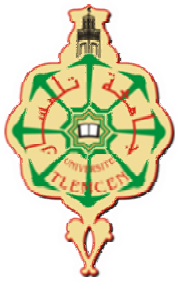
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie

جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكربلقايد تلمسان
كلّيّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها



مخبر تحليلية إحصائيّة في العلوم الإنسانيّة و إنجاز معجم موحّد لها

مناهج اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي
-دراسة لسانيّة في حقل تعليميّة اللّغة-

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه نظام (ل.م.د) في اللّسانيّات وتعليميّة اللّغة

إعداد الطّالبة: حوريّة حلابي

إشراف: أ.د عبد الجليل مرتاض

لجنة المناقشة:

اسم الأستاذ ولقبه	الرّتبة	الجامعة الأصلية	الصّفة
أ.د هشام خالدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبي بكربلقايد تلمسان	رئيسا
أ.د عبد الجليل مرتاض	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبي بكربلقايد تلمسان	مشرفا ومقرّرا
أ.د لطيفة عبّو	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبي بكربلقايد تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د فاطمة صغير	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي مغنيّة	عضوا مناقشا
أ.د أمين مصرني	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 01	عضوا مناقشا
د محمّد بوضياف	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي النّعامة	عضوا مناقشا

العام الجامعيّ: 1442هـ- 1443هـ / 2021م-2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

{ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ } هود:88

-قرآن كريم-

الإهداء

إلى :

الطّاهرة القدّيسة

أمّي

إلى

أنقياء النّفس

إلى

المتوشّحين بالجدّ والآمال حتّى يستجيب القدر

وإلى

كلّ من أحبّ

شكر وعرفان

قال عليه الصّلاة والسّلام: **(من لم يشكر النّاسَ،لايشكرُ الله)**

الحمد لله الّذي بنعمته تتمّ الصّالحات، حمداً يوافي نعمه المتواليات، الحمد لله الّذي منحني القدرة على إنجاز هذا العمل المتواضع.

لله الفضل من قبل ومن بعد، وبعد؛

توجّه بجزيل الشّكر وفائق التّقدير والاحترام، وسمى معاني العرفان إلى ستاذي الفاضل الدّكتور: **عبد الجليل مرتاض** على مساعداته لي في إنجاز هذا العمل، وعلى جميل صبره وجهوده ونصائحه الصّائبة، وسأل الله أن يجزيه عنّي خيرا وأن يجعله ذخرا لأهل العلم والمعرفة، وإلى ستاذي الأملعي الأستاذ الدّكتور: **أمين مصرني**، الّذي كان السّند والموجّه لي، دمت خالداً للجدّ والمعرفة.

مقدّمة

اللّغة ضمير الأمّة، تحيا بحياته وتفنى بفنائه، ومنها اللّغة العربيّة الّتي تعدّ أوّل حلقة خصّ بها الله تعالى الإنسان و جعلها وسيلة ومعْبرا هامّا للتّواصل بين جميع البشر. و من الحقول العلميّة الحديثة التّي جعلت من اللّغة مادّتها الثّمينة حقل تعليميّة اللّغة؛ الّذي يعمل على كشف حقائق اللّسان البشري، فهو عمليّة ديناميكيّة قائمة أساسا على ما يقدّم من قواعد و أسس و معارف لتعلّم لغة خاصّة ثمّ تحسينها باستمرار، وتتمّ هذه العمليّة باختيار المنهج السّليم لتعلّم اللّغة، وكذا اكتسابها من المعلّم، و من هنا يشكّل المنهج مدخلا رئيسا و محورا أساسا في العمليّة التّربوية، ولكلّ منهج طريقته الخاصّة في التّبليغ.

وانطلاقا ممّا تقدّم، فقد جاء اختياري لموضوع هذه الدّراسة ألا و هو " **مناهج اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي –دراسة لسانيّة في حقل تعليميّة اللّغة-**".

دواعي هذا الموضوع بالنّسبة لي نابعة من جهتين؛ جهة ذاتيّة يُمليها عليّ الولوع بالتّعليم، وحبّ اللّغة العربيّة، ومحاولة إثراء المعارف حول المناهج والتّعليميّة،

أمّا الجهة الموضوعيّة له؛ فإنّها مرتدّة إلى أهميّة تعليميّة اللّغة العربيّة في ظلّ اللّسانيات، و كذا أهمّية المناهج، ومدى تطبيق طرائق تدريس ناجعة للعمليّة التّعلّميّة التّعليميّة.

لبلوغ الهدف المنشود من البحث في هذا الموضوع، فإنّ إشكاليتي تنكشف في مجموعة من أسئلة أو تساؤلات هي:

- ✓ ما هو مدى التّطوّر الّذي حقّقته اللّغة العربيّة في ظلّ حقل تعليميّة اللّغة؟
- ✓ ما هي الأساليب البيداغوجيّة المتّبعة في تعليم اللّغة العربيّة؟
- ✓ هل نستطيع أن نقول إنّ المناهج الّتي وضعتها الجهات الوصيّة قد حقّقت الغاية المرجوّة منها؟

- ✓ هل الانتقال من طرائق التّدريس التّقليديّة إلى طرائق التّدريس الحديثة ساهم في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؟

وإجابة عن هذه الإشكاليات اعتمدت خطّة بحث ضمّت :مقدمة، مدخلا وثلاثة فصول ، مذيّلا بخاتمة؛ أمّا المدخل؛ فقد كان تأثيلا لتعليميّة اللّغة وعناصرها وخصائصها، جاء معنونا "مصطلحات إجرائيّة"، فيما خُصّص الفصل الأوّل لمناهج تدريس اللّغة العربيّة قديما وحديثا،من خلال تعريفات المنهاج من حيث عناصره، وأسسه، وتطوّره، وجاء الفصل الثاني بعنوان "التّدريس بين الطّرائق التّقليديّة والحديثة"، من خلال البحث عن خصائص كلّ طريقة من حيث ميزاتها، إيجابيّاتها وعيوبها، وتماشيا مع ما تمّ ذكره، ارتأيت أن يكون الفصل الثّالث دراسة تطبيقيّة لروافد اللّغة العربيّة، وإسقاط طرائق التّدريس عليها، مع البحث عن الطّريقة الأنجع لتدريسها، وكانت حصيلة العمل خاتمة أجملت فيها نتائج البحث. معتمدة في هذا المنهج الوصفي التّحليلي لرصد المفاهيم.

وكان زادي في هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع، منها أسس المناهج المعاصرة: طاهر محمّد الهادي أحمد توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، وحامد عبد الله طلافحة : المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، وسهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل. كتاب " صالح بلعيد "دروس في اللسانيات التطبيقية و الجودة الشاملة والمنهج لمحسن علي.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدّم بعميق شكري وامتناني لأستاذي الفاضل الدكتور "عبد الجليل مرتاض"، وأرفع آيات التّقدير وجميل العرفان للمعرفة الّتي أمدّني بها في هذه الدّراسة، كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أعضاء اللّجنة الموقّرة المناقشة على قراءة البحث و تقويمه. والله أسأل التّوفيق والرضّا والسّداد في الخطى والتّنوير في الدّجى إنّه ولي ذلك والقادر عليه وحده.

- **حوريّة حلابي**
- **تلمسان في 27 جمادى الأوّلى 1443هـ/ 31 ديسمبر 2021**

المدخل

مصطلحات إجرائيّة

مقدمة:

اللّغة هي الخصّيصة المميّزة للإنسان، بها يدرك الكون، وبها يعبّر عن ذاته بكلّ مكوّناتها، وبها يفكّر، ومن خلالها يتواصل مع غيره، وبواسطتها يؤثّر في غيره ويحمله على الاستجابة له، واللّغة الأمّ لسانٌ وثقافة، متى فقدها المرء فقد جانبا من هويّته، لذلك كانت منذ أقدم العصور أبرز موضوع للتّفكير، ومن عجب أنّها الموضوع الوحيد الّذي نفكر به فيه، ولولا اللّغة لما استطاع الإنسان أن يبني حضارة، أو يطوّر علما، أو ينشئ أدبا وفنا. وهذا لا يتأتّى إلا بجودة التّعليم.

منذ ظهور علوم التّربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، ولقد استفادت هذه الأخيرة بالفعل، في كثير من جوانبها، ممّا وصلت إليه الدّراسات والأبحاث في عدد من فروع علوم التربية، خاصّة ما يتّصل منها بشكل مباشر بالفعل التعليمي وبشروط إنجازه. وهكذا تم استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد هدف التربية وقيمتها وإمكاناتها وحدودها، كما تمّ استثمار معطيات سيكولوجية التربية في تحديد أساليب التّعامل مع المتعلّم .كل هذه الاستثمارات وغيرها، انعكست على العمل التّعليمي داخل الفصل، فصار لزاما على الدّارسين والممارسين لعملية التعليم، أن يتمثلوا عددا من المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليمية على ضوء الدّيداكتيك.

I. ماهيّة التّعليميّة:

أ. لغة:

مادّة التّعليميّة من التّعليم؛ وهي مشتقّة من الفعل "عِلِم" بالكسر، بمعنى عرفه، و"علّمه العلم تعليماً، وعِلاّما،ككِذّابا، وعلّمه إيّاه فتعلّمه... وعلم به، والأمر أتقنه كتعلّمه".[1] فالتّعليميّة مشتقّة من

[1] الفيروز آبادي : القاموس المحيط؛ بيروت،لبنان، دار الكتب العلمية،مادة "علّمه "، ص1111 .

الفعل علِم الّذي يعني المعرفة والدّراية بالشّيء. وأورد ابن منظور "علمت الشّيء بمعنى عرفته، وقال بن برّي: وتقول علِم وفَقِه أي تعلّم وتفقّه، وأعلمه العلم وأعلمه إيّاه فتعلّمه، وفي قوله تعالى "علّم القرآن"، فقيل في تفسيره: إنّه جلّ ذكره يسّره لأنّه يذكر، وأمّا قوله "علّمه البيان"، فمعناه علّمه القرآن[2].

نستشفّ ممّا سبق، أنّ التّعليميّة تعني أخذ العلم والتّعلّم، بمعنى المعرفة والدّراية بالشّيء، وهذه الدّلالات اللّغويّة تضفي على مصطلح "التّعليميّة" مفهوما تربويّا، إذ أنّ المخطّطات الاستراتيجيّة المعدّة قبل الدّروس التّعليميّة تستوجب تقديم المادّة العلميّة بطريقة تعليميّة خاصّة لتحقيق أهداف البرنامج أو الوحدة الدّراسيّة.

أمّا في اللّغة الفرنسيّة، فيرجع الأصل اللّغوي لكلمة تعليميّة إلى اللّغة الأجنبيّة ديداكتيك **(Didactique)** والمشتقّة بدورها من كلمة **Didakticos** ذات الأصل الإغريقي و الّتي تعني عَلِم أو تعلّم، فالمصطلح الأصلي للكلمة يدلّ على التّعليم؛ أي "يعلّم بعضنا بعضا، أو أتعلّم منك و أعلّمك، وكلمة **(Didaskso)** تعني أتعلّم، وكلمة **(Didaskon)** تعني التّعليم[3].

ب. إصطلاحا:

أصبح ينظر لقطاع التّعليم على أنّه مؤسّسة لاستثمار وإنتاج العنصر البشري، وبدأ الاهتمام ينصبّ على كيف نكوّن تلاميذ فعّالين، وكيف نطبّق أحسن الطّرق والوسائل من أجل هذا التّلميذ الفعّال، وكيف نحقّق الغايات والأهداف.

ففي مجال التّربية أصبح الاهتمام ينصبّ ليس على شحن الأذهان بالمعلومات والمعارف وتكوين تلاميذ" موسوعة " فحسب، بل بدأ التّركيز على كيفية تجاوز هذا الجانب إلى تمكين المتعلّم من التّفكير

[2] ينظر؛ ابن منظور: لسان العرب؛ أبو الفضل جمال الدّين بن مكرم، المجلّد10، مادّة علم، دار صادر، بيروت، ط1، 2004، ص 263-264.

[3] ينظر؛ Paul Foulquie. Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris. PUF. 1971 , p357-358.

وحلّ المشكلات، وهذا الأمر جعله شخصًا نشِطًا في الفعل التّربوي، من هنا بدأت القفزة النّوعيّة الّتي عرفتها مجالات التّربية، وتطوّرت المفاهيم لتصبﷺ أكثر دقّة وعلمية، فمن التّربية العامّة إلى التربية الخاصّة، ومن التّربية إلى علوم التّربية ومنها إلى البيداغوجيا الحديثة، الّتي جعلت من التّلميذ محور اهتمامها وركّزت على نشاطه لتسهيل التّعلّم. وبين هذا وذاك استعملت عدّة اصطلاحات تداولها المربّون والمختصّون في علم النّفس وعلوم التربية، ومن هذه المصطلحات نجد مصطلح التعليمية الّذي أصبحنا لا نقرأ مقالا عن التربية أو التعليم إلاّ ونجده ضمن المفاهيم الأساسية والمتداولة. فما معنى مصطلح التّعليمية؟ ما هو الفرق بينه وبين البيداغوجيا ؟ ما هي أهمّ المفاهيم الّتي تستعملها التعليمية ؟

(الدّيداكتيك) التّعليمية تطرح مشاكل معرفيّة (ابستمولوجيّة) منها ما يرتبط بدلالة المصطلح، بينما يعود بعضها الآخر إلى المنزلة الّتي تحتلّها أو الّتي ينبغي أن تحتلّها في حقل المعرفة التربوية. فقد عبّرالعالم اللّغويّ روبار غاليسون Robert Galisson (1931-2020) في قاموسه[4] 1971 عن وضعيّة التّعليمية بقوله :من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتّعليم، تعدّ التعليمية الأكثر غموضا وإ ثارة الجدل. وهذا الوصف للوضعية الغامضة لعلم التدريس ينطبق أساسا على فرنسا؛ قلة شيوع المصطلح في فرنسا، بينما نجده شائعا في البلدان المجاورة لها، ففي كندا نجده بمعان مختلفة مما يساهم في تشويش محتوياته[5].

[4] Galisson R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental.* Paris : Hachette-Larousse, Coll. Le Français dans le Monde/ BELC, p82.

[5] يراجع، عبد الله قلي، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، عن مجلة المبرز، العدد16 ، 2002، ص117 .

1. مصطلح التّعليميّة في اللّغة العربية:

لابدّ من الإشارة إلى أنّنا نجد في اللّغة العربية عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد مناهل التّرجمة، وكذلك إلى ظاهرة التّرادف في اللّغة العربية، وحتّ في لغة المصطلح الأصليّة، إذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك: عدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقّيها البريطاني والأمريكي، والشّواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به، منها مصطلح (Didactique) الّذي يقابله في اللّغة العربيّة عدة ألفاظ منها :تعليمية، تعليميات ،علم التدريس، علم التعليم ، التدريسية، الديداكتيك ، وتتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال" ديداكتيك "تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، وعلم التعليم، وباحثين آخرين لكنهم قلائل يستعملون مصطلح تعليميات، أما مصطلح تدريسية، فهو استعمال عراقي غير شائع.[6]

إنّ كلمة تعليمية أو" ديداكتيك "مصطلح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17 ، وهو جديد بالنّظر إلى الدّلالات الّتي ما انفكّ يكتسبها حتّى وقتنا الرّاهن، حيث يرى حنفي بن عيسى، أنّ كلمة تعليمية في اللّغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علمّ " أي :وضع علامة أو سمة من السّمات للدّلالة على الشّيء دون إحضاره.

فالدّيداكتيك شقّ البيداغوجيا موضوعه التّدريس، وقد استخدمه لالاند[7] كمرادف للبيداغوجيا أو للتّعليم، كما أنّ الدّيداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجيّة لتسهيل

[6] ينظر، مجلة الفيصل، المملكة العربية السعودية، 1988 ص42-43.

[7] راجع lalande، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، 1994 ، ط1 ، ص68 .

إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتمّ إلاّ بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسّوسيولوجيا، والسّيكولوجيا، والإبستمولوجيا، فهي علم إنساني مطبّق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية الّتي تتيح بلوغ الأهداف العامّة والنوعية للأنظمة التربوية.[8]

فالدّيداكتيك نهج أو أسلوب معيّن لتحليل الظّواهر التّعليمية[9] فهو الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلّم الّتي يعيشها المتربّي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصبّ الدّراسات الدّيداكتيكية على الوضعيات العلمية الّتي يلعب فيها المتعلّم الدور الأساسي، بمعنى أنّ دور المعلّم هو تسهيل عملية تعلّم التّلميذ، بتصنيف المادّة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلّمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التّعلّم، وهذه العملية ليست بالسّهلة، إذ تتطلّب مصادر معرفية متنوعة كالسّيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التّعلم على مستوى المعارف العقلية الّتي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرّياضيات وعلى المستوى الوجداني[10]

نستخلص من هذه التّعاريف أنّ الدّيداكتيك تهتمّ بكلّ ما هو تعليمي تعلّمي، أي كيف يعلّم الأستاذ مع التركيز على: كيف يتعلّم التلميذ؟ ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم، وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي.

[8] يراجع Legendre R، معجم علوم التربية، المرجع نفسه،1988 ، ص 69.

[9] يراجع Macomb M و Devolay M، 1991.

[10] Lavallé، يراجع معجم علوم التربية، المرجع السّابق ، ص 68، 69.

و يمكننا الاستفادة بما وضعه رونيه ريشتريتش René Richterich[11] لتفسير العملية التعليمية إذ يرى أنها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج [12].فالتعليمية بهذا تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة. وهي كتخصص تجعل موضوعها مقتصرا على الجوانب المتعلقة بتبليغ مضمون معين، بينما تكون الجوانب النفسية الاجتماعية من اهتمام علوم التربية.[13]

وككلّ علم من العلوم انفردت التّعليمية بمفاهيم خاصة بها، تستعملها كمفاتيح لتفسير مجال بحثها وحدوده رغم صلتها الوطيدة بالعلوم الأخرى، كعلوم التربية والبيداغوجيا وعلم النفس .و تعتبر هذه المفاهيم وسائل للبحث وانطلاقة لدراسات جديدة . وتكوين المفاهيم عملية معقدة تتضمن تطبيق طرق معرفية كالمقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم وأشكال متفاوتة التعقيد من الاستدلال، فيرى بياجيه **Jean Piaget (1896-1980)** أن المفاهيم لا تتكون دفعة واحدة إنها غامضة مبهمة عند الطفل الصغير، تتطور لتصبح أكثر وضوحا، وأبعد عمقا من خلال تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة، وأن تكوينها يمر عبر مراحل النمو المعرفي[14].

[11] René Richterich، يراجع، عبد المؤمن يعقوبي، 1996 ، ص 22 .

[12] René Richterich: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette (coll. «F- echerches/Applications»). 1985, p65

[13] يراجع، عبد المجيد بن الصغير ، لمحة عن تعليمية المواد ،مجلة همزة وصل، المرجع السابق، ص 46.

[14] ينظر : Piaget. Jean. Six études en psychologie. Gallimard Collection Folio Essais, N° 71

2. البيداغوجيا وعلاقتها بالتّعليميّة:

- **من البيداغوجية إلى الديداكتيك:**

مفهوم البيداغوجية la pédagogie

تتكون كلمة " بيداغوجيا " في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللّغوي، من شقّين، هما Péda وتعني الطّفل وAgôgé تعني القيادة والسّياقة، وكذا التوجيه. وبناء على هذا، كان البيداغوجي Pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم .وقد كان العبيد يقومون بهذه المهمّة في العهد اليوناني القديم.

فقد أخذت كلمة" بيداغوجيا "بمعان عدة، من حيث الاصطلاح، حيث اعتبرها إميل دوركهايم نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع .واعتبرها العالم التربوي السوفياتي أنطوان ماكرينكو العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف عملي .وذهب روني أوبير إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله، منظم وفق تمفصلات منطقية. والملاحظ أنّ هذه التعاريف، وكثير غيرها، تقيم دليلا قويا على تعقد " البيداغوجيا " وصعوبة ضبط مفهومها، مما يدفع دائما إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم " البيداغوجيا". لذا، من الصعب تعريف " البيداغوجيا " تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى. ولعل هذا ما يبرر سعي كل من غاستون ميالاري و روبير لافون إلى استعمال قاموس لغوي، يحاول أن يغطي ميادين متعددة متداخلة فيما بينها تداخلا شديدا .وهذا ليس بغريب، ما دامت علوم التربية لا تزال قائمتها مفتوحة لاستقبال علوم أخرى. ولكن الفعل والممارسة لا يستطيعان انتظار

استكمال القواميس واستقراء المعاجم .ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة نظر التي تميز في لفظ " بيداغوجيا " بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

- إنها حقل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل و الراشد.
- إنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.

هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

1) مفهوم الدّيداكتيك la didactique

ممّا يشدّ الانتباه قِدم المصطلح، فإذا كان مصطلح علم اللغة التطبيقيّ قد ظهر بأنجلترا سنة 1946 ، فإنّ مصطلح "الديداكتيك" الّذي يعني فنَّ التعليم يعود إلى سنة 1657، وكان أوّل من استخدم الكلمة عالم التّربيّة التشيكي جون أموس كومينوس J. Amos Comenius أو كامينسكي (1592-1670) الّذي يُعدّ الأب الرّوحي للبيداغوجيا الحديثة في كتابه: "الديداكتيكا الكبرى"، للدّلالة على الفنّ العامّ للتّعليم في مختلف المواد التعليميّة، وهي لا تعني عنده فنّ التعليم وحسب، بل تعني التربية أيضا[15].

تنحدر كلمة ديداكتيك، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didactikos اليونانيّة وتعني "فلنتعلّم، أي أن يعلّم بعضنا بعضا" أو منالكلمة الإغريقيّة didaskein ومعناها التّعليم، وتعني حسب قاموس Le petit robert درّس أو علّم أي enseigner، ويقصد بها اصطلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف،

[15] .محمد أمزيان، وضعيات الديداكتيك وارتباطها .مجلة علوم التربية. مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ع5 . 1993. ص 84.

وإلى ما له علاقة بالتعليم .ولقد عرف محمد الدّريج الديداكتيك في كتابه " تحليل العملية التعليمية" ، كما يلي: (هي الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم الّتي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسّ حركي المهاري .كما تتضمّن البحث في المسائل الّتي يطرحها تعليم مختلف المواد .ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو " منهجية التدريس" (المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات)، في مقابل التربية العامة (الدّيداكتيك العامّ)، الّتي تهتمّ بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنّظام التربوي برمّته مهما كانت المادة الملقنة)[16].

ورغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات فإنّ معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل، لجأوا إلى التّمييز في الديداكتيك، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

- ❖ الدّيداكتيك العام: يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامّة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.
- ❖ الدّيداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد: يهتم بما يخصّ تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

2) الانتقال من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك:

في العقود الأخيرة من القرن الماضي عادت كلمة تعليميّة إلى الواجهة، وشاعت بأوروبا في السبعينات ، ولكنّها لم تكن مفصولة عن البيداغوجيا، بل اعتبرت علما مساعدا للبيداغوجيا، وهذا ما يقودنا إلى تحديد المفاهيم وإلى تفسير الانتقال من البيداغوجيا إلى الديداكتيك[17]، حيث يقول فرانسوا

[16] محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية .منشورات الدراسات النفسية التربوية. 1983. ص36.

[17] محمد فاتحي، مسائل ديداكتيكية .مجلة ديداكتيكا .ع3 . 1992. ص45

تيستو في كتابه من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا: (إنّ الوضعية البيداغوجية، تتميّز في الواقع بخصوصية وغنى، لدرجة أنه ينبغي، حسب بياجيه معالجتها لذاتها بأكثر تجريبية ممكنة، مستعملين ميتودولوجية السيكولوجيا .وبتعبير آخر، فإن البيداغوجية التجريبية وحدها قادرة على أن تؤسس الديداكتيك)[18].

ويتّضح من هذا القول، أنّ البيداغوجية التّجريبية هي الّتي كانت وراء ظهور الدّيداكتيك .وبناء عليه، يمكن إعادة التّصور العام لحركية العلم البيداغوجي، والقول بأن الانتقال كان في البداية أصلا، من الفلسفة إلى السيكولوجيا، ومن السيكولوجيا إلى البيداغوجيا، ثم من البيداغوجيا إلى الديداكتيك .يبقى هنا أن نتساءل .هل بإمكان تجاوز الديداكتيكي للبيداغوجي؟ وبالتالي، هل الديداكتيك يلغي البيداغوجيا ويقيم معها القطيعة؟ أم أنه يبقى على الدوام بحاجة إليها ويشتغل لفائدتها؟ إن هذه التساؤلات هي التي تجعلنا نعتقد أن في الإمكان تصور الحركة في الاتجاه المعاكس، أي من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، انطلاقا من جدلية قائمة بينهما لا تلغيها انشغالات واختصاصات كل منهما[19].

وفي ما كتبه بعض الدارسين ، واستعراض لنماذج من التعريفات الّتي جعلت التعليميّة مجرّد صفة ننعت بها النشاط التعليميّ للمدرس حينا، أو مجرّد شقّ من البيداغوجيا أو مجرّد تطبيق لها حينا آخر، وكلّ تعريف متأثر ولا شكّ بالمنوال الّذي كان سائدا، فهيربارت Herbert . F الألماني الشهير جعل نظريّته نظريّة في التعليم بناء على اعتبار المعلّم العنصر الأهمّ في العمليّة التعليميّة، وعلى نقيضه كان تصوّر جون ديوي Dewey.J القائم على نظريّة للتعلّم لا للتعليم[20]. وقد ظهر من فحص الباحث نفسه

[18] يراجع، خالد المير وآخرون، العملية التعليمية والديداكتيك .سلسلة التكوين التربوي. ع 3 .مطبعة النجاح الجديدة. 1994. ص26.

[19] رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك. منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي. البيضاء. 19991. ص35.

[20] محمد الدريج، الدرس الهادف. مطبعة النجاح الجديدة. ط1. 1990. ص22.

لمسار التعليميّة أن مفهومها ظلّ مرتبطا بالبيداغوجيا إلى آخر القرن العشرين عند بعض الباحثين، ولكنّ موضوعها اتّضح تدريجيّا فلم يعد التربيةَ عموما وإنّما صار التدريسَ، وبدأت بذلك تبني مفاهيمها وتكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى، ولم يعد المثلّث التعليميّ القائم على المعلّم والمتعلّم والمعرفة أو المادّة الدراسيّة مثلثا بيداغوجيا، ولم يعد موضوع التعليميّة مقصورا على قطب من أقطاب هذا المثلث في ذاته. ولعل التطوّر الأهمّ يتمثّل في تجاوز الاهتمام بهذه الأقطاب منفصلة عن بعضها البعض إلى الاهتمام بما بينها من علاقات تواصُلٍ أيضا، وصار التركيز على البرنامج المقرّر أو على ذات المدرّس باعتباره ناقلا للمعرفة أو على التلميذ وإهمال الطرفين الباقيين في كلّ مرّة ضربا من الانزياح عن التوجّه التعليميّ المنسجم مع الّتيار السائد اليوم. والعجب في مسار التعليميّة أنّها في الوقت الّذي تخلّصت فيه من سلطان بقيّة العلوم وصار لها موضوعها ومنهجها وأدواتها باعتبارها علما مستقلّا، سواء في مستوى ما يُعرف بالتعليميّة العامّة باعتبارها علم التدريس أو في مستوى التعليميّة الخاصّة إن صحّ القول، على أساس أنّ التعليميّة لا تكون إلاّ تعليميّة مادّة معيّنة أو اختصاص محدّد، لم تقطع صلتها ببقيّة العلوم الّتي تلتقي معها ابستمولوجيا في بعض الأصول المنطقية الّتي تقوم عليها، بل جعلتها موارد تستقي منها ما تحتاجه من معارف تتولّى إدماجها في مكتسباتها السابقة على نحو يخدم موضوعها وينهض بالمهامّ الّتي بُعثت من أجلها، وهي بهذا تلتقي التقاء تاما مع المقاربة الإدماجيّة وتصبح موردا أساسيّا من موارد هذه المقاربة في ظلّ الّتيار العرفانيّ السائد اليوم.

II. الدّيداكتيك والمنهاج الدراسي

تعد المناهج الدّراسية مهمّة في حياة الشّعوب في نقل المعرفة والثقافة، لذا يقول أحد السياسيين: (إذا سألتم عن مستقبل أمّة فضعوا أمامي مناهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها)؛ فالمنهج الدراسي نوع

من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية والدينية المنشودتين، ومع تركيز الاهتمام بالمصطلح التربوي، وسعي الدّارسين نحو تحديده بشكل دقيق، وتحديد ما بين كثير من المفاهيم البيداغوجية المستعملة من صلة أو تداخل، ظهر الانشغال بمحاولة إبراز العلاقة بين مفهوم الديداكتيك ومفهوم المنهاج، وارتباط كل منهما بالآخر. فقد اعتبر المنهاج الدراسي أحيانا مجالا يغطي الاهتمامات المشكِلّة لموضوع الديداكتيك. فما مفهوم المنهج يا ترى؟ وما علاقته بتدريس اللغة؟ وما العوامل المساعدة للنهوض بتدريس اللغة العربية وفق مناخ منهجي ملائم والإرادات الفعالة؟

1. علاقة المنهاج بتدريس اللغة العربية

إنّ اللغة– أولا -وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته كما أنها وسيلة في التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه، وترجم ما يخالج النفس عن المبدل والانفعالات والخواطر التي تميز الإنسان من غيره، فاللغة تهيئ للفرد فرصا كثرة متجددة للانتفاع بأوقات الفراغ عن طريق القراءة وزيادة الفهم الذي يزيد إنتاجه الفكري يوما بعد يوم فاللغة أداة الفرد حن يحاول إقناع غيره في مجالات المناقشة والمناظرة وتبادل الآراء في أمر حيوي للوصول إلى الحقيقة، وهذا ما نوهت به الآيات الكريمات من سورة العلق:(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَق، خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَق، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَم الَّذِي عَلَّمَ بْالقَلَم عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) العلق:1-5 فتشر هاته الآيات الكريمات إلى تكرار لفظ اقرأ مرتن؛ فالأولى تفيد كيفية تعلم الإنسان القراءة، أي منهج القراءة والثانية تفيد القراءة نفسها وهي مخاطبة الرسول– صلى الله عليه وسلم- للبشرية بمنهاج واضح وعى طريق نيرة. والاتجاه هنا بالمنهج وربطه بتدريس اللغة العربية هو تدريب المتعلم على فنون اللغة الأربعة: (التحدث والاستماع والكتابة والقراءة) وهذا ما يسمى(بالمهارات اللغوية)،

واستبعاد الموضوعات الجافة الثقيلة التي لا تتصل اتصالا مباشرا بالوظائف الأساسة للغة .[21] وهذه المهارات هي أداء معنى متقن تجاه موقف لغوي معنى؛ ذلك أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالاتفاق بين مختلف الجوانب وتحتاج إلى التدريب والممارسة اليومية التي تتشكل من خلالها الخبرة اللغوية. فاللغة ممارسة والممارسة تتطلب جهدا من المعلم والمتعلم، وتتطلب اختيار ما يناسب هاته العملية وهذا جزء من المنهج السليم. فمن الخطأ أن نفكر في المهارة على أساس أنها تقديم دروس تلقينية وقوالب جاهزة دون أن تبنى على تعليمية وجيهة تنشد حاجات المتعلم في صقل لسانه ومعرفة ما يكتب وما يقرأ وصقل سمعه في معرفة ما يسمع وما ينصت. فالمعلم الماهر يعرف ما يحتاج إليه متعلمه من اللغة؛ لأن اللغة ليست حشدا من الألفاظ والقواعد يصبها المعلم في ذهن المتعلم، وإنما هي جرعات دواء ناجعة يتناولها بمقاديرها، وقديما قال سوفوكليس (علموا المعلم كيف يعلم، وإلا صار جاهلا يعلم جاهلا). كذلك من لا يمارس اللغة العربية بعلومها المختلفة لا يعرف التعامل بها، ولا يفهمها من أصلها وبالتالي يراها شبحا مخيفا. وهذا هو نتاج من ليس له منهج يقدم به علوم اللغة العربية فعزف الكل عن ذلك لدرجة أن أصبح مدرسوها يعزفون عن الحديث بها ويميلون كل الميل إلى التحدّث بالعامية.

2. عناصر الاتّصال في الدّرس اللّغوي:

ولا نقصد عناصر الاتصال الستة عند جاكوبسون بل ننشد المثلث الديداكتيي الذي يقوم عليه الدرس اللغوي فيتكون من: (معلم ومتعلم بينها مادة تعليمية).

- ✓ المعلم :وهو ذلك المرسل، والذي تنطلق فيه العملية التعليمية، وهو المحرك لكل جزء في العملية (التعليمية والتعلمية)، الذي تتوفر فيه المهارة والقدرة على إيصال المعلومة بكيفية لا تتعب

[21] ينظر عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ،القاهرة ،ط5 ، 1981 . ص43-46.

المتعلم ولا تُكلّه؛ فهو الموجه والمسير والمتفقد للمعلومة والحريص على إيصالها. هو صاحب الخبرة اللغوية التي يجسدها الموقف التعليمي.هو صاحب الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، يقول تشومسي: (يشر مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأحداث اللغوية وبن المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته) [22]

- ✓ المتعلم :هو ذلك المتلقي للمعرفة والمكتسب لها بشروطها البيداغوجية المعروفة وهو الهدف الأساس الذي أنشئ من أجله النظام التعليمي، والوظيفة الأساسة للنظام هي التعليم، ويتميز هذا المتعلم بقدراته المعرفية والدافعية التي تحفزه إلى تعلم اللغة منها[23]:
  - ❖ القدرة استخدام مهارات التفكير السليم.
  - ❖ القدرة على تطبيق المعرفة النظرية على الميادين العملية.
  - ❖ القدرة على استخدام التقنيات الحديثة.
  - ❖ القدرة على استخدام المهارات اللغوية.
  - ❖ القدرة على الحوار والمناقشة وطرح السؤال والإجابة عليه.
  - ❖ القدرة على مخاطبة الآخر بأسلوب علمي رفيع.
  - ❖ القدرة على مواجهة ثورة المعلومات.
- ✓ المادة اللغوية: هي تلك الوجبة الدسمة التي تغذي العقول وتشحذ المواهب وتنمي الأذواق وتصنع سليقة لغوية يعيش بها هذا المتعلم ويمارسها دون عناء ينتحي بها سمت كلام العرب، وهي القراءة

[22] ينظر هيام كريديه، الألسنية- رواد وأعلام-، دار وائل، ط1 ، 2010، ص210 .

[23] ينظر أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1 ، 1983 ، ص10 .

الفاعلة والواعية بشقيها السرعة وعمق الفهم. وهي الكتابة التي يخلد فيها المتعلم ما اكتسبه من مهارات.

3. تطوير مناهج اللّغة العربيّة:

يؤكد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أن تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لن يتم إلا بالاعتماد على بحوث علمية وميدانية واسعة النطاق وأن تعليم اللغات ونجاعة التعليم لاسيما بالنسبة للغة العربية هو أمر جد خطر لخطورة المشاكل التي تثيرها هذه القضية وتنحر في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة؛ فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، والغاية القصوى من استعمال اللغة هو أن يُجعل الطالب قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية استعمالا سليما من كل لحن وعُجمة ولُكنة، فاللسان وضع واستعمال، فهو نظام من الأدلة الموضوعة لغرض التبليغ واستعمال فعي لهذا النظام في واقع الخطاب، فالاقتصار على أحد هذين الجانبين (الوضع والاستعمال) من قبل المدرس خطأ فاحش ذو عواقب وخيمة، فاللغة كما يتصورها المبدعون من علمائنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم هي قبل كل شيء واستعمال الناطقين بها وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد ولا معنى مجردا من اللفظ الذي يدل عليه ولا أحوال خطابية معزولة، فأكبر غلط– يقول الحاج صالح -يرتكبه الباحث أو المدرس هو أن يحر اللغة في جانب واحد، وهذا هو الذي حصل بالفعل منذ أن تعلق الناس بالقواعد في ذاتها مقطوعة عن الواقع، وبشواهد مقطوعة عن بيئة الدارس[24] .

[24] ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنر، الجزائر،(دط)، سنة 2012، 1/ 174 ، 175 ،176 .

وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية (وحياة العربي اللغوية تدل على هذا) التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء كل منهج تعليمي، وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المدرس كا يلم بها اللغوي ويترتب على ذلك مايلي:

استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا؛ لأن الكلام المنطوق هو الأصل وهذا ما يحتاجه المتعلم فيسمعه قبل أن يكتبه، فإذا اعتمد المتعلم على لغة الكتابة فقط قل نصيبه في التعلم وبالتالي سيكسب لغة خطاب مصطنعة، وهذا يؤكد العربية التي يتعلمها الناشئة في مدارسنا[25] .

إضافة لما سبق ذكره فإن (تنظيم المنهج من حيث ترتيب المحتوى أو الموضوعات الدراسية يؤثر في اختيار طريقة تدريس مادة اللغة العربية، وكما يرى البيداغوجيون أن تنظيم المنهج على أساس مقصود يفرض على المعلم طريقة تدريس تختلف عن طريقة التدريس التي يستخدمها إذا كان هذا المنهج منظما على أساس المواد الدراسية المنفصلة، وهنا يميز البيداغوجيون بين التنظيم المنطقي للمنهج والتنظيم السيكولوجي، ويرون أن المناهج القديمة بنيت على التنظيم الذي يناسب العلماء الكبار دون الأخذ بالاعتبار حاجات الطفل الذي انتقل من لغة بيتية (الأم) إلى لغة مدرسية)[26] ، حيث إن أول شيء يتعلمه الطفل هو النطق السليم لمخارج الأصوات، هذا التنظيم الذي يدور حول المتعلم من حيث مراعاة ميوله واتجاهاته وخبراته واستعدادته، وإعطائه ما يستطيع أن يفهمه في كل مرحلة؛ أي تقسم أبواب الصرف والنحو والبلاغة مثلا على مراحل التعليم المختلفة، كل مرحلة تعلم ما يتماشى مع مستواه العقلي والوجداني.

---

[25] المرجع السابق،. 1/ 176

[26] هشام سعيد الحلاق وزميله، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقا للمتعلم؟، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2008 ، دط، ص38،39

وحتى تصل هيئة التدريس إلى المعوقات لابد من معارف منهجية تصف (كيف ينبغي العمل؟ وكيف ينبغي التعامل مع العمل؟ حيث إن هذه المعارف توفر قواعد فعل العمل وهذا ما شكل الفرق بين معرفة كيف تجري الأمور؟ ومعرفة كيف يمكن تسيير الأمور؟ وهذا يجيب عنه معرفة كيفية تشكيل الكتاب المدرسي.[27]

4. مكوّنات المنهاج الدراسي:

إذا كان المنهاج الدّراسي بالتّعريف، نسق أو كلية من العناصر أو المكوّنات والوظائف المترابطة فيما بينها بعلاقات وعمليات، والتي تقود، بفعل صيرورتها الداخلية، إلى تحقيق غاية ما، أمكن تحديد مكوّناته في الأهداف والمحتويات والطرق والوسائل والتقويم والدعم، إلى جانب المدرّس والمتعلم والعلاقة بينهما، في إطار مؤسسة تعليمية معينة .وتتشكل هذه المكونات من الأفعال التي يقوم بها كلّ من المدرّس والمتعلّم، في علاقة مع المادة الدراسية وغيرها، انطلاقا من مظهر بنائي، يحدّد شبكة العلاقات بين المكونات ومواقعها، وانطلاقا من مظهر وظيفي، المحدّد بالعمليّات والمهام الّتي تقوم بها المكوّنات المذكورة، دون أن ننسى العلاقة التي تربطه جدلا بالوسط الاجتماعي. فالنّسق التربوي يستمد غاياته وتوجهاته من المحيط الاجتماعي، ببنياته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تشكّل السياسة التربوية لذلك النسق، ثم يؤثّر ويوجّه المنهاج الدّراسي في أهدافه ومضامينه ووسائل إنجازه وتقويمه ودعمه. ويؤثر المنهاج الدراسي بدوره، من خلال تلك الطّاقة البشرية التي يكونها معرفيا ومهاريا ووجدانيا ومنهجيا، في الوسط التربوي من جهة، والمحيط الاجتماعي من جهة ثانية[28].

[27] بير ديي، ترجمة عبد الكريم غريب، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2 ،2003 ، ص 189.

[28] المنهاج الدراسي وحاجات الطفل .أحمد وزي .مجلة علوم التربية .ع5 . 1999. ص74.

وممّا تقدّم، يتبيّن أنّ حقول التّعليميات تحظى في اللّغات باهتمام كبير لدى الباحثين و المراكز العلميّة، لما لها من فاعليّة في الحفاظ على الهوية الحضارية للفرد و المجتمع ؛ كما أنّ لها قسطا وافرا في توجيه المعلّم و المتعلّم وهو يلقّن اللّغة أو يتلقّنها، فقد تجاوزت المتمدرس المتفرّج لتصنع لنا متمدرسا يُسهم في إنتاج المعرفة، بل حوّلت بوصلة العمليّة التّعليميّة من المعلّم الى المتعلّم، وهذا من أهداف مناهج اللّغة في ضوء تعليمية اللغة العربية في ساحة البحث العلمي اليوم. فإذا أردنا أن نبني مناهج سليمة لتدريس اللّغة العربية، لابدّ من مراعاة قاعدة الأصالة الّتي هي الخلفية التاريخية الإسلامية وإلى المراحل التي قطعها الفكر الإسلامي والعلوم الإسلامية واللغة العربية، ومن المؤكد أنّ اللّغة لا تحقّق الازدهار المطلوب إلا بنجاح العملية التعليمية وبالاعتناء بالمناهج التربوية؛ لأنّ المنهاج هو مجموع الآليات والتقنيات الضرورية التي يتوجب حسن توظيفها لإنجاح العملية التعليمية، كما أنه لا بد من عمل دؤوب مستمر بتخطيط دقيق وإدارة جيدة، إذ أنه ليس عملا قصير المدى تأتي ثمرته بين عشية وضحاها، وإ نما هو عمل بعيد المدى يحتاج إلى مدة زمنية طويلة ويتطلّب خلالها بذل جهود جادّة ومستمرة.

إن العملية التعليمية عملية تواصلية بين المعلم والمتعلم؛ تنطلق من عملية بناء المحتوى التعليمي (اللغة العربية)باعتباره خطاب تربوي بينهما(المعلم والمتعلم)، مرورا بطرق إيصاله مع مراعاة سياقاته الخارجية من وسائل وظروف تعليمية، وصولا إلى إيصال مقاصد المعلم للمتعلم، وتحقيق فهم المحتوى التعليمي لدى المتعلم، من منطلق أن اللغة غاية ووسيلة في نفس الوقت. إن تعليم اللغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلّم بقواعد وضوابط ثابتة للغة معيّنة، ولا وضع لائحة مفتوحة من الكلمات، ولكن تعليم اللّغة إكساب المتعلم المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها . ولهذا لابدّ من اعتماد سياسة للتعليم، وإستراتيجية تربوية، وتخطيط تربوي للنظام التعليمي عامة، يتطلب تجديد

التعليم وفق ما يتطلبه الواقع بالبحث عن منهج فعَّال في القضاء على مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلّمها من خلال وضع اللغة العربية في سياقها الواقعي وتقريبها من المتعلم حتى لا تكون غريبة.

الفصل الأوّل

مناهج تدريس اللّغة العربيّة قديما وحديثا

الفصل الأوّل:

مناهج تدريس اللّغة العربيّة قديما وحديثا

أصبحت المناهج التّعليميّة الحديثة تجسّد وتترجم الفكر التّربوي والاجتماعي إلى واقع تعليميّ معيّن، من خلال ما يتحّدد بما لديها من مفهوم واضح عن معنى التّربيّة المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها ووسائطها التّربويّة ومصادرها، ومن ثمّ فإنّ المناهج التّعليميّة تعتبر التّرجمة العمليّة لأهداف التّربيّة والتّعليم وخططها واتّجاهاتها في كلّ مجتمع.

تعدّ المناهج التّعليميّة إحدى أدوات المجتمع في تربية أبنائه تربية هادفة مقصودة؛ كما أنّها من أهمّ أدوات غرس المواطنة لدى الأبناء، لذلك فهي تحتاج للمراجعة المستمرّة للتعرّف على مدى كفاءتها في تأدية رسالتها في ظلّ التّطوّرات المتلاحقة على كافّة المستويات العلميّة والتّكنولوجيّة والفكريّة.

وتعدّ المناهج الدّراسيّة أحد المحاور الأساسيّة للعمليّة التّربويّة والتّعليميّة، والمناهج الجيّدة هي الّتي تتّصف بجودة الأهداف، وتعمل مكوّناتها الأخرى على تحقيقها والتّأكّد من بلوغها.

أوّلاً: أصل كلمة منهج

مصطلح (المنهج) ضارب في القدم إذ تعود لفظة منهاج إلى أصل إغريقي، مشتقّة من جذر لاتينيّ وتعني مضمار سباق الخيل أو النّهج أو الطّريقة الّتي يسلكها الفرد.

يذكر **الدّكتور حامد عبد الله طلافحة في كتابه " المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها"**؛ أنّ كلمة منهج يعود أصلها إلى كلمة لاتينيّة وهي **"curriculum"** ومعناها ميدان أوحلبة.[1] و قد أجمع أغلب الاباحثين أنّ اليونان أوّل من استخدم هذه الكلمة، تعني بوضع أصلها الإغريقي؛ الطّريقة الّتي يتّخذها الفرد أو النّهج **" course "** الّذي يجريه ليسرَع إلى تحقيق هدف معيّن. كما وظّف اليونان النّهج في التّربية، وكان مرتبطا بالفنون السّبعة: **النّحو، البلاغة، المنطق، الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقى**.[2]

[1] د.حامد عبد الله طلافحة : المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها ؛ الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان "الأردن"، ط1، 1434ه/ 2013م، ص 25.

[2] أحسينات نبعيسى: حول مقاربة المنهاج في مجال التربية والتعليم؛ الحوار المتمدن، 14-07-2008، ص10.

فكلمة منهج في اللّغات الأجنبيّة تعود إلى الكلمة اللاّتينيّة **currere** وهي تعني حلبة السّباق الّتي يتنافس فيها المتسابقون للوصول إلى نقطة الفوز.

وهو يعني مترجَمًا إلى الفرنسيّة **Plan d'étude**، ولم يتجلَّ الفرق واضحا بين المنهاج والبرنامج الدّراسي أو المقرّر إلاّ بعد نهاية النّصف الأوّل من القرن العشرين.[3]

أمّا في مختلف المعاجم العربية فلا يخرج معناه عن الطّريق الواضح، أو الوسيلة الموصلة إلى غاية معيّنة، أو مجموعة الأفكار أو المبادئ المترابطة المنظَّمة.

يرجع الأصل **اللّغوي** لمصطلح المنهج إلى الجذر اللّغوي نَهَجَ. والنَّهْجُ، والمَنْهجُ، والمِنْهاجُ :الطّريقُ الواضح. ونَهَجَ الطّريقَ أبانَه وأوضحهُ. ونَهَجَهُ أيضاً سلكه[4].

جاء في **لسان العرب** لابن منظور يعرّفه بقوله: (هو الطّريق البيّنة الواضحة) وفي التّنزيل يقول تعالى: (لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)[5] ، أي طريقا واضحة في الدّين، وفي علوم التّربية طريقا واضحة لتوصيل المعلومة للمتعلّم دون عناء، وفي حديث العباس -ﷺ-:(لم يمت رسول الله–ﷺ- حتّى تركّكم على طريق ناهجة)؛ أي واضحة بيّنة[6] . كما عرّفه **ابن كثير** بقوله:(هو الطّريق الواضح والسّبيل والسّنة)[7].

تطوّرت هذه الكلمة في القواميس الأجنبيّة بشكل مستمّر؛ فقد كانت تعني المنهج الخاص بالجامعة؛ بهذا المعنى وردت لأوّل مرّة في قاموس **"ويستر"** طبعة **1856م**. وفي عام **1966م** وردت الكلمة في قاموس **"بانكروفت"** بمعنى سلسلة منظمة من الدّروس أعدّت للدّراسة.

---

[3] ينظر، Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes, Cadre Theorique Genarale De Base, Version Provisoire, Mai 2005, p17.

[4] محمد بن أي بكر الرازي، مختار الصحاح، مادة نهجَ، دار الرسالة، الكويت.

[5] القرآن الكريم: رواية ورش عن نافع؛ المائدة: 48.

[6] ينظر، ابن منظور: لسان العرب؛ دار صادر للطّباعة والنّشر، بروت، ط1، 2000م ، مادة(ن.ه.ج)، 365/14.

[7] ينظر ابن كثير: تفسير القرآن العظيم؛ دار الأندلس للطبّاعة والنّشر والتّوزيع، ط8، 1986م،587 /2 .

تطوّرت الكلمة في الطّبعة الثالثة لقاموس التّربيّة"**Education of dictionary**" لمؤلّفه **GOOD** عام **1973م**، وهي تعريفات ثلاث، أصبح المنهج من خلالها عبارة عن مجموعة من الخبرات والمقرّرات الّذتي يكتسبها التّلميذ في المدرسة.[8]

فالمنهج في الأصل يعني كلّ ما تقدّمه المدرسة إلى طلبتها من أجل تحقيق وظيفتها، وأهدافها على وفق خطّتها لتحقّق تلك الأهداف. وهذا يعني أنّ مفهوم المنهج مرتبط بالتّربية وأهدافها.

ولمّا كانت أهداف التّربية تغيّرت وتطوّرت تبعاً لما طرأ على التّربية من تغيّر في الفلسفة الّتي تستند إليها العمليّة التّربويّة، فقد تغيّر تبعاً لذلك مفهوم المنهج؛ فأصبح للمنهج مفهومان:

- **الأوّل مرتبط بمفهوم التّربية القديم**؛ الّذي كانت التّربية في ضوئه تشدّد على المعرفة الذّهنيّة وحشو دماغ المتعلّم بها، وكان دور المعلّم فيها نقل المعارف وإيصالها إلى المتعلّم، وما على المتعلّم إلاّ تلقّيها وحفظها واسترجاعها متى طُلب منه ذلك، ويطلق على المنهج الّذي يرتبط بهذا المفهوم **المنهج التّقليدي**.
- **الثّاني مرتبط بالمفهوم الحديث للتّربيّة**؛ الّذي ظهر بعد تراكم المعرفة والخبرات ولم يَعُد التّشديد على المعرفة وحفظها واسترجاعها كافياً للتّعامل مع متطلّبات الحياة؛ لذلك نادى المربّون وعلى رأسهم **جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau (1912م/1778م)**، **ويوهان بستالوزي Johann Heinrich Pestalozzi (1746م/1827م)** بالتّربيّة الطّبيعيّة، وأنّ عالم الصّغار يجب أن يكون مختلفاً عن عالم الكبار، وتوالت الصّيحات والدّعوات في هذا المجال حتّى ظهور التّربية التّقدّميّة الحديثة الّتي اعتبرت المعرفة ليست غاية بحدّ ذاتها، إمّا الغاية هي كيفيّة اكتساب المعرفة. وإنّ الطّالب في العمليّة التّعليميّة في ظلّ المفهوم الحديث للتّربية لم يعد متلقيّاً سلبيّاً، إنّما مشارك إيجابي، وإنّ الكتاب المدرسي لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة،

[8] ينظر: ضياء عويد وسعد محمد جبر: المناهج (البناء والتّطوير)؛ دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1436هـ/2015م، ص18،19.

إنّما هناك مصادر أخرى يجب أن يتحصّل الطّالب المعرفة منها، وقد أطلق على مفهوم المنهج المرتبط بالمفهوم الحديث للتربية المفهوم الحديث، أو الواسع.

ولم يظهر المفهومان إلاّ في القرن العشرين مع بداية تبلور علم المناهج وظهور المناهج كعلم مستقلّ في العلوم التّربويّة.

ثانيّا: مفهوم المنهج قديما وحديثا

1. مفهوم المنهج قديما:

يتأسّس المفهوم التّقليدي للمنهج على مفهوم التّربيّة اليونانيّة القديمة التي كانت ترى أنّ المعرفة في حدّ ذاتها تؤدّي إلى تغيّر السّلوك؛ إذ كانوا يرون أنّ معرفة الحقّ تؤدّي إلى اتّباعه. وعلى هذا الأساس فالمنهج عندهم كان يُبنى على نظرية المعرفة الّتي ترى أنّ كثرة تلقّي الطّالب للمعارف تدرّب العقل، وتنمّي الذّكاء عنده.

لذلك فالمنهج التّقليدي يشدّد على المعرفة، ويدور حولها بوصفها أهمّ ثمرة من ثمرات الخبرات الإنسانيّة، وقد ترتّب على ذلك أن أصبح مفهوم المنهج مرادفاً لمفهوم المقرّرات الدّراسيّة، والكتاب المدرسي، وما دور المعلّم فيه سوى نقل المعلومات إلى الطّالب، وشرحها وتكرارها وتوضيحها وتفسيرها، وإعطاء الأمثلة حولها.

لقد نُقل معنى المنهج إلى محيط التّربيّة ليشير إلى الكيفيّة الّتي تُتّبع لبلوغ الأهداف التّربويّة والتّعليميّة الّتي يتّطلّع المجتمع إلى تحقيقها، وكما كانت التّربيّة تتطلّع إلى تحقيق أهداف تربويّة بعيدة المدى تعرف بالأهداف العامّة للتّربية، فقد بات من الضّروريّ لتحقيقها خطّة محكمة يمثّل المنهج جانبا مهمّا منها، ومع أنّ المنهج قد ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة أمثال أفلاطون في القرن الرّابع قبل الميلاد، وكذلك بعض رجال التّربيّة من أمثال **كومنيوس Commenuis** في القرن السّابع عشر، و**فروبل Froebbe** المربّي الألماني في القرن التّاسع عشر، ومع ذلك فإنّ التّربية القديمة لم تشهد مناهج

مكتوبة كما هي معروفة اليوم، وإنّما مناهج في ذهن المعلّم أو المربّي الّذي يقوم بتدريس التّلميذ الموادّ الدّراسيّة الّتي يشعر الكبار أنها ضروريّة للصّغار، إضافة أنّ المنهج كعلم وكميدان متخصّص للدّراسة لم يظهر إلاّ في العشرية الثانيّة من القرن العشرين عندما كتب **فرانكين بوبيت Franklin Bobit** كتابا أسماه **"المنهج" "The Curriculum "** عام 1918[9]. وقد ظلّت هذه الفلسفة سائدة في الأوساط التّربويّة لمدّة طويلة طالت بدايات القرن العشرين، فكانت المناهج في ظلّ هذه الفلسفة تمثّل مجموعة الموادّ الدّراسيّة **Subjects Or Subjects-Matter** من ناحية طبيعتها ووظيفتها دون اهتمام بالتّلميذ إلاّ من حيث اعتبارُه أداة لحفظ المعلومات يتولّى المتخصّصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلّمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل التّلاميذ والطّلاب على تعلّمها أو حفظها، وهذا يتنافى وحاجات التّلميذ وطبيعة العمليّة التّعليميّة، وهكذا كان التّلميذ في معظم الحالات يقوم بالحفظ دون الرّغبة ممّا يجعله يعاني من صعوبة الاستيعاب والفهم بسبب بُعدها عن اهتمامه وخبراته ومشكلاته.[10]

وقد عُرّف المنهج المدرسيّ قديما بعدّة تعريفات منها؛ أنّه كلّ الخبرات المخطّطة الّتي تقدّمها المدرسة من خلال عمليّة التّدريس. وأنّه مجموعة من الموادّ الدّراسيّة المقرّرة على صفّ من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدّراسة. وأنّه مجموعة من الموّاد الدّراسيّة الّتي يدرسها التّلميذ والّتي يتضمّن من موضوعات المقرّرات الدّراسيّة.

كان المنهج المدرسيّ في أساسه يعني المقرّرات الدّراسيّة، أو المواد الّتي تُعلّمُ للطّالب، وكانت المقرّرات الدّراسيّة مصطلحا مرادفا لِما يُسمّى بالمنهج المدرسي، وهذا يُطلق عليه المفهوم التّقليدي أو القديم للمنهج الّذي ساد في أذهان المُدرّسين، وعدد من المُربّين زمنا، وما يزال حتّى الآن له أنصاره ومؤيّدوه، ولعلّ السّبب الرّئيس في تشكيل تلك النّظرة الضّيّقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس

[9] ينظر، حسين سليمان قورة: الأصول التّربويّة في بناء المناهج؛ دار المعارف، مصر، ط5، 1977، ص238.

[10] ينظر، جبرائيل بشارة: المنهج التّعليمي؛ دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص10.

المعرفة الإنسانيّة، ووضعها في صورة دراسيّة بوصفها حصيلة التّراث الثّقافي الثّمين الّذي ورثه الجيل الحاضر من الأجيال السّابقة ولا يجوز إهماله أو التّقليل من أهمّيته بأيّ حال من الأحوال.

وهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثّل اتجاها عامّا متّفقا عليه ومستعملا في العمليّات التّربويّة حتّى وقت قريب، بل حتّى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان؛ ولاسيما تلك الّتي لم تنل حظّا كافيا من الرّقيّ والتّقدّم، ولم تُتح لها الفرصة للإفادة من الدّراسات التّربويّة والنّفسيّة الّتي شملت مختلف ميادين العمليّة التّربويّة.

يتمركز مفهوم المنهج التّقليدي على المعرفة بعدها حصيلة الخبرة الإنسانية فهو " المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة و المعلومات و الحقائق"[11]، أي هو العملية التي تقوم على" نقل المعلم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى الطلاب ملخصا، لغرض إعداهم للامتحانات، و ليحكم المعلم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم"[12].

تتواتر في الدّراسات الإنسانيّة عامّة، وفي الأدب التّربوي خاصّة كلمة منهج، ويختلف معنى هذه الكلمة بحسب السّياق الّذي ترد فيه،

في كتاب **"أسس المناهج المعاصرة" لطاهر محمّد الهادي**؛ أورد المنهج بمفهومه التّقليدي والّذي هو مجموعة المعلومات والمعارف، الّتي تسعى المدرسة لإكسابها للطّلاب، وتوضع في شكل مقرّرات دراسيّة متخصّصة.[13]

مفهوم المنهج **عند عبد الرّحمن كامل**؛ هو مجموعة من المعلومات الّتي تُكسبها المدرسة لتلاميذها بهدف إعدادهم للحياة، وتتضمّن هذه المعلومات مجموعة متنوّعة من الأفكار والحقائق والمفاهيم والقوانين والنّظريات في مجالات المعرفة المختلفة مثل العلوم والرّياضيات والموادّ الاجتماعيّة

[11] توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة: المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن، ط2، 2001،ص 22.

[12] السعيد يطوي: المناهج التربوية الحديثة، دار شيماء للنشر، الجزائر، دط، 2010، ص 14.

[13] أسس المناهج المعاصرة: طاهر محمّد الهادي؛ دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان (الأردن)، ط1، 2012م/ 1433هـ، ص 32.

واللّغات والتّربيّة البدنيّة... وتقدَّم هذه المعلومات من خلال الموادّ الدّراسيّة إذ يُخصّص كتاب دراسيّ لكلّ مادّة.[14]

و بناء على ذلك فالمنهج بهذا المفهوم مرادف للمقرّر (البرنامج) الدّراسي المبثوث في الكتاب المدرسي، و هو بهذا المفهوم الضّيّق يرتبط بالفلسفة اليونانية القديمة الّتي جعلت من المعرفة مقصورة على حفظ التّراث و نقله عبر الأجيال، فعُدّت هي المركز لأنّها قادرة على تغيير سلوك المتعلّم.

وبهذا جاء المفهوم التّقليديّ للمناهج الدّراسيّة بأنّها: "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم الّتي تعمل المدرسة على إكسابها للتّلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تُقدّم للتّلاميذ في مجالات مختلفة على شكل مواد دراسيّة موزّعة على مراحل الدّراسة ويقوم الطّلبة بدراستها"[15].

وممّا سبق، يتبيّن أنّ المفهوم التّقليديّ للمناهج التّعليميّة هو مجموعة نظاميّة محدودة من الدّروس، مطلوب إيصالها إلى أذهان المتعلّمين، يرتكز على عمليّة الحفظ والتّذكّر، أو هو عبارة عن المقرّرات الدّراسيّة أو المحتويات الدّراسيّة التّي أعدّها المتخصّصون انطلاقا من قناعتهم بضرورتها لتحقيق الأهداف التّربويّة، دون أدنى اعتبار لاستعدادات المتعلّمين وميولاتهم، والمنهج بهذا المعنى أيضا، جعل التّربية تشدّد على الاهتمام بالنّاحية الذّهنيّة، وإتقان المادّة الدّراسيّة، وتهمل جوانب النّموّ الأخرى للمتعلّم، والاهتمام بإيجابيّة المعلّم وجهوده المبذولة في إيصال المادّة للمتعلّمين، وتؤكّد سلبيّة المتعلّم.

[14] ينظر، عبد الرّحمن كامل محمود: أسس بناء المنهج وعناصره؛ جامعة الفيّوم، كليّة التّربيّة، قسم المناهج وطرق التّدريس، ج1، 2008/2007، ص04.

[15] حلمي أحمد الوكيل، محمّد أمين المفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التّنظيمات، التّطوير؛ مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 1999، ص06. وينظر، حامد عبد الله طلافحة: المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها؛ مصدر سابق، ص25.

ومن خصائصه نذكر مايلي:

- يجعل اكتساب المعلومات و الأفكار و الخبرات، و حفظها غاية في ذاته، دون تطبيق استخدامها في الواقع، فهذه المعرفة –ها هنا- غير واقعية و غير وظيفية.
- كثرة المواد و الموضوعات الدراسية التي تكشف عن تراكم المعرفة و تضخمها.
- يعطي المعلومات جاهزة و ما على التلميذ إلا ان يحفظها دون أن تتاح له فرصة التفكير و البحث[16].
- إنّ العمليّة التّعليميّة على وفق هذا المنهج ترتبط ارتباطا وثيقاً بالمعلومات الّتي يتضمّنها الكتاب المدرسي، ويعدّ الكتاب المدرسي المصدر الأساس لتزويد الطّلبة بالمعلومات.
- يتطلّب نوعاً من الطّلبة القادرين على حفظ الموادّ الدّراسيّة، وفهمها والإلمام بكلّ أجزائها. تقتضي نوعاً من الامتحانات الّتي تقيس كميّة المعلومات الّتي استوعبها الطّلبة.
- يهمل ميول المتعلمين و استعداداتهم، و ما بينهم من فروق فردية، والنظر إلى عقولهم على أنها أوعية فارغة تتطلّب الملء.
- التعامل مع المقررات الدراسية على أنها مواد منفصلة، و لا يبذل الجهد لربطها ببعضها البعض، مما حال دون ترابطها[17].
- الاعتماد على طرائق التّدريس الآليّة، الّتي تجعل من المعلّم" المالك الوحيد للمعرفة، أمّا المتعلّم فخزّان فراغ، شرّير يحتاج إلى ترشيد خشن"[18]، فلا دور له سوى الحفظ والتّسميع دون فهم، و هذا ما يحدّ من نشاطه و فعاليّته.

[16] حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط3، 2003، ص 16.

[17] محمد نجيب: المناهج الدراسية، ص 26.

[18] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية؛ دار هومة، الجزائر،ط 8، ص 30.

وفي خضمّ هذه التّعريفات المتفرّقة ، وبناء على المفاهيم المتنوّعة، فقد وُجّهت انتقادات للمفهوم التّقليديّ للمنهج، أو الضّيّق كما يصفه بعض من علماء التّربية المعاصرين الّين يؤمنون بفكرة أنّ المناهج التّعليميّة متغيّرة ويجب أن تخضع دوما إلى التّطوّر الحاصل في مختلف مجالات الحياة؛ سندرجها في الجدول أدناه:

جدول يمثّل الانتقادات الموجّهة للمنهج التّقليدي القديم[19]

عناصر التّعليميّة	العمليّة	النّقد الموجّه إلى المنهج بمفهومه التّقليديّ
المتعلّم		*إهمال حاجيات المتعلّم وميوله ورغباته؛ أدّى إلى عدم المساهمة في تكوين العادات والاتّجاهات الإيجابيّة لديهم؛ *الاهتمام بالجانب المعرفي لدى المتعلّم أدّى إلى إهمال جوانب أخرى (العقلي، الجسمي، الاجتماعي، الدّيني، والوجداني)؛ وبالتّالي لم يعمل المنهج على تحقيق النّمو الشّامل للمتعلّم؛ *إهمال الفروق الفرديّة؛ يفترض في المنهج معالجة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ولكن المنهج التّقليدي يهمل هذه الفروق ممّا يؤدّي إلى فشل الكثير منهم؛ * تعويد المتعلّم على السلبيّة؛ فهو مستقبل على الدّوام، لا يبذل أيّ جهد في المشاركة في بناء التّعلّمات، لذلك عدّه صالح بلعيد" مستقبِلا سلبيّا هامشيّا"، فهو خزّان فارغ ما على المعلّم إلا ملؤه؛ هذا أدّى إلى قتل روح الخلق والإبداع والابتكار لديه؛ * يحدّ من حريّة المتعلّمين في استيعاب المعلومات و التّعبر عن أفكاره؛ * لا يشكّل للمتعلم ثقافة، لأنّ قراراته غالبا لا تتعدّى المواد المدروسة؛ * حدّد دور المتعلّم في حفظ و استظهار و استرجاع ما تعلّمه من المعلّم، و ما تضمّنه الكتاب المدرسي؛
المعلّم		*هو مالك المعرفة الوحيد؛ *مرسل على الدّوام؛ *هو المخطِّط والمنفّذ للفعل التّعليمي؛ دوره يقوم على شرح المقرّرات الدّراسيّة، وتبسيطها للمتعلّمين، قصد مساعدتهم على حفظ المعلومات وتخزينها؛ *لم يُتح الفرصة للمعلّم كي يؤدّي رسالته التّربويّة السّاميّة؛ من توجيه المتعلّم وإرشاده، مساعدته على النّموّ الشّامل وتعديل سلوكه نحو الأفضل؛ *إغفال دور القدوة الحسنة؛ *يتحمّل جهدا كبيرا؛ لأنّ الاعتماد يكون منصبّا عليه بشكل كلّي في الشّرح والمتابعة والتّقويم؛ *لا يهتمّ بما يجري في ذاكرة المتعلّم من عمليات عقليّة؛ بل يهتمّ بحشوها بأكبر قدر من المعارف القابلة للحفظ والاسترجاع؛ *تقييد حريّة المعلّم وحرمانه من الإبداع والابتكار؛
المحتوى الدّراسيّة)	**(المادّة**	*ركّز اهتمامه على الجانب المعرفي فقط، و أهملت نواحي النّمو الأخرى، كالوجدان، و المهارة، وهذا ما يتعرّض مع التّطور السّليم لشخصية المتعلّم المراد بناؤها؛ *الجانب العقلي المعرفي اقتصر على مستوياته المتدنّية " الّتي تنحصر في التّذكّر و الحفظ دون أن يمتدّ إلى المستويات العليا من التّحليل و التّركيب و التّطبيق و التّقويم والنّقد ؛

[19] ينظر، د. ضياء عويد وسعد محمد: المناهج (البناء والتّطوير)؛ دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1436هـ/2015م، ص [26-28].
وينظر، حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مصدر سابق، ص16.

	*يوصف بأنّه معرفة غير مترابطة، لأنّه يقوم على دراسة المقرّرات الدّراسية لكلّ مادةّ لذاتها، دون أن تخدم المواد الدّراسية بعضها بعض؛ فهي مواد مفكّكة لا رابط بينها؛
	*يجعل الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة و التّعلّم، و يهمل المصادر الأخرى، فتم إهمال الأنشطة اللاّصفيّة الخارجية؛
طرائق التّدريس	*الطّرائق قائمة على التّلقين والحفظ والتّلقّي؛ كطريقة المحاضرة والإملاء؛
	*تجعل كالآلة في نقل التّعلّمات للمتعلّمين؛
التّقويم	*يقتصر على الاختبارات التّحصيليّة؛
	*التّركيز على تقويم المستويات الدّنيا من المجال المعرفي (الحفظ والاسترجاع)؛
	*الاقتصار على الأسئلة المقاليّة، واستبعاد الأنشطة المدرسيّة الفعّالة؛
	*شعور المتعلّم بالقلق والخوف من أجواء الامتحانات؛
بين البيئة والمدرسة	*عزل المدرسة عن البيئة؛ فالهدف من التعليم في هذا المنهج هو اجتياز المتعلم للامتحان "فالتّعليم للامتحان، وليس للحياة"، إذ يعجز المتعلم عن حل المشكلات التي يواجهها داخل البيئة؛
	*فصل المدرسة عن المجتمع؛ من خلال إهمال الأنشطة المجتمعيّة، لأنّ مصدر المعرفة في هذا المنهج تقتصر على معارف مستقاة من الكتاب المدرسيّ؛
	*لا يواكب هذا المنهج التّقدّم العلمي والتكنولوجي الحاصل في وسائل واستراتيجيات التدريس؛
	*الابتعاد عن العلاقات الإنسانيّة؛ معلّم همّه إفراغ معلومات، وتلميذ مكره على تعلّمها؛
	*شيوع ظواهر سلبيّة؛ كظاهرة العقاب الجسدي، والتّسرّب المدرسي؛

بعد أن ظهر قصور المنهج التّقليدي في تلبيّة حاجات المتعلّمين والمجتمع، وبعد أن ظهرت التّطبيقات العمليّة والواقعيّة عجز هذا المفهوم عن مجاراة التّقدّم والتّطوّر في الحياة الاجتماعيّة، فالدّراسات الّتي جرت في ميدان التّربيّة وعلم النّفس غيّرت كثيرا ممّا كان سائدا عن طبيعة المتعلّم وسيكلوجيته، كما أدّت إلى تغيير نمط الحياة ووظائف المدرسة؛ التي لم تعد مقصورة على الإعداد لحياة المستقبل، بل أصبحت التّربية هي الحياة بكلّ أبعادها.

- ✓ **متطلّبات بناء المنهج وفق المفهوم التّقليدي:**

إنّ بناء المنهج وفق المفهوم التّقليدي يتطلّب ما يأتي:

1. توزيع الموادّ الدّراسيّة بين مراحل الدّراسة (ابتدائيّة -متوسّطة -ثانويّة) ثمّ توزيعها بين سنوات كلّ مرحلة، وبذلك تكون لكلّ مرحلة موادّها، ولكلّ صّف في المرحلة موادّه، ولكلّ مادّة موضوعاتها.
2. بعد توزيع الموادّ يتمّ إعداد الكتب الدّراسية لكلّ صفّ، ولكلّ مادّة تحتوي الموضوعات الّتي تمّ تحديدها للسّنة الدّراسيّة في المرحلة.

3. تحديد الطّرق والوسائل الّتي يراها الخبراء والمتخصّصون صالحة ملائمة لتدريس موضوعات المادّة.

4. تحديد أنواع الأسئلة والاختبارات الملائمة لقياس تحصيل الطّلبة في كلّ مادة.

2. مفهوم المنهج حديثا:

لقد ظهر المفهوم الحديث للمناهج التّعليميّة نتيجة العديد من المتغيّرات، أهمّها ظهور العلوم الحديثة، وبزوغ نجم المنهج العلمي في الكثير من العلوم الإنسانيّة والتّجريبيّة.

من المعروف أنّ مفهوم المنهج يشتقّ من مفهوم التّربية، لذلك فإنّ مفهوم المنهج الحديث مشتقّ من مفهوم التّربية الحديث؛ الّذي بموجبه تغيّرت وظيفة التّربية من تزويد المتعلّمين بالمعرفة والمعلومات، إلى تعديل السّلوك وفق متطلّبات نموّ المتعلّمين، وحاجات المجتمع، والفلسفة التّربوية السّليمة الّتي يتبنّاها المنهج، وذلك بإعادة بناء خبرات الفرد، وتعديلها وإثرائها، وتحقيق نموّه في الاتّجاهات المرغوب فيها.

وبعد أن توصّل المربّون إلى أنّ سلوك الإنسان لا يمكن تعديله بمجرّد تزويده بالمعلومات، لأنّ الإنسان ليس بالضّرورة أن يعمل بما يعلم، ظهرت الحاجة إلى تقصّي العوامل الّتي يمكن أن توجّه سلوك الإنسان، وتجعله يعمل على وفق ما يعلم، وأثبتت البحوث والدّراسات أيضاً أنّ توجيه أثر هذه العوامل يتأثّر بطرائق التّدريس وشخصيّة المدرّس، وأساليبه في التّعامل مع الطّلبة وتقديمه المادّة واستخدامه وسائل التّعليم، وتهيئة المناخ الّذي يجري فيه التّعلّم.

تعريفات المنهج الحديث:

وفي ضوء ما تقدّم فقد اتّسع مفهوم المنهج؛ إذ عرّفه التّربويّون تعريفات كثيرة منها:

يعرّفه **جيلبار دي لاندنشير (1921-2001) De Landsheere** الخبير الشّهير في البيداغوجيا التّجريبية ضمن المنوال السّلوكي بكونه مجموعة من الإجراءات الّتي يتمّ التّخطيط لها لإحداث التّعلم،

ويتضمّن أهداف التّعليم، والمضامين الدّراسية، والطّرائق الّتي منها طريقة التّقويم، والوسائل والمعينات البيداغوجية ومن بينها الكتب المدرسيّة، والتّدابير الخاصّة بالتّكوين المناسب للمدرّسين. وهو يتضمّن الغايات التربويّة، والكفايات المستهدفة، والأنشطة التّعليميّة المحقّقة للأهداف، والوسائل التّعليميّة، والمقاربات وكلّ ما يخصّ العمليّة التّعليميّة بجميع مكوناتها[20].

وعرّفه **محمد عزّة عبد الموجود** بأنّه "مجموعة الخبرات والأنشطة الّتي تقدّمها المدرسة للتّلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم، وتفاعلهم معهاً. من خلال هذا الاحتكاك، والتّفاعل يحدث تطوير سلوكهم، أو تعديله ويؤدّي إلى تحقيق النّمو الشّامل المتكامل الّذي يعدّ الهدف الأسمى للتّربية"[21].

وعرفّه **جودة أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم** بأنّه "مخطّط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم مشتقّة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية، مرتبطة بالمتعلّم ومجتمعه، ومطبّقة في مواقف تعليميّة داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجوانبها العقليّة، والوجدانيّة، والجسميّة، وتقويم مدى تحقّق ذلك كلّه لدى المتعلّم"[22].

فهو "مجهود تربوي أشمل من البرنامج، لأنّه يترجم المفاهيم والتّوجّهات ...في شكل نسقي تعليمي/تعلّمي، يتكوّن من أهداف وكفايات ومضامين، وأنشطة تعليميّة تعلّمية، وتقنيات للتّنشيط وأساليب التّقويم[23]".

وعرفّه **نيجلي وإيفانس Neagly and Evans** بأنّه "جميع الخبرات المخطّطة الّتي تهيؤها المدرسة، لمساعدة التّلميذ على بلوغ الثّقافات التّعليمية إلى أقصى درجة تمكّنه منها قدراته[24].

[20] ينظر، عبد الرّحمن التّومي: المنهاج الدّراسي وسؤال المداخل والمقاربات التربوية؛ 18- جوان 2016، ص[3-7].

[21] محمد عزة عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظياته، القاهرة، دار الثقافة 1979ص 11.

[22] جودة أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 2004. ص58.

[23] دليل الإيسيسكو لإدماج مفاهيم التّربية الإنجابية والنّوع الاجتماعي في منهاج التّربية الإسلامية، ط 2004 ، ص 23، ضمن مصوّغة الجذع المشترك، ص9.

ويحدّد **دلاندشر** المنهاج بأنّه "جملة من الأفعال الّتي تحفظ لاستثارة التّعليم؛ فهي تشمل تحديد أهداف التّعليم ومحتوياته وأساليب تقديم موادّه الدّراسيّة بما فيها الكتب المدرسية والوسائل التّعليمية. كما يشمل المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات العقليّة بالتّكوين الملائم للمدرّسين[25].

وكلّ هؤلاء متّفقون على أنّ المنهج تنظيم وتخطيط وقواعد تهدف إلى تحقيق غاية محدّدة تبرز من خلال أنشطة المعلّمين بطريقة مقصودة سواء أكانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أم خارجها، وسواء أكانت مرتبطة بجوانب تعليميّة أم تدريسيّة.

هو الخبرة التّي يزوّد المتعلّم بها سواء تمّ ذلك داخل المدرسة أو خارجها. وقد تعدّى إلى التّخطيط المسبق للخبرات الّتي يزوّد بها الطّالب[26].

عرّفه **إسحاق فرحان وآخرون** بأنّه "مجموعة من الخبرات المربيّة الّتي تهيّئها المدرسة للمتعلّمين تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل وتعديل سلوكهم".[27]

يعرّف **الزّند** المنهج بأنّه "مجموعة المعارف والخبرات الموجّهة الّتي يتبنّاها قادة المجتمع للنّشء، ككفايات يجب تحقيقها لصالح نموّهم واتّجاهاتهم الاجتماعية، من خلال تعليم هادف منظّم بتخطيط المؤسّسة التّعليميّة"[28].

فالمنهج وفق هذا المفهوم هو الوسيلة الفعالّة في العمليّة التّعليميّة التعلّمية الّتي تترجم الفلسفات والسّياسات التّعليميّة إلى عملية فعليّة، فهو نظام متكامل من عناصر منسجمة تشكّل

---

[24] Neagley, R L, & Evans, N. D. Handbook for effective Curriculum development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967. P 02.

[25] محمّد مقران وآخرون: قراءات في المناهج التّربويّة؛ ص[111-112].

[26] ينظر، حامد عبد الله: المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها؛ مصدر سابق، ص25.

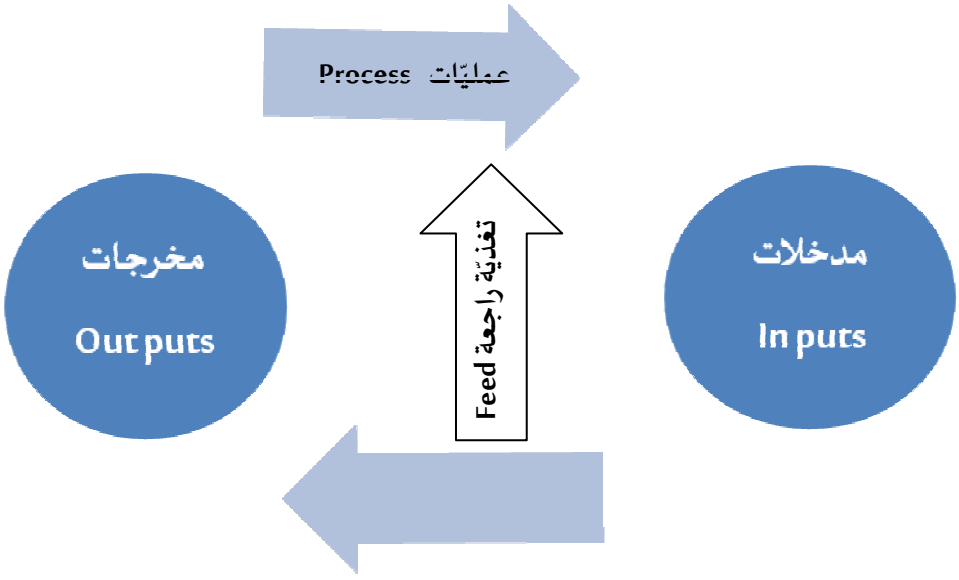
[27] إسحاق فرحان وآخرون، المنهاج التربوي بن الأصالة والمعاصرة، ط3 ، دار الفرقان، عان، 1999 م.

[28] وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها؛ عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2010، ص16.

أبعاده، لتكوّن "خطّة متكاملة يتمّ عن طريقها تزويد الطّالب بمجموعة من الفرص التعليمية الّتي تعمل على تحقيق أهداف معينة تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة"[29].

وهنا، يختلف مفهوم المنهج عن مفهوم المقرّر أو البرنامج، في أنّ المنهج قد اختصّ أساسًا بالنّشاطات المرافقة للعمليات التّعليمية، من المحتوى والأهداف المتوخّاة منها، إضافة إلى عملية التّقويم، فيأخذ مفهوم المنهج نظرة شمولية تضمّ كلّ مكوّنات التربية، بعكس المقرّر الّذي يختصّ فقط بالمعرفة المتداولة بين طرفي العمليّة التّعليميّة فقط.

ويعرّف **سكنر وآخرون Skinner and Others** المنهاج المدرسي بأنّه عمليّة تكنولوجيّة تضمّ مدخلات وعمليّات ومخرجات تعليميّة يتمّ بها تقويم فاعليّة التّعليم والتّعلّم بالمقاييس الكيفيّة للمدخلات والمخرجات، كما هو موضّح في الشّكل[30]:



شكل (01): المنهاج من وجهة نظر سكنر

[29] فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس؛ دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص15.

[30] هندام يحي حامد، وجابر عبد الحكيم جابر: المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها؛ دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1984م، ص[13-15].

وانطلاقًا من الشّكل السّابق، لا يمكن وصف المنهج التّدريسي إلّا عبر المفاهيم التالية:

1. **المدخلات:** هي الخبرات المخطّط لها، الّتي ينبغي توصيلها إلى المتعلّم.
2. **العمليّات:** مجموعة الإجراءات والفعاليّات والأنشطة الّتي تحوّل المدخلات إلى نتائج (مخرجات).
3. **المخرجات:** النّتائج المحقّقة معرفيّة كانت أم مهارات أم انفعالية.
4. **التّغذية الرّاجعة:** وتمثّل مجموع العناصر والنّظريات والخبرات النّاتجة عن عملية التّعلّم (ردود الفعل الّتي يبديها المتعلّم بعد تلقّي التعلّمات).

ومن أهمّ ما يرسم صورة واضحة للمنهاج اعتباره خطّة العملِ المستلهَمة من قيم المجتمع أو المنظّمة أو المؤسّسة الّتي ترغب في اعتماده. وتُترجم هذه القيم في الغايات المقصودة من التّكوين، وتتجلّى أيضا من خلال الاشتغال المعتاد للمنظومة أو المؤسّسة. وعلى هذا يوفّر المنهاج رؤية شاملة مهيكلة ومتناسقة للتّوجّهات البيداغوجية الّتي يُدار التّعليم من خلالها في ضوء النّتائج المتوقّعة.

وخلاصة القول في أشكال التّعريف بالمنهاج ما أجمله أحسينات في قوله: "إنّ مصطلح المنهاج يعبّر في استعماله الفرنسي عن النّوايا أو عن الإجراءات المحدّدة سلفا، تهيئة لأعمال بيداغوجية مستقبليّة. فهو إذن خطّة عمل، تتضمّن الغايات والمرامي والأهداف المقصودة، والمضامين والأنشطة التعليميّة، والأدوات الدّيداكتيكيّة، من طرائق التّعليم وأساليب التّقويم. وعلى عكس الأدبيات التّربوية الفرنسية، تميل الأدبيات الإنجليزية إلى تعريف مفهوم المنهاج، باعتباره فعلا وواقعا، يمارسه المدرّس وتلامذته في القسم (...) وهو يختلف عن المنهج الّذي هو مجموع المراحل الّتي يقطعها الباحث في دراسة موضوع ما)[31]، ويختلف عن المنهجية باعتبارها "تصوّرا نظريّا لكيفية إنجاز فعل معيّن، أو باعتبارها خطّة عمل نظريّة بكلّ ما يتّصل بها

[31] أحسينات نبعيسى: حول مقاربة المنهاج في مجال التربية والتعليم؛ مصدر سابق، ص14.

من أدوات ووسائل"[32]، ويختلف عن البرنامج الّذي يعني المحتويات المقرّرة للتّدريس أو المحتويات والأهداف الجزئية وبعض التّوجيهات التّنفيذيّة..، والّذي هو جزء من المنهاج[33].

لقد استعرضنا نماذج مختلفة من تعريفات المنهاج ليتّضح أنّ المنهاج هو خطّة مركبّة متنوعة العناصر والمكوّنات التي تربط بينها علاقات تحكمها الخيارات التربوية الكبرى على نحو يجعلها متشابكة تشابكا يجعل كلا منها مؤثرا في غيره متأثرا به، الأمر الذي يقتضي أن يتّصف المنهاج بالمرونة فضلا عن الشمولية. لذلك يخضع المنهاج بانتظام إلى تعديلات ضمن المنظومة التربوية المختارة، فإذا حصل تغيير نوعي في التّوجهات الكبرى والخلفيات النّظرية اقتضى ذلك تغييرا من جنسه في المنهاج، ولا وجود لمنهاج نموذجي يستورد أو يبنى ذاتيا.

وفي ضوء التّعريفات السّابقة يمكن القول أنّ المفهوم الحديث للمنهج يشير إلى ما[34]:

1. إنّ أهداف التّعليم فيه لا تقتصر على المعارف، بل تتّسع لتشمل جميع جوانب شخصيّة المتعلّم. وبذلك فهو يخالف المنهج التّقليدي الّذي يشدّد على المعارف فقط؛
2. إنّ المنهج التّعليمي يعني أن يجري التّعليم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها ،وقد يكون داخل المدرسة أو خارجها، وبهذا يختلف عن المنهج التّقليدي الّذي لا يتضمّن التّعلّم الّذي يقع خارج المدرسة؛
3. إنّ الأنشطة المدرسيّة تعدّ جزءاً من المنهج، ويخطّط لها، وتقوّم نتائجها، وبهذا يختلف عن المنهج التّقليدي الّذي إذا ما جرت الأنشطة فيه فتجري لأغراض الترّفيه؛

[32] ينظر، Demeuse Marc, Elaborer Un Curriculum de Formation et en Assurer La Qualité, p02.

[33] أحسينات نبعيسى: حول مقاربة المنهاج في مجال التربية والتعليم؛ مصدر سابق، ص18.

[34] ينظر؛ عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج عمان، ط2، 2002، ص26.

4. إنّ مكوّنات المنهج في ظلّ المفهوم الحديث تتّسع لتشمل الأهداف، ومحتوى المادّة الدّراسيّة، و إستراتيجيات التّدريس، وطرائقه وأساليبه، والوسائل التّعليميّة، والنّشاط المدرسي ودور المعلم، وعمليّة التّقويم؛
5. إنّ الخبرة في المفهوم الحديث هي وحدة بناء المنهج، ومن المعروف أنّ الخبرة أشمل من المعرفة؛ فهي تضمّ الجانب الوجداني والجانب المهاري إلى جانب المعرفة، وإنّ الخبرات تتنوّع بتنوّع مواقف الحياة. وبذلك يختلف عن المفهوم التّقليدي الّذي يقتصر على المعرفة، وتعدّ الأساس فيه؛
6. إنّ المفهوم الحديث للمنهج يهتم بجميع أنواع النّشاطات الّتي يقوم بها الطّلبة، فضلاً عن الموادّ الدّراسيّة، وبذلك أصبح المنهج حياة التّلاميذ الّتي تواجهها المدرسة وتشرف عليها، لتنشئة التّلاميذ تنشئة تربويّة سليمة تتلاءم وظروف المجتمع ومتطلّباته.

2.1 خصائص المنهج في ظلّ المفهوم الحديث:

يتّسم المنهج في ظلّ المفهوم الحديث بالخصائص الآتية[35]:

- **الاتّساع:** إنّ المنهج الحديث يتّسم بالسّعة؛ فهو يشمل المعارف والخبرات والمهارات والأنشطة الّتي تقدّمها المدرسة، ولا يقتصر على المعارف؛
- **الشّمول:** يتّسم هذا المنهج بشموله جميع جوانب الشّخصية، ويهتمّ بها بشكل متوازن.
- **تعدّد مصادر المعرفة:** يهتمّ المفهوم الحديث للمنهج بتعدّد مصادر المعرفة، ولا يقتصر على محتوى المقرّر الدّراسي أو الكتاب المدرسي والمدرّس؛
- يهتمّ بالتّكامل بين الجانب النّظري والتّطبيقي، ويشدّد على اكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة واستخدامهما؛

[35] ينظر؛ محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية؛ عمّان، دار الشّروق، 2006م ، ص75.

- يربط بين الخبرات الّتي يقدّمها والواقع؛ فيكون التّعليم فيه ذا معنى وفائدة، توفّر للمتعلّم إشباع حاجاته؛
- يشدّد على التّعليم الذّاتي؛
- يشدّد على دور كلّ عنصر من عناصر المنهج في العمليّة التّعليميّة؛
- يشدّد على إيجابيّة المتعلّم ونشاطه وتفاعله؛
- تتّسم عمليّة التّقويم فيه بأنّها متنوّعة وشامله ومستمرّة؛
- يجعل حاجات المتعلّم والمجتمع وتلبيتها هدفاً رئيساً، فضلاً عن المادّة الدّراسية؛
- يجعل المتعلّم محوراً في العمليّة التّعليميّة؛
- يوفّر فرصة لمراعاة الفروق الفرديّة؛
- المادّة الدّراسيّة في المنهج الحديث تمثّل جزءاً من المنهج، غرضها تعديل سلوك المتعلّم؛
- بيئة التّعليم في المنهج الحديث لا تقتصر على حجرة الدّراسة، إنّما تشمل البيئة الدّراسيّة، و موجوداتها وربط العمليّة التّعليميّة بالبيئة الاجتماعيّة؛
- دور المعلّم في المنهج الحديث مُنظِّم ومُوجِّه، ومهمّ للموقف التّعليمي، ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة؛

ثالثا: موازنة بين المنهج التّقليدي والمنهج الحديث:

يرى د. صلاح عبد المجيد مصطفى في مؤلّفه "المناهج الدّراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها" أنّه يمكن إدراج هذه المقارنة من خلال مجالات سُطّرت في الجدول أدناه[36]:

[36] د. ناجي تمّار وعبد الرّحمن بن بريكة: المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي؛ د ط، د ت، ص[09-11]، من موقع https://www.dzexams.com/ar/documents/Q3l1OUNqYko5YUMwUTJZTmR5bXhidz09

المجال	المنهاج التّقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	*المقرّر الدّراسي مرادف للمنهج؛ *ثابت لا يقبل التّعديل بسهولة؛ *يركّز على الكمّ في تعلّم الطّلاّب؛ *يركّز على الجانب المعرفي في إطار ضيّق؛ *يهتمّ بالنّموّ العقلي للطّلاب؛ *يكيّف المتعلّم للمنهاج؛	*المقرّر الدّراسي جزء من المنهج؛ *مرن يقبل التّعديل؛ *يركّز على التّكيّف في تعلّم الطّالب؛ *يركّز على تفكير الطّالب في إطار كلّي؛ *يهتمّ بنموّ الطّالب في مختلف الأبعاد؛ *يكيّف المنهاج للمتعلّم؛
تخطيط المنهاج	*يعدّه المتخصّصون في المادّة الدّراسيّة؛ *يركّز على اختيار المادّة الدّراسيّة؛ *محور المنهاج (المادّة الدّراسيّة)؛	*يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثّرة والمتأثّرة به؛ *يشمل جميع عناصر المنهاج الأربعة؛ *محور المنهاج (المتعلّم)
المادّة الدّراسيّة	*غاية في حدّ ذاتها؛ *لا يجوز إدخال أيّ تعديل عليها؛ *يُبنى المقرّر الدّراسي وفق التّنظيم المنطقي للمادّة؛ *الموادّ الدّراسيّة منفصل؛ *مصدرها الكتاب المقرّر؛	*وسيلة مساعدة في نموّ الطّالب نموّا متكاملا؛ *تعدّل حسب ظروف الطّلبة وحاجاتهم؛ *يُبنى المقرّر الدّراسيّ وفق سيكلوجيّة الطّالب (خصائص المتعلّم)؛ *الموادّ الدّراسيّة مترابطة ومتكاملة؛ *مصادرها متعدّدة ومنتوّعة؛
طريقة التّدريس	*تقوم على التّعليم والتّلقين المباشر؛ *لا تهتمّ بالنّشاطات؛ *تسير وفق نمط واحد؛	*تقوم على توفير الشّروط والظّروف الملائمة للتّعلّم؛ *تهتمّ بالنّشاطات بأنواعها المختلفة؛ *أنماطها متعدّدة ومختلفة؛
المتعلّم	*سلبيّ غير مشارك؛ *يحكم عليه بمدى نجاحه في اختبارات الموادّ الدّراسيّة؛	*إيجابيّ مشارك؛ *يُحكم عليه بمدى تقدّمه نحو الأهداف المنشودة؛

المعلّم	*علاقة تسلطّية ومتشدّدة مع الطّالب *يُحكم عليه بمدى نجاح المتعلّم في الاختبارات؛ *لا يراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة؛ *دوره ثابت؛ *يهدّد بالعقاب وينفّذه؛	*علاقته تقوم على الانفتاح والثّقة والاحترام المتبادل؛ *يحكم عليه في ضوء مساعدته للطّلبة على النّموّ المتكامل؛ *يراعي الفروق الفرديّة؛ *دوره متغيّر ومتجدّد؛ *يوجّه ويُرشد؛
الحياة المدرسيّة والبيئة الاجتماعيّة	*تخلو من النّشاطات الهادفة؛ لا ترتبط بواقع المجتمع؛ *لا توفّر جوّا ديمقراطيّا؛ *يعدّ الطّالب فردا مستقلاّ من دون تفاعل اجتماعيّ؛	*تهيّئ للمتعلّم الجوّ المناسب للتّعلّم؛ *تستند إلى العلاقات الإنسانيّة الاجتماعيّة بمفهومها الواقعيّ؛ *توفّر الحياة الدّيمقراطيّة داخل المدرسة؛ *يعدّ الطّالب فردا اجتماعيّا متفاعلا؛

رابعا: أسس بناء المناهج التّدريسيّة :

لابدّ أن يستند المنهج التّعليمي إلى مجموعة من الأسس الّتي تشكّل القاعدة الّتي يبنى عليها وهذه الأسس هي:

أوّلاً :الأسس الفلسفيّة.

ثانياً :الأسس المعرفيّة.

ثالثاً :الأسس الاجتماعيّة.

رابعاً :الأسس النّفسيّة.

خامساً :الأساس التكنولوجي والعولمة.

أ الاتّجاه الفلسفي :

إنّ العلاقة بين الفلسفة والتّربية علاقة وثيقة، فهما وجهان لعملة واحدة، يشتركان في غاية واحدة هي تطوير الفرد وجعله قادرا على مجابهة الحياة.

تعدّ المنطلقات الفلسفية ضرورة في النّظام التّربوي، قصد تحديد أبعاد التغيّرات الاجتماعية وإبرازها بما يحقّق الأهداف التّربوية المطلوبة، وقد تعدّدت هذه الفلسفات وتداخلت فانعكس ذلك على المناهج التّعليمية وبنائها كالفلسفة المثاليّة، الواقعية، البرجماتية، الوجودية، الطّبيعية...

لا يمكن أن يُبنى منهج تعليميّ من دون أن يستند صراحة أو ضمناً إلى فلسفة تربوية، تُسهم في تحديد أُطره وأهدافه، ووضع الخطط اللاّزمة لتصميمه وبنائه وتنفيذه وتقويمه، وتطويره.

وفي حال غياب الفلسفة عند بناء المنهج تتضارب الأهداف، وتتقاطع الاتّجاهات، وتتباين السّبل، فتُضلّ التّربيّة طريقها نحو تحقيق ما يراد منها، وتقصر عن أداء رسالتها.

إنّ الفلسفة مثل البعد النّظري للإنسان في الحياة، والتّربية مثل منهج العمل لتطبيق

المفاهيم النّظرية في شؤون الإنسان داخل النّظام الاجتماعي. فالتّربية عمليّة ذات مضمون فلسفي؛ نقوم بها عن قصد وغاية لتحقيق وظائف تفيد الفرد والمجتمع، والتّراث والحضارة الإنسانيّة. وإنّ المجتمعات الإنسانيّة هي الّتي تقرّر الغاية من حياة الإنسان، وهنا تأتي وظيفة الفلسفةالّتي تقرّر الغايات الكبرى في الحياة. ثمّ اختيار الوسائل والطّرائق الّتي تكفل تحقيق هذه الغايات؛ إذ لا ينبغي أن تتعارض الأهداف التّربوية في المجتمع مع غايات الحياة الإنسانية، وأهدافها داخل المجتمع.

لكن الفلسفات الّتي توجّه العمل التّربوي، والّتي نشأت المناهج في ظلّها مختلفة بين المجتمعات؛ فهي ليست واحدة بل متعدّدة الاتّجاهات والمفاهيم والأفكار لأنّها من نتاج التّفكير الفلسفي العقلي المحض.

وتبعاً لاختلاف الفلسفات، اختلفت فلسفات التّربية الّتي تحكم العمل التّربوي وتحدّد مساره داخل المدارس، وعلى أساسها اختلفت النّظريات التّربويّة الّتي تحدّد الافتراضات، والمبادئ الّتي تُبنى في ضوئها وسائل العمليّة التّربويّة وأدواتها، وطرائقها، وفي مقدّمة هذه الأدوات المناهج التّربوية. فالفلسفة الّتي تؤكّد روح القيم الجماعية تختلف عن الفلسفة الّتي تؤكّد روح القيم الفرديّة، ويترتّب على ذلك فلسفتان تربويتان:

الأولى؛ تؤكّد القيم الجماعية (العامّة) داخل النّظام الاجتماعي، وتجعل الأفراد أدوات للمجتمع وما يحمله من مبادئ عامّة،

والثّانية؛ تؤكّد الفرد وتحترم ذكاءه، وكرامته، وإمكانياته، وخصوصيّة قيمه الفرديّة؛ بمعنى أنّها تشدّد على فرديّة الفرد.

وتبعاً لاختلاف النّظريّتين، فإنّ المنهاج الّذي يصمّم بموجب الفلسفة الأولى يشدّد على الصيغ العامّة في المجتمع، ويشدّد بموجب الثّانية على الصّيغ الفرديّة. والحال نفسه مع الفلسفة اللّيبراليّة، والفلسفة الدّينية، إذ يترتّب على الاختلاف بينهما اختلاف في المنهج الّذي يتبنّى كلاّ منهما. وفي ضوء ما تقدّم نستنتج:

1. أنّ أيّ نظام اجتماعيّ يحمل في وجدانه العامّ فلسفة اجتماعية؛ سواء أكانت هذه الفلسفة صريحة أم ضمنيّة.
2. أنّ كلّ نظام اجتماعيّ يهدف إلى المحافظة على كيانه الاجتماعيّ، وهويّته الثّقافيّة في ضوء فلسفته الاجتماعيّة.
3. أنّ كلّ نظام اجتماعي يتبنّى نظاماً تربويّاً معيّناً؛ من أجل أن يحافظ على الاستمرار في حياته وكيانه وحضارته.

4. أنّ كلّ نظام تربويّ يجب أن يصمّم في ضوء فلسفة تربويّة منسجمة مع الفلسفة الاجتماعية؛ لكي يتمكّن من صيانة المجتمع، والمحافظة على كيانه ضمن أصالته الذّاتية والثّقافيّة.
5. أنّ تصميم المناهج التّربويّة في ضوء الفلسفة التّربويّة المشتقّة من الفلسفة الاجتماعية، هدفه تحقيق تربيّة أصيلة، وتنشئة تربويّة اجتماعيّة للأجيال، تحافظ على أصالة الهويّة الثّقافيّة، وتتطلّع إلى التّجديد في الحياة الاجتماعية.

إنّ الفلسفات الفكريّة الّتي تؤثّر في نوعيّة العمليّة التّربويّة، والمنهاج الدّراسي عديدة متنوّعة إلى درجة أنّها تنادي بأفكار ومعانٍ قد تصل إلى حدّ التّعارض أو التّقاطع؛ لأنّ كلاّ منها يستند إلى افتراضات متباينة عن الأفراد في تفسيرها الحقيقة، والخالق، وطبيعة الكون والإنسان، والمعرفة، والمجتمع، والوجود وما يحمله من قيم وخبرات، وما يُنتهج من طرائق تعليم، وتنمية قدرات.

ونظراً لتعدّد الفلسفات الفكريّة وتنوّعها، سنقصر الحديث عن مجموعة من الفلسفات الّتي نراها أكثر شيوعاً في التّحكّم جزئيّاً أو كليّاً في تصميم المنهج. ما يعطي صورة لأثر هذه الفلسفات في تصميم المناهج الدّراسيّة، وبما أنّه من الممكن تقسيم الفلسفات الفكريّة على مجموعتن: الأولى؛ تضمّ الفلسفات التّقليديّة، **والثّانيّة**؛ تضمّ الفلسفات التّقدميّة سنتناول عدداً من الفلسفات التّقليديّة، وآخر من الفلسفات التّقدّميّة، ونوضّح نظرتها إلى المنهج الدّراسي وما تراه فيه لذلك سنتحدث عن:

1) الفلسفات التقليديّة والحديثة، ونتناول منها:

- **الفلسفة المثاليّة Idealidm**
- **الفلسفة الو اقعيّة Realism**
- **الفلسفة البراجماتية Pragmatism**
- **الفلسفة الوجودية Existenialism**
- **الفلسفة الإسلاميّة**

وفيما يلي أهمّ الرّكائز والمحدّدات الفكريّة لهذه الفلسفات، وكيف أثّرت في العمليّة التّربويّة وبناء المنهج:

1) الفلسفة المثاليّة Idealidm:

تعدّ الفلسفة المثاليّة من أقدم الفلسفات الفكريّة، وترجع أصولها إلى كلّ من سقراط وأفلاطون.

أ الأهداف التّربوية للفلسفة المثاليّة :

1. التّشديد على حفظ التّراث بما يتضمّن من معارف، وحقائق، ومهارات، وفنون، ونقله من جيل إلى جيل؛
2. التّشديد على تعليم المتعلّمين كيفيّة التّفكير؛
3. التّشديد عل قيمة المعرفة؛ لأنّ للمعرفة قيمة بحد ذاتها، وهي الطّريق إلى إدراك الفضيلة؛
4. التّشديد على تنمية العقل بوصفه أهمّ جزء في الإنسان، وأنّ تنمية العقل تتمّ عن طريق تزويده بالكثير من الحقائق، وتنمية قدرته على بناء المفاهيم؛
5. التّشديد على زيادة معارف الفرد وإثرائها؛ لأنّ قيمة الفرد ترتبط بما لديه من معارف، وكلمّا زادت معارفه زادت قيمه؛
6. التّشديد على الحفظ والاستظهار؛ بوصف التّعلّم عمليّة حفظ واستظهار، أو تذكّر عند الحاجة؛
7. إنّ هدف التّربية تزويد العقل بكمّية كبيرة من المعارف لكي يقوى، ويتدرّب ويُشحن ذكاؤه؛
8. إنّ المادّة الدّراسيّة وسيلة لتقوية الملكات العقليّة وشحنها؛
9. إنّ الإنسان هو أداة المجتمع لحفظ تراثه، وذاكرته مخزن المعرفة يستخدمها عند الحاجة؛

10. إنّ أفضل القيم المنهجيّة للموادّ الدّراسيّة؛ هي الّتي تعطي أولويّة للأدب، والأفكار الدّينية، والفلسفة والتّاريخ والرّياضيات، وغيرها من الموادّ الّتي ترتبط بهذه الموضوعات؛

11. إنّ المعرفة هي نتاج العقول المفكرّة، والحكمة البشريّة الّتي قدّمها الفلاسفة المفكّرون، والحكماء، والأنبياء والرّسل، وتداولتها المجتمعات الإنسانية؛

12. دور المعلّم في الفلسفة المثاليّة يتحدّد في:

أ نقل المعارف والمعلومات إلى أذهان المتعلّم؛

ب كون المعلّم المثل الأعلى للمتعلّمين؛

ج مساعدة المتعلّمين في مجال النّمو الأخلاقي بالنّصح والتّوجيه؛

د كونه مفتاح العمليّة التّعليميّة، والمصدر الرّئيس للمعارف، والموجّة لنشاط التّعليم والمثير للدّافعيّة.

ب مؤثّرات الفلسفة المثاليّة في التّربيةّ:

للفلسفة المثاليّة آثار كبيرة في العمليّة التّربويّة، منها:

- توجيه الأهداف التّربوية إلى المحافظة على التّراث أوّلاً، ثمّ إنماء شخصيّات المتعلّمين ثانياً؛
- تشديدها على تنمية شخصيّة المتعلّم في المجال المعرفيّ والخلقيّ والرّوحي، وبذلك جعلت المنهج يشدّد على الموادّ التي تطبع المتعلّم بطابع مميّز على وفق مقتضيات ثقافته الخاصّة؛
- جعلت المناهج تشدّد على الجانب الرّوحي والعقلي والجمالي في شخصية المتعلّم وحياته وحياة المجتمع؛
- شدّدت على العقل وأعطته مرتبة متقدّمة على مكوّنات الشّخصيّة الإنسانيّة الأخرى؛
- شدّدت على حشو العقل بالمعلومات الكثيرة من دون سند يثبت صحّة هذا التّوجّه؛

- أعطت الأولويّة في المنهج الدّراسي إلى الأدب، والمنطق، والموضوعات الّدينية والرّياضيات، والعلوم الإنسانيّة والأخلاقيّة، وكلّ ما له دور في تدريب العقل؛
- عزّزت سلبيّة المتعلّم، وحّددت دوره في استقبال المعلومات، وتخزينها في ذاكرته؛
- أبعدت المناهج الدّراسيّة عن الاهتمام باحتياجات المتعلّمين، واحتياجات المجتمع؛
- اهتمّت بأساليب التّدريس التّلقينيّة الّتي تشدّد على الكمّ لا على النّوع، وهذا لا ينسجم ومتطلّبات الجودة في طرائق التّدريس؛
- جعلت قياس تعلّم المتعلّم ما يحفظ ويستظهر من موادّ دراسيّة؛
- جعلت الامتحانات وعمليّات التّقويم في المدارس تشدّد على حفظ المعلومات لا على إنماء الشّخصيّة؛
- أجازت مفهوم العقاب البدني، وترتّب على ذلك مشكلات إنسانيّة في العمليّة التّعليميّة؛
- كانت سبباً في إضعاف الكفاءة الدّاخليّة والخارجيّة للمناهج التّربويّة؛ بين كفاءات الخرّيجين من جهة، والاحتياجات الأساسيّة لسوق العمل من جهة أخرى؛
- تشديدها على أنّ ينظّم المنهج الدّراسي على وفق المحاور الآتية:

أ **العلوم الأساسيّة** الّتي يحتاجها في اكتساب المعارف وهي: القراءة، لكتابة،الحساب؛

ب **علوم تعليميّة** لتنمية العقل وتوسيع مدركاته وهي: الفلسفة، علم النّفس، علم الاجتماع، علم التّاريخ؛ وغيرها من العلوم الإنسانيّة؛

ج **علوم جماليّة** وهي: الفن، الأدب، الموسيقى، العلوم العمليّة؛

د **علوم طبيعيّة** تساعد المتعلّم على أن يفهم الطّبيعة المحيطة مثل: الجغرافيا، الفيزياء، الكيمياء، الأخبار؛

وهناك من المثاليين من قسّم محاور المنهج الدّراسي إلى أربعة محاور هي: **التّربيّة الذّهنيّة، التّربيّة الوجدانيّة، التّربيّة اليدويّة، التّربيّة البدنيّة**.

وممّا سبق، يمكن القول أنّ مبادئ المثاليّة وأهدافها في المنهج الدّراسي، تتعارض في مواضع كثيرة مع الجودة في التّعليم. ومن يتعامل معها في ظلّ مفهوم الجودة يحتاج إلى تكييف وتغيير الكثير من المبادئ للإيفاء بمتطلّبات الجودة. وكثير من بلدان العالم الثّالث خاصّة، مازالت تنتهج في مناهجها الدّراسيّة بعضا من مبادئ الفلسفة المثاليّة.

2) الفلسفة الو اقعية Réalism

ترجع الفلسفة الواقعيّة إلى أرسطو تلميذ أفلاطون وتشدّد على المبادئ الآتية:

- إنّ الحقيقة مستقلّة في وجودها عن العقل العارف في الإنسان، وبذلك فإنّ الطّبيعة عند الواقعيين لها وجود مستقلّ عن الذّات، مع إمكانيّة الذّات في معرفة الأشياء عن طريق الحواس والخبرات؛
- إنّ الحقيقة موجودة في العالم الطّبيعي، وليست في عقل الإنسان، وذهنه وهي ليست مسألة ذاتيّة؛
- إنّ الحقيقة سابقة لوجود الإنسان، وعلى الإنسان أن يسعى وراء المعرفة واكتشاف القوانين والمبادئ الموجودة في العالم؛
- إنّ الإنسان ذو صبغة اجتماعية وليس ذو طبيعة فردية، وعلى هذا الأساس فإنّ المجتمع هو الهدف، والفرد أداة خادمة للمجتمع.
- إنّ العمليّة التّربويّة هي عمليّة تكيّف مع الواقع الاجتماعي، وما يحصل من خصائص مرحليّة، وما يتطلّب من مسؤولية اجتماعيّة، وبهذا فهي تقترب من قبول الّتعامل مع مفهوم الجودة الشّاملة في التّعلّم.

❖ **موقف الو اقعية من المنهج:**

يتمثّل موقف الفلسفة الواقعيّة من المنهج الدّراسي في النّقاط الآتية:

1. إنّ العمليّة التّعليميّة والتّربويّة تهدف إلى التّكيّف مع أفراد المجتمع، وتحمل المسؤولية في العمل على تشكيل المجتمع أو تغييره؛
2. على المعلّم أن يكون قادراً على امتلاك المادّة والسّيطرة عليها، ووضعها أمام المتعلّمين بشكل واضح مميّز، وحثّ المتعلّمين على البحث العلميّ بطريقة موضوعيّة تشجيعاً للاكتشاف؛ وهذا يعني أن تكون للمعلّم طريقة في أساليب التّعليم، وأن يمتلك كفاءات، ومهارات تقنيّة لإنجاح عمليّة التّعلّم، مع سلطة كاملة لتحديد التّحصيل المطلوب القائم على الحقائق المصنّفة بطريقة منظمة؛
3. إنّ المنهج الواقعي هو الّذي يتضمّن عناصر من فنون المعرفة الحرّة، وعناصر من المعرفة التّطبيقيّة؛
4. إنّ المناهج التّعليميّة تهتمّ بالموضوعات الدّراسيّة بوصفها المحور المركزي لطبيعة المنهاج التّعليمي أكثر من اهتمامها بالمتعلّم وميوله واهتماماته؛
5. إنّ أساليب التّدريس تقوم على فرضيّة أنّ التّعليم يقوم على الخبرة المباشرة الّتي يجب أن تقدّم إلى المتعلّمين، لذا فلا بدّ من الاعتماد على العرض المنطقي والسّيكولوجي بطريقة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم؛
6. إنّ المناهج المبنيّة على الفلسفة الواقعيّة تركزّ اهتمامها على العلوم والرّياضيات، الفنون، واللّغات، والدّراسات الاجتماعية، ولا تعدّ العلوم السّلوكيّة ضمن المناهج الأساسيّة؛
7. إنّ المنهاج التّربوي يشدّد على الحقائق، والكفاءات، والمهارات، والأخلاقيّات، ويشدّد على أن تكون طريقة العرض منظّمة بصورة منطقيّة؛ كما يدعّم خبرات المناهج والكتب الدّراسية بالتّجارب والوسائل التّعليميّة؛

8. الّتشديد على الطّريقة الاستقرائيّة في تدريس المنهج؛

9. يشدّد الواقعيّون على قدرة المتعلّم على التّحليل، وإعطاء الأسباب والمبرّرات، ويشجّعون أسئلة التّلاميذ؛

وفي ضوء ما تقدّم، فإنّ هناك ما يمكنّ من جودة التّعليم، وبعضه لا يتلاءم مع متطلّباته.

3) الفلسفة البراجماتية Pragmatism

تمثّل الفلسفة البراجماتيّة اتّجاهاً حديثا في الفكر الفلسفيّ، والفكر التّربوي، وبالرّغم من أنها من الفلسفات الحديثة، إلاّ أنّ لها جذوراً قديمة تعود إلى الفيلسوف **هرقليطس Héraclite** المتوفى حوالي 500 ق.م. ويرتبط اسم الفلسفة البراجماتية باسم الفيلسوف الأمريكي **جون ديوي John Dewey (1904/1896)**.

تعدّ البراجماتية ثورة على الفلسفات الّتي تؤمن بالأمور النّظرية، والتأمّل العقلي في الوصول إلى الحقائق الأوليّة، أو الوجوديّة؛ فهي ترى أنّ كلّ شيء يجب أن يخضع إلى التّجربة والبرهان لإثبات صحّته.

وتقوم البراجماتيّة على المبادئ الآتية:

- ✓ إنّ العالم يتغيّر باستمرار، والمعرفة في العالم نسبيّة متغيّرة وليست ثابتة وليدة التّجريب والخبرة، ومعناها يتوقّف على إمكانيّة تطبيقها؛
- ✓ إنّ المعرفة هي نتاج الخبرة.، ويتمّ الوصول إلى المعنى الحقيقي لها بالبحث والتّجريب؛
- ✓ تقاس المعرفة في ضوء ما تحقّق من منفعة للفرد والمجتمع، وينسجم هذا المبدأ مع متطلّبات جودة المعرفة؛
- ✓ الفرد جزء من المجتمع وله دور معيّن فيه، لا يتقاطع هذا المبدأ مع مفهوم الجودة في التّربية؛
- ✓ يُنظر إلى المتعلّم على أنّه مركّب عضويّ معقّد، غير أنّه قابل للتّعلّم؛

3.1 موقف البراجماتيّة من التّربية:

يتمثّل موقف البراجماتيّة من التّربية فيما يلي:

1. إنّ التّربيّة تهدف إلى تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى الفرد وتطويرها. وهذا يلبّي جانباً من الجودة في التّربيّة؛
2. إنّ وظيفة المعلّم من وجهة نظر البراجماتيّة هي توجيه التّلاميذ وإرشادهم نحو خبرات التّعلّم، من دون أن يتعارض ذلك مع اهتماماتهم واحتياجاتهم ؛
3. التّشديد على طرائق التّدريس القائمة على أسلوب التّعلّم بالعمل والممارسة للأنشطة، وحلّ المشكلات؛
4. غرض التّربية من وجهة نظر البراجماتية هو تزويد الفرد بالخبرة اللاّزمة لمواجهة الحياة الفرديّة والاجتماعية؛ فهي تهدف إلى إعداد الأفراد لشغل أماكنهم المناسبة في المجتمع؛
5. تهدف التربية البراجماتية إلى تنمية الجوانب الجسميّة والفكريّة للأفراد؛
6. تنمّي التّربية البراجماتية القدرات الابتكاريّة عند الأفراد في حلّ المشكلات الّتي تواجههم؛ وتشجّع على الإنتاج الفكريّ؛

3.2 المنهج البراجماتي:

من أسسه، نذكر مايلي:

- ❖ يشدّد المنهج البراجماتي على أن تكون المعرفة الّتي يحتوي عليها قد تمّ التّحقّق من حقيقتها والتّثبّت من صحّتها بالتّجربة؛
- ❖ يشدّد المنهج البراجماتي على مراعاة الفروق الفرديّة بن المتعلّمين عند تخطيط المنهج وتصميمه؛

- ❖ تهدف المناهج البراجماتية إلى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلّم بالشّكل الّذي يحقّق له القدرة على التّكيّف مع بيئته الطّبيعيّة والاجتماعية، وتمكّنه من المشاركة الواعية في الحياة الاجتماعية؛
- ❖ يحتوي المنهاج البراجماتي على المعلومات والخبرات الّتي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة، وانتقاء الخبرات المعاصرة الّتي ترتبط بالحياة وبأبعادها الاجتماعية والاقتصادية، والأخلاقية وغيرها؛
- ❖ تشدّد المناهج البراجماتية على المشاركة العمليّة للطّلبة في استخدام المختبرات والمكتبات بشكل واسع للوصول إلى جودة في التّعليم؛
- ❖ تعتمد البراجماتية في تنظيم خبرات المنهاج الأساس السّيكولوجي الّذي يراعي ميول الطّلبة واحتياجاتهم؛
- ❖ يشدّد المنهج البراجماتي على طرائق التّعلّم الذّاتي، والّتي تحثّ على العمل الفردي لتكوين الشّخصية الذّاتية للمتعلّم؛
- ❖ يشدّد المنهج البراجماتي على أن يأخذ كلّ طرف من أطراف العمليّة التّربويّة دوره في عمليّة تخطيط المنهج وتحديد خبراته؛ وهذا يعني إشراك المعلّمين والمتعلّمين، وأولياء أمور الطّلبة، وكلّ من له صلة بالعمليّة التّعليميّة في تخطيط المنهج، وتحسينه وتطويره؛
- ❖ يهتم باعتماد التّجريب والبحث في الوصول إلى المعارف والحقائق، وكلّ ما لا يخضع للتّجربة والبرهان لا يُقبل من وجهة نظر البراجماتيّة؛

وفي ضوء ما تقدّم، يمكن القول أنّ الفلسفة البراجماتيّة تعطي الأسبقيّة لدراسة المشكلات القائمة وفهمها، واكتساب المهارات اللاّزمة لمواجهتها، والعمل بصورة تعاونيّة على حلّ هذه المشكلات،

وتشدّد على بناء الشّخصيّة الذّاتيّة، وتحمّل المسؤوليّة، واتّخاذ القرارات العمليّة الملائمة لحلّ المشكلات بصورة تعاونيّة.

وتأسيساً على ما تقدّم، فإنّ الكثير من أفكار البراجماتيّة ونظرتها إلى التّربيّة والمنهج، تتّفق إلى حدٍّ كبير وفلسفة الجودة في التعلي والعمل التّربويّ.

4) الفلسفة الوجودية Existentialism

تعدّ الفلسفة الوجوديّة من الفلسفات الحديثة الّتي تشدّد على حريّة الإنسان، وإدارته، وجوهره ودرجة وعيه في هذا الوجود.

ترى الوجوديّة أنّ الإنسان هو الّذي يصنع حقيقته بنفسه، ولا يتمّ تحريكه بالمسلّمات البيئيّة، أو الحضاريّة الموروثة؛ فقد رأى الأديب والفيلسوف الفرنسي **جان بول سارتر Jean Paul Sartre (1980/1905)**، أحد أقطاب الفلسفة الوجوديّة أنّ الفرد هو ما يصنعه نفسه بنفسه، من دون وجود محدّدات، أو مقرّرات، أو قيود تُفرض عليه فالفرد حرّ، والفرد هو الحريّة.

وترى أن هدف التّربية الإنسانيّة هو مساعدة الفرد على فهم ذاته، وتنمية قدرته على الابتكار، واكتساب ما هو جديد في الحياة من دون قيد.

4.1 مبادئ الوجوديّة:

تشدّد الفلسفة الوجوديّة على المبادئ الآتية:

1. إنّ الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون، وإنّ الفرد الإنساني هو أهمّ قضيّة في الحياة؛
2. إنّ وجود الإنسان يسبق ماهيته؛ لذلك فإنّه هو الّذي يحقّق ماهيته بنفسه بالقدر الّذي يعي به ذاته، ويحقّق وجوده في الحياة بصورة حرّة؛
3. إنّ كل إنسان له الحقّ في أن يحدّد القيم الحياتيّة لنفسه، وإنّ الحريّة قضيّة أساسيّة ضمن حياة كريمة .فالوجوديّة ترى أن الحريّة هي أعظم صديق للإنسانيّة، والقيد ألدّ أعدائها؛

4. ترى الوجوديّة أنّ الفرد أهمّ من المجتمع، لذلك يجب التّشديد على أهداف الفرد قبل المجتمع، ولا معنى للعالم المادّي والكون من دون وجود الإنسان؛
5. وجوب تحرير الإنسان من كل قيود العرف الاجتماعي، والعقائد الدّينيّة، وكلّ ما يقيّد حريّة الإنسان؛
6. ترى الوجودية أنّ حياة الإنسان منتهية بالموت، وبالموت يتوقّف الإنسان عن تحقيق إمكاناته، ويدركه القلق، ويتولاّه اليأس، لذلك فهي تهتمّ بدراسة اليأس، والضّيق، والعدم. وينظر الوجوديّون إلى الإنسان على أنّه جسم وعقل، ووعي يتفاعل مع معطيات الحياة حوله، لتحقيق ماهيته، وشخصيته الإنسانيّة؛

4.2 وجهة نظر الوجوديّة في التّربية:

نلخّص وجهة نظر الوجوديّة في التّربية في النّقاط الآتية:

- إنّ الفرد يطوّر اعتقاداته بنفسه من دون الاعتماد على معتقدات الآخرين؛
- تستخدم المدرسة لتوفّر المناخ التّعليمي الملائم للفرد؛
- كلّ فرد مسؤول عن ضبط العمليّة التّربويّة لذاته؛
- وظيفة المعلّم تشجيع الطّلبة على التّعلّم؛

4.3 المنهج من وجهة نظر الوجوديّة:

على الرّغم من أنّ الوجوديّة لم تطبّق ليكون لها تصوّر واضح حول مفهوم المنهج، غير أنّه بالإمكان الاعتماد على تحليل مبادئها في تحديد وجهة نظرها في المنهج كما يأتي:

1. إنّ المنهج الوجوديّ يشدّد على الفرد فقط؛ إذ يختار كلّ فرد المحتوى والأسلوب الملائم[37]؛

[37] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعمليّاتها؛ دار المسيرة، 200م، ص120.

2. يُبنى المنهج من وجهة نظر الوجوديّة على أساس أنّ الفرد هو الأصل في العمليّة التّربويّة بصفته الشّخصيّة والذّاتيّة، وليس على الفرد أن يكون عضواً في جماعة من أجل إظهار خصائص عامّة؛
3. ترى الوجوديّة أن يحتوي المنهج على المعلومات، والمعارف، والخبرات، الّتي تهمّ المتعلّم شخصيّاً، وليس على المعلومات الّتي تمكّنه من معالجة المشكلات الّتي تتّصل بالمجتمع، والبيئة والتّراث؛
4. يترك المنهج الوجوديّ دور التّعلّم إلى التّلميذ من حيث اختيار محتوى التّعليم، ومكانه وزمانه، وطريقته، وأن يتحمّل المتعلّم حريّة الاختيار، وما يترتّب على ذلك من مسؤوليّة، ويمكن التّعرّف على مستوى التّعلّم الّذي يتحصّل عليه من دراسة أنماط سلوكه، ومشاورته، ومناقشته للجماعة؛
5. يتيح المنهج الوجودي الفرص التّعليميّة أمام المتعلّمين ليعرفوا، ويفهموا، ويدركوا، ويفسروا، وينتقدوا، ويكتسبوا الكفاءات، والمهارات، وأن يتّخذوا قرارات وإجراءات، وأن يواجهوا مشكلات ومواقف حياتيّه، غير أنّه يهدف إلى الكشف عن الذّات عن طريق المعرفة الذّاتية، والتّجربة الشّخصيّة والإبداع؛

وفي ضوء ما تقدّم، فإنّ الفلسفة الوجوديّة تعطي للتّجربة الشّخصيّة مكانة متقدّمة في التّعليم والتّعلّم، واختيار المعرفة والخبرات والمهارات، والممارسات الّتي تقوم على الإرادة الشّخصيّة.

وممّا تقدّم، يمكن القول إنّ الفلسفة الوجوديّة فلسفة متحرّرة جدّاً، تبالغ في نظرتها إلى شخصيّة الإنسان؛ إذ تجعل من تكوينه، وتجربته الذّاتيّة أساساً لوجوده في الحياة، وأساساً

لتشكيل ماهيته، وأساساً لتربيته، وهي فلسفة تضحّي بالتّراث الثّقافي والاجتماعي، في سبيل حريّة الفرد وقيمه الذّاتيّة[38]. أمّا من حيث مبادؤها ونظرتها إلى التّربيّة والمنهج، فيلاحظ صعوبة تكييف بعضها في العمليّة التّعلّميّة[39].

5) الفلسفة الإسلامية:

5.1 المنهج من وجهة نظر الفلسفة الإسلاميّة:

يمكن تقصّي وجهة نظر الفلسفة الإسلاميّة في التّربية من خلال آراء بعض الفلاسفة المسلمين أمثال **الفارابي**، و**ابن سينا** و**الغزالي**.

فالغزالي يرى أنّ التّربية تهذيب لنفوس النّاس من الأخلاق المذمومة المهلكة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة .ويرى أنّ مفهوم التّربية يشبه عمل الفلاّح الّذي يقلع الشّوك والنّباتات الأجنبيّة من الزّرع ليحسّن نباته، ويكمل ريْعه، فالتّربية عنده وسيلة تصل بالإنسان إلى درجات الكمال.

إنّ التّربية عند **الغزالي** تهدف إلى تقريب الإنسان من الله ودراسة العلوم، لتحقيق ذلك الهدف من دون السّعي إلى الرّئاسة والمباهاة والمنافسة.

كما تهدف إلى تنمية الشّخصيّة الإنسانيّة للفرد المسلم الّذي يعيش في إطار اجتماعيّ، له قيمه وآدابه، ونُظمه، وهي تهدف أيضاً إلى إصلاح الإنسان في دنياه وآخرته.

أمّا **ابن سينا** فيرى أنّ التّربية هي الاهتمام بالنّفس، والسّعي إلى تعريف الإنسان بنفسه وتربيتها، فهو يرى أنّ أوّل ما ينبغي أن يبدأ به الإنسان من أصناف السّياسة هو سياسة نفسه، وأن يدرك أنّ له عقلاً هو السائس، ونفساً أمّارة بالسّوء، فالعقل موجّه سلوك الإنسان، لذلك فهو يرى أن يزوّد الفرد بخبرة تربويّة تساعد على معرفة نفسه وما فيها من مناقب ومثالب.

[38] محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التّربويّة؛ دار المسيرة، 2004م، ص83.

[39] محمد جلوب فرحان: دراسات في فلسفة التّربيّة؛ وزارة التّعليم العالي، جامعة الموصل، 1989م، ص129.

والتّربية عند **ابن سينا** تبدأ قبل التّعليم؛ لأنّ التّعليم لا يأتي في السّنين الأولى من عمر الفرد. ويشدّد **ابن سينا** على أن يجنّب المعلّم أو المربّي الطّفل سوء الأخلاق، فهو يشدّد على القدرة الحسنة في الأخلاق والصّبر والحلم، ورحابة الصّدر، وكتمان الأسرار، والفطنة والصّدق والرّحمة والحياة وعظمة الهمّة والتّواضع.

وممّا سبق، يستنتج أنّ كلاّ من الغزالي وابن سينا اهتمّا بالجانب الخلقي.

أمّا **الفارابي**، فيرى أنّ التّربية وسيلة تهدف إلى إعداد شخصيّة الإنسان القدوة **(حاكم المدينة)**، ويمكن استنتاج ما يريده من التّربية في ضوء الصّفات الّتي أراد توفّرها في شخصيّة القدوة فيما يلي:

1. أن يكون الحاكم القدوة جيّد الفهم، جيّد الحفظ، جيّد الفطنة، وهذا يتطلّب تدريباً عقليّاً، وهذا يعني أنّه اهتمّ بالتّربية العقليّة فضلاً عن التّربية الجسميّة؛
2. أن يكون الحاكم القدوة محبّاً للتّعلّم، منقاداً له، سهل القبول، لا يؤلمه تعب التّعلّم، وهذا يعني أنّه يشدّد على نشر العلم؛
3. أن يكون الحاكم القدوة محبّاً للصّدق وأهله، مبغضاً للكذب وأهله، أن يكون كبير النّفس محبّاً للكرامة. وهذا يعني أنّ المنهج الدّراسي يجب أن يتضمّن جانباً أخلاقيّاً يزوّد المتعلّم بالقيم الأخلاقيّة؛
4. إنّ الفكر الإسلاميّ لا يتّفق مع ما ذهب إليه المثاليّون في كون المعرفة مطلقة، ولامع ما ذهب إليه الواقعيّون في كونها محدّدة بحدود الواقع، بل يرى أنّ المعرفة مطلقة في مواقف ومحدّدة في مواقف أخرى؛
5. الإسلام ينظر إلى العلوم الدّينيّة على أنّها وحدة متكاملة هدفها معرفة الله تعالى، والانقياد إلى أوامره والابتعاد عن معاصيه؛ لذلك فإنّ الفلسفة الإسلاميّة توجّه التّربية إلى الاهتمام

بالإنسان من جميع جوانبه وأبعاده الرّوحيّة، والعقليّة، والجسميّة، وغرس الفضائل والعادات السّليمة؛

5.2 مبادئ الفلسفة الإسلاميّة:

جاءت الفلسفة الإسلامية بمبادئ تربويّة، نوجزها فيما يأتي:

- ✓ التّعامل مع الذّات الإنسانيّة بوصفها وحدة متكاملة من دون ترجيح جانب على آخر؛
- ✓ تزويد الفرد بتصوّر كامل عن الوجود والحياة والقيم؛
- ✓ طلب العلم واجب دينيّ جاء ذكره في القرآن الكريم وسنّة نبيّ الله صلّى الله عليه وسلّم؛
- ✓ التّشديد على بيان حقوق الأفراد والمجتمع وحدود مسؤولية كلّ منها؛
- ✓ الاهتمام باللّغة العربيّة بوصفها لغة القرآن، ولغة الثّقافة مع تعلّم لغات الأمم الأخرى؛
- ✓ الاهتمام بالرّقابة الذّاتيّة الّتي تضبط سلوك الفرد من داخله؛
- ✓ الموازنة بين إعداد الفرد للدّنيا، وإعداده للآخرة بوصف الدّنيا دار عمل والآخرة دار جزاء؛
- ✓ التّلازم بن العلم والنيّة والعمل؛ فالعلم يسبق النّية، والنّية تسبق العمل، وهذا يعني التّشدد على القناعة والدّافعيّة والمعرفة، فالعمل على وفق الرّؤية الإسلاميّة يتطلّب:

أ أن يؤسس العمل على النّية المخلصة لله تعالى؛

ب أن يزوّد العامل بالعلم والوسيلة (الأسباب آلتي ينجز بها العمل)؛

ج بذل الطّاقة في البحث عن المصادر، وحسن استخدامها والمهارة في التّحصيل والتّفكير، والّتدبّر، والإبداع[40]؛

في ضوء ما تمّ تفصيله وعرضه من فلسفات، يظهر جليّا أنّ هناك نقاط اختلاف، ونقاط تلاق بينها،وكلّه مترتّب على المبادئ الّتي تبنّتها كلّ فلسفة، وكذا نظرتها إلأى مجال التّربية والتّعليم.

[40] عبد الرّحمن الهاشمي، فائزة العزّاوي: المنهج والاقتصاد المعرفي؛ دار المسيرة، عمّان، 2007م، ص102.

ب الاتّجاه المعرفيّ:

ويقصد به "**الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة**"، فعلى هذا الأساس يتمّ اختيار المعارف الأكاديمية المتخصّصة الّتي يمكن أن يحتويها المنهج لتحقيق نوع المتعلّم المرغوب، ويكون ذلك حسب الحقل المعرفي ا لّذي وضع من أجله المنهج[41].

تعدّ المعرفة محوراً أساسيّاً في المنهج، ولابدّ للمنهج أن يتأسّس على أسس معرفية محددة؛ لأنّ الأسس المعرفيّة توفّر فرص المفاضلة بن محتويات المناهج عند اختيارها وتخطيط المنهج؛ إذ تفضل المناهج بعضها على بعض مقدار ما تحقّق من فائدة للمتعلّم والمجتمع. فضلاً عن نسبة دقّتها في المعلومات الّتي تحتوي عليها. فالمعرفة إذن تعدّ أساساً مهمّاً من الأسس الّتي يقوم عليها المنهج. وتعرّف المعرفة بأنّها: مجموعة المعاني والمعتقدات، والأحكام والمفاهيم، والتّصوّرات الفكريّة الّتي تتكوّن لدى الإنسان، نتيجة محاولاته المتكرّرة لفهم الظّواهر والأشياء المحيطة به[42].

وقد اختلف فلاسفة نظريّة المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتيّة أم موضوعية، فمنهم من رأى أنّها ذاتيّة خالصة، ومنهم من رأى أنّها موضوعيّة خالصة، ومنهم من رأى أنّها من مكوّنات ذاتيّة وموضوعيّة منفصلة، ومنهم من رأى أنّ طبيعة المعرفة نسبيّة من مكوّنات ذاتية وموضعيّة غير منفصلة. والرّاجح أنّ المعرفة نسبيّة، ولا توجد معرفة مطلقة؛ إذ لكلّ معرفة أبعاد ذاتية، وأخرى موضوعيّة، وهذا ينعكس على المنهج الّذي يجب أن يهتمّ بذاتيّة الإنسان، ونفسيته، وانفعالاته، وأن يهتمّ بموضوع المعرفة ومجالها؛ أي يتوقّع الأشياء الّتي يراد من الطّالب معرفتها.

1) العلاقة بن المنهج وطبيعة المعرفة:

يترتّب على إدراك طبيعة المعرفة ما يأتي:

1) عند الأخذ بالاتّجاه الّذي يرى أنّ طبيعة المعرفة ذاتيّة خالصة فهذا يعني:

[41] المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي 2000؛ المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000، ص214.

[42] توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة، مصدر سابق، ص127.

- أنّ النّموّ المعرفيّ لا يحدث إلاّ من داخل الفرد تبعاً لقوانين فكريّة، ووجدانية داخل الإنسان لا خارجه؛
- أنّ المنهج التربوي يشدّد على العقل والتّفكير والتّصوّر الذهني، والتّخيّل، إذ لا توجد معرفة مستقلّة عن العقل الإنساني الّذي يدركها؛
- الاهتمام بالتّجربة الذّاتيّة، والخبرة الشّخصيّة وإنماء الحواس، وإحياء الوجدان؛

2) عند الأخذ بالاتّجاه الّذي يرى أنّ المعرفة موضوعيّة خالصة فهذا يعني:

- أن يشتمل محتوى المنهج وخبراته على الأشياء والموضوعات الّتي توجد في العالم الخارجي، عالم المحسوسات؛
- تدريب العقل الإنسانيّ وفق نظام طبيعة الأشياء الخارجيّة، بحيث يطوّع العقل على ما في الأشياء من نظام وخصائص حتّى يتمثّل الإنسان المعرفة وفقاً لطبيعتها، لأنّ المعرفة موضوعيّة وليست ذاتيّة؛
- التّشديد في أساليب التّدريس على الملاحظة، ومراجعة الحقائق وتذكّر المعلومات، والتّفاعل مع الموضوعات؛

3) وإذا ما أخذنا بالرّأيين الثّالث والرّابع؛ فهذا يعني أنّ التّربية يجب أن تتوجّه إلى:

- أن يُعنى المنهج بموضوعات العام الخارجي، ويهتمّ بمكوّنات القوى الدّاخلية كالدّوافع، والاهتمامات، والمشاعر، والذّكاء، والتّصور والإدراك؛
- أن يوازن المنهج التّربوي بين الخبرات الّتي تهتمّ بنموّ إمكانيات الفرد وخبراته الذّاتية، وبين إنماء الخبرات الخارجيّة؛
- أن يتمّ الجمع بن وسائل التّدريس والأساليب الّتي تثير القوى الدّاخلية في الإنسان، وبين الوسائل الّتي تفسّر الأشياء المحسوسة؛ لتسهيل مهمّة التّبادل بن الذّات والموضوع؛

2) مصادر المعرفة:

يمكن تحديد مصادر المعرفة في:

1. المصدر الإلهي:

هي المعرفة الّتي منحها الله جلّ وعلا للإنسان عن طريق الوحي والإلهام، وخصّ بها عباده الصّالحين، اصطفاهم واختارهم، وأوّل معرفة وهبها الله تعالى لبني البشر كانت لآدم عليه السّلام، إذ قال تعالى: ﴿ **وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ**﴾[43]. وإنّ أبرز المعارف الإلهية هي تلك المعارف الّتي وردت في الدّيانات السّماوية الثلاث: اليهودية، المسيحية، فالإسلام.

إنّ مثل هذه المعارف لا تُنمّى في المناهج، إنّما تؤخذ من دون تدخّل فتُقدّس، وتُحترم، ويُهتدي بهديها، ويُكتفى بتفسرها وبيان مقاصدها، وإعداد الطّلبة للعمل بها.

2. العقل:

يعدّ العقل المصدر الثّاني من مصادر المعرفة، وإنّ المعرفة الّتي مصدرها العقل تتّسم بالشّمول، والصّدق الدّائم. إنّ المقصود بالعقل هو عمليّات التّفكير الّتي يقوم بها الإنسان، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك الحسّي؛ لأنّ محتوى إدراك الإنسان يتوقّف على العمليّات العقليّة، كالتّوقّعات والتّذكّر. وعن طريق العقل تتكوّن المفاهيم المنحدرة من إدراكات حسيّة؛ فالمعرفة عند الإنسان تقوم على اشتراك العقل والحواسّ في تحصيلها. وذلك عن طريق قيام العقل بتوجيه الإدراك الحسّي، وتوجيه الملاحظة نحو الطّرائق والأساليب الّتي تؤدّي إلى رفع كفاية الحواسّ، والملاحظة والمعرفة.

إنّ المعرفة النّاجمة عن إدراك حسّي تسمّى معرفة بعديّة (بعد الخبرة)، فيما تسمّى المعرفة الّتي تكتسب بالعقل الخالص بالمعرفة القبليّة (قبل الخبرة).

[43] القرآن الكريم: سورة البقرة: 31؛ رواية ورش عن نافع.

لذلك فعلى المنهج الدّراسي أن يحقّق الملاءمة بن المثيرات الخارجيّة المختارة في عمليّة التّعلّم والتّعليم، وبين إمكانيّة التّعلّم من النّاحية العقليّة بالمثيرات الدّاخليّة، والاهتمام بإنماء التّفكير بأنواعه.

3. الحواس:

تعدّ الحواسّ من المصادر المهمّة في تحصيل المعارف، لأنّها منافذ الإنسان على ما حوله؛ فهي الّتي تجعله يتفاعل مع الواقع، ويشعر بالبيئة؛ فعن طريقها يسمع ويرى، ويلمس، ويشمّ ويتذوّق، وتتجلّى أهميّة الحواس في اكتساب المعارف بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾[44]. فالحواسّ مرشد أساسيّ نحو الحقيقة، ومصدر اكتساب المعرفة الأصلية، لذلك يجب على مصمّمي المناهج الاهتمام بحواسّ المتعلّمين، واستخدامها في تحصيل المعارف، والموازنة بن المعلومات الّتي تتحصّل بالحواسّ والمعلومات الّتي تتحصّل عن طريق المصادر الأخرى.

4. الحدس

إنّ الحدس ليس نوعاً من الإدراك الحسّي، وليس عمليّة عقليّة منظمّة؛ فالمعرفة الّتي تتحصّل بالحدس هي معرفة ذاتيّة مباشرة لا تأتي عن تفكير منظّم. هو شكل من أشكال التّعلّم الذّاتي لأنّ التّعلّم يحدث به مباشرة من الدّاخل من دون وسيط أو مقدّمات تؤدي إليه، وهو لا يستند إلى اختبار تجريبي.

إنّ منتقدي الحدس يعارضون اعتباره مصدراً للمعرفة؛ لأنّ مفهومه من وجهة نظرهم يكتنفه الغموض، ويشجّع الفروض غير العلميّة فضلاً عن عدم وجود مقاييس لاختبار صدق البصيرة الحدسيّة وصحّتها.

[44] القرآن الكريم: الإسراء: 36، برواية ورش عن نافع.

ويمكن اعتبار الحدس إدراكاً عقلياً غير حسّي، ومن شأن اعتباره مصدراً من مصادر المعرفة أن يؤدّي إلى تصميم أساليب تدريس تشدّد على الذّاتية والتّفكير الباطن والتأمّل والتّبصّر؛ فهو يلائم التّعلّم الذّاتي الّذي لا يتطلّب واسطة.

إنّ اعتبار الحدس مصدراً من مصادر المعرفة يقتضي الاهتمام بقوى الإدراك العقلي، والباطني لتكون وسائل مساعدة في تحصيل المعرفة.

ومن هنا نستنتج أنّ الأسس المعرفية في بناء المنهج الدّراسي تتّضح من خلال الأسس المتعلّقة باختيار المحتوى من حيث طبيعته، ومصادره، ومستجدّاته، وعلاقاته بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التّعلّم والتّعليم فيها.

وقد حدّد التّربويون مجموعة من الاعتبارات عند بناء المناهج الدراسية، بمراعاة الأسس المعرفية وهي:

- التّركيز على أساسيات البنية المعرفية في محتوى المنهج؛
- مراعاة طبيعة المادّة الدّراسية، حيث يعكس المنهج في أهدافه ومحتواه وأساليب تدريسه وتقويمه طبيعة المادّة الدّراسية؛
- التّركيز على ربط المادّة الدّراسية بفروع المعرفة الأخرى عند بناء المنهج؛
- التّأكيد على التّطبيقات العلميّة لمفاهيم المادّة الدّراسية.

ج الأساس الاجتماعي :

ولمّا كان التّعليم ظاهرة اجتماعية، فلا يمكن فهمه خارج الإطار الاجتماعي، لذلك فإنّ المنهج لابدّ أن يتأسّس على فلسفة المجتمع وثقافته، ولا نجاح لمنهجٍ تعليمي لا يراعي فلسفة المجتمع وأطر ثقافته، فلكلّ مجتمع أسلوب خاصّ في الحياة ونمط من العلاقات والتّقاليد لابدّ أن يعكسها المنهج

التّعليمي، ويتضمّن ما يضمن تحويل فلسفة المجتمع وثقافته إلى سلوك يمارسه الطّلبة يتلاءم ومعايير المجتمع.

وبناء على اختلاف المجتمعات من حيث العوامل الاجتماعيّة والبيئيّة، فقد اختلفت المناهج من حيث أهدافها ومحتواها من بلد إلى آخر[45].

بما أنّ المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة تشتقّ فلسفتها من فلسفة المجتمع "يستوجب عليها أيضا أن تبني مناهجها التّدريسية بحيث تراعي المجتمع ومشكلاته الّتي يعاني منها وكذلك تطلّعاته الّتي يطمح إليها حتّى يتمكّن المتعلّم من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، حتّى يصبح بعد ذلك قادرًا على تقبّل أوضاع المجتمع الحاليّة والعمل على تطويرها عند الضرورة"[46]، وعليه فإنّ المناهج الدّراسية في الوطن العربي، لابدّ أن تشتقّ مبادئها من:

- ✓ أصول الثّقافة العربيّة والتّراث الإسلامي؛
- ✓ واقع الأمّة العربيّة والتّحديات المعاصرة الّتي تواجهها؛
- ✓ واقع التّربية والمشكلات الّتي تعاني منها[47].

د الأساس النّفسي:

يتعلّق الأساس النّفسي للمنهج بالمتعلّم لأنّه محور العمليّة التّعليمية، لذلك سعت المناهج أثناء بنائها إلى مراعاة خصائص نموّه، واحتياجاته، وقدراته واستعداداته، وذلك بالاعتماد على الدّراسات النّفسية والأبحاث التربوية في هذا المجال، والّتي أثبتت أنّ المتعلّمين يختلفون فيما بينهم من حيث "خصائصهم الإنمائيّة وقدراتهم واستعداداتهم، ويتفاوتون في الإمكانيات التّعليمية، وفي استجاباتهم

[45] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التّعليمي والتوجّه الأيدولوجي؛ دار الشّروق، عمّان،2006م، ص 178.

[46] المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي 2000؛ مصدر سابق، ص214

[47] طه علي الدليمي، سعاد الوائلي: اللغة العربية، مناهجها و طرائق تدريسها؛ دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص27.

للمؤشّرات البيئية المختلفة الّتي يتعرّضون لها، ونتيجة لذلك فإنّهم يتفاوتون في الاهتمامات والاحتياطات، وفي الطّرائق والأساليب الّتي يتعلّمون بها، وفي سرعة تعلّمهم، ومقدار ما يتعلّمونه"[48].

لذلك كان لزامًا على واضعي المناهج مراعاة هذه الخصائص أثناء تصميمهم للمناهج وتحديد أهدافها ومحتوياتها وطرائق تطبيقها وتقويمها.

هـ التّكنولوجيا الحديثة والعولمة:

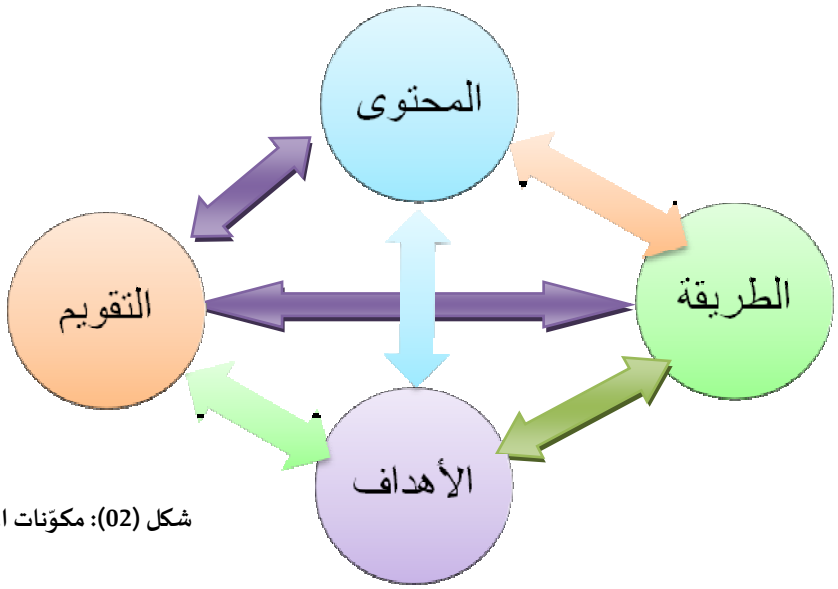
بعد النّصف الأوّل في القرن الماضي شهد العالم تطوّراً هائلاً في المجال التّكنولوجي واستخدام التّكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة، ودخلت مجال التّربية والتّعليم بشكل واسع خصوصا تكنولوجيا الاتّصال، الحاسوب والبرمجيات ذوات الصّلة به، فضلاً عن دخول التّقنيات مجالات التّعليم كافّة، وهذا أمر يستدعي تطوير المنهج وتضمينه من الموادّ والأنشطة ما يستجيب إلى حاجات المتعلّمين والمجتمع ومتطلّباتهم للتّعامل مع التّكنولوجيا الحديثة وبشكل خاصّ تكنولوجيا الاتّصال وشبكة الإنترنت، وتزويد الطّلبة بالكفاءات والمهارات اللاّزمة مع هذه التّكنولوجيا، ووضع برنامج شامل لمحو الأمّية في التّعامل مع الحواسيب وبرامجها وبرمجياتها، ورفع كفاءة الطّلبة في استخدام الشّبكة المعلوماتيّة للتّزويد بأحدث المعلومات، والاستفادة منها كمصدر غنيّ من مصادر المعرفة.

خامسا: عناصر المنهج:

تعدّدت الرّؤى حول مكوّنات المنهج واختلفت لكن أكثرها شيوعًا هي نموذج **تايلر Tayler** الّذي اعتمد عليه مصمّمو المناهج أثناء بنائها وتقويمها، وهو نموذج يعرف بنموذج الأهداف، ويقوم على التّصنيف الرّباعي لهذه المكوّنات، أي أنّ المنهج يتكوّن من الأهداف والمحتوى والطّريقة والتّقويم، ويمكن توضيحها من خلال الشّكل التالي[49]:

[48] اسحاق فرحان و آخرون : المنهاج التربوي بين الأصالة و المعاصرة؛ دار الفرقان، و دار البشير، عمان، الأردن، ط3، 1999، ص72، و ينظر مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة و المراهقة؛ دار مكتبة مصر، مصر، دط، دت، الفصل الثاني من الكتاب.

[49] مرعي و آخرون: تصميم المنهج؛ طباعة وزارة التربية اليمنية، 1993،ص39.



شكل (02): مكوّنات المنهج

وبذلك يتّضح أنّ المنهج الحديث أوسع في عناصره من المنهج التقليدي؛ ولهذا يُطلق على مفهومه المفهوم الواسع للمنهج. ومن الملاحظ أنّ هذه العناصر توفّر الإجابة على الأسئلة الأربع الّتي يجب على من يتوّلى مهنة التّعليم معرفة الإجابة عنها وهي:

- لماذا أُعَلّم؟ (الأهداف)؛
- ماذا أعلّم؟ (المحتوى)؛
- كيف أعلّم؟ (طرائق التدريس وأساليبها)؛
- كيف أحكم على نتائج التّعلّم؟ (التقويم وأساليبه)؛

إنّ العناصر المذكورة عناصر متداخلة متبادلة التّأثير والتّأثّر، مترابطة ترابطاً وثيقاً فيما بينها، وإنّ أيّ خلل في أيّ منها يؤثّر في مستوى تحقيق أهداف المنهج[50].

أ **الأهداف التربوية:** هي "عبارة تصف في دقّة ووضوح التّغيّرات المراد إحداثها لدى المتعلّمين نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المقدّمة[51]"، فهو:

- صياغة لغويّة؛

[50] فتحي يونس، وآخرون، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيات، التطوير، عمان، دار الفكر، 2004، ص 97.

[51] محمد نجيب: المناهج الدراسية، النظرية و التطبيق؛ عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013، مصدر سابق، ص89.

- يصف سلوكًا معيّنا قابلاً للملاحظة والقياس؛
- يمكن أن يؤدّيه المتعلّم في نهاية الموقف التّعليمي؛
- ناتج تعليمي.

ب **المحتوى:** يمثّل "مجموع الخبرات (المعرفيّة، المهاريّة، الوجدانيّة) المراد تضمينها في المنهج، وتكون على شكل مفردات يتمّ توصيلها بفعاليات مختلفة؛ فالمحتوى ترجمة للأهداف المسطّرة قصد استكمال جوانب بناء شخصية المتعلّم"[52]، فيتحدّد المحتوى بحسب طبيعة المعارف والمعلومات الّتي يقع عليها الاختيار، والّتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن، سواء كانت معارفًا إدراكيّة عقليّة، أو قيمة وجدانيّة، أو أدائيّة مهاريّة.

المحتوى هو أحد عناصر المنهج وله دور كبير في تحقيق أهداف المنهج ويعرّف المحتوى بأنه: "مجموعة المعارف الّتي يقع عليها الاختيار، ويتمّ تنظيمها على نحو معيّن، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكاراً أساسية"[53].

ولمّا كان المحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات، فإنّ تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة، وعلى هذا الأساس صُنّفت المعرفة المنظّمة في المحتوى تبعاً لارتباط المعرفة بالأهداف، والجدول الآتي يوضّح ذلك[54]:

[52] وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها؛ المصدر نفسه، ص25.
[53] أحمد توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسرة، 2000 ص 80.
[54] أحمد توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة؛ المصدر نفسه، ص 72.

تصنيف ارتباط المعرفة بالأهداف	تصنيف المعرفة حسب المجالات	تصنيف المعرفة حسب نتاجات التّعلّم	تصنيف المعرفة حسب وسائل إدراكها
معرفة إدراكيّة؛	المعرفة الطّبيعيّة؛	الحقائق والبيانات؛	المعرفة الّتي تدرك بالوحي من
معرفة قيميّة؛	المعرفة الإنسانيّة؛	المفاهيم؛	مصدر إلهي؛
معرفة أدائيّة؛	المعرفة الشّكليّة	المبادئ والتّعميمات؛	المعرفة الّتي تدرك بالإلهام؛
معرفة اجتماعية؛	(الريّاضيّة)؛	النّظريات؛	المعرفة الّتي تدرك بالحواس؛
	المعرفة التّطبيقيّة؛	المهارات؛	المعرفة التّي تدرك بالتّجريب؛
	المعرفة الحاسوبيّة	الاتّجاهات والقيم؛	المعرفة الّتي تدرك بالتّبصّر
	(المعلوماتيّة)؛		العقلي؛
			المعرفة الّتي تدرك بالحدس؛

ج **طريقة التّدريس:** تعرّف الطّريقة بأنّها "خطوات متسلسلة ومتتابعة يقوم بها المعلّم لتحقيق أهداف بعينها سبق تحديدها سلفًا"[55]، فهي وفق هذا مجموعة من الخطوات الإجرائيّة المنظّمة والهادفة لإحداث التعلّم، أي تحقيق أهداف متوخّاة، وتشمل أنشطة تعليمية تعلّمية، وتوظّف كلّ مصادر التعلّم المتاحة.

تقوم طريقة التّدريس على نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلّم، ولا يتمّ ذلك إلاّ من خلال الإعداد المدروس للخطوات اللاّزمة، وذلك بتنظيم موارد التعلّم والتّعليم، واستخدامها للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة.

د **التّقويم:** هو "عمليّة منهجيّة ومنظّمة ومخطّطة، تتضمّن إصدار الأحكام على السّلوك (أو الفكر أو الوجدان)، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السّلوك الّتي تمّ التّوصّل

[55] مجدي عزيز ابراهيم : استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم؛ مكتبة الأنجلومصرية، دط، 2004، ص22.

إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقّة ووضوح"[56]؛ فهو إذن عمليّة تقتضي وجود حكم تمّ التّوصّل إليه بعد جمع مجموعة من المعلومات، وباستخدام أدوات للقياس الّذي يقوم على الوصف الكمّي للسّلوك أو الأداء، فهو يتحدّد بقواعد استخدام الأعداد أثناء وصف البيانات عن طريق أرقام، أو درجات، باستعمال وسائل قياسية متنوّعة، لذلك فهو يتميّز بأنّه:

- كمّي.
- يعتمد على الوسائل الإحصائيّة.
- قياس غير مباشر، لأنّه يقيس مظاهر التّعلّم والذّكاء وهما مفهومان افتراضيان، بالعودة إلى التّقويم نؤكّد على أنّه عملية تشخيصيّة علاجيّة مستمرّة، يتمّ فيها "الوصول إلى قرارات من خلال التّعرف على نواحي القوّة والضّعف في العملية التّعليمية، على ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعلّم والتّعليم"[57]. وبهذا المعنى فإنّ التّقويم يصبح عملية مستمرّة وشاملة، تمرّ بالمراحل التالية:

1. تحديد أهداف التّقويم؛
2. إعداد الأدوات المناسبة للتّقويم؛
3. الحصول على المعلومات وتفسيرها وتحليلها؛
4. إصدار الأحكام؛
5. توظيف الأحكام في اتّخاذ القرارات؛

[56] محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي؛ دار المسيرة، الأردن، ط4، 2014م، ص364.

[57] أنسي قاسم: الفروق الفردية و التقويم؛ دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص262.

في ضوء ما تقدم من مفهوم التّقويم ووظائفه، يمكن تحديد مجالات التّقويم في العمليّة التّعليميّة على الشّكل التّالي[58]:

تقويم الأهداف	تقويم المحتوى	تقويم عمليّة التّعليم	تقويم أداء التّلاميذ
✓ مدى علاقتها بالمتعلّمين وحاجاتهم والمجتمع وحاجاته والمادّة وطبيعتها. ✓ مدى شمولها لأنواع السّلوك ومستوياته. ✓ إمكانيّة تحقيقها وواقعيّتها. ✓ وضوحها ومراعاتها مستوى النّمو ومجالاته. ✓ سلامة صياغتها وكونها إجرائيّة قابلة للقياس.	✓ مدى ارتباط المحتوى بمستويات المتعلّمين. ✓ مدى مراعاته للفروق الفرديّة بين المتعلّمين. ✓ مدى ملاءمة الأنشطة التّعليميّة وعلاقتها بالأهداف المنشودة. ✓ مدى استفادة المحتوى من مصادر البيئة. ✓ مدى مراعاة خبرات المحتوى جوانب شخصيّة المتعلم.	✓ فعاليّة طرائق التّدريس والأساليب الّتي يتّخذها المعلّم في التّعليم. ✓ سمات المعلّم ودرجة كفاءته في أداء أدواره. ✓ نتائج العمليّة التّعليميّة.	✓ مدى فاعليّة الطّلبة وإيجابيتهم في العمليّة التّعليميّة. ✓ تحديد مستوى التّقدّم الحاصل على طريق الأهداف. ✓ النّموّ الشّامل في المجالات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة.

أمّا من حيث أغراض المحتوى فهي[59]:

[58] حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: تصنيف الأهداف التدريسية (محاولة عربية)؛ دار المعارف، القاهرة، 1995م، ص69.

[59] فتحي يونس، وآخرون، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيات، التطوير، عمان، دار الفكر، 2004، ص 97.

التّقويم القبلي أو المبدئي Initial Evaluation	• يجري قبل البدء في تطبيق المنهج والغرض منه توفّر صورة عن الوضع قبل التّطبيق مثل: • تحديد مستوى المتعلّم لمعرفة النّقطة الّتي يمكن البدء منها • تحديد الأوضاع والإمكانيات الّتي سيطبّق فيها المنهج.
التّقويم التّكويني Formative Evaluation	• يجري في أثناء عملية تطبيق المنهج لغرض توفير بيانات تُسهم في مراجعة أسلوب العمل ونتائجه، وإعادة توجيه مساره في أثناء التّطبيق فتكون له آثار إيجابية في نتاج التطبّيق. ويسمّى هذا النّوع بالتّقويم البنائي أو التّطويري، والغرض منه توفير تغذية راجعة تُسهم في تطوير المنهج.
التّقويم الختامي Summative Evaluation	• يجري في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقيق أهداف المنهج، والحصول على النّتائج الّتي تمكّن من إصدار أحكام على مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.
التّقويم التّتبّعي Follow- Up-Evaluation	• يجري عن طريق متابعة أداء المتعلّم بعد تخرّجه من المؤسّسة التعليميّة لغرض إصدار حكم على فعّالية المنهج في تلبية متطلّبات سوق العمل وممارسة المهنة، ومن شأن هذا النّوع من التّقويم توفير البيانات الّتي تساعد على تطوير المنهج، وبذلك فهو يوفّر تغذيّة راجعة تعطي صورة عن الآثار المستقبليّة للمنهج.

سادسا: تطوير المناهج التّعليميّة:

لقد ارتبط مفهوم التّطوير بمفهوم المنهج؛ لأنّ تطوير المنهج لا ينفصل أساسا عن مفهوم التّطوير في حدّ ذاته، وقد جاء نتيجة عوامل أدّت إلى هذا، نذكر منها[60]:

1. التّطوّرات والتّغيّرات الطّارئة على القيم والمفاهيم والاتّجاهات، وحتّى النّظرة إلى الحياة والنّظرة إلى الإنسان النّاتجة عن التّطوّر العلمي والتّكنولوجي في المجال الثّقافي والاجتماعي وغيرها؛
2. التّغيّر الذّي طرأ على أهداف التّربيّة نتيجة التّغيّرات السّابقة، والّتي خلّفت تغيّرا في النّظرة إلى وظيفة المدرسة، وضرورة مواكبتها التّطوّرات الحاصلة على مستوى ميادين العلوم المختلفة؛
3. نتائج البحوث والدّراسات التّربويّة الّتي سلّطت الضّوء على مواطن القصور في المنهج التّقليديّ، وأوصت بتطويره وإضفاء بعض التّغييرات عليه؛

[60] المنهاج الدراسي وحاجات الطفل .أحمد وزي .مجلة علوم التربية .ع5 . 1993. ص62.

4. نتائج الدّراسات الّتي تناولت المتعلّم وكلّ ما يتعلّق به، والّتي أدّت إلى إعادة النّظر في أهداف المنهج الدّراسيّ ومكوّناته، فأصبح من لزاما البحث عن مفهوم أوسع وأكثر جِدّةً من المفهوم التّقليديّ؛
5. طبيعة المنهج التّربويّ نفسه، الّذي يعتبر انعكاسا للواقع الفكري والاجتماعي السّائد في البيئة والمجتمع. فمن البديهيّ أن يتطوّر المنهج مواكبة للتّطوّرات ويغيّر من أهدافه تماشيا والتّحوّلات المستجدّة[61]؛
6. أثبت الدّراسات التّي أجريت في مجالات علم النّفس التّعليميّ وطرائق التّدريس، أنّ إيجابيّة المتعلّم ونشاطه لهما دور فعّال في عمليّة التّعليم، ومن ثمّ فقد عمل المنهج على إتاحة الفرصة أمام المتعلّم للقيام بالأنشطة المختلفة، الّتي تؤدّي إلى مرور المتعلّمين بالخبرات المتنوّعة؛

وبهذا؛ فالمناهج التّعليميّة بمفهومها العامّ كانت عبارة مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار الّتي يدرسها المتعلّمون في صورة موادّ دراسيّة، وبالتّالي فتطوير المناهج التّعليميّة وفقا لهذا المفهوم كانت تنصبّ على تعديل وتطوير المقرّرات الدّراسيّة بشتّى الصّور والأساليب.

وعلى هذا الأساس، "فإنّ التّطوير وفقا للمفهوم الحديث، ينصبّ على الحياة المدرسيّة بشتّى أبعادها، وعلى كلّ ما يرتبط بها، فلا يركزّ على المعلومات في حدّ ذاتها، وإنّما يتعدّاها إلى استراتيجيات التّدريس وتكنولوجيا التّعليم والكتاب المدرسي والإدارة المدرسيّة ونظم التّقويم، ولهذا فإنّ التّلميذ هو محور العمليّة التّعليميّة في ظلّ المحيط الّذي يعيش فيه"[62]. ومن هنا جاء تعريف تطوير المناهج التّعليميّة بأنّها:

[61] ينظر، د. ضياء عويد وسعد محمّد: المناهج (البناء والتّطوير)؛ مصدر سابق، ص[31-34].
[62] د. فؤاد سليمان قلادة: أساسيات المنهج؛ دار المطبوعات الجديدة، 1976، ص179.

- ✓ التّعديلات المقنّنة والمنظّمة الّتي يقوم بها أهل التّربيّة، والّتي تشمل المنهج بما يؤدّي إلى تحديثه وزيادة فاعليّته، وبالتّالي الوصول إلى تحقيق أهداف النّظام التّربوي[63]؛
- ✓ التّغيير الكيفي المقصود والمنظّم الّذي يُحدثه المختصّون في جميع مكوّنات المنهج، والّذي يؤدّي إلى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النّظام التّعليمي[64]؛
- ✓ "عمليّة الوصول بمستوى المناهج الدّراسيّة إلى أفضل صورة ممكنة، حتّى تتحقّق الأهداف التّربويّة المنشودة على أحسن وجه وبطريقة اقتصاديّة في الوقت والجهد والتّكلفة"[65]؛

ممّا تقدّم يمكن تعريف تطوير المناهج التّعليميّة بأنّها عمليّة ارتقاء لجميع مكوّنات وأبعاد العمليّة التّعليميّة تخطيطا وتنفيذا وتقويما، بشكل يضمن تقدّم المجتمع ورقيّه، وفي ذلك تعزيز لسياسة وفلسفة المجتمع المرجوّة، وهذا يستلزم تغيير جميع مكوّنات العمليّة التّعليميّة نحو الأفضل.

- ➢ **تطوير مناهج اللّغة العربيّة:**

يؤكد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أن تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لن يتم إلا بالاعتماد على بحوث علمية وميدانية واسعة النطاق وأن تعليم اللغات ونجاعة التعليم لاسيما بالنسبة للغة العربية هو أمر جد خطر لخطورة المشاكل التي تثيرها هذه القضية وتنحر في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة؛ فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تحصيل

[63] د. فؤاد سليمان قلادة: أساسيات المنهج؛ مصدر سابق، ص11.

[64] ينظر، جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمّد إبراهيم: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها؛ دار الشّروق، عمّان، 2001م، ص392-393.

[65] محمدّ السّيّد عليّ: اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس؛ دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، 2011م، ص20.

المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، والغاية القصوى من استعمال اللغة هو أن يُجعل الطالب قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية استعمالا سليما من كل لحن وعُجمة ولُكنة، فاللسان وضع واستعمال، فهو نظام من الأدلة الموضوعة لغرض التبليغ واستعمال فعي لهذا النظام في واقع الخطاب، فالاقتصار على أحد هذين الجانبين (الوضع والاستعمال) من قبل المدرس خطأ فاحش ذو عواقب وخيمة، فاللغة كا يتصورها المبدعون من علمائنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم هي قبل كل شيء واستعمال الناطقن بها وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد ولا معنى مجردا من اللفظ الذي يدل عليه ولا أحوال خطابية معزولة، فأكبر غلط– يقول الحاج صالح -يرتكبه الباحث أو المدرس هو أن يحر اللغة في جانب واحد، وهذا هو الذي حصل بالفعل منذ أن تعلق الناس بالقواعد في ذاتها مقطوعة عن الواقع، وبشواهد مقطوعة عن بيئة الدارس[66].

وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية (وحياة العربي اللغوية تدل على هذا) التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء كل منهج تعليمي، وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المدرس كا يلم بها اللغوي ويترتب على ذلك مايلي:

استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا؛ لأن الكلام المنطوق هو الأصل وهذا ما يحتاجه المتعلم فيسمعه قبل أن يكتبه، فإذا اعتمد المتعلم على لغة الكتابة فقط قل نصيبه في التعلم وبالتالي سيكسب لغة خطاب مصطنعة، وهذا يؤكد العربية التي يتعلمها الناشئة في مدارسنا[67].

إضافة لما سبق ذكره فإن (تنظيم المنهج من حيث ترتيب المحتوى أو الموضوعات الدراسية يؤثر في اختيار طريقة تدريس مادة اللغة العربية، وكما يرى البيداغوجيون أن تنظيم المنهج على

[66] ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنر، الجزائر،(دط)، سنة 2012، 1/ 174 ، 175 ، 176.

[67] المرجع السابق،. 1/ 176

أساس مقصود يفرض على المعلم طريقة تدريس تختلف عن طريقة التدريس التي يستخدمها إذا كان هذا المنهج منظما على أساس المواد الدراسية المنفصلة، وهنا يميز البيداغوجيون بين التنظيم المنطقي للمنهج والتنظيم السيكولوجي، ويرون أن المناهج القديمة بنيت على التنظيم الذي يناسب العلماء الكبار دون الأخذ بالاعتبار حاجات الطفل الذي انتقل من لغة بيتية (الأم) إلى لغة مدرسية)[68] ، حيث إن أول شيء يتعلمه الطفل هو النطق السليم لمخارج الأصوات، هذا التنظيم الذي يدور حول المتعلم من حيث مراعاة ميوله واتجاهاته وخبراته واستعدادته، وإعطائه ما يستطيع أن يفهمه في كل مرحلة؛ أي تقسم أبواب الصرف والنحو والبلاغة مثلا على مراحل التعليم المختلفة، كل مرحلة تعلم ما يتماشى مع مستواه العقلي والوجداني.

وحتى تصل هيئة التدريس إلى المعوقات لابد من معارف منهجية تصف (كيف ينبغي العمل؟ وكيف ينبغي التعامل مع العمل؟ حيث إن هذه المعارف توفر قواعد فعل العمل وهذا ما شكل الفرق بين معرفة كيف تجري الأمور؟ ومعرفة كيف يمكن تسيير الأمور؟ وهذا يجيب عنه معرفة كيفية تشكيل الكتاب المدرسي.[69]

[68] هشام سعيد الحلاق وزميله، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقا للمتعلم؟، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2008 ، دط، ص38،39

[69] بير دبي، ترجمة عبد الكريم غريب، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2 ،2003 ، ص. 189

الفصل الثاني

التّدريس بين الطّرائق التّقليديّة والحديثة

الفصل الثّاني:

التّدريس بين الطّرائق التّقليديّة والحديثة

أصبح ينظر لقطاع التّعليم على أنّه مؤسّسة لاستثمار وإنتاج العنصر البشري، وبدأ الاهتمام ينصبّ على كيف نكوّن تلاميذ فعّالين، وكيف نطبّق أحسن الطّرق والوسائل من أجل هذا التّلميذ الفعّال، وكيف نحقّق الغايات والأهداف.

ففي مجال التّربية أصبح الاهتمام ينصبّ ليس على شحن الأذهان بالمعلومات والمعارف وتكوين تلاميذ" موسوعة " فحسب، بل بدأ التّركيز على كيفية تجاوز هذا الجانب إلى تمكين المتعلّم من التّفكير وحلّ المشكلات، وهذا الأمر جعله شخصًا نشِطًا في الفعل التّربوي، من هنا بدأت القفزة النّوعيّة الّتي عرفتها مجالات التّربية، وتطوّرت المفاهيم لتصبح أكثر دقّة وعلمية، فمن التّربية العامّة إلى التربية الخاصّة، ومن التّربية إلى علوم التّربية ومنها إلى البيداغوجيا الحديثة، الّتي جعلت من التّلميذ محور اهتمامها وركّزت على نشاطه لتسهيل التّعلّم.

تلعب منهجيّة التّدريس دورا هامّا في نقل المعرفة والمهارات إلى المتعلمين. ومن الجليّ، أنّ فعاليّة المعارف والمهارات تعتمد اعتمادا كبيرا على المنهجيات المستخدمة في التدريس.

لم يعد الاهتمام في مجال التّربية ينصبّ على شحن الأذهان بالمعلومات والمعارف فحسب، بل بدأ التّركيز على كيفية تجاوز هذا الجانب إلى تمكين المتعلّم من التّفكير وحلّ المشكلات، وهذا الأمر جعله شخصًا نشِطًا في الفعل التّربوي، من هنا بدأت القفزة النّوعيّة الّتي عرفتها مجالات التّربية، وتطوّرت المفاهيم لتصبح أكثر دقّة وعلمية، ومنها نجد مصطلح التعليمية الّذي أصبحنا لا نقرأ مقالا عن التربية أو التعليم إلاّ ونجده ضمن المفاهيم الأساسية والمتداولة.

إضافة لما سبق ذكره فإنّ (تنظيم المنهج من حيث ترتيب المحتوى أو الموضوعات الدّراسية يؤثّر في اختيار طريقة تدريس مادّة اللّغة العربية، وكما يرى البيداغوجيون أن تنظيم المنهج على أساس مقصود يفرض على المعلّم طريقة تدريس تختلف عن طريقة التّدريس الّتي يستخدمها إذا كان هذا المنهج منظّما على أساس المواد الدّراسية المنفصلة، وهنا يميّزون بين التنظيم المنطقي للمنهج

والتنظيم السيكولوجي، ويرون أن المناهج القديمة بنيت على التنظيم الذي يناسب العلماء الكبار دون الأخذ بالاعتبار حاجات الطفل الذي انتقل من لغة بيتيّة (الأمّ) إلى لغة مدرسية)[1].

التّطوّر والتّغيّر سنّة الحياة؛ ولأنّ الحياة من حولنا تتغيّر –دائما- من حال إلأى حال، فليس بدعا أن يتطوّر التّعليم، وأن تتغيّر أدواته، طرائقه ووسائله، وتنتقل إلى مرحلة جديدة تفرضها طبيعة العصر، وما يسوده من وثبة هائلة في استخدام التّقنيّات الحديثة الّتي جعلت ما كان مستخدما بالأمس لم يناسب اليوم الّذي نعيش فيه.

ولم يعد التّلقين وحشو الذّهن بالمعلومات واستظهارها مناسبا لعصر طغت فيه التّقنيات الحديثة ووسائل الاتّصال المتطوّرة.

لقد قلبت النّظريّات الحديثة في التّربيّة الأمور رأسا على عقب، حتّى صار المتعلّم عنصراً فعّالا، يشارك، يتجاوب، يبحث، ينقّب حتّى يحصل على المعلومات بنفسه، كما تغيّرت صورة المعلّم فصار مرشدا ومُعينا، يفتح الطّريق أمام المتعلّم، ويثير دافعيّته، يحفّزه ويصحّح له المسار إن هو حاد عن الطّريق.

إنّ محتوى المناهج للّغة العربيّة، وتوزيعه على الفروع في كلّ مرحلة ووضع الأهداف والتّوجيهات الخاصّة به، لذلك كلّه دلالات متعدّدة، منها ما يتّصل بالقيم والمُثل، وما يتّصل بفلسفة التّربيّة فيها، لأنّها تستمدّها من هذه القيم وهذه المُثل، أو يتّصل بطبيعة المادّة وما يمكن أن تسهم به في بناء الحياة الفرديّة والاجتماعيّة.

إنّ التّربية عمليّة تعليم وتعلّم في الوقت نفسه، وبما أنّ أحوال الحياة لعصريّة تحتّم على كلّ إنسان أن يتعلّم كلّ يوم، أصبحت التّربيّة والتّعليم ضرورة لابدّ منها، ولهذا أولى المجتمع عناية

[1] الحلاق هشام سعيد وزميله، (2008)، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقا للمتعلم؟، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ص38- 39.

بالعمليّة التّربويّة، ويهدف إليها، ويستعين بها بما شاء من تعليم وتدريب، وبما أنّ التّعليم جزء لا يتجزّأ من التّربية ووسيلتها، فقد أصبح أداتها المهمّة لتحقيق أغراضها.

والتّعليم ذراع التّربيّة في تنفيذ ما تسعى إليه، فهو يعكس أهدافها ويترجم منطلقاتها بما يمتلكه من مؤسّسات تربويّة تغذّي المتعلّم بالتّفكير السّليم ليصبح قادرا على التّفاعل مع البيئة الّتي يعيش فيها، ويحيط نفسه بجانب من العلوم والمعارف. فهو المرتكز الأساس للتّربيّة في تحقيق أهدافها، إذ ليست الغاية في أن يتعلّم الطّالب فحسب، وإنّما المقصد هو كيف يُكوّن المتعلّم بعد التّعلّم شخصا له خصائص تغاير خصائصه الّتي كان عليها قبل التّعلّم، وقد ازداد الاهتمام بالتّعليم ورفع مستواه وأصبح شرطا مهمّا لتقدّم الأمم وتطورها؛ فالتّعليم أداة فاعلة لزيادة الإنتاج وتحسينه في جميع مجالاته، وخلق أساس لتطوير مستمر. وقد اتّفقت المجتمعات جميعها على ضرورته واعتمدت على شتّى الوسائل في سبيل تحقيقه.

وأدّى الاهتمام بالتّعليم إلى الاهتمام بالمناهج الدّراسيّة؛ لأنّها عنصر أساسيّ في تحقيق التّربيّة والتّعليم، وهي من مقتضيات عمليّة التّعليم والتّعلّم، فتحديد الغرض من التّعليم هو الأساس الأوّل للمناهج الدّراسيّة، فالمناهج النّاجحة هي الّتي تشتقّ من حاجيات المجتمع وتخدم أغراضه في المواقف الحياتيّة المختلفة. فالمنهج هو لبّ التّربيّة وأساسها الّذي ترتكز عليه، وهو النّقطة الحيويّة الّتي توصل الطّالب بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة الفعّالة الّتي يصل بها الطّالب إلى ما يبتغيه من أهداف وأمال.

1. التّدريس:

1.1 ماهيّة التّدريس:

أ لغة:

تشتقّ كلمة التّدريس من الفعل الثّلاثي (دَرَس)؛ فيقال: درس الكتاب ونحوه أي: قام بتدريسه، وتدارس الكتاب ونحوه: أي درسه وتعهّده بالقراءة والحفظ لئلاّ ينساه[2]، وقال أبو الهيثم: درس الأثر دُروسا، ودَرَسَتْه الرّيح تدرُسه درسا أي: محته، وقال الأزهريّ: دَرَسَ درسا ودراسة أي: عانده حتّى إنقاد لحفظه[3]، وقيل سُمّي (إدريسُ) عليه السّلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى.

ب اصطلاحا:

لقد بدأ وحي الله تعالى بالنّزول، فكانت أولّ كلمة سمعها الرّسول محمّد بن عبد الله –صلّى الله عليه وسلّم- من الوحي **"اقرأ"**، الّذي يتأمّل هذه الكلمة يجد أنّها تحمل مفتاحا ليس فقط للدّين بل للعلم والدّين معاً؛ فالعلم يدعو لل ليس فقط للدّين بل للعلم والدّين معاً؛ فالعلم يدعو للإيمان، والإيمان يقود للعلم، قال تعالى: **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾**[4].

واستنادا إلى ذلك، جعل الرّسول عليه الصّلاة والسّلام مهنته الأساسيّة هي التّربيّة فقال: (إنّمّا بُعثت معلّما)[5] ، واستصحب أهميّة التّعليم وحتّى التّخصّص في سعيه في كلّ مراحل الدّعوة في سلمه وحربه؛ فكان من فداء الأسرى في معركة بدر، أن يعلّم الأسير عشرة من أبناء المدينة، يكون ذلك ثمنا لفكاكه من الأسر، كما عُدّ العمل الفكري من أعلى أنواع الجهاد.

---

[2] ينظر؛ وزارة التّربيّة والتّعليم؛ المعجم الوجيز، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، 1992م، ص225.

[3] ينظر؛ لسان العرب: مادّة (درس)؛ دار صادر، بيروت، ج6، ص [79-80].

[4] القرآن الكريم: العلق: [1-5].

[5] رواه ابن ماجة برقم 229 في حديث عبد الله بن عمرو ، وفي سنده ضعف.

ومن المعروف أنّ الدّرس والتّدريس عند العرب نشأ بنشأة الإسلام، فقد رُوي أنّ جماعة من الصّحابة كانوا يعلّمون في مسجد قباء في عهد الرّسول عليه الصّلاة والسّلام، واستعملت المساجد للتّدريس منذ ذلك العهد. ويحدّثنا المؤرّخون أنّ أبا عثمان ربيعة المشهور بربيعة الرّأي، كان يجلس في مسجد الرسول –صلّى الله عليه وسلّم- بالمدينة، وكان يأتيه مالك والحسن وأشراف أهل المدينة للأخذ عنه، وكانت له فيه حلقة وافرة. و تتوالى حلقات الدرس المنتشرة في المساجد المنتشرة في حواضر المدن الإسلامية و غيرها من المناطق و الممالك الإسلامية و عواصمها و مدنها. و سُمّي الدرس حلقة؛ لأن الطلاب كانوا ينتظمون في شبه عقد أو حلقة حول شيخهم، وكانت الحلقة تضيق أو تتسع أو تتضاعف تبعا لعدد الطلاب. و كان رسول الله (صلى الله عليه و سلم) يحث أصحابه على ارتياد مجالس العلم؛ لأنها وسيلة من وسائل نشر الوعي السليم، و رغب فيها بذكر فضلها، و ان الملائكة تذكر الحاضرين بخير، و يذكرهم الله فيمن عنده. و جعل منزلة العلم كمنزلة الجهاد في سبيل الله، و كل جهد يقوم به للحصول على العلم فتح أمامه الطريق إلى الجنة، قال رسول الله (صلى الله عليه و سلم): (من سلك طريقا يلتمس فيه علما، سهل الله طريقا إلى الجنة)[6].

و في العصر الحديث يختلف مفهوم التّدريس على وفق الفلسفة التربوية ،الّتي تنظّم بها المناهج الدّراسيّة في دول العالم المختلفة، والّتي غالبا ما ينظر إليها من اتّجاهين: أحدهما يطلق عليه الاتّجاه التّقليدي، و الآخر الاتّجاه التّقدمي الحديث.

ففي ضوء الاتّجاه التّقليدي ينظر إلى التّدريس على أنّه مجرّد إعطاء معلومات واكتساب معارف للطّالب، وفي ضوء الاتّجاه الحديث ينظر إلى التّدريس على أنّه الجهد المبذولة من المدرّس لمساعدة الطّلبة على النّمو المتكامل، كلّ على وفق ظروفه واستعداداته و قدراته، و يلاحظ اهتمام

[6] الحاكم، أحمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين، بيروت ، ب ت، ص89-90.

المربّين بالتّدريس كعمليّة، وكنظام أو نسق يتكوّن من الأنشطة الّتي يقوم بها المدرّس والطّلبة لمساعدتهم على تحقيق أهداف معيّنة.

عرّف التّدريس أنّه "نظام من الأعمال مخطّط له، يقصد به أن يؤدّى إلى تعلّم ونمو المتعلّمين في جوانبهم المختلفة، وهذا النّظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة، يقوم بها كلّ من المعلّم والمتعلّم، يتضمّن عناصر ثلاثة: المعلّم، المتعلّم، والمنهج الدّراسيّ"[7].

فالتّدريس عمليّة اتّصال بين المعلّم والمتعلّم؛ إذ يحرص الأوّل على نقل رسالة وضعها المنهج التّربوي، إلى الثّاني في أحسن صورة ممكنة.

عرّفه غانم محمّد على أنّه: "تلك العمليّة الّتي يقوم بها المدرّ بدور المرشد والمدرّس والمعدّ للبيئة التّعليميّة، وللموادّ وللخبرات التّعليميّة الّتي يكون فيها المتعلّم حيويّا ونشيطا وفاعلا"[8].

أمّا كوثر كوجك، فقد ذكرت تعريف ستيفن كوري Stephen Cory حيث عرّفه بأنّه "عمليّة متعمّدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلّم القيام بسلوك محدّد، أو الاشتراك في سلوك معيّن، وذلك تحت شروط محدّدة أو كاستجابة لظروف محدّدة"[9].

هو إحاطة المتعلّم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف الّتي تلقو وتكتسب، وإنّما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتّأثير في شخصيّة المتعلّم والوصول بالمتعلّم إلى التّخيّل والتّصور الواضح والتّفكير المنظّم.

ويعرّفه حسن حسين زيتون بأنّه "نشاط يهدف لمساعدة المتعلّم لكي يتعلّم؛ أي لتحقيق أهداف تعليميّة معيّنة، يمكنه بها أن ينمو معرفيّا ووجدانيّا وحركيّا، ليصبح فردا قادرا على تحقيق

---

[7] كمال عبد الحميد زيتون؛ 2003م، ص30.

[8] غانم محمّد محمّد: التّفكير عند الأطفال تطوّره وطرق تطويره؛ دار الفكر، عمّان، ط1، 1416هـ/ 1995م، ص134.

[9] كوثر حسين كوجك: اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس؛ دار المعارف، مصر، ط9، 1968م، ص06.

حاجاته وحاجات مجتمعه"[10]؛ فالتّدريس إذن عمليّة تقتضي تنمية المتعلّم في جميع الجوانب، حتّى يكون عنصرا فعّالا.

ويعرّف التّدريس أيضا بأنّه: "مجموعة النّشاطات التّي يؤدّيها المدرّس في موقف تعليميّ لمساعدة المتعلّمين في الوصول إلى أهداف تربويّة محدّدة"[11].

والتّدريس أيضا "عمليّة نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم"[12]. فالهدف الرّئيس من هذه العمليّة هو نقل معلومات وإكسابها للتّلميذ، أمّا الشّيخ أبو حامد الغزالي فقد عرّفه بأنّه: "أشرف الصّناعات بعد النّبوّة، إفادة العلم وتهذيب نفوس النّاس عن الأخلاق المذمومة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة، وهو المراد بالتّعليم"[13].

نستخلص من التّعاريف السّابقة، أنّ التّدريس عمليّة ذاتيّة تظهر فيها شخصيّة المعلّم، وتلعب فيها ذاتيّته دورا عظيما، كما أنّه علم له أهدافه العامّة والخاصّة وأسسه ومبادؤه ونظرياته، هو مهنة شريفة؛ لها أصولها وأخلاقياتها، لذلك كان الاهتمام بأساليب ومهارات التّدريس أمرا ضروريّا. فمنها من شدّد على دور المعلّم في العمليّة التّعليميّة ممّا أدّى إلى ظهور طرائق تدريس تجعل المدرّس مركز العمليّة التّعليميّة، ومنها من شدّد على دور المتعلّم بحيث يكون فيها مركز العمليّة التّعليميّة، وهكذا تعدّدت الطّرائق وتنوّعت، فالتّدريس يتطوّر تِبعا لتطوّر فلسفة المجتمع وأهدافه، فقد اختلفت وجهات النّظر وتباينت، فظهرت العديد من المداخل من أجل تحديد معنى مضبوط لمفهومه، وهي:

---

[10] سمير جوهاري: مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة؛ العدد 47، ص61.

[11] محسن عليّ عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة؛ دار الشّروق للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص55.

[12] صالح عبد العزيز عبد المجيد: التّربيّة وطرق التّدريس؛ دار المعارف، مصر، ط9، 1968م، ص06.

[13] أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدّين؛ مكتبة الإيملن، 1900م، ج1، ص12.

- **التدريس كنظام (مدخلات، عمليّات، مخرجات، تغذيّة راجعة):**

التّدريس كنظام أكثر ثباتا ووضوحا، له مدخلاته، خطواته، ومخرجاته المتمثّلة في[14]:

1) **المدخلات:** عبارة عن مجموعة من المصادر تمدّ النّظام بالموارد والمعلومات اللاّزمة له بطريقة معيّنة.
2) **العمليّات:** تشمل الأساليب والطّرق الّتي يقوم بها كلّ من المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم يؤدّيها لإحداث التّعلّم، والمتعلّم لخلق المعنى ممّا يقدّمه المعلّم.
3) **المخرجات:** هي التّحصيل الأكاديميّ والمعرفي، والتّحصيل العاطفي الوجداني، والتّحصيل الاجتماعي المتمثّل في العادات والتّقاليد والقيم، وكذا التّحصيل السّلوكيّ الحركيّ.
4) **التّغذية الرّاجعة:** هي نقاط الضّعف الموجودة في النّظام التّربوي، ومن خلالها يتمّ التّطوير والتّحسين في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة.
5) **التّغذيّة الرّاجعة:**

- **التدريس كمهنة:**

يعتبر التّدريس مهنة إنسانيّة نبيلة، فهي مهنة تتميّز بتنوّع الإجراءات و الأساليب والآراء، كما أنّها تقوم على أهداف و غايات إنسانيّة واجتماعية وتربويّة، ضمن إطار فلسفيّ و عمليّ يخدم المجتمع بتربية أجيالها المتلاحقة[15] .

والتّدريس نشاط يستهدف تحقيق التعليم، و يمارس بالطّريقة الّتي فيها احترام الاكتمال العقلي للطّالب، وقدرته على الحكم المستقلّ، إنّ مهنة التدريس عمليّة متّصلة زمانا، إذ تأخذ العمليّة التّعليميّة وقتا أطول، وعليه فإنّ مهنة التّدريس عائدها فرديّ وجماعيّ، وحتىّ العائد الفرديّ هو

[14] ينظر؛ كوثر حسين كوجك: تنويع التّدريس في الفصل؛ دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، ط1، 1429هـ/2008م، ص94.

[15] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2010م، ص16.

ملك للجماعة سواء أكان عائدا ماديّا أم أدبيّا، فهي عمليّة إنسانيّة اجتماعيّة منتجة تغرس من خلالها القيم.

- **التّدريس كنشاط غرضي مقصود:**

هو عمليّة هادفة تساعد المتعلّم على إدراك الخبرة التّعليميّة، والتّفاعل معها و الاستفادة من نتائج هذا التّفاعل عن طريق تعديل سلوكه أو اكتساب سلوك جديد، وبهذا يكون التّدريس سلوك مقصود يؤدّي إلى التّعلّم، وتكون علاقة التّدريس بالتّعلّم ووقتها علاقة أخذ و عطاء، و بيع وشراء، فالتّدريس سلوك يحتاج إلى تخطيط قبل البدء بالتّنفيذ، بعيدا عن المنهج الارتجالي، الّذي يبوء أيّ سلوك فيه بالفشل، فضلا عن الاقتران بتحقيق هدف مقصود و مخطّط له ألا وهو التّعلّم[16] .

- **التّدريس كمجال معرفي:**

يهتمّ بحقل خاصّ من حقول المعرفة، و ينتمي إلى مجال الدّراسات التّربويّة التّطبيقيّة العلميّة؛ الّتي تعدّ مطلبا أساسيّا في مجالات و برامج إعداد وتدريب و تأهيل المعلّمين، وتمثّل موضوعاته أحد ميادين أو مناهج أو موادّ الدّراسة المقدّمة في تلك البرامج، بغية إعدادهم لممارسة التّدريس عن معرفة ودراية وأصول علميّة و فنيّة، و بما أنّ التّدريس مجال من مجالات المعرفة فهو على اتّصال و تفاعل مع عدد من العلوم الإنسانيّة والطّبيعية[17].

- **التّدريس كمجموعة من الأنشطة:**

هو مجموعة من الأنشطة المنظّمة والموجّهة للتّثقيف والتّعليم، مقصدها الأساسيّ مساعدة المتعلّم على امتلاك أدوات فكريّة؛ أهمّها المعارف الّتي تحظو بامتياز داخل عمليّات التّربية المدرسية [18].

---

[16] ينظر المرجع نفسه، ص 18.

[17] ينظر؛ سهيلة كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التّدريس؛ ص18.

[18] ينظر Charles Hadgi : l'évaluation, règles du jeu, E.S.F, Éditeur, Paris, p86.

وعند **شارل هادجي Charle Hadji** يتّجه نظام التّدريس نحو تحقيق التّعلّم وتسهيله، فالتّعلّم هو قاعدة التّدريس والعامل المقرّر لأهدافه ولمادّته وكيفياته، وتوجيهه وتقرير إستراتيجيات تنفيذه [19].

- **التّدريس كعمليّة اتّصال:**

يجري التّفاعل فيه داخل بيئة الفصل الدّراسيّ، بين المعلّم والمتعلّم، حيث يحرص المدرّس على نقل رسالة إلى التّلميذ في أحسن صورة ممكنة[20].

وعليه نستخلص أن التدريس عملية أكبر تستهدف في المقام الأول الكشف عما لدى التلاميذ من استعدادات و قدرات و مساعدتهم على استغلالها في أقصى طاقاتها[21]، وهو يندرج تحت ثلاث عمليات أساسية[22]:

- **الأولى: عملية التّصميم "التّخطيط":** تنظّم مدخلات التّدريس وفق خطّة تدريسيّة لتحقيق أهداف تعليميّة محدّدة؛
- **الثّانية: عمليّة التّنفيذ:** تطبّق الخطّة واقعيّا في الفصل الدّراسيّة؛
- **الثّالثة : عمليّة التّقويم:** يتمّ فيها الحكم على نظام التّدريس و مدى تحقيقه للأهداف؛

1.2 أسس التّدريس الهامّة وخصائصه:

يكون التّدريس جيّدا وناجحا إذا توفّرت فيه الأسس الآتية:

---

[19] ينظر: محمّد زياد حمدان، ترشيد التدريس، مبادئ و إستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985، ص26.

[20] ينظر؛ عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين: إستراتيجيّات التّدريس المقدّمة وإستراتيجيّات التّعلّم؛ ص11.

[21] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1418هـ/1998م، ص40.

[22] ينظر: زيتون حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1421هـ/2001م، ص54 -55.

- ✓ مراعاة ميول الطّلبة؛ فيعطون من المادّ ما يلائمهم ويتّفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعدادهم لكي يستفيدوا من الدّراسة؛
- ✓ مراعاة الخلفيّة المعرفيّة للمتعلّم والتّأسيس عليها، ورصد قدراته وإمكانيّاته واهتماماته، والعمل على تنميتها، ومعرفة ميوله، وأخذها بعين الاعتبار في عمليّة التّدريس؛
- ✓ العمل بقاعدة الحريّة المعقولة في التّعليم، وعدم إرهاق المتعلّم بأوامر ونواهٍ لا حاجة إليها؛
- ✓ تشويق الطّلبة إلى العمل وترغيبهم فيه حتّى يعملوا؛ فإنّ من يعمل برغبة لا يتعب؛
- ✓ مراعاة عالم الطّالب، والتّفكير فيه قبل أيّ شيء آخر، والعمل على إعادته للحياة الّتي تنتظره ليُفاد من التّعليم النّظري والعملي؛
- ✓ إيجاد روح التّعاون بين المؤسّسة التّعليميّة والبيت، للنّهوض بالمتعلّم وبلوغ الغاية الّتي تنشدها التّربية والتّعليم؛
- ✓ استخدام أكثر من حاسّة في العمليّة التّعلّميّة؛ من خلال تعدّد أنواع النّشاط، واستخدام تقنيّات التّدريس ذات الأثر الإيجابيّ؛
- ✓ استثمار النّشاط الذّاتي للطّلبة؛ بإشراك الطّلبة في كلّ عمل يقوم به المدرّس، وإعطائهم فرصة التّفكير والعمل، وتشجيعهم على الاعتماد على النّفس، وزرع الثّقة فيما يقدّمونه من بحوث وأعمال؛

- ✓ أن يتأسّس التّدريس على تصميم مرن، قابل للتّنفيذ والتّطوير، بدءا من التّحضير المسبق، وانتهاء بالتّقويم[23]؛

1.3 أهداف التّدريس:

يمكن أن نصنّف مستويات الأهداف التّربويّة من وجهة نظر بعض التّربويّين إلى ما يأتي[24]:

أ الغايات التّربويّة:

تمثّل مصبّ جميع روافد العمليّة التّربويّة والنّواتج المرغوب فيها تربويّا، وتعدّ أكثر شمولا واتّساعا؛ فهي المحصّلة النّهائيّة لكلّ الأهداف، ومن أمثلة هذا المستوى:

- إعداد المواطن الصّالح؛
- إعداد المواطن الّذي يعتزّ بعروبته؛

ما يلاحظ على هذه الأهداف أنّها تتطلّب وقتا طويلا لتحقيقها، ولا يمكن تحقيقها من خلال مادّة معيّنة أو مؤسّسة معيّنة، إنّما تتحقّق بفعل النّظام التّربويّ كلّه، وإسهام المجتمع ووسائله مع المؤسّسة التّعليميّة[25].

ب الأهداف التّربويّة العامّة:

تطلق على الأهداف العامّة لأيّ مؤسّسة تعليميّة نظاميّة سواء اختصّت بالمجتمع كلّه أو اختصّت بمرحلة دراسيّة، أو مناهج دراسيّة محدّدة، وينطوي تحت هذا المستوى مجموعة من المستويات الفرعيّة منها[26]:

- ➢ الأهداف العامّة للنّظام التّعليميّ الرّسميّ (أهداف وزارة التّربيّة)؛

---

[23] ينظر؛ رافدة الحريري: طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد؛ دار الفكر العربي، عمّان، الأردن، ط1، 1430هـ/2010م، ص24.

[24] ينظر؛ محسن عليّ عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة؛ دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص69.

[25] ينظر؛ محسن عليّ عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة؛ مرجع سابق، ص70.

[26] ينظر؛ محسن عليّ عطيّة: المرجع نفسه، ص 71.

- الأهداف العامّة لكلّ مرحلة دراسيّة (ابتدائيّة، إعداديّة، جامعيّة)؛
- الأهداف العامّة لكلّ صفّ في مراحل التّعليم وأطوارها؛
- الأهداف العامّة لكلّ مادّة في مرحلة؛

هذا المستوى من الأهداف تحدّده الجهات الرّسميّة المسؤولة عن صنع القرار، مثل وزارة التّربيّة ووزارة التّعليم العالي، ويعدّ هذا المستوى من أقرب المستويات لمستوى أهداف التّدريس؛ إذ لكلّ مرحلة ومادّة أهداف عامّة، كما أنّ لكلّ مادّة أهدافا خاصّة في كلّ مرحلة.

ج الأهداف التّدريسيّة:

يقصد بها الأهداف الّتي تشمل على مضامين تعليميّة، تصاغ على شكل عبارات تمثّل نتائج تعليميّة أو تربويّة يمكن ملاحظتها وقياسها، ويطلق عليها الأهداف السّلوكيّة[27].

1.4 أبعاد التّدريس:

تقوم عمليّة التّدريس على أبعاد ثلاث رئيسة هي[28]:

أ **البعد المعرفيّ Substantive Dimension:** هو مجموعة من المعارف والمعلومات والمهارات الّتي تستهدف تعليمها للتّلميذ؛ أي المادّة التّعليميّة.

ب **البعد السّلوكي Behavioral Dimension:** هو مجموع أشكال الأداء والأساليب الّتي بواسطتها تحقّق الأهداف التّعليميّة؛ أي طريقة التّدريس.

ج **البعد البيئيّ Environnemental Dimension:** يقصد به مجموع الظّروف البيئيّة المحاطة بعمليّة التّدريس.

[27] ينظر؛ محسن عليّ عطيّة: المرجع نفسه، ص72.

[28] ينظر؛ رافدة الحريري: طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد؛ ص16.

1.5 طرائق التّدريس:

هي مجموعة من الإجراءات التّدريسيّة المختارة سلفا من قبل المعلّم، والمخطّط لها عند تنفيذ الدّرس بما يحقّق الأهداف التّدريسيّة المرجوّة بأقصى فاعليّة ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة، وتنقسم إلى طرائق تقليديّة وطرائق حديثة[29].

أوّلا: طرائق التّدريس القديمة:

تعتبر وسيلة لإيصال المعلومات إلى المتعلّم من خلال المعلّم، وهي قاصرة على تحصيل المعرفة فقط؛ حيث يكون فيها دور المتعلّم سلبيّا يستقبل المعلومات ولا يتفاعل معها، وقد اعْتُمد على هذه الطّرائق قديما في ظلّ التّدريس ضمن المقاربة بالأهداف.

1. الطّريقة الإلقائيّة:

1.1 مفهومها:

تعدّ من أوائل الطّرائق المستخدمة في التّدريس، وأكثرها شيوعا فيه، وهي تصنّف من بين طرائق التّدريس التّقليديّة "غير أنّ هذا التّصنيف لا يعني عدم فاعليّتها وأهمّيتها في التّدريس، وهجرانها إلى غيرها؛ ذلك أنّها لا زالت تمثّل ضرورة للكثير من المواد والمواقف والتّعليميّة، زيادة إلى على أنّها تستجيب لرؤية بعض الفلسفات التّربويّة، وما تريده من العمليّة التّعليميّة[30].

تقوم على أسلوب المحاضرة والإلقاء المباشر والشّرح والتّوضيح، أو العرض النّظري للمّادة من قبل المعلّم باعتباره موضوع العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة[31]؛ ومعنى هذا يتولّى فيها المعلّم عرض

---

[29] ينظر؛ ناجي تمّار: طرق التّدريس؛ مجلّة الرّواسي، جمعيّة الإصلاح التّربوي، باتنة، الجزائر، ط1، 1994م، ص73.

[30] محسن عليّ عطيّة: المرجع نفسه، ص55.

[31] ينظر؛ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التّدريس؛ ص93.

مضمون معيّن، وتقديم معلومات جاهزة بشكل شفهيّ، يلائم مستويات المتعلّمين، من أجل تحقيق أهداف الدّرس.

وفي ضوء ذلك فإنّ المدرّس يكون "مضمون العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ وبمعنى آخر هو محمر العمليّة ومركزها، على حين أنّ الدّارسين ليسوا مجرّد أشياء"[32]؛ لأنّ العمليّة التّدريسيّة تسير باتّجاه واحد من المعلّم إلى المتعلّم، بدءا بتحضير وإعداد الدّرس، ثمّ تقديمه وإلقائه، وهذه الطّريقة تستوجب قدرة على الإصغاء والاستيعاب وتسجيل الملاحظات.

1.2 صورها:

ومن صور الإلقاء نذكر:

أ **الشّرح:** ويقصد به التّوضيح والتّفسير لما غمض على المتعلّمين فهمه، بمعنى "توضيح وتفسير ما غمض على المتعلّمين بهدف تيسير فهمهم واستيعابهم للدّرس"[33].

فقوة الشّرح وجودته يتوقّفان على:

- إظهار النّقاط والأمور الجوهريّة والأساسيّة وبيانها؛
- الانتقال التّدريجيّ من نقطة إلى أخرى، ومن فكرة إلى فكرة ثانية، وفقا لمستوى نضج الطّلبة، مع مراعاة الفروق الفرديّة بينهم؛
- سهولة اللّغة، ووضوح الأسلوب، والابتعاد عن غريب اللّفظ؛

ب **المحاضرة:** وهي "عرض لفظي شفهيّ للمعلومات من المعلّم إلى المتعلّمين، وقد يتخلّلها عرض الأسئلة أو المناقشة، وبهذا؛ فإنّ الحواس المشاركة في استلام المعلومات من المتعلّم هما حاسّتا السّمع والبصر بصورة رئيسيّة"[34].

---

[32] محمد السّيّد: طرائق التّدريس في الجامعات؛ مجلّة التّعريب، العدد الثّاني، دمشق، 1991م، ص135.

[33] الطّيطي محمّد حمد: الدّراسات الاجتماعيّة: طبيعتها. أهدافها. طرائق تدريسها؛ عمّان، الأردن، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2002م، ص166.

ج **الوصف:** يعدّ من وسائل الشّرح والإيضاح اللّفظي في حالة تعذّر وجود وسيلة تعليميّة، ويتوقّف الوصف الجيّد عند المدرّس على:

- مقدرا علمه بما يصفه وعلى إحاطته بمضمونه؛
- ذكر صفات الموصوف بأسلوب جذّاب شائق؛
- تسلسل وترتيب عناصر الصّورة الوصفيّة ترتيبا منطقيّا؛

د **القصص:** هي طريقة تدريسيّة تقوم على جذب انتباه المتعلّمين وتشويقهم، وهي الطّريقة الأنسب لتعليم الأطفال، فالقصّة تستجيب لميولهم، وتبعث في نفوسهم السّرور، وتجذب انتباههم إلى الدّرس برغبة واندفاع، وتكسبهم الكثير من المعلومات، وتزيد من قدراتهم على التّركيز، فهي "حكاية نثريّة مستوحاة من الواقع أو الخيال، تُبنى على قواعد معيّنة من الفنّ الأدبيّ، وتُعنى بحادثة واحدة أو حوادث عدّة[35]".

1.3 شروط الإلقاء الجيّد:

حتّى يضمن المدرّس النّتيجة المتوخّاة من التّدريس عن طريق الإلقاء، لابدّ من توافر بعض الشّروط المهمّة في إلقائه، وأهمّ هذه الشّروط[36]:

- أن يتناسب صوت المدرّس من حيث ارتفاعه وانخفاضه مع الموقف المُحاضر فيه، حسب المعاني؛ فتكون لغة الإلقاء معبّرة من خلال نبرات صوته (مثلا مراعاة الإلقاء في الأساليب الانفعاليّة من استفهام، تعجّب)؛

---

[34] العاني طارق عليّ، أكرم جاسم: طرائق التّدريس والتّدريب المهني؛ طرابلس، ليبيا، المركز العربي للتّدريب المهني وإعداد المدرّبين، ط1، 2000م، ص149.

[35] فخري رشيد خضر: طرائق تدريس الدّراسات الاجتماعيّة؛ عمّان، الأردن، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2006م، ص19.

[36] ينظر: د. سعد عليّ زاير، د.إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها؛ دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1435هـ/2014م، ص [262-263].

- ألاّ يكون الإلقاء سريعا يتعذّر عل الطّلبة متابعته، ولا بطيئا يدعو إلأى الملل والضّجر؛
- أن يكون الإلقاء بلغة سليمة، خالية من الأخطاء النّحويّة، والمفردات العاميّة، حتّى يتعود الطّال سماع الفصيح من الكلام، فيألفه، ويتمرّن على استعماله؛
- أن يراعي المدرّس معلومات طلبته وخبراتهم السّابقة؛
- ينبغي على المدرّس العناية باستثارة اهتمام الطّلبة، وبكلّ ما يجعلهم مشتركين في الدّرس اشتراكا فعليّا، ميّالين إلى الاستغراق قيه، وبذل كلّ جهد في فهمه وحسن إدراكه؛

1.4 محاسن طريقة الإلقاء ومآخذها في التّدريس:

تمتاز طريقة الإلقاء بأنّها:

- ✓ "تناسب الأطفال الصّغار الّذين لا يمكنهم الكتابة أو المطالعة"[37]؛
- ✓ تناسب المتعلّمين الكبار وخاصّة من لديهم خلفيّة تعليميّة مسبقة عن المادّة المعروضة؛
- ✓ يمكن استخدامها مع صفّ كبير لا يقلّ عدد عن (30) تلميذ وتلميذة؛
- ✓ توافق مختلف مراحل التّعليم؛ وذلك لسهولة تطبيقها؛ إذ تساعد المعلّم في توصيل كثير من الحقائق عن طريق الإخبار أو القصّ، وبالتّالي تنمّي مهارة الاستماع لدى الطّفل خاصّة بطريقة غير مباشرة؛
- ✓ تدرّب التّلميذ على الإصغاء والاستماع الجيّديْن؛
- ✓ اقتصاديّة في وقت التّدريس؛ أي تعلّم عددا كبيرا من التّلاميذ في زمن محدّد؛
- ✓ تشدّ انتباه الطّلبة، فتزيد من تركيزهم واهتمامهم بموضوع الدّرس "إذا توفّرت في المعلّم صفات خاصّة تجعله قادرا على إثارة عواطف تلاميذه والتّأثير عليهم وجلبهم"[38]؛

[37] عبد المنعم سيّد عبد العال : طرق تدريس اللّغة العربيّة؛ مرجع سابق، ص31.

[38] محمّد عصام طربيّة: طرق وأساليب التّدريس الحديثة؛ دار حمورابي للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2008م، ص86.

ما يؤخذ عليها من عيوب:

- تُجبر التّلميذ على الحفظ، وتحدّ من نشاطه الذّاتيّ؛
- لا تتيح فرصة التّفاعل بين المعلّم والتّلميذ؛
- لا تنمّي مستويات عقليّة عليا كالتّطبيق والتّحليل والتّركيب، وتقتصر على تنمية المستويات العقليّة الدّنيا كالمعرفة والتّذكّر وأحيانا الفهم، كما تُهمل التّعلّم الوجداني؛
- ترهق المعلّم خاصّة إذا كان عليه أن يغطّي مادّة كبيرة الحجم في وقت قصير ومحدود؛
- لا تساعد على استخدام نشاطات تعليميّة متنوعة؛
- لا تراعي الفروق الفرديّة[39]؛
- تركّز على العرض اللّفظي المجرّد، وتغفل الجانب المهاريّ؛
- تؤدّي هذه الطّريقة إلى شيوع الملل والضّجر بين المتعلّمين؛ حيث أنّها تميل للاستماع طوال المحاضرة ، وتحرم التّلميذ من الاشتراك الفعليّ في تحديد أهداف الدّرس ورسم خطّته وتنفيذها؛

لهذه الأسباب وغيرها أصبح الكثير من الدّارسين والباحثين في مجال التّعليميّة ينتقدون طريقة الإلقاء، فهم يرون أنّها لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلّم والمتعلّم؛ حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرّد، ومن هنا عُدّت من الطّرائق الّتي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التّربويّة، كونها لا تربّي في المتعلّم روح الإبداع والتّحليل والمنطق[40]. والنّقطة الأبرز في هذه الانتقادات كون هذه الطّريقة تجعل المتلقّي سلبيّا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهذا ما يمنعه من اكتساب المهارات، كذلك تجعله لا يستطيع التّركيز لمدّة أطول في الموضوع الواحد، ضف أنّ اهتمام المعلّم ينصبّ على

[39] ينظر؛ أفنان نظر درّوزة: النّظريّة في التّدريس وترجمتها عمليّا، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2000م، ص185.

[40] ينظر؛ محمود السّيّد: طرائق التّدريس في الجامعات؛ مرجع سابق، ص136.

تقديم المعلومات ضمن فترة محدّدة، وبذلك يهمل الأهداف التّربويّة، ممّا يجعل المتلقّي لا يستفيد كثيرا لعدم قدرته على استيعاب المعلومات بسرعة، واستخلاص الأفكار الأساسيّة والرّبط بينها[41].

2. الطّريقة الاستقرائيّة (التّلقينيّة):

2.1 مفهومها:

إنّ أوّل من استعمل هذه الطّريقة هو المولى عزّ وجلّ حين أراد أن يبيّن قدرته وعظمته في خلقه. دعا القرآن الكريم إلى التّفكير بالآيات من خلال المنهج الاستقرائيّ؛ قال تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِي ٱلْءَافَاقِ وَفِيٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَ لَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾[42]؛ إذ ينتقل هذا المنهج من الجزئيّات لتقدير العموميّات، ونجد أنّ الأنبياء ساروا وفق المنهج الاستقرائيّ في محاججة أقوامهم.

فهذا سيّدنا إبراهيم عليه السّلام استخدم الاستقراء في بيان عظمة الله عزّ وجلّ مع المشرك في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِي حَآجَّ إِبْرَٰهِـۧمَ فِي رَبِّهِۦٓ أَنْ ءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّيَ ٱلَّذِي يُحْيِۦ وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا۠ أُحْيِۦ وَأُمِيتُ ۖ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ فَإِنَّ ٱللَّهَ يَأْتِي بِٱلشَّمْسِ مِنَ ٱلْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ ٱلْمَغْرِبِ فَبُهِتَ ٱلَّذِي كَفَرَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِي ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ[43]﴾.

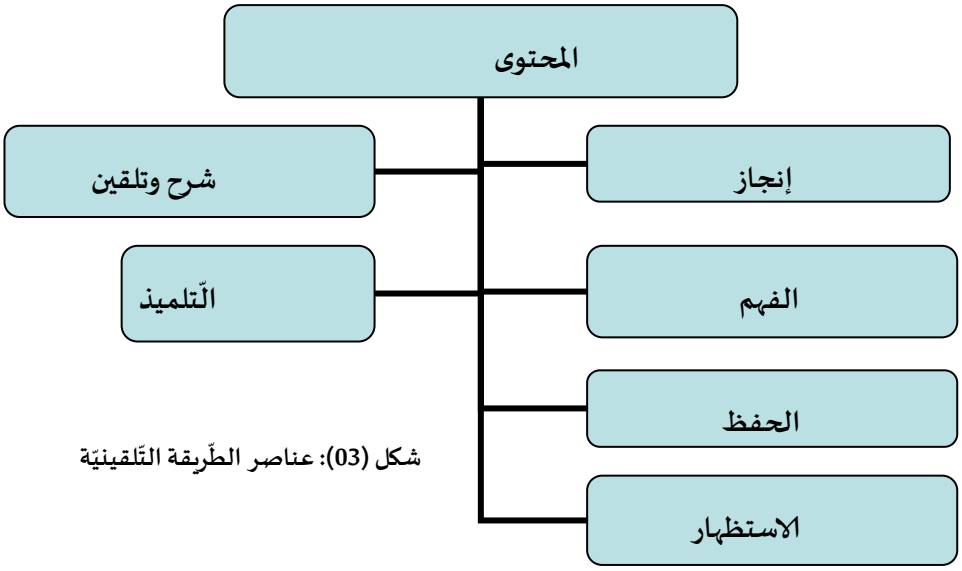
وهذا المنهج التّدريسيّ وصل إلينا من عصور سالفة، حين أشاد ابن خلدون بهذه الطّريقة، وقد أوصى المربّين باستعمالها، إذ خصّها في مقدّمته ببعض من التّفصيل في معرض حديثه عن التّعليم؛ إذ يقول: "اعلم أنّ تلقين العلم للمتعلّمين، إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا، يُلقي عليه مسائل من كلّ باب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، حتّى ينتهي إلى آخر

[41] ينظر؛ صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص59.

[42] القرآن الكريم: فصّلت؛ 53.

[43] القرآن الكريم: البقرة؛ 258.

الفنّ، ثمّ يرجع به إلى الفنّ ثانية فيرفعه إلى التّلقين، ويخرج عن الإجمال"[44]. وهذا معناه أنّ المعلّم ينتقل من الإجمال إلى التّفصيل حتّى يوصل المعارف إلى متعلّميه، فيحفظونها ويستظهرونها. أمّا عناصر هذه الطّريقة فهي: "المدرّس، التّلميذ، الطّريقة، المادّ الدّراسيّة، نمط التّواصل، الحفظ والاستظهار"[45]. وهذا الأنموذج التّدريسيّ يمكن أن نمثّله في الخطاطة التّالية:



شكل (03): عناصر الطّريقة التّلقينيّة

وعليه؛ فهذه الطّريقة تجعل من المتعلّم المتلقّي مستقبِلا فقط، دون المشاركة الفعليّة في العمليّة التّعلّميّة، إذ نلحظ غياب التّقويم.

وقد سمّيت هذه الطّريقة بمسمّيات عدّة؛ منها الطّريقة الهربارتيّة نسبة إلى الفيلسوف والعالم اللّغوي الألماني فريديريك هربارت (1776-1841) Johann Friedrich Herbart والّذي وضع معالمها في نهاية القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين[46]، وتستند هذه الطّريقة إلى نظريّة علم النّفس التّرابطي؛ إذ يقوم المدرّس بربط الخبرات السّابقة مع الخبرات الجديدة بتوجيه سؤال (مثير)

---

[44] ابن خلدون: المقدّمة؛ دار العودة، بيروت، لبنان، ص [344-345].

[45] محمّد الصّالح حرزي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، ص103. وينظر؛ محمّد الدّريج: التّدريس الهادف؛ ص52.

[46] ينظر؛ سام عمّار: اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط1، 2002م، ص250.

إلى طلبته ثمّ يربطها مع المعلومات الجديدة . كما تتيح للمتعلّم فرصة المشاهدة والملاحظة واكتشاف الحقائق، والانتقال من الجزء إلى الكلّ واستنباط القاعدة المراد تعلّمها[47].

2.2 خطوات الطّريقة الاستقرائيّة:

وقد اعتمدت هذه الطّريقة على خطوات خمس هي[48]:

1) **التّمهيد أو المقّدمة:** له دور كبير في إثارة حماس الطّلاب ودفعهم إلى التّعلم. ويشترط في التّمهيد ألاّ يستغرق فترة زمنية طويلة بل تخصّص فترته لتوجيه عقول التّلاميذ للدّرس، ويمكن أن يكون التّمهيد بذكر أمثلة منتميّة إلى الموضوع، أو قصّة أو بربط الدّرس الحالي بالماضي، أو بأسئلة عامّة لها علاقة بالدّرس.
2) **العرض:** بعد أن ينتهي المعلّم من مهمّته الأولى (المقدّمة) يقوم بعرض الدّرس. وطريقة العرض تختلف باختلاف الدّروس؛ كأن يستخدم طريقة الكشف؛ أي يشير إلى المعلومات الأساسية والطّلاب يقومون بالكشف عن تفاصيلها، أو يستخدم طريقة الإلقاء، أو طريقة عرض الأمثلة ومناقشتها، وعلى المعلم أن يراعي أثناء عرضه للدرس ترتيب المفاهيم والمعلومات، والتّدرّج في الانتقال من فكرة إلى فكرة ، مع العمل على إشراك جميع طلاب الفصل في فعاليات الدّرس.
3) **الرّبط والموازنة:** ففيها يقوم المعلم بعمل مقارنة وموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة، وذلك من خلال أوجه الشّبه والاختلاف بين ما يتلقّاه الآن وبين ما سبق أن تعرّف عليه. ويعتبر الرّبط أمرا ضروريّا لجعل المعلومات الجديدة جزءا من المعلومات السّابقة، وهذه الخطوة تساعد على ترسيخ المعلومات في أذهان الطّلاب.

[47] ينظر؛ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التّدريس، ص100.

[48] ينظر؛ محمّد الدّريج: تحليل العمليّة التّعلّميّة؛ ص155. وينظر؛ د. سعد عليّ زاير، د. إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها؛ مرجع سابق، ص [269-270].

4) **التّعميم واستقراء القاعدة:** وتسمّى أيضا (الاستنتاج أو الاستنباط): وهو ميل العقل إلى أن ينتزع من خلال تلك الأمثلة الّتي عُرضت له قاعدة، ففي هذه المرحلة يتمّ استنتاج واستنباط القواعد العامّة والأفكار الرّئيسة للدّرس؛ حيث يقوم المعلم بمشاركة طلاّبه هذه العمليّة بأسلوب مبسّط ، ويدوّن ذلك على السّبورة. وعلى المعلّم هنا أن يتيح الفرصة للطّلاب لإعمال الفكر والاستنتاج والاستنباط قدر الإمكان.

5) **التّطبيق:** وذلك بطرح عدد من الأسئلة على الطّلاب، الهدف منها الوقوف على مدى فهم الطّلاب للدّرس من جهة، وتثبيت المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى. وهي المرحلة الّتي يصل فيها المتعلّم إلى إصدار الأحكام، والتّمييز بين الخطأ منها والصّواب.

2.3 محاسن طريقة الإلقاء ومآخذها في التّدريس:

لهذه الطّريقة مزايا، نذكر منها[49]:

- ✓ طريقة منظّمة ومتسلسلة في عرض المادّة العلميّة؛
- ✓ تعتمد على عنصر التّشويق قبل العرض، ممّا تهيّئ للمتعلّم الدّافعيّة في التّعلّم؛
- ✓ تنمّي في الطّلاّب القدرة على التّفكير؛ فهي استدلال صاعد يبدأ من الجزء وينتهي إلى الكلّ؛ أي ينتقل فيه المتعلّم من المثال إلى القاعدة؛
- ✓ تساعد على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان الطّلاب؛
- ✓ تساعد الطّلاب على التّفكير والكشف عن الحقائق واستنباطها بالاعتماد على النّفس؛
- ✓ توثّق العلاقة بين الطّالب والمدرّس؛

أمّا مآخذ هذه الطّريقة:

[49] سمير يونس صلاح، سعد محمّد الرّشيدي: التّدريس العامّ وتدريس اللّغة العربيّة؛ مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 2005م، ص63.

- "إنّ علماء التّربيّة يعزون نقائص هذه الطّريقة إلى كونها لا تعتمد المنطق الرّياضي، ولا تعتمد البدائل الإبداعيّة، ولذا غاب فيها استعمال الفكر في كثير من المناحي"[50]؛
- الاهتمام بالأمور الحسّية أكثر من عنايته بتربية الخيال والتّفكير المستقلّ؛
- "تؤدّى من المعلّم إلى المتعلّم بنفس الأسلوب وبذات الخطاب الموجّه، دون مراعاة أدنى حدود للفروق الفرديّة المفترضة عند التّلاميذ، ما قد يؤدّي إلى عدم الاستيعاب، وبالتّالي رسوب وفشل في العمليّة التّعليميّة"[51]؛
- تصلح هذه الطّريقة في دروس كسب المعرفة، أمّا في دروس كسب المهارة فإنّه يصعب اتّباعها؛
- ضآلة الوظيفة المعرفيّة؛ فالمعارف الّتي حصل عليها المتعلّم عن طريق التّبقين ستكون معارف جامدة وربّما ميّتة في ذهنه، حين يفاجأ بمواقف جديدة في حياته فيعجز عن اتّخاذ الموقف منها، لأنّ طريقة الممارسة العقليّة الّتي اعتاد عليها في تلقينه الدّروس جرت بعيدة عن الواقع؛
- تحدّ هذه الطّريقة بخطواتها المحدّدة من عمليّة التّفنّن والإبداع في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛
- تهمل طريقة هربارت الدّوافع الدّاخلية للفرد وكلّ ما يتعلّق باستعداداته ونواحيه النّفسية والانفعاليّة، وترى أنّ المربّي يستطيع عن طريق المعلومات والأفكار أن يكوّن الدّوافع ويبني العواطف ويوجه السّلوك؛

لهذه الأسباب "لقيت طريقة هاربرت انتقادات كثيرة، باعتبارها طريقة تقليديّة تركّز على المعلّم، وتطلب منه كثيرا من الجهد، فهو الّذي يحضّر الدّرس: المقدّمة، وعرض المادّة، وهو الّذي يناقش ويشرح ويسأل ويطالب بالمقارنة وذكر الحقائق الّتي تُكتشف من الأمثلة"[52].

[50] صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة؛ مرجع سابق، ص61.
[51] محمّد الدّريج: تحليل العمليّة التّعليميّة؛ مرجع سابق، ص158.
[52] محمّد الدّريج؛ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ثانيّا: طرائق التّدريس الحديثة:

وهي مجموعة من إجراءات التّدريس المختارة سلفا من قبل المعلّم؛حيث أنّها تهتمّ بجميع الجوانب المعرفيّة، وهي طرق عدّة ، تتكامل معا لإيصال المحتوى للمتعلّمين، وقد ظهرت هذه الطّرق بعد الإصلاحات التّربويّة، في ضلّ التّدريس ضمن المقاربة بالكفاءات.

1. الطّريقة الحواريّة (المناقشة):

1. مفهومها:

تعدّ هذه الطّريقة من أكثر الطّرق التّدريسيّة تشجيعا على الابتكار والاكتشاف وإيقاظ انتباه المتعلّم، والكشف عن الفروق الفرديّة، فهي تقوم على الحوار والمناقشة بين طرفي العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، المعلّم لا يتواصل وحده، بل هناك تفاعل مع المتعلّم عن طريق الحوار البنّاء، وفيها يكلّف التّلاميذ بقراءة جزء من الدّرس وتحضيره من الكتاب المدرسي بطريقتهم الخاصّة، فيفهمون جزء معيّنا منه بالاعتماد على أنفسهم دون مساعدة خارجيّة[53].

تعرّف طريقة المناقشة على أنّها: "أنشطة تعليميّة تعلّميّة، تقوم على المحادثة الّتي يتّبعها المعلّم مع طلاّبه حول موضوع الدّرس، ويكون الدّور الأوّل فيها للمعلّم الّذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطّلبة بطريقة الشّرح والتّلقين، وطرح الأسئلة ومحاولة ربط المادّة المتعلّمة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادّة التّعليميّة"[54].

فالمناقشة إذن؛ اشتراك بين المعلّم والمتعلّم في فهم وتفسير وتحليل موضوع أو فكرة، أو حلّ مشكلة ما، ولهذا تعدّ أهمّ أنواع النّشاط التّعليمي الهادف والإيجابيّ.

---

[53] مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التّدريس؛ دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ج2، ط1، 2004م، ص216.

[54] توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة: طرائق التّدريس العامّة؛ عمّان، الأردن، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2002م، ص53.

تنسب هذه الطّريقة إلى سقراط، وتعتمد الحوار والنّقاش أسلوبا لاكتشاف الحقائق، شرط أن يكون هناك تفاعل بين المعلّم والمتعلّم[55]، وتتفرّع إلى نمطين:

حوار حرّ (مناقشة)، وحوار ديداكتيكي (الطّريقة السّقراطيّة). وعليه فهي تجسّد نوعين من الحوار:

أ **الحوار الحرّ:** أي المناقشة الحرّة؛ حيث يشترك كلّ من المعلّم والمتعلّمين في الحوار، ويتمثّل دور المدرّس في السّير الحسن للحوار، حتى لا يكون الكلام جماعيّا والتّدخّلات فوضويّة، وحينها لا تحصل الفائدة؛

ب **الحوار السّقراطي:** يكون فيه المعلّم أكثر فاعليّة، فهو الّذي يحدّد طبيعة الأسئلة ويقرّر نوعها ونوع الإجابة، بحيث يريدها صحيحة في مجملها؛

وتعدّ هذه الطّريقة من الطّرق المثلى في تدريب التّلاميذ على أدبيّات الحوار والتّواصل مع الغير، وعلى الحدس الذّهني لتنمية الجوانب العقليّة للمتعلّمين، كما أنّها تساعد في الكثير من الأحيان والمواقف على إقامة علاقة مشتركة، وتوافق بين عقل المدرّس وعقل المتعلّم، لِما لها من حرّية وتبسيط، وعدم التّكلّف والشّرود[56]. وهي أيضا "تثبّت المعلومات في ذهن الطّالب، وتجعله حاضر البديهة، شديد الانتباه"[57].

2. شروطها:

لنجاح الطّريقة الحواريّة، وتحقيق فعاليتها لابدّ من توافر شروط، منها:

- الوعي بالأهداف المرجوّة من المناقشة؛

[55] ينظر؛ سمير محمّد كبريت: منهاج المعلّم والإدارة التّربويّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ط1، 1998م، ص47.

[56] ينظر؛ عبد المنعم سيّد عبد العال: طرق تدريس اللّغة العربيّة؛ مرجع سابق، ص24.

[57] صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة؛ مرجع سابق، ص62.

- أن يكون السّؤال منطقيّا واضحا، بسيطا ومحدّدا، موجز الصّياغة؛ لا يخرج عن موضوع المناقشة ولا يبتعد عنه؛
- أن يرتبط السّؤال بالمحتوى الدّراسي؛
- أن يكون السّؤال هادفا، ويركّز على فكرة واحدة فقط؛ تفاديّا لتشتيت تفكير التّلاميذ[58]؛
- أن يتلازم السّؤال المطروح بعلاقة منطقيّة مع ما سبقه من أسئلة الموضوع؛
- أن يكون السّؤال موجّها إلى جميع المتعلّمين؛
- أن ينظّم المعلّم طريقة المناقشة؛ فيتدخّل في الوقت المناسب، كي لا تخرج عن أهدافها التّربويّة ونطاقها الأخلاقيّ؛
- أن يستمع المعلّم إلى جميع وجهات النّظر الّتي قدّمها المتعلّمون؛
- أن يشجّع المعلّم المتعلّمين المحجمين عن المشاركة فى النّقاش؛
- تشجيع الطّلبة على احترام آراء الآخرين بعيدا عن التّجريح والسّخريّة؛
- حرّية طرح الأسئلة والموضوعات شريطة أن تكون متّصلة بما يهمّ الطّلبة وينفعهم؛
- أن يتيح المعلّم وقتا مناسبا لتقويم الموضوع المعروض؛
- أن تتوافق المناقشة مع مستوى التّلاميذ؛
- أن تصاغ بطريقة جيّدة وواضحة متدرّجة من السّهل إلى الصّعب؛
- أن لا تقتصر المناقشة على فئة من التّلاميذ دون غيرهم؛
- أن يُخطّط للأسئلة المطروحة تخطيطا دقيقا؛

[58] محمّد حسّان سعيد: التّربيّة العمليّة بين النّظريّة والتّطبيق؛ دار الفكر للطّباعة، ط1، 2000م، ص157.

3. محاسن الطّريقة ومآخذها:

من مزاياها:

- ✓ غرس روح التّعاون والانسجام والتّفاهم؛ ففيها يتعاون الطّلبة تعاوناً فكريّا؛
- ✓ تساعد على ترسيخ وتثبيت المعلومات في ذهن المتعلّم؛
- ✓ تتيح فرصة للتّلاميذ لمناقشة المادّة الدّراسيّة بدقّة ووضوح ومضمونيّة؛
- ✓ تنمّي الكثير من المهارات والاتّجاهات الفكريّة والسّلوكيّة المرغوب فيها؛
- ✓ تساعد في التّدريب على الأساليب القياديّة[59]؛
- ✓ تكشف عن الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛
- ✓ تنمّي روح التّعاون عند التّلاميذ؛
- ✓ تتيح للمتعلّمين الفرصة لاكتشاف المشكلات، والتّدريب على حلّها فرديّا أو جماعيّا؛
- ✓ تفسح المجال أمام المدرّس لتنمية انتباه التّلميذ وتفكيره المستقلّ؛
- ✓ يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف المستويات؛
- ✓ تعتمد الأسئلة والأجوبة، وتجعل المتعلّم يشعر بأنّه ساهم في سير الدّرس؛
- ✓ تثبّت المعلومات في ذهن التّلميذ وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه[60]؛
- ✓ تتميّز بتغذيّة رجعيّة فوريّة؛
- ✓ تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، والمدرّس موجّها لها فقط؛
- ✓ تنمّي اتّجاهات إيجابيّة عند التّلاميذ كالإصغاء واحترام الآراء[61]؛

---

[59] ينظر؛ أمل عبد السّلام الخليلي: الطّفل ومهارات التّفكير، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2005م، ص95.

[60] ينظر؛ صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة؛ دار هومة، الجزائر، ط2009، ص92.

[61] ينظر؛ محمّد حسّان سعد: التّربيّة العمليّة بين النّظريّة والتّطبيق، ص257.

- ✓ تُكسب المتعلّمين ثقة بأنفسهم وبقدرتهم على الفهم والمقارنة والاستنتاج[62]؛
- ✓ تتدرّج بالتّلميذ من المجهول إلى المعلوم، وتعتمد على تصحيح المعلومة[63]؛
- ✓ تجعل المتعلّم مركزاً للفعاليّة بدلا من المعلّم، وبهذا فهي تستجيب للاتّجاه التّربوي الحديث الذّي يؤكّد أنّ مركز الثّقل في العمليّة التّعليميّة هو الطّالب؛
- ✓ تعود المتعلّم على إعمال الذّهن والفكر بفاعليّة، وتدفعه إلى البحث والمطالعة والتّتبّع والتّنقيب، والاعتماد على النّفس في كشف الحقائق، وتمحيص الأدّلة والاطّلاع على وجهات النّظر المختلفة للموضوع ؛
- ✓ التّفاعل التّامّ بين المعلّم وتلاميذته؛
- ✓ تبعد الملل والسّأم والضّجر عن الطّلبة؛ لأنّ هذه الطّريقة تسلب أذهانهم وتوقظ انتباههم داخل الفصل؛
- ✓ تنمّي الشّجاعة الأدبيّة على إبداء الرّأي، فتبعث الثّقة بأنفس التّلاميذ؛

ومن عيوبها، نذكر:

- ➢ واجهت انتقادا شديدا لعدم وجود قيمة تربويّة لها؛ فهي مبنيّة على الاتّجاهات التّربويّة والدّراسات النّفسيّة والاجتماعيّة[64]، كما أنّها تعتمد على إستراتيجيات عديدة أهمّها: الاستدلال والاستنتاج اللّذان يقوم بهما المتعلّم نتيجة للحوار الهادف بينه وبين المدرّس[65]،

[62] ينظر؛ إبراهيم محمّد الشّافعي وزملائه: المنهج المدرسيّ من منظور جديد؛ مكتبة العبيكان للنّشر، السّعوديّة، 1996م، ص337.

[63] ينظر؛ عبد اللّطيف بن حسين فرج: طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين؛ دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 1426هـ/2005م، ص97.

[64] ينظر؛ رافد الحريري: طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص71.

[65] محمّد عبد الرّحمن عدس: فنّ التّدريس، دار الفكر للطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 1998م، ص129.

- بطء عمليّة التّدريس، فقد يحتاج المعلّم وقتا وحصصا كثيرة في شرح فكرة أو صياغة معلومة؛
- حدوث بعض المشكلات الانضباطيّة بين المتعلّمين؛
- قد ترسّخ بعض الأخطاء الّتي قد لا ينتبه لها المعلّم أثناء الأسئلة والأجوبة الكثيرة؛
- قد يسرق عنصر الوقت المتكلّمين لكثرة عددهم؛
- إذا لم يهتم المعلّم بتسجيل الأفكار المهمّة التي ترد أثناء المناقشة في الوقت المناسب، فإنّها قد تضيع وتضيع الفائدة المرجوّة منها .
- لا تصلح مع المتعلّمين الّذين راجعوا الدّرس، ولديهم إلمام كامل بإجابات الأسئلة؛
- عدم مشاركة جميع الطّلبة بسبب الخجل أو خوف سخرية زملائهم منهم، فقد يمتلك بعض الطّلبة ملكات إبداعيّة تبقى مكبوتة لا يطّلع عليها المعلّم؛

2. الطّريقة القياسيّة:

تعدّ من أقدم الطّرق في التّعليم قديما، تقوم على انتقال الفكر من القانون العامّ إلى الخاصّ، ومن الكلّ إلى الجزء، ومن المبادئ إلى النّتائج، عكس الطّريقة الاستقرائيّة[66] ، ومن أهمّ خطواتها نجد[67]:

- ✓ **التّمهيد؛**
- ✓ **عرض القاعدة؛**
- ✓ **تحليل القاعدة؛**
- ✓ **التّطبيق؛**

[66] أنطوان صيّاح: تعليميّة اللّغة العربيّة؛ دار النّهضة العربيّة؛ بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص129.

[67] ينظر؛ عابد توفيق الهاشمي: الموجّه العملي لمدرّسي اللّغة العربيّة؛ مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1997م، ص228.

3. الطّريقة التّكامليّة:

تختصّ بتدريس القواعد وتعلّم اللّغة العربيّة بأنشطتها المختلفة، تعتمد فكرتها على الخصائص النّفسيّة لعمليّة التعلّم وللمتعلّم نفسه؛ حيث ترتقي بالتّعلّم إلأى أعلى مستوى التّجريد، وتراعي الخصائص المميّزة للّغة، سُمّيت بالطّريقة التّكامليّة لأنّ اللّغة تدرّس كوحدة متماسكة لا كأجزاء منفصلة، ومن خصائصها في تعليم اللّغة العربيّة مثلا نجدها تعتمد على المراحل التّاليّة[68]:

- الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة؛
- القواعد النّحويّة والحركات والإعراب؛
- التّفكير اللّغوي والتّدريب على التّعبير؛
- الأفعال والجمل الفعليّة؛

4. طريقة حلّ المشكلات:

1. مفهومها:

صاحب هذه الطّريقة **جون ديوي John Dewey (1859م/1952م)**، مربّي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية، يعتبر من أوائل المؤسّسين لها. و يعرّف جون ديوي المشكلة على أنّها حالة شكّ وتردّد، تقتضي بحثًا أو عملاً يبذل في سبيل استكشاف الحقائق الّتي تساعده على الوصول إلى الحلّ.

هي طريقة "تشدّد على أسلوب الحلّ والكيفيّات اللاّزمة لاكتشاف ذلك، وتقوم طريقة حلّ المشكلات على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلّمين، وتستهوي انتباههم، وتدفعهم إلى التّفكير والتّأمّل لإيجاد حلّ من أجل الخروج من حيرتهم، وحلّ الغموض الّذي واجههم في تلك المشكلة"[69].

---

[68] ينظر؛ صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة؛ دار هومة، الجزائر، ط9، 2008، ص58.

[69] عبد اللّطيف بن حسن فرج: طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين؛ عمّان، الأردن، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2005م، ص125.

ويعتبر أسلوب حلّ المشكلات أحد الأساليب الحديثة في التّدريس في مختلف مراحله، بهدف تنمية فكر المتعلّم، ويكون دوره فيها رئيسيّا. ثمّ إنّ "عمليّة حلّ المشكلات، من العمليات الأكثر فعاليّة في إحداث التّعلّم لأنّها توفّر الفرصة المناسبة لتحقيق الذّات لدى المتعلّمين، و تنمية قدراته العقلية، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلّم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها، و بعد ذلك يناقش و يوجّه التّلاميذ للخطوات والعمليّات الّتي تقود لحلّ المشكلة"[70].

ويرى عبد الرّحمن جروان في كتابه(تعليم التّفكير) أنّ حلّ المشكلات : "عمليّة تفكيريّة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة و مهارات، من أجل الاستجابة لمتطلّبات موقف ليس مألوفا له، و تكون الاستجابة بمباشرة عمل ما، يستهدف حلّ التّناقض أو اللُّبس أو الغموض الّذي يتضمّنه الموقف"[71].

وبناء على ماسبق من تعريفات، فإنّ هذه الطّريقة تعتمد توظيف الخبرات والمعلومات لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة التعلّميّة؛ إذ تقوم الطّريقة على إثارة مشكلة، تستهوي انتباه المتعلّمين، تتّصل بحاجاتهم، تدفعهم إلى التّفكير والدّراسة والبحث عن حلّ علميّ باستخدام المنهج العلميّ.

"ويجمع معظم المربّين على أنّ طريقة حلّ المشكلات هي من أكثر الطّرق فعاليّة في مجال العمليّة التّعليمية التّعلّمية، سواء ما تعلّق منها بالنّشاط الفردي في التّعلّم أو بالنّشاط الجماعي، إذ تبيّن أنّ الخطوات هي نفسها في النّشاطين؛ حيث تبدو وكأنّها الطّريقة الطّبيعة للتّعلّم"[72].

---

[70] محمّد عصام طربيّه: طرق و أساليب التّدريس الحديثة؛ مرجع سابق، ص10.

[71] فتحي عبد الرّحمن جروان: تعليم التّفكير-مفاهيم و تطبيقات-؛ دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 1999م، ص95. وينظر؛ عمر غباين: تطبيقات مبتكرة في تعليم التّفكير؛ دار جهينة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص127.

[72] محمّد بن يحي زكريا، عبآد مسعود: التّدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات)؛ منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2006م، ص109.

وقد جمعت هذه الطّريقة بين أسلوبين في التّدريس؛ الأسلوب الاستقرائي والّذي ينقل العقل من الجزئية إلى القاعدة العامّة، أو من المشكلة إلى الحل. والأسلوب القياسي؛ الّذي ينقل العقل من العام إلى الخاص.

2. معايير اختيار المشكلة:

لبناء وضعيّة مشكلة لابدّ من اعتبارات أساسيّة ضروريّة تكون بمثابة معايير تحدّد وضعها، وهي[73]:

- ✓ أن يشعر الطّلبة بقيمة المشكلة وأهمّيتها؛ حيث تكون ذات معنى واضح ومقصود بالنّسبة لهم، فالشّعور بالمشكلة من مستلزمات التّفكير؛
- ✓ أن تضع الطّالب المتعلّم في موقف يتحدّى مهاراته، فتشكّل عائقا قابلا للتّجاوز؛
- ✓ أن تكون ذات صلة قويّة بموضوع الدّرس،ومتّصة بحياة المتعلّمين وخبراتهم السّابقة؛
- ✓ أن ترتبط بالواقع؛
- ✓ أن تكون المشكلة المثارة متناسبة ومستوى نضج المتعلّمين وقدراتهم؛
- ✓ أن تثير المشكلة دافعيّة التّعلّم؛
- ✓ أن يكون التّوجيه والتّقويم جزءا لا يتجزّأ من عمليّة التّعلّم عن طريق حلّ المشكلات؛
- ✓ الابتعاد عن استخدام الطّريقة الإلقائيّة في حلّ المشكلات إلاّ في أضيق الحدود؛
- ✓ أن ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عامّ (قواعد، مهارات، مفاهيم، نظريات)؛
- ✓ أن تُفضي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج هي الأخرى إلى دراسات جديدة؛

[73] محمّد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود؛ المرجع نفسه، ص105.

3. خطوات طريقة حلّ المشكلات:

تتعدّد الخطوات الّتي يمكن استخدامها في هذه الطّريقة؛ للوصول إلى حلّ مناسب للوضعيّة المشكلة، إلاّ أنّ الغالب تتمحور حول خمس خطوات، نجملها في الجدول الآتي[74]:

اختيار الوضعية المشكلة	✓ أن تقع المشكلة فيما يعرف بمجال التّحدّي؛ ✓ أن تكون ذات معنى بالنّسبة للمتعلّم ✓ أن ترتبط بالكفاءات المحدّدة، والأهداف المراد تحقيقها؛
تحديد المشكلة	✓ تحليلها، معرفة أبعادها، خصائصها؛ ✓ تشجيع المتعلّمين على طرح التّساؤلات؛
جمع المعلومات (التّصوّرات)	✓ مساعدة المتعلّمين للوصول إلى المعلومات؛ ✓ التّحقيق والتّمييز، والاستناد إلى أدلّة علميّة؛ ✓ مساعدتهم على التّمييز بين الرّأي الشّخصيّ والحقيقة؛
اختيار الحلول الممكنة	✓ اقتراح الحلول والبدائل الممكنة؛ ✓ انتقاء أكثرها احتمالا لصحّة المشكلة؛ ✓ إتاحة الفرصة دون تردّد في طرح الأفكار المتعلّقة بالمشكلة
الوصول إلى حلّ المشكلة	✓ مساعدة التّلاميذ للوصول إلى النّتائج؛ ✓ التّأكّد من صحّتها باختبارها في وضعيات مشابهة؛ أي الانتقال إلأى مجال التّطبيق؛

[74] ينظر؛ د. سعد عليّ زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسه؛ مرجع ستبق، ص[305-306].

4. محاسن الطّريقة ومآخذها:

تقدّم طريقة حلّ المشكلات العديد من الفوائد التربوية للمتعلّمين، ومن محاسن هذه الطّريقة، نذكر:

- تنمية اتّجاه التّفكير العلميّ ومهاراته عند المتعلّمين؛
- إثارة تفكير المتعلّمين ودفعهم إلى الاستطلاع؛ فالمشكلة تعدّ حافزا للبحث والتّجريب، والكشف عن المجهول؛
- تدريب المتعلّمين على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعيّة، والاعتماد على النّفس؛
- التّشجيع على اتّخاذ المواقف الإيجابيّة المتميّزة، ونقد كلّ ما يعرض على الطّلبة من معلومات نقدا بنّاء موضوعيّا، والدّقة في اختيارها أو إهمالها؛
- مراعاة الفروق الفرديّة عند التّلاميذ، ومراعاة ميولهم و اتّجاهاتهم؛ و هي إحدى الاتّجاهات التّربوية الحديثة.
- إنفاق قدر من الإيجابيّة والنّشاط في العمليّة التّعليميّة، لوجود هدف من الدّراسة و هو حلّ المشكلة و إزالة حالة التّوتر لدى الطّلاب.
- تنمية روح البحث والتّنقيب والتّتبّع والتّحليل والاستنتاج؛ بحيث يصبح المتعلّم مركز المادّة المنهجيّة المقرّرة؛
- ترسيخ المادّة في أذهان المتعلّمين؛ لأنّهم هم من توصّلوا إليها؛
- تحقّق مبدأ التّعلّم الذّاتي، وتنمّي روح العمل الجماعي لدى الطّلبة؛

مآخذ الطّريقة:

بالرّغم من المزايا الّتي تقدّمها طريقة حلّ المشكلات، إلاّ أنّ هناك صعوبات قد تحدّ من استخدامها، أو تجعلها معيقات تمنع المعلّمين من تفعيلها في المواقف الصّفي لعلّ أبرزها:

- صعوبة تحقيقها في كلّ المواقف التّعليميّة؛ فقد لا تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة لاعتمادها التّفكير العلميّ المجرّد؛
- عدم توفيق المعلّم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا؛ فقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم مع نضجهم، ويتناسب مع سنّهم؛
- استغراقها الوقت الطّويل، مقارنة بحجم المادّة العلميّة الّتي يحصل عليها المتعلّمون، وقلّة المعلومات المأخوذة؛
- تحتاج إلى الإمكانيّات وتوفّر الكثير من مصادر التّعلّم، وتستلزم معلّما مدرّبا بكفاءة عالية؛

5. طريقة المشروع :

5.1 مفهومها:

تعدّ امتدادا لطريقة حلّ المشكلات، وتعتبر طريقة المشروع أهمّ طريقة للتّدريس تنفرد بها الفلسفة **"البراغماتية"** الّتي تزعّمها المربّي الأمريكي **جون ديوي**. "كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التّجريبية في أمريكا، و من هناك انتقل المشروع إلى الميدان التّربوي، وذلك بفضل الأمريكي **كلباتريك** الّذي بناه على أساس فلسفة **جون ديوي**، وهي فلسفة الخبرة الّتي تعطي اهتماما لميول المتعلّم وحاجاته"[75].

يرى **كلباتريك** أنّ المشروع هو الفعاليّة القصديّة الّتي تُجرى في محيط اجتماعيّ، ويصنّف المشاريع إلى مشاريع بنائيّة، وأخرى اجتماعيّة، مشاريع لحلّ المشاكل، مشاريع لتعلّم بعض المهارات، أو لغرض الحصول على بعض المعرفة. أمّا الأنواع الّتي اقترحها فهي مشاريع فرديّة وأخرى جماعيّة[76].

[75] طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: الطّرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة؛ دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص90.

[76] ينظر؛ فريد حاجي: بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات؛دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005م، ص11.

"فهي شكل من أشكال التّعليم، يقوم فيه التّلاميذ بإنجاز أعمال مختارة، بمعيّة المدرّس بغية اكتساب طرائق البحث واستغلال الوثائق، ومن ثمّ تنمية الاستقلال الذّاتي"[77].

فهي تجعل أساس التّعلّم مشروعا يختاره المتعلّمون بحسب ميولهم و احتياجاتهم، حيث يمتزج فيه النّشاط العقليّ بالنّشاط الجسميّ، في وسط اجتماعيّ يتضمّن على علاقات اجتماعيّة تحقّق نمو التّلميذ وتكييفه مع المجتمع.

"فالمشروع البيداغوجيّ الّذي مبدأه الأساسيّ هو جعل المتعلّم محور العمل التّربويّ، يشكّل الإطار المناسب الّذي تندمج فيه التّعلّمات الموجّهة لتنمية كفاءة واحدة أو أكثر، فهو إذ يقوم التّلاميذ بإنجازه تحت إشراف المعلّم، يستلزم الجمع بين مختلف الأنشطة اللّغويّة، وربّما حتّى أنشطة المواد التّعليميّة الأخرى، لأنّ كلّ المواد والأنشطة تندمج مع بعضها لتحقيق هدف مشترك، وهو الوصول إلى إنجاز منتوج ذي طابع شفوي هو المشروع"[78]. ومن خلال ما سبق، فإنّ محور هذه الطّريقة هو إنجاز مشاريع تخلق في الطّفل غاية وهدفا يعمل للوصول إليهما.

5.2 شروط إنجاز المشاريع[79]:

- ✓ يأتي المشروع نابعا من إرادة المتعلّم وناتجا عن رغبته؛
- ✓ يحدّد المتعلّم المشروع ويتبنّاه، وينجزه بالتّعاون مع أفراد مجموعته؛
- ✓ يؤدّي المشروع إلى نتيجة ماديّة واضحة؛
- ✓ يتطلّب إنجاز المشروع تخطيطا محكما؛ بالأخذ بعين الاعتبار الزّمن المحدّد لإنجازه ومراجعته؛

---

[77] بدر الدين بن تريدي: قاموس التّربية الحديث، عربي، إنجليزي، فرنسي؛ منشورات المجلس، 2010م، ص82.

[78] اللّجنة الوطنيّة للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ؛مديريّة التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، جوان 2011م، ص07.

[79] ينظر؛ رزيقة محدب، كريم حمامة: الطّرائق البيداغوجيّةبين النّظريّ والتّطبيقيّ؛ مجلّة دفاتر المخبر، المجلّد 07، العدد 01، 2012م، ص94.

5.3 مراحل التّدريس بالمشروع :

إنّ إنجاز أيّ مشروع تربويّ يمرّ بمراحل وخطوات، ندرجها كالآتي[80]:

أ **المرحلة الأولى:** وهي المرحلة التّمهيديّة؛ وفيها يتمّ تحفيز المتعلّم وحثّه على الإطّلاع، حتّى يتمكّن من اختيار ما يرغب فيه بعد أن تُقدّم له قائمة من المشاريع.

ب **المرحلة الثّانية:** وهي مرحلة تحديد الهدف؛ ومن خلالها يقوم المعلّم بجذب اهتمام المتعلّم لأهميّة إنجازه، والفائدة المرجوة من تحقيقه.

ج **المرحلة الثّالثة:** وهي مرحلة وضع خطّة العمل، وتتمّ جماعيّا بتقسيم المهام وتوزيع الأدوار، وتحديد زمن الإنجاز تحت إشراف المعلّم وفقا لتوجيهاته.

د **المرحلة الرّابعة:** وهي مرحلة الإنجاز وبدء تنفيذ الخطّة المدروسة لتحقيق الأهداف المنشودة.

هـ **المرحلة الخامسة:** وهي مرحلة التّقييم حتّى يتمّ مناقشة العمل المنجز والنّتائج المتوصّل إليها، والحكم على مدى نجاحها، ويشارك المعلّم المتعلّمين في هذه المرحلة حتّى يضع يده على موضع الخلل، فيتداركه في المشاريع المقبلة.

5.4 محاسن بيداغوجيّة المشروع وعيوبها[81]:

لبيداغوجية المشروع عدّة مزايا، منها:

- تسمح بتنمية روح الاستقلاليّة والمسؤوليّة؛
- تنمي روح المبادرة، والعمل الجماعي؛
- تشجّع النّشاط التّربوي، والتّنوع وهيكلة المعارف؛
- تنمّي التّفكير وروح النّقد؛

[80] ينظر؛ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل؛ دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2006م، ص[397-398].

[81] ينظر؛ بدر الدّين، 2010م، ص82.

- تتيح الحيازة على القدرات والكفاءات؛
- تشجّع المواهب، وتساعد على الإبداع؛

ممّا سبق؛ يمكن اعتبار بيداغوجية المشروع طريقة تعليميّة محفّزة للمتعلّم، على إنجاز أعماله أو مشاريعه المختارة بمعيّة المعلّم، كما أنها تساعده على تنمية استقلاله الذّاتي وتساعده على الإبداع وتشجّع فيه روح التّعاون والعمل الجماعي.

6. طريقة الوحدات:

6.1 مفهومها :

طريقة الوحدات هي " تنظيم خاصّ للمادّة في طريقة تدريسها، لوضع المتعلّمين في موقف تعليميّ شامل، يثير اهتمامهم، و يدفعهم إلى بذل أنشطة متنوعة تفضي إلى تعلّم خاصّ"[82].

إنّ ظهور طريقة الوحدات جاء كردّ فعل على الأساليب التّقليديّة في بناء المنهج و تقديمه في حصص تقليديّة، إذ جرت العادة أن تبني المناهج التّعليميّة المقرّرة في وحدات شاملة واسعة، تتضمّن كلّ وحدة عدّة موضوعات صغيرة، يعالج كلّ موضوع منها بصورة منفصلة عن الموضوعات الأخرى، ويدرّس بموجب طرائق التّدريس المعتادة كالمحاضرة والاستقراء، أو غيرهما. فطريقة الوحدات هي من "الطّرائق الحديثة في التّدريس، ومن شأنها تعزيز المعلومات لدى المتعلّمين؛ إذ تُسهم في تمكين المتعلّمين من المادّة كاملة، وذلك بتقسيمها إلى وحدات ذات معنى، مترابطة فيما بينها ومترابطة مع الوحدة الأساسيّة، والوحدة هي نقطة ارتكاز تتجمّع حولها المعلومات والأفكار المختلفة، وقد تكون الوحدة مشكلة، أو خبرة، أو موقف حياتي معيّن"[83].

كما يستند اختيار الوحدة إلى الكتاب المدرسي، والمادّة الدّراسية، مع مراعاة اهتمام الطلّبة.

[82] عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين؛ مرجع سابق، ص 136.

[83] عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين؛ مرجع نفسه، ص141.

الفصل الثالث

طرائق تدريس رو افد اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج

الفصل الثّالث:

طرائق تدريس رواد اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج

أوّلاّ: رافد النّص الأدبي:

أوّلاّ: تدريس رافد النّص الأدبيّ:

1) أهمّية دراسة الأدب:

يعد النّص الأدبي المرآة العاكسة للأمة، وحاكي تاريخها، والمعبر عن آمالها وطموحاتها. وللأدب أثر في تهذيب النفوس، وإرهاف الحس، ونماء الذوق، وإثراء اللغة وعذوبتها، ومعرفة الأساليب، وزيادة الثقافة وتنمية القدرة على التأثير في الآخرين وسعة الخيال، وتشكيل الصور بكلام مؤثر. زيادة على تنمية القدرة على تحليل النصوص وتحسس ما فيها من مشاعر صادقة وأفكار جميلة. فهو غذاء الروح به تؤثر وبه تتأثر لأنه يتعامل مع الوجدان بما يحمل من قيم واتجاهات. به يعبر بنو البشر عن توجهاتهم وقيمهم التي يريدون نشرها.

وتأسيسا على أهمية الأدب في الحياة فلا استغناء عن دراستها لأي أمة من الأمم في كل عصر من العصور لتعامله مع ركن أساس في الشخصية الإنسانية وهو الوجدان. زيادة على ذلك فإنه مجال تطبيقي واسع لفروع اللغة العربية. فيه يوظف النحو، وله يسخر الإملاء، وتنشط البلاغة ويعمل النقد ومنه تؤخذ الكثير من حقائق التاريخ فهو:

1. يعد مادة مميزة للتدريب على القراءة بأنواعها.
2. عليه ترتكز دراسة البلاغة والنحو الأدبي.
3. يمكن استغلاله للتدريب على التعبير الشفوي.
4. يعد ميدانا ملائما لتدريس قواعد اللغة.
5. يمكن للمدرس استغلاله لتدريس القواعد الإملائية كلما سنحت فرصة لذلك.

6. يجسّد مبدأ التكامل بين المواد الدراسية، وذلك لما له من علاقة بالتاريخ والجغرافية والأحداث السياسية لأن دراسة تاريخ الأدب، وتراجم الأدباء ذات صلة وثيقة بالتاريخ، والوضع الاجتماعي والسياسي والبيئة الجغرافية.

7. يمكن أن يستغل للتدريب على التعبير الكتابي من خلال الوقوف على أفكار تتضمنها بعض النصوص فيطلب من الطلبة مناقشتها وبيان الرأي فيها بأسلوب أدبي.

8. يمكن أن يشجع الطلبة على المزيد من حفظ النصوص الأدبية مما يكون له الأثر الكبير في قدراتهم التعبيرية.

2) أهداف تدريس النّص الأدبي:

لتدريس الأدب بشكل عام أهداف كثيرة منها:

1. تذوق بلاغة كلام الله تعالى وإدراك أسراره.
2. تفهم أحاديث الرسول ﷺ.
3. الإطلاع على التراث العربي والاعتزاز به.
4. تنمية المهارات اللغوية للطلبة.
5. تعميق بعض القيم والاتجاهات المرغوب فيها.
6. معرفة عوامل النهضة الأدبية في العصور المختلفة، وعوامل التدني والانحسار.
7. تعريف الطلبة الفنون الأدبية المختلفة.
8. تنمية الثروة اللغوية بفعل القراءة والحفظ.
9. تحقيق المتعة واستغلال أوقات الفراغ.
10. التدرب على حسن الإلقاء والتعبير.
11. توفير أرضية للمراجعة والتطبيق لفروع اللغة الأخرى.

12. تنمية الميل القرائي لدى الطلبة.

13. تدريب الطلبة على الفهم والتحليل والاستنباط.

14. تدريب المتعلمين على فهم الأساليب الأدبية.

15. تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلمين بما تتضمنه النصوص الأدبية من صور جميلة.

16. توسيع أفق المتعلمين وأخيلتهم من خلال اطلاعهم على صور ذات خيال واسع.

17. تحقيق المتعة واللذة الفنية لدى المتعلمين.

18. إثارة رغبة المتعلمين في دراسة الأدب.

19. تعريف المتعلمين بالشعراء والأدباء العرب.

20. تهيئة الفرص لإظهار مواهب المتعلمين.

21. تعريف المتعلمين خصائص اللغة وميزاتها.

3) وسائل إنجاح درس الأدب:

هناك عوامل كثيرة إذا ما توافرت يمكن لدرس الأدب تحقيق أهدافه منها:

1. التمعن في اختيار النص الأدبي، وملاحظة مدى ملاءمته مستوى نضج المتعلمين.

2. تزود المدرس بكل ما له صلة بالنص الأدبي، والإحاطة به وتهيئة ما يعني النص من معلومات.

3. اختيار طريقة التدريس التي تستجيب لمقتضيات النص.

4. اختيار الوسائل التعليمية التي يتطلبها النص.

5. اختيار أساليب التقويم الملائمة.

6. التخطيط الجيد والإعداد المسبق من المدرس لتنفيذ الدرس.

7. توظيف النص وجعله مرتبطا بالواقع.

4) خطوات تدريس النّص الأدبي[1]:

هناك جملة أمور ينبغي أن يضعها مدرس الأدب في بؤرة اهتمامه في تدريس الأدب وهي:

1. **التّعرّف بصاحب النّص:** بذكر نبذة عن حياته ونسبه، وعلاقاته مع الآخرين مما يعتقد أن يكون لها أثر في نتاجه الأدبي، ومحاولة إبراز بعض المواقف في حياة الأديب التي لها أثار واضحة في النص الأدبي، وذكر ما خلّفه من آثار.

2. **تقديم النّص:** هو جو النص، وعصره، وبيئته، والحالة الاجتماعية، والسياسية السائدة؛ مما يجد المدرس أثارها واضحة في ثنايا النص ومعرفة الأجواء الّتي قيل فيها، وهي المناسبة.

3. **قراءة النّص الأدبي قراءة نموذجيّة من المعلّم ثمّ المتعلّمين اقتداء به.**

4. **أثري رصيدي اللّغوي:** شرح المفردات الصّعبة.

5. **البناء الفكري:** يتمثّل في اكتشاف معطيات النّص ومناقشتها من أفكار صاحب النّص والقضيّة التي يطرحها والموضوع المتناول، مع تحديد نوع النّص، وذكر نمطه.

6. **البناء اللّغوي:** يتعلّق بأسلوب صاحب النّص، والوقوف على جماليته، وتذوّق بيانه وبديعه، وجمال بلاغته.

7. **التّقويم النّقدي: التّعريف بظاهرة نقديّة.**

[1] سنفرد لخطوات تدريس النّص الأدبي مذكّرة تربويّة مفصّلة في نهاية الفصل مع باقي الرّوافد الأخرى.

ثانيّا: روافد قواعد اللّغة

1.تدريس قواعد اللّغة:

يُطلق مصطلح قواعد اللّغة على كلّ من القواعد النّحويّة والصّرفيّة، في عُرْفِ العمليَّةِ التَّعْليميّة، والقواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحّة النّطق والكتابة. وهي وسيلة لصون اللّسان والقلم من الخطأ في التّعبير. زيادة على أنّها وسيلة الفهم وحلّ اللُّبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنّبه في الكلام لفظا وكتابة. فالتّمكّن منها يجنّب المتعلّم الزّلل الّذي يُعدُّ عيْبا في اللّسان، وعِوَجًا فيه ومفسدا للمعنى. ذلك اللّحن الذي عدّه الرسول الأعظم صلّى الله عليه وآله وسلّم ضلالة. إذ قال حينما سمع أحدهم يلحن: **(أرشِدُوا أخَاكم فقد ضلّ)**[2]. فبالنّحو وقواعد اللّغة تصلح الألسن وتسدّد الأقلام. وتتأسّس أهمية القواعد على تمكينها المرسل من مجافاة اللّحن الذي يخلّ في الإبانة ويفسد المقصود. إذ يقول عبد الملك بن مروان: **(اللّحن في الكلام أقبح من التّفتيق في الثّوب)**[3]. واللحن هو ما يقع من الخطأ في بنية الكلمة وحركتها النحوية أو في تركيبها مع غيرها. ومن المعروف أن الجملة العربية كأي جملة في اللغات الأخرى لها عناصر؛ وهذه العناصر هي: المفردات، وهذه المفردات لها دلالة وهذه الدلالة تتحقق في ضوء البناء الصرفي للكلمة. مثل اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة. إذ أنّ لكل صيغة معنى.

ويرى أهل اللّغة أن اختلاف المباني دلالة على اختلاف المعاني. زيادة على أثر التأليف بنوعيه: الجزئي مثل قولنا: رغب فيه، ورغب عنه، ورغب إليه. أو التام كالتقديم والتأخير، والذكر والحذف والتعريف والتنكير. فلكل ترتيب معنى ودلالةٌ، ومعرفة ذلك كلّه تكمن في

[2] الحاكم النّيسابوري ، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن محمد ، المستدرك على الصّحيحين، مطبعة مجلس دائرة المعارف النّظاميّة الكائنة بالهند بمحروسة حيدر آباد الدّكن، 1430هـ، ج 2، ص 477.

[3] أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي : العقد الفريد، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط 1، 1404 هـ، ج 2، ص 478.

دراسة القواعد النحوية واللغويّة. فبالنحو يستكمل المعنى مقصده. ومن دونه يجهل السامع المعنى المراد. وفي فضل النحو يقول ابن خلدون: **(أركان علوم اللّسان أربعة: اللغة، والنحو، والبيان، الأدب، وإن الأهم المقدم منها النحو إذ به تبين أصول المقاصد بدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول. والمبتدأ من الخبرولولاه لجهل أصل الإفادة)**[4].

فالنحو يبسط اللسان ويقومه وفي فضله يقول إسحاق بن خلف البهراني:

النَّحْـوُ يَبْسُـطُ مِـنْ لِسَـانِ الأَلْكَـنِ * والْمَـرْءُ تُكْرِمُـهُ إذَا لَـمْ يَلْحَـنِ**

وَإِذَا طَلَبْـتَ مِـنَ الْعُلُـومِ أَجَلَّهَـا * فَأَجَلُّهَـا مِنْهَـا مُقِـيمُ الأَلْسُـنِ**

زيادةً على ما تقدم فإن دراسة القواعد تنمّي في المتعلم القدرة على التعليل، والاستنباط، ودقة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب. وتمرنه على دقة التفكير، والقياس المنطقي. وهي وسيلة لإتقان مهارات اللغة لأن فهمها يقتضي فهم القوانين التي تحكم نظامها وتعطيه الصيغة التي بها يؤدي المعنى المقصود.

وتأسيسا على ذلك عُدّ النظام النّحوي محور الأنظمة اللغوية. وموقعه من اللغة موقع القلب من الجسم. وعدّ عماد اللغة ومن بين أبرز خصائصها وضوحا، وله الفضل في التمييز بين دلالات التراكيب اللغوية.

واستخلاصا مما تقدّم عن النحو وقواعده وقواعد اللغة وأهميتها يمكن الوقوف على حقيقةٍ مفادها أنّ دراسة النحو في اللغة وسيلة، وليست غاية في ذاتها. فالغاية هي التعبير، والقراءة بلغة سليمة. وهذه السلامة لا تتأتى إلا من التمكن من النحو ونظامه. وتأسيسا على هذه الحقيقة يجب أن تكون هذه الغاية هدفا رئيسا، مباشرا من أهداف تدريس النحو

[4] ابن خلدون عبد الرّحمن، تاريخ ابن خلدون - الفصل الخامس والأربعون في علوم اللّسان العربي - المكتبة الشاملة الحديثة، ص 753.

فيجب ألّا يدرس النحو لذاته، وإنما يُدْرَسُ خدمةً لعملية التّواصل اللغوي ليكون دالة المتحدث والكاتب والسامع والقارئ في سوق التراكيب المعبرة بدقة عن المعنى، وفهمها كما أراد منها الكاتب أو المتحدث.

ولهذا يمكن القول: إنه كلما كانت الصياغة النحوية دقيقة وصلت المعاني إلى السامع أو القارئ كما يريدان. وعلى الأساس المتقدم فإن الصلة يفترض أن تكون قائمه بين النحو ومهارات الاتصال اللغوي المختلفة. وانقطاعها يشكل خللا في توظيف النحو العربي لخدمة عملية الاتصال ويجعل منه مقصودا لذاته. وعندها يكون عبئا على اللغة لا خادما لها. وهذا ما يجب على مدرس اللغة العربية أن يأخذه بنظر الاعتبار في تدريس القواعد اللغوية. وعدم المغالاة، والاهتمام بجمع الشوارد وتفاصيلها مما يؤدي إلى نفور المتعلم وقلة انتفاعه بها. وفي نظرتهم إلى تدريس القواعد توزع المعنيون بدراسة اللغة وتدريسها بين اتجاهين:

الاتجاه الأول:

يرى إمكانية الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص مستقلة ومنهج قائم بذاته كي لا يفهم المتعلمون أن القواعد مقصودة لذاتها. ويدافعون عن هذا الرأي بالآتي:

1. إن اللغة تكتسب بالمحاكاة. الأطفال يأخذون لغتهم عن أهلهم وبيئتهم من دون الاستعانة بالشروح، ومن دون معرفة التعقيد، ومراجعة المعاجم إلا عندما يكبرون. وتتسع حاجاتهم إلى ثروة لغوية جديدة. وعلى هذا الأساس يمكننا أن نعرفهم القواعد بطريقة عرضية في دروس الأدب أو النصوص أو القراءة.
2. إن اللغة نشأت قبل القواعد ولم تكن بحاجة إلى معرفة القواعد آنذاك.
3. تعد القواعد ذات الطبيعة فلسفية صعبة تؤدي إلى نفور الطلبة من اللغة.

4. إن إتقان القواعد والتمكن منها لا يعني القدرة على التعبير واستعمال اللغة استعمالا صحيحا.

الاتجاه الثاني:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن تدريس القواعد أمر لا مناص منه ويدافعون بالآتي:

1. إن القواعد وسيلة لتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام.
2. إن مثل المحاكاة التي يمكن أن يحاكيها المتعلم الآن غير متوفرة. وما هو موجود ليس إلّا نوعًا من الأساليب العامة التي تشط كثيرا عن أصل اللغة السليمة.
3. إن تدريس القواعد من وسائل التدريب على التعليل والاستنباط. والتمرن على دقة التفكير.
4. لولا ظهور الفساد في اللغة ما وضعت قواعد النحو. فقواعد النحو وجدت عندما تسلل الفساد إلى اللغة وأصبحت محاكاة غير مجدية.
5. إن صعوبة درس القواعد قد لا يكون مردُّها إلى القواعد نفسها،وإنما يعود إلى المدرّس أو المنهج، أو طريقة التدريس، أو إلى هذه الأمور جميعا.

وتوفيقا بين الرأيين يرى عبد العليم إبراهيم مراعاة ما يأتي[5]:

1- إمكانية استخدام الطريقة العرضية في السنوات الأولى من الدراسة الابتدائية وتأخير دراسة القواعد بشكلها المنظم المقصود إلى سنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

[5] عبد العليم إبراهيم، مصدر سابق، ص206.

2- أن يتم اختيار الموضوعات النحوية المدروسة تبعا لأهميتها الوظيفية في الحياة. وما تحققه من فائدة في عملية الكلام. ولا موجب لسرد المذاهب وتفصيلاتها. ويرى المؤلف أن تدرس القواعد على وفق المنهج منظم مقصود أساسا.

ويتم العمل على تطبيقات الدروس المنظمة في أفرع اللغة العربية المختلفة ومهاراتها كلما سنحت فرصة لذلك عملا بمبدأ اللغة وضع واستعمال. فالوضع ندرسه في دروس القواعد، والاستعمال نمارسه في الكلام، والكتابة، والقراءة مع الحرص على تقديم ما هو أكثر وظيفية في حياة المتعلم على سواه في التدريس والتشديد على التعامل مع القواعد النحوية على أنها وسائل لا غايات. بمعنى أننا لا يجب أن نعلم النحو قواعد وقوالب صماء إنما نعلمه لتربية الملكة اللسانيات وهذا يتطلب إعادة النظر في منهج دراسة القواعد. ومعرفة أبرز الموضوعات النحوية التي يتم التعامل معها في الكلام ملفوظا ومكتوبا.

2.أهداف تدريس القواعد:

لتدريس قواعد اللغة العربية أهداف عامة بعيدة المدى لا تتحقق بدرس واحد. إنما من خلال تطبيق منهج كامل قد يستغرق مرحلة دراسة كاملة. وهناك أهداف خاصة قصيرة المدى يمكن تحقيقها في درس واحد. أما الأهداف العامة فهي واحدة لجميع الدروس في المرحلة الواحدة. ولا موجب لتكرارها عند تصميم خطة التدريس لكل درس نحوي إنما يكتفي بتثبيتها في بداية كراس التخطيط لتدريس القواعد عند بدأ العام الدراسي. أما الأهداف الخاصة فهي تختلف من درس لآخر. ويجب تحديدها بدقة، وصياغتها بعبارات سلوكية. قابلة للملاحظة والقياس كما تحدثنا في الفصل الثاني من الباب الأول في هذا الكتاب. والأهداف العامة لتدريس القواعد في المدارس المتوسطة والثانوية يمكن إجمالها بالآتي:

1. تمكين المتعلم من ضبط ما يلفظ وما يكتب ضبطا يستند إلى قواعد النحو واللغة.
2. تمكين المتعلم من الاستعانة بقواعد اللغة في فهم معاني التراكيب والجمل.
3. تمكين المتعلم من إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والجملة والألفاظ.
4. تمكين المتعلم من تذوق ما يسمع أو يقرأ من خلال معرفة الضبط الصحيح للكلمات والتراكيب.
5. تعويد المتعلم دقة الملاحظة، والموازنة، والتحليل، والربط، والاستنباط.
6. زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم من خلال ما يقرأ من نصوص وشواهد.
7. تمكين المتعلمين من تفهم صيغ اللغة واشتقاقاتها.
8. ترويض عقول المتعلمين، وتنمية القدرة على التفكير لديهم.
9. توسيع ثقافة المتعلمين العامة من خلال ما تتضمنه النصوص والشواهد من معلومات، موضوعات قد تكون جديدة على المتعلمين.

3.طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

إنّ درس القواعد تغلب عليه الصفة العلمية لذا فإن طرائق التدريس التي تثير التفكير، وتمني القدرة على التحليل، والاستنباط، والقياس التي يكون الطالب فيها نشيطا تعد من بين الطرائق الأكثر صلاحية لتدريسها، وطبقا لطبيعة مناهج القواعد، وموضوعاتها،فإن هناك أكثر من طريقة يمكن استخدامها في تدريس قواعد اللغة العربية. وللمدرس اختيار إحداها على وفق تقديره لمتطلبات الموضوع الذي يدرسه. وقدرات الطلبة ومستواهم التعليمي. وطبيعة المدرسة وموجوداتها. والمعينات المتوفرة. ومن تلك الطرائق.

1. الطّريقة الاستقرائية

2. **الطّريقة القياسية.**

3. **طريقة النّص**؛ علمًا أن طريقة النص لا تختلف عن السابقتين إلا في أنها تعتمد تقديم نص تؤخذ منه الأمثلة، وهذه الطرائق قد تستعين ببعض أساليب الطرائق الأخرى فمثلا:

أ- يمكن الاستعانة بأسلوب الإلقاء في تقديم الدرس.

ب- يمكن الاستعانة بأسلوب المناقشة في عرض الأمثلة وإبراز خصائصها والربط بينهما.

ت- يمكن الاستعانة بأسلوب المحاضرة الموضحة في عرض القواعد بطريقة القياس.

ث- يمكن الاستعانة بطريقة الحقائب التعليمية، والتعليم المبرمج عند الرغبة في تفريد تعليم القواعد. وبطريقة المشروع والوحدات عندما يراد تدريب الطلبة على الاعتماد على أنفسهم في البحث والتقصي. ولكن الطرائق الأكثر شيوعا فيتدريس القواعد هي التي ذكرناها ربما لسهولتها وإيفائها الغرض.

ودرس القواعد بموجب الطرائق المذكورة يمرّ:

1. الاستقرائية: تبدأ بالأمثلة، ثم القاعدة فالتطبيق.

2. القياسية: تبدأ بالقاعدة، ثم الأمثلة فالتطبيق.

3. طريقة النصّ: تبدأ بقراءة النص، وأخذ الأمثلة منه ومعالجتها. إما بالطريقة القياسية أو بالطريقة الاستقرائية.

4. **نماذج دروس تطبيقية في تدرس القواعد:**

الموضوع: الأدوات الّتي تجزم فعلين مضارعين

أنموذج درس تطبيقي في تدريس القواعد بالطّريقة الاستقرائية:

مراحل سير الدّرس

أ وضعيّة الانطلاق:

- تنقسم الأفعال في اللّغة العربيّة إلى ثلاث أقسام ، اذكرها .

- هل الفعل المضارع معرب أم مبني ؟

- اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على جوازم الفعل المضارع مع الأدوات الّتي تجزم فعلين .

- تنقسم الأفعال في اللّغة العربيّة إلى : ماض ، مضارع ، أمر .

- الفعل المضارع معرب ، حيث يكون مرفوعا و منصوبا و مجزوما كما قد يكون مبنيّا .

تسجيل الأمثلة على السّبورة، و كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم :

- أ -

1- وَ قَدْ قُلْتُمَا إِنْ نُدْرِكِ السِّلْمَ وَاسِعًا

بِمَالٍ وَ مَعْرُوفٍ مِنَ القَوْلِ نَسْلَمِ .

2- إِذْمَا تَتَعَلَّمْ تَتَثَقَّفْ .

- ب -

1- عَظِيمَيْنِ فِي عَلْيَا مَعَدٍّ هُدِيتُمَا

وَ مَنْ يَسْتَبِحْ كَنْزًا مِنَ المَجْدِ يُعْظَمِ

2- مَهْمَا تُخْفِ عُيُوبَكَ تَظْهَرْ .

3- مَا تَقْرَأْ يُفِدْكَ .

4- مَتَى تَبْعَثُوهَا تَبْعَثُوهَا ذَمِيمَةً

وَ تَضْرَ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتُضْرَمِ

5- أَيَّانَ تَزُرْ أَقَارِبَكَ تَجِدْ خَيْرًا كَثِيرًا .

6- أَنَّى تَجْلِسْ أَجْلِسْ .

7- كَيْفَمَا تُعَامِلِ النَّاسَ يُعَامِلُوكَ .

8- كَيْفَمَا تَكُنْ مُعَامَلَتُكَ لِلنَّاسِ تَكُنْ مُعَامَلَتُهُمْ لَكَ .

9- أَيَّ قِرَاءَةٍ تَقْرَأْ تُفِدْكَ .

ب قراءة الأمثلة:

قراءة المعلّم للأمثلة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .

قراءة المتعلّمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .

ج مناقشة الأمثلة:

- لاحظ معي المثال الأوّل ، ما نوع الأسلوب فيه ؟

- في المثال الأوّل أسلوب شرط يتكوّن من جملة الشّرط و جملة جواب الشّرط .

- حدّد الأفعال المضارعة و حركتها الإعرابيّة .

- الفعلان المضارعان هما : ندرك ، نسلم ، و قد ورد الأوّل محذوف النون و الثّاني مجزوم وعلامته السّكون .

- بم سبق الفعلان ؟

- سبق الفعلان ب "إن " الّتي تفيد الشرط .

- ممّ تتكوّن جملة الشرط ؟

- تتكوّن الجملة الشّرطيّة من جملة الشّرط و جملة جواب الشّرط ، و أداة شرط، حيث أنّ إن تجزم فعلين الأوّل في جملة الشّرط و الثّاني في جوابه .

- حدّد فعل الشّرط و جوابه في المثال الثّاني.

- فعل الشّرط في المثال الثّاني هو تتعلّم و فعل الجواب تتثقّف .

- ما هي حالتهما الإعرابيّة ؟

- ورد كلا الفعلان مجزومين و ذلك لأنّهما مسبوقان بإذما

- و بذلك ما هما الحرفان اللّذان يجزمان فعلين مضارعين ؟

- من الأدوات الجازمة لفعلين مضارعين حرفان هما : إن ، إذما .

- تأمّل معي المجموعة - ب - ، في المثال الأوّل ، أين فعل الشّرط و أين جوابه ؟

- في المثال الأوّل فعل الشّرط هو يستبح و فعل الجواب هو يعظم، و قد سبقا بمن الشّرطيّة الجازمة لفعلين المخصوصة بالعاقل .

- هل فعل الشّرط فعل لازم أم متعدّ ؟

- فعل الشّرط فعل متعدّ استوفى مفعوله و بذلك تعرب من مبتدأ و كذلك الحال لو كان فعلا لازما ، و لو كان فعلا متعدّيا لم يستوف مفعوله أعربت مفعولا به .

- حدّد فعل الشّرط و جوابه في المثال الثّاني.

- فعل الشّرط في المثال الثّاني هو تخف و فعل الجواب هو تظهر و قد وردا مجزومين .

- بم سبق كلا الفعلان ؟

- سبق الفعلان ب "مهما " و هي اسم شرط جازم لفعلين حيث تطبّق عليها قاعدة من .

- تأمّل معي المثال الثّالث ، أين فعل الشّرط و جوابه ؟

- فعل الشّرط هو تقرأ و فعل الجواب يفدك و قد وردا مجزومين .

- بم سبق الفعلان ؟

- سبق الفعلان ب " ما " و هي اسم شرط جازم يختلف عن من بأنّه مخصوص بغير العاقل .

- إلى حدّ الآن ، كم اسم شرط جازم لفعلين مضارعين ؟

- من الأسماء الجازمة لفعلين مضارعين : من للعاقل و ما لغير العاقل و كذلك مهما ، حيث تعرب هذه الأسماء مبتدأ إذا جاء بعدها فعل لازم أو فعل متعدّ استوفى مفعوله ، و تعرب كذلك مفعولا به إذا جاء بعدها فعل متعدّ لم يستوف مفعوله .

- أنظر معي المثال الرّبع ، حدّد فعل الشّرط و جوابه .

- فعل الشّرط في المثال الرّابع هو تبعثوها و فعل الجواب هو تبعثوها .

- بم سبق الفعلان ؟

- سبق كلا الفعلان ب ' متى' الشّرطيّة الدّالة على الزمن و بذلك تعرب اسم شرط جازم لفعلين مضارعين في محلّ نصب مفعول فيه.

- لاحظ المثال الخامس ، أين فعل الشّرط و جوابه ؟

- فعل الشّرط في المثال الخامس هو تزر و فعل الجواب هو تجد .

- بم سبق الفعلان ؟

- سبق الفعلان ب " أيّان " الدّالة على الزّمن حيث تأخذ إعراب متى .

- لاحظ المثال السّادس ، حدّد فعل الشّرط و الجواب فيه .

- فعل الشّرط في المثال السّادس هو تجلس و فعل الجواب أجلس، و قد سبق الفعلان ب' أيّان' الدّالة على المكان و بذلك تعرب في محلّ نصب على الظرفيّة المكانيّة.

- حدّد فعل الشّرط و جوابه في المثال السّابع .

- فعل الشّرط في المثال السّابع هو : تعامل ، و فعل الجواب هو يعاملوك و هما فعلان تامّان.

- بم سبق الفعلان ؟

- سبق الفعلان ب " كيفما " الدّالّة على الحال و هي اسم شرط جازم لفعلين مضارعين تعرب في محلّ نصب حال.

- ما الفرق بينه و بين المثال السّابق ؟

- الفرق بينهما أنّ كيفما في هذا المثال جاء بعدها فعل ناقص و هنا تعرب خبرا ل "تكن " .

- تأمّل معي آخر مثال، حدّد فعل الشّرط وجوابه .

- فعل الشّرط في المثال الأخير هو تقرأ، و فعل الجواب تفدك .

- بم سبق الفعلان ؟

- سبق الفعلان ب أيّ الجازمة المعربة ، حيث تعرب بحسب ما تضاف إليه , هنا أضيفت إلى مصدر متبوع بفعله حيث نعربها مفعولا مطلقا .

- و بذلك، ما هي بقيّة أسماء الشّرط الجازمة لفعلين مضارعين ؟

- من أسماء الشّرط الجازمة لفعلين مضارعين كذلك: متى، أيّان، أنّى، كيفما، أيّ.

د أبني أحكام القاعدة:

- يجزم الفعل المضارع بإحدى أدوات الجزم ، وهذه الأدوات تقسّم إلى قسمين :

- أدوات تجزم فعلا مضارعا واحدا و هي : لم ، لمّا ، لام الأمر ، لا النّاهية .

- أدوات تجزم فعلين : و هي أدوات الشّرط الجازمة لفعلين مضارعين و تنقسم إلى :

1- حروف : و هي : إن ، إذما و تعرب : حرف شرط جازم لفعلين مضارعين لا محلّ له من الإعراب .

2- أسماء : و هي :

أ- من ، مهما ، من : و تعرب مبتدأ إذا وليها فعل لازم أو فعل متعدّ استوفى مفعوله ، و تعرب مفعولا به إذا وليها فعل متعدّ لم يستوف مفعوله .

ب - متى ، أنّى ، أيّان ، حيثما ، أينما : و تعرب : اسم شرط جازم لفعلين مضارعين مبني في محل نصب مفعول فيه

ج- كيفما : و تعرب حالا إذا وليها فعل متعدّ أو خبرا إذا وليها فعل ناقص .

د- أي : و تعرب حسب ما تضاف إليه .

- ما هي جوازم الفعل المضارع ، وما الأدوات الّتي تجزم فعلين ؟

هـ التّقويم:

إحكام موارد المتعلّم و ضبطها :

أ- في مجال المعارف : حدّد أداة الشّرط و فعليها و اعربهما فيما يلي :

1- قال تعالى : " من يعمل سوءا يجز به " (النّساء 122)

2- إن تبادر للخير تفز بالأجر الكثير .

3- أنّى تطالع دروسك أرافقك .

ب- في مجال المعارف الفعليّة : كوّن جملا تشمل بعض الأدوات الجازمة لفعلين مضارعين .

ج- في مجال إدماج أحكام الدّرس : للسّلم و الأمن دور كبير في الحياة ، اكتب فقرة تبيّن فيها قيمة العيش في الأمن و السّلام موظّفا : الأدوات الجازمة لفعلين مضارعين .

أ- الإجابة :

أداة الشّرط	الإعراب
من : اسم شرط جازم في محل رفع مبتدأ	يعمل : فعل مضارع مجزوم ب " من " وعلامة جزمه السّكون و الفاعل ضمير مستتر تقديره هو . يجز : فعل مضارع مجزوم لأنّه جواب شرط جازم و علامة جزمه حذف حرف العلّة و الفاعل ضمير مستتر تقديره هو .
إن : حرف شرط جازم لفعلين مضارعين لا محلّ له من الإعراب	تبادر : فعل مضارع مجزوم ب " إن " و علامة جزمه السّكون و الفاعل ضمير مستتر تقديره أنت تفز : فعل مضارع مجزوم لأنه وقع جواب شرط جازم و علامة جزمه السّكون ، و الفاعل ضمير مستتر تقديره أنت .

أنّى : اسم شرط جازم لفعلين مضارعين في محلّ نصب مفعول فيه .	تطالع : فعل مضارع مجزوم بأنّى و علامة جزمه السّكون ، و الفاعل ضمير مستتر تقديره أنت . أرافقك : فعل مضارع مجزوم لأنّه وقع جواب شرط جازم و علامة جزمه السّكون و الفاعل ضمير مستتر تقديره أنت و الكاف ضمير مستتر مبني في محلّ نصب مفعول به .

ب- الإجابة :

- إن تبادر إلى الخير تنل الجزاء .

- أنى تأت إلى الحفل أقابلك .

- من يحترم نفسه يقدّره النّاس .

ج- الإجابة : (توظيف المطلوب) .

ثالثا: تدريس البلاغة:

العلاقة بين الأدب والبلاغة علاقة تلازم وتكامل فالأدب ينهل من البلاغة والبلاغة مبثوثة بين ثنايا الأدب. فالغاية إذا من دراسة البلاغة هي إدراك ما في الأدب من معان وأفكار سامية وتذوق ما فيه من جمال وخيال مجنح، وعواطف جياشة.

1. الأسس التي يجب على المدرس تبنيها في تدريس البلاغة:

هناك عدد من الأسس التي يجب على مدرس البلاغة أخذها بنظر الاعتبار عند تدريس البلاغة هي:

1. أن يدرك أن البلاغة ترتبط بالأدب ارتباطا وثيقا وأنها تتأسس على الذوق الأدبي، والإحساس، وهي وسيلة الأدب في تحقيق غاياته في إنماء التذوق الأدبي، وصقل اللسان، والبراعة في صوغ التراكيب اللغوية. وفي ضوء هذا الأساس يجب أن تتم معالجة الموضوعات البلاغية من خلال النصوص الأدبية ومناقشتها مناقشة أدبية بقصد إبراز مواطن الجمال فيها.

2. البلاغة وسيلة للمفاضلة بين النصوص، وتقوم على أساس تحليل النصوص والموازنة والمفاضلة بينها، ونقدها وتذوق ما فيها. وعلى هذا الأساس يجب أن يضع المدرس نصب عينه عنصر الموازنة وإصدار الأحكام على النصوص الأدبية في ضوء معايير البلاغة.

4. إن التمكن من البلاغة لا يترشح في الذهن إلا من خلال الاطلاع على الأسلوب العربي الجميل، والتمكن من إصدار الأحكام في ضوء فهم ما يشتمل عليه النص الأدبي من مهارات ثم التدريب على إنشاء الكلام الجميل المؤثر الموشح بكل عناصر الجمال، والذوق الرفيع.

5. أن يتجه المدرس في أغلب ما يقدم من نصوص إلى القرآن الكريم لما يتضمن من أسرار وسحر في دقة التعبير وجمال المعنى.

2. أهداف تدريس البلاغة

يهدف تدريس البلاغة إلى ما يأتي:

1. إظهار جوانب الجمال في النص الأدبي ومعرفة أسرارها..

2. تذوق الأدب وفهمه، ومعرفة الخصائص الفنية للنص الأدبي

3. تدريب الطلبة على محاكاة الأنماط البلاغية التي تثير إعجابهم

4. تمكين الطلبة من استخدام اللغة استخداما يمكنهم من تحقيق غاياتهم.

5. تهيئة الطلبة لتعرف سر الإعجاز القرآني.

6. تنمية الذوق الفني لدى الطلبة، وتمكينهم من الاستمتاع بما يقرؤون.

7. تمكين الطلبة من الاستفادة من علوم البلاغة في تحقيق الفهم والإفهام، والتأثر والتأثير.

8. تمكين الطلبة من المفاضلة بين النصوص الأدبية وبين الأدباء أيضا.

3. أنموذج درس تطبيقي في البلاغة:

الموضوع: التّضمين

خطوات تدريس البلاغة

أ وضعيّة الانطلاق:

- تعرّفتم سابقا على أنّ الكتّاب يأخذون من القرآن و الأحاديث النّبويّة الشّريفة ، كيف يسمّى ذلك ؟

- يسمّى الأخذ من القرآن و الأحاديث النّبويّة اقتباسا .

- و لكن هل يأخذ الكتّاب من هذين المصدرين فقط ؟

- لا ، قد يأخذ الأدباء من بعضهم البعض و هذا ما يعرف بالتّضمين .

- اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على التّضمين .

ب الأساليب:

كتابة المتعلّمين للأساليب على كراريسهم .

1- قال ابن نباتة :

عفت الإقامة في الدّنيا لو انشرحت

كيف و ما حظّي سوى النّكد

و قال الطّغرائيّ قبله :

لم ارتض العيش و الأيّام مقبلة

فكيف و قد ولّت على عجل

2- قال أبو فراس الحمداني :

سيذكرني قومي إذا جدّ جدّهم

و في الليلة الظلماء يفتقد البدر

و قال عنترة قبله :

سيذكرني قومي إذا الخيل أقبلت

و في الليلة الظّلماء يفتقد البدر

3- قال الحريريّ :

على أنّي سأنشد يوم بيعي

أضاعوني و أيّ فتى أضاعوا

و قال العرجيّ قبله :

أضاعوني و أيّ فتى أضاعوا

ليوم كريهة و سداد ثغر

ج قراءة الأساليب:

قراءة المعلّم للأساليب قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .

قراءة المتعلّمين للأساليب قراءة صحيحة خالية من الأخطاء

د مناقشة الأساليب:

- تأمّل معي الأسلوب الأوّل ، ما الّذي تلاحظه على بيت ابن نباتة ؟

- نرى أنّ ابن نباتة أخذ جزءا من كلام الطّغرائيّ و وظّفه في كلامه .

- أين يبدو هذا ؟

- يبدو هذا أكثر في الشّطر الثّاني فلهما معنى واحد و أسلوب تعبير واحد .

- هل أخذه حرفيّا أم تصرّف فيه ؟

- تصرّف فيه ابن نباتة قليلا كي يتناسب مع المقام الّذي هو فيه .

- هل أشار ابن نباتة إلى الأخذ ؟

- لا ، لم يشر ابن نباتة إلى الأخذ ، و إنّما مهّد له و جعله كأنّه من كلامه .

- كيف يسمّى هذا المحسّن ؟

- يسمّى المحسّن البّديعيّ هنا التّضمين و هو أن يأخذ الشّاعر جزءا من شعر غيره و يوظّفه في شعره على أساس أنّه منه .

- أين يبدو موضع التّضمين في الأسلوب الثّاني؟

- يبدو التّضمين في الأسلوب الثّاني من أخذ أبو فراس الحمداني لبيت عنترة مع قليل من التحوير ، و ضمّنه في قصيدته كأنّه جزء منها .

- حدّد موطن التّضمين في الأسلوب الثّالث .

- يبدو التّضمين في الأسلوب الثّالث من خلال أخذ الحريريّ لشطر من بيت الطّغرائيّ وتضمينه في شعره كأنّه جزء منه .

- علام يدلّ وجود التّضمين في الشّعر ؟

- يدلّ وجود التّضمين في الشّعر على أنّ الشّعراء ينطلقون من كلام بعضهم البعض فالمتأخّرون ينهلون من معين المتقدّمين .

- ما أثر التّضمين في الكّلام ؟

- بما أنّ التّضمين محسّن بديعيّ لفظيّ فأثره إحداث نغمة موسيقيّة مطربة و زيادة اللّفظ جمال .

هـ أستنتج الخلاصة:

- عرّف التّضمين و اذكر أثره .

1)**التّضمين :** أحد المحسّنات البديعيّة اللّفظيّة و هو أن يأخذ الشّاعر جزءا من كلام غيره قد يكون بيتا أو شطرا أو جزء بيت و يضمّنه في كلامه و كأنّه له و ذلك بعد أن يوطّد له توطئة حسنة تناسب المقام .

و التّضمين نوع من التّناص في النّقد المعاصر و هو اشتغال نصّ حاضر على نصّ غائب ، يدلّ على أنّ الأدباء لا ينطلقون من فراغ في إبداعهم ، و إنّما يعتمد المتأخّر على كلام المتقدّم و معانيه و أساليبه ، و بذلك فلهم مرجعيّة ثقافيّة يشتركون فيها و ينهلون منها فتتقاطع أفكارهم وأساليبهم.

2)**أثره :** بما أنّ التّضمين محسّن بديعيّ لفظيّ فأثره إحداث نغمة موسيقيّة و زيادة الألفاظ رونقا و جمالا .

و التقويم:

في إحكام موارد المتعلّم و ضبطها :

- **في مجال المعارف :** بيّن موضع التّضمين فيما يلي :

1- **قال الشّاعر:**

تعوّدت قهر النّفس طفلا و إنّه

لكلّ امرئ من دهره ما تعوّدا

قال المتنبّي :

لكلّ امرئ من دهره ما تعوّدا

و عادة سيف الدّولة الطّعن في العدا

2- **قال أبو تمّام :**

إذا تذكّرتك ذكّرتني

قد ذلّ من ليس له ناصر

قال الشّاعر الجاهليّ :

تركتني في الدّار ذا غربة

قد ذلّ من ليس له ناصر

3- **قال طرفة بن العبد :**

وقوفا بها صحبي عليّ مطيّهم

يقولون لا تهلك أسى و تجلّد

قال امرؤ القيس قبله :

وقوفا بها صحبي عليّ مطيّهم

يقولون لا تهلك أسى و تجمّل

الإجابة:

الأسلوب	التّضمين
1	يبدو التّضمين في البيت الأوّل في الشّطر الثّاني الّذي أخذه الشّاعر من بيت المتنبّي
2	يبدو التّضمين في عجز بيت ابي تمّام حيث أخذه من عجز بيت الشاعر الجّاهليّ .
3	يبدو التّضمين في بيت طرفة الّذي أخذ من قول امرئ القيس مع تغيّر كلمة واحدة منه .

رابعا: تدريس العروض:

إن علم العروض هو العلم الذي يعنى بموازين الشعر، وبحوره. به تعرف بحور الشعر وأوزانها، وعليه يعرض الشعر لمعرفة ما هو صحيح الوزن، وما هو فاسد. ويعد الوزن من

لوازم الشعر، والخروج عنه عيب يؤاخذ عليه الشاعر. ذلك لأن الشعر تميز عن النثر بالنغم والإيقاع، مما حببه للنفوس، وسهل حفظه. ففي الشعر موسيقى تداعب الأذواق، وتؤثر في النفوس. وعماد هذه الموسيقى الأوزان والقوافي. لذا قيل عن الشعر إنه الكلام الموزون المقفى.

ومادام الوزن لازمة من لوازم الشعر فإن علم العروض ملازم للشعر، لا يفترق عنه. وعندما تكون الموسيقى والإيقاع الفاصل بين الشعر والنثر فإن علم العروض هو المعيار الذي به يحدد ذلك. وإذا كان في دراسة الشعر صعوبات فإن مردها يمكن أن يكون إلى:

1. مواجهة الطلبة مصطلحات جديدة لا سابق معرفة لهم بها.
2. تعدد العلل والزحاف الذي تتعرض له الأوزان.
3. صعوبة الكتابة العروضية لعدم تعود الطلبة عليها.
4. تداخل بعض الأوزان وتشابهها أدى إلى صعوبة التمييز بين تفعيلات بحر وآخر.
5. عدم التوصل إلى طريقة سهلة تمكن الطلبة من حفظ الأوزان الشعرية.

1. **ما يفعله المدرّس لإنجاح درس العروض:**

لغرض إنجاح درس العروض يجب على المدرس ما يأتي:

1. تعريف الطلبة المصطلحات والمفاهيم التي يتضمنها علم العروض مثل: البيت الشعري، الصدر، العجز، القافية، العروض، الضرب، التفعيلة، السبب، الوتد وأنواعه، الزحاف، العلل.
2. تعريف الطلبة بمفهوم المقطع العروضي وأنواعه.

3. تعريف الطلبة بأن الخط العروضي خط مختلف عن الخط المتعارف عليه في الكتابة. وأن كل ما يلفظ يكتب عروضيا. وأن لا إدغام في الكتابة العروضية، وأن ما لا ينطق لا يكتب في الكتابة العروضية.

4. تعريف الطلبة التفعيلات العشر الواردة في الأوزان الشعرية.

5. تعريف الطلبة بالرموز التي تستخدم للتقطيع الشعري

6. تدريب الطلبة على الكتابة العروضية، ورموزها أولا ثم الانتقال بعد ذلك إلى تدريبهم على تحديد التفعيلات.

7. أن عملية التقطيع الشعري مهارة، والمهارة تكتسب بالدربة والمران المستمرين. لذا فعلى المدرس أن يزيد من التدريب على التقطيع الشعري ويكلف الطلبة تقطيع نصوص شعرية كثيرة بعد دراسة كل بحر.

8. عند دراسة بحر معين يكلف المدرس الطلبة تقطيع نصوص شعرية من أبحر مختلفة تمت دراستها، ويطلب منهم تحديد وزن كل بيت شعري.

9. إن التذكير بما تمت دراسته يعد من أفضل أنواع التقديم لدرس العروض لأنه يشكل نوعا من التكرار الذي من شأنه تثبيت المعلومات وتنمية المهارات.

10. لكي يشعر الطلبة بفائدة ما تعلموه، ويعزز تفاعلهم مع الدرس المقدم لهم يستحسن أن يطلب المدرس منهم بعد الانتهاء من دراسة كل بحر، ومعرفة تفعيلاته، وعروضه، وأضربه نظم بيت شعري على وزن ذلك البحر.

2. **أهداف تدريس العروض:**

يرمي درس العروض إلى ما يأتي:

1. تعريف الطلبة بموسيقى الشعر.

2 . تنمية الأذن الموسيقية لدى المتعلم، وتذوق موسيقى الشعر العربي.

3. تمكين الطلبة من التمييز بين سليم الشعر وفاسده من حيث الوزن.

4. تمكين الطلبة من الإحاطة بأوزان الأبحر الستة عشر، والتمييز بينها.

5. تمكين من لديهم موهبة لنظم الشعر من استخدام الأوزان الشعرية فيما ينظمون.

3. طريقة تدريس العروض:

أنموذج تطبيقيّ في رافد العروض

الموضوع: بحر الوافر

وضعيّة الانطلاق:

- تعرّفنا سابقا على علم العروض ، من هو واضع هذا العلم؟

- واضع علم العروض هو الخليل بن أحمد الفراهيدي .

- كم وضع الخليل من بحر ؟

- وضع الخليل خمسة عشر بحرا .

- أذكر بعض البحور الشّعريّة الخليليّة .

- من البحور الشّعريّة الخليليّة نذكر : البسيط ، المديد ، الوافر.

- اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على بحر من البحور الممزوجة و هو بحر الوافر .

الأمثلة:

كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم .

1- إِذَا كَشَفَ الزَّمَانُ لَكَ القِنَاعَا

وَمَدَّ إِلَيكَ صَرْفُ الدَّهرِ بَاعَا .

2- عَدِمْنَا خَيْلَنَا إِن لَمْ تَرَوْهَا

تُثِيرَ النَّقْعَ مَوْعِدُهَا كَدَاءُ

3 إِذَا لَمْ تَسْتَطِعْ شَيْئًا فَدَعْهُ

وَجَاوِزْهُ إِلَى مَا تَسْتَطِيعُ

قراءة الأمثلة:

قراءة المعلّم للأمثلة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .

قراءة المتعلّمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .

مناقشة الأمثلة:

- نبدأ بكتابة المثال الأوّل كتابة عروضيّة كما اعتدنا على ذلك ، إلّا أنّنا سنضيف اليوم الرّموز العروضيّة ثمّ التّفعيلات، في الرّموز سنضع خطّا مائلا أسفل الحركة و دائرة أسفل السّكون و نضع بعدها التّفعيلات المناسبة .

- من يحاول مع المثال الأوّل ؟

إِذَا كَشَفَ الزَّمَانُ لَكَ القِنَاعَا
إِذَا كَشَفَ زْزَمَانُ لَكَ لْقِنَاعَا
0/0//0///0//0///0//
مُفَاعَلَتُنْ ، مُفَاعَلَتُنْ ، فَعُولُنْ
وَمَدَّ إِلَيكَ صَرْفُ الدَّهرِ بَاعَا .
وَ مَدْدَ إِلَيْكَ صَرْفُ دْدَهْرِ بَاعَا
0/0/ /0/0/0/ /0///0//
مُفَاعَلَتُنْ ، مُفَاعَلَتُنْ ، فَعُولُنْ

- ما هي تفعيلات بحر الوافر ؟

- تفعيلات بحر الوافر هي : مُفَاعَلَتُنْ ، مُفَاعَلَتُنْ ، فَعُولُنْ متكرّرة بين الصّدر و العجز .

- ما هو مفتاح هذا البحر ؟

- مفتاح بحر الوافر :

بُحُورُ الشِّعْرِ وَافِرُهَا جَمِيلُ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ

- تطرأ على بحر الوافر مجموعة من التغييرات نتعرّف عليها من خلال تقطيع البيت الثّاني .

عَدِمْنَا خَيْلَنَا إِنْ لَمْ تَرَوْهَا تُثِيرُ النَّقْعَ مَوْعِدُهَا كَدَاءُ
عَدِمْنَا خَيْلَنَا إِنْ لَـمْ تَرَوْهَا تُثِيرُ تَنَقْعَ مَوْعِـدُهَا كَدَاؤُو
//0/0/0/0/0/0/0/0 //0/0///0/0/0/0/0
مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ مَفَاعَلَـتُنْ مُفَاعَلَـتُنْ فَعُولُنْ

- ما هو التغيير الّذي طرأ على التفعيلة ؟

- تغيّرت التفعيلة من مفاعلَتن إلى مفاعلْتن .

- نقطّع البيت الأخير و نكتشف التّغييرات إن كانت موجودة .

- إِذَا لَمْ تَسْتَطِعْ شَيْئًا فَدَعْهُ وَ جَاوِزْهُ إِلَى مَا تَسْتَطِيعُ
إِذَا لَمْ تَسْتَطِعْ شَيْئَنْ فَدَعْهُو وَ جَاوِزْهُو إِلَى مَا تَسْتَطِيعُو
//0/0/0/0/0/0/0/0 //0/0/ /0/0/0/0/0/0
مُفَاعَلَتُنْ مَفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ

- ما هو التّغيير الحاصل ؟

- التّغيير : مُفَاعَلَتُنْ صارت مُفَاعَلْتُنْ (تسكين الخامس المتحرّك) .

أستنتج الخلاصة:

- عرّف بحر الوافر و اذكر مفتاحه .

- إنّ واضع علم العروض هو الخليل بن أحمد الفراهيدي ، حيث وضع خمسة عشر بحرا شعريّا ثمّ تدارك عليه تلميذه الأخفش ببحر المتدارك فصار عدد البّحور ستّة عشر ، و من البحور الخليليّة بحر الوافر و هو أحد البحور الممزوجة المتكوّن من ثلاث تفعيلات مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ ، و سمّي وافرا لوفرة حركاته .

مفتاح بحر الو افر:

بُحُورُ الشِّعْرِ وَافِرُهَا جَمِيلُ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ

- تدخل على بحر الوافر تغييرات تسمّى الزحافات و العلل ،

و من التّغييرات نذكر :

- مُفَاعَلَتُنْ ⟵ مُفَاعَلْتُنْ .
- مُفَاعَلَتُنْ ⟵ مُفَاعَلْتُ .

التّقويم:

إحكام موارد المتعلّم و ضبطها :

- **أختبر معرفتي الفعليّة :** قطّع البيتين الشّعريين التّالين و اكتشف التفعيلات و التّغييرات إن وجدت .

1- وداعا ما أردت لك الوداعا

و لكن كان لي أصل فضاعا

2- أتهجوه و لست له بكفء

قشرّكما لخيركما الفداء

- **الإجابة :**

1- وَدَاعَنْ مَا أَرَدْتُ لَكِ لْوَدَاعَا وَ لَاكِنْ كَانَ لِي أَصْلٌ فَتَابَا
0/0//0/0/0//0/0/0// 0/0//0///0//0/ 0/0//
مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ
التغيير: مُفَاعَلَتُنْ ⟵ مُفَاعَلْتُنْ .

2- أَتَهْجُوهُ وَ لَسْتَ لَهُو بِكُفْئِنْ فَشَرْرُكُمَا لِخَيْرِكُمَا لْفِدَاءُو
0/0//0///0//0///0// 0/0//0///0//0/0/0//
مُـفَاعَـلَتُنْ مُـفَاعَلَتُنِ فَعُولُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ فَعُولُنْ
التغيير : مُفَاعَلَتُنْ ⟵ مُفَاعَلْتُ .

الوحدة الحادية عشر : رثاء الممالك .

الكفاءة المستهدفة : يكون المتعلّم قادرا على :

1- أن ينتج مشافهة و كتابة نصوصا وفق الأنماط المستهدفة (وصفيّ ، سرديّ) .

2- أن يكتب نصوصا نقديّة حول الرّثاء في الأندلس .

مؤشّرات الكفاءة :

- ✓ - أن يتعرّف على غرض رثّاء الممالك و المدن و أبرز خصائصه .
- ✓ - أن يحدّد نمط النّص و يضبط مؤشّراته .
- ✓ - أن يكتشف مواضع وجوب تأنيث الفعل مع الفاعل و يحكم موارده فيها .
- ✓ - أن يكتب تعبيرا وفق المنهجيّة المطلوبة .
- ✓ - أن يقف على تأثّر الأدب بالمجتمع و تفاعل شعراء الأندلس مع النّكبة .
- ✓ - أن يكتشف مواضع امتناع تأنيث الفعل مع الفاعل و يحكم موارده فيها .
- ✓ - أن يستخرج خصائص الوصف من بعض مراثي الممالك و المدن الأندلسيّة .
- ✓ - أن ينتج نصّا نقديّا حول شعر الرّثاء في الأندلس موظّفا موارده المحصّلة .

النشاط : نص أدبي .

الموضوع : نكبة الأندلس - **أبو البقاء الرّنديّ** - .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التّعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة الزّمنيّة
وضعيّة انطلاق	- كم مكث المسلمون في الأندلس ؟ - ما سبب خروج المسلمين من الأندلس؟ - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على نكبة الأندلس من خلال قصيدة أبي البقاء الرندي ، فمن هو هذا الشّاعر ؟	- لقد مكث المسلمون في الأندلس قرابة ثمانية قرون من الزّمن. - لقد أضاع المسلمون الأندلس بسبب كثرة الفتن و الاضطرابات خصوصا بعد سقوط الدّولة الأمويّة بها.	**حوارية**	**تشخيصي**	**5 د**
	- من هو أبو البقاء الرّندي ؟ - متى ولد ؟	هو أبو البقاء صالح بن يزيد بن صالح بن شريف الرّندي ، ولد في مدينة رُندة بالأندلس عام **601 هـ** ، أديب و شاعر			

أتعرّف على صاحب النّص	- ما هي أهم مميزاته ؟ - متى توفي ؟	و ناقد ، كتب في العديد من الفنون الأدبيّة حيث كان عالما موسوعيّا ، شهد سقوط العديد من المدن الأندلسية و تأثّر لذلك تأثّرا كبيرا حيث رثاها بقصيدة خالدة ، توفّي سنة **696هـ** تاركا ديوانا شعريّا ضمّنه مختلف الأغراض بالإضافة إلى مجموعة من المؤلّفات .	**حوارية**	**تكويني**	**10 د**
تقديم النّص	إنّ كثرة الفتن الّتي ظهرت في الأندلس و الصراعات بين الطوائف النّاشئة عقب سقوط الدولة الأمويّة أدّى إلى تكالب الأعداء عليها و بداية سقوط المدن الأندلسيّة و قد بكاها الشّعراء بكاء حارا .	كتابة المتعلّمين لتقديم النّص على كراريسهم			**5 د**
قراءة النّص	قراءة المعلّم للقصيدة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للقصيدة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			**5 د**
أثري رصيدي اللّغويّ	ما أهمّ المفردات الّتي تحتاج إلى شرح في النّص ؟	**دُوَلٌ :** دائرة ، **دَهَى :** أصاب ، **ثَهْلَانُ :** جبل عظيم ، **الحَنِيفِيَّةُ:** الإسلام ، **هَيْمَانُ :** عاشق ، **صُلْبَانُ :** رمز المسيحيّة ، **كَمَدٌ :** الحزن الشّديد .	**حوارية**	**تكويني**	**10 د**
البناء الفكريّ	1- أيّ شيء دهى الجزيرة ؟ 2- هل مدّ المسلمون في شتّى الأرض يد العون إلى الأندلس ، ولماذا ؟ 3- من يرثي الشّاعر في هذه القصيدة ؟ 4- في القصيدة بيان لهدم القيم الإنسانيّة الأساسيّة من طرف الإسبان ، بيّن ذلك. 5- ما الغرض الأدبيّ الّذي تنتمي إليه	1- الأمر الّذي أصاب جزيرة الأندلس هو سقوط أكبر مدنها في أيدي العدوّ . 2- لم يساعد الأندلسيين في نكبتهم أحد لأنّ حال الأمّة كلّها كان في تشتّت و ضعف و انهيار . 3- المرثيّ في هذه القصيدة ليس الأشخاص بل هي المدن الأندلسيّة السّاقطة في أيدي العدوّ و هو يختلف عن رثاء الأشخاص و ذكر صفاتهم الحميدة بعد موتهم . 4- من خلال القصيدة يبدو أنّ الإسبان حطّموا كلّ القيم الإنسانيّة من خلال العبوديّة و بيع البشر ، تحطيم المساجد ، التّعرّض للنّساء المسلمات . 5- تنتمي القصيدة إلى غرض رثاء المدن و الممالك و هو غرض جديد لم يكن موجودا من قبل إلّا في رثاء الأشخاص ، و إن كانت تلميحات له في المشرق العربيّ مع ابن الرّوميّ في رثاء	**حوارية**	**تكوينيّ**	**20د**

	القصيدة ؟ أهو جديد أم قديم ؟ 6- النّمط الّذي اعتمد عليه الشّاعر ؟ اذكر مؤشّراته مع التّمثيل .	البصرة . 6- اعتمد الشّاعر على النّمط الوصفي لأنّه يهدف إلى وصف مشاهد سقوط الأندلس و قد جاء السّرد خادما له ، و من مؤشّرات الوصف : أ- الجمل الاسميّة : هي الأمور . ب- النّعوت و الأحوال : الحنيفيّة البيضاء ، و هي جامدة . ج- الإضافات : لكلّ شيء . و من مؤشّرات السّرد : أ- الأفعال الماضية و المضارعة : شاهدتها ، يغرّ . ب- الظروف الزمكانيّة : زمن ، ديار			
البناء اللّغويّ	1- ما علاقة البيت الأوّل بالبيت الأخير ؟ 2- ما نوع الأسلوب في البيتين الرّابع و الخامس و ما غرضه البلاغيّ ؟ 3- بيّن نوع الصورة البيانيّة في قوله " تبكي الحنيفيّة " . 4- ما الحقل الدّلاليّ البارز في القصيدة ؟ اذكر مفردات تصبّ فيه .	1- إنّ البيت الأخير تجسيد لمعنى البيت الأوّل حيث تربطه به علاقة موضوعيّة و هذا ما يبيّن توفّر الوحدة الموضوعيّة في القصيدة و الّتي ساهمت في انسجام النّص . 2- في البيتين الرّابع و الخامس أسلوب إنشائيّ طلبيّ بصيغة الاستفهام غرضه الحزن و الحسرة . 3- في قول الشّاعر " تبكي الحنيفيّة " استعارة مكنيّة حيث شبّه ملّة الإسلام بالمرأة الحزينة و حذف المشبّه به و ترك لازمة من لوازمه تدلّ عليه " تبكي " و قد ساهمت في توضيح المعنى و تقويته من خلال التّشخيص . 4- الحقل الدّلاليّ البارز في القصيدة هو حقل الحزن و الحسرة ، و من الكلمات الّتي تصبّ فيه : ساءته ، تبكي ، الذلّة....	حواريّة	تكوينيّ	20 د

الرّافد : قواعد اللّغة .

الموضوع :وجوب تأنيث الفعل مع الفاعل .

مراحل الدّرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على علاقة العامل بالفاعل ، أذكرها . - اذكر بعض هذه المواضع . - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على حالة أخرى هي وجوب تأنيث العامل مع الفاعل .	- تعرّفنا سابقا على مواضع جواز تأنيث العامل مع الفاعل . - من هذه المواضع : أن يكون الفاعل مؤنّثا مجازيّا ، أن يكون جمع تكسير لعاقل	حواريّة	تشخيصي	5 د
الأمثلة	1- حَتَّى المَحَارِيبُ تَبْكِي وَ هْيَ جَامِدَةٌ حَتَّى المَنَابِرُ تَرْثِي وَ هْيَ عِيدَانُ 2- التِّلْمِيذَةُ تَحَصَّلَتْ عَلَى المَرْتَبَةِ الأُولَى . 3- الشَّمْسُ غَرَبَتْ قَبْلَ لحَظَاتٍ . 4- الجَوَارِي جَمَعَتْ بَيْنَ مَسَاوِئِ وَ مَحَاسِنِ الأَخْلَاقِ . 5- المُتَحَجِّبَاتُ مَثَّلَتِ المَرْأَةَ فِي الإِسْلَامِ . 6- بَانَتْ سُعَادُ فَقَلْبِي اليَوْمَ مَتْبُولُ مُتَيَّمٌ إِثْرَهَا لَمْ يُفْدَ مَكْبُولُ	كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم .			10 د
قراءة الأمثلة	قراءة المعلّم للأمثلة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
	- لاحظ معي المثال الأوّل ، حدّد الفعل	- الفعل في المثال الأوّل هو تبكي و الفاعل ضمير مستتر تقديره			

	و الفاعل فيه .	' هي ' .			
	- على من يعود الضّمير ؟	- يعود الضّمير' هي ' على المحاريب .			
	- ما نوع هذا الجمع ؟	- محاريب جمع تكسير لغير العاقل .			
	- هل الفعل مؤنّث أم مذكّر ؟	- ورد الفعل مؤنّثا .			
	- هل يمكن تذكيره ؟	- لا يمكن، و هذه أوّل حالة من حالات وجوب تأنيث الفعل مع الفاعل .			
	- تأمّل معي المثال الثّاني ، أين هو الفعل و الفاعل ؟	- الفعل هو تحصّلت و الفاعل هو ضمير مستتر عائد على التلميذة (مؤنّث حقيقي).			
	- هل يمكن تذكيره ؟	- لا يمكن تذكيره ، و هذه الحالة الثّانية لوجوب تأنيث الفعل مع الفاعل .			
	- أين هو الفاعل ؟	- الفعل هو غربت و الفاعل هو ضمير مستتر عائد على الشّمس .			
	- تأمّل معي المثال الثّالث ، حدّد الفعل و الفاعل فيه .	- الشّمس مؤنّث مجازيّ .			
مناقشة الأمثلة	- هل الشّمس مؤنّث أم مذكّر ؟	- لا يمكن تذكيره و هذه الحالة الثّالثة لوجوب تأنيث الفعل مع الفاعل .	حواريّة	تكويني	20 د
	- هل يمكن تذكيره ؟	- يجب تأنيث الفعل مع الفاعل في الحالات التّالية : إذا كان الفاعل ضميرا مستترا عائدا على جمع تكسير لغير العاقل ، ضميرا مستترا عائدا على مؤنّث حقيقيّ ، ضميرا مستترا عائدا على مؤنّث مجازيّ .			
	- و بذلك ، ما هي حالات وجوب التّأنيث إلى حدّ السّاعة ؟	- الفعل في المثال الرّابع هو جمعت و الفاعل هو ضمير مستتر عائد على الجواري .			
	- ما نوع التّأنيث هنا ؟	- الجواري جمع تكسير لمؤنّث حقيقيّ .			
	- لاحظ معي المثال الرّابع ، حدّد الفعل و الفاعل فيه .	- لا يمكن تذكير الفعل و هذه حالة وجوب تأنيث الفعل مع الفاعل .			
	- ما نوع جمع الجواري ؟	- الفعل في المثال الخامس هو يمثّلن و الفاعل ضمير مستتر			

	- هل يمكن تذكير الفعل ؟ - حدّد الفعل و الفاعل في المثال الخامس . - ما نوع جمع المتحجّبات ؟ - حدّد الفعل و الفاعل في المثال الأخير . -كيف ورد الفاعل هنا ؟ - و بذلك ، ما هي الحالات الأخرى لوجوب تأنيث الفعل مع الفاعل ؟	عائد على المتحجّبات . - المتحجّبات جمع مؤنّث سالم ، و هذه كذلك حالة من حالات وجوب تأنيث الفعل مع الفاعل . - الفعل في المثال الأخير هو بانت و الفاعل هو سعاد . - الفاعل هنا مؤنّث حقيقيّ ظاهر و هنا كذلك يجب تأنيث العامل . - من حالات وجوب تأنيث الفعل مع الفاعل : إذا كان الفاعل ضميرا مستترا عائد على جمع تكسير لمؤنّث ، ضميرا مستترا عائدا على جمع مؤنّث سالم ، إذا كان الفاعل مؤنّثا حقيقيّا ظاهرا			
أبني أحكام القاعدة	- ما مواضع وجوب تأنيث الفعل مع الفاعل؟	إنّ العامل هو ما يسبب حركة ما بعده ، و لقد بيّنا سابقا العامل في الفاعل و هو الفعل و بيّنا مواضع يجوز فيها التّأنيث و التّذكير ، أمّا مواضع الوجوب فهي : 1- إذا كان الفاعل ضميرا مستترا عائدا على جمع تكسير لغير العاقل . 2- إذا كان الفاعل ضميرا مستترا عائدا على مؤنّث حقيقيّ . 3- إذا كان الفاعل ضميرا مستترا عائدا على مؤنّث مجازيّ . 4- إذا كان الفاعل ضميرا مستترا عائدا على جمع تكسير لمؤنّث. 5- إذا كان الفاعل ضميرا مستترا عائدا على جمع مؤنّث سالم . 6- إذا كان الفاعل مؤنّثا حقيقيّا ظاهرا .	حواريّة	تحصيلي	10 د
	إحكام موارد المتعلّم و ضبطها : **أ - في مجال المعارف :** بيّن سبب وجوب تأنيث العامل مع الفاعل فيما يلي :	**أ- الإجابة :** الفعل | الفاعل | سبب التّأنيث			

التقويم	1- الفيلة تتمتّع بذاكرة قويّة . 2- خديجة وقفت مع الرّسول - صلّى الله عليه و سلّم - في شدّته . 3- الروح تخرج بأمر ربّها . 4- الأمّهات تشفق على أولادها . **ب- في مجال المعارف الفعليّة :** كوّن جملا تشتمل على مواضع وجوب تأنيث الفعل مع الفاعل . **ج- في مجال إدماج أحكام الدّرس :** اخترت منظرا من مناظر الطبيعة في بلادك لتصفها و ترسلها إلى أحد أصدقائك في بلاد أخرى، صف هذا المنظر الّذي اخترته موظّفا أربع حالات لوجوب تأنيث الفعل مع الفاعل .	تتمتّع / الفيلة / لأنّ الفاعل ضمير مستتر عائد على جمع تكسير لمؤنّث . وقفت / خديجة / لأنّ الفاعل ضمير مستتر عائد على مؤنّث حقيقي . تخرج / الروح / لأنّ الفاعل ضمير مستتر عائد على مؤنّث مجازيّ . تشفق / الأمّهات / لأنّ الفاعل ضمير مستتر عائد على جمع مؤنّث سالم . **ب- الإجابة :** 1- كتبت أسماء قصيدة (الفاعل مؤنّث حقيقيّ ظاهر) . 2- التّلميذات نشّطت حفل يوم العلم(الفاعل ضمير مستتر عائد على جمع مؤنّث سالم) . **ج- الإجابة :**(توظيف المطلوب)	حواريّة	تحصيلي	10 د

النّشاط : تعبير كتابي

الموضوع : تحرير الموضوع داخل القسم .

النّشاط : نص تواصلي .

الموضوع :رثاء الممالك و المدن و خصائصه الفنيّة .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة	- درسنا سابقا أنّ المسلمين سكنوا الأندلس، هل حافظوا عليها ؟ - ما الغرض النّاتج عن سقوط أبرز المدن الأندلسيّة ؟	- لم يحافظ المسلمون على الأندلس بل ضاعت منهم فسمّوها " الفردوس المفقود " . - الغرض النّاتج عن سقوط أبرز المدن الأندلسيّة هو غرض	حواريّة	تشخيصي	5 د

انطلاق	- اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على أبرز خصائص هذا الغرض الجديد .	رثاء المدن و الممالك .			
تقديم النّص	لقد شهد العديد من الشّعراء سقوط العديد من المدن الأندلسيّة فتأثّروا لذلك تأثّرا كبيرا ظهر من خلال غرض رثاء المدن و الممالك .	كتابة المتعلّمين لتقديم النّص على كراريسهم .			5 د
قراءة النّص	قراءة المعلّم للنّص قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للنّص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
أكتشف معطيات النّص	1- ما المقصود بغرض الرّثاء عموما و غرض رثاء المدن و الممالك خصوصا ؟ 2- ما سبب ظهور هذا الغرض ، و هل له جذور في المشرق ؟	1- المقصود بفنّ الرّثاء هو بيان الحزن و الأسى على الشّخص بعد وفاته و ذكر صفاته الحميدة ، أمّا رثاء المدن و الممالك فهو غرض جديد ازدهر أكثر في الأندلس و هو البكاء على المدن و الممالك و ذكر محاسنها و قيمتها بعد سقوطها في أيدي العدوّ 2- إنّ أسباب ظهور هذا الغرض هو سقوط أكبر المدن الأندلسيّة و طرد المسلمين أذلّاء منها و قد كان له جذور في المشرق كما نجده عند ابن الرّومي إلّا أنّه استقلّ كغرض خاص مع شعراء الأندلس .	حواريّة	تكويني	15 د
أناقش معطيات النّص	1- أذكر أشهر الشّعراء الأندلسيين الّذين نظموا في فنّ رثاء المدن و الممالك ، و أشهر أبياتهم . 2- ما الأسباب الّتي أدّت إلى اندثار ملك المسلمين في الأندلس ؟ 3- حدّد خصائص فنّ رثاء المدن و الممالك .	1- من أشهر الشّعراء الّذين نظموا في رثاء المدن و الممالك نذكر : الرّندي ، ابن خفاجة ، و من أشهر أبيات هذا الأخير : عاثت بساحتك العدا يا دار و محا محاسنك البلى و الدّار فإن تردّد في جنابك ناظر طال اعتبار فيك و استعبار 2- من أبرز الأسباب الّتي أدّت إلى اندثار ملك المسلمين بالأندلس : البذخ و التّرف ، كثرة الفتن و الانقسامات الدّاخليّة ، تربّص الأعداء بالمسلمين ، الفرقة بين المسلمين . 3- من أبرز خصائص هذا الغرض نذكر : الأسى العميق و التماس العظة ، تعلّقهم بديارهم و تصويرهم لذلّ و هوان إخوانهم ، أمّا الخصائص الفنيّة فمنها : كثرة الصور البيانيّة و المحسّنات البديعيّة و أسلوب التّشخيص	حواريّة	تكويني	15 د
	1- ما النّمط الغالب في النّص ؟	1- اعتمد الشّاعر على النّمط التّفسيريّ و من مؤشّراته :			

أستخلص و أسجّل	2- لخّص مضمون النّص .	- اللّغة الموضوعيّة . - كثرة المصطلحات المرتبطة بالموضوع : الأسى ، التّأبين .... -كثرة ضمائر الغائب : ثورتهم الدّفينة . 2- أبرز ما نركّز عليه : الأسلوب الخاص ، حجم النّص (الرّبع)، الأفكار الأساسيّة و ترتيبها .	حواريّة	تكويني	15 د

النّشاط : قواعد اللّغة .

الموضوع :امتناع تأنيث الفعل مع الفاعل .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على العامل و علاقته بالفاعل ، كم درسنا من حكم ؟ - اذكر بعض حالات وجوب التّأنيث . - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على مواضع امتناع تأنيث الفعل مع الفاعل .	- درسنا علاقة العامل بالفاعل من حيث جواز التّأنيث و وجوب التأنيث . - من مواضع وجوب التأنيث : أن يكون الفاعل ضميرا مستترا عائدا على مؤنّث حقيقيّ ،	حواريّة	تشخيصي	5 د
الأمثلة	1- " فَكُلُّ بَيْتٍ فِيهَا يُطَالِعُنَا مَشْحُونًا بِالأَسَى مُبَلَّلًا بِالدُّمُوعِ تَفَجُّعًا بِمَا آلَ إِلَيْهِ الإِسْلَامُ وَ الْمُسْلِمُونَ بِالأَنْدَلُسِ " . 2- مَا نَجَحَ إِلَّا فَاطِمَةُ . 3- دَافَعَ حَمْزَةُ عَنْ رَسُولِ اللهِ - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَ سَلَّمَ - .	كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم .			10 د
قراءة الأمثلة	قراءة المعلّم للأمثلة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .	حواريّة	تكويني	5 د
	- تأمّل معي المثال الأوّل ، حدّد الفعل	- الفعل في المثال الأوّل هو آل و الفاعل هو الإسلام و			

	و الفاعل فيه . - كيف ورد كل من الفعل و الفاعل من حيث التّذكير و التّأنيث ؟ - ما نوع جمع ' المسلمون " ؟ - هل يمكن تأنيث الفعل ؟ - لاحظ معي المثال الثّاني ، حدّد الفعل و الفاعل فيه . - كيف ورد كل من الفعل و الفاعل من حيث التّذكير و التّأنيث ؟ - ما الّذي فصل بين الفعل و الفاعل ؟ - هل يمكن تأنيث الفعل ؟ - حدّد الفعل و الفاعل في المثال الثّالث . -كيف ورد كلاهما تذكيرا و تأنيثا ؟ - هل يمكن تأنيثه ؟ - و بذلك ، ما هي حالات امتناع تأنيث الفعل مع الفاعل ؟	المسلمون . - ورد الفعل مذكرا و الفاعل كذلك . - المسلمون جمع مذكّر سالم . - لا يمكن تأنيث الفعل و هذه أوّل حالة لامتناع تأنيث الفعل مع الفاعل . - الفعل في المثال الثّاني هو نجح و الفاعل هو المجتهدة . - ورد الفعل مذكّرا والفاعل مؤنّثا . - لقد فُصل بين الفعل و الفاعل ب ' إلّا' . - لا يمكن تأنيثه ، و هذه الحالة الثّانية لامتناع تأنيث الفعل مع الفاعل . - الفعل في المثال الثّالث هو دافع و قد جاء مذكّرا و الفاعل هو حمزة . - لقد ورد الفعل مذكّرا و الفاعل مؤنّثا لفظيّا . - لا يمكن تأنيثه و هذه الحالة الثّالثة لامتناع تأنيث الفعل مع الفاعل . - يمتنع تأنيث الفعل مع الفاعل في ثلاث حالات : إذا كان الفاعل جمعا مذكّرا سالما ، إذا كان الفاعل مؤنّثا لفظيّا ، إذا كان الفاعل مؤنّثا مفصولا عن فعله ب'إلّا' .	حواريّة	تكويني	20 د
مناقشة الأمثلة					
أبني	- حدّد حالات امتناع تأنيث الفعل مع الفاعل.	تحدّثنا فيما سبق عن عدّة مواضع يجوز فيها تأنيث العامل مع الفاعل و مجموعة مواضع يجب فيها تأنيث العامل مع الفاعل ، و أمّا المواضع الّتي يمتنع فيها تأنيث العامل مع الفاعل فهي : 1- إذا كان الفاعل جمعا مذكّرا سالما غير مفصول عن الفعل			

<table>
<tr><td>أحكام القاعدة</td><td></td><td>مثل : تفوّق المجتهدون .
2- إذا كان الفاعل مؤنّثا ظاهرا مفصولا عن الفعل ب' إلّا' مثل : ما تأخّر إلّا سميّة .
3- إذا كان الفاعل مؤنّثا لفظيّا غير مفصول عن فعله : انتصر طلحة على أعدائه .</td><td>حواريّة</td><td>تحصيلي</td><td>10 د</td></tr>
<tr><td>التّقويم</td><td>إحكام موارد المتعلّم و ضبطها :
أ- في مجال المعارف : بيّن فيما يلي حكم تأنيث الفعل مع الفاعل :
1- التلميذة تفوّقت في شهادة البكالوريا .
2- ما أخفق إلّا غائبة .
3- حصل على المرتبة الأولى سعاد .
4- تواجه طلحة و الزبير و عائشة - رضي الله عنها - مع عليّ في معركة الجمل .
5- انتصر المسلمون في غزوة بدر .
ب- في مجال المعارف الفعليّة : كون جملا تشتمل على الحالات المختلفة لعلاقة الفعل بالفاعل .
ج- في مجال إدماج أحكام الدّرس : كانت لديك مدينة عزيزة تزورها كلّ صيف لتقضي فيها الإجازة ، فسمعت بأنّها أصيبت بزلزال كبير و لمّا زرتها وجدت الواقعة كارثيّة ، بيّن في فقرة الأسلوب الّذي انتهجته لمساعدة المنكوبين موظّفا حالات امتناع تأنيث الفعل</td><td>أ- الإجابة :
<table><tr><td>الفعل</td><td>الفاعل</td><td>الحكم</td></tr><tr><td>تفوّقت</td><td>التلميذة</td><td>وجوب التأنيث لأنّ الفاعل ضمير مستتر عائد على مؤنّث حقيقي .</td></tr><tr><td>أخفق</td><td>غائبة</td><td>امتناع لأنّ الفاعل مفصول عن فعله ب' إلّا' .</td></tr><tr><td>حصل</td><td>سعاد</td><td>الجواز لأنّ الفاعل مفصول عن فعله بغير إلّا .</td></tr><tr><td>تواجه</td><td>طلحة</td><td>امتناع لأنّ الفاعل مؤنّث لفظيّا .</td></tr><tr><td>انتصر</td><td>المسلمون</td><td>امتناع لأنّ الفاعل جمع مذكّر سالم</td></tr></table>ب- الإجابة :
1- نعم التّلميذة هند (جواز التّأنيث) .
2- التّلميذات اجتهدت في الدّراسة (وجوب التّأنيث) .
3- قدّم عبيدة عملا جيّدا (امتناع التّأنيث) .
ج- الإجابة :(توظيف المطلوب)</td><td>حواريّة</td><td>تحصيلي</td><td>10 د</td></tr>
</table>

	مع الفاعل .				

النّشاط : مشروع

الموضوع : جمع بعض مراثي الممالك و المدن الأندلسيّة و استخراج خصائص الوصف منها .

مقدّمة .

1-الجانب النظريّ :

أ- تعريف الرّثاء و أنواعه :

- ✓ - رثاء الأشخاص و خصائصه .
- ✓ - رثاء الممالك و المدن (جذوره و أسباب تطوّره في الأندلس و أهمّ خصائصه) .
- ✓ - أهمّ شعراء رثاء الممالك و المدن في الأندلس .

ب- تعريف الوصف و أهمّ خصائصه .

2- الجانب التّطبيقيّ :

- ✓ - خصائص الوصف في مرثيّة ابن الأبّار البلنسيّ .
- ✓ - خصائص الوصف في مرثيّة أبي البقاء الرّنديّ .

خاتمة .

النّشاط : بناء وضعيّة مستهدفة .

الموضوع : رثاء المدن و الممالك .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على حال المسلمين في أواخر عهدهم بالأندلس ، ما أبرز صفاتهم ؟ - ما الغرض الأدبيّ الّذي ازدهر في هذه المرحلة؟ - اليوم - بإذنه تعالى - سنفصّل في غرض رثاء المدن و الممالك .	- إنّ المسلمين أصابهم الذلّ و الهوان و غلبة الأعداء حيث خسروا أغلب المدن الأندلسيّة ثمّ الأندلس ككلّ . - الغرض الأدبيّ الّذي ازدهر في هذه المرحلة هو رثاء المدن والممالك .	حواريّة	تشخيصي	5 د
	إنّ الشّاعر ابن البيئة الّتي يعيش بها ، و لقد عاين الشّعراء الأندلسيّون المدن الأندلسيّة و هي تسقط المدينة تلو الأخرى إلى أن ضاع كلّ الأندلس ، فبكوها بقصائد تقطر دما حزنا على هذا الملك الضائع فغلب على القصائد الحزن العميق و تنويع الصور المعبّرة	كتابة المتعلّمين للسّند على كراريسهم .			

السّند	عن مدى حزنهم للذلّ و الهوان الّذي لحق المسلمين و لبيان عظيم المصيبة كيف لا ؟ و قد خسروا فردوس الأرض .				10 د
قراءة السّند	قراءة المعلّم للسّند قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للسّند قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
مناقشة السّند	- ماذا أصاب الأندلس ؟ - ما أبرز أسباب السّقوط ؟ - هل تأثّر الشّعراء بهذا السّقوط ؟ - ما أبرز صفات هذا الغرض ؟ - من أبرز من كتب في هذا الغرض ؟	- لقد سقطت الأندلس في أيدي الأعداء بعد تفرّق المسلمين و عدم دفاعهم عن عرشهم . - من أبرز أسباب السّقوط : كثرة الفتن و الاضطرابات خصوصا بعد سقوط الدّولة الأمويّة ، الفرقة و التّنازع ، تكالب الأعداء .... - نعم ، تأثّر الشّعراء بهذا السّقوط فكتبوا في غرض رثاء المدن و الممالك . - أبرز ما يميّز هذا الغرض هو كثرة الحزن و الأسى و أمّا فنيّا فقد امتاز بالتّشخيص و الصنعة اللّفظيّة . - أبرز من كتب في هذا الغرض : الرّندي ، ابن اللبّانة ، ابن حزم ، أبو إسحاق الألبيري .	حواريّة	تكويني	15 د
المطلوب	أكتب فقرة تتحدّث فيها عن غرض رثاء المدن و الممالك في الأندلس و أسباب ازدهاره وأبرز من كتب فيه مستشهدا بما تحفظه من شعر ، معتمدا النّمط التّفسيريّ موظّفا : موضعين من مواضع وجوب و امتناع تأنيث العامل مع الفاعل .	كتابة المتعلّمين للمطلوب على كراريسهم .			5 د
التّحرير	الاستماع إلى محاولات المتعلّمين و اختيار أنسبها و كتابته على السّبّورة	كتابة المتعلّمين للتّحرير على كراريسهم .	حواريّة	تكويني	20 د

الوحدة الخامسة : فلسطين في الشعر العربيّ المعاصر .

الكفاءة المستهدفة : يكون المتعلّم قادرا على :

1- أن ينتج مشافهة و كتابة نصوصا وفق الأنماط المستهدفة (الحجاجي ، الوصفي) .

2- أن ينتج نصوصا إبداعيّة و نقديّة مرتبطة بمضامين الوحدة موظّفا الموارد اللّغويّة المحصّلة .

مؤشّرات الكفاءة :

I. أن يقف عند التزام الشّعراء العرب المعاصرين بالقضايا القوميّة .
II. أن يضبط خصائص النّمط الحجاجيّ و مؤشّراته .
III. أن يكتشف أحكام الجمل الّتي ليس لها محلّ من الإعراب و يحكم موارده فيها .
IV. أن يحلّل عروضيّا أبياتا من بحر الرّجز في الشّعر الحرّ و يبيّن خصوصيّته الموسيقيّة .
V. أن يطّلع على نماذج من القصص الجزائريّ المترجم عن الفرنسيّة و يمتلك طرائق السّرد الأدبيّ .
VI. أن يقف على انشغال الأدباء العرب المعاصرين بالقضيّة الفلسطينيّة .
VII. أن يكتشف أحكام المسند و المسند إليه و يحكم موارده فيها .
VIII. أن يحلّل عروضيّا أبياتا من بحر المتقارب في الشّعر الحرّ و يميّز خصوصيّته الموسيقيّة .
IX. أن يتعرّف على ماهيّة الالتزام في الأدب شعرا و نثرا .
X. أن ينتج نصّا نقديّا في وضعيّة مشكلة مرتبطة بمضامين الوحدة التعلّميّة موظّفا الموارد اللّغويّة المدروسة .

النّشاط : نص أدبيّ .

الموضوع : منشورات فدائيّة - **نزار قبّاني** - .

مراحل التّدرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة الزمنيّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على المذاهب الأدبية ، من يذكرنا بها ؟ - عمّ ركّز المذهب الواقعيّ ؟ - ما هي الظّاهرة الّتي برزت فيه ؟	- إنّ المذاهب الأدبيّة في العصر الحديث هي : الكلاسيكيّة ، الرومنسيّة ، الواقعيّة ، الرّمزيّة ... - ركّز المذهب الواقعيّ على ظروف الواقع العربيّ و ما جرى فيه و خصوصا جرّاء الاستعمار . - الظّاهرة البارزة في الأدب الواقعيّ هي ظاهرة الالتزام ، و من أبرز القضايا المعالجة قضيّة فلسطين .	حوارية	تشخيصي	5 د
أتعرّف على صاحب النّص	- من هو نزار قبّاني ؟ - متى ولد ؟ - ما أهمّ أعماله ؟	نزار قبّاني دبلوماسيّ و شاعر سوريّ معاصر ، ولد في 21 مارس 1923 م في أسرة عربيّة دمشقيّة عريقة و ثريّة ، درس الحقوق بالجامعة السّوريّة و بعد	حوارية	تكويني	10 د

	- متى توفّي ؟	تخرّجها منها التحق بالسّلك الدبلوماسيّ ، نبغ في عالم الأدب و عرف بشاعر المرأة ، كما عرف بشاعر العروبة و القوميّة و خصوصا بعد حرب 1967 م ، توفّي سنة 1998 م تاركا العديد من الأعمال أهمّها ديوان الكبريت في يدي ، خمسون عاما في مديح النّساء			
تقديم النّص	لقد سلّط أدباء شعر التّفعيلة أقلامهم على معالجة قضايا الأمّة و معايشة همومها ، ومن أبرز القضايا الّتي شغلتهم قضيّة فلسطين و معاناتها مع الكيان الصّهيونيّ .	كتابة المتعلّمين لتقديم النّص على كراريسهم .			**5 د**
قراءة النّص	قراءة المعلّم للنّص قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للنّص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			**5 د**
أثري رصيدي اللّغوي	ما الكلمات الّتي تحتاج إلى شرح في النّصّ ؟	مشرّشون : باقون و متشبّثون ، المرقوق : المدهون ، آذار : مارس ، نيسان : أفريل ،	**حواريّة**	**تكوينيّ**	**10 د**
البناء الفكريّ	1- إلى من يتوجّه الشّاعر بخطابه ؟ و ما مضمون هذا الخطاب ؟ 2- سجّل الشّاعر في نصّه حقيقة سياسيّة و أخرى تاريخيّة ، وضّح ذلك مستشهدا من النّصّ . 3- نبرة التّحدّي بارز في القصيدة ، مثّل لها .	1- يتوجّه الشّاعر في النّصّ بخطاب إلى آل إسرائيل او الكيان الصّهيونيّ يخبرهم فيه بإنّ الأمّة العربيّة لن تفشل رغم ضعفها لكن ستعود و ستسترجع أمجادها السابقة . 2- أقرّ الشّاعر في نصّه بحقيقة سياسيّ و أخرى تاريخيّة ، أمّا السّياسيّة فهي أنّ سيادة فلسطين مغتصبة من طرف هذا لعدوّ الظّالم ، أمّا التّاريخيّة ففي كون فلسطين عربيّة و اسلاميّة منذ فجر التّاريخ ، كما في قوله " هنا ولدنا و كبرنا منذ فجر العمر " ..... 3- نبرة التّحدّي بارزة في النّصّ و تتمثّل	**حواريّة**	**تكويني**	**25 د**

	4- ما النّزعة الطّاغية في هذا النّصّ ؟ علّل . 5- ما النّمط الغالب في النّصّ ؟ اذكر مؤشّرين له مع التّمثيل .	في الرّفض القاطع للعدوّ الصّهيونيّ و خير دليل على ذلك قوله " يا آل إسرائيل لا يأخذكم الغرور ....." 4- النّزعة الطّاغية في النّصّ هي النّزعة القوميّة لأنّ نزار شاعر سوريّ اهتم و التزم بقشية فلسطين و عايشها و دافع عنها . النّمط الغالب في النّصّ هو النّمط الحجاجيّ و من مؤشّراته : أ- الأدلّة و البراهين : مثل الأدلّة التّاريخيّة والدّينيّة . ب- توظيف أدوات التّوكيد : التّكرار " مشرّشون " . ج- استخدام أساليب الشرط مثل : ان قتلتم وردة فسوف يبقى العطر			
البناء اللّغويّ	1- ما أهمّ الرّوابط المساهمة في اتّساق النّصّ ؟ 2- حدّد نوع الأسلوب و غرضه في قول الشّاعر " لا يأخذكم الغرور " ؟ 3- ما اللّون البيانيّ الموظّف في قول الشّاعر : - عقارب السّاعة إن توقّفت لا بدّ أن تدور - إنّ اغتصاب الأرض لا يخيفنا .	1- من أهمّ الرّوابط التي وظّفها الشّاعر في نصّه نذكر : حروف الجرّ " في ....." ، حروف العطف " الواو ....." ، التكرار ، الضمائر خصوصا المخاطب ، أسماء الإشارة والأسماء الموصولة . 2- في قول الشّاعر " لا يأخذكم الغرور " أسلوب انشائي طلبي بصيغة النهي غرضه التحذير . 3- في قول الشّاعر " عقارب السّاعة إن توقّفت لا بدّ ان تدور "كناية عن العودة و الرجوع الى المجد . - أمّا في قوله " اغتصاب الأرض لا يخيفنا ففيه استعارة مكنيّة ، حيث شبّه الأرض بالإنسان فحذف المشبه به و ترك لازمة من لوازمه تدل عليه على سبيل الاستعارة المكنيّة .	**حواريّة**	**تكويني**	**25 د**

التقويم التقديّ	- نر أنّ نزار شاعر ملتزم بالقضية الفلسطينيّة ، وضّح ذلك .	يعدّ نزار من أبرز الشّعراء العرب الّذين اهتموا بقضيّة فلسطين و التزموا بها ، و الالتزام هو أن يسخّر الأديب لمعالجة قضيّة يؤمن بها و يتعصّب لها ، حيث يدافع عنها و يعالج مشاكلها و يحاول تقديم حلول لها ، و أبرز ما يدلّ على التزام نزار هو حديثه بضمير الجمع " نحن" مثل قوله " ارضنا ، ولدنا " .	**حواريّة**	**تحصيليّ**	**15 د**

الرّافد : عروض .

الموضوع : نشأة الشّعر الحرّ / التّفاعيل

مراحل الدّرس	**أنشطة التّعليم**	**أنشطة التعلّم**	**الطريقة**	**التقويم**	**المدّة الزمنيّة**
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على المدرسة الواقعيّة ، ما أبرز ما جاءت به ؟ - متى ظهر بالضّبط ؟ - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف أكثر على شعر التّفعيلة و أهمّ خصائصه .	- أبرز ما جاءت به المدرسة الواقعيّة هو خرودها على النّظام الشّعريّ القديم الّذي يقوم على الشّعر العموديّ و الكتابة في الشّعر الحرّ " شعر التّفعيلة " . - ظهر شعر التّفعيلة بالضّبط في العراق عام 1947 م .	**حواريّة**	**تشخيصي**	**5 د**
	- ما أبرز الحركات التّجديديّة الّذي عرفها الشّعر العربيّ في تاريخه ؟ - متى كان ظهور شعر التّفعيلة و على يد من ؟ - ما الّذي يعكسه شعر التّفعيلة ؟	من المتّفق عليه عند العرب أنّ الشّعر هو ديوانهم و هو الفنّ الّذي لا ينافسهم فيه منافسهم ، فقد كان دستور الحياة في العصور الخالية من جاهليّة و ما بعدها ،و هذا ما جعلهم يضعون له معايير لا غنى عنها و لا تسامح في تركها ، و منها خطّته الرّباعيّة و كذا نظام الشّطرين و ووحدة الوزن و القافية و الرويّ، إلّا أنّ هذا الفنّ شهد العديد من المحاولات التّجديديّة ، ومن أبرزها ثورة المولّدين في العصر العبّاسيّ و التّغيير الّذي مسّ المقدّمة الطّلليّة و كذا الألفاظ و المعاني ، بالإضافة إلى الأوزان و الأغراض ، كما نذكر الثّورة الأندلسيّة و ما أتت به من فنّ الموشّحات ، و على الرّغم من كلّ ذلك بقى نظام الشّطرين واقفا أمام كلّ موجات التّجديد . - إنّ أعنف ثورة على شكل القصيدة العربيّة كانت في العصر الحديث مع ظهور شعر التّفعيلة الّذي يعدّ نمطا شعريّا جديدا ثار فيه أصحابه على الشّكل القديم الّذي يرونه غير مناسب لروح			

وضعيّة بناء التّعلّمات	- ما أبرز القضايا الّتاي تناولها ؟ - ما البحور الّذي ينظم عليها ؟	العصر و مواضيعه ، كما اقتنعوا بضرورة إخراج الشّاعر من مختلف القيود و هذا ما يحفّزه على الإبداع ، و قد كانوا في كلّ ذلك متأثّرين بالأدب الغربيّ و خصوا قصيدة " الأرض الخراب " للشّاعر " توماس اليوت " . - ظهر شعر التّفعيلة في الأدب العربيّ في العقد الرّابع من القرن العشرين و بالضّبط ديسمبر عام 1947 م بأرض العراق ، و قد اختلف في ريادته بين نازك الملائكة الّتي نشرت قصيدتها " الكوليرا " من ديوان " عاشقة اللّيل " في مجلّة العروبة البيروتيّة ، و بدر شاكر السيّاب صاحب قصيدة " هل كان حبّا " من ديوان " أزهار ذابلة " . كما نشرت نازك الملائكة عام 1949م ديوانها " شظايا و رماد " و توالت بعدها الإبداعات الشّعريّة في هذا الميدان و انتشر بين مختلف الأدباء الذي عالجوا قضايا الأمّة و مشاكل واقعها ، و على رأسهم : عبد الوهّاب البيّاتي ، نزار قبّاني ، محمود درويش ، صلاح عبد الصبور ، فدوى طوقان ، سميح القاسم ، أحمد مطر ..... - إنّ التّسمية الدّقيقة لهذا النّمط الشّعريّ هي " شعر التّفعيلة " لأنّه يقوم على تفعيلة واحدة تتكرّر من بداية القصيدة إلى نهايتها مع اختلاف طول الأسطر ، و بذلك فشعر التّفعيلة لا ينظم إلّا على البّحور الصّافية ذات التّفعيلة الواحدة و عددها ستّة هي " الكامل ، الهزج ، الرجز ، الرّمل ، المتقارب ، المتدارك " ، حيث تتكوّن كلّ تفعيلة من أسباب و أوتاد : - الكامل : مُتَفَاعِلُنْ : سبب ثقيل + سبب خفيف + وتد مجموع . - الهزج : مَفَاعِيلُنْ : وتد مجموع + سبب خفيف + سبب خفيف - الرّجز : مُسْتَفْعِلُنْ : سبب خفيف + سبب خفيف + وتد مجموع . - الرّمل : فَاعِلَاتُنْ: سبب خفيف + وتد مجموع + سبب خفيف. - المتقارب : فَعُولُنْ : وتد مجموع + سبب خفيف . - المتدارك : فَاعِلُنْ : سبب خفيف + وتد مجموع .			45 د

الرّافد : قواعد اللّغة .

الموضوع : الجمل الّتي لا محلّ لها من الإعراب .

مراحل الدّرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة الزمنية
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على الجمل الّتي لها محلّ من الإعراب ، كيف عرّفناها ؟ - اذكر بعض الجمل الّتي لها محلّ من الإعراب. - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على الصنف الثّاني من الجمل و هي الجمل الّتي لا محلّ لها من الإعراب .	- عرّفنا سابقا الجمل الّتي لها محلّ من الإعراب بأنّها الجمل الّتي يمكن تأويلها بمفرد . - من الجمل الّتي لها محلّ من الإعراب : الجملة الواقعة خبرا ، حالا ، نعتا	حواريّة	تشخيصي	5 د
الأمثلة	1- بلاد على أهبة الفجر ، صرنا أقلّ ذكاء . 2- فلا تبعدنّ إنّ المنيّة موعد و كل امرئ يوما به الحال زائل 3- استنصح الكبار أي اطلب منهم النّصيحة. 4- قال تعالى : " و إنّه لقسم لو تعلمون عظيم " (الواقعة 76) . 5- قال تعالى : " إنّ الّذين آمنوا و عملوا الصالحات كانت لهم جنّات الفردوس نزلا " (الكهف 107) 6- قال تعالى : " هذا ما وعد الرحمان و صدق المرسلون "(يس 52) . 7- قال تعالى : " يس و القرآن الحكيم ، إنّك لمن المرسلين " (يس 1 -2-3) 8- إذا تكلّم الغنيّ بالخطأ قالوا صدقت و ما نطقت محالا 9- قال تعالى : " أينما تكونوا يدرككم الموت "	كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم .			10 د

	(النّساء 78)				
قراءة الأمثلة	قراءة المعلّم للأمثلة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			**5 د**
مناقشة الأمثلة	- تأمّل معي المثال الأوّل ، ما نوع الجملة فيه ؟ - بم سبقت هذه الجملة ؟ - كيف تسمّى هذه الجملة ؟ - هل يمكن تأويلها بمفرد ؟ - لاحظ معي المثال الثّاني ، ما نوع الجملة 'فلا تبعدنّ' ؟ - ما محلّها الإعرابيّ ؟ - هل هي تامّة المعنى ؟ - ما الّذي ورد بعدها ؟ - كيف تسمّى هذه الجملة ؟ - هل يمكن تأويلها بمفرد ؟ - انظر معي المثال الثّالث ، ما نوع الجملة " استنصح الكبار ؟ - ما محلّها الإعرابيّ ؟ - ما الّذي ورد بعدها ؟ - كيف تسمّى الجملة بعده ؟ - هل يمكن تأويلها بمفرد ؟ - و بذلك ، ما تعريف الجملة الّتي ليس لها محلّ من الإعراب و كم ذكرنا منها ؟	- الجملة في المثال الأوّل جملة اسميّة . - لم تسبق هذه الجملة بأيّ عامل بل وردت في بداية الكلام. - تسمّى هذه الجملة جملة ابتدائيّة . - لا ، لا يمكن تأويلها بمفرد ، و بذلك هي جملة لا محلّ لها من الإعراب . - جملة فلا تبعدنّ جملة فعليّة . - هذه الجملة لا محلّ لها من الإعراب لأنّها جملة ابتدائيّة . - نعم هذه الجملة تامّة المعنى . - ورد بعدها جملة اسميّة بمعنى جديد . - تسمّى الجملة هنا جملة استئنافيّة . - لا ، لا يمكن تأويلها بمفرد و بذلك لا محلّ لها من الإعراب. - جملة ' استنصح الكبار ' جملة فعليّة . - هذه الجملة لا محلّ لها من الإعراب لأنّها جملة ابتدائيّة . - ورد بعدها "أي" و هو حرف تفسير . - تسمّى الجملة بعده جملة تفسيريّة . - لا ، لا يمكن تأويلها بمفرد و بذلك فهي جملة لا محلّ لها من الإعراب . - الجملة الّتي ليس لها محلّ من الإعراب هي الجملة الّتي لا يمكن تأويلها بمفرد و قد تكون : ابتدائيّة ، استئنافيّة ،	**حواريّة**	**تكويني**	**20 د**

		تفسيريّة .			
	- ما نوع الجملة في المثال الرّابع ؟	- الجملة في الآية الكريمة جملة اسميّة .			
	- حدّد أركانها .	- تتكوّن الجملة هنا من إنّ و اسمها ضمير الهاء و خبرها قسم.			
	- ما إعراب 'عظيم' ؟	- تعرب 'عظيم' نعتا لقسم .			
	- ما الّذي وقع بين النعت و النعت ؟	- وقع بين النعت و المنعوت جملة .			
	- هل هي أساسيّة ؟	- هذه الجملة ليست أساسيّة حيث يمكن الاستغناء عنها فوظيفتها زيادة التّوضيح فقط .			
	-كيف تسمّى هذه الجملة ؟	- تسمّى الجملة هنا جملة اعتراضيّة .			
	- هل يمكن تأويلها بمفرد ؟	- لا ، لا يمكن تأويلها بمفرد و بذلك فهي ليس لها محلّ من الإعراب .			
	- تأمّل معي المثال الخامس ، ما نوع الجملة فيه ؟	- الجملة في المثال الخامس جملة اسميّة .			
	- حدّد أركانها .	- تتكوّن الجملة الاسميّة هنا من إنّ و اسمها 'الّذين' و خبرها 'كانت لهم جنّات الفردوس نزلا '.			
	-كيف يسمّى ' الّذين '؟	- ' الّذين ' اسم من الأسماء الموصولة .			
	- ما الّذي ورد بعده ؟	- ورد بعده جملة فعليّة (آمنوا) .			
	-كيف تسمّى ؟	- تسمّى هذه الجملة جملة صلة الموصول .			
	- هل يمكن تأويلها بمفرد ؟	- لا يمكن تأويلها بمفرد و بذلك فلا محلّ لها من الإعراب .			
	- ما الّذي ورد بعد جملة صلة الموصول ؟	- ورد بعد جملة صلة الموصول حرف عطف و بعده جملة فعليّة " عملوا الصالحات " .			
	- ما محلّها الإعرابيّ ؟	- بما أنّ هذه الجملة معطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب ، فهي مثلها لا محلّ لها من الإعراب .			
	- لاحظ معي المثال السّادس ، ما نوع جملة ' وعد الرحمان ' ؟	- جملة ' وعد الرحمان ' جملة فعليّة .			
	- بم سبقت ؟	- سبقت الجملة الفعليّة هنا بـــ"ما" .			
		- وردت "ما" هنا بمعنى " الّذي" و بذلك هي اسم			

	- علام تدلّ "ما" ؟ - كيف تسمّى الجملة بعده ؟ و ما محلّها الإعرابيّ ؟ - ماذا تعرب جملة " صدق المرسلون " ؟ - تأمّل معي المثال السّابع ، بم ابتدأت الآية الكريمة ؟ - كيف تسمّى الواو ؟ - ما الّذي ورد بعد القسم ؟ - كيف تسمّى ؟ - هل يمكن تأويلها بمفرد ؟ - ما هي الجمل الأخرى الّتي لا محلّ لها من الإعراب إلى حدّ الآن ؟ - ما نوع الأسلوب في المثال الثّامن ؟ - حدّد مكوّناته . - هل 'إذا' أداة شرط جازمة أم غير جازمة ؟ - ماذا تعرب الجملة بعدها ؟ - و جملة جواب الشّرط غير الجازم ؟ - لاحظ معي المثال الأخير ، ما نوع الأسلوب فيه ؟ - حدّد مكوّناته .	موصول. - تسمّى الجملة بعده جملة صلة الموصول و هي لا محلّ لها من الإعراب . - بما أنّ جملة "صدق المرسلون" معطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب فهي لا محلّ لها من الإعراب . - ابتدأت الآية الكريمة بقسم ، حيث أقسم الله - عزّ و جلّ- بالقرآن الحكيم . - تسمّى هذه الواو واو قسم و هي حرف جرّ . - ورد بعد القسم جملة اسميّة . - تسمّى هذه الجملة جملة جواب القسم . - لا ، لا يمكن تأويلها بمفرد و بذلك فهي جملة لا محلّ لها من الإعراب . - من الجمل كذلك الّتي لا محلّ لها من الإعراب : الجملة الاعتراضيّة ، جملة صلة الموصول ، الجملة المعطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب ، جملة جواب القسم . - في المثال الثّامن أسلوب شرط . - يتكوّن أسلوب الشّرط هنا من 'إذا' و هي أداة الشّرط و الجملة بعدها جملة الشّرط و جملة " قالوا ....." جملة جواب الشّرط . - 'إذا' هي أداة شرط غير جازمة . - تعرب الجملة بعدها في محلّ جرّ مضاف إليه . - تعرب جملة جواب الشّرط غير الجازم دائما لا محلّ لها من الإعراب . - في المثال الأخير أسلوب شرط . - يتكوّن أسلوب الشّرط من الأداة "أينما" و جملة الشّرط "تكونوا" و جملة جواب الشّرط " يدرككم الموت" .			

	- هل حيثما أداة شرط جازمة أم غير جازمة ؟ - ماذا تعرب جملة جواب الشّرط الجازم ؟	- حيثما هي أداة شرط جازمة لفعلين مضارعين . - تعرب جملة جواب الشّرط الجازم في محلّ جزم إذا اقترنت بالفاء أو إذا الفجائيّة ، لكنّها هنا لم تقترن و بذلك فهي جملة لا محلّ لها من الإعراب .			
أبني أحكام القاعدة	- عرّف الجمل الّتي ليس لها محلّ من الإعراب و اذكرها .	- تنقسم الجمل كما أشرنا سابقا إلى جمل لها محلّ من الإعراب و جمل لا محلّ لها من الإعراب . **- الجمل الّتي لا محلّ لها من الإعراب :** هي جمل لا يمكن تأويلها بمفرد ، و هي كالتّالي : **1- الجملة الابتدائيّة :** و هي الجملة الّتي تقع في بداية الكّلام . **2- الجملة الاستئنافيّة :** و هي جملة منقطعة عمّا قبلها نحويّا و تدلّ على بداية كلام جديد مع ارتباط في المعنى . **3- الجملة التّفسيريّة :** و هي الجملة الّتي توضّح معنى الجملة قبلها و تكون مسبوقة بحرف من أحرف التّفسير (أن ، أي ، إذا التّفسيريّة) . **4- الجملة الاعتراضيّة :** و هي جملة تفصل بين شيئين متلازمين كالمبتدأ و الخبر ، الصّفة و الموصوف ، الاسم الموصول و صلته ...، غالبا ما توضع بين مطّتين . **5- جملة صلة الموصول :** و هي الّتي تسبق باسم موصول و لا يفصل بينها فاصل . **6- جملة جواب القسم :** و هي الجملة الواقعة بعد قسم . **7- جملة جواب الشّرط غير الجازم** أي أن تكون أداة الشّرط غير جازمة . **8- جملة جواب الشّرط الجازم غير المقترنة بالفاء أو إذا الفجائيّة .** **9- الجملة المعطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب .**	حواريّة	تحصيلي	10 د
	- إحكام موارد المتعلّم و ضبطها : **أ- في مجال المعارف :** استخرج الجمل الّتي ليس لها محلّ من الإعراب و أعربها فيما يلي:	**أ- الإجابة :** المثال | الجملة | إعرابها			

التقويم	1- قال تعالى : " لعمرك إنّهم لفي سكرتهم يعمهون " (الحجر 72) . 2- إذا لقيتم عالما أو أديبا فأدّوا له واجب التّبجيل 3 - هذا الّذي تعرف البطحاء وطأته و البيت يعرفه و الحلّ و الحرم 4- قوّمت الشّخص إذا عدّلت مساره . 5- من يهن يسهل الهوان عليه ما لجرح بميّت إيلام 6- قال تعالى : " ربّ إنّي وضعتها أنثى و الله أعلم بما وضعت و ليس الذّكر كالأنثى " . (آل عمران 36)	1 2 3 4 5 6	إنّهم لفي سكرتهم .... فأدّوا له واجب التّبجيل تعرف البطحاء وطأته البيت يعرفه قوّمت الشّخص عدّلت مساره ما لجرح بميّت إيلام و الله أعلم بما وضعت	جملة جواب القسم لا محلّ لها من الإعراب . جملة جواب شرط غير جازم لا محلّ لها من الإعراب . جملة صلة موصول لا محلّ لها من الإعراب . جملة لا محلّ لها من الإعراب لأنّها معطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب . جملة ابتدائيّة لا محلّ لها من الإعراب . جملة تفسيريّة لا محلّ لها من الإعراب . جملة جواب شرط جازم غير مقترن بالفاء أو إذا الفجائيّة لا محلّ لها من الإعراب . جملة اعتراضيّة لا محلّ لها من الإعراب .	حوارية	تحصيلي	10 د

ب- الإجابة :

الجملة	إعرابها
ما خلا الله	جملة اعتراضيّة لا محلّ لها من الإعراب .
إنّ الإنسان لفي خسر	جملة جواب القسم لا محلّ لها من الإعراب .
أين دفنتموه	جملة مقول القول في محلّ نصب مفعول به .
عند سفح الحيّ دار	جملة مقول القول في محلّ نصب مفعول به .

ب- في مجال المعارف الفعليّة : أعرب ما بين قوسين إعراب جمل فيما يلي :

1- ألا كلّ شيء (ما خلا الله) باطل
و كلّ نعيم لا محالة زائل

2- قال تعالى : " و العصر (إنّ الإنسان لفي خسر) " (العصر 1)

3- سألت الحيّ (أين دفنتموه)
فقالوا لي (عند سفح الحيّ دار)

4- (سئمت تكاليف الحياة) و من يعش

	ثمانين حولا لا أبا لك (يسأم) 5- ما كلّ ما (يتمنّاه المرء) يدركه (تجري الرياح)بما لا تشتهي السّفن **ج- في مجال إدماج أحكام الدّرس :** إنّ الحياء تاج الفتاة الّذي يرفعها و يزيدها قدرا ، و هو الّذي يميّزها و يعطيها طابعها الأنثويّ الجميل ، إلّا أنّنا في الفترة الأخيرة رأينا ظاهرة قلّة الحياء خصوصا من الإناث و هذا ما يثير الحفيظة و يدفع إلى القلق ، اكتب فقرة تحثّ فيها على ضرورة الحياء خصوصا من الفتيات موظّفا : **الجمل الّتي ليس لها محلّ من الإعراب .**	سئمت تكاليف الحياة يسأم يتمنّاه المرء تجري الرّياح **ج- الإجابة : (توظيف المطلوب) .**	جملة ابتدائيّة لا محلّ لها من الإعراب جملة جواب شرط جازم لا محلّ لها من الإعراب . جملة صلة موصول لا محلّ لها من الإعراب . جملة استئنافيّة لا محلّ لها من الإعراب .		

الرّافد : عروض .

الموضوع : الرّجز في الشّعر الحرّ.

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التّقويم	المدّة الزمنيّة
وضعيّة انطلاق	تعرّفنا سابقا على شعر التّفعيلة ، من يذكّرنا بتعريفه ؟ - اذكر بعض البحور الصّافية . - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على بحر الرّجز في شعر التّفعيلة .	- شعر التّفعيلة نمط شعريّ جديد ظهر عام 1947 ، حيث عمل أصحابه على الخروج عن التّقاليد الشّعريّة المعروفة ، امتاز بمجموعة من الخصائص كما لا ينظم إلّا على البحور الصّافية . - من البحور الصّافية : الكامل ، الرمل ، الرّجز	حواريّة	تشخيصي	5 د

الأمثلة	1- لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر 2- يا آل إسرائيل لا يأخذكم الغرور عقارب السّاعة إن توقّفت لا بدّ أن تدور	كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم .			5 د
قراءة الأمثلة	قراءة المعلّم للأمثلة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			05 د
مناقشة الأمثلة	- نبدأ أوّلا بدراسة عروضيّة للسّطرين الأوّلين . - إلى أيّ بحر ينتمي السّطران ؟ - ما هي مكوّناتها ؟ - ما هي التّغييرات الّتي دخلت على التّفعيلة ؟ - نمرّ الآن إلى السّطرين الآخرين و نكتشف أبرز التّغييرات .	لَنْ تَجْعَلُوا مِنْ شَعْبِنَا لَنْ تَجْعَلُو مِنْ شَعْبِنَا o//o/ o/ o//o/ o/ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ شَعْبَ هُنُودٍ حُمْرْ شَعْبَ هُنُودِنْ حُمْرْ oo/ o/o// /o/ مُسْتَعِلُنْ مُسْتَعِلْ - ينتمي السّطران إلى بحر الرّجز و تفعيلته مُسْتَفْعِلُنْ . - تتكوّن تفعيلة مستفعلن من سببين خفيفين و وتد مجموع . - دخلت على التّفعيلة تغييرات منها : حذف الرّابع السّاكن و اسمه الطيّ . - حذف ساكن الوتد المجموع و تسكين ما قبله و هو القطع . 2- يـَا آلَ إِسْرَائِيلَ لَا يَأْخُذُكُمُ الغُرُورْ يَا أَلْ إِسْرَائِيلَ لَا يَأْخُذُكُمْ لْغُرُورْ oo//o//o/o/o//o/o/o//o/o/ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعْ عَقَارِبُ السَّاعَةِ إِنْ تَوَقَّفَتْ لَا بُدَّ أَنْ تَدُورْ عَقَارِبُ سْسَاعَةِ إِنْ تَوَقْفَفَتْ لَا بُدْدَ أَنْ تَدُورْ	حواريّة	تكويني	20 د

		// o//o/o/o/o/o/o/ o/o/ o//o// oo مُستَفْعِلُنْ مُسْتَعِلُنْ مُتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعْ **- التّغييرات :** - مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعِلُنْ . - مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَعِلُنْ - مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعْ			
أستنتج الخلاصة	- عرّف بحر الرّجز مبيّنا مكوّناته و التّغيّرات الّتي تدخل عليه .	**- بحر الرّجز :** من البحور الشّعريّة الصّافية ذات التّفعيلة الواحدة " مستفعلن " و تتكوّن من سببين خفيفين وبعدهما وتد مجموع ، يستخدم بكثرة في شعر التّفعيلة و من التّغييرات الّتي تدخل على تفعيلته : - مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعِلُنْ . - مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَعِلُنْ - مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعْ	حواريّة	تحصيلي	10 د
التّقويم	**أختبر معرفتي الفعليّة :** - ادرس الأسطر الموالية محدّدا التّفعيلة و التّغييرات إن وجدت : كأنَّ أقواسَ السَّحابِ تشربُ الغيومْ وقطرةً فقطرةً تذوبُ في المطرْ وكركر الأطفالُ في عرائش الكرومْ ودغدغتْ صمتَ العصافيرِ على الشَّجرْ أنشودة المطر	**الإجابة :** كَأَنَّ أَقْوَاسَ السَّحَابِ تَشْرَبُ الغُيُومْ كَأَنَ أَقْوَاسَ سْسَحَابِ تَشْرَبُ لْغُيُومْ oo//o//o/ /o//o/ o/ o//o// مُتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعِلُنْ مُتَفْعْ وَ قَطرَةً فَقَطْرَةً تَذوبُ فِي المَطَرْ وَ قَطْرَتَنْ فَقَطْرَتَنْ تَذُوبُ فِلْمَطَرْ o//o//o//o/ /o//o/ / o// مُتَفْعِلُنْ مُتَفْعِلُنْ مُتَفْعِلُنْ مُتَفْ وَ كَرْكَرَ الأَطْفَالُ فِي عَرَائِشِ الكُرُومْ وَ كَرْكَرَ لْأَطْفَالُ فِي عَرَائِسِ لْكُرُومْ oo//o//o// o/ /o/o/o //o//	حواريّة	تحصيلي	10 د

		مُتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعِلُنْ مُتَفْ وَ دَغْدَغَتْ ضَمْتَ العَصَافِيرِ عَلَى الشَّجَرْ وَ دَغْدَغَتْ ضَمْتَ لْعَصَافِيرِ عَلَشْشَجَرْ o// o// /o/o//o/ o/ o//o // مُتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَعِلُنْ مُتَفْ أُنْشُودَةُ المَطَرْ أُنْشُودَةُ لْمَطَرْ o//o//o/o/ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْ			

النّشاط : تعبير كتابيّ .

الموضوع : مظاهر التّجديد في المدرسة المهجريّة .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التّقويم	المدّة الزمنيّة
وضعيّة انطلاق	- لقد ظهرت عدّو مذاهب أدبيّة في العصر الحديث ، اذكرها . - ما أبرز مواصفات الرّومنسيّة ؟ - من أبرز من مثّله ؟ - اليوم – بإذنه تعالى – سنتعرّف على مظاهر التّجديد في الأدب المهجريّ .	- لقد ظهرت عدّة مذاهب أدبيّة في العصر الحديث منها : الكلاسيكيّة ، الرّومنسيّة ، الواقعيّة ، الرّمزيّة ..... - من أبرز خصائص المذهب الرّومنسيّ الدّعوة إلى التّجديد و الخروج عن التّقاليد الشّعريّة المعروفة . - من أبرز من مثّل المذهب الرّومنسيّ : جماعة الدّيوان ، جماعة أبولو ، الأدب المهجريّ .	حواريّة	تشخيصي	5 د
	إنّ الأدب المهجريّ مصطلح يطلق على الأعمال الّتي كتبها الأدباء الّذين تركوا أوطانهم و ديارهم و خصوصا من بلاد الشّام و استقرّوا في الأمريكيّتين بحثا عن ظروف ملائمة للحياة و الإبداع ، و هنا الأدب راح يرفض التّقليد و قيوده و مالوا إلى التّجديد و كسر القيود الكلاسيكيّة شكلا و مضمونا ، حيث آمنوا بالتّجديد و نظروا إلى الشّعر على أنّ ه صورة	كتابة المتعلّمين للمسند على كراريسهم .			

السّند	حيّة نابضة بالحياة و موسيقى متوثّبة تحرّك كلّ شيء في فعل الإنسان و فكره ، و يبدو هذا في قول إيليا أبو ماضي : لست منّي إن حسبت الشّعر ألفاظا و وزنا خالف دربك دربي و انقضى ما كان منّا فانطلق عنّي لئلّا تقتني همّا النزعة التّأمّليّة و الميل إلى التّساؤل ، قال إيليا أبو ماضي : جئت لا أدري من أين و لكنّي أتيت و لقد أبصرت قدّامي طريقا فمشيت و سأبقى ماشيا إن شئتُ هذا أم أبيت كيف جئتُ ؟ كيف أبصرتُ طريقي ؟ لست أدري . و من أبرز فرسان الأدب المهجريّ : جبران خليل جبران ، إلياس فرحات ، ندرة حدّاد				10د
قراءة السّند	قراءة المعلّم للسّند قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للسّند قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			05 د
مناقشة السّند	- ما الموضوع العام للسّند ؟ - ما تعريف هذا الأدب ؟ - ما أبرز خصائص هذا الأدب ؟ - ما أهمّ ملامح التّجديد عندهم ؟	- الموضوع العام للسّند هو الأدب المهجريّ . - الأدب المهجري هو الأدب العربيّ الّذي كتبه الأدباء الشّوام الّذين هاجروا تاركي أوطانهم بحثا عن ظروف مناسبة للعيش و الإبداع . - من أبرز خصائص هذا الأدب : الهروب إلى الطبيعة ، التّجديد شكلا و مضمونا ، النّزعة الإنسانيّة ، توظيف اللّغة الموحية ..... - من مظاهر التّجديد عندهم : أ-الطابع الإنساني لتجربتهم الأدبية فالإنسان أخو الإنسان بغض النظر عن جنسه أو دينه أو عقيدته -التعبير الحرّ والاهتمام بالفكرة عمقا ووضوحا واستيفاء. -الوحدة العضوية ، فالقصيدة كل متكامل.	حواريّة	تكويني	20 د

معطيات النص	طبال و وظّفتها ، كيف يسمّى هذا ؟ 3- فيم يشترك مالك حدّاد و بطل روايته " خالد بن طبال " ؟		حوارية	تكويني	15 د
		3- يشترك مالك حدّاد مع بطل روايته " خالد بن طبال " في أنّ كلّا منهما شاعر مغترب عن وطنه و محبّ له و يحلم باستقلاله ، و بذلك فخالد بن طبال هو الشّخصيّة الأدبيّة و الصورة الروائيّة لمالك حدّاد .			

الوحدة الثّامنة : تأثير الإسلام في الشّعر و الشّعراء .

تأثير الإسلام في الشّعر والشّعراء

الكفاءة المستهدفة : يكون المتعلّم قادرا على :

1- أن ينتج مشافهة و كتابة نصوصا وفق الأنماط المستهدفة (حجاجيّ ، وصفيّ ، سرديّ، تفسيريّ)

2- أن ينتج نصوصا نقديّة حول تأثير الإسلام في الشّعراء .

مؤشّرات الكفاءة :

- ❖ - أن يكتشف مظاهر تأثير الإسلام في الشّعر و الشّعراء .
- ❖ - أن يقف على خصائص النّمط الحجاجيّ و الوصفيّ و يضبط مؤشّراتها .
- ❖ - أن يكتشف أحكام التّعت و يناقشها و يحكم موارده فيها .
- ❖ - أن يحلّل عروضيّا بحر الكامل و يكتشف وزنه و مفتاحه .
- ❖ - أن يقوّم إنتاجه الكتابيّ و يصحّح الأخطاء بأنواعها .
- ❖ - أن يقف على خصائص النّمط السّرديّ و يناقش أفكار نصّ المطالعة .
- ❖ - أن يتبيّن أثر الإسلام في الحركة الفكريّة و أثر القرآن الكريم في الشّعر و النّثر .
- ❖ - أن يكتشف و يناقش أحكام التّوكيد و يحكم موارده فيها .
- ❖ - أن يكتشف أضرب الخبر و يحكم موارده فيها .
- ❖ - أن ينتج قصّة باعتماد فنيّات القصّة القصيرة .
- ❖ أن ينتج نصّا نقديّا حول تأثير الإسلام في الشّعر موظّفا موارده المحصّلة .

النّشاط : نقد أدبيّ

الموضوع : الوحدة الموضوعيّة و الوحدة العضويّة .

و تسمّيان كذلك الوحدات الفنيّة الّتي كانت محطّ الدّراسات النّقديّة القديمة و الحديثة :

1- الوحدة الموضوعيّة : و هي أن يعالج النّص موضوعا واحدا ، لم تكن مطلبا مهمّا في الشّعر القديم ، بل كانوا يرون تنوّع المواضيع مقدرة ، و على العكس من ذلك عاب النقّاد المحدثون تنوّع المواضيع في القصيدة الواحدة .

2- الوحدة العضويّة : و المقصود بها تلاحم أجزاء النّص تلاحما أسلوبيّا و معنويّا ، أو بتعبير آخر أن يكون النّص لحمة واحدة لا يمكن التّقديم و لا التّأخير فيها .

النّشاط : نص أدبيّ

الموضوع: من تأثير الإسلام في الشّعر و الشّعراء - **النّابغة الجعدي** - .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التّقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- يقال أنّ الشّاعر ابن بيئته ، ما المقصود بهذه المقولة؟ - هل تنطبق هذه المقولة على عصر صدر الإسلام؟ - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على تأثير الإسلام في الشّعر و الشّعراء مع النّابغة الجعديّ ، فمن هو هذا الشّاعر ؟	- المراد بهذه المقولة أنّ الشّاعر يتأثّر بعوامل البيئة الّتي يعيش فيها، حيث تصبغه هذه البيئة بصبغتها و خصائصها . - نعم ، تنطبق هذه المقولة على عصر صدر الإسلام و ذلك لأنّ الشّعراء تأثّروا بالدّين الإسلاميّ و تعاليمه ، و عبّروا عنه شعرا .	**حوارية**	**تشخيصي**	**5 د**
أتعرّف على صاحب النّص	- من هو النّابغة الجعديّ ؟ - متى ولد ؟ - ما أهمّ إنجازاته ؟ - متى توفّي ؟	هو عبد الله بن قيس و يكنّى بأبي ليلى ، شاعر مخضرم عاش الجاهليّة و أدرك الإسلام ، لقّب بالنّابغة لنبوغه في الشّعر ، شهد الوقائع الإسلاميّة الكبرى مثل موقعة صفّين بين عليّ و معاوية ، عمّر طويلا و مات في عهد بني أميّة ، من آثاره ديوان شعر ضمّنه مختلف الأغراض و خصوصا مدح النّبيّ محمّد - صلّى الله عليه و سلّم - .	**حوارية**	**تكويني**	**10د**
تقديم النّص	إنّ تشبّع الشّعراء بتعاليم الدّين الجديد جعل قصائدهم تنبض بتعاليمه و قيمه حيث دافعوا عن الإسلام و عن النّبيّ محمّد - صلّى الله عليه و سلّم - ، و هذا ما يبيّن بوضوح تغلغل الإسلام في صدور الشّعراء .	كتابة المتعلّمين لتقديم النّص على كراريسهم .			**5 د**
قراءة النّص	قراءة المعلّم للقصيدة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للقصيدة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			**5 د**
أثري رصيدي اللّغويّ	ما أهمّ المفردات الّتي تحتاج إلى شرح في النّص ؟	المُولِجُ : المدخل ، الخَافِضُ : المنزل ،دِعَمًا : عمادا ، البَارِئُ : الخالي من كلّ عيب ، النَّسَمَا : كلّ كائن فيه روح ، العَاتِقُ : ما بين المنكب و العنق، إعْتَصِمُوا : احتموا .	**حوارية**	**تكويني**	**10د**

البناء الفكريّ	1- استخرج من النّص دلائل قدرة الله - عزّ و جلّ - . 2- ما مراحل تكوّن الإنسان ؟ و هل توافق العلم الحديث ؟ 3- ما مصير الإنسان في النّهاية ؟ و لماذا ذكّر به الشّاعر ؟ 4- حدّد مواضع الاقتباس في القصيدة . 5- ما النّمط الغالب في النّص ؟ علّل .	1- تبدو دلائل قدرة الله عزّ و جلّ أنّه يدخل الليل في النّهار و النّهار في اللّيل و كذا بسط الأرض و رفع السّماء . 2- إنّ الإنسان يبدأ نطفة ثمّ عظاما ثمّ لحما ، و هذا ما وافق العلم الحديث كما تتجلّى فيه قدرة الله - عزّ و جلّ - في خلق الإنسان و تنويع لونه و أصواته و معايشه و أخلاقه . 3- إنّ مصير الإنسان في النّهاية هو الموت و البعث و قد ذكّرنا بها الشّاعر ترهيبا من يوم الحساب و ترغيبا في العمل الصالح . 4- يتواجد الاقتباس بكثرة في القصيدة و من مواضعه نذكر : الموج الليل في النّهار يذكّرنا بقوله تعالى : " يولج الليل في النّهار و يولج النّهار في الليل " (فاطر 13) ، الخافض الرّافع يذكّرنا بقوله تعالى : " الله الّذي رفع السّماوات بغير عمد ترونها ثمّ استوى على العرش " (الرّعد 2) ، مراحل الخلق : تذكّرنا بقوله تعالى : " و لقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ثمّ جعلناه نطفة في قرار مكين ثمّ خلقنا النّطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاما فكسونا العظام لحما ثمّ أنشأناه خلقا آخر فتبارك الله أحسن الخالقين " (المؤمنون 12- 14) ، البيت التّاسع : يذكّرنا بقوله تعالى : " هو الّذي أخرج الّذين كفروا من ديارهم لأوّل الحشر " (الحشر 2) 5- النّمط الغالب في النّص هو النّمط الحجاجي لأنّ الشّاعر يريد إقناعنا بقدرة الله - عزّ و جلّ - ، و قد جاء الوصف خادما له ، و من مؤشّرات الحجاج نذكر : - كثرة الأدلّة و البّراهين : الاقتباس من القرآن الكريم . - الخطاب المباشر . - استخدام أسلوب الشّرط : البيت الأوّل .	حوارية	تكوينيّ	20د
	1- ما نوع الأسلوب في البيت العاشر و ما غرضه ؟ 2- ما علاقة الضّمير المتّصل في البيت الأخير بالمطلع ؟	1- في البيت العاشر أسلوب إنشائيّ طلبيّ بصيغة الأمر غرضه التهديد و الوعيد . 2- الضمير المتّصل في البيت الأخير يعود على لفظ الجلالة في مطلع القصيدة و بهذا ساهم الضّمير في اتّساق النّص من خلال			

البناء اللّغويّ	3- بم تفسّر قلّة الصور البيانيّة في النّص ؟ 4- حدّد الأبيات الوارد فيها ذكر الله ، و لماذا تمحورت المعاني حول لفظ الجلالة؟	الإحالة . 3- نفسّر غياب الصور البيانيّة بأنّ الشّاعر مطبوع لا يحتاج إلى تكلّف كما يقرّر حقائق ثابتة لا تحتاج إلى مبالغات . 4- الأبيات الوارد فيها ذكر الله هي 1 ، 9 و قد تمحورت المعاني حول لفظ الجلالة لأنّ الشّاعر يريد بيان قدرة الله عزّ و جلّ و هذا ما حقّق الوحدة الموضوعيّة الّتي ساهمت في انسجام النّص.	حواريّة	تكوينيّ	20د
التقويم النقديّ	ما ملامح تأثّر الشّاعر بالإسلام من حيث الألفاظ و المعاني ؟	يبدو الشّاعر متأثّرا بتعاليم الدّين الإسلاميّ ، فمن حيث اللّفظ تبدو ألفاظا سهلة مستمدّة من القرآن الكريم و الحديث النّبويّ الشّريف ، أمّا من حيث المعاني فتبدو معان إسلاميّة مليئة قيما إيمانيّة و إيمانا بقدرة الله - عزّ و جلّ - .	حواريّة	تحصيليّ	10د

النّشاط : قواعد اللّغة .

الموضوع :اسم الفاعل و صيغ المبالغة .

مراحل الدّرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على أنّ الأسماء من حيث الجمود و الاشتقاق قسمان ، اذكرهما . - أذكر أبرز المشتقّات . - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على اسمين من المشتقّات هما : اسم الفاعل و صيغ المبالغة .	- تنقسم الأسماء إلى جامدة و مشتقّة . - من أبرز المشتقّات : اسم الفاعل ، اسم المفعول ، صيغ المبالغة ، الصّفة المشبّهة ...	حواريّة	تشخيصي	5 د
	- أ - 1- " إِنَّ الْحُبَّ العُذْرِيَّ حُبٌّ خَالِصٌ مِنْ شَوَائِبِ الدَّنَسِ وَ الرِّجْسِ " . 2- هَذَا بَائِعُ الآخِرَةِ بِالدُّنْيَا . 3- قُمْ لِلْمُعَلِمِ وَفِّهِ التَبْجِيلاَ	كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم .			

الأمثلة	كَادَ المُعَلِّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولًا . 4- اللَّهُ هُوَ الغَافِرُ ذُنُوبَ عِبَادِهِ . 5- يَا قَارِئًا كَلَامَ اللهِ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهُ . 6- المُتَعَلِّمُ مُرَاجِعٌ دُرُوسَهُ إِلَى أَنْ يُحَقِّقَ النَّجَاحَ - ب - 1- هَبَّاطُ أَوْدِيَةٍ حَمَّالُ أَلْوِيَةٍ شَهَّادُ أَنْدِيَةٍ لِلْجَيْشِ جَرَّارُ 2- إِنَّ اللهَ هو الغَفَّارُ ذَنْبَ المُذْنِبِينَ . 3- يَا سَمِيعًا دُعَاءَ الدَّاعِينَ عَلِّمْنَا مَا يَنْفَعُنَا . 4- حَاتِمٌ عَقَّارٌ نُوقَهُ إِذَا جَاءَ الأَضْيَافُ . 5- قال تعالى : " فَاعْلَمُوا أَنَّ اللهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ " (المائدة 37) . 6- إِنَّ خَالِدَ لَمِقْدَامٌ عِنْدَ الحُرُوبِ . 7- المُتَعَلِّمُ فَطِنٌ لِكُلِّ مَا يُنْصَبُ لَهُ فِي الشَّابِكَةِ				10 د
قراءة الأمثلة	قراءة المعلّم للأمثلة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
	- تأمّل معي المثال الأوّل من المجموعة - أ- ، أين هو الاسم المشتقّ فيه ؟ - على أيّ وزن جاء هذا الاسم ؟ - ما هو الفعل المشتقّ منه ؟ - و بذلك ، ما هو اسم الفاعل ؟ و كيف يشتقّ من الثّلاثيّ ؟	- الاسم المشتقّ في المثال الأوّل هو خالص . - جاء الاسم المشتقّ على وزن فاعل دلالة على من اتّصف بالفعل لذلك يسمّى اسم الفاعل. - اشتقّ هذا الاسم من الفعل خلص الثّلاثي . - اسم الفاعل اسم مشتق يدلّ على من قام بالفعل أو اتّصف به ، حيث يصاغ من الثّلاثيّ على وزن فاعل .			

	- حدّد الاسم المشتقّ في المثال الثّاني .	- الاسم المشتقّ في المثال الثّاني هو بائع على وزن فاعل .			
	- من أيّ فعل اشتقّ ؟	- اشتقّ هذا الاسم من الفعل باع .			
	- ما نوع هذا الفعل ؟	- هذا الفعل معتلّ الوسط (أجوف) و لذلك نشتقّ اسم الفاعل من الفعل الأجوف بإبدال ألفه همزة .			
	- بيّن الاسم المشتقّ في المثال الثّالث .	- الاسم المشتقّ في المثال الثّالث هو المعلّم من الفعل علّم .			
	- كم عدد حروف هذا الفعل ؟	- هذا الفعل رباعي .			
	- ما دلالة معلّم ؟	- تدلّ معلّم على من قام بالتعليم و بذلك هو اسم فاعل .			
	- كيف وصلنا إلى صياغته ؟	- نصل إلى صياغة اسم الفاعل من الفعل الرّباعي بتحويله إلى المضارع ثمّ قلبياء المضارعة ميما مضمومة و كسرما قبل الآخر .			
	- و بذلك ، ما هو اسم الفاعل ؟ و كيف يصاغ من الثّلاثيّ و غير الثّلاثيّ ؟	- اسم الفاعل اسم مشتق يدلّ على من قام بالفعل أو اتّصف به ، حيث يصاغ من الثّلاثيّ على وزن فاعل فإذا كان أجوف قلبت ألفه همزة ، أمّا إذا كان أكثر من الثّلاثيّ فنصوغ اسم الفاعل بتحويله إلى المضارع ثمّ إبدال ياء المضارعة ميما مضمومة و كسر ما قبل الآخر . مضارعا			
	- حدّد اسم الفاعل في المثال الرّابع .	- اسم الفاعل في المثال الرّابع هو الغافر و هو اسم فاعل .			
	- كيف ورد هذا الاسم ؟	- ورد هذا الاسم معرّفا من الفعل غفر و هو فعل متعدّ .			
	- كيف يعرب الاسم بعده ؟	- يعرب الاسم بعده مفعولا به لاسم الفاعل لأنّه يعمل عمل فعله .			
	- بيّن اسم الفاعل في المثال الخامس و فعله .	- اسم الفاعل في المثال الخامس هو قارئا من الفعل قرأ .			
	- ماذا يعرب الاسم بعده ؟	- يعرب الاسم بعده مفعولا به لاسم الفاعل .			
	- هل ورد معرّفا ؟	- لم يرد اسم الفاعل معرّفا بل مسبوقا بنداء و هنا كذلك يعمل عمل فعله .			
مناقشة الأمثلة		- الاسم المشتقّ هو مراجع و هو اسم فاعل من الفعل راجع و هو فعل متعدّ .	حواريّة	تكويني	20 د
		- ورد الاسم بعده منصوبا على أنّه مفعول به لاسم الفاعل .			

	- حدّد الاسم المشتقّ في المثال الأخير . -كيف ورد الاسم بعده ؟ - هل ورد اسم الفاعل معرّفا ؟ - و بذلك ، ما عمل اسم الفاعل ؟ و ما شروط عمله ؟ - لاحظ معي المثال الأول من المجموعة ب، بم وصفت الخنساء أخاها صخرا ؟ - هل هي أسماء جامدة أم مشتقّة ؟ ما فعلها ؟ - على أيّ وزن وردت هذه الأسماء ؟ - علام تدلّ هذه الأسماء ؟ - و بذلك ، ما تعريف صيغة المبالغة ؟ و ما أوّل أوزانها ؟ - حدّد صيغة المبالغة في المثال الثّاني . -كيف وردتصيغة المبالغة ؟ - من أيّ فعل اشتققنا هذا الاسم ؟	- ورد اسم الفاعل نكرة لكنّه دال على الحال و الاستقبال كما أنّه ورد خبرا لمبتدأ لذلك عمل عمل فعله . - يعمل اسم الفاعل عمل فعله إذا كان معرّفا بالألف و اللّام ، أمّا إذا كان مجرّدا من ' ال ' فلا بدّ أن يكون مسبوقا بنفي أو استفهام أو يكون خبرا لمبتدأ أو يكون دالّا على الحال و الاستقبال . - لقد وصفت الخنساء صخرا بأنّه هبّاط و حمّال ، و شهّاد . - هذه الأسماء مشتقّة من الأفعال التّالية : هبط ، حمل ، شهد و هي أفعال ثلاثيّة . - لقد وردت هذه الأسماء على وزن فعّال . - تدلّ هذه الأسماء على المبالغة في القيام بالفعل فهي أوزان مبالغة على وزن فعّال . - صيغ المبالغة أسماء مشتقّة محوّلة من اسم الفاعل ، يشتقّ من الفعل الثّلاثيّ للدّلالة على الكثرة و المبالغة ، و من أوزانها: فعّال . - صيغة المبالغة في المثال الثّاني هي الغفّار على وزن فعّال . - وردتصيغة المبالغة معرّفة بالألف و اللّام . - هذا الوزن مشتقّ من الفعل غفر و هو فعل متعدّ . - لقد جاء الاسم الّذي يليه منصوبا على أنّه مفعول به لصيغةالمبالغة و لذلك تعمل صيغة المبالغة عمل فعلها إذا كانت معرّفة بالألف و اللّام . - اسم المبالغة في المثال الثّالث هو سميع على وزن فعيل . - سبق هذا الاسم بنداء و الفعل الّذي اشتقّ منه هو سمع و			

	- ما الحركة الإعرابيّة للاسم الّذي يليه؟ - تأمّل معي المثال الثّالث ، حدّد اسم المبالغة و وزنه . - بم سبق هذا الاسم ؟ و ما الفعل الّذي اشتقّ منه؟ - كيف ورد الاسم بعده ؟ - حدّد اسم المبالغة في المثال الرّابع و فعله . - كيف ورد الاسم بعده ؟ - أنظر معي المثال الخامس ، حدّد صيغة المبالغة و وزنها . - حدّد اسم المبالغة في المثال السّادس . - حدّد اسم المبالغة في المثال الأخير ووزنه .	هو فعل متعدّ . - لقد ورد الاسم الّذي يليه منصوبا على أنّه مفعول به ، لذلك تعمل هذه الأسماء عمل فعلها كذلك إذا كانت مسبوقة بنداء أو نفي أو استفهام أو موصوف ، أو كانت خبرا . - اسم المبالغة في المثال الرّابع هو عقّار من الفعل عقر المتعدّي - ورد الاسم بعده منصوبا على أنّه مفعول به لصيغة المبالغة و قد عمل عمل فعله لأنّه خبر لمبتدأ . - صيغة المبالغة هي غفور على وزن فعول . - اسم المبالغة في المثال السّادس هو مقدام على وزن مِفْعَالٌ من الفعل أقدم . - اسم المبالغة في المثال الأخير هو فطن على وزن فَعِلٌ .			
	- عرّف اسم الفاعل و كيفيّة صياغته .	- **اسم الفاعل** : من الأسماء المشتقّة ، يشتقّ من الفعل للدّلالة على من اتّصف بالفعل ، حيث يصاغ من الثّلاثي على وزن فاعل ،فإذا كان الفعل أجوف بالألف قلبت همزة في اسم الفاعل ، أمّا من غير الثّلاثي فيصاغ بتحويله إلى المضارع مع إبدال ياء المضارعة ميما مضمومة و كسر ما قبل الآخر . - **صيغ المبالغة** : من الأسماء المشتقّة من الفعل الثّلاثيّ للدّلالة على معنى اسم الفاعل مع تأكيد المعنى و تقويته و المبالغة فيه،			

أبني أحكام القاعدة	- عرّف صيغة المبالغة و أشهر أوزانها . - ما عمل هذين الاسمين المشتقّين ؟	و له العديد من الأوزان أشهرها خمس هي : 1- فَعَّالٌ : وصّاف : فرّاء ، مشّاء . 2- فَعِيلٌ : عليم ، قدير ، سميع . 3- مِفْعَالٌ : مقدام ، مسماح . 4- فَعُولٌ : شكور ، صبور . 5- فَعِلٌ : حذر ، فطن .. - **عمل اسم الفاعل و صيغ المبالغة** : تعمل عمل فعلها إذا كانت معرّفة بالألف أمّا إذا كانت مجرّدة من الألف و اللّام فتعمل عمل فعلها بشروط: - أن تكون دالّة على الحال و الاستقبال . - أن تكون مسبوقة بنداء ، نفي ،استفهام ، اسم موصوف ، أو إذا كانت خبرا لمبتدأ .	حواريّة	تحصيلي	10 د
التقويم	**إحكام موارد المتعلّم و ضبطها :** **أ- في مجال المعارف** : بيّن الاسم المشتقّ و وزنه فيما يلي : 1- قال تعالى : " سأل سائل بعذاب واقع " (المعارج 1) 2 - إنّ الله سميع دعاء من دعاه . 3- هل مجيب دعاء الضعفاء إلا الله ؟ 4- - قال تعالى : " و لا تطع كلّ حلّاف مهين همّاز مشّاء بنميم مناّع للخير معتد أثيم " (القلم10) 5 - و إنّ صخرا لمقدام إذا ركبوا	**أ- الإجابة :** الاسم المشتقّ | وزنه | فعله سائل | فاعل | اسم فاعل سميع | فعيل | صيغة مبالغة مجيب | مُفْعِلٌ | اسم فاعل حلّاف ، همّاز | فعّال | صيغة مبالغة مقدام | مفعال | صيغة مبالغة .	حواريّة	تحصيلي	10 د

	و إنّ صخرا إذا جاعوا لعقّار **ب- في مجال المعارف الفعليّة :** أعرب ما تحته خطّ فيما يلي: - يا رحيما عباده ارحمنا . - التّلميذ المراجع دروسه متفوّق . **ج- في مجال إدماج أحكام التّدرس :** طلب منك شيخ طاعن في السنّ أن تشرح له تعليمة النّواء ، عبّر عن ذلك موظّفا اسم الفاعل و صيغ المبالغة .	**ب- الإجابة :** - عباده : مفعول به لصيغة المبالغة منصوب و علامة نصبه الفتحة و هو مضاف ، و الهاء ضمير متّصل مبني في محلّ جرّ مضاف إليه . - دروسه : مفعول به منصوب لاسم الفاعل و علامة نصبه الفتحة و هو مضاف ، و الهاء ضمير متّصل مبني في محلّ جرّ مضاف إليه . **ج- الإجابة :** (توظيف المطلوب) .			

النّشاط : عروض

الموضوع : الأحرف الّتي تصلح أن تكون رويّا .

مراحل التّدرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على القافية ، من يذكّرنا بتعريفها ؟ - كم عدد حروف القافية ؟ - أذكرها . - عرّف الرويّ . - اليوم - بإذنه تعالى - سنحاول التّعرّف	- القافية : هي آخر ساكنين في البيت و ما بينهما من حركات مع المتحرّك الّذي قبل السّاكن الأوّل . - تتكوّن القافية من ستّ حروف . - تتمثّل حروف القافية في : الرويّ ، الدّخيل ، ألف التأسيس، الرّدف ، الوصل ، الخروج . - الرويّ : هو آخر حرف صحيح تنتهي به القصيدة و عليه تبنى حيث يتكرّر في كلّ الأبيات.	حواريّة	تشخيصي	5 د

	على الحروف الّتي يمكن أن تكون رويّا .				
الأمثلة	-أ- 1- من نبعة من قريش يعصبون بها ما إن يوارى بأعلى نبتها الشّجر -ب- 1- سَقَطَ الحِمَارُ مِنَ السَّفِينَةِ فِي الدُّجَى فَبَكَى الرِّفَاقُ لِفَقْدِهِ وَ تَرَحَّمُوا 2- وَ كُنَّا كَنَدْمَانَيْ جَذِيمَةَ حِقْبَةً مِنَ الدَّهْرِ حَتَّى قِيلَ لَنْ يَتَصَدَّعَا 3- بُجًّا حَنَاجِرُهَا هُدْلًا مَشَافِرُهَا تَسِيمُ أَوْلَادُهَا فِي قَرْقَرٍ ضَاحِي 4- لَقِيتُهَا لَيْتَنِي مَا كُنْتُ أَلْقَاهَا تَمْشِي وَ قَدْ أَثْقَلَ الإِمْلَاقُ مَمْشَاهَا	كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم			10 د
قراءة الأمثلة	قراءة المعلّم للأمثلة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للأمثلة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
	- قطّع المثال الأوّل و اكتشف قافيته . - ماذا تلاحظ على حرف الرويّ ؟	من نبعتن من قريشن يعصبون بها o///o//o/o/o//o/o//o/o/ ما إن يوارى بأعلى نبته ششجرو o///o//o/o/o//o/o//o/o/ - القافية : هششجرو ، الرويّ: االراء ، الردف ، الوصل : الواو. - حرف الرويّ حرف صحيح و ليس حرف علّة . - حرف الوصل حرف علّة و هو الواو و هو لا يمكن أن يكون			

مناقشة الأمثلة	- و حرف الوصل ؟ - قطّع المثال الثاني و بيّن حروف قافيته . - ماذا تلاحظ على حرف الرويّ ؟ - ما هو حرف الوصل ؟ - إذًا واو الجماعة لا تكون رويّا ، لاحظ المثال الثالث ، حدّد حروف قافيته . - و بذلك الألف سواء كانت للإشباع أو ألف اثنين لا تصلح أن تكون رويّا . - قطّع المثال الرّابع و اكتشف قافيته و حروفها .	رويّا إلّا بشروط . - سَقَطَ لحْمَارُ مِنَ سْسَفِينَةِ فِدْدُجَى o//o///o//o // /o//o /// فَبَكَ زْرِفَاقُ لِفُقْدِهِي وَ تَرْحَمُو o//o// / o//o// /o//o/// - القافية : رحمو ، الرويّ : الميم ، الوصل : واو الجماعة . - نلاحظ أنّ حرف الرويّ حرف صحيح و بذلك كلّ الحروف الصحيحة يمكن أن تكون رويّا . - حرف الوصل هو الواو و هو حرف علّة لا يمكن أن يكون رويّا إلّا بشروط . - وَ كُـنّنَا كَنَدْمَانَيْ جُذَيْمَةَ حِـقْبَةً o//o/ //o// o/o/o// o/o// مِنَ دْدَهْرِ حَتّى قِيلَ لَنْ يَتَصَدْدَعَا // o/o/ /o/o /o/ o/o/ /o/o - القافية : صددعا ، الرويّ : العين ، الوصل : ألف الاثنين . بُحْتَرْ حَنَاجِرُهَا هُدْلَنْ مَشَافِرُهَا o//o// o/o/ o///o// o/o/ تَسِيمُ أَوْلَادُهَا فِي قَرْقَرِنْ ضَاحِيْ o/o/ o//o/ o/ o//o/o/ /o// - القافية : ضاحي ، الرويّ : الحاء ، الياء : وصل .	حواريّة	تكويني	20 د

	- هل الياء أصليّة أم زائدة للإشباع ؟ - قطّع البيت الأخير و اكتشف قافيته و حروفها . - لماذا جاءت الهاء هنا رويّا ؟ - ما الخلاصة الّتي يمكن أن نخرج بها ؟	- الياء أصليّة و لا تكون رويّا لأنّها مسبوقة بمدّ . - لَقِيتُهَا لَيْتَنِي مَا كُنْتُ أَلْقَاهَا o/o/o/ /o/ o/ o//o/ o//o// تَمْشِي وَ قَدْ أَثْقَلَ الإِمْلَاقُ مَمْشَاهَا o/o/o/ /o/o/o//o/ o// o/o/ - القافية : شاها ، الرويّ : الهاء ، الوصل : الألف . - وردت الهاء رويّا لأنّها مسبوقة بحرف مد ، و إلّا كانت وصلا و ما بعدها خروج . - يمكن القول أنّ كلّ الحروف الصحيحة تصلح أن تكون رويّا ، أمّا الحروف الّتي تقع وصلا فلا تكون رويّا إلّا بشروط .			
أستنتج الخلاصة	ما هي الحروف الّتي يمكن أن تكون رويّا ؟	**- الرويّ** : هو النّبرة الموسيقيّة الّتي ينتهي بها البيت الشّعريّ ، أو هو آخر حرف صحيح في البيت و عليه تبنى القصيدة و إليه تنسب ، و في علم العروض كلّ حروف الهجاء تصلح أن تكون رويّا ما عدا : 1- الألف : سواء كانت للإشباع أو كانت ضمير مثنّى . 2- الواو : سواء كانت للإشباع أو واو الجماعة . 3- الياء : سواء كانت للإشباع أو أصليّة . 4- الهاء : إذا سبقت بحرف صحيح ، أمّا إذا سبقت بحرف مدّ فتكون هي الرويّ و ما بعدها خروج . **ملحوظة** : هذه الحروف المستثناة قد تكون رويّا لكن بشروط محدّدة .	حواريّة	تحصيلي	10 د
	إحكام موارد المتعلّم و ضبطها : **- أختبر معرفتي الفعليّة** :أكتب الأبيات التّالية كتابة عروضيّة وبيّن القافية و حرف الرويّ:	**- الإجابة :** 1- وَ تَعْظُمُ فِي عَيْنِ صُغَيرِ صِغَارُهَا			

التقويم	1- وَ تَعْظُمْ فِي عَيْنِ الصَّغِيرِ صِغَارُهَا وَ تَصْغُرُ فِي عَيْنِ العَظِيمِ العَظَائِمُ 2- يَمْشِي الفَقِيرُ وَ كُلُّ شَيْءٍ ضِدَّهُ وَ النَّاسُ تُغْلِقُ دُونَهُ أَبْوَابَهَا	//o/ /o/ o/ /o/o //o//o وَ تَصْغُرُ فِي عَينِ لُعَظِيمِ لُعَظَائِمُو o//o//o /o//o /o/ o/ //o/ / - القافية : ظائمو ، الرويّ : الميم (حرف صحيح) 2- يَمْشِ لُفَقِيرُ وَ كُلْ شَـيْئْ ضِدْدَهُو o//o/ o/o/ /o/ / /o//o/o/ وَ نُنَاسُ تُغْلِقْ دُونَهُو أَبْوَابَهَا o//o/o/ o//o/ //o/ /o/o/ - القافية : وابها : الروي : الباء (حرف صحيح) و لم تكن الهاء رويّا لأنّها مسبوقة بحرف صحيح .	حوارية	تحصيلي	10 د

النّشاط : تعبير كتابي

الموضوع : تصحيح الموضوع .

1- توجيهات منهجيّة :

2- تصحيح الأخطاء اللّغويّة :

الخطأ	نوعه	الصواب	التّعليل

النّشاط : مطالعة موجّهة .

الموضوع : المواجهة .

مراحل الدّرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدة
وضعيّة انطلاق	- توجد العديد من الفنون النّثريّة ، أذكر بعضها . - ما هي القصّة ؟	- من أبرز الفنون النّثريّة نذكر : القصّة ، المسرحيّة ، الرواية.... - القصّة فنّ نثري يقوم على سرد مجموعة من الأحداث المتتابعة في الزمن تسيّرها شخصيّات .	حوارية	تشخيصي	5د

	- اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على قصّة من القصص مع جميلة زنير .				
أكتشف معطيات النّص	1- من تذكّرت العجوز ؟ و ما التساؤل الّذي أبكاها؟ لماذا سافر الأب إلى المدينة ؟ 2- ما الطريقة الّتي اهتدى إليها للوصول إلى ابنه ؟ 3- ما الشّعور الّذي انتاب الأب ؟ و ما ردّ فعل الابن ؟ 4- إلى أيّ مكان وجّه الابن والده ؟ لماذا ؟ ما رأيك في هذا التّصرّف ؟ 5- حدّد الشخصيّات الرّئيسّة و الثّانويّة في القصّة .	1- تذكّرت العجوز ابنها حيث أبكاها نسيانه لوالديه و قد ذهب الأب إلى المدينة للبحث عنه . 2- وصل الأب إلى ابنه من خلال السؤال عن منزله ثمّ فضّل أن ينتظر حتّى يرى ابنه مارّا . 3- انتاب الوالد شعور الفرح لكنّ الابن لم يتعرّف عليه و لمّا عرفه نكره و خجل به . 4- وجّه الابن والده إلى الفندق خجلا به و هذا ما يدلّ على نكران الجميل فلو كان يعرف قدر والده لما عمل هذا العمل . 5- الشّخصيّات الرئيسّة في القصّة هي : ، الابن ، الأبّ ، أمّا الثّانويّة : الأمّ ، الخادمة ، سائق السيّارة .	حواريّة	تكويني	15د
أناقش معطيات النّص	1- ما الموضوع الّذي تعالجه الكاتبة من خلال هذه القصّة ؟ 2- إلى أيّ مدى ينطبق العنوان على المضمون ؟ 3- حدّد المقوّمات الفنيّة لهذه القصّة ، ثمّ بيّن إلى أيّ فنّ تنتمي . 4- ما موقف الكاتبة من القضيّة الّتي طرحتها ؟ 5- ما موقف التّعاليم الإسلاميّة من هذه القضيّة ؟	1- الموضوع الّذي تعالجه الكاتبة من خلال هذه القصّة هو عقوق الوالدين . 2- إنّ العنوان صدى لأحداث القصّة فالمواجهة كانت بين الابن و الأب ، أو الأب و الحقيقة . 3- من المقوّمات الفنيّة لهذه القصّة هي : الشّخصيّات (الأب، الأمّ ، الابن) ، الزّمان ، المكان (البيت ، بيت الابن) ، أحداث قليلة ، حيث تنتمي إلى فنّ القصّة القصيرة . 4- إنّ الكاتبة ترفض و بشدّة هذا التّصرّف الّذي يساء فيه إلى الوالدين و قيمتها الكبيرة . 5- إنّ الدّين الإسلاميّ يعطي الوالدين قيمة كبيرة ، قال ربّ العالمين : " و وصّينا الإنسان بوالديه حسنا " (الأحقاف14)	حواريّة	تكويني	15د
أستثمر	1- اقترح عنوانا آخر للقصّة ؟ 2- اضبط الفقرة بالشّكل و اعرب ما تحته	1- من عناوين القصّة : الحلم الضائع ، سراب البرّ ، الأبوّة المفقودة . 2- حرّكت : فعل ماض مبني على الفتح و التاء للتّأنيث ، و			

معطيات النّص	خطّ (ص 138) .	الفاعل ضمير مستتر تقديره هي . رأسها : مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة و هو مضاف و الهاء ضمير متّصل مبني في محلّ جرّ مضاف إليه . تباعا : حال منصوبة و علامة نصبها الفتحة . و : واو الحال ، و الجملة الاسميّة بعدها في محل نصب حال .	حواريّة	تكويني	15د

النّشاط : نص تواصلي .

الموضوع :من آثار الإسلام في الفكر و اللّغة .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا على مقولة نقديّة مفادها أنّ " الشّاعر ابن بيئته " ما مفاد هذه المقولة ؟ - هل ينطبق هذه على عصر صدر الإسلام؟ - اليوم - بإذنه تعالى - سنفصّل أكثر في تأثير الإسلام في فكر العربيّ و شعره .	- المقصود بهذه المقولة أنّ الشّاعر يتأثّر بخصائص البيئة الّتي يعيش فيها . - نعم ، ينطبق هذا على عصر صدر الإسلام حيث تأثّر الشّعراء بتعاليم هذا الدّين الجديد و هذا ما رأيناه في قصيدة " التّابغة الجعديّ " .	حواريّة	تشخيصي	5 د
تقديم النّص	لقد تأثّر الأدب العربيّ بشطريه الشّعريّ و النّثريّ بظهور الإسلام ، أمّا الشّعر فلانت ألفاظه و صارت مستوحاة من المعجم القرآنيّ و الدّينيّ ، أمّا النّثر فارتقى فيه فنّ الخطابة لحاجة النّاس إليها .	كتابة المتعلّمين لقديم النّص على كراريسهم .			5 د
قراءة النّص	قراءة المعلّم للنّص قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للنّص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
أثري رصيدي اللّغويّ	ما المفردات الّتي تحتاج إلى شرح في النّص ؟	القَرِيضُ : الشّعر ، جَهَابِذَةُ : خبراء ، أَسَاطِينُ : الثقات المبرزون، رَانَتْ : غلبت و غطّت .	حواريّة	تكويني	10 د

أكتشف معطيات النّص	1- لماذا اعتبر الكاتب إسهام النّثر في نشر الدّعوة أكبر من إسهام الشّعر ؟ 2- فيم تتمثّل فصاحة القرآن الكريم ؟ و ما تأثيره على العرب ؟ 3- علام اعتمد الرّسول - صلّى الله عليه و سلّم - في نشر الدّعوة ؟ 4- بم رسّخ الإسلام فنّ الخطابة ؟ 5- كيف استفاد الشّعر و النّثر من القرآن ؟	1- السبب في ذلك أنّ النّثر اكتسب مقوّمات جديدة ، فكلام ربّ العالمين نزل نثرا فأسهم في تطوير الفنون النّثريّة ، كما أنّ الرسول - صلّى الله عليه و سلّم - تكلّم نثرا فقط . 2- تتمثّل بلاغة القرآن في ألفاظه و معانيه و أسلوبه حيث أبهرت جهابذة البلاغة . 3- اعتمد رسول الله - صلّى الله عليه و سلّم - على النّثر لأنّه يريد إقناع النّاس و دعوتهم للإسلام باعتماد الرّفق و اللّين . 4- رسّخ الإسلام فنّ الخطابة من خلال نزول القرآن نثرا و كذا حديث الرّسول -صلّى الله عليه و سلّم - نثرا بالإضافة إلى الجمعة و الأعياد . 5- استفاد الشّعر و النّثر من القرآن من خلال تقليد أسلوبه و اقتباس ألفاظه ، و تأثّر النّثر أكثر لأنّه خال من كلّ قيد و قادر على الاقتباس عكس الشّعر الذي تكبّله القيود العروضيّة .	حواريّة	تكويني	10د
أناقش معطيات النّص	1- ما المقوّمات الّتي جعلت النّثر يساهم في نشر الدّعوة أكثر من الشّعر ؟ 2- هل القرآن نثر ؟ علّل . 3- عرّف الخطابة و اذكر خصائصها .	1- المقوّمات الّتي جعلت النّثر يسهم أكثر من الشّعر في نشر الدّعوة هي : - تحرّره من القيود العروضيّة . - اتّساعه للاقتباس فالقرآن و الحديث نثر . - النّثر لغة العقل و القلب معا أمّا الشّعر فلغة القلب فقط . 2- القرآن نثر لكن من نوع خاص ، فهو ذو أسلوب خاص و أكبر دليل على ذلك موقف الوليد بن المغيرة . 3- الخطابة فن نثريّ يستعمل لإقناع النّاس و نصحهم و إرشادهم ، تتكوّن من مقدّمة و عرض و خاتمة ، من خصائصها : - الإكثار من الحجج . - كثرة الاقتباس	حواريّة	تكويني	10 د

		- الوضوح و البّساطة . و قد كان عصر صدر الإسلام عصرها الذّهبيّ لأنّها تطوّرت فيه تأثّرا بالقرآن حيث اتّسعت ميادينها .			
أستخلص و أسجّل	1- ما هي آثار الإسلام في الفكر و اللّغة ؟	1- لقد أثّر الإسلام تأثيرا بالغا في فكر و لغة الإنسان العربيّ ، فمن النّاحية الفكريّة أخرجه من أغوار الجاهليّة و عبادة الأوثان و اتّباع الخرافات إلى نور الإسلام و دعوته إلى التأمّل و التفكير و توظيف العقل ، و بذلك بدأ العقل العربيّ ينمو و يتطوّر ، أمّا من ناحية اللّغة فقد أثّر الإسلام و ساهم في انقلاب أدبيّ فاقت فيه الخطابة الشّعر و احتلّت مكانه و ذلك لأنّها كانت أكثر تكيّفا مع القرآن الكريم و الأحاديث النبويّة الشّريفة لخلوّها من مختلف القيود و جمعها بين مخاطبة العقل و القلب معا ، و بذلك استحقّ هذا العصر أن يسمّى العصر الذّهبيّ للخطابة العربيّة .	حواريّة	تكويني	10 د

النّشاط : قواعد اللّغة .

الموضوع : البّدل .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على التّوابع ، من يذكّرنا بها ؟ - ما الّذي بقي من التّوابع ؟ - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على تابع آخر و هو البّدل بأنواعه .	- من التّوابع الّتي درسناها سابقا : النّعت و التّوكيد . - بقي من التّوابع اثنان : العطف و البّدل .	حواريّة	تشخيصي	5 د
الأمثلة	-أ- 1- بَنِي هَاشِمٍ رِهْطِ النَّبِيّ فَإِنَّنِي بِهِمْ وَ لَهُمْ أَرْضَى مِرَارًا وَ أَغْضَبُ. 2- حَفِظْتُ القُرْآنَ نِصْفَهُ . 3- أَعْجَبَنِي التِّلْمِيذُ خُلُقُهُ .	كتابة المتعلّمين للأمثلة على كراريسهم .			

	- ب - 1- الجُمْلَةُ نَوعَانِ : الاسْمِيَّةُ وَ الفَعْلِيَّةُ . 2- تَحَدَّثَ المُتَعَلِّمُ قَالَ : أَجْتَهِدُ رَغْبَةً فِي الدِّرَاسَةِ . 3- قال تعالى : " إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةٌ وَاحِدَةٌ " (الأنبياء 91)				10 د
قراءة الأمثلة	قراءة المعلّم للقصيدة قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للقصيدة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
	- لاحظ المثال الأوّل من المجموعة - أ- ، من هم بنو هاشم ؟ - هل يمكن أن نبدل الاسم الثّاني مكان الأوّل ؟ - كيف ورد كلّ من الاسم الأوّل و الثّاني من حيث التّعريف و الحركة الإعرابيّة ؟ - ما علاقة الثّاني بالأوّل ؟ و من المقصود في الكلام ؟ - كيف يسمّى التّابع المقصود بالحكم ؟ - و بذلك ، ما هو البدل ؟ و ما نوعه الأوّل ؟ - لاحظ معي المثال الثّاني ، من المقصود بالحكم : هل القرآن أم نصفه ؟	- بنو هاشم هم رهط النبيّ - محمّد - صلّى الله عليه و سلّم - . - نعم ، يمكن أن نبدل الاسم الثّاني مكان الأوّل . - كلا الاسمين ورد معرّفا بالإضافة و ورد مجرورا . - إنّ الاسم الثّاني تابع للأوّل و هو المقصود بالحكم . - يسمّى التّابع المقصود بالحكم " البدل " و هو هنا بدل مطابق لأنّ بني هاشم (مبدل منه) هم في حدّ ذاتهم رهط النّبي - صلّى الله عليه و سلّم - - البدل من التّوابع و هو التّابع المقصود بالحكم المفهوم من الكلام ، و من أنواعه بدل مطابق عندما يكون البدل هو عينه المبدل منه . - المقصود بالحكم هو النّصف و ليس القرآن ، و بذلك فنصفه بدل من القرآن .			

مناقشة الأمثلة	- ما الّذي اشتمل عليه هذا البدل ؟ - ما العلاقة بين البدل و المبدل منه ؟ - تأمّل معي المثال الثّالث ، هل أعجبنا التلميذ كلّه ؟ - من المقصود بالحكم ؟ - ما أنواع البدل إلى حدّ السّاعة ؟ - الآن ، انظر معي المجموعة - ب- ، ما هما نوعا الجملة ؟ - من المقصود بالحكم في المثال ؟ - كيف وردت هتين الكلمتين من حيث التّعريف و التّنكير ؟ - لاحظ معي المثال الثّاني ، ما الفعل المقصود في المثال ؟ - تأمّل معي المثال الأخير ، ما الّذي سبق كلمة أمّتكم ؟ و ما نوع هذه الكلمة ؟ - و بذلك ، ما هي الأنواع الأخرى للبدل ؟	- اشتمل هذا البدل على ضمير يعود على المبدل منه . - العلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكلّ و بذلك هو بدل جزء من كلّ . - أعجبنا خلق التلميذ و ليس التلميذ كلّه . - المقصود بالحكم هو خلق التلميذ ، و بما أنّ الخلق صفة من الصّفات الّتي اشتمل عليها التلميذ يسمّى هذا بدل اشتمال و كذلك اشتمل على ضمير يعود على المبدل منه . - من أنواع البدل : بدل مطابق ، بدل جزء من كلّ و بدل اشتمال ، و هذان الأخيران لا بدّ أن يشتملا على ضمير يعود على المبدل منه . - نوعا الجملة هما : الاسميّة و الفعليّة . - المقصود بالحكم في المثال هما : الاسميّة و الفعليّة و بذلك هما بدل . - لقد وردت الكلمة الأولى معرّفة و الاسم المبدل منه نكرة و هذا ما يسمّى بدل الاسم المعرفة من النّكرة . - الفعل المقصود هو قال و بذلك هو بدل من حدّث و هذا بدل فعل من فعل . - لقد سبقت كلمة أمّتكم باسم إشارة و هذه الكلمة هي كلمة جامدة غير مشتقّة لذلك تعرب بدلا أمّا لو كانت مشتقّة فتعرب نعتا . - من أنواع البدل : بدل المعرفة من النّكرة ، بدل الفعل من الفعل ، البدل من اسم الإشارة .	حواريّة	تكويني	20 د

أبني أحكام القاعدة	- عرّف البّدل . - ما أنواعه المشهورة ؟ - اذكر أنواعه الأخرى .	- **البّدل :** هو التّابع المقصود بالحكم الّذي يفهم من الكلام و له ثلاث أنواع مشهورة : 1- بدل مطابق : ما كان فيه البّدل هو عينه المبدل منه مثل : الفاروق عمر حازم . 2- بدل جزء من كلّ : و هو ما كان فيه البّدل جزءا من المبدل منه ، و لا بدّ أن يشتمل على ضمير يعود على المبدل منه مثل : قرأت القصّة نصفها . 3- بدل الاشتمال : و هو ما كان فيه البّدل صفة من صفات المبدل منه مثل : أعجبني المعلّم علمه ، و كذلك لا بدّ أن يشتمل على ضمير يعود على المبدل منه . - و هناك أنواع أخر للبدل منها : - بدل الاسم المعرفة من النّكرة . - بدل الفعل من الفعل . - بدل الاسم المعرفة من اسم الإشارة ، و لا بدّ أن يكون الاسم جامدا .	حوارية	تحصيلي	10 د
التقويم	**إحكام موارد المتعلّم و ضبطها :** **أ - في مجال المعارف :** بيّن نوع البّدل و اعربه فيما يلي : 1- قال تعالى : " و من يفعل ذلك يلق أثاما يضاعف له العذاب يوم القيامة و يخلد فيه مهانا " (الفرقان 68-69) . 2- قال تعالى : " اهنا الصراط المستقيم صراط الّذين أنعمت عليهم " (الفاتحة 5-6) . 3- شاهدت الحفل بعضه .	**أ- الإجابة :** البدل | نوعه | إعرابه يضاعف | بدل فعل من فعل | بدل من يلق فعل مضارع مجزوم و علامة جزمه حذف حرف العلّة . صراط الّذين | بدل مطابق | بدل من " الصراط" منصوب و علامة نصبه الفتحة . بعضه | بدل جزء من كل | بدل من الحفل منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره .	حوارية	تحصيلي	10 د

	ب- في مجال المعارف الفعليّة : ضع بدلا مناسبا في المكان الخالي و اضبطه بالشّكل . 1- كان الصدّيق .....الرّسول في الهجرة . 2- قرأت القرآن الكريم ..... 3- تعجبني القرية ..... **ج- في مجال إدماج أحكام الدّرس :** تكتسي المطالعة أهميّة كبيرة ، عبّر عن أهميّتها موظّفا البدل بأنواعه .	**ب- الإجابة :** 1- كان الصدّيق أبُو بَكْرٍ صاحب الرّسول في الهجرة . 2- قرأت القرآن الكريم بِصْفَهُ . 3- تعجبني القرية أَهْلَهَا . **ج- الإجابة :** (توظيف المطلوب) .			

النّشاط : بلاغة .

الموضوع : أنواع الجملة الإنشائيّة .

مراحل الدّرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على أنّ الأساليب تنقسم إلى قسمين ، ما هما ؟ - عرّف الأسلوب الإنشائيّ . اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على الجملة الإنشائيّة بأنواعها و أغراضها المختلفة .	- الأساليب قسمان : أساليب خبريّة و أساليب إنشائيّة . - الأسلوب الإنشائيّ هو الكلام الّذي لا يحتمل صدقا و لا كذبا أي لا يمكن أن يقال لقائله إنّك صادق أو كاذب .	حواريّة	تشخيصي	5 د
	- أ - 1- " أَيُّهَا النَّاسُ مَنْ كَانَ مَعَهُ مَصْحَفٌ فَلْيَرْفَعْهُ " . 2- أَكْتُبْ عَلَى كراسِكَ . 3- قال تعالى : " وَ لَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَ لَا تَنْهَرْهُمَا " (الإسراء 23) .	كتابة المتعلّمين للأساليب على كراريسهم .			

الأساليب	4- أَلَا لَيْتَ الشَّبَابَ يَعُودُ يَوْمًا فَأُخْبِرَهُ بِمَا فَعَلَ المَشِيبُ 5- هَلْ أَنْتَ مُسْتَعِدٌّ لِلْفُرُوضِ ؟ - ب - 1- " مَنْ لِثُغُورِ الشَّامِ بَعْدَ أَهْلِ الشَّامِ ؟" 2- رَاجِعْ دُرُوسَكَ وَ لَا تَتَّبِعْ رُفقَاءَ السُّوءِ . 3- قال تعالى : " ربّ اغفر لي و لوالديّ" (نوح 30) - ج - 1- نِعْمَ الشَّبَابُ الطَّمُوحُ وَ بِئْسَ الشَّبَابُ الخَامِلُ . 2- مَا أَجْمَلَ هَذَا المَنْظَرَ . 3- وَ اللهِ لَأَجْتَهِدَنَّ حَتَّى أُحَقِّقَ النَّجَاحَ . 4- عَسَانِي أَحْصُلُ عَلَى المَرْتَبَةِ الأُولَى .				10 د
قراءة الأساليب	قراءة المعلّم للأساليب قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للأساليب قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
	- لاحظ الأسلوب الأوّل في المجموعة - أ-، على أيّ صيغة جاء ؟ - ما هو النّداء ؟ - هل يمكن أن نقول لصاحب النّداء إنّك صادق أو كاذب ؟ - في أيّ صيغة جاء الأسلوب الثّاني ؟	- ورد الأسلوب الأوّل بصيغة النّداء . - النّداء هو طلب الانتباه أو الإقبال من المخاطب . - لا يمكن أن نقول لصاحب النّداء إنّك صادق أو كاذب و بذلك فالنّداء أسلوب إنشائيّ و لأنّ فيه طلبا فهو أسلوب إنشائيّ طلبيّ . - ورد الأسلوب الثّاني بصيغة الأمر و هو طلب القيام بالفعل			

		من باب الاستعلاء .			
	- هل يحتمل صدقا أو كذبا ؟	- الأمر لا يحتمل صدقا و لا كذبا و بذلك فهو أسلوب إنشائيّ و لأنّه يحمل طلبا فهو أسلوب إنشائيّ طلبيّ .			
	- حدّد صيغة الأسلوب الثّالث .	- الصيغة في الأسلوب الثّالث هي النّهي و هو طلب الكفّ عن القيام بالفعل من باب الاستعلاء .			
	- هل يحتمل صدقا أو كذبا ؟	- لا تحتمل هذه الصيغة صدقا و لا كذبا و بذلك فهو أسلوب إنشائيّ و لأنّه يحمل طلبا فهو أسلوب إنشائيّ طلبيّ .			
	- ما صيغة الأسلوب الرّابع ؟	- صيغة الأسلوب الرّابع هي التمنّي ' ليت ' و هو طلب حصول أمر صعب أو مستحيل .			
	- هل يحتمل صدقا أو كذبا ؟	- هذا الأسلوب لا يحتمل صدقا و لا كذبا و بذلك فهو أسلوب إنشائيّ و لأنّه يحمل طلبا فهو أسلوب إنشائيّ طلبيّ .			
	- ما صيغة الأسلوبالخامس ؟	- صيغة الأسلوبالخامس هي الاستفهام و هو طلب العلم بشيء مجهول .			
مناقشة الأساليب	- هل يحتمل صدقا أو كذبا ؟	- هذا الأسلوب لا يحتمل صدقا و لا كذبا و بذلك فهو أسلوب إنشائيّ و لأنه يحمل طلبا فهو أسلوب إنشائيّ طلبيّ .			
	- و بذلك ، ما هو الأسلوب الإنشائيّ و ما نوعه الأوّل ؟	- الأسلوب الإنشائيّ هو الكلام الذي لا يحتمل صدقا و لا كذبا، و أوّل نوع هو الإنشاء الطلبيّ و له خمس صيغ : الاستفهام ، الأمر ، النّهي ، النّداء ، التمنّي ، و ما ذكرناه من تعريفاتها هي أغراضها الأصليّة .	حواريّة	تكويني	20 د
		- الأسلوب الأوّل أسلوب إنشائيّ طلبيّ بصيغة الاستفهام .			
	- الآن ، تأمّل معي الأساليب في المجموعة- **ب**-، نبدأ بالأسلوب الأوّل ، ما نوعه ؟	- ليس غرض المتكلّم منه طلب العلم بشيء مجهول و إنّما غرضه الاستعطاف .			
		- الأسلوب الثّاني هو أسلوب إنشائيّ طلبيّ جاء بصيغة الأمر			
	- هل غرض المتكلّم منه طلب العلم بشيء مجهول ؟	" راجع دروسك " و صيغة النّهي " لا تتبّع " .			

	- ما نوع الأسلوب الثّاني ؟	- ليس غرض المتكلّم منها الطلب و إنّا المقصود منها النّصح و الإرشاد و بذلك خرج الإنشاء الطلبيّ عن غرضه الأصليّ .			
	- هل غرض المتكلّم منها طلب فعل الأمر و الكفّ عن أمر آخر ؟	- الأسلوب الثّالث هو أسلوب إنشائيّ طلبيّ جاء بصيغة الأمر .			
	- ما نوع الأسلوب في قوله تعالى ؟	- الغرض منه ليس الطّلب و إنّا هو الدّعاء .			
	- هل غرضه هو طلب القيام بالفعل ؟	- للإنشاء الطلبيّ أغراض أصليّة ، لكنّه يخرج إلى أغراض أخرى حسب نفسيّة المتكلّم منها : الاستعطاف ، النّصح و الإرشاد ، الدّعاء			
	و بذلك ، ما هي الأغراض الّتي يخرج إليها الإنشاء الطلبيّ ؟	- يفيد الفعل نعم المدح ، و يفيد الفعل بئس الذمّ .			
	- الآن ، أنظر معي المجموعة - ج - ، ماذا يفيد الفعل نعم و الفعل بئس .	- هذه الصيغة لا تحتمل لا صدقا و لا كذبا و بذلك فهي أساليب إنشائيّة .			
	- هل تحتمل هذه الصّيغة صدقا و كذبا ؟	- هذه الصيغ خالية من كلّ طلب و بذلك فهي أساليب إنشائيّة غير طلبيّة .			
	- هل تشتمل على طلب ؟	- تفيد العبارة التعجّب .			
	- ماذا تفيد العبارة ما أجمل في الأسلوب الثّاني ؟	- لا تحتمل هذه العبارة لا صدقا و لا كذبا و بذلك فهي أسلوب إنشائيّ .			
	- هل تحتمل صدقا أو كذبا ؟	- ليس فيه طلب و بذاك فهو أسلوب إنشائي غير طلبيّ .			
	- هل فيه طلب ؟	- تفيد هذه العبارة القسم .			
	- ما مفاد العبارة " و الله " في الأسلوب الثّالث ؟	- لا تحتمل لا صدقا و لا كذبا و بذلك فهو أسلوب إنشائيّ .			
	- هل تحتمل صدقا و لا كذبا ؟	- لا يحمل طلبا و بذلك فهو أسلوب إنشائيّ غير طلبيّ .			
	- هل يحمل طلبا ؟	- يفيد الفعل 'عسى' الترجّي و هو رّغبة حصول ما يمكن حصوله.			
		- لا يحتمل صدقا و لا كذبا ، فهو أسلوب إنشائيّ غير طلبيّ .			

	- علام تدلّ 'عسى' في الأسلوب الرّابع ؟ - هل يحتمل صدقا أو كذبا ؟ - و بذلك ، ما هو النّوع الثّاني للأسلوب الإنشائيّ ؟	- النّوع الثّاني هو الأساليب الإنشائيّة غير الطلبيّة و لها عدّة صيغ منها : المدح و الذمّ ، القسم ، الترجّي ، التعجّب .			
أستنتج الخلاصة	عرّف الجملة الإنشائيّة و اذكر نوعيها .	- **الجملة الإنشائيّة :** كلّ قول لا يحتمل صدقا و لا كذبا ، أي لا يمكن أن يقال لقائله إنّك صادق أو كاذب ، و له نوعان : **1- أسلوب إنشائيّ طلبيّ :** و هو الّذي يطلب فيه المتكلّم أمرا معيّنا و له خمس صيغ : أ- الأمر : و هو طلب المتكلّم من المخاطب القيام بالفعل من باب الاستعلاء نحو قوله تعالى: " و أقيموا الصّلاة " (المزّمّل18) ب- النّهي : و هو طلب المتكلّم من المخاطب الكفّ عن القيام بفعل معيّن مثل : لا تتكلّم من غير إذن . ج- الاستفهام : و هو طلب المتكلّم من المخاطب إخباره بشيء يجهله مثل : كم السّاعة ؟ د- النّداء : و هو طلب المتكلّم من المخاطب الانتباه مثل : يا تلميذ اقرأ . هـ- التمنّي : وهو طلب المتكلّم حصول شيء صعب أو مستحيل مثل قوله تعالى : " يا ليتني كنت ترابا " (النّبأ 40) . **ملحوظة :** إنّ الأساليب الإنشائيّة الطلبيّة إذا كان الهدف منها الطلب فهي لم تخرج عن الغرض الأصليّ ، لكنّها قد تخرج إلى أغراض أخرى تستفاد من سياق الكلام مثل : النّصح ، الدّعاء ، الالتماس ، السّخريّة....(و ذلك حسب نفسيّة المتكلّم) . **2- أسلوب إنشائيّ غير طلبيّ :** و هو الأسلوب الّذي لا يحتمل صدقا و لا كذبا ، و لا يحمل طلبا كذلك و له العديد من الصيغ منها : أ- التعجب : ما أجمل الحديقة .	حواريّة	تحصيلي	10 د

<table>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ب - المدح و الذم : نعم التّلميذ المثابر .
ج- القسم : قال تعالى " و العصر إنّ الإنسان لفي خسر " .
(العصر 1)
د- الترجّي : عساني أحصل على معدّل مقبول .</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>التّقويم</td>
<td>إحكام موارد المتعلّم و ضبطها :
أ- في مجال المعارف : بيّن نوع الأسلوب و غرضه البلاغيّ فيما يلي :
1- قال تعالى : اهدنا الصّراط المستقيم "
(الفاتحة 5)
2- قال تعالى " و اخفض لهما جناح الذلّ من الرّحمة " (الإسراء 24) .
3- لا تتكاسل فترسب .
4- اجتهد حتّى تحقّق النجاح .
5- إنّ الأخلاق الحسنة شيمة المؤمن .
6- قال تعالى: " ربّنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا " (البقرة 285) .
7- نعم العلم النّافع .
ب- في مجال المعارف الفعليّة : كون جملا تشتمل على الأساليب الإنشائيّة بأغراضها المختلفة .
ج- في مجال إدماج أحكام الدّرس : رأيت مجموعة من المظاهر السلبيّة المتفشّية بين زملائك و خصوصا التّدخين ، فأردت التدخّل لتوجيههم ، عبّر عن ذلك موظفا :</td>
<td>أ- الإجابة :
<table><tr><th>الأسلوب</th><th>نوعه</th><th>غرضه البلاغي</th></tr><tr><td>1</td><td>أسلوب إنشائي طلبي بصيغة الأمر</td><td>الدّعاء</td></tr><tr><td>2</td><td>أسلوب إنشائي طلبي بصيغة الأمر</td><td>الأمر</td></tr><tr><td>3</td><td>أسلوب إنشائي طلبي بصيغة النّهي</td><td>النّصح و الإرشاد</td></tr><tr><td>4</td><td>أسلوب إنشائي طلبي بصيغة الأمر</td><td>النّصح و الإرشاد</td></tr><tr><td>5</td><td>أسلوب خبري</td><td>النّصح</td></tr><tr><td>6</td><td>أسلوب إنشائي طلبي بصيغتي النّداء و النّهي .</td><td>الدّعاء</td></tr><tr><td>7</td><td>أسلوب إنشائي غير طلبي بصيغة المدح</td><td>المدح</td></tr></table>ب- الإجابة :
1- احرص على الصّلاة لتنال الأجر .
2- لا تغضب والديك فتندم .
3- تالله للصّدق من شيم المؤمنين .
ج- الإجابة : (توظيف المطلوب)</td>
<td>حواريّة</td>
<td>تحصيلي</td>
<td>10 د</td>
</tr>
</table>

	الأساليب الإنشائيّة الطلبيّة و غير الطلبيّة.				

النّشاط : مشروع .

الموضوع : كتابة قصّة تعالج ظاهرة اجتماعيّة .

مقدّمة .

1- الجانب النّظري :

- ✓ - تعريف القصّة القصيرة .
- ✓ - خصائص القصّة القصيرة .
- ✓ - القصّة القصيرة في الأدب العربيّ .
- ✓ - أبرز كتّاب القصّة القصيرة .

2- الجانب التّطبيقيّ :

- ✓ - محاولة كتابة قصّة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعيّة ذات دلالة للمتعلّم .

خاتمة .

النّشاط : بناء وضعيّة مستهدفة .

الموضوع : أثر الإسلام في الأدب .

مراحل الدّرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم	الطريقة	التقويم	المدّة
وضعيّة انطلاق	- تعرّفنا سابقا على مقولة محمّد مفادها أنّ الشّاعر ابن بيئته ، ما مفاد هذه المقولة ؟ -كيف يبدو هذا في عصر صدر الإسلام ؟ - اليوم - بإذنه تعالى - سنتعرّف على معالم تأثّر الشّعراء بالدّين الإسلاميّ .	- المقولة تدلّ على تأثّر الشّعراء بالبيئة الّتي يعيشون فيها . - يبدو هذا في عصر صدر الإسلام من خلال تأثّر الشّعراء المسلمين بتعاليم الدّين الإسلامي .	حواريّة	تشخيصي	5 د
	إنّ ظهور الإسلام كان له أثر كبير في اللّغة و الفكر عند العرب ، فالأفكار و العادات الجاهليّة زالت و امّحت و حلّت محلّها الأفكار الإسلاميّة ، أمّا اللّغة فنراها متعلّقة بالقرآن الكريم و الأحاديث النّبويّة الشّريفة حيث صارت مترجمة لتعاليم هذا الدّين	كتابة المتعلّمين للسّند على كراريسهم .			10 د

السّند	الجديد، فالشّعر تهذّبت ألفاظه و أغراضه كما رأينا الخطابة تزدهر و راحت تنافس الشّعر في مكانته بل تتغلّب عليه .				
قراءة السّند	قراءة المعلّم للسّند قراءة نموذجيّة معبّرة عن المعاني .	قراءة المتعلّمين للسّند قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .			5 د
مناقشة السّند	- كيف أثّر الإسلام في تفكير الإنسان العربيّ ؟ - كيف انعكس هذا على لغة و أدب الشّعراء ؟ - و ماذا عن النّثر ؟ - ما الفنّ النّثريّ الّذي ازدهر في هذه الفترة ؟	- لقد أثّر الإسلام في تفكير الإنسان العربيّ بإخراجه من غياهب الجهل إلى أنوار العلم و بإبعاده عن العادات و الخرافات الجاهليّة و دعوته للتأمّل و التدبّر في خلق الله و بذلك تطوّر العقل العربيّ . - لقد تأثّر الشّعراء بهذه التحوّلات باعتبارهم أبناء البيئة الّتي يعيشونها ، حيث ابتعدت أغراضهم عن المعاني الجاهليّة القبيحة ، كما صارت ألفاظهم و صورهم و أساليبهم و أخيلتهم منتقاة من النّص القرآني و الأحاديث النبويّة الشّريفة . - لقد كان تأثير الإسلام في النّثر أكبر و أبلغ ، و ذلك لأنّ القرآن و الأحاديث النبويّة الشّريفة من باب النّثر . - الفنّ النّثريّ الّذي ازدهر في هذه الفترة هو الخطابة و خصوصا أنّ الإسلام جعل لها مواعيد أسبوعيّة من خلال صلاة الجمعة و بذلك تفوّقت على الشّعر .	حواريّة	تكويني	15 د
المطلوب	أكتب فقرة تبيّن فيها تأثير الإسلام في الفكر و اللّغة عند العرب معتمدا النّمط التّفسيريّ موظّفا : التّوكيد بنوعيه و الخبر بأضربه .	كتابة المتعلّمين للمطلوب على كراريسهم .			5 د
التّحرير	الاستماع إلى محاولات المتعلّمين و اختيار أنسبها و كتابته على السّبّورة .	كتابة المتعلّمين للتّحرير على كراريسهم .	حواريّة	تكويني	20 د

خاتمة

خاتمة:

بعد البحث في: مناهج اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي –دراسة لسانيّة في حقل تعليميّة اللّغة-توصلنا في هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. يمثّل المنهاج الحجر الأساس لكلّ منظومة تربويّة في العالم، وبالتّالي فهو معيار نجاح الأمم أو تدهورها؛
2. توظيف المنهج التّكاملي في تدريس اللّغة العربيّة؛
3. عمليّة تطوير المناهج عمليّة متكاملة؛ لها أسسها، شروطها، مبادئها وآلياتها؛
4. تعتبر اللّغة أهمّ وسيلة للتّواصل في المجتمع الإنساني، لأنّه لا يمكن التّعلّم إلاّ من خلال اللّغة؛
5. تبنى العمليّة التّعليميّة على مجموعة من المرتكزات الّتي تجعل من المناهج التّعليميّة تساير روح العصر حتى يكتب لها النّجاح في تحقيق أهدافها؛
6. ارتباط المنهج بمجموعة من القيم الفلسفيّة، الاجتماعيّة، النّفسيّة، والتّربوية؛
7. من خصائص المنهج أنّه يهتمّ بتنمية ملكات المتعلّم العقلية و مهاراته، وتطويرهما؛
8. التّركيز في المنهج الدّراسي على الأهداف العامّة للتّربية في المجتمع لمرحلة تعليمية أو بمادة دراسية حتى تصل إلى الأهداف الإجرائية؛
9. تعتبر عملية تطوير المنهج في أهم المرتكزات المرتبطة بمفهوم المنهج من خلال تعديل المقررات الدراسية و تطويرها؛
10. لقد كان تعدّد المناهج التعليمية بفعل الاهتمامات الكبيرة لها من خلال السنوات الأخيرة و هذا ما جعلها تتطور و يؤخذ بها؛

11. طريقة التّدريس لا ينبغي أن ينظر إليها منفصلة عن عناصر العمليّة التّعليميّة، بل غايتها ترجمة الهدف التّعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلّم؛

12. على المعلّم أن يختار ما يناسب المتعلّم من طرائق تدريس، ويراعي فيها طبيعة المادّة المدروسة، وطبيعة المتعلّم وحاجاته؛

13. إن تدريس اللّغة العربيّة بالطّرائق الحديثة ، جعلت المتعلّم هو المحور الأساسي في الدّراسة الحديثة؛

14. إنّ الانتقال من الطّرائق التّقليدية إلى الطّرائق الحديثة لم يساهم بالشّكل الإيجابيّ في تطوير عمليّة التّعليم؛ فالمعلّم مازال يلقّن الدّرس رغم أنّ المتعلّم هو محور هذه العمليّة؛

15. طرائق التّدريس الحديثة لم تساهم بالشّكل الفعّال في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ لم تضف شيئا جديدا، ٧ير تغيير المصطلح أو الاسم، فالتّدريس حاليّا يؤسّس على أنّه بطريقة التّدريس بالكفاءات لكن حقيقة هو يعتمد على الطّريقة التّلقينيّة القديمة؛

16. على الجهات الوصيّة الواضعة للمناهج إعادة النّظر والتّحيين لها، فتخفيف البرامج صار أمرا حتميّا؛ إذ الحجم السّاعي لا يتناسب وعدد الوحدات والدّروس، ضف إلى أنّ بعض الدّروس، يمكن حذفها أو الاستغناء عنها؛

17. رغم تنوّع طرائق التّدريس وتطوّرها، إلاّ أن المتعلّم يجد صعوبة في رافدي قواعد اللّغة والبلاغة؛

18. البحث عن منهج فعّال في تعليم اللّغة العربية وروافدها؛ من خلال وضع اللغة العربية في سياقها الواقعي وتقريبها من المتعلم حتى لا تكون غريبة، صعبة ومنفّرة له؛

19. يعدّ المعلّم أهمّ ناقل للمعرفة للّغة، لذلك فإنّه يتحمّل مسؤولية كبيرة في نجاح العمليّة التّعليميّة، ولا يمكنه ذلك إلاّ إذا تملّك المعرفة اللّغويّة والبلاغيّة ، وجعلها قابلة للتّدريس والتّعلّم بعد تخطيط محكم؛

المراجع والمصادر

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم: برواية ورش عن نافع.

المراجع باللّغة العربيّة

1. إبراهيم محمّد الشّافعي وزملائه: المنهج المدرسيّ من منظور جديد؛ مكتبة العبيكان للنّشر، السّعوديّة، 1996م.
2. ابن خلدون: المقدّمة؛ دار العودة، بيروت، لبنان.
3. ابن خلدون عبد الرّحمن، تاريخ ابن خلدون - الفصل الخامس والأربعون في علوم اللّسان العربي، المكتبة الشاملة الحديثة.
4. ابن كثير: تفسير القرآن العظيم؛ دار الأندلس للطبّاعة والنّشر والتّوزيع، ط8، 1986م، /2 587.
5. ابن منظور: لسان العرب؛ المجلّد10، مادّة (ع.ل.م)، دار صادر للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 2004.
6. ابن منظور: لسان العرب؛ المجلّد 14، مادّة (ن.هـ.ج)دار صادر للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 2000م.
7. أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدّين؛ مكتبة الإيمان، 1900م، ج1.
8. أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي : العقد الفريد، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط 1، 1404 هـ، ج 2.
9. أحسينات نبعيسى: حول مقاربة المنهاج في مجال التربية والتعليم؛ الحوار المتمدن، 14-07-2008.
10. أحمد توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسرة، 2000
11. أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1 ، 1983
12. إسحاق فرحان و آخرون : المنهاج التربوي بين الأصالة و المعاصرة؛ دار الفرقان، و دار البشير، عمان، الأردن، ط3، 1999.
13. أسس المناهج المعاصرة: طاهر محمّد الهادي؛ دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان (الأردن)، ط1، 2012م/ 1433هـ.

14. أفنان نظر درّوزة: النّظريّة في التّدريس وترجمتها عمليّا، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2000م.
15. أمل عبد السّلام الخليلي: الطّفل ومهارات التّفكير، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2005م.
16. أنسي قاسم: الفروق الفردية و التقويم؛ دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003
17. أنطوان صيّاح: تعليميّة اللّغة العربيّة؛ دار النّهضة العربيّة؛ بيروت، لبنان، ط1، 2006م.
18. بدر الدين بن تريدي: قاموس التّربية الحديث، عربي، إنجليزي، فرنسي؛ منشورات المجلس، 2010م.
19. توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة: المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن، ط2، 2001.
20. جبرائيل بشارة: المنهج التّعليمي؛ دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1983.
21. جودة أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدري المعاصر، دار الفكر، عمان، 2004.
22. جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمّد إبراهيم: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها؛ دار الشّروق، عمّان، 2001م.
23. الحاكم، أحمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين، بيروت ، ب ت.
24. الحاكم النّيسابوري ، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن محمد ، المستدرك على الصّحيحين، مطبعة مجلس دائرة المعارف النّظاميّة الكائنة بالهند بمحروسة حيدر آباد الدّكن، 1430ه، ج 2.
25. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: تصنيف الأهداف التدريسية (محاولة عربية)؛ دار المعارف، القاهرة، 1995م
26. حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط3، 2003.
27. حسين سليمان قورة: الأصول التّربويّة في بناء المناهج؛ دار المعارف، مصر، ط5، 1977.
28. الحلاق هشام سعيد وزميله، (2008)، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقا للمتعلم؟، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
29. حلمي أحمد الوكيل، محمّد أمين المفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التّنظيمات، التّطوير؛ مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 1999

30. خالد المير وآخرون، العملية التعليمية والديداكتيك .سلسلة التكوين التربوي ..ع .3 .مطبعة النجاح الجديدة1994 .

31. د. سعد عليّ زاير، د. إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها؛ دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1435ه/2014م.

32. د. ضياء عويد وسعد محمد: المناهج (البناء والتّطوير)؛ دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1436ه/2015م.

33. د. فؤاد سليمان قلادة: أساسيات المنهج؛ دار المطبوعات الجديدة، 1976.

34. د.حامد عبد الله طلافحة : المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها ؛ الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان "الأردن"، ط1، 1434ه/ 2013م.

35. رافدة الحريري: طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد؛ دار الفكر العربي، عمّان، الأردن، ط1، 1430ه/2010م.

36. رزيقة محدب، كريم حمامة: الطّرائق البيداغوجيّةبين النّظريّ والتّطبيقيّ؛ مجلّة دفاتر المخبر، المجلّد 07، العدد 01، 2012م.

37. رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1418ه/1998م.

38. زيتون حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1421ه/2001م.

39. سام عمّار: اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط1، 2002م.

40. السعيد يطوي: المناهج التربوية الحديثة، دار شيماء للنشر، الجزائر، دط، 2010.

41. سمير محمّد كبريت: منهاج المعلّم والإدارة التّربويّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ط1، 1998م.

42. سمير يونس صلاح، سعد محمّد الرّشيدي: التّدريس العامّ وتدريس اللّغة العربيّة؛ مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 2005م.

43. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التّدريس، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2010م.

44. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل؛ دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2006م.

45. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية؛ دار هومة، الجزائر،ط 8، 2003.

46. صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة؛ دار هومة، الجزائر، ط9، 2008.

47. صالح عبد العزيز عبد المجيد: التّربيّة وطرق التّدريس؛ دار المعارف، مصر، ط9، 1968م.

48. ضياء عويد وسعد محمد جبر: المناهج (البناء والتّطوير)؛ دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1436هـ/2015م.

49. طه علي الدليمي، سعاد الوائلي: اللغة العربية، مناهجها و طرائق تدريسها؛ دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005.

50. طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: الطّرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة؛ دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

51. الطّيطي محمّد حمد: الدّراسات الاجتماعيّة: طبيعتها. أهدافها. طرائق تدريسها؛ عمّان، الأردن، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2002م.

52. عابد توفيق الهاشمي: الموجّه العملي لمدرّسي اللّغة العربيّة؛ مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1997م.

53. عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، دار الإرشاد، بغداد، 1972.

54. العاني طارق عليّ، أكرم جاسم: طرائق التّدريس والتّدريب المهني؛ طرابلس، ليبيا، المركز العربي للتّدريب المهني وإعداد المدرّبين، ط1، 2000م.

55. عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين: إستراتيجيّات التّدريس المقدّمة وإستراتيجيّات التّعلّم.

56. عبد الرّحمن التّومي: المنهاج الدّراسي وسؤال المداخل والمقاربات التربوية؛ 18- جوان 2016.

57. عبد الرّحمن الهاشمي، فائزة العزّاوي: المنهج والاقتصاد المعرفي؛ دار المسيرة، عمّان، 2007م.

58. عبد الرّحمن كامل محمود: أسس بناء المنهج وعناصره؛ جامعة الفيّوم، كليّة التّربيّة، قسم المناهج وطرق التّدريس، ج1، 2008/2007.

59. عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج عمان، ط2، 2002.

60. عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دا رالمعارف ،القاهرة ،ط5 ،1981

61. عبد اللّطيف بن حسين فرج: طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين؛ دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 1426هـ/2005م.

62. عبد الله قلي، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، عن مجلة المبرز، العدد16 ، 2002

63. عبد المنعم سيّد عبد العال: طرق تدريس اللّغة العربيّة.

64. عمر غباين: تطبيقات مبتكرة في تعليم التّفكير؛ دار جهينة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.

65. غانم محمود محمّد: التّفكير عند الأطفال تطوّره وطرق تطويره؛ دار الفكر، عمّان، ط1، 1416هـ/ 1995م.

66. فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس؛ دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003.

67. فتحي عبد الرّحمن جروان: تعليم التّفكير-مفاهيم و تطبيقات-؛ دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 1999م.

68. فتحي يونس، وآخرون، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيات، التطوير، عمان، دار الفكر، 2004

69. فخري رشيد خضر: طرائق تدريس الدّراسات الاجتماعيّة؛ عمّان، الأردن، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2006م.

70. فريد حاجي: بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات؛دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005م.

71. الفيروز آبادي : القاموس المحيط؛ بيروت،لبنان، دار الكتب العلمية،مادة "علّمه ".

72. كوثر حسين كوجك: اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس؛ دار المعارف، مصر، ط9، 1968م.

73. كوثر حسين كوجك: تنويع التّدريس في الفصل؛ دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، ط1، 1429هـ/2008م.

74. كمال عبد الحميد زيتون: التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2005م.

75. اللّجنة الوطنيّة للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ؛مديريّة التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، جوان 2011م.

76. مجدي عزيز ابراهيم : استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم؛ مكتبة الأنجلومصرية، دط، 2004.

77. مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التّدريس؛ دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ج2، ط1، 2004م.

78. محسن عليّ عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة؛ دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.

79. محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية .منشورات الدراسات النفسية التربوية، 1983

80. محمد الدريج، الدرس الهادف .مطبعة النجاح الجديدة .الطبعة الأولى1990 .

81. محمدّ السّيّد عليّ: اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس؛ دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، 2011م،

82. محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مادة نهجَ، دار الرسالة، الكويت.

83. محمّد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود: التّدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات)؛ منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2006م.

84. محمد جلوب فرحان: دراسات في فلسفة التّربيّة؛ وزارة التّعليم العالي، جامعة الموصل، 1989م.

85. محمّد حسّان سعيد: التّربيّة العمليّة بين النّظريّة والتّطبيق؛ دار الفكر للطّباعة، ط1، 2000م.

86. محمّد زياد حمدان، ترشيد التدريس، مبادئ و إستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985.

87. محمّد عبد الرّحمن عدس: فنّ التّدريس، دار الفكر للطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 1998م.

88. محمد عزة عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظياته، القاهرة، دار الثقافة 1979.

89. محمّد عصام طربيّة: طرق وأساليب التّدريس الحديثة؛ دار حمورابي للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2008م.

90. محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي؛ دار المسيرة، الأردن، ط4، 2014م.

91. محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التّربويّة؛ دار المسيرة، 2004م.

92. محمّد مقران وآخرون: قراءات في المناهج التّربويّة؛.

93. محمد نجيب: المناهج الدراسية، النظرية و التطبيق؛ عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013.

94. محمود السّيّد: طرائق التّدريس في الجامعات؛ مجلّة التّعريب، العدد الثّاني، دمشق، 1991م.
95. مرعي و آخرون: تصميم المنهج؛ طباعة وزارة التربية اليمنية، 1993.
96. المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي 2000؛ المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000.
97. مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة و المراهقة؛ دار مكتبة مصر، مصر، دط، دت، الفصل الثاني من الكتاب. 1954.
98. هشام سعيد الحلاق وزميله، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقا للمتعلم؟، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2008 ، دط
99. هندام يحي حامد، وجابر عبد الحكيم جابر: المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها؛ دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1984م.
100. وزارة التّربيّة والتّعليم؛ المعجم الوجيز، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، 1992م.
101. وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها؛ عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2010.

الكتب المترجمة

بير دبي، ترجمة عبد الكريم غريب، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2 ،2003

المجلّات

1. خالد المير وآخرون، العملية التعليمية والديداكتيك .سلسلة التكوين التربوي ..ع .3 .مطبعة النجاح الجديدة1994 .
2. دليل الإيسيسكو لإدماج مفاهيم التّربية الإنجابية والنّوع الاجتماعي في منهاج التّربية الإسلامية، ط 2004 ، ص 23، ضمن مصوّغة الجذع المشترك .
3. رشيد بناني ، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ..منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي .البيضاء. 1991.
4. سمير جوهاري: مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة؛ العدد 47.

5. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنر، الجزائر،(دط)، سنة 2012.
6. عبد المجيد بن الصغير ، لمحة عن تعليمية المواد ،مجلة همزة وصل
7. مجلة الفيصل، المملكة العربية السعودية، 1988
8. محمّد الصّالح حرثوبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائيّ.
9. محمد أمزيان ، وضعيات الديداكتيك وارتباطها .مجلة علوم التربية.؛ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء ع5 . 1993.
10. محمد فاتحي، مسائل ديداكتيكية .مجلة ديداكتيكا .ع3 . 1992.
11. المنهاج الدراسي وحاجات الطفل .أحمد وزي .مجلة علوم التربية .ع5 . 1993
12. ناجي تمّار: طرق التّدريس؛ مجلّة الرّواسي، جمعيّة الإصلاح التّربوي، باتنة، الجزائر، ط1، 1994م.
13. هيام كريديه، الألسنية- رواد وأعلام-، دار وائل، ط1 ، 2010

المواقع الإلكترونيّة

1. د. ناجي تمّار وعبد الرّحمن بن بريكة: المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي؛ د ط، د ت، من موقع https://www.dzexams.com/ar/documents/Q3l1OUNqYko5YUMwUTJZTmR5bXhidz09

المراجع باللّغة الفرنسيّة:

1. CharlesHadgi, l'évaluation, règles du jeu, E.S.F, Éditeur, Paris.
2. Demeuse Marc, Elaborer Un Curriculum de Formation et en Assurer La Qualité.
3. Galisson R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris : Hachette-Larousse, Coll. Le Français dans le Monde/ BELC
4. Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes, Cadre Theorique Genarale De Base, Version Provisoire, Mai 2005.
5. Neagley, R L, & Evans, N. D. Handbook for effective Curriculum development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.
6. Paul Foulquie. Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris. PUF. 1971
7. Piaget. Jean. Six études en psychologie. Gallimard Collection Folio Essais, N° 71
8. René Richterich: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette (coll. «F- Recherches/Applications»). 1985

الفهرس

الإهداء

شكروعرفان

مقدمة: .....أ

مدخل: مصطلحات إجرائيّة.....1

مقدمة: 1

I. ماهيّة التّعليميّة:.....1

أ. لغة:.....1

ب. إصطلا□ا:.....2

1. مصطلح التّعليميّة في اللّغة العربية.....4

2. البيداغوجيا وعلاقتها بالتّعليميّة.....7

- من البيداغوجية إلى الديداكتيك :.....7

1) مفهوم البيداغوجية 7

2) مفهوم الديداكتيك 8

3) الانتقال من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك:.....9

II. الدّيداكتيك والمنهاج الدراسي.....11

1. علاقة المنهاج بتدريس اللغة العربية.....12

2. عناصر الاتّصال في الدّرس اللّغوي:.....13

3. تطوير مناهج اللّغة العربيّة: 15

4. مكوّنات المنهاج الدراسي:.....17

الفصل الأوّل: مناهج تدريس اللّغة العربيّة قديما و □ديثا.....21

أوّلاّ: أصل كلمة منهج.....21

ثانيّا: مفهوم المنهج قديما و □ديثا.....24

1. مفهوم المنهج قديما:.....24
- متطلّبات بناء المنهج وفق المفهوم التّقليدي:.....30
2. مفهوم المنهج ديثا:.....31
2.1 تعريفات المنهج الحديث.....31
2.2 خصائص المنهج في ظلّ المفهوم الحديث:.....37
ثالثا: موازنة بين المنهج التّقليدي والمنهج الحديث:.....38
رابعا: أسس بناء المناهج التدريسية :.....40
أ. الاتّجاه الفلسفي :.....41
1. الفلسفة المثاليّة 44
أ. الأهداف التّربوية للفلسفة المثاليّة :.....44
ب. مؤثّرات الفلسفة المثاليّة في التربيةّ:.....45
2. الفلسفة الو اقعية 47
- موقف الو اقعية من المنهج:.....48
3. الفلسفة البراجاتية 49
3.1 موقف البراجماتيّة من التّربية.....50
3.2 المنهج البراجماتي 50
4. الفلسفة الوجودية 52
4.1 مبادئ الوجوديّة:.....52
4.2 وجهة نظر الوجوديّة في التّربية:.....53
4.3 المنهج من وجهة نظر الوجوديّة:.....53
5. الفلسفة الإسلامية:.....55
5.1 المنهج من وجهة نظر الفلسفة الإسلاميّة:.....55
5.2 مبادئ الفلسفة الإسلاميّة:.....57
ب. الاتجاه المعرفيّ :.....58

1. العلاقة بن المنهج و بيعة المعرفة:.....58
2. مصادر المعرفة:.....60
1) المصدر الإلهي.....60
2) العقل:.....60
3) الحواس.....61
4) الحدس.....61
ج. الأساس الاجتماعي.....62
د. الأساس النّفسي: 63
هـ. التّكنولوجيا الحديثة والعولمة: 64
خامسا: عناصر المنهج:.....64
أ. الأهداف التربوية:.....65
ب. المحتوى:.....66
ج. ريقة التّدريس: 67
د. التّقويم:.....67
سادسا: تطوير المناهج التّعليميّة:.....70
- تطوير مناهج اللّغة العربيّة: 72
الفصل الثّاني: التّدريس بين الطّرائق التّقليديّة والحديثة.....76
1. التّدريس:.....79
1.1 ماهيّة التّدريس:.....79
أ. لغة:.....79
ب. اصطلا ا:.....79
- التدريس كنظام (مدخلات، عمليّات، مخرجات، تغذيّة راجعة):.....83
- التدريس كمهنة:.....83
- التّدريس كنشاط غرضي مقصود:.....84

- التّدريس كمجال معرفي:.....84
- التّدريس كمجموعة من الأنشطة:.....84
- التّدريس كعمليّة اتّصال:.....85

1.2 أسس التّدريس العامّة وخصائص:.....85

1.3 أهداف التّدريس:.....87

أ. الغايات التّربويّة: 87

ب. الأهداف التّربويّة العامّة:.....87

ج. الأهداف التّدريسيّة:.....88

1.4 أبعاد التّدريس:.....88

1.5 طرائق التّدريس:.....89

أوّلا: طرائق التّدريس القديمة:.....89

1. الطّريقة الإلقائيّة:.....89

1.1 مفهومها:.....89

1.2 صورها:.....90

أ. الشّرح:.....90

ب. المحاضرة: 90

ج. الوصف: 91

د. القصص.....91

1.3 شروط الإلقاء الجيّد:.....91

1.4 محاسن وطريقة الإلقاء ومآخذها في التّدريس:.....92

2. الطّريقة الاستقرائيّة (التّلقينيّة):.....94

2.1 مفهومها:.....94

2.2 خطوات الطّريقة الاستقرائيّة:.....96

2.3 محاسن وطريقة الإلقاء ومآخذها في التّدريس:.....97

ثانيّا: ر ائق التّدريس الحديثة:.....99

1. الطّريقة الحواريّة (المناقشة):.....99

1) مفهومها:.....99

2) شرو ها:.....100

3) محاسن الطّريقة ومآخذها: 102

2. الطّريقة القياسيّة:.....104

3. الطّريقة التّكامليّة:.....105

4. ريقة لّ المشكلات: 105

1) مفهومها:.....105

2) معايير اختيار المشكلة:.....107

3) خطوات ريقة لّ المشكلات:.....108

4) محاسن الطّريقة ومآخذها: 109

5. ريقة المشروع : 110

5.1 مفهومها:.....110

5.2 شروط إنجاز المشاريع.....111

5.3 مرا ل التّدريس بالمشروع 112

5.4 محاسن بيداغوجيّة المشروع وعيوبها.....112

6. ريقة الو دات:.....113

الفصل الثّالث: ر ائق تدريس رو افد اللغة العربيّة في ظلّ المناهج.....115

أوّلاّ: تدريس ر افد النّص الأدبيّ.....115

1. أهمية دراسة الأدب.....115

2. أهداف تدريس النّص الأدبي.....116

3. وسائل إنجاح درس الأدب 117

4. خطوات تدريس النّص الأدبي.....118

ثانيّا: ر افد قواعد اللّغة 119

1. تدريس قواعد اللّغة.....119

2. أهداف تدريس القواعد.....123
3. ر ائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة 124
4. نماذج دروس تطبيقية في تدرس القواعد.....125
ثالثا: تدريس البلاغة.....132
1. الأسس التي يجب على المدرس تبنيها في تدريس البلاغة.....132
2. أهداف تدريس البلاغة.....133
3. أنموذج درس تطبيقي في البلاغة.....134
رابعا: تدريس العروض.....138
1. ما يفعل المدرّس لإنجاح درس العروض.....139
2. أهداف تدريس العروض: 140
3. ريقة تدريس العروض:.....141
4. أنموذج درس تطبيقي في تدريس العروض.....141
خاتمة.....205
قائمة المصادر والمراجع.....209
الفهرس.....218
ملخّص

ملخص:

يبرز البحث أهمّية مناهج اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي ، فهي جزء من المشروع التّربوي، وعمليّة ديناميكيّة قائمة أساسا على ما يقدّم من قواعد و أسس و معارف لتعلّم لغة خاصّة ثمّ تحسينها باستمرار، وللارتقاء بالفعل التّعليمي ونجاحه، لابدّ من بناء مناهج سليمة لتدريس اللّغة العربية، وقد أولت طرائق التّدريس الحديثة أهميّة للمتعلّم فهو محور الفعل التّعليمي، وبوصلته، وجعلت من المعلّم الوسيط بينهما، ومن المؤكد أنّ اللّغة لا تحقّق الازدهار المطلوب إلاّ من خلال تعليم ذي جودة عالية.

الكلمات المفتاحية:

مناهج اللّغة العربيّة، الطّور الثّانوي، المشروع التّربوي، المعلّم، المتعلّم، الفعل التّعليميّ.

Summary:

The research highlights the importance of the Arabic language curricula in the secondary stage, as it is part of the educational project, and a dynamic process. And a dynamic process based mainly on the provided rules, foundations and knowledge for learning a particular language and then constantly improving it. In order to advance the educational process and its success, it is necessary to build sound curricula for teaching the Arabic language. Modern teaching methods have given importance to the learner, as he is the focus of the educational act, and its compass, and made the teacher the mediator between them. It is certain that language does not achieve the desired prosperity only through high-quality education.

Keywords:

Arabic language curricula, Secondary stage, the educational project, the teacher, the learner, the educational act

Résumé :

La recherche met en lumière le rôle primordial des programmes d'études de langue arabe au stade secondaire. Ces programmes font partie du projet éducatif et d'un processus dynamique basé principalement sur ce qu'il fournissent comme règles, fondements les connaissances pour apprendre une langue spécifique, puis la perfectionner continuellement. Afin d'améliorer l'acte éducatif et le faire aboutir il est nécessaire de construire des programmes solides, pour l'enseignement de la langue arabe les méthodes d'enseignement modernes privilégie l'apprenant, car il est le centre de l'acte éducatif, et sa boussole, et ont fait de l'enseignant le médiateur entre eux et il est certain que l apprentissage d'une langue n'atteint son apogée que par une éducation de qualité.

Mots clés :

Les programmes d'études de la langue arabe, le cycle secondaire, l'enseignement de la langue arabe, l'enseignant, l'apprenant, l'acte éducatif.