الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵖⵏⴰⵡⵉⵙ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵡⵉⵜ ⵜⵉⵎⵓⵔⴰⵙⵜⵉⵜ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

جامعة مولود معمري -تيزي وزو
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها
رقم الترتيب.....
الرقم التسلسلي.....

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes

مشروع مذكرة تخرّج ماستر ل.م.د

الميدان: لغة وأدب عربي

الفرع: دراسات لغوية

التّخصّص: لسانيات تطبيقية

عنوان المذكرة

المناهج التّعليمية لتدريس اللّغة العربية

إعداد الطّالبتين:

- موزارين فطيمة.
- بوسعدية ليدية.

الأستاذة المشرفة:

د. فضيلة لرول.

لجنة المناقشة:

د.جميلة راجاح	جامعة مولود معمري تيزي وزو	رئيسة
د.فضيلة لرول	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مشرفة ومقررة
د.زاهية راكن	جامعة مولود معمري تيزي وزو	ممتحنة

2021-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

نحمد الله عزّ وجلّ الّذي وفّقنا في إتمام هذا البحث، والّذي ألهمنا الصّحة والعافيّة والعزيمة. فالحمد لله حمدا كثيرا.

نتقدّم بجزيل الشّكر والتّقدير إلى الأستاذة المشرفة فضيلة لرول على ما قدّمته لنا من توجيهات ومعلومات قيّمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا.

كما نتقدّم بجزيل الشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة، دون أن ننسى أساتذنا الّذين تتلمذنا على أيديهم في كلّ مراحل دراستنا حتّى نتشرّف بوقوفنا أمام حضرتكم اليوم.

وآخر دعوانا أنّ الحمد لله رب العالمين.

إهـــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من وضع المولى –سبحانه وتعالى– الجنّة تحت قدميها، ووقّرها في كتابه العزيز (أمّي الحبيبة).

إلى أبي الغالي حفظه الله.

إلى من كانوا ربيعا لحياتي (أخواتي).

إلى من أعتمد عليه في كلّ صغيرة وكبيرة.

إلى صديقتي الوفيّة الّتي معها تحلو الأيّام (ليندة).

إلى كلّ الأصدقاء ومن كانوا برفقتي ومصاحبتي أثناء دراستي في الجامعة.

إلى كلّ من ساهم في تلقيني ولو بحرف في حياتي الدّراسيّة.

إلى كلّ من نسيه القلم وحفظه القلب.

ليدية

إهـــــداء

الحمد للّه الّذي أنعم عليّ من فضله، أهدي ثمرة جهدي هذه إلى الوالدين الكريمين، اللّذان أدين لهم بكلّ الامتنان والشّكر والعرفان.

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة فضيلة لرول الّتي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها العلميّة وبنصائحها القيّمة، فقد استفدت منها كثيرا.

كما أهدي هذا العمل إلى إخوتي.

وإلى صديقتي المميّزة الّتي قضيت معها كلّ سنوات الدّراسة في الجامعة.

وإلى كلّ شخص وقف بجانبي وأخذ بيدي إلى برّ الأمان وإلى كلّ من دفعني إلى النّجاح.

فطيمة موزارين

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسّلام على رسول الله الصّادق الأمين وعلى آله وصحبه ومن سار على هديّه إلى يوم الدّين.

تعتبر التّربيّة المهمّة الأساسيّة من مهمّات المجتمع للحفاظ على استقراره وتطوّره؛ إذ أنّ المنهج أداة التّربيّة ووسيلة المدرسة الأساسيّة لتحقيق الأهداف التّربويّة وركنا أساسيّا من أركان العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة. لذلك أصبحت دراسة المناهج من مطالب إعداد المعلّم فلا يستطيع أيّ منهج أن يحقّق أهدافه وغاياته، ما لم يقم المعلّم بدراسة الأسس والمبادئ الّتي قام عليها، ولعلّ الشّعور بأهمّية المناهج التّعليميّة في التّعليم وأنّ عمليّة بناء المناهج ضروريّة جدّا في العمليّة التّربويّة هو السّبب الّذي دعانا إلى التّفكير في إنشاء مذكّرة التخرّج بعنوان "المناهج التّعليميّة لتدريس اللّغة العربيّة" وكذلك بسبب حبّنا لمهنة التّدريس، وقد حاولنا فيها قدر المستطاع أن نركّز على الأساسيات ونبتعد عن التّكرار الممل والإيجاز المخل، وهدفنا من هذه الدّراسة هو أن:

- نساهم في إثراء المكتبة بمثل هذه الدّراسات.
- نكشف عن أهمّية المناهج التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة.
- نتعرّف على الطّرق المناسبة في تدريس فروع اللّغة العربيّة.

وما بحثنا هذا سوى محاولة متواضعة، قمنا فيها بطرح الإشكاليّة العامّة التّاليّة: ما هي المناهج التّعليميّة المناسبة لتدريس اللّغة العربيّة؟

ومنها تفرّعت الإشكاليات الآتيّة:

- ما المقصود بالمناهج التّعليميّة؟ وما مدى أهمّيتها في التّدريس؟
- ما هي أنواع المناهج التّعليميّة؟ وما هي أسس تطويرها وبنائها؟
- ما هي خصائص المناهج التّعليميّة؟
- ما هي الطّريقة المناسبة لتدريس كلّ فرع من فروع اللّغة العربيّة؟
- ما الأهداف المرجوّة من تدريس كلّ من القراءة، والإملاء، والتّعبير، والقواعد النّحويّة؟
- على ماذا يعتمد نجاح العمليّة التّعليميّة؟

وللإجابة عن هذه الإشكاليّات استخدمنا المنهج الوصفي. كما قسّمنا بحثنا إلى مقدّمة طرحنا فيها الإشكاليّة المدروسة، ومدخل فيه أهمّ المفاهيم المتعلّقة بالموضوع، الّتي تتمثّل في (المنهج، والمنهاج، والتّعليميّة)، كما يتكوّن بحثنا من فصلين: الفصل الأول بعنوان "المناهج التّعليميّة" عرضنا فيه عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (المعلّم، والمتعلّم، والطّريقة)، ثمّ تطرّقنا إلى دراسة أنواع المناهج التّعليميّة، بعدها إلى دراسة أسس بناء المناهج التّعليميّة (الفلسفيّة، والنّفسيّة، والاجتماعيّة، والمعرفيّة)، وأسس تطويرها، كما تناولنا خصائص المناهج التّعليميّة، ثمّ درسنا أسس تطوير المناهج ودواعي تطويرها وإستراتيجية بنائها.

أعقبناه بفصل ثان بعنوان: "إستراتيجية تدريس فروع اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة"، اشتمل على أربعة مباحث؛ عرضنا في المبحث الأوّل تعليميّة القراءة، درسنا فيها مفهوم القراءة وطرائق تدريسها، وتوقّفنا عند أكثر الطّرق اعتمادا في التّدريس. ودرسنا في المبحث الثّاني تعليميّة القواعد حاولنا من خلاله التّعرّف على مفهوم القواعد وطرق تدريسه وصعوباته، ومحاولة تيسيرها. واشتمل المبحث الثّالث على تعليميّة الإملاء أنواعه وخطوات تدريسه. وفي المبحث الأخير، عالجنا التّعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي وقدّمنا في أوّله مفهوم التّعبير والأهميّة من تدريسه، وطرق تدريسه، بعدها مفهوم التّعبير الشّفوي أهدافه، مبادئه، وأسسه، ثمّ مفهوم التّعبير الكتابي كذلك أهدافه، ومبادئه، وأسسه. وفي الأخير خاتمة البحث، حاولنا من خلالها أن نقدّم بعض النّتائج وإجابات للإشكاليّات المطروحة، وذلك لتكون عبرة للطالب الباحث لمواصلة البحث العلمي في مجال المناهج التّعليميّة.

مدخل:

تحديد المفاهيم

يتناول هذا المدخل بعض المفاهيم المهمة والّتي تتمثّل في (المنهج، والمنهاج، والتّعليميّة) وذلك لضبطها حتى يتسنى للطالب استيعابها بدقة.

1-تعريف المنهج (المنهاج):

تعدّدت تعريفات المنهج أو المنهاج لدى العلماء والباحثين نذكر منها:

- "مجموعة الخبرات المباشرة وغير المباشرة الّتي يعدّها المجتمع لتربيّة الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعيّة وما يهدف إلى تحقيقه من آمال وإنجازات مستقبليّة[1]".
- "مجموعة متنوّعة من الخبرات الّتي تمّ تشكيلها، وإتاحة الفرصة للمتعلّم المرور بها، وهذا يتضمّن عمليات التّدريس الّتي تظهر نتائجها في ما يتعلّمه التّلاميذ، ويكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسّسات أخرى، تتحمّل مسؤوليّة التّربيّة[2]".
- "يتحدّد من دراسة أنشطة أفراد المجتمع بقصد اكتشاف صور المعرفة الّتي يحتاجون إليها ومن ثمّ ما يحتاج المتعلّمون إليه[3]".

ينصّ التّعريف الأوّل أنّ المنهج هي تلك المعارف المباشرة الّتي يمارسها المتعلّم سواءا كانت في المدرسة أو خارجها كالبيت والشّارع وغيرها من الأماكن العامّة ويتحمّل نتائجها سواءا كانت سلبيّة أو إيجابيّة، ومعارف غير مباشرة يكتسبها في المدرسة عن طريق إرشادات المعلّم وخبراته ليستفيد منها في حلّ المشكلات الّتي تواجهه، وينصّ التّعريف الثّاني أنّ المنهج هو تشكيل لتلك المعارف المباشرة وغير مباشرة ليعيشها المتعلّم وذلك من خلال التّعليم والممارسة سواءا في المدرسة أو خارجها تتحمّل مسؤوليّة تربيّة المتعلّم، ونلاحظ في التّعريف الثّالث أنّ المنهج يهتمّ بالفرد خاصّة، وذلك بدراسة أنشطته وأعماله، والجهود الّتي يبذلها لتحصيل العلوم والمعارف ومن ثمّ تقديمها للمتعلّم للاستفادة منها.

---

[1]- ع/ ناجي تمار، عبد الرّحمن بن بريكة، المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، مجموعة أساتذة اللّغة العربيّة، د.ط، الجزائر، د.ت، ص03.

[2]- نفسه، ص03.

[3]-ع/ سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2014، ص45.

2- التّعليميّة:

تعتبر التّعليمية من المجالات الّتي تسعى إلى تطوير المعارف العلميّة لمختلف أنواع العلوم في شتى مراحل التّعليم؛ فهي تركّز اهتمامها حول التّعليم ودراسته بطريقة علميّة. تعدّدت تعريفات التّعليميّة لدى العلماء منها ما يلي:

- "هي فرع من فروع التّربيّة موضوعها التّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة[1]" سميث (Smith).
- "هي الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم الّتي يخضع لها التّلميذ[2]" محمد الدّريج.
- "هي مجموعة الجهود والنّشاطات المنظّمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها لتلبية الوضعيات الحياتيّة المتنوّعة[3]" أنطوان الصّياح.

تعتبر التّعليميّة علم من علوم التّعليم هدفها تهيئة المعلومات، والمعارف، والمعطيات اللاّزمة وتقوم بتنظيم مراحل التّعليم، من أجل التّخطيط للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة الّتي يندرج فيها المتعلّم لأجل تحقيق أهدافه التّربوية وتلبية حاجاته المتنوّعة.

[1]- حثروبي محمد صالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ط1، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص126.

[2]- محمد الدريج، تحليل العملية التّعليمية، ط2، دار النّجاح، المغرب، 1990، ص15.

[3]- أنطوان الصياح، تعليمية اللّغة العربية، ط1، دار النّهضة العربية، بيروت، 2008، ص18

الفصل الأوّل:

المناهج التّعليمية.

قمنا في هذا الفصل الموسوم بـ "المناهج التّعليميّة" بإدراج عناصر العمليّة التّعليميّة، ثمّ تناولنا أنواع المناهج التّعليميّة، وأسس بنائها وأسس تطويرها، وخصائصها، وذلك لإكساب المعلّم القدرة على صياغة وتحديد الأهداف التّعليميّة الّتي يتمّ في ضوئها اختيار المحتوى وتنظيمه.

1- عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة:

يستند العمل التّعليمي التّعلّمي على ثلاثة (03) أقطاب رئيسيّة هي: المعلّم، والمتعلّم، والطّريقة.

- **المعلّم:** "عنصر أساس في العملية التّعليميّة إذ أنّ المعلّم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهّلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التّعليم والإيمان به؛ يستطيع أن يساعد الطّالب على تحقيق الأهداف التّعليميّة التّعلّميّة بنجاح ويسر، تزداد ضرورة وجود المعلّم في المراحل الأولى للتّعلّم، فالطّفل ما قبل المدرسة وتلميذ المرحلة الأساسيّة هما أشدّ حاجة إلى وجود المعلّم من طالب المرحلة الإعداديّة أو الثّانويّة[1]".

يعتبر المعلّم ركن مهمّ في العمليّة التّربوية إذ يتميّز بالنّضج العقلي والمعرفة الفنّية في توصيل المعارف والخبرات إلى المتعلّم بطريقة سهلة، وله دور في تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة فالمتعلّم في مرحلة ما قبل المدرسة يحتاج للمعلّم أكثر من المتعلّم في المراحل الأخرى من الدّراسة.

- **المتعلّم:** "يعتبر المتعلّم الأساس في العملية التّعليمية لما يملكه من خصائص عقليّة، ونفسيّة، واجتماعيّة، وخلقيّة، وما لديه من رغبة ودوافع للتّعلّم، فلا يوجد تعلّم دون طالب ولا يحدث تعلّم ما لم تتوفّر رغبة الطّالب في التّعلّم وبالتّالي فالدّافع إلى التّعلم هو أساس نجاح العمليّة التّعليمية[2]".

[1]- الغالية جبار، تعليمية اللّغة العربية وفق المنظومة التّربوية الجديدة دراسة صوتية تقويميّة للقراءة للسّنة الأولى إبتدائي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2013/2012، ص20.

[2]- نفسه، ص20.

يعتبر المتعلّم من العناصر المهمّة في العمليّة التّعليميّة لما يمتلكه من مهارات وقدرات متنوّعة للإصغاء، والاستيعاب، والانتباه، والمشاركة في بناء الدّرس. ويتميّز المتعلّم بجملة من الخصائص إذ يجب أن يكون:

- لديه الرّغبة والإرادة في التّعليم أي لا يكون مدفوعا.
- متواضعا وبسيطا لا يتكبّر على العلم ولا على المعلّم.
- منصتا لا مجادلا.
- له منهج في التّعليم.

- **الطّريقة:** وتعرف الطّريقة على أنّها: "الخطّة الّتي يتبعها المدرّسون مع تلاميذتهم للوصول بها إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم، وهذه الطّريقة يتجلّى فيها كيفية انتفاع المدرّس بوسائل التّهذيب، والتّثقيف، وتنظيم العوامل المختلفة للتّربية، واستفادته منها، ومراعاة الأصول النّفسية الّتي تثير التّلاميذ[1]".

الخطّة عبارة عن منهج يسير وفقها المعلّمون مع متعلّميهم للوصول إلى الهدف المراد من التّعليم، فيحتاج المعلّم إلى وسائل التّهذيب والتّثقيف ليزوّد بها المتعلّمين وذلك مع مراعاة خصائصهم النّفسيّة.

2- أنواع المناهج التّعليمية:

ظهرت عدّة تنظيمات للمناهج وهي:

2-1- المناهج الّتي تتمركز حول المادّة الدّراسية: مثل:

أ- منهج المواد الدّراسية المترابطة: من خلال دراستنا لمنهج المواد الدّراسية المترابطة نقدّم التّعريف الّذي يخدم بحثنا: "العناية بإظهار العلاقات والرّوابط المتبادلة الّتي بين المواد الدّراسية أو بين الموضوعات فيها، وقد يكون هذا الرّبط بين مادّتين أو أكثر، أو بين موضوع في مادّة وموضوع في أخرى، فقد يتفّق مدرّس الفيزياء ومدرّس الكيمياء على أن يكون موضوع الماء مجالا

[1]- ع/ ياسمينة بريحة، التّقويم وأنواعه في طريقة التّدريس بالكفاءات-الرّابعة متوسّط عيّنة-، مذكرة لنيل شهادة الماستر تعليمية اللّغة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014/2013، ص10.

للرّبط بين المادتين حيث يمكن تناول الخواص الطّبيعيّة للماء في الفيزياء وتركيبه الكيميائي في الكيمياء[1]".

نستنتج أنّ منهج المواد الدّراسية المترابطة هو وصل بين مادّتين دراسيّتين ببعضها البعض أو أكثر دون إزالة الحواجز الموجودة بينهما؛ أيّ إقامة الصّلة بين هذه المواد وذلك: الرّبط بين مادة الفيزياء ومادّة الكيمياء...

ب- منهج المواد الدّراسية المنفصلة: يقصد بمنهج المواد الدّراسية المنفصلة أنّه: "أحيانا ما يطلق عليه Seperates Disuplines Curriculum أو Collection Curriculum، وهو يضع حدودا فاصلة بين المواد الدّراسية، والتّقدّم في كلّ مادّة دراسيّة على حدّه قد يكون قويّا "إلاّ أنّ التّرابط بينهما جميعا قد يكون ضعيفا" والرّؤية الفلسفيّة وراء هذا المنهج هي أنّ كلّ مادّة دراسيّة تقوم على بنى معرفية، مرتّبة ترتيبا منطقيّا، كما يعتقد أنّها منفردة بهذه المادّة أو بتلك بشكل من الأشكال المعرفيّة ويتمّ تقديم المعرفة الإنسانيّة في شكل مقرّرات دراسيّة تنفصل عن بعضها محتوى وإعدادا وتدريسا وتقويما[2]".

يدرس منهج المواد الدّراسيّة المنفصلة عن بعضها، أي يدرس كلّ مادّة لوحدها ليتعمّق فيها ويستقي مميّزاتها، أفضل من دراستها جمعا فهذا يؤثّر عليها ويضعفهما وفلسفة هذا المنهج تكمن أنّ كلّ مادّة دراسية تقوم على خصائص ومفاهيم مرتّبة ترتيبا تسلسليّا. ويتمّ الحصول على المعارف والمعلومات باستخدام برنامج دراسي يتمّ تقديم فيه مجموعة من المواد المتراكمة متباعدة ومنفصلة عن بعضها من حيث المحتويات.

ج-منهج المجالات الواسعة: سمّي بمنهج المجالات الواسعة لأنّه يتكوّن من عدّة مجالات، ظهر من أجل: "محاولة إزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المواد سواءا كانت تحت مجال واحدا أم تحت أكثر من مجال، واستهدف ظاهرة تكدّس المواد الدّراسية، ووجود الفواصل بينها[3]".

---

[1]- محمد عبد اللّه الحاوري، محمد سرحان على القاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربويّة، ط1، دار الكتب، صنعاء، 2016، ص111.

[2]- طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012، ص303.

[3]- سعد علي زاير، وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص174.

يقوم منهج المجالات الواسعة على رفع الحاجز بين المواد الدّراسية عكس منهج المواد الدّراسية المترابطة في مجال واحد أو أكثر، فهو بإمكانه دمج وجمع بين مادّتين دراسيتين في شكل جديد يسمّى مجالا. ومن أمثلته:

1. "**مجموعة العلوم العامّة:** تضمّ الكيمياء، والفيزياء، وعلم الحيوان والنّبات، والجيولوجيا
2. **مجموعة الدّراسات اللّغوية:** وتضمّ القراءة، والكتابة، والقواعد، والأدب، والنّحو، والإملاء، والخط، والبلاغة.
3. **مجموعة الدّراسات الدّينية:** وتضمّ القرآن، والتّفسير، والحديث، والفقه، والعقيدة، والأخلاق[1]".

أيّ يتمّ جمع كلّ هذه المواد في مجالها المناسب وذلك من أجل التّخفيف عن كمية المواد الدّراسية وتحقيق التّكامل بينهما.

2-2- المناهج الّتي تدور حول المتعلّم واحتياجاته:

أ-منهج النّشاط: بسبب تطوّر حركة الفكر التّربوي، أدّى إلى ظهور منهج جديد يسمّى بمنهج النّشاط يختلف عن منهج المواد الدّراسيّة: "لقد جاء منهج النّشاط ليصحّح مسار مناهج المواد الدّراسيّة: ويجعل الغاية التّلميذ بدلا من المادّة، وينقل مركز الاهتمام من المادّة إلى ميول التّلميذ واهتماماته على أساس أنّ العمليّة التّعليميّة بمبادئها ومناهجها غايتها تنميّة التّلميذ[2]".

كما أشرنا سابقا أنّ منهج المواد الدّراسيّة تركّز على المادّة عكس منهج النّشاط الّذي يهتمّ بالمتعلّم واهتماماته لاعتباره أساس العمليّة التّعليمية وركنها الأساسي.

ويضيف إلى ذلك: "ولعلّ النّشاط في هذا المنهج يقترن بمفهوم الخبرة المربية، من حيث أنّها محصّلة لتفاعل متبادل بين التّلميذ والبيئة. ومن خلال هذا التّفاعل المتبادل يتعلّم التّلميذ وبذلك فإنّ

[1]- سعد علي زاير، وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص174.

[2]- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، د.ط، دار المريخ، الرّياض، 2000، ص135.

التّفاعل والتّعلّم النّاتج عنه، وارتباطها بمجموعة من الدّوافع الذّاتية والتّلقائيّة هو ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح (النّشاط)[1]".

يحرص النّشاط على النّشاط الذّاتي للمتعلّم ويوفّر له الفرص اللاّزمة للتّعليم الذّاتي من خلال مروره بخبرات وممارسته لأنواع من النّشاطات المتنوّعة ذات أهمّية بالنّسبة له، وبفضلها يكتسب المتعلّم المعارف والمهارات الأساسية: كالقراءة والكتابة.

ب-منهج المشروعات: يعتبر منهج المشروعات من أكثر المناهج انتشارا في الميدان التّربوي، حيث "يعدّ هذا المنهج من أكثر الصّور التّطبيقية لمنهج النّشاط انتشارا وقبولا في الميدان التّربوي، وأوّل من أطلق عليه هذا الاسم وطبّقه في المدارس الأمريكية عام 1920 هو كلباترك Kilpatrick[2]".

ويرتكز منهج المشروعات على[3]: مجموعة من النّشاطات الّتي يقوم بها المتعلّم تكون ذات أهداف تابعة للمتعلّم يسعى لتحقيقها، وذلك ما يجعله يكتسب مهارات ومعلومات وحقائق أكثر يتعلّق بالمشروع، فيتعلّم تحمّل المسؤولية في حلّ مشكلاته، ويكون هذا التّعليم بالخبرة المباشرة أي عن طريق الإدراك الحسّي باستخدام الحواس الخمس.

2-3- المناهج الّتي تدور حول المحاور:

أ-المنهج المحوري: عرّف صلاح عبد الحميد مصطفى المنهج المحوري أنّه: "ذلك المنهج الّذي يزوّد جميع التّلاميذ بقدر مشترك من الخبرات التّربوية اللاّزمة لمواجهة متطلّبات الحياة ومشكلاتها وفي نفس الوقت يشتمل على الجانب المتخصّص اللاّزم لكلّ فرد لكي يحقّق أقصى درجات النّمو الّذي تمكّنه منه قدراته واستعداداته وميوله الخاصّة[4]".

[1]- صلاح عبد الحميد مصطفى، المرجع السابق، ص136.

[2]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص180

[3]- نفسه، ص180 (بتصرف).

[4]- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، المرجع السابق، ص144.

يعتني المنهج المحوري بمشكلات المتعلّم وحاجاته ويوفّر له المعارف والمفاهيم الأساسية والضّرورية لتحقيق نموّه واعتبار مشاكله محورا للدّراسة. "لذلك فإنّ محور الدّراسة في المنهج المحوري هو حاجات التّلميذ لا مجرّد ميولهم، وذلك لأجل تحقيق التّوازن بين حاجات التّلميذ وحاجات المجتمع، والمادّة الدّراسية ولهذا ظهر المنهج المحوري لتنظيم مشكلات الحياة وحاجات المتعلّمين وإعدادهم للحياة[1]".

ب-منهج الوحدات: تعدّدت تعريفات الوحدة من المتخصصين في ميدان المناهج نذكر منها:

- "عبارة عن تنظيم متكامل لعدد من الأنشطة والخبرات التّعليميّة الّتي تناسب خصائص التّلاميذ وخبراتهم وبيئاتهم في إطار موضوع معيّن أو مشكلة تواجه التّلاميذ بقصد تحقيق تغيّر مقصود في سلوكهم في مختلف الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة[2]".
- "تنظيم للنّشاطات والخبرات وأنماط التّعليم المختلفة حول هدف معيّن أو مشكلة معيّنة، تحدّد بالتّعاون بين مجموعة من المتعلّمين ومعلّمهم، ويشتمل هذا التّخطيط على تنفيذ هذه الخطط وتقويم النّتائج[3]".

ينصّ التّعريف الأوّل أنّ الوحدة هي مجموعة من الأنشطة والبرامج التّعليمية الّتي تهتمّ بالمتعلّم وتلبّي حاجاته، وما يبذله من جهد في ممارسة تلك الأنشطة الّتي تناسب قدراته واهتماماته وذلك لتغيير سلوكه والوصول إلى الهدف المرغوب، وتعني الوحدة في التّعريف الثّاني تلك الأنشطة التّعليمية المنظّمة الّتي يمارسها المتعلّم حول موضوع معيّن وتكون بالتّعاون مع معلّمه لاتّخاذه القرارات المناسبة لنجاح العملية التّربوية.

[1]- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، المرجع السابق، ص144 (بتصرّف).

[2]- نورهان محمد العطية، وفاء محمد الشّدوخي، منهج الوحدات الدّراسية، دار الإيمان، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2013/2014، ص02.

[3]- مها بنت صالح العجلان، نورة بنت يحيى بن سميح، المناهج الحديثة في مجال التّعليم قبل المدرسي (منهج الوحدات الدراسية)، دار الإمام، ورقة عمل المقرّر الاتّجاهات الحديثة في المناهج، المستوى الرّابع، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، المملكة العربية السعودية، 2011/2010، ص06.

3- خصائص المناهج التّعليمية:

يتميّز المنهاج التّربوي بعدة خصائص منها[1]:

- لا ينظر المنهاج التّربوي الحديث إلى الجوانب الرّئيسية في الموقف التّعليمي على أنّها أبعاد منفصلة لأنّ الغاية هي إعداد التّلاميذ ليعيش في مجتمع معيّن ويكون قادرا على ممارسة دوره فيه ووسيلة في ذلك قدر من المعرفة.
- لا تكمن وظيفة المناهج التّربوية في تخريج أفراد يعملون في سوق العمل والإنتاج فقط وإنّما أيضا في تخريج أفراد لديهم الكفاءة اللاّزمة لتطوير مجتمعهم وتنقية ما علق بالثّقافة الاجتماعيّة من عادات وتقاليد سيّئة ممّا يعوق حركة المجتمع وتطوّره.
- إنّ خصوصية المناهج التّربويّة الحديثة في كونها ذات أبعاد متداخلة (المتعلّم، والمعرفة، والمجتمع) لا يعني أنّ نظريّة المناهج واحدة لكلّ مجتمع في كلّ زمان ومكان، وإنّما تقوم النّظرية في عمومها المطلق على هذه الأبعاد الثّلاثة.
- إذا كان أسس أي نظريّة في المناهج التّربويّة، هي المتعلّم والمعرفة والمجتمع، فإنّ المتعلّم على صلة مباشرة بها، إذ أنّه يتولّى مسؤولية تربيّة التّلميذ أي أنّ المعلّم ينبغي أن يعي طبيعة هذا المتعلّم وإمكاناته وطبيعة الإطار الاجتماعي الّذي يعيش فيه.

يركّز المنهاج التّربوي على ثلاثة أبعاد رئيسيّة (المعلّم، المعرفة، المجتمع) بحيث يقوم المنهاج التّربوي بتنشئة المتعلّم تنشئة معرفيّة ليكون قادرا على تحمّل المسؤولية والتّكيّف في مجتمع ما يؤدي دوره فيه باستقلالية، فيعمل المنهاج التّربوي على تكوين أفراد ذوي كفاءة عالية لترقيّة مجتمعهم وتجريد ثقافته من العادات والتّقاليد السّلبية الّتي تمنعه من التّقدّم والازدهار.

وبما أنّ المنهاج التّربوي الحديث يهتمّ بالأبعاد الثّلاثة (المعلّم، المعرفة، والمجتمع) فإنّه أيضا يسلط الضّوء على المعلّم كونه على صلة بتلك الأبعاد فهو الّذي يسعى إلى تربيّة التّلاميذ وتوصيل المعارف إليه بشتى الطّرق كما يتطلّب منه مراعاة الفروق الفرديّة بينهم كلّ واحد وظروفه الاجتماعيّة الّتي يعيشها.

[1]- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التّربوية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص27-28.

4- أسس بناء المناهج التّعليميّة:

عند بناء أيّ منهج لا بدّ له أن يتّكئ على أربعة أسس تربويّة تجعل منه منهجا ملائما ومحقّقا للأهداف التّعليميّة، وهذه الأسس هي:

4-1-الأسس الفلسفيّة للمنهج:

كلمة فلسفة كلمة إغريقيّة تعني محبّة الحكمة وهي كذلك وجهة نظر شخصيّة تعمل على توجيه سلوكات الفرد وتفكيره في المجتمع الّذي يعيش فيه.

"يستند كلّ منهج إلى فلسفة تربويّة تنبثق عن فلسفة المجتمع، وتتصّل به اتّصالا وثيقا، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع من طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في فلسفة التّربيّة وفلسفة المجتمع معا، والمقصود بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع من المتعلّق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات الّتي توجّه نشاط كلّ فرد وتمدّه بالقيم الّتي يتّخذها مرشدا لسلوكه في الحياة. وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشّاملة، وحتّى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها لا بدّ له من الاعتماد على فلسفة تربويّة خاصّة به تكون بمنزلة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات الّتي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة[1]".

من المعروف أنّ لكلّ منهج مدرسي فلسفة تربويّة يستند إليها تعتبر دليل عمل العمليّة التّربويّة والتّعليميّة بما فيها المناهج، ظهرت عن فلسفة المجتمع، الّذي يعتبر جزء مهمّ في عمليّة بناء المناهج التّعليميّة. كما ظهرت المدرسة لتلبية مطالب المجتمع وذلك بتقديمها مجموعة من النّشاطات، والمعارف، والخبرات، والمواد (المناهج) الّتي يستفيد منها المتعلّم في دراسة ثقافة المجتمع؛ أيّ استكشاف العادات والتّقاليد والدّين والقيم الصّحيحة السّائدة فيه، والّتي تعتبر دليله ومرشده في الحياة والّتي تميّز مجتمعه عن باقي المجتمعات، ووظيفة هذا المجتمع هو الحفاظ على فلسفته التّربويّة الّتي ترشد وتوجّه التّعليم وتقوم على إيجاد الحلول لمشاكله، وتهتمّ بمبادئ وقيم كلّ متعلّم.

[1]- سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص141-142.

4-2-الأسس النّفسيّة للمنهج:

تدعو الضّرورة عند بناء أيّ منهج من المناهج مراعاة الأسس النّفسيّة للمتعلّم الّذي يسعى إلى تحقيق أهدافه التّربويّة، من خلال مروره بخبرات هذا المنهج ويمارس أنشطته وفي هذا الصّدد نقدّم تعريف الأساس النّفسي ونشير إلى أهمّيته في بناء المنهج:

"هي المبادئ النّفسيّة الّتي توصّلت إليها دراسات وبحوث علم النّفس بشأن طبيعة الطّالب وخصائص نموّه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وبشأن طبيعة عمليّة التّعلّم الّتي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه، وإنّ محور العمليّة التّربويّة الطّالب الّذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تعديل سلوكه، ووظيفة المنهج إحداث تغيير في السّلوك[1]".

تعني الأسس النّفسيّة العلم الّذي يقوم بدراسة سلوك المتعلّم وطبيعة تعليمه؛ حيث يدرس خصائص وقدرات وحاجات كلّ متعلّم في مواقف التّربيّة خاصّة في المدرسة. يقوم علم النّفس التّربوي بالتّركيز على المتعلّم بشكل أساسي ويدرس خصائصه ويقف عند نقاط الضّعف والقوّة لديه، كما يوفّر له الجوّ المناسب للتّعليم، ويختار له الطّرق والأساليب التّدريسيّة المناسبة الّتي تتماشى مع مستويات كلّ متعلّم كونه محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

أ-أهمّية الأسس النفسيّة في بناء المنهج: ترتكز عمليّة بناء المنهج على أسس ومبادئ نفسيّة عديدة منها[2]:

- الدّور الإيجابي للمتعلّم في عمليّة التّعليم.
- الانطلاق من حاجات المتعلّمين وميولهم وقدراتهم في اختيار الأهداف وطرائق التّعليم.
- أهمّيّة استخدام التّعزيز والإتابة في تنظيم التّعلّم.
- استخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي في تنظيم التّعلّم والتّركيز على ممارسة التّفكير.
- التّنوّع في مصادر التّعليم.

[1]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص156.

[2]- محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي القاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربويّة، المرجع السابق، ص41.

يرى الأساس النّفسي من خلال هذه المبادئ أنّ المتعلّم هو محور بناء المنهج، وهذا الاتّجاه يجعل من المتعلّم من خلال قدراته ومهاراته ومعارفه السّابقة هو الأساس لاختيار محتوى المنهج وتنظيماته.

4-3-الأسس الاجتماعية:

يعتبر الأساس الاجتماعي من أقوى أسس المنهج المدرسي تأثيرا على مخطّطي المناهج التّربويّة، ونشير إلى بعض تعاريف هذه الأسس فيما يلي:

- "هي القوى المؤثّرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثّل في التّراث الثّقافي للمجتمع والقيم والمبادئ الّتي تسوده والحاجات والمشكلات الّتي تهدف إلى حلّها والأهداف الّتي يحرص على تحقيقها وهذه القوى تشكّل ملامح الفلسفة الاجتماعيّة أو النّظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدّد فلسفة التّربية الّتي بدورها تحدّد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التّدريس والوسائل والأنشطة الّتي تعمل في إطار متّسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها[1]".
- "ارتباط المنهج بالمجتمع وبمشكلاته ومبادئه وقيمه وذلك لأنّ تخطيط التّعليم لم يعد عملا مكتبيا ينفرد به فرد أو أكثر وإنّما هو عمل أصبح ينطوي على فكر عميق، وعمل تعاوني مستند إلى أسس علميّة تقوم على تمديد واضح لأهداف المجتمع وحاجاته وتطلّعاته، وحاجات الفرد، ودراسات واقعيّة للواقع[2]".

ينصّ التّعريف الأوّل أنّ الأسس الاجتماعيّة من الأسس الهامّة في بناء المناهج الدّراسية، وتتمثّل في ثقافة المجتمع في العادات والتّقاليد الّتي تسوده؛ حيث يقوم كلّ فرد أو جماعة أو مجتمع بالاعتماد على نفسه والاستفادة من خبرات ومعارف المجتمعات الأخرى من ثقافاتهم وتطوّرهم التّكنولوجي، من أجل الحصول على ثقافة تميّزه عن باقي المجتمعات ويعتزّ بها، ونلاحظ من خلال التّعريف أيضا أنّ فلسفة التّربية تعتبر من النّشاطات الفكريّة الّتي تتّخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العمليّة الّتي تقوم بتحديد

[1]- ضياء عويد حربي العرنوسي، سعد محمد حبر، المناهج البناء والتّطوير، ط1، دار الصفاء، عمان، 2015، ص66.

[2]- عبد الرحمن عامر عبد الرحمن محمود، أسس بناء المنهج وعناصره، ج1، جامعة الفيوم، كلّية التّربية، دب، 2008/2007، ص43.

محتوى المنهج وتنظيمه وتوضّيح القيم والأهداف الّتي تسعى إلى تحقيقها، وينصّ التّعريف الثّاني على أنّ المنهج له صلة بالمجتمع حيث أنّه يقوم بدراسة مبادئه وقيمه ومشاكله للوصول إلى حلّ لتحقيقها، كما نلاحظ أنّ عمليّة التّعليم لم تبق مثل السّابق ينفرد بها متعلّم واحد وإنّما تكون بالتّعاون بين مجموعة من المتعلّمين تدرس بأسس علميّة من أجل رسم أهداف المجتمع وأهداف المتعلّم.

4-4-الأسس المعرفية للمنهج:

تعتبر المعرفة من العناصر الهامّة الّتي تسعى المدارس لكسبها وتحقيقها وإيصالها للمتعلّم لتحقيق نموّه الكامل، فاعتبرت من الأهداف الّتي تسعى إليها التّربيّة. ومن التّعاريف الّتي أعطيت للمعرفة نذكر منها:

- "كلّ العمليّات العقليّة عند الفرد من إدراك وتفكير وحكم يصدرها الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص[1]".
- "مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتّصوّرات الفكريّة الّتي تتكوّن لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكرّرة لفهم الظّواهر والأشياء المحيطة به[2]".

نلاحظ في التّعريف الأوّل، أنّ المعرفة عبارة عن فهم الحقائق والمعاني وإدراكها وملاحظتها والتّأمل في طبيعة الأشياء الّتي يعيشها الفرد بواسطة العقل، أمّا التّعريف الثّاني ينصّ أنّ المعرفة هي تلك المعارف والخبرات الّتي يكتسبها المتعلّم بواسطة البحث والتّجارب والدّراسات المكثّفة لفهم وحلّ المشاكل الّتي تواجهه في الحياة.

وتتفاوت المعرفة في طبيعتها حيث نجد نوعان من المعرفة:

أ-معرفة مباشرة وغير مباشرة: "إنسان يعرف أنّ المعادن تتمدّد بالحرارة يعني أنّ معرفته تمّت عن طريق الخبرة المباشرة أيّ عن علم ودراية، وإنسان تعرّف عن تمدّد المعادن للحرارة فإنّ معرفته تمّت بواسطة وسائل وطرائق غير مباشرة مثل: الكتاب المدرسي يعني معرفته وصفيّة[3]".

---

[1]- مؤيد سعيد السالم، تنظيم المنظمات، دراسة في تطوير الفكر خلال مئة عام، د.ط، دار الكتاب الحديث، الأردن، 2002، ص 184.

[2]- سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج (البناء والتّطوير)، ط1، دار صفاء، عمان، 2015، ص70.

[3]- سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، نفسه، ص 70.

ب-معرفة ذاتيّة وموضوعيّة: "المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشّيء المعروف وقد اختلف فلاسفة نظريّة المعرفة حول ما إذا كانت ذاتيّة أو موضوعيّة أو إذا كانت ذاتيّة موضوعيّة وهو القول الأرجح فالمعرفة نسبيّة حتّى في العلوم الطّبيعيّة أيّ لا توجد هناك معرفة مطلقة[1]".

نستنتج أنّ المعرفة ناتجة عن طريق الخبرة المباشرة وطريق الخبرة غير مباشرة. تنتج الخبرة المباشرة من معرفة المتعلّم الذّاتيّة للمعلومة، واحتكاكه معها مباشرة والخبرة غير مباشرة هي المعرفة الّتي يتوصّل إليها عبر وسائل بديلة عن الواقع مثل الكتابة والأنترنت.

وهناك معرفة ذاتيّة هي الّتي تهتمّ بذاتيّة المتعلّم ونفسيّته وانفعالاته، ومعرفة موضوعيّة تهتمّ بالموضوعات والمجالات الّتي تبحث عنها المعرفة. وقد اتّفق العلماء أنّ المعرفة ذاتيّة موضوعيّة فهي تخضع لقواعد ونظريّات دقيقة واهتمام المتعلّم لها أي لا تكون مطلقة بدون قواعد.

من هنا نستنتج أنّ: المعرفة تعتبر من الأسس الهامّة الّتي تقوم عليها المناهج التّربويّة، فنظريّة المعرفة جزء من النّظريّة التّربويّة الّتي يستند إليها المنهج التّربوي؛ فهي أساسيّة في نموّ المتعلّم لذلك اعتبرت أحد أهداف التّربيّة.

5- أسس تطوير المناهج التّعليميّة:

تعتبر عمليّة تطوير المناهج التّعليميّة عمليّة مهمّة وضروريّة لتحقيق الأهداف التّربويّة، وهي تعني الوصول بمستوى المناهج الدّراسيّة إلى أفضل صورة ممكنة، وهذا التّطوير يجب أن يقوم على أسس واضحة نذكر منها[2]:

- يتمّ التّطوير في ضوء نتائج تقويم المنهج؛ حيث توضّح لنا عمليّة التّقويم الجوانب الّتي بحاجة إلى تطوير.
- يستند التّطوير إلى نظريّة تربويّة واضحة، وفلسفة تربويّة محدّدة؛ حيث أنّ النّظريّة التّربويّة والفلسفة التّربويّة توجّه عمليّة التّطوير، فتكون علميّة وغير عشوائيّة.

[1]- سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج (البناء والتّطوير)، ص77.

[2]- خالد خميس السر، أساسيات المناهج التّعليميّة، جامعة الأقصى، غزة، 2019/2018، ص 183-184.

- يستند التّطوير إلى الاتّجاهات المعاصرة في التّطوير، وبذلك يكون التّطوير عصريّا وغير تقليدي.
- يتّسم بالشّمول والتّوازن، أيّ يشمل التّطوير جميع جوانب المنهج سواء ما يتعلّق بتطوير الكتب التّعليميّة، أو تطوير الطّرق والأساليب وتطوير الوسائل التّعليميّة، أو تطوير الامتحانات، وتطوير أداء المعلّمين. ويعني التّوازن أن يتمّ تطوير الجوانب المختلفة بصورة متوازنة، سواءا ما يتعلّق بالجوانب النّظريّة، أو الجوانب العلميّة.
- استمراريّة التّطوير، فهو مستمرّ باستمرار وجود المنهج ذاته، وبوجود الحياة التّعليميّة.
- التّعاون المشترك، والمشاركة الواسعة، فعمليّة تطوير المنهج عمليّة ذات أبعاد متعدّدة، وتقتضي بالضّرورة العمل التّعاوني، المنسّق بين جميع المنشغلين بالمناهج والمشرفين عليها.
- يستند تطوير المنهج إلى حاجات المتعلّمين، واهتماماتهم، ومطالب نموّهم.
- يرتبط تطوير المنهج بالمجتمع المحلّي والبنية المحلّية.
- يستند تطوير المنهج إلى مجموعة معايير محدّدة بدقّة، ومبنيّة بصورة تتّسم بالثّبات والصّدق والموضوعيّة.
- يستند التّطوير إلى الطّريقة العلميّة في التّفكير، ويقوم على التّخطيط السّليم، ويستفيد من التّكنولوجيا التّربويّة الحديثة.

تستند المناهج التّعليميّة إلى مبادئ أساسيّة في عمليّة تطويرها؛ فهي تقوم على التّقويم التّربوي بفضله يتعرّف على نقاط القوّة والضّعف للمنهج، فيؤكّد نقاط القوّة ويعالج نقاط الضّعف الّتي بحاجة للتّطوير، كما أنّ عمليّة التّطوير عمليّة علميّة منطقيّة ليست مجرّد عمليّة تلقائيّة وعشوائيّة بل لا بدّ أن تستند إلى خطط وقواعد سليمة توجّه عمليّة التّطوير. وتعتمد هذه العمليّة على عنصرين مهمّين هما الشّمول والتّوازن، فالشّمول هو أن يشمل التّطوير كلّ ما يتّصل بالمنهج كتطوير الكتب وتحسينها وتطوير طرائق وأساليب التّدريس ووسائل التّعليم وتطوير طريقة وضع الامتحانات وتطوير أداء المعلّمين. أمّا التّوازن فهو أن يكون التّطوير يحسن تلك الجوانب جميعها بحيث لا يطغى جانب على جانب آخر أي يكون توازن بينهم.

تقوم عمليّة تطوير المناهج على مبدأ التّعاون، لأنّ التّطوير يشمل اتّجاهات متعدّدة لذلك يقتضي التّعاون ومشاركة جميع المختصّين في مجال المناهج التّعليميّة بتقديم وجهة نظرهم حول عمليّة تطوير المناهج، ويشمل التّطوير حاجات المتعلّم وحاجات المجتمع، والبيئة الّتي يعيش فيها، وفق قواعد منظّمة تقوم على الصّدق والبعد عن الذّاتيّة ويجب أن تكون عمليّة التّطوير مستمرّة مع استمرار الحياة تواكب ما يعيشه العالم من حضارة وتقدّم.

6-دواعي تطوير المناهج التّعليميّة:

هناك عدّة أسباب تدعو إلى تطوير المناهج منها[1]:

- قصور المناهج الحاليّة عن تلبية حاجات واهتمامات المتعلّم أو حاجات وأهداف المجتمع، بسبب التّغيّر الّذي يطرأ على المتعلّم وبيئته ومجتمعه.
- التغيير المستمر والمتلاحق في جميع جوانب الحياة وتزايد المعارف والعلوم معا نتج عنه ظهور مشكلات جديدة تتطلّب حلولا غير تقليديّة أو ظهور ميول واتّجاهات وحاجات الفرد والمجتمع تتطلّب البحث عن أساليب جديدة نتعامل مها.
- مسايرة التّطور المعرفي والتّكنولوجي الحديث في جميع بلدان العالم خشية التّخلّف ركب الحضارة.
- تلبية البواعث المختلفة المتمثّلة في التّنبؤ باحتياجات المجتمع وحاجات أفراده والوفاء بها.

نلاحظ أنّ المناهج الحاليّة أصبحت ضعيفة لا تلبّي حاجات المتعلّم؛ بسبّب تراكم العلوم وتزايد المعارف أصبح الفرد يبذل جهدا شاقّا في العمل على الآلات ويبذل وقتا طويلا في الحساب، لذلك ظهرت أساليب جديدة تسهّل عليه الحياة، بفضل التّكنولوجيا ظهرت آلات العمل والآلات الحاسبة، والحواسيب لتقوم بهذه الأعمال بسرعة وسهولة. إضافة إلى أنّ المناهج لا تهتمّ بحاجات المجتمع؛ فهي لا تعمل على تكوين متعلّم صالح من خلال اعتماده فقط على التّلقين، وحفظ المادّة العلميّة، وسواء استعماله للكتب المدرسيّة، ممّا أدّى إلى تدنّي مستوى المتعلّم والمعلّم معا، لذا وجب تطوير

[1]- طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، المرجع السابق، ص332.

المناهج التّعليميّة وذلك لمسايرة التّقدم العلمي والتّكنولوجي الّذي يعيشه العالم حاليّا خوفا من التّخلّف والجهل.

7-استراتيجيّة بناء المناهج التّعليميّة:

عند بناء أيّ منهج تربوي لا بدّ أن نتّبع جملة من القواعد الأساسيّة؛ فهي تشكّل أساس هامّ في عمليّة البناء والتّخطيط وهذه القواعد هي[1]:

أ-الواقعيّة: وتعني انطلاق البناء من الواقع المعاش والعمل على تطويره؛ أي أن ينطلق تخطيط المناهج من دراسة واقع المتعلّم وظروفه، والمجتمع وقيمه، والفلسفة التّربويّة السّائدة، والإمكانات المتوفّرة والمتاحة.

ب- الشّموليّة: وتعني أن يشمل البناء جميع جوانب المنهج، فالتّجديد في تقنيّات التّربيّة دون النّظر في المضامين مثلا يجعل البناء شكلا ظاهريّا لا معنى له، تقنيّات عصريّة متقدّمة تدار بعقول مختلفة أو محتوى تقليدي.

ج- الموازنة: وتعني مراعاة التّوازن النّسبي بين قطاعات التنميّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة وجوانبها المختلفة من ناحيّة، وبين مفاهيم وقيم متطلّبات البناء ومفاهيم وقيم المجتمع السّائدة من ناحيّة ثانيّة.

د-المرونة: وتعني الدّيناميكيّة، وحريّة الحركة في تقدير الظّروف والإمكانيّات الموجودة، وكذلك في استقرار العوامل المستجدّة ورؤية المستقبل. فينبغي أن يكون البناء تقليدا أعمى لما يحدث في المجتمعات الأخرى وبخاصّة المتقدّمة منها دونما وعي بمتطلّبات وقيم وأخلاقيّات وخصوصيّة المجتمع ذاته.

تعتمد عمليّة بناء المناهج على أربعة قواعد مهمّة؛ يبدأ تخطيط المناهج بدراسة واقع المتعلّم وظروفه ومراعاة عادات وتقاليد مجتمعه السّائدة فيه، والعمل على تطويرها، كما يشمل البناء كلّ

[1]- ع/ ضربان رفيقة، عايد فاطمة، المناهج التّعليميّة للّغة العربيّة أسسها وبناؤها في الطّور المتوسّط أنموذجا، مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماستر في الأدب العربي، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2019/2018، ص46-47.

نواحي المنهج، ليس فقط من الشّكل بل من حيث المضمون أيضا. كذلك الموازنة بين كلّ مجالات التّنميّة الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والفكريّة من جهة، وبين قيم المجتمع وعاداته من جهة أخرى. ويهدف إلى الاستقرار والتّطوّر، كذلك اللّيونة في توقّع وانتظار الإمكانيّات ورؤية المستقبل، فعمليّة البناء لا بدّ لها أن تكون مثلما يحدث في المجتمعات المتطوّرة أي تقليدا ومحاكاة لتلك المجتمعات ذاتها دون النّظر في خصوصيتها وقيمها وعاداتها.

خلاصة:

تؤدّي المناهج التّعليميّة دورا هامّا في العمليّة التّعليميّة؛ فهي جزء لا يتجزّأ منها، فعليها تبنى العمليّة التّربويّة الّتي بدورها تتكوّن من ثلاثة أقطاب رئيسيّة (المعلّم، والمتعلّم، والطّريقة)، كما تكمن دور المناهج التّعليميّة في إعداد متعلّم وفق مواصفات مناسبة للمجتمع والعصر الّذي يعيش فيه، وذلك بتنميّة قدراته وميوله وغرس روح المواطنة الصّالحة فيه. ويعتمد ذلك على المعلّم الّذي هو عنصر مهمّ في العمليّة التّربويّة لما يوصله من معارف وخبرات للمتعلّم بشتى الطّرق، كما وجب عليه دراسة أسس ومبادئ المنهج الّذي يتّبعه في عمليّة التّدريس خاصّة حاليّا مع عمليّة تطوير المناهج حيث أصبحت أكثر منفعة للمتعلّم؛ فهي تقدّم له طرق حديثة في التّدريس تواكب عصره وتساعده على تحقيق أهدافه المرغوبة.

الفصل الثّانـي:

استراتيجيّة تدريس فروع اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

يتناول هذا الفصل الموسوم بـ"إستراتيجية تدريس فروع اللّغة العربية"؛ تعليمية القراءة، وتعليمية الإملاء، وتعليمية التّعبير، وتعليمية القواعد اللّغويّة، لغرض معرفة المعلّم لطرائق تدريس كلّ فرع من هذه الفروع، وأن يتّخذ المنهجيّة الصحيحة الّتي تجعل المتعلّمين يميلون إلى الفهم والاستيعاب.

المبحث الأوّل: تعليميّة القراءة.

تعدّ القراءة إحدى المهارات اللّغويّة الّتي يجب أن يكتسبها المتعلّم، وتعتبر عاملا فعّالا في نجاح العمليّة التّعليميّة، وتمكّن المتعلّم منها يعتمد على خبرة المعلّم في طريقة التّدريس؛ فالقراءة هي أهمّ درس في المدرسة وعليه تبنى كلّ الدّروس إذ يستحيل للمتعلّم أن يتعلّم أيّة مادّة دون أن يعرف القراءة، فماذا نعني بالقراءة؟ وما هي الطّرق المعتمدة في تدريسها؟ وما هي الأهداف التّربويّة من تدريسها؟

1-مفهوم القراءة:

للقراءة تعريفات عديدة إلاّ أنّها تشترك في مفهوم واحد، فتعرف القراءة على أنّها:

- "المصدر الرّئيسي الّتي يصل بها الإنسان إلى المعرفة عن طريقه وهي وسيلة يتجوّل بها المرء في نواحي المعرفة المختلفة[1]".
- "عمليّة فكريّة عقليّة شديدة التّعقيد لارتباطها بالنّشاط العقلي للإنسان إضافة إلى حاسّة النّظر وأداء النّطق، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرّموز المكتوبة إلى حلّها وفهم معانيها. وتقوم على أبعاد منها للتّعرّف إلى الكلمات والحروف والنّطق بها مع الفهم الدّقيق لها ونقدها[2]".
- "عمليّة عقليّة انفعاليّة دافعيّة تشمل تفسير الرّموز والرّسوم الّتي يتلقّاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعاني والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني والنّقد والحكم والتّذوّق وحلّ المشكلات[3]".

---

[1]- نعمان عبد السّميع متولي، المرشد المعاصر، ط1، دار العلم والإيمان، دب، 2002، ص127.

[2]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الرّضوان، الأردن، 2013، ص281.

[3]- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط4، الدّار المصرية اللّبنانيّة، القاهرة، 2000، ص105.

- "عمليّة نفسيّة لغويّة يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة[1]".

نفهم من التّعريف الأوّل، أنّ القراءة هي الوسيلة الأساسيّة الّتي من خلالها يتوصّل الإنسان إلى المعرفة، فبدون القراءة لا يمكن أن يتعلّم أيّ مادّة من المواد. أمّا التّعاريف الثّلاثة الأخرى، فتتّفق في أنّ القراءة عمليّة عقليّة تفكيريّة تقوم على فكّ الرّموز والحروف لتكوين معنى والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك، وتعتمد على حاسّة البصر وأداء اللّسان؛ أي هي عمليّة يراد بها استخلاص المعنى من الرّمز المكتوب، إلاّ أنّ في التّعريف الثّاني وردت نقطة لم ترد في بقيّة التّعاريف الأخرى، وهي أنّ القراءة ليست عمليّة بسيطة بل هي عمليّة معقّدة ومركّبة تتألّف من عمليّات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى الّذي قصده الكاتب، كما تدخل فيه قوى وحواس ومهارات.

وكتعريف مجمل لكلّ هذه التّعاريف نقول أنّ القراءة عمليّة عقليّة تعتمد على رموز ورسوم يتلقّاها المتعلّم ليفهم معناها فهما جيّدا ويربط بينها وبين خبراته السّابقة ليتفاعل معها ويستفيد منها في حلّ مشكلاته.

2-الأهداف التّربويّة من تدريس القراءة:

من أهمّ أهداف تدريس القراءة في السّنوات الأولى من مرحلة التّعليم الابتدائي ما يلي[2]:

- تدريب الطّلاب على صحّة النّطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة.
- تدريب الطّلاب على القراءة المعبّرة الممثّلة للمعنى.
- زيادة الثّروة اللّغويّة لدى الطالب.
- وضع القواعد النّحويّة واللّغويّة موضع التّطبيق في أثناء القراءة.
- تنمية قدرة الطّلاب على تلخيص المقروء ونقده وتحليله.

[1]- عبد الرّحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، ط2، مركز يزيد للخدمات الطّلابية، الأردن، 2004، ص127.

[2]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، المرجع السابق، ص284.

- توسيع الخبرات والثّقافة العامّة لدى الطّلاب.
- الاستماع بالمقروء واستثمار أوقات الفراغ فيما هو نافع وممتع.
- الارتقاء بمستوى التّعبير.

إنّ القراءة من الطّرق النّاجحة الّتي يتمكّن المتعلّمين بواسطتها من فتح أبواب المعرفة والثّقافة، فهي تدرّبهم على صحّة النّطق وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، وتزوّده برصيد كاف من المفردات وفهم دلالتها. وبفضل القراءة يتمكّن من وضع القواعد النّحويّة واللّغويّة موضع التّطبيق أثناء القراءة، كما تزرع فيهم حبّ المطالعة وإنماء ثروتهم اللّغويّة وتوسيع خبراتهم ليكون مستوى التّعبير لديهم راق، وبواسطة القراءة يستطيع المتعلمون استثمار أوقات الفراغ فيما هو نافع وممتع.

3- طرق تدريس القراءة:

تعليم القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ليس بأمر سهل لأنّهم أطفال مبتدئين ممّا يفرض على المعلّمين بذل جهد أكثر لتوفير طرق ملائمة، ومن أشهر طرق تعليم القراءة للمبتدئين ثلاث وهي:

3-1- الطّريقة التّركيبيّة: وقد ورد في تعريف هذه الطّريقة بأنّها:

- "جلب انتباه الصّغار إلى الحروف وأصواتها، والتّدرج منها إلى نطق الكلمات الّتي تتكوّن من حروف قليلة، كالكلمات المتكوّنة من حرفين فأكثر مثل: أبٌ، أمٌ، أخٌ...[1]".
- "سمّيت كذلك لأنّها تبدأ بتعليم المبتدئين مزايا وعيوب الكلمة أي حروف وأصوات اللّغة أوّلا وتتدرّج إلى تعليمهم المقاطع ثمّ المفردات فالجمل من بعد قراءة وكتابة أمّا تسميتها بالطّريقة التّركيبية لأنّنا نركّب الكلمة من عدّة حروف[2]".

تشير التّعاريف إلى أنّ الطريقة التّركيبيّة تعني جعل المتعلّمين يركّزون أذهانهم على الحروف وأصواتها؛ أي تعليمهم الحروف الأبجديّة أوّلا ويحفظونها، ثمّ ينتقل المعلّم إلى تعليمهم الكلمات

[1]- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار وائل، عمان، 2005، ص175.

[2]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، المرجع السابق، ص284.

الّتي تتكوّن من حرفين أو ثلاثة... وهكذا. وقد سمّيت الطّريقة التّركيبيّة لأنّنا نركّب الكلمة من عدّة حروف.

وكتعريف يلخّص هذه التّعاريف نقول أنّ الطّريقة التّركيبيّة هي الطّريقة الّتي تبدأ من الجزء إلى الكلّ؛ أي يبدأ المتعلّم بمعرفة الأجزاء ثمّ يركّب من الأجزاء ويبدأ من خلالها تعلّم رموز الشّيفرة الهجائيّة أي الحروف (الصّوامت، والصّوائت) ثمّ تعلّم مقاطع ثمّ كلمات ثمّ جمل، ففي هذه الطّريقة يعتمد على تمييز أشكال الحروف ثمّ ترجمتها إلى أصوات لها دلالات.

وتنقسم الطّريقة التّركيبيّة إلى ثلاث أقسام وهي:

أ- **الطّريقة الصّوتية:** تقوم على البدء بتعليم المتعلّم الحروف بدلا من أسمائها أي التّركيز على تعليم الحرف باعتباره صوت لغوي.

ب- **الطّريقة الهجائيّة:** تعتمد أساسا على البدء بتعليم الحروف ثمّ المقاطع فالكلمات؛ أي تقوم على تعليم المتعلّمين الحروف الهجائيّة بأسمائها.

ت- **الطّريقة المقطعيّة:** تعتمد هذه الطّريقة على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات.

3-2- الطّريقة التّحليليّة: للطّريقة التّحليليّة عدّة تعريفات منها:

- "يركّز هذا الأسلوب على معاني المفردات والجمل، من خلال هذا الأسلوب يتعلّم الأطفال التّعرّف على المفردات الواحدة تلو الأخرى، ثمّ يتعرّف الأطفال على معاني تلك المفردات من خلال استخدامها في جمل أو فقرات، يؤمن أصحاب هذا الأسلوب بأنّ القراءة يجب تعليمها من الكلّ إلى الجزء وليس العكس، ويجب أن يكون التّركيز على معنى اللّغة واستخدامها بدلا من تحليل الكلمات إلى مقاطع ومن ثمّ إلى أصوات[1]".

إنّ الطّريقة التّحليليّة هي الطّريقة الّتي يبدأ فيها التّعلّم بقراءة جمل تامّة أو كلمات، وسمّيت كذلك لأنّها تبدأ بتعليم المتعلّمين وحدات لغويّة على شكل جمل سهلة، فهذه الطّريقة هي عكس

[1]- نايف سليمان وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط2، دار صفاء، عمان، 2003، ص167.

الطّريقة التّركيبيّة لأنّها تبدأ بالكلّ وتنتهي بالجزء أي من الجملة للكلمة للمقطع للحرف، فبعد أن يتعلّم المتعلّم الكلمة أو الجملة تبدأ مرحلة تحليل الكلمة إلى مقاطعها ثمّ حروفها وهذا ما يتماشى مع طبيعة الإنسان في التّعلّم والمتعلّم على وجه الخصوص من حيث إدراك الكلّ قبل الجزء.

أ- فوائد الطّريقة التّحليليّة:

- تتلاءم مع الطّريقة الطّبيعيّة الّتي يدرك بها الإنسان الأشياء، فالإنسان حين إدراكه للأشياء يبدأ من الكلّ وينتقل إلى الجزء.
- تشتمل على عنصر التّشويق وتعوّد التّلميذ على سرعة القراءة.
- تعوّد هذه الطّريقة المتعلّم على السّرعة والانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعيّة لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ[1].
- هذه الطّريقة هي الّتي سيتّبعها كلّ إنسان فيما بعد لأنّه عندما يقرأ سينظر إلى هذه الكلمة أو العبارة دفعة واحدة، ولا يهتمّ بعناصرها المكوّنة لها؛ فقد يقرأ كلمة بها خطأ مطبعي في بعض حروفها قراءة صحيحة دون أن يحسّ بها[2].

3-3- الطّريقة التّوفيقيّة (المزدوجة): تعرف الطّريقة التّوفيقيّة على أنّها: "استخدمت بشكل مكثّف من طرف المدرّسين كونها مرتبطة أكثر بالطّرق والتّقنيات الّتي اقترحها المنهاج في تعليم القراءة بالمستوى الابتدائي[3]". وتتسم الطّريقة التّوفيقيّة على أنها جاءت " للتّوفيق بين الطّريقتين السّابقتين فهي تقدّم الكلمات أو الجمل المألوفة عند التّلاميذ فتكرّرها بأصواتها وأشكالها حتى ترسخ في ذهن المتعلّم وتحلّلها إلى مقاطع وحروف ولذلك سمّيت أيضا بالطّريقة التّركيبيّة التّحليليّة[4]".

جمعت الطّريقة التّوفيقيّة بين الطّريقتين: الطّريقة الجزئيّة والطّريقة التّحليليّة؛ فهي تقدّم الكلمات أو الجمل المألوفة عند التّلاميذ فنكرّرها بأصواتها وأشكالها حتّى تترسّخ في ذهن المتعلّم، وتحلّلها

---

[1]- سعيد عبد اللّه لافي، القراءة وتنميّة التّفكير، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2012، ص26-27.

[2]- نفسه، ص27.

[3]- فهد خليل زايد، أساسيّات تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، د.ط، دار اليازوزي، الأردن، 2006، ص76.

[4]- علي سامي الحلاق وآخرون، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة، ط2، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، د.ت، ص216.

إلى مقاطع وحروف. وسمّيت أيضا بالطّريقة التّركيبيّة التّحليليّة.

أ- مزايا الطّريقة التّوفيقيّة:

- تحرص على تنمية بعض المهارات لدى المتعلّم كالميل إلى القراءة، والانطلاق فيها.
- تتلاقى الثّغرات في كلّ من الطّريقتين التّركيبيّة والتّحليليّة.
- تدريب المتعلّم على استخدام الحروف في الكلمات لما تحويه وتركيب كلمات جديدة[1].
- تساعد أن يكسب الطّفل منذ البداية القدرة على التّمييز بما تقدّمه من مادّة ذات وحدات فكريّة متكاملة مترابطة.
- تهتمّ اهتماما كبيرا بتعليم أشكال الحروف وأصواتها، والحركات والمدّ، وتكسب الطّفل المهارات الكتابيّة في الخط والإملاء.

ب- عيوب الطّريقة التّوفيقيّة:

- لا تساعد التّلاميذ على تمييز الكلمات الجديدة.
- لا تساعد التّلاميذ على تهجئة الكلمات الجديدة.

3-4-الطّريقة الأكثر اعتمادا حاليّا:

تعتبر الطّريقة التّوفيقيّة طريقة معدّلة تجمع بين الطّريقتين التّحليليّة والتّركيبيّة؛ فهي الطّريقة الأكثر اعتمادا من طرف المعلّمين، وأنّها الطّريقة الفضلى في تعليم اللّغة العربيّة، إذ تحقّق النّتائج المتوقّعة من درس مهارة القراءة. وتقدّم هذه الطّريقة للمتعلّمين وحدات معنويّة كاملة للقراءة وهي الكلمات ذات المعاني، وممّا لا شكّ فيه أنّ المتعلّمين ينتفعون بطريقة الكلمة، كما أنّها تقدّم جملا سهلة تتكرّر فيها بعض الكلمات، وتعنى أيضا بتحليل الكلمات تحليلا صوتيّا لتمييز أصوات الحروف وربطها بالرّموز.

ونشير إلى أنّ الطّريقة التّوفيقيّة تخلّصت من العيوب الّتي تشوّه الطّريقة التّحليليّة والطّريقة التّركيبيّة.

[1]- فيصل حسن طحيم العلي، المرشد الغني في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار النشر للثقافة، دب، 1998، ص167.

المبحث الثّاني: الإملاء.

يعدّ الإملاء من المواضيع الّتي حضيت باهتمام كبير في الدّراسات اللّغوية عامّة والتّعليميّة خاصّة، نظرا لأهمّيته ودوره الفعّال في تعويد المتعلّم على الكتابة الصّحيحة الخاليّة من الأخطاء، ممّا دفع بالمنظومة التّربويّة إلى اعتماد تعليميّة الإملاء كمحور أساس في المنهج التّربوي المخصّص للمرحلة الابتدائيّة. فما هي أنواع الإملاء؟ وكيف يتمّ تدريس هذا النّشاط؟ وما هي الأهداف التّعليميّة من تدريسه؟

وقبل الغوص في كيفيّة تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية وكلّ ما يتعلّق بهذه التّعليميّة من محاور لا بدّ لنا من تعريف الإملاء:

1-مفهوم الإملاء:

تعدّدت مفاهيم الإملاء لدى الدّارسين وذلك نظرا لتعدّد اتّجاهاتهم الفكريّة، ومن التّعاريف نذكر ما يلي:

- "الإملاء يقوم على تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة هي الحروف على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصّحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد[1]".
- "الإملاء له أصول وقواعد لا غنى عن تعلّمها وإتقانها لتجنّب كلّ خطأ يفسد صحّة الآراء والتّعبير وبالتّالي سلاسة اللّغة العربية[2]".
- "علم رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللّغة[3]".

يشير التّعريف الأوّل إلى أنّ الإملاء هو عمليّة نقل الأصوات المسموعة الّتي تكون مفهومة ولها معنى إلى حروف مكتوبة ويجب أن توضع الحروف في مواضعها حتّى يستقيم اللّفظ، أمّا التّعريف الثّاني فهو يحيل إلى أنّ الإملاء يستند إلى قواعد يجب تعلّمها تجنّبا لكلّ خطأ يشوّه

[1]- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسّر، ط1، دار أسامة، الأردن،1997، ص05.

[2]- عمر فاروق الطّبّاع، الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، ط1، مكتبة المعارف، بيروت، 1993، ص14.

[3]- عزي نبيل مسعد السّيد، الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات التّرقيم، ط1، دار غريب، القاهرة، 2000، ص21.

صحّة التّعبير، ونفهم من التّعريف الأخير أنّ الإملاء عمليّة تدريب المتعلّم على الكتابة الصّحيحة ورسم الحروف بشكل واضح ومقروء.

كذلك الإملاء هو التّصوير الكتابي للكلمات المنطوقة؛ أي أنّ المتعلّم يتمكّن من رسم الحروف والألفاظ بشكل واضح ومقروء وينمّي المهارة الكتابية عنده.

2- أنواع الإملاء:

وبناءا على هذه التّعاريف، يتّضح لنا أنّ للإملاء أنواعا عدّة نكر منها: المنقول، والمنظور، والمسموع، ونفصل في أنواعها كما يلي:

2-1-الإملاء المنقول: يعرف الإملاء المنقول على أنّه: "النّسخ الموجه وهو أضمن الوسائل لتوليد الذّاكرة العمليّة الكتابيّة الموافقة للرّسم الصّحيح[1]".

الإملاء المنقول معناه أنّ المعلّم يقوم بإعطاء نصوص يتمّ نسخها من طرف المتعلّم كمرحلة أوّليّة، حيث يقوم المتعلّمين بنقل القطعة الإملائيّة المكتوبة في السّبورة والكتاب بعد قراءتها وفهمها، وتهجّي كلماتها والغاية من ذلك تمرينهم على إجادة الخطّ من خلال المسكة الصّحيحة للقلم وتصحيح الاعوجاج في كتابة الحروف ومراعاة التّرتيب واحترام المسافات في الكتابة، فيتعوّد المتعلّم على ربط صوت الحرف بصورته الكتابيّة، ويستعمل الإملاء المنقول في السّنة الأولى والثّانية ابتدائي.

أ- **خطوات تدريس الإملاء المنقول للسّنة أولى والثّانية ابتدائي:** يعتمد تدريس الإملاء المنقول على مجموعة من الخطوات وهي[2]:

1. التّمهيد: يمهّد المعلّم للدّرس وذلك ليشدّ انتباه المتعلّمين للدّرس.
2. التّهيئة: يحدّد المعلّم القطعة الإملائيّة من كتاب القراءة، ثمّ يكتبها بخطّ واضح على السّبورة أمام المتعلّمين.

[1]- عبد الحميد فايد، رائد التّربيّة العامّة وأصول التّدريس، ط1، دار الكتاب اللّبناني، لبنان، 1984، ص191.

[2]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، ص321.

3. قراءة المعلّم: يقرأ المعلّم القطعة قراءة تصويريّة معبّرة للمعنى ثمّ مناقشتها وفهم كلماتها الصّعبة وتدوينها على السّبورة.
4. قراءة المتعلّمين: يقوم المتعلّمين بقراءة القطعة الإملائيّة قراءة جهريّة ويقوم المعلّم بالاستماع لهم وتصحيح الأخطاء إن وجدت أثناء القراءة.
5. كتابة القطعة: ينقل التّلاميذ القطعة في كراسهم بعد تنبيههم على أن يحرصوا على صحّة النّقل وجودة الخطّ والنّظافة والتّنظيم والجلسة الصّحيحة أثناء الكتابة.
6. تصحيح المنقول من الدّرس.

2-2-الإملاء المنظور: يقصد العلماء بالإملاء المنظور على أنّه: "يعتمد هذا النّوع على حاسّة البصر حيث تعرض القطعة على التّلاميذ بخطّ واضح وجميل منظّم مناسب لمستواهم ويشرح لهم معناها ويبيّنون هجاء بعض كلماتها بدقّة ثمّ يقرؤونها وبعد ذلك تغيب عن أنظارهم ليمليها المعلّم كلمة بعد كلمة[1]".

الإملاء المنظور هو المرحلة الثّانيّة من الإملاء وفيه تعرض القطعة الإملائيّة على المتعلّمين لقراءتها وفهمها والتّدرب على كتابة أشكال كلماتها ثمّ تحجب عنهم ومن ثمّ تملى عليهم، أي أنّ المتعلّم يقوم بمشاهدة القطعة الإملائيّة قبل إملائها فيبتدئ المعلّم بالكلمات الّتي تكتب لمّا تلفظ ثمّ ينتقل إلى الكلمات الّتي تكتب خلافا لما تلفظ.

أ- **خطوات تدريس الإملاء المنظور للسّنة الثّانية والثّالثة ابتدائي:** يقوم المعلّم في الإملاء المنظور أيضا بخطوة التّمهيد والتّهيئة كما في السّنة الأولى والثّانية ولكن في هذا النّوع يضيف المعلّم الخطوات الآتية[2]:

- عرض القطعة الإملائية مكتوبة على لوحة إضافية.
- قراءة المتعلّمين الجهريّة حيث يقوم بعض التّلاميذ بالقراءة بصوت عال (قراءة جهرية) معبّرة للمعنى.

[1]- عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لمدرّس اللّغة العربية، ط6، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، 1997، ص344.

[2]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، المرجع السابق، ص320.

- محو القطعة المكتوبة على السّبورة أو إخفائها.
- إملاء القطعة بصوت عال جهوري عليهم.
- جمع دفاتر الإملاء وتصحيحها.

2-3-الإملاء المسموع: يتميّز الإملاء المسموع على أنّه: "يقرأ المعلّم قطعته الإملائيّة قراءة جهريّة على الطّلبة تعقبها مناقشة من فهم معنى القطعة، ثمّ مناقشة في هجاء كلمات متشابهة لما ورد في القطعة من كلمات صعبة وبعد أن يعرف الطّلبة هذه الكلمات تملى عليهم القطعة[1]".

يعدّ الإملاء الاستماعي المرحلة الثّالثة من مراحل تعليم الإملاء، ويعتمد في السّنة الرّابعة والخامسة ابتدائي. تعتمد هذه المرحلة على حاسّة السّمع؛ حيث يستمع المتعلّمين إلى القطعة الإملائيّة وبعد معرفة معناها وهجاء كلماتها الصّعبة تملى عليهم، ويمكن القول أنّ الإملاء الاستماعي ينتقل بالمتعلّمين من الاعتماد على حاسّة البصر إلى حاسّة السّمع والرّبط بين الرّموز الصّوتية للكلمات وصورها.

أ- **خطوات تدريس الإملاء المسموع للسّنوات الرّابعة والخامسة ابتدائي:** يعتمد الإملاء المسموع على جملة من الخطوات تتمثّل فيما يلي[2]:

- التّمهيد.
- التّهيئة.
- قراءة المعلّم الجهريّة للقطعة الإملائيّة.
- شرح القطعة الإملائيّة وفهمها مع بيان معاني المفردات الصّعبة.
- إملاء المعلّم القطعة على المتعلّمين.
- جمع الدّفاتر وتصحيحها.

[1]- عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، المرجع السابق، ص126.

[2]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، المرجع السابق، ص322.

3- عوامل تدريس الإملاء الأساسية:

وبعد أن تطرّقنا إلى أنواع الإملاء في المرحلة الابتدائيّة يجب علينا تبيان العوامل الأساسيّة الّتي ترتبط بتدريب الإملاء الصّحيح، وتنقسم هذه العوامل إلى عوامل عضويّة وعوامل فكريّة.

3-1-العوامل العضويّة: تتمثّل في[1]:

- **اليدّ:** يجب تدريب التّلميذ على الكتابة حتّى تعتاد يدّه على طائفة من الحركات العضليّة ليتمكّن من رسم الحروف صحيحة.
- **العين:** الإملاء وبصورة خاصّة عند صغار التّلاميذ يعتمد على ما تختزنه الذّاكرة من صورة صحيحة يتمّ استرجاعها حين يراد كتابتها، فالعين هي الّتي تساعد على رسم صورة صحيحة في الذّهن خلال ملاحظة رسم الأحرف مرتّبة وفقا لنطقها، وعليه فالرّبط بين دروس القراءة ودروس الإملاء يحملهم على تأمّل الكلمات بعناية ويحث انتباههم إليها ويعوّد أعينهم على الدّقة في ملاحظتها واختزان صورها في أذهانهم.
- **الأذن:** هي العضو المسئول عن تمييز المقاطع الصّوتيّة وتمييزها ومعرفة الفروق بين الحروف المتقاربة المخارج، وفي الوسائل العلميّة لتحقيق ذلك الإكثار في التّهجّي الشّفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها.

3-2-العوامل الفكريّة: وهي عوامل مساعدة تنقسم إلى نوعين:

أ- **الأناشيد والمحفوظات:** تساعد على اختزان صورة ذهنيّة للمفردات الصّعبة والحروف المتشابهة.

ب- **القصّة:** تثير دافعيّة الكتابة لدى المتعلّم لذا يتدرّب على المهارات الإملائيّة المختلفة. تؤدّي مطالعة القصص الأدبيّة إلى تثبيت الذّاكرة وتنمية الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم، وبالتّالي تصبح لديه القدرة على الإنتاج الكتابي الصّحيح.

[1]-خليل عبد الفتاح حمادة وآخرون، إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، ط1، دار اليازوزي العلميّة، دب،2016، ص229-231.

4-طرق تصحيح الإملاء:

يتمّ تصحيح الإملاء بعدّة طرق منها:

4-1-تصحيح المعلّم: وله حريّة الاختيار بين هاتين الطّريقتين:

أ- أن يقوم المعلّم بتصحيح كرّاس كلّ متعلّم أمامه، وفي نفس الوقت يقدّم لبقيّة المتعلّمين عمل آخر كالقراءة مثلا. وهذه الطّريقة تجعل المتعلّم يتعرّف على وجه الخطأ لكن قد يميل بقيّة المتعلّمين إلى العبث واللّعب لانشغال المعلّم عنهم.

ب- "أن يقوم المعلّم بتصحيح دفاتر الإملاء خارج غرفة الصّف بعيدا عن الطّلاب، ويكتب لهم الجواب ويطلب منهم إعادة كتابة الكلمات الّتي أخطأ فيها كلّ منهم[1]". وتعتبر هذه الطّريقة أكثر شيوعا وتعني أن يأخذ المعلّم كراريس المتعلّمين، ويكتب لهم الملاحظات والجواب على الكرّاس، ويطلب منهم إعادة كتابة الكلمات الّتي أخطأ فيها.

رغم أنّ هذه الطّريقة هي أكثر شيوعا إلاّ أنّ الطّريقة الأولى هي أكثر فائدة من هذه الطّريقة لأنّ الوقت الّذي يعرف فيه المتعلّم الخطأ في الكتابة يستغرق وقتا طويلا.

4-2-تصحيح المتعلّم قطعة الإملاء بنفسه: "أن يقوم الطّالب بتصحيح دفتره بنفسه، يرجع الطّلاب إلى النّموذج ويقوم بتصحيح كتابته بمقارنتها بالنّموذج أمامه وهذه الطّريقة جيّدة تعوّد الطّلاب على الملاحظة والثّقة بالنّفس[2]".

تقوم هذه الطّريقة على تصحيح المتعلّم القطعة الإملائيّة بنفسه على كرّاسه، وذلك من خلال مقارنتها مع النّموذج الّذي قدّمه المعلّم، وهذه الطّريقة تحفّز الثّقة بالنّفس لدى المتعلّمين وتجعلهم يتعوّدون على الملاحظة.

[1]- عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، المرجع السابق، ص130.

[2]- نفسه، ص130.

4-3- تبادل كراريس الإملاء: "ويتمّ ذلك بأن يطلب المعلّم من التّلاميذ إعطاء دفتره إلى زميله ليقوم الزّميل بالنّظر إلى القطعة، سواء عن اللّوح أو الكتاب، ويوضع خطوط تحت الكلمات ثمّ الدّفاتر إلى أصحابها[1]".

تعتمد هذه الطّريقة على تبادل المتعلّمين كراريس الإملاء فيما بينهم بعد أن يطلب منهم المعلّم ذلك، وكلّ متعلّم يقوم بتصحيح كرّاس زميله ويضع خطّا تحت الكلمات الّتي أخطأ فيها. وبعد أن يتمّ تصحيح المتعلّمين لأخطائهم فيما بينهم يأتي دور المعلّم بمراجعة تصحيح الكراريس.

5-أهداف تدريس الإملاء:

للإملاء أهداف كثيرة منها:

- تعويد المتعلّمين على كتابة ما يسمعونه وما يقرؤونه كتابة صحيحة واضحة وسريعة.
- إنماء الثّروة اللّفظيّة لدى المتعلّمين وتحسين أساليبهم الكتابيّة.
- تنمية ملكة الكتابة الصّحيحة وفقا للقواعد الإملائيّة.
- تعويد المتعلّمين على اليقظة وحسن الإنصات ودقّة الاستماع.
- تحقيق وظيفة اللّغة الّتي تتمثّل في الفهم والإفهام وذلك بحسن اختيار القطعة الإملائيّة.
- ترقيّة التّذوّق بمراعاة مظاهر الجمال في الكتابة من خلال النّظام والتّرتيب والنّظافة وجودة الخطّ.
- اختبار قدرة المتعلّمين على رسم الكلمات ومعرفة مواطن الضّعف عندهم لمعالجتها.

[1]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسيّة العليا، ط1، دار الفكر، عمان، 1999، ص196.

المبحث الثّالث: التّعبير.

يحتاج المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة إلى التّدريب على الكلام الفصيح والقراءة السّليمة والكتابة الخاليّة من الأخطاء اللّغويّة، ولتحقيق كلّ هذه الأهداف على المعلّم أن يجري دروس التّعبير بكلّ عناية واهتمام نظرا لأهمّيتها البالغة في حياة الطّفل. بفضل التّعبير يكون قادرا على أن يعبّر عن نفسه تعبيرا واضحا في المواقف المختلفة وأن يتحدّث بكلّ ثقة ويستخدم الكلمات المناسبة. وفي هذا المبحث سنجيب على الأسئلة الأتية:

- ما هي طرائق تدريس التّعبير؟
- ما هي أنواع التّعبير؟
- ما هي خطوات تدريس التّعبير؟
- ما الغرض والهدف من تدريس التّعبير؟

1- تعريف التّعبير:

يعرف التّعبير بأنّه:

- "إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الدّاخليّة ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة[1]".
- "تلك الطّريقة الّتي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون[2]".
- "القدرة الكامنة عند الفرد الّتي يفصح عنها بعبارت متسلسلة يتمكّن القارئ أو المستمع من أن يفهم بيسر إلى المسموع أو المقروء[3]".

إنّ التّعبير هو الوسيلة الّتي يفصح بها الفرد عمّا يوجد بداخله من أحاسيس ومشاعر سواء عن طريق الكتابة أو عن طريق التّحدّث بلغة سليمة خاليّة من الأخطاء. والتّعبير هو الطّريقة الّتي

[1]- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، ط1، دار الصّفاء، عمان، 2011، ص132.

[2]-محمد صوبري، التعبير الكتابي التّحريري، ط1، دار الكندي، دب، 2014، ص09-10.

[3]- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ط1، الدّار المنهجية، عمان، 2015، ص83.

يخرج بها الفرد أفكاره وكلّ ما يجول بخاطره بأسلوب صحيح شكلا ومضمونا. كما أنّ التّعبير هو إخراج كلامي مرتبط بقدرة كامنة عند الفرد يتضمّن مشاعر وأحاسيس وأفكار وحاجات ويكون إمّا صوتيّا أو كتابيّا.

2- أهداف تدريس التّعبير:

يعتبر التّعبير من أهمّ الأسس في العمليّة التّعليميّة؛ فهو يساهم في بناء شخصيّة المتعلّم ويزوّده بالجرأة والثّقة بالنّفس، ومن أهمّ الأهداف الّتي يرمي إليها التّعبير والّتي يجب على المعلّم أن يعمل على تحقيقها كما يلي:

- تدريب المتعلّم على تكوين كلمات لتصبح جملا وربط الجمل ببعضها لتصبح فقرات وربط الفقرات ببعضها ليتشكّل الموضوع.
- يصبح لدى المتعلّم قدرة على التّعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.
- "تزويد المتعلّمين بالثّروة اللّغويّة الّتي تساعد على التّعبير الواضح السّليم[1]" أي أنّ التّعبير يثري خيال المتعلّم ويدرّبه على الإبداع وبذلك يصبح لديه رصيد لغوي من المفردات الأمر الّذي يجعله يقوم بتشكيل جمل وكتابة مواضيع بشكل جيّد.
- يولّد رغبة لدى المتعلّمين في القراءة والمطالعة، وبذلك ستكون لهم قدرة على إتقان الأعمال الكتابيّة المختلفة.
- "أن ينتقي الألفاظ المناسبة للمعاني، وكذا التّراكيب والتّعبيرات ويتزوّد بها، لأنّه سيحتاج إليها في حياته اللّغويّة[2]" ومعنى هذا أنّ التّعبير يكسب المتعلّم قدرة على اختيار المفردات والتّراكيب بدقّة كبيرة ويكون قادرا على تشكيل جمل وكتابة مواضيع بأسلوب جيّد.

3-أنواع التّعبير: ينقسم التّعبير إلى قسمين:

3-1-من حيث الشّكل والأداء: وهو نوعان: التّعبير الشّفوي، والتّعبير الكتابي التّحريري.

[1]- سعاد عبد الكريم الواثلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، دار الشّروق، عمان، 2004، ص94.

[2]- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط4، الدار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، 2000، ص243.

أ- **التّعبير الشّفوي:** يعرف التّعبير الشّفوي على أنّه:

- "المنطلق الأوّل للتّدرّب على التّعبير بوجه عام وهو عبارة عن المحادثة أو التّخاطب الّذي يكون بين الفرد وغيره بحسب الموقف الّذي يعيشه أو يمرّ به ومن مهاراته غرس الثّقة بالنّفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها[1]".
- "إيصال الفكرة باستعمال اللّغة الرّمزية والاستعانة باللّغة الجسدية وما يظهر على لغة المتكلّم الرّمزيّة من نبرات وأنغام وما يبدوا على الجسم من حركات وملامح وعلى الوجه تعابير[2]".
- "التّعبير الشّفوي هو أن ينقل الطّفل ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللّغة، تساعده الإيماءات والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه والنّبرة في الصّوت[3]".

إنّ التدقيق في التّعريفات السّابقة، تبيّن أنّ كلّ تعريف يكشف لنا جانبا من جوانب التّعبير الشّفوي؛ حيث ركّز التّعريف الأوّل على أنّه الأساس والمنطلق للتّدريب على التّحدّث الّذي يتمّ بين الفرد وغيره ومن أهدافه اكتساب الثّقة بالنّفس. في حين ركّز التّعريف الثّاني على أنّ التّعبير الشّفوي الذي هو عبارة عن صياغة الأفكار وإيصالها بواسطة اللّغة الرّمزيّة ولغة الجسد وما يبدو على الوجه من انطباعات، أمّا آخر التّعريفات فيشير إلى أنّ التّعبير الشّفوي هو أن يتدرّب المتعلّم على نقل الأفكار، والخبرات، والمعلومات، والحقائق، والآراء، والمشاعر، والأحاسيس وكلّ ما يجول بعقله وخاطره.

واعتمادا على التّعريفات السّابقة يمكن تعريف التّعبير الشّفوي على أنّه الطّريقة الّتي يصوغ بها المتعلّم أفكاره وأحاسيسه ونقلها نقلا يتّسم بالصّحة، والدّقة في التّعبير، والسّلامة في الأداء.

---

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشّروق، الأردن، 2005، ص138.

[2]- راضي الوقفي، صعوبات التعلّم النّظري والتّطبيقي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2009، ص450.

[3]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، المرجع السابق، ص141.

4-خطوات التّعبير الشّفوي:

- **المقدّمة:** يقوم المعلّم في هذه الخطوة بطرح مجموعة من الأسئلة حول الموضوع المراد مناقشته حول التّلوّث أو البيئة مثلا وذلك لتهيئة المتعلّمين لموضوع الدّرس وتذكيرهم ببعض خبراتهم السّابقة الّتي تتّصل بالموضوع المختار للتّعبير عنه وعليه أن يختار موضوع مناسب لمستوى المتعلّمين
- **الإجراءات والأنشطة:** ويتمّ في هذه الخطوة إعداد الأسئلة وطرحها بطريقة متدرّجة واختيار المعلّم موضوع درسه أو صورة من الصّور الّتي تشوّقهم وتشجّعهم على التّعبير والحديث عنها، ويعمد إلى إعداد أسئلة ذات علاقة بالموضوع المدروس وهذا لضمان فهم التّلاميذ لهذه الأسئلة والإجابة عنها بأكثر من جواب وصيغة[1].
- **التّقويم:** ويعنى به طلب إعادة الحوار والمناقشة الّتي جرت بين المعلّم والتّلاميذ هو حوصلة الحصّة والموضوع وإعادتها من قبل التّلاميذ ويتمّ ذلك بالطّلب من التّلاميذ سرد القصّة بأسلوبهم الخاص إن كان الموضوع قصّة أو جمل جزئيّة وتكملة إجابتهم الجزئية عن الصّورة إن كان موضوع التّعبير صورة أو مشهد.
- **حديث المتعلّمين:** هذه المرحلة[2] تعطي الحريّة للتّلميذ لكي يتحدّث عن الموضوع، وكذلك تبيّن مستواه، فيقوم المعلّم بتوجيه بعض الأسئلة لكي يوضّح له الطّريقة الصّحيحة في التّعبير.
- **تصحيح الأخطاء:** يقوم المدرّس بتصحيح الأخطاء التي قد تكون لغويّة أو نحويّة أو صرفيّة، أو قد تكون أخطاء في الأفكار أو صياغة الجمل.

5-مبادئ تدريس التّعبير الشّفوي:

- على المعلّم أن يلتزم الكلام باللّغة العربيّة الفصحى السّليمة فذلك يجعل المتعلّمين يتعلّمون منه فتسلم عباراتهم من الخطأ ويتخلّى عن العاميّة تدريجيا.
- يترك للمتعلّم حريّة الانطلاق في التّعبير ولا يجوز للمعلّم مقاطعته.

[1]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، المرجع السابق، ص142.

[2]- علي النّعمي، الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار أسامة، الأردن، 2004، ص152.

- على المعلّم أن يطرح مجموعة من الأسئلة لمعالجة الموضوع شفويا مع مراعاة أن تكون بعض الأسئلة تقتضي إجابات مطوّلة[1].

6- أهداف التّعبير الشّفوي:

يعدّ التّعبير من أهمّ الأسس في العمليّة التّعليميّة وهو الأساس في التّعامل بين المعلّم والمتعلّم، ومن أهمّ الأهداف الّتي يجب على المعلّم أن يعمل على تحقيقها هي:

- تزويد المتعلّمين بثروة من المفردات والتّراكيب والأساليب والخبرات والمعارف والأفكار.
- يقوم التّعبير بتنميّة سرعة التّفكير والمهارات العقليّة من خلال العمليات الّتي يتضمّنها التّعبير وهي التّذكر، والتّخيّل وإبداء الرّأي.
- اكتساب المتعلّمين القدرة على التّعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.
- تمكّن المتعلّمين من أن يعبّروا تعبيرا صحيحا عن أحاسيسهم، ومشاعرهم، وأفكارهم بأسلوب واضح راق رفيع ومؤثّر، فيه التّخيّل والإبداع
- إتقان الأعمال الكتابيّة المختلفة الّتي يمارسها المتعلّم في حياته العلميّة والفكريّة خارج المدرسة وداخلها.
- تطوير وعي المتعلّم بالكلمات الشّفويّة كوحدات لغويّة.
- يزيل التّعبير الشّفوي ظاهرة الخجل والتّردّد لدى المتعلّم ويكسبه الجرأة في مواجهة المعلّم والمتعلّمين الآخرين ويحثّه على الارتجال، والتّحدّث بكلّ حريّة والتّعليق على الأخبار بكلّ ثقة في النّفس.
- يعلّم المتعلّم آداب المناقشة والحوار من حيث الإصغاء وتتبّع الحديث واستيعاب الأفكار وعدم المقاطعة واختيار الوقت المناسب للمشاركة.

[1]- ينظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطّرائق التّربويّة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010، ص183.

يقول محمود حسون جاسم وجعفر الخليفة حسن في كتابهما طرائق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام أنّ: "التّعبير يقوم بتعويد التّلاميذ على الطّلاقة في التّعبير والقدرة على صوغ العبارات العربية السّليمة الّتي تتماشى وقواعد النّحو[1]".

نلاحظ من خلال هذه الأهداف أنّ للتّعبير الشّفوي دور وتأثير كبير في العمليّة التّعليميّة، وبالنّظر إلى هذه الأهداف الّتي ذكرناها والّتي تبدوا قليلة جدا مقارنة مع الأهداف الّتي يحققها التّعبير الشّفهي، فلا يمكننا حصر كلّ أهدافه لكثرتها وتعدّدها، ومع هذه الأهداف الّتي يحقّقها التّعبير الشّفوي فإنّه من الطبيعي أن يبنى على أسس هامّة الّتي يجب على المعلّم اتّباعها فما هي الأسس الّتي يقوم عليها هذا النّشاط؟

7-أسس تدريس التّعبير الشّفوي:

- **الأساس النّفسي:** "على المعلّم حين تدريسه للتّعبير مراعاة مستوى المتعلّمين وكذلك نسبة رصيدهم اللّغوي فيحاول بقدر المستطاع التّقرّب من ذوات تلاميذه ويحتاج الطّالب كذلك إلى مراعاة سنّه وعقله، فهذا يعبر تعبير عن الّذي يعبّر عنه... وذلك بمحاولة التّقرب إلى التّعابير الّتي تنسجم مع أعمارهم ليكون قدوة لهم، على أن يكلّمهم بلغة سليمة[2]".

"فعلى المعلّم مراعاة نفسيّة المتعلّمين وكذلك وميولهم، ويمثّل ميل الطّالب للحديث والتّعبير حافزا، يمكن للمعلّم أن يستثمره لتشجيع الطّالب عليه[3]".

- **الأساس التّربوي:** ونقصد بالأساس التّربوي: "الوضعيّة التّعليميّة الّتي يجب توفّرها أثناء إلقاء النّشاط، فعلى المعلّم أن يقوم بتوفير الحريّة الكاملة للتّلميذ في اختيار الموضوع الّذي يريد التّحدّث فيه وعرض أفكاره وآراءه إزاءه[4]".

---

[1]- محمود حسون جاسم، جعفر الخليفة حسن، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم العام، ط1، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا، 1996، ص125.

[2]- سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد لشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص239.

[3]- نفسه، ص238.

[4]- نفسه، ص238.

"فإن معلّم الابتدائي يدرس أنشطة اللّغة وهي متداخلة فيما بينها فلا يمكن أن نفصل بين درس القراءة والتّعبير ولا المطالعة مع التّعبير فهذا الأخير يعتبر فرع بينها، فإنّه يشترك في كلّ فروع اللّغة فبإمكان المعلّم استغلال هذه الخاصيّة في أن يجعل حصص اللّغة العربيّة مجالا خصبا للتّعبير[1]"، وهناك أساس هام يستند عليه التّعبير وهو الأساس اللّغوي.

- **الأساس اللّغوي:** على المعلّم التّزوّد باللّغة العربيّة السّليمة وكذلك معرفته الواسعة بفنون وقواعد اللّغة ليكون قدوة لتلاميذه؛ فهو المسئول عن كلّ خطأ يقع فيه تلميذه فيحاول قدر المستطاع استعمال العبارات والأفكار الصّحيحة والمقبولة في المجتمع اللّغوي وعليه أن يحثّ تلاميذه على المطالعة وتزويدهم بقصص.

ب- **التّعبير الكتابي:** يسمّى أيضا الإنشاد التّحريري وله عدّة تعريفات من بينها:

- "وسيلة اتّصال بين الفرد وغيره ممّن تفصله عنهم المسافات الزّمانيّة أو المكانيّة والحاجة إليه ماسّة في جميع المهن بمعنى أنّه يستخدم في عمليّة التّواصل بين الأفراد ويستعمله الإنسان من أجل قضاء حاجاته وانشغالاته[2]".
- "إقرار الطّلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغوية ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنّي المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها[3]".

يشير التّعريف الأوّل إلى أنّ التّعبير الكتابي هو وسيلة من وسائل الاتّصال بين الفرد وغيره، وله مكانة مرموقة وأهميّة بالغة؛ حيث أنّنا نحتاجه في جميع المهن. فمن خلاله يتمكّن الفرد من إبراز أفكاره والتّعبير عن إحساسه، بينما يشير التّعريف الثّاني إلى أنّ التّعبير الكتابي هو أن يملك

[1]- سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، نفسه، ص238.

[2]- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، المرجع السابق، ص151.

[3]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا، المرجع السابق، ص313.

المتعلّمين قدرة على نقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين كتابة، على أن تكون اللّغة سليمة تخلو من الأخطاء.

استنادا إلى التّعاريف السّابقة نقول أنّ التّعبير الكتابي هو الأسلوب أو الطّريقة الّتي يصوغ بها المتعلّم أفكاره وأحاسيسه وحاجاته عن طريق الكتابة بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون، وتعدّ الكتابة من أرقى وسائل الاتّصال وهي وسيلة يلجأ إليها الكثير من النّاس للتّعبير عمّا في نفوسهم من مشاعر، ويشترط في هذا النّشاط أن يكون مكتوب كتابة صحيحة قائمة على المهارات اللّغويّة مثل قواعد الكتابة (الإملاء، الخط)، وقواعد اللّغة والنّحو والصّرف، بالإضافة إلى علامات التّرقيم: النّقطة، والفاصلة، والتّعجّب، ولاستفهام.

8-أسس التّعبير الكتابي:

يقوم التّعبير الكتابي على مجموعة من الأسس والمبادئ الّتي يجب على المعلّم أن يفهما جيّدا ويحسن استغلالها من أجل تحسين أداء المتعلّمين في التّعبير وتنقسم هذه الأسس إلى ثلاث أقسام:

8-1-الأسس النّفسيّة:

- "تتعلّق بميل التّلاميذ للحديث والتّعبير عمّا في نفوسهم، وعلى المعلّم أن يستثمر هذا الأمر لتشجيع تلاميذه للتّعبير عن الأشياء المحسوسة وهذا الأمر يفيد المعلّم في اختيار الموضوعات، ومن الأسس النّفسيّة حاجة التّلاميذ إلى حافز، وإلى تأثير وانفعال يحرّكهم للتّعبير عمّا في نفوسهم وعقولهم، ومن الأسس أيضا يجب على المعلّم أن يراعي سن التّلميذ وعقله عندما يكلّفه بالتّعبير عن موضوع معيّن[1]".

وهذا يعني أنّ الأسس النّفسيّة تمكّن المتعلّم من التّعبير عمّا بداخله من أفكار ومشاعر، فهي الأسس متعلّقة بنفسيّة المتعلّم وما يجول بداخله، وعلى المعلّم أن يشجّع المتعلّمين ويحفّزهم على

[1]- طه حسين الدليمي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، ط1، دار الشروق، الأردن، 2005، ص137.

التّعبير والإفصاح عن مشاعرهم دون خوف وخجل، خاصّة وأنّ المتعلّمين بطبعهم يميلون إلى الإفصاح.

كذلك يعتبر ميل المتعلّمين إلى التّقليد من الأسس النّفسيّة، لذا يجب على المعلّم أن يكون قدوة لهم سواء في مظهره أو سلوكه أو في لغته؛ فعليه أن يتحدّث بلغة فصيحة وسليمة، باعتبار أنّ المتعلّم يتأثّر كثيرا بمعلّمه وعادة ما نجد المتعلّمين يحاولون تقليد معلّميهم في سلوكاتهم وتصرّفاتهم وطريقة كلامهم وحتّى في لباسهم. فعلى المعلّم أن يكون شديد الحرص ليصبح القدوة الحسنة للمتعلّمين.

8-2-الأسس اللّغويّة:

- "حصيلة التّلاميذ اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة قليلة، والتّعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب، للوفاء بالأفكار وأدائها على النّحو المناسب، لذا ينبغي أن يوفّر المعلّم الفرص لإثراء معجم التّلاميذ اللّغوي، وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص[1]".

تتعلّق الأسس اللّغويّة بحصيلة المتعلّمين اللّغويّة والّتي ينبغي على المعلّم مساعدتهم لتطويرها لأنّ حصيلة المتعلّمين اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة ضعيفة وعلى المعلّم أن يعوّدهم على إسماعهم لبعض القصص والقراءة المستمرّة لإثراء رصيدهم اللّغوي وإنمائه.

كما يجب أيضا مراعاة ازدواجيّة اللّغة لأنّ غالبا ما يخلط المتعلّمين بين العاميّة والفصحى، لذا على المعلّم أن يبذل جهده من أجل أن يكسب المتعلّمين اللّغة العربيّة الفصحى لأنّهم يستمعون إلى اللّغة السّليمة من خلاله، فعليه أن يدرّبهم على التّعبير الشّفوي أوّلا ثمّ يأتي التّعبير الكتابي بعده، لأنّ المتعلّم بعدما يتمكّن من التّحدّث باللّغة العربيّة الفصحى سيتمكّن حتما من كتابتها كتابة سليمة.

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، اساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط2، دار المسيرة، 2007، ص200.

- **الأسس التّربويّة:** تهدف هذه الأسس إلى جعل المتعلّم متحرّرا في تعبيره دون إخضاعه للقيود الّتي قد تعيقه وتمنعه من الإفصاح عمّا بداخله، ومن هذه الأسس ما يلي[1]:

- **الحريّة:** بحيث تترك للطّالب الحريّة في التّعبير واختيار بعض الموضوعات والمفردات والتّراكيب وعرض الأفكار.
- **ربط موضوعات التّعبير بالخبرات السّابقة.**
- مراعاة مبدأ التّدرّج في موضوعات التّعبير من المحسوس إلى المجرّد ومن السّهل إلى الصّعب.

والمقصود بالأسس التّربويّة أنّها تلك المبادئ الّتي تهدف إلى جعل المتعلّم يحسّ بالحريّة في التّعبير وعدم إخضاعه للقيود الّتي تعيقه وتجعله عاجز عن التّعبير عن أفكاره وأحاسيسه. كما يجب على المعلّم أن يختار موضوعات التّعبير من مجال خبرة المتعلّم لأنّ المتعلّم لا يستطيع أن يكتب عن شيء لا يعرفه، ويجب أيضا أن تكون تلك الموضوعات متناسبة مع مستوى المتعلّم، فعليه أن يختار المواضيع السّهلة والبسيطة البعيدة عن التّعقيد والصّعوبة المناسبة للمتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة.

9-خطوات تدريس التّعبير الكتابي:

يحتاج درس التّعبير الكتابي إلى تحضير مسبق من أجل تحديد وتعيين مراحل وخطوات تقديمه للمتعلّمين. ويمكن حصر هذه الخطوات فيما يلي:

- **المقدّمة:** يعمل المعلّم فيها على إثارة المتعلّمين وجلب انتباههم مما يجعلهم يسترجعون خبراتهم السّابقة المتعلّقة بالموضوع.
- **المناقشة:** يقوم المعلّم بمناقشة الموضوع المقترح مع طرح بعض الأسئلة على المتعلّمين بهدف الحصول على أجوبة عشوائيّة، الّتي يختار منها بعض الكلمات والجمل الافتتاحيّة ويسجّلها على السّبورة.
- **النشاط الكتابي:** ويتمّ على النّحو التّالي:

[1]- خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التّعبير الوظيفي، ط1، مطبعة منصور، غزة، 2002، ص29.

- **أوّلا:** يقوم المعلّم بتوجيه انتباه المتعلّمين إلى الملخّص السّبوري الّذي تمّ وضعه من قبله مشيرا إلى الكلمات والجمل المفتاحيّة بهدف أن يوظّفها المتعلّمين في تعبيراتهم
- **ثانيّا:** كتابة الموضوع حيث يطلب المعلّم من المتعلّمين الكتابة في الموضوع المطروح بالاعتماد على الملخّص السّبوري وخبراتهم السّابقة.
- **ثالثا:** ينتقل المعلّم بين المتعلّمين ليقرأ بعض ما كتبوه ويوجّه لهم النّصائح ويصحّح أخطاءهم. ويعمل المعلّم جاهدا من أجل أن يكمل المتعلّمين عملهم داخل القسم لتجنّب أن يكلّفهم بإتمام العمل في البيت ليتأكّد من قدراتهم التّعبيريّة[1].
- أمّا الخطوة الأخيرة من خطوات تدريس التّعبير الكتابي فهي: التّقويم؛ يقوم المعلّم بالإشارة إلى أخطاء المتعلّمين الشّائعة بعد انتهائهم من الكتابة مع تصحيحها، ثمّ يكتب على السّبورة بعض الأنماط اللّغويّة الّتي صاغها المتعلّمين بشكل جيّد بهدف تشجيعهم على الاجتهاد أكثر في نشاط التّعبير الكتابي.

استنادا إلى ما سبق، نستخلص أنّ تدريس التّعبير الكتابي يمرّ بعدّة خطوات بداية بالتّمهيد الّذي يقوم فيه المعلّم باختيار الموضوع وتشويق المتعلّمين إليه، ثمّ يعرض الموضوع على السّبورة مع التّركيز على عناصره الأساسيّة، وبعدها يعمل على تقديم بعض النّصائح للمتعلّمين كأن ينبّههم مثلا إلى ضرورة الالتزام بالموضوع وتجنّب الخروج عنه، والعناية بتسلسل الأفكار والابتعاد قدر الإمكان عن الحشو والتّكرار، من أجل أن تحتوي تعابيرهم على المعنى المطلوب حسب نظر كلّ واحد منهم، كما يجب أيضا تجنّب الوقوع في الأخطاء الإملائيّة واللّغويّة والنّحويّة.

10-أهداف التّعبير الكتابي:

لكلّ نشاط أهداف يسعى إلى تحقيقها كذلك التّعبير الكتابي له أهدافه الخاصّة والّتي تبتعد عن أهداف التّعبير بشكل عام، ونذكر ما يلي:

- تعويد المتعلّمين من كتابة أسمائهم، واستعمال الكلمات في جمل مفيدة وكتابة فقرات قصيرة، وكذا تمكينهم من تعبئة استمارة معلومات شخصيّة...

[1]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصّعوبة، المرجع السابق، ص144-146 (بتصرّف).

- "يعطي الطّفل الفرصة الكافية لاختيار الأساليب اللّغويّة الرّاقيّة وتنقيحها وتهذيبها، وهذا الأمر لا يعرف التّعبير الشّفهي[1]"، معنى هذا أنّ التّعبير الكتابي يمنح المتعلّم فرصة كي ينتقي العبارات الرّاقيّة ويصبح أسلوبه مهذّبا.
- تعويد المتعلّم على السّرعة في التّفكير والتّعبير والتّكيّف مع المواقف الكتابيّة المفاجئة.
- قدرة المتعلّم على تحديد أفكاره وترتيبها وتكاملها.
- قدرة المتعلّم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أيّ مناسبة تأثّر بها.
- تنمّي رغبة المتعلّمين في تحسين كتاباتهم، وثقتهم في قدرتهم على ذلك.
- القدرة على ترجمة المشاعر والأحاسيس والأفكار كتابيّا من خلال العبارات الواضحة والمؤثّرة.

10-1من حيث الموضوع: وينقسم إلى نوعين سواء كان شفهيّا أو كتابيّا: التّعبير الوظيفي، والتّعبير الإبداعي.

أ- **التّعبير الوظيفي:** يعرف التّعبير الوظيفي بأنّه:

- "التّعبير الّذي يؤدي غرض وظيفي في حياة الطّلاب ويساعدهم على التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة صحيحة وبأسلوب منظّم[2]".

يطلق على هذا النّوع أيضا التّعبير النّفعي، وهو الأكثر استخداما في الحياة العمليّة والاجتماعيّة، ويقصد به التّعبير الّذي يؤدّي غرضا وظيفيّا في حياة المتعلّمين؛ حيث يشعر بأنّ الحياة من علّمته التّعبير وأعطته الخبرة فيه. وتعدّ مجالات التّعبير الوظيفي واسعة جدّا؛ كتقديم المتعلّم لنفسه، ومواقف المجاملة والاعتذار، وسرد القصص والحكايات، ويساعد هذا النّوع المتعلّم على إلقاء الخطب كما تزيد قدرته على المناقشة.

ب- **التّعبير الإبداعي:** يعرف التّعبير الإبداعي بأنّه:

[1]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصّعوبة، المرجع السابق، ص145.

[2]- أحمد حسين اللّقائي، علي أحمد جمل، معجم المصطلحات التّربويّة المعرفيّة من مناهج وطرائق التّدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص84.

- "ذلك النّوع من التّعبير الّذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس، والعواطف والخيال بعبارات منتقيات بدقّة تتّسم بالجمال والسّلامة والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ وإثارة الرّغبة لديه للتّفاعل مع موضوعها[1]".

التّعبير الإبداعي هو التّعبير الّذي يبدع فيه المتعلّم؛ بحيث نلتمس فيه رغبته في التّعبير المبدع، ويتميّز بالانفعال والعاطفة ويهدف إلى الإفصاح عن المشاعر والأفكار ونقلها إلى القارئ بطريقة جذّابة وأسلوب أدبي مشوّق وجميل بحيث تشدّ السّامع والقارئ إلى الموضوع الّذي يكتبه. وتتعدّد مجالات التّعبير الإبداعي؛ منها أدب الأطفال الّذي يتضمّن الحكايات العالميّة، والمسرح، والشّعر وغيرها.

المبحث الرّابع: تعليميّة القواعد النّحويّة.

يدرس المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة نشاطا مهمّا من أنشطة اللّغة العربيّة يدعى بالقواعد النّحويّة؛ لهذا النّشاط دور فعّال في إصلاح اللّغة وتقويمها؛ إذ تعمل القواعد النّحويّة على تقويم ألسنة المتعلّمين وتعينهم على التّعبير بلغة صحيحة وعبارات سليمة، كما أنّها تساعده على إتقان القراءة والكتابة وتيسّر له فهم النّصوص وتمكّنه من تحليلها.

- فما هي الطّرق والآليّات الّتي يستخدمها المعلّم لإيصال المفاهيم بطريقة سهلة ومبسّطة؟
- وما هو الأساس الّذي تنطلق منه طرق تدريس القواعد النّحويّة في المناهج التّعليميّة للمدرسة الابتدائيّة؟

1- مفهوم القواعد النّحويّة:

من بين ما جاء من مفاهيم القواعد النّحويّة:

- "القاعدة النّحويّة هي طائفة من المعايير والضّوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشّريف ولغة العرب[2]".

[1]- محسن علي عطيّة، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، د.ط، دار المناهج، دب، 2008، ص164.

[2]-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، المرجع السابق، ص103.

- "القواعد النّحويّة ما هي إلاّ وسيلة لضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها، ولقد أخطأ كثير من المعلّمين، حيث غالوا بالقواعد واهتمّوا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والانتقال بهذا كلّه إلى التّلاميذ ظنّا منهم أنّ في ذلك تمكين للتّلاميذ من لغتهم وإقدارا لهم على إجادة التّعبير والبيان[1]".

يتّضح من التّعريف الأوّل أنّ القاعدة النّحويّة عبارة عن قوانين وضوابط أخذت من القرآن الكريم والحديث الشّريف ولغة العرب، ويشير التّعريف الثّاني إلى أنّ قواعد النّحو تعني الأداة الّتي تحكم كيفيّة استخدام اللّغة ليستقيم اللّفظ ويصحّ النّطق والكتابة.

كتعريف مجمل للقواعد النّحويّة نقول أنّها مجموعة من الضّوابط الّتي تحكم كيفيّة استخدام اللّغة وأنّها الشّكل الّذي تنتظم فيه المفاهيم من مفاهيم نحويّة، أو صرفيّة، أو بلاغيّة، أو عروضيّة، أو إملائيّة، أو خطيّة.

2-الطّريقة المستخدمة في تدريس القواعد:

تعدّ طرق التّدريس من أهمّ عناصر العمليّة التّعليميّة؛ فكلّما كانت الطّريقة جيّدة مختارة بعناية ودقّة تتناسب مع عمر المتعلّم واحتياجاته والهدف من تعليمه يكون التّعلّم أيسر وأسهل وأسرع، لذا يجب على المعلّم أن يملك الخبرة في إيصال المفاهيم إلى المتعلّمين بطريقة سهلة، ولكن الأسئلة المطروحة:

- بأي طريقة تُدرّس القواعد النّحويّة في المرحلة الابتدائيّة؟
- وما هي الطّريقة الأنسب والمثلى لتدريس هذا القواعد النّحويّة؟

هناك ثلاث طرق عامّة لتدريس القواعد النّحويّة وهي:

2-1-الطّريقة الاستقرائيّة: يتضمّن مفهوم الطّريقة الاستقرائيّة جملة من المفاهيم منها ما يلي:

- "أسلوب هامّ من أساليب التّدريس، محورها المعلّم والمتعلّم معا، وتعتبر أفضل الطّرق التّعليمية الّتي لا يستغني عنها في المراحل الدّراسيّة المتنوّعة[2]".

[1]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، المرجع السابق، ص203.

[2]- يحيى محمد نيهان، الأساليب الحديثة في التّعليم والتّعلم، د.ط، دار اليازوزي، الأردن، 2008، ص95.

- "تقوم الطّريقة الاستقرائية على انتقال الفكر من الجزئيّات إلى الكلّيات ومن الحالات الخاصّة إلى الأحكام العامّة، وينطوي الاستقراء في تدريس القواعد على أن يكشف بنفسه المعلومات والحقائق وعلى المتعلّم في هذه الحالة أن يعرض الكثير من الأمثلة ومناقشتها بغية استنباط القاعدة[1]".

تعتبر الطّريقة الاستقرائيّة من أفضل الطّرق التّعليميّة يشترك فيها المعلّم والمتعلّم حسب ما ورد في التّعريف الأوّل، وفي التعريف الثاني نستنتج أنّ الطّريقة الاستقرائيّة تعني الانتقال من المعطيات الجزئيّة إلى المبادئ والقواعد العامّة؛ فهي طريقة تقوم على الملاحظة، والفهم، والرّبط، والموازنة بين الأجزاء المكوّنة للكلّ واستنباط المفهوم، ورغم أنّها تتطلّب وقت من المتعلّم والمعلّم، إلاّ أنّها تدرّب المتعلّم على الصّبر والمثابرة والاعتماد على النّفس؛ فهي تساعد في الحصول على مجموعة من القواعد والمفاهيم الّتي تمثّل درسا نحويّا محدّدا.

- **محاسن الطّريقة الاستقرائيّة:**
- يكتسب المتعلّم معلومات تبقى مرسّخة في الذّهن لمدّة طويلة.
- "هذه الطّريقة تثير التّنافس والتّشويق وتعوّد الطّالب على دقّة الملاحظة والتّرتيب وتدرّبه على الصّبر والمثابرة والاعتماد على النّفس[2]" أي أنّ الطّريقة الاستقرائيّة تحمّس المتعلّمين وتثير رغبتهم في التّنافس وتعوّدهم على الاعتماد على أنفسهم وتعلّمهم الصّبر والمثابرة والعمل على إيجاد الحلّ لما يواجههم.
- "تغرس في التّلاميذ عادات عقليّة تقودهم إلى التّفكير المنطقي السّليم[3]" أي تنمّي عند المتعلّمين مهارات التّفكير وتجعلهم يفكّرون بطريقة منطقيّة.
- تسهّل التّعلّم على المتعلّمين.

[1]– طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربيّة بين الطرائق التّقليدية والإستراتيجيّة التّعدّديّة، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009، ص38–39.

[2]–المرجع نفسه، ،ص38–39.

[3]– يحيى محمد نبهان، الأساليب الحديثة في التّعليم والتّعلّم، المرجع السابق، ص96.

استنادا إلى كلّ ما سبق، يمكن القول: أنّ الطّريقة الاستقرائيّة تستحوذ على مميّزات، كمساعدة المعلّم في تقديم درس القواعد النّحويّة بسهولة، وتعوّد المتعلّمين على الإصغاء المتواصل من بداية الدّرس النّحوي حتّى نهايته.

- **عيوب الطّريقة الاستقرائيّة:**
- يجد المتعلّمون ذوي القدرات المحدودة فيها صعوبة ؛ فهذه الطّريقة تناسب فقط أصحاب القدرات العقليّة العاليّة.
- تتطلّب وقت طويل للوصول إلى النّتائج مقارنة بغيرها من الطّرق.
- "تتطلّب جهدا ووقت المدرّس على الرّغم من أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة فيها[1]"؛ أي أنّ المعلّم في الطّريقة الاستقرائيّة يبذل جهدا كبيرا، وتأخذ من وقته، على الرّغم من أنّ المتعلّم هو الّذي يستوجب عليه أن يبذل جهدا كبيرا لأنّه هو محور العمليّة التّعليميّة

2-2-الطّريقة القياسيّة:

من أهمّ التّعريفات الّتي قدّمها المهتمّين بتعليم الطّريقة القياسيّة ما يلي:

- "الطّريقة الّتي تقوم على البدء بحفظ القاعدة ثمّ إتباعها بالأمثلة والشّواهد المؤكّدة لها[2]".
- "تقوم على الانطلاق من العام إلى الخاص، ومن الكلّ إلى الجزء، أي من القاعدة النّحويّة المقصودة إلى الأمثلة الّتي توضّح هذه القواعد، وهي الّتي كانت يدرس بها في الزّوايا والكتاتيب وكتب بها أغلب الكتب التّعليمية القديمة[3]".
- "الانتقال من الأحكام العامّة والقواعد والنّظريات إلى الأحكام الجزئيّة أو الأمثلة أو التّطبيق[4]".

---

[1]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، المرجع السابق، ص189.

[2]- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحماوي، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار المريخ، الرياض، 1974، ص279.

[3]- بلخير شنين، "طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون"، ع13، مجلة الأثير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2012، ص117.

[4]- زيد اليهودي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، د.ط، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2010، ص231.

تشير كلّ التّعاريف السّابقة إلى معنى واحد وهو أنّ الطّريقة القياسيّة هي تقديم حقائق عامّة للمتعلّمين ثمّ تدعيم تلك الحقائق بمجموعة من الأمثلة؛ أيّ أن يسير المعلّم من الكلّي إلى الجزئي حيث يقوم بوضع القاعدة أمام المتعلّمين، ثمّ يبدأ بتوضيحها وشرحها، فهذه الطّريقة تنطلق من المفاهيم العامّة النّحويّة الّتي تمثّلها وصولا لجزئيّاتها الّتي ترتبط بها في عرضها للمفاهيم.

- **محاسن الطّريقة القياسيّة:**
- "طريقة سريعة في إعطاء المعلومات مباشرة واقتصاديّة في الجهد والوقت[1]" أي أنّ هذه الطّريقة لا تستغرق وقتا طويلا، ولا تحتاج إلى جهد من قبل المعلّم.
- تجعل المتعلّم يعرف كلّ القواعد وذلك من خلال التّلقي والحفظ.
- سهولة تطبيقها وتنفيذها لأنّها لا تتطلّب جهدا عقليا كبيرا.
- **عيوب الطّريقة القياسيّة:**
- تسير بطريقة عكسيّة من الصّعب إلى السّهل أي المفهوم النّحوي فالأمثلة ثمّ التّطبيق.
- "تركّز على الحفظ المسبق للقاعدة ولا تضمن فهمها بعد حفظها.
- تؤكّد المحاكاة والتّقليد وتغلق أبوب الابتكار في الأداء[2]"؛ أي أنّ الطّريقة القياسيّة تضعف في المتعلّم القدرة على الإبداع والابتكار لأنّها تعود على الحفظ ولا يتمكّن من الفهم.

رغم ما لهذه الطّريقة من الصّعوبة عند المتعلّمين لأنّهم لا يفهمون التّعاريف فتقديم القاعدة على الأمثلة تكون بمثابة تقديم الصّعب على السّهل، إلاّ أنّها طريقة تساعد على الإلمام بقواعد إلماما مباشرا.

2-3-طريقة النّص: ارتكزت هذه الطّريقة على مجموعة متعدّدة من المفاهيم منها:

- "تقوم على أساس تعليم القواعد النّحويّة من خلال النّصوص الأدبيّة المترابطة الأفكار وبالأساليب المتّصلة لا الأمثلة المتقطّعة والأساليب الملتقطة وأساسها اختيار نص أو

[1]- عمران جاسم الخيري، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، المرجع السابق، ص191.

[2]- حسن عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة الثّانويّة، ط1، المكتب العربي الحديث، دب، 1998، ص322-324.

قطعة من القراءة في موضوع واحد يقرؤه التّلاميذ ويفهمون معناه ثمّ يشار إلى بعض الجمل فيه المرغوب دراستها بخطّة مميّز، ويتمّ تحليلها ومناقشتها ويعقب ذلك استنباط القاعدة النّحويّة منها وبعدها تأتي مرحلة التّطبيق[1]".

- "تقوم على عرض النّص الأدبي مترابط الأفكار، وهي تسير بكتابة النّص الأدبي أمام التّلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخطّ مميّز أو وضع خطوط تحتها وبعد أن يقرأها التّلاميذ يناقشهم المعلّم بالأمثلة المميّزة حتّى إلى استنباط القاعدة[2]".
- "تقوم هذه الطّريقة على تدريس القواعد من خلال الأساليب المتّصلة، لا الأساليب المنقطعة، ويراد بالأساليب المنفصلة نص من النّصوص، يعرض في البداية، يقرأه الطّلاب ويفهمون معناه، ثمّ يستخرجون من النّص ليعملوا على موازنتها وربطها، واستنباط القاعدة[3]".

تعتمد طريقة النّص على اختيار النّص؛ يقرأ ويحلّل ليتوصّل المتعلّمين من خلال ذلك إلى القاعدة أو التّعريف. تختلف هذه الطّريقة عن الطّريقة الاستقرائيّة؛ حيث تعرض الطّريقة الاستقرائيّة الأمثلة منفصلة على شكل جمل مفيدة أمّا في طريقة النّص فيعرض النّص ويقرأ وتستخرج منه الأمثلة، وتسمّى هذه الطّريقة أيضا "الطّريقة المعدّلة" وأطلق عليها هذا الاسم باعتبارها أنّها جاءت لتعدّل عن الطّريقة الاستقرائيّة من أسلوب الأمثلة إلى أسلوب النّص. وعليه ترتكز طريقة النّص على نصّ معيّن يكون مرتبطا بمجموعة من المفاهيم المتّصلة بموضوع نحوي معيّن.

- **محاسن طريقة النّص:** هذه الطّريقة توفّر مزايا عديدة منها:
- "طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف الموسومة للقواعد النّحويّة عن طريق مزج هذه القواعد بالتّركيب وبالتّعبير السّليم الّذي يؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها[4]."

[1]– علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطّرائق التّربويّة، المرجع السابق، ص342–343.

[2]– سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، المرجع السابق، ص229.

[3]– عبد الرحمان السفاسفة، طرق تدريس اللّغة العربية، المرجع السابق، ص149.

[4]–راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، المرجع السابق، ص115.

تساهم طريقة النّص في تحقيق الأهداف المرجوّة من تدريس قواعد النّحو، كما تسهّل على المتعلّم إدراك القواعد الّتي تحكم عناصر اللّغة.

- تمزج طريقة النّص بالتّعبير الصّحيح.
- تجعل هذه الطّريقة القراءة مدخلا للنّحو.
- **عيوب طريقة النّص:** من الانتقادات الّتي وجّهت لهذه الطّريقة ما يلي:
- "تعمل على إضعاف الطّلبة باللّغة العربيّة وجهلهم لأيسر قواعدها لأنّ مبدأ التّقديم (بالنّص) يناقشه المدرّس مع طلاّبه ثمّ يستخرج منه الأمثلة الّتي تعينه على استنباط القاعدة، إنّما هو ضياع للوقت لأنّ الموضوع لا علاقة له بالقواعد النّحويّة فهو نصّ وطني أو تاريخي أو أدبي وينبغي تقديمه في دراسة القراءة وليس بكتاب النّحو، لأنّ قراءة الطّالب للنّص تجعله يميل إلى فهم النّص أكثر من ميله لفهم القاعدة[1]". ومعنى هذا أنّ طريقة النّص تركّز على القراءة الجهريّة فقط ممّا يؤدّي إلى عدم الاهتمام بالمهارات النّحويّة والتّركيز عليها، كما أنّ المبدأ الّذي تقوم عليه هذه الطّريقة هو ضياع للوقت لأنّ المتعلّم ينشغل بموضوعات جانبيّة.
- من الصّعب إيجاد نصّا يتضمّن أمثلة ترتبط بالدّرس النّحوي.
- لا تثير عند المتعلّم رغبة في البحث عن أمثلة تنطبق عليها القاعدة.

تعاني طريقة النّص من بعض العيوب إلاّ أنّ أغلب المعلّمين يفضّلونها في تدريسهم لقواعد النّحو؛ فهي مناسبة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، فتعينهم على إجادة اللّغة، وعرض قواعدها، وموضوعاتها النّحوية. وقد ذكر في مقدّمة ابن خلدون أنّه يفضّل طريقة النّص.

وكخلاصة لطرائق تدريس قواعد النّحو، نقول أنّ: لكلّ طريقة عيوب ومزايا، وللمعلّم الحريّة في استخدام الطّريقة المناسبة له، وله أيضا حريّة استخدام أكثر من طريقة، والتّنقل بين الطّرق المذكورة من أجل تحقيق الهدف.

[1]–سعد علي زاير،إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية، ط1، مؤسسة دارالصادق الثّقافية،عمان،2014، ص410.

3-الخطوات الّتي يتّبعها المعلّم في تدريس القواعد النّحويّة:

التّمهيد: يقوم المعلّم بتذكير وذلك من خلال طرح أسئلة تخص الدّرس السّابق تبيّن مدى استيعاب التّلاميذ، وتربط بين الدّرس السّابق والحاضر.

عرض النّص: يتمّ الانتقال إلى الدّرس المقصود بعد استخراج الأمثلة من نصّ القراءة في الكتاب المدرسي وكتابتها على السّبورة بصورة منتظمة.

الأمثلة: (ألاحظ) وهي الجمل الّتي لها علاقة بالظّاهرة النّحويّة متعلّقة بالنّص المكتوب.

الشّرح: يقوم المعلّم بتحليل الأمثلة من نص القراءة في الكتاب (المدرسي) ومناقشتها مركزا على جانبين الشّرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة وذلك من خلال القيام بمراحل من التّسجيل على السّبورة حتّى تكتمل القاعدة.

الاستنتاج: استخلاص القاعدة النّحويّة وتدوينها بتفصيل مبسّط.

التّقييم: يتمثّل في تقديم التّطبيقات الفوريّة لترسيخ القاعدة، وقد يستعين المعلّم بأمثلة تمسّ الواقع للتّبسيط.

وعلى المعلّم أن يجعل التّلاميذ يفهمون أنّ العبرة ليست في الحفظ وإنّما في التّطبيق أثناء التّحدّث، والكتابة، والقراءة. وحينما يتمكّن التّلميذ من القواعد النّحوية يدرك الصّحيح من الخطأ، وسيستعمل المفردات استعمالا سليما، ويستطيع أن يعبّر بلغة سليمة ممّا يزيد في ثروته اللّغويّة واللّفظيّة.

4-أهداف تدريس القواعد النّحويّة:

من الأهداف الّتي تسعى من وراءه تدريس قواعد النّحو ما يأتي:

- تساعد القواعد في تصحيح الأساليب وخلوّها من الخطأ النّحوي؛ حيث يستطيع المتعلّم أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتبه ويتجنّبه.

- "تطوير قدرة المتعلّم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الدّاخليّة عليها وأثر الضّبط في معنى الكلمة ووظيفتها[1]." أي أن يملك المتعلّم قدرة على ضبط حركات أواخر الكلمات، حتى يستطيع أن يعرف إن هي كلمة منصوبة، أو مجرورة، أو مرفوعة، أو مجزومة، وهناك غاية أخرى، وهي التّمكّن من استعمال الألفاظ، والجمل، والعبارات استعمالا صحيحا.
- تدريب عقل المتعلّم على التّفكير المنظّم والاستنتاجات الصّحيحة واستنباط القواعد من الأمثلة والشّواهد الجزئيّة.
- "تمكين الطّلاب من معرفة مواقع الكلمات في الجملة[2]".
- تنمية المادّة اللّغويّة للمتعلّمين بفضل ما يدرسونه وما يبحثونه عن عبارات وأمثلة حول بيئتهم وتعبّر عن ميولهم.
- أن يتدرّب المتعلّمين على استنباط القواعد من الأمثلة والشّواهد الجزئيّة.
- يصبح المتعلّم قادرا على أن يتكلّم ويكتب ويقرأ بلغة سليمة دون أخطاء ودون عناء وتكلّف.
- يكسب المتعلّمين مادّة لغويّة بتعريفهم أصول الاشتقاق والتّصريف.

فالهدف من القواعد النّحويّة هو تجنّب كلّ ما هو غامض ممّا يؤدّي إلى إتقان وضبط اللّسان من العيوب والزّلل. فلا يمكن أن يقرأ قراءة سليمة خاليّة من الأخطاء ولا أن يكتب كتابة صحيحة إلاّ بمعرفة القواعد الأساسيّة للّغة؛ فهي وسيلة لضبط اللّغة ولتقويم اللّسان والقلم، ويمكن أن نلخصّ الهدف من القواعد النّحويّة في أنّها تقوم على الموازنة بين الخطأ والصّواب وتساعد على سلامة اللّغة وضبطها.

[1]– علي النعمي، الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة، المرجع السابق، ص46.

[2]– طه علي حسين الدليمي، كامل محمود بخم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ط1، دار الشّروق، 2004، ص25.

خلاصة:

يعتمد النّجاح في التّدريس إلى حدّ كبير على الإستراتيجيّة الّتي تُستخدم في التّعليم؛ إذ أنّها الأساس في العمليّة التّعليميّة، لذا أصبح من الضّروري التّفكير والبحث عن أساليب ممتعة ومناهج مدروسة ومسيّرة لتعليم المواد المعرفيّة بالاستفادة من الخبرات المعاصرة، وعلى المعلّم أن يتّبع الإستراتيجيّة الّتي تسمح للمتعلّم بالاشتراك في الدّرس، وأن يختار طريقة التّدريس الّتي تناسب أهداف الموضوع المراد تدريسه، فلا توجد طريقة محدّدة يمكن وصفها بأنّها أحسن طريقة في تدريس فروع اللّغة العربيّة وينصح بها للمعلّمين، لكن للمعلّم حريّة التّنقل بين الطّرائق واستخدام أكثر من طريقة خلال الدّرس.

خاتمة

يندرج موضوع بحثنا الموسوم بـ: "المناهج التّعليميّة لتدريس اللّغة العربيّة" ضمن ميدان تعليميّة اللّغات، ومن خلال خاتمة بحثنا هذه، ارتأينا أن تشمل على النّتائج الّتي توصّلنا إليها والّتي من شأنها أن تجيب عن الإشكاليّات المطروحة، ومن أهمّ هذه النّتائج ما يلي:

- يرى العديد من الباحثين أنّ المناهج التّعليميّة هي مجموعة من الخبرات والأنشطة الّتي تقدّمها المدرسة للمتعلّمين، بقصد تعديل سلوكهم وتحسين أهدافهم المرغوبة.
- تكمن أهميّة المناهج في إعداد متعلّم قادر على تحقيق أهدافه المرغوبة.
- جعلت المناهج التّعليميّة من المعلّم محورا أساسيّا للعمليّة التّعليميّة.
- يهتمّ المنهاج التّربوي الحديث بالأبعاد الرّئيسيّة الثّلاثة (المعلّم، المعرفة، المجتمع).
- يكمن دور المعلّم في المنهاج التّربوي الحديث على تنظيم تعلّم المتعلّمين وليس التّلقين والتّعليم المباشر.
- تعدّد الأسس الّتي تبنى عليها المناهج التّعليميّة من فلسفية، ومعرفيّة، واجتماعيّة وهذه الأسس مترابطة ومتكاملة مع بعضها البعض.
- يهتمّ الأساس النّفسي بالمتعلّم فهو محور بناء المناهج.
- يهتمّ الأساس الاجتماعي بالمجتمع فهو محور بناء المناهج العامّة الّتي ينبغي أن تسير مناهج التّعليم وفق جملة من المبادئ أو المرتكزات العامّة الّتي يؤخذ بها عند بناء المناهج.
- الدعوة إلى تطوير المنهج وإحداث تعديلات؛ فلا بدّ أن لا تبقى قديمة بفضل التّطوّر الحديث في طريقة التّدريس.
- تنقسم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة إلى فروع مختلفة هي: القراءة، وقواعد اللّغة، والإملاء، والتّعبير وكلّ فرع من هذه الفروع له إستراتيجيّة معيّنة للتّدريس.
- من أهمّ أهداف تدريس اللّغة العربيّة هو تدريب المتعلّمين على مهارات اللّغة العربيّة الأساسيّة والسّيطرة عليها وأوّلها مهارة الاستماع، ثمّ الكلام، فالقراءة، فالكتابة.
- القراءة نشاط تعليمي مهمّ تتوقّف عليه جميع الأنشطة التّعليميّة الأخرى من كتابة وتعبير وغيرها.

- يساهم الإملاء في رفع مستوى التّحصيل العلمي من خلال القراءة والتّدرب على تحسين الخطّ، وقراءة المفردات، والتّراكيب اللّغويّة، وفهم معناها بشكل صحيح.
- يعمل التّعبير بنوعيه الكتابي والشّفوي على اكتساب الرّصيد اللّغوي في تحصيل المعارف، والخبرات، والمهارات وله دور في تنميّة الكفاءة التّواصليّة لدى المتعلّم؛ بحيث يمكنه من اكتساب الكفاءة اللّغويّة والّتي تتمثّل في معرفة قواعد اللّغة وقوانينها إضافة إلى استعمالها حسب المواقف الّتي تصادفه.
- تسعى القواعد النّحويّة إلى فهم وتعلّم المواضيع المتنوّعة؛ حيث تستنبط عن طريق مجموعة من النّصوص الّتي تضبط مفهومها، فالهدف من تدريسها هو إزالة الغموض وجعل كلّ ما هو صعب سهلا.
- يعتمد نجاح العمليّة التّعليميّة بشكل كبير على المعلّم وعلى الإستراتيجيّة الّتي يتّبعها أثناء قيامه بعمليّة التّعليم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1- أحمد حسين اللّقائي، علي أحمد جمل، معجم المصطلحات التّربويّة المعرفيّة من مناهج وطرائق التّدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

2- أنطوان الصياح، تعليمية اللّغة العربية، ط1، دار النّهضة العربية، بيروت، 2008.

3- بلخير شنين، "طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون"، ع 13، مجلة الأثير، جامعة قاصدي رابح، ورقلة، 2012.

4- حثروبي محمد صالح، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ط1، دار الهدى، الجزائر، 2012.

5- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط4، الدّار المصرية اللّبنانيّة، القاهرة، 2000.

6- حسن عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، ط1، المكتب العربي الحديث، دب، 1998.

7- خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التّعبير الوظيفي، ط1، مطبعة منصور، غزة، 2002.

8- خليل عبد الفتاح حمادة وآخرون، إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، ط1، دار اليازوري العلمية، دب، 2016.

9- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، 2007.

10- راضي الوقفي، صعوبات التعلّم النّظري والتّطبيقي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2009، ص450.

11- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسّر، ط1، دار أسامة، الأردن، 1997.

12- زيد اليهودي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، د.ط، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2010.

13- سعاد عبد الكريم الواتلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، دار الشّروق، عمان، 2004.

14- سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2014.

15- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ط1، الدّار المنهجية، عمان، 2015.
16- سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج (البناء والتّطوير)، ط1، دار صفاء، عمان، 2015.
17- سعدون محمود الساموك، معدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار وائل، عمان، 2005.
18- سعيد عبد اللّه لافي، القراءة وتنميّة التّفكير، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2012.
19- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، د.ط، دار المريخ، الرّياض، 2000.
20- ضربان رفيقة، عايد فاطمة، المناهج التّعليميّة للّغة العربيّة أسسها وبناؤها في الطّور المتوسّط أنموذجا، مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماستر في الأدب العربي، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2019/2018.
21- ضياء عويد حربي العرنوسي، سعد محمد حبر، المناهج البناء والتّطوير، ط1، دار الصفاء، عمان، 2015.
22- طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012.
23- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربيّة بين الطرائق التّقليدية والإستراتيجية التّعدّديّة، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009.
24- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشّروق، الأردن، 2005.
25- عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لمدرّس اللّغة العربية، ط6، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، 1997.
26- عبد الحميد فايد، رائد التّربيّة العامّة وأصول التّدريس، ط1، دار الكتاب اللّبناني، لبنان، 1981.
27- عبد الرّحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، ط2، مركز يزيد للخدمات الطّلابية، الأردن، 2004.
28- عبد الرحمن عامر، عبد الرحمن محمود، أسس بناء المنهج وعناصره، ج1، جامعة الفيوم، كلّية التّربية، د.ب، 2008/2007.

29- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ط4، دار المعارف، القاهرة، 1968.

30- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا ، ط1، دار الفكر، عمان، 1999.

31- عزي نبيل مسعد السّيد، الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات التّرقيم، د.ط، دار غريب، القاهرة، 2000.

32- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطّرائق التّربويّة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.

33- علي النّعمي، الشّامل في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار أسامة، الأردن، 2004.

34- علي سامي الحلاق وآخرون، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة، ط2، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، د.ت.

35- علي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطّرائق التّربويّة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.

36- عمر فاروق الطّباع، الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، ط1، مكتبة المعارف، بيروت، 1993.

37- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الرّضوان، الأردن، 2013.

38- العالية جبار، تعليمية اللّغة العربية وفق المنظومة التّربوية الجديدة دراسة صوتية تقويميّة للقراءة للسّنة الأولى إبتدائي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2013/2012.

39- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصّعوبة، د.ط، دار اليازوزي، الأردن، 2006.

40- فيصل حسن طحيم العلي، المرشد الغني في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار النشر للثقافة، دب، 1998.

41- محسن علي عطيّة، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، د.ط، دار المناهج، د.م، 2008.

42- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحماوي، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار المريخ، الرياض، 1974.

43- محمد الدريج، تحليل العملية التّعليمية، ط2، دار النّجاح، المغرب، 1990.

44- محمد الصويركي، التّعبير الكتابي التّحريري، ط1، دار الكندي، دب، 2014.
45- محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي القاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربويّة، ط1، دار الكتب، صنعاء، 2016.
46- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، ط1، دار الصّفاء، عمان، 2011.
47- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التّربوية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.
48- محمود حسون جاسم، جعفر الخليفة حسن، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم العام، ط1، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا، 1996.
49- مها بنت صالح العجلان، نورة يحيى بن سميح، ورقة عمل المقرّر الاتّجاهات الحديثة في المناهج، المستوى الرّابع، جامعة الإمام بم مسعود، ، دب، د.ت.
50- مؤيد سعيد السالم، تنظيم المنظمات، دراسة في تطوير الفكر خلال مئة عام، د.ط، دار الكتاب الحديث، الأردن، 2002.
51- ناجي تمار، عبد الرّحمن بن بريكة، المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، مجموعة أساتذة اللّغة العربيّة، د.ط، الجزائر، د.ت.
52- نايف سليمان وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط2، دار صفاء، عمان، 2003.
53- نعمان عبد السّميع متولي، المرشد المعاصر، ط1، دار العلم والإيمان، د.م، 2002.
54- نورهان محمد العطية، وفاء محمد الشّدوخي، منهج الوحدات الدّراسية، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، د.ب، 2014/2013.
55- ياسمينة بريحة، التّقويم وأنواعه في طريقة التّدريس بالكفاءات-الرّابعة متوسّط عيّنة-، مذكرة لنيل شهادة الماستر تعليمية اللّغة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014/2013.
56- يحيى محمد نيهان، الأساليب الحديثة في التّعليم والتّعلم، د.ط، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2008.

الفهرس

مقدمة 1

مدخل:

تحديد المفاهيم

1-تعريف المنهج (المنهاج): 4

2- التّعليميّة: 5

الفصل الأوّل:

المناهج التّعليمية

1- عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة: 7

2- أنواع المناهج التّعليمية: 8

2-1- المناهج الّتي تتمركز حول المادّة الدّراسية: مثل: 8

2-2- المناهج الّتي تدور حول المتعلّم واحتياجاته: 10

2-3- المناهج الّتي تدور حول المحاور: 11

3- خصائص المناهج التّعليمية: 13

4- أسس بناء المناهج التّعليميّة: 14

4-1-الأسس الفلسفيّة للمنهج: 14

4-2-الأسس النّفسيّة للمنهج: 15

4-3-الأسس الاجتماعية: 16

4-4-الأسس المعرفية للمنهج: 17

5- أسس تطوير المناهج التّعليميّة: 18

6-دواعي تطوير المناهج التّعليميّة: 20

7-استراتيجيّة بناء المناهج التّعليميّة: 21

خلاصة: 22

الفصل الثّاني:

إستراتيجيّة تدريس فروع اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

المبحث الأوّل: تعليميّة القراءة. 24

1-مفهوم القراءة: 24

2-الأهداف التّربويّة من تدريس القراءة: 25

3- طرق تدريس القراءة: 26

3-1- الطّريقة التّركيبيّة 26

3-2- الطّريقة التّحليليّة 27

3-3- الطّريقة التّوفيقيّة (المزدوجة): 28

3-4-الطّريقة الأكثر اعتمادا حاليّا: 29

المبحث الثّاني: الإملاء. 30

1-مفهوم الإملاء: 30

2- أنواع الإملاء: 31

2-1-الإملاء المنقول 31

2-2-الإملاء المنظور 32

2-3-الإملاء المسموع 33

3- عوامل تدريس الإملاء الأساسية: 34

3-1-العوامل العضويّة..... 34
3-2-العوامل الفكريّة..... 34
4-طرق تصحيح الإملاء: 35
4-1-تصحيح المعلّم..... 35
4-2-تصحيح المتعلّم قطعة الإملاء بنفسه 35
4-3- تبادل كراريس الإملاء 36
5-أهداف تدريس الإملاء:..... 36
المبحث الثّالث: التّعبير. 37
1- تعريف التّعبير: 37
2- أهداف تدريس التّعبير: 38
3-أنواع التّعبير 38
3-1-من حيث الشّكل والأداء 38
4-خطوات التّعبير الشّفوي:..... 40
5-مبادئ تدريس التّعبير الشّفوي: 40
6- أهداف التّعبير الشّفوي:..... 41
7-أسس تدريس التّعبير الشّفوي: 42
8-أسس التّعبير الكتابي: 44
8-1-الأسس النّفسيّة:..... 44
8-2-الأسس اللّغويّة: 45
9-خطوات تدريس التّعبير الكتابي:..... 46
10-أهداف التّعبير الكتابي: 47

10-1-من حيث الموضوع 48
المبحث الرّابع: تعليميّة القواعد النّحويّة..... 49
1- مفهوم القواعد النّحويّة: 49
2-الطّريقة المستخدمة في تدريس القواعد:..... 50
2-1-الطّريقة الاستقرائيّة 50
2-2-الطّريقة القياسيّة:..... 52
2-3-طريقة النّص..... 53
3-الخطوات الّتي يتّبعها المعلّم في تدريس القواعد النّحويّة:..... 56
4-أهداف تدريس القواعد النّحويّة: 56
خلاصة: 58
خاتمة 59
قائمة المصادر والمراجع..... 62
الفهرس 67

الملخَّص:

جاءت هذه الدّراسة الموسومة بالمناهج التّعليميّة لتدريس اللّغة العربيّة لبيان المناهج الدّراسيّة المناسبة لتدريس فروع اللّغة العربيّة؛ حيث تمثّل المناهج التّعليميّة محورا أساسيا في العمليّة التّعليميّة، فهي السّبيل لمساعدة المتعلّم على النّمو الشّامل والمتكامل وذلك بما يكسبه من خبرات تعليميّة داخل المؤسسّة التّربويّة من قبل المعلّم، كما جاءت هذه الدّراسة أيضا لمعرفة الأسلوب الّذي ينتهجه المعلّم في التّدريس والطّريقة والإستراتيجيّة الّتي يتّبعها لتحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوّة. فالهدف من تطبيق إستراتيجيّة التّدريس هو رفع جودة عمليّة التّعليم إلى أعلى مستوى.