَّفِّ (كرسيٌّ، قلم) أو إلى أشياء أحضرها معه: صحن، تفاحة، هاتف..

٣- عن طريق الخبرة المباشرة
هذا الأسلوب يجعل المعنى أكثر رسوخًا وثباتًا. فدرس الحيوانات في حديقة الحيوان، ودرس المكتبة في المكتبة.

٤- التَّمثيل
يلجأ المعلِّم لبعض الحركات لشرح المعنى، وخصوصًا الأفعال: فتح، نام، والصِّفات حزين/ سعيد..

وسائل تعليميَّة

١- السَّبُّورة
٢- الرَّسم
٣- الصُّورة
الصُّور مع استخدام الحذر فيها، (فصورة طفل ينام على السَّرير قد يفهم منه أنَّه مريض) ومحاولة استبعاد ما ليس له علاقة بالصُّورة المرادة.

٤- المجسَّم
أي المجسم موضوع يمثل الشَّيء.

٥- إحضار الشَّيء نفسه.

* تم إعداد هذا الشكل اجتهاديًا ومن واقع الخبرات الشخصية للمعدين، وبالاستفادة من مذكرة الدورات التربوية التي أعدت في معهد العلوم الإسلامية والعربية بإندونيسيا، ١٤٠٧هـ.

ج- تعليم المفردات:

- لابُدَّ أوَّلًا أن نمَّيز بين نوعين من المفردات الَّتي تقدَّم للمتعلِّم هي:

١ المفردات النَّشيطة، وهي تلك الَّتي يجب أنْ يفهم المتعلِّم معناها، ويستطيع استخدامها في كلامه وكتاباته.

٢ المفردات الخاملة (الخامدة)، وهي تلك الَّتي يستطيع المتعلِّم فهم معناها دون أنْ يكون لديه القدرة أو الحاجة إلى استخدامها. (طعيمة، ١٤١٦هـ: ٦١٩).

فالنَّوع الأوَّل يحتاج إلى أن نهتم بشرحها جيدًا، والطلّب من المتعلِّم استخدامها في سياقات مختلفة (أي فهم وإنتاج).

ويمكن الاستفادة من الشَّكل التَّالي فيما يخصُّ المفردات الجديدة الواردة في أي نصٍّ مقروء:

* تم الإفادة من هذا الشكل مما كتبه د. الشويرخ في بحثه تدريب متعلمي اللغة العربية على استخدام المعجم (١٤٢٥هـ).

٢ الاكتشاف بالقياس: اكتشاف الأمثلة المنتمية إلى القاعدة. وتسير هذه الطَّريقة (من الكلِّ إلى الجزء) وفق الخُطُوات التَّالية:

أ- عرض القاعدة، ومناقشتها، ومساعدة الطُّلاّب على حفظها.

ب- عرض مثال، وتحليله في ضوء القاعدة. (بيان كيف تنطبق القاعدة على المثال).

ج- عرض مجموعة من الأمثلة المنتمية إلى القاعدة أمام الطُّلاّب.

د- مناقشة الطُّلاّب في هذه الأمثلة، حيث يبين الطُّلاّب كيف تنطبق القاعدة على كل مثال منها.

هـ - التدريب

بما أنَّ هذه الطَّريقة طريقة تقليدية قديمة في تعليم القواعد، فإنَّها تتعرَّض لنقد عنيف بسبب كونها تقليديَّة فقط. وقد يكون من المناسب:

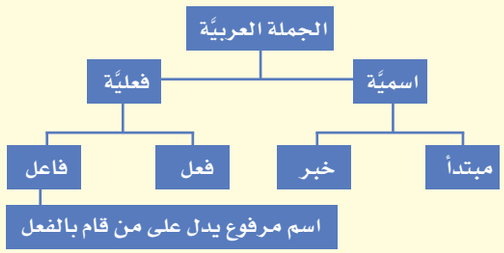
- عرض القاعدة على صورة منظمٍّ تمهيديٍّ.
- بعد أنْ يحلِّل الطُّلاب الأمثلة في ضوء القاعدة يعرض المعلِّم مجموعة من الأمثلة المنتمية (الصَّحيحة) و الأمثلة غير المنتمية (الخاطئة)؛ ليكتشف الطُّلاّب من بينها الأمثلة الصَّحيحة.
- **مثال تطبيقيٌّ:**

درس نَحْويٌّ الفاعل

القاعدة: (قراءة + ترديد + استظهار)

الفاعل اسم مرفوع بعد الفعل يدلُّ على من فعل الفعل.

بديل (منظم تمهيديٌّ) تحليل المخطَّط ومعرفة موقع الفاعل.



المثال:

- يذهبُ سليمانُ معَ والدِه إلى المسجدِ لصلاةِ الفجرِ.

قراءة المثال + تحليله:

هذه جملة فعليَّة، تتكوَّن من فعل (يذهب) + اسم مرفوع (سليمان)، وبما أن سليمان هو الَّذي ذهب فهو إذاً فاعل.

أمثلة يحلِّلها الطُّلاب:

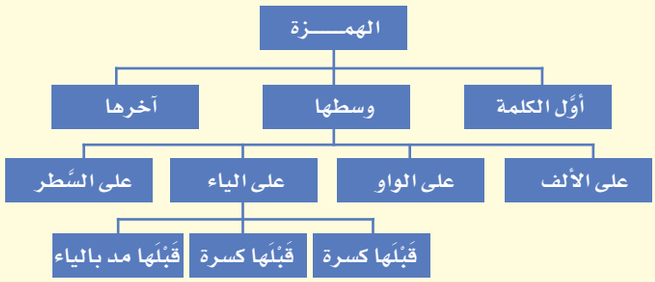
- تسكنُ فاطمةُ معَ أسرتِها في مدينةِ الرِّياضِ.
- يتناولُ التَّلاميذُ طعامَ الغداءِ
- أمثلة التَّمييز: أيُّها جمل صحيحة على الفاعل
- محمد يقرأ القصَّة يقرأ محمَّدٌ القصَّةَ تهبط الطَّائرة.....
- أمثلة الطُّلاّب: يعطي الطُّلاّب أمثلة صحيحة على الفاعل.

درس إملائيٌّ (الهمزة المتوسِّطة على الياء)

القاعدة: (قراءة + ترديد + استظهار)

تكتب الهمزة المتوسِّطة على ياء إذا كانت مكسورة أو كان ما قَبْلَها إما مكسوراً أو مداً بالياء.

بديل (منظم تمهيديٌّ) تحليل المخطَّط ومعرفة موقع الهمزة على ياء



المثال:

- فلنحافظ على نظافة البيئة.
- (لئن أكله الذِّئب ونحن عصبة إنَّا إذا لخاسرون)

قراءة المثال + تحليله: الهمزة في المثال الأوَّل كتبت على ياء لأنَّ قَبْلَها مد بالياء. وفي (لئن) كتبت على الياء؛ لأنَّها مكسورة، وفي(ذِئب)كتبت على ياء لأنَّ ما قَبْلَها مكسور.

أمثلة يحلِّلها الطُّلاب:

هذه بئْر عميقة أزورك بمشيئَة الله احرص على صحَّة إملائك.

- أمثلة التَّمييز: أيها أمثلة على الهمزة المتوسِّطة على الياء كلمات شفهيَّة (أبناؤك، أبناءك، أبنائك، الرَّأس، الرَّئيس...)
- أمثلة الطُّلاب: يعطي الطُّلاّب أمثلة صحيحة على الفاعل.

د. تدريس القواعد النَّحويَّة والإملائيَّة*

لتدريس أي قاعدة (نحويَّة) أو (إملائيَّة) أو أي قاعدة/ قانون في أيِّ مجال، يمكن اتِّباع أيِّ طريقة من الطُّرق التَّالية:

١ الاكتشاف بالاستقراء. أي تتبُّع الجزئيَّات (الأمثلة المتشابهة) للوصول إلى القاعدة. وتسير هذه الطَّريقة وفق الخُطُوات التَّالية:

أ- وضع قائمة من الأمثلة لظاهرة معيَّنة أمام الطُّلّاب. وتمييز العناصر الأساسيَّة فيها، وإبرازها بالألوان أو الخُطوط.

ب- مناقشة الأمثلة؛ لتحديد أوجه الاتِّفاق بينها (تحديد الظّاهرة الَّتي تنتمي جميعًا إليها).

ج- تلخيص القاعدة.

د- التَّدريب.

قد تكون هذه الطَّريقة عقيمة جدًّا، أو ناجحة جدًّا، وذلك بحسب حجم تدخُّلات المعلِّم (الإبراز المناقشة-التَّلخيص) فكلَّما قلَّتْ تدخُّلات المعلِّم كان أنجح. فمثلًا: يمكن للمعلِّم أن:

- يُبرز العناصر الأساسيَّة للتَّركيب في المثال الأوَّل/ أو مثالين فقط.
- يطلب تحديد العناصر المشابهة في الأمثلة الأخرى.
- يطلب بسؤال واحد أوجه الشَّبه بين الأمثلة جميعًا.
- يطلب إعطاء أمثلة مشابهة، مع بيان لماذا كانت مشابهة.
- يطلب بسؤال واحد تلخيص أوجه الشَّبه وصياغة القاعدة.
- لزيادة فاعليَّة الطَّريقة، يفضَّل أنْ يعطي المعلِّم قائمة مختلطة من (الأمثلة المنتمية) و (الأمثلة غير المنتمية) ليحدد الطُّلّاب أيها صحيح وأيها خاطئ.

- **مثال تطبيقيٌّ**

درس نَحْويٌّ الفاعل

الأمثلة:

يذهبُ سليمانُ معَ والدِه إلى المسجدِ؛ لصلاةِ الفجرِ.
تسكنُ فاطمةُ معَ أسرتِها في مدينةِ الرِّياضِ .
يتناولُ التَّلاميذُ طعامَ الغداءِ .

.....

المناقشة:

لاحظوا الكلمات الملوَّنة في المثال الأوَّل. حددوا شبيهاتها في بقية الأمثلة.
لماذا كانت متشابهة؟ ما أوجه الشَّبه بينها؟
ما نوع الكلمات المشابهة للكلمة (الزرقاء)؟ (الحمراء)؟
لماذا نسمي الكلمات المشابهة للكلمة (الحمراء) فاعلًا؟
هل يمكنكم إعطاء أمثلة صحيحة على الفاعل؟ مثِّلوا.
القاعدة:
لخِّصوا الآن على كراساتكم تعريفاً للفاعل.

درس إملائيٌّ (الهمزة المتوسِّطة على الياء)

الأمثلة:

نحافظ على البيئَة نظيفة
سأزورك بمشيئَة الله
(قالوا لَئِن أكله الذِّئب ونحن عصبة إنَّا إذًا لخاسرون)

.....

المناقشة:

لاحظوا الكلمة الملوَّنة في المثال الأوَّل. حددوا شبيهاتها في بقية الأمثلة.
بالنظر إلى حركة الهمزة وحركة ما قَبْلَها: ما أوجه الشَّبه/ الاختلاف بين هذه الأمثلة؟
هل يمكنكم إعطاء أمثلة لهمزة متوسِّطة تكتب على ياء.
القاعدة:
متى تكتب الهمزة المتوسِّطة على ياء؟

* استند في عرض هذا الجزء على عدة كتب من أبرزها كتاب د. رشدي طعيمة (١٤١٦هـ: ٦٣٨) المرجع، وكتاب د. الخولي (١٤٠٧هـ: ٦١).

المجال	الاستراتيجيَّة	الاستراتيجيَّات الفرعيَّة	توجيهات التَّنفيذ
		كشف الزَّيف	لاحظ: تعبيرات الوجه المتناقضة مع الكلمات، حركة اليد المرتبكة، الصَّوت (ارتفاع نبرة الصَّوت/ التَّلعثم)،المبالغات، والكلمات العمومية، تجنُّب الإجابة المباشرة، البعد عن الذَّاتيَّة، تناقض المقولات.
التَّحدُّث	المحادثة النَّاجحة	التَّغلُّب على القصور	استخدام الإشارة، أو التَّمثيل الصَّامت، تطويع الرِّسالة أو تقريبها، تخليق كلمات، استخدام الوصف أو المرادفات
		فتح قنوات الاتِّصال بالآخرين	الابتسام، التَّحيَّة وضع الجسم في شكل مفتوح، الانحناء إلى الأمام، المصافحة بحرارة، الاتِّصال بالنَّظر ، الإيماء بالرَّأس تذكَّر الأسماء.
		بدء الحديث مع الآخرين	•المرجعية الذَّاتيَّة: قُلْ شيئًا عن نفسك، اسمك، منصبك، خبرة معيَّنة... •مرجعية الآخرين: قُلْ شيئًا عن الآخر، أو اطرح سؤالًا عليه. •مرجعية العلاقة: قُلْ شيئًا ما عن كليكما. •المرجعية السِّياقيَّة: قُلْ شيئًا عن السِّياق الماديِّ/النَّفسيِّ/ الاجتماعيِّ/ الزَّمنيِّ
		المحافظة على استمراريَّة الحديث	تكلَّمْ في الموضوعات المفضَّلة لدى المستمع (الأحداث الإيجابيَّة البارزة في حياته، هواياته..) لاتقل ما لا يحب النَّاس سماعه احترم رغبة الآخرين في الحديث عن أنفسهم، لا تخطِّئ الآخرين بأسلوب مباشر، تكلَّمْ وأنصت، لاتُصرّ على أنْ تكون صاحب الرَّأي الصَّائب، تعلَّم كيف تغيِّر الموضوع، أبرز الاهتمامات المشتركة بينكما، انتبه لقرائن تبادل الأدوار: أ- قرائن المتكلِّم: قرائن المحافظة على الدَّوْر، قرائن تسليم الدَّوْر. ب- قرائن المستمع: قرائن طلب الدور، قرائن إنكار الدَّوْر، قرائن التَّغذية الرَّاجعة.
		إنهاء الحديث	اختَر التَّوقيت المناسب، أعط إشارة لإنهاء الحديث، لخِّص الموضوع إن كان ذلك ممكناً أكَّد استمتاعك باللِّقاء أبد رغبتك في لقاء آخر.
	التَّأثير	التَّأثير الوجدانيُّ	استخدم، ألفاظا جذابة تخاطب العاطفة، عبِّر عن العلاقة الحميميَّة بينكما، وظِّف القصص والأمثلة الواقعيَّة، استخدم التَّشبيهات والاستعارات.
		الإقناع	أثبت بالأدلة، أثبت بالمنطق، العقليّ خاطب النَّمط الإدراكيَّ للآخر (سمعيٌّ، بصريٌّ، حسيٌّ) تفاعَلْ مع الآخر بحسب نمط شخصيَّته (انبساطيٌّ/متحفِّظ، تحليليٌّ/شموليٌّ، علميٌّ/عاطفيٌّ، حازم/ وديٌّ)
		النِّقاش العلميُّ	دع الطَّرف الآخر يعرض قضيَّته، توقَّف قليلًا قَبْلَ أنْ تجيب (أظهر التَّفكير) لا تصرَّ على الفوز بنسبة مئة في المئة، اعرض قضيَّتك بطريقة رقيقة ومعتدلة، تحدث من خلال طرف آخر، اسمح له بالحفاظ على ماء وجهه.
	الحديث النَّاجح	التَّخطيط للتَّحدُّث	استعِنْ بأصدقائك الأربعة: من؟ ماذا؟ لماذا؟ كيف؟
		بناء المقدِّمة	أشعِرْهم بأهميَّة الموضوع، عرِّف بالمناسبة بصورة مباشرة أو ضمنيَّة، بيِّن فوائد الموضوع بناء المصداقيَّة (المعرفة والثِّقة) ادمجهم مع روح الموضوع (أثر تفاعلهم).

استراتيجيَّات تعلُّم اللُّغة[×]

مفهوم الاستراتيجيَّة

سوف نستخدم مصطلح (الاستراتيجيَّة)؛ للتَّعبير عن جميع: الخُطط، و الخُطُوات، والعمليَّات، و الأدوات... الَّتي يمكن لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة أنْ يوظِّفها؛ بهدف تسهيل التَّعلُّم، أو تعميقه، أو تجويده.

أوَّلًا: استراتيجيَّات التَّعلُّم بالعمل

المجال	الاستراتيجيَّة	الاستراتيجيَّات الفرعيَّة	توجيهات التَّنفيذ
المفاهيم والقواعد	الاستقصاء	البحث	اطَّلِعْ على الموضوع في مصادر متعدِّدة اجمع المعلومات ولخِّصْها صنِّف المعلومات في مجموعات. قارن بين المعلومات في المصادر المختلفة. صغ الموضوع بأسلوبك محافظا على المصطلحات الأساسيَّة.
		الاستقراء	تتبَّع الظَّاهرة في سياقات مختلفة، أعط أمثلة...
			أعط أمثلة من الأخطاء الشَّائعة في الموضوع.
	تنظيم المعلومات	التَّصوير البَصريُّ	استخدم الرُّسوم، والجداول، والخرائط المفاهيميَّة.
		إيجاد نظائر	ابحث عن استعارات وتشبيهات مناسبة.
			قارن القاعدة بقواعد لغتك.
		تغيير الصِّيغة	عبر عن القاعدة بمعادلة رياضيَّة.
			انظم القاعدة أو المعلومات في بيت من الشَّعر
			بسِّط القاعدة أو ابتكر قاعدة مبسطة.
الاستماع	الاستماع الواعي	تركيز الانتباه	قرِّرْ أنْ تستمع، تخلص من أحكامك المسبقة، تخَّلصْ من شواغلك النَّفسيَّة والبيئيَّة، اجعل للاستماع هدفًا إيجابيًّا، اطلع على الموضوع في مراجعه قَبْلَ الاستماع، حدِّدْ توقُّعاتك وتابعْها أثناء الاستماع.
		التَّفاعل مع المتحدِّث	دوِّن النِّقاط الَّتي يركِّز عليها المتحدِّث، دون ملحوظاتك، استخدم الرُّموز والإشارات الاختزاليَّة، استخدم الأسئلة؛ للاستفسار، أو توجيه الحديث، لخْصْ وجهة نظر المتحدِّث قَبْلَ التَّعقيب عليها.
		الانطلاق من مسلَّمات	✓ مسلَّمة الكم: سيعطي المتكلِّم القدر الكافي من المعلومات دون إطناب مملٍّ ولا إيجاز مخلٍّ. ✓ مسلَّمة الصِّدق: ما يقوله المتكلِّم صحيح من وجهة نظره على الأقل. ✓ مسلَّمة الصِّلة: أيُّ تعليق، أو سرد حادثة... متَّصل مباشرة بموضوع الحديث. ✓ مسلَّمة الطَّريقة: الوضوح، وتجنُّب الإبهام، التَّنظيم المنطقيُّ، مراعاة المستمع (الجنس، العمر، الثَّقافة، درجة الصَّداقة...)

[×] تم توظيف خبرة أ. جمعان القحطاني في تلخيص هذه الإستراتيجيات إلى جانب ما كتبته كل من اكسفورد (١٩٩٦م)، وكذلك صلاح العربي (١٩٨١م)، والمعتوق (١٩٩٦م).

المجال	الاستراتيجيَّة	الاستراتيجيَّات الفرعيَّة	توجيهات التَّنفيذ
		التَّسلسل	تسلسل الأفكار والفِقْرات بحسب نظام معين
		استيفاء العناصر	استيفاء العناصر الفنيَّة للموضوع بحسب نوعه: مقال، قصَّة، رسالة...
		بناء المقدِّمة	قصيرة، مشوِّقة، تحدِّد موقف الكاتب من الموضوع.
		بناء الخاتمة	قصيرة، مكثَّفة، تلخِّص الرَّأي النِّهائيَّ للكاتب.
القراءة	الاستراتيجيَّة العامَّة للقراءة	قَبْلَ القِراءة	✓ التَّهيئة: تهيئة المكان، تهيئة الكتاب، تهيئة الأدوات... ✓ الاستعداد: التَّخلُّص من المشاغل الفكريَّة والنَّفسيَّة، تحديد الهدف من القراءة، التَّفكير في موضوع القراءة واستحضار المعلومات السَّابقة حوله...
		أثناء القِراءة	✓ قراءة التَّصفُّح: اقرأ الفهرس، وأجزاء من المقدِّمة، العناوين الرَّئيسة والجانبيَّة، بعض الفِقْرات لاكتشاف أسلوب الكاتب تفحَّص الرُّسوم والجداول خذ فكرة عن منهجيَّة الكاتب (يحدِّد الأهداف، يلخِّص، يسأل...) ✓ التَّركيز: استخدم أدوات التَّركيز (الأسئلة، الرُّسوم، التَّلخيص، تدوين الملحوظات...)
		بعد القراءة	✓ التَّأكُّد من الفهم: اطرح أسئلة على نفسك، وأجِبْ عنها، ناقشْ مع زميل، استعرض ذهنيا ما قرأت... ✓ المُراجعة الدَّوريَّة: عد إلى المادَّة المقروءة بين فترة وأخرى إنْ كانت مهمَّة لك.
	الاستذكار	الخُطُوات الخمس	امسح، اسأل، اقرأ، أجِبْ، راجع
	القراءة التَّحليليَّة النَّاقدة	الخُطُوات الأربع	- القراءة الاستطلاعيَّة؛ لتحديد الأفكار الرَّئيسة وتكوين الانطباع الأوَّل. - القراءة المتأنيَّة لفهم التَّفاصيل وتفسير دلالات النَّصِّ الظَّاهرة والضمنيَّة وتدوين الملحوظات. - القراءة في مصادر ذات صلة؛ للتَّأكُّد من صدق المحتوى، ومن صحَّة ملحوظات القارئ. - القراءة النِّهائيَّة للتَّحليل والنَّقد ومحاكمة النَّصِّ.
	تسريع القراءة	القراءة القافزة	(مشية الكنغر): يُمكن للقارئ أنْ يركِّز على الأفكار والمعلومات الأساسيَّة، و أنْ يقفز عن (الشَّروحات والتَّفاصيل، وما يعرفه تمامًا، وما يصعب فهمه نهائيًّا).
		القراءة من منظور (عين الصَّقر)	تصفُّح المادَّة بسرعة مع تحديد الموضوعات، والعناوين الَّتي تجب قراءتها بتأن، استكمال التَّصفُّح، ثُمَّ العودة إلى ما وقع عليه الاختيار لقراءته بتأن.
		استخدام منظم القراءة	حركة اليد، أو القلم تحت الأسطر.
		علاج المشكلات السِّت للقراءة	الارتداد البصريُّ، القراءة كلمة كلمة، الصَّوت الدَّاخليُّ، بطء الانتقال، نقص المفردات، نقص التَّركيز.

المجال	الاستراتيجيَّة	الاستراتيجيَّات الفرعيَّة	توجيهات التَّنفيذ
		ضمان الانتباه	✓ انتقاء المفردات. استخدم ألفاظا دقيقة الدَّلالة، مؤثِّرة، في صيغة التَّأكيد. ✓ بلاغة الخطاب: استخدم الصُّور والتَّشبيهات والمقارنات ✓ إضفاء المتعة: استخدم الطُّرفة، والقصص، والمقارنات، والأمثلة الواقعيَّة، والأسئلة المثيرة للتَّفكير. ✓ اصنع أقوالاً مأثورة سهلة الحفظ. اعتمِدْ على التَّوازن بين الجُمل، وعلى صياغة جمل متضادة.
		بناء الخاتمة	اختر واحدًا، أو أكثر من البدائل التَّالية: تلخيص الموضوع في نقاط محدَّدة، تسليط الضَّوء على الفكرة المحوريَّة، أو الأكثر أهمِّيَّة، استخدام دليل أو قول يؤيِّد الأفكار الأساسيَّة للموضوع، فتح مجال التَّفكير أمام المستمعين.
		تفادي غضب المستمعين	.الفصل: افصل نفسك عن الفكرة أو الرَّأي. الدَّعم: أبرز سماتك الَّتي تنافي الفكرة، أو تؤيِّد ما تقوله. طلب الإذن: استأذن المستمعين للانحراف عن بعض المعايير الاجتماعيَّة. .الثِّقة: تحدَّث بلهجة الواثق. . طلب التَّأجيل: اطلب تأجيل الحكم حتَّى تنهي الفكرة. .الاعتذار: اعتذر بصدق عن الخطأ أو الأثر السَّلبيِّ للحديث.
الكتابة	الاستراتيجيَّة العامَّة للكتابة	اختيار الموضوع	استعن بأصدقائك الستَّة (من، ماذا، متى، أين، لماذا/ كيف؟).
		جمع المعلومات وتصنيفها	اجمع المعلومات من المصادر المختلفة صنِّف المعلومات في فئات تمثِّل كلٌّ منها فكرة رئيسة، وزِّع المعلومات الجزئيَّة على الأفكار الرَّئيسة.
		تخطيط الموضوع	✓ حدِّد العناصر الفنِّيَّة للموضوع بحسب نوعه (مقال، قصَّة، رسالة...) ✓ حدِّد الأفكار الرَّئيسة لكلِّ عنصر، ورتبها بحسب تسلسل مناسب (زمنيٌّ، منطقيٌّ، بنائيٌّ...) ✓ حدِّد الأفكار الفرعيَّة والتَّفصيلات الجزئيَّة لكلِّ فكرة من الأفكار الرَّئيسة. ✓ اقترح أسلوب العرض وأساليب الإقناع والتَّأثير. ✓ ارسم خطاطة للموضوع توضح العلاقة بين عناصره الفنيَّة وأفكاره الرَّئيسة وأفكاره التَّفصيليَّة
	استراتيجيَّة بناء الموضوع	اختيار العنوان	قصير، مثير، دال على المحتوى.
		اختيار الألفاظ	الدِّقَّة، الانسجام اللفظيُّ والمعنويُّ مع السِّياق اللُّغويِّ، مناسبتها للمتلقي.
		بناء الجملة	صحَّة التَّركيب، وضوح الدَّلالة.
		بناء الفقرة	تبدأ بفراغ أول السَّطر وتنتهي بنقطة تحمل فكرة رئيسة واحدة وما يتَّصل بها من شروحات وتفصيلات، تتابع الجمل داخل الفقرة حسب ترتيب معيَّن (سبب ونتيجة أو العكس، مفهوم وتعريف، تعداد، ترتيب زمنيٌّ، ترتيب مكانيٌّ...)

المجال	الاستراتيجيَّة	الاستراتيجيَّات الفرعيَّة	توجيهات التَّنفيذ
		التَّصوير البصريُّ	الرُّسوم و الخرائط المفاهيميَّة
	الخزن الدَّائم	الخُطُوات الخمس	.الكشف عن المعاني المحتملة للكلمة في المعجم. .البحث عن استخدامات فعليَّة متنوِّعة للكلمة أو التَّركيب. .رسم شجرة لعائلة الكلمة: المرادفات، الأضداد، المشتقات، الاستخدامات المجازيَّة. .توظيف الكلمة في نصوص. .استخدام الكلمة في مواقف اتِّصاليَّة فعليَّة.

ثانيًا: استراتيجيَّات التَّعلُّم باللعب

أنواع الألعاب	الألعاب اللُّغويَّة	إيضـــــاح اللُّعبـــــــة
التَّمثيل	التَّمثيل	حوار مكتوب يحفظه الطُّلاّب و يؤدّونه.
	تمثيل الدَّور	حوار يرتجله الطُّلاّب في موقف محدَّد، تقمص الشَّخصيَّات والأدوار.
الوصف	من (أنا/هو/ هي)	يذكر المتحدِّث (صفات/ وظائف/ استعمالات..) شيء معيَّن، دون التَّصريح باسمه، ويحدد السَّامعون موضوع الحديث.
	الألغاز	وصف معتمد على التَّعمية.
	فقدت صديقي	يتظاهر السَّائل بفقدان أحد أصدقائه، ويشرع في وصفه؛ ليكتشف الطُّلاب أنَّه أحدهم.
الأسئلة	ماذا أخبئ؟	يُخفي السَّائل شيْئًا (وهميًّا) ويكتشفه الطُّلاّب بالأسئلة والأوصاف.
	مهنة المستقبل	يُخفي السَّائل مهنته المستقبليَّة، ويكتشفها زملاؤه بالأسئلة والأوصاف.
	الشَّخص المفضَّل	يُخفي السَّائل شخصيَّة حقيقيَّة مشهورة تاريخيَّة، أو معاصرة يعدُّها شخصيَّة مفضَّلة، ويكتشفها الآخرون بالأسئلة والأوصاف.
التَّرتيب	ترتيب الأحداث	أحداث قصصيَّة مبعثرة يعيد الطَّالب ترتيبها.
	ترتيب الأفكار	(أفكار/ فقرات/ أبيات) لأحد الموضوعات مبعثرة يعيد الطَّالب ترتيبها.
	ترتيب الجمل	فقرة مبعثرة الجمل، يعيد الطَّالب ترتيبها.
	ترتيب القوافي	قصيدة نزعت قوافيها وبعثرت، يعيدها الطُّلاّب إلى أماكنها.

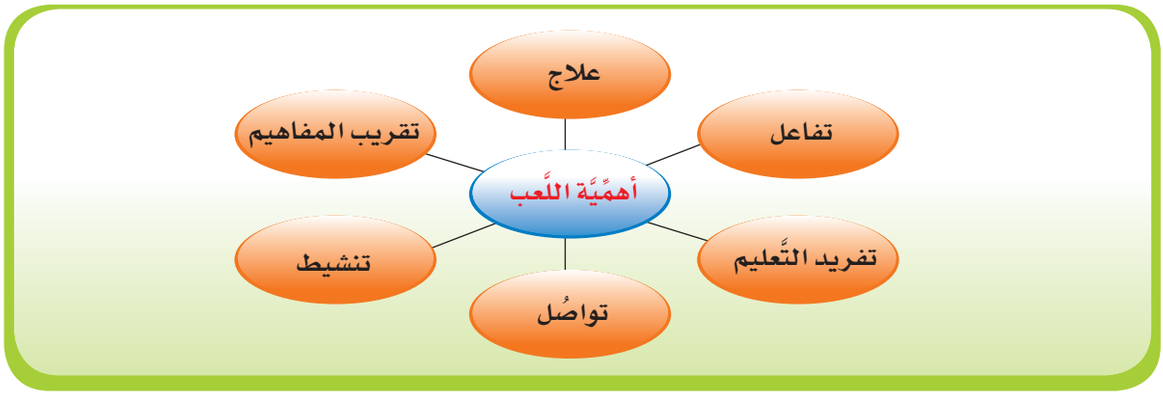
المجال	الاستراتيجيَّة	الاستراتيجيَّات الفرعيَّة	توجيهات التَّنفيذ
الفهم	فهم ظاهر النَّصّ ودلالاته وإشاراته ومقتضياته	التَّعرُّف على الأفكار الرَّئيسة	استخدم معرفتك بالأركان الأساسيَّة للنَّصّ (مقدِّمة، عرض، خاتمة)، اسأل نفسك (عمَّ كان يتحدَّث؟)
		التَّعرُّف على المعلومات الهامَّة	التَّمييز بين المعلومات: الرَّئيسة، والثَّانويَّة، والاستطراديَّة، الحصول على الموجز.
		استنباط المعنى من السِّياق	الاستفادة من القرائن، التَّخمين الذَّكيّ، ورود المعنى في النَّصّ.
		الرَّبط والاستنتاج	الأسباب والنَّتائج المباشرة، الأسباب والنَّتائج الضِّمنيَّة، التَّخمين المنطقيُّ للنتائج.
		التَّمييز بين الرَّأي والحقيقة	إنَّ الرَّأي تسبقه ألفاظ من مثل (أرى، أتخيَّل، أتصوَّر، أشعر، أميل شخصيًّا..) بينما تأتي الحقيقة بعد ألفاظ من مثل (تأكَّد أن، ومن الثَّابت، أكدَّت التَّجارب...).
		توظيف عناصر الاتِّصال غير اللُّغويَّة	نبرة الصَّوت، تعبيرات الوجه والعين، الحركة الجسديَّة، المسافة المكانيَّة، الوسائل الإيضاحيَّة.
		التَّعرُّف على أنماط تنظيم الكلام	تعداد، تعليل، مقارنة، تعريف، ترتيب زمنيٌّ، سرد قصصيٌّ...
		عمل روابط ذهنيَّة	يكتب العناصر أو يعددها، يذكر الأهداف قَبْلَ البدء، يعطي ملخَّصًا في النهايَّة، يستخدم الرُّسوم والوسائل الإيضاحيَّة، يتلفَّظ بكلمات تدلُّ على أهمِّيَّة ما سيقول، يغيِّر من وضعيته، يغير درجة الصَّوت ونبرته..
		التَّوقُّع	توقُّع الأحداث أو النَّتائج بناء على معطيات النَّص.
		الحكم على النَّصّ	الدِّقَّة العلميَّة، صحَّة الدَّليل أو البرهان، مصداقيَّة المتحدِّث/الكاتب، الانسجام المنطقيُّ.
الألفاظ والتَّراكيب	تنظيم الذَّاكرة	عمل روابط ذهنيَّة	.التَّصنيف في مجموعات أو حقول دلاليَّة. التَّداعي والتَّفصيل (مثلًا: العيش والجبن، المدرسة والكتاب). .استخدام خاصيَّة السَّجع ؛ للمساعدة على الحفظ).

تصميم الألعاب اللُّغويَّة[×]

تعريف أسلوب التَّعلُّم باللَّعب

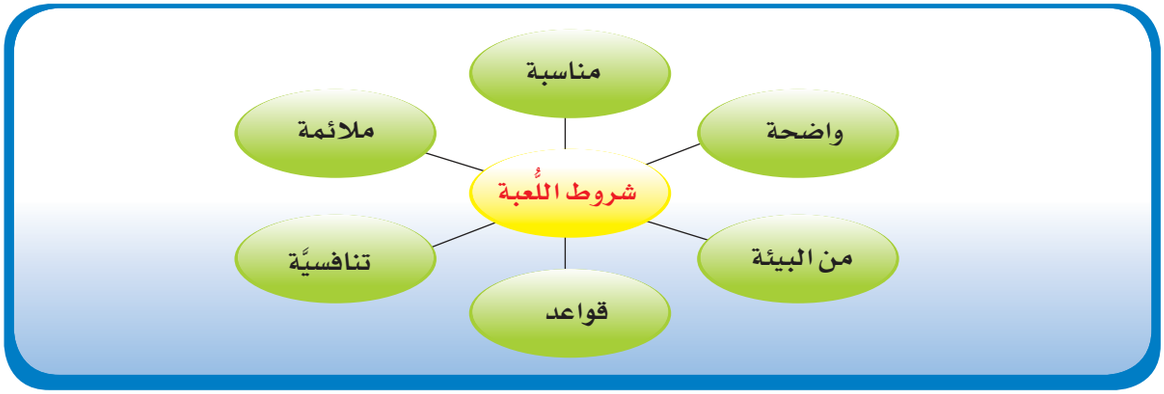
يُعرف اللعب بأنَّه: نشاط موجَّه يقوم به الأطفال لتنميَّة سلوكهم وقدراتهم العقليَّة، والجسميَّة، والوجدانيَّة، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتَّسلية، وأسلوب التَّعلُّم باللَّعب هو العمل على استغلال أنشطة اللُّعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال، وتوسيع آفاقهم المعرفيَّة.

أهمِّيَّة اللعب في التَّعلُّم



أشكال الألعاب اللُّغويَّة

شروط اللُّعبة اللُّغويَّة:



[×] لقد جرى توظيف ما كتب عن الألعاب اللغوية في عدد من الكتب التعليمية وعمد إلى تلخيصه والإضافة إليه من واقع خبرة المؤلفين، ومن تلك الكتب مثلاً: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، لناصف عبد العزيز (١٩٨٣م) وكتاب سيكولوجية اللعب لسوزانا ميلر (١٤٠٨هـ)، وكتاب سيكولوجية اللغة لمحمد رفقي (١٤٠٧هـ)، وكتاب إكساب وتنمية اللغة للزواوي (٢٠٠٥م)، وكذلك كتاب أساليب التنمية اللغوية للمبتدئين لمصطفى إسماعيل ومحمد الشيخ (١٤١٧).

أنواع الألعاب	الألعاب اللُّغويَّة	إيضـــــاح اللُّعبـــــــة
	ترتيب بيت شعر	بيت من الشِّعر بعثرت ألفاظه يعيد الطَّالب ترتيبها.
التَّكملة	تكملة القصَّة	قصَّة ناقصة يكملها الطَّالب.
	تكملة البيت	قصيدة تدل صدور أبياتها على قوافيها تنزع قوافيها ويكملها الطُّلاّب.
	تحقيق المخطوطات	فقرة مطوَّلة طمست منها بعض الكلمات بانتظام (كل سادس كلمة مثلاً) يحاول الطُّلاّب إعادة الكلمة المطموسة
الرَّبط	الجمل المعقولة وغير المعقولة	ينقسم الفصل إلى أربع مجموعات، مجموعة تستلم بطاقات فيها أسماء أناس، والأخرى تستلم بطاقات فيها أسماء حيوانات مسبوقة بواو العطف، والثَّالثة بطاقاتها تحمل اسم مكان مسبوق بحرف جرٍّ، وبطاقات المجموعة الرَّابعة تحمل فعلاً مسندًا إلى ألف الاثنين. يقف طالب من كلِّ مجموعة، ويقرؤون بطاقاتهم بالتَّتابع ؛ ليكوِّنوا جملة إمَّا معقولة أو غير معقولة.
تكوين المفردات	حروف وكلمات	يعطى الطَّالب أربعة أحرف يكوِّن منها أكبر قدر ممكن من الكلمات، مع السَّماح بـ: الحذف، وتغيير التَّرتيب، واستخدام الحرف الواحد أكثر من مرَّة . مثل: كوِّن عشرين كلمة من (س، ع، ل، م)
	المشتقات	اشتق أكبر قدر ممكن من الكلمات من الفعل (سلم) مثلاً.
	التَّقليب	يعطى الطَّالب كلمات ثلاثيَّة أو رباعيَّة؛ ليعيد ترتيبها بكل الاحتمالات مع بيان معناها في كل مرَّة. مثال: حرب، حبر، برح، بحر، رحب، ربح.
	استبدل حرفًا	يعطى الطَّالب كلمة ثلاثيَّة، ويطلب منه تكوين أكبر قدر ممكن من الكلمات باستبدال أحد حروفها في كل مرَّة والمحافظة على حرفين. مثال: سلم: علم، قلم، ظلم، كلم، ألم، حلم (استبدال حرف السِّين). سلم: سقم، سهم، سئم (استبدال حرف اللاّم). سلم: سلف، سلب، سلخ، سلس (استبدال حرف الميم).
	مساجلة المفردات	على غرار المساجلة الشِّعريَّة: يأتي الطَّالب بكلمة تبدأ بالحرف الَّذي انتهت به كلمة زميله.
	المقاطع المتشابهة	كلمات تبدأ أو تنتهي بمقطع معيَّن، مثل (كتاب، شباب، شهاب..).
	الحقول الدَّلاليَّة	يأتي الطَّالب بأكبر قدر ممكن من الكلمات ذات العلاقة بكلمة معطاة.
	كلمات، ومهن	يأتي الطَّالب بأكبر قدر ممكن من المفردات المنتمية إلى مهنة معيَّنة.
الكلمات المتقاطعة	الجداول المملوءة (كلمة السر)	جدول مملوء يشطب الطَّالب الكلمات المعطاة، أو المصطلحات المعطاة تعريفاتها، ويكون من المتبقي كلمة ذات معنى ويحدِّد معناها.
	الجداول المفرغة	يملأ الطَّالب الجدول بكلمات مناسبة للمطلوب في السُّؤال.

تقويم اللُّعبة اللُّغويَّة:

هناك عدَّة تساؤلات يمكن الإجابة عنها؛ للتَّأكُّد من فاعليَّة اللُّعبة التَّربويَّة ومنها:

م	الأداء	نعم	لا
١	هل أضافت اللُّعبة التَّربويَّة شيْئًا جديدًا للمادَّة التَّعليميَّة الواردة في الكتاب المدرسيِّ؟		
٢	هل أسهمت اللُّعبة التَّربويَّة في توضيح وتبسيط المادَّة التَّعليميَّة؟		
٣	ما مدى الدِّقَّة العلميَّة للُّعبة التَّربويَّة؟		
٤	ما الجوانب الإيجابيَّة والسَّلبيَّة في اللُّعبة التَّربويَّة؟		
٥	هل أثارت اللُّعبة التَّربويَّة ميول اللَّاعبين واتِّجاهاتهم، ومهاراتهم؟		
٦	هل هناك داع لاستخدام اللُّعبة التَّربويَّة؟		
٧	هل حقَّقت اللُّعبة التَّربويَّة أهدافها؟		
٨	هل اللُّعبة التَّربويَّة مناسبة لمستوى اللَّاعبين وخصائصهم؟		
٩	هل نفَّذ اللَّاعبون قوانين وقواعد وأنظمة اللُّعبة بدقَّة؟		
١٠	هل تناسب الوقت المحدَّد للُّعبة مع الوقت العقليِّ الَّذي احتاجته اللُّعبة؟		
١١	هل أثارت اللُّعبة التَّربويَّة دافعيَّة اللَّاعبين وشوقهم لممارسة اللَّعب؟		

طريقة تصميم اللُّعبة اللُّغويَّة:

١ اختيار الموضوع أو المحتوى والأفكار الرَّئيسة والثَّانويَّة الَّتي تتضمَّنها اللُّعبة.
٢ تحديد الأهداف التَّعليميَّة بشكل يوضّح ما يمكن أنْ يفعله الطُّلاب بعد دراستهم للُّعبة، ولم يكونوا يفعلونه قَبْلَ ذلك.
٣ تحديد الوقت اللّازم لدراسة اللُّعبة، وتبيان استراتيجيَّاتها الرَّئيسة.
٤ تحديد خصائص الفئة المستهدفة، وبيان أدوار اللّاعبين.
٥ وصف وتحديد المواد والأجهزة والإمكانات المتوافرة لتنفيذ اللُّعبة.
٦ تحديد المصادر الَّتي ستستخدم في اللُّعبة من موادَّ تعليميَّة وكتب.
٧ توضيح كيفيَّة فوز فريق من اللّاعبين على الفريق الآخر.
٨ تحديد قوانين اللُّعبة وبيان كيفيَّة تفاعل اللّاعبين مع بعضهم البعض، حيث تُصاغ حوادث اللُّعبة على نحو متسلسل، وتوضَّح الأدوار الَّتي يجب أنْ يقوم بها اللّاعب لتحقيق الهدف، وتبيِّن نوع حركات اللّاعب واتِّجاهاتها، والعوائق الَّتي قد تصادفه في اللَّعب.
٩ تجربة اللُّعبة على عيّنة من الطَّلبة بغرض حلِّ المشاكلَ الَّتي قد تطرأ أثناء تطبيقها.
١٠ إعداد اقتراحات للمناقشة بعد الانتهاء من اللُّعبة، ويتضمن ذلك عناصر حول:
- الإدراك الأوَّلي للُّعبة عن طبيعتها وأهمِّيَّتها.
- نموذج اللُّعبة.
- إجراءات وخُطُوات تنفيذ اللُّعبة، ومدى أثر كلِّ خطوة في تقدُّم الطُّلاب نحو تحقيق الهدف.
- نتائج اللُّعبة ذاتها.
- إنَّجاز التَّعلُّم.
- التَّغذية الرَّاجعة عن اللُّعبة كنظام متكامل؛ وذلك لتحسينها، وإثارة الدَّافعيَّة لإنجاز أعمال أخرى ناجحة ناتجة عن تنفيذ اللُّعبة.

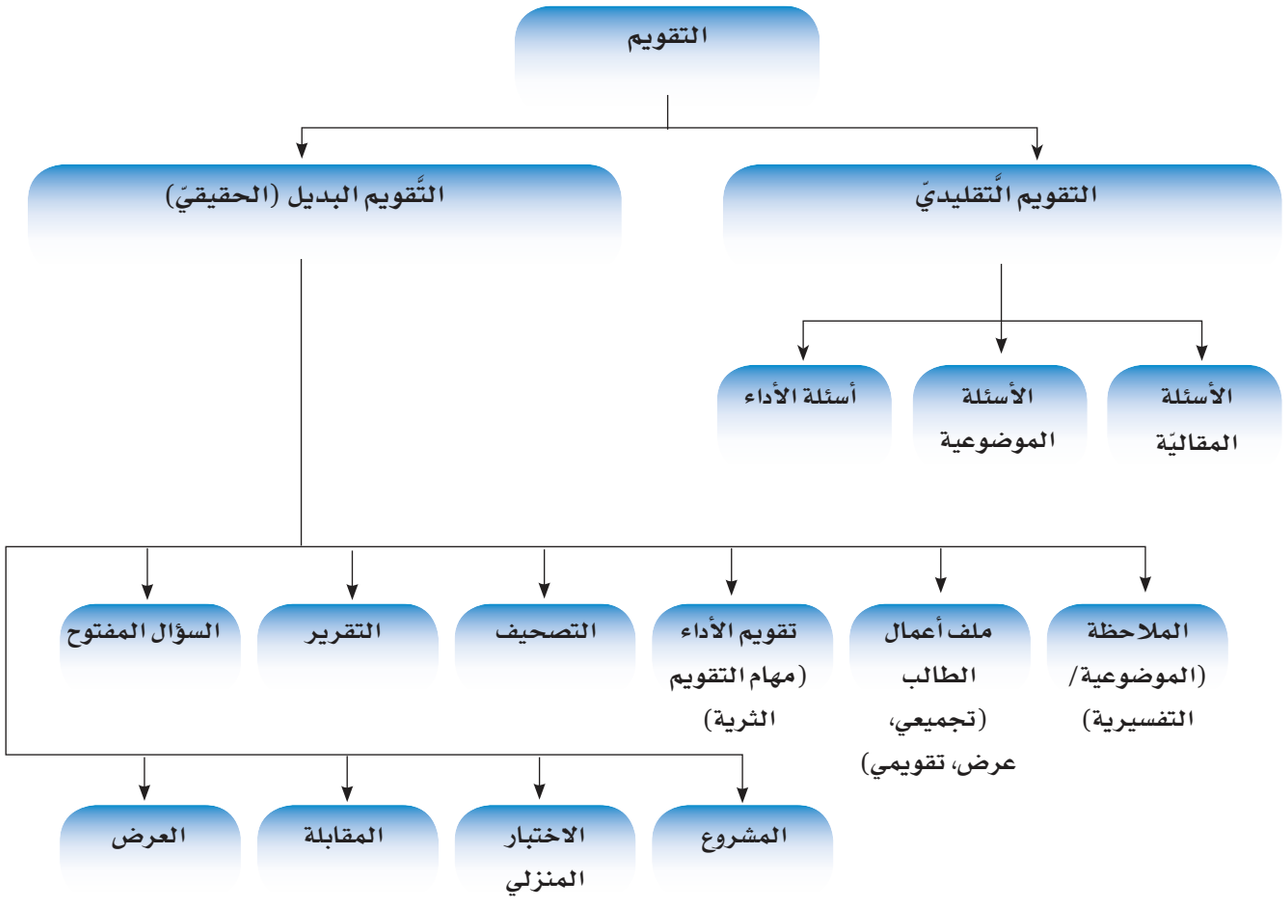
نماذج للألعاب اللُّغويَّة

اللُّعبـــــة	هـدفـهـــا
ألعاب المعلومات	تعكس مدى الثَّقافة وتزيد المعلومات.
ألعاب النُّطق	نطق الحُروف والكلمات والجمل – الحُروف المتجاورة.
ألعاب القواعد	للتَّمييز بين الأفعال والأسماء والصِّفات.
ألعاب تعليم المفردات	المفردات الجديدة.
ألعاب بناء القِصَّة	التَّرتيب المنطقيُّ للأحداث.
ألعاب التَّذكُّر	تدريب على الاستماع.
ألعاب التَّمييز	في تعليم الكتاب.
ألعاب الوصف	لتعليم التَّعبير والمحادثة.
ألعاب الرَّأي	تعليم التَّفكير.
ألعاب القضاء	تعليم الأشياء المتضادَّة (ليل – نهار).
ألعاب أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.	تعليم التَّراكيب النَّحويَّة.

١. أنواع الاختبارات اللُّغويَّة: هناك أنواع كثيرة للاختبارات اللُّغويَّة، من أبرزها ما يلي:

نوع الاختبار	وظيفته والغرض منه	كيفيَّة بنائه	ملحوظة
اختبار التَّصنيف	○ توزيع الدَّارسين الجُدد على حسب مستوياتهم اللُّغويَّة.	○ يبنى عادةً على أساس محتوى المستويات الموجودة في البرنامج اللُّغويِّ نفسه. ○ يكون تحريريًّا وشفهيًّا.	○ لايعالج هذا الاختبار جوانب لغويَّة معيَّنة كما في اختبارات التَّحصيل، وإنَّما هو اختبار عام؛ لتحديد المستوى اللُّغويِّ للدَّارس. ○ ينظر للواقع والمستوى الحالي.
اختبار التَّحصيل	○ يُصمَّم؛ لقياس ما درسه المتعلِّم خلال فترة تعليميَّة معيَّنة، قد تطول أو تقصر، ويقصد به اكتشاف نقاط القوَّة وجوانب الضَّعف اللُّغويِّ.	○ يغطي قدرًا كبيرًا من المقرَّر الَّذي درسه الطَّالب.	○ ينطلق من نظرة مركَّزة على الماضي (على ما درسه الطَّالب). أي تنظر إلى الخلف.
اختبار الكفايَّة اللُّغويَّة	○ يُصمَّم؛ لمعرفة مدى استطاعة المختبر في ضوء خبراته المتراكمة السَّابقة القيام بأعمال مستقبليَّة يطلب منه أداؤها.	○ لايعتمد محتواه على أيِّ مقرَّر أو برنامج لغويٍّ معيَّن؛ لأنَّه معنيٌّ بقياس ما عند المختبر حالياًفقط.	تُسمَّى أحيانًا اختبارات قياس المقدرة اللُّغويَّة. ○ تنظر إلى الأمام بعكس الاختبارات التَّحصيليَّة تنظر إلى الخلف.

التَّقويم والاختبارات اللُّغويَّة



يُعرِّف طعيمة (١٤١٦هـ: ٧٢٠) الاختبار اللُّغوي بأنَّه مجموعة من الأسئلة الَّتي يطلب من متعلّم اللُّغة أن يستجيب لها، بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمه فيها تبعًا للأهداف المرسومة، أو مقارنته بزملائه.

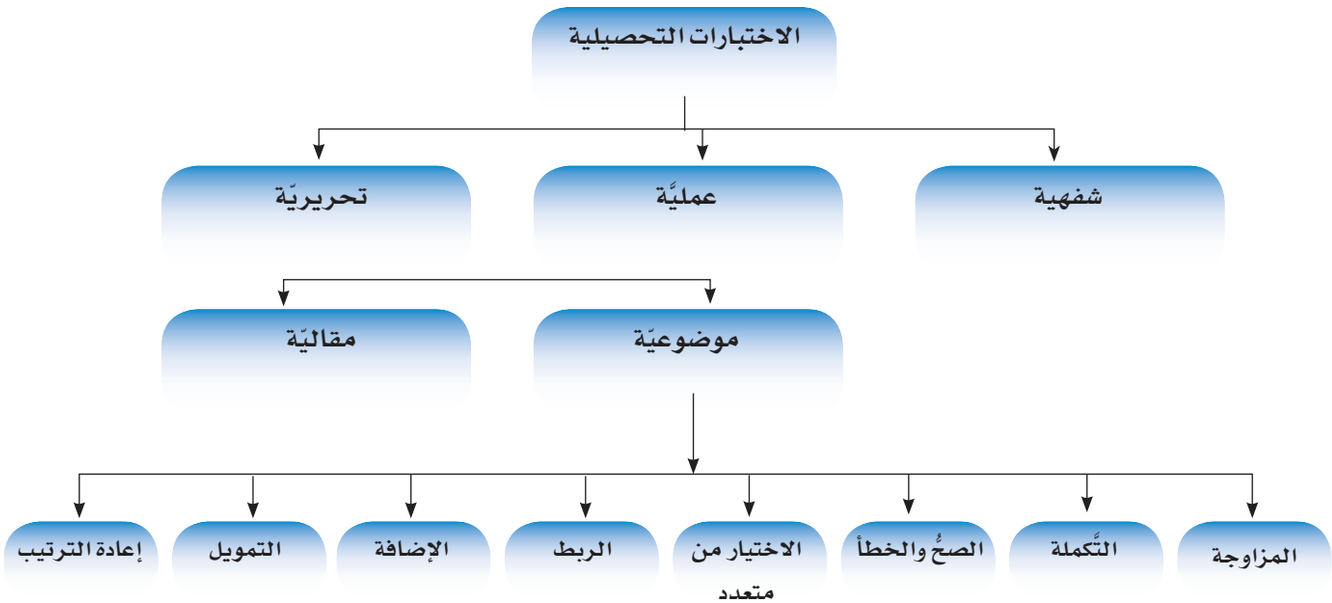
أنواع الاختبارات اللّغويّة: هناك أنواع كثيرة للاختبارات اللغوية، وذلك حسب تصنيفها. لعل من أبرزها ووفقًا لتصنيفها حسب غرض الاختبار والهدف منه، ما يلي (*):

* تم عمل هذا الجدول والملخص الذي يتبعه استنادًا إلى ما كتبه كل من د. أبو حيمد، الاختبارات اللغوية (١٤٢٧هـ)، ود. محمد عبد الخالق في كتابه اختبارات اللغة (١٩٩٦م)، وطعيمة في كتابه المرجع (١٤١٦هـ).

أنواع الاختبارات الموضوعيَّة:

الاختبارات التحصيلية

١. مفهومها وأنواعها: هي أداة قياس لمقدار ما يملك المتعلّم من خبرة تعليميَّة تتعلَّق بموضوع الاختبار.



٢- جدول المواصفات:

يشير عبد الحميد وزملاؤه (١٩٨٦م: ١٥٥) إلى أنّ تعلّم الأنواع المختلفة للأسئلة وما يؤديه كل نوع منها من وظائف يعد خطوة مهمة وأساسية يجدر بالمعلّم أن يتقنها، حتىّ يستطيع استخدام جميع أنماط الأسئلة بكفاءة.

ولعل من أكثر التصنيفات شيوعًا تصنيف بلوم (Bloom) الذي يتضمن ستة مستويات هي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التّحليل، التّركيب، التقويم). عبد الرزاق (٢٠٠٣م: ٢٨)

ويهدف جدول المواصفات لتحقيق صدق الاختبار، وذلك من خلال:

- تغطية جميع محتوى الاختبار وموضوعاته وبتوازن.
- الاهتمام بجميع مستويات الأهداف، وتجنّب الاقتصار أو التّركيز على مستوى احد، مثل مستوى التّذكر فقط.
- تحديد عدد الأسئلة المرتبطة بكلّ هدف في كل موضوع، ولعلّ الجدولين التاليين يوضّحان ذلك:

الاختبارات التقليدية

أما تصنيف الاختبارات اللّغوية حسب نوع التّقدير، فإنها تنقسم بشكل عام ووفقًا لتصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين – كما يذكر ذلك طعيمة (١٤١٦هـ: ص ٧٢٣) ، هما:

نوع الاختبار	ماهيته	إيجابياته	سلبياته
اختبار المقال	○ وسمي بذلك؛ لأنه الإجابة على السؤال تستلزم من الطالب كتابة موضوع أو عرضًا تحريريًا للإجابة.	○ سهل الإعداد حيث لايحتاج إلى مجهود كبير من المعلم. ○ مناسب لقياس الجوانب المعرفية، كالتذكر، والفهم، والتحليل والتعبير. ○ ملائم للحكم على القدرة التعبيرية لمتعلمي اللغة.	○ صعب التصحيح لكثرة ما يجب أن يقرأه المعلم. ○ يتسم تصحيحه بالذاتية والبعد أحيانًا عن الموضوعية. ○ لايمكن قياس بعض الجوانب التحصيلية، وبخاصة تلك التي تتعلق ببعض الجوانب الانفعالية والحسية الحركية. ○ لايمكن أن يشمل جميع أجزاء المنهج.
الاختبار الموضوعي	○ وسمي بذلك؛ لأنه يبعد أثر الذاتية، سواء في إعداده أو في تصحيحه، بمعنى آخر هو اختبار لايختلف في تقييم إجاباته مهما تعدد المصححون له.	○ ارتفاع مستوى الصدق والثبات في قياسه. ○ أنه ممكن أن يشمل جميع أجزاء المنهج. ○ لايشجع على الحدس والتخمين إذا أعد جيدًا. ○ سهولة تصحيحه إلى درجة أن الحاسب قد يقوم بعملية التصحيح.	○ يتطلب إعداده بعض الوقت. يحتاج إلى انتقاء المفردات والبدائل المناسبة. ○ عجزه بعض الأحيان عن قياس بعض القدرات التعبيرية.

التّقويم البديل

يعد التقويم عنصرًا أساسيًا في برامج تعليم اللغة؛ لأنه يعكس ما يتعلمه الطالب من مهارات، وكذلك يعزز ما يتعلمه، ولذلك فقد اهتم المعنيون بتعليم اللغات في تطوير وسائل التقويم وتنويعها، ومن هنا فقد كثر الحديث مؤخرًا حول وسائل التقويم الأمثل في هذه البرامج، ودعت بعض الجهود إلى نهج أساليب أخرى غير الطرق المعروفة حاليًا تقوم على تقويم مستمر ولفترات زمنية طويلة تمتد من أول يوم في البرنامج إلى اليوم الأخير فيه.

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة أساليب حديثة في تقويم متعلمي اللغة، ومنها: التقويم البديل، أو التقويم القائم على الأداء، وهو تقويم يتضمن منظورًا جديدًا لفلسفة التقويم وعملياته تتخطى حدود أساليب التقويم التقليدية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها. (علام، ١٤٢٥هـ: ٣١).

وتلخص الجداول التالية بعض صور وأساليب التقويم البديل مع تطبيقاتها على اللغة العربية، حيث تم تلخيص تلك الأساليب من كتاب الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي لكل من كروس وانجيلو (١٤٢٥هـ: ص٥٥ وما بعدها).

الأساليب غير التقليددية في التقويم الصفي

<table>
<tr><th>مجال التقويم</th><th>م</th><th>أساليب التقويم</th><th>وصف الأسلوب</th><th>تطبيقات على اللغة العربية</th></tr>
<tr><td>تقويم المعرفة القبلية والتذكر والفهم</td><td>١</td><td>كشف المعرفة السابقة</td><td>استبانة أو أسئلة تتعلق بمعرفة الطلاب حول الموضوع قبل البدء في تعليمه.</td><td>درس في الأدب عن الشاعر حافظ إبراهيم
- سجِّل قائمة بالقصائد والدواوين والروايات التي تعرفها للشاعر،...، محددا ما إذا كنت قرأتها أو سمعتها مغناة أو شاهدتها على شكل تمثيلية في التلفزيون.
<table><tr><th>الديوان/القصيدة/الرواية</th><th>قرأتها</th><th>سمعتها مغناة</th><th>شاهدتها ممثلة</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>....</td></tr>
<tr><td></td><td>٢</td><td>القائمة المركَّزة</td><td>كتابة قائمة بالأفكار المرتبطة بقوة بالنقطة المهمة في الموضوع</td><td>- اكتب قائمة بأهم خمس كلمات تستخدم في موضوع (النِّداء) .
- اكتب قائمة مركَّزة بالمصطلحات الَّتي يمكن استخدامها لوصف الأدب الجاهليّ.</td></tr>
<tr><td></td><td>٣</td><td>فحص الفهم الخاطئ/ القبلي</td><td>أسئلة حول المفهوم قبل البدء في تعليمه</td><td>قبل البدء في تدريس الضمائر :
- اكتب قائمة بالضمائر التي تعرفها. (من المتوقع الخلط بين الضمائر والموصولات وأسماء الإشارة)</td></tr>
</table>

جدول المواصفات

المحتوى	الأهداف						المجموع	النسبة
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
الموضوع١								
الموضوع٢								
الموضوع٣								
... إلخ								
المجموع								
النسبة								٪١٠٠

م	مستوى الأداء	محتوى الأسئلة (الملامح الرئيسة)
١	التذكر	يُعرف / يحدد / يسمي / يتذكر / يتعرف على / يختار / يذكر ..
٢	الفهم	تلخيص / إعادة صياغة / إعطاء أمثلة / يشرح / يحول / يعمّم / يفسّر / يتوقع ..
٣	التطبيق	يختار / يحسب / يوظف / يعرض / يطبق / ينتج / يحل ويدرك (علاقة ما..)
٤	التحليل	يستنبط الأسباب والنتائج / يوضح بالشكل والرسم البياني / يميز / يختار الأجزاء المناسبة / يستنبط غرض الكاتب أو مزاجه.
٥	التركيب	يصنّف / يكتشف / يصمّم / يكوّن / يخترع ..
٦	التقويم	يقدّر / يثمّن / يوازن / ينتقد / يسوغ / الحكم على شيء / يقوّم / يصحح ..

- خطوات بناء الاختبار:

١- تحليل محتوى الاختبار
٢- صياغة الأهداف السلوكية
٣- إعداد جدول المواصفات
٤- صياغة الأسئلة
٥- طباعة الاختبار
٦- تطبيق الاختبار
٧- تحليل نتائج الاختبار

خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية

الخطوة الأولى	تدوين ملخص بالمهارات التي يرجى تحقيقها في هذا المستوى (مصفوفة المهارات)
الخطوة الثانية	قائمة موجزة بمحتوى الكتاب
الخطوة الثالثة	تكوين مخطّط الاختبار وفقاً لمستويات الأداء المتعدّدة
الخطوة الرابعة	كتابة أسئلة الاختبار

<table>
<tr><th>مجال التقويم</th><th>م</th><th>أساليب التقويم</th><th>وصف الأسلوب</th><th>تطبيقات على اللغة العربية</th></tr>
<tr><td>تقويم مهارات التحليل والتفكير الناقد</td><td>٨</td><td>شبكة التصنيف</td><td>تصنيف قائمة من المفاهيم والأفكار في مجموعات</td><td>صنف الأسماء التالية بحسب نوعها في الجدول التالي :
الكلمات: هذا، أنا، بين، هؤلاء، هو، فوق، الذي، تلك، يمين، اللذان ، أنت ، إياك
<table><tr><th>ضمائر</th><th>أسماء موصولة</th><th>أسماء إشارة</th><th>ظروف</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>.....</td></tr>
<tr><td></td><td>٩</td><td>مصفوفة الخصائص المحددة</td><td>تصنيف المفاهيم حسب وجود أو انتفاء بعض الخصائص المهمة المحددة</td><td>ضع إشارة (+) عندما تكون الصفة موجودة ، وإشارة (___) عندما لا توجد الصفة:
<table><tr><th>الخصائص</th><th>الجملة الاسمية</th><th>الجملة الفعلية</th></tr><tr><td>يمكن أن تدخل عليها (إنَّ) وأخواتها.</td><td></td><td></td></tr><tr><td>يمكن نفيها بالكلمة (ليس).</td><td></td><td></td></tr><tr><td>يتقدم فيها الفعل على الاسم</td><td></td><td></td></tr><tr><td>يمكن أن تحتوي مفعولا به</td><td></td><td></td></tr></table>.....</td></tr>
<tr><td></td><td>١٠</td><td>قائمة الإيجابيات والسلبيات</td><td>تحليل الإيجابيات والسلبيات المتعلقة بموضوع فكري</td><td>- اكتب ثلاث إيجابيات وثلاث سلبيات لدراسة قواعد اللغة العربية.
- بعد دراستك لقصائد المديح في الشعر العربي ، اكتب قائمة بالإيجابيات والسلبيات لهذا النوع من الشعر.</td></tr>
<tr><td></td><td>١١</td><td>قائمة المحتوى والشكل والسبب (ماذا، كيف، لماذا)</td><td>تحليل بنية الموضوع : محتواه، وشكله البنائي، والسبب</td><td>قائمة المحتوى والشكل والسبب لدرس الضمائر
<table><tr><th>المحتوى (ماذا)</th><th>الشكل (كيف)</th><th>السبب (لماذا)</th></tr><tr><td>اسم الدرس</td><td>تعبير</td><td>لتحديد موضوع الدرس</td></tr><tr><td>الأمثلة</td><td>قائمة</td><td>لوضع الضمائر في سياق لغوي مفهوم</td></tr><tr><td>القاعدة</td><td>جدول</td><td>لتصنيف الضمائر في مجموعات متجانسة</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>.....</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>مجال التقويم</th><th>م</th><th>أساليب التقويم</th><th>وصف الأسلوب</th><th>تطبيقات على اللُّغة العربيَّة</th></tr>
<tr><td>قائمة العناوين الفارغة</td><td>٤</td><td>كشف المعرفة السابقة</td><td>قائمة من العناوين الرئيسة يكمل الطلاب العناوين الفرعية لكل منها .</td><td>بعد الانتهاء من درس النداء . ضع العناوين الفرعية تحت كل عنوان رئيس مما يلي :
ـ أنواع المنادى :
ـ ..... ـ .....
ـ ..... ـ .....
ـ حالات إعراب المنادى :
ـ ..... ـ .....</td></tr>
<tr><td></td><td>٥</td><td>مصفوفة الذاكرة</td><td>رسم جدول يكمل الطلاب فراغاته</td><td>في نهاية وحدة عن المنصوبات في اللغة العربية
أكمل الجدول التالي:
<table><tr><th>نوع الكلمة</th><th>منصوب بالألف</th><th>بالياء</th><th>بالكسرة</th><th>بالفتحة</th><th>بالحذق</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td></tr>
<tr><td></td><td>٦</td><td>ورقة الدقيقة</td><td>اشرح/ توقف/ لخص.</td><td>بعد (٥- ١٠) دقائق من الشرح ، توقَّف ، واطلب من الجميع أن يجيبوا عن السؤالين التاليين:
ـ ما أهم شيء تعلّمته إلى الآن ؟ .....
ـ ما السؤال المهم الذي بقي لديك دون إجابة؟ .....</td></tr>
<tr><td></td><td>٧</td><td>النقطة المشوشة</td><td>سؤال عن النقطة غير الواضحة</td><td>بعد الانتهاء من درس الضمائر :
- ما النقطة غير الواضحة أو المربكة أو المشوشة لديك في درس الضمائر ؟
.....</td></tr>
<tr><td></td><td>٧</td><td>النقطة المشوشة</td><td>سؤال عن النقطة غير الواضحة</td><td>بعد الانتهاء من درس الضمائر :
- ما النقطة غير الواضحة أو المربكة أو المشوشة لديك في درس الضمائر ؟
.....</td></tr>
</table>

مجال التقويم	م	أساليب التقويم	وصف الأسلوب	تطبيقات على اللّغة العربيّة
	١٦	مخططا ت المفهوم	رسم خريطة ذهنية لمفاهيم الموضوع وعناصره وعلاقاتها	ـ ارسم مخططا لمفهوم الفاعل . ـ ارسم خريطة ذهنية لموضوع الأدب الإسلاميّ والأسباب التي ساهمت في تطويره.
	١٧	الحوارات الإبداعية	يحوِّل الطلاب المعرفة التي تلقوها إلى حوارات، إما إبداعية، أو منسوبة إلى شخصيات معينة تبين وجهات نظرها.	– الشخصيات (طالب ، ومعلم) ، الموضوع (المنادى) ، أكمل الحوار التالي: – الطالب: ما أدوات النداء في اللغة العربية؟ ـ المعلم : يا، هيا، أي .. – الطالب: أعطني أمثلة حقيقية لكل أداة . ـ المعلم : .... – وقف كثير من النّقاد ضدّ الشّعر الحرّ، اكتب الحوار الّذي تتخيله بين أحد النّقاد وشاعر يكتب الشعر الحر.
	١٨	ملفات الإنجاز المفسَّرة	نماذج من أداء الطلاب الإبداعي، مع تفسير لأهمية هذه الأعمال.	– يختار الطالب من ملف إنجازه في التعبير أحد أفضل موضوعاته الإنشائية، ويقدم تفسيراً عن أهمية هذا الموضوع.
تقويم مهارة حلّ المشكلات	١٩	مهمات إدراك المشكلة	يعطى الطلاب قائمة مشكلات ليحدّدوا نوع كلّ مشكلة	– صنف المشكلات الآتية بحسب نوعها: إملائية، نحوّية، صرفية، معجمية . (.....). – حدد نوع القراءة المناسب(سريعة/ متأنية) لكل حالة مما يلي: ..... ، ..... ، ..... – صنّف الأخطاء التّالية بحسب نوعها النّحويّ (إعرابي/ تركيبي) (..... ، .....)
	٢٠	ما هو المبدأ / القاعدة ؟	يعطى الطالب مشكلة، فيحدد المبدأ الذي سيستخدمه لحلها	حدد المبدأ المناسب لحل كل مشكلة مما يأتي، مستخدماً المبادئ التي درستها في هذه الوحدة. المشكلات | المبادئ / القواعد وازن بين المتنبي والمعري ، أيهما أكثر شاعرية، وأجمل شعراً. | (لكل شاعر خصوصيته) عين الحرف المنقلب عن حرف آخر في الكلمات التالية : قال، رمى ..) | (كل ألف في العربية إما زائدة، أو منقلبة عن واو أو ياء). .....

<table>
<tr><th>مجال التقويم</th><th>م</th><th>أساليب التقويم</th><th>وصف الأسلوب</th><th>تطبيقات على اللّغة العربية</th></tr>
<tr><td></td><td>١٢</td><td>المقال التّحليليّ</td><td>كتابة فقرة أو أكثر حول مشكلة أو قضيّة معّينة</td><td>يخطئ كثير من الطّلّاب في التّمييز بين الضّمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة. اكتب مقالا تحليليا لمساعدتهم على التمييز بينها.</td></tr>
<tr><td>تقويم مهارات التّركيب والتفكير الإبداعيّ</td><td>١٣</td><td>ملخص الجملة الواحدة</td><td>تلخيص الموضوع في جملة واحدة بمساعدة أسئلة (من، لمن، متى، كيف، لماذا..)</td><td>الفاعل
<table><tr><th>السؤال</th><th>الإجابة</th></tr><tr><td>ما هو</td><td>اسم</td></tr><tr><td>ما حالته</td><td>مرفوع</td></tr><tr><td>أين يقع</td><td>بعد الفعل</td></tr><tr><td>علام يدل</td><td>يدلّ على من فعل الفعل</td></tr></table>.....
.....
لخص ذلك في جملة واحدة:</td></tr>
<tr><td></td><td>١٤</td><td>العنوان الصّحفيّ</td><td>تلخيص نص قصير في كلمة واحدة ، ثم كتابة فقرة تشرح سبب اختيار تلك الكلمة</td><td>بعد دراستك لقصيدة (.....) ، اكتب عنوانا يلخّص موضوع القصيدة، ثمّ بيّن سبب اختيارك هذا العنوان، مدعما تعليلاتك بشواهد من النص.</td></tr>
<tr><td></td><td>١٥</td><td>التناظرات التقريبية</td><td>إعطاء تشبيهات: (أ) بالنسبة لـ (ب) مثل (س) بالنسبة لـ (ص).</td><td>- الموضوع بالنّسبة للمقالة هو مثل : ..... بالنّسبة لـ .....
- الفاعل بالنّسبة للفعل ، هو مثل: ..... بالنّسبة لـ .....
- أحمد شوقي بالنّسبة للشّعر المصريّ هو مثل ..... بالنّسبة لـ .....</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>مجال التّقويم</th><th>م</th><th>أساليب التقويم</th><th>وصف الأسلوب</th><th>تطبيقات على اللّغة العربيّة</th></tr>
<tr><td></td><td>٢٧</td><td>تمهيدات البحث أو المشروع</td><td>مسودة أولية مختصرة لورقة بحثية أو مشروع</td><td>قدّم خطة بحث لموضوع نحوي مما درسته خلال هذا الفصل، مستعينا بالأسئلة التالية:
العنوان المقترح : .....
الهدف: ما فائدة هذا البحث/ المشروع؟ .....
الأسئلة الرئيسة التي تريد الإجابة عنها .....
جدول مقترح للمحتويات : .....
المصادر المساعدة (ماذا تحتاج لإنجاز عمل ممتاز) ..... إلخ.</td></tr>
<tr><td>تقويم وعي الطلاب باتجاهاتهم وقيمهم</td><td>٢٨</td><td>استفتاء رأي الصف</td><td>أخذ رأي الطلاب حول قضية أساسية من قضايا المادة</td><td>ضع إشارة (×) في الحقل الممثل لوجهة نظرك في القضية التالية:
<table><tr><th>العبارة</th><th>أوافق بشدة</th><th>أوافق</th><th>لا أعرف</th><th>لا أوافق</th></tr><tr><td>كان يمكن للنثر العربي أن يكون أكثر جمالاً وجودة لو أنّه تخلص من ظاهرة (السجع)</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>.....</td></tr>
<tr><td></td><td>٢٩</td><td>المقالة المزدوجة</td><td>يكتب الطالب مقالة من جزأين، تلخيص الأفكار والتأكيدات في النص، ثم شرح أهمية القطعة المختارة وأهمية الرد عليها</td><td>بعد أن قرأ الطلّاب عدداً من نصوص الشّعر العربيّ الحديث :
يختار كل طالب ثلاثة نصوص ، ويكتب حولها مقالة مزدوجة، يحلل في الجزء الأول خصائص هذه النصوص وجمالياتها، وفي الجزء الثاني، يناقش أهمية هذه القطع ومدى تمثيلها لخصائص الشعر العربي الحديث.</td></tr>
<tr><td></td><td>٣٠</td><td>لمحات من حياة المميزين</td><td>يكتب الطالب لمحة ملخَّصة عن حياة شخص مميز في المجال.</td><td>بعد دراسة الشعر الجاهلي، يكتب كل طالب لمحة مختصرة عن حياة أحد الشعراء الجاهليين المميزين من وجهة نظره، ويشرح المؤهِّلات أو الأفعال التي جعلته يعجب بتلك الشخصية.
- يختار كل طالب شخصية نحوية ويقدم لمحة مختصرة عنها.</td></tr>
<tr><td></td><td>٣١</td><td>قضايا اليوم الأخلاقية</td><td>دراسة حالة تتضمن مشكلة أو قضية أخلاقية</td><td>(وصف لحالة الشعراء مع عمر بن عبد العزيز) ما رأيك فيما يفعله الشعراء من التكسب بشعرهم وفي موقف عمر بن عبد العزيز منهم؟</td></tr>
</table>

مجال التقويم	م	أساليب التقويم	وصف الأسلوب	تطبيقات على اللّغة العربيّة
	٢١	حلول المشكلة الموثقة	توثيق الخطوات والاستراتيجيات التي اتبعها الطلاب في حل المشكلة	– لخص نص القراءة المعنون بـ (....) ، ودوِّن على الهامش الأيسر كل خطوة أو عملية قمت بها. – اكتب موضوعا من إنشائك عن (...) وسجل في ورقة خارجية كل خطوة أو عملية قمت بها. – ارسم خريطة مفهومية للفاعل، وسجل على الهامش الخطوات والعمليات التي قمت بها.
	٢٢	البروتكولات السمعية والبصرية	يتحدث الطالب أثناء الأداء ويسجل أداءه سمعياً أو بصرياً.	– تدرَّب على إلقاء (...) واستخدم الفيديو أو المسجل لتسجيل محاولاتك، دون أن تحذف شيئا منها. – سجل سمعيا محاولاتك وأنت تفكر بصوت عال في إعراب الجمل التالية ... .
تقويم مهارات التطبيق والأداء	٢٣	التفسير المباشر	يفسّر الطلّاب جزءاً معينا من الدّرس لمشاهدين معينين بلغتهم الخاصة	– بعد أن تعلمت الخطوات الخمس للقراءة المركّزة ، صفها لصديق لا يعرفها. – اشرح قاعدة رسم الهمزة المتوسطة لطفل في الصّف الثّالث. – صف لمعلّم الخطّ كيف يميز بين كان وأخواتها وإن وأخواتها في العمل.
	٢٤	بطاقات التطبيق	يكتب الطّالب على بطاقة تطبيقا عمليا لمبدأ أو قاعدة تعلمها.	– بعد أن تعلّمت طريقة رسم الخرائط الذّهنية للنّصوص القرائيّة، اكتب على هذه البطاقة تطبيقا آخر في الحياة يمكنك فيه استخدام الخريطة الذهنية.
	٢٥	الأسئلة المعدَّة من الطلبة	يعدّ الطالب أسئلة اختبار على الموضوع مع إجابتها النموذجية	– اكتب ثلاثة أسئلة حول درس المنادى تتوقع أن ترد في الاختبار ، وأعط أجوبتها النموذجية. – صمم اختباراً مع أجوبته النموذجية لموضوعات الأدب التي درستها في هذا الفصل.
	٢٦	المشهد الإنساني أو النموذج الصفي	يمثل الطلاب مشهدا مسرحيا أو عمليا يوضح ما تلقوه من معرفة	– بعد أن درس الطلاب الجملة الفعلية، يصممون مشهدا تمثيليا يأخذون فيه أدوار عناصر الجملة (فعل، فاعل، مفعول به، مفعول مطلق ..) ، وأساليب تشكيل الجملة ، وما يمكن/ لا يمكن غيابه من تلك العناصر ...

مجال التقويم	م	أساليب التقويم	وصف الأسلوب	تطبيقات على اللّغة العربيّة
	٣٦	التقويم الذاتي لطرق التعلم	يكتب المعلم قائمة بالطرق المناسبة لتعلم المادة ، فيختار الطالب ما يناسبه	طرق حفظ النصوص النثرية والشعرية: هناك ثلاثة نماذج من الناس: ١. بعضهم يعيد الأسطر على نفسه مرات ومرات محاولا حصرها في ذهنه دون فهم. ٢. وبعضهم يطور خريطة عقلية للمحتوى تساعده على الحفظ. ٣. وبعضهم يضع لحناً خاصاً ويربط ذلك بإيماءات وحركات تساعده على الحفظ. أي من النماذج الثلاثة يشبه أسلوبك ؟ ..... أي الفريقين الآخرين تتمنّى أن تستخدم أسلوبه ؟ .....
	٣٧	سجلات وقت المذاكرة المنتج	سجل مختصر عن الوقت الذي يقضيه الطالب في المذاكرة ومدى إنتاجيته	أدخل أوقات المذاكرة بوحدة الساعة في النموذج التالي، واكتب ملاحظة عن المكان ومقدار الإنتاجية : من الساعة ـ إلى الساعة | المكان | مستوى الإنتاجية ـ ما الّذي اكتشفته عن وقت المذاكرة؟ ـ ما الشّيء الغريب الّذي اكتشفته حول مكان المذاكرة؟ ـ ما أهمّ شيء تعلمته من هذا التمرين؟ ـ ما الذي تنوي عمله بناء على هذا التمرين؟
	٣٨	المحاضرات المتقطعة	الخطوات الخمس: إصغاء ، توقف، استجابة، كتابة، تغذية راجعة.	بعد أن قدم المعلم شرحا لأمثلة (المفعول المطلق) سأل طلابه : – ما الذي كنتم تفعلونه خلال الدقائق العشر الماضية؟ صف سلوكك العقلي والجسدي خلال تلك الفترة (دقيقتان) . – ثم سألهم أن يعبروا كيف أن هذه السلوكات قد ساعدتهم على الفهم والتعلم أو أعاقتهم. (اكتبوا خلال دقيقتين). – ثم جمع استجاباتهم، تمهيدا لتحليلها .
	٣٩	تحليل العملية	يحتفظ الطلاب بسجلات عن خطواتهم التي قاموا بها لحل مهمة ، والتعليق على النتائج.	اكتب موضوعاً إنشائيا عن (الوطن) ، وخلال ذلك: – دوّن في ورقة خاصة وصفاً لكل خطوة أو عملية تقوم بها. – احتفظ بالمسودات والمواد التي استخدمتها في كل خطوة. – علق باختصار على كل خطوة قمت بها، وفائدتها في إنجاز المهمة.

<table>
<tr><th>مجال التقويم</th><th>م</th><th>أساليب التقويم</th><th>وصف الأسلوب</th><th>تطبيقات على اللّغة العربيّة</th></tr>
<tr><td></td><td>٣٢</td><td>استبانة الثّقة الذّاتيّة بالمادّة</td><td>عدة أسئلة تشكل مقياساً تقريبيا لثقة الطلاب الذاتية فيما يتعلق بمهارة محددة</td><td>ضع إشارة (×) في الحقل المناسب
<table>
<tr><th>نوع المسألة النّحوية</th><th>لائقة</th><th>متدنٍ</th><th>متوسط</th><th>عالٍ</th></tr>
<tr><td>عمل كان وأخواتها</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>عمل إن وأخواتها</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>لا النافية للجنس</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
.....</td></tr>
<tr><td>تقويم الوعي الذّاتيّ للطلّاب كمتعلّمين</td><td>٣٣</td><td>مقاطع السّيرة الذّاتيّة المركزة</td><td>يكتب الطّلّاب مذكّرة مختصرة حول خبرة مرّوا بها في الماضي لها صلة بالمادة.</td><td>اكتب في حدود صفحة خبرة ما في الماضي قمت خلالها بالتحدث أمام الجمهور بنجاح. لماذا نجحت في ذلك؟ ما الدروس المستفادة من هذه الخبرة؟</td></tr>
<tr><td></td><td>٣٤</td><td>قوائم شطب الاهتمام والمعرفة والمهارات</td><td>يحدّد الطّلّاب مستوياتهم على مقياس يعدّه المعلم</td><td>ضع دائرة حول الرقم الذي يحدد مستوى اهتمامك (أو مهارتك) فيما يلي:
<table>
<tr><th rowspan="2">العبارة</th><th colspan="4">مستوى الاهتمام/ أوالمهارة</th></tr>
<tr><th>٠</th><th>١</th><th>٢</th><th>٣</th></tr>
<tr><td>جمع المعلومات وتصنيفها قبل كتابة الموضوع التّعبيريّ</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>مراجعة مسودة الموضوع مع مجموعة زملاء قبل النشر .....
ضبط عناصر الجملة الاسميّة المجرّدة من النّواسخ
ضبط عناصر الجملة الاسمية المسبوقة بفعل ناسخ
.. إلخ.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
.....</td></tr>
<tr><td></td><td>٣٥</td><td>ترتيب الهدف ومزاوجته</td><td>يكتب الطّلّاب مجموعة مرتّبة من الأهداف الّتي يأملون تحقيقها في المادة، ويقدّرون صعوبتها النسبية</td><td>اكتب قائمة بأهم الأهداف التي تتمنى تحقيقها في مادة النّحو خلال هذا الفصل، رتب الأهداف حسب أهميتها، وضع درجة من (٥) لبيان صعوبة تحقيق كل هدف من وجهة نظرك.
الأهداف التي أرغب في تحقيقها خلال هذا الفصل
درجة صعوبة الهدف
١. .....
٢. .....</td></tr>
</table>

مجال التقويم	م	أساليب التقويم	وصف الأسلوب	تطبيقات على اللُّغة العربيَّة
	٤٢	التغذية الراجعة عبر البريد الإلكتروني	يعرض المعلم سؤالا لطلابه عبر البريد الإلكتروني حول تدريسه ويستجيب الطلاب بشكل شخصي دون معرفة الأسماء	أسئلة عبر البريد الإلكتروني للطُّلاب ، من مثل: - ما الشيء المحدد الذي يمكنني القيام به لمساعدتك على التَّعلّم بفاعلية ؟ - لو كنت مدرسا لهذه المادة فما الذي ستقوم به لجعل الواجبات أكثر فائدة؟ - ما النصيحة التي ترغب أن تقدمها لي فيما يخص تدريس هذه المادة؟
	٤٣	نماذج المدرس للتغذية الراجعة	نماذج معيارية لتقويم أداء المدرس توزع على الطلاب لملئها.	- قدر مستوى وضوح اللقاء الصفي اليوم غير واضح أبدا غير واضح واضح تقريبا واضح واضح جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ - بشكل عام ما مستوى المتعة في اللقاء الصفي اليوم ؟ ممل تماما في الغالب ممل ممتع إلى حد ما ممتع ممتع جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٣. بشكل عام ما مستوى الفائدة في لقاء اليوم ؟ غير مفيد أبدا غير مفيد مفيد نوعا ما مفيد مفيد جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥
	٤٤	التغذية الراجعة من المجموعة	الحصول على استجابات من الطلاب على أسئلة ثلاثة: ما الذي ينفع؟ ما الذي لا ينفع؟ ما الذي يمكن عمله؟	- أعط مثالين أو أكثر لأشياء محددة يقوم بها معلمك لمساعدتك في تعلم قواعد اللغة العربية. - أعط مثالين أو أكثر لأشياء محددة يقوم بها معلمك تجعل الأمور صعبة في تعلم هذه المادة. - اقترح أمرا عمليًّا أو أكثر يمكن لمعلمك أن يقوم بها لتساعدك في تحسين تعلمك.
	٤٥	جماعات جودة التقويم الصفي	إشراك مجموعة من الطلاب في بناء وتطبيق تقويم المادة التعليمية في المساق.	يطلب المعلم متطوعين للمشاركة في مراقبة التدريس والتعلم في صفه. ثم يدرّبهم على المهام التي سيكلفهم بها. يكلف كل متطوع بمراقبة تعلم مجموعة من الطلاب، وينقل للمعلم شكواهم وآراءهم ومستواهم.

مجال التقويم	م	أساليب التقويم	وصف الأسلوب	تطبيقات على اللّغة العربيّة
	٤٠	سجلات التعلم التشخيصي	يحتفظ الطلّاب بسجلات لكل لقاء صفي أو واجب، ويعملون في كل مرة قائمتين واحدة بالنقاط الرّئيسة الّتي تعلّموها أو حلّوها، والأخرى بالنقاط غير الواضحة لهم، أو أخطأوا فيها. وفي فترات منتظمة يراجعون سجلاتهم ويلخصونها ليحددوا أوجه ضعفهم ويقترحوا حلولا لها.	المادة : ..... التاريخ ..... ، نوع المهمة: (درس، واجب، اختبار صفي) ١. درس: - اكتب النقاط المهمة التي تعلمتها في هذا الدرس، أعط أمثلة إن أمكن. ..... - اكتب قائمة بالنقاط غير الواضحة في هذا الدرس ، أعط أمثلة إن أمكن ..... - اكتب عددا من الأسئلة تحتاج إلى إجابات قبل أن تتمكن من فهم النقاط التي اعتبرتها غير واضحة. ٢. واجب : - صف باختصار الواجب المطلوب : ..... - أعط مثالا أو مثالين على أفضل استجاباتك، حاول أن تشرح ما الذي جعلها ناجحة ..... - أعط مثالا أو مثالين لاستجابات خاطئة ، ما الذي فعلته خطأ في كل مثال ..... - في المرة القادمة التي تواجه فيها الموقف نفسه ما الشيء المختلف الذي يمكنك القيام به لزيادة أو تحسين تعلمك؟ .....
تقويم ردود فعل المتعلم نحو المدرس والتدريس	٤١	الملاحظات المسلسلة	تمرير ورقة على الطلّاب يسجل فيها كل طالب رأيه أو إجابته عن سؤال يتعلق بما يحدث داخل الصف.	أثناء شرح المدّرس لأحد الدّروس يكتب على ورقة سؤالًا من مثل : ما الذي كنت تفعله بالضبط في الدّقيقة التي سبقت وصول هذه الورقة إليك؟ ما رأيك إلى الآن في الطّريقة التي يتبعها المعلم في شرح هذا الدرس؟ ما الذي كنت مهتما به لحظة وصول هذه الورقة إليك؟ يكتب الطالب استجابته ويمرّر الورقة لزميله، وهكذا. يحلل استجابات الطلّاب ويتفق معهم على طرق لتحسين الأداء الصفي.

مجال التقويم	م	أساليب التقويم	وصف الأسلوب	تطبيقات على اللُّغة العربيَّة
	٥٠	تقويم الاختبار	يبين الطلاب آراءهم في اختبارات المعلم الدورية نوعها، وفائدتها ..	بعد عدة اختبارات دورية في القواعد كانت أسئلتها من نوع استخرج، أعرب .. قدم المعلم اختبارا من نوع الاختيار من متعدد ، ووضع في آخره نموذج تقويم اختبار ، طارحا الأسئلة التالية: خلال الأسابيع الماضية كانت أسئلة الاختبار من نوع استخرج أعرب، وكان هذا الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ، يرجى الإجابة بشكل محدد عن الأسئلة التالية: - هل شعرت أن أحد نوعي الاختبار أكثر عدلا من الآخر في تقويم تعلمك؟ وضح : ..... - هل استمتعت بأحد نوعي الاختبار أكثر من الآخر ؟ .... لماذا ؟ .... - هل تعلمت من أحد نوعي الاختبار أكثر من النوع الآخر ؟ .... ما السبب ؟ .....

مجالات التّقويم الصّفيّ

١. المعلومات والمهارات المتعلقة بالمادة.
٢. مهارات التحليل والتفكير الناقد.
٣. مهارات التركيب والتفكير الإبداعي.
٤. مهارات حل المشكلات.
٥. مهارات التطبيق والأداء.
٦. اتجاهات الطلاب وقيمهم واهتماماتهم.
٧. مهارات وإستراتيجيات وسلوكات الدِّراسة والتعلُّم
٨. تفاعل الطلاب وردود أفعالهم تجاه المشكلات والمهارات والمفاهيم والإجراءات التدريسية.
٩. تفاعلات الطلاب في الأنشطة الصفية ومع الواجبات المدرسية.

التقويم التقليدي

يعتمد على الاختبارات باستخدام الأنواع المختلفة من الأسئلة (الفقرات الاختبارية)

١. الأسئلة المقاليَّة : الطالب ينتج الإجابة بنفسه.
٢. الأسئلة الموضوعية : يختار الطالب الإجابة.
٣. الأسئلة الأدائية : لقياس الكفايات العملية ، وتركز على (الطريقة) أو (الناتج) أو هما معا.

مجال التقويم	م	أساليب التقويم	وصف الأسلوب	تطبيقات على اللُّغة العربيَّة
تقويم ردود فعل الطالب نحو الفعاليات الصفية والواجبات التعليمية	٤٦	أسلوب: تذكر، لخص، اسأل، علِّق، اربط	تطبيق الخطوات الخمس على الدرس السابق	ـ اكتب قائمة بالأفكار والمعلومات الهامة التي تتذكرها من الدرس السابق. ـ لخص القائمة في جملة تلخيص واحدة ـ اكتب سؤالا واحدا تريد الإجابة عنه مما درسته في الدرس السابق. ـ اربط بين ما تعلمته في الدرس السابق ، وما سبق أن تعلمته في دروس سابقة. ـ عبر عن درجة ثقتك بما تعلمته في اللقاء السابق وبقدرتك على حل الواجب البيتي.
	٤٧	تقويم عمل المجموعة	استبيان لجمع تغذية راجعة حول تفاعل الطلاب وتعلمهم التعاوني أثناء عملهم.	ـ ما فعالية مجموعتك في العمل لإنجاز المهمة المعطاة؟ ضعيفة مناسبة عالية عالية جدا ـ كم عدد الذين يشاركون بفاعلية معظم الوقت من بين الأعضاء الخمسة في مجموعتك لا أحد واحد اثنان ثلاثة أربعة الخمسة جميعهم ـ كم عدد الذين كانوا مستعدين تماما لهذه الفعالية من بين أعضاء مجموعتك لا أحد واحد اثنان ثلاثة أربعة الخمسة جميعهم ـ أعط مثالا محددا لشيء تعلمته من أعضاء مجموعتك / تعلمه أعضاء المجموعة منك ...
	٤٨	نماذج تقويم القراءة	نماذج مبَّسطة للتقويم يملؤها الطلاب كاستجابة للقراءات التي تتضمنها المادة	حدّد معلّم اللّغة مجموعة من القصص والدراسات والمقالات كوسيلة لبناء خلفية ثقافية حول موضوع الوحدة : ١. أعط عنوانا للقراءة المعينة : ..... ٢. ما فائدة القراءة في تحسين مفرداتك اللغوية ومهارتك في القراءة ؟ ..... ٣. هل كانت القراءة ممتعة؟ ..... ٤. هل توصي بها لصديق؟ ..... لماذا ؟ ..... وإذا كنت لاتوصي فلماذا؟ ..... ٥. ما الذي تعلمته منها ؟ ..... وما الذي تريد أن تتذكره؟ .....
	٤٩	تقويم الواجبات	يبين الطّلاب آراءهم في الواجبات المنزلية محدّدين سلبيّاتها وإيجابياتها ومقترحاتهم لتطويرها	كان معلّم اللّغة العربيّة يحدّد تدريبا أو تدريبين من تدريبات الكتاب كواجب منزليّ، وبعد خمسة واجبات سأل طلّابه أن يقوّموا مساهمة هذه الواجبات في تعلمهم ، طلب منهم أن يضعوا قائمة بالإيجابيات والسلبيات والمقترحات من أجل التّحسين.

وهناك جماعات أخرى ترى أن القرود تسبب الكثير من المشكلات قد تصل إلى إيقاع الأذى بالناس ، وترى هذه الجماعات ضرورة التَّخلص من القرود لتوفير بيئة آمنة.

المهمة:

في ضوء وجهتي النَّظر السابقتين ، وبعد الأخذ في الاعتبار الأسباب وراء كل وجهة نظر مثل الأسباب الاقتصادية والعاطفية والثقافية .. أجب عن الأسئلة التالية مرتبا إجابتك في النموذج المرفق.

	جماعة المعارضين لإبقاء القرود	جماعة حماية الحياة الفطرية وإنمائها	رأيك الشخصي
الموقف من وجود القرود في الغابات			
الأسباب الاقتصادية			
الأسباب العاطفية والثقافية			
الأسباب البيئية			
اكتب ملخصا لرأيك :			

٢. الملاحظة : رصد سلوك الطَّالب أثناء تنفيذه لواجب أو موضوع أو أداء معين. باستخدام قائمة رصد ، أو بطاقة ملاحظة.

للملاحظة نوعان:

٢. الملاحظة الموضوعية: تسجيل ما تتم ملاحظته.

٣. الملاحظة التَّفسيريَّة : تسجيل ما تتم ملاحظته وتحليله وتفسيره أو التعليق عليه.

أساليب تسجيل الملاحظات:

١. السّجلات الوصفية ، صفحة أو سجل لكلّ طالب يصف المعلم فيه الأحداث والسلوكيات والمهارات التي لاحظها.

٢. قائمة التقديرات : قائمة بالمهارات أو السّلوكيّات الّتي نريد التَّحقق من وجودها لدى الطالب ، يقوم الملاحظ بالتأشير أمام كل منها بإشارة معينة ليدلل على وجودها أو عدم وجودها.

٣. صحائف رصد البيانات ، يستخدمها الطالب لرصد البيانات التي يجمعها خلال عمليات الاكتشاف والبحث الميدانيّ ، وتوضع في ملف الأداء.

أساليب التـقويم البديل

١. تقويم الأداء
٢. الملاحظة (الموضوعية / التفسيرية)
   ١. السجلات الوصفية،
   ٢. قائمة التقديرات.
   ٣. صحائف رصد البيانات.
   ٤. قائمة المهارات الموصوفة بمحكات
٣. ملف أعمال الطالب

١. تقويم الأداء ، (مهمات التقويم الثرية) ، باستخدام أدوات متنوعة مثل ، الاختبارات، والملاحظة ...

أنواع مهمات الأداء

أ. المقارنة بين شيئن أو أكثر.
ب. التصنيف.
ج. اتخاذ موقف أو إصدار حكم.
د. التطبيق في مواقف جديدة.
هـ. تحليل آراء مختلفة حول موضوع ما.
و. اتخاذ القرارات.
ز. مناقشة قضايا من منظور تاريخي.
ح. التنبؤ بناء على معلومات سابقة.
ط. حل المشكلات.
ي. إجراء التجارب.
ك. الابتكار.
ل. تحديد الخطأ ، أو إيجاد الناقص في سياق معين.

مثال :

المهمة الأدائية:

تحليل آراء مختلفة حول موضوع القرود في المملكة العربية السعودية ، وتبني وجهة نظر معارضة لها أو الدفاع عنها.

معلومات خلفية أساسية

تتميز منطقة عسير ومنطقة الباحة ومحافظة الطائف بكثرة الأشجار والبيئة الجميلة من غابات وغيرها، وتمثل القرود إحدى تلك الظواهر ، وتشكل توازنا بيئيا طبيعيا فيها.

وجهات نظر

هناك جماعات كالهيئة الوطنية لحماية الحياة الطبيعية وإنمائها تؤكد على ضرورة الحفاظ على البيئة كما هي، والحفاظ على القرود كجزء من هذه البئية وما تمثله من تميز، كما أن ذلك يفيد في السياحة الداخلية والخارجيَّة .

تحليل أخطاء الطُّلاب، ومعالجتها

إنَّ اللُّغة الَّتي ينتجها المتعلِّمون سوف يقع فيها بعض الأخطاء؛ بسبب أنَّ تعليم اللُّغة لايحدث دفعةً واحدة، وإنَّما يجري على فترات زمنيَّة، فتنشأ الأخطاء نتيجة لمعرفته الجزئيَّة باللُّغة، واللُّغة كما نعرف نظام مستقل مكتفٍ بذاته، ومعنى ذلك أن أي شيء لايمكن أنْ نتعلَّمه كاملاً.

ويجري تحليل الخطأ عادة على مراحل يتبع بعضها بعضًا:

١ تحديد الأخطاء ووصفها. ٢ تفسيرها. ٣ تصويب الأخطاء وعلاجها. (صيني وزميله، ١٤٠٢هـ: ١٤٦)

أوَّلاً: تحديد الأخطاء ووصفها، تتبع هذه المرحلة منهجيَّة معيَّنة تسير على النَّحو التَّالي:

إنَّ الأخطاء الَّتي تُدرس هي تلك الَّتي يقع فيها مجموعة من المتعلِّمين وليس فردًا أو أفرادًا محدودين؛ أي الأخطاء الَّتي لها صفة الشُّيوع.

الأخطاء نوعان: أ- أخطاء قدرة. ب- أخطاء أداء، وهي قسمان:

١ أداء إنتاجيٌّ

٢ أداء استقباليٌّ، وأخطاء هذا النَّوع يصعب تحديدها دائمًا أو الإمساك بها؛ لأنَّ المتعلِّم قد يتلقى كلامًا (ما) فتكون استجابته إيماء أو حركة معيَّنة، ولهذا ليس من السَّهل أن نعرف أكان استقباله صحيحًا أم خاطئًا إلا إذا أنتج كلامًا، لذلك يتركَّز التَّحليل على الأداء الإنتاجيّ أو الأداء التَّعبيريّ.

تكاد تحصر الأخطاء في:

١ حذف عنصر ٢ زيادة عنصر

٣ اختيار عنصر غير صحيح ٤ ترتيب العناصر ترتيبًا غير صحيح... ووصف الأخطاء يتجه في الغالب إلى هذا التَّصنيف.

ثانيًا: تفسير الأخطاء:

وفية يدور البحث عن أسباب حدوث الخطأ وكيفيَّة وقوع الطَّالب فيه، والتَّفسير غالبًا ما يكون افتراضيًّا.

ثالثًا: تصويب الأخطاء:

إنَّ الأخطاء لاتدرس لذاتها، وإنَّما لكي نعرف كيفيَّة مواجهتها وتلافيها قدر الإمكان، ولكنَّ تصويبها لايمكن أنْ يتمَّ قَبْلَ معرفتها ومعرفة أسبابها... ذلك أنَّ تصويبها يقوم بالدَّرجة الأولى على معرفة مصدر الخطأ، ثُمَّ تقديم العلاج الملائم لهذا الخطأ أو ذاك. (عمر الصّديق، ٢٠٠٠م ص١٠).

أساليب معالجة المشكلات الصَّوتيَّة:

الأخذ بمبدأ التَّدرُّج في تقديم الأصوات العربيَّة:

١ تقديم الأصوات المشتركة بين معظم اللُّغات ووضعها في كلمات سهلة النُّطق، ذات معان محسوسة، مثل: كتب، وشرب.

٢ ثُمَّ الانتقال إلى الأصوات الَّتي تليها في السُّهولة؛ لوجودها في عدد كبير من اللُّغات، وهي الأصوات المطبقة، مثل: الصَّاد، والطَّاء، ووضعها في كلمات سهلة ومعروفة، مثل: صبر، ومطر...

٣ ثُمَّ الانتقال إلى الأصوات الَّتي تنفرد بها العربيَّة، وهي الأصوات الحلقيَّة الهمزة، العين... (الخولي، ١٤١٧، ص ٣٧ وما بعدها)

صحيفة رصد أداء الطّالب في استقصاء ورق النّبات	
اسم الطالب ..... اسم النشاط ..... الصف ..... التاريخ	
ورقة النبات الأول	ورقة النبات الثاني
ألصق ورقة النبات الأول هنا	ألصق ورقة النبات الثاني هنا
المس ورقة النبات الأول ، صف ملمسها	المس ورقة النبات الثاني ، صف ملمسها
.....	.....

٤. قائمة المهارات الموصوفة بمحكّات

المهارة	المستوى المقبول	المستوى الجيد	المستوى الممتاز
اسم المهارة	وصف مؤشرات الأداء	وصف مؤشرات الأداء	وصف مؤشرات الأداء

٣. ملفُّ أعمال الطّالب : مجموعة هادفة من أعمال الطّالب تعرض جهوده وتقدُّمه وإنجازاته في جانب أو عدة جوانب من التعلم ، وتقويمه لذاته ....

أنواع الملفات :

ملفات تجميعية ، تضم أعمال الطّالب التَّراكمية.

ملفات العرض، تضم أعمالا مختارة من إنجازات الطّالب تمثّل مستوى متقدما من أدائه

الملفّ التَّقويمي ، يضمُّ مجموعة من الوثائق المفيدة في التقرير الخاصّ بدرجات الطّالب مثل : عيّنات من الأعمال ، تقرير عن لقاء المعلّم بالطّالب، عينات من أعمال يعتزّ بها الطالب، شهادات الالتحاق بدورات أو ورش عمل ...

تصويب الأخطاء

ليس ثمة تصوّر مطلق لأساليب تصحيح الأخطاء وتصويبها يمكن تطبيقه مع أيّ طالب وفي كلّ برنامج، ذلك لأن لكل بَرنامج طبيعته، ولكلّ نوع من المتعلمين ظروفه، إلّا أنه يمكن الإفادة مما كتبه الكثيرون من توجيهات وإرشادات، أو ما اقترحوه من أساليب في هذا الموضوع، ومنهم مثلًا: طعيمة (١٤٠٦هـ: ٤٨٧، ٥٨٤، ٦٠٢) وكذلك العصيلي (١٤٢٢هـ: ٢٠٥ وما بعدها).

فمن تلك الإرشادات:

- قد لايكون هناك فائدة من تصويب خطأ، لايدرك المتعلِّم سببه، ولايفهم لماذا صُوِّب، ولذلك فلابُدَّ للمتعلِّم أنْ يعرف لماذا هذا خطأ؟ ولماذا ذاك صواب؟
- والأخطاء الَّتي يقع فيها المتعلِّم أمر طبيعي يجب ألّا يضيق بها المعلِّم ذرعًا، بل يستفيد منها؛ باعتبارها وسيلة لتقويم عملية تعليم اللُّغة، ومعرفة مدى نمو المهارات والعناصر اللُّغويَّة؛ ولتحديد جوانب الضَّعف الَّتي يجب أنْ يواجهها المعلِّم بالإكثار من التَّدريب والتَّمرين. وتتنوع تلك الأخطاء من تحريريٍّ إلى شفويٍّ، ومنها ما هو جماعيٌّ وفردِيٌّ.
- تصويب الأخطاء التَّحريريَّة: يحسن تصويبها جماعيًا إذا كان الخطأ شائعاً بين المتعلِّمين، وذلك بتوضيح الخطأ وبيان صوابه وشرح السَّبب. أمَّا إذا كان الخطأ فرديًّا فللمعلِّم أنْ يسلك الطَّريق الَّذي يراه مناسبًا حسب نوعيَّة الخطأ ومستوى المتعلِّم.
- تصويب الأخطاء الشَّفهيَّة، وهذه الأخطاء تقسَّم عادة إلى أخطاء في الفهم، وأخطاء في النُّطق والتَّعبير، وأخطاء في القراءة، فتصحيح أخطاء النُّطق والفهم يبدأ من الخُطوة الأوَّلى؛ الاستماع، حيث لوحظ أنَّ نسبة كبيرة منها تأتي من الاستماع الخاطئ، وبالتَّالي فلابُدَّ من أنْ يعيد المعلِّم نطق الصَّوت أو الكلمة أو الجملة بوضوح؛ ليطمئنَّ إلى أنَّ التَّلميذ قد سمعها جيدًا.
- ينبغي عدم استيقاف المتعلِّم عند كلِّ خطأ صوتيٍّ. ويمكن تصحيح أخطاء التَّعبير بأسلوبٍ غير مباشر، وذلك بأنْ يعيد صياغة عبارة المتعلِّم ويلقيها بصورة صحيحة ويشجِّعه على نطقها من جديد.
- وأخطاء القراءة متعدِّدة، منها التَّردُّد في نطق الكلمات، أو استبدال الحُروف، أو عدم الدِّقَّة في الضَّبط بالشَّكل، أو الخلط بين الحركات الطَّويلة والقصيرة، وبالطَّبع فإنَّ لكلِّ خطأ علاجه الخاصّ به، غير أنَّ هناك مبادئ عامَّة يمكن للمعلِّم الاهتداء بها في تصويب تلك الأخطاء، منها:

  - عدم مقاطعة المتعلِّم عند كلِّ خطأ؛ وذلك لتشجيعه على الانطلاق والطَّلاقة، والاقتصار على تصحيح الأخطاء الَّتي تسبِّب تغييرًا في المعنى.
  - التَّركيز في القراءة الفرديَّة على علاج نوع أو نوعين من الأخطاء السَّابقة من خلال إشعار المتعلِّم بطريقة هادئة أو خفيَّة؛ ليصحح الخطأ بنفسه.
  - الانتقال من القراءة الفرديَّة إلى الجماعيَّة إذا كثرت الأخطاء مع تقديم النَّموّذج الصَّحيح من المعلِّم أو من التَّسجيل...

من الأساليب المفيدة في علاج الأصوات:

- الشَّرح المباشر لكيفيَّة النُّطق، مع الاستعانة بحركات اليدين والإشارات، والمرآة، واستخدام الوسائل التِّقنيَّة الحديثة لبيان مخارج الأصوات.
- ومن الأساليب المفيدة – أيضًا – في علاج الأصوات الَّتي يؤدي الخطأ فيها إلى تغيير المعنى، استخدام تدريبات الثُّنائيَّات الصُّغرى، مثل: سار وصار، صيف وسيف، ثلاثة وسلاسة. ذكي وزكي... مع بيان معنى كل كلمة حتَّى يدرك المتعلِّم أهمِّيَّة النُّطق السَّليم في تغيير المعنى.

المشكلات الكتابيَّة، وطرق علاجها:

تكمن مشكلات الكتابة في اللُّغة العربيَّة إلى واحدًة أو أكثر من النِّقاط التَّالية التي يشير إلى بعضها (العصيلي، ١٤٢٢هـ: ٢٠٥ وما بعدها:

١. نظام الكتابة العربيَّة يبدأ من اليمين في الشِّمال، وهذا النِّظام غير مألوف لدى الكثير من المتعلِّمين، وبخاصَّة النَّاطقين منهم بلغات تستعمل الحُروف اللَّاتينيَّة. والمشكلة إلى هذا الأمر لاتكمن في صعوبة تعلُّم الكِتابة أو الخَطِّ من اليمين إلى الشِّمال وحسب؛ لأنَّ هذه الصُّعوبة يمكن تجاوزها في أيام قليلة، وإنَّما تكمن في صعوبة القراءة لدى المتعلِّمين من حيث السُّرعة، والانتقال من سطر إلى آخر، ومن صفحة إلى أخرى، مع القدرة على الفهم والاحتفاظ بالفكرة العامَّة للنَّصِّ.

٢. تعدُّد صور الحرف الواحد، وتنوع أشكاله، حسب موقعه من الكلمة، واتِّصاله بما قَبْلَه أو بما بعده من الحُروف، أو انفصاله عنها.

٣. تقارب أشكال بعض الحُروف وتشابهها؛ حيث توجد مجموعات من الحُروف الَّتي تتشابه في شكلها العام، والَّتي لايميز بعضها عن بعض إلَّا الإعجام، أو إهمال الإعجام، أو الفرق في عدد النُّقط، أو في مواضعها. فالأحرف: ب – ي – ن – ت – ث مثلًا لايفرق بينها إلاَّ عدد النَّقط ومواضعها في أعلى الحرف أو تحته، والأحرف: ح – خ – ج – لايفرَّق بينها إلاَّ وجود النقطة أو عدمها وموضعها إن وجدت. ومثل ذلك: د – ذ – ر – ز – ع – غ – ص – ض - ط - ظ.

٤. عدم التَّطابق التَّام بين نطق بعض الكلمات العربيَّة وكتابتها، فبعض الحُروف تكتب ولا تنطق؛ كالألف بعد واو الجماعة في مثل: خرجوا ولن يرجعوا، وهمزة الوصل في مثل: فاذهب واكتب واستقم، والواو في عمرو، وأل الشَّمسيَّة في مثل: السَّيف، الرُّوح، الزَّيت وهكذا. كما أن بعض الحُروف تنطق ولا تكتب مثل: هذا، لكن، كذلك... وغير ذلك.

٥. مشكلات كتابة الهمزة، وتعدد أشكالها في أوَّل الكلمة ووسطها ونهايتها؛ حيث تكتب مرَّة على ألف، ومرَّة على ياء، ومرَّة على واو، ومرَّة على السَّطر، حسب حركتها أو حركة ما قَبْلَها، ولكلِّ حالة من هذه الحالات قاعدة، ولكلِّ قاعدة استثناءات.

٦. مشكلات كتابة الألف المقصورة، وصعوبة التَّفريق بينها وبين الياء من ناحية، كما في: سلمى وقاضي، وبخاصَّة إذا كتبت الياء دون نقط، وبينها وبين الألف الممدودة من ناحيَّة أخرى، كما في: سما وسماءً. وكذلك صعوبة التَّفريق بين التَّاء المربوطة والتَّاء المفتوحة من ناحية، والتَّفريق بين التَّاء والهاء من ناحية أخرى.

٧. الخلط بين القَّواعد الإملائيَّة والرَّسم القرآنيِّ في الحالات الَّتي ذكرناها، وهي مُشكِّلة تلاحظ بكثرة لدى المتعلِّمين من المسلمين، وبخاصَّة الناطقين منهم باللُّغات الَّتي تستعمل الحرف العربيَّ.

٨. خلوّ الكتابة العربيَّة المعاصرة من الشَّكل؛ أي من الحركات القصيرة، وهي: الفتحة، والضَّمَّة، والكسرة، وكذلك الشَّدَّة.

٩. ارتباط الرَّسم الإملائيِّ في كثير من قواعده بقواعد النَّحو، والصَّرف؛ حيث بنيت غالبية قواعد الرَّسم الإملائيِّ على أصول نحويَّة وصرفيَّة مختلفة من حيث اطرادها وما فيها من استثناءات، كما في قواعد الهمزة، وقواعد الألف اللينة الَّتي ترسم ياء فتلتبس بالياء المتطرفة، وحالات وصل الحُروف أو فصلها، والاختلاف بين التَّاء المفتوحة والتَّاء المربوطة والهاء، وغير ذلك...

مراجع الفصل الثالث:

١- إبراهيم بن مبارك الدوسري ، إطار **مرجعي للتقويم التربوي**. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢- أبو حيمد، د. إبراهيم، الاختبارات اللغوية، مكتبة العبيكان، الرياض: ١٤٢٧هـ.

٣- ابن رسلان، أبو عبد الله محمد بن سعيد، **فضل العربية ووجوب تعلمها على المسلمين**، القاهرة: دار العلوم الإسلامية، ١٤٠٩هـ.

٤- أنجيلو، توماس وباتريسيا كروس، **الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي**، ترجمة حمزة دودين، دار الكتاب الجامعي، العين: ٢٠٠٤م.

٥- الأمين، إسحاق، **منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الإيسيسكو، الرباط: ١٤١٨هـ.

٦- حسان، تمام، **جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: ١٩٨٥م.

٧- رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات**، ترجمة محمود إسماعيل صيني وزملائه، عالم الكتب، الرياض: ١٤١٠هـ.

٨- ريشل، مارك، **اكتساب اللغة**، ترجمة د. كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت: ١٤٠٤هـ.

٩- الزواوي، د. خالد، **إكساب وتنمية اللغة**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية: ٢٠٠٥م.

١٠- صيني، محمود إسماعيل، وإسحاق الأمين، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤٠٢هـ.

١١- طعيمة، رشدي، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**؛ مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، الرباط: ١٤١٠هـ.

١٢- طعيمة، رشدي، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: ١٤٠٦هـ.

١٣- عاشور، د. راتب ومحمد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان: ٢٠٠٣م.

١٤- عبد الحميد، جابر وآخرون، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة: ١٩٨٦م.

١٥- عبد الرزاق، صالح عبد السميع، تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية، دار القاهرة، القاهرة: ٢٠٠٣م.

١٦- علام، صلاح الدين، **التقويم التربوي البديل؛ أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، دار الفكر العربي، القاهرة: ١٤٢٥هـ.

١٧- عمر الصديق عبد الله، **تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الناطقين باللغات الأخرى**، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم: ٢٠٠٠م.

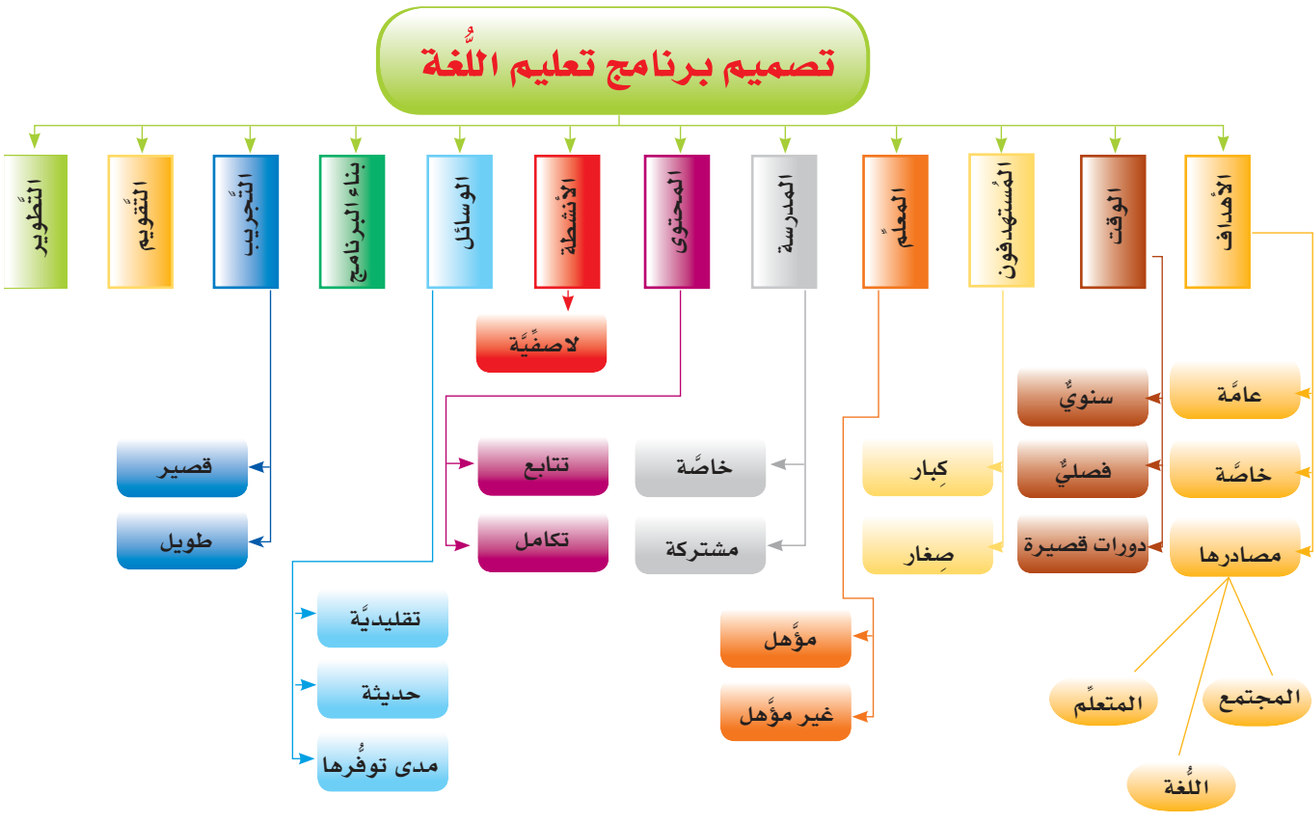
١٨- فتحي، محمد رفقي، **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض**، دار القلم، الكويت: ١٤٠٧هـ.

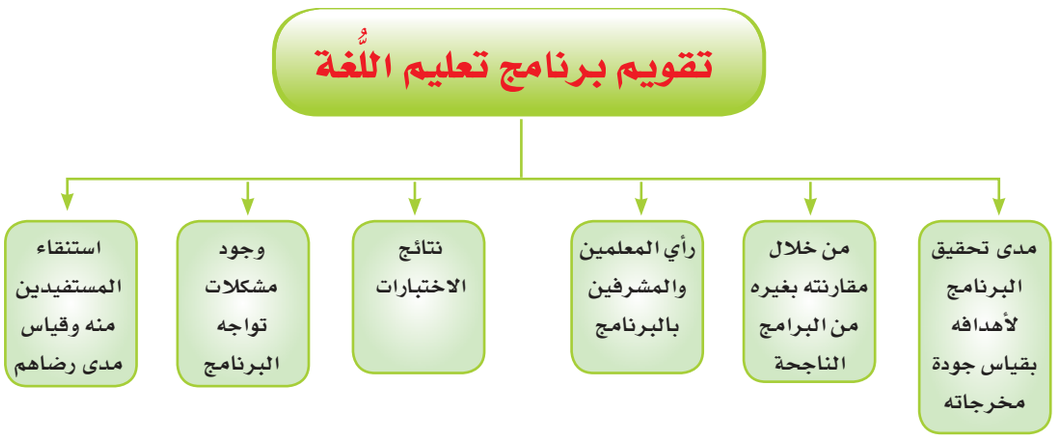
١٩- الفوزان، د. عبد الرحمن وزملاؤه، **مذكرة دورات تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الرياض: ١٤٢٣هـ (برنامج العربية للجميع).

٢٠- الشويرخ، د. صالح، **تدريب متعلمي اللغة العربية على استخدام المعجم**، مجلة جامعة الملك سعود، مجلد: ١٧، ص ص ٩٥ – ١٢٥.

٢١- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: ١٤٢٢هـ.

تصميم برامج تعليم اللُّغة





جرى تصميم هذا الشكل من واقع خبرة المعدين وتجربتهم في تصميم برامج تعليم اللغة وتقويمها.

المراجع العربية :

١- إبراهيم بن مبارك الدوسري، **إطار مرجعي للتقويم التربوي**. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ١٩٩٩م.

٢- ابن خلدون، **المقدمة**، دار الكتاب اللبناني، بيروت: ١٩٨٢م.

٣- ابن رسلان، أبو عبد الله محمد بن سعيد، **فضل العربية ووجوب تعلمها على المسلمين**، دار العلوم الإسلامية، القاهرة: ١٤٠٩هـ.

٤- أبو حيمد، د. إبراهيم، **الاختبارات اللغوية**، مكتبة العبيكان، الرياض: ١٤٢٧هـ.

٥- أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية** (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢١٢. ١٩٩٦م.

٦- أدموند أمدون، نيد فلاندرز. **دور المدرس في حجرة الدراسة**، ترجمة: د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٩٩م.

٧- أنجيلو، توماس وباتريسيا كروس، **الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي**، ترجمة حمزة دودين، دار الكتاب الجامعي، العين: ٢٠٠٤م.

٨- آلن سولي، وآلن دف، **استخدام الأساليب المسرحية في تعليم اللغة**، ترجمة علي بن أحمد الغامدي، مكتبة العبيكان، الرياض: ١٩٩٧م

٩- إيريك جنسن، **كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم**، ترجمة مدارس الظهران، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام: ٢٠٠١م.

١٠- بدر بن عبد الله الصالح، **وآخرون - الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلم**. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١١- باري ماكلافن، **نظريات تعلم اللغة الثانية**، ترجمة الدكتور عبد الرحمن العبدان، دار عالم الكتب، الطبعة الأولى، الرياض: ١٩٩٦م.

١٢- بول سكيل، **القراءة التصويرية منظومة العقل المتكامل**، ترجمة محمد شفيق ياسين، دار الثقافة للجميع، دمشق: ٢٠٠٥م.

١٣- بنيامين بلوم وآخرون ، **نظام تصنيف الأهداف السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع ،جدة: ١٩٨٥م.

١٤- تشب وو، **معايير النمو، عمر عبد الرحمن المفدى**، علم نفس المراحل العمرية، مكتبة الزهراء، الرياض: ١٤٢٢هـ.

١٥- جابر عبد الحميد جابر، **التدريس والتعلم - الأسس النظرية** . دار الفكر العربي. القاهرة: ١٩٩٦م.

١٦- ج.ب. براون & ج. يول. **تحليل الخطاب**، ترجمة الدكتور محمد لطفي الزليطني والدكتور منير التريكي، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٩٧م.

١٧- جفري سامسون، **مدارس اللسانيات التسابق والتطور**، ترجمة الدكتور محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤١٧هـ.

١٨- جوزيف نوفاف وآخرون، **تعلم كيف تتعلم** ، ترجمة احمد الصفدي وآخرون، مطابع جامعة الملك سعود. (١٩٩٥ م)

١٩- حسان، تمام، **جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: ١٩٨٥م.

٢٠- حبيب الله، محمد . **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، دار عمار، الطبعة الثانية، عمَّان: ٢٠٠٠م.

٢١- حسن حسين زيتون . **مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس**. عالم الكتب. القاهرة: ٢٠٠٠م.

٢٢- حسني عصر، **مداخل إلى تعليم التفكير ن مكتبة الشقري** ، الرياض: ٢٠٠٣م.

٢٣- دايان فريمان، **أساليب ومبادئ في تدريس اللغة**، ترجمة عائشة السعيد، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٩٧م.

٢٤- دوجلاس بروان، **أسس تعلم اللغة وتعلمها**، هـ. ترجمة د. عبده الراجحي، و د. علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت؛ ١٩٩٤م.

٢٥- ديديه بورو، **اضطرابات اللغة، ترجمة انطوان هاشم**، عويدات للنشر والتوزيع ، بيروت: ١٩٩٧م.

٢٢- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، مطابع التقنية، الرياض: ١٤٢٠هـ.
٢٣- الخولي، محمد علي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض: ١٤٠٧هـ.
٢٤- الخولي، محمد علي، **الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)**، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض: ١٤٠٧هـ.
٢٥- الخولي، محمد علي، **الاختبارات اللغوية**، دار الفلاح، الأردن: ٢٠٠٠م.
٢٦- العناني، حنان عبد الحميد، **اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية**، دار الفكر، عمان: ١٤٢٥هـ.
٢٧- ميلر، د. سوزانا، **سيكولوجية اللعب**، ترجمة حسن عيسى، عالم المعرفة، الكويت: ١٩٨٧م.
٢٨- منصور، د. عبد المجيد، **علم اللغة النفسي**، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤٠٢هـ.
٢٩- موسى، د. مصطفى، و د. محمد عبد الرؤوف الشيخ، **أساليب التنمية اللغوية للمبتدئين**، دار القلم، دبي: ١٤١٧هـ.

باللغات الأخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم: ٢٠٠٠م.

٥٥- فتحي، محمد رفقي، **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض**، دار القلم، الكويت: ١٤٠٧هـ.

٥٦- فتحي يونس، و محمد الشيخ، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق**، مكتبة وهبة، القاهرة: ٢٠٠٣م.

٥٧- فتحي يونس، **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة: ١٩٧٨م.

٥٨- فوزي الشربيني و عفت الطناوي، **مداخل عالية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، مكتبة الأنجلو، القاهرة: ٢٠٠٢م.

٥٩- فيليس ميندل، **القراءة الصحيحة**، ترجمة مكتبة جرير.

٦٠- كمال عبد الحميد زيتون ، **التدريس** ، نماذجه ومهاراته. عالم الكتب ، القاهرة: ٢٠٠٠م.

٦١- الأمين، إسحاق، **منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الإيسيسكو، الرباط: ١٤١٨هـ.

٦٢- الجيوسي، الدكتور محمد بلال، أنت وأنا، **مقدمة في مهارات التواصل الإنساني**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: ٢٠٠٢م.

٦٣- الخولي، الدكتور محمد علي، **المهارات الدراسية**، دار الفلاح، الطبعة الرابعة، عمّان: ١٩٩٧م.

٦٤- الخولي، محمد علي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض: ١٤٠٧هـ.

٦٥- الخولي، محمد علي، **الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)**، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض: ١٤٠٧هـ.

٦٦- الخولي، محمد علي، **الاختبارات اللغوية**، دار الفلاح، الأردن: ٢٠٠٠م.

٦٧- السيد، الدكتور محمود أحمد، **اللغة تدريسا واكتسابا**، منشورات دار الفيصل، الرياض: ١٩٨٨م.

٦٨- الشويرخ، د. صالح، **تدريب متعلمي اللغة العربية على استخدام المعجم**، مجلة جامعة الملك سعود، مجلد: ١٧، ص ص ٩٥ – ١٢٥.

٦٩- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم . **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، الرياض: ١٩٩٩م.

٧٠- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: ١٤٢٢هـ.

٧١- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، مطابع التقنية، الرياض: ١٤٢٠هـ.

٧٢- العليان، الدكتور فهد بن علي، **أبحاث في القراءة**، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض: ٢٠٠٧م.

٧٣- العناني، حنان عبد الحميد، **اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية**، دار الفكر، عمان: ١٤٢٥هـ.

٧٤- الفوزان، د. عبد الرحمن وزملاؤه، **مذكرة دورات تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الرياض: ١٤٢٣هـ (برنامج العربية للجميع).

٧٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **ميثاق أخلاقي للعاملين في مهنة التعليم في الوطن العربي** ، تونس: ٢٠٠٣م .

٧٦- الهاشمي، السيد أحمد، **المفرد العلم في رسم القلم**، دار المغني، الرياض: ١٩٩٨م.

٧٧- ماجد الخطايبة وآخرون، **التفاعل الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن: ٢٠٠٤م.

٧٨- مارغريت دايرسون . **استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم** . ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. ٢٠٠٠م.

٧٩- مجد البرازي، **أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة**، مؤسسة الوراق،عمان ، الأردن: ٢٠٠١م .

٨٠- محمد زياد حمدان، **أدوات الملاحظة الصفية** ، دار التربية الحديثة عمان، الأردن: ١٩٩٩م.

٨١- محمد محمود الحيلة . **مهارات التدريس الصفي** . دار المسيرة . عمان: ٢٠٠١م.

٨٢- محمد عبد الخالق محمد، **اختبارات اللغة**، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٩٦م.

٨٣- محمد عبد الهادي، **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان: ٢٠٠٣م.

٢٦- ديفيد جونسون ، وآخرون ، **التعلم التعاوني**. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. ٢٠٠٤م.

٢٧- راكان عبد الكريم حبيب، **فن التحرير**، مكتبة دار جدة، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.

٢٨- ربيكا أكسفورد، **إستراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة وتعريب السيد محمد دعدور، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة: ١٩٩٦م.

٢٩- رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور، **مذاهب وطرائق في تعليم اللغات**، ترجمة محمود إسماعيل صيني وزملائه، عالم الكتب، الرياض: ١٤١٠هـ.

٣٠- رشدي طعيمة، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: ١٩٨٥م.

٣١- رونالد . ت . هايمان. **طرق التدريس - ترجمة** : د. إبراهيم الشافعي. جامعة الملك سعود. ١٩٩٩م.

٣٢- روزا موند ميتشل ، **فلورنس مايلز ، نظريات تعلم اللغة الثانية** ، ترجمة : د. عيسى الشريوفي، جامعة الملك سعود.

٣٣- رونالد. ت هايمان، **طرق التدريس**، ترجمة د. إبراهيم محمد الشافعي، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م .

٣٤- ريتشارد د. كيروين ، و ألن ن. مندلر . **الانضباط مع الكرامة**. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ٢٠٠٤م.

٣٥- ريشل، مارك، **اكتساب اللغة**، ترجمة د. كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت: ١٤٠٤هـ.

٣٦- الزواوي، د. خالد، **إكساب وتنمية اللغة**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية: ٢٠٠٥م.

٣٧- سام عمار، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت: ٢٠٠٥م.

٣٨- سليمان عبد الرحمن الحقيل، **الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية** ، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع ن الرياض: ١٤٠٩هـ

٣٩- صلاح عبد المجيد العربي، **تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة لبنان، ١٩٨١م.

٤٠- صيني، محمود إسماعيل، وإسحاق الأمين، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤٠٢هـ.

٤١- طعيمة، رشدي، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ مناهجه وأساليبه**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، الرباط: ١٤١٠هـ.

٤٢- طعيمة، رشدي، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: ١٤٠٦هـ.

٤٣- عاشور، د. راتب ومحمد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان: ٢٠٠٣م.

٤٤- عبده الراجحي، **التطبيق الصرفي**، دار النهضة العربية، بيروت: ١٩٧٣م.

٤٥- عبده الراجحي، **التطبيق النحوي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،

٤٦- عبد الحميد نشواتي، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة، بيروت: ١٩٩٨م.

٤٧- عبد الحافظ سلامة وسعد الدايل، **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض: ٢٠٠٦م.

٤٨- عبد العزيز إبراهيم العصيلي، **علم اللغة النفسي**، مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض: ٢٠٠٦م.

٤٩- عبد الحميد، جابر وآخرون، **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، القاهرة: ١٩٨٦م.

٥٠- عبد الرزاق، صالح عبد السميع، **تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية**، دار القاهرة، القاهرة: ٢٠٠٣م.

٥١- علي الجارم ومصطفى أمين، **البلاغة الواضحة**، دار المعارف، القاهرة: ١٩٧٩م.

٥٢- علي راشد، **اختيار المعلم وإعداده**، دار الفكر ، بيروت: ١٩٩٦م .

٥٣- علام، صلاح الدين، **التقويم التربوي البديل؛ أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، دار الفكر العربي، القاهرة: ١٤٢٥هـ.

٥٤- عمر الصديق عبد الله، **تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الناطقين**

المراجع الأجنبية:

1- Andrew Wright (1979) Games For Language Learning, Cambridge: Cambridge University Press.
2- W.R. Lee (1993) Language Teaching Games and Contests, Oxford: Oxford University Press.
3- Donald Freeman, and J. Richards (1996) Teacher Learning in Language Teaching, Cambridge: Cambridge University press.
4- Jack Richards, and Theodore Rodgers (1995) Approaches and Method in Language Teaching, Cambridge: Cambridge University press.
5- J. O`Malley, and Anna Chamot (1996) Learning Strategies in Second Language Acquisition Cambridge: Cambridge University press.
6- Tessa Woodward ( ) Models and Metaphors in Language Teacher Training, Cambridge: Cambridge University press.

بعض مواقع تعليم اللغة العربية على الشبكة الدولية (الإنترنت):

1- www. Angelfire. com/ar/rawdah/04 madrasa.
2- www. aramedia.
3- www. Arabic 2000. com/products/
4- www. arabicteacher.com/faqs.
5- www. bc.edu/bc-org/avp/cas/langlab. Slaviceasteren/Arabic.
6- www. ex.ac.uk/iais/modules/ara2003.
7- www. Facstaff.bucknell. edu/mbjames/Arabic/Arabic.
8- www. gla.ac.uk/adulteducation/languages/arabic1.
9- www. islamicweb.com/resoursces/must-learn-arabic.
10- www. Knowledgelinx.net/learning-arabic-online.
11- www. Madrasaprogram. Org/arbic.

مواقع أخرى تفيد في النهوض بمستوى الكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة العربية:

12- www. raddadi. Com/
13- www. islammemo. cc/main.asp.
14- www. islamweb. net.
15- www. alwaraq. net.
16- www. arabic/org/
17- www. arbic.8m.com.
18- www. ruwadh4.50megs.com.
19- www. arabicl.org.sa/
20- www. schoolarabia.com/arabic/arabic.
21- www. alweshkat.net/

٨٤- محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض: ١٤٠٧هـ.

٨٥- محمود صيني، وزملاؤه، **مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**؛ تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: ١٩٨٥م.

٨٦- محمود صيني ومحمد إسحاق الأمين، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤٠٢هـ.

٨٧- محمود الناقة، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: ١٩٨٥م.

٨٨- محمود الناقة، و رشدي طعيمة، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منظمة الإيسيسكو، الرباط: ٢٠٠٣م.

٨٩- مصطفى سليمان، وناصف عبد العزيز، **العربية أصواتها وحروفها**، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٩٠م.

٩٠- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، **إعلان مكتب التربية لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم** ، الرياض: ١٩٨٥م .

٩١- منصور، د. عبد المجيد، **علم اللغة النفسي**، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤٠٢هـ.

٩٢- موسى، د. مصطفى، و د. محمد عبد الرؤوف الشيخ، **أساليب التنمية اللغوية للمبتدئين**، دار القلم، دبي: ١٤١٧هـ.

٩٣- ميجل سيجوان، وليم مكاي، **التعليم وثنائية اللغة**، ترجمة: د. إبراهيم العقيد، و د. محمد مجاهد، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٩٥م.

٩٤- ميلر، د. سوزانا، **سيكولوجية اللعب**، ترجمة حسن عيسى، عالم المعرفة، الكويت: ١٩٨٧م.

٩٥- ن. ي. كولنج ، **الموسوعة اللغوية** ، ترجمة الدكتور محي الدين حميدي والدكتور عبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٤٢١هـ .

٩٦- ناصف عبد العزيز، **الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية**، دار المريخ، الرياض: ١٩٨٣م.

٩٧- نايف خرما، و علي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة، الكويت: ١٩٨٨م.

٩٨- وليد خضر الزند . **التصاميم التعليمية ـ أكاديمية التربية الخاصة** ، الرياض: ٢٠٠٤م.

٩٩- هكتر هامرلي ، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية** ، ترجمة : د. راشد الدويش، جامعة الملك سعود.

١٠٠- هـ. دوجلاس براون، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة** ، ترجمة الدكتور إبراهيم القعيد والدكتور عيد الشمري ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: ١٩٩٤م.

١٠١- يس عبد الرحمن قنديل، **التدريس وإعداد المعلم**، دار النشر الدولي ، الرياض: ٢٠٠٠م.

يمثل هذا الكتاب إضافة معرفيَّة متميزة نأمل أن تثري ساحة معلِّم اللُّغة العربيَّة لأبنائها وكذا معلمها لغير النّاطقين بها على وجه الخصوص؛ لأننا عشنا معه واقعاً ملموساً أشعرتنا وبعين من الخبرة - إلى ضرورة الاهتمام به والوقوف معه ومساندته، متطلعين منه إلى أن يترجم هذه المعرفة إلى ممارسات صفيَّة يحقِّق من خلالها الأهداف المرسومة له، والآمال المعلقة عليه؛ لأنَّه لا خيار أمام معلِّم هذه اللُّغة الخالدة سوى معرفة التَّعامل مع هذه المعرفة الجديدة، وحسن توظيفها في مجاله حتَّى لا يكون كمن خرج من دائرة الحاضر إلى كهوف الماضي، متخلفاً عن الرّكب في زمن تتجدّد فيه المعارف، وتتدفّق معه العلوم، بل ويتسارع خطاها...

إنَّ نشرنا لهذا الزّاد المعرفي - الّذي تحويه تلك الصَّفحات - لم يأت إشباعاً لفضول بعض المعلّمين في هذا الميدان، أو ترفاً علمياً - كما قد يُظنُّ - بل تبرز لتحقيق غايات ننشدها، ونتطلع إليها... حيث إنَّها تبحث عن معلِّم لغة يراد له أن يكون متميِّزاً بأدائه، يفهم طبيعة اللُّغة، ويعي فلسفة تعلُّمها، ويدرك وسائل اكتسابها وسبل تقويم تعلُّمها؛ لذلك وانطلاقاً من كلِّ تلك المؤثّرات جاءت هذه الصَّفحات لتكون جسراً يعبر من خلالها المعلِّم إلى تدريب نفسه بنفسه، واختبار أدائه، والرُّقيِّ بمستوى رسالته...

يبقى أن نقول إنَّ هذا الكتاب الّذي بذل فيه مُعدوه الكثير من الوقت والجهد، وبثوا فيه غير قليل من خبرتهم وتجربتهم، وشيئاً من معارفهم، ومعارف غيرهم ممَّن سبقهم إلى هذا الميدان، أو زاملهم فيه - يظلُّ في نظرنا - معالم هداية، ومحطات استزادة، لا غنى لكلِّ عامل في هذا الحقل من الاطلاع عليه، والإفادة منه...

نرجو من العليِّ القدير أن ينفع بهذه الصَّفحات، داعين الله تعالى لمعلِّم لغة القرآن الكريم توفيقاً وسداداً،،

النّاشر،،

مناهج
مناهج العالمية
International Curricula

المملكة العربيَّة السُّعوديَّة
هاتف : ٢٤٨٣٦٨٨ - ١ - ٠٠٩٦٦
فاكس : ٢٤٨٣٦٧٩ - ١ - ٠٠٩٦٦
ص.ب : ٢٢٥٣٤٠ الرِّياض ١١٣٢٤

Kingdom of Saudi Arabia
P.O.Box : 225340 Riyadh -11324
Phone : 00966 - 1 - 2483688
Fax : 00966 - 1 - 2483679

info-sa@iconetwork.com
www.iconetwork.com