طرق تدريس اللغات الأجنبية

الدكتور جاسم علي جاسم — أستاذ مشارك

الدكتور عبد المنعم حسن الملك عثمان — أستاذ مشارك

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها / الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المراجعة اللغوية: مصطفى سعد عبد الرحمن الخضر

الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م

جاسم علي جاسم وعبد المنعم حسن الملك عثمان، ١٤٣٤هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
جاسم، علي جاسم
طرق تدريس اللغات الأجنبية. / علي جاسم جاسم ؛ عبد المنعم حسن الملك عثمان .- المدينة المنورة، ١٤٣٤هـ
... ص ؛ ٢٤ سم
ردمك: ٦-١٤٤٣-٠١-٦٠٣-٩٧٨
١- اللغات - تعليم ٢- اللغات الأجنبية — طرق التدريس أ.عثمان ، عبدالمنعم حسن الملك (مؤلف مشارك) ب.العنوان
ديوي ٤٠٠,٧ ١٤٣٤/١١٨٨

رقم الإيداع: ١٤٣٤/١١٨٨
ردمك: ٦-١٤٤٣-٠١-٦٠٣-٩٧٨

جميع حقوق الطبع محفوظة للباحثين

الطبعة الأولى
١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م

حقوق الطبع محفوظة © ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م، لا يسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

مكتبة المتنبي

AL MOTANABI BOOK SHOP

الدمام — شارع المستشفى المركزي، هاتف: ٨٤١١٣٩٥/ ٨٤١٣٠٠٠ فاكس: ٨٤٣٢٧٩٤، ص. ب: ٦١٠ الدمام ٣١٤٢١ المملكة العربية السعودية

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ سورة العلق: ١-٥.

إهداء

نرجو أن يكون هذا الجهد وهذا العمل خالصاً لوجه الله، ومن ثم فنهديه لزملائنا من الخبراء والمختصين بمجالات علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية وللدارسين بمعاهد إعداد وتدريب المعلمين ولطلاب الدراسات العليا ولكافة التربويين العاملين في مجالات التعليم، كما نهديه لأبنائنا مروان وريَّان عبد المنعم حسن الملك عثمان، وحذيفة وخالد ورفيدة وتسنيم جاسم علي جاسم.

المؤلفان

تقديم

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وبعد

قال سبحانه وتعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ) سورة الروم: ٢٢. وأمر الرسول – ﷺ – زيد بن ثابت بتعلم لغة السريان. قال زيد بن ثابت: قال لي رسول الله ﷺ: تُحسِن السريانية أنها تأتيني كتب. قال: قلت: لا. قال: فتَعَلَّمْها فتعَلَّمَها في سبعة عشر يوماً. مسند الإمام أحمد: ج ٥، ص ١٨٢.

ومما روي عن الإمام علي ﷺ: "كلام العرب كالميزان الذي يعرف به الزيادة والنقصان، وهو أعذب من الماء، وأرق من الهواء، إن فسرته بذاته استصعب، وإن فسرته بغير معناه استحال، فالعرب أشجار، وكلامهم ثمار، يثمرون والناس يجنون، بقولهم يقولون، وإلى علمهم يصيرون.

ولقد عمل علماء العربية على المحافظة على لغة القرآن وما لها من تراث، إذ شرعوا بوضع علم النحو لضبط اللغة وما يَعْرِض لها ولا سيما أن العربية جعلت تحتك بلغة الأعاجم بعد الفتح، وأخذ يتسرب إلى بعض الناطقين بها شيء من عوارض اللحن.

كما عمل البعض على تعليمها تلبية لحاجة الوافدين لدين الله أفواجاً من غير الناطقين بالعربية والذين اصطلح على تسميتهم بالعجم، وقد شاعت طرق عديدة في تعليم اللغة العربية عند قدامى اللغويين العرب.

وفي الوقت الراهن أخذ طلاب العلم يفدون إلى البلاد العربية لتعلمها، فاشتغل المختصون من اللغويين وعلماء النفس العرب في وضع نظرية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تغترف من أدبيات الغربي الحديث العامل في مجالات علم اللغة التطبيقي وتعلم وتعليم اللغة الثانية، وتحافظ على خصوصية اللغة العربية.

وها نحن اليوم نضع بين أيدي الطلاب والمعلمين والباحثين كتاباً لتعليم طرائق تدريس اللغات يحتوي على مقدمة عامة حول طرق التدريس بشكل عام، توضح مهام كل من المعلم والطالب، وأنواع عديدة من الطرق التي تتناسب مع تعليم مهارات اللغة وأصواتها ونحوها وقواعدها ومفرداتها. وهذه الموضوعات بحاجة ماسة إلى طرق ليسهل تعلمها من قبل الطلاب، ولقد جاء الكتاب متضمناً لجميع هذه الموضوعات، من مهارات وأصوات ونحو وقواعد ومفردات. ونسأل الله أن ينفع بهذا الكتاب طلاب العلم والباحثين، والله من وراء القصد.

الدكتور عثمان بن عبدالله النجران،

وكيل معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

١٤٣٤هـ – ٢٠١٣م.

مقدمة

إن طرائق التدريس ذات أهمّيّة خاصّة بالنسبة إلى عمليّة التدريس الصفّيّ، وقد ركّز التربويّون جهودهم البحثيّة طوال القرن الماضي على طرق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليميّة مرغوبة لدى المتعلّمين في المراحل التعليميّة المختلفة. وأدّى الاهتمام بطرائق التدريس إلى انتشار القول: إنّ المعلم الناجح ما هو إلّا طريقة ناجحة, وعمد القائمون على تدريب المعلّمين إلى تدريب طلابهم على استخدام طرائق التدريس المختلفة الّتي تحقّق أهداف التدريس بيسر ونجاح, ولذلك فإنّ أقدم ما تردّد من تعريفات لطريقة التدريس يشير إلى كونها أيسر السبل للتعليم والتعلّم[١].

وكان من مظاهر الحضارة في الربع الأخير من هذا القرن الاهتمام الواضح بتدريس اللغات الحية وتطوير هذا التدريس ليواكب ايقاع الحياة العصرية ومتطلباتها، ولذا حظيت اللغة العربية بجانب كبير من هذا التطور، إذ استطاع الخبراء العرب في هذا المجال تطوير الأبحاث والدراسات التي تمت في مجال تعليم اللغات الحية لخدمة اللغة العربية، وركزت هذه البحوث على تعليم المفردات كطريقة لاكتساب اللغة[٢].

١- جمعية المعارف الإسلامية الثقافية. ٢٠١١م. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، www.almaaref.org، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، أيلول، ص ٥١.

٢- سكر، شادي مجاي، ب. ت. طرق تنمية المفردات في سلسلة تعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ملتقى شذرات، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

وتختلف طرق أو طرائق التدريس باختلاف محتوى المنهج المستهدف وباختلاف مستوى وطبيعة المتعلمين، فالطرائق التي تعنى بتعليم اللغة العربية لأهلها – مثلاً – هي غير الطرائق التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث يكون الاختلاف هنا بيّنٌ عند قياس طبيعة وخبرات وقدرات المتعلمين.

ويهدف تعليم اللغات بشكل عام إلى إكساب الدارسين مجموعة من المهارات، وتنقسم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات رئيسة هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ومعلم اللغة العربية في اختياره إحدى هذه المهارات للبدء بتدريسها، إنما يصدر عن تصور خاص لمفهوم اللغة والعمليات المتصلة باكتسابها ، والطريقة المناسبة لتدريسها.

ومع التغير التقني والعلمي السريع، وظهور نظريات واستراتيجيات تدريسية وتعليمية جديدة، يبدو ضرورياً وملحاً تحسين وتطوير الأداء العلمي لكل من المعلم والطالب في الموقف التعليمي التعلمي بما يلبي متطلبات المستجدات التربوية سواء أكانت وسائل أم أدوات أم تقنيات تربوية أم استراتيجيات وأساليب تدريسية، ويتطلب ذلك تدريب المشرفين على تطبيق هذه المستجدات التربوية ومن ثمَّ تطويرها وابتكار الجديد، اعتماداً على قدراتهم وخبراتهم الميدانية الثرية[٣].

ولقد أولى التربويون اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة للأساليب والاستراتيجيات المناسبة التي تجعل المتعّلم محورًا لعملية التعليم والتعّلم، ومساهمًا فعالاً في تحقيق الأهداف التعليمية. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في هذا الصدد، أسلوب التعّلم التعاوني الذي يعتمد في التدريس على حث المتعلمين على التعلم، ورفع أدائهم التحصيلي، وتنمية مهاراتهم وخبراتهم وإكسابهم المعرفة، حيث

٣– القاسم، وجيه ومُحَمَّد سعيد مقبل. ٢٠٠٣م. التدريس باستراتيجية التقويم البنائي، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للإشراف التربوي، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس.

يعتمد هذا الأسلوب على العمل الجماعي للمتعلمين والتعاون فيما بينهم، وتبادل الآراء والأفكار من أجل التوصل إلى فهم جيد للمادة الدراسية، وذلك من خلال زيادة فعّالية المتعلم في أثناء الموقف التعليمي – التعّلمي الصفي[٤].

وبتزايد الاهتمام بتحديث وتفعيل الموقف التعليمي الخاص بتعلم اللغة الثانية تطورت الرؤى فيما يخص طرائق التدريس واستراتيجيات التعلم والتعليم، مما دعا المؤلفان للعمل على تتبع واستعراض ما استجد منها، انطلاقاً من بداياتها التاريخية وانتهاء بما استجد فيها، بحيث نضع بين أيدي الباحثين والمختصين بمجالات تعليم اللغات الأولى والثانية كتاباً لا نقول بأنه جامع، ولكن نقول بأنه يشمل ويوفر لهم المعارف الأساسية المتعلقة بطرائق تدريس اللغات الحديثة والقديمة، متجاوزين فيه بعض أوجه النقص التي عانت منها بعض المراجع والمصادر الشبيهة في تناول الموضوع.

والمؤلفان وهما يرفدان المكتبة العربية المختصة بهذا المؤلف فإنهما يدعوان الله أن يكون قيماً ومفيداً، ويسألانه القبول.

والله ولي التوفيق.

الدكتور جاسم على جاسم والدكتور عبد المنعم حسن الملك عثمان

الأستاذان المشاركان بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

وعضوا قسم إعداد وتدريب المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

١٤٣٤هـ – ٢٠١٣م

٤– الأحمد، ردينة عثمان، ويوسف، حذام عثمان. ٢٠٠٠م. طرائق التدريس، عمان: دار المناهج. ص ١١٥.

المدينةالمنورة.

الفصل الأول

طرق التدريس العامة

تمهيد

"يقصد بطرائق تدريس اللغات الأجنبية: تدريس المهارات اللغوية "Language Skills" المصنفة في المهارات الأربع، وهي: فهم المسموع والحديث والقراءة والكتابة. والتمكن من هذه المهارات يؤدي إلى تحقق الكفاية اللغوية، الذي هو الهدف الرئيس من تعلم اللغة. ولا يقصد بطرق التدريس أساليب تدريس مقررات المنهج منفصلة بعضها عن بعض، على نحو طريقة تدريس القواعد أو الإملاء، فهذه مقررات تكون في المنهج وتقدم للمتعلمين بوصفها محتويات، تخدم مهارات اللغة، وتقود إلى تحقيق الهدف الرئيس[٥]".

يعد المعلّم العنصر المؤثر والفعّال في تدريس اللغة، ويسير تبعاً لمتطلبات المنهج، ويستطيع في الوقت نفسه الابتكار والتجديد في العملية التعليمية، ويلزمه التنوع في الطريقة والتجديد والمبادأة فيهما، ويعني أن يبدأ المعلّم انطلاقاً من ذاته وشخصيته ومعلوماته وحصيلته العلمية والتربوية وخبراته في التحديد؛ لأن المعلمّ الجيد هو المعلّم المبدع والمبتكر، وليس المقلد والإمعة، وهو حيال إعداده لمنهجه وحيال مسلكيته وطريقته في نقل المعلومات إلى تلاميذه إنما يقف موقفاً يجمع فيه بين العلم والفن وبين

---

٥ – العصيلي، عبد العزيز بن ابراهيم. ١٤٢٢هـ. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى. ص ٢٧٣.

الطبع والصنعة، ونبوغ المعلم في فن التدريس يقوم على دعامتين: الأولى: دعامة الفطرة والموهبة والطبع، والثانية: دعامة التعلم والصنعة.

والمعلّم الناجح هو حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس إلى التلاميذ بأيسر السبل وأقل الأوقات، وإن المعلم الذي لا يملك الطريقة الجيدة فإن النجاح لن يكون حليفه مهما كان غزير المادة.

الأهداف العامة لطرق تدريس اللغة العربية

تهدف طرق التدريس إلى تحقيق أهداف المنهج الدراسي؛ لأنها من عناصر المنهج الرئيس، وتختص هذه الطرق باستخدام مختلف الأساليب والسبل والفعاليات التي تعمل على تحقيق ما يأتي[٦]:

١- إيجاد مواقف للتعلم يتفاعل فيها كل من المعلّم والمتعلّم وخبرات المنهج في منظومة تربوية تحقق أهداف المنهج ويستثمر فيها إمكانيات المدرسة وما يمكن توافره منها.

٢- الإسهام في تربية المتعلمين بما يجعلهم أعضاء ناجحين في كل من الأسرة والمجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي، وتأهيلهم لاستثمار ما أفاء الله على وطنهم من خبرات، والعمل على حل مشكلاته في الحياة وفق منهجه.

٣- توفير مناخ صحي لنمو الطالب نموًا شاملاً متكاملاً متعادلاً: اعتقادياً واجتماعياً ووجدانياً وعقلياً وجسمياً وفق منهج الله تعالى، بما يتفق مع طبيعته ووظيفته ومرحلة نموه، مع التأكيد على تربيته تربية إسلامية.

---

٦ - شوق، محمود أحمد. ١٩٩٥م. أساسيات المنهج الدراسي ومهماته. الطبعة الأولى، الرياض: دار عالم الكتب. ص٧٧-٧٨.

٤- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التعليم الجمعي، وبخاصة من حيث القدرات والميول والاتجاهات والحاجات والتحصيل.

٥- الكشف عن الموهوبين لتغذية قدراتهم وصولاً إلى تربية العلماء من بينهم، وعن المتخلفين دراسيًا لتوفير المناخ التحصيلي المناسب لهم.

٦- تيسير استيعاب الطلبة لخبرات المنهج، من خلال تنويع المداخل واستخدام التقنية التربوية والنشاط التربوي وغيرها من الفعاليات التربوية.

٧- توجيه عملية التعليم والتعلّم، بحيث يكون المتعلّم فيها عنصرًا إيجابيًا نشطًا، وأن يكونَ المعلّمُ موجهًا لنموه ومشرفًا عليه ومقوّمًا له، وأن تكون خبرات المنهج مجالاً لهذا النمو ومفاتيح لمغالق الحياة بالنسبة للمتعلم.

٨- مساعدة المتعلمين على اكتساب طرق التفكير المختلفة، واكتساب المهارات اللغوية الأربع، واستخدامها، وفي ممارسة مختلف أساليب التعلم، وبخاصة ما يتعلق منها بالتعليم الذاتي والمستمر وحلّ المشكلات واستثمار أوقات الفراغ.

٩- مساعدة الطلبة على التعرف على إنجازات أمتهم الإسلامية في الماضي والحاضر ومعرفة مشكلاتها المعاصرة، واكتساب المهارات اللغوية اللازمة للإسهام في حلها، واكتساب المهارات الاجتماعية المهمة، مثل: القيادة والتعاون والنظام وتقدير العمل والإنتاج.

١٠- استثمار التقدم التربوي والتقني المعاصر في عملية التعليم والتعلم، وجعل المجتمع المحلي والمجتمع الإسلامي مجالاً للتطبيق التقني والإثراء التربوي.

١١- تعويد المتعلم على الحفظ والفهم والتفكير السليم ودقة الملاحظة. وتكوين جو صالح للتعليم قوامه الثقة والاحترام المتبادلان بين المعلّم والمتعلّم.

١٢- تعزيز ثقة التلاميذ بالتراث الإسلامي وأمجاده الخالدة. وتعويدهم على آداب السلوك والزيارة والحديث والاستماع والمناقشة.

١٣- تقوية الشعور الديني للطلبة وتعويدهم على التمسك بالفضائل ودعم أنواع السلوك الطيبة لدى المتعلم.

الطريقة وعلاقتها بأساسيات المنهج

إن لطريقة التدريس صلة قوية بأساسيات المنهج الأخرى، مثل: الأهداف والمحتوى والتقويم. فالمنهج وحدة متكاملة البناء، ذات أجزاء مختلفة ولكن بينها علاقة ذات تأثير وتأثر متبادل.

إن طريقة التدريس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بكل عنصر من عناصر المنهج الأخرى ولايتم المنهج إلا أن تكون هناك علاقة وطيدة ومتبادلة بين هذه العناصر الأربع، ومن المهم أن نجعلَ طريقة التدريس متسايرةً مع الأهداف الدراسية المرجوة والمحتوى المختار والتقويم الجيد.

إن تحديد طريقة التدريس المناسبة تعتمد على وضوح العلاقات الأساسية بينها وبين كافة عناصر المنهج الأخرى، وبدون وضوح لهذه العلاقات تصبح طريقة التدريس مجرد جهد يبذله المدرّس دون جدوى، تتعلق الطريقة بالمنهج؛ لأنها جزء منه الذي يسهم في تحقيق أهدافه عن طريق توفير جميع الفعاليات الخاصة بأساليب التعليم التي يستخدمها المعلّم لمساعدة الطلبة على اكتساب خبرات المنهج التي يمرون بها.

طبقًا لهذا التعريف رأينا أن هناك قدرًا مشتركًا بين كل من طرق التدريس والنشاط التربوي، إذ إن لكل منهما فعاليات يستخدمها المعلّم لمساعدة طلبته على اكتساب خبرات المنهج[٧].

الأسس العامة لطرق التدريس

طرق تعليم اللغات الثانية كثيرة، وعلى معلّم اللغة أن يختار منها ما يناسبه، والحقيقة المسلَّمة هي أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفي كل المجتمعات، ولكل الدارسين، وليس ثمة طريقة شافية تختصر الزمن وتختصر الطرق، بحيث تعلم كل المهارات اللغوية في وقت قياسي ودون مشكلات تثيرها. ولكل طريقة من طرق التدريس مزاياها ومثالبها.

والطريقة المناسبة هي تلك التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة لتعليم اللغة الثانية، فما يكون مناسبًا هنا قد لا يكون مناسبًا هناك، وما قد يكون مناسبًا هناك قد لا يكون مناسبًا هنا. ومن هنا وجب أن تحكم معلّم العربية بوصفها لغةً ثانية مجموعة من القواعد والأسس والمبادئ في تفضيل طريقة على أخرى، ومن هذه الأسس ما يأتي[٨]:

١- المجتمع الذي يدرّس فيه اللغة العربية بوصفها لغة ثانية: إن طريقة تعليم العربية بوصفها لغة ثانية في الأردن مثلاً ينبغي أن تختلف إلى حد ما عن طريقة تعليمها في أمريكا؛ فتعليم اللغة الثانية في مجتمع اللغة ينبغي أن يختلف عن طريقة تعليمها في مجتمع يتحدث لغة أخرى.

---

٧ – شوق. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص٧٧.

٨- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ج١، ص٢١٥-٢١٧.

– الناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد. ٢٠٠٣م. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط، إيسيسكو منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة: مطبعة المعارف الجديدة. ص٦٧-٦٩.

٢- أهداف تدريس اللغة: إن وعي المعلّم بأهداف تدريس العربية بوصفها لغة ثانية أمر أساسي لنجاحه في التدريس، وشرط واجب لاختيار الطريقة؛ لأن طريقة تعليم العربية بوصفها لغة ثانية لأفراد يريدون توظيفها في قراءة التراث العربي فقط ينبغي أن يختلف عن طريقة تدريسها لأفراد يريدون الاتصال بمتحدثي العربية استماعاً وكلامًا. والطريقة أيضاً ينبغي أن تختلف من مجتمع لآخر حسب أهداف كل مجتمع من تعليم العربية لأبنائه.

٣- مستوى الدارسين: يفرض اختلاف مستويات الطلبة في اللغة اختلافاً في طريقة التدريس. إن الطريقة التي تستخدم مع دارس في المستوى الأول ينبغي أن تختلف عن الطريقة التي تستخدم مع دارس في المستويات المتوسطة والمتقدمة، والطريقة التي تستخدم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغي أن تختلف عن طريقة تستخدم مع دارسين يطرقون الميدان لأول مرة.

٤- خصائص الدارسين: للدارسين خصائص مختلفة، سواء أ كانت من حيث السن أم الجنس أم الدوافع والاتجاهات أم الوظائف والحرف أم غير ذلك من مظاهر الاختلاف بين الدارسين، ولاشك أن هذا يفرض اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة، أو على الأقل شيئًا من التعديل فيها.

٥- إمكانية التعلم ومصادره: يجب أن تختلف طريقة التدريس في ظروف تتوفر فيها إمكانيات الدراسة ومصادر التعلم عن تدريسها في ظروف لا تتوفر فيها هذه الإمكانيات. إنها في مجتمع عربي يكثر فيه المهاجرون العرب تختلف عنها في مجتمع غربي ليس فيه مهاجر عربي واحد، في المجتمع الأول يستطيع المعلّم استثمار ذلك في تدريس الثقافة العربية بأسلوب عملي وطريقة حية تربط بين ما يقوله في الفصل وبين ما يراه الأجنبي خارجه.

٦- نوع اللغة: إن للغة العربية مستويات مختلفة، منها لغة التراث العامية المختلفة، ومنها الفصحى المعاصرة، ومنها اللغات التخصصية التي تختلف باختلاف ميادين الحياة والدراسة: طب

وهندسة وصيدلة وغيرها. واختلاف اللغة التي يدرسها المعلم يفرض اختيار الطريقة المناسبة أو تعديل ما يتاح له منها.

٧- اللغة القومية للدارسين: ينبغي أن تتكيف طريقة التدريس مع الظروف اللغوية للدارسين. إن تدريس العربية لمتحدثي اللغات السامية ينبغي أن يختلف عن تدريسها لمتحدثي اللغات الهندو-أوربية أو الصينية أو غيرها، إن على المعلّم أن يستفيد من مدى قرب اللغتين في تدريسه للغة المستهدفة.

٨- أنواع الطرق: تتعدد طرق تدريس اللغة الثانية إلى الدرجة التي يصعب معها حصرها، ومن هنا يجب على كل معلّم أن يضع نصب عينيه في جميع الطرق التدريسية الشائعة في ميدان التربية، ويحاول أن ينظر بعين الاعتبار إلى مزاياها وعيوبها عند استخدامها في العملية التعليمية.

القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس

١- التدرج من المعلوم إلى المجهول: فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي يعرفها التلاميذ، فإنها عندئذ تفهم، وفي دروس اللغة العربية نستطيع أن نفيد من هذا المبدأ بأن نبدأ بتدريب التلاميذ في القراءة على الصورة التي يعرفها ثم نتدرج في تعريفه على الرمز الدال عليها وهو المجهول.

٢- التدرج من السهل إلى الصعب: ويقصد بالسهل والصعب ما يراه التلميذ سهلاً أو صعبًا لا ما نراه نحن. ومن الأمثلة على هذه القواعد في اللغة العربية البدء في تعليم التلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكون من حروف مقطعة، مثل: دار ودرس ودور، والتدرج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المقطعية، مثل: باسم ورامي سامي وغيرها، والانتقال إلى الكلمات أو الجمل المتصلة، مثل: سمير وسعيد وبيت وغيرها.

٣- التدرج من الكل إلى الجزء: وهذا المبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى شجرة يراها كلاً متكاملاً قبل أن يبدأ في النظر إلى جزئياتها وهي الساق والفروع والأوراق والثمر. ومن الأمثلة على هذه القاعدة في الدروس العربية قراءة الكلمة أو الجملة ومن ثم تحليلها إلى أجزائها وهي المقاطع والحروف في حالة الكلمة، والمفردات والمقاطع والحروف في حالة الجملة.

٤- التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد: والطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة، فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية، ثم في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة وأخيرًا يستطيع إدراك الأشياء إدراكًا مجردًا حين سماعها أو ذكرها[٩].

العوامل المؤثرة في أساليب التدريس

هناك عوامل تؤثر في أساليب تدريس اللغة الأجنبية، ومن المفيد للمعلّم أن يكون على دراية بهذه العوامل، كما أن الإحاطة بهذه العوامل تساعد على تصميم الأساليب وتقويمها. ومن بين هذه العوامل ما يلي[١٠]:

١- تدريب المعلّم: إذا لم يتلق المعلّم تدريبًا قبل الخدمة أو أثناء الخدمة فيما يتعلق بأساليب تدريس اللغة الأجنبية، فإنه سيكون من الصعب عليه قبول الأساليب الجديدة أو تطبيقها.

---

٩ - جابر، وليد. ١٩٩١م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الثالثة، عمان: دار الفكر. ص١٥.

١٠ - الخولي، مُحَمَّد علي. ١٩٨٢م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية. ص٢٦-٢٩.

٢- عبء المعلّم: إذا كان المعلّم مُثْقَلاً بساعات التدريس وسواها من الأنشطة المدرسية الأخرى، فإنه يفضل استخدام أساليب التدريس التي لاتتطلب جهدًا كبيرًا، وفي الغالب، يختار الأساليب قليلة الفعالية ليوفر لنفسه شيئًا من الراحة التي يفتقدها.

٣- دافعية المعلّم: إذا كان المعلّم لايشعر بالحماس لعمله لسبب ما، فإن كفاءته في التدريس تنحدر انحدارًا شديدًا، كما أن رغبته في استخدام أساليب تدريسية جديدة تتضاءل.

٤- عادات المعلّم: إذا اعتاد المعلّم على استخدام أساليب تدريسية معينة لمدة طويلة فإنه يصعب عليه استخدام أساليب جديدة، بل إنه يقاوم التجديد في هذه الأساليب؛ لأنه قد يعتبر ذلك تهديدًا موجهًا إليه شخصيًا.

٥- شخصية المعلّم: بعض المعلّمين تناسبهم بعض أساليب التدريس ولايناسبهم البعض الآخر منها، وسرعان ما يكتشف المعلّم أن هناك أساليب تناسبه أكثر من سواها وأن هناك أساليب لا تناسب شخصيته، لذلك كثيرًا ما يلجأ المعلّم لتبنى أساليب معينة والتنكر لأساليب معينة بوعي منه أو دون وعي، فالمعلّم الخجول مثلاً يفضل الأساليب التدريسية التي لا تتطلب كثيرًا من الاحتكاك بينه وبين طلابه.

٦- تعلّم المعلّم: يميل المعلّم عادةً إلى استخدام الأساليب التدريسية التي تعلّم هو بها اللغة الأجنبية وكأن لسان حاله يقول لتلاميذه (تعلموا كما تعلمتُ).

٧- ميل الطلاب: إذا كان الطلاب متشوقين لتعلم لغة ما، فإن المعلّم يكون أقدر على تنويع أساليب تدريسه لهم حيث يجد منهم الترحاب والتشجيع، وقد يكون الطلاب مرغمين على تعلم لغة ما، ففي هذه الحالة يكون وضع المعلّم أصعب ومهمته أشق.

٨- ذكاء الطلاب: لقد دلت البحوث على أن هناك ارتباطًا موجبًا عاليًا بين ذكاء الأذكياء قد تختلف قليلاً أو كثيرًا عن طريقة الطلاب الأقل ذكاء.

٩- عمر الطلاب: تتأثر طريقة التدريس بعمر المتعلم. فالأساليب التي تروق للأطفال قد لا تروق للكبار، والعكس صحيح أيضاً، فالطفل يفضل التقليد والتكرار، أما المراهق والبالغ فقد يفضل إضافة بعض التفسيرات العقلية للظواهر اللغوية والقوالب النحوية.

١٠- توقعات الطلاب: يأتي الطلاب إلى برامج تعليم اللغة الأجنبية ولديهم توقعات معينة عن الكيفية التي سيعلّمون بها، ولاشك أن هذه التوقعات تؤثر بدرجة ما في أساليب تدريس هؤلاء الطلاب، وتتشكل توقعاتهم في ضوء خبراتهم السابقة عن برامج مماثلة وفي ضوء حاجاتهم الحقيقية، وفي ضوء عاداتهم الدراسية عمومًا وفي ضوء استراتيجية التعلم العامة لديهم.

١١- العلاقة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية: إذا اختلفت اللغتان، أي اللغة الأم واللغة المنشودة - في كل الوجوه، فالمشكلات في تدريس اللغة الأجنبية تختلف عن حالة تختلف فيها اللغتان في بعض الوجوه، إن الاختلاف الجزئي يمكّن المعلّم من التركيز على بعض الأمور على أساس أن الطالب يعرف الوجوه المتشابهة مثل بعض المفردات أو رموز الكتابة.

١٢- مدة البرنامج: إذا كان برنامج تعليم اللغة الأجنبية قصيرًا من ناحية زمنية، فإن هذا يعني أن مداه محدود وأهدافه محدودة، وأنه قد يركز على بعض المهارات اللغوية دون سواها. فإذا كان البرنامج يمتد مثلاً لمدة ستة أشهر فقد يكون مفيدًا التركيز على مهارة لغوية واحدة أو اثنتين، أما إذا امتد البرنامج لمدة بضع سنوات، فإن هذا يشير إلى اتساع مداه وأهدافه، وبالتالي تعدد المهارات اللغوية التي يسعى البرنامج إلى تعليمها.

١٣- التسهيلات: هناك فرق حتمًا بين برنامج تعليم اللغة الأجنبية التي تتوفر له الأشرطة والأفلام والصور والمختبرات والبطاقات واللوحات، وبرنامج آخر لايتوفر له شيء من ذلك. إن توفر التسهيلات يؤثر في نوعية أساليب التدريس الممكن اتباعها.

١٤- الأهداف: إن أهداف البرنامج التعليمي تؤثر في الأساليب التدريسية المستخدمة. فإذا كان البرنامج يهدف إلى تعليم كتابة اللغة الأجنبية أو قراءتها أو تكلمها أو الترجمة منها وإليها، فستكون الأساليب المستخدمة متمشية مع الهدف أو الأهداف المطلوبة.

١٥- الاختبارات: يميل المعلّمون والطلاب إلى الاهتمام بما تهتم به الاختبارات، ولاسيما الاختبارات الختامية العامة، فإذا اعتاد نظام اختبارات إهمال ناحية لغوية معينة، فسرعان ما يكتشف المعلّمون والطلاب ذلك. ويهملون هذه الناحية أيضاً. وسوف ينعكس ذلك على طريقة تعليم المعلّم وتعلم المتعلم، كما أن نوعية الاختبارات لها تأثير مشابه، فالاختبارات الإنتاجية تؤثر على أساليب التدريس تأثيرًا يختلف عن تأثير الاختبارات التعرفية، ويدعى هذا التأثير: التأثير الرجعي للاختبار.

١٦- حجم الصف: هناك أساليب تدريسية تنجح في الصفوف صغيرة الحجم. ولكن هذه الأساليب قد لا تنجح بالدرجة نفسها في الصفوف كبيرة الحجم، كما أن هناك أساليب يضطر المعلّم إلى استخدامها حين يكون الصف كبيرًا، ويختفي هذا الاضطرار حين يكون الصف صغيرًا، مثال ذلك التكرار الجماعي مقابل التكرار الفردي.

خطوات التدريس النموذجي الفعَّال

هناك ثلاث وثلاثون خطوة لتدريس ناجح وفعَّال ومؤثِّر، وهي كالآتي:

١. اعرف عملية التدريس: إن أي مهنة لا يمكن إتقانها إلا بعد الإلمام بأصولها ومبادئها.

٢. اعرف أهداف التدريس: الأهداف العامة، والأهداف الخاصة، والأهداف السلوكية.

٣. اعرف طلابك: مستواهم، وخصائصهم العمرية، وأفكارهم.

٤. حضِّر دروسك جيداً.

٥. استخدم طريقة التدريس المناسبة.

٦. كُن مبدعاً وابتعد عن الروتين.

٧. اجعل درسك ممتعاً.

٨. استثر دافعية التلاميذ.

٩. "إنما بعثت معلماً ولم أبعث معنفاً!"

١٠. اجعل اتجاهك جيداً نحو التلاميذ.

١١. حافظ على نموك العلمي والتربوي والمهني.

١٢. كُن قدوة في عُلو الهمة والأمانة والجد.

١٣. لا تكرر هذا السؤال، أو لا تسأله أكثر من مرة[١١].

١٤. قُل: لا أعلم!

١١- السؤال هو: هل فهمتم؟ سوف يكون الجواب: نعم. والذي لم يفهم السؤال سيقول: نعم كذلك. لا توجد فائدة من هذا السؤال عادة. وليس واجباً على المعلم أن يُفهم كل الطلاب، ولكن عليه أن يبذل قصارى جهده لجعلهم يفهمون الدرس بطريقة أو بأخرى.

١٥. استخدم وسائلك التعليمية بفعالية.

١٦. السبورة صديقك الدائم فأحسن استخدامها!

١٧. "لا تغضب!"

١٨. أَحْسِن التعامل مع مثيري المشاكل من الطلاب.

١٩. خطِّط ونفِّذ وقيِّم وشاور تلاميذك، وأشركهم في شيء من التخطيط.

٢٠. اِعْمَل اختباراتك بشكل جيد بحيث تكون تقييماً لك أيضا!

٢١. "يسروا ولا تعسروا!"

٢٢. كن معلماً مربياً لا ملقناً!

٢٣. انتبه إلى مواهب تلاميذك وقم بتنميتها، ولا تكن جامداً على مقررك!

٢٤. راع الفروق الفردية.

٢٥. استخدم الواجبات المنزلية بفعالية.

٢٦. أدِر فصلك بفعالية!

٢٧. حافظ على وقت الدرس.

٢٨. علِّم الطلاب كيف يتعلمون.

٢٩. علِّم الطلاب الرجوع إلى مصادر المعلومات.

٣٠. علِّم الطلاب كيف يفكرون!

٣١. حافظ على علاقات جيدة مع الكل!

٣٢. انتبه إلى ما بين سطور التدريس[١٢]!

٣٣. استعن بالله وابدأ. فإن رحلة النجاح الطويلة تبدأ بخطوة واحدة

١٢- سالم، أحمد عبد العظيم. ٢٠١١م/ ١٤٣٣هـ. استراتيجيات التدريس الحديثة. دورة قدمت في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بتاريخ: ١٧ محرم ١٤٣٣هـ.

ومن المسلمات أن التربية ليست حشو أذهان الطلاب بالمعلومات، بل هي إكسابهم المهارات اللازمة والاتجاهات الصحيحة وتهذيب خلقهم وتنمية مداركهم العقلية. فما يكتسبه الطلاب من شخصية المعلم وخلقه وهديه في التعامل والتعليم ونظرته للأشياء وطريقة تفكيره قد تكون أهم وأنفع للتربية مما يعطيهم من معلومات، وهو ما يمكن أن نسميه ما بين سطور التدريس.

هنا نطرح سؤالاً للمعلم النبيه: كيف يمكننا أن نوصل المعلومات بطريقة ناجحة وسهلة للطلاب؟ انظر إلى الورقة التالية، وأجب عن كافة الأسئلة خلال دقيقتين فقط:

- الوظيفة الحالية:..... - عمر أخيك الأصغر:..... - الشهر الهجري الحالي:..... - ثلاثة كلمات تبدأ بحرف الباء:..... - كلمة معناها دعاء:..... - حاصل جمع ٣+ ٤+٨ مع طرح الناتج من ٩٩ يساوي: ..... - أهم طريقة في التدريس:..... - عنوان آخر كتاب قرأته:..... - ما العلاقة التي تجمع الكلمات التالية (سبيل، أرض، دكتوراه) :..... - لا تجب عن الأسئلة السابقة، وأجب عن السؤال التالي فقط: اسمك الأول:.....

هذا أسلوب يبين لنا كيف ندرِّس الطلاب. الطرق كثيرة ومتنوعة، ولكن علينا أن نختار الطريقة الأيسر والأنسب والأكثر فائدة، وبأقل جهد ممكن.

إن من يجلس ويتصور ما يجب عليه أن يفعله ليكون ناجحاً، ويكتفي بذلك لا يمكن أن ينجح أبداً، لكن من يبدأ العمل ويخطو الخطوة الأولى ولو كانت صغيرة فإنه قد وضع قدميه على الطريق... ومن سار على الدرب وصل، فتسعة أعشار العبقرية إنما هي في بذل الجهد.

مفهوم التدريس

يعد التدريس أحد مجالات المعرفة التابعة لعلم التربية، وينتمي إلى مجالات المعرفة العملية والإبداعية، ويبحث التدريس في مجالات أربعة؛ هي: المعلم، والمتعلم, والمادة الدراسية, وبيئة التعلم، حيث يهدف إلى وضع صيغة مناسبة تربط بين إعداد المعلم, ومحتوى المادة، وخصائص الطالب، والبيئة التي يعيش فيها. وتهتم المؤسسات التربوية بإعداد المعلم من كافة جوانبه، حيث يتم التركيز علي شخصية المعلم، وفكره، وقيمه، وانفعالاته، وقدرته علي الخلق والإبداع.

العلاقة بين التدريس ومهاراته

يعد التدريس مهنة فنية دقيقة، تحتاج إلى إعداد جيد، لمن يقوم بممارسته، فهو ليس مجرد أداء يمارسه أي فرد وفقاً لما يمتلكه من قدرة عامة، إن مهنة التدريس لا تعني مجرد نقل المعلومات من معلم إلى طالب، ولكنها تهدف أساساً إلى تعديل السلوك, أي أن عملية التدريس لا بُدَّ أن يصاحبها تعلم حقيقي وإلا فقدت معناها وأهميتها[١٣].

ولم يعد التدريس مجرد نشاط بسيط يتكون من فعل ورد فعل بل هو مهمة معقدة، تتطلب معرفة متنوعة، وقدرات عالية، ومهارات تدريسية مركبة, ولذا نجد أن الاتجاه اليوم في فهم عملية

١٣- سالم. ٢٠١١م/ ١٤٣٣هـ. المرجع السابق.

التدريس هو استخدام مدخل تحليل النظم، وتأكيد دور التغذية الراجعة بالنسبة لنتائج عملية التدريس, ويتطلب القيام بعملية التدريس ضرورة تمكن المعلم من مهارات التدريس الأساسية، التي تؤهله لتوفير مناخ اجتماعي وانفعالي جيد، يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد تعليمي تربوي.

مفهوم مهارات التدريس

تُعرَّف مهارات التدريس: بأنها مجموعة السلوكيات التدريسية، التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي، بهدف تحقيق أهداف معينة, وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية، أو حركية، أو لفظية، تتميز بعناصر الدقة، والسرعة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي. ومهارات التدريس، مثل القدرة على إحداث التعلم وتيسيره, وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة[١٤].

خصائص مهارات التدريس

١- القابلية للتعميم

بمعنى أن وظائف المعلم لا تختلف من معلم إلى آخر، باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة, على الرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل، وفقاً لطبيعة كل مادة ومرحلة.

٢- القابلية للتدريب والتعلم

بمعنى أنه يمكن اكتسابها من خلال برامج التدريب المختلفة.

١٤- سالم. ٢٠١١م/ ١٤٣٣هـ. المرجع السابق.

٣- يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة؛ منها:

أ) تحليل الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم من خلال ملاحظة سلوكه أثناء التدريس.

ب) تحديد حاجات المتعلم وخصائصه.

ح) نظريات التدريس والتعلم.

مهارات التدريس الأساسية

تتعدد مهارات التدريس الأساسية؛ ومنها[١٥]:

١- مهارة التهيئة الذهنية

وهي تهيئة أذهان الطلاب من خلال عنصري الإثارة والتشويق، لما سيعرض عليهم من مادة علمية جديدة.

٢- مهارة الإلقاء: "تنويع المثيرات والمنبهات"

إن عملية التدريس لا تجري على النحو المطلوب إلا باستخدام المعلم الإلقاء. وتتوقف استجابة الطلاب وتقبلهم للدرس على طريقة المعلم ونهجه في إلقاء دروسه.

٣- مهارة استخدام الوسائل التعليمية

١٥- انظر التدريس التفاعلي أدناه لمزيد من التوضيح.

يجب أن تكون الوسيلة مناسبة لمستويات الطلاب، وأن يكون المعلم على معرفة سابقة بها، ويعرف كيف يستخدمها، وقد يشارك الطلاب في إعدادها أحياناً.

٤- مهارة إثارة الدافعية للتعلم

يقصد بها إثارة رغبة الطلاب في التعلم وتحفيزهم عليه. وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم، وغير ذلك من وسائل رفع الدافعية على أن يكون في بداية الدرس.

٥- مهارة وضوح الشرح والتفسير

وهي امتلاك المدرس قدرات لغوية وعقلية تمكنه من توصيل شرحه للطلاب بيسر وسهولة، ويتضمن ذلك استخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات الطلاب العقلية.

٦- مهارة التعزيز

التعزيز هو: تقوية التعلم المصحوب بنتائج مرضية، وإضعاف التعلم المصحوب بشعور غير سار.

٧- مهارة المناقشة: "صياغة الأسئلة وطريقة طرحها واستقبال المعلم لأسئلة الطلاب"

وتشتمل مهارة المناقشة على مهارات إعداد المعلم للأسئلة، وطريقة توجيهها للطلاب، وكذلك مهارته فى استقباله لأسئلة الطلاب.

٨- مهارة التفاعل الإيجابي مع الطلاب

وهي قدرة المعلم على التفاعل مع استجابات الطلاب، وأفكارهم، وتعزيزها بشكل إيجابي.

٩- مهارة التعامل مع أنماط الطلاب المختلفة

وهي قدرة المعلم علي التعامل مع الأنماط المختلفة للطلاب؛ ومنها: الطالب الموهوب, والمثالي، والمتأخر دراسياً, والهادئ, والمشاكس, والمتعاون, والثرثار, والصامت, والمرهف الإحساس، والمبدع، والمتفوق، والمتمرد، والمتشعب التفكير، والمتصلب الرأي، والإيجابي، والمتسرع، والمتردد، والمغلق الذهن، وغير ذلك.

الفرق بين الطريقة والأسلوب

طريقة التدريس: هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل ايصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) انظر أدناه.

أى أن الطريقة أشمل من الأسلوب، ولها خصائص مختلفة، كما أن هناك مفهوماً أشمل من الاثنين ألا وهو استراتيجية التدريس، والاستراتيجية يتم انتقاؤها تبعاً لمتغيرات معينة، وهي بالتالي توجه

اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة[١٦].

وبتعبير آخر فإن الاستراتيجية[١٧]: هي خطة عمل عامة توضع لتحقق أهدافاً معينة، وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها. وتصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل، تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية وتتحول كل خطوة من خطواتها إلى تكتيكات أو أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة.

أساليب التدريس

نتناول الأسلوب قبل الطريقة أولاً، والهدف من ذلك الانتقال من الخاص إلى العام، من أجل التوسع في المفاهيم الخاصة بكل موضوع[١٨].

١٦- سالم. ٢٠١١م/ ١٤٣٣هـ. المرجع السابق.

١٧- كوجك، كوثر حسين. ٢٠٠٢م. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: تطبيقات في مجال التربية الأسرية. القاهرة: عالم الكتاب.

١٨- سالم. ٢٠١١م/ ١٤٣٣هـ. المرجع السابق. وللمزيد انظر،

- شلتوت، نوال إبراهيم وخفاجي، ميرفت علي. ٢٠٠٢م. طرق التدريس في التربية الرياضية "الجزء الثاني" التدريس للتعليم و التعلم. الطبعة الأولى، الإسكندرية. ص ٧١.

- الحميدان، إبراهيم عبد الله. ٢٠٠٥م. التدريس والتفكير. الطبعة الأولى، القاهرة: مركز الكتاب للنشر. ص ١٠-٦٥.

مفهوم أسلوب التدريس

أسلوب التدريس: هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس. أو: هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم[١٩].

ومفاد هذا التعريف؛ أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذلك أننا نجد أن المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأن المعلم (ص) يستخدم طريقة المحاضرة أيضاً، ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلاً منهم، وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

طبيعة أسلوب التدريس

إن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس، ينبغي على المعلم، إتباعها أثناء

١٩- سالم. ٢٠١١م/ ١٤٣٣هـ. المرجع السابق. وللمزيد انظر،

- شلتوت وخفاجي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ٧١.

- الحميدان. ٢٠٠٥م. المرجع السابق. ص ١٠ وما بعدها.

قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم الفرد، وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه.

أساليب التدريس وأنواعها

كما تتنوع طرق التدريس تتنوع أساليبه أيضاً[٢٠]، ولكن ينبغي أن نؤكد على أن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنها لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة. إن أسلوب التدريس – كما سبق أن بينا – يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على اعتبار أن مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظل مرهونة بالمعلم نفسه، وبما يفضله هو. إلا أننا نجد أن معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التحصيل، وذلك من زاوية أن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى الطلاب، وفيما يلي نسرد بعض أنواع الأساليب[٢١]:

٢٠- سالم. ٢٠١١م/ ١٤٣٣هـ. المرجع السابق.

٢١- سالم، أحمد عبد العظيم وآخرون. التعليم الفعال. مخطوط. وللمزيد انظر،

١- أساليب التدريس المباشرة

يُعرَّف أسلوب التدريس المباشر بأنه: ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة)، وهو يقوِّم توجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه. ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي. حيث نجد أن المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة.

٢- أسلوب التدريس غير المباشر

يُعرَّف بأنه: الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم، لإشراكهم في العملية التعليمية، وكذلك في قبول مشاعرهم، أما في هذا الأسلوب فإن المعلم يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات الطلاب، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو الطلاب إلى المشاركة في

- شلتوت وخفاجي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ٧١.

- الحميدان. ٢٠٠٥م. المرجع السابق. ص ١٠-٦٥.

دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه.

وبإيجاز؛ يميل بعض المعلمين إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشر داخل الصف، ولكننا نرى بأن أسلوب التدريس الواحد ليس كافياً، وليس ملائماً لكل مهام التعليم، وأن المستوى الأمثل لكل أسلوب يختلف باختلاف طبيعة ومهمة التعلم، والفترة العمرية للطلاب، وغيرها.

٣- أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد

إن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى الطلاب، حيث نجد أن كلمة: صح، وممتاز، وشكراً لك، وأحسنت مثلاً؛ ترتبط بنمو تحصيل التلاميذ في المدرسة، كما أن هناك تأثيراً لنقد المعلم على تحصيل طلابه. فلقد تبين من خلال التجربة؛ أن الإفراط في النقد من قبل المعلم يؤدي إلى انخفاض في التحصيل لدى الطلاب.

٤- أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة

إن تأثير أسلوب التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للطالب له دلالة إيجابية على تحصيل الطالب، إذا ما قورن بأسلوب التدريس الذي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة.

ومن مميزات هذا الأسلوب: أنه يوضح للطالب مستويات تقدمه، ونموه التحصيلي بصورة متتابعة، وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل، وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعد أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردي.

٥- أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار الطالب

قسم بعض المربين أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار الطالب إلى خمسة مستويات فرعية؛ نوجزها فيما يلي:

أ- التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء، أو العلاقات المنطقية؛ لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها الطالب.

ب- إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم؛ والتي تساعد الطالب على وضع الفكرة التي يفهمها.

جـ- استخدام فكرة ما من قبل المعلم؛ للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.

د- إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة الطالب، عن طريق مقارنة فكرة كل منهما.

هـ- تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة الطالب أو مجموعة الطلاب.

٦- أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة

إن تكرار الأسئلة للطلاب يرتبط بنمو التحصيل لديهم، حيث إن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل التلميذ. كما أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعب دوراً مؤثراً في نمو تحصيل الطلاب، بغض النظر عن الكيفية التي تم بها تقديم هذه الأسئلة.

٧- أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم

المقصود بالعرض هو: عرض المدرس لمادته العلمية بشكل واضح، ليُمكِّن طلابه من استيعابها، ولأن وضوح العرض له تأثير فعال في تقدم تحصيل الطلاب.

٨- أسلوب التدريس الحماسي للمعلم

يعد حماس المعلم أسلوباً من أساليب التدريس، وله تأثير فعال على مستوى تحصيل الطلاب، كما أن الحماس له أهمية ودلالة إيجابية في تحصيل الطلاب.

٩- أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي

هناك تأثير فعَّال لاستخدام المعلم للتنافس الفردي للأداء النسبي بين التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب: طرق التعلم الذاتي والإفرادي.

١٠- أسلوب التدريس الجامعي

يعتمد التدريس الجامعى الحديث على الأسلوب الذى يحرك الدافع الباطن، ويولد الاهتمام الذى يدفع بالطالب إلى بذل جهوده ليصل إلى ما ينشده من أهداف.

طرائق التدريس

طريقة التدريس: هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية.

وبعبارة ثانية: هي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل لتدريس درس معين، يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ[٢٢].

ويجب على المعلم، أن يضع نصب عينيه الآتي:

٢٢- سالم وآخرون. التعليم الفعال. مخطوط.

- شلتوت وخفاجي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ٧١.

١. لا يوجد في طرائق التدريس طريقة مثالية تماماً، ولكل طريقة مزايا وعيوب، وحجج لها وحجج عليها.
٢. لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف المراد تحقيقها، ولا جميع الموضوعات في المادة الواحدة، ولا جميع التلاميذ والمعلمين.
٣. تكمل طرائق التدريس بعضها بعضاً، ومن الخطأ أن يُنظر إليها على أنها متعارضة متناقضة بل هي متكاملة.
٤. يجب أن تكون طريقة المعلم قائمة على الحقائق النفسية والأسس التربوية، بحيث تكون موافقة لطباع الطلاب، وملائمة لميولهم في أطوار نموهم، مؤدية إلى شحذ أذهانهم، وتنمية مواهبهم، وتهذيب أخلاقهم، وإظهار شخصيتهم، وأن يكون اعتماده فيها على التجربة والعقل لا على التلقين والنقل.

وليعلم المدرس أن عناصر التشويق والجدة والطرافة واستخدام الوسائل وتنويعها لها أفضلية كبرى في طريقة التدريس.

معايير اختيار الطريقة في التدريس

هناك معايير لاختيار طريقة التدريس؛ وتشمل ما يلي:

١. الهدف التعليمي.
٢. طبيعة المتعلم.
٣. طبيعة المادة.
٤. خبرة المعلم (نظرة المعلم إلى التعليم).

مميزات الطريقة الجيدة في التدريس

تتميز الطريقة الجيدة في التدريس بما يلي:

١. تراعي المتعلم ومراحل نموه وميوله.
٢. تستند إلى نظريات التعلم وقوانينه.
٣. تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية.
٤. تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها من المتعلم.
٥. تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها.

ويورد العصيلي الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات، وهي[٢٣]:

"طريقة القواعد والترجمة: The Grammar-Translation Method، والطريقة السمعية الشفوية The Audio lingual method، وطريقة القراءة The Reading Method، والطريقة الصامتة The silent wary، والطريقة المباشرة The Direct Method، والطريقة الطبيعية The Natural Method، وتعلم اللغة في جماعة The community language learning".

طرائق تدريس المهارات اللغوية

---

٢٣ – العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص٢٧٦– ٢٧٧.

"وهي تنطلق غالباً من نظرة خاصة لطبيعة اللغة، وتصور معين لاكتسابها وتعليمها وتعلمها، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الإنسان المتعلم، وأساليب اكتسابه المعرفة وتأثيرها في سلوكه. كما تنطلق من مذاهب أو مداخل معينة "approach" تحكم خطواتها وأنشطتها، وتصوغ المبررات لهذه الخطوات وتلك الأنشطة، وهذه المداخل تستند إلى نظريات لغوية ونفسية وتربوية[٢٤]".

وقبل الحديث عن طرائق التدريس يجب أن نوضح الفرق بين عدد من المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بطريقة التدريس وهي على النحو التالي:

النظرية Theory

يعرفها "رتشاردز وزملاؤه[٢٥]"، في معجمهم اللغوي التطبيقي، بأنها: " مقولة أو صياغة لمبدأ عام، يبنى على رأي معين، مؤيد بمعلومات توضح حقائق معينة، أو تفسر ظاهرة من الظواهر وحادثة من الحوادث".

ويورد العصيلي: "أن النظرية البنائية Structural Theory والسلوكية Behavioral Theory والمعرفية Cognitive Theory والتحويلية التوليدية Transformational-generative Theory، ونظرية الفطرة Inertness Theory، باعتبارها أشهر النظريات ذات العلاقة باللغة، هي نظريات منها

---

٢٤ – العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ٢٧٣.

25- Richards, J. et al. 1992. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic. 2nd Edition, Essex, U.K. p. 379.

ما هو لغوي، ومنها ما هو نفسي وما هو لغوي نفسي، وما هو تطبيقي تعليمي. ويمكن أن يطلق على بعضها مدارس أو مناهج أو اتجاهات بدلاً عن مصطلح نظرية[٢٦]".

المدخل Approach

يعرِّف ريتشاردز وروجرز المدخل بأنه: "اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاهاً يغير من طريقة التدريس، ويتصف بالشمولية والدقة[٢٧]".

ويقدم بعض المداخل في ميدان تعليم اللغات باعتبارها أشهر المداخل في هذا الشأن ذاكراً منها: المدخل السمعي الشفوي Aural oral approach، والمدخل الطبيعي Natural approach، والمدخل المعرفي Cognitive approach، والمدخل الاتصالي Communicative approach، والمدخل الموقفي (المبني على الموقف) Situational approach، والمدخل الإنساني Humanistic approach، والمدخل التقني - تقنيات التعليم - Media based approach، والمدخل التحليلي وغير التحليلي Analytical and non analytical approach.

المذهب

يعرفه رتشاردز وروجرز بأنه[٢٨]: "مجموعة من الافتراضات المتعلق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها.

---

٢٦ – العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ٢٧٥.

٢٧ – رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور. ١٩٩٠م. مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل. ترجمة: محمود إسماعيل صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب. ص٢٨.

٢٨ – رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ٢٨و٣١.

والمذهب بدهي ويصف طبيعة المادة التي نود تدريسها... ". ويشير المذهب إلى النظريات المتعلقة بطبيعة اللغة وتعلمها، والتي تفيدنا بوصفها مصدر الممارسات والمبادئ في تعليم اللغة.

التصميم

لكي يؤدي مذهب ما إلى طريقة معينة لا بد من تطوير تصميم نظام تدريسي[٢٩]. والتصميم: هو مستوى تحليل الطريقة الذي يأخذ فيه بالاعتبارات التالية: (أ) – أهداف الطريقة، (ب) – كيفية اختيار المحتوى اللغوي وتنظيمه في إطار الطريقة، أي نموذج المنهج الذي تشتمل عليه الطريقة، (ج) – أنواع مهام التعليم وأنشطة التعليم التي تدعو إليها الطريقة، (د) – أدوار الدارسين، (هـ) – أدوار المعلمين، (و) – دور المواد التعليمية.

الإجراءات Techniques

يعرفها العصيلي على النحو التالي: "الإجراءات أو الأساليب هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معينة، وكل إجراء أو نشاط يُعدّ جزءاً من الطريقة، أو مرحلة من مراحلها، وهذه الإجراءات والأنشطة تشكل في مجموعها طريقة التدريس، ولا يعدّ الإجراء جزءاً منها – طريقة التدريس – ولا ينسب إليها ما لم يكن منسجماً معها، فلا تضم الطريقة خليطاً غير متجانس من الأساليب والإجراءات أو الأنشطة التي ينتمي بعضها إلى طريقة

---

٢٩ – رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ٣٦–٣٧.

وبعضها الآخر إلى طريقة أو طرائق مختلفة المشارب والاتجاهات، ما لم يكن هذا الخليط مقصوداً لذاته، كأن يقصد به بناء طريقة جديدة مكونة من أنشطة وإجراءات مستعارة من طرائق أخرى[٣٠]".

نماذج الإجراءات في طرائق التدريس

يورد العصيلي بعض النماذج المعروفة في هذا الشأن والتي تمارس داخل حجرة الدرس، على النحو التالي: "التقديم، والحوار، والتعزيز، والتكرار، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، وتبادل الأدوار، والتمثيل، والتدريبات بأنواعها، مضيفاً لها ما يقوم به المعلم خارج قاعة الدرس، من إعداد للمادة اللغوية، وتحضير للدرس، وتجهيز للتقنيات التعليمية، تشكل في مجموعها طريقة التدريس، وهو يؤكد على أن الطريقة غالباً ما تنطلق من نظرة خاصة لطبيعة اللغة، وتصور معين لاكتسابها وتعلمها وتعليمها، أي تنطلق من مذهب أو مدخل، والمدخل غالباً ما ينطلق من نظرية لغوية أو نفسية أو تعليمية[٣١]".

بعد هذه التوطئة ننتقل الآن إلى الحديث عن طرق التدريس العامة وطرق تدريس الأصوات، وطرق تدريس القواعد (النحو)، وطرق تدريس المفردات، وفيما يلي عرض موجز لكل قسم من الأقسام.

من أشهر طرق التدريس العامة

يعالج هذا القسم باختصار طرائق تعليم اللغات بشكل عام، كما يشير كذلك إلى القضايا التي ترد أثناء تحليل تلك الطرائق. وسيتضح لنا من خلال هذه الرؤية التاريخية التشابه بين الاهتمامات

٣٠- العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ٢٧٧.

٣١- العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ٢٧٨. وللمزيد انظر،

- شلتوت وخفاجي. ٢٠٠٢م. ص ١٧.

التي كانت وراء تطوير الطرائق الحديثة وتلك الاهتمامات التي كانت دائماً محور النقاش حول كيفية تعليم اللغات، إن التحولات التي حدثت في مجال تعليم اللغات على مر العصور أتاحت لنا التعرف على التغييرات التي حدثت فيما يتعلق بنوعية الكفاية التي يحتاج إليها الدارس مثل: التوجه نحو الكفاية الشفوية بدلاً من فهم المقروء بوصفها الهدف من دراسة اللغة، وتعكس لنا تلك التحولات أيضاً التطور الذي لحق بالنظريات الخاصة بطبيعة اللغة وتعلمها. وقد أوضح كل من (كلي ١٩٦٩م) و (هواط ١٩٨٤م) بأن كثيراً من القضايا المعاصرة في ميدان تعليم اللغات ليست جديدة على وجه الخصوص، فإن القضايا الجدلية في هذه الأيام تعكس استجابات معاصرة للأسئلة القديمة التي كانت تطرح دائماً خلال تاريخ تعليم اللغات[٣٢]. ويلاحظ أن الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية هي القاعدة وليست الاستثناء. كما يقدر البعض أن أكثر من ٥٠% من العالم ينتمون إلى مجتمعات متعددة اللغات. ومن ثم فمن العدل أن نؤكد أن تعلم اللغات الأجنبية كان خلال عصور التاريخ المختلفة أمراً عملياً هاماً[٣٣]، وفيما يلي نعرض باختصار لأهم الطرق في تعليم اللغات:

١- طريقة النحو والترجمة

يقول براون[٣٤]: إن طريقة النحو والترجمة: "هي في نهاية الأمر طريقة بلا نظرية، وليس فيها ما يمكن أن يصلها بنظريات علم اللغة، وعلم النفس، وعلم التربية... إنه لم يكن لطريقة النحو والترجمة أسس نظرية لتعلم اللغة لقرون طويلة، فقد كان تعليم لغة "أجنبية" في العالم الغربي مرادفاً لتعلم اللاتينية

---

٣٢ - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١ وما بعدها.

٣٣ - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١-٢.

٣٤ - براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ١٠١- ١٠٢.

أو اليونانية. إذ كان الناس يظنون أن اليونانية ترقى بالعقلية من خلال "رياضة عقلية" ومن ثم كانوا يتعلمونها وفق ما يعرف بالطريقة الكلاسيكية... ".

وكان من أهم مفاهيم طريقة النحو والترجمة ما يلي[٣٥]:

١- الغرض من تعلم اللغة الأجنبية: هو قراءة الأدب المكتوب، والاستفادة منها في التدريب العقلي، وتنمية الملكات الذهنية. طريقة النحو والترجمة أسلوب لتعليم اللغة يركز أولاً: على تقديم تحليل مفصل لقواعدها النحوية، ثم تطبيق هذه المعرفة في إجراء ترجمة للجمل، والنصوص من اللغة الهدف إلى اللغة الأم والعكس. ومن ثم فإن هذه الطريقة تنظر إلى تعليم اللغة على أنه مجرد عملية استظهار للقواعد النحوية والحقائق؛ من أجل فهم ومعالجة الصرف والقواعد في اللغة الهدف. يقول ستيرن: "عُدت اللغة الأصلية نظاماً مرجعياً في اكتساب اللغة الثانية".

٢- جعلت طريقة النحو والترجمة من مهارتي القراءة، والكتابة، غاية اهتمامها، ولم تعر أي اهتمام منهجي لمهارة الاستماع أو مهارة الكلام. "وكانت تنجح في دفع الطلاب إلى معرفة قرائية في اللغة الثانية[٣٦]".

٣- يتم اختيار المفردات وفقاً لنصوص القراءة المستعملة. وتعلم الطريقة المفردات عن طريق:

٣٥- رتشاردز وروجرز.١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ٦ وما بعدها.

- الخولي، مُحَمَّد علي. ١٩٨٢م. المرجع السابق. ص٢٠

- سمساعة أحمد الحسن. ٢٠٠٢م. البرامج التعليمية أساليبها وطرق تدريسها. لا طبعة. ماليزيا. ص ١٧١-١٧٢.

- الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص٧٠.

٣٦ - براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ١٠٢.

- الخولي. ١٩٨٢م. المرجع السابق. ص٢٠-٢١.

- الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص ٧٢.

١. قوائم كلمات ثنائية اللغة.

٢. استعمال المعجم.

٣. الاستظهار.

والنص النموذجي في طريقة النحو والترجمة يتكون عادة من:

أ- تقديم القواعد النحوية موضحة بالأمثلة.

ب- تقديم قائمة من المفردات مع مقابلاتها من اللغة الأصلية.

ت- تدريبات الترجمة وتمريناتها.

وتكرس الطريقة معظم الدرس لترجمة الجمل من اللغة الهدف وإليها، وهذا التركيز على الجملة يشكل الملمح المميز لهذه الطريقة.

ومن المعروف أن المذاهب الأولى كانت تستعمل النحو وسيلة مساعدة في دراسة نصوص اللغة الهدف. ولكن – بعد التجربة – وُجد أن في ذلك مشقة على طلاب المرحلة الثانوية، ومن هنا جاء التركيز على الجملة لتيسير تعلم اللغة.

٤- أكدت الطريقة على مسألة الصحة اللغوية، وكان يتوقع أن يصل الدارسون إلى مراتب رفيعة في الترجمة نسبة للأهمية البالغة التي كانت بالإضافة إلى ما تحمله من قيمة أدبية شرطاً لازماً للنجاح في الاختبارات التحريرية الرسمية التي ازداد عددها في ذلك القرن.

٥- نادت الطريقة بأن يُعلم النحو عن طريق أسلوب القياس، ثم يتم التدريب على القواعد النحوية من خلال تمارين الترجمة. ويلاحظ في معظم نصوص طريقة النحو والترجمة أن هناك حرصاً على التقيد بالمقرر، حيث وُضعت النقاط النحوية في تدرج، مما يدل على أن هناك جهداً ما قد بُذل كمحاولة لتعليم النحو بطريقة مرتبة ومنظمة.

٦- كانت لغة الدارس الأصلية هي وسيلة التعليم، وكانت تستخدم في شرح معاني العناصر اللغوية الجديدة وفي المقارنة بينها وبين اللغة الهدف.

٧- لا تحقق أهداف تعلم اللغة استماعاً وكلامًا.

لقد هيمنت طريقة النحو والترجمة على مجال تعليم اللغات الأوربية والأجنبية في الفترة ما بين العقد الخامس من القرن التاسع عشر إلى العقد الخامس من القرن العشرين. تسبب طريقة النحو والترجمة الكثير من العنت والإحباط للدارسين، بينما لا تكلف المعلم إلا القليل من الجهد، ولا تزال تستعمل في المواقع التي يكون فيها فهم النصوص الأدبية هو الهدف الأساسي للدارسين، وحيث لا تكون هناك حاجة كبيرة لمعرفة التحدث باللغة الهدف.

وإن طريقة النحو والترجمة هي نتاج أناس نالوا تدريبهم في حقل الأدب وليس في مجال تعليم اللغات، أو علم اللغة التطبيقي، وعلى الرغم من إمكانية القول بأن طريقة النحو والترجمة ما زالت تستعمل على نطاق واسع، إلا إنها طريقة لا تقوم على نظرية معينة، وليس لها رصيد من الكتابات يستطيع أن يقدم لها المبررات المطلوبة، أو يحاول ربطها بقضايا علم اللغة وعلم النفس، أو أية نظرية تربوية.

وفي منتصف أواخر القرن التاسع عشر، أخذت المعارضة لطريقة النحو والترجمة تنمو تدريجياً في عدد من الدول الأوربية حتى تبلورت فيما يُعرف بحركة الإصلاح التي يرجع إليها الفضل في إرساء أسس جديدة لتعليم اللغات، وإثارة الجدال النظري الذي ما زال مستمراً إلى يومنا هذا.

وتعتمد هذه الطريقة على تكليف الدارسين بواجبات محددة يراجعها المعلّم بدقة، وأيضاً يدرّبهم تدريبًا جيدًا على الحفظ دون التفكير باللغة المتعلمة، خاصة أن هذه التدريبات غالبًا ما تكون غير متقنة الصياغة، حيث يظهر فيها الافتعال والتصنع مما لا يمكن للدارسين من استيعاب القواعد والتعليمات النحوية لتنمية مهارة استخدامها استخداما صحيحًا، ومع كثرة عدد القواعد النحوية في

هذه الطريقة يعجز الدارسون عن الانطلاق في التعبير عن أنفسهم، وينصرف اهتمامهم إلى ما يجب أن يُقال بحثًا عن التركيب النحوي السليم[٣٧].

مزايا هذه الطريقة

لهذه الطريقة إيجابيات كثيرة في تعليم اللغة العربية، وهي[٣٨]:

١- إن العبء الملقى على كتف المعلّم في هذه الطريقة قليل جدًا ولايحتاج إلى النشاط الإبداعي شيئًا. وعلى المعلّم أن يقرأ على المتعلمين نصًّاً في العربية جملة جملة، وفقرة فقرة ثم يترجمه لهم إلى لغاتهم الأم، شارحًا لهم قواعد اللغة العربية مبينًا لهم خصائص الجمال في التعبيرات المختلفة، والمتعلمون في هذا كله متابعون له وكاتبون لما يقوله حتى يمكنهم العودة إليه في منازلهم.

٢- إن إجراءات تقويم هذه الطريقة أيضاً سهلة يسيرة ومحددة سلفاً، لا يتطلب من المتعلم أكثر من الأسئلة المتعلقة بقاعدة من القواعد أو ترجمة النص من النصوص من العربية أو إليها، ولايطلب منه بالخيال والابتكار والإبداع ما يعجز عنه المعلم.

٣- هذه الطريقة تناسب للأعداد الضخمة من المتعلمين، ويمكن أن يتسع الفصل لعدد ما يستطيع المعلّم أن يتعامل معه. وعلى المتعلم أن يحمل كتابًا يدرس منه وكراسة يكتب فيها، ثم يتابع ما يقوله المعلم ويضيف إلى هذا الكتاب ما يسمع في الفصل من خبرات ومعلومات ومعارف.

٤- تمكن الدارس من استيعاب قدرٍ كبيرٍ من مفردات اللغة الثانية، بحيث يستطيع أن يعبّر من خلال قراءتها أو كتابتها، وهي ساهمت في نقل التراث البشري من الضياع.

---

٣٧ – الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص٧١-٧٢.

– الركابي، جودت. ١٩٨٦م. طرق تدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، دمشق: دار الفكر. ص٣٩٦.

٣٨- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. المرجع السابق. ص٣٥٤- ٣٥٥.

– سمساعة. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص١٧٢-١٧٣.

٥- إنها ساعدت على صناعة المعاجم لدى الأمم القديمة. وتساعد على كسب الوقت لمن ليس له وقت كافٍ لتعلم لغة ما نظرًا لاعتماد هذه الطريقة على الترجمة.

٦- الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة أكثر من غيرهما.

سلبيات هذه الطريقة

لا تخلو طريقة النحو والترجمة من العيوب والنقصان، ومن هذه السلبيات ما يأتي:

١- إن المتعلم الذي يتعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وفق هذه الطريقة يكون أقدر على القراءة والكتابة بالعربية من الاستماع والكلام. فهذا أمر مرعب؛ لأنه يقصر وظيفة اللغة على الاتصال بين الناس عن طريق المراسلات والمكاتبات فقط دون الاستماع إليهم أو الحديث معهم.

٢- إنها جامدة في تحول النص، حتى إن المعلّم لا يمكنه أن يخرج عن مفردات النص. وهي تبعث الملل؛ لأن هذا النوع من التعلم يعتمد غالبًا على التكرار والإعادة بغية الفهم.

٣- موقف الدارس يكون سلبياً من حيث إعمال الذهن والتفكر أو التأمل فيما هو مطروح؛ لأنه يعتمد كلياً على المعلم. والمفردات التي يدرسها الطالب تكون ذات اتجاه خاص؛ الهدف منها حفظ الشعر أو النثر أو المقالات، باعتبارها مادة دراسية وهذا لايساعد على الاتصال العام في الحياة.

٤- تدريس قواعد اللغة أيضاً يشبه طريقة قياسية، حيث يبدأ المعلم فيها بذكر القاعدة ثم يذكر أمثلة عليها وتطبيقات لها. واستخدام اللغة الأولى للمتعلم عنصر رئيس من عناصر هذه الطريقة، ولقد ثبت من الدراسات الحديثة أن استخدام اللغة الأولى للمتعلم في تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له في إتقان هذه اللغة.

ظهور حركة الإصلاح في تعليم اللغات

أخذ المختصون[٣٩] في تعليم اللغات من أمثال مارسيل وبندرقاست وغوان يبذلون جهوداً حثيثة في سبيل ترقية مذاهب بديلة لتعليم اللغات، إلا أن أفكارهم لم تحظ بالقبول والمساندة في البداية. ولقد استطاع فيما بعد بعض علماء اللغة في العقد التاسع من القرن التاسع عشر، من أمثال: هنري سويت في بريطانيا، وفلهام فيتور في ألمانيا، وبول باسي في فرنسا، من ذوي النزعة العملية توفير الريادة الفكرية التي منحت أفكار أولئلك المصلحين المصداقية والقبول الواسع.

ولقد جدد أولئك العلماء علم اللغة، ونفخوا فيه روحاً جديدة، وأسسوا علم الأصوات، وقدموا آراء ثاقبة عن عمليات الكلام. وأكدوا أن الكلام هو الشكل الأساسي للغة وليست الكتابة.

وفي العام ١٨٨٦م أُسست الجمعية الصوتية الدولية، وصُممت ألفبائيتها الصوتية العالمية، لتسهيل الكتابة الصوتية السليمة لأية لغة، وكان من الأهداف الأولى للجمعية تطوير تعليم اللغات الحديثة من خلال الأفكار التالية[٤٠]:

١- تعليم اللغة المنطوقة.
٢- استخدام التدريب الصوتي من أجل تأسيس العادات النطقية السليمة.
٣- استعمال نصوص المحادثة والحوارات لتقديم الجمل والعبارات الاصطلاحية.
٤- استخدام أسلوب الاستقراء لتعليم الأبنية النحوية.
٥- تعليم المعاني الجديدة عن طريق خلق ارتباطات من صميم اللغة بدلاً من تقديمها من خلال ارتباطها باللغة الأم.

ولقد اشتغل اللغويون أيضاً بالمناقشات الدائرة حول أفضل الأساليب والطرائق لتعليم اللغات الأجنبية، وتم بحث الأفكار ومناقشتها بعمق شديد، وخرجت وجهات نظرهم في صورة كتب ومقالات

٣٩- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٤ ومابعدها.

٤٠- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٤ -١٥.

وأبحاث. فقد نادى هنري سويت (١٨٤٥- ١٩١٢) بأن تُبنى طرائق التعليم على أساس التحليل العلمي ودراسة علم النفس، وضمَّن كتابه: الدراسة العملية للغة (The practical study of language) الصادر في العام ١٨٩٩م مبادئ من أجل تطوير نظرية للتعليم مثل[٤١]:

أ- التركيز على الاختيار الدقيق للمادة التي ستُعلَّم.

ب- وضع ضوابط على المادة المدروسة.

ج- تنظيم المادة الدراسية في صورة مهارات ترتب على النحو التالي:

(١) مهارة الاستماع. (٢) مهارة الكلام. (٣) مهارة القراءة. (٤) مهارة الكتابة.

د- التدرج في المادة من السهل إلى الصعب.

ولقد دعَّم فلهم فيتور (١٨٥٠- ١٩١٨) وجهة نظره عن تعليم اللغة، مستعملاً النظرية اللغوية بقوله: إن تدريب المعلمين على الصوتيات سيمكنهم من النطق السليم، وأضاف أن أنماط الكلام هي العناصر الأساسية للغة وليس النحو. وانتقد طريقة النحو والترجمة وشدد على أهمية تدريب المعلمين على علم الأصوات الجديد[٤٢].

اتفق هؤلاء العلماء على مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يبنى عليها أي مذهب جديد لتعليم اللغات الأجنبية، مثل[٤٣]:

١- اللغة المنطوقة هي الأساس الذي ينبغي أن ينعكس في صورة طريقة ذات أساس شفوي.

٢- ينبغي تطبيق نتائج علم الأصوات في عملية التدريس وفي مجال تدريس المعلمين.

٤١- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٥.

٤٢- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٦.

٤٣- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٦-١٧.

٣- يجب أن يستمع الدارسون للغة قبل النظر إليها مكتوبة.

٤- يجب أن تُقدم المفردات في جمل، والجمل ينبغي التدريب عليها في سياقات ذات معنى، ولا تُعلم بوصفها وحدات معزولة منفصلة.

٥- تعليم القواعد النحوية عن طريق أسلوب الاستقراء.

٦- تُستبعد الترجمة في الصف، ولكن لا بأس من استعمال اللغة الأم في شرح معاني الكلمات الجديدة والتثبت من فهم الدارسين.

عُدَّت هذه المبادئ الأساس النظري لمذهب جديد لتعليم اللغات يقوم على منهج علمي واضح لدراسة اللغة وتعلمها، وعكست لنا هذه المبادئ بدايات علم اللغة التطبيقي، ذلك الفرع من علم اللغة الذي يهتم بتعليم اللغة الأجنبية وتعلمها.

والسؤال الآن هو إلى أي شيء صار مفهوم الطريقة عندما برز تعليم اللغات الأجنبية بوصفها قضية تربوية هامة في القرنين التاسع عشر والعشرين؟ لقد رأينا من خلال هذا العرض التاريخي بعض الأسئلة التي كانت وراء التجديدات والاتجاهات الجديدة في مجال تعليم اللغات، مثل[٤٤]:

١- ماذا ينبغي أن تكون أهداف تعليم اللغة؟ هل يجب أن يحاول برنامج اللغة تعليم كفاية المحادثة والقراءة والترجمة أو بعض المهارات الأخرى؟

٢- ما طبيعة اللغة الأساسية؟ وكيف تؤثر في طريقة التعليم؟

٣- ما المبادئ التي تحكم اختيار المحتوى اللغوي في تعليم اللغة؟

٤- ما المبادئ التي تحكم عملية التنظيم والتسلسل والتقديم التي تيسر التعليم بأفضل صورة؟

٤٤- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ٢٤.

٥- ما دور لغة الدارسين؟

٦- ما العمليات التي يستعملها الدارسون من أجل اتقان اللغة؟ وهل يمكن دمج تلك العمليات في طريقة ما؟

٧- ما أفضل أساليب وأنشطة التدريس وتحت أي الظروف تعمل؟

إلى جانب أفكار أعضاء حركة الإصلاح كانت هناك رغبة في تطوير مبادئ لتعليم اللغات، مستوحاة من المبادئ الطبيعية لتعلم اللغة، كما نراها في اكتساب اللغة الأولى، وأدى هذا بدوره إلى ما اصطلح علي تسميته بالطرائق الطبيعية التي تجسدت في نهاية الأمر فيما عُرف بالطريقة المباشرة.

٢- الطريقة المباشرة

حاول غوان[٤٥] وهو من أوائل مصلحي القرن التاسع عشر صياغة طريقة تستند إلى المبادئ الطبيعية لتعلم اللغة معتمدة على ملاحظة تعلم الطفل للغته الأصلية. وكان (ل. سوفير ١٨٢٦-١٩٠٧م) ومن يشايعه الاعتقاد في الطريقة الطبيعية يقولون: إن اللغة الأجنبية يمكن تعليمها دون اللجوء إلى الترجمة، أو استعمال لغة الدارسين، إذا استطاع المعلم أن ينقل المعنى مباشرة عن طريق التمثيل والحركة، وكتب العالم الألماني ف. فرانك عن المبادئ النفسية للارتباط المباشر بين الصيغ والمعاني في اللغة الهدف (١٨٨٤)، وهو بذلك قد قدم المسوغ النظري لمذهب أحادي اللغة للتعليم، ووفقاً لما نادى به فرانك، فإن اللغة يمكن تعليمها بصورة أفضل عن طريق استعمالها بفاعلية في الصف، فبدلاً من استعمال الإجراءات التحليلية التي ترتكز على شرح القواعد النحوية في التعليم الصفي، ينبغي على المعلمين تشجيع استعمال اللغة الهدف بصورة تلقائية، وعفوية في حجرة الدراسة،

٤٥- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٧ وما بعدها.

وحينئذ يصبح الدارسون قادرين على استقراء القواعد النحوية، ويحل المعلم مكان الكتاب المقرر في المراحل الأولى للتعليم. ويبدأ تعليم الكلام بالتركيز المنظم على النطق، ويمكن استخدام المفردات المعروفة في تعليم الكلمات الجديدة عن طريق المحاكاة، والتمثيل والصور.

لقد وضعت المبادئ الطبيعية لتعليم اللغة الأساس لما أصبح يُعرف بالطريقة المباشرة، التي تعتبر أوسع الطرائق الطبيعية انتشاراً[٤٦].

والطريقة المباشرة من الناحية العملية تعكس المبادئ والإجراءات التالية[٤٧]:

١- يتم التعليم في الصف باللغة الهدف بصورة كلية.

٢- لا تُعلم إلا المفردات والجمل التي يشيع استعمالها في الحياة اليومية.

٣- تبنى المهارات الشفوية الاتصالية في شكل سلسلة متدرجة حول تبادلات السؤال والجواب بين المعلمين والدارسين في صفوف صغيرة ودروس مكثفة.

٤- يُدرس النحو عن طريق أسلوب الاستقراء.

٥- تقدم النقاط الدراسية الجديدة شفوياً.

٤٦- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٨- ١٩.

٤٧- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٩-٢٠.

٦- تُدرس الكلمات الحسية عن طريق التمثيل والأشياء الحقيقية والصور، أما الكلمات المجردة فتعلم عن طريق ترابط الأفكار.

٧- يعلم كل من الكلام وفهم المسموع.

٨- يركز على النطق السليم والقواعد النحوية.

وتبلورت هذه المبادئ في الإرشاردات التالية لتعليم المهارات الشفوية كما تُتبع حالياً في مدارس بيرليتز المعاصرة:

١- لا تترجم: وضِّح.

٢- لا تشرح: مثِّل (ودرِّب).

٣- لا تخطب: وجِّه أسئلة.

٤- لا تقلد الأخطاء: صحِّح.

٥- لا تتكلم بكلمات مفردة: استعملها في سياق.

٦- لا تتحدث كثيراً: اجعل الدارسين يتحدثون أكثر.

٧- لا تستعمل الكتاب: استعمل خطة درسك.

٨- لا تتجاوز الخطة: اتبع خطتك.

٩- لا تسرع جداً: ساير خطوات الدارسين.

١٠- لا تتكلم بسرعة شديدة: تكلم بشكل طبيعي.

١١- لا تفقد صبرك: خذ المسألة ببساطة.

ولقد أخذت الطريقة المباشرة في العقد الثالث من القرن العشرين بالانحسار عن المدارس العامة في أوربا، وأصبحت الشعبية التي حُظيت بها تقل بشكل لافت للنظر. وتوصلت دراسة بدأت سنة ١٩٢٣م حول واقع تعليم اللغات الأجنبية إلى النتائج التالية[٤٨]:

١- لا توجد طريقة واحدة معينة يمكن أن تحقق كل النتائج المرجوة.

٢- يعتبر تعليم مهارات المحادثة هدفاً غير عملي في ضوء الوقت المحدد المتاح لتعليم اللغة الأجنبية في المدارس.

٣- محدودية مهارات المعلمين.

٤- قصور الدارس الأمريكي العادي في الكليات عن إدراك أهمية مهارات المحادثة في اللغة الأجنبية.

مزايا الطريقة المباشرة

هذه الطريقة تمتاز بمزايا كثيرة منها[٤٩]:

٤٨- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ٢٢-٢٣.

١- تعطي الطريقة المباشرة الأولية لمهارة الكلام والحوار والسرد القصصي بدلاً من مهارات القراءات والكتابة والترجمة، على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل مباشر.

٢- إنها ترفض على الإطلاق استعمال لغة وسيطة مما يدعم مهارات اللغة الجديدة، ويقلل من آثار التدخل اللغوي.

٣- بموجب هذه الطريقة؛ فإن اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية، وتقوم على أساس من أن الفرد يستطيع أن يتعلم لغة أجنبية بالطريقة نفسها التي يتعلم بها الطفل اللغة الأم.

٤- يستطيع الدارس فهم المفردات والتراكيب عن طريق معايشة في مواقف حية، وأن هذه الطريقة تجعل الاستخدام الفعلي للغة في الحياة أساس التعليم. وتغير معالجتها من مجرد نصوص جامدة في كتاب إلى وسيلة للتفاهم بين الناس.

٥- تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه. كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه. ولهذا سميت الطريقة بالطريقة المباشرة.

٦- لا تستخدم هذه الطريقة الأحكام النحوية؛ لأن مؤيدي هذه الطريقة يرون أن هذه الأحكام لا تفيد في إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.

٤٩- الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص٧٧.

- الخولي. ١٩٨٢م. المرجع السابق. ص٢٢.

٧- تستخدم هذه الطريقة أسلوب التقليد والحفظ حيث يستظهر الطلاب جملاً باللغة الأجنبية ومحاورات تساعدهم على إتقان اللغة المنشودة.

٨- استخدام المادة التعليمية بطريقة يمكن بها فهم حضارة اللغة التي تعلم.

سلبيات الطريقة المباشرة[٥٠]

١- من مشكلات هذه الطريقة، أنها تسمح للطلاب بحرية الكلام والتعبير في مواقف غير مخطوطة أحياناً، مما يترتب عليه انطلاق غير محمود سواء أكان من حيث استخدام الكلمات أم تركيب الجمل.

٢- إن الرفض التام لاستخدام لغة وسيطة ولاسيما اللغة الأم سلاح ذو حدين، وقد يواجه المعلّم من المواقف ما يعجز عن توصيله لأذهان المتعلمين باللغة الجديدة، وعدم استعمال لغة وسيطة لن ينتج عنه في هذه الحالة سوى خلط في المفاهيم وخطأ في التعليم، ولأن ليس كل المتعلمين بماهرين في اللغة الهدف.

٣- إن استبعاد هذه الطريقة للأحكام النحوية من التعليم يحرم المتعلم من إدراك ماهية القوالب النحوية التي تنتظم فيها كلمات اللغة لتكوين الجمل.

٥٠- الخولي، ١٩٨٢م. المرجع السابق. ص٢٢-٢٣.

- الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص٧٣- ٧٤.

٤- هذه الطريقة تعد الدارس بشكل سريع للتعبير عن نفسه باللغة الأجنبية، مما يجعله يميل إلى تنمية طلاقته اللغوية دون دقة، ويميل إلى إدخال كثير من المفردات الأجنبية في تراكيب لغته الأم.

٥- لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، فعندما يطلب من الطلاب في حجرة الدراسة الربط بين عبارة من اللغة المتعلمة والموقف أو العكس، فإن الطالب الذكي القادر على الاستدلال هو الذي يستطيع الربط والاستفادة من هذه الطريقة، أما الطالب الأقل ذكاءً فيصاب بالارتباك والإحباط.

٦- لا تسمح بتكوين القدرة على الإلمام بثروة لفظية واسعة. خاصة إذا كان الموقف المختص لتعليم اللغة محدودًا.

٧- تلقي بأعباء كثيرة على كاهل المعلّم؛ فهي تتطلب منه أن يكون طليق اللسان، ملمّاً باللغة إلمامًا كاملاً حتى يستطيع أن يوضح المعاني بوسائل مختلفة دون الالتجاء لاستخدام اللغة القومية.

٨- إنها تحتاج إلى معلمين من الناطقين الأصليين باللغة الهدف، أو ممن يقتربون منهم في درجة الفصاحة[٥١].

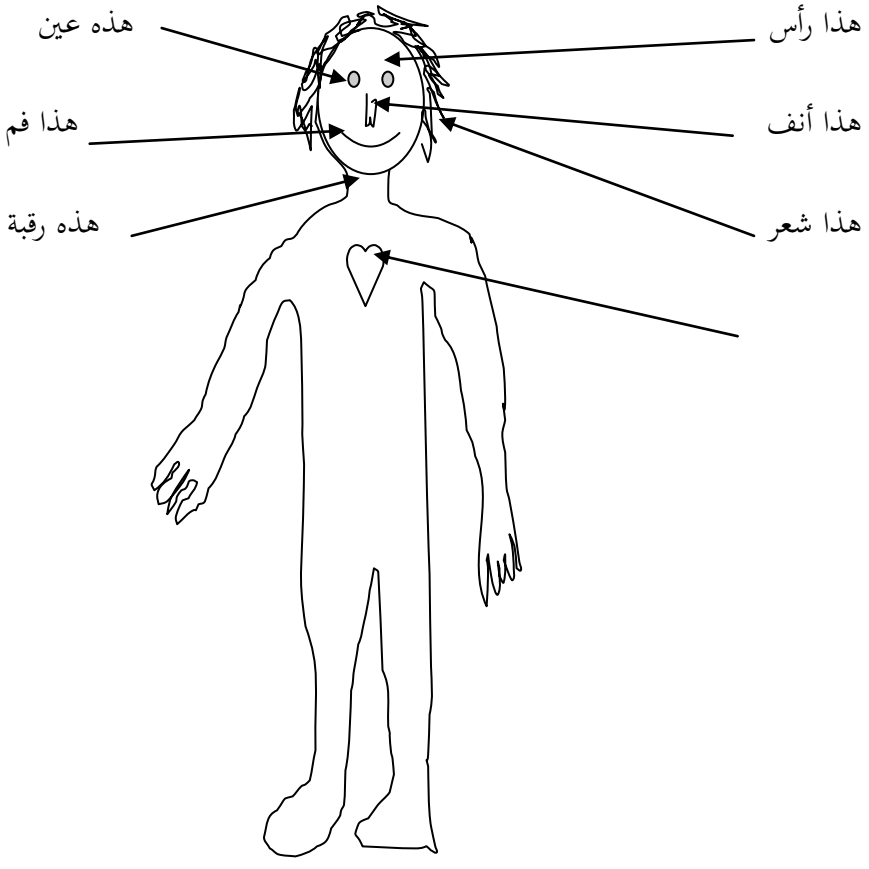
وعلى الرغم من الشعبية التي حُظيت بها الطريقة المباشرة في أوربا، وما قدمته من تجديدات على مستوى إجراءات التعليم إلا أنها لم تنل القبول من كل الناس. لأنها كانت تفتقر إلى قاعدة منهجية شاملة، وأن تركيزها الأساسي كان منصباً على استعمال اللغة الهدف فقط.

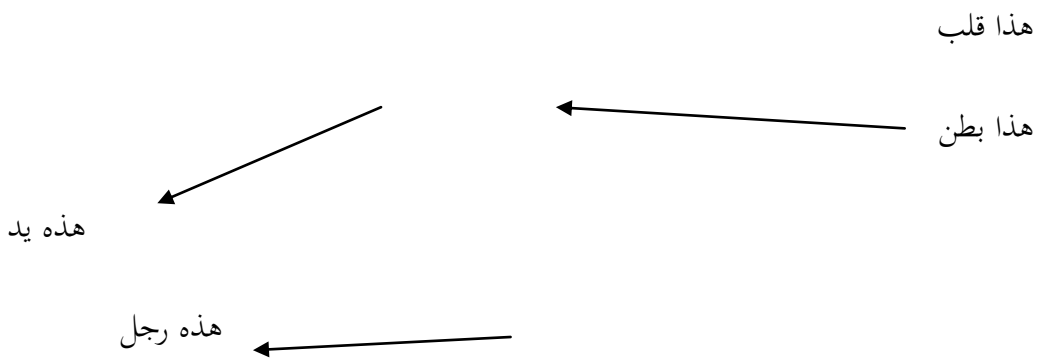
٥١- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ٢١.

وبعد أن خبت نار الطريقة المباشرة؛ بزغت نور الطريقة السمعية الشفهية في الولايات المتحدة الأمريكية، أو ما يسمى في بريطانيا: تعليم اللغة عن طريق المواقف، نتيجة الأفكار التي نادت بها حركة الإصلاح منذ فترة مبكرة في بريطانيا، على يدي سويت وبعض علماء اللغة التطبيقيين؛ الذين طوروا مبادئ منهجية سليمة، تكون بمثابة الأساس لأساليب التعليم ووضعوا الأساس لما عُرف بالمذهب البريطاني في تعليم الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

درس نموذجي للطريقة المباشرة

أعضاء الجسم





٣- طريقة القراءة

ظهرت هذه الطريقة عندما أخذ تعلم اللغات مكانه في التعليم النظامي للدول، وخصّص له وقت أطول قد لايقل عن عامين، وذلك يمكن واقعياً تحقيق هدف مهم من أهداف تعلم اللغة، وهو

تنمية القدرة على القراءة، حيث بدأت حركة مراجعة أهداف تعليم اللغات وصار ينظر إلى القراءة باعتبارها من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب[٥٢].

بدأت طريقة القراءة بالاهتمام بالترجمة ودقة التعبير، والتقليل من الممارسة والتدريب الشفويين، أما القواعد النحوية فنظرت إليها باعتبارها مرحلة تأتي متأخرة في تعلم اللغة، ولقد تطورت الطريقة، فأخذت تدرب الطلاب على قراءة اللغة الأجنبية التي يتعلمونها، وإدراك المعنى بطريقة مباشرة وبدون تركيز على ترجمة ما قرؤوه، ومن هنا ظهر العناية بالقراءة الصامتة الواسعة بدون ترجمة، وتشجيع الطلاب على القراءة الحرة الموسعة خارج الفصل[٥٣]. وتهتم هذه الطريقة بالقراءة الواسعة لصفحات عديدة، تتضمن موضوعًا متكاملاً ومناسبًا لمستوى الطلاب، وكلما نمت القدرة على القراءة عند الطلاب ينتقل المعلم بهم إلى مستوى آخر[٥٤].

مزايا هذه الطريقة[٥٥]

٥٢- الناقة، محمود كامل. ١٩٨٥م. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه طرق تدريسه. الطبعة الأولى، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى. ص٤٥.

٥٣- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ج١، ص٣٧٢.

- الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص٧٧-٧٨.

٥٤- الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص٧٩.

٥٥- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. المرجع السابق. ص٣٧٦.

- الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص ٧٩.

١- طريقة جيدة من حيث إنها تزيد قدرة الطلاب الممتازين على القراءة في اللغة المستعملة، وتمكنهم من التعامل مع مواد قرائية على مستويات مختلفة من الصعوبة.

٢- تثير ميول الطلاب نحو المتحدثين باللغة المتعلمة، وتثير حب استطلاعهم نحو طرق معيشتهم وأساليب تفكيرهم.

٣- لا ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة إلى لغة أخرى.

٤- إن خطوات هذه الطريقة تشبه إلى حد ما بما يتبع في تعليم اللغة الأولى، فتعليم القراءة في برامج تعليم العربية بوصفها لغة ثانية خاصة في المستويات المتقدمة يشبه تعليم القراءة في برامج تعليم العربية بوصفها لغة أولى.

٥- قدمت هذه الطريقة لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة رائدة من حيث إمكانية إعداد برامج لتعليم هذه اللغة انطلاقًا من أغراض خاصة، وهي هنا تعليم القراءة.

سلبيات هذه الطريقة

ومن سلبيات هذه الطريقة ما يلي[٥٦]:

١- الاعتماد الوثيق على مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، حتى أهمل الدارس المهارات اللغوية الأخرى، فهذا عيب كبير يجب أن يتجنبه الدارس عند التعلم.

٥٦- طعيمة. ١٩٨٦م. المرجع السابق. ص٧٩.

٢- تزيد عبء الطلاب الذين يقرؤون أصلاً بصعوبة في لغتهم الأم.

٣- إذا لم يتوفر فيها نوع من السيطرة والضبط الكافيين فإن القراءة الواسعة يمكن أن تؤدي إلى قراءة مواد كثيرة وصفحات عديدة دون إعطاء عناية لعملية الفهم.

٤- بالنسبة إلى القراءة المكثفة، فقد يجد الطالب المادة صعبة فيشعر بالإحباط وقد يجدها سهلة فيشعر بالغرور وكلا الأمرين انطباع زائف عن مستواه اللغوي.

٥- قد تمكن التلاميذ من التقاط الخط الرئيس للفكرة دون أن تجعلهم قادرين على الإجابة عن الأسئلة التي تتصل بالتفاصيل.

٤- الطريقة السمعية الشفوية

حينما دعت الحاجة إلى اتصال الجيش الأمريكي بالشعوب الأخرى في مناسبات عديدة ظهرت هذه الطريقة. ولقد ازداد الاهتمام بعملية الاتصال بشكل ملحوظ بعد الحرب العالمية الأولى والثانية، وانتشرت برامج الإذاعة وتقدمت وسائل الاتصال المختلفة وظهرت الإذاعة المشاهدة (التلفاز) والأقمار الصناعية مما أدّى إلى ازدياد التبادل الثقافي والتعليمي بين الأمم. أوجد هذا حافزًا بأن يهتم الناسُ بتعلم اللغات الأجنبية إلى جانب لغاتهم الوطنية، وتركز هذا الاهتمام على فهم اللغة والتكلم بها، مما انعكس على الطرق التي يتعلم بها الناس قراءة اللغة الأجنبية بطلاقة والكتابة بها بدقة. ونتيجة لهذا

الاهتمام المتزايد بالقدرة على الاتصال باللغة الأجنبية ظهر مصطلح (السمعي الشفهي) ليطلق على طريقة تهدف إتقان مهارات الاستماع والكلام أولاً بوصفه أساسًا لإتقان مهارات القراءة والكتابة ثانيًا، ولقد استفادت هذه الطريقة مما وصل إليه علماء اللغة من نتائج فيما يتصل بدراسة الأصوات والتراكيب اللغوية: النحوية والصرفية، والدراسات المقارنة والتقابلية بين لغة المتعلم واللغة الجديدة التي يتعلمها.

وللتعريف بالطريقة السمعية الشفوية اعتمد كل من "خرما والحجاج" المبادئ التي قال بها (ملتون)[٥٧] والتي جاءت على النحو التالي:

١- "اللغة هي الكلام المنطوق:

وبناءً على ذلك، تم ترتيب مهارات اللغة بحيث يقدم الكلام المسموع والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة، واعتبر أن البدء بتقديم الكتابة والقراءة فيه مخالفة لطبيعة تعلم اللغة الأصلية (الأم)، وفيه إضرار بتعلم اللغة الثانية، ولقد أدى هذا الترتيب إلى تغير في نوع المادة التي يجري اختيارها، وكذلك في طريقة تدريجها، من السهولة إلى الصعوبة. وأصبحت لغة الحياة اليومية، البديل المناسب للغة الرسمية والأدبية التي تذخر بها الكتب.

٢- اللغة مجموعة عادات:

57- Moulton, W. 1961. " Linguistics and Language teaching in the United States 1940 – 1960" in Moharmann, C. et al (eds.) Trends in Europeans and American Linguistics 1930-1960. Utrecht: Spectrum Publishers. Pp. 86 – 89. وللمزيد انظر

- خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ١٧٧-١٨٠.

اعتبر اكتساب الأطفال للغة هو اكتساب لعادةٍ سلوكيةٍ، مثله في ذلك مثل أي عادة أخرى تكتسب عن طريق التعلم، فكان السؤال الأساسي، كيف تكتسب العادات؟ واستناداً إلى الآراء والنظريات السلوكية في هذا الجانب، وبخاصة آراء (سكنر) الإجرائية، والتي تقول: بأنَّ العادات تتكون عندما يتبع التعزيز أو المكافأة، حدوث استجابة ما مباشرة. فقد تمثلت أساليب التدريس في هذه الطريقة: بالمحاكاة والاستظهار، والتدريب على الأنماط اللغوية بطريقة متواصلة، ليس فيها تحليل منطقي، بل هو استخدام آلي دون التفكير في الأجزاء المكونة لها.

٣- تعليم اللغة ذاتها وليس معلومات عنها:

فكان على المعلم أن يوجه كل اهتمامه داخل حجرة الدراسة إلى تعويد الطلاب على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة، على شكل جمل مفيدة، وفي سياق حياتي، لا أن يبدد الوقت في تقسيم الجملة إلى مبتدأ وخبر، أو تقسيم الأفعال إلى ماضٍ وحاضر ومستقبل... إلخ.

وهنا يلاحظ الفرق الأساسي بين الطريقة السمعية الشفوية من جهة والطريقة التقليدية من جهة أخرى. من حيث اختيار لغة الحياة أو اللغة الأدبية المعيارية.

٤- اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، وليست الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون.

٥- اللغات تختلف فيما بينها:

كانت الطريقة التقليدية – معتمدةً على الأنماط اللغوية الخاصة باللغة اللاتينية، وعلى الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية – تأخذ بالمفهوم القائل بأنّ: الصيغ والتقسيمات الأساسية واحدة في جميع اللغات، أي أن هناك ما يسمى بالصفات الكلية المشتركة بين جميع اللغات "Language

"Universals. بينما رفضت الطريقة السمعية الشفوية هذا المفهوم، ونظرت إلى كل لغة على أنها مختلفة كثيراً أو قليلاً عن أي من اللغات الأخرى، ومن هنا كان تركيز هذه الطريقة على تعليم الفروق بين اللغات، خصوصاً في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية، كما كان تركيزها على تعليم التعابير الاصطلاحية (idioms) الخاصة باللغة الأجنبية، مبتعدة عن أسلوب الترجمة إلى حدٍ كبير، إلا فيما يتعلق بتعليم بعض المفردات الجديدة، التي يصعب تعليمها، أو تعلمها مباشرةً عن طريق مرادفاتها، أو معانيها في اللغة الأجنبية، وتمثل الألفاظ التي تعبر عن المعاني المجردة هذه الصعوبة. "ولقد أدت الانتقادات التي قامت على بيان أوجه القصور في هذه الطريقة إلى ظهور رغبة عارمة في أوساط المدرسين، وواضعي المناهج، وعلماء اللغة التطبيقيين، لتعديل مسار الطريقة السمعية الشفوية. ومن أهم التعديلات التي طرأت عليها، خاصة في الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن الماضي، ما يلي:

ما طالب به كل من "كارول Carroll وشاستين Chastain"، من العودة إلى شرح القواعد اللغوية قبل التدريب على الأنماط اللغوية أو القراءة أو المناقشة – المحادثة – والكتابة".

١- تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى، ووضع الأنماط اللغوية في مضمون يشبه الاستخدام الحقيقي للغة في الحياة، وبرز فيه اتجاهان؛ **الأول**: يتعلق بأسلوب تعليم اللغات، كما استعان بالأشياء المادية المحسوسة والصور، وذلك بالإشارة إليها عند تعليم النمط اللغوي، أو القاعدة اللغوية، و**الثاني**: يقوم على تعليم النقاط اللغوية التي يمكن أن ترد في موقف حياتي، كأن يكون موضوع الدرس: زيارة الطبيب، على سبيل المثال، ومحاولة تعليم المفردات والتراكيب اللغوية التي يحتمل أن تقال وترد في هذه المناسبة.

٢- الطريقة الانتقائية: ولقد ظهرت بعد بروز الاهتمام بالنظريات المعرفية في تعليم اللغة، وبعد النظر في جدوى الاستمرار في الأخذ والاعتماد على النظريات السلوكية في تنظيم عملية التعليم والتعلم، وقامت على الأخذ بالجوانب الإيجابية، في كل هذه النظريات، وتضمينها في طرائق

تدريس اللغات الأجنبية، وتقوم على استخدام أساليب التدريس القائمة على الطريقة البنيوية، مع زيادة الاهتمام بالمعنى، وتشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية، وذلك عن طريق إلقاء الأسئلة وتمثيل الأدوار المختلفة، مع الاهتمام بالقواعد اللغوية، والابتعاد عن الآلية التي اتسمت بها تدريبات الأنماط البنيوية.

أهداف الطريقة السمعية الشفوية

يجمل العصيلي أهداف هذه الطريقة فيما يلي:

١- "تنطلق هذه الطريقة من منطلق بنيوي سلوكي، حيث تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها، لتحقيق الاتصال فيما بينهم، وأنها بنية شكلية وظاهرة شفهية، الأصل فيها الكلام الشفهي، وأن الجانب المكتوب منها مظهر ثانوي.

٢- اللغة هي ما يتحدث به الناطقون باللغة بالفعل، لا ما ينبغي أن يتعلموه، أو يتحدثوا به من قواعدٍ، وأنماط مفروضة عليهم من قبل هيئات ثقافية، أو سلطة رسمية، انطلاقاً من معيارهم البنيوي الذي يرى أن دراسة اللغة ينبغي أن تكون وصفية، Descriptive لا معيارية Prescriptive.

٣- الثقافة ليست مجرد أشكال التراث والفن والأدب (نظرة الانثربولوجيين للثقافة)، وإنما هي أسلوب الحياة التي يعيشها قوم في بيئة معينة، يتكلمون لغة معينة، لهذا تهتم هذه الطريقة بتدريس الأنماط الثقافية للغة الهدف من خلال تدريس اللغة ذاتها، ولذا كان اهتمامها بالمواقف اللغوية.

٤- اختيار الكلمات والصيغ والتراكيب الشائعة في الاستعمال المعاصر، وإن كانت عامية مخالفة لمعايير الفصاحة، وتقديمها للمتعلم متدرجة من الأكثر شيوعاً إلى الشائع، فالأقل شيوعاً،

والاهتمام بالعبارات السائدة في مجتمع اللغة الهدف، وبخاصة عبارات السلام والتحية والتوديع والمجاملات.

٥- اللغة مجموعة من العادات السلوكية، يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى، بناء على قوانين الأثر والاستجابة، والتعزيز والمحاكاة، وغيرها من القوانين التي وضعها السلوكيون تفسيراً لاكتساب اللغة، وبخاصة قوانين "بارس سكنر ١٩٠٤م-١٩٩٢م"، التي اعتنقها اللغويون البنيويون ولاسيما "ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (١٨٨٧م-١٩٤٩م)"، وأن الأجنبي ينبغي أن يتقن اللغة الثانية مثلما يتقنها الناطقون بها.

٦- اللغات تختلف فيما بينها، فكل لغة مستقلة بأنظمتها، وعناصرها، وينبغي تحليلها وتعلمها وتعليمها وفقاً لهذا المبدأ، بعيداً عن أي تصور سابقٍ خاصٍ باللغات الأخرى، وبخاصة لغة المتعلمين الأصلية، وهذا مبدأ بنيوي قديم اقترحه أبو البنيوية الأمريكية "ليونارد بلومفيلد" منذ ستين عاماً حين قال[٥٨]:

" The student of an entirely new language will have to throw off all his prepossessions about language and start with a clean state".

"وهو يعني أن المتعلم الجديد للغة، ينبغي أن يطرح كل تصوراته السابقة عنها ثم يبدأ تعلمها بحسٍ جديد".

٧- الدراسة الوصفية التحليلية التقابلية لكل من اللغة الهدف واللغة الأم في كل من الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة، والأنماط الثقافية والاجتماعية: يجب أن تسبق تعليم اللغة، حيث

58-Bloomfield, L. 1942. Outline Guide for the Practical Study of Foreign languages. Baltimore: Linguistic Society of America. P.1.

تبنى المواد المقدمة في الكتاب المقرر على أساس من نتائجها. وبناء على توافق واختلاف العناصر في اللغتين، مع التركيز على العناصر المختلفة بوصفها مصادر صعوبة لدى المتعلم.

٨- تعليم اللغة لا تقديم معلومات عنها: ويعنون بذلك أن تقديم اللغة يجب أن يكون كما يتحدثها أهلها الناطقون بها من غير شرح ولا تعليل نظري فلسفي لقواعد اللغة.

٩- التفكير باللغة الهدف واستخدامها بشكل تلقائي، لا يسبقه تفكير في القواعد، ولا ترجمة أو تفكير باللغة الأم، وتحذر هذه الطريقة من استخدام اللغة الأم في التدريس منعاً للتداخل.

١٠- الاعتماد على مبادئ المدخل السمعي الشفهي، والتي أوردها "روبرت لادو" وهي: قانون التجاور، وقانون التكثيف، وقانون الاستيعاب وقانون التدريب، وقانون الأثر.

١١- ترتيب المهارات بدءاً بمهارة الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة. على أن يكون الاتصال الشفهي باللغة الهدف هو الغاية من العملية التعليمية، وأن تهيأ الظروف والمواقف والأساليب التي تحقق ذلك.

١٢- لا يقصد بترتيب المهارات، تخصيص مرحلة لفهم المسموع، ومرحلة أخرى للكلام، ثم مرحلة ثالثة للقراءة، فرابعة للكتابة، وإنما ينبغي أن تكون مواد الكلام قد سمعها الطلاب قبلاً، وأن تكون نصوص القراءة وحواراتها مما تدرب عليه الطلاب في الاستماع ومارسوه في الكلام، وأن تكون الكتابة مما قرأه الطلاب وتدربوا عليه شفهياً وتحريرياً.

١٣- التعلم يبدأ بالحفظ ثم التقليد فالقياس، أما التحليل فيأتي في مرحلة متأخرة، فأولاً يطلب من المتعلم حفظ الأنماط اللغوية من خلال التكرار والتدريب المستمر، حتى ترسخ هذه الأنماط في ذهنه، ثم يقيس عليها في مرحلة التدريبات بطريقة آلية، ثم يبدأ التفكير في القواعد التي تحكم هذه الأنماط.

١٤- طريقة تقديم القواعد: تهتم هذه الطريقة بقواعد اللغة، وتبني عليها المواد اللغوية المقررة، لكنها لا تقدمها للمتعلمين بطريقة الشرح المباشر، ولا بالطريقة الاستنباطية، وإنما تقدمها من خلال نصوص وحوارات، بأساليب غير مباشرة، في شكل أنماط لغوية Language patterns، يمثل كل نمط فيها قاعدة معينة، ثم تعزز هذه الأنماط وأمثالها فيما يعرف بتدريبات الأنماط Pattern practice /drills والغرض من تدريبات الأنماط هذه الوصول بالدارس إلى مرحلة القياس، بحيث يستطيع صنع جمل وعبارات جديدة، قياساً على الأنماط التي حفظها وتدرب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته، يستطيع أن يملأها بالمحتوى الذي يناسبها".

١٥- تعلم الكلمات يتم من خلال السياق: فالكلمة لا معنى لها خارج السياق، ولا تسمح هذه الطريقة بوضع الكلمات في قوائم، أو إبراز الكلمات الجديدة في النص.

١٦- الاهتمام بالصحة اللغوية: وخاصة النطق السليم لأصوات اللغة وكلماتها، والاستعانة بما يعرف بالثنائيات الصغرى Minimal Pairs للتفريق بين الحروف المتشابهة في المخرج، المختلفة في الصفة، كالسين والصاد، والدال والضاد، والتاء والطاء ...إلخ، ووضعها في كلمات نحو: صرير وسرير، ضرب ودرب، طين وتين، الخ.. للتأكيد على أن الاختلاف الفونيمي يقود إلى اختلاف المعنى.

١٧- اهتمت هذه الطريقة بتدريب المعلمين، وأنشأت في فترة ازدهارها برامج لإعداد معلمي اللغات الأجنبية، بما فيها برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[٥٩]".

الدور التطبيقي للطريقة السمعية الشفوية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية

٥٩- العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ٩٥ – ١٠٠.

- جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٤٧.

تعتبر أهم طريقة ضمن مجموعة الطرائق المتعلقة بتعليم وتعلم اللغات على وجه العموم، كما تعتبر أهم الطرائق في مجموعة الطرائق المتعلقة بفلسفة المدرسة التركيبية البنيوية، ولقد أخذت اسمها هذا لجمعها ما بين الاستماع والاستجابة الشفوية، مع وجود عنصر بصري مرئي، أو غيابه، مثل الصورة أو الرسم، لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية، عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها. ولقد كانت الطريقة المباشرة، وطريقة القراءة مجرد إرهاصات ومقدمات لهذه الطريقة، التي برزت الحاجة إليها بعد ازدياد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية[٦٠].

وقد قامت هذه الطريقة الجديدة في أسسها وممارستها على الطريقة المباشرة، وقد أدى التطور والتنوعات التي أدخلتها المدرسة الأمريكية إلى ظهور ما عرف بعد ذلك بالطريقة السمعية الشفوية. وقد قدم براون[٦١] وصفاً للسمات التي اشتملت عليها هذه الطريقة، استناداً إلى قائمة مأخوذة من "براتو وسليس موريشيا ١٩٧٥م"- على النحو التالي:

١- "المادة الجديدة تقدم على شكل حوار.
٢- هناك اعتماد على التدريب، وحفظ التعبير والمبالغة في التعليم.
٣- تنظم البنى اللغوية بواسطة التحليل المقارن وتدرس جميعاً مرة واحدة.
٤- تعليم البنى اللغوية بواسطة تكرار التمارين.

---

٦٠ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق ص ١٧٦.
- جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ١٠٥ ومابعدها.
٦١- براون. ١٩٩٤م. مبادئ تعلم وتعليم اللغة. المرجع السابق. ص١٦٩.

٥- تقدم شروحاً قليلة للنحو أو لا تقدم، وعند الحاجة يعلم النحو بالطرق الاستقرائية، بدلاً من استخدام الطرق الاستنتاجية.

٦- المفردات محددة للغاية، ويتم تدريسها في سياق.

٧- هناك تركيز على استعمال الأشرطة، ومعامل اللغة، والوسائل البصرية.

٨- يعطى النطق أهمية كبيرة.

٩- لا يسمح للمعلمين باستعمال اللغة الأصلية (الأم)، إلا في حالات قليلة.

١٠- يتم تعزيز الإجابات الصحيحة مباشرة.

١١- تتم محاولات مكثفة لدفع الطلاب لإنتاج جمل وتعابير صحيحة.

١٢- وجود ميل للتعامل مع الأشكال وإهمال المحتوى اللغوي".

مراحل تنفيذ الدرس في الطريقة السمعية الشفوية

يتم تقديم الدرس في هذه الطريقة على أربع مراحل، ويحتوي كل درس على بضعة عشر تركيباً، ويحتاج إلى ست ساعات، والعناية موجهة هنا للتركيب أولاً لا للصوت[٦٢].

١- يقدم الحوار والتركيب عن طريق الاستماع إليه من المادة المسجلة، أو الأستاذ، لعدة مرات. ثم يعقبه الترديد الجماعي للطلبة، ثم الفئوي، ثم الفردي. ثم حفظه بغية السيطرة على التراكيب، والتمييز بين الأصوات، والتنغيم، والإيقاع.

٢- إجراء التدريبات عن طريق طرح الأسئلة، والأجوبة، بواسطة التراكيب التي تم حفظها، وتبدأ التدريبات بالترديد الجماعي، ثم الفردي، وتكون بين المعلم والطلبة، ثم بين الطلبة أنفسهم.

٣- إجراء التدريبات التي تستهدف استيعاب المادة الجديدة، وتكاملها مع المادة القديمة، والتي تم تعلمها شفوياً ثم على السبورة.

٦٢- جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ١٠٦ -١٠٨.

٤- تبدأ هذه المرحلة بالمحادثة الموجهة بين المدرس والدارسين، ثم تعقبها المحادثة الحرة، ويكون دور المعلم في هذه المرحلة دور المنظم والمراقب.

مزايــاها

١- تأجيل الكتابة والقواعد الصريحة، حيث لم تركز عليها في البداية، وذلك بأن يتقن الدارس أولاً الاستماع، والفهم، والحديث، ولأن القواعد ليست هدفاً في حد ذاتها، وخاصة إذا كان الدارس يستعمل اللغة الجديدة استعمالاً صحيحاً.

٢- عدم استخدام الترجمة.

٣- أفضل مدرس للغة الأجنبية هو الناطق الأصلي المدرب.

٤- الاهتمام بالحفظ والترديد والمحاكاة في التدريب على الأنماط التي تقدم للطالب.

عيوبــها

١- عدم إمكانية تطبيق الطريقة في الظروف العادية.

٢- تركيزها الشديد على تكرار الأنماط، مما يجعل الدارسون يتعاملون مع اللغات بصورة آلية، الأمر الذي منعهم من القدرة على التعبير الحر من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن طبيعة الأنماط يجعلها بعيدة عن المواقف الطبيعية، لأنها تتألف من عبارات متفرقة كل منها يدرب على تركيب، أو نمط معين، لا يربطه ببقية التراكيب، أو الأنماط موقف طبيعي.

٣- التركيز على الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى.

٤- إن ترتيب المهارات من استماع إلى كلام إلى قراءة إلى كتابة، ليس ترتيباً قطعياً ملزماً.

٥- الحفظ، والترديد، والتكرار، والمحاكاة، تقيد القدرات الخلاقة للتلميذ، وتجبره على ترديد ما سمعه فقط، وتعيقه عن التعبير الحر في المراحل المتقدمة من الدراسة، وتحد من قدرته على نقل أثر التعلم إلى المواقف الجديدة.

بدأت شهرة هذه الطريقة بالاختفاء، وأخذت الانتقادات الموجهة إليها تزداد مع مرور الزمن، وبدأ هذا التيار بانتقادات حادة حول صحة المفاهيم التي تعتمد عليها، وحول فشلها الذريع في تعليم الكفاية الاتصالية، حيث بدأت تتكشف حقيقة أن اللغة لا تكتسب بواسطة تشكيل العادات، والإشراط في التكرار والتعلم، وإن الأخطاء اللغوية قد تكون مفيدة للتعلم، وإن علماء اللغة البنيويين لم يكن في وسعهم تقديم معلومات كافية عن كل ما نرغب في معرفته عن اللغة، وإن الطريقة السمعية الشفوية، على الرغم من كونها كانت محاولة لقطف ثمار طريقة تدريس اللغة التي سبقتها، إلاّ أنها فشلت في تحقيق ما زعمت أنها قادرة على تحقيقه، ولكنها فتحت أبواب الانطلاق إلى آفاق أرحب[٦٣].

٥- الطريقة السمعية البصرية البنيوية (التركيبية) الكلية (الإجمالية) (S. G. V. A)

تمهيـد

٦٣- براون. ١٩٩٤م. مبادئ تعلم وتعليم اللغة. المرجع السابق. ص١٦٩.

في العام ١٩٥٣م وضع (بيتار جوبيرينا) نظريته حول الطرق السمعية البصرية التركيبة الإجمالية[٦٤]، وفي عام ١٩٥٥م بدأ يتعاون مع (بول ريفانك)، وقد كان من ثمار هذا التعاون ظهور أول دورة كبرى في تعليم اللغة الفرنسية بعنوان (أصوات وصور من فرنسا)، وكما يدل اسمها كانت هذه الدورة تقوم على استعمال الوسائل السمعية البصرية، وكانت هذه الدورة أول تدعيم للنظريات اللغوية التي انبثقت عنها، وتنتمي هذه الطريقة إلى الإتجاه المعرفي، وبصفة خاصة على نظريات الجشتالت، وعلى أعمال معهد الأصوات بجامعة زغرب Zagreb في يوغسلافيا، وتشدد الطريقة على تقديم المواد اللغوية في جمل تامة، وتعبر عن مواقف حقيقية، وفي سياقها الطبيعي، وتؤكد على الجانب الصوتي أولاً، ثم الجانب النحوي، فالجانب اللفظي، وتصر على إجراء التدريبات المنسقة للسيطرة على الأبنية النحوية التي تشكل العمود الفقري للمحادثة، وتعتمد على الحوار عند إعداد الدروس.

مفهومها للغات[٦٥]

١- اللغة لا تتألف من مفردات، وإنما هي تراكيب، كل عنصر في التركيب يستمد قيمته من علاقته بالعناصر الأخرى، يدل على ذلك اختلاف معاني الكلمة الواحدة في السياقات المختلفة، بل إن بعض الكلمات لها معان متناقضة، كان من نتيجة ذلك استبعاد الترجمة، وعدم استعمال اللغة القومية، لأن كل لغة هي نظام نوعي، ولا مجال للاستعانة بنظام نوعي آخر في تعليمها.

---

٦٤ – جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ١٠٩ وما بعدها.

– عثمان، مُحَمَّد سعودي. ١٩٨٩م. تدريس الأصوات العربية للفلاتيين في الكاميرون. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. ص ٤٣.

٦٥– ابراهيم، حمادة. ١٩٨٧م. الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. القاهرة: دار الفكر. ص ١٧١–١٨٠.

٢- اللغة لا تنشأ من فراغ، ولا يتم تعلمها في فراغ، فهي وليدة ظروف اجتماعية، ومواقف إنسانية لا حصر لها، وحتى تتمكن اللغة الجديدة من أن تشق لها طريقاً، وتجد لها مكاناً بجوار اللغة القومية، لا بُدَّ أن تتزود بمجموعة من الوسائل المترابطة والمتداخلة، فكانت الطريقة (كلية)، وعلى ذلك يستبعد التحليل العقلي قبل اكتساب حصيلة لغوية معينة.

٣- تتفق الطريقة مع معظم الطرق الحديثة في إعطاء الأسبقية أو الأولوية للجانب الشفوي، وتأخير الكتابة. فالكتابة في البداية تفقد المعنى الكلي، فهي تدفع إلى التحليل وتعطل الفهم، لذا يجب إرجاؤها كما هو الحال بالنسبة للغة القومية، فالطفل يسمع أولاً ثم ينطق، وقد تبدو الكتابة معينة في أول الأمر، لكنها تُعوِّد المبتدئ على الاعتماد عليها، وعدم الفهم بدونها.

٤- عملية السماع عملية مركبة، وعندما نسمع أصواتاً لا نستقبل منها سوى بعضها، واستقبال الكلام لا يقتصر على الأذن، ولكن تتدخل فيه عوامل أخرى شبه لغوية كالإيماء، والحركة، وعلى ذلك ففي حالة المعوقين بالسمع نحاول أن نجعلهم يسمعون باستخدام قوى أخرى غير التي فقدوها.

٥- ويجب أن نعترف بأن الشخص الذي يتعلم لغة أجنبية هو أصم بالنسبة لبعض أصواتها، بسبب عدم تكيف الغربال (الفلتر) الأذني مع أصوات اللغة الجديدة، كل ذلك يوضح الأسباب التي تجعل الدارس الجديد للغة جديدة يصر على ألا تؤدي الأصوات التي نكررها له أداء سليماً، كل ذلك يوضح أيضاً اختلاف تقليد الشعوب المختلفة لأصوات الحيوانات والطيور، فصياح الديك مثلاً لا تقلده الشعوب المختلفة بنفس الطريقة، لسبب بسيط وهو أنها تستقبله بصور مختلفة.

٦- عملية الاستقبال أو السماع تشغل مكانة هامة في تعليم اللغة، ويجب وضع الأصوات الصعبة في تراكيب مناسبة، تساعد على تمييز هذه الأصوات، كذلك فإن الدقة في أداء، أو تقليد التركيب التنغيمي أهم من نطق الأصوات السليم، وعلى ذلك ففي حالة تصحيح النطق لا يجب تحليل

التراكيب أو تجزئتها، وإنما يجب احترام التركيب، كما أن عملية تمثل الأصوات، وإتقان النطق لا بُدَّ لها من وقت لكي تنضج. وهذا لا يتم إلا بكثرة المحاولات.

مراحل تنفيذ الدرس

يسير تنفيذ الدرس على الخطوات التالية:

١- الاستماع (عرض المادة)، ويتم على مرحلتين:

أ- الاستماع للدرس فقط من المسجل الصوتي، مرة بالتسجيل البطيء، ومرة بالتسحيل العادي. مع ملاحظة ألا يخل التسجيل البطيء بمعنى الجملة. ب- الاستماع للدرس من المعلم أداء.

٢- مرحلة الترديد، وتتم على مرحلتين:

أ- ترديد جماعي من كل أفراد المجموعة. ب- ترديد فردي مع التقويم.

٣- مرحلة الفهم: وهي مرحلة عرض الدرس وشرحه باستخدام الوسائل والمعينات التعليمية المختلفة، ويقوم المدرس بشرح الغامض بشتى الوسائل فيما عدا الترجمة والتحليل والكتابة.

٤- مرحلة الحفظ: في هذه المرحلة يُعاد عرض الصور واحدة واحدة، ولكن بدون الصوت المصاحب، وعلى الطالب أن يتذكر العبارة المصاحبة ويكررها، كما يجب التركيز على التركيب التنغيمي والإيقاع.

٥- الاستثمار (التمثيل): تعتبر هذه المرحلة هي المرحلة الأساسية، ولا تتم الفائدة من الطريقة بدونها، ففيها ينتقل الطالب من طور التكرار إلى طور الإبداع أو الخلق، وهذه المرحلة تتطلب من الأستاذ خيالاً واسعاً وسعة أفق، وحسن تصرف، ويتم الاستثمار بوسائل شتى منها:

١- التمثيل؛ ويكون على مرحلتين:

أ- يمثل المعلم الدرس - وهو دائماً على شكل حوار- مع الدارسين كل على حدة.

ب- يمثل الدارسون مواقف الحوار فيما بينهم.

٦- تدريبات في القراءة والكتابة.

٧- مرحلة الاختبارات المختلفة: مثل اختبارات المزاوجة والإكمال والاختيار من متعدد والإملاء واختبارات القراءة... الخ.

مزايــاها

١- بعد حوالي ثلاثمائة ساعة (من ٢٥٠-٣٠٠) يتمكن الدارسون من اكتساب التراكيب الأساسية اللازمة للتعبير في مختلف الموضوعات العامة مع يسر في التحصيل وسهولة في النطق.

٢- ويتمثل الطالب المادة خلال دورة تتضمن خمس ساعات أسبوعياً.

٣- كما أن الطالب لا يتخاذل، بل يشعر بالتقدم المستمر السريع.

٤- كذلك فهو يشعر بفائدة ما يتعلم، لأنه يطبق المكتسبات على الفور. فهو منذ الدروس الأولى يناقش الأستاذ والزملاء.

٥- هذا بالإضافة إلى أن الدروس تتم في جو من المتعة، والاسترخاء، بعيداً عن قيود الدراسة التقليدية. فالطلبة يجلسون في حلقة على كراسي مريحة، وليس هناك مكاتب تعوق حركتهم، كما أن عددهم لا يزيد على العشرين.

عيوبــها

١- إن دور المدرس فيها ضئيل، وأنه مجرد آلة، أو مشغل للآلات والأجهزة.

٢- كما أنها أرستقراطية باهظة التكاليف.

٦- الطريقة الاتصالية

يعود تاريخ تعليم اللغة الاتصالي[٦٦] في بريطانيا إلى الستينيات من القرن العشرين، ولقد كان تعلم اللغة عن طريق المواقف، وعن طريق أنشطة ذات معنى مبنية على المواقف. وبعد رفض النظرية اللغوية التي كانت وراء الطريقة السمعية الشفوية في الولايات المتحدة في أواسط العقد السادس من القرن العشرين، بدأ اللغويون التطبيقيون في بريطانيا يتشككون في الفرضيات النظرية وراء تعليم اللغة عن طريق المواقف، وفي هذا السياق يقول هوات: "بنهاية الستينات كان من الواضح أن المذهب المبني على المواقف قد انتهى دوره. فلم يعد هناك مستقبل في الاستمرار في أسطورة توقع اللغة أو التنبؤ بها على أساس الأحداث الموقفية، والمطلوب كان دراسة أعمق للغة نفسها، وعودة إلى التصور التقليدي بأن العبارات تحمل المعاني في ذاتها وتعبر عن المعاني والنوايا لدى المتحدثين والكتاب الذين ابتدعوا تلك العبارات".

ولقد انتقد تشومسكي نظرية اللغة البنيوية، في كتابه الهام (البنى النحوية Syntactic Structures ١٩٥٧م)، وبيَّن أن هذه النظرية لم تعد قادرة على تفسير الخصيصة الأساسية للغة – أي الإبداع واختلاف كل جملة عما سواها، ومن جهة أخرى أكد اللغويون التطبيقيون في بريطانيا على بعد أساسي آخر للغة لم يحظ بالمعالجة المناسبة في المذاهب السائدة في تعليم اللغة في تلك الفترة – أي إمكانات اللغة الوظيفية والاتصالية. ورأوا ضرورة التركيز عند تعلم اللغة على الكفاية الاتصالية بدلاً من مجرد إجادة الأبنية. أضف إلى ذلك أن الظروف التعليمية المتغيرة في أوروبا أدت إلى بروز دافع آخر لمذاهب مختلفة في تعليم اللغات الأجنبية، وخاصة تعليم الكبار.

٦٦– رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٢٤ وما بعدها.

وفي عام ١٩٧١م حاول بعض العلماء[٦٧] تطوير برامج أو مقررات لغوية مبنية على نظام الوحدة المعتمدة، وهو نظام تقسم فيه المهام التعليمية إلى "أجزاء أو وحدات يقابل كل منها مكوناً من احتياجات الدارسين ويرتبط بصورة منتظمة بجميع الأجزاء الأخرى". وقد استخدم هؤلاء العلماء احتياجات دارسي اللغة الأوربيين وخاصة الوثيقة الأولية التي أعدها اللغوي البريطاني: ويلكنز ١٩٧٢ واقترح فيها تعريفاً وظيفياً أو اتصالياً للغة يمكن استخدامه أساساً لتطوير مناهج اتصالية لتعليم اللغة. وتكمن مساهمة ويلكنز في تحليل المعاني الاتصالية التي يحتاج إليها دارس اللغة في الفهم والتعبير. فبدلاً من وصف جوهر اللغة من خلال مفاهيم النحو والمفردات التقليدية، حاول أن يوضح منظومات المعاني الكامنة وراء الاستخدامات الاتصالية للغة، ووصف نوعين من المعاني: فئات الأفكار (المفاهيم مثل الوقت والتتابعة والكمية والمكان والتكرار) وفئات الوظيفة الاتصالية (طلب، رفض، عرض، شكوى).

و منذ أواسط السبعينيات أخذ تعليم اللغة الاتصالي في التوسع. فكل من دعاته الأمريكيين والبريطانيين يرى فيه مذهباً (وليس طريقة) تهدف إلى: (أ) جعل الكفاية الاتصالية الهدف من تعليم اللغة و (ب) تطوير إجراءات لتدريس مهارات اللغة الأربع تدرك التداخل بين اللغة والاتصال، يقول ليتل وود[٦٨]: "أحد أهم الملامح المميزة لتعليم اللغة الاتصالي هو أنه يولي اهتماماً منتظماً لكل الجوانب الوظيفية والبنيوية للغة". ويرى آخرون أنه يعني استخدام إجراءات تجعل الدارسين يعملون في أزواج أو مجموعات تستعمل إمكانات اللغة المتاحة لهم في أداء مهام حل المشكلات. ويميز هوات بين صيغة "قوية" وصور "ضعيفة" لتعلم اللغة الاتصالي فيقول:

٦٧- (فان أيك والكساندر، ١٩٨٠: ص٦) نقلاً عن: - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٢٤.

٦٨- (ليتل وود، ١٩٨٠ :١) نقلاً عن: - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٢٨.

يمكننا القول بأن هناك صورة "قوية" للمذهب الاتصالي وأخرى "ضعيفة"، فأما الصورة الضعيفة فهي التي أصبحت السائدة تقريباً في الأعوام العشرة الأخيرة، وهي تؤكد على أهمية تقديم الفرص للدارس ليستعمل الإنجليزية لأغراض اتصالية، كما تحاول عادة أن تدمج مثل هذه الأنشطة في برنامج أشمل لتعليم اللغة... وأما الصورة "القوية" للتعليم الاتصالي فإنها تزعم بأن اللغة لا تكتسب إلا بالاتصال أو التواصل، فإن العملية ليست مجرد تنشيط وتحفيز معرفة باللغة موجودة وإن كانت كامنة، ولكنها استثارة لتنمية منظومة اللغة ذاتها. وإذا جاز لنا أن نصف الصورة الأولى "بالتعليم لاستعمال الإنجليزية، فإن الثانية تعنى استعمال الإنجليزية لتعلمها[٦٩]، في الجدول التالي يقارن فينوكايرو وبرمفيت[٧٠] بين الملامح المميزة للطريقة السمعية الشفوية والمذهب الاتصالي، حسب رأيهما:

التسلسل	السمعية الشفوية:	التعليم الاتصالي للغة:
١	– يعطي البنية والشكل اهتماماً أكثر من المعنى.	– المعنى أساسي.
٢	– يتطلب استظهار الحوارات المبنية على التراكيب.	– تتركز الحوارات إذا ما استخدمت حول وظائف اتصالية، ولا تستظهر عادة.
٣	– لا يتم وضع عناصر اللغة بالضرورة في سياقاتها.	– السياق فرضية أساسية.

٦٩– (هوات، ١٩٨٤ :٢٧٩) نقلاً عن: – رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٢٩.

٧٠– (فينوكايرو وبرمفيت، ١٩٨٢ :٩١–٩٢) نقلاً عن: – رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٢٩.

٤	– تعلم اللغة هو تعلم التراكيب والأصوات والمفردات.	– تعلم اللغة يعني تعلم الاتصال.
٥	– الإجادة أو " المبالغة في التعلم" مطلوبة.	– الاتصال الفعال مطلوب.
٦	– التدريب أسلوب أساسي.	– قد يحدث التدريب، ولكن بصورة هامشية.
٧	– النطق المشابه لأهل اللغة مطلوب.	– النطق المفهوم مطلوب.
٨	– نتجنب الشروحات النحوية.	– لا مانع من اللجوء إلى أية وسيلة تساعد الدارسين، ويختلف ذلك تبعاً للدارسين، ويختلف ذلك تبعاً لأعمارهم واهتماماتهم..
٩	– تأتي الأنشطة الاتصالية بعد عملية طويلة من التمارين والتدريبات الصارمة.	– تشجع محاولات الاتصال منذ البداية.
١٠	– يمنع استعمال لغة الطالب الأصلية.	– استخدام لغة الطالب بحكمة مسموح بها.
١١	– الترجمة ممنوعة في المراحل الأولى.	– يجوز استخدام الترجمة حين يحتاج إليها الدارسون أو يستفيدون منها.
١٢	– يُؤجل تقديم القراءة والكتابة حتى إجادة الكلام.	– يمكننا البدء بالقراءة والكتابة منذ أول يوم إذا شئنا.

١٣	– يتم تعلم نظام اللغة الهدف عن طريق التدريس المتعمد لأنماط النظام.	– أفضل طريق لتعليم نظام اللغة الهدف هو عن طريق علمية المجاهدة في الاتصال.
١٤	– الكفاية اللغوية هي الهدف المرغوب فيه.	– الكفاية الاتصالية هي الهدف المرغوب فيه. (أي المطلوب القدرة على استخدام النظام اللغوي بكافية وبصورة لائقة).
١٥	– تعترف بمتنوعات اللغة ولكن لا تؤكد عليها.	– التنوع اللغوي مفهوم أساسي في المواد التعليمية وفي الطريقة.
١٦	– ويتم ترتيب الوحدة في ضوء مبادئ التعقيد اللغوي.	– يتم الترتيب في ضوء أي من اعتبارات المحتوى والوظيفة أو المعنى مما يشد الانتباه.
١٧	– يتحكم المعلم في الدارسين ويمنعهم من القيام بأي عمل يتعارض مع النظرية.	– يساعد المعلمون الدارسين بأي شكل يحفزهم على التعامل باللغة.
١٨	– "اللغة عادة" بناء عليه لا بد من منع الأخطاء بكل الوسائل.	– اللغة يخلقها الفرد غالباً من خلال التجربة والخطأ.
١٩	– الدقة من حيث الصواب الشكلي مطلب أساسي.	– الطلاقة واللغة المقبولة هي الهدف الأساسي، ويتم الحكم على الدقة ليس بصورة مجردة ولكن في السياق.

٢٠	– نتوقع من الطلاب أن يتفاعلوا مع اللغة. كما تتمثل في الآلات أو المواد المضبوطة.	– نتوقع من الطلاب أن يتفاعلوا مع الآخرين سواء حضورياً من خلال العمل الثنائي أو الجماعي، أو في كتاباتهم.
٢١	– من المتوقع أن يحدد المعلم اللغة التي يستخدمها الطلاب.	– لايعرف المعلم بالضبط اللغة التي يستخدمها الطلاب.
٢٢	– الدافع الداخلي ينبع من الاهتمام بتركيب اللغة.	– ينبع الدافع الداخلي من الاهتمام مما يتم توصيله باللغة.

إن جميع صور التعليم الاتصالي للغة تشترك في نظرية لتعليم اللغة تبدأ من نموذج اتصالي للغة والاستعمال اللغوي، وتحاول أن تترجم هذا النموذج إلى تصميم للنظام التعليمي وللمواد ولسلوكيات المعلمين والدارسين وأدوارهم، ولأنشطة الصف وأساليبه كذلك.

وفيما يلي سوف نلقي نظرة على كيفية انعكاس ذلك على مستويات المذهب والتصميم والإجراء.

١- المذهب

نظرية اللغة

إن نظرية المذهب الاتصالي في تعليم اللغة هي أن اللغة للاتصال والتواصل. والهدف من تعليم اللغة هو تطوير ما أشار إليه هايمز[٧١] "بالكفاية الاتصالية". وقد اخترع هايمز هذا المصطلح ليميز النظرة الاتصالية إلى اللغة عن نظرية الكفاية لدى تشومسكي.

ولقد ذكر كانالي وسوين[٧٢] هناك أربعة أبعاد للكفاية الاتصالية؛ وهي: الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الكلامية، والكفاية الاستراتيجية.

وتشير الكفاية النحوية إلى ما يسميه تشومسكي بالكفاية اللغوية وإلى ما يسميه هايمز "بالممكن صياغياً". وهو مجال القدرة النحوية والمعجمية.

أما الكفاية اللغوية الاجتماعية فتشير إلى فهم للسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه الاتصال بما في ذلك علاقات الأدوار والمعلومات المشتركة بين المشاركين والهدف الاتصالي من تحاورهم.

أما الكفاية الكلامية فتشير إلى تفسير عناصر الرسالة الواحدة في ضوء الترابط بينها وكيفية تمثيل المعنى في علاقته بالكلام أو النص كله.

وأما الكفاية الاستراتيجية فإنها تشير إلى الاستراتيجيات التي يتبعها المتواصلون لبدء التواصل وإنهائه والاستمرار فيه وإصلاحه وإعادة توجيهه.

٧١- (هايمز: ١٩٧٢) نقلاً عن: - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٣٤.

٧٢- (كانالي وسوين: ١٩٨٠) نقلاً عن: - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٣٧.

على مستوى نظرية اللغة نجد أن التعليم الاتصالي للغة له قاعدة غنية وإن كانت انتقائية. ونورد أدناه بعضاً من خصائص هذه النظرة الاتصالية للغة.

١- اللغة نظام للتعبير عن المعنى.

٢- الوظيفة الأولى للغة هي التفاعل والتواصل.

٣- تعكس بنية اللغة استعمالاتها الوظيفية والاتصالية.

٤- الوحدات الأساسية للغة ليست ملامحها النحوية والبنوية فحسب، ولكنها فئات المعنى الوظيفي والاتصالي كما نجدها في الكلام المتصل.

نظرية التعليم

يمكننا أن نلاحظ عناصر من نظرية التعليم الكامنة في بعض الإجراءات المتبعة في التعليم الاتصالي للغة. ومن هذه العناصر ما يلي[٧٣]:

١- العنصر الأول؛ وهو ما يمكن وصفه بمبدأ الاتصال القائل بأن: الأنشطة التي تتضمن اتصالاً حقيقياً تساعد على التعلم.

٢- أما العنصر الثاني فهو مبدأ المهمة القائل بأن: الأنشطة التي تستخدم فيها اللغة لتنفيذ مهام ذات معنى تساعد على التعلم.

٧٣- (جونسون: ١٩٨٢؛ وليتل وود: ١٩٨١) نقلاً عن: - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٣٨.

٣- وهناك عنصر ثالث هو مبدأ الدلالة القائل بأن: اللغة التي لها دلالة لدى الدارس تدعم عملية التعلم، عليه يتم اختيار أنشطة التعلم بناء على دورها في دفع الدارس إلى استخدام اللغة بصورتها الواقعية وبطريقة ذات دلالة (وليس بمجرد تدريبات أنماط اللغة الآلية).

٢- التصميم

الأهداف

يناقش بايفو[٧٤] المستويات التالية للأهداف في المذهب الاتصالي:

١- مستوى التكامل والمحتوى (اللغة بوصفها وسيلة للتعبير).

٢- مستوى لغوي وأدائي (اللغة بوصفها نظاماً إشارياً وهدفاً للتعلم).

٣- مستوى انفعالي للعلاقات والسلوك بين الأشخاص (اللغة بوصفها وسيلة للتعبير عن القيم والأحكام على النفس والآخرين).

٤- مستوى احتياجات التعلم الفردية (التعلم العلاجي بناء على تحليل الأخطاء).

٥- مستوى تعليمي عام للأهداف خارج اللغة (تعلم اللغة في إطار المنهاج المدرسي).

٧٤- (بايفو؛ ١٩٨١: ٨) نقلاً عن: - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٤٠.

هذه الأهداف العامة التي اقترحها بايفو قابلة للتطبيق في أي موقف تدريسي اتصالي، لأن تعليم اللغة في هذا المذهب يعكس الاحتياجات الخاصة للدارسين المعنيين في القراءة أو الاستماع أو الكلام التي يمكن معالجة كل منها من منظور اتصالي. وتعكس أهداف المنهج والأهداف التدريسية لمقرر دراسي معين جوانب محددة من الكفاية الاتصالية تبعاً لمستوى الدارس واحتياجاته الاتصالية.

المنهج

هناك مناهج متعددة للتعليم الاتصالي للغة. كل منهج يقوم على فكرة معينة. ومن هذه المناهج ما يلي:

١- منهج (ويلكنز ١٩٧٦)؛ وهو منهج مبني على فكرة، وقد حدد فئات دلالية - نحوية (مثل تكرار الحدث والحركة والمكان) وفئات الوظيفة الاتصالية التي يحتاج الدارسون إلى التعبير عنها.

٢- منهج المجلس الأوربي: طوَّر المجلس الأوربي منهج ويلكنز السابق إلى منهج يشتمل على أوصاف لأهداف مقررات اللغة الأجنبية للبالغين في أوربا، ويقوم على مايلي:

١- المواقف التي يحتاجون إلى استعمال اللغة الأجنبية - عادة — فيها؛ (مثل: السفر والتجارة).

٢- الموضوعات التي قد يحتاجون إلى التحدث فيها؛ (مثل: تعريف النفس والتربية والتسوق).

٣- الوظائف التي يحتاجون إلى اللغة لأدائها (مثل: الوصف، وطلب المعلومات، والتعبير عن الموافقة والمخالفة).

٤- الأفكار التي يستعملونها في الاتصال (مثل: الوقت، وتكرار الحدث، والمدة).

٥- بالإضافة إلى المفردات والنحو الذي يحتاجون إليه.

ثم تعرض نموذج ولكنز الأصلي للمنهج المبني على الفكرة للانتقاد من قبل اللغويين التطبيقيين في بريطانيا باعتبار أنه استبدال نوع من القوائم (مثل قائمة العناصر النحوية) والاتيان بقائمة أخرى (قائمة الأفكار والوظائف). فالنموذج المذكور عين النتائج بدلاً من العمليات الاتصالية. وقال ودوسون[٧٥] بأن الفئات الوظيفية والمبنية على الأفكار تقدم؛ حيث يقول:

"... فإذا ما أردنا أن نتبنى مذهباً اتصالياً في التدريس يجعل هدفه الأول تطوير المقدرة على فعل الأشياء بوساطة اللغة، فيتحتم علينا أن نجعل الكلام المتصل محور اهتمامنا".

أنواع التعليم والأنشطة التعليمية

إن الباب مفتوح على مصراعيه لأنواع التدريبات والأنشطة التي تتلاءم والمذهب الاتصالي[٧٦]، شريطة أن تمكن هذه التدريبات الدارسين من تحقيق الأهداف الاتصالية للمنهج وتجعلهم يقومون بالاتصال وباستخدام العمليات الاتصالية، مثل تبادل المعلومات والتفاهم على المعنى والتحاور، وكثيراً ما تصمم الأنشطة للتركيز على أداء المهام، من خلال اللغة أو تتضمن تبادل المعلومات أو التشارك فيها، ومن هذه الأنواع مثلاً[٧٧]:

١- شرائح تعرض معلومات غير واضحة يحاول الطلاب التعرف عليها.

٢- خطط ورسومات ناقصة يستكملها الطلاب بطلب المعلومات.

٧٥- (ودوسون؛ ١٩٧٩: ٢٥٤) نقلاً عن: - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٤٣.

٧٦ - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٤٦-١٤٧.

٧٧ - نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٤٧.

٣- جعل أحد الطلاب خلف ستار عن بقية الطلاب ويصف أشياء في شكل معين، ويوصف ذلك الشكل للطلاب خلف الستار.

٤- تركيب الصورة المجزأة. يستمع فيه الطلاب إلى مواد مسجلة مختلفة ثم ينقلون محتوياتها إلى بقية الطلاب في الصف.

هذا وتعمل معظم هذه الأساليب على أساس تزويد بعض الدارسين بالمعلومات وحجبها عن الآخرين.

"ويميز ليتل وود[٧٨] بين:"أنشطة الاتصال الوظيفية وأنشطة التحاور الاجتماعي" بوصفها أنواع رئيسية من الأنشطة في التعليم الاتصالي للغة.

وتشمل أنشطة الاتصال الوظيفي مهام؛ مثل: مقارنة أطقم من الصور، وملاحظة أوجه التشابه والاختلاف، والتفكير في سلسلة محتملة من الأحداث في طقم من الصور، واكتشاف الملامح الناقصة في خريطة أو صورة، أو أن ينقل دارس وراء ستار معلومات إلى دارس آخر، أو إعطاء التعليمات لرسم صورة، أو شكل ما، أو لاستكمال خريطة، واتباع التوجيهات وحل المشكلات في ضوء قرائن.

أما أنشطة التحاور الاجتماعي فتشمل المحادثة، وجلسات المناقشة، والحوارات، وتمثيل الأدوار، والمحاكاة، والتمثيليات القصيرة، والمواقف المصطنعة، والمناظرات".

---

٧٨ - (ليتل وود: ١٩٨١م) نقلاً عن: - رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٤٦-١٤٧.

أدوار الدارسين

يحرص التعليم الاتصالي للغة على عمليات الاتصال بدلاً من إجادة صيغ اللغة الفصحى والصحيحة، ولذا؛ فإن أدوار للدارسين تختلف عما نجده في الصفوف التقليدية لتدريس اللغة الثانية.

ويصف برين وكاندلين دور الدارس في إطار التعليم الاتصالي للغة بمايلي[٧٩]:

"يبرز دور الدارس بوصفه مفاوضاً – بين نفسه وعملية التعلم والهدف من التعليم – من دور التفاوض المشترك ويتفاعل معه، وذلك في إطار المجموعة وفي إطار الإجراءات الصفية والأنشطة التي تقوم بها المجموعة، وهذا يعنى أنه يجب على الدارس أن يساهم ويعطي بقدر ما يأخذ ويستفيد ومن ثم يتعلم بطريقة تعاونية".

ويؤكد التعليم الاتصالي للغة على الاتجاه التعاوني (بدلاً من الفردي) نحو التعلم، الذي يبدو غريباً على الدارسين. ولذلك يوصي خبراء التعليم الاتصالي للغة بأن الفشل عند المتعلمين في عملية الاتصال مسؤولية مشتركة وليس خطأً من المتحدث أو السامع.

أدوار المعلمين

هناك أدوار كثيرة للمعلمين في التعليم الاتصالي للغة، وتعتمد أهمية هذه الأدوار المعينة على النظرة الخاصة التي يتم تطبيقها. ولقد وصف برين وكاندلين[٨٠] أدوار المعلم فيما يلي:

---

٧٩ – (برين وكاندلين، ١٩٨٠: ١١٠) نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٤٧– ١٤٨.

٨٠ – (برين وكاندلين، ١٩٨٠: ٩٩) نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٤٧– ١٤٨.

"للمعلم دوران رئيسيان: **الأول**: هو تسهيل عملية الاتصال بين المشاركين فيها في الصف وبين هؤلاء والأنشطة والنصوص المختلفة. أما الدور **الثاني** فهو: قيامه بوظيفة مشارك مستقل في مجموعة التعليم والتعلم، ويرتبط الدور الثاني بصورة وثيقة بأهداف الدور الأول، وينبع منه. ويتضمن هذان الدوران مجموعة من الأدوار الثانوية للمعلم: **أولاً** بوصفه منظماً للمصادر التعليمية وبوصفه مصدراً كذلك، **ثم** بوصفه مرشداً في إطار الإجراءات والأنشطة الصفية... وهناك دور **ثالث** للمعلم وهو دور الباحث والدارس الذي عليه أن يسهم بكثير من المعلومات والقدرات وبالخبرات الحقيقية والملحوظة المتعلقة بطبيعة التعلم والقدرات التنظيمية".

وهناك أدوار أخرى يفترض قيام المعلم بها، وهي: أدوار محلل الاحتياجات والمستشار ومدير النشاط الاجتماعي.

محلل الاحتياجات

يحدد المعلم في التعليم الاتصالي للغة احتياجات الدارسين والاستجابة لها. وقد يقوم بذلك بصورة شخصية وغير رسمية من خلال الجلسات الانفرادية مع كل دارس، يتحدث فيها المعلم عن موضوعات، مثل نظرة الدارس إلى أسلوبه في التعلم وقدراته التعليمية الخاصة وأهدافه من التعلم، كما قد يتم ذلك بصورة رسمية عن طريق إجراء عملية تحديد احتياجات، مثل: استبيانات التقويم الرسمية، هذه عادة فقرات تحاول تحديد الدافع لدراسة اللغة. أو يطلب من الدارسين أن يجيبوا على عبارات؛ كالتالي: على ميزان من خمس درجات ("أوافق بشدة" إلى "أعارض بشدة"):

أريد أن أدرس الإنجليزية للأسباب التالية:

١- أظن أنه سيفيدني يوماً ما في الحصول على وظيفة طيبة.

٢- سيعينني في فهم أفضل للناطقين بالإنجليزية وطريقة حياتهم.

٣- يحتاج الإنسان إلى إلمام جيد بالإنجليزية ليكسب احترام الآخرين.

٤- سيتيح لي الفرصة لمقابلة أناس مهمين والتحدث معهم.

٥- أحتاجها في عملي.

٦- سيمكنني من التفكير والتصرف مثل الناطقين بالإنجليزية.

في ضوء تقويم الاحتياجات كهذا يتوقع أن يضع المعلم خطة التدريس الجماعية والفردية التي تستجيب لاحتياجات الدارسين.

المرشد

إن دور المعلم المرشد هنا أن يعطي نموذجاً للتواصل الناجح الذي يحاول أن يحقق أقصى درجة من التفاهم بين المتحدث والسامع، وذلك عن طريق إعادة الصياغة والتعزيز والتغذية الراجعة.

مدير النشاط الجماعي

يتطلب التعليم الاتصالي للغة من المعلمين أن يكتسبوا مهارات إدارة صف أقل مركزية. وأن ينظموا حجرة الدراسة مكاناً للاتصال والأنشطة الاتصالية، فالتعليمات الخاصة بالسلوك الصفي تقترح أن يقوم المعلم أثناء نشاط ما بالمراقبة والتشجيع وكبح الميل نحو سد الفراغات المعجمية والنحوية والاستراتيجية، بل عليه أن يسجل مثل هذه الفجوات للتعليق عليها وللتدريب الاتصالي في وقت

لاحق، ففي نهاية الأنشطة الجماعية يقود المعلم المجموعة في الاستخبار عن النشاط والتنبيه إلى البدائل والإضافات ومساعدة المجموعات في التصويب الذاتي.

دور المواد التعليمية

إن التعليم الاتصالي للغة ينظر إلى المواد التعليمية بوصفها طريقة فاعلة للتأثير في نوعية التفاعل الصفي والاستعمال اللغوي. لذا؛ نجد أن المواد التعليمية لها دور رئيسي في تنشيط الاستعمال الاتصالي للغة، وسنلقي نظرة على ثلاثة أنواع من المواد المستعملة حالياً في التعليم الاتصالي وسنسميها: المواد المبنية على الكتب الدراسية والمبنية على المهام والأشياء الحقيقية[٨١].

المواد المبنية على الكتب الدراسية

هناك عدد كبير من الكتب الدراسية التي صممت لتوجيه التعليم الاتصالي للغة ومساندتها. مثل كتاب: الاتصال لمورو وجنسن (١٩٧٩) ليس به أي من الحوارات أو التدريبات أو أنماط الجمل التقليدية بل تُستخدم المعينات البصرية والسمعية والصور والجمل الجزئية وسائل لبدء المحادثة. ويتكون كتاب Pair Work لِـ: واتس وجونز Watcyn – Jones (١٩٨١) من نوعين من النصوص المختلفة للعمل الثنائي، ويشتمل كل منهما على معلومات مختلفة مطلوبة لتنفيذ تمثيل الأدوار، والأنشطة الثنائية الأخرى. مثال: – مقابلة مع المدير، أو: لماذا جاء الزائر إلى المكتب؟

---

٨١ – رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٥٢.

مواد مبنية على المهام

لقد تم إعداد ألعاب وتمثيل أدوار وتدريبات محاكاة وأنشطة اتصال مبنية على المهام لمساندة صفوف التعليم الاتصالي للغة. وتأتي هذه في شكل عناصر وحيدة النوع: كتب تدريبات إرشادية وبطاقات قرائن وبطاقات أنشطة ومواد تدريب للاتصال الثنائي وكتيبات تدريبية للتفاعل الطلابي، وفي مواد التدريب الثنائي هناك عادة طقمان من المواد لزوج من الطلاب، يحتوي كل طقم منهما على أنواع مختلفة من المعلومات تكميلية أحياناً، ويجب على الشريكين أن يكمل أحدهما للآخر ما لديه من معلومات، وتفترض مواد أخرى علاقة أدوار مختلفة للشريكين (مثلاً، مجري المقابلة والمقابَل). وغير ذلك من المواد التي تقدم التدريبات والتمرينات في صيغ تحاورية.

الأشياء الحقيقية

يدعو كثير من دعاة التعليم الاتصالي للغة إلى استعمال مواد "حقيقية" "من الحياة" في الصف. وقد تشتمل هذه على أشياء حقيقية مبنية على اللغة مثل الإشارات والمجلات والإعلانات والجرائد، أو مصادر بصرية يمكن بناء أنشطة اتصالية حولها، مثل الخرائط والصور والرموز والرسوم البيانية والجداول، ويمكن استعمال أنواع مختلفة من الأشياء لمساندة التدريبات الاتصالية؛ مثل: نموذج بلاستيكي يركب وفقاً للتعليمات.

٣- الإجراء

"قدم فينوكيارو وبرمفيت مخططاً لدرس لتعليم وظيفة "تقديم اقتراح" لدارسين في المرحلة الابتدائية من برنامج للتعليم الثانوي توحي بأن إجراءات التعليم الاتصالي للغة ارتقائية وليست ثورية[٨٢]:

١- تقديم حوار مختصر أو عدد من الحوارات القصيرة، ويسبق ذلك تحفيز للدارسين (يربط مواقف الحوارات بخبراتهم الاتصالية المحتملة) ومناقشة الوظيفة والموقف والناس والأدوار والمكان والموضوع ودرجة رسمية اللغة التي تتطلبها الوظيفة والموقف. (في المراحل المبتدئة، وحين يعرف جميع الدارسين نفس اللغة الأولى، يمكننا تقديم الحافز بلغتهم الأصلية).

٢- التدريب الشفوي على كل عبارة في جزء الحوار الذي سيقدم في ذلك اليوم (التكرار الجماعي من الصف كله ونصفه وفي مجموعات صغيرة وعلى مستوى الأفراد) ويتبع ذلك النموذج الذي يقدمه المعلم. وينطبق الكلام نفسه على الحوارات المصغرة.

٣- أسئلة وإجابات مبنية على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها (أسئلة معلومات أو أسئلة "هل").

٤- أسئلة وإجابات تتعلق بخبرات الدارسين الخاصة، غير أنها تدور حول موضوع الحوار.

---

٨٢ - (فينوكيارو وبرمفيت، ١٩٨٣: ١٠٧) نقلاً عن:- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٥٤-١٥٦.

٥- دراسة إحدى التعابير الاتصالية الأساسية في الحوار أوأحد التراكيب التي تمثل للوظيفة المدروسة، وقد يقدم المعلم عدداً من الأمثلة الإضافية للاستعمال الاتصالي للتعبير أو التركيب مع استخدام كلمات مألوفة وفي عبارات أو حوارات صغيرة واضحة (مع استعمال الصور وأشياء حقيقية بسيطة أو التمثيل) لبيان معنى التعبير أو التركيب.

٦- اكتشاف الدارس للتعميمات أو القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفي، ويجب أن يشمل ذلك أربع نقاط في الأقل: صيغها الشفوية أو المكتوبة والعناصر التي تتكون منها، مثلاً "How about + verb+ ing ماذا - عن - مصدر") موقع العبارة في الجملة، ودرجة رسميتها، وبالنسبة للتركيب، وظيفته النحوية ومعناه.

٧- التعرف الشفوي وأنشطة تفسيرية (نشاطات إلى خمسة تبعاً لمستوى الطلاب والمهام باللغة وما شابه ذلك).

٨- أنشطة الإنتاج الشفوي - وتتدرج من الأنشطة الموجهة إلى تلك الأكثر حرية.

٩- كتابة الحوارات أو الحوارات الصغيرة أو النماذج إذا لم تكن في الكتاب المقرر.

١٠- قراءة عينات من الواجب المنزلي المكتوب، إن وجد.

١١- تقويم التعليم (الشفوي فقط)، مثلاً: كيف تطلب من صديق أن... ؟ وكيف تطلب مني أن... ؟).

تشبه مثل هذه الإجراءات كثيراً تلك التي نلاحظها في الصفوف التي تدرس وفقاً للمبادئ التركيبية الموقفية والسمعية الشفوية. فالإجراءات التقليدية لا ترفض ولكن يتم إعادة تفسيرها ويوسع فيها.

وترفض سافينين[٨٣] فكرة أن الدارسين يجب عليهم أن يتمكنوا من المهارات المستقلة (النطق والنحو والمفردات) قبل تطبيقها في مهام اتصالية. وتدعو إلى توفير فرص التدريب الاتصالي من بداية التدريس.

مزايا هذه الطريقة[٨٤]

١- ملكة التواصل باللغة الأجنبية لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية. بل هي كفاءة استراتيجية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم.

٢- إن الطريقة التواصلية تعرض المادة لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، وبعبارة أخرى فإن تدرج مادة التعلم أصبح الآن وثيق الصلة بأهداف التعلم، وهذا يتم بطبيعة الحال دون إهمال القواعد اللغوية.

٣- بالنسبة إلى اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه الدارس، فإن الاختيار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، لا على القواعد اللغوية.

٤- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية المهمة للمتعلم.

---

٨٣ - (سافينين، ١٩٧٢؛ ١٩٨٣) نقلاً عن:- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص١٥٧.

٨٤- خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص١٨٧-١٨٩.

٥- عرض المادة بطريقة دائرية، وهذا يقصد عرض المادة بحيث تعمل على تنمية قدرات المتعلم التواصلية وتعزيزها.

٦- تهتم هذه الطريقة بتلك المواقف اللغوية والتعلمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيًا ومعرفيًا في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئًا ما، أو يعمل شيئا ما، أو يساهم في شيء من عنده باستخدام اللغة.

٧- تهتم هذه الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأخرى.

سلبيات هذه الطريقة

ولعل من أهم ما وجّه للطريقة من نقد يتركز على ما يأتي[٨٥]:

١- إن الطريقة تظل واحدة من بين عدد من الطرق الأخرى، وإن تركيز الطريقة على استخدام اللغة لا على مجرد التراكيب اللغوية لا يعني أن تلك هي الطريقة الفضلى.

٢- الطريقة التواصلية تركز على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية، التي تقوم على حضارة تلك اللغة، ولايمكن في تعليم اللغات الأجنبية ولاسيما خارج أوطانها خلق بيئة حضارية أجنبية كاملة.

---

٨٥ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ١٩١-١٩٢.

٣- تهدف الطريقة التواصلية إلى تمكين الطالب من إتقان اللغة الأجنبية، كما لو كان واحدًا من الناطقين الأصليين بها، وهذا الهدف فضلاً عن كونه مستحيلاً في معظم الأحوال، غير مرغوب فيه في حد ذاته، ذلك؛ لأن لدارس اللغة الأجنبية أهدافًا خاصة ومحددة من تعلم هذه اللغة.

٤- الطريقة التواصلية الحقيقية تعني توافر المدرس عالي الكفاءة في اللغة الأجنبية تقارب كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة الأجنبية، ومثل هذا المدرس نادر الوجود.

درس عملي على خطوات الطريقة الاتصالية

عنوان الدرس: (كيف تُشغِّل الحاسب الآلي/ الكمبيوتر)

أولاً: تأكد من توصيل السلك الكهربائي من الشاشة إلى وحدة المعالجة الرئيسية.

ثانياً: صل التيار الكهربائي إلى الحاسب الآلي من المأخذ الكهربائي.

ثالثاً: اضغط على مفتاح التشغيل للجهاز.

رابعاً: يبدأ الجهاز بالعمل.

خامساً: أدخل كلمة السر إلى الجهاز، لكي تُفتح الملفات الداخلية في وحدة المعالجة الرئيسية/ المركزية.

سادساً: ضع الفأرة الكهربائية على ملف (القراءة مثلاً) الموجود على (شاشة/ سطح المكتب/ أو الموجود في ذاكرة تخزين: ملفاتي/ أو ذاكرة تخزين: سي/ أو إي)، ثم انقر مرتين على الملف.

سابعاً: بعد أن يفتح الملف، قم بكتابة السورة التالية: ﴿بسم الله الرحمن الرحيم * الحمد لله رب العالمين * الرحمن الرحيم * مالك يوم الدين * إياك نعبد وإياك نستعين * اهدنا الصراط المستقيم * صراط الذين أنعمت عليهم غير المغضوب عليهم ولا الضالين﴾ آمين.

ثامناً: الآن اعمل تخزين للمعلومات التي كتبتها في: القرص المرن أ / أو: الفلاش/ أو: السواقة: سي دي/ أو: في ملفاتي/ أو في القرص الصلب سي، أو دي).

تاسعاً: اخرج القرص المرن من السوَّاقة/ أو الفلاش من المأخذ.

عاشراً: أَغْلِقْ الجهاز الآلي، وذلك من خلال قائمة ابدأ، ثم اختار: إيقاف التشغيل، ثم موافق، ثم أخرج السلك الكهربائي من المأخذ الرئيسي.

٧- المذهب الطبيعي

تمهيد

أطلق تراسي تيريل اسم المذهب الطبيعي[٨٦] لتعليم اللغة في سنة ١٩٧٧م، وكان المذهب ثمرة خبراته في تدريس صفوف اللغة الإسبانية، ومحاولة منه لتطوير تصور لتعليم اللغة يدمج المبادئ الطبيعية التي حددها الباحثون في ميدان الدراسات المتعلقة باكتساب اللغة الثانية. وقام تيريل وآخرون بتجريب المذهب الطبيعي على اللغة الإسبانية وعدد من اللغات الأخرى في الصفوف المبتدئة والمتوسطة والمتقدمة. وفي الوقت نفسه وحد تيريل جهوده مع ستيفن كراشين لبلورة أساس نظري للمذهب الطبيعي يعتمد على نظرية كراشين الهامة في اكتساب اللغة الثانية. وظهر إعلان كراشين وتيريل المشترك عن مبادئ وتطبيقات المذهب الطبيعي في كتابهما Natural Approach الصادر في سنة ١٩٨٣م. لقد حُظي هذا المذهب باهتمام واسع أكثر من المذاهب الابتكارية الأخرى لتعليم اللغات بسبب دعم كراشين له. ويحتوي ذلك الكتاب على أقسام نظرية أعدها كراشين توضح أفكاره عن اكتساب اللغة الثانية[٨٧]، وأقسام أخرى عن التنفيذ والإجراءات الصفية أعد معظمها تيريل.

يختلف المذهب الطبيعي عن الطريقة الطبيعية أو ما يسمى (بالطريقة المباشرة). حيث يقول كول[٨٨]: "وتتكون الطريقة في صورتها المتطرفة من سلسلة من حوارات فردية يؤديها المعلم، تتخللها تبادلات الأسئلة والأجوبة بين المعلم والتلاميذ – كل ذلك في اللغة الأجنبية – وتصحب الكلام فيها مجموعة من الإشارات التمثيلية. ويصبح الدارس بفضل هذه الإشارات و الاستماع المرهف وقوة

٨٦- Terrell تيريل، ١٩٧٧: ١٢١، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٤٨.

٨٧- Krashen كراشين، ١٩٨١؛ ١٩٨٢، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٤٨.

٨٨- كول، ١٩٣١: ٥٨، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٠.

التكرار الكثير قادراً على الربط بين بعض الكلمات وبين بعض الأفعال والأشياء حتى يصل إلى درجة تمكنه في النهاية من إعادة إنتاج كلمات اللغة وتعبيراتها، ولا يسمح للدارس برؤية اللغة الأجنبية في صورتها المكتوبة إلا بعد أن يصل إلى درجة كبيرة من التعود على الكلمة المنطوقة. وتؤجل دراسة القواعد إلى فترة متأخرة".

ويؤكد مصطلح "طبيعي" المستخدم في الإشارة إلى الطريقة المباشرة بأن المبادئ التي تشكل قاعدة الطريقة تعتبر موافقة لمبادئ تعليم اللغة الطبيعي لدى الأطفال. وهكذا فإن المذهب الطبيعي كما عرفه كراشين وتيريل، في اعتقاد البعض، يتفق مع المبادئ الطبيعية المتعلقة بالاكتساب الناجح للغة الثانية.

غير أن المذهب الطبيعي على خلاف الطريقة المباشرة لا يعول كثيراً على حوارات المعلم الفردية (منولوجات) والتكرار المباشر والأسئلة والأجوبة الشكلية Formal، ويؤكد بصورة أقل على الإنتاج السليم لجمل اللغة الهدف. ففي المذهب الطبيعي هناك تركيز على التعرض للغة أو الدخل input أكثر من الممارسة، والوصول بالاستعداد العاطفي للتعلم إلى أفضل درجة، ومدة مطولة للانتباه لما يستمع إليه دارسو اللغة قبل أن يحاولوا إنتاجها، والاستعداد لاستخدام المادة المكتوبة والمواد الأخرى بوصفها مصدراً لدخل مفهوم. إن التركيز على الدور الأساسي للاستيعاب في المذهب الطبيعي يربطه بمذاهب أخرى مبنية على الاستيعاب لتعليم اللغة[٨٩].

٨٩- نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٠-٢٥١.

المذهب

ويتكون من العنصرين التاليين؛ وهما: نظرية اللغة ونظرية التعلم.

وفيما يلي بيان ذلك:

أ- نظرية اللغة

إن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال عند كراشين وتيريل؛ لأن مذهبهما الطبيعي يعد مثالاً لمذهب اتصالي، حيث يقول كراشين وتيريل[٩٠]: "والمذهب الطبيعي شبيه بالمذاهب الاتصالية التي جرى تطويرها حديثاً"، لقد رفضا الطرائق السابقة لتعليم اللغات، مثل: الطريقة السمعية الشفهية التي نظرت إلى القواعد بوصفها المكون الأساسي للغة؛ لأن تلك الطرائق لم تبن على نظريات حقيقية عن اكتساب اللغة، وإنما بنيت على نظريات تتعلق بأشياء أخرى مثل بنية الجملة، كما أنهما لم يعطيا اهتماماً كبيراً لنظرية اللغة على خلاف دعاة تعليم اللغة الاتصالي.

ويرى أحد نقاد كراشين المعاصرين بأن كراشين ليست لديه نظرية عن اللغة مطلقاً[٩١]، ويؤكد كراشين وتيريل على أولوية المعنى في اللغة، ويركزان على أهمية المفردات؛ لأن اللغة في الأساس عبارة عن معجم، وأن القواعد هي التي تحدد بصورة غير مباشرة كيف يستعمل المعجم لإنتاج الرسائل.

٩٠- Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ١٧، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥١- ٢٥٢.

٩١- Cregg كريق، ١٩٨٤، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٢.

ينظر المذهب الطبيعي إلى اللغة بوصفها أداة لايصال المعاني والرسائل، حيث يقول كراشين وتيريل[٩٢]:

"لا يتحقق الاكتساب إلا عندما يستوعب الناس الرسائل في اللغة الهدف". وبالرغم من التزام كراشين وتيريل بالمنحي الاتصالي فإنهما ينظران إلى تعلم اللغة بوصفه إجادة للأبنية على مراحل مثل دعاة الطريقة السمعية الشفهية.

تقول فرضية الدخل Input hypothesis ينبغي على الدارسين للانتقال إلى المرحلة التالية في اكتساب اللغة الهدف أن يفهموا لغة دخل تشتمل على بنية تعتبر جزءاً من المرحلة التالية[٩٣].

ويشير كراشين إلى هذا بالمعادلة التالية[٩٤]:

الدخل + ١ (دخل يشتمل على أبنية مستواها أعلى قليلاً من مستوى الدارس الحالي).

والخلاصة: هي أن اللغة تتكون من عناصر معجمية وأبنية ورسائل، والواضح أنه لا يوجد ثمة شيء جديد في هذه النظرة سوى الأهمية الكبيرة التي أعطيت للرسائل واعتبار المفردات شيئاً أساسياً لكل من الإدراك والإنتاج في تركيب وتفسير الرسائل. وضرورة ترابط عناصر الألفاظ نحوياً واحتواء

٩٢- Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ١٩، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٢.

٩٣- Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٣٢، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٢.

٩٤- Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٣.

الرسائل الأكثر تعقيداً على بنية نحوية معقدة. وهذه البنية النحوية لا تحتاج إلى تحليل أو انتباه من معلم اللغة أو الدارس أو في إعداد مواد تعليم اللغة كما يرى كراشين وتيريل.

ب– نظرية التعلم

تعتمد هذه النظرية[٩٥] على الأساس النظري والبحثي الذي يلجأ إليه كراشين وتيريل حيث يقولان:

"وهذه الطريقة مبنية على نظرية تجريبية لاكتساب اللغة الثانية تدعمها أعداد كبيرة من الدراسات العلمية في سياقات واسعة متنوعة عن اكتساب اللغة والتعلم"، وتعتمد النظرية والبحث على آراء كراشين في اكتساب اللغة التي سنشير إليها إجمالاً بنظرية كراشين في اكتساب اللغة، غير أنه من الضروري أن نقدم الخطوط العامة التي تشكل المبادئ الأساسية للنظرية نسبة لارتباطها بالتصميم والإجراءات المستعملة في المذهب الطبيعي، وهي:

أ– فرضية الاكتساب/ التعلم

تزعم فرضية الاكتساب/ التعلم بأن هناك أسلوبان مختلفان تماماً لتطوير الكفاية في اللغة الثانية أو الأجنبية.

٩٥– Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ١، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٣-٢٥٤.

أولهما الاكتساب وهو الأسلوب الطبيعي، ويوازي اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال. ويشير الاكتساب إلى عملية لا شعورية تشمل التطور الطبيعي للكفاية اللغوية من خلال استيعاب اللغة واستعمالها في التواصل الهادف.

و**ثانيهما** التعلم وهو يشير إلى عملية يتم فيها تعلم شعوري لقواعد اللغة ينتج عنها وعي بصيغ اللغة وقدرة على التعبير عنها. ويعتبر التدريس المنهجي ضرورياً لحدوث التعلم، كما يساعد تصحيح الأخطاء على تطوير القواعد المتعلمة. ووفقاً لهذه النظرية فإن التعلم لا يؤدي إلى الاكتساب.

ب- فرضية المراقب

يقول كراشين وتيريل[٩٦]: إن المنظومة اللغوية المكتسبة هي التي يقع عليها عبء إصدار العبارات التي نستعملها أثناء التواصل عن طريق اللغة الثانية أو الأجنبية، ويستطيع التعلم الشعوري أن يقوم بوظيفة المراقب أو المحرر الذي يراجع ويصحح نتائج المنظومة المكتسبة. وتزعم فرضية المراقب أنه في إمكاننا استدعاء المعرفة المتعلمة لتصويب أنفسنا عندما نقوم بالاتصال، وليس لذلك التعلم الشعوري (أي المنظومة المتعلمة) سوى هذه الوظيفة. وهناك ثلاثة شروط تحد من الإستعمال الفعال للمراقب هي:

١- الوقت

ينبغي أن يتوفر للدارس وقت كاف لاختيار القاعدة المتعلمة وتطبيقها.

٩٦- Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٥-٢٥٦.

٢– التركيز على الصيغة

ينبغي أن يُركز اهتمام مستخدم اللغة على الصحة أو على صيغة المنتج Output.

٣– معرفة القواعد

ينبغي أن يعرف الدارس القواعد، ويعمل المراقب على أفضل صورة في حالة القواعد البسيطة عن طريقين.

(أ)– ينبغي أن تكون بسيطة، بحيث يمكن وصفها.

(ب)– ألَّا تحتاج إلى حركات معقدة وترتيبات جديدة.

ت– فرضية الترتيب الطبيعي

ووفقاً لفرضية الترتيب الطبيعي[٩٧]: فإن اكتساب الأبنية يمضي على ترتيب يمكن التنبؤ به مقدماً. ويقال: إن الأبحاث التي أجُريت على اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أولى قد بينت أن بعض الأبنية النحوية أو المورفيمات تكتسب قبل البعض الآخر، وأن ترتيباً طبيعياً متشابهاً يحدث عند اكتساب اللغة الثانية، وإن الأخطاء هي علامات على عمليات تطورية طبيعية. وتحدث أثناء الاكتساب (وليس أثناء التعلم) أخطاء تطورية متشابهة لدى الدارسين بغض النظر عن اللغة الأم التي يتحدثونها.

٩٧– Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٦.

ث- فرضية الدخل

تزعم فرضية الدخل بأنها تفسر العلاقة بين ما يتعرض له الدارس من اللغة (الدخل) وبين اكتساب اللغة، تتضمن هذه الفرضية أربع نقاط أساسية هي[٩٨]:

أولاً: ترتبط الفرضية بالاكتساب وليس بالتعلم.

ثانياً: يكتسب الناس اللغة بصورة مثلى عن طريق استيعاب دخل أعلى قليلاً من مستوى كفايتهم الحالية. يقول كراشين وتيريل[٩٩]: "يستطيع الدارس أن ينتقل من مرحلة الدخل د (التي تمثل كفاية الدارس الحالية) إلى المرحلة د + ١"؛ الدخل + ١ (دخل يشتمل على أبنية مستواها أعلى قليلاً من مستوى الدارس الحالي).

وتجعل المؤشرات المبنية على الموقف والسياق والمعلومات غير اللغوية والمعرفة بالعالم الاستيعاب أمراً ممكناً.

ثالثاً: القدرة على التحدث بطلاقة لا يمكن تعليمها بصورة مباشرة ولكنها "تبرز" مستقلة بمرور الوقت بعد أن يكون الدارس قد كون كفاية لغوية عن طريق استيعاب الدخل.

رابعاً: إذا تيسرت كمية كافية من دخل مفهوم فإن الدخل + ١ سيتوفر عادة بصورة تلقائية. والمراد بالدخل المفهوم: العبارات التي يفهمها الدارس بناء على السياق الذي تستعمل فيه، واللغة

٩٨- Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٦.

٩٩- Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٣٢، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٦-٢٥٧.

المصاغة فيها، وعندما يستخدم المتكلم اللغة لكي يُفهم السامع الرسالة فإنه. "يرمي بشباك" بنية حول مستوى قدرة مكتسب اللغة الحالية. وهذه ستشمل عدداً من أمثلة الدخل + ١، وعليه فإن الدخل لا يحتاج إلى أن يكيف بدقة حسب المستوى الحالي لكفاية الدارس اللغوية، وفي الواقع لا يمكن ذلك في صف للغة تتباين فيه مستويات الكفاية لدى الدارسين، وكما أننا نوفر للأطفال أثناء اكتسابهم للغتهم الأولى عينات من لغة القيمين مكيّفة بصورة عامة بدرجة مستوى فهمهم الحالي، فكذلك الحال بالنسبة لمكتسبي اللغة الثانية من الراشدين حيث تقدم لهم نماذج بسيطة تيسر عليهم استيعاب اللغة الثانية، وأحد هذه النماذج ما يعرف "بكلام الأجنبي" الذي يشير إلى نوع من الكلام يستعمله أهل اللغة لتسهيل الاتصال بالأجانب. ويتميز "كلام الأجنبي" بعدة خصائص هي[١٠٠]:

(أ) بطء سرعة الكلام.

(ب) التكرار.

(ج) إعادة الصياغة.

(د) استعمال أسئلة نعم ولا، بدلا من أسئلة المعلومات Wh – Questions، بالإضافة إلى بعض التغييرات الأخرى التي تجعل الرسائل أكثر مفهومية لأشخاص ذوي كفاية لغوية محدودة.

١٠٠- Krashen and Terrell كراشين وتيريل، ١٩٨٣، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٧-٢٥٨.

ج- فرضية المرشح الانفعالي

ينظر كراشين[١٠١] إلى حالة الدارس العاطفية أو اتجاهاته النفسانية بوصفها مرشحاً قابلاً للانضباط يسمح بمرور الدخل الضروري للاكتساب أو يعيقه أو يحبسه، ولذلك يُفضل المرشح الانفعالي المنخفض؛ لأنه لا يعيق أو يحبس إلا القليل من الدخل الضروري. وقد بنيت هذه الفرضية على دراسة عن اكتساب اللغة الثانية، وهي الدراسة التي حددت ثلاثة أنواع لمتغيرات انفعالية أو اتجاهية ترتبط باكتساب اللغة الثانية؛ وهي:

١- الدافعية:

يمتاز الدارسون من ذوي الدافعية العالية بالأداء الحسن.

٢- الثقة في النفس:

الدارسون الذين يتمتعون بالثقة في النفس ولديهم صورة طيبة عن أنفسهم هم الأكثر نجاحاً.

٣- التوتر:

إن انخفاض التوتر لدى الطالب في الصف يؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية، وتذكر فرضية المرشح الانفعالي بأن الدارسين الذين يتمتعون بمرشح انفعالي منخفض يجتهدون ويستقبلون دخلاً أكبر ويتفاعلون بثقة، ويكونون أكثر تقبلاً للدخل الذي يستقبلونه. أما الدارسون المتوترون فيتمتعون بمرشح انفعالي عال وهو الذي يحول دون حدوث الاكتساب. ويعتقد دعاة المذهب الطبيعي بأن المرشح الانفعالي (مثلاً الخوف أو الارتباك) يرتفع أثناء المراهقة الباكرة، وهذا ربما يفسر تفوق الأطفال الواضح

١٠١- Krashen كراشين، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٨-٢٥٩.

على الدارسين الراشدين في اكتساب اللغة الثانية. ولهذه الفرضيات الخمس تصورات واضحة عن تعليم اللغة نلخصها فيما يلي:

١- ينبغي تقديم أكبر قدر من الدخل المفهوم.

٢- كل ما يعين على الاستيعاب يعتبر شيئاً هاماً، فالمعينات البصرية مفيدة، وكذلك التعرض إلى مدى واسع من المفردات بدلاً من دراسة البنية النحوية.

٣- ينبغي أن يكون التركيز في الصف على الاستماع والقراءة، أما الكلام فينبغي أن يترك ليبرز في الوقت المناسب.

٤- ولخفض المرشح الانفعالي ينبغي أن يتركز عمل الدارس على الاتصال الهادف بدلاً من الصيغ، كما ينبغي أن يكون الدخل ممتعاً لكي يساهم في خلق جو صفي مريح.

التصميم

١- الأهداف

المذهب الطبيعي[١٠٢] مذهب "للمبتدئين وقد صُمم لمساعدتهم حتى يصبحوا متوسطين"، ويتوقع المذهب من الدارسين أن يكونوا قادرين على الأداء بصورة مقبولة في الموقف الهدف، ويفهمون الناطق الأصلي باللغة المنشودة (ربما يطلبون توضيحاً)، ويكونون قادرين على نقل رغباتهم وأفكارهم، وليس مطلوباً منهم أن يعرفوا كل كلمة في مجال دلالي. وليس بالضرورة أن تأتي التراكيب والمفردات التي

١٠٢- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٧١، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٥٩-٢٦٠.

يستعملونها مبرأة من الأخطاء، ولكن من الضروري أن يجيء إنتاجهم مفهوماً، كما ينبغي عليهم أن يكونوا قادرين على جعل المعنى واضحاً ولا يُشترط أن يأتي خالياً من الأخطاء النحوية البسيطة.

يعد المذهب الطبيعي على أنه مجموعة عامة من المبادئ صالحة لأنواع واسعة من المواقف كما هو الحال في تعليم اللغة الاتصالي، إن الأهداف المحددة تعتمد على احتياجات الدارس والمهارة (القراءة أو الكتابة أو الاستماع أو الكلام) والمستوى الذي يتم تعليمه.

حسب رأي كراشين وتيريل ينبغي إبلاغ الدارسين بما يمكن أن يتوقعوه من البرامج وما لا يمكن أن يتوقعوه. وقدما كمثال قائمة بأهداف محتملة وأخرى غير محتملة لصف مبتدئ في الإسبانية يستخدم المذهب الطبيعي. يقول كراشين وتيريل مخاطبين الدارسين[١٠٣]:

"ستكونون قادرين بعد دراسة ١٠٠ إلى ١٥٠ ساعة في اللغة الإسبانية وأنتم تستخدمون المذهب الطبيعي من إنجاز الآتي:

١- قضاء احتياجاتكم الأساسية في اللغة الإسبانية.

٢- استعمال اللغة الإسبانية في الاتصال بناطق أصلي بالإسبانية لا يعرف سواها وبدون صعوبة.

٣- قراءة معظم الكتب العادية باللغة الإسبانية مستعينين أحياناً بالمعجم.

٤- معرفة الإسبانية بقدر يسمح لكم بتحسين مستواكم بأنفسكم.

١٠٣- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٧٤، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٠-٢٦١.

بعد دراسة ١٠٠ إلى ١٥٠ ساعة في اللغة الإسبانية لن تكونوا قادرين على الآتي:

١- أن يُنظر إليكم كناطقين أصليين.

٢- أن تستخدموا اللغة الإسبانية بسهولة كما تستخدمون اللغة الإنجليزية.

٣- أن تفهموا المتحدثين الأصليين عندما يتحدثون مع بعضهم بعضاً (ولن تستطيعوا على الأرجح استراق السمع بنجاح).

٤- أن تستعملوا الإسبانية في المحادثات الهاتفية بارتياح كبير.

٥- أن تشتركوا بيسر في محادثة يشترك فيها عدد آخر من الناطقين الأصليين عن موضوعات غير مألوفة لديكم".

٢- المنهج

هناك وجهتا نظر لدى كراشين وتيريل[١٠٤] في النظر إلى تنظيم المقرر، وهما كما يلي:

أولاً: إنهما يضعان قائمة ببعض الأهداف النموذجية لمقررات اللغة، ويقترحان ما يريانه موافقاً منها للمذهب الطبيعي، ويدرجان تلك الأهداف تحت أربعة مجالات هي:

١- مهارات التواصل الشخصية الأساسية: الشفوية (مثل: الاستماع إلى الإعلانات في الأماكن العامة).

١٠٤- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٦٧، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦١-٢٦٢.

٢- مهارات التواصل الشخصية الأساسية: التحريرية (مثل: قراءة وكتابة الرسائل الشخصية).

٣- مهارات التعلم الأكاديمية: الشفوية (مثل: الاستماع إلى محاضرة).

٤- مهارات التعلم الأكاديمية: التحريرية (مثل: كتابة المذكرات في الصف).

لقد صُمِّمَ المذهب الطبيعي حسب وجهة نظر كراشين وتيريل لتطوير مهارات التواصل الأساسية الشفوي منها والتحريري. كما أن أهداف الاتصال يمكن التعبير عنها في صورة مواقف ووظائف وموضوعات، وعليه فقد أعدَّا أربع صفحات بالموضوعات والمواقف التي يحتمل أن تكون أكثر فائدة للدارسين المبتدئين. ولم يعين كراشين وتيريل الوظائف أو يقترحها وإنما تُركت لكي تُستمد بصورة طبيعية من الموضوعات والمواقف. ويظهر أن هذا النهج في تصميم المنهج مشتق إلى حد ما من مواصفات المستوى المبتدئ.

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن هدف برنامج اللغة يتبدل من حين إلى آخر وفقاً لاحتياجات الدارسين واهتماماتهم الخاصة[١٠٥].

حيث يقول كراشين تيريل[١٠٦]: "تبنى أهداف الصف الذي يستخدم المذهب الطبيعي بناء على تخمين احتياجات الدارسين. فنحن نحدد المواقف التي سوف يستخدم فيها الدارسون اللغة

١٠٥- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٦٥، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٢.

١٠٦- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٧١، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٣.

الهدف وأنواع الموضوعات التي سيتحدثون عنها، كما أننا لا نتوقع بوضعنا لأهداف الاتصال أن يكون الطلاب قد اكتسبوا مجموعة خاصة من الأبنية والصيغ في نهاية مقرر معين، وعوضاً عن ذلك فإننا نتوقع منهم أن يعالجوا مجموعة من الموضوعات في موقف معلوم. إننا لا ننظم أنشطة الصف حول المنهج النحوي".

ومن خلال وجهة النظر هذه يصعب علينا تحديد الأهداف الاتصالية التي تلائم حتماً احتياجات كل الدارسين، ولذلك ينبغي أن يُفهم بأن أية قائمة بموضوعات أو مواقف لا تعدو كونها مجرد اقتراحات وآراء لمنهج وليست بأي حال مواصفات.

"وبالإضافة إلى تلبية احتياجات الدارسين واهتماماتهم، يجب أن يهدف اختيار المحتوى إلى خلق مرشح انفعالي منخفض، عن طريق إشاعة جو ودي ومريح، بحيث يتيح تعرضاً واسعاً للمفردات، التي يمكن أن تكون مفيدة للاتصال الشخصي الأساسي، وينبغي على هذا الاختيار كذلك أن يقاوم أي تركيز على الأبنية النحوية، حيث إن الدخل إذ قدم مغطياً مجموعة كبيرة متنوعة من الموضوعات أثناء محاولة تحقيق الأهداف الاتصالية فإننا نقدم الأبنية النحوية الضرورية بصورة تلقائية في الدخل[١٠٧]".

٣- أنواع أنشطة التعلم والتعليم

يجب الحرص على تقديم دخل مفهوم في اللغة الهدف في الدرس الذي يطبق المذهب الطبيعي منذ البداية، وعلى المعلم أن يهتم بالأشياء الموجودة داخل حجرة الدراسة، وأن يركز على

١٠٧- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٧١، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٣.

محتوى الصور كما هو الحال في الطريقة المباشرة، ولا يطلب من الدارسين التفوه أو النطق بأي شيء حتى يشعروا بأنهم مستعدون لذلك من أجل تقليل التوتر في الصف، ولكن يتوقع منهم أن يستجيبوا لأوامره وتعليماته وأسئلته بأساليب أخرى[١٠٨].

وعندما يصبح الدارسون جاهزين للكلام باللغة الأجنبية، يقدم لهم المعلم لغة مفهومة وفرص استجابة بسيطة. وعلى المعلم أن يتكلم ببطء ووضوح تام ويطرح الأسئلة على الدارسين ليأتوا بإجابات ذات كلمة واحدة، ثم تتدرج الأسئلة من مرحلة الأسئلة التي تكون إجاباتها نعم أو لا، وأسئلة الاختيار إلى مرحلة الأسئلة التي يستطيع الدارسون الإجابة عنها مستخدمين الكلمات التي استمعوا إليها من المعلم، ويتوقع من الطلاب أن يستخدموا الكلمة استخداماً إيجابياً صحيحاً بعد أن يستمعوا إليها عدة مرات، وتشكل اللوحات والصور والإعلانات والأشياء الحقيقة مصدراً للأسئلة، وعندما يصبح الطلاب قادرين على الإنتاج السليم للجمل فإن الكلام ينتقل إليهم، ويتم التأكيد على أنشطة الاكتساب التي تركز على الاتصال الهادف بدلاً من الصيغ اللغوية، ويمكن أن تجرى التدريبات على الطلاب في أزواج أو العمل من خلال المجموعات على أن يتبعه نقاش يشترك فيه كل الصف تحت إرشاد المعلم.

ولقد اقتُرِضت هذه الأساليب التي أوصى بها كراشين وتيريل[١٠٩] من طرائق أخرى كُيِّفت بحيث تلبي احتياجات نظرية المذهب الطبيعي، وتشمل تلك الأساليب أنشطة مبنية على الأمر مأخوذة من طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، بالإضافة إلى أنشطة الطريقة المباشرة، التي يستعمل

١٠٨- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٤.

١٠٩- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٥.

فيها التمثيل والإشارة والسياق؛ لتشجيع الدارسين على الأسئلة والأجوبة، بل وتشمل حتى التدريب على الأبنية والأنماط المبنية على المواقف، إن الذي يميز المذهب الطبيعي في التعليم؛ هو: استعماله أساليب مألوفة في نطاق نظرية تركز على تقديم دخل مفهوم وبيئة صفية تساعد على استيعاب الدخل، وتقليل توتر الدارس إلى أقل درجة، وزيادة ثقته بنفسه.

٤- أدوار الدارس

يرى دعاة المذهب الطبيعي أن أدوار الدارسين تتبدل وفقاً لمرحلة تطورهم اللغوي. والشيء الرئيسي بالنسبة لتلك الأدوار المتبدلة هو قرارات الدارس المتعلقة بالوقت الذي يتكلم فيه، والأشياء التي يتكلم عنها، والعبارات اللغوية التي يستعملها في الكلام. يقول كراشين وتيريل[١١٠] في مرحلة ما الإنتاج: "يشترك الدارسون في أنشطة اللغة ولا يشترط أن يستجيبوا في اللغة الهدف"، فمثلاً يستطيع الدارسون أن يؤدوا الأوامر عن طريق الحركات الجسدية، ويتعرفوا على زملائهم من خلال الوصف الذي يقدمه المعلم، ويشيروا إلى الصور وهكذا... ويستجيب الدارسون في مرحلة الإنتاج المبكر إلى أسئلة الاختيار، أو يستخدمون كلمات مفردة، أو تعبيرات قصيرة، أو بملء الجداول، ويستعملون أنماط محادثة ثابتة، مثل (كيف الحال ؟ ما اسمك ؟).

١١٠- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٧٦، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٦.

وينخرط الدارسون في مرحلة ظهور الكلام في تمثيل الأدوار والألعاب، ويساهمون بمعلومات وآراء شخصية، ويشتركون في مجموعات حل المشكلات، هناك أربع مسؤوليات في صف المذهب الطبيعي لدى الدارسين؛ هي[١١١]:

١- أن يقدموا معلومات عن أهدافهم المحددة حتى تستطيع أنشطة الاكتساب أن تركز على الموضوعات والمواقف ذات الصلة الوثيقة باحتياجاتهم.

٢- أن يأخذوا دوراً نشطاً في تأمين دخل مفهوم. كما ينبغي عليهم أن يتعلموا ويستعملوا أساليب إدارة المحادثة لضبط الدخل.

٣- أن يقرروا متى يبدأون إنتاج الكلام ومتى يرتقون به.

٤- وحينما تكون تمارين التعلم جزء من البرنامج (دراسة النحو). يقرر الدارسون مع المعلم الكمية النسبية للزمن الذي يجب تخصيصه لهذه التمارين بل وربما يكملون تلك التمارين ويصححونها بأنفسهم.

ويتوقع من الدارسين أن يشاركوا في أنشطة التواصل مع الدارسين الآخرين، وبالرغم من أن الناس يرون أن أنشطة التواصل توفر تدريباً طبيعياً، وتخلق إحساساً بالرفقة، يؤدي إلى خفض المرشح الانفعالي، فإنها يمكن أن تفشل في تزويد الدارسين بدخل سليم ومفهوم على مستوى الدخل + ١. ولقد حذر كراشين وتيريل من ذلك القصور ولكنهما لم يقترحا وسائل لإصلاحه.

١١١- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٦-٢٦٧.

٥- أدوار المعلم

للمعلم وفق المذهب الطبيعي ثلاثة أدوار رئيسة هي[١١٢]:

أولاً: المعلم هو المصدر الأساسي للدخل المفهوم في اللغة الهدف، حيث يكرس وقت الصف بصورة أساسية لتقديم دخل للاكتساب، ويطلب من المعلم في هذا الدور أن يصدر سيلاً متواصلاً من دخل اللغة مصحوباً بعدد من المؤشرات غير اللغوية لمساعدة الدارسين في تفسير الدخل. وينادي المذهب الطبيعي بإعطاء المعلم دوراً محورياً.

ثانياً: يخلق المعلم وفق المذهب الطبيعي بيئة صفية مثيرة ودودة يتوافر فيها مرشح انفعالي منخفض يعين على التعلم، ويتم تحقيق ذلك جزئياً عن طريق أساليب المذهب الطبيعي؛ مثل: عدم مطالبة الدارسين بالتحدث قبل أن يكونوا مستعدين لذلك، وعدم تصحيح أخطاء الدارس، وتقديم الموضوعات التي تروق للدارسين.

ثالثاً: ينبغي على المدرس أن يختار ويلائم بين أنشطة صفية غنية تشمل مجموعات ذات أحجام متنوعة من المحتوى والسياقات، وترى الطريقة أن المعلم هو المسؤول عن جمع المواد وتصميم استعمالها، ولا تبني تلك المواد - وفقاً لكراشين وتيريل - على إحساس المعلم فقط وإنما تبنى على احتياجات واهتمامات الدارس الحقيقية.

١١٢- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٧-٢٦٨.

٦- دور المواد التعليمية

إن الدور الأساسي للمواد التعليمية في المذهب الطبيعي هو جعل أنشطة الصف ذات معنى بقدر المستطاع عن طريق تقديم السياقات غير اللغوية التي تعين مكتسب اللغة على الفهم ومن ثم على الاكتساب[١١٣]، وعن طريق ربط الأنشطة الصفية بالواقع وتشجيع الاتصال الحقيقي بين الدارسين، وتأتي المواد من عالم الأشياء الحقيقية بدلاً من الكتب الدراسية، وهدف المواد الأساسي هو تنمية الاستيعاب والاتصال، وتعتبر الصور والوسائل البصرية الأخرى شيئاً ضرورياً لأنها توفر المحتوى للاتصال، كما أنها تسهل اكتساب عدد وافر من المفردات في حجرة الدراسة، وتحتوي المواد الأخرى المقترحة على الجداول والنشرات والإعلانات والخرط والكتب التي تلائم مستويات الدارسين في حالة احتواء المقرر على مكون قراءة. وينظر دعاة هذا المذهب إلى الألعاب بصورة عامة كمواد صفية مفيدة؛ لأن الألعاب بطبيعتها المحضة تركز انتباه الدارسين على ما يقومون به وتجعلهم يستعلمون اللغة أداة للوصول إلى الهدف وليست هدفاً في ذاتها[١١٤]".

كما أن جمع المواد وإعادة إنتاجها واختيارها يضع عبئاً كبيراً على كاهل المعلم في المذهب الطبيعي، ويقترح كراشين وتيريل منهجاً من الموضوعات والمواقف، فمن المحتمل عند نقطة ما أن تُنشر مجموعات المواد التي تكمل ما يقدمه المعلم مبينة على منهج الموضوعات والمواقف الذي يقترحة المذهب الطبيعي.

١١٣- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٥٥، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٨.

١١٤-Terrel تيريل، ١٩٨٢: ١٢١، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٩.

٧- الإجراء

يتبنى المذهب الطبيعي بحرية أساليب وأنشطة من مصادر متنوعة[١١٥]، ولقد قدم كراشين وتيريل في عام ١٩٨٣ م اقتراحات بكيفية استعمال عدد كبير من الأنشطة، وهي تشكل في معظمها مكونات معروفة في تعليم اللغة عن طريق المواقف وتعليم اللغة الاتصالي وغير ذلك من الطرائق الأخرى. ولتوضيح الجوانب الإجرائية في المذهب الطبيعي فإننا نسوق أمثلة مختلفة يمكن أن تُستخدم في الصف على المذهب الطبيعي؛ ومنها:

١- أبدأ بأوامر طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، في البداية تكون الأوامر في منتهى البساطة. "قف. در. ارفع يدك اليمنى".

٢- استخدام طريقة الاستجابة لتعليم أسماء أعضاء الجسم، ولتقديم الأعداد والتسلسل. "ضع يدك اليمنى على رأسك. ضع يديك على كتفك. اِلمس أنفك أولا، ثم قف ودر إلى اليمين ثلاث مرات. وهكذا".

٣- استعمل الكلمات المتعلقة بحجرة الدراسة والملقنات في توجيه الأوامر. "خذ قلماً وضعه تحت الكتاب. اِلمس الجدار. اِذهب إلى الباب وأُطرقه ثلاث مرات". ويمكن إدراج أي شيء يمكن إحضاره إلى الصف. "خذ الاسطوانة وضعها على الصينية، قدم البطانية الخضراء للأري. خذ الصابونة وقدمها للمرأة التي ترتدي أبلوزة خضراء".

١١٥- Krashen and Terrel كراشين وتيريل، ١٩٨٣: ٧١، نقلاً عن: رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٦٩-٢٧٢.

٤- استعمل الصفات الطبيعية والملابس للتعرف على أسماء طلاب الصف. ويستعمل المعلم السياق والعناصر نفسها لجعل معاني الكلمات الهامة واضحةً: "مثل: شعر طويل، قصير.. إلخ. ثم يتم وصف أحد الدارسين. "ما اسمك ؟ يختار أحد الدارسين" الصف: انظروا إلى سعاد. عندها شعر كستنائي طويل. (يستخدم التمثيل والإشارة والسياق لتوكيد الاستيعاب). "ما اسم الطالبة ذات الشعر الكستنائي الطويل ؟" أو ما اسم الدارس الذي يجلس بجوار الرجل ذي الشعر البني القصير والنظارات ؟" أسئلة سهلة على الفهم عن طريق الانتباه إلى الكلمات الهامة والإشارات والسياق، ولا تحتاج هذه الأسئلة من الدارسين إلى تذكر وإنتاج أسماء زملائهم في الصف، ويمكن عمل نفس الشيء مع قطع الملابس والألوان، "من الذي يرتدي قميصاً أصفراً ؟ من التي ترتدي زياً بنياً؟".

٥- استعمل الوسائل البصرية، وهي عادة صور مجلات لتقديم الكلمات الجديدة، وللاستمرار في الأنشطة التي تحتاج في الاستجابة إلى ذكر اسم الدارس فقط. يقدم المعلم الصور لكل الصف واحدة في كل مرة مركزاً عادة على عنصر واحد في الصورة، ويمكن للمعلم أن يقدم من كلمة إلى خمس كلمات جديدة، حيث يتكلم عن الصورة ثم يمرر الصورة بعد ذلك إلى طالب معين في الصف، ومهمة الدارسين هي أن يتذكروا اسم الدارس الذي معه الصورة المعينة مثلاً "خالد عنده صورة مركب شراعي، وعند تسنيم صورة أسرة تشاهد التلفزيون" وهكذا. ويسأل المعلم أسئلة من نوع: "من لديه صورة المركب الشراعي ؟ هل عند حذيفة أو رفيدة صورة الناس في الشاطئ ؟" ومرة أخرى لا يحتاج الدارسون سوى ذكر الإسم فقط كجواب.

٦- اجمع بين استعمال الصورة مع طريقة تعليمات الاستجابة الجسدية الكاملة. "يا مُحَمَّد ابحث عن صورة البنت الصغيرة مع كلبها وقدِّمها للمرأة ذات القميص الوردي".

٧- اجمع بين الملاحظات على الصور والأوامر والجمل الشرطية، مثال: "إذا كانت هناك امرأة في الصورة التي لديك قف. وإذا كان هناك شيء أزرق في الصورة التي لديك المس كتفك اليمنى".

٨- استخدم عدداً من الصور، اطلب من الدارسين أن يشيروا إلى الصورة الموصوفة. الصورة الأولى "هناك عدد من الناس في هذه الصورة. يبدو أن أحدهم هو الأب والأخرى ابنته. " في هذه الصورة رجلان. هما شابان. هما يتلاكمان". الصورة الثالثة... وفي كل تلك الأنشطة يحافظ المعلم على انسياب دخل مفهوم مستمر مستعملاً عناصر المفردات الهامة والإرشادات المناسبة والتكرار واستبدال العبارات ليؤكد على مفهومية الدخل.

الخاتمة:

يكتسب الدارسون اللغة وفق هذا المذهب في ظروف غير نظامية، ويمكن تعليم الدارس الراشد بفاعلية عن طريق مواد غير منظمة نحوياً، تؤدي بالتأكيد إلى إجادة اللغة إجادة تصل إلى مستوى الناطق الأصلي[١١٦]، والمذهب الطبيعي مثل تعلم اللغة الاتصالي مذهب تطوري في إجراءاته أكثر مما هو ثوري، ويتيح التركيز على الاستيعاب والاتصال الهادف والتزود بالأنواع الصحيحة للدخل المفهوم، وتكمن قوة هذا المذهب الطبيعي ليس في الأساليب التي يستعملها وإنما في كيفية استعمال تلك الأساليب في طريقة تؤكد على أنشطة تدريب مفهومة وهادفة بدلاً من إنتاج عبارات وجمل صحيحة من ناحية نحوية.

١١٦- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص٢٧٢-٢٧٣.

٨- المذهب المعرفي

تمهيد

كانت الاتجاهات السلوكية في علم النفس هي المسيطرة على ميادين التعلم والتعليم منذ بداية القرن العشرين حتى نهاية الستينات منه[١١٧]، وفي تلك الفترة الزمنية حصل اتفاق في الآراء بين علماء النفس السلوكيين وعلماء اللغة البنيويين في النظرة إلى طبيعة اللغة وطريقة وأساليب اكتسابها، وتبلور نتيجة لهذا الاتفاق اتجاه نفسي لغوي عرف بالاتجاه السلوكي البنيوي.

ونتيجة لهذا التزاوج فيما بين المدرستين في بداية الخمسينيات، طبقت نتائجه في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وعرف فيما بعد بالمدخل السمعي الشفهي، ممثلاً في الطريقة السميعة الشفهية[١١٨].

وعلى الرغم من وجود الاتجاهات المعرفية في علم النفس في وقت مبكر من القرن العشرين، إلا أنها لم تكن مسيطرة سيطرة تامة على كافة ميادين التعلم والتعليم إلا في النصف الثاني منه، وبخاصة عندما نشر أوزوبل Ausubel كتابه في علم النفس التربوي عام ١٩٦٨م بعنوان: Educational Psychology Cognitive View، كان ذلك الكتاب هو المصدر الأساس لهذه النظرية، وتطبيقها في مختلف ميادين التعلم والتعليم. يرى أوزوبل في ذلك المؤلف: ينبغي أن يكون التعلم ذا معنى حقيقي عميق لدى المتعلم؛ وأن يكون مرتبطاً بتكوينه وفكره، وأن يكون جزءاً مهماً من شخصيته، وأن يكون عوناً له على فهم الحياة والعالم من حوله. ولن يتم التعلم ما لم تقدم المعلومات للمتعلم مترابطة متناسقة؛ بحيث تصل معلوماته الجديدة بمعلوماته السابقة.

١١٧- العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١١٩.

١١٨- العصيلي. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ٥٠-٥٨.

وبعد أن أعلن تشومسكي عن ثورته اللغوية على النظريتين البنيوية والسلوكية عام ١٩٥٧م، وأعرب عن أفكاره المعرفية الفطرية في النظرة إلى طبيعة اللغة وأساليب اكتسابها، كان ذلك إيذاناً بانتهاء الاتجاهات السلوكية البنيوية في الدراسات اللغوية النفسية، لتحل محلها الاتجاهات المعرفية الفطرية[١١٩].

لم يكن تشومسكي مهتماً بوصف اللغة وصفاً شكلياً بنيوياً، وإنما كان مهتماً بتفسير السلوك اللغوي تفسيراً معرفياً عقلانياً. أي كيف تكتسب اللغة عند الإنسان، وما العمليات العقلية الباطنية العميقة التي تتم خلال ذلك؛ كان هذا بالنسبة له أهم من دراسة بنية اللغة الشكلية الظاهرة.

وفي بداية ثورته اللغوية النفسية اهتم تشومسكي باكتساب الطفل لغته الأم، إلا أن أتباعه الذين جاءوا من بعده من المعرفيين الفطريين حاولوا تطبيق هذا الاتجاه في تفسير اكتساب اللغة الثانية، ثم حولوه إلى مذهب لغوي تطبيقي عرف بالمذهب المعرفي في تعليم اللغات[١٢٠].

وقد أطلق على هذا المذهب عدة مصطلحات، منها: النظرية المعرفية، والنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية، ونظرية الفهم وحل الرموز اللغوية، والمداخل المعرفية، والمدخل المعرفي لتعلم اللغات، والطريقة المعرفية، والطرائق المعرفية، وغير ذلك. غير أن هذه المصطلحات تدل على أمر واحد هو أن ما نتحدث عنه ليس طريقة بالمعنى التقليدي المعروف لدى السلوكيين، وإنما هو مذهب أو مدخل من

١١٩- العصيلي. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ٦٩-٧٣.

١٢٠- العصيلي. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ٩٦-٩٨.

مداخل تعليم اللغات الأجنبية، يمكن أن يندرج تحته عدد من الطرائق، وأن يطبق في صور مختلفة من الأساليب والإجراءات والأنشطة[١٢١].

أهداف المذهب وملامحه

١. الاهتمام ببناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، بحيث تقترب من كفاية الناطقين باللغة الهدف، وأن تكون نابعة من رغبة المتعلم لا مفروضة عليه، وأن تغلب جوانبها على جوانب الأداء[١٢٢].

٢. الوسيلة المثلى لبناء هذه الكفاية لدى المتعلم هي السيطرة على قواعد اللغة الهدف في الأصوات والنحو والصرف بأساليب عقلية معرفية ابتكارية؛ ليتمكن من توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قبل، وأن يكون قادراً على التصرف في مواقف لغوية اتصالية لم يمر بها من قبل[١٢٣].

٣. إشعار المتعلمين بأهمية القواعد في اكتساب اللغة، والتأكد على أنها نظام دقيق مقنن وليست أشكالاً وقوالب سطحية يمكن حفظها واسترجاعها في مواقف مشابهة[١٢٤].

٤. تنمية القدرات الذهنية لدى الطلاب في مجال تعلم اللغة، من خلال التدريب على أسس الإنتاج، وقواعد الاستقراء والاستنتاج، ومجالات التطبيق، ومبادئ التعميم[١٢٥].

121- Omaggio, A 1986. Teaching language in context: Proficiency – Oriented Instruction. Boston: Heinle @ Heinle Publishers. pp. 65- 66.

١٢٢- لمزيد من المعلومات عن الكفاية وأنواعها، راجع النظرية المعرفية والطريقة الاتصالية في هذا الكتاب.

123- Omaggio. Teaching languge in context. Op. cit. pp.66. 67.

١٢٤- العربي. ١٩٨١م. تعلم اللغات الحية وتعليمها. المرجع السابق. ص ٥٧-٥٨.

١٢٥- طعيمة. ١٤١٠هـ. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو. ص ١٤١.

٥. جعل التعلم ذا معنى لدى الطالب، وهذا يتطلب منه التركيز على جانب المعنى والتأكد من فهمه له، وربطه بخبراته ومعارفه السابقة؛ قبل ترديد التراكيب وحفظها، بل قبل حفظ القواعد نظرياً، كما يتطلب معرفة المتعلم أهداف الأنشطة التي يمارسها[١٢٦].

٦. يبدأ المعلم مع طلابه في تعليمهم قواعد اللغة وقوانينها العامة، وقواعد اللغة الهدف وعناصرها بصفة خاصة من المعلوم لديهم قبل أن يقدم لهم المعلومة الجديدة.

٧. يجب على المتعلم الإلمام بالفكرة الرئيسة للمادة العلمية أو النص، وأن يخمن الجوانب المجهولة فيها من كلمات وعبارات؛ بناءً على معلوماته السابقة، ويتوجب على المعلم في هذه الطريقة أن يدرب طلابه ويساعدهم على التقدم في هذا الأسلوب.

٨. الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، وبخاصة في المهارات الأربع؛ لأن كل إنسان لديه قدرة خاصة في تعلم مهارات معينة دون غيرها[١٢٧].

٩. لا يقتصر هذا المذهب على أنماط محددة أو أساليب معينة للتدريس، بل يعطى المعلم حرية اختيار الأساليب والإجراءات وتنظيمها، حسب ما يقتضيه الموقف، وما يراه مناسباً لطلابه، مراعياً ما بينهم من فروق فردية[١٢٨].

١٠. هذا المذهب لا يحرم الاستعانة باللغة الأم للمتعلمين أو أي لغة وسيطة، ما دام أنها تساهم في فهم الطلاب للدرس فهماً معرفياً[١٢٩].

١٢٦- العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٢٢.

127 -Omaggio. Teaching language in context. Op. cit. pp. 66. 67.

128- Ibid. pp. 58. 59.

١١. الحوارات والتدريبات بأنواعها ليست جزءاً مهماً في هذا المذهب، وإنما يلجأ إليها المعلم عند الحاجة[١٣٠].

١٢. تصويب الأخطاء اللغوية جزء مهم من النشاط اللغوي داخل الفصل؛ إذ يطلب من المتعلم أن يستعمل اللغة الهدف بمجرد معرفته بقواعدها، وأن يكون استعماله لها دقيقاً؛ ما يجعل الخطأ أمراً لا مفر منه، وحينئذ لا بد من تصويبه حتى لا يرسخ في ذهن المتعلم[١٣١].

١٣. يمر تعليم اللغة في ضوء هذا المذهب بخط واحد؛ يبدأ بالفهم الواعي، ودراسة التراكيب مجردة، وينتهي بالممارسة، وتعد المواد التعليمية وفق هذه الخطوات، متبعة المنهج الاستنباطي والاستنتاجي أو القياسي[١٣٢].

النظرية والمدخل

عرفنا من قبل أن ما نتحدث عنه هنا لا يعد طريقة تدريس، وإنما هو مذهب أو مدخل أو مجموعة من المداخل التي تنطلق من النظرية المعرفية العقلانية، وما انبثق عنها من نظريات فطرية وتوليدية تحويلية[١٣٣]، ويرى مؤسسو هذه النظريات: أن اللغة ليست بنى شكلية وقوالب سطحية، وإنما هي نظام معقد من القواعد الكامنة في عقل الإنسان منذ الولادة. وأن دراسة اللغة ينبغي ألا تقتصر

١٢٩- طعيمة. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ١٤٠.

١٣٠- طعيمة. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ١٤١.

١٣١- طعيمة. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ١٤١.

١٣٢- طعيمة. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ١٣٢.

١٣٣- العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٢٤.

على قواعدها وأشكالها الظاهرة، بل تتعدى ذلك إلى قواعدها العميقة الباطنية، والبحث عن أساليب اكتسابها ونموها والعمليات العقلية التي تتحكم في ذلك.

ترى هذه النظرية أو المدخل أن اكتساب اللغة ينطلق من نظرة عقلية فطرية؛ يرى أصحابها أن اكتساب اللغة فطرة إنسانية كامنة في ذهن الإنسان، وأن أي إنسان يولد، أو يتربى في أي بيئة كانت؛ عربية أو أجنبية فإنه سوف يكتسب لغة البيئة أو المجتمع الذي يعيش فيه بيسر وسهولة، ويعرف قواعدها وقوانينها معرفة تمكنه من قبول الصيغ والتراكيب الصحيحة ورفض الصيغ والتراكيب الخاطئة، ولو لم يتعلم هذه القوانين في المدارس بطريقة منظمة.

أما تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية في ضوء هذا المذهب فينطلق من الفرضية الفطرية innateness hypothesis في اكتساب اللغة الثانية، التي هي إحدى النظريات العقلية المعرفية الفطرية، التي يرى أصحابها أن تعلم اللغة الثانية فطرة إنسانية، تعتمد على الجوانب العقلية المعرفية التي تميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات؛ لذا يجب أن يبتعد تعلم اللغة الثانية وتعليمها عن الممارسات الشكلية الآلية[١٣٤].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

يعتمد تعليم اللغة في ضوء هذا المذهب على الجانب المعرفي العقلي[١٣٥]، ويهتم بتقديم قواعد اللغة المتعلمة بطريقة منظمة في المناهج والمقررات وفي حجرة الدرس، كما يهتم بتكوين عادات معرفية سليمة وصحيحة تساعد على تعلم اللغة وفقاً لهذه الأساليب، وهذا يعني أن جميع عناصر العملية

---

134 - Omaggio. Teaching language in context. Op. cit. p.66.

١٣٥- العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٢٦.

التعليمية من معلمين ومتعلمين ومواد تعليمية تحتل مكانة مهمة في هذا المذهب؛ بيد أن أهمها المواد التعليمية، ممثلة في قواعد اللغة، يليها المعلم فالمتعلم.

الإجراءات في حجرة الدرس

سوف يكون صعباً على الباحث أن يقدم درساً مثالياً واحداً لمدخل أو مجموعة من المداخل، كما هو الحال هنا، ولكن سوف نقدم مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تمثل في مجموعها أنموذجاً لدرس في تعليم اللغة العربية وفقاً لهذا المدخل، على النحو التالي[١٣٦]:

١. يُعِدُّ المعلم درساً في اللغة العربية عن موضوع النعت مثلاً، بوصفه موضوعاً نحوياً مهماً، وشائع الاستعمال، وغالباً ما يكون ضمن موضوعات الكتاب المقرر.

٢. يدخل الفصل فيسلم على الطلاب، وفي يده ورق شفاف، كتب عليه مجموعة من جمل النعت التي تصف السمات الشخصية للإنسان بصيغ متنوعة، كاسم الفاعل على وزن فاعل وفَعِيل ومفاعل، واسم المفعول على وزن مفعول وفَعِيل وهكذا، نحو: مُحَمَّد قائم، وعلي بليغ، وسالم مقاتل، وهكذا في بقية الصيغ.

٣. يقرأ المعلم كل جملة ثلاث مرات، مع ربطها بصورتها من خلال الإشارة إليها في أثناء عرضها.

٤. يبدأ بشرح قاعدة استعمال كل صيغة، وقد يكون الشرح باللغة الأم، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم، ثم يكون باللغة العربية أو بهما معاً فيما بعد.

١٣٦- العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٢٦.

٥. ينتقل المعلم إلى التدريبات الأولية للتأكد من فهم طلابه لقواعد الدرس، فيطلب منهم وصف بعض المواقف والصور، أو وصف أنفسهم وزملائهم، بعد أن يمدهم بكلمات مرادفة للكلمات المقدمة في جمل الدرس، وقد يطلب منهم استعمال كلمات جديدة ووضعها في جمل مفيدة. وقد يقسم طلابه إلى مجموعات، كل مجموعة تعطي عدداً من الكلمات وتكلف بتكوين جمل تصف مواقف أو صوراً أو شخصيات معينة، ثم يكتب رئيس كل مجموعة ما أنتجته مجموعته على السبورة.

٦. يخصص الجزء الأخير من الدرس للأنشطة التطبيقية الموسعة، فيقسم طلابه مرة أخرى إلى ثلاث مجموعات، تعطى كل مجموعة بطاقة محادثة، تحتوي بطاقتان منها على خمسة أسئلة مكتوبة باللغة الأم أو بلغة وسيطة، باستعمال الكلمات التي مرت معهم في النص أو في التدريبات السابقة، وتحتوي البطاقة الثالثة على الأسئلة التي في البطاقتين الأولى والثانية مكتوبة باللغة العربية. تحاول المجموعتان اللتان تحملان الأسئلة المكتوبة باللغة الأم ترجمتها إلى اللغة الهدف واستعمالها في محادثات قصيرة، وفي الوقت نفسه تقوم المجموعة الثالثة بمراقبة حديثهم للتأكد من صحته وموافقته للنصوص التي بين أيديهم في البطاقة الثالثة.

٧. يشترك طلاب الفصل في محادثات ثنائية باستعمال الكلمات والعبارات التي مرت معهم في الدرس والتدريبات السابقة، وقد يطلب من الطلاب تلخيص هذه المحادثات ووضعها في نص أو حوار أو قصة قصيرة.

تقويم المذهب

أ. المزايا

١. الإهتمام بالكفاية اللغوية؛ حيث يمضي معظم الدرس في التدرب على القواعد والكلمات الجديدة واستعمالها في سياقات ومحادثات وأنشطة يغلب عليها الابتكار والإبداع، لا التقليد والتكرار، وبخاصة في نهاية البرنامج[١٣٧].

٢. الاهتمام بالصحة اللغوية والملحوظة المستمرة وتصويب الأخطاء في جميع المهارات خلافاً لبعض الطرائق التي تهتم بمهارة واحدة أو مهارتين كحد أقصى، كما رأينا في طريقة القواعد والترجمة والطريقة السمعية الشفهية؛ ما يؤكد على ممارسة واعية، ويقلل من الوقوع في الأخطاء[١٣٨].

٣. على الرغم مما أخذ على تصويب الأخطاء، فإنه يقي من التحجر اللغوي لدى المتعلم، وهو ثبوت الخطأ وتحجره لدى المتعلم حتى يصبح جزءاً من سلوكه اللغوي.

٤. التأكيد على التعلم الواعي أي أن يكون التعلم ذا معنى مفهوم بالنسبة للدارسين، من خلال الفهم الكامل لما يقدم لهم في الفصل وللأنشطة التي يقومون بها[١٣٩].

٥. إعطاء الطلاب ومنحهم فرصة المشاركة من خلال إدارة الحوارات والأنشطة اللغوية فيما بينهم، وهذا يشجعهم بل ويساعدهم على بناء الكفاية اللغوية.

---

137 -Omaggio. Teaching language in context. Op. cit. pp.68-69.

١٣٨- طعيمة. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ١٤٢.

139 -Omaggio. Teaching language in context. Op. cit. pp.68.69.

٦. توظيف نتائج الدراسات اللغوية النفسية الحديثة توظيفاً جيداً في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وإعادة التوازن بين بعض أنماط تعلم اللغة[١٤٠].

ب . العيوب

١. تلتزم الطرائق التابعة لهذا المذهب بالمنهج التقليدي في تعليم اللغة، حيث تبدأ بالقواعد ثم تنتقل إلى الأمثلة والنصوص، وهذا المنهج يقربها من طريقة القواعد والترجمة ويبعدها عن الأساليب الطبيعية المباشرة[١٤١].

٢. إهدار الوقت والجهد في شرح القواعد وتفصيلاتها الدقيقة التي لا يفهمها كثير من المتعلمين؛ ما يعني أن تعلم اللغة وفقاً لهذا المذهب يتطلب سنوات عدة[١٤٢].

٣. يسمح هذا المذهب باستعمال اللغة الأم في التدريس، مما يسبب أخطاء لدى المتعلمين أثناء اكتساب اللغة الهدف.

٤. إن تصحيح الأخطاء أثناء وقوعها – وفقاً لهذا المذهب – يضعف دوافع المتعلمين ورغباتهم، ويعيقهم عن الانطلاق في استعمال اللغة، وربما يزيد من أخطائهم، كما أن تصويب الأخطاء مباشرة يعد مخالفاً للمبادئ النفسية التربوية في تعليم اللغات الأجنبية.

١٤٠– طعيمة. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ١٤٣.

١٤١– طعيمة. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ١٤٣، ١٤٤.

١٤٢– العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٣٠.

٥. المبالغة في الجوانب العقلية لتعلم اللغة، ومحاولة السيطرة الواعية على أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية الدلالية، تجعل مهمة المعلم صعبة؛ وتتطلب منه الإلمام التام بجميع أنظمة اللغة الهدف مع القدرة على شرحها بلغة الطلاب[١٤٣].

٦. قد يؤدي اهتمام المذهب المعرفي بالجوانب العقلية المعرفية في تعليم اللغة إلى إهمال المهارات اللغوية الأخرى، وبخاصة المهارات الاتصالية.

٧. يرى بعض الباحثين في هذا المجال أن النظرية المعرفية ليست نظرية متكاملة، وأنه لا توجد طريقة معرفية متكاملة لتدريس اللغات الأجنبية، وليس لدى معلم اللغة منهج ولا خطوات واضحة يسير عليها في عمليات التحضير والتدريس والتقويم[١٤٤].

١٤٣– طعيمة. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ١٤٤.

١٤٤ – هذا رأي الباحثة الأمريكية ويلجا رفرز، كما نقله عنها الدكتور رشدي أحمد طعيمة في المرجع السابق. ص ١٤٣. ولكن العصيلي يقول: إن النظرية المعرفية نظرية متكاملة وكذلك المدخل المعرفي، أما الطريقة المعرفية فتختلف من تطبيق لآخر، وقد ذكرنا أنه لا توجد طريقة واحدة تمثل هذه النظرية. العصيلي. ٢٠٠٢م. ص ١٣١.

٩- التدريس التفاعلي

إن الاتجاه التربوي الحديث[١٤٥] يؤكد على أن عملية التعلم والتعليم عمليتان متداخلتان وإن اختلفتا في طبيعتهما، ولا يمكن الاستغناء عن المدرس والطالب في أي نشاط تعليمي، والمهم هنا ألا يكون المدرس هو العنصر الرئيسي المستهلك للنشاط التعليمي، أو بعبارة أخرى، ألا يكون المدرس مركز النشاط التربوي، في حين أن الطالب يكون عنصراً متلقياً فقط، لا بُدَّ أن يكون للطالب دور فعال في النشاط التربوي، لأنه هو الهدف المقصود من النشاط التربوي، ولا بد أن يكون دوره دوراً فعالاً. ولتحقيق هذا التفاعل بين المدرس والطالب هناك مجالات عديدة وأنشطة ومهارات يمكن أن تحقق مثل هذا التفاعل. ومنها ما يلي:

---

١٤٥ - القصيري، موفق عبدالله أحمد. ١٩٩٥م. مبادئ طرائق تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية. قسم طرق التدريس والتربية، كلية التربية، الجامعة الوطنية الماليزية/ كوالا لمبور: ماليزيا. مخطوط (مذكرة أعدت لطلاب دبلوم التأهيل التربوي). ص ٣٧ -٦٢. وللمزيد انظر،

- زيتون، عايش. ١٩٩٥م. أساليب التدريس الجامعى. عمان : دار الشروق.

- عبد المقصود، مُحَمَّد اسماعيل. ٢٠٠١م. تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمى. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

- Barrie Bennett & others. 1991. cooperative learning. University of Toronto.

- Paul, D. Eggen & Donald, P. Kauchat. 1996. Strategies for teachers, teaching content and tninking skills. 3rd Eduction, Allyn Bacon.

- Robert E.Salvin. 1995. cooperative learning theory, research, practice. 2nd Edition, Allyn &Bacon.

- Wright, W.A. 1995. Teaching Improvement practices. Bolton Massachus etes: Anker publishing company, Inc.

١- مهارة التنويع في طرق التدريس وعرض المادة.

٢- مهارة التقديم والتمهيد للمادة.

٣- مهارة التشجيع والتحفيز.

٤- مهارة السؤال والجواب.

٥- مهارة استخدام الأمثلة التوضيحية.

٦- مهارة الشرح.

٧- مهارة إدارة الفصل.

٨- مهارة الاستخدام الناجح للسبورة في استعراض المادة.

٩- مهارة الاختصار والايجاز.

وفيما يلي شرح موجز لكل مهارة من هذه المهارات التي يمكن أن يتحقق من خلالها التفاعل بين المدرس والطالب وصولاً إلى تعليم أفضل.

أولاً- مهارة التنويع في طرق التدريس وعرض المادة

المقصود هنا كافة النشاطات والأساليب التي يمكن للمدرس أن يستخدمها في عرض مادته، أو بعبارة أخرى: الأساليب التي يمكن للمدرس أن يتبعها في عرض مادته إلى الطلاب بشكل مشوق

وجذاب، ويثير انتباههم واستعدادهم لتلقي المادة المعروضة بشكل ناجح، وتشمل هذه المهارة في الحقيقة ثلاثة مجالات وطرق؛ هي[١٤٦]:

١- السلوك: الصوت، شخصية وطبيعة المدرس في تدريسه.

٢- المادة والوسيلة التعليمية التي يستخدمها المدرس، كالكتاب المدرسي أو قصة خارجية أو مقالة... إلخ.

٣- العلاقة الشخصية القائمة بين المدرس والطلاب.

عناصر مهارة التنويع في عرض المادة التعليمية

١- الحركة

إحدى مهارات العرض الناجح هي حركة المدرس داخل الصف، إذ إن حركة المدرس ذهاباً وإياباً أمام الصف، أو في جوانب الصف، يساعد كثيراً على جذب انتباه الطلاب، ويشجعهم على الفهم والاستيعاب لما يُلقى عليهم، ولكن من الضروري الانتباه إلى أن كثرة الحركة من قبل المدرس

---

١٤٦ - القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص ٣٧ ومابعدها. وللمزيد انظر،

- زيتون. ١٩٩٥م. المرجع السابق.

- عبد المقصود. ٢٠٠١م. المرجع السابق.

- Barrie Bennett & others. 1991. Op Cit.

- Paul, D. Eggen & Donald, P. Kauchat. 1996. Op Cit.

- Robert E.Salvin. 1995. Op Cit.

- Wright, W.A. 1995. Op Cit.

داخل الصف قد يصرف انتباه الطلاب عن متابعة المدرس في الشرح، ويكون مبعثاً للملل، لهذا فإن الإرشاد هنا يكمن في أن المدرس يجب ألا يكون ثابتاً وجامداً في مكان واحد أو زاوية معينة من الصف، ويجب عليه أيضاً ألا يكون متحركاً دائماً بدون سكون ووقف، عليه أن يلائم بين السكون والحركة.

٢- الإيماءة والإشارة الجسدية

على المدرس أن يقدم الحركات الطبيعية للجسد أثناء استعراض مادته، كاستخدام اليد وحركة الرأس؛ كوسيلة فعالة وناجحة لتأكيد ما يقوله ويشرحه، ويجب ألا يكون مبالغاً فيه. ولا بُدَّ أن يكون هذا الاستخدام طبيعياً وتلقائياً، أي أن المدرس يلجأ تلقائياً للتعبير بحركة اليد أو الرأس أو العين، عندما يتطلب الموقف ذلك تأكيداً لمعنى أو إشارة لسؤال أو إجابة... إلخ.

٣- تنويع نغمة الصوت عند الحديث

يجب على المدرس أن يغير من نغمة صوته عند الشرح، أي أن حديثه يجب ألا يكون على وتيرة صوتية واحدة، لا بُدَّ أن يكون هناك تناغم تعبيري بين الصوت والمعنى؛ من حيث السرعة وارتفاع حدة الصوت وانخفاضه.

٤- مشاركة الطلاب الشفهية

ينبغي على المدرس أن يفسح المجال لبعض الطلاب للمشاركة في التعبير شفوياً عند العرض، مثل توجيه الأسئلة القصيرة للطلاب، أو أن يعطي المجال للطلاب في استعراض بعض خبراتهم حول المعلومات الملقاة عليهم، وعلى الطالب أن يكون مشاركاً بشيء من خبرته في عرض المادة التعليمية، وذلك جذباً لانتباهه وتشويقه.

٥- استخدام المحسوسات المتنوعة

على المدرس أن يستخدم أنشطة مختلفة، بحيث يتمكن من استخدام عدة وسائل حسية عند الطالب لإدراك ما يُلقى عليه من مادة تعليمية. يمكن للمدرس أن ينوع في استخدام وسائل الإيضاح الحسية: كالبصرية، والسمعية والذوقية واللمسية.

وفي الحقيقة أن نجاح المدرس في إثارة انتباه الطلاب من خلال الوصول إلى أذهانهم وفق أو خلال التنويع في استخدام وسائل الإيضاح يساعد ليس فقط على إثارة الشوق والرغبة عند الطالب، بل أيضاً يساعد على تثبيت وترسيخ المادة المعروضة بشكل فعال.

٦- النشاط الجسدي للطلاب:

يمكن للمدرس أن يعتمد التمثيل وسيلة في عرضه للدرس، ولا يُنكر ما لهذا الأسلوب من أثر فعال في ترغيب الطلاب من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن التمثيل في عرض المادة يساعد على تثبيتها، إضافة إلى ذلك يمكن للمدرس أن يشجع الطلاب على القيام بأنشطة أخرى إلى جانب التمثيل، مثل استخدام كاميرا التسجيل، أو رسم المخططات البيانية.

أهداف مهارة التنويع في العرض

إن تطبيق المهارات المتعلقة في العرض التي سبق شرحها آنفاً، يمكن أن تحقق للمدرس من الأهداف التربوية ما يلي:

١- جذب وتشويق وإثارة انتباه الطلاب خلال فترة العرض للمادة.

٢- تحبيب المدرسة والتعلم في نفوس الطلاب، وتكوين فكرة إيجابية لدى الطلاب عن المدرس والمدرسة والصف. أي أن الطالب يدرك بشكل إيجابي وطوعي فائدة التعليم، وعندئذ لا يكون التعلم أمراً قسرياً للطالب.

٣- يحث الطلاب على تطبيق عملية التعلم التحريري - أي أن يكون الطالب عنصراً فعالاً ومساهماً في العملية التربوية -.

٤- يساعد الطلاب على هضم المادة التعليمية بيسر وسهولة، وذلك من خلال استخدام الوسائل الحسية المختلفة لنقل المعرفة للغريب.

شروط يجب مراعاتها في تطبيق مهارة التنويع العرضي

ينبغي على المدرس الذي يستخدم وسائل وطرق مختلفة في عرضه للمادة على طلابه من مراعاة شروط عديدة، حتى يكون ناجحاً فيما يسعى إليه؛ مثل:

١- أن يكون المدرس عارفاً للهدف من هذا التنويع في عرض مادته - أي أن المدرس عندما يستخدم المهارات المختلفة التي سبق شرحها لا بُدَّ أن يعرف لأي غرض تستخدم كل واحدة منها - إذ لا بُدَّ للمدرس أن يربط بين هذه المهارات المختلفة للعرض، وبين الأهداف العامة والخاصة للدرس الذي يدرسه.

٢- إن التنقل والتنويع في استخدام هذه المهارات داخل الصف يجب أن يكون تلقائياً وطبيعياً، حتى لا يؤثر كثيراً مثل هذا التنويع على سير الدرس، وحتى لا يؤثر على انتباه الطلاب، ويصرفهم عن متابعة الدرس أيضاً.

٣- على المدرس أن يحسن إعداد وترتيب الخطة الأسبوعية واليومية لدرسه، خاصة عندما يريد أن يستخدم وسائل الإيضاح السمعية والبصرية.

٤- يجب أن يستفيد المدرس في استخدامه لطرق عرضه المتنوعة من خبرة الطلاب في المشاركة بمثل هذه الفعاليات كما يجب.

ثانياً- مهارة التقديم والتمهيد للمادة التعليمية

المقصود بمهارة التقديم[١٤٧] هنا، هو أسلوب المدرس في التمهيد لدرسه، ويجب على المدرس قبل الشروع في عرض مادته أن يكون قد هيأ الطلاب نفسياً وذهنياً إلى المعلومات الجديدة التي ينوي عرضها على الطلاب.

---

١٤٧ - القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص ٤١ ومابعدها. وللمزيد انظر،

- زيتون. ١٩٩٥م. المرجع السابق.

- عبد المقصود. ٢٠٠١م. المرجع السابق.

- Barrie Bennett & others. 1991. Op Cit.

- Paul, D. Eggen & Donald, P. Kauchat. 1996. Op Cit.

- Robert E.Salvin. 1995. Op Cit.

- Wright, W.A. 1995. Op Cit.

إذ إن حسن التقديم والتمهيد للدرس يساعد المدرس والطالب في الحصول على المعلومات بشكل ميسر وناجح، إلى جانب إثارة ميل الطالب ورغبته في تقبل ما يلقى عليه من معلومات، كما يشد أذهانهم وقابلياتهم على التفكير والعمل، وفي الحقيقة إن التقديم والتمهيد للدرس يتطلب إلى حد بعيد مهارات عديدة من المدرس لتحقيق ما يصبو إليه من أهداف في تدريسه، ولعل أبرز ما يعتمد عليه في تحقيق ذلك هو الربط بين المعلومات الجديدة وخبرات الطالب السابقة حول الوحدة الدراسية الجديدة.

مهارات التقديم والتمهيد

لا بُدَّ من الأخذ بعين الاعتبار – عند تنفيذ مهارات التقديم والتمهيد – المهارات التي تحدثنا عنها سابقاً في هذه الطريقة، وهي: المهارات المتنوعة للعرض؛ كالاهتمام بالحركة والإشارات الحسية، واستخدام وسائل الإيضاح، مع تنوع نغمات صوت المدرس عند العرض... إلخ. أما أبرز مهارات التمهيد والتقديم فهي:

١– إثارة انتباه الطلاب

أن يستخدم المدرس الصوت المعبر عن المعنى مع تنويع حدة صوته ارتفاعاً وانخفاضاً. والاهتمام بحركة اليد والرأس والجسد، والقابلية على استخدام وسائل الإيضاح بشكل عملي وناجح، وفسح المجال أمام الطلاب على المشاركة بالنشاط الصفي.

٢– إثارة الميل والرغبة

أن يبدي المدرس شيئاً من الدفء والحماس والحب للمادة المعروضة على الطلاب خاصة عندما يكون هؤلاء الطلاب في مراحل الحياة الأولى، أي مرحلة الطفولة أو المراهقة. ويجب على

المدرس أن يثير لدى الطلاب حب الاستطلاع بإثارة أو استخدام عنصر المفاجأة مثلاً، أو من خلال استخدام عنصر الأخبار القصصي، أو القيام بعمل تمثيلي، كل ذلك وغيره من وسائل الإثارة يساعد كثيراً على خلق حوافز التعلم والرغبة في تلقي المعلومات الجديدة.

٣- البناء التخطيطي والإعدادي للدرس

يجب على المدرس أن يوضح حدود ومعالم الموضوع الذي سيتناوله في الشرح والعرض، وعلى الطالب أن يكون مطلعاً على حدود المعلومات التي سوف تلقى عليه. قد يكون من الصعب على الطالب أن يلم إلماماً جيداً بموضوع لا حدود له، أو أن حدود هذا الموضوع واسعة جداً، ولا يعرف ما هي المعلومات التي خصصت لهذا الموضوع الطويل كمادة للعرض في الدرس.

مثال: يمكن للمدرس أن يحدد مادته المعروضة بالشكل التالي:

أعزائي الطلاب:

"في هذا اليوم سوف ننظر إلى مجموعة من الصور، ثم بعد ذلك سوف نفسح المجال للحديث معاً: أنا وأنتم حول محتوى هذه الصور من خلال ما نفهم منها".

ويمكن للمدرس أيضاً أن يقترح الطرق التي سوف يتم بها تحديد الموضوع أو معلومات الدرس؛ مثل قوله:

أعزائي الطلاب:

"أريد منكم أن تعدوا قائمة بأسماء الأشياء المعروضة في هذه الصور".

ويمكن للمدرس أن يتبع ذلك بسلسلة من الأسئلة التي تسهل تقديم المعلومات لهم من خلال استخدام الصور المعروضة أمامهم.

٤- العمل على إيجاد علاقة ارتباط بين المعلومات القديمة والجديدة

يحق للمدرس أن يقيم مقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف في الحقائق المختلفة، التي يريد أن يقدمها للطلاب، كيف يتم ذلك؟ أو بعبارة أخرى؛ ما المقصود بهذه المقارنة بين الحقائق؟ المقصود هنا أن المدرس يمكن أن يستثمر جانب التفكير المنطقي العقلي في عرض مادته أو التمهيد والتقديم لها مستفيداً من خبرات الطلاب، حتى يقدم المدرس المعلومات الجديدة يمكن له أن يتم مقارنة بين أشياء عديدة تتشابه وتختلف، ومن خلال مناقشة هذه الأوجه المختلفة بالمقارنة بعضها ببعض، تتعين ملامح الموضوع الجديد، ولنأخذ مثالاً على ذلك:

يمكن أن نناقش المقارنة بين حياة الفلاح الماليزي والفلاح الباكستاني في الريف، ويمكن للمدرس أن يستفيد من تخزين المعلومات السابقة عن طبيعة الحياة الفلاحية بين نوعين من البشر، هم على علم بهما، ويدركون لطبيعتهما فيما يتعلق مثلاً بشكل ومساحة الأرض المزروعة والتربة، عندما يبدأ العمل الجديد بشكل مثلثي، وذلك عندما يكون الموضوع مثلاً (الفلاح في باكستان).

الأهداف المقررة من تحقيق مهارات التقديم والتمهيد

إذا نجح المدرس في تطبيق المهارات المتعلقة بحسن التمهيد والتقديم فإنه بلا شك سوف يحقق ما يلي:

١- تهيئة الطلاب نفسياً وعقلياً للدرس الجديد من خلال إثارة انتباههم وتشويقهم للدرس.

٢- تحديد وتخصيص المعلومات المقررة للدرس بشكل واضح.

٣- تحديد الطرق والوسائل التي سوف يتبعها المعلم والطالب في الدرس.

٤- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة لدى الطلاب، أي ضرورة الاستفادة من خبرات الطالب القديمة كمقدمة لفهم أفضل وأسهل للمعلومات الجديدة، فلا تعليم يمكن أن يحصل من فراغ.

ثالثاً- مهارات التشجيع والتحفيز

إن المقصود بهذه المهارة هو تطوير أو تبديل أسلوب الطالب ليكون أكثر إيجابية وفعالية في التعلم[١٤٨]. وتستخدم هذه المهارة عندما يثمن ويقدر المدرس سلوكاً إيجابياً للطالب، ويكون هذا التثمين والتقدير بصيغ عديدة؛ مثل: الابتسامة عندما يجيب الطالب إجابة صحيحة، أو تشجيع الطالب المتردد أو بكتابة (أحسنت) على عمل تحريري ناجح قام به الطالب. مثل هذا التشجيع يساعد الطالب كثيراً على تبني فكرة إيجابية حول ما يتعلم، مما يساعد المدرس والطالب معاً على تحقيق تعلم وتعليم أفضل، وقد يكون مثل هذا التشجيع فردياً أو جماعياً.

---

١٤٨ - القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص ٤٤ ومابعدها. وللمزيد انظر،

- زيتون. ١٩٩٥م. المرجع السابق.

- عبد المقصود. ٢٠٠١م. المرجع السابق.

- Barrie Bennett & others. 1991. Op Cit.

- Paul, D. Eggen & Donald, P. Kauchat. 1996. Op Cit.

- Robert E.Salvin. 1995. Op Cit.

- Wright, W.A. 1995. Op Cit.

أنواع مهارات التشجيع والتحفيز

١- التشجيع الشفهي

وذلك من خلال التثمين والمدح والتشجيع الشفهي باستخدام عبارات المدح؛ مثل: أحسنت - بارك الله فيك - كلام صحيح جداً – جوابك رائع، أو قد يكون باستخدام ألفاظ المدح؛ مثل: جيد جداً، ممتاز، صحيح... إلخ.

٢- الإيماءات التشجيعية التحفيزية

يمكن للمدرس أن يشجع طلابه ويحفزهم نحو التعلم بتعبيرات وجهه؛ مثل: الابتسامة، أو ضحكة استحسان، أو من خلال التعبير الجسدي؛ مثل: التصفيق، أو إيماءة الرأس، أو الإشارة التشجيعية باليد.

٣- النشاطات التشجيعية التحفيزية

يمكن للمدرس أن يكلف الطلاب فرداً فرداً أو جماعة، القيام بنشاطات تنسجم ورغباتهم وميولهم كعامل تحفيزي لملء ما يقومون به لجمع معلومات قدمت لهم في درس سابق.

وربما يأخذ التشجيع والحافز أشكالاً أخرى، مثل: الموافقة على الجلوس بجانب الصديق المفضل، أو الطلب من الطالب الجيد أن يكون مراقباً على الصف، أو من خلال تقديم هدية بسيطة، مثل: الحلوى أو كتب للمطالعة.

الأهداف المرجوة من تطبيق مهارات التحفيز والتشجيع

إن تحقيق التحفيز والتشجيع يحقق ما يلي:

١- إثارة ميول ورغبات الطلاب للتعلم، وتشجيعهم بشكل إيجابي على استقبال المعلومات الجديدة.

٢- يساعد الطلاب على القيام بالأعمال بجد ونشاط مع القدرة على الابتكار والتجديد.

٣- يساعد على تنمية الثقة بالنفس لدى الطالب، مما يشجع على بناء شخصية إيجابية فعالة.

إرشادات يجب اتباعها عند تطبيق مهارات التحفيز والتشجيع

لكي يكون التحفيز والتشجيع ذا مردود إيجابي لا بُدَّ من مراعاة ما يلي:

١- الدفء والحماسة التي لا بُدَّ للمدرس أن يبديها تجاه السلوك الجيد والإنجاز الناجح للطلاب.

٢- لا بُدَّ من التنويع في استخدام أساليب التحفيز والتشجيع، وعدم الاقتصار على جانب واحد فقط من وسائل التشجيع.

٣- التحفيز الإيجابي يجب أن يكون هو الأكثر استخداماً، أي المدح لا الذم، هو المستخدم في التحفيز، لأن التوبيخ والتأنيب أو التهديد بالعقاب لا يساعد الطالب إطلاقاً على التجاوب مع المدرس فيما يلقى عليه.

٤- يجب أن يكون الطلاب على معرفة بالهدف من التثمين؛ حتى يكون التثمين أكثر فعالية. ويجب أن يربط المدرس بين السلوك والتثمين، ولا بُدَّ أن يكون الإنجاز مستحقاً للمدح، وألا يفقد المدح قيمته مع الأخذ - عند المدح - بعين الاعتبار: السن، والجنس، أو الخلفية الاجتماعية للطالب.

رابعاً- مهارة السؤال والجواب

على الرغم من مختلف المهارات التي يقوم بها المدرس في فصله لجعل تدريسه أكثر فعالية، تبقى مهارة السؤال أكثر المهارات تعقيداً، وأقل نيلاً لاهتمام المدرس[١٤٩]. ويلجأ المدرس إلى استخدام مهارة الأسئلة الشفهية في تخطيط درسه، لتساعده على تطوير إنجاز الطلاب ومساعدتهم على تحقيق بيئة تعليمية واجتماعية أفضل وأكثر جاذبية وفعالية داخل الصف.

---

١٤٩ - القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص ٤٥ ومابعدها. وللمزيد انظر،
- زيتون. ١٩٩٥م. المرجع السابق.
- عبد المقصود. ٢٠٠١م. المرجع السابق.
- Barrie Bennett & others. 1991. Op Cit.
- Paul, D. Eggen & Donald, P. Kauchat. 1996. Op Cit.
- Robert E.Salvin. 1995. Op Cit.
- Wright, W.A. 1995. Op Cit.

مهارة السؤال

هناك كثير من المهارات التي تصنفها مهارات السؤال؛ منها: مهارات أساسية وأخرى ثانوية، كما أن بعضها بسيط سهل في التطبيق، بينما هناك أنواع من الأسئلة أكثر تعقيداً، ويمكن توضيح المهارات الأساسية والمعقدة كما يلي:

أولاً– الأسئلة الأساسية أو البسيطة

ويشتمل هذا النوع من الأسئلة على ما يلي:

١– أسئلة لتصحيح الأجوبة بأسلوب ليّن

قد يتردد الطلبة كثيراً في الإجابة عن أسئلة مدرس غالباً ما يتبع جواب الطلاب الخاطئ بعقوبة أو كلمات جارحة، أو أن يقابل جواب الطلاب باستهزاء، حيث إن بعض المدرسين عندما يستلم إجابة من الطلاب غير صحيحة كما يريدها هو، يلجأ إلى زجر الطالب بألفاظ قاسية، أو أن يبدي إيماءات عدم القناعة بالجواب، مثل: تقطيب الجبين، أو يحاول أن يصحح الجواب بلهجة أو لغة غليظة تدل على الغضب، مثل هذا المدرس لا يشجع طلابه إطلاقاً على التفكير والإبداع، بل يجب أن يساعد الطالب المخطئ على تصحيح خطئه بكثير من الصبر والحلم وسعة الصدر مع التشجيع وبناء الثقة في نفس الطالب، وأنه في المستقبل سوف يكون أكثر دقة ومقدرة على الإجابة.

٢– أسئلة لمساعدة الطالب على الإجابة

عندما لا يكون الطالب قادراً على الإجابة يجوز للمدرس أن يعطي بعض الايحاءات التي تساعد الطالب وتقوده إلى الإجابة الصحيحة، على ألا يكون إيحاء المدرس الجواب عن السؤال. بل

هي إرشاد وإيماءة تساعد الطالب على الجواب الصحيح، أو أحياناً إذا وجد المدرس طلابه غير قادرين على الإجابة، أو أنهم يجيبون عن سؤاله بشكل خاطئ، يمكن لهذا المدرس أن يعيد صياغة السؤال بشكل يساعد الطالب على تقدير الإجابة الصحيحة.

٣- أسئلة لحث الطالب على التفكير المنطقي

يجب أن تكون أسئلة المدرس مصاغة بشكل يعين الطالب على التفكير المنطقي، بحيث تكون إجابة الطالب أكثر دقة وعمقاً، مثل تلك الأسئلة التي تتطلب توضيحاً أكثر لفكرة معروضة للنقاش مع الطلاب، ومثل هذا النوع من الأسئلة يدعى "بالأسئلة التوضيحية". كذلك هناك نوع آخر من الأسئلة التفكيرية، وهي الأسئلة التركيزية، وذلك بربط إجابة الطلاب مع حالات مختلفة أخرى، أو موضوعات أخرى غير موضوع السؤال، ولكن لأن الجواب دقيق وعميق ومنطقي يكون شاملاً، ويمكن أن يكون قابلاً للإجابة على حالات أخرى مشابهة.

٤- أسئلة لحث الطالب على إبداء توضيح وإجابة أوسع وأكثر دقة

يمكن أن يطلب المدرس من الطالب أن يتوسع في إجابته، وأن يكون أكثر دقة ووضوحاً. وهذا قد يكون بعد جواب قصير لسؤال قد سأله المدرس، عندئذ سوف يجد الطالب فكرة لأن يوسع إجابته الأولى ويجعلها أكثر وضوحاً ودقة. هنا يجب التفريق بين الأسئلة التي يجيب عنها الطالب خطأً، ويحاول المعلم أن يوحي له بالإجابة الصحيحة، فيصحح الطالب الجواب الخطأ عن هذا النوع في الأجوبة، إذ إن النوع الثاني أصلاً هو صحيح إلا أنه غير واضح أو ناقص، عندئذ يطلب المدرس توضيح الجواب أو إكمال نقصه.

٥- أسئلة توجة من المجموع إلى الفرد

يوجه المدرس السؤال أحياناً إلى عموم الصف - أي أن يكون السؤال موجهاً لكل الطلاب - ثم بعدئذٍ يتخير المدرس مجموعة من الطلاب أو طالباً معيناً للإجابة عليه باستخدام الإشارة إلى ذلك الطالب، أو ذكر اسمه، أو بإيماءة الرأس، ثم يحاول المدرس أن يوجه السؤال نفسه إلى مجموعة طلاب واحداً بعد الآخر.

٦- أسئلة توجه إلى الطلاب غير المتطوعين للإجابة

أحياناً هناك طلاب في الصف يتطوعون بأنفسهم إلى الإجابة عن أسئلة المدرس عندما يسأل، بينما هناك مجموعة أخرى من الطلاب لا يجيبون ولا يحاولون الإجابة، لذا يجب على المدرس معرفة وتشخيص مثل هؤلاء الطلاب، وتوجيه الأسئلة لهم لئلا ينعزلوا عن النشاط الصفي، ويسبب بالتالي مثل هذا الانعزال شعور بالإحباط، وعدم الكفاءة التي تقود إلى الفشل.

ثانياً: الأسئلة المتطورة

وهذا النوع من الأسئلة يتضمن ما يلي:

١- الأسئلة ذات المستويات المختلفة

تختلف أحياناً أسئلة المدرس في درجة تعقيدها وصعوبتها، حيث تتطلب من الطلاب جهداً في التفكير للإجابة عليها.

٢- أسئلة لاسترجاع المعلومات

ربما يسأل المدرس طلابه أسئلة تتطلب استذكار واسترجاع لمعلومات قد تم تعلمها ودراستها آنفاً، وبعد صياغة مثل هذه الأسئلة الاستذكارية يبدأ بتوجيه أسئلة أكثر صعوبة وتعقيداً.

٣- الأسئلة الشاملة

وهي أسئلة تختبر مدى استيعاب الطلاب لمضامين معلومات قرأوها سابقاً.

٤- الأسئلة التطبيقية

وهي أسئلة يوجهها المدرس إلى طلابه، وتتطلب الإجابة عليها استذكار المعلومات التي كونها الطالب.

٥- الأسئلة التحليلية.

وهي الأسئلة التي تتطلب أجوبة قائمة على أساس تحليل للمعلومات والأدلة تحليلاً دقيقاً، ودراسة نتائج التحليل لاستخراج الأدلة التي تقود إلى الجواب الصحيح والنتائج المطلوبة.

٦- الأسئلة التأليفية

وهي الأسئلة التي تتطلب الربط بين أجزاء عديدة ومعلومات عديدة لتأليف الجواب، أو تجميع الأفكار وربطها ببعض لتأليف الإجابة عنها.

٧- التثمين

ربما يكون المعلم قد أعد أسئلة تكون إجاباتها تقويماً وتثميناً للأفكار والآراء، كما تتطلب أيضاً من الطلاب أن يدعموا آراءهم وتثميناتهم هذه بالأدلة المنطقية.

الأهداف المرجوة من استخدام مهارة السؤال

هناك أهداف عديدة يرجى تحقيقها من استخدام الأسئلة كمهارة تحقيق التعلم الفعال، هذه الأهداف تتوقف على نوعية السؤال، إذا كان بسيطاً أو كان سؤالاً معقداً.

١- أهداف الأسئلة البسيطة

وتهدف هذه الأسئلة إلى ما يلي:

١- تحقيق مشاركة أكثر فعالية للطلاب في النشاط الصفي.

٢- تحقيق الرغبة والميل عند الطلاب للتعلم.

٣- لتوجيه وتركيز أذهان الطلبة حول نقاط معينة في الدرس يريدها المدرس.

٤- تشجيع الطلاب على عادة السؤال والتعبير عما يجول في أنفسهم.

٥- مساعدة الطلاب على تنمية وتطوير مهارة التفكير.

٢- أهداف الأسئلة المعقدة التركيب

وتهدف هذه الأسئلة لتحقيق ما يلي:

١- تساعد الطلاب على امتلاك المعلومات والخبرات الجديدة مع حسن التنظيم لها وتحليلها والقدرة على الحكم عليها.

٢- مساعدة الطلاب على صيغة وتوضيح المعلومات والفكر؛ استناداً إلى ما هو متوفر من المبادئ الأساسية لهذه الأفكار والمعلومات.

٣- تطوير خبرات الطالب الشخصية وأفكاره الذاتية، وذلك من خلال توفير الطرق التفكيرية الفعالة.

ملاحظات يجب الأخذ بها عند تطبيق مهارة السؤال

هناك مبادئ عامة يجب مراعاتها في تطبيق السؤال؛ وهي ما يلي:

١- يجب أن يكون السؤال موجهاً إلى كافة الطلاب، مع تحديد الوقت الملائم للإجابة عنه.

٢- يجب على المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار مستوى الفروق الفردية بين الطلاب، وقابلياتهم العقلية عند صياغة السؤال.

٣- يجب أن يكون المدرس منتبهاً عند توجيه السؤال، أو عند استلام الجواب، أي بعبارة أخرى، يجب أن يكون توجيه واستلام الجواب بأسلوب تربوي فيه آداب الكلام واحترام الرأي.

٤- يجب على المدرس أن يوجه الأسئلة للطلاب المتطوعين وغير المتطوعين للإجابة، وذلك من أجل تقييم العملية التربوية تقويماً صحيحاً.

خامساً: مهارات استخدام الأمثلة التوضيحية

لاشك أن التوضيح من خلال الأمثلة يساعد المدرس كثيراً على نقل الفكرة الأساسية والمعاني المهمة بنجاح إلى طلابه، وخاصة إذا كانت تلك الأمثلة مستوحاة من خبرة الطلاب أنفسهم حيث إنه سيكون في موقع المتمكن من تقييم مدى الفهم لدى الطلاب[١٥٠]. وهناك أنواع عديدة للأمثلة؛ منها ما يأتي بشكل قصة، أو مخطط، أو أحداث وشخصيات، أو بشكل قياس تناظري... إلخ. إن مثل هذه الأمثلة تساعد المدرس والطالب معاً على توضيح الفكرة والمعاني والمبادئ التي يريد المدرس أن يوصلها إلى طلابه، ومن الأفضل – كما تقدم ذكره – أن تكون هذه الأمثلة متناسبة وقابلية الطلاب

---

١٥٠ – القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص ٥١ ومابعدها. وللمزيد انظر،

– زيتون. ١٩٩٥م. المرجع السابق.

– عبد المقصود. ٢٠٠١م. المرجع السابق.

- Barrie Bennett & others. 1991. Op Cit.

- Paul, D. Eggen & Donald, P. Kauchat. 1996. Op Cit.

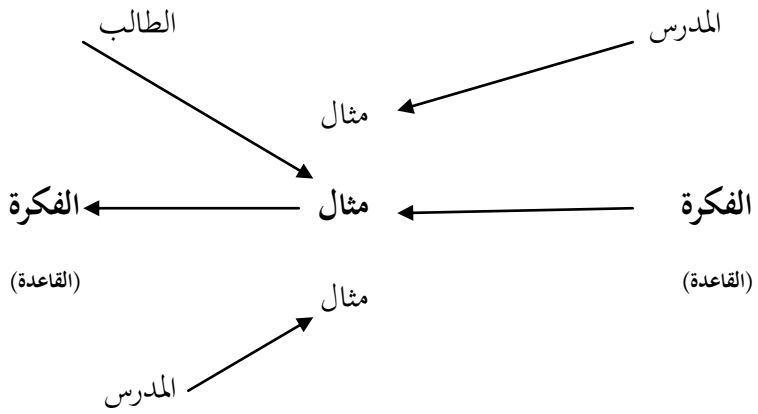
- Robert E.Salvin. 1995. Op Cit.

- Wright, W.A. 1995. Op Cit.

ورغباتهم، ومن الممكن أن ينتقل المدرس في أمثلته من الأمثلة المدركة الحسية إلى الأمثلة المعنوية غير المدركة حسياً، عندما يربط بين الأمثلة والفكرة الأساسية، أو القاعدة التي مثل لها هذه الأمثلة، لتجذب انتباه الطلاب وتشحذ أذهانهم.

وهناك رأيان في طريقة عرض المثال:

١- يرى بعض المربين التربويين أنه من الأفضل هو ذكر القاعدة، أو الفكرة أولاً، ثم الإتيان بالأمثلة عليها لتوضيحها وتثبيتها في ذهن الطلاب، ثم بعد الأمثلة تذكر القاعدة أو الفكرة مرة ثانية، والجدول التالي يوضح هذه العملية:



٢- ويرى مفكرون تربويون آخرون أنه من الأفضل للمدرس أن يعطي أمثلة عن الفكرة أولاً، ثم يتبعها بذكر القاعدة أوالمبدأ، ثم سؤال الطلبة بعد بيان الفكرة أن يأتوا بأمثلة من عندهم عن الفكرة. والجدول التالي يوضح هذه العملية:

أمثلة من الطلاب أمثلة من الطلاب

أمثلة من الطلاب ← الفكرة → أمثلة من الطلاب

أمثلة من الطلاب القاعدة أمثلة من الطلاب

عناصر الأمثلة التوضيحية:

إن للأمثلة التوضيحية عناصر عديدة منها ما يلي:

١- استخدام الأسئلة البسيطة:

يمكن للمدرس أن يستخدم أمثلة بسيطة تعتمد أصلاً على خبرات الطلاب السابقة ومعلوماتهم.

٢- استخدام الأمثلة ذات الصلة بالموضوع:

يجوز للمدرس أن يستخدم أمثلة تطبيقية لقاعدة معينة، أو فكرة خاصة، أي يمكن أن يستخدم أمثلة تصلح للتطبيق بشكل خاص على حالة فكرية معينة.

٣- استخدام الأمثلة التشويقية:

يحسن بالمدرس أن يستخدم أمثلة مثيرة لانتباه الطلاب ومشوقة لهم.

٤- استخدام الطرق المناسبة لعرض المثال:

يجب على المدرس أن يعرض أمثلته بطرق عديدة حتى يتمكن من جعل هذه الأمثلة قادرة على توضيح الفكرة أو الرأي. ومن هذه الطرق: الطريقة القياسية التناظرية، وطريقة السرد القصصي، وطريقة النموذج، وطريقة الصور المعروضة، وطريقة استخدام المخطط البياني... إلخ، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار قابلية الطلاب العقلية ودرجة النضج الفكري لهم.

٥- المشاركة الطلابية في المثال:

لا بُدَّ للمدرس أن يفسح المجال واسعاً أمام الطلاب، لأن يساهموا بإعطاء المثال الذي يعرض الأفكار المتدارسة من خلال النطق الشفهي أو باستخدام السبورة.

أهداف استخدام الأمثلة التوضيحية

إذا تمكن المدرس أن يستخدم هذه المهارة بشكل فعال، فإنه بالتأكيد سوف يحقق نتائج عديدة منها ما يلي:

١- سوف ينتقل بتدريب الطلبة من الأفكار السهلة البسيطة إلى الأفكار الأوسع والأكثر تعقيداً.

٢- باستخدام الأمثلة يتمكن المدرس من تسهيل مهمة شرح الأفكار المعقدة والمركبة الفهم.

٣- يمكن للمدرس أن يقيّم مدى الفهم لدى طلابه عندما يحسن استخدام الأمثلة، وخاصة تلك التي يتم استنباطها من الطلاب أنفسهم.

شروط وتوجيهات يجب ملاحظتها في تطبيق واستخدام الأمثلة

هناك بعض الإرشادات المفيدة والمصاحبة لتطبيق الأمثلة كوسيلة توضيحية تقويمية للعملية التربوية منها ما يلي:

١- يجب على المدرس أن يعد ويهيء الأمثلة التوضيحية مسبقاً.

٢- يجب على المدرس ملاحظة الإجابات الشفوية للطلاب، لمعرفة مدى انسجام الأمثلة التوضيحية، وقابلية الطلاب على فهمها.

٣- على المدرس أن يستخدم نماذج متعددة وكثيرة من الأمثلة التوضيحية التي تعكس القاعدة أو الفكرة.

٤- يجب الحرص على وجود علاقة بين المثال والقاعد، أو الرأي المعروض.

٥- يجب أن يعطي الطالب الفرصة المناسبة للمشاركة في إعطاء المثال أو مناقشته، وذلك حتى يتمكن المدرس من إدارة الصف وتقييم طلابه.

سادساً: مهارة الشرح والتعبير عن الأفكار

الشرح معناه القابلية على نقل الفهم أو القدرة على إفهام الآخرين، وهي مهارة تؤكد على أن المعلومات أو الأفكار قد تم فهمها وإدراكها، وهذه المهارة هي من الأساسيات التي يجب على كل مدرس أن يتقنها إتقاناً تاماً.

وهناك أنواع عديدة لمستويات الفهم والشرح، ولعل أبرز هذه الأنواع ما يلي[١٥١]:

١- الشرح التفسيري أو التأويلي:

وهو الشرح الذي يفسر ويوضح جوهر الفكرة ويستعمل التعريفات، مثل: ماذا حصل بالفعل؟

٢- الشرح الوصفي:

وهذا النوع من الشرح يستخدم في إعطاء تفصيلات أكثر دقة من النوع السابق، وتأكيداً لما يدور حول وصف العمليات أو الخطوات المتبعة لبرنامج ما، أو بعبارة أخرى، هو الشرح الذي يصف بناء العملية وإجراءاتها؛ مثل: كيف حصل هذا؟

٣- الشرح السببي:

وهو الشرح الذي يبين أسباب الحدث والظاهرة المدروسة، مثل: لماذا حصل هذا؟

---

١٥١ – القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص ٥٤ ومابعدها. وللمزيد انظر،

– زيتون. ١٩٩٥م. المرجع السابق.

– عبد المقصود. ٢٠٠١م. المرجع السابق.

- Barrie Bennett & others. 1991. Op Cit.

- Paul, D. Eggen & Donald, P. Kauchat. 1996. Op Cit.

- Robert E.Salvin. 1995. Op Cit.

- Wright, W.A. 1995. Op Cit.

عناصر العرض تشمل ما يلي:

١- الوضوح:

وهذه المهارة تتطلب وتستدعي عوامل عديدة، مثلاً: المدرس يتناول بالشرح فكرة معينة، وغالباً ما يركز في شرحه على ملخص الفكرة وجوهرها، مع التمثيل لها باستخدام اللغة المناسبة مع المضمون.

٢- استخدام أسلوب التوكيد على الفكرة:

لا بُدَّ للمدرس من أن يتبع عدة أساليب في التعبير عن الفكرة المهمة، ومن هذه الأساليب: الصوت ارتفاعاً وانخفاضاً وتنغيماً. كذلك يمكن للمدرس أن يستعمل الإيماءات بأنواعها المختلفة مع حركة الجسم، كاليد، أو الرأس، تؤكد المعنى المقصود، وإثارة انتباه الطلاب.

٣- استخدام التأشير والربط والأفضلية:

يجب أن يكون المدرس قادراً على استخدام اللغة استخداماً جيداً، بحيث يمكن أن ينتقل بالطلاب من معنى إلى آخر انتقالاً طبيعياً منطقياً، وحالة التأشير تساعد كثيراً على عملية الانتقال المنطقي من فكرة إلى أخرى؛ مثل القول: "هذه الأفكار الثلاثة هي أفكار رئيسية". وكذلك يمكن استخدام عامل الربط بين العلاقات في الأفكار، مثل القول: "وهذا بالتالي يؤدي إلى... " أو كقولنا: "لهذا... "، أو "الغرض هنا... ".

٤- التسلسل المنطقي في عرض الأفكار:

على المدرس أن يراعي التسلسل الطبيعي المنطقي للأفكار، وبعبارة أخرى: يجب أن تكون أفكار الموضوع معروضة بشكل تسلسلي منطقي، وهناك وسائل عديدة لتحقيق مثل هذا التسلسل المنطقي؛ مثل: الأسلوب الاستقرائي، والأسلوب الاستنتاجي، وأسلوب التنويع في التأكيد على المضامين والربط بين المضامين المتعددة للمعاني، كذلك هناك أساليب أخرى تعين المدرس على تحقيق عرض متسلسل للأفكار، مثل: استخدام عامل الإسهاب في الجواب الذي يقدمه الطلاب، وكذلك أسلوب التلميحات والإشارات الخفية التي تساعد كثيراً على جعل الأفكار المعروضة متسلسلة تسلسلاً منطقياً في عرضها.

٥- التغذية الاسترجاعية:

لا يجوز أن يكون المدرس هو محور العرض للأفكار وحجر الزاوية في نقل الفهم إلى الطلاب، بل يجب أن يعطي الطلبة الفرصة لأن يساهموا بعملية التعلم والفهم للمعلومات الجديدة، وذلك باستخدام المعلومات القديمة، وما اختزنوه من خبرات سابقة لها علاقة بالموضوع الجديد.

وفي هذا الجانب أو المهارة أمران يجب مراعاتهما، هما:

١- توفير الفرصة للطلاب للحصول على المعرفة، من خلال استخدام المعلومات القديمة، وما اختزنوه من خبرات سابقة لها أساس بالموضوع الجديد.

٢- لا بُدَّ من استخدام المعلومات القديمة للسيطرة على عوامل سرعة العرض للمعلومات الجديدة. اللغة التعبيرية واستخدام الأمثلة التوضيحية.

أهداف تطبيق مهارة الشرح والتعبير

إذا نجح المدرس في تطبيق هذه المهارة؛ فإنه يحقق ما يلي:

١- يتمكن الطلاب من تحديد الأفكار المهمة والنقاط الرئيسية.

٢- يتمكن الطلاب من وصف عمليات التطبيق والإجراءات العملية لأية فكرة لغوية أو تربوية.

٣- يتمكن الطلاب من تعليل أسباب حدوث الأشياء.

إرشادات يجب الأخذ بها عند تطبيق مهارة الشرح والتعليل

١- على المدرس أن يخطط مسبقاً لدرسه بدقة وأناة، بشكل يؤكد على أن موضوعه قابلاً للفهم والإدراك من قبل الطلاب.

٢- يجب على المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار أعمار الطلاب، ومستوى نضجهم الفكري، وكذلك لا بُدَّ من مراعاة رغباتهم وميولهم.

٣- لا بُدَّ للمدرس من أن يعتمد على مخزون الطلاب الفكري في العرض.

سابعاً: مهارة إدارة الفصل وتنظيم الوقت

وهي مهارة تقوم على أساس الفحص المباشر للطلاب من قبل المدرس أثناء عملية التدريس، لمعرفة مدى فهم الطلاب للموضوع[١٥٢]، وهي مهارة تعتمد التحصيل على الفهم من خلال الطلاب واختيارهم.

المهارات التي تعتمدها مهارة الإدارة والتنظيم للصف

١- التعبير الوجهي للطلاب

من خلال التدريس يمكن للمدرس ملاحظة تعبيرات الوجه للطلاب إن كانوا متحمسين للدرس أو أنهم يشعرون بالضيق والملل، فإن كانوا متحمسين فمعنى هذا أنهم فاهمون لما يلقى عليهم، أما إذا كان هناك تعبيرات ملل، فإنها دليل على عدم الفهم؛ لصعوبة الدرس، أو أن المعلومات سهلة جداً.

٢- حركة الطلاب الجسدية

إذا كان الطلاب ينظرون مثلاً خارج نافذة الصف، أو يقومون بتحريك كراسيهم، أو الحديث مع بعضهم بعضاً، هذه كلها إشارات تدل على عدم حماس الطلاب إلى الدرس.

---

١٥٢ – القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص ٥٦.

٣- سؤال الطلاب

إذا كان الطلاب الجيدون غير قادرين على الإجابة عن الأسئلة الموجهة لهم، هذا يعني ثلاثة أمور:

أ- السؤال لم يصغ بشكل واضح ومناسب.

ب- السؤال صعب وفوق مستوى إدراك الطلاب.

ج- المعلومات التي يدور حولها السؤال لم تنقل بكفاءة إلى الطلاب.

٤- حركة المدرس داخل الصف

أثناء التدريس يمكن للمدرس أن يتحرك داخل الصف قريباً من الطلاب لإشعارهم بأنه على قرب منهم وعلم بما يكتبون أو يفعلون، ولتحقيق عامل نفسي مهم قائم على توثيق العلاقة بين الطالب والمدرس.

أهداف مهارة الإدارة والتنظيم

١- تثمين مدى قابلية الطلاب على الفهم.

٢- تطوير وتقويم خطة وطريقة التدريس، أو المادة المعروضة، حتى تكون أكثر ملاءمة لقابلية الطلاب وميولهم.

إرشادات نافعة عند تطبيق مهارة التنظيم والإدارة للصف

١- يجب على المدرس أن يواجه طلابه ما عدا الوقت الذي يكون فيه مشغولاً بالكتابة على السبورة، أو عندما يقرأ قطعة ما. يجب أن يجري المدرس مسحاً بعينه للصف خلال وقوفه أمام الطلاب. لا يجوز للمدرس أن يركز نظره على جهة واحدة في الصف أو على مجموعة معينة من الطلاب، أو أن ينظر إلى سقف الصف أو خارج الصف.

٢- على المدرس أن يتعرف على الجزء الصعب من الموضوع، وتخصيص الوقت اللازم الإضافي لتسهيل وتوضيح هذا الجزء، باستخدام عدة أساليب أخرى تحقق الفهم، لأنه إذا فقد الطلاب جزءاً من الدرس ولم يفهموه ربما يسبب لهم هذا عدم فهم الدرس كله، أو عدم فهم بقية الأجزاء. لذا يجب على المدرس أن يتأكد في كل فقرة من فقرات الدرس أنه قد تم فهمها من قبل الطلاب قبل الانتقال إلى الفقرة أو الفكرة الثانية.

٣- لا بُدَّ للمدرس أن يأخذ بعين الاعتبار مستوى الطلاب وقابليتهم العقلية عند التخطيط للدرس.

ثامناً: مهارة الاستخدام الناجح للسبورة في استعراض المادة

إن استعمال السبورة يعد من أبرز وسائل الإيضاح في الصف وأهمها، وذلك لسعة وتنوع استعمالاتها[١٥٣]، يمكن استخدام السبورة لكتابة قائمة المصطلحات، أو لكتابة النقاط الرئيسة للدرس، أو لرسم مخطط بياني وتوضيحي، ولتعليق الصور والخرائط. وهناك استعمالات أخرى عديدة؛ مثل: حل التمارين، أو تصحيح الأجوبة للطلاب.

لاشك أن الكتابة على السبورة أو الرسم عليها يشد اهتمام الطلاب ورغباتهم إلى الموضوع الملقى عليهم، وذلك إذا أُحسِن استخدامها من قبل المدرس، مما يجعل مهنة التعلم والتعليم أكثر فعالية ونجاحاً.

المهارات التي تتطلبها مهارة استخدام السبورة

١- حسن تنظيم السبورة.

٢- النوعية الجيدة لوسائل الإيضاح.

٣- جودة ووضوح الخط.

٤- نظافة وجمال السبورة.

٥- الاختصار في الكتابة عليها.

---

١٥٣ - القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص ٥٨.

١- حسن تنظيم السبورة

عندما يريد المدرس أن يعرض موضوعاً ما على الطلاب باستخدام السبورة، لا بُدَّ له من أن يحسن ترتيب عرض هذا الموضوع مسبقاً، أي لا بُدَّ أن يوزع أجزاء الموضوع على السبورة بشكل منظم. وذلك بتقسيم السبورة إلى أجزاء تخصص لكل فقرة من فقرات الموضوع عن طريق التخطيط. وفي الحقيقة يمكن تقسيم السبورة إلى جزءين أو ثلاثة أجزاء، كما يلي:

السبورة

١	٢	٣
شرح المفردات: - شجرة - هدية - بيت	الأسئلة عن الدرس: - ماذا يوجد على الشجرة؟ - أين توجد الفواكه؟ إلخ.	عرض الصور/ الخلاصة للدرس / الواجب المنزلي... إلخ.

٢- النوعية الجيدة لوسائل الإيضاح

يجب الانتباه إلى ثلاثة أمور فيما يتعلق بوسائل الإيضاح المستخدمة في السبورة؛ مثل: الصور، والخطوط البيانية، والجداول أو الرسوم:

١- نوعية وسائل الإيضاح يجب أن تكون بسيطة.

٢- نوعية وسائل الإيضاح يجب أن تكون كبيرة.

٣- نوعية وسائل الإيضاح يجب أن تكون واضحة.

٣- جودة ووضوح الخط

الكتابة على السبورة يمكن أن تتم بطريقين؛ هما:

١- الكتابة بطريقة الجدول.

٢- الكتابة بطريقة النقاط.

وتستعمل الأولى عند المقارنة بين شيئين أو أشياء، وتستعمل الثانية إذا كان الغرض من الكتابة هو ذكر نقاط متعددة حول فكرة ما، وفق أهمية هذه النقاط.

وعلى كل حال، فإن كلا الطريقتين تستدعي جودة الخط ووضوحه وجماله، وأحياناً تكون السبورة طويلة جداً؛ لذا على المدرس تجنب الكتابة على جانبي السبورة البعيدين؛ لأن الطلاب الجالسين على الجانب الأيسر لا يمكنهم رؤية ما كتب على الجانب الأيمن، والعكس بالعكس، كما على المدرس أن يتجنب الكتابة في أسفل السبورة؛ لأن الطلبة المتواجدين في الخلف لا يمكنهم رؤية المكتوب في أسفل السبورة بسبب حجب مقاعد الطلاب الذين أمامهم، كذلك على المدرس أن يتجنب سقوط أشعة الشمس على السبورة اللامعة الوجه؛ لأنها تمنع الطلاب من رؤية الكتابة بشكل واضح.

٤- نظافة وجمال السبورة

١- يجب أن تكون الكتابة موازية إلى أعلى السبورة أو أسفل السبورة - أي - أن تكون بموازاة حدود السبورة العليا أو السفلى.

٢- يجب أن تزال بشكل جيد الرسوم والكتابات التي لا يحتاج لها - أي - أن تمسح السبورة بشكل جيد ونظيف، خاصة عند كتابة معلومات جديدة.

٣- إذا ارتكب المدرس خطأ عند الكتابة على السبورة، يحاول أن يمسح الخطأ (حرفاً كان أو كلمة أو جملة) ويكتب الصحيح، ويتجنب كتابة الصحيح فوق الخطأ.

٥- الاختصار في الكتابة عليها

١- على المدرس أن يتجنب كتابة جملة طويلة، أو رسم خطوط بيانية طويلة، الاختصار في الرسوم أو الجمل مفيد جداً.

٢- الأفضل وضع خطوط على الكلمات أو الجمل أو الأفكار المهمة، وأحياناً يكون جميلاً لو كتبت بألوان مختلفة.

أهداف استخدام السبورة بشكل جيد

إذا نجح المدرس في استخدام السبورة بشكل فعال، سوف يتحقق ما يلي:

١- جذب انتباه الطلاب للمعلومات الجديدة الملقاة عليهم.

٢- مساعدة الطالب في أن ينقل المعلومات من السبورة إلى دفتره بشكل صحيح.

٣- مساعدة الطالب على رؤية التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.

٤- يمكن للطلاب أن يرجعوا للملخص العام للدرس كله والمكتوب على السبورة.

شروط يجب مراعاتها عند استخدام السبورة

١- إن حسن تنظيم المعلومات على السبورة يحدد إلى درجة كبيرة مستوى الفهم عند الطالب، على أن يكون ترتيب السبورة منظماً.

٢- هَيِّء كل المستلزمات التي تحتاجها لاستخدام السبورة؛ مثل: الطباشير بألوان مختلفة، المسَّاحة، المسطرة، المؤشر.

٣- حاول أن تتأكد من صلاحية استخدام اللون المناسب للطباشير على السبورة، وأفضل الألوان هو الأبيض والبرتقالي والأصفر للسبورة الخضراء والسوداء، بينما اللون الأخضر والأزرق غير جيدين.

٤- تأكد من حجم الكتابة على السبورة، لترى مدى إمكانية الطلاب وخاصة الجالسين في آخر الصف من رؤية الكتابة، حاول أن تقف في آخر الصف وأصدر حكمك على حجم الكتابة.

٥- لا تصرف وقتاً كثيراً في الكتابة على السبورة، الوقت الأكثر يجب أن يصرف للحديث والشرح والنقاش، وإذا كانت موضوعات الدرس ونقاطه الرئيسية كثيرة حاول أن تكتبها في أوراق وتوزع على الطلاب.

٦- لا تقابل السبورة لفترة طويلة، وإعطاء ظهرك للطلاب.

٧- قبل البدء بالدرس تأكد من أن السبورة نظيفة تماماً.

٨- إذا كان وجه السبورة لماعاً بسبب كثرة الاستعمال، حاول إغلاق النوافذ أو الباب لمنع سقوط الضوء على وجه السبورة.

تاسعاً: مهارة الاختصار و الايجاز

غالباً ما يهمل المدرسون الموجز النهائي للمعلومات التي ألقيت في الدرس[١٥٤]. والحقيقة أن الجرس هو إعلان لوقوف الشرح، من دون الاهتمام إلى إنهاء الدرس، غالباً ما يتوقف المدرس عند سماع الجرس عن الحديث وربما يترك الطلاب في منتصف الكلام، لا بُدَّ من إغلاق الدرس – أي إنهاء الحصة –. وأفضل طريق لتحقيق ذلك هو إما الملخص أو الموجز لأبرز وأهم الأفكار التي حددها المدرس في أهدافه الخاصة عند وضع الخطة، وقد يكون إغلاق الدرس وإنهاؤه عن طريق توجيه أسئلة متعلقة بالدرس الجديد المقبل لتشويقهم للدرس القادم، وتستخدم هذه الطريقة عندما تكون معلومات الدرس الذي شرح للطلاب لا يمكن تلخيص أفكاره.

أهداف مهارة الايجاز والملخص للدرس

١- توجيه ولفت أنظار الطلاب للأفكار الرئيسية والعناصر المهمة في الدرس.

٢- مساعدة الطلاب على إدراك الحدود العامة للمعلومات الجديدة.

٣- تشجيع الطلاب على القراءة الإضافية حول الأفكار الرئيسية عن الدرس من مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي المقرر.

---

١٥٤ – القصيري. ١٩٩٥م. المرجع السابق. ص٦٢.

إرشادات عامة حول اختصار الدرس والموجز

١- أن يستعمل المدرس لغة واضحة في التعبير عن الأفكار الجديدة للدرس.

٢- أن تكون الأفكار المهمة والرئيسة واضحة في ذهن المدرس، وقد يكون من الأفضل ذكرها في الخطة اليومية.

٣- الابتعاد عن الإسهاب والالتزام بحدود الموضوع.

١٠- التعلم الذاتي

تمهيد

إن مناهج تعليم اللغة العربية في العالم الثالث أو (المجتمعات الأمية) تميل إلى طريقة قديمة تعتمد على المعلمين ومهاراتهم في التدريس، وعلى الكتاب المدرسي المقرر، أكثر مما تعتمد على الطلبة، ومسؤوليتهم وجهدهم الخاص، في تعلم اللغة العربية وتقدمها. ومن ثم يغدو الطلبة مقلدين – لما يقوله أساتذتهم – ومرتبطين بحدود ما وضع في الكتاب الدراسي، يضاف إلى هذه المساوئ في تعليم اللغة العربية عدم استغلال التقنية الحديثة، ووجود مشكلات كثيرة تواجه مسيرة تعليم هذه اللغة، ففصول العربية مملة، وتحبط دوافع الطلبة في تعلمها، فالنتيجة العامة بين متعلمي العربية الأجانب كانت هي الضعف اللغوي.

مفهوم التعلم الذاتي

نشأ أسلوب التعلم الذاتي – خاصة في تعليم اللغات الأجنبية – منذ أكثر من عقدين[١٥٥]، وأصبح شائعاً في التسعينات من القرن العشرين، إذ يتحدّث عنه معظم الباحثين والممارسين في كتاباتهم ومقالاتهم[١٥٦]، ولقد تعددت تعريفات التعلم الذاتي بتعدد المدارس التربوية والنفسية، كما أضاف الخبراء من الأساتذة والمربين اجتهادات أخرى لتعريف التعلم الذاتي مستندين إلى خبراتهم وتجاربهم العملية[١٥٧].

155- Benson, Phil& Voller, Peter. 1997. Autonomy & Independence in Language Learning, London: Longman, p.1.

156 -Litle, David. 1991. Learner Autonomy I : Definition, Issues and Problem. Dublin: Authentik. P. 2.

١٥٧ – العربي، صلاح عبد المجيد. ١٩٧٨م. "التعليم الذاتي وتكنولوجيا التعليم في مجال اللغات الأجنبية"، تكنولوجيا التعليم. الكويت: المركز العربي للوسائل التعليمية. السنة الأولى، العدد الأول. ص ١.

وفيما يلي نعرض بعض التعريفات الأكثر شمولاً، وبعض سمات التعلم الذاتي التي لا يختلف عليها الباحثون.

يعرِّف منصور التعلم الذاتي بقوله: "هو التعلم الذي يوجَّه إلى كل فرد وفقاً لميوله، وسرعته الذاتية وخصائصه، وبطريقة مقصودة، ومنهجية منظمة[١٥٨]". أكّد منصور على دور المتعلم في تعليم نفسه مدفوعاً من ذاته ووفق ميوله ورغباته وقدراته الشخصية، بهدف تنمية شخصيته مع الاستقلالية فيما يقوم به من عمل، ويقدّم عابدين تعريفاً أكثر وضوحاً للتعلم الذاتي بقوله: "هو أسلوب للتعليم والتعلم تتاح فيه الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعّالة في جوانب العملية التعليمية كلها، أو بعضها وفقاً للإمكانات المتاحة، وللتقدم في عملية التعلم معتمداً أساساً على ذاته، ومستفيداً من البدائل التربوية وتكنولوجيا التعليم المتاحة، وفقاً لإمكاناته المتعددة، وبإشراف من المعلم وتوجيهه، على أن يتحمل المتعلم نتائج اختياراته، ويقوم نفسه بنفسه، وصولاً للأهداف السلوكية المحددة[١٥٩]".

ويبيّن بيرجن (Bergen)[١٦٠] في تعريفه للتعلم الذاتي؛ دور المتعلم الناجح في تعلمه ذاتياً مركزاً على قدرة المتعلم في إجراء عملية التعلم بهذه الطريقة، فالتعلم الذاتي عنده هو: "قدرات المتعلم،

١٥٨- منصور، أحمد حامد. ١٩٨٣. "التعلم الذاتي، كيفية إعداد برنامج تعليمي يحققه"، تكنولوجيا التعليم. الكويت: المركز العربي للوسائل التعليمية. العدد الثاني عشر، ص ٣.

١٥٩ – عابدين، محمود عباس. ١٩٨٩. "التعلم الذاتي والأدوار الجديدة للمعلم"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لكلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس عن (المعلم في مصر). الإسماعيلية: كلية التربية ٣، ٤ ديسمبر. ص٢١.

160- Bergen. 1990. Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom. Bergen : Universitetet I Bergen, Institute for Practice Pedagogic. p. 102.

واستعداداته في تحمل مسؤولية التعلم بنفسه حسب احتياجاته، وأهدافه، منفرداً كان المتعلم أو بالتعاون مع الآخرين، والمتعلم بهذه الطريقة ليس مشاركاً نشيطاً في عملية التعلم فقط، بل مترجم نشيط للمعلومات الجديدة بناء على معرفته القديمة، ومن الضروري أن يكون المتعلم بهذه الطريقة واعياً بأهداف التعلم، وإجراءاته، وقادراً على التأمل النقدي في متطلبات المقررات، وعارفاً بكيفية التعلم، وقادراً على استغلال هذه المعرفة في ظروف دراسية مختلفة".

ويرى هوليك (Holec)[١٦١] أن التعلم الذاتي: هو قدرة المتعلم على إجراء عملية التعلم بنفسه، وتشمل هذه القدرة تحديد أهداف التعلم، وتحديد محتويات الدراسة وتقدّمها، واختيار أساليب التعلم ووسائله المناسبة، ومراقبة إجراءات التعلم وعمليته، والتقويم المستمر لما قد تمّ تعلّمه.

ومن التعريفات السابق ذكرها فقد استخلص بعض الباحثين[١٦٢] السمات المميزة الآتية للتعلم الذاتي:

161-Holec, H. 1979. Autonomy and Foreign Language Learning, Oxford: Pergamon Press. First Edition. pp.3-20.

١٦٢ – سلطنة عمان. ١٩٩٣. التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق: دراسة تحليلية لآراء معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان. وزارة التربية والتعليم: لجنة التوثيق والنشر. ص ٣٨.

– الطوبجي. ١٩٧٨. التعليم الذاتي، مفهومه ومميزاته وخصائصه. تكنولوجيا التعليم، العدد الأول، السنة الأولى، ص ٢٢-٢٩.

– العربي. ١٩٧٨. المرجع السابق. ص ٩-١٠.=

=– السيد، مُحَمَّد أحمد. ١٩٨٨. اللغة تدريساً واكتساباً. الطبعة الأولى، الرياض: دار الفيصل– الثقافة. ص٦١– ٦٦.

١- يعدُّ التعلم الذاتي حاجات المتعلم ورغباته وقدراته واهتماماته أساساً يبنى في ضوئه طبيعة المنهج الدراسي والنشاطات التعليمية والأساليب والوسائل المناسبة.

٢- هناك مداخل ثلاثة لذاتية التعلم؛ أولها: أن يتولى المتعلم تحديد الأهداف المنهجية التي يسعى لتحقيقها؛ وثانيها: أن تصمّم الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف؛ بحيث تتناسب مع حاجة المتعلم وقدراته ورغباته؛ وثالثها: أن تعتمد سرعة عرض المعلومات المراد تعلمها، والمهارات المرجو إتقانها، على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه. وبقول آخر: يراعي التعلم الذاتي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يسمح بإمكان تعلم كل فرد تبعاً لميوله واستعداداته، وقدراته، وبالتالي وفقا لسرعته الذاتية.

٣- يعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات، بحيث تخضع لقدرات المتعلم، وتتغير وفق رغباته، وقد يقوم المتعلم بممارسة ذلك وحده أو ضمن مجموعة من المتعلمين، والمهم هنا ألا يتعرض المتعلم لموقف تعليمي إلا إذا كان محتاجاً إليه، أو يطالب به، فيتفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية، فلا يكون مجرد مستقبل للمعلومات، بل مشارك نشط في جمعها من المصادر الأصلية واشتقاق المزيد منها.

٤- يعطي التعلم الذاتي دوراً هاماً جديداً للمعلم، بحيث يؤكد السمات المميزة للتعلم الذاتي، فبدلاً من أن يكون ناشراً ملقّناً وموصلاً للمعلومات الجديدة، يتحول إلى دور المرشد والميسّر للتعلم، والمنسّق لمصادر الّتعلم، والمنشِّط والموجّه للمتعلم في جهوده التعلمية.

٥- يسمح التعلم الذاتي لكل متعلم بأن يقوّم ذاته؛ حتى يتعرف على مواطن الضعف، ويعمل على علاجها ذاتياً أو بمساعدة معلمه، ومن ثم يصبح تقدمه مرتبطاً باستعداداته هو، وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي إليها.

٦- يعدّ التعلم الذاتي الوسائل والآلات التعليمية عنصراً هاماً في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف السلوكية المحددة.

ويرى دام[١٦٣] Dam: إن البيئة لها أثر في التعلم الذاتي؛ لأن تعريفات التعلم الذاتي وتعريفات السمات المميزة له تؤكدان على أن بيئة تعلم اللغات الأجنبية بأسلوب التعلم الذاتي تختلف عن بيئة تعلم اللغة بأسلوب التعليم التقليدي، إذ تتغير بيئة التعليم التقليدي من محورية المعلم إلى محورية المعلم والمتعلم معاً، فيغدو المتعلم محور العملية التعليمية والمسيطر الأساسي على متغيراتها، بحيث تخضع المناهج والأهداف والأنشطة التعليمية وأساليب التعليم لدافعية المتعلم ورغباته وقدراته، وما المعلم في ذلك الوقت إلا مرشد للمتعلم وميسّر.

لذلك يفرق فريز[١٦٤]: بين البيئة الجديدة في التعلم الذاتي، وبين البيئة التقليدية في نظام التعليم التقليدي، إذ إن البيئة التقليدية تعتمد على التلقين والتحفيظ والتسميع أسلوباً أساسياً ورئيسياً في نقل المعرفة، إذاً فالعملية الأساسية في النظام المعرفي للتعليم هي تحويل المعلومات من أدمغة المعلمين إلى أدمغة المتعلمين، والمدرسون في هذه الحالة هم المودعون، والتلاميذ هم المودَّع فيهم، وينتج عن هذا الأسلوب مجموعة من الممارسات والاتجاهات التدريسية التقليدية التي يمكن وصفها بأنها نظام للتأنيس والترويض يعكس الطبيعة القهرية للمجتمع كله.

ومن خلال هذه التعريفات للتعلم الذاتي نفهم أيضاً أن التعلم الذاتي: هو تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة مستمرة في اكتساب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتكوين

163-Dam, Leni. 1995. Leaner Autonomy 3: From theory to classroom practice. Dublin: Authentik. p.4-6.

١٦٤ - فرير (Paulo Freires) نقلاً عن: السيد، محمد أحمد. ١٩٨٨. المرجع السابق. ص ٥٩-٦٠.

شخصيته واستمرار تربيته لذاته بما يمكنه من التواؤم الإيجابي السوي مع متطلبات الحياة في مجتمع سريع التغير، وأن الفرد في التعلم الذاتي يتعلم بنفسه من استجاباته ومن عمله وفاعليته، فهو يسير في عملية التعلم بسرعته الذاتية خطوة خطوة في ضوء تحليل السلوك والنشاط العقلي المتضمن في عملية التعلم، ويتحسن أداء الفرد في عملية التعلم حين تتوافر التغذية الراجعة.

ممارسات التعلم الذاتي في مجال تعليم اللغات الأجنبية

أخذ التعلم الذاتي في الانتشار والشيوع في تعليم اللغات الأجنبية في السبعينات من القرن العشرين، وعلى الرغم من أن جذوراً تاريخية للتعلم الذاتي تعود إلى الفلسفتين الغربية والشرقية القديمتين، إلا أنها في البداية نشأت وانتشرت في نظام التربية الغربي[١٦٥].

كانت فكرة الذاتية والاستقلال من أهم عناصر التفكير الغربي الفلسفي والسيكولوجي والسياسي والتربوي في القرن العشرين، وفي القرن الثامن عشر وما بعده بدأ التفكير الغربي يركز على دور الفرد التغييري في المجتمع الغربي. وكانت للذاتية والاستقلال، في فلسفتهم، علاقة قوية بقدرة الفرد في المجتمع في إحداث التغيير الإيجابي في المجتمع الذي يعيش الفرد فيه[١٦٦].

ومن الممكن أن يعود انتشار استخدام أسلوب التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة في الغرب، إلى التطور الكبير في مجال التربية اللغوية، ومن أكبر أسباب هذا التطور توسع استخدام اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية، وإن الإقبال الشديد على تعلمها وعلى استخدامها

165- Pierson, H.D. 1996. "Learner Culture and Learner Autonomy in Hong Kong Chinese Context". In R. Pemberton, et al. (eds). Taking Control: Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press. pp.49-58.

166- Benson, Phil. & Peter Voller. 1997. Op. Cit. pp. 3-4.

دفع المسؤولين في مجال تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية إلى تطوير أساليب التعليم، ليناسب حاجات الدارسين ورغباتهم المختلفة، وفي الوقت نفسه فإن انتشار التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية ذو علاقة قوية بالتطور الكبير في وسائل تكنولوجيا التعلم، كما أن ظهوره أيضاً ناتج من التحولات الحديثة في مبادئ تعليم اللغات الأجنبية مثل: مبدأ تفريد التعليم (Individualization)، ومبدأ محورية الدارس (Learner centredness) والتكليف (Task-Based Learning)[١٦٧].

ولقد أنشئ مركز الصوت المفتوح ومكتبة الفيديو، في جامعة كمبريدج (Cambridge) في بريطانيا عام ١٩٦٦م، بهدف إتاحة فرص تعلم اللغات الأجنبية بكل وسائلها الحديثة والمتطورة لجميع موظفي الجامعة، وفي العام ١٩٨١م وضع مككفيرتي (McCafferty) خطة جديدة أدت بدورها إلى إنشاء مركز التعلم الذاتي في المجلس البريطاني (The British Council)، والذي يهدف إلى حل مشكلات الدارسين الكبار في تعلم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، وفي العام ١٩٨٣م أنشئ في بريطانيا في مدينة إدينبره (Edinburgh) في معهد موري (Moray House College) مركز التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية، وكذلك أنشئت مراكز التعلم الذاتي في المدارس في الدنمارك (Denmark)، فقد أنشئ هناك شكلان من مراكز التعلم الذاتي: الشكل الدائري (The Circle Model)، وشكل الزهرة (The Flower Model)، وأنشئ مركز التعلم الذاتي الخاص (The Private Model) في مدارس بريطانيا[١٦٨].

167- Benson, Phil. & Peter Voller. 1997. Op. Cit. p.5.

168-Dickinson, Leslie. 1987. Op. Cit. pp.43-67.

تطور التعلم الذاتي في التسعينات من القرن العشرين حتى صارت كلمة "التعلم الذاتي" من الكلمات الشائعة (buzz-word)[١٦٩]، فقد أنشئت في التسعينات مراكز عديدة، ليس فقط في أوربا، بل في أسيا وفي جنوب شرقي أسيا مثل: ماليزيا، وسنغافورة، وتايلاند، وهونج كونج وغيرها، وعقدت مؤتمرات متعددة عن التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية في أنحاء العالم، ففي عام ١٩٩٦م مثلاً فقد عقدت في البلاد المختلفة أكثر من ثمانية مؤتمرات دولية عن التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية، وفي عام ١٩٩٧م عقد أكثر من أربعة مؤتمرات دولية عن التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية. وعقد مؤتمران دوليان – أحدهما في بريطانيا والآخر في أسبانيا[١٧٠] –.

الأسس العامة للتعلم الذاتي

هناك ثلاثة أسس للتعلم الذاتي يمكن إجمالها فيما يلي:

أ– الأسس النفسية

169- Little, David. 1991. Op. Cit. p.2.

170-Autonomy and Independence in language ; A resource for language teachers and researchers, Internet: http://ec.hku.hk/autonomy/.

يذكر بيجز وهنت[١٧١] (Biggs & Hunts: 1962) في كتابهما "الأساس النفسي للتربية" أننا نتعلم بطريقة أفضل إذا:

١- اشتركنا إيجابياً في تحديد الأهداف المنهجية للتعلم.

٢- ومارسنا التعلم بالطريقة التي تناسبنا.

٣- وتوافرت لدينا الفرص للدراسة المتعمقة، التي تجمع شتات العلوم المختلفة في خبرة نستطيع تطبيقها في الحياة العلمية.

٤- وأدركنا أن ما نتعلمه له فائدة مباشرة لحياتنا ومهنتنا.

٥- واشتركنا في العملية التعليمية بحرية دون فرض أو إرغام.

هذه العناصر الخمسة المذكورة تركّز على أهمية مراعاة الفروق الفردية في وضع المنهج التعليمي، وإعطاء الاستقلالية للمتعلم في إجراء عملية التعلم حسب رغباته وميوله وحاجاته وقدراته الخاصة، وإن منهج التعلم الذاتي هو المنهج الذي يتصف بهذه العناصر. وعليه فإنه بالإمكان القول بوجه عام: إن التعلم الذاتي يخضع لأسس نفسيّة في التعلم. ويسعى التعلم الذاتي إلى أن يتعلّم كل تلميذ بطريقته

171- Biggs, M.J. & Hunt, M.P. 1962. Psychological Foundation of Education. Second Edition, New York:Harper and Rowe, N0.1.

الخاصة، وبسرعته الخاصة عن طريق توفير الحرية الكافية في تعلم الكمية المناسبة من المادة الدراسية [١٧٢].

يمكن أن نستنتج مما سبق؛ أن التعلم الذاتي يستطيع أن يلبي حاجات المتعلم النفسية الهامة؛ وهي: الاستقلالية في التفكير والعمل، وأن يراعي حاجاته الخاصة باعتراف هذا المنهج بالفروق الفردية بين المتعلمين.

ب– الأسس الفلسفية

أصبحت الحاجة ماسَّة للتعلم الذاتي في الوقت الراهن نظراً إلى الانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي المذهل، والانفجار السكّاني، هذا الأمر فرض الكثير من الأعباء على مستوى الفرد لتنامي حاجاته من المعلومات، وعلى مستوى الجماعة لتزايد الراغبين في التعلم [١٧٣]، وفيما يلي نوجز هذه الأمور الثلاثة:

الأمر الأول: الانفجار المعرفي

إن المعرفة الإنسانية تتراكم في أيامنا كل لحظة؛ فالمطبوع من الكتب حتى القرن السادس عشر لا يتجاوز بضعة آلاف، أما الآن فإن عدد الكتب التي تصدر سنوياً يتجاوز نصف المليون، هذا بالإضافة إلى المجلات المتخصصة والمقالات العلمية [١٧٤]، وإن تفجر المعرفة هذا جعل من الصعب إلمام

---

١٧٢ – بلقيس، أحمد. ١٩٨١. تطبيقات على التعليم المفرد، دورات التربية أثناء الخدمة. معهد التربية: الأونروا، عمان: اليونسكو. ص ٢.

١٧٣ – حسن، مُحَمَّد صديق مُحَمَّد. ١٩٩٤. "التعلم الذاتي ومتغيرات العصر"، التربية، العدد ١١٣، ص ٥٩.

١٧٤ – حسن، مُحَمَّد صديق مُحَمَّد. ١٩٩٤. المرجع نفسه. ص ٥٩.

العقل البشري بكل أبعادها حتى في مجال واحد، واقتضى ذلك تطوير العملية التعليمية والتربوية، بحيث تستجيب لمتغيرات العصر الذي من أبرز خصائصه أنه عصر التقدم العلمي المذهل، وعهد التزاوج بين العلم والتكنولوجيا[١٧٥]. وهذا يتطلب تزويد المتعلم بمهارات التعايش – أي مهارات التعلم – فكان لا بُدَّ من أن ندرّب المتعلم على كيفية تعليم نفسه بنفسه، وهذا هو التعلم الذاتي الذي يركز على عملية التعلم نفسها لا على محتوى التعلم، وعلى مهارات تحصيل المادة لا على المادة ذاتها؛ فالمادة متوافرة في الكتب، وفي أجهزة الحاسوب (الكمبيوتر) وفي كل وسائل الحفظ الحديثة؛ والقضية هي كيفية الحصول على المادة وكيفية تحليلها[١٧٦].

الأمر الثاني: التقدم التكنولوجي المذهل

لقد عاش الناس ملايين السنين دون أن يشعروا بوطأة التغيّر السريع الذي نشعر به الآن، فالمخترعات تتوالى والتكنولوجيا تزداد والمعرفة تدفع عجلة الحياة بقوة لدرجة لا نستطيع أن نتحكم معها بسرعة التغيّر، ولقد أثّر التقدّم التكنولوجي في أنماط التفكير، فقد تحوّل إنسان هذا العصر إلى جزء من برنامج شامل، يمارس حياته العملية بنظام ودقّة، ويكرر يومياً ما يقوم به في اليوم الواحد؛ فقد غدت الحياة عجلة دائمة الدوران، وهو يدور معها لأنه جزء منها؛ فكان من الضروري أن يعدّ الإنسان للتكيّف مع هذه البيئة الجديدة عن طريق مهارات التعايش[١٧٧].

الأمر الثالث: الانفجار السكّاني

175- Human, H. Benard. 1970. Development in Western Culture, Boston: Atlyn & Bacon. pp. 465-475.

١٧٦ – حسن، مُحَمَّد صديق مُحَمَّد. ١٩٩٤. المرجع نفسه. ص٦٠.

١٧٧ – نشوان، يعقوب حسين. المرجع السابق. ص ٩٨.

إن ازدياد سكان العالم على نحو مستمر وبقفزات واسعة وسريعة؛ فقد ارتفع عام ١٨٣٠ من مليار نسمة إلى مليارين عام ١٩٣٠م. وبلغ عام ١٩٦٠م ثلاثة مليارات نسمة، وفي عام ١٩٧٥ وصل إلى أربعة مليارات نسمة، وفي عام ١٩٨٧ ارتفع مليارات في أقل من عشر سنوات[١٧٨]، وقد أدّى هذا التزايد الضخم في سكان العالم بطبيعة الحال إلى ازدياد أعداد المتعلمين على مقاعد الدرس، وارتفاع كثافة الفصول، ومن ثم اتسعت الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والميول والاتجاهات والرغبات وطرق التفكير، وأساليب التعلم، مما أثّر في تحصيلهم، وفي المقابل لم تكن أعداد المعلمين المؤهلين القادرين على التعامل مع هذا العدد الكبير من المتعلمين بالقدر المناسب[١٧٩].

ومن خلال ما سبق يمكن تأكيد أنّ هذه التغييرات والانفجارات فرضت علينا نظماً تعليمية جديدة تراعي خصائص العالم الجديد، وتساعد المتعلمين في الاعتماد على أنفسهم عند تحصيل المواد العلمية التي لا حدود لها؛ فلم يعد المعلم بأساليبه وطرائقه التقليدية قادراً على مراعاة الفروق المتزايدة لدى المتعلمين، وعلى مسايرة الانفجار المعرفي والتكنولوجي والسكّاني؛ من هنا كان من الضروري تبني استراتيجية جديدة تركّز على أساليب التعلم الذاتي[١٨٠].

ج- الأسس التربوية

لقد شجّعت الفلسفات التربوية الحديثة؛ مثل: الفلسفة الإنسانية، والفلسفة الديمقراطية، وفلسفة فردية الإنسان، وفلسفة المساواة بين البشر، وفلسفة تعليم الكبار على تبني أساليب التعلم

---

١٧٨ - حسن، مُحَمَّد صديق مُحَمَّد. المرجع السابق. ص ٥٩.

١٧٩ - مرعي والحيلة. ١٩٨٨. المرجع سابق. ص ٧٨.

180- McDevitt, Barbara. 1996. The Self-Access Language Learning Centre, University of Abertay Dundee: history of project". Language Learning Journal. No. 13, March. P.67.

الذاتي[١٨١]، ومن أبرز الأفكار التي تقول بها هذه الفلسفات الحديثة، وخاصة الفلسفة الإنسانية: إنّ التعلم الذي يؤدي إلى تعديل سلوك الفرد لا يمكن إلا أن يكون ذاتياً، وأن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وأنّ المدرسة ما هي إلا إحدى المؤسسات التي يتعلم عن طريقها الفرد، إذ يستطيع الفرد أن يتعلم في المنزل, والمكتبة والمسجد والشارع وغير ذلك من المؤسسات[١٨٢]، وأعظم ما يعاب على المدرسة أنها تعلمنا المواد وتقدم لنا المعارف، ولكنها لا تعلمنا المنهج أو الطريقة التي يمكننا بها أن نحصل على هذه المواد والمعارف ونستزيد منها[١٨٣].

أساليب التعلم الذاتي

تتعدّد أساليب التعلم الذاتي وتتنوع، وعلى الأخص في ظل التقدم التكنولوجي الذي وفّر الكثير من الأجهزة والمعدّات الإلكترونية الحديثة[١٨٤]، أشار بعض الباحثين[١٨٥] إلى أن من أساليب التعلم الذاتي؛ وهي الرزم التعليمية أو الحقائب التعليمية متعددة الوسائل، ووحدات التدريس المصغرة

181- Candy, Philip C. 1991. Self-Direction for Lifelong Learning, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, First Edition,pp.24-46.

182- Goodman, P. 1974. Compulsory Mis-Education, New York: Horizon Press, p.97.

١٨٣ – موسى، سلامة. ١٩٥٨. التثقيف الذاتي. القاهرة: سلامة موسى للنشر والتوزيع. ص ٣٢.

١٨٤ – حسن، مُحَمَّد صديق مُحَمَّد. ١٩٩٥. "التعليم الذاتي والفيلم التعليمي". التربية، العدد ١١٤، ص ٥٩.

١٨٥ – منصور، أحمد حامد. ١٩٨١. "اتجاهات لتدريب الخدمية في مجال التقنيات التربوية، وكيف إعداد المتخصصين، والنهوض بالعاملين في هذا المجال فنياً وتربوياً، لمستويات التعلم المختلفة"، مجلة تكنولوجيا التعليم. العدد ١١، ص٤٠.

(الموديولات)، والتعليم المبرمج بأنواعه، والتعليم المصغر الذاتي، والتعليم بالمراسلة، والتعليم المنزلي أو الجامعة المفتوحة، والألعاب التعليمية وأنظمة التدريس الخصوصي. كما عرض بعض الباحثين[١٨٦] أشكالاً أخرى من أساليب التعلم الذاتي، كالحاسوب وبرامجه الخاصة بالتعليم، ومعامل السمعيات بما تتضمنه من أشرطة سمعية ومرئية وأفلام تعليمية، وشرائح وشاشات عرض خاصة (يفضل معها استخدام الأجهزة الحديثة التي تعطي حركة للعرض)، والمكتبات ... إلخ.

أبرز الصعوبات التي قد تحد من جدوى أسلوب التعلم الذاتي في تعليم اللغات بوصفها لغة أجنبية وذلك من خلال الدراسات السابقة

على الرغم من نجاح برنامج التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية، إلا أن هناك بعض نقاط الضعف التي قد تقلل من فعالية ذلك البرنامج، وقد تسيء إلى تطبيقه. نظراً لما لهذه الصعوبات من آثار سلبية واضحة على مسيرة برنامج التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية، ولأهمية الإفادة من هذه الصعوبات في وضع برنامج جديد في تطوير منهج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، نحاول أن نعرض فيما يلي بعض الصعوبات التي يواجهها الطلاب والمعلمون.

١- ضعف فعالية تدريب المعلمين بعد التخرج على تطبيق التعلم الذاتي

يُقترح لمعالجة هذه الظاهرة استمرار برامج توعية المعلمين والمتعلمين بمفهوم التعلم الذاتي وأسسه، ومبادئه والمستجدات التي اكتشفت في المجال، وكما يُقترح أيضاً تشكيل لجنة تقوم بوضع خطة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بطريقة التعلم الذاتي، ولجنة أخرى تقوم بإعداد نشرات تربوية دورية.

---

١٨٦ - حسن، مُحَمَّد صديق مُحَمَّد. ١٩٩٥. المرجع السابق. ص٦٠.

٢- مطالبة المعلم بالالتزام بالخطة الزمنية المحددة للانتهاء من المقرر الدراسي

إن تطبيق منهج التعلم الذاتي يتطلب وقتاً كافياً لإكمال المقرر الدراسي، لإتاحة الفرصة للمتعلم ليبحث ويجرب ويصل إلى المعلومات والمعارف بنفسه بدلاً من أن تقدم له جاهزة، وبخاصة اكتساب المهارات اللغوية، فهي تحتاج إلى ممارسات وتدريبات كافية، وهذا قد يتعارض مع الخطة الزمنية المحددة للمقرر.

٣- زيادة كثافة الفصول

إن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أساس مهم في أسلوب التعلم الذاتي، ويتطلب تطبيق التعلم الذاتي تقليل عدد المتعلمين في المجموعة الواحدة، وبخاصة فصل تعليم اللغات الأجنبية، بحيث يسهل على المعلم التعامل مع المتعلمين حسب احتياجاتهم، ورغباتهم، واستعداداتهم اللغوية والنفسية.

٤- النقص في المواد والأجهزة التعليمية

يجب زيادة الأجهزة التعليمية وتحديثها باستمرار، والقيام بإنتاج المواد التعليمية على نحو يساير التطور الحديث المستمر في المعلومات.

٥- عدم توافر المراجع الإضافية المرتبطة بموضوعات المنهج

وذلك بأن توضع خطة لتزويد وتشجيع المتعلمين على القراءة الذاتية؛ لأن الاعتماد على الكتب المدرسية وحدها في تدريس اللغات الأجنبية لا يساعد المتعلمين في رفع مستواهم التحصيلي،

بل يجعل المتعلم ضيق الأفق، قليل الاطلاع، يدرس اللغة الأجنبية لينجح في الامتحان فقط، لا ليكتسب مهارات تلك اللغة.

٦- تقويم المعلم على أساس اتباعه الطرق التقليدية لا التعلم الذاتي

إن التقويم الحقيقي في التعلم الذاتي هو تقويم الفرد لذاته في ضوء الأهداف التي تسعى إليها، ومن هنا يصبح "التقويم الذاتي" ركناً أساسياً من الأركان التي يقوم عليها التعلم الذاتي، وعندما يستخدم التعلم الذاتي في المدرسة أو المعهد أو الجامعة فإنه يخضع بالضرورة لضوابط ومعايير التقويم التي يخضع لها المنهج، ومنها أن يكون التقويم شاملاً ومستمراً وعلمياً وديمقراطياً واقتصادياً، مستهدفاً التعرف على نواحي القوة والضعف في العملية التعلمية من أجل تحسينها وتطويرها بما يحقق أقصى درجات النمو للمتعلم.

ولذلك يقترح القيام بالأمور الآتية:

١- التوسع في تطبيق التقويم القبلي أو التقويم التشخيصي، إذ يسهل تحديد مستوى أو نقطة بداية كل متعلم قبل دراسة مقرر أو وحدة دراسية، وينبغي أن يستخدم هذا التقويم بشكل دائم في جميع المواد أو المهارات أو الموضوعات، مستهدفاً تحديد ماإذا كان المتعلم قد أتقن أهداف مقرر معين أو وحدة معينة قبل أن يسمح له بدراسة مقرر أو وحدة أخرى أكثر تقدماً، وتوجيه المتعلم وعلاج مشكلاته منذ البداية.

٢- حث المعلمين على التوسع في تطبيق التقويم العلاجي (البنائي أو التكويني) بهدف الكشف عن صعوبات التعلم عند المتعلمين، أو تزويد كل من المعلم والمتعلم بمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم أثناء دراسته لكل وحدة دراسية، ومن هنا يمكن تصحيح المسار إلى حد كبير أولاً بأول، وقبل استفحال الخطأ، فضلاً عما يسببه ذلك من تعزيز يدفع لمزيد من التقدم، وهذا يعني أنه ينبغي أن يمر المتعلم – في أثناء دراسة وحدة معينة – بعدد من الاختبارات قبل أن ينتقل إلى الخطوة التالية في دراسة الوحدة، فإذا تبين عدم إتقانه لخطوة معينة، يتعين أن يتضمن التقويم اقتراح البدائل التي يتوصل المتعلم من خلالها إلى درجة الإتقان المطلوبة، ولذلك لا بد من أن تتضمن المواد التعليمية التي تعد للتعلم الذاتي عدداً من الاختبارات التي يكون على المتعلم أن يؤديها بنجاح قبل أن ينتقل من وحدة إلى وحدة أخرى تالية لها، ونتائج هذه الاختبارات تعد نوعاً من التغذية الراجعة (Feedback) التي توضح للمتعلم مدى إتقانه لكل جزء من أجزاء الوحدة، وهذا يعني أيضاً أن المتعلم يقوم بعملية تقويم ذاتي خلال دراسته للوحدة بمساعدة هذه الاختبارات.

٣- تشجيع المعلمين على التوسع في تبني أسلوب "التقويم الذاتي" بطريقة حث المتعلمين على الإجابة عن الاختبارات التي تتضمنها كل وحدة دراسية.

٤- أن يكون التقويم الذاتي من موضوعات الورش أو المشاغل أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

أشكال الوسائل التعليمية التي يمكن استثمارها في التعلم الذاتي

١ – المادة المقروءة والمسموعة والمرئية.

٢- دليل الاستخدام والتقويم القبلي والبعدي.

٣- مجموعة بدائل من الوسائل التعليمية الحديثة.

٤- زوايا نقاش المجموعات.

٥- المختبر (المعمل) السمعي الذاتي.

٦- محطات الفيديو الذاتية.

٧- المختبر (المعمل) الحاسوبي الشخصي المتعدد الوسائل.

٨- ركن المطبوعات.

٩- الأجنحة التقنية المتعددة الوسائل.

١٠- محطّات الفيديو الثنائية التواصل.

١١- مختبرات (معامل) اللغة المتعددة الوسائل التي يديرها المدرسون.

١٢- استديو الترجمة الشفافية.

١١- التعلم التعاوني

مفهوم التعلم التعاوني (الجماعي)

التعلم التعاوني: عبارة عن تفاعل مشترك بين عدد من الطلاب تختلف بينهم الفروق الفردية، ويعملون في ورشة عمل ضمن أهداف ومهارات تعاونية للوصول إلى هدف محدد[١٨٧].

وعندما بدأت الأوساط التربوية تؤمن بفكرة بنائية المعرفة، وبأهمية التركيز على بناء المعرفة في عقل المتعلم، وأن المعرفة هي تفاعل متبادل بين كل من المعرفة الجديدة والسابقة، وبين المتعلم وما يحيط به من أشياء ومواد وظواهر، وبين المتعلم والأشخاص المحيطين به.

إن بناء المعرفة أمر أكثر تعقيداً من مجرد ملء عقل المتعلم بها، لذا جاءت استراتيجية التعلم التعاوني التي وضعت الكرة في ملعب المتعلمين وحملتهم مسؤولية تعلمهم، ومن أمثلة طرائق التعلم التعاوني: طريقة المناقشة، والتعلم المبني على المشاريع، وغير ذلك.

---

١٨٧ – فارس، وليد. ٢٠١١م. اتجاهات حديثة في البيئة التعليمية. ورشة عمل بعنوان: أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة. قدمت في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفترة: . ١٥-٢٠١١/١٠/١٩م.

– العقلة، مُحَمَّد أحمد. ٢٠٠٠م. قيادة المشاغل التدريبية والعمل في مجموعات. منشورات وزارة التربية والتعليم، قسم الإشراف الفني، سلطنة عمان: مسقط.

– يعقوب، منصور مُحَمَّد. ٢٠٠٠م. التعلم التعاوني والعمل في مجموعات. منشورات وزارة التربية والتعليم، قسم الامتحانات، سلطنة عمان: مسقط.

– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. العمل في مجموعات. إعداد فريق من دائرة مناهج العلوم والرياضيات. سلطنة عمان: مسقط.

– البلوشي، عبدالرحمن سالم. ٢٠٠١م . التعلم من خلال المجموعات. منشورات المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الباطنة شمال، قسم التربية الإسلامية، سلطنة عُمان: صُحار.

ما هو التعلم التعاوني؟

التعلم التعاوني[١٨٨]: هو طريقة التدريس التي تستخدم المجموعات الصغيرة للعمل معاً للوصول بتعلمهم وتعلم الآخرين إلى الدرجة القصوى.

وبعبارة أخرى: هو التدريس الذي يعمل فيه الأفراد معاً في فرق لتحقيق هدف مشترك، تحت ظروف تتضمن كلاً من: "التداخل الإيجابي، والمحاسبة الفردية والجماعية". ويقصد بالتدخل الإيجابي: أن يتعاون جميع الأفراد لتحقيق المهمة، وأما المحاسبة الفردية والجماعية فهي: أن كل عضو مسؤول عن النتيجة النهائية الكلية".

يحدث التعلم التعاوني عندما يتفاعل الطلاب في أزواج أو مجموعات لمشاركة المعرفة، والخبرات، وتتجه جميع الأنشطة التي يعملون فيها نحو هدف مشترك، والأنشطة التي تتراوح من التفاعل مع الشركاء يومياً إلى استكمال مشروعات طويلة طوال الفصل الدراسي مع مجتمعات التعلم، هي: أنشطة تعلم تعاونية.

---

١٨٨ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،

– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.

– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.

– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.

– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

- والتعلم التعاوني: هو طريقة للتعليم والتعلم، حيث يعمل الطلاب في فرق للبحث في سؤال هام، أو ابتكار مشروع ذي معنى، إلخ.

- وفي التعلم التعاوني، يعمل الطلاب معاً في مجموعات صغيرة في نشاط منظم، وله هيكل، وهم مسؤولون فردياً عن العمل الموكل إليهم وعمل الآخرين كذلك، وسوف يتم تقييم عمل المجموعة ككل.

- إن التعلم التعاوني هو استراتيجية تدريسية ناجحة، حيث يعمل الطلاب في فرق صغيرة، تشتمل كل مجموعة على طلاب من عدة مستويات من القدرة، يستخدمون أنشطة تعلم مختلفة؛ لتحسين فهمهم للمادة، ويعتبر كل فريق مسؤول ليس فقط عن تعلم ما يتم تدريسه، ولكن أيضاً مساعدة فريقه على التعلم.

أهداف التعلم التعاوني

من أهداف التعلم التعاوني ما يلي:

١- القضاء على الجمود الفكري.

٢- إتاحة الفرصة للتعبير والإقناع اللفظي لجميع المتعلمين.

٣- تنمية التفكير الإبداعي.

٤- زرع روح التعاون بين الطلاب.

٥- تطوير مهارات الطالب وارتقائه لمستوى أفضل.

٦- تفجير الطاقات العقلية الكامنة لدى الطالب.

٧- تحمل المسؤولية وإعطاء مساحة أكبر للتفكير.

٨- اتخاذ القرار السليم.

٩- الجرأة والتقدم والبحث عما هو مفيد في مجرى حياته.

١٠- إتقان مهارة فن الاستماع والرد بطريقة مباشرة مهذبة.

١١- استنتاج المعلومات.

١٢- المنافسة الشريفة التي تولد الطاقة عند الطالب.

١٣- إتاحة الفرصة للطالب لإبراز مواهبه وقدراته العقلية.

١٤- قوة التذكر والانتباه والتأمل.

١٥- مساعدة الآخرين والصعود للقمة[١٨٩].

---

١٨٩ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،

– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.

– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.

لماذا التعلم التعاوني؟

يفيد التعلم التعاوني في كثير من الأمور، ومنها[١٩٠]:

- تحصيل أعلى والتذكر لفترة أطول.
- استعمال أكثر لعمليات التفكير العليا وزيادة الأخذ بوجهات النظر.
- مزيد من الدافعية الداخلية ومزيد من العلاقات الإيجابية بين الفئات.
- احترام الذات ومزيد من التوافق النفسي الإيجابي.

عناصر نجاح التعلم التعاوني

- وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
- البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

١٩٠ - فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،

- العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
- يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
- وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
- البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

إن نجاح التعلم التعاوني[١٩١] يرتكز على المعلم والطالب معاً، في إتقان كل منهما دوره؛ لتحقيق الهدف المرسوم لنجاح العملية التعليمية، ويعتبر التعلم التعاوني طريقة ناجحة في إثارة الحماس والحيوية والتفكير في التعليم، وهذا ما نسعى له لتطوير مستويات الطلاب، ونرتقي بفكرهم لدرجات عليا.

توزيع الأدوار في المجموعات التعاونية

تتوزع الأدوار في التعليم الجماعي التعاوني على كل من: القائد، والكاتب أو المسجل، والمتابع لعمل الجماعة، والملاحظ، والميقاتي[١٩٢].

- القائد: هو المنظم لهذه المجموعة والمشرف عليها، ويوجهها بشكل صحيح نحو الهدف المطلوب.

---

١٩١ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،
– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

١٩٢ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،
– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

- الكاتب أو المسجل، عليه القيام بما يلي: أ- تسجيل ملاحظات الجماعة. ب- ومسؤول عن تجميع وتقديم النتاج النهائي. ج- وتحضير الإمدادات للفريق إذا لزم الأمر.

- المتابع لعمل الجماعة، ينبغي عليه أن يقوم بالآتي: أ- أن يتأكد من أن كل عضو في الجماعة يفهم كل المادة المقدمة. ب- وأن يتأكد من أن كل عضو في الجماعة مستعد للمساهمة والقيام بدوره في عملية التقديم.

- الملاحظ، ومن واجباته ما يلي: أ- التأكد من أن كل عضو في الجماعة يساهم في العمل. ب- والتأكد من أن كل عضو في الجماعة لديه فرصة متكافئة للتحدث والتعبير عن الرأي. ج- والتأكد من أن كل التعليقات إيجابية. د- قراءة المادة للجماعة.

- الميقاتي: يقوم بتنظيم الوقت المناسب للجماعة، لإنجاز العمل الموكل إليهم.

مقارنة بين الاتجاهات الحديثة والقديمة في التدريس التعاوني

الاتجاهات الحديثة في التدريس الجامعي

أحدث استخدام التعلم التعاوني تغيراً كبيراً في مجال التدريس في الجامعات[١٩٣]، وذلك لأن الاتجاهات الجديدة القائمة على النظرية والبحوث لها تطبيقات واضحة في عملية التدريس، ولهل كذلك مدخل أساسي في تحقيق هذا الاتجاه الجديد.

وإن التعلم التعاوني أيضاً يقدم الإطار الذي من خلاله يتم تشجيع مواهب الطلاب، فالأنشطة التعاونية التي لها هيكل منظم تؤكد على أن الطلاب منغمسين معرفياً وبدنياً وانفعالياً ونفسياً في تكوين المعرفة الخاصة بهم، وهذه خطوة هامة في تغيير الصورة غير الشخصية للكثير من فصول الجامعة.

لماذا نستخدم التعلم التعاوني في فصول الجامعة؟

توصلت البحوث والدراسات السابقة التي أجراها عدد كبير من الباحثين على عينات مختلفة من حيث: العمر، والمادة الدراسية، ومناطق مختلفة، وأطر مختلفة، إلخ، إلى النتائج التالية[١٩٤]:

193- http://www/anderson.ucla.edu cooperation in the college classroom.

١٩٤ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،

– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.

– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.=

=– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.

– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

كلما عمل الطلاب في مجموعات تعلم تعاونية

- كلما تعلموا أكثر، وفهموا المادة التي يتعلمونها بشكل أفضل.
- وكلما كان الأمر أسهل لتذكر ما يتعلمونه، فإنهم يشعرون بصورة أفضل عن أنفسهم وفصلهم وزملائهم.

كما تضمنت البحوث والدراسات السابقة أيضاً النتائج الأخرى التالية:

- علاقات إيجابية، وصحة نفسية أفضل.
- تحصيل مرتفع وإنتاجية أعلى.
- علاقات أكثر اهتماماً ودعماً والتزاماً.
- كفاءة اجتماعية وتقدير ذات مرتفعة.
- إن عوامل: تشجيع المعلم، واشتراك الطالب والتفاعل مع الآخر ترتبط إيجابياً بتحسين القدرة على التفكير الناقد.
- تعد المناقشات على درجة أكثر أهمية من المحاضرات النظرية في تحسين التفكير وحل المشكلات.
- الاعتراف بالفروق الفردية، والتنمية الاجتماعية.

- الانغماس والاشتراك النشط في عملية التعلم.
- توافر فرص أكبر للتغذية الراجعة الشخصية، وفهم أعمق للمحتوى، وتحصيل مرتفع، ودافعية عالية للبقاء في المهمة الأكاديمية.
- الاشتراك النشط والبنَّاء في المحتوى، والشعور بالملكية تجاه ما يتعلمه الفرد.
- حل الصراعات داخل الجماعة، والتحسين في مهارات بناء الفريق.
- احتفاظ أفضل بالمعلومات، وتحسن في رضا الطالب عن خبرات التعلم الخاصة به، و تنمية مهارات الاتصال الشفهي.
- تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب.

ما الفرق بين مجموعات التعلم التقليدية والتعاونية؟

العناصر المحددة للتعلم التعاوني

هناك خمسة عناصر أو مكونات أساسية لا بُدَّ أن تكون موجودة في عمل المجموعات حتى تصبح بالفعل تعاونية[١٩٥]:

- التداخل الإيجابي بين الطلاب: تعتبر جهود كل عضو في المجموعة مطلوبة وضرورية لنجاح المجموعة، وكل عضو له مساهمات فريدة يقدمها بسبب المصادر المتوفرة لديه ودوره، والمهام الملقاة عليه ومسؤولياته.

- التفاعل وجهاً لوجه، ويقوم ذلك على الشرح الشفهي لكيفية حل المشكلات، وتدريس وتوصيل المعرفة من شخص إلى آخر، والتأكد من الفهم، ومناقشة المفاهيم التي يتم تعلمها، وربط التعلم الماضي بالمستقبل.

- المحاسبة الفردية والجماعية: نحاول أن نجعل حجم المجموعة صغيراً، فكلما صغر الحجم كلما زادت المحاسبة الفردية، ونقوم بعد ذلك بإعطاء اختبار فردي لكل طالب، ومن ثم نقوم باختبار الطلاب بطريقة عشوائية شفهياً عن طريق: الطلب من المتعلم بأن يقدم عمل مجموعته إلى المعلم (في وجود المجموعة)، أو إلى الصف ككل، ونقوم بملاحظة

---

١٩٥ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،
– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

المجموعات، ونسجل عدد مرات مساهمة العضو في الجماعة، ونعطي دور المراقب لأحد الطلاب، وهو بدوره يحاول أن يسأل أعضاء المجموعات الأخرى أن يشرحوا المبررات المنطقية وراء إجابات الجماعة. ونجعل بعض الطلاب يشرحون ما تعملوه لشخص آخر.

- المهارات الاجتماعية ومهارات المجموعات الصغيرة. يجب تدريس هذه المهارات، مثل: مهارة اتخاذ القرار، ومهارة بناء الثقة، ومهارة القيادة، ومهارة الاتصال، ومهارات إدارة النزاعات والاختلافات.

ومن أمثلة المهارات الاجتماعية: الاستماع، وتوزيع الأدوار، والمساهمة، والتواصل لاتفاق، والتشجيع، والتعاون، واتباع التعليمات.

- تقويم المجموعات لعملها. تقوم المجموعة بمناقشة كيفية تحقيق أهدافهم والاحتفاظ بعلاقات عمل فعالة.

أنماط تقسيم المجموعات

هناك ثلاثة أنماط رئيسية لتقسيم المجموعات؛ وهي[١٩٦]:

١- مجموعات التعلم التعاونية غير الرسمية: وهي مجموعات مؤقتة تدوم فقط في مناقشة واحدة أو فترة صفية واحدة، وهدف هذه المجموعات؛ هو: تركيز اهتمام الطلاب على المادة المراد تعلمها، تمهيداً لعملية التعلم، والمساعدة في الترتيب المسبق للمواد التعليمية التي سيتم تغطيتها أثناء المحاضرة، والتأكد من أن الطلاب يعالجون المادة المتعلمة معرفياً، وتقديم الغلق لجلسة تدريسية، وقد تكون هذه المجموعات في أي وقت، لكنها مفيدة بصورة خاصة أثناء المحاضرة أو التدريس المباشر، وتستمر لعدة دقائق أو محاضرة كاملة.

أمثلة:

- قم بتلخيص الإجابة للسؤال الذي تم مناقشته.
- حل المشكلة الآتية.
- قدم رد فعل لنظرية، أو لمفهوم، أو لمعلومات تم تقديمها.

---

١٩٦ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق.
– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،
– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

- تنبأ أو اشرح.
- حاول أن تحل الصراع المفاهيمي الذي أثارته المحاضرة.
- قم بالإفاضة حول المادة التي تم تقديمها.

٢– المجموعات الرسمية: وهي مصممة بطريقة تسمح للطلاب بأن يكون لديهم وقت كاف لاستكمال مهمة علمية، قد تستمر عدة أيام أو أسابيع. قم بتصميم مهام تتضمن:

- التداخل الإيجابي.
- معالجة وتقييم المجموعة لعملها.
- التفاعل الإيجابي وجها لوجه.
- المسؤولية الفردية والجماعية.
- المهارات الاجتماعية.

٣ : المجموعات الأساسية: تعتبر المجموعات الأساسية مجموعات تعلمية تعاونية، وتتصف بأنها غير متجانسة، وتكون العضوية فيها دائمة ومستقرة، وتتمثل المسؤولية الرئيسية للأعضاء في تقديم الدعم والتشجيع والمساندة لبعضهم بعضاً حيث إنهم يحتاجون إلى ذلك لزيادة تقدمهم الأكاديمي، وعادة ما تجتمع المجموعات الأساسية في المرحلة الابتدائية يومياً بينما تجتمع هذه المجموعات مرتين في

الأسبوع في المرحلة الثانوية؛ لتقديم العون والمساعدة لبعضهم بعضاً، وللتأكد من إنجاز كل عضو لمهمته وتقدمه بشكل مرض في المادة، كما يمكن أن تتولى المجموعات الأساسية مسؤولية اطلاع الأعضاء الغائبين على ما جرى في الصف عندما يتغيبون عن حصة من الحصص، وتساعد المجموعات الأساسية أيضاً في تنظيم حصص الريادة، وفي الإعداد لجلسات إرشادية مع المرشدين الطلابيين.

إن استخدام المجموعات الأساسية يحسِّن حضور الطلاب, ويحسِّن عملية التعلم كمّاً وكيفاً، وكلما كان عدد طلاب الصف والمدرسة كبيراً، وكلما كانت المادة أكثر صعوبة، ازدادت أهمية وجود المجموعات الأساسية.

التقويم

نطرح هنا عدة تساؤلات؛ منها:

هل أقيِّم الطالب منفرداً ؟ أم مع زملائه في المجموعة؟ أم مدى إتقانهم للمهارات المطلوبة منهم؟ أم مدى التزامهم بالتعلم التعاوني ؟

من المفترض على المعلم تقييم هذه المحاور كما يلي:

١- نجاح الطالب منفرداً من خلال الأسئلة الشفهية التي أعدها المعلم عن الدرس مسبقاً، أو من خلال الاختبارات القصيرة.

٢- نجاح المجموعة من خلال تعاونهم في إنجاز المهمة المطلوبة منهم.

٣- نجاح كل مجموعة في إتقان المهارات المطلوبة منهم.

٤- نجاح المجموعة في الالتزام بسلوك التعلم التعاوني[١٩٧].

أفضل الأساليب لإدارة المجموعات

يعد أسلوب الترقيم من أفضل الأساليب في إدارة المجموعات، وهو أن يتعامل المعلم مع الطلاب من خلال أرقام دون أسماء لأهداف منها: أ- عشوائية خروج الطالب المتحدث. ب- حرص الطلبة المتفوقين على إفهام زملائهم الضعفاء، ويكون ذلك بالتفصيل التالي:

- يوزع المعلم طلابه في مجموعات غير متجانسة.
- يحدد دور كل طالب في المجموعة.
- يعطي كل طالب رقماً معيناً.
- يحدد الهدف المراد تحقيقه، ويوضح مهمة كل مجموعة، والوقت المحدد للإنجاز.

---

١٩٧ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،
– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

- يطلب من المجموعات البدء في تنفيذ النشاط.
- يتابع عمل المجموعات ويقدم التوجيهات.
- يراقب أثناء تجواله بين المجموعات (مستوى التفاعل، وطريقة التفكير العلمي).
- يعلن عن انتهاء الوقت.
- يطلب من كل مجموعة عرض إجابتها، بحيث يختار الطالب بصورة عشوائية عن طريق إظهار رقمه المتفق عليه.
- بعد عرض كافة المجموعات يتم الاتفاق على إجابة مثالية[١٩٨].

مراحل استخدام استراتيجية التعلم التعاوني

هناك خمس مراحل؛ وهي كما يلي:

---

١٩٨ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،
– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

١- **مرحلة البحث**: وتتم من خلال مايلي[١٩٩]:

أ- دورات تدريبية عن استراتيجية التعلم التعاوني.

ب- الاطلاع على مراجع استراتيجية التعلم التعاوني.

ت- حضور دروس يطبق فيها التعلم التعاوني.

ث- استشارة خبراء تربويين.

ج- اجتماع مع موجهين ومعلمين.

٢- **مرحلة التخطيط**: وتنجز من خلال القيام بالآتي:

أ- اختيار وحدة من المنهج الدراسي لتطبيق طريقة التعلم التعاوني.

ب- تحديد الأهداف العلمية والتعاونية.

---

١٩٩ - فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،
- العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
- يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
- وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
- البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

ت- توفير مصادر معلومات مختلفة (كتب، مواقع نت، أشرطة فيديو، برامج كمبيوتر جاهزة، إعداد برامج بَوَرْ بُوْيِنْت، إلخ).

ث- إعداد رزمة تعليمية (دليل الطالب).

ج- تعديل جدول الحصص.

ح- توفير وسائل تكنولوجية (الحاسب الآلي، الداتا شو/ جهار عرض المعلومات، الفيديو، التلفاز).

خ- حجز قاعة في المدرسة لتنفيذ الطريقة فيها.

د- توعية الطلاب حول التعلم التعاوني.

٣- مرحلة التنفيذ: يتم التنفيذ للخطة بناء على مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.

٤- مرحلة الملاحظة: تدوين ملاحظة المعلم على مدى كفاءة تنفيذ الخطة.

٥- التقييم: يقوم التقييم على ما يلي:

- اختبار قبلي – اختبار بعدي - تطبيقات - واجبات منزلية.
- الملاحظة المنظمة على أداء الطلاب خلال الحصص التعاونية.
- الملاحظة المنظمة من قبل الموجه الفني والمعلم الزميل.

- استبيان حول آراء الطلاب

توجيهات للمعلم

ننصح المعلم بأن يتبع التعليمات التالية في قواعد العمل[٢٠٠]:

- كن محدداً، ومختصراً، وواضحاً، ومبتسماً.
- ليكن لديك ما تقوله، ونوع من أساليب تدريسك، ووزع الأدوار بعناية، وقبل أن تشرح أي درس قم بتشريحه.
- لا تسأل تلاميذك: لماذا لم تفهموا؟ بل اسأل نفسك: لماذا لم تستطع أن توصل المعلومات إليهم؟
- ناد التلميذ باسمه واقترب منه.
- لا تنقد الفكرة لحظة ولادتها، ولا تخرج عن انفعالاتك.

---

٢٠٠ – فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق. وللمزيد انظر،
– العقلة. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– يعقوب. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٠م. المرجع السابق.
– البلوشي. ٢٠٠١م . المرجع السابق.

- لا ترغم التلميذ على الاعتذار لك، بل اقنعه بذلك.
- تعامل مع التلميذ المشكلة على أنه حالة تحتاج علاج.
- لا تقارن أي تلميذ بالآخرين بل قارنه بنفسه.
- اخرج عن النص قليلاً ثم عد إليه.
- النقد للفكرة وليس للشخص.
- عندما تعبر عن رأيك انطلق من الإيجابيات إلى السلبيات.
- انظر إلى نصف الكوب الممتلئ يمتلئ النصف الآخر.
- اقرأ لغة الجسم.
- انطق الكلمات بعناية.
- اهتم بالبداية فإنها تترك الانطباع، وكذلك النهاية فهي الخاتمة.

سلبيات التعلم التعاوني

هناك بعض السلبيات التي تواجه التعلم التعاوني؛ ومنها[٢٠١]:

- تقديم الطالب معلومات خاطئة لزميله، إذا لم يكن المعلم متابعاً لعمل المجموعات.
- تعالي بعض الطلاب المتفوقين على زملائهم.
- شعور بعض الطلاب بالضعف أمام زملائهم.
- قد يتحول النقاش إلى فوضى إذا لم يضبط.
- قد يهدر الوقت إذا لم يضبط أيضاً.
- قد يستبد بعض الطلاب بالعمل عن زملائهم.
- عدم تقبل بعض الطلاب لهذا الأسلوب.

١٢- التعليم التكاملي

---

٢٠١ - فارس. ٢٠١١م. المرجع السابق.

يعتبر الربط بين المعارف والعلوم من أهم العوامل المساعدة على التعلم، والإنسان بفطرته مستعد لعملية الربط هذه[٢٠٢]، وقد لوحظ أن المناهج الدراسية الحالية في الدول العربية، تعاني انفصاماً بين مقرراتها المختلفة من ناحية، وبين النظرية والتطبيق من ناحيةٍ أخرى[٢٠٣].

وينظر الكثير من التربويين إلى التعليم التكاملي كمنقذ لهذه المعضلة، فما المقصود بالتعليم التكاملي؟ وما مبرراته؟ وما أهدافه؟ وما أنواعه؟ وما أهم صور تطبيقه؟ وكيف يتم إعداد الدروس عند اعتماده أسلوباً في التعليم؟ وما الوسائل التعليمية/التعلمية التي يمكن استخدامها؟ وهل يبقى الطلاب في الوضع التقليدي للجلوس في الفصل؟ إلخ. كل هذه الأمور وغيرها تحتاج إلى المناقشة والبيان.

ما المقصود بالتعليم التكاملي؟

التكامل نظام يؤكد على دراسة المواد دراسة متصلة ببعضها البعض، لإبراز العلاقات واستغلالها لزيادة الوضوح والفهم، وهو يعد خطوة وسطى بين انفصال هذه المواد واندماجها اندماجاً تاماً[٢٠٤].

ويعرف التكامل أيضاً: بأنه تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة

٢٠٢- يقين، تحسين. ٢٠٠٤. التربية المعلوماتية والتعلم الفعال. مجلة رؤية، السنة الثالثة، العدد: ٢٨، آذار.

٢٠٣- العمري، عطية. ب.ت. التعليم التكاملي بين النظرية والتطبيق. مركز القطان، غزة، فلسطين. ص ١.

٢٠٤- الملا، بدرية. ١٩٩٤. أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ١٤٢.

تغطي الموضوعات المختلفة دون أن تكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة، أو إلى الأساليب والمداخل التي تعرض فيها المفاهيم وأساسيات العلوم، بهدف إظهار وحدة التفكير وتجنب التمييز والفصل غير المنطقي بين مجالات العلوم المختلفة[٢٠٥].

ويعرَّف التعليم التكاملي كذلك بأنه: التعليم الذي يقوم على أساس ربط المباحث الدراسية حيثما أمكن، باستخدام أساليب وطرق تعليم وتعلُّم متنوعة، وربطها بالخدمات التعليمية للطالب؛ حتى يأخذ دوراً فاعلاً في تعلُّمه[٢٠٦].

وعرَّفه يقين[٢٠٧] بقوله كذلك: "هو الربط بين المعلومات الواردة في المباحث الدراسية، لأجل تثبيتها في ذهن الطفل، ليصبح التعامل عن طريق الاستخدام، وليس عن طريق التخزين فقط".

والحقيقة أن الربط بين المعلومات الواردة في المباحث الدراسية ما هي إلا صورة من صور التعليم التكاملي العديدة، كما سيتضح فيما بعد.

مبررات الدعوة إلى التعليم التكاملي

٢٠٥- لبيب، رشدي، ومينا، فايز مراد. ١٩٩٣. قضايا في مناهج التعليم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص ١٧٦.

٢٠٦- وزارة التربية والتعليم. د.ت. مجمع تعليمي: برنامج التعليم التكاملي لمعلمي المرحلة. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

٢٠٧- يقين. ٢٠٠٤. المرجع السابق.

هناك العديد من المبررات لاستخدام التعليم التكاملي والتي تعكس ميزاته، ومنها ما يلي[٢٠٨]:

١- المنهج المتكامل أكثر واقعية وأكثر ارتباطاً بمشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في حياته، حيث إن أي مشكلة يواجهها الفرد في حياته غالباً ما يتطلَّب حلها أكثر من لون من ألوان المعرفة التي يتعلمها الفرد، كما أن ارتباط المنهج بالحياة والبيئة يحفز الطالب ويزيد من ميله إلى دراستها، وينمي ميوله.

٢- الأسلوب التكاملي يتفق مع نظرية الجشتالت في علم النفس التربوي، حيث إن المتعلم يدرك الكل قبل الأجزاء، والعموم قبل الخصوص،... وهكذا[٢٠٩].

٣- تعمل المناهج المتكاملة على التخلص من عملية التكرار، التي تتصف بها مناهج المواد المنفصلة، مما يوفر وقتاً لكل من المعلم والمتعلم، ولا يثير الملل لديهما، ويكون أكثر اقتصاداً في الجهد والمال[٢١٠]، كما أن المعرفة كل لا يتجزأ، ولا يمكن تحصيلها إلا بمنهج تكامل العلوم والتخصصات،

٢٠٨- العمري. ب.ت. المرجع السابق. ص ١.

٢٠٩- الأنصاري، سامية عادل. ١٩٨٥. استخدام النظم في وضع برنامج للتربية العملية لطالب القسم العلمي في الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ٤٣.

٢١٠- الجراح، ضياء ناصر. ٢٠٠٠. تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس. ص٤٣.

وتداخلها، وتكاملها في الأثر والنتيجة[٢١١].

٤- يراعي المنهج المتكامل خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للتلاميذ، من حيث: مراعاة ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم، في ما يقدم لهم من معارف وخبرات ومعلومات متكاملة، مما يخلق لديهم الميل والدافع لدراسة هذه المعلومات، أي أن هذا المنهج يتخذ من ميول التلاميذ أساساً مهماً من أسس اختيار المشكلات والموضوعات التي يرغبون في دراستها وأوجه النشاط المتصلة بها، وهذا يدفع التلاميذ إلى بذل قصارى جهدهم لجمع المعلومات اللازمة لحل تلك المشكلات، أو لدراسة هذه الموضوعات، وبذلك يكون التعلم أكثر نفعاً وأبقى أثراً؛ لأنه تعلم قائم على رغبتهم ويتماشى مع ميولهم[٢١٢].

٥- المناهج المتكاملة تعمل على تنمية المدرس مهنياً وعلمياً، حيث يجد المعلم نفسه بحاجة دائمة لتطوير نفسه وتنويع معلوماته، وذلك لتتناسب مع المعلومات المتشعبة والمتنوعة التي يقدمها لطلابه.

٦- تساعد المناهج المتكاملة في مواجهة التحدي الذي نتج عن التغير والتطور السريع في عالم التعليم المدرسي، حيث إن التغير هو عملية حتمية تواكب الحياة، ويعتبر مدى قدرة الفرد على متابعة

٢١١- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ٢٠٠٣. تقرير التنمية العربية للعام ٢٠٠٣ (نحو إقامة مجتمع المعرفة). المكتب الإقليمي للدول العربية. ص ٣٨.

٢١٢- الجراح. ٢٠٠٠. المرجع السابق. ص ٥٢.

هذا التغير أحد المقاييس المستخدمة لبيان مدى نجاحه في حياته.

٧- شمولية المشكلات المجتمعية والحياتية، وطبيعتها المتكاملة، وصعوبة تجزئتها.

٨- وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها.

أهداف تطبيق التعليم التكاملي

تطبيق التعليم التكاملي يحقق أهدافاً عدة على صعيد كل من: المعلم، والطلبة، والإدارة المدرسية، والبيئة التعليمية التعلّمية[٢١٣] :

أولاً- على صعيد المعلم، يهدف إلى مساعدته على:

١. استخدام طرق مختلفة في التعليم، بما فيها العمل في مجموعات والأنشطة العملية.

٢. إثراء موضوعات الكتاب، وتطوير الروابط بين المباحث المختلفة.

٣. التقبل والتفاعل مع أفكار الطلبة.

٤. القدرة على التخطيط والتقييم لأعمال الطلبة، والتقييم الذاتي.

ثانياً- على صعيد الطلبة، يهدف إلى تدريبهم على:

١. تحمُّل المسؤولية والعمل الجماعي.

٢. الاحترام المتبادل فيما بينهم، واحترام القوانين والأنظمة.

٣. القدرة على الاتصال مع الآخرين، والقدرة على تقييم أعمالهم.

٢١٣- وزارة التربية والتعليم. د.ت. مجمع تعليمي. المرجع السابق.

ثالثاً– على صعيد الإدارة المدرسية، يهدف إلى مساعدة مدير المدرسة على:

١. العمل مع المعلمين كفريق عمل وبشكل فعال، والتخطيط والتقييم لعملهم.

٢. تحسين الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي، من خلال تحسين كفاءة لجان الأداء، وتطوير الاتصال مع القطاع الصناعي، وعقد لقاءات مع أهالي كل صف لمناقشة تعلُّم أبنائهم.

رابعاً– على صعيد البيئة التعليمية التعلُّمية، يهدف إلى:

١. عرض أعمال الطلبة لبيان أهميتها وقيمتها.

٢. تصميم زوايا ممتعة داخل الصفوف وتنفيذها.

٣. تسهيل وصول الطلبة إلى مصادر التعلم المختلفة.

٤. الاستفادة القصوى من الفراغ الموجود في المدرسة.

٥. الاستفادة من بناية المدرسة وساحاتها في النشاطات التعلّمية.

أنواع التعليم التكاملي

مما لا شك فيه أن أي تكامل للمواد الدراسية يفترض أن يراعي ما يلي:

أ – التكامل الأفقي:

وذلك عن طريق إيجاد العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة التي يتكون منها المنهج، حيث يركز الاهتمام على موضوعات ذات عناصر مشتركة بين مجالات متصلة، كأن نربط بين ما يدرس في الرياضيات، وما يدرس في العلوم والاجتماعيات والتربية الفنية والرياضية، وغيرها من فروع المعرفة المختلفة، بالإضافة إلي نقل المبادئ التي يتعلمها التلميذ إلي أي فرع من فروع المعرفة، أو أي مشكلة

تعترضه، ففي الصف الخامس الأساسي – مثلاً – يتعرض المتعلم في العلوم لمفهوم السرعة مقارنة بسرعة بعض الأجسام، والعلاقة بين المسافة، والسرعة، والزمن، ومفهوم الكتلة والوزن، وأدوات قياسها، بالإضافة إلي الحجوم، وإيجاد حجوم أشياء على شكل متوازي مستطيلات، وفي كل هذه المفاهيم يحتاج إلى بعض المفاهيم الرياضية وبعض العمليات، كالعمليات الأربع، والنسبة، وغيرها من المفاهيم، وكذلك في التربية الرياضية هو يحتاج إلى أن يخطط الملاعب لبعض الألعاب، وكذلك توزيع طلاب الصف على بعض الألعاب، وفي التربية الفنية يتعرض لمفهوم الزخرفة ومصادرها: هندسية، كتابية... إلخ، وكذلك مفهوم التقريب، وفي الاجتماعيات يتعرض للخرائط ومقياس الرسم وغيرها من المفاهيم التي تحتاج إلى بعض المفاهيم الرياضية لتعلمها، كما يمكن أن نزود الرياضيات ببعض الأمثلة والمشكلات من هذه الموضوعات، وذلك في ترابط يوضح قيمة ما يتعلمه التلميذ في مختلف الفروع في الصف الواحد.

ب – التكامل الرأسي:

التكامل الرأسي، أو ما يسميه البعض البناء الحلزوني أو اللولبي (SPIRAL) للمنهج، ويعني ببساطة التوجه نحو نسقية العلم في المناهج، واتخاذ مفهوم محوري والارتقاء به عمقاً واتساعاً وتداخلاً في فروع العلم الأخرى وفي الحياة، كلما ارتقى الطالب من صف إلى صف أعلى.

ويقترح[٢١٤] الكثيري أن يتم البدء باستخدام التكامل الرأسي (المدخل الحلزوني) في بدايات

٢١٤- الكثيري، راشد بن حمد. ١٩٩٥. تجديدات في مناهج العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج. ص ١١٨.

مراحل التعليم الرسمي، على أن توضح خرائط منهجية كدستور تنفيذ للعمل يتضح فيه: المجال (Scope)، والتسلسل (Sequence)، والتوقيت (Timing)، والتداخلات المقصودة بين عناصر المحتوى المختلفة من داخل المقرر أو من خارجه، التي تدعم عمليات التعليم والتعلم، سواء أكانت بصورة مقررات إضافية أم أنشطة، وهذا أيضاً يدعم النمذجة الرياضية، حيث إن المعلم الجيد يستطيع البدء في مراحل التعلم الأولية بطرح المشكلات والموضوعات المناسبة للمستوى، وفي مستوى أعلى يقدم التطبيقات ذات الأفكار الأعمق ويتدرج في ذلك ليصل إلى مستوى تصبح فيه النمذجة نمطاً وسلوكاً عاماً للتعلم عموماً.

من صور تطبيق التعليم التكاملي

هناك عدة صور وأشكال لتطبيق التعليم التكاملي؛ منها[٢١٥]:

١. الربط بين المواد المنفصلة، من خلال إثبات العلاقة بين موضوعين أو أكثر، كربط موضوعات في التاريخ بموضوعات في الجغرافيا (مثلاً: تاريخ فلسطين وجغرافية فلسطين).

٢. توسيع مجالات الدراسة؛ من خلال تجميع المواد المتشابهة، أو الخبرات التعليمية المتكاملة في مجال واحد، كالدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية) والدراسات العلمية (فيزياء، كيمياء، أحياء).

٣. إيجاد مناهج مترابطة من خلال إقامة علاقات عامة معينة بين مادتين أو أكثر، كأن

٢١٥- العمري. ب.ت. المرجع السابق.

يعمل معلم اللغة العربية مع معلم التاريخ، وذلك بتكليف الطلاب كتابة موضوعات في التعبير تربط بين فترات تاريخية معينة.

٤. إيجاد مناهج مدمجة من خلال دمج مواد مترابطة في مادة دراسية، فمثلاً تدمج موضوعات في الجغرافيا مع موضوع له علاقة في الفيزياء في مادة دراسية مثل: "طبقات الأرض".

٥. اتباع ما يسمى منهج المجالات الواسعة، وذلك بدمج موضوعات كثيرة في مبحث جديد، كأن يتركب علم دراسة البيئة، من علم الأرض، والجغرافيا، والكيمياء، والسياسة، وعلم الاجتماع.

٦. اتباع ما يسمى منهج الوحدات القائمة على موضوع دراسي، حيث تدور الدراسة حول محور رئيس يُشتق من المادة الدراسية ذاتها، ولكنه يعالج ناحية ذات أهمية في حياة الطلبة، ولا يتقيد بتنظيم الحقائق والمعلومات التي تُدِّرس تنظيماً منطقياً، كما أنه لا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة، أو بين المادة والمواد الدراسية الأخرى.

تحضير الدروس في التعليم التكاملي

عند تحضير الدروس في التعليم التكاملي لا يغفل المعلم أسس التحضير العادية، كما لا يغفل الأسس التي يتطلبها التعليم التكاملي، فيركز المعلم على الهدف، وآلية العمل، والمواد اللازمة، وإمكانية استخدام الدراما التربوية، والنشاط الحركي، كتمثيل الدرس بالحركات الإيمائية، أو تقليد الأصوات؛ ما ينعكس إيجابياً على حيوية الدرس، الذي يسد مسد دروس أخرى، ويوفر الوقت ويعمق إحساس

الطلاب بالمعلومات[٢١٦].

الوسائل التعليمية / التعلُّمية في الدرس التكاملي

في الدرس التكاملي لم تعد السبورة هي الوسيلة الوحيدة، بل هناك وسائل مساندة لا تجعل الطالب يمل الحصة، ومن هذه الوسائل: الخرائط الجغرافية، والأدوات العلمية، وأوراق العمل... إلخ، كما يمكن توظيف الكمبيوتر وجهاز الـ(LCD) لعرض معلومات وأنشطة معدَّة باستخدام برنامج البوربوينت أو برنامج الفلاش.

كيفية جلوس الطلبة في الدرس التكاملي

تتميز الصفوف التي تطبق التعليم التكاملي بأسلوب خاص في جلوس الطلبة أثناء الدرس، فهي لا تعتمد على الطريقة المعتادة في الجلوس، بل تعتمد على طاولات وكراسي تسهِّل حركة المجموعات؛ لأن جزءاً كبيراً من عملية التعلم تتم عن طريق المجموعات الصغيرة، ولهذا فإن جو الصف يصبح جواً مريحاً من النواحي الجمالية والحركية والنفسية.

٢١٦- يقين. ٢٠٠٤. المرجع السابق.

درس تطبيقي على التعليم التكاملي

أعدت الرمحي [٢١٧] تجربة على التعليم التكاملي في بعض المدارس الفلسطينية، ونحاول فيما يلي أن نضع نموذجاً تطبيقياً – مادة اللغة العربية مثلاً – على التعليم التكاملي لمعرفة كيفية سير الدرس وفق هذه الطريقة.

المادة: لغة عربية.

الموضوع: الفواكه غذاء مثالي.

الصف: الثامن الأساسي.

كتاب: المطالعة والنصوص/ الجزء الأول/ الصفحات: ١٩ – ٢٦.

أولاً– التكامل بين فروع اللغة العربية:

١. القراءة: قراءة الموضوع قراءة صامتة وأخرى جهرية.

٢. المعجم والدلالات

أ. الاصطلاحات (الفيتامينات – الحوامض – المادة القلوية ... إلخ).

ب. التمييز في المعنى بين: (كبد حمزة– سوداء الكبد –كبد السماء – أفلاذ أكبادها)

٢١٧– الرمحي، نجاح. ٢٠٠١. تأثير تقديم مشروع التعليم التكاملي على العمليات التعليمية داخل الصفوف المدرسية من الأول وحتى الرابع. رسالة دكتوراه، جامعة ولدز بريطانيا. وانظر كذلك،

– العمري. ب. ت. المرجع السابق.

٣. المناقشة والتحليل: حول الفهم العام، والفهم التفصيلي لمضمون الموضوع.

٤. تدريب لغوي: كتابة مصادر بعض الأفعال.

٥. التعبير

أ. تحليل فقرة من الموضوع (جملة رئيسة، يتبعها عدد من الجمل الفرعية التي توضح الجملة الرئيسة، أو تفصِّل الإجمال الذي احتوت عليه).

ب. تدريب الطلبة على تحليل فقرة أخرى بالطريقة نفسها.

٦. الإملاء: إملاء فقرة من الدرس.

٧. الخط: كتابة عبارة من الدرس بخط الرقعة.

ثانياً– التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى

١. العلوم

أ. مكومات الجهاز الهضمي.

ب. أقسام الغذاء (بروتينات – نشويات وسكريات – دهون – فيتامينات – أملاح – ماء).

٢. الجغرافيا: توزيع إنتاج الفواكه على دول العالم (أين تكثر كل فاكهة مما يلي: الموز، العنب، التين، المانجو... ؟)

٣. التربية الإسلامية

أ. تحديد الآيات القرآنية التي فيها ذكر الفاكهة.

ب. تحديد الأحاديث النبوية التي فيها ذكر الفاكهة.

ج- تحديد الأحاديث النبوية التي فيها آداب الطعام.

٤. الرياضيات

أ. حساب النسبة المئوية لإنتاج الفواكه بالنسبة للإنتاج الزراعي في فلسطين.

ب.حساب النسبة المئوية لدخل قطاع غزة من الفواكه بالنسبة للدخل القومي.

ج. رسم بياني لكميات إنتاج الفواكه المختلفة في قطاع غزة.

إيجابيات التعليم التكاملي

رصدت الرمحي كثيراً من إيجابيات التعليم التكاملي، ومنها ما يلي[٢١٨]:

١. العمل في إطار المجموعات، واستخدام أسلوب الدراما، ومهارة طرح الأسئلة، واستخدام الأسئلة المفتوحة، والتعلم عن طريق العمل واللعب، وربط المفاهيم الأكاديمية بواقع حياة الطفل، واستخدام أساليب ونشاطات على أرض الواقع، واستغلال مرافق المدرسة الخارجية للتعليم، وتفعيل المواد الخام في البيئة المحلية.

٢. تقليل الفجوة بين المعلم والطالب، حيث تميزت علاقة الطالب بالمعلم بالكثير من الانفتاح

٢١٨- الرمحي. ٢٠٠١. المرجع السابق.

والقرب؛ ما انعكس على نفسية الطالب، وجعله يحب المدرسة، ويندمج في العملية التعليمية.

٣. تفعيل استخدام دور مجالس الآباء والأمهات لحل المشكلات الطلابية، وإعداد المواد التعليمية، ومعالجة مشكلات الطلبة الضعاف.

٤. إعطاء الطلبة حرية الخروج والدخول من الصف وإليه.

ويمكننا أن نضيف إلى هذه الإيجابيات ما يلي:

٥. المشاركة الفعالة في الدرس.

٦. استخدام الوسائل التقنية التعليمية الحديثة.

٧. الإلمام بالمعلومات المفيدة حول الدرس، وتعميقها من مختلف جوانبها.

السلبيات

يمكن أن نوجه إلى التعليم التكاملي السلبيات التالية:

١. عدم إحاطة بعض المدرسين بالمواضيع – اللغوية، أو التاريخية، أو العلمية، أو الدينية، وغيرها – للدرس الهدف، مما لا يدخل في نطاق اهتمامهم واختصاصهم.

٢. عدم توفر بعض المواد التعليمية، والوسائل التقنية اللازمة في بعض المدارس، وبخاصة النائية منها.

٣. صعوبة تأقلم المدرس القديم مع أساليب التعليم الحديثة، (الناس أعداء ما جهلوا، ولكنها على الخبير سقطت، كما قال: أبو حامد الغزالي، في مقدمة كتابه: إحياء علوم الدين).

١٣- الطريقة الإلقائية

يستخدم المدرّس الذي ينفذ هذه الطريقة أسلوب إلقاء المعلومات على التلاميذ، سواء أكانت أخبارًا عن أحداث أم وقائع أم بيانات بأسلوب إخباري، في حين يظل التلاميذ في موقف سلبي يتلقون المعلومات جاهزة دون أن ينشطوا للبحث عنها، وقد كانت هذه الطريقة سائدة في التعليم قديمًا، ولاتزال تسود في جامعتنا وكلياتنا ومدارسنا ومعاهدنا إلى حد كبير حتى وقتنا الحاضر؛ ولاسيما عندما يريد المعلّم أن يعرض على تلاميذه فكرة لا يعرفونها ولا تذكرها كتبهم أو عندما يريد أن يعرف حقائق كثيرة[٢١٩].

وهي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرّس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقي الحقائق أو يسردها، وتمتاز الطريقة بأنها تناسب الأطفال الصغار جدًا الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع، وهي تناسبهم في موضوعات، مثل: سرد القصص، أو وصف بعض المشاهدات، أو شرح بعض الحوادث، ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة إلقاء المدرس والمادة التي يختارها للإلقاء، والمدرس يلقي في مناسبات كثيرة، مثل: المحاضرات القصيرة والشرح والوصف والعرض القصصي[٢٢٠].

---

٢١٩ – التوانسي، أبو الفتح علي الجمبلاطي. لا تاريخ. الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الثانية، القاهرة: دار نهضة مصر. ص٦٦.

٢٢٠– عبد العال، عبد المنعم سيد. لاتاريخ. طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة غريب. ص٣٢-٣٣.

مزايا هذه الطريقة

١- هذه الطريقة توفّر الوقت إذا كانت الدروس مكثفة، والوقت ضيق.

٢- هذه الطريقة لها تأثير قوي في مشاعر الناس، ومثيرة في مواجهة الأعداء ومكافحة الأمراض الاجتماعية، فهي عامل يساعد في تغيير مظاهر الفساد الاجتماعي نحو الصلاح والخير.

٣- يمكن أن تستخدم هذه الطريقة في جموع غفير من الناس[٢٢١].

سلبيات هذه الطريقة

١- إن هذه الطريقة تضع الطالب في موقف سلبي فيركن إلى الخمول بعيدًا عن النشاط.

٢- لاتصلح هذه الطريقة للطلاب في المراحل الإعدادية والثانوية، الذين لايستطيعون أن يسجلوا الملاحظة أثناء المحاضرة.

٣- لا تراعي هذه الطريقة الفروق الفردية، وتحتاج إلى تركيز الانتباه لمدة طويلة، وهذا قد لا يستطيعه الطلاب الذين هم في سن المراهقة[٢٢٢].

---

٢٢١ – سمساعة، أحمد الحسن. ٢٠٠٢م. البرامج التعليمية أساليبها وطرق تدريسها. ماليزيا. ص١٧٧.

٢٢٢ – سمساعة. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص١٧٧.

١٤- طريقة المحاضرة

وهي الطريقة التي يأتي فيها المعلّم مُعِدًا لدرسه أو محاضرته، مدوّنًا للنقاط الرئيسة التي يريد التحدث عنها، فيبدأ محاضرته بإعطاء لمحة بسيطة في نقاط عن الموضوع الذي يريد الحديث عنه، ثم يأخذ في شرح ما أجمله من نقاط في بداية محاضرته، والطلبة يتابعونه بالاستماع وبتدوين ما يفهمونه من المحاضرة في مذكراتهم الخاصة، ليعودوا ثانية إلى صياغتها[٢٢٣]، وهذه الطريقة مثل طريقة الإلقاء، إلا أن بعض الباحثين من خبراء يرون أن هذه الطريقة من أكثر الطرق شيوعًا وانتشارًا، فالرومانيون اتبعوا هذه الطريقة وهم قد اقتبسوها من اليونانيين، ثم اختار العرب هذه الطريقة في العصور الوسطى[٢٢٤].

إيجابيات هذه الطريقة

١- تساعد الطريقة على تقويم فكرة موجزة عن الموضوع، حيث إنها تبحث دائماً في موضوع معيّن.

٢- تجعل المستمعين ينتبهون إلى الموضوع، ويحصلون على أكبر قدر ممكن من المعلومات.

٣- تعطي التلاميذ الجرأة والثقة بالنفس عندما يرون المحاضر أمامهم يُلْقي الموضوع، ويُراعي التسلسل.

٢٢٣- الشيباني، عمر مُحَمَّد. ١٩٨٦م. فلسفة التربية الإسلامية. الطبعة السادسة، طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع. ص٤١٣-٤١٥.

٢٢٤- سمساعة. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص١٧٩.

سلبيات هذه الطريقة

١- إنها لا تعطي فوائد كثيرة للطلاب الضعفاء، وقد تكون المعلومات التي يحصلون عليها محددة.

٢- بما أن هذه الطريقة لا تراعي كتابة الموضوع، فإن ذلك يعني أن معلوماتها تكون قصيرة العُمُر في ذاكرة الدارسين[٢٢٥].

٢٢٥- سمساعة. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص١٨٠.

١٥- الطريقة الجمعية

هذه الطريقة تجمع بين الطريقتين: الطريقة القياسية والطريقة الاستنباطية، ذلك أن الطريقة القياسية هي الانطلاق من الكليات إلى الجزئيات، وأن الطريقة الاستنباطية هي الانطلاق من الجزئيات إلى الكليات.

أما الطريقة الجميعة فهي الطريقة الاستثمارية التي تنطلق من الجزئيات إلى الكليات ثم تعود مرة أخرى لتنطلق من الكليات إلى الجزئيات؛ فهي طريقة أشبه بالطريقة الحوارية إلا أن الحوار هو إلقاء الأسئلة ثم طلب الإجابة عنها أو العكس، فهذه الطريقة خلاصة للجزئيات التي طرحت أمام التلميذ، فيتوصل بموجبها إلى القاعدة أو هي عموميات يندرج تحتها عدد من الجزئيات يُتوصل من خلالها إلى القاعدة الكلية، وذلك من خلال الجمع بين القياس والاستنباط[٢٢٦].

إن نجاح هذه الطريقة يتوقف على التلميذ كما يتوقف على المدرس، فليس هناك أي تعليم إذا لم يكن هناك تعلم، ومقياس النجاح هو فهمه[٢٢٧].

---

٢٢٦ – سمساعة. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص١٩٣-١٩٤.

٢٢٧ – عبد العال. لا تاريخ. المرجع السابق. ص٣٤.

١٦- طريقة الحوار والمناظرة

طريقة الحوار: هي تلك الطريقة التي تقوم على أساس الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق.

وتتيح هذه الطريقة للمتعلم المشاركة في العملية التعليمية بالأسئلة وإبداء الرأي والاستماع إلى آراء الآخرين وتحليلها، والمناقشة طريقة حية، حيث يتبادل فيها المعلّم والمتعلمون الكلام والاستماع، ويشاطر فيها المتعلمون المعلّم الفهم والتحليل، وتقويم موضوع أو فكرة أو مشكلة وبيان نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف[٢٢٨]، وهي طريقة توافق صغار الأطفال، لما فيها من الحرية والتبسيط، وعدم التكلف والشرود، على أن استعمالها مع الكبار له فائدته، ففيها شيء من التغيير، وهي تستخدم بنجاح في دروس الأشياء، وما شابه ذلك وتحتاج في تنفيذها إلى مهارة وصدق نظر[٢٢٩].

مزايا هذه الطريقة

١- إثبات الحقائق ودفع الشبهات في القضايا الفكرية والعملية.

٢- كشف إمكانية المراد ونواياه ورغباته أو دوافعه الخفية عن طريق الأسئلة والأجوبة.

---

٢٢٨ - مدكور، علي أحمد. ١٩٨٧م. منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته. الكويت: مكتبة الفلاح. ص٣٦٠-٣٦١.

٢٢٩ - عبد العال. لا تاريخ. المرجع السابق. ص٣٤.

٣- توصيل المادة بشكل مُحْكم إلى الدارس أو المستمع وتثبيتها في ذهنه بعد إزالة الشكوك والأوهام التي كانت لديه.

٤- تنشيط فكر المتحاورين واكتسابهم خبرة وإفادة بعضهم عن بعض[٢٣٠].

سلبيات هذه الطريقة

١- لاتستقر العلوم التي تكتسب عن طريق الحوار في الذهن طويلاً نظرًا لمشافهتها مما يستلزم تدوينها إن أريد تثبيتها.

٢- لا تفيد الدارس الذي لايملك خبرة في المحاورة.

٣- خلق أزمات نفسية لدى بعض الناس الذين يعجزون عن الرد على ندّهم إذا كان الحوار حول قضية جدلية[٢٣١].

---

٢٣٠ – سمساعة. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص١٨٥.

– إبراهيم، عبد العليم. ١٩٧٨م. الموجه الفني لمدرس اللغة العربية. الطبعة الأولى، مصر: دار المعارف. ص٦٧.

٢٣١ – عطا، إبر اهيم مُحَمَّد. ١٩٨٦م. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ص٩٨.

– سمساعة. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص٨٥.

١٧- طريقة القصة

ظهرت هذه الطريقة[٢٣٢] بعد أن دعت الحاجة إلى تعليم القصة للأطفال، وهدفها تنمية اتجاه مهم لدى التلاميذ، وهو العناية بفهم الأفكار المقروءة، وقد تعود نشأتها إلى فترة زمنية بعيدة، حيث الحكايات التي تعلمها الأوائل عن طريق القصص التي تنتشر بين الأطفال ثم يعرضها بهذه الطريقة، ويمكن أن يُستفادَ منها في تعليم اللغات الأجنبية، وتفيد هذه الطريقة مهارة القراءة والاستماع والنطق أحيانًا.

مزايا هذه الطريقة

١- القصة تحتوي على المعاني أكثر مما تحتوي عليه الجملة، وذلك يسهل للتلاميذ فهم المعاني حسب تسلسل الأحداث في القصة.

٢- بدء تعليم اللغة للمبتدئين باستخدام طريقة القصة يُحفّز الدارسين على الدراسة، وتتيح لهم فرصة الإنصات الجيد وحسن الاستماع.

سلبيات هذه الطريقة

١- تهتم بالاستماع بدلاً من القراءة وهذا يؤدي إلى ضعف المتعلم في القراءة.

٢- إن الأطفال يهتمون بالقصة كقطعة واحدة ولايهتمون بالعناصر الصغيرة، مثل الحروف والمفردات.

---

[٢٣٢] - سمساعة. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص١٨١.

١٨- طريقة التلقين

التلقين طريقة ذات اتجاه واحد، حيث يسيطر المعلّم سيطرة تامة على العملية التعليمية، ويتم التركيز في هذه الطريقة على الجوانب النظرية وعلى نقل المعلومات إلى الدارسين، ويرتبط التكرار بالتلقين، إذ يقوم المعلّم بتكرار بعض نقاط الدرس مرات عدة حتى يتيقن من فهم الطلبة لها واستيعابها لمحتواها[٢٣٣].

١٩- الطريقة التوليفية

ظهرت هذه الطريقة نتيجة لما وجه لجميع طرق تدريس اللغة الأجنبية من انتقادات وسلبيات، وبناء على ذلك ظهرت بعض الاتجاهات التي تسعى إلى صياغة طرق أخرى تعتمد في أساسها على ما يرونه مميزات الطرق السابقة، وشاعت تسمية هذه الطرق بالطرق التوليفية، ولقد عرّفت Bum Pass الطريقة التوليفية أو الانتقائية:"بأنها طريقة المعلّم الخاصة التي يستفيد فيها من كل عناصر الطرق الأخرى التي يشعر أنها فعَّالة"[٢٣٤]، وهذه الطريقة عادةً ما تتغير مع كل فصل وكل مهارة جديدة، ومع كل تغير، أو إضافة جديدة لمعلومات المعلّم، ومهاراته، وخبراته، ويمكن للمعلّم أن يطلق عليها فكرة

---

٢٣٣ – السيد، عاطف. لا تاريخ. التربية الإسلامية، أصولها ومنهاجها ومعلمها. إسكندرية: مركز الدلتا للطباعة. ص٧٤.

٢٣٤ – الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص٨٦.

الانتقاء أو التوليف في طرق التدريس إلى ظهور بعض الطرق التي حدد من معالمها، وانتشر استخدامها[٢٣٥].

وتنقسم هذه الطريقة إلى قسمين، وهما: الطريقة الشفوية المكثفة والطريقة الوظيفية.

(أ) **الطريقة الشفوية المكثفة:** وهذه الطريقة هي إحدى الطرق التي استفادت من عناصر الطرق الأخرى، وتأخذ بالمدخل الشفوي مع استخدام التدريب على القراءة والكتابة بعد أن يتكون لدى الطلاب أساس ثابت من عادات الحديث السليمة، حيث تركز على النطق السليم وتدريب الأذن، وإعمال الحفظ، وإعداد الدروس بشكل محكم[٢٣٦].

(ب) طريقة المدخل الوظيفي: أما طريقة المدخل الوظيفي فهي تجمع كل ما يمكن الاستفادة منه من عناصر الطرق الأخرى بشكل يحقق تدريب الطلاب على الاستخدام الوظيفي للغة، وهي التي يمكن أن تجمع بين مداخل عدة وطرق مهمة، حيث تركز على جعل اللغة وظيفة بالنسبة للدارسين، وقد تتطلب من المعلّم أن يتحقق دائمًا من أن التركيز يجب أن يكون على عملية ترابط الأفكار ونموها، بحيث تصبح ثروة المفردات والتراكيب اللغوية (القواعد) عبارة عن وسائل فقط لإتقان استخدام اللغة، وليست هدفًا في حد ذاتها.

---

٢٣٥ – الناقة. ١٩٨٥م. المرجع السابق. ص١٠٦.

٢٣٦ – الخولي. ١٩٨٢م. المرجع السابق. ص٢٦.

– الناقة وطعيمة. ٢٠٠٣م. المرجع السابق. ص٨٦–٨٧.

ينبغي أن يتعلم المتعلمون في هذه الطريقة استخدام الكلمات الجديدة كما درسوها وتعلموها، وعلى المعلّم أن يتحلى بالصبر في البداية؛ لأن تقدم الطلاب في هذه المرحلة سيبدو بطيئًا، إلا أنهم بعد أسابيع قليلة سيتقدمون بشكل يفوق الطرق الأخرى، ذلك لأن كل مفردة جديدة تدخل في حصيلتهم تخضع للاستخدام والتوظيف، ومن ثم تظل فعالة نشيطة[٢٣٧].

مزايا هذه الطريقة

فيما يلي عرض للنقاط الإيجابية للطريقة التوليفية[٢٣٨]:

١- يستطيع المتعلمون أن يسيطروا على اللغة العربية بهذه الطريقة في وقت قصير، إذا كان المدرس صابرًا في تعويدهم على اللغة الجديدة أثناء التدريس، وذلك لأن كل مفردة جديدة تدخل في حصيلتهم تخضع للاستخدام والتوظيف، ومن ثم تظل فعالة ونشطة.

٢- يستطيع المعلّم أن يختار الطرق المناسبة أولاً قبل بداية التدريس وفقًا للأغراض التي يريد تحقيقها مع طلبته، وبناء على ذلك يحتاج المعلّم إلى تحقيق تلك الأغراض عن طريق تزويد طلبته بفهم سهل ودقيق للبلاد التي يقوم بتدريس لغاتها، كما أنها هي ذاتها أساس تبادل المنافع المشتركة بين الثقافات المختلفة.

---

237 - Howkino, Eric W. 1981. Modern Language in The Curricculum, Cambridge University Press. ch. 6.

٢٣٨ – الخولي. ١٩٨٢م. المرجع السابق. ص٢٦.

سلبيات هذه الطريقة

١- استئثار المعلم بمعظم الحديث والنشاط التعليمي في الفصل، وأن تعلم لغة أجنبية يحتاج إلى اشتراك الطلاب اشتراكًا فعَّالاً في عملية التعلم وأنشطتها، فإذا استأثر المعلّم بِـ (٥٠%) من الوقت فإنه بذلك يفقد أهم أسس نجاح الموقف التعليمي.

٢- من المستحيل أن يكون هناك معلّم نشيط شديد ذو قدرة عظيمة لتحريك دوافع جميع الطلبة، ويثير لديهم الميل إلى التعبير عن النفس، يقوي القدرة على هذا التعبير، ويقدم الجوائز لكل من يستحق منهم، ويعرف حاجاتهم وفروقًا فردية لكل منهم، وهلم جرا.

٣- تحتاج هذه الطريقة إلى الساعات المتعددة في التعليم، وتتطلب من المعلم كثيرًا من الجهود والأنشطة والمواهب والملكات والقدرات وما شابه ذلك، قد يستغرق المعلم كثيرا من أوقاته لمعرفة خصائص الطلبة وتشجيعهم على التعلم وتحريك دوافعهم ورغباتهم، فكأنه يقضي كثيرًا من الوقت في التعليم دون الالتفات إلى الأخرى، مثل المشاركة في الدورات، والبحوث العلمية الخاصة برفع كفاءة المعلمين[٢٣٩].

الفصل الثاني

---

٢٣٩ – الناقة. ١٩٨٥م. المرجع السابق. ص١١٦.

طرق تدريس الأصوات

تمهيد

هناك العديد من الطرق لتعليم الأصوات؛ منها[٢٤٠]: الطريقة الأبجدية، والألفبائية، والصوتية، والطريقة الصوتية للكلمة، والطريقة السمعية اللغوية. وهذه الأخيرة طبقت على عينة من الطلاب غير الناطقين بالعربية. وفيما يلي وصف موجز لكل منها:

١ – الطريقة الأبجدية

تمهيد

تُنسب هذه الطريقة إلى نظام الكتابة الفينيقية، التي اقتبستها بقية اللغات السامية في الجزيرة العربية والشام والعراق.

وهي ترتيب مؤلف من ستة مقاطع: أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت، وأضاف العرب إلى هذه المقاطع الستة مقطعين آخرين لكي يشمل النظام جميع الأصوات (الحروف) الموجودة في اللغة العربية، وهما: ثخذ وضظغ.

كانت هذه الطريقة تستخدم في تدريس حروف اللغة العربية منذ الجاهلية، ولا تزال بعض المدارس التقليدية في بعض الدول العربية والإسلامية تستخدمها إلى يومنا هذا لتدريس المبتدئين من التلاميذ.

وفي نيجيريا مثلاً اشتهرت قبيلة الفلاتة باستخدام هذه الطريقة في مدارسها التقليدية، كما كان الأمر ولا يزال قائماً عند القبائل البربرية في شمال إفريقيا.

---

٢٤٠ – جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٨٢.

مراحل تنفيذ الطريقة

يسير تدريس الأصوات وفق هذه الطريقة كما يلي[٢٤١]:

١- تلقين الطلبة جميع الأصوات التي ذكرناها في المقاطع الثمانية السابقة.

٢- ثم بعد ذلك يتعلم الدارس جميع الحروف بالحركات العربية الثلاثة: الفتحة، الضمة، الكسرة.

٣- وإذا تم استيعاب هذه الحروف بالحركات الثلاثة انتقل الطلاب إلى التنوين: باً بٌ بٍ، ثم السكون، ثم المدود، وهكذا يستمر الطالب إلى أن يصل إلى مرحلة تأليف المقاطع والكلمات، ثم الجمل.

مزاياها

١- إنها تسير بالطالب من الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب، في نطق الأصوات، فيتعلم الطالب أولاً نطق الأصوات، ثم المقاطع، ثم الكلمات، ثم الجمل.

عيوبها

١- تستغرق وقتاً طويلاً في تعليم الأصوات.

٢- الطريقة الألفبائية

تمهيد

---

٢٤١ - جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٨٢ ومابعدها.

- الجناري، صالح بلا. ١٩٨٨م. صوامت اللغة العربية وكيفية تدريسها. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. ص ٣٢-٣٣.

لقد استخدمت هذه الطريقة في مجال تدريس الأصوات العربية لأول مرة أيام الخليفة عبد الملك بن مروان في زمن بني أمية[٢٤٢]، عندما تصدى نصر بن عاصم الليثي (المتوفى سنة ٩٠ للهجرة) إلى نقط الحروف المتشابهة رسماً؛ مثل: ب، ت، ث، ج، ح، خ، الخ... بعد أن كانت الحروف العربية جميعها عارية من النقاط المعجمية، وإن كان قد نقطها أبو الأسود الدؤلي نقط الحركات، حيث وضع نقطة فوق الحرف لتعبر عن الفتحة، ونقطة تحته للتعبير عن الكسرة، ونقطة وسطه لتعبر عن الضمة، ولكن هذا التنقيط الذي تصدى له أبو الأسود الدؤلي ليس تنقيطاً معجمياً.

رتبت الحروف العربية على حسب الترتيب الألفبائي، حسب تشابه رسم الحروف؛ على النحو التالي: أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، م، م، ن، هـ، و،ي.

وتستخدم الطريقة الألفبائية في تعليم المبتدئين أصوات اللغة العربية في جميع العالم العربي والإسلامي، منذ أيام بني أمية إلى يومنا هذا.

ولعل أحسن كتاب ألف لتدريس المبتدئين الحروف العربية على نهج الألفبائية كتاب (قاعدة البغدادية) المشهور، الذي أورد فيه مؤلفه (لا) كحرف مستقل، وضعه قبل حرف الياء التي هي الحرف الأخير في هذا الترتيب.

مراحل تنفيذ الدرس

يبدأ الدارس تعليمه على نحو هذه الطريقة بمايلي:

---

٢٤٢ – جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٨٤.

– الجناري. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٥٨.

١- حفظ أسماء جميع الحروف العربية، ومثال ذلك: ألف، باء، تاء، ثاء، جيم، حاء، خاء، دال، ذال، الخ...

٢- ثم يتعلم جميع هذه الحروف مع الحركات الثلاثة: أَ، إِ، أُ، بَ، بِ، بُ، تَ، تِ، تُ، الخ...

٣- إذا استوعب الدارس هذه الصورة ينتقل إلى التنوين: باً بٌ بٍ، الخ... ثم السكون ثم المدود مع جميع الحروف، وفي النهاية يكون الدارس قد تعلم ما لا يقل عن مائة وعشرين صورة هجائية.

٤- إذا استوعب الدارس جميع هذه الصور استيعاباً جيداً ينتقل إلى مرحلة توليف المقاطع، ثم الكلمات، ثم الجمل، أو التراكيب، وبعد ذلك يمكنه أن يكتب، أو يقرأ أية كلمة عربية تقال، أو تكتب.

مزايـاها

١- إنها سهلة على المعلم، مألوفة لدى الآباء والأمهات، تجعل الطالب حساساً للحروف.

٢- يتعلم الطالب قراءة الحرف إذا رآه مكتوباً، كما يتعلم كتابة هذه الحروف.

٣- تعود التلاميذ على حسن إخراج الحروف من مخارجها، وعلى تمييز الحروف والكلمات بعضها من بعض، مما لا يجعله يخلط بينها عند القراءة.

عيوبـها

١- إن اسم الحرف الواحد يتكون من عدة أصوات، بدلاً من صوت واحد؛ فالحرف: س، اسمه سِينْ.

٢- تسبب بطء في القراءة لدى المتعلم؛ لأنه قد يميل إلى القراءة حرفاً حرفاً، بدلاً من الإدراك الكلي للكلمة.

٣- إنها عقيمة ومضيعة للوقت والجهد؛ لأن المتعلم فيها يتعلم ما لا يقل عن مائة وعشرين صورة هجائية مجردة للصوت، والأفضل هو تعلم الصوت من خلال الكلمة.

٤- باعثة على ملل الأطفال ونفورهم؛ لأن تعلم الطفل للصوت مجرداً من دون وضعه بكلمة يجعل الدرس مملاً جامداً، وبالتالي لا معنى للصوت إذا جُردَ، وإنما يكتسب معناه من الكلمة التي هو فيها ضمن السياق.

٣- الطريقة الصوتية

تمهيد

تشبه الطريقة الصوتية[٢٤٣] الطريقة الحرفية من حيث الانتقال من الحروف إلى المقاطع إلى الكلمات، ولكنها تختلف عنها من حيث طريقة تعليم الحرف، فالحرف في الطريقة الحرفية يعطى اسماً؛ فالحرف (ص) مثلاً يعلم على أنه صاد، ولكنه في الطريقة الصوتية، لا يعلم اسم الحرف، بل يعلم الحرف مضموماً بالحركة، فالصوت (ص) مثلاً يعلم على أنه (صَ). والفرق الوحيد الكائن بين الطريقة الألفبائية والطريقة الصوتية، هو عدم البدء بأسماء الحروف، وبعد ذلك تُدرس أسماء الحروف كما هي موجودة في بداية الطريقة الألفبائية. هذه الطريقة تستعمل بصورة واسعة في معظم البلاد العربية والإسلامية لتعليم أصوات اللغة العربية. وقد وجدت قابلية أكثر من الطريقة الألفبائية والأبجدية؛ وذلك لسهولة بدايتها، ولكن استعمال هذه الطريقة قاصر على الكتاتيب.

مراحل تنفيذ الدرس

يسير تنفيذ الدرس فيها على الخطوات التالية:

١- تُعلَّم الحروف مفتوحة أولاً، مثل: بَ، تَ، ثَ.

٢- ثم تعلم مضمومة، ثم تعلم مكسورة، ثم تعلم ساكنة.

٣- ثم تعليم قراءة الحروف وهي منونة بالفتح، ثم وهي منونة بالضم، ثم وهي منونة بالكسر.

٤- ثم تعلم قراءة الحروف وهي مشددة بالفتح، ثم بالضم، ثم بالكسر.

٥- ثم تعلم وهي مشددة مع تنوين الفتح، ثم مع تنوين الضم، ثم مع تنوين الكسر.

---

٢٤٣ - جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٨٨ ومابعدها.

- الجناري. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٦٠.

- الخولي، مُحَمَّد علي. ١٩٨٢م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية. ص ١٠٩.

وهذا يعني أن حرفاً مثل: (ب) يتخذ في العربية الحركات الآتية:

بَ، بُ، بِ، بْ، باً، بٌ، بٍ، بَّ، بُّ، بِّ، باًّ، بٌّ، بٍّ. وهذا يعني أن كل حرف يتخذ ثلاث عشرة حركة، وكما نعلم أن العربية ذات ثمانية وعشرين حرفاً، فإذا ضربنا ثمانية وعشرين في ثلاث عشرة، كان الناتج ثلاثمئة وأربعة وستين صوتاً.

مزايـاها

١- إنها تدعو الحرف بصوته لا باسمه.

٢- تساعد التلميذ منذ البداية على التمييز بين الحروف والكلمات، ومن ثم لا يخلط بينها عندما يقرأ... هذا مع اقترابها من العناية بالمعنى الذي يُعد عنصراً هاماً في عملة القراءة.

عيوبـها

١- عقمها وبطؤها.

٢- تُعود التلاميذ على نطق الكلمات مجزأة، وتعوقهم عن سرعة إدراك المعنى، وهي باعثة على الملل، وبعيدة عن إشباع حاجات التلاميذ.

٣- قد تعيق سرعة القراءة لدى المتعلم؛ لأنه قد يتعود على التهجئة.

٤- يتعذر النطق ببعض الحروف منفردة، كحرف المد الألف في كلمة (باب)، والواو في كلمة (عود)، والياء في كلمة (فيل) مثلاً.

٥- إنه يُستعان فيها غالباً على معرفة أصوات الحروف بصور أول أسمائها على أصوات الحروف المطلوبة، ويلزم الطفل بأن يفصل هذا الحرف أو الصوت ليضمه إلى غيره بعد فصله أيضاً، حتى يُكوِّن الكلمة المراد نطقها، ولا يخفى ما يلقاه الطفل من العناء والاضطراب في فصل الحروف وضم بعضها إلى بعض وتكوين الكلمة منها.

٤- الطريقة الصوتية للكلمة

تمهيـد

وهي طريقة تحليلية ينطق الطفل فيها بالكلمة دفعة واحدة[٢٤٤]، ويجب أن يراعي في اختيار الكلمات للطفل المبتدئ أن تكون جميع حروفها الصوتية خالية من حروف المد.

مثال ذلك: أن نعرض عليه صورة شجرة، أو غيرها وتحت الصورة الكلمة الدالة عليها، فينطق الطفل بالكلمة دفعة واحدة... فالعناية موجهة للكلمة أولاً، ولكن يدخل ضمن ذلك العناية بالحروف أيضاً؛ لأن كل حرف من حروف الكلمة مُمثّل في النطق بصوت يقابله.

مراحل تنفيذ الدرس

يسير تنفيذ الدرس حسب وجهة نظر هذه الطريقة على ما يلي:

١- اختيار الكلمة التي تمثل الصوت.

٢- تكرار الكلمة قصداً لبعض الحروف، بحيث ترد الحروف تارة في البداية، وتارة في الوسط، وتارة في النهاية، وبحيث ترد جميع الحروف التي سيتدرب عليها المبتدئ على تعلمها.

٣- قراءة كلمات جديدة مكونة من الحروف التي يعرفها.

٤- التدريبات الكافية للتلميذ.

٥- البدء بكلمات مستقلة الحروف في الكتابة؛ ليسهل عليهم الربط بين المقروء والمكتوب، مثل: وردة، راح... ثم يتدرج بهم إلى ربط الحروف في الكتابة؛ مثل: ولد، جار... ثم إلى؛ مثل: قلم، بيت، عين...

مزايـاها

٢٤٤- سمك، مُحَمَّد صالح. ١٩٧٩م. فن التدريس للتربية اللغوية. القاهرة: مكتبة الإنجلو مصرية الحديثة. ص ١٨٩ وما بعدها.

١- إنها تمكن المبتدئ من معرفة أصوات الحروف الهجائية وتمييزها، ومن التدريب السمعي الكافي عليها.

٢- إنها تفيد في التدريب على نطق بعض الكلمات الصعبة في الهجاء.

٣- إنها تهدف إلى تحليل الكلمة إلى حروف بطريقة منظمة.

٤- إنها تقترب من عنصر المعنى في عملية القراءة.

عيوبـها

١- إنها قد تحمل المدرس مرغماً على استعمال كلمات غريبة عن الطفل -لم يعرفها من قبل- عند تدريبه تدريباً كافياً.

٢- إنها قد تكون معطلة لسرعة القراءة؛ لأن الطفل حين يقرأ الكلمة يتبع ذلك بتحليلها إلى حروفها في أثناء النطق بها، ولا شك أن هذا النطق التحليلي يحدث على حساب المعنى الذي ينبغي التركيز عليه.

٣- إن العناية فيها منصرفة إلى الكلمة ورسمها، وبذلك يُحرم الطفل كثيراً من المعاني والأفكار التي يحصلها عادة فيما لو كان يتعلم بطريقة الجملة.

٤- إنها قد تؤدي إلى الخطأ بين الكلمات المتشابهة مثل: بنات، ونبات... مما قد يسبب ضعفاً للتلاميذ في الهجاء والنطق.

٥- إنها تحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين من أجل إجادة النطق ورسم الكلمات التي لم يقع عليها التدريب بالصورة.

٥- الطريقة السمعية - اللغوية

تهتم الطريقة السمعية – اللغوية[٢٤٥] بالمهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، مع استخدام الوسائل التعليمية. وأما خطواتها فهي كالتالي:

مرحلة الاستماع

أ- الاستماع إلى الدرس من المسجل بالسرعة العادية ثلاث مرات.

ب- الاستماع إلى الدرس من المعلم ثلاث مرات أيضاً. والطلاب في هذه المرحلة يستمعون فقط.

مرحلة الترديد (الكلام)

أ- الترديد الجماعي للدرس مرتان.

ب- الترديد الفئوي للدرس مرتان.

جـ- الترديد الفردي للدرس مرة أو أكثر بحسب الحاجة إليه، وتتوقف على نطق المتعلم.

مرحلة الفهم والشرح والتمثيل (القراءة)

وتقسم إلى قسمين:

أ- قراءة الدرس من قبل المعلم أولاً، ثم من قبل الطلاب جماعة.

ب- شرح معنى الدرس وفهمه من خلال الوسائل التعليمية المعينة، ثم بعد شرح الدرس وفهمه يقوم المعلم بتمثيله مع بعض الطلاب، ثم بعد ذلك يقوم الطلاب بتمثيله مع بعضهم البعض، ولقد كان الدرس المقدم لهم على شكل حوار، وفيه شخصيات متعددة، فكل واحد منهم يمثل شخصية معينة.

---

٢٤٥ – يونس، فتحي علي. ١٩٨٣م. دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مراجعة: السعيد مُحَمَّد بدوي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص ٢٣-٢٦.

– جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ١٥٢ وما بعدها.

مرحلة التدريبات الكتابية

أ- رسم الصورة التي يوجد فيها رمز الصوت.

ب- كتابة الصوت مجرداً، مع تنبيههم لموقعه في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.

جـ- كتابة الصوت في كلمة بحيث يرد تارة في البداية والوسط والنهاية.

مرحلة الاختبارات

يُختبر الطلاب في نهاية كل صوت، وبعد نهاية كل الأصوات ويُجرى لهم اختبار عام. وهذه الاختبارات تقيس كل المهارات[٢٤٦]؛ وهي كالتالي:

اختبار وتقويم مهارة الاستماع

يوجه السؤال من قبل المعلم شفوياً، وبالسرعة العادية، بعد نهاية الدرس، وفيما يلي نموذج لنوعيات الأسئلة:

١- تنفيذ الأوامر التي يسمعها الطلاب تنفيذاً صحيحاً، مثلاً؛ كأن تطلب منهم أن يتعرفوا على الرسم الصحيح للصور التي تم شرحها مسبقاً، والتي تعبر عن الكلمات الموجود فيها الصوت الذي تم التدريب عليه...

٢- أيهما صورة البوق من بين الصور الثلاثة مثلاً؟

٣- ارسم ذيل الكلب.

٤- ارفع صورة الحصان.

٥- ضع القلم في الحقيبة.

٦- ضع دائرة حول الرمز الكتابي للصوت.

٢٤٦- العربي. ١٩٨١م. المرجع السابق. ص ٨٨-٨٩؛ ١٣٣- ١٣٤؛ ١٦٦-١٧٦؛ ٢٠٥-٢١٠.

٧- استخدام الثنائيات الصغرى للتمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، كأن تقول لهم دقوا على المقعد إذا سمعتم صوت الصاد، ولا تدقوا إذا سمعتم صوت السين مثلاً...

اختبار وتقويم مهارة الكلام

١- تعرض عليهم في نهاية كل درس صوراً، ويطالبون بنطق اسم الصورة، أو الشيء لمعرفة نطقهم للأصوات.

٢- تكرار النطق مرة أو أكثر من قبلهم حسب الحاجة، ويمكن للمدرس أن يتدخل للتصحيح الصوتي.

٣- قراءة سور من القرآن الكريم، الفاتحة، الفلق، العصر، الشرح، الكافرون، الصمد...

٤- اختبار النطق المكتوب: وهو كتابة ثلاث جمل أو أكثر، وفي كل جملة كلمة تحتوي على أحد الأصوات المراد اختبارها، بأن تكون تلك الكلمة بخط مغاير، وفي أحد هذه الكلمات الثلاثة صوت يختلف عن سابقيه، والمطلوب وضع دائرة حول الصوت الذي لا يشبه الأصوات السابقة؛ مثال ذلك:

أنا من **القدس**.

متى **قدمت** إلى ماليزيا؟

نأكل التمر و**الإجاص**.

فالصوت المختلف هنا هو صوت الصاد، والمطلوب وضع دائرة عليه لمعرفة هل يميزون رمزه أم لا؟

اختبار وتقويم مهارة القراءة

١- معرفة أسماء الأشياء

بعد أن ينتهي الدرس نضع لهم على الطاولة مجموعة من الأشياء والصور، مثلاً: بوق، سوق، بقرة، مسطرة، ثم نوزع على الدارسين بطاقات تحمل كلاً منها اسماً من الأسماء لتلك الأشياء أو الصور، وعلى كل طالب أن يتعرف على الشيء الذي ترمز إليه بطاقته، ثم يمسك بالبطاقة في يد والشيء في يده الأخرى، ونطلب من باقي الدارسين ترديد الشيء الذي تشير إليه، وذلك حتى تكتمل أسماء كل الأشياء الموضوعة على المنضدة، ثم بعد ذلك نسأل الدارسين للتأكد من معرفتهم للكلمة وقراءتها.

٢- سرعة التعرف على الكلمة

نعرض عليهم بطاقات يحتوي كل منها إحدى المفردات اللغوية، ونطلب منهم ترديد كل كلمة بعد شرح معناها، وبعد أن نتأكد من فهم الدارسين للكلمات ومعناها نعرض عليهم بطاقة بعد أخرى، في ترتيب يخالف ما سبق، ونطلب منهم التعرف على الكلمة في وقت قصير جداً، و نضع جانباً كل البطاقات التي لم يسهل عليهم التعرف عليها، ثم نعيد شرحها، ونعرضها عليهم بسرعة بعد ذلك.

٣- التعرف على الكلمة الغريبة

نكتب على السبورة مجموعة من أربع كلمات، قد مرت أثناء شرح الدرس، ونطلب منهم قراءتها والتعرف على الكلمة التي لا يوجد فيها الصوت المقدم لهم في هذا الدرس، مثلاً:

حصان، صاروخ، صياد، مدفع.

وما إن يتعرفوا عليها نطلب منهم أن يختاروا كلمة أخرى تناسب باقي الكلمات في المجموعة من الصور التي مرت معهم أثناء الشرح.

اختبار وتقويم مهارة الكتابة

تنبيههم على الكتابة من اليمين إلى الشمال في العربية.

١- رسم الصورة التي يوجد فيها رمز الصوت، مثلاً: صورة ذيل الكلب أو البرتقالة...

٢- تجريد الصوت من خلال الكلمة بحيث يرد تارة في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.

٣- كتابة رمز الصوت الناقص للكلمات المعطاة لهم...

٤- التدريب على كتابة الأصوات المتشابهة للتمييز بينها.

٥- التعرف على الأخطاء، نكتب لهم أربع جمل مثلاً، إحدى هذه الجمل لم تمر في الدرس، فالمطلوب وضع إشارة حول الجملة التي لم يسمعوها في الدرس؛ مثلاً:

هل القمر أكبر من الأرض يا ضياء؟

كلا الأرض أكبر من القمر.

وما هو شكل الأرض يا مرتضى؟

وهل توجد الحيوانات البحرية؟

فالجملة التي لم تمر في هذا الدرس هي الأخيرة.

٦- تكوين كلمة من الحروف التالية، مثلاً: ق ط ع، إلخ.

وذلك بأن تكون التدريبات على الكتابة في نهاية كل درس مع تدريب إضافي في البيت.

وأن تكون المادة اللغوية المطبقة في مهارة الاستماع هي نفسها المستخدمة في باقي المهارات: الكلام والقراءة والكتابة، لكي يكون التدريب متكاملاً، وأن ما سمعه ينطق به، ويقرأه، ويكتبه، وبحيث يرد الصوت في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، مع مراعاة أن تكون الكلمات سهلة شائعة مستخدمة في الحياة اليومية ما أمكن.

الفصل الثالث

طرق تدريس القواعد (النحو)

تمهيد

هناك عدة طرق تتناول موضوع تدريس القواعد (النحو) للناطقين بالعربية وبغيرها. ومن هذه الطرق مايلي[٢٤٧]:

١- الطريقة القياسية

القياس عند علماء التربية هو الانطلاق من العام إلى الخاص ومن الكليات إلى الجزئيات[٢٤٨].

وتُعَد هذه الطريقة من أقدم الطرق التدريسية، وفيها يتم الانتقال من القانون العام إلى الخاص، ومن المبادئ العامة إلى النتائج، ومن الحقائق العامة إلى الجزئيات[٢٤٩].

ويقوم التعليم في هذه الطريقة على أساس عرض القاعدة أولاً، ومطالبة التلاميذ بحفظها، ثم تعرض الشواهد والأمثلة بعد ذلك لتوضيحها وتعزيزها وترسيخها في أذهان التلاميذ، ومعنى ذلك أن

---

٢٤٧ – جاسم، جاسم علي. ١٩٩٦م. طريقة لتعليم القواعد لغير الناطقين بالعربية. مجلة الدراسات العربية، تصدر عن قسم اللغة العربية بكلية اللغات وعلومها، جامعة ملايا. السنة السادسة، العدد:٥. ص٥٢-٦٠.

٢٤٨ – شحاتة، حسن. ١٩٩٢م. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص٢٣.

٢٤٩ – رشدي، خاطر، ومُحَمَّد عزت عبد الموجود، وشحاتة، حسن. ١٩٨١م. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعرفة. ص٧١.

أذهانهم تنتقل فيها من الكل إلى الجزء، والخطوة الثالثة إجراء تطبيقات من خلال أمثلة مشابهة وحالات مماثلة[٢٥٠].

يسير الدرس فيها وفقاً لخطوات ثلاث؛ هي:

أولاً: ذكر القاعدة.

ثانياً: الأمثلة على القاعدة.

ثالثاً: التطبيق على القاعدة.

ومن الكتب التي اتبعت هذه الطريقة في تعليم النحو مثلاً: جامع الدروس العربية للغلاييني، والنحو الوافي لعباس حسن، ومعظم كتب النحو القديمة.

درس تطبيقي مصغر

الفعل الماضي مبني دائماً.

- يبنى على الفتح إذا لم يتصل بآخره شيء، أو إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة، أو ألف الاثنين.

مثال: جاءَ. كتبتْ، سألاَ.
قرأً، شربَ، نامَ، لعبتْ، رجعتْ، سافرتْ، ركبا، سافرا، غادرا، إلخ.

---

٢٥٠ – أحمد، مُحَمَّد عبد القادر. ١٩٨٦م. طرق تعليم اللغة العربية. الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ص١٩٢.

٢- الطريقة الاستقرائية

تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من الجزئيات إلى القاعدة العامة، ومن تتبع الحالات الخاصة للوصول إلى الأحكام العامة، وهي دراسة الأمثلة ثم من خلال الأمثلة نستنبط القاعدة[٢٥١]، وقد وضعت مدرسة هربارت خمس مراحل للسير في الدرس: (أ) المقدمة أو التحضير (ب) العرض (ج) الربط (د) الاستنباط (هـ) ثم التطبيق، يسير الدرس فيها وفقاً لخطوات خمس، هي:

١- المقدمة: يهيئ المدرس طلابه لتقبل المادة العلمية الجديدة.

٢- العرض: يعرض المدرس الأمثلة على السبورة أو غيرها.

٣- الربط: وهو الموازنة أو الشرح أو العرض للأمثلة وتنبيه الطلاب على الموضوع المراد تعليمه.

٤- القاعدة/ أو استنباط القاعدة: وهنا يقف المدرس، ليستنتج الطلاب بأنفسهم من خلال عرض الموضوع الذي تم شرحه سابقاً مادة يسجلونها على أنها قاعدة لهذا الدرس.

٥- التطبيق: وهنا يأتي المدرس بأمثلة متنوعة على الدرس، لكي ترسخ القاعدة في أذهان الطلاب بشكل صحيح.

---

٢٥١ - عطا، إبراهيم مُحَمَّد. ١٩٩٦م. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ج٢، ص٨٧.

- أحمد، مُحَمَّد عبد القادر. ١٩٨٦م. المرجع السابق. ص١٣.

- العربي. ١٩٨١م. المرجع السابق. ص٥٠.

ومن الكتب التي تسير على هذه الطريقة: النحو الواضح لعلي الجارم ومصطفى أمين وغير ذلك من كتب النحو والقواعد.

درس تطبيقي مصغر

الفعل المضارع

الأمثلة:

يركبُ الولد الدراجة. يتحدثُ الطالب بفصاحة. يقرأُ المعلم الدرس.

الربط: انظروا هنا جاء الفعل مضموماً في الآخر (يركبُ، يتحدثُ، يقرأُ)، وهو فعل مضارع.

القاعدة: الفعل المضارع يأتي مضموم الحرف الأخير إذا كان مرفوعاً.

التطبيق على القاعدة: يلعبُ اللاعبُ في الملعب. يسبحُ الرياضي في المسبح. يذهبُ المسافر إلى بلده.

٣- الطريقة المعدلة

نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة (الاستقرائية)، ولذا سميت بالطريقة المعدلة، وهي تقوم على تعليم القواعد من خلال الأساليب المتصلة، أو النصوص المتصلة، التي هي عبارة عن قطعة من القراءة في موضوع معين، يقرأه الطلاب ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من خصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة، وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق.

٤- الطريقة المقترحة (المنهج البديل)

اقترح الدكتور جاسم علي جاسم[٢٥٢] هذه الطريقة لتسهيل تعليم القواعد لغير الناطقين بالعربية، والهدف منها هو معرفة معنى المصطلح النحوي من جهة، ومعرفة قاعدته من جهة ثانية، ولقد طُبقت هذه الطريقة على عينة من طلاب المستوى الرابع في المركز الإعدادي الذين يدرسون في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وقد لاقت نجاحاً جيداً بين الطلاب، وهذه خطواتها:

١- التمهيد للدرس.

٢- التمثيل الحركي والشرح للموقف الذي يدور حوله الدرس داخل الصف، وذلك بالاستعانة بالطلاب مع استخدام الوسائل التعليمية.

٣- كتابة الجملة على السبورة.

٤- بيان القاعدة وشرحها مع التطبيق عليها.

تطبيق الدرس وتقديمه: المبني للمجهول مثالاً

نأتي بهدية أو لعبة ما وندخلها إلى الصف، ونعطيها لأحد الطلاب، ثم نقول لهم:

"هذه لعبة أو هدية، ثم نعطيها لطالب ما (مُحَمَّد) مثلاً"

وبعد ذلك نجري الخطوات التالية:

١- الكتابة: نكتب الجملة التالية: أخذ مُحَمَّد الهدية.

---

٢٥٢ - جاسم. ١٩٩٦م. المرجع السابق. ص٥٢-٦٠.

٢- التنبيه: ننبههم بعد ذلك إلى أن هذه الجملة مكونة من ثلاث كلمات.

٣- الشرح: نشرح لهم بأن (مُحَمَّداً) أخذ الهدية، أي أنه معلوم ومعروف.

٤- التغفيل أو التنويم: نطلب من الطلاب أن يغمضوا أعينهم أو يناموا على المقاعد، كي لا ينظروا إلى الأستاذ، ثم نأخذ الهدية سراً من (مُحَمَّد)، ونعطيها لطالب آخر، ثم بعد ذلك نطلب منهم الاستيقاظ.

٥- الاستفسار والاستفهام: نقول لهم: أين الهدية؟

٦- الاشتقاق: نكتب لهم الجملة التالية: (أُخِذَت الهدية).

٧- السؤال: هنا يقع بيت القصيد، نقول لهم: من أخذ الهدية؟ فإن قالوا: الأستاذ، نقول لهم: أنتم كنتم نائمين ولم تشاهدوا الأستاذ أو غيره، فنقول لهم: لا نعرف من الذي أخذ الهدية، ثم نقارنها مع الجملة الأولى، وننبههم لها. ففي الجملة الأولى: أن (مُحَمَّداً) أخذ الهدية، أما في الثانية: لم نعرف من أخذها، ربما الأستاذ، أو الطالب، أو المدير، فهذا يسمى (مجهولاً): أي لا نعرف من الذي أخذ الهدية، فهم في هذه الحالة يدركون معنى المجهول وما المقصود منه، بدلاً من أن يأخذوا المصطلح وهم لا يعرفون معناه الحقيقي، بعد ذلك تُملى عليهم القاعدة ويحفظونها عن ظهر قلب. وننبههم أيضاً إلى أن الجملة مؤلفة من كلمتين.

٨- التلخيص: ذكر القاعدة وشرحها والتطبيق عليها.

ويمكن أن نطور هذه الطريقة بأن يقوم الطلاب بكتابة قصة أو موضوع ما، يستخدمون فيه المبني للمجهول في البيت، لتعزيز ما درسوه وفهموه من هذه القاعدة.

الفصل الرابع

طرق تدريس المفردات

تمهيد

أهمل المربون والمعلمون[٢٥٣] هذه الظاهرة وذلك لأنهم يرون أن تدريس اللغة يضم تدريس المفردات، إضافة إلى ذلك يرى بعضهم[٢٥٤] أنه لا يجوز تدريس المفردات الكثيرة للطلاب خوفاً من أن يخطئوا في كتابة الجمل قبل أن يصبحوا ماهرين في دروس القواعد.

هذه الظاهرة شائعة في المدارس حيث إن المنهج يخصص ساعات عديدة لدروس القواعد ويركز عليها بينما لا نرى ساعة مخصصة لتدريس المفردات.

ولقد أصبح مألوفاً لدى الطلاب أن دراسة القواعد تعني دراسة اللغة العربية. والغرض من محاولة إدخال تدريس المفردات في المنهج الدراسي هو إيجاد التوازن بين دراسة الموضوعات الأخرى، كالنحو والبلاغة والكتابة والقراءة وغيرها من المواد المقررة في المدرسة وبين دراسة المفردات، بل إن دراسة هذه المواد المذكورة لا يمكن أن تصل إلى أهدافها المرجوة إن لم يتمكن الطالب من اكتساب عدد من المفردات العربية، وبعبارة أخرى إن تدريس المفردات جزء أساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ويعود السبب في ضعف الطالب في الكتابة والكلام والقراءة اليوم إلى عدم اكتسابه للمفردات الأساسية والضرورية، فهو عندما يقرأ يمل؛ لأنه لا يعرف كثيراً من المفردات في المواد المقروءة،

---

٢٥٣ – داهن, حسن بصري مت. ١٩٩٤م. طرق تعليم المفردات. مجلة الدراسات العربية، العدد الرابع، السنة الرابعة، أغسطس ١٩٩٤م، يصدرها قسم اللغة العربية بمركز اللغات بجامعة ملايا. ص٥٠–٨٠.

254 - Lord, R. 1974. Learning vocabulary, IRAL, Vol. no. 12, p. 239.

وعندما يخوض في حديث مع غيره لا يستطيع المشاركة الفعالة؛ لافتقاره إلى عدد من الكلمات الأساسية، وكذلك حاله في الفنون الأخرى كالكتابة والاستماع وغيرهما.

وتختلف طرق تدريس المفردات باختلاف مستوى الطلاب واختلاف أهدافهم، فالطرق المختارة للمبتدئين قد لا تكون صالحة للمتقدمين، والطرق المستخدمة لتعليم الطلبة المفردات لغرض ديني قد تختلف عن طرق تعليمهم لغرض دبلوماسي وهكذا.

وفيما يلي بعض طرق التدريس العامة للمفردات، بعضها يناسب كل مراحل التعليم وبعضها الآخر يناسب مستوى ما من المستويات، ومن هذه الطرق ما يلي: طريقة التعريف، والترادف والتضاد، وجذور الكلمة، والنطق والإملاء، والطرق البصرية، والترجمة، واستخدام المعجم، والاختبار للتعليم، والاقتران المباشر، والتمثيل، والسياق.

١ – طريقة التعريف:

لقد قال بعض علماء التربية[٢٥٥] إن المعلم عندما يستخدم هذه الطريقة يستطيع أن يجعل المتعلمين يعثرون على معاني الكلمات دون حاجة إلى الرجوع إلى المعجم اللغوي، وهناك أربعة أنواع من التعريف:

أ– التعريف المطلق[٢٥٦]: ويعود إليه المعلمون دائماً في تعريف الكلمات، بحيث إن المعنى للكلمة المعينة يوضع في عبارة أو جملة فيفهم المتعلم معنى تلك الكلمة، فكلمة (الصلاة) مثلاً، تعرَّف بأنها: عبادة تبدأ بالتكبير وتنتهي بالتسليم. وهذه الطريقة قد لا تكون صالحة لاستخدامها في تعليم

---

٢٥٥ – وزارة التربية الماليزية. ١٩٨٢م. قسم التربية الإسلامية، مقرر اللغة العربية، ص٣. نقلاً عن: داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص ٥٣.

256- Dale, O'Rourke, Bamman. 1971. Techniques of Teaching Vocabulary, Field Educational Publications, U.S.A. P.20-288.

المبتدئين؛ نظراً لأنهم لا يملكون عدداً كبيراً من المفردات، فلا يعرفون معاني الكلمات التي في التعريف فضلاً عن أن يعرفوا معنى ذلك التعريف.

ب- التعريف بالأمثلة: قد يكون أوضح من التعريف المطلق، وذلك لأن المثال يوضح ماذا تعني بتلك الكلمة، فكلمة (كتاب) مثلاً، نقول: ت ليست كلمة، ولكن كتاب كلمة. وبطبيعة الحال ليست كل كلمة صالحة للتعريف بالأمثلة، ولذا على المدرس أن يختار الطريقة المناسبة والقيمة أثناء تدريس المفردات للطلاب.

ج- التعريف بالوصف: هذا النوع من التعريف يناسب الطلاب في المستويين المبتدئ والمتوسط، وذلك لأن المعلم يدرب الطلاب في هذه المرحلة على الكلام ويكثر من التدريبات، ولتعريف الكلمة بالوصف يحتاج التلميذ إلى إجابة أسئلة وصفية، مثل: ما وكيف ومن وأين وغير ذلك من الأسئلة التي تطلب بيان الشيء. لنأخذ مثلاً كلمة (المظلة/ الخوذة)، ماذا نضع على رؤسنا في الحر وفي البرد؟ ومثلاً كلمة: البطيخ، ما الفاكهة التي لونها من الخارج أخضر، ومن الداخل أحمر؟ وكلمة الشاي، ما الشيء/ النبات الذي يكون في البستان أخضر، وفي الدكان أسود، وفي البيت أحمر؟ عند استخدام هذا النوع من التعريف لا بُدَّ للمعلم أن يتجنب الوصف المعقد أو الوصف العام في تعريفه، فيؤدي إلى غموض في التعريف، كأن يقول المعلم معرفاً كلمة البطيخ: هي فاكهة شكلها كروي، وهذا التعريف مع قابليته ليكون تعريفاً للبطيخ، إلا أنه يشمل كذلك فواكه أخرى مثل: البرتقال والتفاح وغيرهما، ولقد قال علماء التربية[٢٥٧]: "إن الخطأ الأساسي في استخدام هذا النوع من التعريف هو أنه لا يفرق الكلمة عن الأخرى التي تقع في المجموعة نفسها".

---

٢٥٧ - نقلاً عن: داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٥٥.

د- التعريف بالمقارنة والتضاد: بهذا التعريف يستطيع التلميذ أن يبدع، ويساعده التعريف بتقريب المعنى لتلك الكلمة المرادة، مثال ذلك: كأن تقول الجاموس ليس بقراً، فيعرف التلميذ من هذا التعريف بأن الجاموس ليس من جنس البقر. ومع ذلك لا يعرف ما هو الجاموس أصلاً؟

٢- المترادفات والمتضادات

أ- المترادفات[٢٥٨]: تعليم المفردات عن طريق المترادفات يعتبر من أسرع الطرق وقتاً وعدداً، والدليل على ذلك أن التلميذ إذا تعرض لكلمة معينة ثم تعطى له مرادفاتها فإنه لا يكتسب معنى للكلمة المرادة فحسب، بل يكتسب مفردات أخرى جديدة مشابهة للكلمة الأولى، وإذا أراد التلميذ أن يعرف معنى "سكن" مثلاً، يعطى له كلمات أخرى مرادفة لتلك الكلمة مثل: بيت، ومنزل، ودار، فيعرف هو معنى (سكن)، كما أنه يعرف معنى لهذه المفردات الجديدة، فيستطيع أن يُكَوِّن جملاً متعددة مستخدماً هذه المفردات، فيقول:

أسكن في سكن داخلي

هذا بيت أبي

منزل مُحَمَّد كبير

زرت دار أسرتي

وكذلك كلمة: مصلى، يعطى له كلمات أخرى مرادفة لها، مثل: مسجد، جامع، بيت الله، دار عبادة، مكان اجتماع المسلمين للصلاة، ثم يؤلف جملاً جديدة منها:

مصلى السكن كبير

مسجد الجامعة جديد

جامع عثمان بن عفان قريب، إلخ.

---

٢٥٨ - داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٥٥.

فتنوعت مفردات التلميذ وازدادت معرفته للمفردات نتيجة تعلمه لها عن طريق المترادفات.

ب- المتضادات[٢٥٩]: وهي عكس المترادفات، حيث إن التلميذ يتعلم مفردات جديدة عن طريق متضاداتها، فيعرف مثلاً معنى "بعيد" عن طريق معرفته لمعنى "قريب" ذكر ضد أنثى، طويل ضد قصير وهكذا، بالإضافة إلى ذلك، فإنه سيدرب على استخدام حروف العطف والروابط مثل، "مع ذلك" ولكن وبالعكس وإلا أن... إلخ فنقول:

مُحَمَّد طويل ولكن أسامة قصير.

سمير سمين وبالعكس فاروق نحيف.

جسم الرجل الهندي ضخم ومع ذلك ساقه نحيفة.

مُحَمَّد مجتهد إلا أن أخاه كسول.

ويرى بعض علماء التربية[٢٦٠] ضرورة عدم تعليم المتضادات في الوقت نفسه خوفاً من اللبس. ويرون أن أفضل الطرق لتعليمها هي تأجيلها حتى يشعر التلميذ بضرورة معرفها، فحينئذٍ يقوم المعلم بتعليمها.

٣- جذور الكلمة

إن معرفة جذور الكلمة تساعد التلميذ على أن يكون دارساً ناجحاً، سواء أكان في القراءة أم الكتابة أم الاستماع والحديث[٢٦١].

عندما يقوم المعلم بتدريس المفردات لتلاميذه عليه أن يتأكد من أن التلاميذ يدققون النظر في جذور الكلمات، هل يلاحظون جذراً واحداً لكل من هذه الكلمات؟ تعامل، استعمل، عمل،

---

٢٥٩ - نقلاً عن: داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٥٥.

٢٦٠ - داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٥٧.

٢٦١ - داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٥٧.

مستعمل، استعمال، معمل، يستعملون، تستعملين، وأخرى كثيرة، هل يلاحظون أنها من كلمة "عمل"، يجب إعلامهم أن هذه الكلمات الكثيرة إنما تشعبت وتفرعت من كلمة "عمل"، وكاد أن يتفق علماء اللغة والتربية على أن تعليم جذور الكلمة إنما هو من أسرع طرق تعليم مئات الكلمات.

وكثير من الطلاب بسبب جهلهم بجذر الكلمة لا يستطيعون أن يعثروا على معاني الكلمات في المعجم، فيبحثون عن كلمة منزل مثلاً: تحت حرف "م" وليس "ن"، وبمعرفة جذور الكلمة يستطيع الطلاب أن يتجنبوا الخطأ في أداء المعنى للكلمة المعينة.

٤- النطق والإملاء

لقد اتفق علماء اللغة العربية[٢٦٢] على أن الكلمات تنطق كما تكتب، فليس هناك فرق بين كتابة كلمة "كتب" ونطقها، إلا أن هذه الظاهرة جلية أمام هؤلاء العرب أو الذين يتمكنون من هذه اللغة فقط، أما غير الناطقين بالعربية فإنهم يجدون صعوبة في نطق بعض الكلمات العربية.

والسبب في ذلك أن بعض الحروف العربية غير موجودة في اللغات الأخرى. فليس هناك مثلاً: ح، ذ، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، ة، في اللغات الأخرى.

لقد تحولت هذه الحروف من نطقها الأصلي إلى نطق أو صوت آخر مخالف لصوتها الأصلي تماماً، فالحاء (ح) مثلاً تتحول إلى الهاء (هـ)، والقاف تتحول إلى (ك)، والصاد تتحول إلى (س) وهكذا.

والغرض من هذه الطريقة هو أن نشعر المتعلمين على أن العلاقة بين النطق والإملاء وبين تعليم المفردات علاقة وثيقة الصلة ولا تتجزأ. وإذا أخطأ الطالب في نطق الكلمة، فإنه عادة سيخطئ في الإملاء. وإنه لجدير بالذكر هنا أن الإملاء يعتبر من العناصر الهامة في مراحل التعلم، وفي المرحلة

---

٢٦٢ – داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٥٨.

العالية من التعلم يجب ألا يخطئ التلميذ في كتابة كلمتين من المجموع الكلي لمائة وخمسين كلمة. وإن الكتابة الخاطئة على الأقل تزعج القارئ، وتأخذ كثيراً من أوقات المعلم لتصحيحها أمام الطلبة.

هناك سببان رئيسيان يقع فيهما التلاميذ عندما يكتبون بالعربية[٢٦٣]:

تحولت الحروف العربية إلى الحروف المشابهة في لغتهم الأم (الماليزية مثلاً).

طريقة كتابة الحروف العربية. وهي نوعان:

الأول: الحروف التي تقبل اللواحق والسوابق وتقبل التغيير من وضعها الأصلي عندما تلحق أو تسبق بحروف، مثل: (ص، ض، ع، غ، ف، إلخ)

الثاني: الحروف التي تقبل السوابق ولا تقبل اللواحق ولا يتغير شكلها الأصلي، مثل: (أ، و، ز، ر، د، ذ).

والتلاميذ غير العرب (في ماليزيا مثلاً) عادة ما يخلطون بين هذين النوعين من الحروف فيكتبون "كتلب" (الألف متصلة بالباء) ويكتبون: شي خ (الياء منفصلة عن الخاء) وهكذا. ومن بين الطرق الفعالة لمعالجة هذه المشكلة، أن يقوم المعلم بكتابة هذه الحروف مفككة ومنفصلة عن الأخرى، ثم يطلب من التلاميذ كتابتها لتصبح كلمة، فيستفيد منها التلميذ في كتابة الكلمات الصحيحة، والتعرف على المفردات الجديدة في الوقت نفسه، ولو قمنا بكتابة هذه الحروف (ج، ل، س، ر، ج ل، ع،ل،ى، ك، ر، س،ي) لعلم التلميذ أن الكلمة الثانية (رجل) وليس (رجل) والكلمة الثالثة (على) وليست (علي).

---

٢٦٣ – داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٦٠.

ولرفع مستوى الإملاء والكتابة، لا بُدَّ من أن ينتبه التلميذ إلى ثلاث نقاط وهي[٢٦٤]:

- رفع الوعي في الإملاء.
- ملاحظة أشكال الحروف والكلمات.
- انتباه دائم تجاه الحروف والكلمات التي يكثر خطأ التلميذ فيها.

ولرفع مستوى النطق، لا بُدَّ من الانتباه إلى النقاط التالية[٢٦٥]:

- جذب انتباه التلميذ إلى النطق الخاطئ الذي يسمعه ثم يناقشه في الفصل.
- كتابة المقاطع المعينة في السبورة. ثم يطلب من التلاميذ نطقها بصوت عال حتى يتمكنوا من نطقها.
- إعداد الشرائط لهذه المقاطع، ثم يطلب من التلاميذ محاكاة هذا النطق، وفي النهاية يعرض في الفصل النطق الصحيح الذي قام التلاميذ بأدائه.
- تسجيل الصوت من الناطقين بهذه اللغة، ثم إتاحة الفرصة للتلاميذ لتسجيل أصواتهم، وبعد ذلك، يطلب منهم مقارنة نطقهم بنطق أصحاب اللغة حتى يعرفوا النطق الصحيح.

٥- الطرق البصرية

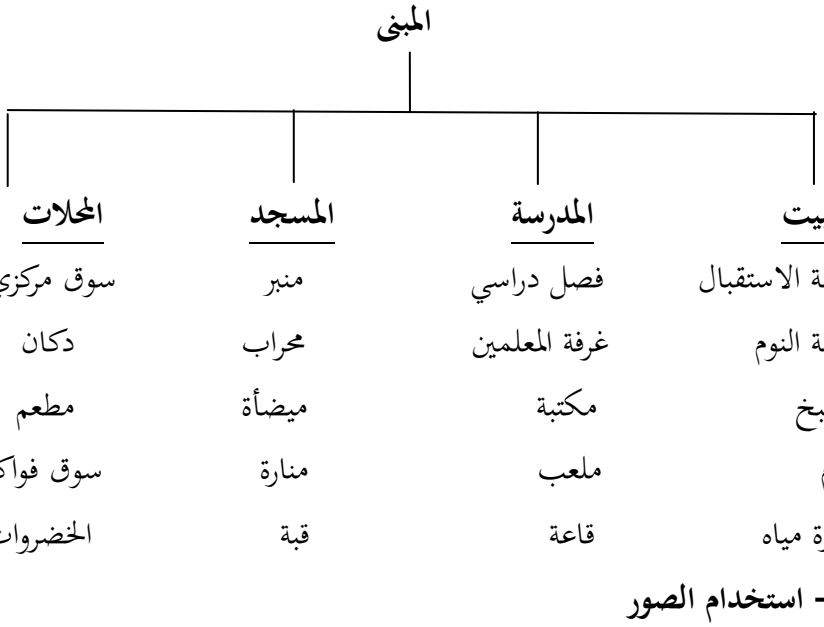
264- Dale, O'Rourke, Bamman. 1971. Techniques of Teaching Vocabulary, Field Educational Publications, U.S.A. P.164.

265- Dale, O'Rourke, Bamman. 1971. Techniques of Teaching Vocabulary, Field Educational Publications, U.S.A. P.165.

تتضمن هذه الطرق الصور والبطاقات ورسوم اللوحات والأدوات وغيرها[٢٦٦]. وهذه الأشياء تستخدم عادة في تعليم المحسوسات، مثل: الطعام، وأثاث المنزل، وأسماء الأماكن، والوظائف، والنشاطات كالرياضة مثلاً. فإذا كان التلاميذ في المرحلة الابتدائية، فإنهم قد لا يستطيعون الإجابة عن هذه الأسئلة لقلة مفرداتهم اللغوية، فيقوم المعلم بمساعدتهم بطرق متعددة، مثل حركة اليد وغيرها. وفيما يلي نورد أنواعاً من الطرق البصرية[٢٦٧]:

أ- استخدام الرسم البياني

يستخدم الرسم البياني كموجه للمعنى، انظر المثال التالي:



ب- استخدام الصور

266- Gairn, R. and Redman, S. 1986.Working with Words. Cambridge University Press, Cambridge. P.73.

٢٦٧ – داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٦٣.

يختار المعلم الصور المشتملة على المفردات التي أراد أن يعلمها، فيسأل المعلم مثلاً تلاميذه تخمين المفردات المتعلقة بموضوع الصور، فموضوع (عيد الفطر) مثلاً: ماذا يتوقع الطلاب أن تظهر في هذه الصورة، فإنهم سيذكرون الكلمات الآتية: لباس جديد، صلاة العيد، زيارة الأقارب والأصدقاء، زيارة القبور، أكل الحلويات وغيرها من المفردات التي تتعلق بذلك الموضوع. وقد يجدون صعوبة في ذكر المفردات باللغة العربية خصوصاً إذا كانوا في المرحلة الابتدائية فيقوم المعلم بمساعدتهم أو يترجم لهم باللغة الأم، وعندما يحضر المعلم الصورة أو الصور أمامهم ستكون هناك مفردات أخرى جديدة لا يذكرها التلاميذ عندما يخمنونها قبل إظهارها، فهذه الطريقة تعلمهم المفردات.

ت– بطاقة التلميح

هذه الطريقة تستخدم مجموعة من صور الأشياء اليومية، كالكتاب والمجلة والجريدة والمسجد وغير ذلك، فالمعلم إما أن يُدَرِّسَ المفردات الجديدة، وإما أن يراجع المفردات التي قد درست من قبل.

بهذه الصور كذلك يستطيع الفصل أن يجري الحوار القصير كالآتي: (صورة المسجد):

الطالب ١: إلى أين تذهب؟

الطالب ٢: أذهب إلى المسجد.

الطالب ١: لماذا؟

الطالب ٢: لأصلي مع ا لجماعة.

الطالب ١: مع من تذهب؟

الطالب ٢: أذهب مع أخي الكبير.

وتتسلسل الصور ليتبعها الحوار، ويتبادل التلاميذ هذه الصور لإجراء الحوارات الجديدة لكل صورة جديدة.

ث– تبادل المعلومات البصرية

هذا النوع من التدريب قد يكون ثقيلاً على المبتدئين[٢٦٨]، إلا أنه جيد في غرس قدرة التكلم في الحديث والمناقشة، ونظراً إلى أن بعض الطلاب يخجلون ولا يستطيعون الحديث، فمثل هذا التدريب يكون مناسباً لتشجيعهم على الكلام. ومن تدريبات هذا النوع: إعطاء صورتين متشابهتين فيهما عدد من الاختلافات يعرفها الطالب إذا دقق النظر فيهما، ثم يقسم التلاميذ إلى قسمين كل قسم يمسك بصورة معينة. وبعد أن يدققوا النظر فيهما، يقوم أحدهم بشرح ما شاهدوه كي يلاحظوا الفروق الموجودة بين هاتين الصورتين.

٦- الترجمة

تعد الترجمة طريقة سريعة وسهلة في تعليم المفردات للمتعلمين، وذلك لأنها توفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم؛ ولأن التلميذ يقضي وقتاً أطول في فهم معاني الكلمات إذا لجأ إلى طريقة أخرى خصوصاً إذا كانت الكلمات غير شائعة وغير محسوسة[٢٦٩].

يحتاج دارس اللغة الأجنبية ويشجع على أن يبدأ تعلم اللغة الأجنبية بلغته الأم، لأنه يجد صعوبة في فهم تلك اللغة في البداية[٢٧٠].

إن استخدام طريقة الترجمة في شرح المفردات يتعلق بهدف تعليم اللغة الثانية. فإذا كان الهدف من أجل مهارة الكلام والحديث، فإن الترجمة لا تصلح في هذه المهارة، وذلك لأن الدارس سيركز على ترجمة المعنى ويهمل جانب النطق والكلام.

268- Gairn, R. and Redman, S. 1986.Working with Words. Cambridge University Press, Cambridge. P.112.

269- Gairn, R. and Redman, S. 1986.Working with Words. Cambridge University Press, Cambridge. P.75.

٢٧٠ – داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٦٨.

والحاجة إلى الترجمة لفهم ما يدرسه الطلاب يجب أن يكون في حدود لا يُبالغ فيها، وعلى المعلم ألا يترجم كل ما يعلمه للتلاميذ، وأن تكون الوسيلة الأخيرة بعد فشل الطرق الأخرى في توضيح المعنى المراد للكلمات.

٧- استخدام المعجم

للمعجم أهمية كبيرة في تعليم اللغة[٢٧١]، وذلك لأنه يبين معنى الكلمة. ويستطيع المعلم أن يستخدم المعجم لغرضين أساسيين:

- بيان معنى الكلمة.
- يكون وسيلة من الوسائل المعينة في تعليم المفردات.

أما الغرض الأول: فبإمكاننا أن نعد المعجم المخصص لتعليم اللغة العربية للأجانب، ولذا يمكننا أن نعد معجم الأسماء، ومعجم الأفعال، ومعجم الجمل، وغير ذلك.

وإذا كان الهدف لتعليم المبتدئين، قد لا نحتاج في إعداد المعجم إلى التركيز على جذور الكلمة، ولكننا نحتاج إلى الاهتمام بتصنيفه حسب المجموعات مثل، الأماكن والمباني والمهن والوظائف والألعاب وغير ذلك.

أما بالنسبة للغرض الثاني: فإنه يركز على تعليم المبتدئين، فمن أحسن الوسائل لهذا الغرض استخدام الصور في المعجم والرسم البياني، كمعين في تعليم المفردات، فالمعلم في هذه الحالة لا يحتاج إلى اللغة الثانية لبيان معنى الكلمة المستهدفة؛ لأن الصور نفسها هي التي تقوم ببيان معاني تلك الكلمات.

والنقطة الهامة في تعليم المفردات باستخدام المعجم؛ هو أن المعجم يساعد التلاميذ على بناء الجمل، أو يساعدهم على التعبير عن الشيء الذي يختزن في أذهانهم. واستخدام المعجم لا يعني

---

٢٧١ – داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٦٩.

بالضرورة أن يحفظ التلاميذ كل الكلمات المدروسة، دون معرفة كيفية استخدامها، وهذه في الحقيقة ليست طريقة صحيحة في تعليم المفردات بالمعجم.

وعلى التلميذ أن ينتبه لأهمية المعجم من أول يوم يدرس فيه اللغة الثانية، وإلا فإنه سيهمل هذا الجانب، ويصبح لا يهتم به، بل لا يعرف كيفية استخدام المعجم.

ولقد فوجيء أحد علماء التربية[٢٧٢] في الولايات المتحدة عندما عَلِم أن كثيراً من طلابه، وهم في المرحلة الجامعية، لا يعرفون استخدام المعجم، للبحث عن معنى الكلمات المستهدفة. وهذا الواقع ينطبق على كثير من طلابنا وهم في المرحلة الجامعية، فلا يعرفون أين تقع كلمة يوسف مثلاً: هل هي تحت الياء أم الواو أم السين أم الفاء أم الهمزة؟

٨- الاختبار للتعليم

الاختبار[٢٧٣] في المادة المعينة لا يعطى للتلميذ إلا بعد أن يتعلمها؛ لأن الغرض منه: تقييم قدرة التلميذ العلمية وتمكنه من المادة المدروسة، إلا أن التجربة قد أثبتت أن الاختبار يفيد الدارس في عملية التعليم.

فالغرض الأساسي من استخدام الاختبار في تعليم المفردات هو بناء قدرة التلاميذ اللغوية وغرسها في تعلم المفردات المستهدفة؛ وذلك لأن:

- في الاختبار لا بُدَّ أن يبدي الدارس اهتمامه حتى يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة.
- الإجابة عن الأسئلة تكون واضحة جلية.
- مشاركة الدارس في الاختبار تكون كاملة.
- يهتم الدارس في الاختبار لأنه يعرف أنه يقوَّم من خلاله.

272- Dale, O'Rourke, Bamman, Op. cit; p. 20.

٢٧٣ – داهن. ١٩٩٤م. المرجع السابق. ص٧١.

- الاختبار والتمرين عادة موجز وبسيط وليس معقداً.
- يستطيع المدرس أن يقيم مستوى تلاميذه بسرعة فائقة.

وهناك أربع طرق لتقييم مفردات التلاميذ[٢٧٤]:

١- التطابق: بحيث يستجيب التلميذ شفوياً أو تحريرياً للكلمة المعينة التي وضعت في الأسئلة.

٢- أجوبة يختار الصحيح منها: بحيث يقوم التلميذ باختيار الإجابة الصحيحة من بين الكلمات الموجودة.

٣- الكفء: بحيث يضع المعلم المفردات المستهدفة في ناحية وكفأها في ناحية أخرى، ثم يطلب من التلاميذ اختيار كفئها المناسب.

٤- التفتيش: بحيث يقوم التلميذ بتفتيش الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها.

وفيما يلي أمثلة لتعليم المفردات عن طريق الاختبار:

أ- التفتيش الذاتي

يعرض المعلم على تلاميذه مجموعة من المفردات ويطلب منهم وضع علامة صح (//) على الكلمات التي يعرفونها، والغرض من هذا الاختبار هو إشعار التلاميذ بالكلمات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها.

وفي النهاية لا بُدَّ للمعلم أن يرشدهم إلى الإجابة الصحيحة حتى لا يسيئوا الفهم، فيبقى في أذهانهم الفهم الخاطئ لتلك الكلمة، والأحسن في اختيار الكلمات أن تكون تحت موضوع معين أو قضية معينة. لنأخذ موضوع (الحج) مثلاً فالكلمات المناسبة المتعلقة بهذا الموضوع كالآتي:

274- Ibid. p. 20.

يذبح ( ) يزور ( ) العيد ( )

يلبس ( ) الفدية ( ) يصيد ( )

الرمي ( ) يحلق ( ) التحلل ( )

يسافر ( ) طواف ( ) يعود ( )

السعي ( ) وداع ( ) الوقوف ( )

بيت الله ( ) المبيت ( ) الدم ( )

الحجر ( ) يعتمر ( ) الحصاة ( ) وهكذا.

ب– التفتيش الذاتي المميز

هذا التدريب أدق من الأول حيث إن التلميذ يطلب منه وضع علامة معينة للكلمات التي يعرفها جيداً أو يعرفها أو لم يتأكد منها أو لم يعرفها قط. فيطلب منه وضع العلامات الآتية مثلاً للدلالة على معرفته للكلمات المعروضة:

(/) أعرفها تمام المعرفة.

(!) سبق أن عرفتها ولكن لم أتأكد من صحة معناها.

(×) لا أعرفها.

لو اختار المعلم النشاطات اليومية كموضوع للحديث، فإنه يمكن أن يضع الكلمات الآتية ويختارها التلاميذ:

يقوم ( ) ينام ( ) يغتسل ( )

يتوضأ ( ) يجري ( ) يصلي ( )

يستريح ( ) يحفظ ( ) يجيب ( )

يدرس ( ) يسلم ( ) يرد ( )

يجيء ( ) يفطر ( ) يتغدى ( )

يتعشى ( ) يلعب ( ) يمزح ( )

يشاهد ( ) يرجع ( ) يهدي ( )

يشكر ( ) يدعو ( ) يستغفر ( )

يتوب ( ) يهلل ( ) يكبر ( )

وللتأكد من اكتساب التلاميذ هذه الكلمات يستطيع المعلم أن يطلب منهم تكوين الجمل من هذه المفردات؛ لأن تعليم المفردات لا يتوقف على معرفة المفردات منفصلة عن تراكيبها.

ت– الكفء: هناك أنواع من المفردات تصلح للتدريب عليها بهذه الطريقة منها:

(أ)– كفء المفردات بمصادرها، مثل:

١– قرأ _____ (يقرأ، قراء، قراءة)

٢– كتب _____ (كَتَب، كتابة، كُتُب)

٣– شرب _____ (يشرب، اشرب، شرب)

(ب)– كفء الفعل الماضي بالفعل المضارع، مثل:

١– انكسر _____ ٢– أكل _____

٣– طالع _____ ٤– سافر _____

(ت)– كفء المذكر بالمؤنث وعكسه، مثل:

١– ولد _____ ٢– امرأة _____

٣– أخ _____ ٤– طالب _____

٥– معلم _____ ٦– أب _____

(ث)– كفء الكلمات بجذورها، مثل (يغتسل = غسل)، مثل:

١- يأكل _____ ٢- ينكسر _____

٣- يصلي _____ ٤- يزور _____

٥- يخاف _____ ٦- يشاهد _____

(ج)– كفء المبتدأ بخبره أو الفعل بفاعله المناسبين، مثل:

١- السيارة _____ ١- تطير

٢- الطائرة _____ ٢- مظلم

٣- السلحفاة _____ ٣- بطئية

٤- الطفل _____ ٤- سريعة

٥- الليل _____ ٥- صغير. وهكذا.

(ح)– بالإضافة إلى الطرق المذكورة أعلاها، يستطيع المعلم أن ينوع الاختبار مستعيناً بالوسائل التعليمية المعينة كالصورة مثلاً، منها:

١– المتضادات: الأفعال والصفات أو النعوت، مثال على ذلك:

سعيد _____، صعب _____، حار _____

شيخ _____، غني _____، يجلس _____

ينام _____، يصوم _____، يجري _____

٢– ظرف الزمان والمكان، مثل:

فوق _____، أمام _____،

صباحاً _____، يمين _____، غدواً _____.

٣- الوظيفة والمهن، مثل:

مهندس كهربائي، ممرضة، طبيب، ساعي البريد، إمام، أستاذ، رجل المطافئ.

٤- الطعام والشراب.

٥- الأماكن والمباني، مثل: الحديقة، وحديقة الحيوان، والمتحف، والمسجد، والمنزل، والدكاكين، والمدرسة وغير ذلك.

٦- أحجية الكلمات المتقاطعة، مثل:

م	١	٢	٣	٤	٥	٦
١					///////	
٢						///////
٣				///////		
٤						
٥	///////					
٦					///////	

أفقياً:

١- اسم شاعر جاهلي مشهور.

٢- اسم حشرة.

٣- جرى. عادة "معكوسة".

٤- فن أدبي "معكوسة". ضد خطأ

٥- ضد أثنى.

٦- لفظ الجلالة.

رأسياً:

١- من مشتقات الحليب.

٢- ضربه "معكوسة".

٣- ضد ضعيف "معكوسة".

٤- وجع. صفة للإنسان.

٥- شعر في وجه الرجل "معكوسة".

٦- حرف هجاء يأتي فعل أمر. ماء في مكة.

٩- التمثيل

بعض الكلمات يستحسن توضيح معناها بالحركة، وخاصة إذا كانت الكلمات أفعالاً[٢٧٥]، مثال: عَطَسَ، وثب، ركض، مشى، ابتسم، ضحك، تكلم، جلس، وقف، إلخ.

١٠- السياق

من الممكن توضيح معنى الكلمة إذا وضعناها في سياق لغوي يؤدي إلى كشف معناها[٢٧٦]، مثال: شجاع، صبور، كريم، حليم، شجاعة، صبر، كرم، حلم إلخ".

بعض الإرشادات الهامة في تعليم المفردات:

١- يقدم المعلم الكلمة الجديدة شفوياً في سياق، ومن خلال وسيلة بصرية أو سمعية أو بهما معاً، كعرض تمثيلي، أو تمثيل صامت أو شرح، وفي هذا الحالة سيتلقى الطالب الانطباع الأول من خلال أذنه.

٢- يكرر المعلم السياق مرة أخرى مركزًا على النطق الصحيح للكلمة الجديدة، ويحاول أن يتأكد من فهم الطلاب لمعناها ونطقها الصحيح بشكل جماعي وفردي.

٣- يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السبورة أو اللوحة لكي يراها الطلاب ويقرؤوها قراءة صامتة، وبرؤية الطلاب للكلمة وقراءتها تنطبع في أذهانهم.

٤- يكرر المعلم الموقف بشكل حي ويضمنه الكلمة الجديدة، ثم يبدأ بإلقاء مجموعة من الأسئلة المختلفة تتسلسل من السهولة إلى الصعوبة، ومن المألوف إلى غير المألوف، ليختبر فهم الطلاب للدرس.

٥- على المعلم أن يختار مفردات حية وشائعة، وأسئلة في حدود مستوى الطلبة.

---

٢٧٥ - الخولي. ١٩٨٢م. المرجع السابق. ص٩٥-٩٧.

٢٧٦ - الخولي. ١٩٨٢م. المرجع السابق. ص٩٥-٩٧.

٦- على المعلم أن يقدم درسه شفوياً وعلى أجزاء، وأن يقدم الكلمات الجديدة من خلال حاسة على الأقل ،كالسمع والرؤية، وأن يحرص على أن تكون كل الكتب مغلقة أثناء تقديم الدرس.

٧- عليه أن يقدم الدرس بشكل شيق ومترابط وبحيث يتقن التلاميذ الجزء الأول بشكل جيد قبل الانتقال إلى الجزء الثاني.

٨- عليه أن يقدم كل كلمة جديدة مرتبطة بوسيلة توضح دلالتها ومعناها بحيث يستطيع الطلاب فهم معنى الكلمة دون ترجمة ما أمكن ذلك.

٩- وعليه أن يتأكد من فهم الطلبة للكلمة قبل الانتقال إلى الكلمة الجديدة.

١٠- عليه أن يراعي تمامًا الطريقة الفنية السليمة في استخدام الأسئلة.

الخلاصـة

من المعلوم في التربية والتعليم أنه لا توجد طريقة أفضل من أخرى في التدريس، ولأن لكل طريقة محاسنها ومعايبها، وإن الطريقة المفضلة هي التي تجمع محاسن جميع هذه الطرق وتتبناها، وتهتم بالمهارات اللغوية جميعاً، وتتجنب السلبيات وتتداركها؛ ولأن التدريس مواقف، وكل موقف يناسبه طريقة معينة، أو أسلوب معين، هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن الموقف التعليمي يضم مجموعة من المتعلمين، وهم متباينون في القدرات والإمكانات، والميول، وعليه فإن التركيز على طريقة دون أخرى في التدريس ليس مقبولاً أو مجديًا في التعليم، ففي ذلك تقييد للعقل، وتضييق للتفكير، وهو سلوك يخالف دعوة القرآن الكريم إلى تربية العقل على حسن الاستدلال، والجدل والاستقصاء، والإتيان بالدليل لمعرفة الحق. والمقتضى لسيرة الرسول – عليه السلام – يجد فيها من الشواهد ما يدل على أنه كان يستخدم طرقاً وأساليب متنوعة في التعليم.

المصادر والمراجع

الكتب العربية

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، حمادة. ١٩٨٧م. الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. القاهرة: دار الفكر.
- إبراهيم، عبد العليم. ١٩٧٨م. الموجه الفني لمدرس اللغة العربية. الطبعة الأولى، مصر: دار المعارف.
- الأحمد، ردينة عثمان، ويوسف، حذام عثمان. ٢٠٠٠م. طرائق التدريس، عمان: دار المناهج.
- أحمد، مُحَمَّد عبد القادر. ١٩٨٦م. طرق تعليم اللغة العربية. الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الأنصاري، بدر مُحَمَّد. ٢٠٠٥م. الأدب العربي وقيم عصر المعلومات: من المنظور العربي. ندوة الأدب المقارن ودوره في تقارب الشعوب، جامعة حلب. حلب، سوريا، ٦-٢/٨/.
- الأنصاري، سامية عادل. ١٩٨٥. استخدام النظم في وضع برنامج للتربية العملية لطالب القسم العلمي في الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- براون، هـ. دوجلاس. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان. لا طبعة، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- براون، هـ. دوجلاس. ١٩٩٤م. مبادئ تعلم وتعليم اللغة. ترجمة:إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- بركات، علي. ١٩٨٨. التعليم المستمر، والتثقيف الذاتي. القاهرة: دار الفكر العربي.

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ٢٠٠٣. تقرير التنمية العربية للعام ٢٠٠٣ (نحو إقامة مجتمع المعرفة). المكتب الإقليمي للدول العربية.

- البغدادي، مُحَمَّد رضا. ١٩٩٨م. تكنولوجيا التعليم والتعلم. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

- بلقيس، أحمد. ١٩٨١. تطبيقات على التعليم المفرد، دورات التربية أثناء الخدمة. معهد التربية: الأونروا، عمان: اليونسكو.

- البلوشي، عبدالرحمن سالم. ٢٠٠١م . التعلم من خلال المجموعات. منشورات المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الباطنة شمال، قسم التربية الإسلامية، سلطنة عُمان: صُحار.

- التوانسي، أبو الفتح علي الجمبلاطي. لا تاريخ. الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الثانية، القاهرة: دار نهضة مصر.

- جابر، وليد. ١٩٩١م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الثالثة، عمان: دار الفكر.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٢م. الأخطاء الكتابية في العدد لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية السودان، العدد الرابع عشر، السنة التاسعة. ص ١٨٣ — ٢٣١.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٢م. الجاحظ عالم اللغة التطبيقي. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، العدد الثاني، السنة الثالثة.

- جاسم علي جاسم وعبد الله مُحَمَّد العتيبي. ٢٠١٢م. دراسة تقابلية بين اللغة العربية والإندونيسية في الإسم الموصول. المؤتمر الدولي للغة العربية، (مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة بين الأمل واليأس)، إصدار جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا، إندونيسيا. المجلد الأول، ص ص: ٤٧٠-٤٩١.

– جاسم، جاسم علي. ٢٠١٠م. نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. العدد ٧٩، السنة ٣٤.

– جاسم، جاسم علي. ٢٠٠٩م (أ). علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد السابع، السنة السادسة.

– جاسم، جاسم علي. ٢٠٠٩م (ب). تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي. العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون.

– جاسم، جاسم علي. ٢٠٠١م. في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. الطبعة الثانية، كوالا لمبور: إيه إيس نوردين.

– جاسم، جاسم علي. ١٩٩٦م. طريقة لتعليم القواعد لغير الناطقين بالعربية. مجلة الدراسات العربية، تصدر عن قسم اللغة العربية بكلية اللغات وعلومها، جامعة ملايا. السنة السادسة، العدد:٥.

– جاسم، جاسم علي، وجاسم زيدان علي. ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول.

– جاسم، جاسم علي، وجاسم، زيدان على. ٢٠٠١م. نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي. مجلة التراث العربي. العددان ٨٣–٨٤. السنة الحادية والعشرون.

– جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ٢٠٠٣م. سلسلة تعليم العربية لرياض الأطفال:٤أجزاء. الكتاب الأول: الحروف العربية؛ الكتاب الثاني: الكتابة والتدريبات على الحروف العربية؛ الكتاب الثالث: الأرقام العربية؛ الكتاب الرابع: الألوان العربية.كوالا لمبور: أراس ميقا.

– جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ٢٠٠٢م. سلسلة تعليم اللغة العربية للأجانب في المرحلة الابتدائية. ٤ أجزاء (كتاب الحروف الهجائية العربية/ مهارة القراءة/ مهارة الكتابة/ كتاب الحساب).كوالا لمبور: إيرلي ليرنر ببليكيشنز.

– جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ١٩٩٩م. المحادثة العربية المعاصرة للناطقين بالإنجليزية.الطبعة الثانية. كوالا لمبور: إيه. إيس. نوردين.

– جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ١٩٩٨م. تعليم المحادثة العربية المعاصرة لغير الناطقين بها، المستوى المتوسط. الطبعة الأولى. ٢ جزءان. كوالا لمبور: إ. س. نوردين.

– جاسم، زيدان علي. ١٩٩٣م. دراسة في علم اللغة الاجتماعي. مراجعة وتدقيق: جاسم، زيد علي؛ و جاسم، جاسم علي. الطبعة الأولى، كوالا لمبور: بوستاك أنتارا.

– جامع، حسن. ١٩٨٧. التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية. الطبعة الأولى، الكويت:مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة.

– جامل، عبد الرحمن عبد السلام. ١٩٩٨. التعليم الذاتي بالموديولات التعليمية. الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج.

– الجراح، ضياء ناصر. ٢٠٠٠.تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية.رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة:كلية التربية، جامعة عين شمس.

– جمعية المعارف الإسلامية الثقافية. ٢٠١١م. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات. www.almaaref.org، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، أيلول.

– الجناري، صالح بلا. ١٩٨٨م. صوامت اللغة العربية وكيفية تدريسها. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

– حسن، فكري عابدين. ٢٠٠١م. اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو بماليزيا تقويمها وتطويرها. جامعة اليرموك، الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة.

– حسن، مُحَمَّد صديق مُحَمَّد. ١٩٩٤. "التعلم الذاتي ومتغيرات العصر"، التربية، العدد.

– حسن، مُحَمَّد صديق مُحَمَّد. ١٩٩٥. "التعليم الذاتي والفيلم التعليمي". التربية، العدد ١١٤.

– حسين، مختار الطاهر. ٢٠٠٢م. مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للأجانب. الخرطوم: جامعة إفريقيا العالمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

– الحسيني، عبد الحسن. ٢٠٠٤م. القاموس الموسوعي في المعلوماتية والاتصالات والمعلوماتية القانونية. الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة صادر.

– حماد، علم الهدى. ١٩٩٤م. موسوعة مصطلحات الحاسوب، الولايات المتحدة الأمريكية: American Global Publishing.

– حمدان، مُحَمَّد زياد. ١٩٩٠. التلاميذ يديرون أنفسهم، استراتيجية متكاملة جديدة في التربية الذاتية. سلسلة التربية الحديثة، عمان: دار التربية الحديثة.

– الحمداني، موفق. ٢٠٠٧م. علم نفس اللغة من منظور معرفي. الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع.

– الحميدان، إبراهيم عبد الله. ٢٠٠٥م.التدريس والتفكير.الطبعة الأولى،القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

– خرما، نايف. ١٩٨٧م. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. الكويت: سلسة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

– خرما، نايف والحجاج، علي. ١٩٨٨م. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٢٦.

– الخولي، مُحَمَّد علي. ١٩٩٠م. الأصوات اللغوية النظام الصوتي للغة العربية. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

– الخولي، مُحَمَّد علي. ١٩٨٢م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

– داهن, حسن بصري مت. ١٩٩٤م. طرق تعليم المفردات. مجلة الدراسات العربية، العدد الرابع، السنة الرابعة، أغسطس، يصدرها قسم اللغة العربية بمركز اللغات بجامعة ملايا.

– الراجحي، عبده. ٢٠٠٠م. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

– رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور. ١٩٩٠م. مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل. ترجمة: محمود إسماعيل صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب.

– رشدي، خاطر، ومُحَمَّد عزت عبد الموجود، وشحاتة، حسن. ١٩٨١م. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعرفة.

– الركابي، جودت. ١٩٨٦م. طرق تدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، دمشق: دار الفكر.

– الرمحي، نجاح. ٢٠٠١. تأثير تقديم مشروع التعليم التكاملي على العمليات التعليمية داخل الصفوف المدرسية من الأول وحتى الرابع. رسالة دكتوراه، جامعة ولدز بريطانيا.

– الزاملي، علي عبد جاسم و الحازمي، عبدالله بن مُحَمَّد و كاظم، علي مهدي. ٢٠٠٩م. مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

– زيتون، عايش. ١٩٩٥م. أساليب التدريس الجامعى. عمان : دار الشروق.

– سالم، أحمد عبد العظيم. ٢٠١١م. استراتيجيات التدريس. دورة قدمت حول: "استراتيجيات التدريس الحديثة"، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفترة: ١٧ محرم ١٤٣٣هـ.

– سالم، أحمد عبد العظيم وآخرون. التعليم الفعال. مخطوط.

- ساتي، مهدي. دارات تحفيظ القرآن الكريم في السنغال. مجلة دراسات إفريقية. العدد٧.
- سحاري، أسامة بن مُحَمَّد طاهر. ٢٠٠٧م. طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قديماً: العصر العباسي نموذجاً. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- سرحان، الدمرداش.١٤٠١هـ. المناهج المعاصرة. الطبعة الثالثة، الكويت: مكتبة الفلاح.
- سعيد، علي وسالم، أحمد. ١٤٢٤هـ. التقويم في المنظومة التربوية. الطبعة الثانية، مكتبة الرشد.
- سكر، شادي مجاي. ب. ت. طرق تنمية المفردات في سلسلة تعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ملتقى شذرات، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.
- سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم. ١٩٩٣. التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق، دراسة تحليلية لأراء معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان. وزارة التربية والتعليم، لجنة التوثيق والنشر.
- سمساعة أحمد الحسن. ٢٠٠٢م. البرامج التعليمية أساليبها وطرق تدريسها. لا طبعة. ماليزيا.
- سمك، مُحَمَّد صالح. ١٩٧٩م. فن التدريس للتربية اللغوية. القاهرة: مكتبة الإنجلو مصرية الحديثة.
- السيد، عاطف. لا تاريخ. التربية الإسلامية، أصولها ومنهاجها ومعلمها. إسكندرية: مركز الدلتا للطباعة.
- السيد، مُحَمَّد أحمد. ١٩٨٨. اللغة تدريساً واكتساباً. الطبعة الأولى، الرياض: دار الفيصل- الثقافة.
- شحاتة، حسن وآخرون. ٢٠٠٣م. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن. ١٩٩٢م. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شريف، عاصم مُحَمَّد. ١٩٩٨م. تجربة العرب الأوائل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

– شطي، دونالد وبلقيس، أحمد. ١٩٩٠. التعلم الذاتي واستراتيجية إعداد المواد التعليمية. عمان: الأونروا، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية.

– شلتوت، نوال إبراهيم وخفاجي، ميرفت علي. ٢٠٠٢م. طرق التدريس في التربية الرياضية "الجزء الثاني" التدريس للتعليم و التعلم. الطبعة الأولى، الإسكندرية.

– شوق، محمود أحمد. ١٤١٨هـ. الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الطبعة الثالثة، الرياض: دار المريخ للنشر.

– شوق، محمود أحمد. ١٩٩٥م. أساسيات المنهج الدراسي ومهماته. الطبعة الأولى، الرياض: دار عالم الكتب.

– الشيباني، عمر مُحَمَّد. ١٩٨٦م. فلسفة التربية الإسلامية. الطبعة السادسة، طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع.

– الصافي، سيد أحمد بابكر. ١٩٩٣م. تعليم القرآن الكريم واللغة العربية بخلاوي همشكوريب. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.رسالة ماجستير غير منشورة.

– صيني، محمود إسماعيل، و السيد،إبراهيم يوسف، و الشيخ، مُحَمَّد الرفاعي. ١٩٨٣م. القواعد العربية الميسرة. الطبعة الأولى، جامعة الملك سعود: عمادة شؤون المكتبات.

– صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق مُحَمَّد: (تعريب وتحرير). ١٩٨٢م. التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الملك سعود – عمادة شؤون المكتبات.

– طعيمة، رشدي أحمد. ١٤١٠هـ. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيكو.

– طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

– طعيمة، رشدي أحمد والناقة، كامل محمود. ١٩٨٤م. تعليم العربية لغير الناطقين بها: الكتاب الأساسي. مكة المكرمة: وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى. الجزء الأول، مرشد المعلم.

– طوبا، نادية أحمد. ١٩٩٣م. الطفل العربي واللغات الأجنبية. الطبعة الأولى، الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

– الطوبجي. ١٩٧٨. التعليم الذاتي، مفهومه ومميزاته وخصائصه. تكنولوجيا التعليم، العدد الأول، السنة الأولى.

– عابدين، محمود عباس. ١٩٨٩. "التعلم الذاتي والأدوار الجديدة للمعلم"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لكلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس عن (المعلم في مصر). الإسماعيلية: كلية التربية ٣، ٤ ديسمبر.

– عبد السلام، فاروق وطاهر، ميسرة ومهني، يحيى. ١٤١٣هـ. مدخل القياس التربوي والنفسي. الطبعة الثانية، مكة المكرمة: دار إحياء التراث الإسلامي و لبنان: دار البشائر الإسلامية.

– عبد العال، عبد المنعم سيد. لاتاريخ. طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة غريب.

– عبد الله، عبد الحميد والغالي، ناصر عبد الله. ١٩٩١م. أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية. الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع.

– عبد المقصود، مُحَمَّد إسماعيل. ٢٠٠١م. تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمى. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

– عبد الهادي، جودت. ٢٠٠٠م. نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الطبعة الأولى، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

– عبيدات، سليمان. ١٩٨٨م. القياس والتقويم التربوي. عمان: جمعية عمال المطابع.

– عثمان، مُحَمَّد سعودي. ١٩٨٩م. تدريس الأصوات العربية للفلاتيين في الكاميرون. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

– العربي، صلاح الدين عبد المجيد. ١٩٨١م. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة لبنان.

– العربي، صلاح عبد المجيد. ١٩٧٨م. "التعليم الذاتي وتكنولوجيا التعليم في مجال اللغات الأجنبية"، تكنولوجيا التعليم. الكويت: المركز العربي للوسائل التعليمية. السنة الأولى، العدد الأول.

– عريف، مُحَمَّد خضر ونقشبندي، أنور. ١٩٩٢م. مقدمة في علم اللغة التطبيقي. الطبعة الأولى، جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية ودار خضر للطباعة والنشر والتوزيع.

– العسكري، وعد. ٢٠٠٨م. تعلم اللغات الأجنبية. الحوار المتمدن – العدد: ٢١٩٧، تاريخ: ٢٠ / ٢ / الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات. موقع: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=125435

– العصيلي، عبدالعزيز بنإبراهيم. ٢٠٠٦م. علم اللغة النفسي. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

– العصيلي، عبد العزيزإبراهيم. ٢٠٠٢م٠ طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية.

– العصيلي، عبد العزيز بنإبراهيم. ١٤٢٢هـ. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى.

– العصيلي، عبد العزيز بنإبراهيم. ١٩٩٩م. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

– عطا، إبر اهيم مُحَمَّد. ١٩٨٦م. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

– عقل، أنور. ٢٠٠١م. نحو تقويم أفضل. لا طبعة، القاهرة: دار النهضة العربية.

– العقلة، مُحَمَّد أحمد. ٢٠٠٠م. قيادة المشاغل التدريبية والعمل في مجموعات. منشورات وزارة التربية والتعليم، قسم الإشراف الفني، سلطنة عمان: مسقط.

– علي،إبراهيم علي. ١٩٨٢م. المقولات التربوية في التراث العربي. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

– غالب، حنا. ١٩٧٠م. التربية المتجددة. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

– الغريب، رمزية. ١٩٩٢م. التعلم: دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

– فارس، وليد. ٢٠١١م. اتجاهات حديثة في البيئة التعليمية. ورشة عمل بعنوان: أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة. قدمت في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفترة:. ١٥–٢٠١١/١٠/١٩م.

– قاسم، أنسي مُحَمَّد. ٢٠٠٢م. سيكولوجية اللغة. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

– القاسم، وجيه ومُحَمَّد سعيد مقبل. ٢٠٠٣م. التدريس باستراتيجية التقويم البنائي. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للإشراف التربوي، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس.

– القاسمي، علي مُحَمَّد. ١٩٧٩. اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية. الرياض: جامعة الرياض.

– القصيري، موفق عبدالله أحمد. ١٩٩٥م. مبادئ طرائق تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية. قسم طرق التدريس والتربية، كلية التربية، الجامعة الوطنية الماليزية/ كوالا لمبور: ماليزيا. مخطوط (مذكرة أعدت لطلاب دبلوم التأهيل التربوي).

– الكثيري، راشد بن حمد. ١٩٩٥. تجديدات في مناهج العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.

- كشك، وائل. ٢٠٠٥. تكامل المناهج واتصالية المعرفة. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- كوجك، كوثر حسين. ٢٠٠٢م. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: تطبيقات في مجال التربية الأسرية. القاهرة: عالم الكتاب.
- لبيب، رشدي، ومينا، فايز مراد. ١٩٩٣. قضايا في مناهج التعليم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مُحَمَّد، داود ماهر. ١٩٨٨. التعليم المستمر. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: جامعة الموصل، العراق.
- مدكور، علي أحمد. ١٩٨٧م. منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته. الكويت: مكتبة الفلاح.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، مُحَمَّد محمود. ١٩٩٨. تفريد التعليم. الطبعة الأولى: عمان-الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- المركز العربي لدول الخليج. ١٩٨٧. إطار مقترح لتطبيق أساليب التعلم الذاتي في النظم العربية. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- مكتب التربية العربي، للبحوث التربوية لدول الخليج. ١٩٨٥. دراسة حول التعلم الذاتي وتطوير المناهج وأساليب التدريس في دول الخليج. الكويت: المركز العربي لدول الخليج.
- الملا، بدرية. ١٩٩٤. أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- منصور، أحمد حامد. ١٩٨٣. "التعلم الذاتي، كيفية إعداد برنامج تعليمي يحققه"، تكنولوجيا التعليم. الكويت: المركز العربي للوسائل التعليمية. العدد الثاني عشر.

- منصور، أحمد حامد. ١٩٨١. "اتجاهات لتدريب الخدمية في مجال التقنيات التربوية، وكيف إعداد المتخصصين، والنهوض بالعاملين في هذا المجال فنياً وتربوياً، لمستويات التعلم المختلفة"، مجلة تكنولوجيا التعليم. العدد ١١.

- منصور، طلعت. ١٩٧٧. التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- موسى، سلامة. ١٩٥٨. التثقيف الذاتي. القاهرة: سلامة موسى للنشر والتوزيع.

- الناقة، محمود كامل. ١٩٨٥م. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- طرق تدريسه. الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى- معهد اللغة العربية.

- الناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد. ٢٠٠٣م. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط، إيسيسكو منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة: مطبعة المعارف الجديدة.

- نشوان، حسين يعقوب. ١٩٩٣. التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- هامرلي، هكتر. ١٤١٥هـ. النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية. ترجمة:الدكتور راشد بن عبدالرحمن الدويش.

- وزارة التربية الماليزية. ١٩٨٢م. قسم التربية الإسلامية، مقرر اللغة العربية.

- وزارة التربية والتعليم.٢٠٠٠م. العمل في مجموعات. إعداد فريق من دائرة مناهج العلوم والرياضيات. سلطنة عمان: مسقط.

- وزارة التربية والتعليم. د.ت. مجمع تعليمي: برنامج التعليم التكاملي لمعلمي المرحلة. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

- وهبة، نادر. ٢٠٠٥. مشروع التعليم التكاملي - محضر اجتماع. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.

- يعقوب، منصور مُحَمَّد. ٢٠٠٠م. التعلم التعاوني والعمل في مجموعات. منشورات وزارة التربية والتعليم، قسم الامتحانات، سلطنة عمان: مسقط.

- يقين، تحسين. ٢٠٠٤. التربية المعلوماتية والتعلم الفعال. مجلة رؤية، السنة الثالثة، العدد: ٢٨.

- يونس، فتحي علي. ١٩٨٣م. دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مراجعة: السعيد مُحَمَّد بدوي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الكتب الأجنبية

- Abe, Dadniele. 1994. “Implementing a support system for language learning in a resource centre on an industrial site. ” In Edith Esch (ed.) Self-Access and the adult language learner, London: CILT.
- Allwright, Richard. 1988. “Autonomy and individualization in whole class instruction”. In A. Brookes & P. Grundy(eds) Individualization and Autonomy in language learning. ELT Document, 131. London: Modern English Publication and the British Council.
- Allwright, Richard. 1982. “Perceiving and pursuing learners’ needs”. M. Geddes & G. Sturtridge(eds) Individualization, London: Modern English Publication.
- Altaman, Howard B. & James, Carl. V., eds. 1980. Foreign Language teaching: Meeting Individual Needs. Oxford: Pergamon.
- Aston, Guy. 1997. “involving learners in developing learning methods: exploiting text corpora in self-access”. In P. Benson & P. Voller (eds) Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman.
- Barrie Bennett & others. 1991. cooperative learning. University of Toronto.
- Benson, Phil. 1997. “The philosophy and politics of learner autonomy”. In P. Benson & P. Voller (eds.) Autonomy and Independence in language learning. London: Longman.
- Benson, Phil. 1996. “Concepts of autonomy in language learning”. In R. Pemberton, et. al. (eds.) Taking Control: Autonomy in Language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, Phil & Voller, Peter, eds. 1997. Autonomy and Independence in Language learning. London: Longman.

- Bergen. 1990. Developing Autonomous Learning in the Foreign Language classroom, Bergen: Universitet 1 Bergen, Institute for Practice Pedagogic.
- Candy, Philip. C. 1991. Self-Direction for lifelong Learning. San Fransisco: Jossey-Bass. First Edition.
- Carver, D. & L. Dickinson. 1982. "Learning to be self-Directed". In M. Geddes & G. Sturtridge (eds.) Individualization. Basingstoke: Modern English Publication Ltd (Macmillan).
- Chun, Dorothy M. & Plass, Jan L. 2000. Networked multimedia environments for second language acquisition, in Network-based Language Teaching: Concepts and Practice, UK: Cambridge University Press.
- Dale, O'Rourke, Bamman. 1971. Techniques of Teaching Vocabulary, Field Educational Publications, U.S.A.
- Dam, Leni. 1995. Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice. Dublin:Authentik.
- Dickinson, Leslie. 1987. Self-Instruction in Language Learning, London: Cambridge University Press.
- Eraut, Michael: The International Encyclopedia of Educational Technology, Oxford: Pergamon Press Lever-Duffy, Judy. 2003. Teaching and learning with Technology, USA: Pearson Education, Inc..
- Gairn, R. and Redman, S. 1986.Working with Words. Cambridge University Press, Cambridge.
- Holec,H. 1987. 'The Learner As Manager: Managing Learning or Managing to Learn' In Wenden, Anita and Goan Rubin(eds) Learner Strategies in Language Learning. London: Prentice Hall.
- Holec, H. 1979. Autonomy and Foreign Language Learning, Oxford: Pergamon Press, First Edition.
- Howkino, Eric W. 1981. Modern Language in The Curricculum, Cambridge University Press.
- Jassem, J.A. 2000. Study on second language learners of Arabic an error analysis approach. 1st edition, Kuala Lumpur: A.S.Noordeen.
- Litle, David. 1991. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problem, Dublin: Authentik.
- Lord, R. 1974. Learning vocabulary, IRAL, Vol. no. 12.

- Moulton, W. 1961. " Linguistics and Language teaching in the United States 1940 – 1960" in Moharmann, C. et al (eds.) Trends in Europeans and American Linguistics 1930-1960. Utrecht: Spectrum Publishers.
- Paul, D. Eggen & Donald, P. Kauchat. 1996. Strategies for teachers, teaching content and tninking skills. 3rd Eduction, Allyn Bacon.
- Sheerin, Susan. 1997. 'An Exploration of Relationship between Self-Access and Independent Learning' In Benson, Phil & Voller, Peter(eds) Autonomy & Independence in Language Learning, London: Longman.
- Sheiber, Stuart M. 1986. An Introduction to unification-based approaches to grammar. CSLI Lecture notes no.4 Stanford CSLI.
- Sturtridge, Gill. 1997. 'Teaching and Learning in Self-Access Centres: Changing Roles' In Benson, Phil & Voller, Peter, Autonomy & Independence in Language Learning. London: Longman.
- Voller, Peter. 1997. 'Does the Teacher have a Role in Autonomous Learning'In Benson, Phil and Voller, Peter(eds) Autonomy & Independence in Language Learning. London: Longman.
- Robert E.Salvin. 1995. cooperative learning theory, research, practice. 2nd Edition, Allyn & Bacon.
- Wright, W.A. 1995. Teaching Improvement practices. Bolton Massachus etes: Anker publishing company, Inc.

– المواقع العربية

- حتاملة، موسى رشيد. نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية. الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات. ص ١٢٦-١٢٧. الموقع:
  http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:630r3sUkT0oJ:www.majma.org.jo/majma/res/data/mag/69/m69_4.doc
- موقع الوراق http://www. alwaraq. net
- مكتبة المشكاة الإسلامية http://www. almeshkat. net/books/index. php
- المكتبة العربية الإلكترونية http://www. arabicebook. com

- http://www/anderson.ucla.edu cooperation in the college classroom.

فهرس المحتوى

إهداء ٤

تقديم ٥

مقدمة ٧

الفصل الأول ١٠

طرق التدريس العامة ١٠

تمهيد ١٠

الأهداف العامة لطرق تدريس اللغة العربية ١١

الطريقة وعلاقتها بأساسيات المنهج ١٣

الأسس العامة لطرق التدريس ١٤

القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس ١٦

العوامل المؤثرة في أساليب التدريس ١٧

خطوات التدريس النموذجي الفعَّال ٢٠

مفهوم التدريس ٢٤

العلاقة بين التدريس ومهاراته ٢٤

مفهوم مهارات التدريس ٢٥

خصائص مهارات التدريس ٢٥

مهارات التدريس الأساسية ٢٦

الفرق بين الطريقة والأسلوب ٢٨

أساليب التدريس ٢٩
مفهوم أسلوب التدريس ٢٩
طبيعة أسلوب التدريس ٣٠
أساليب التدريس وأنواعها ٣١
طرائق التدريس ٣٦
معايير اختيار الطريقة في التدريس ٣٧
مميزات الطريقة الجيدة في التدريس ٣٧
طرائق تدريس المهارات اللغوية ٣٨
النظرية ٣٩
المدخل ٣٩
المذهب ٤٠
التصميم ٤٠
الإجراءات ٤١
نماذج الإجراءات في طرائق التدريس ٤١
من أشهر طرق التدريس العامة ٤٢
طريقة النحو والترجمة ٤٣
مزايا هذه الطريقة ٤٦
سلبيات هذه الطريقة ٤٧
ظهور حركة الإصلاح في تعليم اللغات ٤٨

الطريقة المباشرة ٥٢
مزايا الطريقة المباشرة ٥٥
سلبيات الطريقة المباشرة ٥٦
درس نموذجي للطريقة المباشرة ٥٩
طريقة القراءة ٦٠
مزايا هذه الطريقة ٦١
سلبيات هذه الطريقة ٦٢
الطريقة السمعية الشفوية ٦٣
أهداف الطريقة السمعية الشفوية ٦٦
الدور التطبيقي للطريقة السمعية الشفوية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ٧٠
مراحل تنفيذ الدرس في الطريقة السمعية الشفوية ٧١
مزاياها ٧٢
عيوبها ٧٢
الطريقة السمعية البصرية البنيوية (التركيبية) الكلية (الإجمالية) (S. G. V. A) ٧٤
تمهيد ٧٤
مفهومها للغات ٧٤
مراحل تنفيذ الدرس ٧٦
مزاياها ٧٧
عيوبها ٧٧

الطريقة الاتصالية ٧٨
المذهب ٨٤
نظرية اللغة ٨٤
نظرية التعليم ٨٥
التصميم ٨٦
الأهداف ٨٦
المنهج ٨٧
أنواع التعليم والأنشطة التعليمية ٨٨
أدوار الدارسين ٩٠
أدوار المعلمين ٩٠
دور المواد التعليمية ٩٣
الإجراء ٩٥
مزايا هذه الطريقة ٩٧
سلبيات هذه الطريقة ٩٨
درس عملي على خطوات الطريقة الاتصالية ٩٩
المذهب الطبيعي ١٠١
تمهيد ١٠١
المذهب ١٠٣
نظرية اللغة ١٠٣

نظرية التعلم ١٠٥
فرضية الاكتساب/ التعلم ١٠٥
فرضية المراقب ١٠٦
فرضية الترتيب الطبيعي ١٠٧
فرضية الدخل ١٠٨
فرضية المرشح الانفعالي ١١٠
التصميم ١١١
الأهداف ١١١
المنهج ١١٣
أنواع أنشطة التعلم والتعليم ١١٥
أدوار الدارس ١١٧
أدوار المعلم ١١٩
دور المواد التعليمية ١٢٠
الإجراء ١٢١
الخاتمة ١٢٣
المذهب المعرفي ١٢٤
تمهيد ١٢٤
أهداف المذهب وملامحه ١٢٦
النظرية والمدخل ١٢٨

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية ١٢٩
الإجراءات في حجرة الدرس ١٣٠
تقويم المذهب ١٣٢
المزايا ١٣٢
العيوب ١٣٣
التدريس التفاعلي ١٣٥
مهارة التنويع في طرق التدريس وعرض المادة ١٣٦
عناصر مهارة التنويع في عرض المادة التعليمية ١٣٧
شروط يجب مراعاتها في تطبيق مهارة التنويع العرضي ١٤٠
مهارة التقديم والتمهيد للمادة التعليمية ١٤١
مهارات التقديم والتمهيد ١٤٢
الأهداف المقررة من تحقيق مهارات التقديم والتمهيد ١٤٤
مهارات التشجيع والتحفيز ١٤٥
أنواع مهارات التشجيع والتحفيز ١٤٦
الأهداف المرجوة من تطبيق مهارات التحفيز والتشجيع ١٤٧
إرشادات يجب اتباعها عند تطبيق مهارات التحفيز والتشجيع ١٤٧
مهارة السؤال والجواب ١٤٨
مهارة السؤال ١٤٩
الأهداف المرجوة من استخدام مهارة السؤال ١٥٣

ملاحظات يجب الأخذ بها عند تطبيق مهارة السؤال ١٥٤
مهارات استخدام الأمثلة التوضيحية ١٥٥
أهداف استخدام الأمثلة التوضيحية ١٥٨
شروط وتوجيهات يجب ملاحظتها في تطبيق واستخدام الأمثلة ١٥٩
مهارة الشرح والتعبير عن الأفكار ١٥٩
أهداف تطبيق مهارة الشرح والتعبير ١٦٣
إرشادات يجب الأخذ بها عند تطبيق مهارة الشرح والتعليل ١٦٣
مهارة إدارة الفصل وتنظيم الوقت ١٦٤
المهارات التي تعتمدها مهارة الإدارة والتنظيم للصف ١٦٤
أهداف مهارة الإدارة والتنظيم ١٦٥
إرشادات نافعة عند تطبيق مهارة التنظيم والإدارة للصف ١٦٦
مهارة الاستخدام الناجح للسبورة في استعراض المادة ١٦٧
المهارات التي تتطلبها مهارة استخدام السبورة ١٦٧
شروط يجب مراعاتها عند استخدام السبورة ١٧١
مهارة الاختصار و الايجاز ١٧٢
أهداف مهارة الايجاز والملخص للدرس ١٧٢
إرشادات عامة حول اختصار الدرس والموجز ١٧٣
التعلم الذاتي ١٧٤
تمهيد ١٧٤

مفهوم التعلم الذاتي ١٧٤

ممارسات التعلم الذاتي في مجال تعليم اللغات الأجنبية ١٧٩

الأسس العامة للتعلم الذاتي ١٨٢

أساليب التعلم الذاتي ١٨٧

أبرز الصعوبات التي قد تحد من جدوى أسلوب التعلم الذاتي في تعليم اللغات بوصفها لغة أجنبية وذلك من خلال الدراسات السابقة ١٨٧

أشكال الوسائل التعليمية التي يمكن استثمارها في التعلم الذاتي ١٩١

التعلم التعاوني ١٩٢

مفهوم التعلم التعاوني (الجماعي) ١٩٢

ما هو التعلم التعاوني؟ ١٩٣

أهداف التعلم التعاوني ١٩٤

لماذا التعلم التعاوني؟ ١٩٦

عناصر نجاح التعلم التعاوني ١٩٧

توزيع الأدوار في المجموعات التعاونية ١٩٧

مقارنة بين الاتجاهات الحديثة والقديمة في التدريس التعاوني ١٩٩

الاتجاهات الحديثة في التدريس الجامعي ١٩٩

لماذا نستخدم التعلم التعاوني في فصول الجامعة؟ ١٩٩

ما الفرق بين مجموعات التعلم التقليدية والتعاونية؟ ٢٠٢

العناصر المحددة للتعلم التعاوني ٢٠٢

أنماط تقسيم المجموعات ٢٠٤

التقويم ٢٠٦
أفضل الأساليب لإدارة المجموعات ٢٠٧
مراحل استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ٢٠٩
توجيهات للمعلم ٢١١
سلبيات التعلم التعاوني ٢١٣
التعليم التكاملي ٢١٤
ما المقصود بالتعليم التكاملي؟ ٢١٤
مبررات الدعوة إلى التعليم التكاملي ٢١٦
أهداف تطبيق التعليم التكاملي ٢١٨
أنواع التعليم التكاملي ٢١٩
من صور تطبيق التعليم التكاملي ٢٢١
تحضير الدروس في التعليم التكاملي ٢٢٢
الوسائل التعليمية / التعلُّمية في الدرس التكاملي ٢٢٣
درس تطبيقي على التعليم التكاملي ٢٢٤
إيجابيات التعليم التكاملي ٢٢٦
السلبيات ٢٢٧
الطريقة الإلقائية ٢٢٨
مزايا هذه الطريقة ٢٢٩
سلبيات هذه الطريقة ٢٢٩

طريقة المحاضرة ٢٣٠
إيجابيات هذه الطريقة ٢٣٠
سلبيات هذه الطريقة ٢٣١
الطريقة الجمعية ٢٣٢
طريقة الحوار والمناظرة ٢٣٣
مزايا هذه الطريقة ٢٣٣
سلبيات هذه الطريقة ٢٣٤
طريقة القصة ٢٣٥
مزايا هذه الطريقة ٢٣٥
سلبيات هذه الطريقة ٢٣٥
طريقة التلقين ٢٣٦
الطريقة التوليفية ٢٣٦
مزايا هذه الطريقة ٢٣٨
سلبيات هذه الطريقة ٢٣٩
الفصل الثاني ٢٤٠
طرق تدريس الأصوات ٢٤٠
تمهيد ٢٤٠
الطريقة الأبجدية ٢٤٠
تمهيد ٢٤٠

مراحل تنفيذ الطريقة ٢٤١
مزاياها ٢٤١
عيوبها ٢٤١
الطريقة الألفبائية ٢٤٢
تمهيد ٢٤٢
مراحل تنفيذ الدرس ٢٤٣
مزاياها ٢٤٣
عيوبها ٢٤٤
الطريقة الصوتية ٢٤٥
تمهيد ٢٤٥
مراحل تنفيذ الدرس ٢٤٥
مزاياها ٢٤٦
عيوبها ٢٤٦
الطريقة الصوتية للكلمة ٢٤٧
تمهيد ٢٤٧
مراحل تنفيذ الدرس ٢٤٧
مزاياها ٢٤٨
عيوبها ٢٤٨
الطريقة السمعية – اللغوية ٢٤٩

الفصل الثالث ٢٥٤

طرق تدريس القواعد (النحو) ٢٥٤

تمهيد ٢٥٤

الطريقة القياسية ٢٥٤

درس تطبيقي مصغر ٢٥٥

الطريقة الاستقرائية ٢٥٦

درس تطبيقي مصغر ٢٥٧

الطريقة المعدلة ٢٥٧

الطريقة المقترحة (المنهج البديل) ٢٥٨

تطبيق الدرس وتقديمه: المبني للمجهول مثالاً ٢٥٨

الفصل الرابع ٢٦٠

طرق تدريس المفردات ٢٦٠

تمهيد ٢٦٠

طريقة التعريف ٢٦١

المترادفات والمتضادات ٢٦٣

جذور الكلمة ٢٦٤

النطق والإملاء ٢٦٥

الطرق البصرية ٢٦٨

الترجمة ٢٧٠

استخدام المعجم ٢٧١
الاختبار للتعليم ٢٧٢
التمثيل ٢٧٨
السياق ٢٧٨
بعض الإرشادات الهامة في تعليم المفردات ٢٧٨
الخلاصة ٢٧٩
المصادر والمراجع ٢٨٠

الدكتور جاسم علي جاسم

- ولد عام ١٩٦٥م، في سكيك / القنيطرة، سوريا.
- أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الشهادات العلمية:

- دكتوراه في علم اللغة التطبيقي، ١٩٩٩م، كلية التربية، الجامعة الوطنية الماليزية بماليزيا.
- ماجستير في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. ١٩٩٤م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- إجازة في الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها. ١٩٨٨م، جامعة دمشق، سوريا.

المنشورات العلمية:

- له العديد من البحوث والمقالات العلمية المحكمة والمنشورة في المجلات العربية والعالمية.
- شارك في العديد من المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل.

الدكتور عبد المنعم حسن الملك عثمان

- ولد عام ١٩٥٦م، في الخرطوم، السودان.
- أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الشهادات العلمية:

- دكتوراه في علم اللغة التطبيقي، ٢٠٠٦م، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.
- ماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٩٢م، السودان.
- ليسانس آداب، قسم اللغة العربية وآدابها، ١٩٨٨م، جامعة الخرطوم، السودان.

المنشورات العلمية:

- له العديد من البحوث والمقالات العلمية المحكمة والمنشورة في المجلات العربية والعالمية.
- شارك في العديد من المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل.

ردمك: ٦-١٤٤٣-٠١-٦٠٣-٩٧٨