الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللّغات

قسم الآداب واللّغة العربية

طرائق التّدريس الحديثة للّغة العربية للسّنة الثّالثة ثانوي - ثانوية محمد العربي بعرير- نموذجا -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللّغة العربية

تخصّص: لسانيات تعليمية

إعداد الطّالب:

رضوان امحمدي

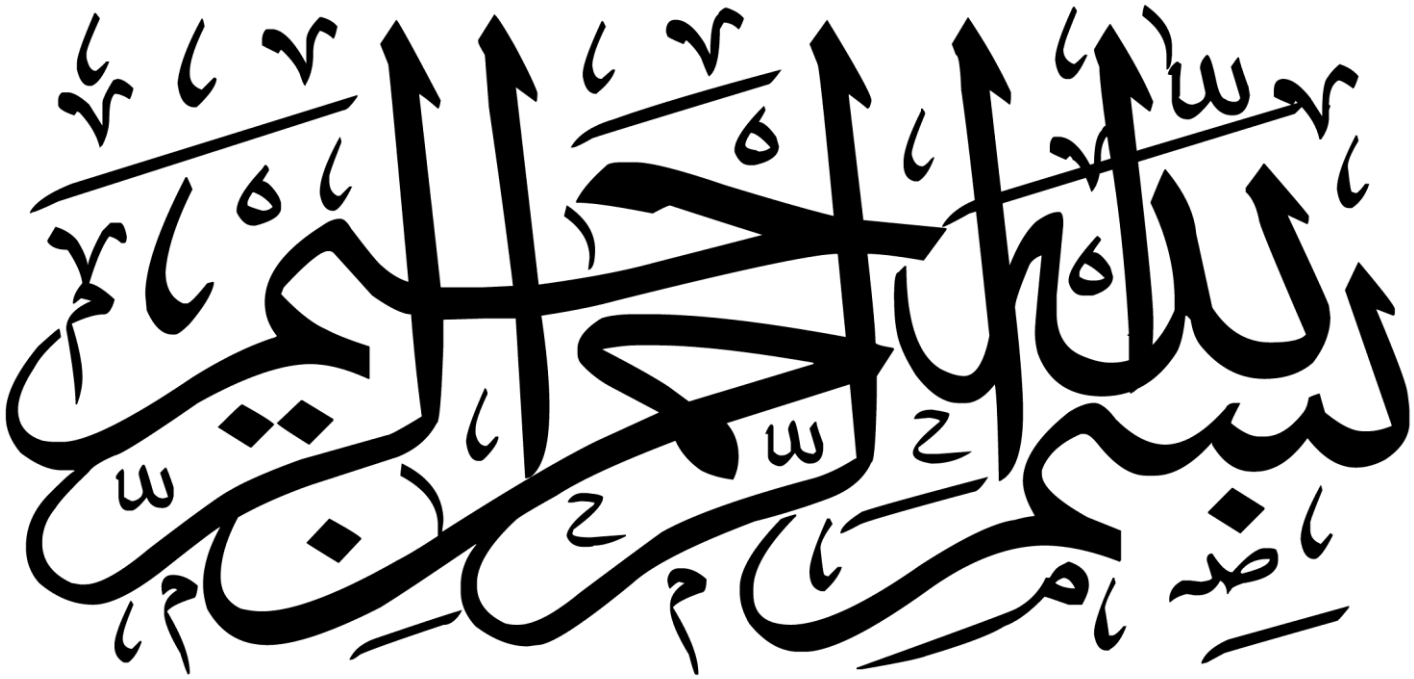
إشراف الدكتورة:

ليلى سهل

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
سليم كرام	دكتور	رئيسا
ليلى سهل	دكتورة	مشرفا ومقررا
محمد الآمين ملاوي	دكتور	عضوا مناقشا

السّنة الجامعية: 1437هـ/1438هـ

2016م/2017م


بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ﴾

سورة التوبة: الآية 105.

شكر وعرفان

لا يسعني في هذا المقام العلمي إلاّ أن أتقدم بخالص شكري وعرفاني للأستّاذة المشرفة**الدكتورة" ليلى سهل** " والتي كانت نعّم الموجّه طيلة مراحل إنجاز هذا البحث.

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان لكل أساتذة قسم الأدب العربي بجامعة محمد خيضربسكرة.

إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

إلى كل هؤلاء أتقدم بالشكر الجزيل

الإهـــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلي:

النبع الغالي الذي أنهل من عطفه وحنانه...أمي رعاها الله.

إلى الصرح العالي وتاج عزّي ...أبي حفظه الله.

إلى كل من علّمني حرفا فأحسن التّربية والتّعليم...أساتذتي كان الله في عونهم.

إلى من زيّنوا حياتي بوجودهم إخوتي.

إلى كل من احتجته فوقف يؤازرني، إلى أصدقاء الشدّة دمتم كما عهدتكم طيبون.

مقدمة

الحمد الله وكفى، والصّلاة والسّلام على النّبي المصطفى، أمّا بعد:

لقد أخذت اللّغة العربية حيّزا واسعا بين اللّغات لمكانتها وأهميتها ولثروة معجمها اللّغوي فهي لغة الإسلام ولغة القرآن الكريم لقوله تعالى:﴿ **وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ١٩٢ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ١٩٣ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُّبِينٖ ١٩٥**﴾

سورة الشعراء (الآية 192-195).

اللّغة العربية الفصحى هي مصدر افتخار لكل عربي، وهوية لكل من نطق بها ففي ما مضى كان العربي ينتقي أحسن الألفاظ ليتكلم بها أو يصوغها في أشعاره حتى يكون واضح المعني بليغ الأسلوب، فإذا قُرأ كلامه فُهم فحواه، وإذا نَطق استوعب الفرد وأيقن ما يقول لبلاغته وحجّته في كلامه، على عكس وقتنا الراهن الذي زالت فيه بوادر العربية وأصبح العربي كغيره من الأعاجم، فلا يفّرق بينهما (العربي و الأعجمي) إلا إذا أفصح الفرد عن كيانه، لكثرة الاختلاط اللّغوي وزوال معظم مصطلحات العربية، فلا شك أنّنا بحاجة إلى النّهوض بلغتنا العربية للعودة إلى أصولها علىالأقل بمرجعيات بسيطة نتعامل بها لإحياء لغتنا الأم "اللّغة العربية "، وإنّ أنجع الطرق هو تدريس اللّغة بالشّكل السليم و بالطّريقة الصحيحة، حتى ينشّأ المتعلم بقاعدة صلبة تحمل في طياتها معجما من المصطلحات العربية، لتكون له زادا في حياته وحجة في كلامه، ولهذا تعددت طرائق تدريس اللّغة العربية وتنوّعت فقد ظهرت طرائق قديمة وأخرى جديدة، فأما القديمة فجاءت تحت ما يسمى التّدريس بالأهداف، أما الحديثة بما يعرف المقاربة بالكفاءات ففي الغالب القديم يَعتمد على أسلوب التلقين و أنّ المتعلم هو صفحة بيضاء لاغير وأنّ المعلم هو الأداة التي بواسطتها تُسكب المعلومات في ذهن المتعلم، فهذه الطريقة في أغلبها تَكتسي طابع الرتابة و الملل وتجعل المتعلم في وضعية الاستقبال دون أن يقدم شيئا من عنده على عكس طرائق التّدريس الحديثة، والتي أصبحت في حيّز التّنفيذ في وقتنا الحالي، وفي بحثنا هذا كان اختيارنا لطّرائق التدريس الحديثة للّغة العربية في المرحلة الثانوية، كما كان الانتقاء للطرائق الأبرز في الدراسة، و التي من شأنها أن تخدم الطالب بالدرجة الأولى وما مدى كفاءة الأستاذ في تطبيق هاته الطرائق بالدرجة الثانية ومن بينها:

-طريقة حل المشكلات

-طريقة التّعلم التّعاوني

-طريقة العصف الذهني

والأسباب التي دعت إلى اختيار مرحلة الدراسة ونوع الطرائق ما يلي:

✓القسم النهائي هو المرحلة التي تَبرز فيها كفاءة التلميذ، لما تمّ تحصيله في سنوات مضت.

✓ معرفة تحصيل التلميذ من معارف ومكتسبات من شأنها أن تثري لغته الأم " العربية" جرّاء تطبيق هاته الطّرائق.

✓ إخراج التلميذ من الرتابة التّقليدية وتهيئته لمواجهة المشاكل والصعوبات التي قد يتعرض لها عن طريق استحضار كفاءته القبلية والاعتماد عليها كحل من الحلول.

✓ فتح باب الحوار والنقاش بين المتعلم والتّلميذ، وتجاوز مقولة أنّ التّلميذ صفحة بيضاء يتم تعبئته كالكأس الفارغ لا غير.

✓ طريقة التّدريس تتنوع وتختلف مع اختلاف البيئة المحيطة بالتّلميذ ومع التّقدّم العلمي والتكنولوجي، فمن أجل مواكبة العصر لابد من تعليم أبنائنا شتّى الطرق والأساليب التي تجعل منه واسع التّفكير يتأقلم مع أي حدث كان، في ذهنه حل لكل مشكلة قد تُعرقل حياته، وبهذا فهو يَنظر إلى الحياة بتفاؤل وعزيمة دون إحباط أو ملل قد يسمعه من أيّ كان.

ومما سبق ذكره من هاته الأسباب يمكن طرح الإشكالات التي سنحاول الإجابة عنها في مضمون بحثنا وهي كالآتي:

ما هي أنجع الطرق الحديثة للتّدريس التي تنهض باللّغة العربية وتثري رصيدها وتحافظ على معجمها اللّغوي؟ وهل هناك معيقات تقف كحد في تطبيق الطرق الحديثة؟ وما الحلول المقترحة للمشاكل التي تعرقل تطبيق هاته الطرق؟ أو بعض الآراء أو وجهات النظر التي تساعد على التّدريس الفعّال والجيّد دون أن تضر بالمتعلم والمعلم؟

وللإجابة عن التساؤلات قد قسم البحث إلى مقدمة ومدخل موسوم بأهمية اللّغة العربية في العملية التّعليمية وفصلين أولهما بعنوان: مفاهيم أساسية في العملية التّعليمية والذي تناولنا فيه عناصر العملية التّعليمية، التّعليم والتّدريس، طرائق التّدريس، أماالفصل الثاني فقد عنوّن بواقع استعمال طرائق التّدريس الحديثة للّغة العربية في ثانوية محمد العربي بعرير، وتناولنا في هذا الفصل بعض الإجراءات المنهجية واستخلاص النتائج وعرض وتحليل البيانات والوقوف على الأخطاء ووصفها وتصنيفها.

ثم خاتمة حَوت مجموعة من النتائج والحلول لبعض المشاكل التي من شأنها أن تساهم ولو بالنَّزر اليسير في إعطاء فكرة حول تدريس اللّغة العربية وفق طرائق التّدريس الحديثة.

وكان الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يتلاءم وطبيعة البحث خاصة في المدخل والفصل الأول، أما بالنسبة للفصل الثاني فمنهج الدراسة كان إحصائي تحليلي يعتمد على الملاحظة والتّصنيف والإحصاء لم توصلنا إليه في تحليل البيانات من نسب مئوية بالاعتماد على الجداول والدوائر النسبية التي ساعدت في التحليل والوصول إلى النتائج المرجوة.

ولقد اعتمدنا بشكل كبير على بعض المصادر والمراجع أهمّها:

-اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية (لمحسن علي عطية)، طرق تدريس العربية (لصالح نصيرات)، تعليمية النصوص بين النّظرية والتّطبيق (لبشير إبرير)، اللّغة العربية منهاجها وطرق تدريسها (لطه علي حسن الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي).

وبكل موضوعية وجب الإشارة إلى بعض الصعوبات التي واجهتنا في إنجاز هذا البحث أهمها:

-أن طرائق التّدريس الحديثة للّغة العربية بوجه الخصوص موضوع جد حساس يحتاج إلى عناية كبيرة ووقت أوسع، لتغطية النقائص والمشاكل التي تقف في تحقيق التّدريس الفعّال.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أشكر التي وجّهت فأحسنت ونصحت فأكملت، ومن صَحّحَت فأخلصت: إلى مشرفتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة " ليلى سهل " مهما أثنيت فما بلّغت حقّ جهدها لصبرها في تذليل مصاعب البحث من أجل تقويم اعوجاجه ودفع نقائصه، فمني لها خالص الشكر وعظيم الثناء.

مدخل:
أهمية اللّغة العربية في العملية التّعليمية

1. **تعريف اللّغة.**
2. **تدريس اللّغة العربية فيالمدرسة الجزائرية.**
3. **مقاربة بالمضامين (المحتويات).**
4. **مقاربة بالأهداف.**
5. **مقاربة بالكفاءات.**

لقد أضحى مجتمعنا العربي يعيش في عالم اختلطت فيه اللّغات بعضها ببعض وطغت لغات على لغات أخرى وحلت اللّهجاتمحل اللّغات الأصلية، فنحن نعيش هذا العالم المتزاحم لغويا،أين أصبح الفرد منا يخاف على لغته، خاصة مع التّقدم العلمي والتّكنولوجي. فكثير منا نسي مصطلحات لغته العربية الفصحى وبات يستعمل لغة غيره دون مراعاة لعواقب هذه الظواهر المشينة لسمعة اللّغة،والتي من شأنها أن تُحدث اضطراباً بين الأفراد والجماعات،وبالخصوص في المجتمع الذي تكثر فيه الأقليات واللّهجات بكثرة مثلما هو الحال في وطننا الجزائر ، وهذا ما يجعلنا نتساءل حول واقع تعليم اللّغة العربية في مجتمعنا،لأنّه ركيزة بناء شخصية العربي والحفاظ عليها من التهميش أو انغماسها في دوامة الازدحام اللّغوي.

تعريف اللّغة:

أ/ لغة: "لغة أصلها لغو، لامهاواو،وقيل لغي، لامها ياء، ومصدرها،اللّغو، واللّغا أصلها لغوة،وقيل أصلها لغي أو لغو".

قال " الأزهري" ذو اللّغة من الأسماء الناقصة وأصلها لغوة من لغا إذا تكلم (لاغاه): مازحه [1]

(اللّغا) : ما لا يعتد به ، يقال : تكلم باللّغا.[2]

ب/ اصطلاحا:

كما وردت عدة تعريفات في تحديد مصطلح اللّغة من أهمها: – "ابن جني" (392هـ): الذي عرفها بقوله:" أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[3] فاللّغة في نظره أصوات يستعملها الإنسان في مجال التعبير عن أغراضه ومقاصده فهي وسيلة التعبير عن الإنسان، وهي مؤلفة من أصوات لغوية متتابعة وكل

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (لغو)دار صادر،بيروت،مج5، ط1،1997، ص507.

(2) إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، اسطنبول تركيا، ج1، دط. دت، ص81.

(3) ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المعرفية،مصر، دط، د س،ج12،ص33.

مجتمع لغوي يمتلك لغته الخاصة، فيعبّر بواسطتها عن آرائه،ومتطلباته، ومن ثم تختلف اللّغات من شعب إلى آخر.

فاللّغة في نظر "ابن جني" أصوات منتظمة يستعملها الأفراد، بغرض التواصل والتفاهم وفق نظام عرفي متواضع عليه بين أبناء الجماعة اللّغوية.

أمّا "ابن خلدون" فقلد عرف اللّغة في مقدمته بأنها:" عبارة المتكلم عن مقصودة وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متكررة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتها. وكانت الملكة الحاصلة للعرب من تلك الملكاتوأوضحها إبانة عن المقاصد الدلالة عبر الكلمات فيها على كثير من مثل الحركات التي تعين الفاعل من المفعول، من المجرور بمعنى المضاف ومثل الحروف التي تقضي بالأفعال أنّ الحركات من غير تكلّف ألفاظ أخرى، وليس يوجد ذلك إلا في لغة العرب " [1]

واللّغة عند "ابن خلدون" قدرة ذهنية مكتسبة تحصل بالحفظ و الاستعمال، يمثلها نظام الرموز المنطوقة التي يتواضع عليها أفراد مجتمع ما، بهدف التبليغ عن المقاصد [2]، ويقصد " ابن خلدون" من هذا التعريف أن المعاني هنا هي المداولات المادية والمعنوية للألفاظ ، فالمدلولات في حد ذاتها تسبق الألفاظ، وهي أقدم منها،لأن الأولى مع الكون، و أما الثانية فمكتسبة ويدلل على هذا بقوله تعالى: ﴿**وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلۡأَسۡمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمۡ عَلَى ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسۡمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ ٣١ قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ٣٢**﴾.[3]

أما بالنسبة للّغة في الاصطلاح العربي الحديث فهي: كل وسيلة لتبادل المشاعر والأفكار كالإشارات والأصوات والألفاظ. وهي مفردات الكلام وقواعد تأليفها التي تميز جماعة بشرية معينة تتبادل بواسطتها أفكارها، ورغباتها ومشاعرها،ومثال ذلك اللّغة العربية مجموعة الألفاظ والصيغ اللّغويةوخصائص الأساليب الكلامية التي يتميز بها

(1)ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ط، 1961، ص1056.

(2)المصدر نفسه، ص1080.

(3)سورة البقرة، الآية –31، 32.

مؤلف ما أو طائفة اجتماعية معينة فنقول مثلا:"لغة المعري"، أو "ابن خلدون" ولغة القانونيين أو العسكريين وهكذا.[1]

وهي:" نظام رمزي صوتي، ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينةويستخدمها أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيمابينهم. وهي بأنها نظام صوتي يمثل سياقا اجتماعيا، ثقافيا له دلالة، وهو قابل للنمو والتطور ويخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمرّ بها المجتمع" [2]

وإن اللّغة العربية هي لغة الإسلام، وأعظم مقومات القومية العربية، وهي لغة حية قوية، عاشت دهرها في تطور ونماء واتسع صدرها للكثير من الألفاظ الفارسية والهندية واليونانية وغيرها، وفي القرون الوسطى كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب،والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوربيين كما كانت اللّغة العربية أداة للتفكير ونشر للثقافة في بلاد الأندلس، التي أشرقت منها الحضارة على أوروبا،فبددت ظلماتها وقشعت عنها سحب الجهالة،ودفعتها إلى التطور والنهوض.[3]

فاللّغة أداة من أدوات الحياة العامة، وإنها لا تقوم بواجبها ما لم تؤدي غرضها فيهاولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تحثهم فيما هم فيه وعليه،والتلميذ و أحد من هؤلاء الأهل لا يمكن أن يحس بأهمية اللّغة ولا يمكن أن يحسن تناولها ما لم تقدم إليه على أنها جزء من الحياة لا تستغني عنه في أمور من الحاجات الآتية من أكل وشرب أو في أمور أخرى في حاجات الفن والإبداع.[4]

فاللّغة هي ترجمان العقل وما يحتويه من أفكار، قد يستطيع الشخص منا أن يعبر ويجسد هاته الأفكار، وقد لا يستطيع حتى أن يفهم غيره بما يحتويه عقله من

(1)مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، ط 2، 1984، ص318.

(2)طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ص57.

(3)ينظر: عبد العليم إبراهيم،الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دارالمعارف، القاهرة–مصر، ط14، دت ص48.

(4)علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت–لبنان، ط1،1984، ص12.

معارف وتصورات فاللّغة السليمة هي الوسيلة الأنجع التي تفتح صندوق العقل البشري الذي يزخر بالعلم والمعارف،فماذا نقصد باللّغة العربية؟ وما هو واقعها؟

وقد يبدو هذا السؤال غريبا حقا...نعم هو سؤال غريب لكننا مضطرون إلى إيرادهلأن كثيرين أثاروا في السنوات الأخيرة لغطا كبيرا حول العربية، وقد صدر أول الأمر عن علم اللّغة البنائي الذي ركز اهتمامه على دروس اللّغة في صورتها «المنطوقة» فقالوا: « إنما العربية ليست لغة اتصال منطوق بين الناس في حياتهم اليومية، إنما هي لغة خاصة «مكتوبة» في الأغلب لا يستطيع استعمالها أحد إلا بعد جهد جهيد، ومن هنا رأينا معظم المبتعثين من الغرب لدراسة علم اللّغة منذ أواخر الأربعينات إلى الآن يوجّهون إلي درس اللّهجات العامية في أقطار عربية مختلفة، باعتبار أن هذه اللّهجات هي اللّغة «الحية» التي تستعمل في التواصل الطبيعي في المجتمعات الكلامية».[1]

وتعاني لغتنا العربية واقعا مريرا ، يتمثل فيما نشهده من تقاعس لغوي ينحو بها بعيدا عن التواصل مع الثقافات العالمية واتخاذ موقعها على خارطة المعلومات العالميةوحسبك أن تنظر إلى إعلانات التلفزيون ولافتات الشوارع وغيرها، وما تحتوي عليه من ألفاظ أجنبية مثل: الإسلام،شوبنج سنتر،الحرية مول، سوبر ماركت....الخ،وعلى الرغم من وجود كلمات عربية للتعبير عن هذه المسميات، وكأننا نسعى بإرادتنا إلى تدمير لغتنا وثقافتنا العريقة، ونحرم أنفسنا عمدا من عضوية نادي المعلومات العالمي في حين تعمل الأمم الأخرى جاهدة للوصول إلى العالمية، فنجد إسرائيل–مثلا تحرّم استخدام المصطلح الأجنبي في حالة توفر مقابل له بالعربية".[2]

"ومن مظاهر الخمول والتقاعس اللّغوي الذي تشهده العربية غياب الإصلاح اللّغوي، رغم وجود مجامع ومؤسسات لغوية كالمنظمة العربية للترجمة و الثقافة والعلوم

(1) ينظر: عبره الهرمجي،علم اللّغة التطبيقي وتعليم اللّغة العربية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية–مصر،دط، 1995، ص82.

(2) محمد محمد داود، العربية وعلم اللّغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة–مصر دط، ص 2001.

فإنّ هذه المؤسسات لا تملك سلطة التشريع اللّغوي وكل ما لديها من توصيات وقرارات توضع على الأرفف أو في جبانة المعامل، كأنهم يؤلفون لأنفسهم، ومن السلبيات التي تؤثر على العربية ضعف اهتمامنا بتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها،بل لقد لحق الضعف بتعليم العربية لأبنائنا أنفسهم،وحسبك نظرة عابرة إلي صحيفة أو مجلة أوكتاب بل حتى إلى رسالة أكاديمية لترى العجب العجاب من أخطاء لغوية تمس البناء اللّغوي كله، لا مجرد أخطاء لغوية يسيرة".[1]

ولقد تم انتهاج بعض الطرق الحديثة للتدريس، من أجل مسايرة ومتابعة الطلبة في التعليم و التحصيل اللّغوي، وهذا نظرا لما يشهده عالمنا اليوم من تغيرات علمية وتكنولوجية، خاصة ما يتعلق بما يتلقاه من خلال وسائل الإعلام وكذا الإنترنت، هذه الأخيرة التي يأخذ منها معظم طلبتنا المعارف دون مراعاة إن كانت موثوقة أم عكس ذلك، ولهذا طرائق التدريس الحديثة تجعل المتعلم فطنا في اكتساب المعارف والعلوم وانتقاء ما هو أفضل، بحيث يجد حلا للمشكلة التي يقع فيها بالأسلوب الأيسر، على عكس الطرق التقليدية التي تبثّ الرتابة الذهنية المكتسبة أو المنتجة على حدّ سواء، وكذا تضع المتعلم في مشكلات دون التوصل إلى الحلول المقترحة ومن بين مشكلات الطرق التقليدية نذكر ما يلي:

-مشكلات ناجمة عن طرق التدريس التقليدية (المعلم، الكتاب،مواد التدريس):[2]

-معظم مدرسي العربية غير مزودين بالطرق التعليمية أو النفسية الخاصة بتدريس اللّغات وأغلبهم يعمل بالمجال نظرا لكونه من متحدثي اللّغة ولديه طلاقة فيها.

-معظم المدرسين يجهلون كيفية تصحيح الأخطاء.

-التركيز على مهارتي القراءة والكتابة وإهمال مهارتي الحديث والاستماع أو يكون دورهما ثانويا.

(1) محمد محمد داود، العربية وعلم اللّغة الحديث، ص282.

(2)رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط 1 2004، ص317.

-الكتب تتبع طرقا تقليدية في عرض وتقديم المعلومات، والتدريبات لها طابع الثبات وتعتمد على القواعد، وتستخدم اللّغة البسيطة.

وبغية تحقيق الأمن اللّغوي وحفاظا على لغتنا الخالدة وحمايتها من طوفان التغريب الذي لن يقتصر على اللّغة وحدها، بل سيمتد إلى الثقافة وإلى أنماط التفكير والجذور والمنابع التي تنتمي إليها رؤيتنا للعالم. لذلك مطلوب في مواجهة ذلك أن ننشط فيما يلي:[1]

-دعم وتنمية الجهود التي تهدف إلى تعريب الكومبيوتر، وليكن شعارنا التعريب في مواجهة التغريب.

-توثيق علاقات اللّغة العربية بالفنون بنظرة أوسع،وقد اختصرت تكنولوجيا المعلومات المسافة بين العلم والفن.

-وعلى العربية أن تستفيد في مسائل التنظيم والترتيب بما وصلت إليه العلوم والرياضيات والإحصاء والهندسة، ولابد من تكاتُف الجهود لوضع العربية وما تشمله من معارف وثقافات على قاعدة معلومات منظمة.

وإذا كانت اللّغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللّغة العربية، فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح المواد التي يقومون بتدريسها، كما أنها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هاته المواد وشرحها للتلاميذ وتأليف الكتب التي يدرّسونا لهم وهناك علاقة وطيدة بين اللّغة وغيرها من المواد، فقد ثبت بالتجربة إنّ تقدم التلاميذ في اللّغة العربية يساعدهم في التقدم في الكثير من المواد الأخرى التي يعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم فالتلميذ المتمكن من اللّغة يفهم ما يقرأ بسرعة ويُلم ما يقرأ في المواد الأخرى أكثر من الآخرين.[2]

وإنّ أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن، هو تدريس اللّغة على أنها فرع، وأنّ نأخذ بأسلوب تدريس اللّغة كفنون يرتبط كل منها بالآخر و يؤثر فيه و يتأثر به،

(1)محمد محمد داود،العربية وعلم اللّغة الحديث، ص283.

(2)علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة، دارالشوّاف، القاهرة–مصر، (دط)،1991، ص63.

أي أنّندرس اللّغة العربية على أنها استماع،كلام، وتحدث و قراءة و كتابة، وقد يكون هذا طريقا موصلا إلي تدريس اللّغة العربية بطريقة واحدة.[1]

رغم ما تكتسبه اللّغة العربية من مكانة مرموقة في الوسط التربوي، وما يبذله الأساتذة في تعليم هذه اللّغة، إلا أن التعامل بها يبقى أمرا محدودا، فاللّغة العربية لا يتم التعامل بها إلا أثناء الدراسة،أو قراءة كتب أو مجلات أوجرائد ...

فالتكلم بالعربية هو حمل ثقيل لدى أغلب الطلبة، فالقلة القليلون من يدركون أهمية لغتنا العربية الفصحى، فلهذا وجب تعليم أبنائنا لبنات بناء هاته اللّغة على الوجه الصحيح، والتعليم الجيد هو من يثري هذه اللّغة، ولهذا تعددت الكيفيات والأساليب والطرائق في تدريس هاته اللّغة بالشكل الجيد من أجل إيصال تقنيات وقواعد بناء هذه اللّغة في أذهان التلاميذ بالشكل الأسهل وبالطريقة الأفضل وبالأسلوب المتقن.

مما سبق نرى أنه في ظلّ الفلسفات التعليمية والنظريات السيكولوجية المختلفة قد نشأت عدة طرق، فيجد المدرس نفسه أمام الكثير من الطرق تحاول كلها أن تسير بالعملية التعليمية كما ترسمها الفلسفة التي تقوم عليها،وتأخذ الحيرة في أيها تختار وأيها تترك، ومن هنا يحتاج المدرس إلى مقياس يقيس به كل طريقة ليقف على مدى صلاحيتها وتمشّيها مع أسس العملية التعليمية الصحيحة فتمكنه نتيجة هذا القياس من التعرّف على عيوب كل طريقة وميزاتها، فيحاول أن يتفادى تلك العيوب، ويأخذ بهذه الميزات.[2]

ويمكن أن نضع هذا المقياس إذا كنا قد عرفنا مبادئ العملية التعليمية الصحيحة فعلى أساس هاته المبادئ نستطيع وضع بعض المعايير تكون بمثابة مقياس نقيس به الطرق المنتهجة، فنكون على وعي بها وبالأهداف التيتحققها.[3]

(1)ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة، المرجع السابق، ص64

(2) ينظر: رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دب، ط1، 1983، ص 57.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص57.

تدريس اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية:

لقد سيطرت المناهج التقليدية على قطاع التّربية في الجزائر لمدة زمنية معينة، إذ كان همها الوحيد هو توصيل أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات للمتعلم، متجاهلة اهتماماته وميوله عن طريق توصيل هذه المعلومات، ويعتبر المعلم مركز العملية التعليمية فيها، وللمتعلم دورا سلبيا بحيث يكتفي بالاستماع وتسجيل المعلومات المقدمة له لا غير.

وقبل التطرق للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، أردنا تقديم لمحة بسيطة حول هاته المناهج والطرق القديمة، نقصد بذلك المقاربة بالمضامين(المحتويات) وكذلك المقاربة بالأهداف. وسنحاول التطرق لكل واحدة منها بقليل من التفصيل.

المقاربة بالمضامين (المحتويات)

تعتمد المقاربة بالمحتويات أو المضامين على الإلقاء، كما تتميز باحترامها لمنطق المادة واكتشاف المعارف النظرية، والاهتمام بالتعليم الموسوعي غير المتخصص، مع عدم الاهتمام بمجالات تطبيق المعارف وكذا بآليات تطبيقها، كما تتميز بصعوبة اختيار وسائل التقويم.[1]

وقد ظلت المناهج إلى عهد قريب مبنية على المحتويات التي تنشد المعرفة، مما جعل الجيل يدرج على التشبع بالمعارف، والميل على الإصغاء، وهذا النوع من

(1)إلهام خنفري، رسالة ماجستير" مدى فعالية الاختبارات والتّقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللّغة العربية" جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص95.

التدريس لا يفجر من طاقة المتعلمين إلا الجزء اليسير يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ، لأن المتعلم هنا يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان.[1]

تعتمد هذه المقاربة على الحفظ والاستظهار كوسيلتين أساسيتين في العملية التعليمية، والمعلّم كما ذكرنا سابقا مصدر هام وأساسي، أما المتعلم فيعتبر مستهدفا لا غير، يتلقى المعارف والمعلومات، ويقوم بحفظها تحسبا للامتحانات؛ إذن فهي عملية نقل المعلم للمادة التي تحتويها المناهج إلى الطلاب ملخصا بغرض إعدادهم للاختبارات وليحكم على مدى نجاحهم في التعليم، وما تراه المدرسة وتقرره للطلبة يعدّ ضروريا بغض النظر إلى احتياجاتهم وقدراتهم وميولهم، بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره.

ولا ننكر أن هذا النوع من المقاربات أنه قد ساهم لحد ما في تحسين العملية التعليمية والنهوض بها ، ذلك من خلال تزويد المتعلم بكمّ من المعارف المختلفة، إلا أنها في نهاية المطاف فشلت بحيث لم تواكب متطلبات التطور العلمي الحاصل، ما أجبر قطاع التربية والتعليم على البحث عن مقاربات تتماشى معها، فانتقل التعليم منها إلى التدريس بالأهداف.

المقاربة بالأهداف:

كان الهدف من اللجوء إلى هذا النوع من المقاربات إلى تحسين العملية التعليمية كما تعود جذورها إلى علم النفس السلوكي أو المدرة السلوكية، التي كان من أشهر روادها بافلوف وسكينر وآخرون. وإنّ المقاربة بالأهداف تعتمد على مبدأ المثير والاستجابة بحيث تهتم بتعليم السّلوك الذي يعنى بالدرجة الأولى تعلم كيفية" الرد" و "الاستجابة" لوضعية ما، دون أن ينطوي هذا الرّد على إمكانية التكيّف مع الوضعية

(1)فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2008، 2009، ص27.

المذكورة، لأن الردّ هذا يظل مجرّد أداء سلوكي (استجابة) مقرونا بـ (مثير) أو مثيرات حاضرة في الوضعية.[1]

واعتمد التدريس بالأهداف على تحديد المستويات المتسلسلة لها، ومحاولة التعرف على التقنيات المختلفة لصياغتها، خاصة الأهداف الإجرائية، إضافة إلى تصنيفها وفقا لمجالات معرفية ووجدانية [2]، وتجدر الإشارة أيضا إلى أنّ المقاربة بالأهداف تستند إلى مبدأ رئيسي؛ مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها.[3]

ومن هنا ينبغي الكشف عن الأهداف المتوخاة من تدريس المواد الدراسية؛ فلكل مادة خصائص تميزها عن غيرها وأهداف مسطرة مسبقا لإنجاح عملية تعليمها، فأهداف مادة التاريخ مثلا تختلف عن أهداف مادة اللّغة العربية، ومادة التربية الإسلامية عن العلوم البيعية ، فلكل منها وضع تنفرد بها وإن كانت هناك روابط مشتركة بين فروع العلم لكن تبقى لكل مادة دراسية خصائصها المميزة.[4]

ويمكن تصنيف تلك الأهداف إلى:[5]

الأهداف العامة:

هذا النّوع من الأهداف ينحصر أكثر ضمن رؤية واضحة خالية من العموم تظهر على مستوى الإنجاز، فتصف جزءا من برنامج أو منهاج، تحدد قدرة أو مهارات

(1) حاجي يزيد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة ـ الجزائر (د ط)، ص7.

(2)ينظر، زيتوني عبد القادر وآخرون، تدرس التربية البدنية والدينية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ـ الجزائر، ص ص58، 59.

(3)ينظر، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش ـ الجزائر 2006، ص142.

(4)عيسى بودة، دليل المدرّس الهادف، دار تلاتنقيث للنّشر والتّوزيع، (د ط)، ص45.

(5)وزارة التربية الوطنية، النظام التّربوي والمناهج التعليمية، ص146.

تظهر في سلوكيات المتعلّمين، وهذا الصّنف من الأهداف يصف النّتيجة الفعليّة التي يحققّها جزء من المقرّر أو جزء من البرنامج خلال فترة زمنية محددة.

وإنّ الغاية المرجوّة من هذه الأهداف هي تمكين التلاميذ من اكتساب وسائل التعليم والتواصل.

الأهداف الخاصة:

يقصد بها المستوى الذي يهمّ المدرّس، كونه هو الذي يحدّدها من الدّروس التي ينجزها مع المتعلّمين؛ إذن فالهدف الخاص محدّد بمحتوى معيّن [1]، هذا النوع من الأهداف يتميّز بنوع من الدّقة والوضوح في الصياغة، ولا يقبل أي غموض أو عموم وتتميّز أيضا بإنجازها في أوقات محدّدة، يبرمج فيها مقدار المعارف والمهارات التي يريد أن يتحكّم التّلميذ في أدائها.[2]

إذن فالهدف الخاصّ يرتبط بالمعلم؛ فهو الذي يقوم بتحديده من خلال جملة النشاطات التي يؤدّيها داخل قاعة الصف، ليتمكّن المتعلّم من اكتشاف قاعدة نحويّة مثلا في نشاط القواعد.

الأهداف الإجرائية:

تعني صياغة الأهداف على شكل سلوكات وإنجازات قابلة للملاحظة والقياس. والسّلوك هو كلّ فعل يقوم به المتعلم، لكي يبرهن من خلاله على التّغيير الذي حدث

(1) وزارة التّربية الوطنية، النظام التربوي و المناهج التّعليمية، ص146.

(2)نور الدين بوخنوقة، دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللّغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية من التّعليم الثّانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010، 2011، ص16.

نتيجة تعلّم معين[1]. إذن فهذا النّوع من الأهداف مرتبط بالمتعلّم، ففيه يستطيع أن يعبّر عن ما اكتسبه من معارف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة.

في الأخير يمكن القول بأنّ المقاربة بالأهداف لا تختلف كثيرا عن سابقتها كونها لا تراعي الجوانب الإبداعية للمتعلمين، فتقتل فيهم روح المنافسة، ممّا استدعى البحث عن مقاربة جديدة تسهم في إبراز دور المتعلّم في العمليّة التعليميّة وتفجير الطّاقات الكامنة فيه.

المقاربة بالكفاءات:

مفهوم الكفاءة:

أ ـ لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور «كفاه على الشيء مكافأة، وكفاه جازاه والكفيء: النّظير، وكذلك الكفء والكفؤ، والمصدر الكفاءة، وتقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفء النظير المساوي».[2]

ب ـ اصطلاحا: يرى الدّكتور محسن علي عطيّة أنّ "الكفاءة التّعليمية هي مجموعة من المهارات والمعارف والأساليب وأنماط السّلوك التي يبديها المعلّم بشكل ثابت ومستمرّ أثناء التدريس".[3]

وهي أيضا "القابلية على تطبيق المبادئ والتّقنيات الجوهريّة لمادّة حقل معيّن في المواقف العلميّة، أو في المجال التّعليمي، وتعرف على أنّها مدى قدرة النّظام على تحقيق الأهداف المنشودة منه، فالكفاءة من منظور مدرسي عبارة عن مجموعة مندمجة

(1)وزارة التربية الوطنية، النظّام التربوي والمناهج، ص147.

(2)ابن منظور، لسان العرب (مادة كفأ)، دار صادر، بيروت ـ لبنان، ج1، ص199.

(3)محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان ـ الأردن ط1، 2007، ص51.

من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليميّة أو مرحلة تدريسيّة، وتظهر في صيغة وضعيات تواصليّة دالّة لها علاقة بحياة التلميذ".[1]

من هنا فإنّ الكفاءة هي قدرة المتعلّم على اكتساب مهارات معرفية تمكّنه من اكتساب اللّغة والتّمكن منها وللكفاءة مفاهيم تقاربها في المعنى كالمهارة والقدرة ومصطلحات أخرى.

وإنّ "الكفاية هي القدرة capacité، سواء القانونيّة أو المهنيّة المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال" [2]،وتعرف بأنّها المعرفة الضمنية بقواعد اللّغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللّغة.[3]

وهناك من اعتبرها إمكانية الفرد والقدر على تعبئته بمجموعة مندمجة من الموارد (معارف ومهارات وقواعد) بكيفية مستنبطة، بهدف حلّ عشيرة من الوضعيات والمسائل.[4]

وتجدر الإشارة إلى أنّ الكفاءة أكثر شمولا ودقّة من القدرة، على الرغم من وجود بعض التداخل بينهما، وسندرج من خلال الجدول الآتي الفرق الجوهري بينهما:[5]

الكفاءة	القدرة
مسار تكويني خاص	مسار نمو عام
مكون معرفي أدائي	مكون طبيعي ومعرفي
الكفاءة تتركب	القدرة تنمو

(1)سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التّدريس (المفهوم ـ التّدريس ـ الأداء)، دار الشروق للنّشر والتّوزيع –عمان ـ الأردن، ط1، 2003، ص28.

(2)العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص27.

(3)المرجع نفسه، ص27.

(4)المرجع نفسه، ص28.

(5)زيتوني عبد القادر وآخرون، تدريس التربية الدينية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءاتمرجع سابق، ص65.

تتركب بنواتج المتعلمات	تنمو بتوالد الكفاءات
مرتبطة بالزمن أحيانا	غير مرتبطة بالزمن
مواردها مضامين معرفية مبرمجة	مواردها مضامين معرفية وكفاءات مهيكلة
قابلة للتقويم بمؤثرات سلوكية	غير قابلة للتقويم المباشر
تندمج في علاقة داخلية لنفس المجال وخارجه	تندمج داخل نفس المجال وخارجه

الفصل الأول:

مفاهيم أساسية في العملية التعليمية.

1. **مفاهيم العملية التعليمية.**
2. **التعليم والتدريس.**
3. **طرائق التدريس.**

أولا: مفاهيم العملية التعليمية:

1 -مفهوم التعليمية: (Didactique)

كلمة تعليمية Didactique اصطلاح استخدم كدلالة للتعبير عن التعليم وكل ما يخص الكيفيات المتعلقة بالمادة التعليمية، وهو مصطلح حديث ومتداول في الأدبيات التربوية يقصد به التعلم.

أ: لغة:

جاء في لسان العرب:

«علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته، وعلم الرجل خبره، ويقال تعلم في موضع أعلم».[1]

وجاءت التعليمية في اللّغة العربية على أنها: «مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم"أي: وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره».[2]

ب: اصطلاحا:

وتعرف التعليمية في المعنى الاصطلاحي على أنها: "مجموع النشاطات والمعارف التي تلجأ إليها من أجل إعداده وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم"[3]

وهي "مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم" وأيضا هي:

---

(1)ابن منظور، (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار صادر، بيروت ط6 ج 12، ص:418.

(2) عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التّدريس، جسور للنشر والتوزيع ط1، 2014، ص19.

(3)محمد الصالح حشروبي، الدليلالبيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر،(د ط) 2012، ج1، ص: 126.

"دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلم، التي يتدرج في سياقها المتعلم لبلوغ أهداف معرفية عقلية، وجدانية، حركية..."[1]

ومصطلح التعليمية –didactic– يقابله باللّغة العربية –التعليمية–علم التدريس ومن الدارسين من يذهب إليإبقاء المصطلح الأجنبي كما هو أي ديداكتيك تجنبا إلهأي لبس، وهو الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعليم التي يخضع لها بعرابة للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء عل ى المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي، أو الحركي.[2]

والتّعليميةأيضا: «هي الدراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته ، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم، التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي، والانفعالي الوجداني أو الحسيّ الحركي». [3]

من خلال التّطرق إلى التعريف اللّغوي والاصطلاحي للتّعليمية، نستنتج أن هذا المفهوم له علاقة وطيدة بالتّربية والتّعليم عل ى وجه الخصوص، لأن أغلب المصطلحات التي ترتبط بالتّعليمية لا تخرج من حيّز التّدريس أو التّعليم، مثل: تعليمية اللّغات، تعليمية النحو، تعليمية البلاغة.

(1) مغزى بكوش محمد، التّعليمية مصادرواستراتيجيات ، دار علي بنزيد للطباعة، بسكرة، (دط)، 2014 ص ص12،13.

(2) ينظر : بشير ابرير ، الشريف بوشحدان ، وخليفة صحراوي وآخرون،مفاهيم التّعليمية بين التراث والدراسات اللّسانية الحديثة، دار المسيرة ، عنابة، الجزائر، (دط) ،2009، ص : 84.

(3) جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، مخبر المسألة التّربوية، الجزائر، (دط)، 2009، ص:13.

2 -عناصر العملية التعليمية:

لا تكتمل العملية التعليمية إلا باكتمال عناصرها المسطّرة تحت ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي والمتكّون من ثلاثةأقطاب وهم كالآتي:

2-1: المعلم:

هو الركن الأساس والمهم في عملية التعليم، والتعلم ولهذه المكانة في عملية التعليم والتعلم، وجبَ عليه أن يكون مهيأ للقيام بهذه العملية المهمة الشاقة النبيلة، حيث يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه، فالمفروض أن يكون على قدر من العلم والبيداغوجيا قادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي، ويسلك القدرة الذاتية على اختيار المضامين وطرائق تعليمها كما يجب أن يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ الجيد والتام استغلالا جيدا.[1]

والمعلم الناجح هو الذي يمتلك الكفاءة والمهارة في إعداد السؤال وصياغته وتحتاج مهارة وضع السؤال إلى معرفة موضوع الدّرس معرفة تامة وإلى الوقوف على مستوى الطلاب وقدراتهم العقلية والتحصيلية.[2]

وهناك بعض الصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم ونوجز أغلبها فيما يلي:

أ - الصفات الشخصية:

وتتجلى في الآتي:

-الصحة الجيدة.

-الخلو من العاهات والعيوب.

-حسن المظهر.

---

(1) ينظر: بكارمحمد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية للسّنة الثّانية،(د ت)، (دط)، بوزريعة، الجزائر، العدد 3 ص:6.

(2) ينظر: محمد محمود عبد الله، أساسيات التّدريس ،طرائق التّدريس، مفاهيم تربوية، دارغيداء للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، ط1، 2013، ص:20.

ب – **الصفات النفسية والعقلية:**

وتتعدد الصفات النفسية والعقلية المطلوب توافرها في المعلم ويمكن تقسيمها إلى:

-الذكاء والفطنة.

-فهم الذات والرضا عنها.[1]

ج – **الصفات الوجدانية:** تتعدد الصّفات الوجدانية المطلوب توافرها في المعلم وهي:

-الإيمان الراسخ بالعقيدة الإسلامية.

-الإيمان بعادات وتقاليد المجتمع.

-التكيّف المهني والرضا عن العمل.

د – **الصفات المهنية:** هناك بعض الصفات التي تتعلق بمهنة التدريس وهي:

-المعرفة التخصصية.

-الثقافة العامة.

-المهارات والمعارف المهنية.

هـ – **الصفات الأخلاقية:** يحتاج التعليم الفعّال إلى توفر صفات أخلاقية وهي:

-التأني والروية في معالجة المواقف.

-الإخلاص في العمل.

-العطف على المتعلم والتجاوب معه.

-الصّبر والتحمل وحسن التصرف.

-التواضع وعدم التكبر. [2]

و – **الصفات الاجتماعية:**

لا بد للمعلم أن يطلع على ثقافة مجتمعه وعاداته وتقاليده ليمتلك ما هو مرغوب فيه ويعمل على ترسيخه لدى طلابه ويسعى المعلم الناجح إلى أن يعمّق عادات وتقاليد

(1)عادل أبو العز سلامة، وآخرون، طرائق التّدريس العامة، معالجة تطبيقيه معاصرة ، دار الثقافة، الأردن، عمان ط1، 2009، ص:36،37.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص38.

وقيم مجتمعه لدى طلابه من خلال سلوكيات يكون فيها قدوة ومثلا لهم، وتوظيف الموضوعات الدراسية لتدعيم ما هو مرغوب فيه من القيم والعادات والتقاليد لديهم.[1]

2-2: المتعلم:

هو الشخص الذي تهيأ لمرحلة تعليمية معّينة، يتحكّم فيها المستوى العقلي والنفسي كما وجبَ أن تتوفر لديه قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات بغية اكتساب المهارات والعادات اللّغوية التي يطمح الأستاذ تعليمها له، كما وجب على المعلم مراعاة قدرات واستعدادات المتعلم، وهذا المبدأ متعلق برغبة المتعلم، ومدى تقبله لما يتعلمه وقد انحصرت استعدادات المتعلم في الجوانب التالية:

-نضج المعلم ومطابقة هذا النضج للمواقف التربوية والفرص التعليمية التي يتعرض لها.
-الهدف الذي يسعى المتعلم إلى تحقيقه وصلته بما يتعلمه.
-اهتمامه بما يتعلمه وحماسه له وشغفه به حتى يكون لتعلمه جدوى.[2]

من الضروري أن يكون المتعلم في التعليم المبني على معايير مدركا للنقلة الجيّدة في الدور الذي سيقوم به. فعليه أن يدرك أن مساهمته في التعليم أساسية بل ضرورية لنجاح التعليم وتحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة فالمتعلم في هذا النوع من التعليم يجب أن يكون إيجابيا ونعني بالإيجابية أن تكون لديه نظرة واقعية وطموح للتعلم. فالمتعلم الايجابي يدرك أن دوره لم يعد يقتصر على التلقي والمذاكرة وتقديم الاختبار، بل لا بد أن يدرّبَ على استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تعظيم التعلم لديه وتحقيق أهدافه ولهذا فعليه أن يسأل نفسه: [3]

(1) ينظر: إبراهيم حامد الأسطل، فريال يونس الخالدي، مهنة التّعليم وادوار المعلم في مدرسة المستقبل ،دار الشّباب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005، ص:29.

(2)ربعية بالحاج، ملامح تعليمية اللّغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2008، ص: 50.

(3) ينظر: صالح رصيرات، طرق تدرس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص:56.

-ما دوري الحقيقي في عملية التعلم؟ وكيف لي أن أحققه؟
-ما هي استراتيجيات التعلم؟
-كيف يمكن لي أن استخدامها استخداما سليما يحقق أعلى النتائج؟
-هل اخطط لعملي وكيف؟
-هل أن طموح؟ ما مؤشرات الطموح لدي؟
-هل اعد نفسي لأكون مواطنا فاعلا في مجتمعي؟
-ما المهارات التي يجب أن أتقنها لأُحقق هدف المواطنة الصالحة؟
-هل استفيد من فرص التعليم المتاحة لدي في المدرسة وخارجها؟ وكيف؟
-كيف يمكن أن اشترك أُسرتي في تخطيط لمستقبلي؟
-كيفَ لي أن أنظم وقتي للاستفادة منه في تطوير مهاراتي وقدراتي؟
-كيف لي أن أستفيد من التقنيات المتوفرة لي كالإنترنت وغيرها لتحقيق أهدافي؟[1]

من خلال التطرق إلى المتعلم وأهميته في العملية التربوية. نشير باختصار إلى دور المتعلم وتتجاوز فكرة أن المتعلم صفحة بيضاء يتلقى المعلومات لا غير وهذا الدور يكمن في:

-مسؤول على التقدم الذي يحرزه.
-يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.
-يمارس ويقوم بمحاولات يقتنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.
-يتضّمن تجربته السابقة ويسعى إلى توسيع آفاقها.[2]

2-3: المادة التعليمية: (المحتوى التعليمي):

هي المادة اللّغوية المطلوب تدريسها للمتعلم، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية، كما أنها تظهر في السياق للمحتوى اللّغوي والمحدد مسبقا في

(1) صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص:57.
(2) ينظر: عبد الله الراشد، علم اجتماع التّربية، دار الشروق، رام الله، فلسطين، ط1، 2004، ص:15.

المقررات والبرامج التعليمية عبر الأطوار المختلفة، وفي العصور العربية الأولى كان اهتمامهم في بناء المحتوى التعليمي وانتقاء مادته بكل ما من شأن خدمة الدين الإسلامي وعليه يحتل النص القرآني والحديث النبوي الشريف الصّدارة بين النصوص الأخرى.[1]

وتتحدد أهمية المادة التعليمية بالقدر الذي تساعد فيه المتعلم على اكتساب المهارات والمعارف والقيم اللازمة لميدان التخصص، ولذلك يجب أن تكون المادة المتوافقة مع أحداث ما توصل إليه المتعلم وعلى المتعلم أن يستوعب المادة التعليمية ويحسن استخدامها في مواقف العمل التي سيواجهها بعد تخرجه، ولذلك تُختار المادة التعليمية بعناية فائقة بما يحقق الأهداف الموجودة من البرنامج التعليمي. [2]

كما جاء مصطلح المادة التعليمية ما يوافق المحتوى التعليمي، ويتمثل هذا الأخير في كل ما يمكن تعليمه وتعلّمه وجملة المعارف العلمية والفنية المكّونة لمحتوى البرنامج المقرّر، فيمكن الباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية او تحليلية أو مقارنة أو من منظُور اللسانيات الاجتماعية(SOCIOINGUISTSIQUE)أو من منظُور اللسانيات النفسية (PSYCHO–INGUISTIQUE) من أجل تحديد مقياس انتقاء المادة بدقة.

ولا يحتاج المتعلم الى كل ما هو ثابت في اللّغة للتعبير من أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية. [3]

---

(1)مناع آمنة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، أقطاب المثلث الدّيداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللّسانيات الحديثة، المجلد 7، العدد 2، ص: 109.

(2)عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، الأردن، عمان، ط 1، 2007، ص:27.

(3)ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد–الأردن، دط، 2007 ص11.

من خلال ما سبق نستنتج أن معايير الاختبار الأمثل للمادة التعليمية تتطلب معرفة لطبيعة المتعلم (من قدرة واستعداد وتوجيه)، إضافة إلى الالتفاف للأهداف البيداغوجية المسبقة. كما لا ننسى ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بواقع المجتمع وثقافته.

ثانيا: التّعليم:

أصبح التعليم شرطا أساسيا لكل من أراد عملا جيدا، وذلك نتيجة للتقدم التقني الذي غَزا جميع مناحي الحياة، فالميكانيكي كان إلى عهد قريب يكتفي بالتدريب ولكنه اليوم لا يستطيع القيام بعمله إلا إذا تلقى تدريبا خاصا في معاهد علمية، لأنّ التقنية الجديدة المستخدمة في صناعة السيارات تحتاج إلى معرفة علمية لقوانينها، وتدريب عملي على إصلاح الخلل الذي يصيبها. [1]

من هذا التقديم لمصطلح التعليم بالمفهوم العام، نلجأ الآن إلى تحديد المفهوم اللّغوي والاصطلاحي وهو كالآتي:

1: لغة:

جاء في لسان العرب:

«علَمه العلم واعلمه إياه فتعلمه، وفرق سبويه بينهما فقال: علَّمت **كآذَنتُ** وأعلَمتُ **كأذنتُ**، وعلمته الشيء فتعلَم وليس التشديد هنا للتكثير».

وفي حديث ابن مسعود: أنك عليم ومعلم **أي مُلهم** للصواب والخبر كقوله تعالى: "ومعلم مجنون" أي له من يعلمه.

(1)عبد الله على مصطفى، مهارات اللّغة العربية، المرجع السابق، ص: 27.

ويقال تعلم في موضع اعلم، وفي حديث الدجّال: تعلموا إن ربكم ليس بأعوَر بمعنى اعلَموا وكذلك آخر: تعلموا انه ليس يرى أحد منكم ربه حتى يموت فكل هذا بمعنى اعلموا. [1]

2-اصطلاحا:

التعليم هو «العملية التي توجد علاقة فعّالة مؤثرة متنامية نموًا متسقا مطردا بين المعلم أو طلابه، فالتعليم الفعّال هو عملية متباينة ذات أبعاد متصلة مع بعض» [2]

والتعليم أيضا «هو عملية معالجة مدخلات التدريس (غرفة الدراسة والتجهيزات والوقت والتعليم والمادة المنهجية...) بواسطة أسلوب تعليمي محدد ينتج في النهاية التغيير السلوكي المطلوب لدى التلاميذ». [3]

كما نجد أنّ التعليم «هو مجموعة من الفعاليات التعليمية التي يوفرها المدرس للتأثير على ما يدور في عقل المتعلم» [4]

من خلال هذه التعريفات لعملية التعليم نستنتج أن هناك تداخلًا بين مصطلحي التعليم والتعلم، وأن التعليم هو مجموعة الوسائل والآليات التي تساهم في عملية التعلمأما التعلم فهو الغاية والهدف الذي يسعى إليه المتعلم من العملية التعليمية.

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م) دار المعارف، ص: 3083.

(2)سلامة الخميسي، التّربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية مصر، (د ط)، 2000، ص :299.

(3)ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 3 2007، ص:42.

(4)عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النّظرية والتّطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن،2010، ص: 103.

ثالثا: التدريس:

التدريس هو نشاط يدخل في حيّزه الأشخاص الذين يقررون المكانة والوظيفة الراقية وهو الجانب الذي يُثري عقول الأفراد بالمعارف والأفكار عن طريق أساليب ومناهج متبعة وفق برنامج مسطر.

1-مفهوم التدريس:

أ - لغة:

جاء في لسان التدريس هو:

«درَس الكتاب يدرسه درسا ودراسة، ومن ذلك كأنه عانده حتى انقاد ليحفظه». **(1)**

ب - اصطلاحا:

التدريس بمفهومه الضَيق هو «تنفيذ الدرس ويقتصر على أداء المعلم فقط دون الخَوض في الكثير من التغيرات، ولكن المفهوم الشامل للتدريس يتعامل مع عملية التنفيذ على إنها واسعة ذات أطراف متعددة لا تقتصر على غرفة الدراسة بل هناك عناصر سابقة وعناصر لاحقة تؤثر في عملية التدريس. **(2)**

والتدريس هو «عملية التفاعل بين المعلم وطلابه، وهو يعني أيضا الأداءات التي يؤديها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم لإحداث التعليم المباشر في أداء الطلبة لتعديل

(1)ابن منظور، لسان العرب، مادة (درس)، دار صادر، بيروت، لبنان، طبعة جديدة، ج5، ص: 244.

(2)عبد الحميد حسن عبد الحاميد شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التّعلم، كلية التّربية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2010،2011، ص: 9.

مسار التعليم وتيسيره فهو إذن يشمل تزويد الطالب بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا جليا».[1]

ونذكر بعض الأعلام والمفكرين الذين عرّفوا التدريس على أنه: « عملية تقديم المعلومات والنشاطات التي تسهل على المتعلمين تحقيق أهداف التعلم الخاصة وهو إدارة النشاطات التي تركز على تحقيق المتعلمين لأهداف تعليمية خاصة»[2]

وهو «عملية معتمدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلم أداء سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبقا». [3]

ومن خلال هاته التعاريف نستخلص أن التدريس وجَب أن يكون مستوفيا لجميع الشروط بالنسبة للمعلم أو المتعلم على حد سواء، وعلى المعلم أن يضبط الوقت والجهد ويراعي الفروق الفردية لدى المتعلم، وكذا فتح باب الحوار بين المعلم والمتعلم من أجل إثراء الطرفين وتبادل المعارف.

رابعا: الفرق بين التّعليم والتعلم:

التعليم هو العملية والإجراءات، بينما التعلم هو نتاج تلك العملية، فالمعلم يقوم بعملية التربية والتعليم، حيث إنّه ينقل لطلابه المعارف والحقائق ويكون لديهم مفاهيم معينة، ويكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المختلفة، كما يسعى المعلم إلى إحداث تغيرات عقلية ووجدانية ومهارة أدائه لدى طلابه، وهكذا ما يسمى بعملية التعليم.

---

(1) محمد محمود عبد الله، أساسيات التّدريس، طرائق، استراتيجيات، مفاهيم تربوية، دار غيداء لنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2013، ص:11.

(2) محمد عبد الوهّاب عبد الجبّار، طراءق التّدريس المتبعة في قسم اللّغة العربية في كلية التّربية، مجلة الفتح، كلية التّربية، جامعة ديالي، العدد 33، 2008، ص: 07.

(3)طه على حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص: 80.

أما التعلم فهو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات، والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، والتعلم أيضا هو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ، أي إنّ التعليم هو العملية والتعلم هو الناتج. [1]

خامسا: الفرق بين التّعليم والتّدريس:

ثمة خلط شائع بين التعليم والتدريس والتعلم من جانب آخر، وإذا كان هذا الخلط شائعا بين غير المتخصصين فإن المهنة التربوية وبعض المتخصصين في التعليم تجعل الأدبيات التربوية لا تخلو من تعميمات ومقولات تعكس هذا الخلط وتتأثر به إلى درجة ما، فما زال يتردد إلى بعض الأدبيات والكتابيات المستخدمة في تربية المعلمين" إنّ فاعلية التعليم تقاس من خلال فاعلية التعلم"... رغم ما في تأكيد لحتمية هذه العلاقة من إغفال لمتغيرات عديدة تؤثر في علم التلاميذ وفي نتاجات هذا التعلم. [2]

فهناك من يستخدم مفهومي التدريس والتعليم بمعنى واحد، ولكن في الحقيقة يوجد بينها فرق كبير، فمفهوم التعليم هو تعبير شامل وعام نستعمله في لغتنا اليومية في مواضيع كثيرة، كما يقول الإنسان لقد تعلمت الكثير من قراءاتي لهذا الكتاب أو مشاهدتي لهذا الفيلم.

أما مفهوم التدريس فيشير إلى نوع خاص من طرق التعليم، أي إنّه تعليم مخطط ومقصود، ويمكن أن نُحدد الفرق بين المفهومين في أنّ التدريس يحدد بدقة السلوك الذي ترغب في تعليمه للمتعلم ويحدد الشروط البيئية العلمية التي يتحقق فيها الأهداف، أما عملية التعليم فإنها قد تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف محدد. [3]

---

(1)ينظر: خليل إبراهيم وزملائه، أساسيات التّدريس، دار المناهج للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014 ص:25.

(2) ينظر: سلامة الخميسي، التّربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، ص:263.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص: 21.

من خلال محاولة التفرقة بين التعليم والتعلم وكذا بين التعليم والتدريس نخلص في الأخير إلى نتيجة شاملة وهي:

-أنّ التعلّم ليس نتيجة مباشرة ومضمونة للتدريس أو التعليم، فكون المرء معني بالتدريس وموجّه لسلوكه ونشاطاته نحوه، لا يعطي ضمانا بأنه سوف ينجح في ذلك، وهذا يعني أن التعلم لا يكون بالضرورة نتاجا نهائيا لأعمال التدريس وجهوده.[1]

رغم الفروقات الموجودة بين العناصر الثلاثة للتعليم والتعلم والتدريس، إلاّ أن فحوى هذه المصطلحات يتمحور في الربط بين المعلم والمتعلم عن طريق المحتوى أو المادة المقدمة تحت ظل النجاح المسطر والغرض من هذا الربط تحقيق عملية تعليمية ناجحة دون حشو المعلومات أو تسيّب في تقديم المادة العلمية، مع اختيار أحسن وأنسب طرق التدريس الحديثة التي يرتاح لها المتعلم وتعطي فعالية أثناء تقديم الدروس.

سادسا: طرائق التّدريس:

"لقد تطوّر التدريس وطرائقه واستراتيجياته تطورا سريعا، إذ رافق التطورات التكنولوجية والتقنيات التربوية تطور في هذا المجال التعليمي الحيوي، زد على ذلك أن طرق التدريس، واستراتيجيات التدريس، تطورت نتيجة تطور البحوث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وفلسفتها" [2]

فطريقة التدريس هي الأسلوب والكيفية التي ينتهجها المعلم في العملية التدريسية قصد تمكين تلاميذه من الفهم الجيد للمادة المدروسة، فعادة ما يستعمل المعلم أفضل الطرق وأيسر السبل للوصول إلى النتيجة المطلوبة وهي الفهم الجيد للتلميذ.

---

(1)ينظر :المرجع نفسه، ص: 264.

(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص:79.

ومن خلال ما سبق يتعين علينا تحديد مفهوم الطريقة:

1-مفهوم الطريقة:

أ - **لغة:** ورد في لسان العرب لابن منظور: «مازال فلان على طريقة واحدة، أي على حالة واحدة، وفلان حسن الطريقة، والطريقة الحال، ويقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة»[1].

فلفظ الطريقة ورد في المعاجم العربية في معناها اللّغوي على أنها تعني المذهب والسيرة، والمسلك، أما جمعها "طرائق".

كما ورد لفظ الطريقة في القرآن الكريم، ونذكر على سبيل المثال قوله تعالى: " **قَالُوٓاْ إِنۡ هَٰذَٰنِ لَسَٰحِرَٰنِ يُرِيدَانِ أَن يُخۡرِجَاكُم مِّنۡ أَرۡضِكُم بِسِحۡرِهِمَا وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ ٦٣** [2]

وقوله أيضا: "**وَأَلَّوِ ٱسۡتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسۡقَيۡنَٰهُم مَّآءً غَدَقٗا ١٦** "[3].

ب **اصطلاحا:** فلقد تعدّدت المفاهيم الاصطلاحية لمفهوم الطريقة فهي الأسلوب الذي يستخدمه الفرد لبلوغ غايته، وهي عبارة عن عدد من الخطوات ينفذها بعد تخطيط مسبق وبتسلسل منظم أملا في توفير جهده ووقته".[4]

كما جاء مفهومهاعلى أنها «تلك الأنشطة التي ينبغي أن يزاولها المعلم بفضل مواد دراسية معيّنة قصد جعل المتعلمين يحققون أهدافا تربوية محددة». [5]

أما المقصود بطريقة التدريس: «مجموعة القواعد العامة والضوابط التي يلتزمها المعلم في المواقف الصفية لتحقيق التعلّم المخطط له والمقصود»[6].

---

(1)ابن منظور، لسان العرب، مادة (ط ر ق) ج5، ص:596.

(2) سورة طه، الآية [63].

(3)سورة الجن، الآية [16].

(4) رشراش عبد الخالق، أمال أبو دياب عبد الخ الق، طرائق النّشاط في التّعليم والتّقويم التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص:40.

(5)بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التّعليمية، ص:133.

(6)ناصر أحمد الخوالده، ويحي إسماعيل عيد، المناهج، دار زمزم، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص:176.

ومن ذلك يتبين أن الطريقة هي مجموعة خطوات يتبعها المعلم أو المدرس قصد إيصال المعلومات والخبرات إلى المتعلمين، تختلف وتتنوّع بحسب حاجيات التلاميذ وقدرتهم، إذ إن لكل "طريقة تدريسية مزايا وعيوب، ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها في التدريس، ولكن بإمكان المعلم أن يختار منها ما يلائم مادته، وما يحقّق أهدافها"[1]

2-أنواع طرائق التّدريس:

لقد ظهرت في مجال التعليم أساليب وطرائق جديدة وحديثة اجتهد فيها المفكّرون وذوو الاختصاصات المتعلقة بالتربية والتعليم من أجل مسايرة العصر ومواكبته، بما أننا في عصر التكنولوجيا عصر التجديد والحداثة، وبهذا الشأن ظهرت طرائق حديثة على أثر الطرائق القديمة، هدفها تزويد الطبقة المثقفة بشتى المعارف والعلوم، فما هي هذه الطرق القديمة والحديثة؟ وما هي أنواعها؟

قسّم المربّون طرائق التدريس إلى طرائق قديمة وحديثة، أما الطرائق القديمة فهي تلك التي اتبعها الأوائل قبل نشأة المدارس، وتسمّى أيضا بالطرائق المسجدية نسبة إلى الحلقات التي كانت تعقد في المساجد، وقد تنوعت هذه الطرائق وتعددت بتعدد الأساليب التي اتبعها الشيوخ في أداء دروسهم.[2]

أما بالنسبة إلى الطرائق الحديثة فهي التي تسعى إلى فهم الطالب للمادة على وفق الخطة الموضوعة التي يجب أن يتضمن جزءا خاصا من تنظيم الصف وإدارته والظروف الطبيعية لذلك الصف وخطة التنظيم وطريقته.[3]

من خلال الحديث عن طرائق التدريس نستنتج أن طريقة التدريس كعنصر من عناصر المنهج لها صلة بالوسائل التعليمية، والمعلم هو الذي يختار طريقة التدريس والوسيلة التعليمية المناسبة، لأن المعلم هو من يعايش مرحلة سيرورة الدرس وهو

---

(1) طه حسين علي الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، ص:79.

(2)ينظر: المرجع السابق، ص: 90.

(3)المرجع نفسه، ص 90.

العارف بحالة طلابه بالشكل الجيّد، لذا هو من يقرر ضرورة اختيار الطريقة الأمثل.[1]

بعض طرق التّدريس القديمة:

2-1: الطريقة التقليدية:

هي تلك التي سار عليها واتبعها معظم العلماء المشهورين الذين نشروا العلوم والمعارف واتّخذوا من بيوت الله مدارس لنشر تلك العلوم، وتقوم هذه الطريقة في الواقع على خطوات تبدأ بالمقدمة، والعرض والربط والاستنتاج والتطبيق والتقويم.[2]

كما تضع الطريقة التقليدية التلميذ في موقف سلبي، ولا تتيح له فرص المشاركة في بناء الفعل التربوي حتى وإن عبّر عن رغبته في ذلك، وكانت تصّب العلوم في رأسه صبا، بحيث يضّلُ المعلم وحده مصدر هذه المعلومات يلقيها كالسيل المتدفق في أذهان الطلبة وهم يستمعون كأن على رؤوسهم الطير، ودون أن يكون لهم أي دور، ويعتبر ناجحا كل تلميذ يمتاز بمحافظة قوية تسمح له باستظهار هذه المعلومات كما سمعها وعلى أساس هذا الاستظهار يجازى بالشهادة أو التخرج أو غير ذلك حتى وإن ثبت عجزه المطلق على التصرف في استغلال هذه المعلومات كأن يأتي بأمثلة

---

(1)ينظر، عبد السلام عبد الله الحقندي، دليل المعلم العصري في التّربية والتّدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1 2008، ص: 176.

(2)ينظر: طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد ال لكويم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص:90.

بديلة عن الأمثلة التي جاء بها المعلم مثلا، ويعد هذا أحد عيوب الطريقة حسب "**مونتانيه**" الذي يقول: "رأس حسن التكوين خير من رأس حسن الامتلاء".[1]

2-2: الطريقة القصصية:

وهي من الطرائق المسجدية أيضا، وتقوم على الأسلوب القصصي الذي يتصف بتأثيره القويّ على نفوس السامعين، بما فيه من عناصر التشويق والإثارة، وبما تحمله القصة من الوعظ والإرشاد، كما شاعت هذه الطريقة لدى علماء السير والتاريخ والوعاظ ويبدو أن هذه الطريقة إذا ما اتبعت حديثا فهي تناسب المتعلمين في المرحلة الابتدائية إذ ترتبط بأذهانهم ومدارسهم، وتوسيع دائرة معارفهم، وتضبط سلوكهم وتحدث تعديلا مهما في تصرفاتهم.[2]

وقد شاعت هذه الطريقة لدى علماء السيّر والتاريخ والوعاظ، ويبدو أن هذه الطريقة إذا ما اتبعت حديثا فهي تناسب المتعلمين في المرحلة الابتدائية، إذ ترتبط بأذهانهم ومدارسهم، وتوسيع دائرة معارفهم، وتضبط سلوكهم وتحدث تعديلا مهما في تصرفاتهم.[3]

2-3: الطريقة المقامية:

وهي قريبة في مفهومها إلى طريقة القصة، ولكنّها تعتمد على فردية الأستاذ، وتقوم على السجع، وهي تشبه المواقف التمثيلية في الوقت الحاضر ففيها بطل ورواية، وبمعنى آخر أنها طريقة تمثيلية حوارية، تقوم فيها الأحداث بأسلوب مشّوق وجذاب، وهذه الطريقة بعد ذلك تصلح لتعليم أنواع العلوم والمعارف الإنسانية المختلفة.[4]

---

(1) عثماني مسعود، الوافد في التربية والتعليم، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة ، الجزائر، (د. ط) 2013، ص:78.

(2)ينظر: المرجعالسابق، ص:90.

(3)ينظر: المرجعنفسه، ص:90.

(4)ينظر: المرجع نفسه، ص 90.

إنّ طرائق التدريس القديمة تعتمد أساسا على المعلّم كلبنة يبني عليها الدرس ويزوّد المتعلم بالمادة التعليمية، بحيث يصبح المتعلم كإناء يصب فيه شتى العلوم والمعارف دون أن يبذل هذا الأخير جهدا في كسب المعلومة، على عكس الطرق الحديثة التي يكون فيها محورا في العملية التعليمية.

بعض طرق التّدريس الحديثة:

2-4: الطريقة الاستقرائية أو الاستنتاجية أو الهبرانية:

تقوم هذه الطريقة على النمط العقلي وترتيب الخطوات فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا ويبدأ بدراسة الجزيئات وفحصها وملاحظة نتائجها والموازنة بينها والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف فيها، وأساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية، ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات الفكرية، وهذه المدركات تتراكم فوق بعضها بعض فتنتج أفكارا جديدة، وهكذا وضع "**هربارت**" الخطوات المنطقية الخمس وهي: المقدمةالعرض، الربط، الاستنباط، والتطبيق.[1]

كما تعتمد هذه النظرية على نظريات علم النفس، وعلى الأخص على نظرية الكتل المتآلفة، والتي تُعنى بترابط الخيرات واتساقها واعتمادها على خبرات سابقة...، وتقوم هذه الطريقة على أساس المناقشة والتحليل والموازنة والاستنباط، ويمكن للمعلم أن يستخدم هذه الطريقة في التكتيك، بأن يعرض الأنشطة على الصبورة شريطة أن تكون مستنبطة من التلاميذ أو بعرض قطعة مناسبة للدرس، ويستخلص التلاميذ منها ما يراد دراسته.[2]

ميزاتها:[3]

---

(1)ينظر: طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 91.

(2)ينظر: زكرياإسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (د ب)، (د ط)، 2005، ص:224.

(3) صرفية نقودي، تعليمية القواعد النحوية ودورها في تنمية اللّغة لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، مباركة خمقانيماستر، قسم اللّغة العربية، كلية الأدب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013، 2014، ص ص:27،28.

- ✓ تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدة أطول من المعلومات التي تكتسب بالقراءة أو الإصغاء، لأّن الطالب توصّل إليها بنفسه، وبمساعدة معلّمه فالطلبة يفهمون القاعدة التي توصّلوا إليها بمساعدة مدرسّيهم أكثر من تلك القاعدة التي يقدّمها إليهم المدرس جاهزة مهيأة، أو التي يجدونها في الكتب المقروءة.
- ✓ تثري لدى الطلبة قوة التفكير، وتأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة وهي طريقة جادة في التربية، إذ يصبح التطبيق عليها سهلا، وهي تتّخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة.
- ✓ أنّها الأكثر شيوعا في التدريس، لكونها محدّدة وواضحة لدى المدرسّين وأن السير في مراحلها يناسب قدرات التلاميذ ومداركهم على دقة الترتيب والملاحظة.

عيوبها:[1]

- ✓ لا تمثّل المتعلم الذي ينبغي أن يكون محور العملية التعليمية.
- ✓ يكون النشاط في هذه الطريقة معظمه للمعلم.
- ✓ لم تبنى الطريقة على أسس من التجريب العلمي.
- ✓ لا تصلح هذه الطريقة إلاّ في دروس كسب المعرفة.
- ✓ تطبع الطريقة بخطواتها بطابع الحدود في التقليد.
- ✓ تتعارض مع مبادئ علم النفس الحديث.
- ✓ تهتم في دراسة المادة وتقديم الأفكار الحديثة.

2-5: طريقة تمثيل الأدوار (لعب الأدوار):

(1)عبد الحي أحمد السبحي ومحمد عبد الله القسايمة، طرائق التّدريس العامة وتقويمها، القسايمة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، (د ط)، (د ت)، ص: 81.

من بين الطرائق الحديثة في التدريس التي استخدمت خاصة في المراحل الأولية من التعليم، طريقة لعب الأدوار، وهي نمط من أنماط التعليم القائم على التفاعل الاجتماعي وجعل التعليم أكثر حيوية وأن لعب الأدوار يؤدي إلى جذب المتعلمين وشد انتباههم على مادة التعلم مما يؤدي إلى زيادة التعلم... والألعاب التربوية هي نشاط يبذله المتعلمون في ضوء محددات معينة، لتحقيق أهداف محددة، والأدوار التي تؤدى من فرد أو مجموعة أفراد من المتعلمين والآخرون يكونون في موقف المتفرجين.[1]

إجراءات تطبيق هذه الطريقة:[2]

- ✓ تحديد المبرر من استخدام لعب الدور.
- ✓ تحديد الهدف من ممارسة لعب الدور.
- ✓ تحديد المهام المطلوبة.
- ✓ توفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به.
- ✓ الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- ✓ قراءة التعليمات وتحديد أي أسلوب من أساليب لعب الدور سوف يتم استعماله.
- ✓ تحديد الأنشطة التي سوف يمارسها الطلاب في البث.

مميزات طريقة لعب الأدوار:[3]

- ✓ إن الخبرات التي يحصل عليها المتعلم بموجب لعب الأدوار أقرب إلى الواقع.
- ✓ إن المواقف التعليمية بموجب هذه الطريقة مبنية على أساس الخبرة.
- ✓ زيادة دافعية المتعلمين وإثارة نشاطهم.
- ✓ إشراك المتعلم في عملية التعلم بشكل إيجابي.

---

(1) محسن علي عط يّة، اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط12007، ص:199.

(2) جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، قسم المناهج وطرق التّدريس، استراتيجيات التّدريس، (دط)، نهج 4312 ص:14.

(3) محسن علي عطية، اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، المرجع السابق، ص:200.

- ✓ التشديد على المضمون المعرفي والوجداني والمهارى في مادة التعلم.
- ✓ إتاحة الفرصة لمشاعر الطلبة وميولهم بالظهور من خلال لعب الأدوار والتفاعل معها وإبداء الآراء فيها.
- ✓ اعتماد السلوك الحي في التعامل مع الموقف أو المشكلة مما يؤدي إلى المادة بطرائق مختلفة.
- ✓ إتاحة الفرصة للمدرس لتقصي اتجاهات المتعلمين ومستوى فهمهم.

سلبياتها:[1]

- ✓ العيب الأشهر في الطرق الحديثة (أنها تحتاج إلى الوقت).
- ✓ لا تناسب الأعداد الكبيرة، تحتاج إلى الوقت، تحتاج إلى عدد قليل.
- ✓ تحتاج إلى معلم إدارته للصف جيّدة يمتلك مهارات إدارة الصف.
- ✓ ربما أنها لا تلائم الكثير من الموضوعات.

6-2: طريقة حل المشكلات: (Problems Solving Method)

تعتبر طريقة حل المشكلات من الطرق التي يتم التركيز عليها في تدريس العلوموذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلة) بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة، والتي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط

العلمي الذي يقوم به العلماء، وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلّها، فالمختصون

(1) محمد شديد البشري، مقرر مناهج وطرق التّدريس، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، ط1، (دت) ص 82.

مقتنعون بنجاح الطلبة في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية وسوف تقترب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقية.[1]

وتعتمد هذه الطريقة على النشاط الذاتي للتلميذ، وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ فيجمعها ويناقش تلاميذه حولها، من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها، فيتبيّن لهم جهلهم بالقاعدة النحوية تلك التي سبق أن درسوها، والأخرى التي لم يسبق أن مرّت بخبراتهم، كذلك يجد التلميذ نفسه في حيرة من أمره، ولا يستطيع الإجابة على الخطأ أو تصحيحه، حيث يعتمد على التحذير بالصدفة، مما لا يؤدي إلى الفهم الصحيح للقاعدة، فيدرك التلاميذ أنهم بحاجة إلى مساعدة المعلم كي يخرجهم من الورطة التي وقعوا فيها أو يجدون أنفسهم بحاجة إلى مراجعة القاعدة النحوية".[2]

مميزات طريقة حل المشكلات:

من أبرز إيجابياتها أنها: [3]

- ✓ تثير الدافعية للمتعلم (الطالب) نحو التعلم: أي تجعله يقبل على التعلم، لأنّه يشعر أنّه في تحدّي عقلي، وفي تحدي فكري يجعله يستنهض همته ويستثير قواه بأن يشارك ويبدي رأيه، ويحاول أن يصل إلى حل لهذه المشكلة.
- ✓ تبني (العقلية العلمية) التي تستخدم طريقة حل المشكلات بطريقة علمية بأن تحدد المشكلة ثم يبحث عن أسبابها، ثم البحث عن طرق العلاج واختيار الحل المناسب، فتبنى البيئة العلمية للمتعلم (البيئة العقلية).

---

(1)ينظر: عبد اللّطيف بن حسن فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005، ص:27.

(2)بلخير شنين، تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، العدد 13، 2012، جامعة ورقلة ص:123.

(3) محمد شديد البشري، مقرر مناهج وطرق التّدريس، المرجع السابق، ص:82.

- ✓ تجعل المتعلم مرتبط بواقع الحياة خاصة المتعلم حيث لا يتعلم وهو معزول عن حياته الأخرى الخارجية أحيانا مشكلة بيئة خارجية، مشكلة اجتماعية خارجية تشرك المتعلم فيها ويوظف المعلومات أو يستخدم فيها المهارات.
- ✓ تنمّي مهارة التفكير لدى المتعلم وخاصة مهارة التفكير العلمية.

عيوبها[1]

- ✓ يحتاج الطلبة إلى تدريب طويل للعمل بموجبها.
- ✓ تتطلب خبرة عالية قد لا تتوفر لدي الجميع.
- ✓ قد تتجه إلى الجوانب الشكلية في المشكلة وتغفل الأمور الجوهرية في معالجتها.
- ✓ تتطلب وقتا طويلا.

مجالات استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس اللّغة العربية: [2]في تدريس القواعد النحوية، أو اللّغوية، أو البلاغية إذ قد يثير المدرس مشكلات يمكن أن تكون مواضيع دراسة مثل: أثر الخطأ النحوي في دلالة الجملة، التقديم والتأخير وأثره في سعة التعبير ودقته:

- ✓ في تدريس الأدب، يمكن أن تثار مشكلات مثال: أثر الحياة السياسية في شاعرية المتنبي، العلاقة بين حياة الخطيئة الاجتماعية وأفكاره الشعرية.
- ✓ في النقد الأدبي مثل: مظاهر التجديد في شعر السياب، وغير ذلك.

2-7: طريقة التعلم التعاوني:

(1)محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص: 141.

(2)المرجع نفسه، ص:142،141.

التعلم التعاوني هو «طريقة لتنظيم الفصل الدراسي ، يعمل فيها الطلاب معا في مجموعات غير متجانسة في المهام الأكاديميةلإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمة الفردية من كل عضو في الجماعة». [1]

وهناك تعريف آخر للتعلم التعاوني يوضّح كيفية تطبيقه على التلاميذ وهو:

«أنموذج تدريسي يتم فيه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ويتحدد عدد أفراد كل منها وفقا للأهداف المراد تعلمها، ويتفاوت مستوى هؤلاء الأفراد داخل المجموعة ما بين المتفوق والمتوسط والضعيف وتتعاون المجموعةلإنجاز المهام التعليمية المكلفة بها في إطار من المشاركة والإيجابية والتفاعل». [2]

من خلال التعرّف إلى مفهوم طريقة التعلم التعاوني والتي يتمحور دورها أساسا في محاولة جمع التلاميذ أو الطلبة من أجل المطالعة والدراسة مع بعضهم البعض والهدف من هذه الطريقة هي تبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم.

ونتطرق إلى خطوات هته الطريقة التعليمية التي من ش أنها أن توضح كيفية تطبيقها وهته الخطوات موجز فيما يلي:

خطوات تنفيذ طريقة التّعلم التعاوني:

يمكن تنفيذ التعلم التعاوني وفق الخطوات الآتية: [3]

- ✓ تحديد الوحدة الدراسية التي سينفّذها المدرّس بأسلوب العمل التعاوني.
- ✓ تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات جزئية توزّع على مجموعات العمل التعاوني.

---

(1) سليمانعبدالواحد يوسف ابراهيم،المرجع في صعوبات التّعلم،النمائية و الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية ،مكتبة الإنجلو، مصر،ط1، 2010،ص: 396.

(2) فاضل هاني عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها،دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمان ط1، 2013، ص: 90.

(3) زاهر عطوة وزملاؤه،دليل التّدريس،(دط)، فلسطين، 2010، ص: 32.

- ✓ تقسيم الطلبة إلى مجموعات العمل التعاوني وتحديد دور كل فرد في المجموعة مثل: قائد المجموعة، والقارئ،والملخص، والمقوم والمسجل،وكما نلاحظ فإن كل فرد من أفراد المجموعة له عمل مهم ، ولا يمكن أن يستغني عنه بقية أفراد المجموعة.
- ✓ يقوم القارئ بقراءة المهمة التعليمية، وهنا على كل عضو فيها أن يكتب المعلومات والمفاهيم والحقائق التي يعرضها القارئ، ويقع على المجموعة مسئولية التأكد من حقيق الأهداف عند كافة أعضاء المجموعة.
- ✓ يجرى اختبار فردي لكل عضو في المجموعة ، ثم تحسب علامة المجموعة من حساب المتوسط الحسابي لعلامات الأعضاء، حيث تكون أفضل مجموعة هي المجموعة التي تحصل على أعلى متوسط حسابي، أو على أكبر مجموع إذا كان عدد أفراد المجموعات متساويا.

طريقة التعلم التعاوني طريقة حديثة وفعالة في التحصيل المعرفي، ولها إيجابيات جمة، أهمها إبقاء صلة الروابط العاطفية بين المتعلمين ، نتيجة الاحتكاك مع بعضهم البعض بطريقة التعلم في مجموعات، دون نفور أو حساسية، ونحن بحاجة لمثل هذه الطرائق في زمن أصبح التعليم فيه مهنة وليس فنا، حيث غابت روابط التعلم الجماعي.

2-8: طريقة العصف الذهني:

تعددت التعريفات حول طريقة العصف الذهني، وذلك باختلاف وجهات النظر المعنيين في الشأن التربوي، ولذاك نعمل على الاقتصار على البعض منها: [1]

أ –هي طريقة لتوليد أوللحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار،ويركز فيها على الكم وليس على النوع من خلال تداع حر للأفكار والخواطر والآراء.

---

(1)مركز نون للتأليف والترجمة،التّدريس طرائق واستراتيجيات،جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت ، لبنان ط1،2011، ص: 138.

ب –وضع أكبر عدد ممكن من الخيارات قبل اتخاذ قرار،أو عدة حلول قبل اعتماد حل معين.

ج –عدم الاقتناع بأول فكرة، أو رأى أو حل،فهنالك دائما أفكار وحلول متعددة.

وفي حقيقة الأمر إنّ هناك عدّة مسميات لمفهوم العصف الذهني،ومن هذه المسميات ماذكره البعض«**العصف الذهني**» أو «**العصف الفكري**» أو «**استمطار الدماغ**» أو«**المفاكرة**»و «**تدفقالأفكار**» إلاأن مصطلح العصف الذهني هو السائد في التربية عامة وفي طرق التدريس خاصة.

من خلال هذه التعاريف لطريقة العصف الذهني لابد أن نشير إلىأصل تسمية المصطلح وهومركب من كلمتين **(براي بارشانا) (prai –barchana)**، وتعني كلمة (براي) الجانب الذي يقع خارج نطاق تفكيرك أما (برشانا) فتعني السؤال.[1]

مبادئ طريقة العصف الذهني:(2)

إرجاع التقييم:

لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأنّ الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

---

(1)ينظر: عمرإبراهيم عزيز، العصف الذهني وأثره في تنمية التّفكير الابتكاري،دار دجلة، عمان، الأردن ط1،2007، ص:46.

(2) يحيى محمد نبهان،العصف الذهني وحل المشكلات،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (دط)،2008، ص:20،21.

إطلاق حرية التفكير:

أي التحرر مما يعيق التفكير الإبداعي،وذلك للوصولإلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعيةعلى التخيل وتوليد الأفكار في جوّ لا يشبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلىأنّالأخطاء غير الواقعية الغريبة الطريفة قد تثير أفكارأفضل عند الأشخاصالآخرين.

الكم قبل الكيف:

أي التركيز على جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفةوالأفكارالأقلأصالة.

البناء علىأفكارالآخرين:

أي جواز تطوير أفكارالآخرينوالخروج بأفكار جديدة،فالأفكار المقترحة ليست حكرا علىأصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكارأخرىمنها. [1]

مميزات وخصائص طريقة العصف الذهني:

تؤدي طريقة العصف الذهني إلى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر أو الطرق التقليدية التي تؤدي إلىإعاقة الابتكار، وإن هذه الطريقة من الطرق التي تستعمل لأجلإنتاجالأفكار المتتالية أو المتناوبة وليس من أجل إيجاد حلول للمشكلات الجديدة التي تسهم في معرفة ظاهرة ما أو فحص مبدأ أوأساسأو طريقة من صفات العصف الذهني، إنه لا يعالجأنواع المشكلات كلها لأن العصف الذهني واحد من مجموعة التقنيات المستخدمة لحل المشكلات. [2]

---

(1)ينظر: يحيى محمد نبهان،العصف الذهني وحل المشكلات، المرجع السابق، ص:21،20.

(2)ينظر: عمر إبراهيم عزيز، العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري،المرجع السابق، ص48، 49.

ومن خصائص ومبادئ العصف الذهني أن الكم يولد الكيف،وفي الوقت نفسه من الواجب الاهتمام بالقدر نفسه الذي يهتم به الكيف.

وتعدّ طريقة العصف الذهني طريقة فردية وجماعية، رغم أنإعدادها هو بالأصل للعمل الجماعي، كما أنها تتوجه إلى نشاط الجماعات الصغيرة، ولذلك فإنهاته الطريقة يمكن أن تتجه في مسارين من التنظيم يتم تطبيقها على الفرد، أو المؤسسة بكاملها. [1]

من خلال التطرق إلى طريقة العصف الذهني نخلص إلىأنهذه الطريقة تكون فعالة في حال إذا ما قام الأستاذ بتقسيم الطلاب إلى مجموعات وجعل على رأس كل مجموعة قائدًا بحيث يثير الأستاذ المشكلة، فيحفز هذه المجموعات على التنافس من أجل إيجاد حل له اته المشكلة، وعادة ماتكون في الأقسام الغير مكتظة بالطلبة ، لأنّ العدد المتزايد للطلاب يعرقل من نشاط هذه العملية.

معوقات طريقة العصف الذهني:

تتوزع العوائق أمام طريقة العصف الذهني، بين عوائق إدراكيةونفسية واجتماعية وفنية،وأخرى تتعلق بالمتعلم،وهكذا ...منها: [2]

- ✓ عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرينلأفكارنا بالسخافة.
- ✓ عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان بطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلىالأشياء.
- ✓ عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم علي الأشياء.
- ✓ تهتم هذه الطريقة بالتفكير الجماعي، لذلك فإنها تقلل من الاهتمام بالمتعلم الفرد.
- ✓ عدم اعتياد المتعلمين والمعلمين علىالأسئلة المفتوحة يدفع أحيانا بعض المتعلمين إلى إثارة الفوضى.

---

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص:48، 49.

(2) مركز نون للتأليف والتّرجمة، التّدريس طرائق واستراتيجيات، ص: 152.

- ✓ كثرة عدد المتعلمين في الصف الواحد يقلل من فرصة مشاركة الجميع في النقاش.
- ✓ قد يحتكر الإجابات المتعلمون المنطلقون والأذكياء، فيحرمون بقية المتعلمين من المشاركة واتخاذ القرار وممارسة النشاط الإبداعي.
- ✓ قد تتشعّب عملية العصف الذهني وتدخل في تداعي الأفكار فلا تحقق الهدف منها.
- ✓ تسجيل بعض الاستجابات غير المتعلقة بالموضوع.
- ✓ يؤدي أحياناإلى تشتت الأفكار وفقدان التركيز.
- ✓ تؤدي أحياناإلى سيطرة الفرد على المجموعة. (1)

(1) مركز نون للتأليف والتّرجمة، التّدريس طرائق واستراتيجيات، المرجع السابق، ص: 152.

الفصل الثاني:

واقع استعمال طرائق التدريس الحديثة للغة العربية في ثانوية " محمد العربي بعرير"

1. **مجالات الدراسة.**
2. **أداة البحث.**
3. **طريقة توزيع البيانات.**
4. **منهج الدراسة.**
5. **عرض وتحليل البيانات الخاصة باستمارة الاستبيان.**

أولا: مجالات الدّراسة:

1-المجال المكاني:

تمّ إجراء الدّراسة الميدانيّة على مستوى دائرة طولقة محدّدين في ذلك ثانوية محمد العربي بعرير بطولقة،حيث تمّ اختيارنا لها مكانًا لإجراء الدّراسة ، وذلك لملاءمة وتوفر الشروط اللاّزمة،إضافة إلى التسهيلات التي حصلنا عليها من قبل أعضاء الإدارة والأساتذة،حيث تمّ إجراء الدّراسة في قسمين خاصين بالسنة الثالثة آداب ،علمًا أنّ اختيارنا لهذين القسمين كان عشوائيًا،حيث يحتوي كلّ قسم على أربعين تلميذ.

2-المجال الزماني:

أجريت هذه الدّراسة خلال موسم 2016-2017 حيث انطلقنا في الدّراسة الميدانية ابتداءً من 2016/04/01 إلى غاية 2016/04/17،وكان ذلك بعد موافقة عميد كليّة الآداب واللّغات بجامعة محمد خيضر بسكرة،فاستغرقنا وقتًا كبيرًا في كيفية إنجاز استمارة استبيان وطرح الأسئلة،وبعد كلّ هذه الإجراءات قمنا بتوزيع استمارات الاستبيان في شهر فيفريو بالضبط في 2017/02/02 وتم جمعها في 15 و16فيفري2017.

3-المجال البشري:

يشمل عدد الأساتذة الذين يدرّسون سنة ثالثة ثانوي في شعبة الآداب بعدد من ثانويات بلدية طولقة كثانوية محمد العربي بعريرو ثانوية محمد شكري.

هذا بالنسبة للاستبيان، أما الدراسة الميدانية التي اعتمدنا فيها على الملاحظة المباشرة، فقد كانت بثانوية محمد العربي بعرير.

ثانيا: أداة البحث

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتين من أدوات البحث العلمي وهما:

أ- الملاحظة:تم تعريفهابأنها " عبارة عن تفاعل وتبادل للمعلومات بين شخصين أو أكثر أولهما الباحث، وثانيهما المبحوث، لجمع بيانات محددة حول موضوع معين ويلاحظ الباحث خلالها ردود أفعال المبحوث".[1]

هي أيضا عملية مراقبة ومشاهدة السلوك الظاهر والمشكلات والمكونات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها و اتجاهاتها، وعلاقتها بأسلوب علمي دقيق منتظم ومخطط وهادف.[2]

عن طريق هذه الأداة حاولنا تسجيل ما لاحظناه من سلوكات داخل حجرة الصف ومعرفة أهم الطرق التي يتبعها المدرس في تلقينه للدرس، وهل فعلا يتم الاعتماد على الطرق الحديثة في ذلك؟ وكيف تكون استجابة التلاميذ معها.

ب- الاستبانة:لقد أعطيت لهذا المصطلح العديد من التعريفات نذكر منها:

ـ "أنها وسيلة للحصول ع لى إجابات عن الأسئلة ، وذلك باستعمال استمارة يقوم المجيب بتدوين الإجابات عليها".[3]

ـ استمارة جمع المعلومات توزع من خلال البريد أو التي تعطى للمبحوثين لتعبئتها بدون مساعدة أو إشراف.[4]

بناء على هذا قمنا باختيار هذه الأداة تكون وسيلة للوصول إلى إجابات عن بعض الأسئلة الموجهة لأساتذة اللّغة العربية في التعليم الثانوي ومحور هذه الأسئلة

---

[1] حسان هشام، منهجية البحث العلمي، د معلومات نشر، ط2، (د ت)، ص 136.

[2] ينظر، محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، ص42.

[3] حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنّشر، الرياض . السعودية، (د ط) 1993ص:95.

[4] زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين ط2، 2010،ص:14.

يدور حول طرائق التدريس الحديثة وأثرها في اكتساب اللّغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ووضعنا فيها ستة وعشرون سؤالا متضمنة محورين أساسيين هما:

المحور الأول: يتمثل في البيانات الشخصية للأساتذة ويندرج تحته خمس أسئلة.

المحور الثاني: ويشمل ستّ وعشرون سؤالا متعلقا بطرائق التدريس الحديثة ومدى فعاليتها وأثرها على متعلم اللّغة العربية، وكذا الكيفية المناسبة لتطبيق كل منهاوربطها بما يسمى بالمقاربة بالكفاءات.

ثالثا: طريقة توزيع البيانات:

اعتمدنا في تفريغ بيانات الاستمارة على استخدام النسب المئوية؛ وهي أحد الطرق الإحصائية التي يعتمد عليها الباحث في فرز وتحليل المعطيات العددية على شكل تكرارات بالاعتماد على الطريقة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

رابعا: منهج الدراسة:

يعد المنهج أداة أساسية للقيام بأي دراسة، لذلك على الباحث أن يختار منهجا ملائما لطبيعة بحثه ، حتى يصل إلى النتائج المرجوة منه ؛ فلا تخلو أي دراسة علمية منه، وقد أعطيت له العديد من التعريفات نذكر منها أنه: « نسق منطقي يبدأ بالمقدمات وتليها النتائج... وهو طريق واضح يسلكه الباحث أو قواعد معروفة أكاديميا يسير الباحث على هواها حتى لا يظلّ الطريق ولا يزيغ عن الهدف، ولا تقتصر همته عن الغاية المأمولة».[1]

[1]محمد خان، منهجية البحث العلمي وفق نظامLMD،دار علي بن زيد للطّباعة والنّشر، حي المجاهدين بسكرة الجزائر، (د ط)، 2011، ص:17.

ويعرف أيضا بأنه: « الوسيلة التي عن طريق استخدامها تزداد فعاليتها، وزيادة معرفتنا وفهمنا للحقائق» [1]، وهو الطريقة التي يعتمد عليها الباحث في الحصول معلومات دقيقة تصور الواقع الاجتماعي المعاش، وتساهم في تحليل الظاهرة المدروسة.[2]

انطلاقا من هذا كان المنهج المتبع الذي فرضته الدراسة هو المنهج الإحصائي التحليلي الذي يسعى إلى تحقيق الفائدتين التاليتين:[3]

- ✓ تحديد صفات البيانات التي تم جمعها.
- ✓ تقدير صفات المجتمع الذي اخترت منه عينة البحث.

خامسا: تحليل النتائج:

ذلك عن طريق تفريغ البيانات المتحصّل عليها من خلال الإجابة عن أسئلة استمارة الاستبيان الموجّهة إلى مجموعة من أساتذة التّعليم الثّانوي في مادّة اللّغة العربيّة؛ أين قمنا بتوزيعها بحسب المحاور التي تتضمّنها في مجموعة من الجداول على أن يتم تحليلها والتّعليق عليها بعد ذلك.

[1] أحمد عياد،مدخل إلى منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص35.

[2]ينظر: حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنّشر، الجزائر، (دط)، ص43.

[3] حامد سوادي عطية: دليل الباحثين في الإدارة والتّنظيم، ص138

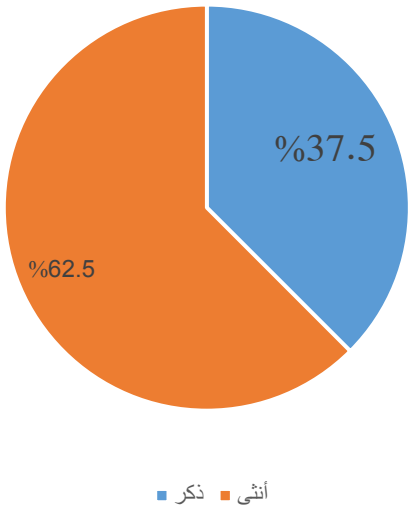
المحور الأول: يمثل المعلومات الشخصية والخبرة المهنية.

جدول رقم (1): يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب خاصّية الجنس.

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	06	10	16
النسبة المئوية	%37.5	62.5%	100%

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (1).

الشكل رقم (1): دائرة نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب خاصّية الجنس.



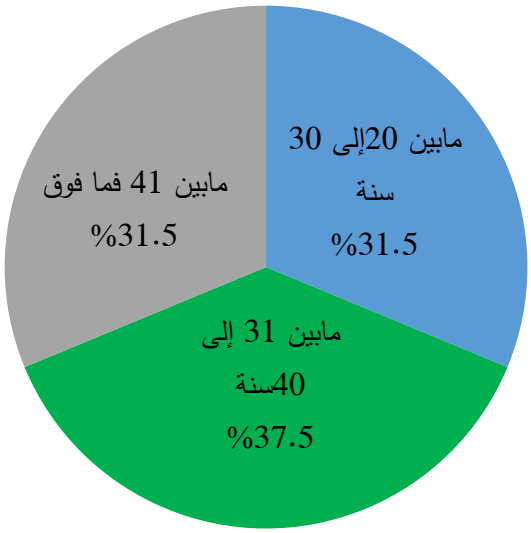
من خلال هذا الجدول نلاحظ بأن نسبة الإناث 62.5 % في حين وصلت نسبة الذكور إلى 35.5% فقط، والسبب الرئيسي لهذا الفارق الكبير بحسب رأيي راجع إلى ميل الإناث إلى الفروع الأدبية عكس الذكور الذين يميلون إلى الفروع العلمية، كما نشير أيضا إلى السبب الأهم وهو طغيان العنصر النّسوي في جميع القطاعات، ليس فقط في قطاع التربية بل في معظم القطاعات الأخرى فنجدها معلمة، طبيبة،مهندسة بل حتى في القطاعات العسكرية...

جدول رقم (2): يبيّن توزيع أفراد العينّة حسب السن.

السن	مابين 20إلى 30 سنة	مابين 31 إلى 40سنة	مابين 41 فما فوق	المجموع
التكرار	05	06	05	16
النسبة المئوية	%31.5	%37.5	%31.5	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (2).

الشكل رقم (2): دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينّة حسب السن.



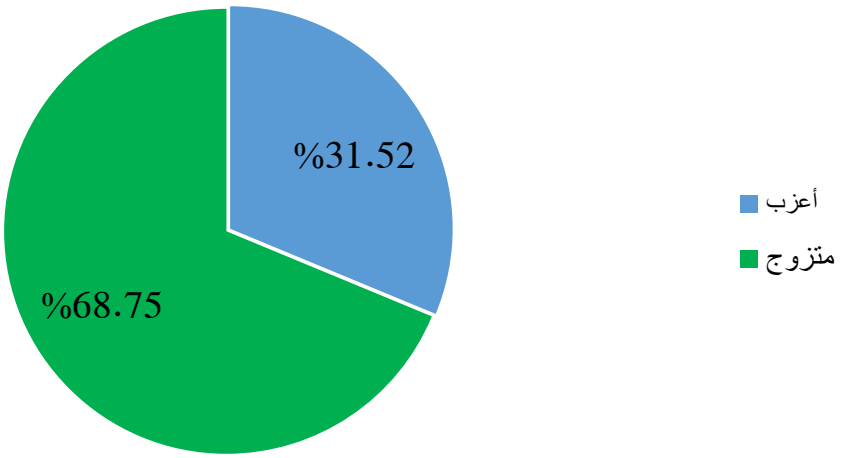
يتجلّى لنا من خلال هذا الجدول الذي بين أيدينا أنّ 37.5% تمثّل نسبة الأساتذة الّذين تتراوح أعمارهم بين 30 إلى 40 سنة وهي أعلى نسبة تحصّلنا عليها من خلال هذه الدّراسة، في حين وصلت نسبة الذين يبلغون من العمر بين 20 إلى 30 سنة 31.5% وهي نفس النسبة التي تمثّل أعمار الأساتذة الذين يبلغون من العمر 41 سنة فما فوق.

جدول رقم (3): يبيّن الحالة العائليّة لأفراد العيّنة

الحالة العائلية	أعزب	متزوج	المجموع
التكرار	5	11	16
النسبة المئوية	%31.52	%68.75	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم(3).

الشكل رقم (3): دائرة نسبية تبيّن الحالة العائلية لأفراد العيّنة.



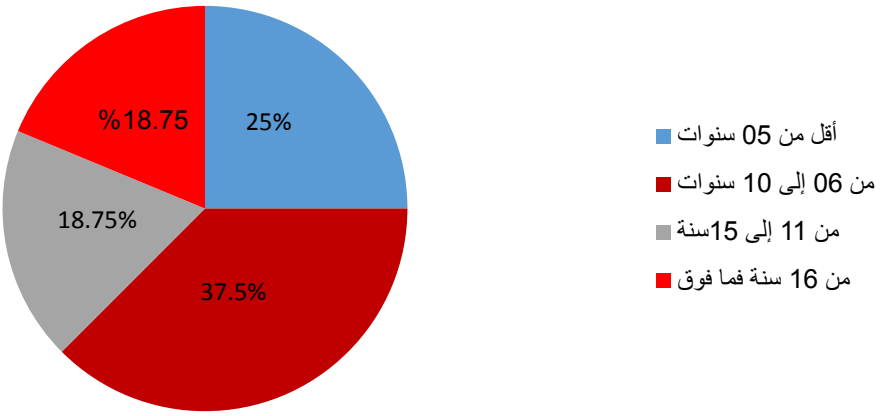
يتّضح من خلال هذا الجدول أن عدد الأساتذة المتزوجين قد بلغ 68.75%، في حين أن 31.25%تمثل فئة العزاب.

جدول رقم (4) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدميّة في المنصب

الاقتراحات	أقل من 05 سنوات	من 06 إلى 10 سنوات	من 11 إلى 15سنة	من 16 سنة فما فوق	المجموع
التكرار	04	06	03	03	16
النسبة المئوية	%25	%37.5	%18.75	%18.75	%100

مصدر جدول هذه الدراسة هو السؤال رقم (04)

الشكل رقم (4): دائرة نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدميّة في المنصب



يوضّح الجدول أعلاه أنّ المدرّسين الذين لديهم خبرة مهنية أقل من خمس سنوات يمثلون نسبة 25%، أمّا الذين تتراوح مدّة خبرتهم من 06 إلى 10 سنوات تساوي 37.5 %

في حين بلغت النسبة المئوية للمدرّسين الذين تزيد مدة خبرتهم المهنيّة من 11 إلى 15 سنة بـ 18.75% وهي نفس نسبة الأساتذة الذين زاولوا مهنتهم من 16 سنة فما فوق.

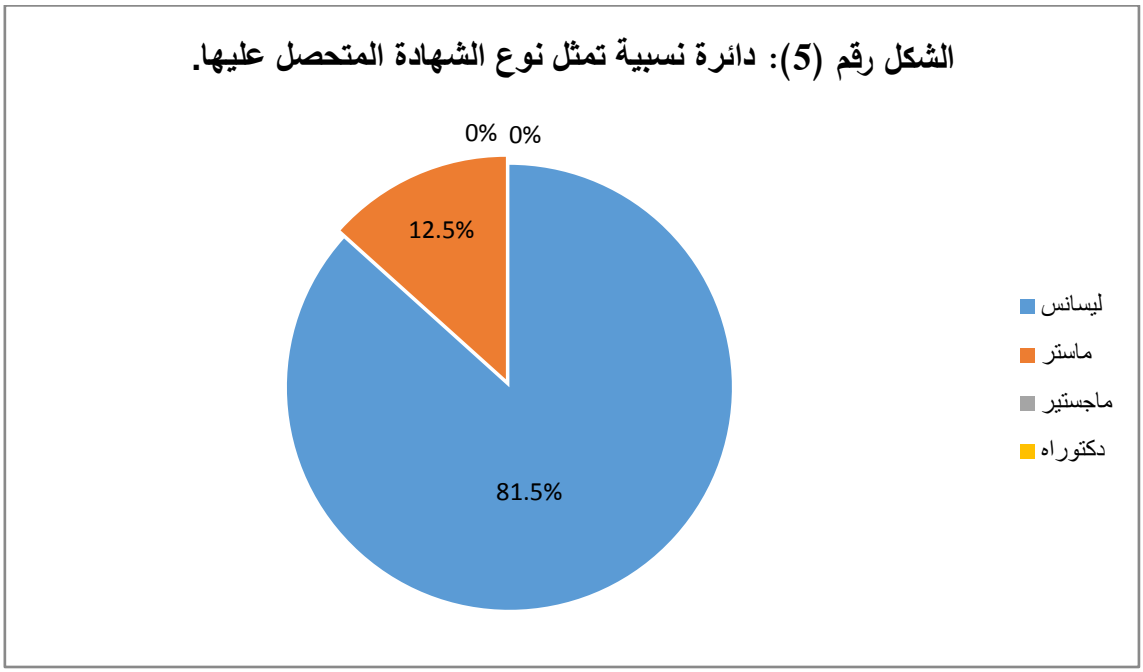
نستنتج من خلال ملاحظة النسب السّابقة أنّ أغلب المدرّسين المتواجدين في سلك التّعليم الثّانوي، ذوو الخبرة المهنية هي تلك التي تتراوح بين 06 إلى 10 سنوات.

جدول رقم (5): يبيّن نوع الشهادة المتحصل عليها

نوع الشهادة	ليسانس	ماستر	ماجستير	دكتوراه	المجموع
التكرار	13	02	00	00	16
النسبة الئوية	% 81.5	%12.5	00%	%00	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم(05)

الشكل رقم (5): دائرة نسبية تمثل نوع الشهادة المتحصل عليها.



يلاحظ من هذا الجدول أنّ الأساتذة الذين لديهم الأقدميّة في التدريس أقل من خمس سنوات حاصلين على شهادة الليسانس في الأدب العربي، حيث وصلت نسبتهم إلى 81.5% مقابل 12.5 % للأساتذة الذين يحملون شهادة الماستر، أما الماجستير والدكتوراه فنسبتهم منعدمة، ونسبة 6.5 % لأستاذة واحدة متخرجة من المدرسة العليا للأساتذة.

الملاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أغلبيّة مدرّسي اللّغة العربيّة من حاملي شهادة اللّيسانس؛ وهذا راجع إلى تبني وزارة التربية والتعليم للإصلاحات التربوية للرفع من مستوى التعليم.

المحور الثاني:تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة على الأساتذة حول طرائق التّدريس الحديثة.

عرفت الإصلاحات التربويّة تطوّرا ملحوظا خلال السّنوات الماضية، ولازالت طور التّجديد لحد السّاعة خاصّة فيما تعلّق بطرق التدريس، فمن التدريس بالأهداف إلى المضامين أو (المحتويات) وصولا إلى التّدريس بالكفاءات؛ وهذه الأخيرة اعتمدت على طرق جديدة بهدف تحسين للعمليّة التّعليميّة والرّفع من مستواها، من بين هاته الطرق نذكر:

- ✓ طريقة حل المشكلات.
- ✓ طرقة العصف الذهني.
- ✓ طريقة المشروع.

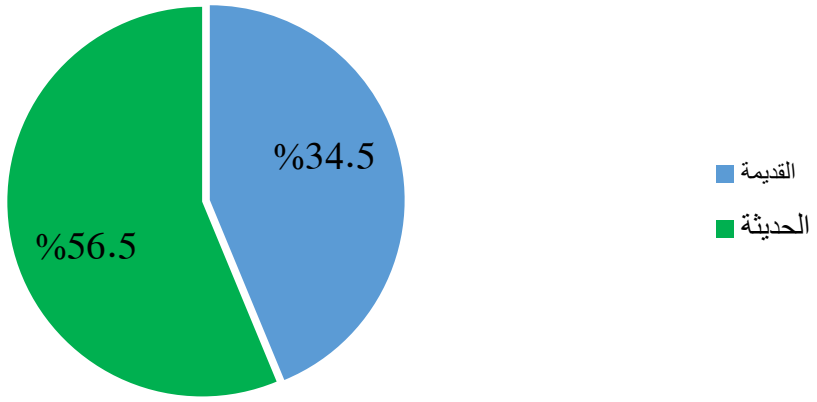
حاولنا من خلال الأسئلة التي وجّهناها للأساتذة معرفة مدى فعالية هاته الطرق وما الفرق بينها وبين سابقتها؟ ثم ما رأي المدرّسين فيها؟ وهل يتجاوب معها المتعلم؟

جدول رقم(06): يبيّن الطريقة التي يفضل الأستاذ الاعتماد عليها في تلقين الدروس

نوع الطريقة	القديمة	الحديثة	المجموع
التكرار	07	09	16
النسبة المئوية	%34.5	%56.5	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم(06)

الشكل رقم (6): دائرة نسبية تبيّن الطريقة التي يفضل الأستاذ الاعتماد عليها في تلقين الدروس.



يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ 56.5% تمثل نسب الأساتذة الذين يعتمدون على الطّرق الحديثة في التّدريس؛ هذا يدل على نجاحها في تحسين العمليّة التّعليمية من خلال تطبيق الإصلاحات التربويّة التي جاءت بها وزارة التّربية والتّعليم، والتي تعتمد على كفاءة التلاميذ واشتراكهم مع الأساتذة في إنجاز وتسيير الدرس، في حين مثلت نسبة 43.5% الأساتذة الذين يعتمدون على الطّرق القديمة كالمقاربة بالكفاءات أو التّدريس بالمحتويات وهي نسبة كبيرة نوعا ما.

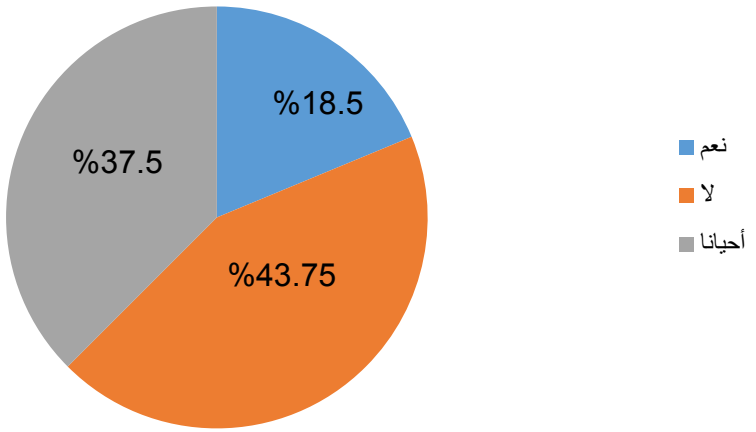
لعلّ السبب الرئيسي لأتباعهم هاته الطّرق عدم اقتناعهم الكلّي بما جاء به المنهاج المدرسي الجديد؛ فلاحظوا بأنّ التلاميذ يستوعبون أكثر أثناء اعتمادهم على الطرق القديمة للتّدريس.

جدول رقم (07) يبيّن اعتماد الأساتذة على العامّية أثناء التّدريس أم لا.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	03	07	06	16
النسبة المئوية	%18.75	%43.75	%37.5	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (07)

الشكل رقم (7): دائرة نسبية تبيّن اعتماد الأساتذة على العامّية أثناء التّدريس أم لا.



نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على العاميّة في تدريسهم قد بلغت18.5 % وهي نسبة ضئيلة جدا، في حين أنّ 43.75 % هي نسبة الأساتذة الذين لا يعتمدون عليها إطلاقا، أمّا الذين يعتمدونها أحيانا فقد وصلت نسبتهم إلى37.5%.

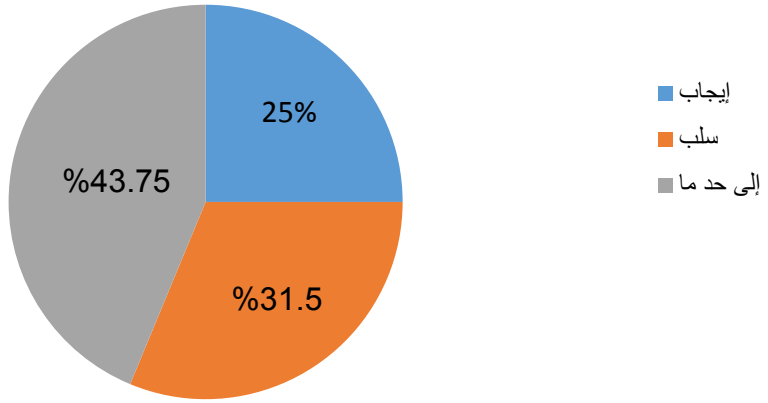
نلاحظ من خلال تحليل بيانات هذا الجدول أن معظم الأساتذة يعتمدون على اللّغة العربيّة الفصحى أثناء تلقينهم للدرس، وهذا دليل على وعيهم التام بمكانتها كونها اللّغة التي نزل بها القرآن.

جدول رقم (08): يبيّن مدى مساهمة الطّرق الحديثة للتّدريس في إثراء الرّصيد المعرفي للتلميذ.

الإجابة	إيجاب	سلب	إلى حد ما	المجموع
التكرار	04	05	07	16
النسبة المئوية	%25	%31.5	%43.75	100%

مصدر هذه الدراسة السؤال رقم (08).

الشكل رقم (8):دائرة نسبية تبيّن مدى مساهمة الطّرق الحديثة للتّدريس في إثراء الرّصيد المعرفي للتلميذ .



نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يقرّون بمدى مساهمة الطّرق الحديثة في إثراء الرّصيد المعرفي للتلميذ قد بلغت 25%، في حين أن نسبة 31.5% تمثل الأساتذة الذين كان موقفهم سلبي منها، أما نسبة 43.5% فتمثل الذين يقرّون بنجاحها نوعا ما.

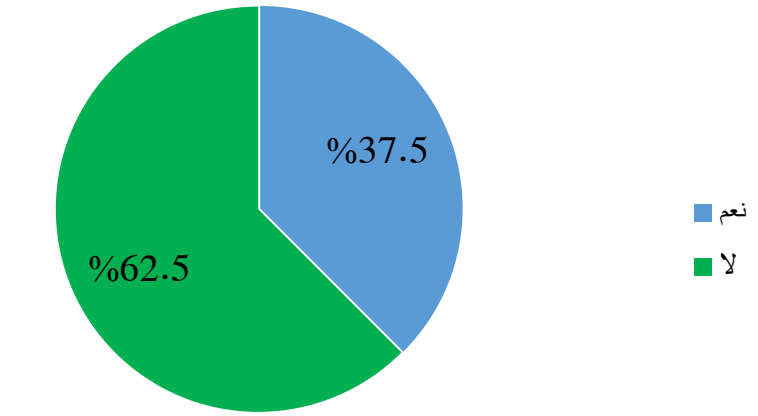
نستنتج من خلال الجدول أن الطّرق الحديثة لم تلقى رضا المدرّسين والدّليل على ذلك النّسبة الضّئيلة التي تحصّلنا عليها من خلال هذا الاستبيان.

جدول رقم (09): يبيّن هل فعلا طرائق التّدريس الحديثة تعتمد على التّلميذ بشكل أكبر من اعتمادها على الأستاذ.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	06	10	16
النسبة المئوية	37.5%	%62.5	100%

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال (09).

الشكل رقم (9): دائرة نسبية تبيّن هل فعلا طرائق التّدريس الحديثة تعتمد على التّلميذ بشكل أكبر من اعتمادها على الأستاذ.



يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ الطّرق الحديثة تعتمد على التّلميذ اعتمادا كلّيا في إنجاز الدّروس قد وصلت إلى 37.5 % في حين بلغت نسبة الذين يقرّون بعكس ذلك 62.5 %.

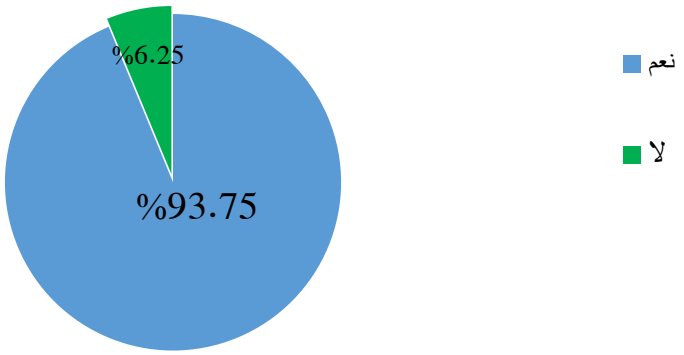
الملاحظ من خلال تحليل بيانات الجدول أنّ الأساتذة لازالوا يعتمدون على الطرق القديمة في التّدريس، كونهم هم الذين ينجزونها ويلقنوها للتلاميذ، وما على هؤلاء إلا الاستماع والتّسجيل.

جدول رقم(10): يبيّن هل فعلا طريقة العصف الذهني هي الطّريقة المثلى التي تخرج التّلميذ من الرّتابة التّقليدية بالاعتماد على الأستاذ محورا أساسيّا في تقديم المادة بحيث يطرح التلميذ أفكاره دون خوف.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	15	01	16
النسبة المئوية	%93.75	%6.25	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم(10).

الشكل رقم (10): دائرة نسبية تبيّن هل فعلا طريقة العصف الذهني هي الطّريقة المثلى التي تخرج التّلميذ من الرّتابة التّقليدية بالاعتماد على الأستاذ محورا أساسيّا في تقديم المادة بحيث يطرح التلميذ أفكاره دون خوف



يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يقرّون بنجاح طريقة العصف الذهني وتمكّنها من مساعدة التّلاميذ على اكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات قد وصلت إلى 93.75%، أمّا الذين يقولون عكس ذلك فوصلت نسبتهم إلى 6.25%.

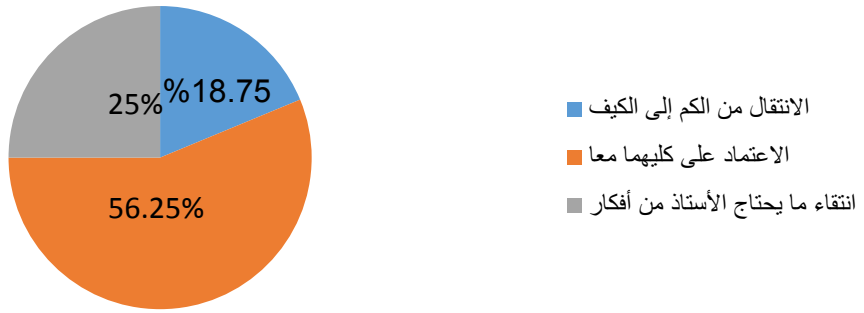
الملاحظ من خلال تحليل بيانات الجدول أنّ طريقة العصف الذهني لاقت استحسانا كبيرا لدى الأساتذة والتلاميذ على حدّ سواء، والدّليل على ذلك النّسبة العالية التي تحصلنا عليها من خلال استمارة الاستبيان.

جدول رقم (11): يبيّن كيفية انتقاء الأستاذ للمعلومات، وكيف يتم إيصالها إلى التلميذ بالاعتماد على طريقة العصف الذهني.

الاقتراحات	الانتقال من الكم إلى الكيف	الاعتماد على كليهما معا	انتقاء ما يحتاج الأستاذ من أفكار	المجموع
التكرار	03	09	04	16
النسبة المئوية	18.75%	56.25%	25%	100%

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (11)

الشكل رقم (11): دائرة نسبية تمثل كيفية انتقاء الأستاذ للمعلومات، وكيف يتم إيصالها إلى التلميذ بالاعتماد على طريقة العصف الذهني.



الملاحظ من خلال هذا الجدول أن 18.75% تمثل نسبة الأساتذة الذين يعتمدون في تلقينهم للدرس على طريقة الانتقال من الكم إلى الكيف، في حين بلغت نسبة الذين يعتمدون على كليهما 56.25%، أما 25% تمثل نسبة الذين ينتقون الأفكار التي يحتاجونها بحسب موضوع الدرس وكذا إيصال المعلومة بأسهل طريقة ممكنة حتى تستقر في ذهن المتعلم وتترسّخ فيه.

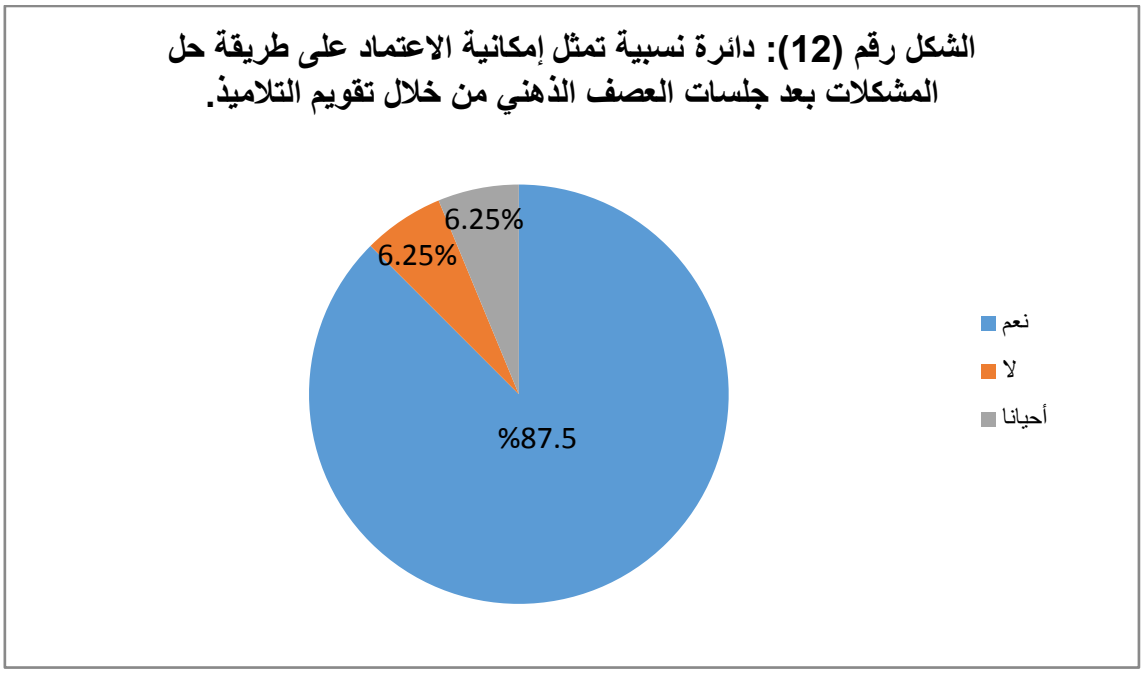
نستنتج من خلال ما سبق أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون على طريقة الانتقال من الكم إلى الكيف، وذلك من خلال النّسبة العالية التي تحصلنا عليها من خلال هذه الدّراسة، ولعلّ السّبب الرّئيسي لاختيار هذا النوع من الطّرائق راجع إلى حرص الأساتذة على تبليغ أكبر قدر ممكن من المفاهيم والمصطلحات إلى أذهان المتعلّمين في هذه المرحلة.

جدول رقم (12): يبيّن إمكانية الاعتماد على طريقة حل المشكلات بعد جلسات العصف الذهني من خلال تقويم التلاميذ.

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	14	01	01	16
النسبة المئوية	87.5%	6.25%	6.25%	100%

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم(12)

الشكل رقم (12): دائرة نسبية تمثل إمكانية الاعتماد على طريقة حل المشكلات بعد جلسات العصف الذهني من خلال تقويم التلاميذ.



يتبيّن لنا من خلال الجدول أن نسبة 87.5% يقومون بإجراء تقويم للتلاميذ عقب كل حصّة لمعرفة مدى استيعابهم للمعلومات، وذلك بالاعتماد على طريقة حل المشكلات،في حين وجدنا بأن 6.25% لا يعتمدون على ذلك، وهي نفس النسبة التي تحصلنا عليها بالنسبة للأساتذة الذين يلجئون لهذه الطرق.

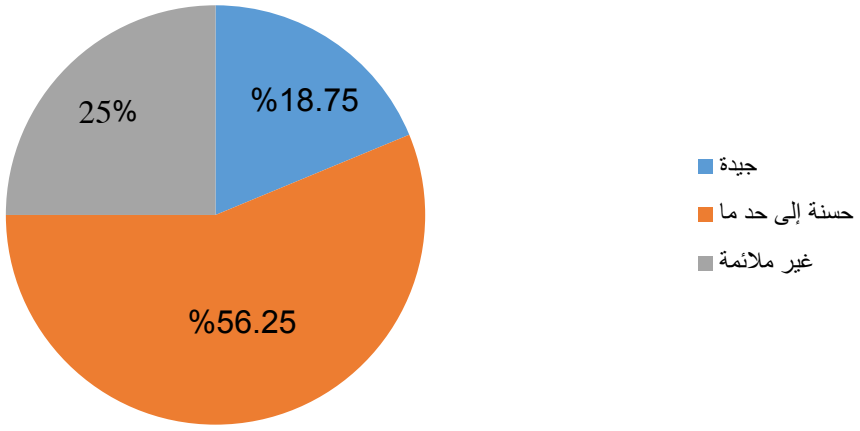
الملاحظ بعد تحليل البيانات أنّ معظم الأساتذة في التعليم الثانوي يعتمدون على طريقة حلّ المشكلات باعتبارها الأمثل لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لما قدّم إليهم من معلومات خلال الحصة.

جدول رقم (13): معرفة مدى مساهمة الطّرق الحديثة في تنمية اللّغة العربيّة لدى التّلاميذ.

الاقتراحات	جيدة	حسنة إلى حد ما	غير ملائمة	المجموع
التكرار	03	09	04	16
النسبة المئوية	%18.75	%56.25	%25	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (13).

الشكل رقم (13): دائرة نسبية تمثل معرفة مدى مساهمة الطّرق الحديثة في تنمية اللّغة العربيّة لدى التّلاميذ.



يتّضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ الأساتذة الذين يقرّون بمدى مساهمة الطّرق الحديثة للتّدريس قد بلغت نسبتهم 18.75%، وهي نسبة ضئيلة جدا إذا ما قارنّاها بنسبة الذين يرون بأنها حسنة إلى حدّ ما؛ حيث وصلت نسبتهم إلى 56.25%، أما الذين يرون بأنها غير ملائمة إطلاقا فقد وصلت نسبتهم إلى25% .

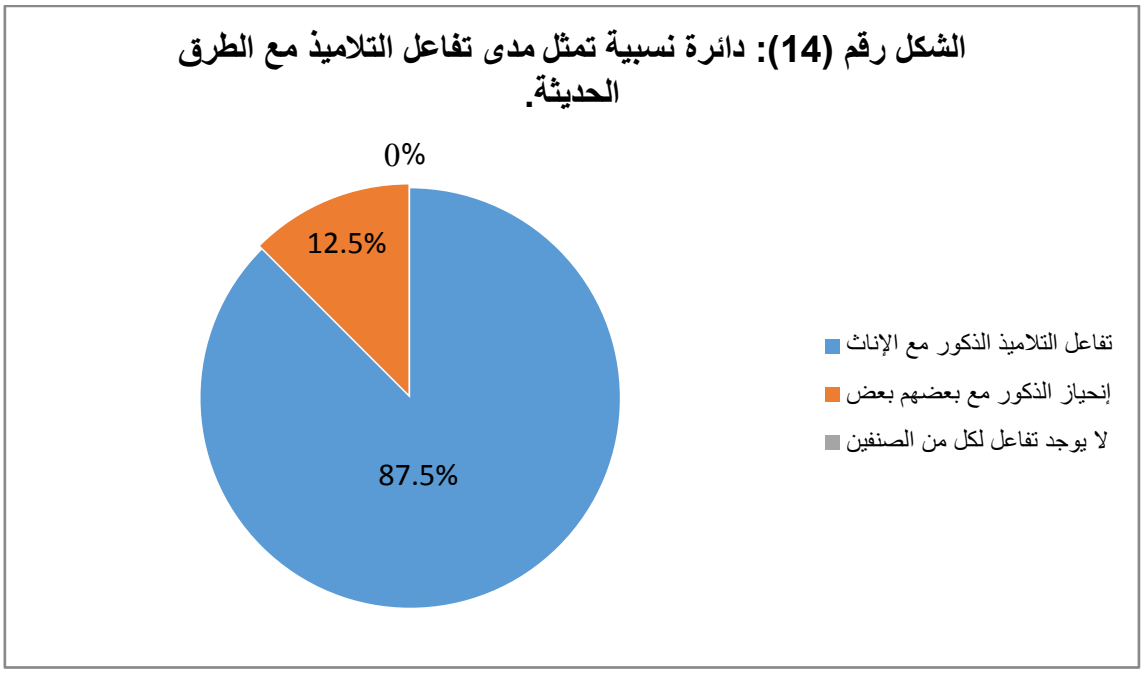
الملاحظ من خلال هذا التّحليل أنّ بعض الطّرق الحديثة لم تلاقي استحسانا من قبل الأساتذة، ربما لصعوبتها أو أن الطّرق القديمة أبلغ في إيصال المعلومات.

جدول رقم (14): يبيّن مدى تفاعل التلاميذ مع الطرق الحديثة.

الاقتراحات	تفاعل التلاميذ الذكور مع الإناث	إنحياز الذكور مع بعضهم بعض	لا يوجد تفاعل لكل من الصنفين	المجموع
التكرار	14	02	00	
النسبة المئوية	87.5	12.5	00	100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم(14).

الشكل رقم (14): دائرة نسبية تمثل مدى تفاعل التلاميذ مع الطرق الحديثة.



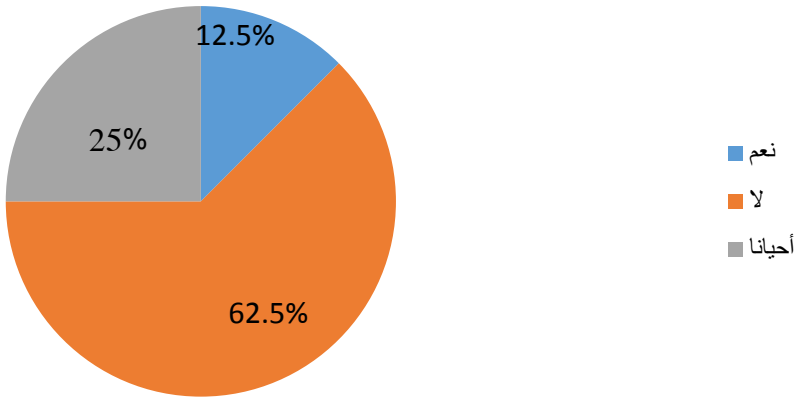
يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ نسبة تفاعل التلاميذ الذكور مع الإناث أثناء الحصة قد وصلت إلى 87.5%، في حين بلغت نسبة تفاعل الذكور مع بعضهم بعض إلى 12.5%، أما الاقتراح الثالث الذي يقول بعدم تجاوب كلا الجنسين فنسبته منعدمة حيث بلغت 00%.

جدول رقم (15): يبيّن هل يتم تقديم مشاريع للتّلاميذ لينجزوها في المنزل

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجوع
التكرار	02	10	04	16
النسبة المئوية	%12.5	%62.5	25%	100%

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم(15).

الشكل رقم (15):دائرة نسبية تبيّن هل يتم تقديم مشاريع للتّلاميذ لينجزوها في المنزل



يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يوكّلون تلامذتهم بإنجاز مشاريع منزلية قد بلغت نسبتهم 12.5%، في حين قدرت نسبة الذين لا يوكلونهم بـ 62.5 %، أمّا الّذين يقومون بذلك أحيانا فوصلت إلى 25%.

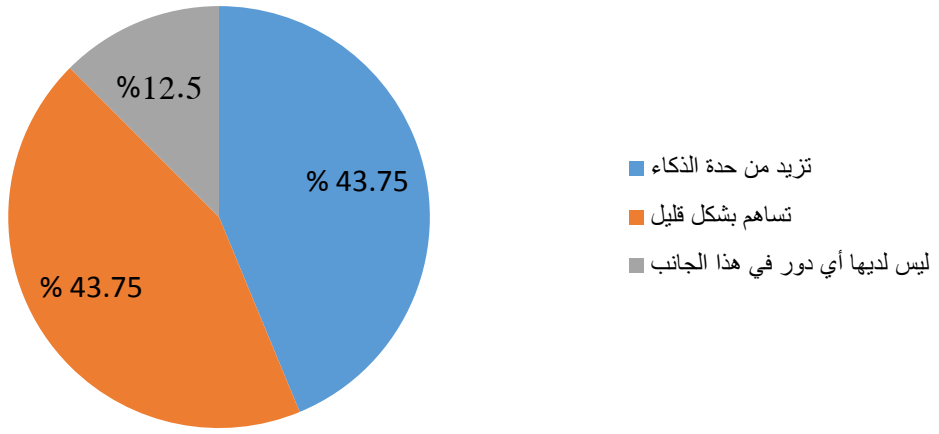
الملاحظ من خلال تحليل بيانات هذا الجدول أنّ طريقة المشروع لم تلاق استحسانا من قبل الأساتذة، والدّليل على ذلك النّسبة التي توصّلنا إليها من خلال هذا الاستبيان وهي نسبة عالية جدّا مقارنة مع الذين يكلّفون تلامذتهم بذلك، لعلّ السبب الرّئيسي في ذلك هو أنّ تعلّم اللّغة العربيّة يكون من خلال تطبيقات تجرى داخل الصّف أو تمارين مقدّمة على شكل وظائف منزليّة مكتوبة لا مشاريع للإنجاز.

جدول رقم(16): يبيّن مدى مساهمة طريقة حل المشكلات في رفع مستوى التلاميذ.

الاقتراحات	تزيد من حدة الذكاء	تساهم بشكل قليل	ليس لديها أي دور في هذا الجانب	المجموع
التكرار	07	07	02	16
النسبة المئوية	43.75 %	43.75%	12.5%	100%

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (16).

الشكل رقم (16):دائرة نسبية تمثل مدى مساهمة طريقة حل المشكلات في رفع مستوى التلاميذ.



يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الّذين يؤكّدون على فعالية طريقة حل المشكلات في رفع مستوى التّلاميذ قد بلغت 43.75%، وهي نفس النّسبة التي تحصّلنا عليها بالنّسبة للأساتذة الذين يقرّون بفعاليتها في ذلك أحيانا،أمّا 12.5% فتمثّل نسبة الّذين يقرّون بعدم فعاليتها.

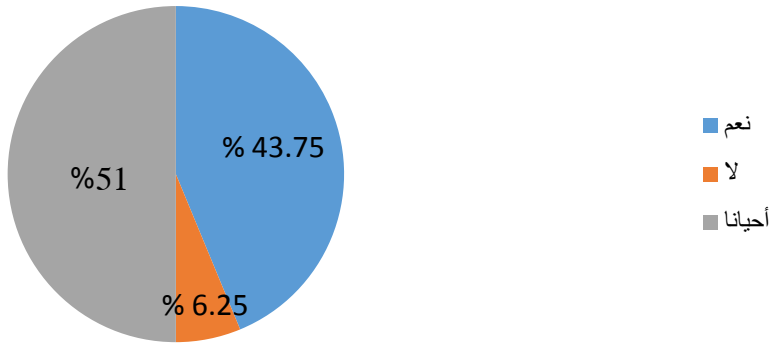
من خلال النّتائج السّابقة نجد بأنّ طريقة حل المشكلات لاقت استحسانا منقبل معظم الأساتذة، لإدراكهم مدى أهميتها في رفع مستوى التّلميذ والقضاء على النّمط القديم من التّدريس.

جدول رقم (17): يبيّن مدى أهمّية طريقة حل المشكلات وقدرتها على تنمية النّباهة والفطنة لدى التّلميذ، ومساعدته على إدراك الأخطاء النّحوية والصّرفية وكذا تنمية القدرة الإعرابيّة للجمل.

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	07	01	08	16
النسبة المئوية	%43.75	%6.25	%51	100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (17).

الشكل رقم (17):دائرة نسبية تمثل يبيّن مدى أهمّية طريقة حل المشكلات وقدرتها على تنمية النّباهة والفطنة لدى التّلميذ، ومساعدته على إدراك الأخطاء النّحوية والصّرفية وكذا تنمية القدرة الإعرابيّة للجمل.



يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 43.75 %تمثل عدد الأساتذة الذين يعتبرون طريقة حلّ المشكلات تساعد التلاميذ على النّباهة وإدراك الأخطاء النّحوية والصّرفية وأيضا في تنمية القدرة الإعرابية لديهم، في حين بلغت نسبة الذين يقرّون بعكس ذلك 43.5%.

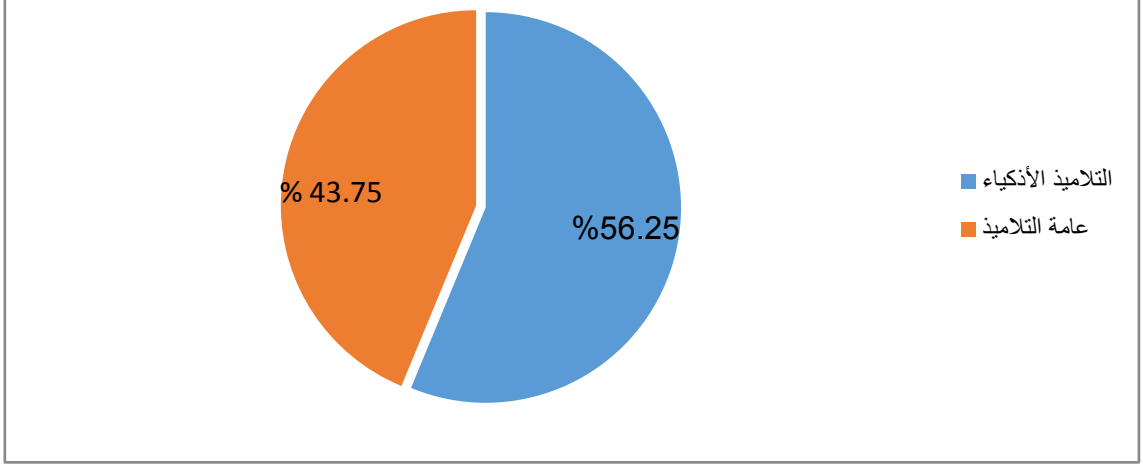
أمّا من اعتبروها مساعدة أحيانا فقد وصلت نسبتهم إلى 51%.

جدول رقم (18): يبيّن هل تعتمد طريقة حل المشكلات على التلاميذ النجباء فقط أم كافة التلاميذ دون استثناء.

الاقتراحات	التلاميذ الأذكياء	عامة التلاميذ	المجموع
التكرار	09	07	16
النسبة المئوية	%56.25	%43.75	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (18).

الشكل رقم (18): دائرة نسبية تمثل هل تعتمد طريقة حل المشكلات على التلاميذ النجباء فقط أم كافة التلاميذ دون استثناء.



يتّضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 56.25% تمثّل عدد الأساتذة الذين يقرّون بأنّ في طريقة حل المشكلات يعتمدون على مشاركة التلاميذ الأذكياء فقط، أمّا الذين يشركون جميع التلاميذ في الدّرس فقد وصلت نسبتهم إلى 43.75%.

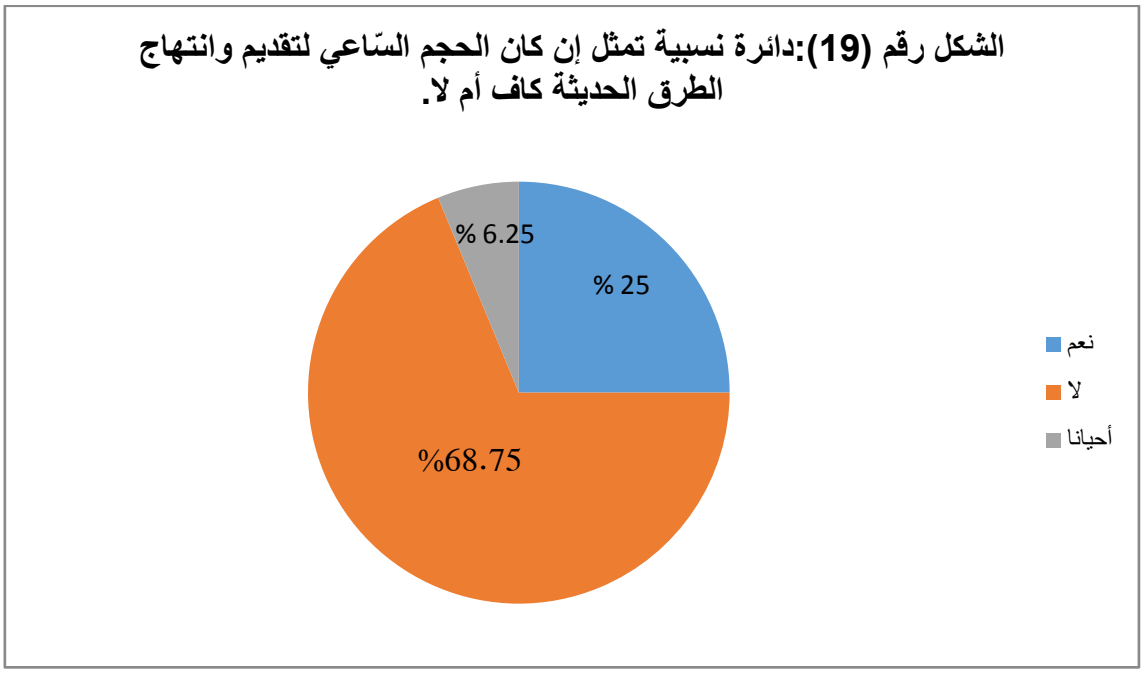
الملاحظ من خلال تحليل بيانات أنّ في تطبيق طريقة حل المشكلات يعتمد الأستاذ على مشاركة جميع تلامذته دون استثناء.

جدول رقم (19): يبيّن إن كان الحجم السّاعي لتقديم وانتهاج الطرق الحديثة كاف أم لا.

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	04	11	1	16
النسبة المئوية	25	68.75	6.25	100

مصدر جدول الدراسة السؤال رقم (19).

الشكل رقم (19):دائرة نسبية تمثل إن كان الحجم السّاعي لتقديم وانتهاج الطرق الحديثة كاف أم لا.



يتبيّن لنا من خلال الجدول أن 25% من الأساتذة يرون بأن الحجم الساعي كاف لانتهاج الطرق الحديثة، في حين بلغت نسبة الذين يرون عكس ذلك 68.75%، أما الذين يقرّون بملاءمته لها أحيانا فقد بلغت نسبتهم 6.25% وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بسابقتيها.

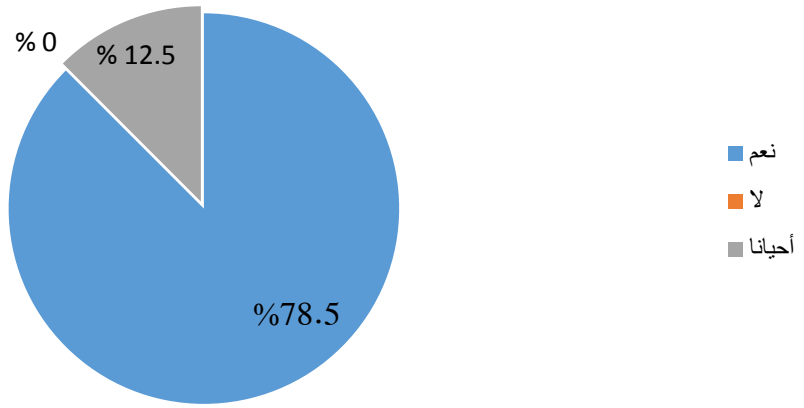
الملاحظ من خلال هذا التحليل أن أغلبية الأساتذة يشتكون من ضيق الوق؛ فمعظم الطرائق الحديثة تتطلب وقتا كبيرا للتنفيذ.

جدول رقم (20): يبيّن ما إذا كان الأستاذ يعتمد على خطة معينة قبل الشروع في الدّرس.

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	14	00	02	16
النسبة المئوية	%78.5	%00	%12.5	100%

مصدر جدول الدراسة السؤال رقم (20).

الشكل رقم (20): دائرة نسبية تمثل ما إذا كان الأستاذ يعتمد على خطة معينة قبل الشروع في الدرس.



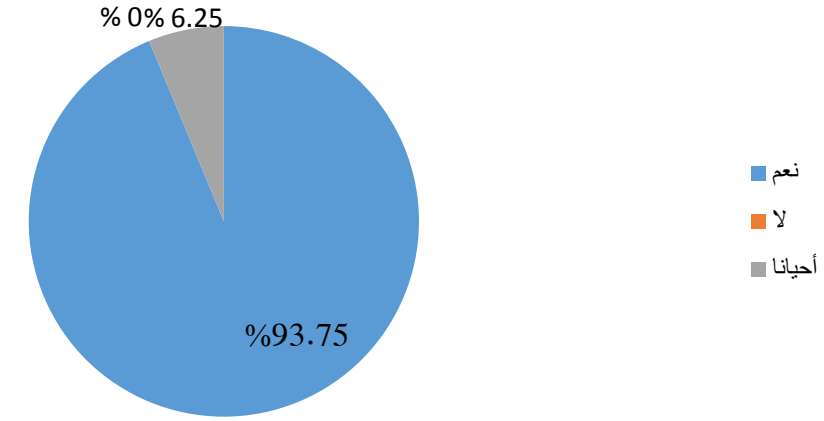
تمثّل نسبة 78.5% عدد الأساتذة الذين يعتمدون على خطّة مهيكلة قبل إنجاز أي درس،أمّا الذين لا يعتمدون على ذلك فنسبتهم منعدمة كليّا بحيث بلغت 00%، في حين وصلت نسبة الذين يلجؤون إليها أحيانا إلى 12.5%.

جدول رقم(21): يبيّن هل يقوم الأساتذة بفتح باب الحوار أمام الطلبة داخل الحصّة.

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	15	00	01	16
النسبة المئوية	%93.75	%00	%6.25	%100

مصدر جدول الدراسة السؤال رقم (21)

الشكل رقم (21): دائرة نسبية تمثل هل يقوم الأساتذة بفتح باب الحوار أمام الطلبة داخل الحصّة.



يتّضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الأساتذة الّذين يفتحون باب الحوار أمام تلامذتهم أثناء الدرس قد وصلت نسبتهم إلى 93.75% وهي نسبة مرتفعة جدا على خلاف الأساتذة الذين أجابوا بـ: "أحيانا"، الذين وصلت نسبتهم إلى 6.25%، وبالتّالي نجد أن النسبتين متباعدتين كليّا، أمّا الجواب بـ "لا" فنسبتهم منعدمة تماما.

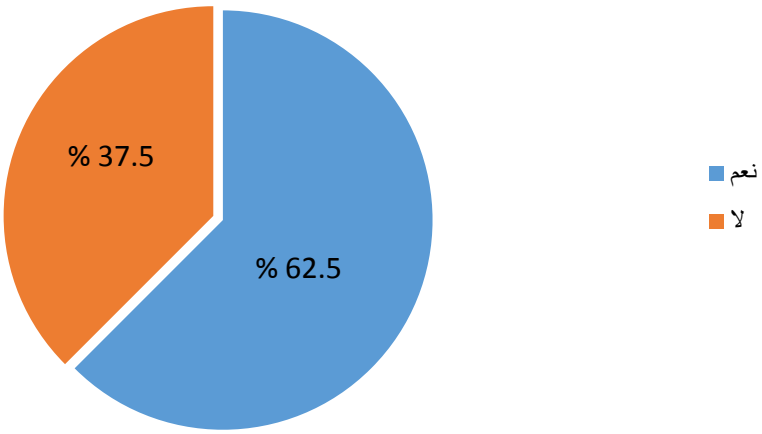
ما يمكن استخلاصه من خلال هذا التّحليل وكذا النّتائج المتحصّل عليها، أنّ الأساتذة يعون جيّدا مدى أهميّة إعطاء فرصة للتّلاميذ لإبداء رأيهم وكذا طرح ما يشغل فكرهم من تساؤلات حول موضوع ما أو قاعدة ما، وما على الأستاذ إلاّ أن يفكّ اللّبس ويشرح المضمون من الأمور، وبالتالي ضمان نجاح العملية التعليمية بعد وجود انسجام بين المدرّس والتّلميذ من جهة، والتّلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى.

جدول رقم (22): يبيّن مدى تمكّن التّلاميذ من التّفرقة بين التّعلم التّعاوني والتّعلم التّنافسي.

الاختيارات	نعم	لا	المجموع
التكرار	10	06	16
النسبة المئوية	%62.5	%37.5	%100

مصدر جدول الدراسة السؤال رقم(22).

الشكل رقم (22): دائرة نسبية تمثل مدى تمكّن التّلاميذ من التّفرقة بين التّعلم التّعاوني والتّعلم التّنافسي.



من خلال النّتائج المتحصّل عليها نجد أنّ عدد التّلاميذ الذين يفرّقون بين التّعلم التّعاوني والتّعلم التّنافسي قد وصلت نسبتهم إلى 62.5%، في حيت بلغت نسبة الذين لا يفرقون بينهما إلى 37.5%.

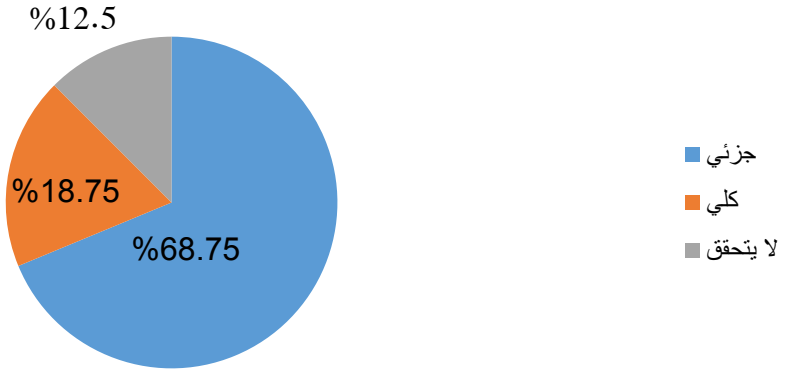
من خلال ملاحظتنا للنتائج المتوصّل إليها في الجدول نستنتج أنّ فكرة التّعلم بنوعيه التّعاوني والتّنافسي قد لاقت استيعابا لا بأس به من قبل التلاميذ.

جدول رقم(23): يبيّن هل يحقّق التّعلم التّعاوني عن طريق المشروع هضم وفهم كافّة الموضوع.

الاختيارات	جزئي	كلّي	لا يتحقّق	المجموع
التكرار	11	03	02	16
النسبة المئوية	%68.75	%18.75	%12.5	%100

مصدر جدول الدراسة السؤال رقم (23).

الشكل رقم (23): دائرة نسبية تمثل يبيّن هل يحقّق التّعلم التّعاوني عن طريق المشروع هضم وفهم كافّة الموضوع.



نلاحظ من خلال الجدول أنّ 68.75% من الأساتذة يرون أنّ التّعلم التّعاوني عن طريق المشروع يحقّق فهما جزئيا للموضوع؛ إذ إنّهم يتبعون الموضوع المطروح بأمثلة مع شرح مفصّل له، فلا يمكن للمشروع أن يطبّق دون مساعدتهم للتلاميذ بوضع خطّة معيّنة وقوانين تضبطها، في حين أنّ 18.75% منهم يرون بأنها تحقّق فهما كليّا وهم قلّة، أما الأساتذة الذين يرون بأنّها لا تحقّق فهما للموضوع البتّة فقد وصلت نسبتهم إلى 12.5% وهي نسبة ضئيلة جدّا مقارنة بسابقتيها.

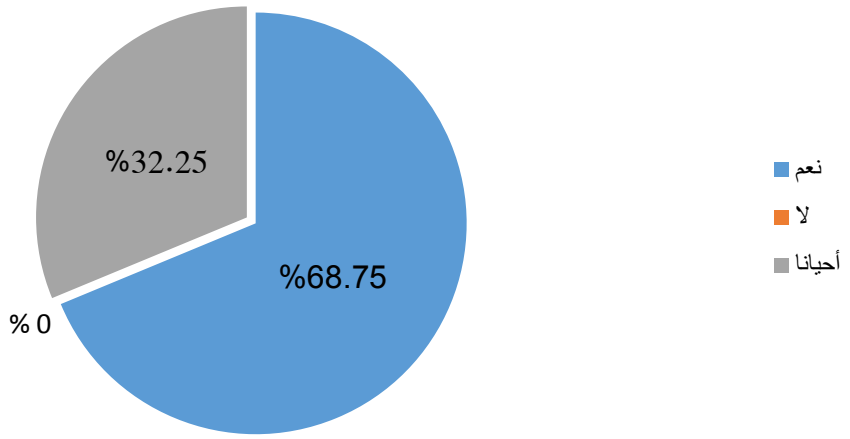
نستنتج من خلال تحليلنا لبيانات الجدول أنّ طريقة التعلم التعاوني عن طريق المشروع تحقّق فهما جزئيا للمادّة، لعلّ السبب في ذلك هو عجز التلاميذ على فكّ شفرات الدّرس أو المشروع المقدّم، فهم يحتاجون إلى دعم ومساندة الأستاذ لهم والاعتماد عليه في جميع مراحل الإنجاز.

جدول رقم (24):يبيّن مدى تأثير عدد المجموعات في فهم الموضوع المقدّم.

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	11	00	05	16
النسبة المئوية	%68.75	%00	%32.25	%100

مصدر جدول الدراسة السؤال رقم(24).

الشكل رقم (24): دائرة نسبية تمثل مدى تأثير عدد المجموعات في فهم الموضوع المقدّم.



نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يقولون بأنّ عدد المجموعات المشكّلة أثناء القيام بتمارين أو وضعيات معينة يؤثّر في عملية الفهم قد وصلت إلى 68.75%، في حين أن نسبة الأساتذة الذين يقولون عكس ذلك منعدمة تماما، أما الأساتذة الذين يرون بأنها تؤثر فيهم أحيانا قد وصلت إلى 32.25%.

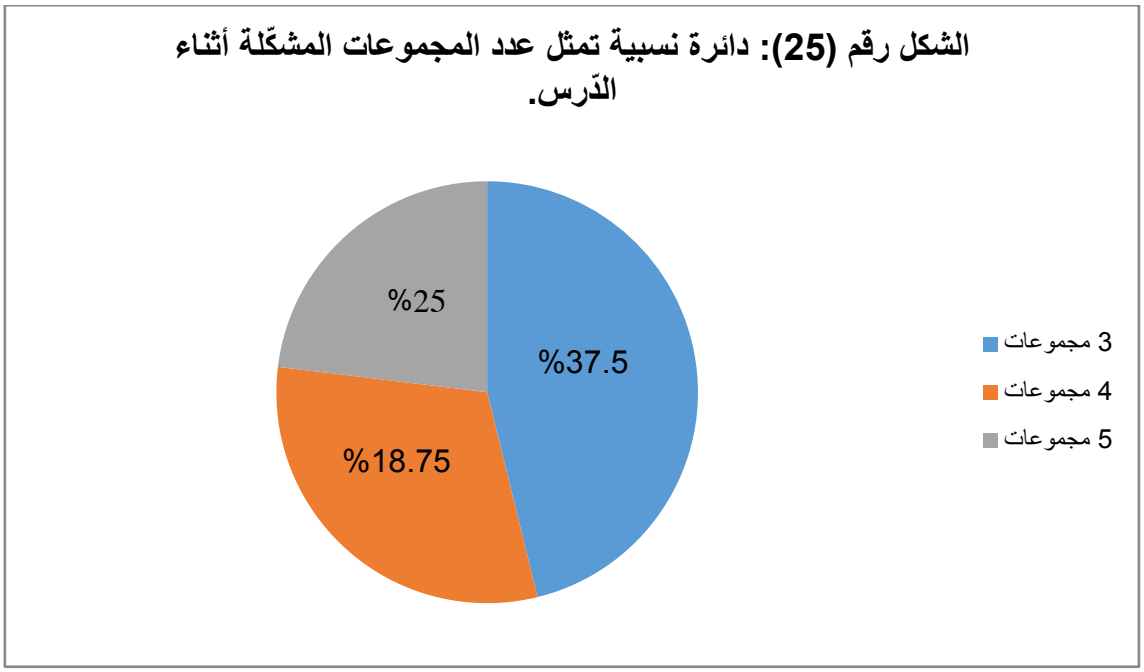
نستنتج أنّ عملية تفويج التلاميذ وتقسيمهم إلى مجموعات أثناء الدّرس له تأثير إيجابي لدى التّلاميذ بحيث يساعدهم العمل الجماعي على فهم المادّة المقدّمة وبث روح التّعاون فيما بينهم.

جدول رقم (25): يبيّن عدد المجموعات المشكّلة أثناء الدّرس.

الاقتراحات	3 مجموعات	4 مجموعات	5 مجموعات	المجموع
التكرار	06	04	03	16
النسبة المئوية	%37.5	%25	%18.75	%100

مصدر جدول الدراسة السؤال رقم (25).

الشكل رقم (25): دائرة نسبية تمثل عدد المجموعات المشكّلة أثناء الدّرس.



يُظهر الجدول أعلاه النسب المئوية المتحصّل عليها من خلال معرفة عدد المجموعات المشكلة أثناء الحصة، حيث أنّ %37.5 تمثل نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على ثلاث(03) مجموعات، في حين بلغ عدد الذين يعتمدون على أربع(04) أفواج نسبة %25، أمّا نسبة %18.75 فتمثل عدد الذين يشكلون خمس (05) مجموعات أما النسبة المتبقية التي بلغت %18.75 فهي تمثل عدد الأساتذة الذين لم يجيبوا على السؤال المطروح، وسبب ذلك بحسب رأينا هو أنهم لا يعتمدون على طريقة التعلم التعاوني وبالتالي لا يفوّجون تلامذتهم.

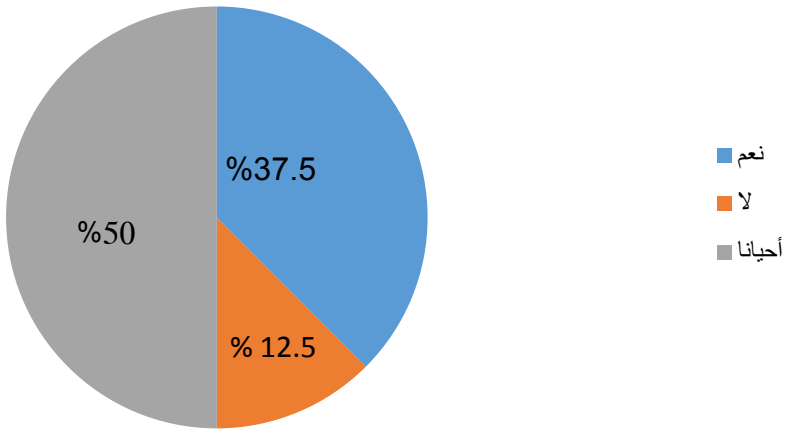
الملاحظ من خلال تحليل بيانات الجداول أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون على تشكيل ثلاث مجموعات من التلاميذ، ولعلّ السبب الرّئيسي في ذلك هو رغبتهم في تنمية روح العمل الجماعي، وزيادة التفاعل داخل حجرة الصف.

جدول رقم (26): الكفاءة لدى التلميذ الذي يتفاعل مع طرق التّدريس الحديثة

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	06	02	08	16
النسبة المئوية	%37.5	%12.5	%50	%100

مصدر جدول الدراسة السؤال رقم (26).

الشكل رقم (26): دائرة نسبية تمثل الكفاءة لدى التلميذ الذي يتفاعل مع طرق التدريس الحديثة



يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يؤكّدون امتلاك الطلبة لكفاءة لغوية تمكّنهم من التفاعل مع الطرق الحديثة للتدريس قد وصلت إلى 37.5% في حين بلغت الذين يقرّون بعدم امتلاكهم لها 25%، أمّا الذين يؤكدون تواجدها في معظم الأحيان قد وصلت نسبتهم إلى 50%.

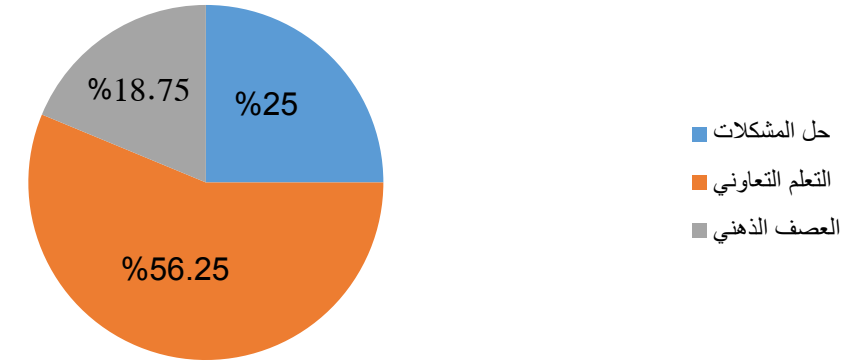
نستنتج من خلال تحليلنا لبيانات الجدول أنّ أغلب الأساتذة يؤكّدون امتلاك التّلاميذ لكفاءة لغوية داخل القسم، لكن هذه الكفاءة نسبيّة تتحقّق في بعض الدّروس فقط، ولعلّ السّبب وراء ذلك راجع إلى عدم تحضيرهم للدروس وأيضا لقلّة تركيزهم.

جدول رقم (27): يبيّن أنجع الطرق الحديثة التي من شأنها إثراء اللّغة العربية من حيث الكم والكيف.

الاقتراحات	حل المشكلات	التعلم التعاوني	العصف الذهني	المجموع
التكرار	04	09	03	16
النسبة المئوية	%25	%56.25	%18.75	%100

مصدر جدول هذه الدراسة السؤال رقم (27).

الشكل رقم (27):دائرة نسبية تمثل أنجع الطرق الحديثة التي من شأنها إثراء اللّغة العربية من حيث الكم والكيف.



يتضح لنا من خلال الجدول أن 25% من الأساتذة يرون بأنّ طريقة حل المشكلات تساهم في إثراء اللّغة العربية من حيث الكمّ والكيف أكثر من غيرها من الطرائق الحديثةفي حين بلغ عدد الأساتذة الذين مالوا إلى طريقة حل التعلّم التعاوني قد بلغت نسبتهم 56.25%، أمّا الذين يميلون إلى طريقة العصف الذهني فقد وصلت نسبتهم إلى 18.75%.

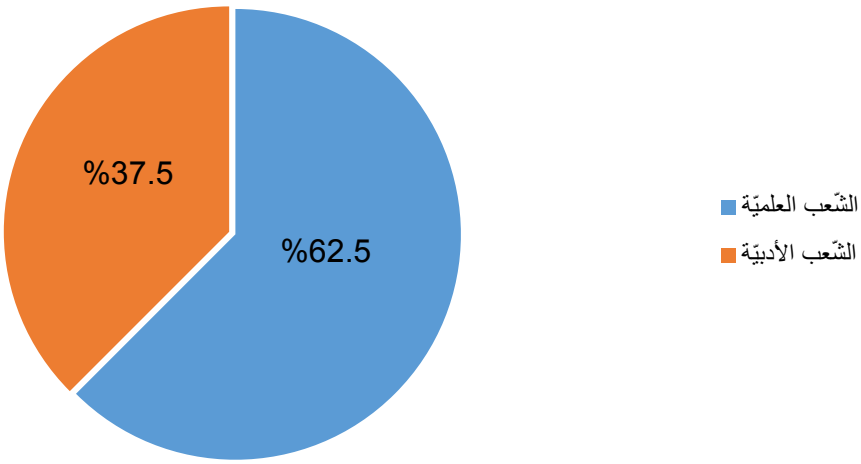
نستنتج من خلال تحليلنا لبيانات الجدول أن طريقة التّعلم التّعاوني لاقت استحسانا كبيرا لدى أساتذة اللّغة العربية في التعليم الثّانوي، ولعل السّبب الرئيسي في ذلك هو مساهمة هذه الطريقة في زيادة التفاعل بين التلاميذ من جهة، وبين التلاميذ والأساتذة من جهة أخرى، كما أنّها تخفّف على الطلاب الرهبة من الدراسة والخوف من طرق التعليم القديمة، وأيضا مساهمتها في تبادل الأفكار بين التلاميذ ومعرفة جميع وجهات النظر التي تؤدّي إلى اكتشاف الحلول ونتائج جديدة ومهمّة.

جدول رقم (28): يبيّن أيّ الشُّعَب تحقّق تحصيلا لغويّا فعّالا.

الاقتراحات	الشّعب العلميّة	الشّعب الأدبيّة	المجموع
التكرار	10	06	16
النسبة المئوية	%62.5	%37.5	%100

مصدر جدول الدراسة السّؤال رقم (28).

الشكل رقم (28): دائرة نسبية تمثل أيّ الشُّعَب تحقّق تحصيلا لغويّا فعّالا.



يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ التحصيل اللّغوي الفعّال الذي يعتمد على الطّرق الحديثة يتحقّق في الشُّعَب العلمية قد وصلت نسبة إلى 62.25%، في حين بلغت نسبة الذين يرون بأنّه يتحقّق في الشّعب الأدبية 37.75%.

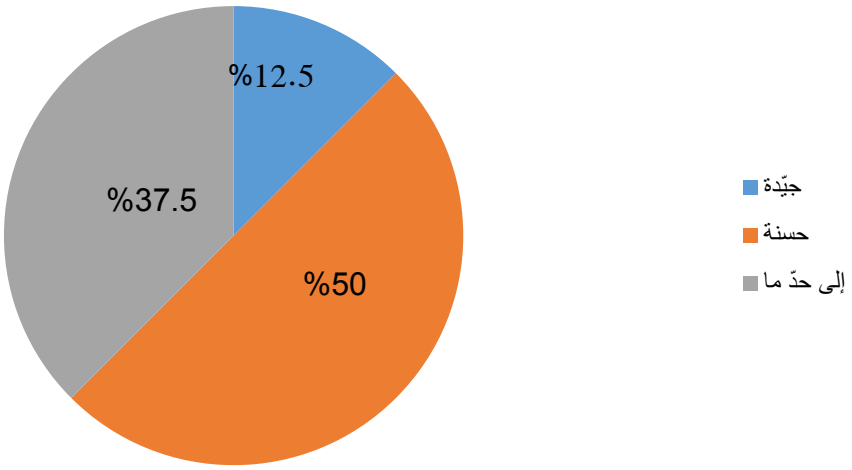
نستنتج من خلال تحليل بيانات الجدول أنّ الطرق الحديثة أكثر فعاليّة لدى الشُّعَب العلمية، الدّليل على ذلك النسبة التي تحصّلنا عليها من خلال إجابة الأساتذة على أسئلة الاستبيان، لعلّ هذا راجع كون تلاميذ الشعب العلمية يتفاعلون مع الطّرق التي تبرز اهتمامهم وميولهم وتمكّنهم من التعبير عن آرائهم بحريّة من خلال إنجاز أمثلة تطبيقية وتمارين مكثّفة.

جدول رقم (29): يبيّن رأي الأساتذة في الطّرق الحديثة.

الاقتراحات	جيّدة	حسنة	إلى حدّ ما	المجموع
التّكرار	02	08	06	16
النّسبة المئويّة	%12.5	%50	%37.5	%100

مصدر جدول الدراسة السّؤال رقم(29).

الشكل رقم (29): دائرة نسبية تمثل رأي الأساتذة في الطّرق الحديثة.



يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ الطرق الحديثة للتّدريس جيّدة وفعّالة قد بلغت نسبتهم 12.5%، في حين وصلت نسبة الأساتذة الذين قالوا بأنّها حسنة إلى حدّ ما إلى 50%، أمّا الذي يرون بأنّها غير ملائمة وصلت نسبتهم إلى 37%.

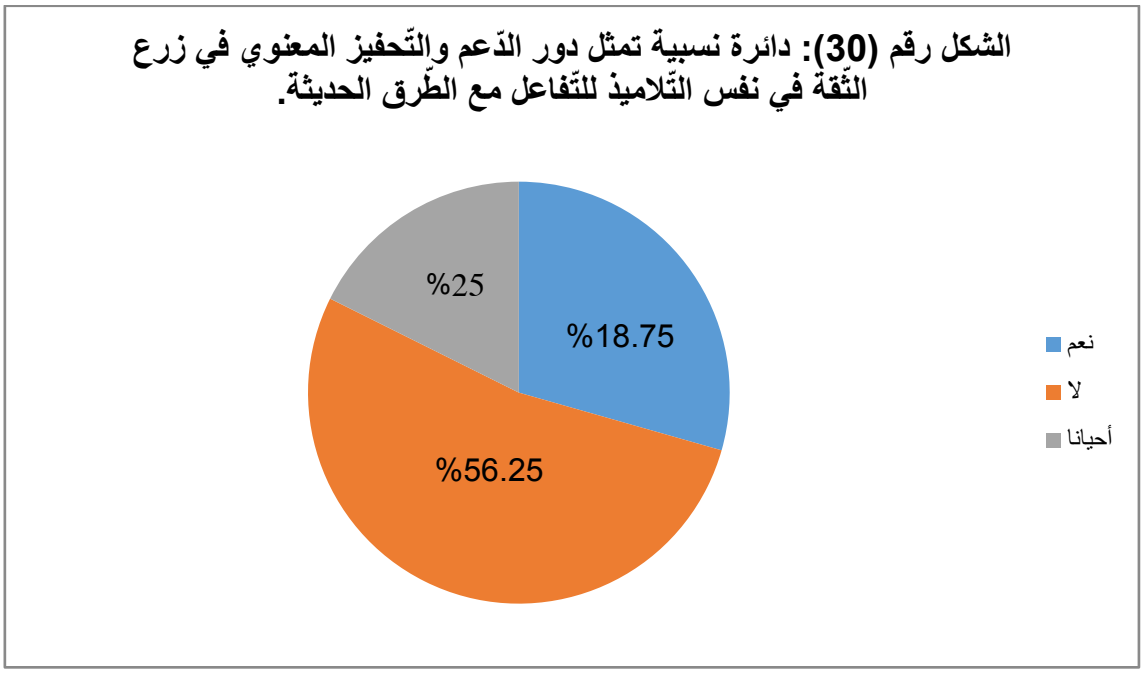
نستنتج ممّا سبق أنّ الطرق الحديثة لاقَت استحسانا مقبولا من طرف الأساتذة والسبب وراء ذلك أنها أخرجتهم من الرتابة والملل اللّذين خلفتهما الطّرق القديمة، وجعلت عملية إنجاز الدّرس والتّحضير له مشتركة بين طرفي العملية التّعليمية (المعلّم والمتعلّم) وساهمت في بثّ روح التعاون والعمل الجماعي داخل حجرة الصّف.

جدول رقم(30): يبيّن دور الدّعم والتّحفيز المعنوي في زرع الثّقة في نفس التّلاميذ للتّفاعل مع الطّرق الحديثة.

الاقتراحات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	05	09	03	16
النسبة المئوية	%18.75	%56.25	25%	%100

مصدر جدول الدّراسة السؤال رقم(30).

الشكل رقم (30): دائرة نسبية تمثل دور الدّعم والتّحفيز المعنوي في زرع الثّقة في نفس التّلاميذ للتّفاعل مع الطّرق الحديثة.



يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ الحوافز والدّوافع المعنويّة تساهم في زرع الثّقة بالنّفس لدى التّلاميذ قد بلغت 18.75%، في حين وصلت نسبة الذين أجابوا بـ"لا" إلى 56.25%، أمّا الذين يرون بأنّها مجدية أحيانا قد وصلت إلى 25%.

نستنتج من خلال تحليل بيانات الجدول أنّ الحوافز والدّوافع المعنويّة لا تجدي نفعا أثناء العمل بها مع طرق التّدريس الحديثة بحسب الأساتذة، لذلك فإنّ معظمهم لا يعملون بها أثناء تسيير الدرس.

جواب السؤال رقم (30): أهم الصعوبات التي يواجهها الأساتذة عند قيامهم بتطبيق الطرق الحديثة هي:

- ضيق الوقت.
- الاكتظاظ داخل حجرة الصف.
- الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال التفاوت في مستوياتهم.
- عدم تحضير التلاميذ للدروس.
- صعوبة في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ لأنها تفوققدراتهم.
- صعوبة في شدّ انتباه التلاميذ.
- مطالبة الأستاذ بإنجاز المقرّر الدراسي في فترة زمنية محدّدة.
- عدم توافق الحجم الزمني مع حجم المادّة الدراسية.

هذه أهم الإجابات التي تحصلنا عليها من طرف الأساتذة من خلال أسئلة الاستبيان.

خاتمـــة

خاتمة

بعد هذه الدراسة التحليلية لدور طرائق التّدريس الحديثة في تدّريس اللّغة العربية لتلاميذ المرحلة الثّانوية توصلنا إلى مجموعة من النّتائج نَسوقها في النّقاط الآتية:

1 طريقة التّدريس هي مجموعة من الخُطوات التي يَتبعها المعلم قصد إيصال المعلومات والخبرات للمتعلمين.

2 هناك نوعان من طرائق التّدريس:

أ) القديمة: وتعرف بالطرائق المسجديّة، وتقوم على خطوات تبدأ بالمقدمة والعرض والربط والاستنتاج والتطبيق والتقديم.

ب) الحديثة: مثل الطريقة الاستقرائية وحل المشكلة وطريقة العصف الذهني.

3 –هناك طرق تدريس حديثة ومتنوعة، يمكن استخدامها لتسهيل عملية التعلم لدى التلميذ وهما صنفان: طرق فردية وأخرى جماعية.

4 لطرائق التّدريس الحديثة دور فعّال في نجاح العملية التّعليمية من خلال إشراك المتعلم فيها.

5 إسهام طرائق التّدريس الحديثة في تنمية روح العمل الجماعي بين التلاميذ.

6 طريقة حل المشكلات من الطّرائق التي تُثير دافعية المتعلّم نحوالتعلم؛ بحيث تستنهض همته وتستثير قواه بأن يفكّر ويشارك، ويبدي رأيه ويحاول أن يصل إلى حلول.

7 تُستخدم طريقة حل المشكلات بطريقة علمية، فهي تحَدّد المشكلة أوّلا ثم تبحث عن أسبابها، ثم البحث عن طرق للعلاج واختيار الحل المناسب.

8 التّعلّم التّعاوني أنموذج تدريسي، يتم فيه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات لإنجاز مشروع أو مهمّة تعليمية ما.

9 يتم التركيز في طريقة العصف الذهني على الكم وليس على النّوع، ووضع أكبر عدد ممكن من الخيارات قبل الوصول إلى حلّ أخير نهائي.

10- هناك بعض الصعوبات التي أبطأت في سيرورة وفاعلية طرائق التّدريس الحديثة بالشّكل الجيّد وهي:

- ✓ ضيق الوقت الذي يعرقل عمل المعلم على أكمل وجه
- ✓ قلة الإمكانيات المادية التي وجبَ توفيرها على أرض الواقع.
- ✓ اللامبالاة للأولياء لأبنائهم، وعدم تتبّعهم في المشوار الدراسي وتغطية أي نقص.

11- ومن بين الحلول المقترحة للنّهوض بالتّعليم و الحفاظ على اللّغة العربية من التّهميش مايلى :

- ✓ ضرورة اتباع المعلمين لدورات التّدريب المستمر للاطلاع على كل ماهو جديد في ميدان التّربية والتّعليم من أجل النهوض بالتّعليم على نحو أفضل.
- ✓ التّدريس الفعّال يرتكز أساسا على التّنويع في المعارف، وهذا انطلاقا من التّنويع في طرائق التّدريس.
- ✓ القرآن الكريم جامع الكلم للّغة العربية وحفظ ماتَيسر منه هو الإلمام بقواعد اللّغة.

المعلم الجيّد هو الذي يطبق طرائق التّدريس الحديثة بالاعتماد على العولمة كمسايرة لكل جديد، بحيث يَدرس شخصية المتعلم بطريقة نفسية، عن طريق فتح المجال للمتعلم للتّعبير عما بداخله دون التقوقع أو الانطواء.

قائمة المصادر والمراجع

***القرآن الكريم: برواية ورش عن نافع.**

أولا: الكتب:

1. إبراهيم حامد الأسطل، فريال يونس الخالدي ، مهنة التعليم وادوار المعلم في مدرسة المستقبل ،دار الشباب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط 1، 2005.
2. إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، اسطنبول تركيا، ج1، د.ط. د.ت.
3. بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية.
4. بشير ابرير، الشريف بوشحدان، وخليفة صحراوي وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، دار المسيرة، عنابة، الجزائر، (دط) ،2009.
5. بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد–الأردن، دط،2007.
6. بلخير شنين، تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون مجلة الأثر، العدد 13، 2012، جامعة ورقلة.
7. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المعرفية، مصردط، د ت، ج12.
8. جابر نصر الدين، دروس في علم النّفس البيداغوجي، مخبر المسألة التربويةالجزائر، (دط،)، 2009.
9. جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، قسم المناهج وطرق التّدريس، استراتيجيات التدريس، (د ط)، نهج 4312.

10. حاجي يزيد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر ولتوزيع، القبة ـ الجزائر، (د ط).
11. حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر الرياض . السعودية، (د ط)، 1993.
12. حسان هشام، منهجية البحث العلمي، د معلومات نشر، ط2، (د ت).
13. ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ط، 1961.
14. خليل إبراهيم وزملائه، أساسيات التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2014.
15. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1 2004.
16. رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، الأسس العامة للتّدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دب، ط1، 1983.
17. رشراش عبد الخالق، أمال أبو دياب عبد الخلق، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007.
18. زاهر عطوة وزملائه، دليل التّدريس، (د ن)، (دط)، فلسطين، 2010.
19. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (د ب)(د ط)، 2005.
20. زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان مطبعة أبناء الجّراح، غزة، فلسطين، ط2، 2010.
21. زيتوني عبد القادر وآخرون، تدرس التّربية البدنية والدينية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ـ الجزائر.
22. سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2000.
23. سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، المرجع في صعوبات التّعلم، النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الإنجلو، مصر، ط1، 2010.

24. سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التّدريس (المفهوم ـ التدريس ـ الأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع –عمان ـ الأردن، ط1، 2003.
25. صالح نصيرات، طرق تدرس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1 2006.
26. طه على حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005.
27. عادل أبو العز سلامة، وآخرون، طرائق التّدريس العامة، معالجة تطبيقيه معاصرة، دار الثقافة، الأردن، عمان، ط1، 2009.
28. عبد الحي احمد السبحي ومحمد عبد الله القسايمة، طرائق التّدريس العامة وتقويمها، القسايمة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، (د ط)، (د ت).
29. عبد السلام عبد الله الحقندي، دليل المعلم العصري في التربية والتّدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1، 2008.
30. عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن،2010.
31. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة–مصر، ط14، د س، ص48.
32. عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليمية الزاد النفيس والسند الأّنيس في علم التّدريس، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2014.
33. عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.
34. عبد الله الراشد، علم اجتماع التّربية، دار الشروق، رام الله فلسطين، ط 1 2004.
35. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، ط1، ط2، ط3، 2002،2007، 2010.

36. عبره الهرمجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية–مصر، دط، 1995.
37. عثماني مسعود، الوافد في التّربية والتّعليم، دار الهدى للطباعة والنّشر والتّوزيع عين مليلة، الجزائر، (د. ط)، 2013.
38. العربي اسليماني، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شمولية، ط 1، الدار البيضاء، 2006.
39. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة، دار الشوّاف، القاهرة–مصر، 1991دط.
40. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروتلبنان، ط1984،1.
41. عمر إبراهيم عزيز، العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري، دار دجلة، عمان، الأردن، ط2007،1.
42. عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تلاتنقيث للنشر والتوزيع، (د ط)، بجاية.
43. فاضل هاني عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2013.
44. مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدبمكتبة لبنان، ط2، 1984.
45. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2006،1.
46. محسن علي عطية، اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2007.
47. محمد الصالح حشروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، (د ط)، 2012، جزء1.
48. محمد شديد البشري، مقرر مناهج وطرق التّدريس، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، ط1، (دت).

49. محمد عبد الوهّاب عبد الجبّار، طرائق التّدريس المتبعة في قسم اللّغة العربية في كلية التربية، مجلة الفتح، كلية التربية، جامعة ديالي، العدد 33، 2008.
50. محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات).
51. محمد محمد داود، العربية وعلم اللّغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة–مصر دط،281،2001.
52. محمد محمود عبد الله، أساسيات التدريس، طرائق التّدريس، مفاهيم تربوية، دار غيداء للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.
53. مركز نون للتأليف والترجمة، التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط2011،1.
54. مغزى بكوش محمد، التّعليمية مصادر واستراتيجيات، دار علي بن زيد للطباعة بسكرة، (د ط)، 2014م.
55. ابن منظور، (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار صادر، بيروت ط6، ج 12.
56. ابن منظور، لسان العرب (مادة كفأ)، دار صادر، بيروت ـ لبنان، ج1.
57. ابن منظور، لسان العرب، مادة (درس)، دار صادر، بيروت، لبنان، طبعة جديدة، ج5.
58. ابن منظور، لسان العرب، مادة (ط ر ق) ج5.
59. ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م) دار المعارف.
60. ابن منظور، لسان العرب، مادة (لغو) دار صادر، بيروت، مج 5، ط1997،1.
61. ناصر أحمد الخوالده، ويحي إسماعيل عيد، المناهج، دار زمزم، عمان، الأردن ط1، 2011.
62. ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدّرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007.

63. نور الدين بوخنوقة، دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللّغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية من التّعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التّطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010، 2011.
64. وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش ـ الجزائر 2006.
65. وزارة التّربية الوطنية، النظام التّربوي والمناهج التّعليمية.
66. يحيى محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (دط)،2008.

ثانيا: المذكرات

67. إلهام خنفري، رسالة ماجستير" مدى فعالية الاختبارات والتّقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللّغة العربية" جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.
68. ربعية بالحاج، ملامح تعليمية اللّغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2008.
69. صفية نقودي، تعليمية القواعد النحوية ودورها في تنمية اللّغة لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، مباركة خمقاني، ماستر، قسم اللّغة العربية، كلية الأدب واللغات جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2013، 2014.
70. عبد الحميد حسن عبد الحاميد شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدمة واستراتيجيات التّعلم وأنماط التّعلم، كلية التّربية، الإسكندرية، مصر، (د ط) 2010،2011.
71. فاطمة زايدي، تعليمية مادة التّعبير وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2008، 2009.

ثالثا: المجّلات والمحاضرات

72. بكار محمد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية للسنة الثانية، (د ت)، (دط) بوزريعة، الجزائر، العدد 3.

73. مناع آمنة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، أقطاب المثلث الدّيداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، المجلد 7، العدد 2014،2.

الملاحق

الملحق رقم (01):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعلـــيم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية
الرقم:01/74 م.ش.ل.أ.ع/2017

إلى السيد المحترم:
مدير ثانوية محمد العربي بعرير
طولقة- بسكرة.

إفـــــــادة

الرجاء منكم السماح للطالب: **رضوان المحمدي**، طالب بالسنة الثانية ماستر، تخصص لسانيات تعليمية، بقسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، بالحضور إلى مؤسستكم لإجراء تربص ميداني، من شأنه أن يفيده في تحصيل تجربته البيداغوجية وإنجاز مذكرة التخرج الموسومة بـــ:" **طرائق التدريس الحديثة للغة العربية للسنة الثالثة ثانوي-ثانوية محمد العربي بعرير- نموذجا.**" للسنة الجامعية: 2016-2017.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

بسكرة:30 /2017/01
مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي

مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي
الدكتور: جودي حمدي منصور

الملحق رقم (02):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيذر بسكرة

كليـة الآداب واللّغـــات الطالب: رضوان امحمدي

قسم الآداب واللّغة العربية إشراف الدّكتورة: ليلى سهل

تخصص: لسانيات تعليمية

المستوى: ثانية ماستر

المضوع: طرائق التّدريس الحديثة للّغة العربية للسّنة الثّالثة ثانوي

ثانوية محمد العربي بعرير –نموذجا–

استبانة:

من أجل إعداد دراسة مقدمة لنيل شهادة ماستر– 2– في اللّسانيات التّعليمية ضمن عنوان المذكرة "طرائق التّدريس الحديثة للّغة العربية للسّنة الثّالثة ثانوي –نموذجا– يسعى الطالب لبذل مجهوداته لإثراء هذا العمل.

فألتمس من سيادتكم أن تقدموا يد المساعدة وذلك بالإجابة على أسئلة الاستبانة بكل موضوعية، قصد معرفة ما تحققه الطّرق الحديثة في تنمية اللّغة العربية بالشكل المطلوب، وما مدى استجابة التلاميذ والتّفاعل مع هاته الطّرق، عن طرق استحضار كفاءة التّلميذ خلال تطبيق هاته الطّرق في العملية التّعليمية.

كما نشير إلى أن نتائج هاته الاستبانة لا تستعمل إلاّ لأغراض علمية بحتة.

فالرجاء من أساتذتنا الكرام قراءة هذه الاستبانة والإجابة عليها.

ملاحظة: ضع علامة"" ، من "√" أمام العبارة التي تحدد إجابتكم على السؤال الذي يشملها، من خلال إجابتكم على الأسئلة الآتية:

المحور الأول: البيانات الشخصية:

- **الجنس:**

ذكر ☐

أنثى ☐

- **السن:**

ما بين 20 إلى 30 سنة ☐

ما بين 31 إلى 40 سنة ☐

ما بين 41 فما فوق ☐

- **الحالة العائلية:**

أعزب ☐

متزوج ☐

- **الأقدمية في المنصب:**

أقل من 5 سنوات ☐

من 6 سنوات إلى 10 سنوات ☐

من 11 سنة إلى 15 سنة ☐

من 16 سنة فما فوق ☐

- **نوع الشهادة المتحصل عليها:**

ليسانس ☐

ماستر ☐

ماجستير ☐

دكتوراه ☐

المحور الثاني: أسئلة موجهة لأساتذة اللّغة العربية للسّنة الثّالثة ثانوي.

1 أي نوع من الطرائق يفضل الأستاذ(ة) انتهاجها أثناء تقديم الدرس؟ أهي القديمة أو الحديثة ؟

قديمة ☐

حديثة ☐

2 هل يعتمد الأستاذ(ة) على اللّغة العامية في شرح بعض المفاهيم أثناء تقديم الدرس؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

3 هل تساهم الطرق الحديثة للتدريس في إثراء الرصيد المعرفي للتلميذ، أو انخفاض في قدرته المعرفية؟

إيجاب ☐

سلب ☐

إلى حد ما ☐

4 طرائق التدريس الحديثة تعتمد على التلميذ بشكل أكبر من اعتمادها على الأستاذ، هل هذا صحيح أم لا؟

صحيح ☐

خطأ ☐

5 هل تمثل طريقة العصف الذهني، الطريقة الأفضل التي تخرج التلميذ من الرتابة التقليدية بالاعتماد على الأستاذ محورا أساسيا في تقديم المادة، بحيث يطرح التلميذ أفكاره دون حرية أو خوف؟

نعم ☐

لا ☐

6 خلال جلسات العصف الذهني، وبِكَونِكَ أستاذا تعرف تلاميذك جيدا هل تركز على كم المعلومات للوصول إلى كيفياتها؟ أي تجمع المعلومات أولا ثم تنتقي المعلومات في آخر الجلسة؟

الانتقال من الكم إلى الكيف ☐

الاعتماد على كليهما معا ☐

انتقاء ما يحتاج الأستاذ من أفكار ☐

7 عند انتهاء جلسات العصف الذهني، هل يوجد تقويم للتلاميذ لمعرفة مدى استيعابهم للدرس عن طريق حل المشكلة؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

8 –هل تساهم الطرق الحديثة في تنمية اللغة العربية لدى التلميذ؟

جيدة ☐

حسنة إلى حد ما ☐

غير ملائمة ☐

9 عند تطبيق نوع من أنواع الطرق الحديثة أثناء الدرس، ويضطر الأستاذ(ة) إلى تفويج التلاميذ إلى أفواج، هل هنالك تفاعل؟

تفاعل التلاميذ الذكور مع الإناث ☐

انحياز الذكور مع بعضهم البعض ☐

لا يوجد تفاعل لكل من الصنفين ☐

10- طرائق التدريس الحديثة أحيانا تقوم على مشاريع، هل تكلفون التلاميذ بمشاريع، وليست واجبات ينجزونها في المنزل؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

11- من خلال تطبيقك لطريقة حل المشكلات هل ترى أن هاته الطريقة مناسبة في رفع الذكاء ومستوى التلميذ، من خلال المشكلة التي يقع فيها التلميذ؟

تزيد من حدة الذكاء ☐

تساهم بشكل قليل ☐

ليس لديها أي دور في هذا الجانب ☐

12- بما أنك أستاذ في مادة اللّغة العربية وتدرك قواعد تدريس اللّغة العربية، هل طريقة حل المشكلات تنمي في التلميذ النباهة والفطنة في إدراك الأخطاء النحوية والصرفية وكذا تنمية القدرة الإعرابية للجمل؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

13- حل المشكلة يرتكز على التلاميذ النجباء والأذكياء فقط؟ أم أن بإمكان كافة التلاميذ الوصول إلى حل بأسلوبهم الخاص؟

التلاميذ الأذكياء ☐

عامة التلاميذ ☐

14- هل الحجم الساعي كاف لتقديم وانتهاج الطرق الحديثة؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

15- هل تضع خطة قبل الشروع في إلقاء الدرس كما هو مقرر في المنهاج؟

نعم ☐
لا ☐
أحيانا ☐

16- هل يقوم الأستاذ(ة) بفتح باب الحوار من حين لآخر للإصغاء إلى تلاميذه؟

نعم ☐
لا ☐
أحيانا ☐

17- من خلال تطبيق طريقة التعلم التعاوني، هل يجيد التلاميذ التفرقة بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي؟

نعم ☐
لا ☐

18- التعلم التعاوني يفرض على كل طالب المشاركة في جزء من المشروع أو الموضوع المقدم، بحيث وجب عليه فهم وهضم كافة الموضوع.

هل هذا يتحقق بشكل:

جزئي ☐
كلي ☐
لا يتحقق ☐

19- المجموعات التي ينشئها الأستاذ(ة) في طريقة التعلم التعاوني، هل قلة وكثرة المجموعات تؤثر على مدى فهم التلميذ للموضوع المقدم له؟

نعم ☐
لا ☐
أحيانا ☐

وما عدد المجموعة المناسبة في وجهة نظرك؟

-

-

20- هل توجد كفاءة لدى التلميذ تتفاعل مع طرق التدريس الحديثة؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

21- ما هي أنجع طريقة حديثة من شأنها أن تثري اللّغة العربية من حيث الكم والكيف في وجهة نظرك؟

حل المشكلات ☐

التعلم التعاوني ☐

العصف الذهني ☐

22- كم عدد التلاميذ الذين يحفظون القرآن الكريم الذي يعد جامع الكلم للّغة العربية؟

-

-

23- من خلال تطبيق الطرق الحديثة، أين يكون التحصيل اللّغوي فعاّل؟

الشعب العلمية ☐

الشعب الأدبية ☐

24- من خلال هاته الأسئلة، ما رأيك في طرق التدريس الحديثة؟

جيدة ☐

حسنة إلى حد ما ☐

غير ملائمة ☐

25- هل هناك دعم مادي وتحفيز معنوي من شأنه أن يزرع الثقة في نفوس التلاميذ للتفاعل مع هاته الطرق؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

26- ما هي الصعوبات التي يواجهها الأستاذ(ة) عند قيامه بتطبيق هاته الطرق؟

-

-

الفهرس

فهرس المحتويات

مقدمة ..... أ

تعريف اللّغة: 5

تدريس اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية: 12

المقاربة بالمضامين (المحتويات) 12

المقاربة بالأهداف: 13

المقاربة بالكفاءات: 16

أولا: مفاهيم العملية التعليمية: 19

1-مفهوم التعليمية: (Didactique) 19

2-عناصر العملية التعليمية: 21

ثانيا: التعليم: 26

1: لغة 26

2-اصطلاحا 27

ثالثا: التدريس: 28

1-مفهوم التدريس: 28

رابعا: الفرق بين التعليم والتعلم: 29

خامسا: الفرق بين التعليم والتدريس: 30

سادسا: طرائق التدريس: 31

1-مفهوم الطريقة: 32

2- أنواع طرائق التدريس: 33

أولا: مجالات الدّراسة: 48

1-المجال المكاني: 48

2-المجال الزماني: 48

3-المجال البشري: 48

ثانيا: أداة البحث 48

أ- الملاحظة 48

ب- الاستبانة: 49

المحور الأول: يتمثل في البيانات الشخصية للأساتذة ويندرج تحته خمس أسئلة. 50

المحور الثاني: 50

ثالثا: طريقة توزيع البيانات: 50

مجموع أفراد العينة 50

رابعا: منهج الدراسة: 50

خامسا: تحليل النتائج: 51

المحور الأول: يمثل المعلومات الشخصية والخبرة المهنية 52

المحور الثاني: تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة على الأساتذة حول طرائق التدريس الحديثة **57**

خاتمــة 84

قائمة المصادر والمراجع 87

الفهرس 104

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب خاصّية الجنس	52
02	يبيّن توزيع أفراد العينّة حسب السن	53
03	يبيّن الحالة العائليّة لأفراد العيّنة	54
04	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدميّة في المنصب	55
05	يبين نوع الشهادة المتحصل عليها	56
06	يبين الطريقة التي يفضل الأستاذ الاعتماد عليها في تلقين الدروس	58
07	يبيّن اعتماد الأساتذة على العامّية أثناء التّدريس أم لا.	59
08	يبيّن مدى مساهمة الطّرق الحديثة للتّدريس في إثراء الرّصيد المعرفي للتلميذ.	60
09	يبيّن هل فعلا طرائق التّدريس الحديثة تعتمد على التّلميذ بشكل أكبر من اعتمادها على الأستاذ.	61
10	يبيّن هل فعلا طريقة العصف الذهني هي الطّريقة المثلى التي تخرج التّلميذ من الرّتابة التّقليدية بالاعتماد على الأستاذ محورا أساسيّا في تقديم المادة بحيث يطرح التلميذ أفكاره دون خوف.	62
11	يبين كيفية انتقاء الأستاذ للمعلومات، وكيف يتم إيصالها إلى التلميذ بالاعتماد على طريقة العصف الذهني.	63
12	يبين إمكانية الاعتماد على طريقة حل المشكلات بعد جلسات العصف الذهني من خلال تقويم التلاميذ.	64
13	معرفة مدى مساهمة الطّرق الحديثة في تنمية اللّغة العربيّة لدى التّلاميذ.	65
14	يبين مدى تفاعل التلاميذ مع الطرق الحديثة.	66
15	يبيّن هل يتم تقديم مشاريع للتّلاميذ لينجزوها في المنزل	67
16	يبين مدى مساهمة طريقة حل المشكلات في رفع مستوى التلاميذ.	68
17	يبيّن مدى أهمّية طريقة حل المشكلات وقدرتها على تنمية النّباهة والفطنة لدى التّلميذ، ومساعدته على إدراك الأخطاء النّحوية والصّرفية وكذا تنمية القدرة الإعرابيّة للجمل.	69
18	يبين هل تعتمد طريقة حل المشكلات على التلاميذ النجباء فقط أم	70

	كافة التلاميذ دون استثناء.	
19	يبيّن إن كان الحجم السّاعي لتقديم وانتهاج الطرق الحديثة كاف أم لا.	**71**
20	يبين ما إذا كان الأستاذ يعتمد على خطة معينة قبل الشروع في الدرس.	**72**
21	يبيّن هل يقوم الأساتذة بفتح باب الحوار أمام الطلبة داخل الحصّة.	**73**
22	يبيّن مدى تمكّن التّلاميذ من التّفرقة بين التّعلم التّعاوني والتّعلم التّنافسي.	**74**
23	يبيّن هل يحقّق التّعلم التّعاوني عن طريق المشروع هضم وفهم كافّة الموضوع.	**75**
24	يبيّن مدى تأثير عدد المجموعات في فهم الموضوع المقدّم.	**76**
25	يبيّن عدد المجموعات المشكّلة أثناء الدّرس.	**77**
26	يبيّن الكفاءة لدى التلميذ الذي يتفاعل مع طرق التدريس الحديثة	**78**
27	يبين أنجع الطرق الحديثة التي من شأنها إثراء اللّغة العربية من حيث الكم والكيف.	**79**
28	يبيّن أيّ الشُّعَب تحقّق تحصيلا لغويّا فعّالا.	**80**
29	يبيّن رأي الأساتذة في الطّرق الحديثة.	**81**
30	يبيّن دور الدّعم والتّحفيز المعنوي في زرع الثّقة في نفس التّلاميذ للتّفاعل مع الطّرق الحديثة.	**82**

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب خاصّية الجنس	52
02	يبيّن توزيع أفراد العينّة حسب السن	53
03	يبيّن الحالة العائليّة لأفراد العيّنة	54
04	يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدميّة في المنصب	55
05	يبين نوع الشهادة المتحصل عليها	56
06	يبين الطريقة التي يفضل الأستاذ الاعتماد عليها في تلقين الدروس	58
07	يبيّن اعتماد الأساتذة على العامّية أثناء التّدريس أم لا.	59
08	يبيّن مدى مساهمة الطّرق الحديثة للتّدريس في إثراء الرّصيد المعرفي للتلميذ.	60
09	يبيّن هل فعلا طرائق التّدريس الحديثة تعتمد على التّلميذ بشكل أكبر من اعتمادها على الأستاذ.	61
10	يبيّن هل فعلا طريقة العصف الذهني هي الطّريقة المثلى التي تخرج التّلميذ من الرّتابة التّقليدية بالاعتماد على الأستاذ محورا أساسيّا في تقديم المادة بحيث يطرح التلميذ أفكاره دون خوف.	62
11	يبين كيفية انتقاء الأستاذ للمعلومات، وكيف يتم إيصالها إلى التلميذ بالاعتماد على طريقة العصف الذهني.	63
12	يبين إمكانية الاعتماد على طريقة حل المشكلات بعد جلسات العصف الذهني من خلال تقويم التلاميذ.	64
13	يبيّن معرفة مدى مساهمة الطّرق الحديثة في تنمية اللّغة العربيّة لدى التّلاميذ.	65
14	يبين مدى تفاعل التلاميذ مع الطرق الحديثة.	66
15	يبيّن هل يتم تقديم مشاريع للتّلاميذ لينجزوها في المنزل	67
16	يبين مدى مساهمة طريقة حل المشكلات في رفع مستوى التلاميذ.	68
17	يبيّن مدى أهمّية طريقة حل المشكلات وقدرتها على تنمية النّباهة والفطنة لدى التّلميذ، ومساعدته على إدراك الأخطاء النّحوية والصّرفية وكذا تنمية القدرة الإعرابيّة للجمل.	69
18	يبين هل تعتمد طريقة حل المشكلات على التلاميذ النجباء فقط أم كافة التلاميذ دون استثناء.	70

19	يبيّن إن كان الحجم السّاعي لتقديم وانتهاج الطرق الحديثة كاف أم لا.	**71**
20	يبين ما إذا كان الأستاذ يعتمد على خطة معينة قبل الشروع في الدرس.	**72**
21	يبيّن هل يقوم الأساتذة بفتح باب الحوار أمام الطلبة داخل الحصّة.	**73**
22	يبيّن مدى تمكّن التّلاميذ من التّفرقة بين التّعلم التّعاوني والتّعلم التّنافسي.	**74**
23	يبيّن هل يحقّق التّعلم التّعاوني عن طريق المشروع هضم وفهم كافّة الموضوع.	**75**
24	يبيّن مدى تأثير عدد المجموعات في فهم الموضوع المقدّم.	**76**
25	يبيّن عدد المجموعات المشكّلة أثناء الدّرس.	**77**
26	يبيّن الكفاءة لدى التلميذ الذي يتفاعل مع طرق التدريس الحديثة	**78**
27	يبين أنجع الطرق الحديثة التي من شأنها إثراء اللّغة العربية من حيث الكم والكيف.	**79**
28	يبيّن أيّ الشُّعَب تحقّق تحصيلا لغويّا فعّالا.	**80**
29	يبيّن رأي الأساتذة في الطّرق الحديثة.	**81**
30	يبيّن دور الدّعم والتّحفيز المعنوي في زرع الثّقة في نفس التّلاميذ للتّفاعل مع الطّرق الحديثة.	**82**

الملخص

ارتكزت الدراسة في موضوع بحثنا الموسوم بطرائق التدريس الحديثة للّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي بشكل فعّال، على مدى تأقلم الطلبة مع الطرائق المنتهجة من خلال استحضار مكتسباتهم القبلية و استثمارها في الدرس ، إضافة إلى دور المعلم في التعامل مع هاته الطرائق بالشكل الجيّد، حيث تطرقت في هذا البحث باختيار الطرائق الحديثة و الأنجع التي من شأنها أن تكشف قدرات المتعلم ، فكانت الدراسة على شكل إستبيان موزع للأساتذة معتمدين على المنهج الوصفي في تحليل النتائج، فكانت العينة من ثانوية محمد العربي بعرير بطولقة، إضافة إلي بعض الثانويات المجاورة ، وكان القصد من هاته الدراسة هو معرفة مدى فعالية هذا النوع من الطرائق على النهوض باللّغة العربية بصفة خاصة وعلى المنظومة التربوية بصفة عامة. ولأن طرائق التدريس الحديثة في منظومتنا التربوية في تحسن مستمر، ولكن تبقى الإشكالية فقط متجلية فينقص وسائل التطبيق المعينة، التي وجب توفرها.

Abstract

I have based my research, which is concerned with the different modern methods of teaching the Arabic language for third year high school students, in a more effective manner on how much students adapt and become familiar with these methods. This has been achieved by evoking their previous acquisitions during the lesson, in addition to the teacher’s role in dealing with these methods in a better way in order to uncover the students’ capabilities. The study is based on the descriptive approach in analyzing the results; a questionnaire has been distributed to some teachers, as a sample, from Mohamed al Arbi Baarir high school (tolga) in addition to a few neighbouring schools. The purpose of this study is to find out the effectiveness of these kinds of methods to promote the Arabic language in particular and the educational system in general.

The modern methods of teaching in our educational system are continuously improving; however, there remains a problem which is due to the lack of means of application which need to be provided.