جامعة الأميرة
نورة بنت عبدالرحمن

المجال الثاني: المعرفة المهنية

قائمة المحتويات

الموضوع الأول..... 4
المعيار الرابع: الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية..... 4
الأهـــداف: 4
مقدمــة..... 6
المهارات اللغوية:..... 6
مهارات اللغة العربية:..... 6
أنواع المهارات اللغوية: 6
قواعد الكتابة الصحيحة ومهاراتها:..... 24
المهارات الكمية:..... 35
الموضوع الثاني 47
المعيار الخامس: المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه 47
الأهـــداف: 47
مقدمة..... 48
المعايير الفرعي الأول: خصائص النمو وأثرها في التعلم:..... 48
المعيار الفرعي الثاني: الفروق الفردية وأثرها في التعلم: 56
المعيار الفرعي الثالث: كيفية تعلم المتعلمين: 61
المعيار الفرعي الرابع: خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة: 66
الموضوع الثالث 74
المعيار السابع: المعرفة باستراتيجيات التدريس..... 74
الأهـــداف: 74
مقدمــة..... 75
مصطلحات مفاهيمية للتدريس:..... 75
المداخل العامة للتدريس: 76
استراتيجيات التدريس:..... 78
المصادر والمراجع 84

قائمة الأشكال

شكل (1) نموذج للرسالة الإدارية 19
شكل (2) التمثيل بالأعمدة 42
شكل (3) نتائج تصويت طلاب الفصلين 43

قائمة الجداول

جدول (1)تطبيق قواعد الإملاء 32
جدول (2) علامات الترقيم 34
جدول (3) أنواع أسئلة النسبة المئوية 36
جدول (4)علاقة الطول بالمتر 39
جدول(5) قوانين المساحة والمحيط لبعض الأشكال الهندسية 40
جدول (6) قوانين الحجم لبعض الأشكال الهندسية 41

الموضوع الأول

المعيار الرابع: الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية

الأهـــــداف:

يتوقع من المتدرب في نهاية الموضوع الأول أن يكون قادراً على أن:

١. يميزّ الحقائق والآراء في النص، ويربطها بالحجج الداعمة لها.
٢. يوضح الفكرة العامة للنص وأفكاره الفرعية الصريحة والضمنية.
٣. يوضح الفروق الأساسية في بنية النص.
٤. يصنّف النصوص بناء على خصائصها البنائية.
٥. يطبق القواعد الأساسية اللغوية والإملائية في كتابتها.
٦. يستخدم علامات الترقيم بصورة صحيحة.
٧. يحدد الهيكل التنظيمي لأنواع الكتابة الوظيفية.
٨. يطبّق أنواع الكتابة الوظيفية المتصلة بمهنتها ككتابة التقارير والمحاضر.
٩. يقرأ النصوص قراءة صحيحة معبرّة عن المعنى موظّف مهارات القراءة الجهرية.
١٠. يجري العمليات الحسابية الأربع على مجموعة الأعداد الكلية.
١١. يحل مسائل تتضمن تطبيقات حياتية على العمليات الحسابية.
١٢. يوجد النسبة المئوية والتناسب والمعدل.
١٣. يوجد العوامل الأولية والقواسم المشتركة والمضاعفات المشتركة لعددين.
١٤. يميز العلاقات بين وحدات القياس المترية (الطول- الكتلة – السعة).
١٥. يحول بين وحدات القياس ضمن النظام نفسه والمقارنة بينها.
١٦. يحل مسائل رياضية حياتية على وحدات القياس المترية.
١٧. يحسب المحيط والمساحة والحجم لبعض الأشكال الهندسية غير المركبة أبعادها أعداد كلية.
١٨. يمثل البيانات باستخدام النقاط، والخطوط والأعمدة البيانية، ويقارن بينها.
١٩. يقرأ البيانات الممثلة بالنقاط والخطوط والأعمدة البيانية، ويحللها ويستنتج معلومات ويفسرها.

٢٠. يحسب مقاييس النزعة المركزية والمدى لمجموعة من القيم.

مقدمــة

تمثل المهارات جانباً مهماً من جوانب التعلم للمعلم والطالب، وهي تمثل مطلباً أساسياً من مطالب تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ويساعد إلمام المعلم بها على وضع تصور عام للطرق والأساليب المناسبة التي تمكّن الطلاب من تحقيق النتاجات اللغوية التراكمية والمتدرجة.

المهارات اللغوية:

مهارات اللغة العربية:

المهارة في اللغة: الحذق والإجادة بكل عمل، يقال مهر في العلم وفي الصناعة بمعنى أجاد وأحكم فيها.

اصطلاحا: أداء صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والكفاءة والفهم مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة.

أنواع المهارات اللغوية:

١. الاستماع:

الاستماع: عملية استقبال الرسائل الكلامية وغير الكلامية بهدف تكوين معنى واستجابة لهذه الرسائل.

كما إن مهارة الاستماع مهارة معقدة يعطي فيها الشخصُ المستمعُ المتحدثَ كل اهتمامه، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته.

وهناك فرق بين مستويات التلقي الصوتي: السماع، الاستماع، الإنصات؛ فأدناها السماع وأعلاها الإنصات.

٢. التحدث:

هو ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبّر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع.

ينقسم الكلام إلى قسمين رئيسين هما:

القسم الأول: الكلام الوظيفي:

الهدف منه تواصل الناس لتنظيم الحياة وقضاء الحاجات، يؤدي وظيفة وغرض معين وهو أكثر استخداما من الكلام الإبداعي.

القسم الثاني: الكلام الإبداعي:

يقصد به الكلام الذي يتميز بالإبداع في طرح الأفكار بأسلوب مُطعّم بالأساليب البلاغية والتحسينات البديعية مثل (السجع، والتشبيهات والخيال) ومن أمثلته: الشعر، الخطبة، الخواطر، القصص.

وهو الذي يظهر المشاعر ويفصح عن العواطف وتكون ألفاظه مختارة متينة السبك، مضبوطة نحوياً، مثل: (الشعر، والدعاء) وغيرهما.

٣. القراءة:

عملية عقلية معقّدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتستلزم تدخل شخصية القارئ واستدعاء جميع خبراته السابقة كي يفهم ويتفاعل بوعي مع ما يقرأ.

فالقراءة إذن لها مقومات ثلاثة هي:

- المعنى.
- اللفظ الذي يدل عليه.
- الرمز المكتوب.

وبناء على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين هما:

العملية الأولى: ميكانيكية

ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.

العملية الثانية: عقلية

يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.

أنواع القراءة:

للقراءة تصنيفات مختلفة من أهمها:

أولاً: أنواع القراءة حسب غرض القارئ وهي:

- سريعة (تستخدم لاستخراج شيء معين).
- تحصيلية (قراءة الطلبة والباحثين للاختبار).
- للتسلية (الروايات والألغاز).
- بحثية (جمع المعلومات من مصادر مختلفة).
- تصفح (النظرة السريعة إلى موضوعات الكتاب للخروج بفكرة عامة عن محتوياته).

- النقد (تحليل – موازنة – حكم).
- التلخيص (قراءة تقرير أو مذكرة).

ثانياً: أنواع القراءة حسب الأداء:

١. صامتة.

٢. جهرية.

القراءة الصامتة:

وهي قراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك للشفتين، وتستخدم في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة.

مزايا القراءة الصامتة:

- زيادة سُرعة الطالب في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة.
- أنها أسلوب القراءة الطّبيعية التي يُمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة اليومية.
- زيادة قدرة الطالب على القراءة والفَهم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وهي تُساعده على تحليل ما يقرأ، والتّمعن فيه، وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات.
- زيادة حصيلة القارئ اللغوية؛ لأنَّ القراءة الصامتة تُتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب، وعقد المقارنات بينها، والتّفْكِيرَ فيها، مِمّا يُنَمّي ثَروته اللُّغوية.

شروط القراءة الصامتة:

- السرعة.
- الفهم.

القراءة الجهرية:

وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمعانيها، وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري، وبذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة. والقراءة الجهرية تستخدم في جميع مراحل التعليم، ولكن وقتها يطول بالنسبة للطلاب الصغار، وكلما نما الطالب نقص وقت القراءة الجهرية وزاد وقت القراءة الصامتة.

مزايا القراءة الجهرية:

- أفضل وسيلة لإتقان القراءة وإجادة الأداء وتمثيل المعنى. فتكشف عن نوعية الأساليب التي لا تدرك مراميها إلا بالقراءة الجهرية كالتعجب والإنكار، والزجر، والدعاء، وغيرها.

- تشجيع الأطفال على الإلقاء أمام الجمهور والحديث إلى الجماعة الأخرى.
- الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب أثناء القراءة، فيتسنى للمعلم علاجها.
- القراءة الجهرية تيسر للمعلم الكشف عن أخطاء الطلاب في النطق وعلاجها.

شروط القراءة الجهرية الجيدة:

- جودة النطق، وحسن الأداء.
- إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- تمثيل المعنى.
- الوقف المناسب عند علامات الترقيم.
- السرعة الملائمة للفهم والإفهام.
- ضبط حركات الإعراب.

صنفت مهارات الفهم القرائي إلى عدة مستويات وهي كالتالي:

أولاً: مستوى الفهم المباشر (المستوى الحرفي السطحي):

ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار فهما مباشرا كما ورد في النص.

وهذا المستوى يتضمن الكثير من المهارات الفرعية منها:

- تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة:

فالفقرة عبارة عن مجموعة من العبارات والجمل تتكامل مع بعضها وتتناسق في نسيج واحد لتعبر عن فكرة رئيسية تكون صريحة ومباشرة أحيانا ويختلف موقعها من الفقرة فقد تأتي في المقدمة وقد تكون في منتصف الفقرة وقد تأتي في نهايتها وللتعرف عليها يسأل القارئ نفسه :

ما موضوع الدرس؟، ما الجملة التي تصلح عنوانا للفقرة؟ ما معنى كلمة...؟، ماذا قال الكاتب عن...؟

- تحديد الفكرة المحورية للنص:

قد يصرح الكاتب بالفكرة المحورية للموضوع ويمكن الكشف عنها من خلال الأسئلة التالية:

ما الفكرة التي يدور حولها الموضوع؟ أو ما الجملة التي تصلح أن تكون عنوانا للموضوع من الجمل الواردة في النص؟

- تحديد التنظيم الذي اتبعه الكاتب:

فقد يعرض الكاتب أفكاره في تسلسل تاريخي من القديم إلى الحديث في حديثه عن قصة تاريخية، وقد تكون من العام المجمل إلى الخاص المفصل، وقد يعرض الأفكار على أساس الأهمية أو على أساس مقدمة ثم صلب الموضوع وينتهي بخلاصة للموضوع.

وأيا كان الترتيب فإن معرفة القارئ بنوع الترتيب والتنظيم الذي اتبعه الكاتب يساعده في تذكر وفهم التفاصيل ومتابعة الأحداث وخاصة في القصة والموضوعات التاريخية.

ثانياً: مستوى الفهم التحليلي (التحليل التفسيري والتحليل الاستنتاجي):

ويقصد بالفهم التحليلي قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أخفاها الكاتب ولم يصرح بها في النص، وذلك من قدرته على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات، والافتراضات لفهم النص، كما يشمل القدرة على التحليل بغرض تفسير ظاهرة ما أو تفسير حدوث شيء ما. ويمكن استخدام أسئلة مثل:

ما غرض الكاتب من النص؟ ما مدى صدق الكاتب؟ ما أوجه الشبه بين هذا النص. ونص...؟ ما العبر المستفادة من هذا النص؟ ما المعنى الذي أراده الكاتب ولم يذكره؟

ثالثاً: مستوى الفهم النقدي:

ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا، ودلاليا، ووظيفيا، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى وتأثيرها في القارئ، وفق معايير مضبوطة ومناسبة.

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به من الأفكار:

فقد يعمد بعض الكتاب إلى حشو أسلوبهم بالأفكار والمعلومات التي لا تتصل بالموضوع، من هنا تأتي أهمية تمكن القارئ من التمييز بين ما له صلة بالموضوعات من حقائق ومفاهيم ومعلومات وأدلة وبراهين، وبين ما يسوقه الكاتب لأجل الاستطراد والحشو وتطويل الموضوع.

- التمييز بين الحقيقة والرأي:

وهي مهارة تتطلب من القارئ التعرّف على الأقوال أو التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة، وتلك التي تعبر عن وجهة نظر أو آراء قائلها أو ناقلها. ومن أمثلة الحقائق: الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية، تقسّم الكلمة إلى: اسم وفعل وحرف. ومن أمثلة الآراء: تعلم النحو أصعب من تعلم الأدب، يتحمل الرجال الضغوط أكثر من النساء.

- إصدار حكم أو تكوين رأى حول القضايا المطروحة:

وهي مهارة تتطلب من القارئ تكوين رأى أو وجهة نظر حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة في الموضوع والاتفاق معها أو الاعتراض عليها، ومحاولته إقناع القارئ بخلاف الحقيقة، وتوثيق آرائه وأقواله.

رابعاً: مستوى الفهم التذوقي:

ويقصد به الفهم القائم على خبرة تفاعلية تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب.

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية للكلمات.
- إدراك القيمة الجمالية التذوقية في الجملة.
- إدراك القيمة الجمالية التذوقية في الفقرة أو الوحدة الفكرية.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها لقياس هذا المستوى:

حدد مواطن الجمال في النص؟ ما عناصر الصورة الأدبية الموجودة في النص؟ رتب المعاني حسب أهميتها في النص. ما الدلالة الرمزية لكلمة...؟

خامساً: مستوى الفهم الإبداعي:

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات قائمة.
- التنبؤ بأحداث جديدة.
- إعادة صياغة فقرة بأسلوب جديد.

تقديم مقترحات عن كيفية الانتفاع بالنص في حل بعض المشكلات الحياتية.

٤. الكتابة

نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها كتابيا بشكل يتناسب مع غرض الكاتب. وهي أداة للاتصال اللغوّي، من خلال نقل فكرة الكاتب للشخص القارئ أو السامع، بالإضافة إلى أنّها وسيلة من الوسائل الاجتماعيّة لنقل الأفكار والآراء بين الناس من خلال تدوينها على الورق أو غيره، كما أنّ لها أهمية كبيرة في حياتنا كونها طريقة لنقل الأفكار والمشاعر وتوضيحها بألفاظ وأسلوب محدد للقارئ.

وعلى حسب الغرض من الكتابة يتحدد نوعها فهناك الكتابة الإبداعية أو الأدبية، وهناك الكتابة الوظيفية أو العملية. ولكل منهما مهاراتها وخصائصها التي تحدد ملامحها.

أولاً: الكتابة الإبداعية:

ويُطلق عليها الكتابة الفنية، وهي الكتابة الأدبية التي تثير قضية أو دعوى للإيضاح، ولكن على أرضية من جمال الشكل والتأثير الانفعالي العاطفي. وهي بهذا الشكل نوع من الكتابة الأدبية يعبر فيها الفرد عما يجول بخاطره بأسلوب مشوق ومثير، وغالباً ما تبدأ بالفطرّة، ثم تتطوّر بالاطلاع والتدريب، أي أنّ هذا النوع من الكتابة يحتاج موهبة.

ومن الأمثلّة على الكتابة الإبداعية نذكر:

(تأليف القصص، وكتابة الشعر، والخواطر، والمقالات)، وغيرها.

مهاراتها:

- القدرة على استخدام الخيال العقلي.
- البراعة في التنظيم.
- القدرة على توليد الأفكار وطرح أفكار متنوعة.
- كتابة استنتاجات ترتبط مع المقدمات بدقة.
- تقديم الأمثلة والشواهد المناسبة.
- ابتكار معاني وتعابير خلاقة.
- ابتكار الصور الفنية.
- تنظيم الأفكار المبعثرة.
- القدرة على إقناع القارئ.
- القدرة على اقتراح حلول لمشكلة الكتابة، والقدرة على اكتشاف وتحديد الدعم المناسب للأفكار، وامتلاك القدرة على التفسير والتعليل.
- القدرة على عمل روابط غير عادية بين الأفكار المعبرة.
- قدرة التعبير بطلاقة عن المشاعر والعواطف.
- امتلاك القدرة على نقد الأفكار.
- البراعة في استخدام قواعد اللغة وصدقها.

ثانياً: الكتابة الوظيفية:

ويُطلق عليها أيضاً الكتابة العلميّة أو الأكاديمية، وهي طريقة للتعبير الرسمي لما تقتضيه الحاجة الوظيفية، مثل المراسلات الرسمية والحكومية، والتعليمات، والإرشادات، والمذكرات، والإعلانات.

وجاء تعريف الكتابة الوظيفية بأنها:

هي مجموعة من الأنماط الكتابية التي تنظم علاقة الفرد بالآخرين ويمكن توصيفها بأنها كتابة تتصل بالمطالب المادية والاجتماعية في الحياة العامة وتمتاز بأسلوبها المباشر. وتعرّف بأنها الكتابة التي تؤدي غرضاً وظيفّياً تقتضيه حياة الناس لتحقيق اتصال بعضهم ببعض وتنظيم تعاملاتهم وقضاء حاجاتهم ومتطلبات حياتهم اليومية. وهي الكتابة المقصودة في آية الدين من سورة البقرة قال تعالى﴿ :يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئًا﴾ .(282)

وتختلف الكتابة الوظيفية عن الكتابة الأدبية من حيث الشكل والمضمون والهدف وطريقة التقديم، لأنها أكثر تحديداً واختصاراً في توصيل الأفكار والمعلومات ولارتباطها بمواقف اجتماعية معينة، غرضها اتصال الناس بعضهم ببعض؛ لقضاء حاجاتهم وتنظيم شئونهم، ولا يخضع هذا النوع من الكتابة لأساليب التجميل اللفظي والخيال ولا التأنق الجمالي والاستعانة بالصور البيانية ولا يتسم بالإسهاب في العرض أو محاولة تكرار الأفكار والمعلومات لتأكيدها، وإنما له غاية محددة يسعى لتحقيقها من أقصر الطرق، وله أنماطه المتعارف عليها كما أن له طريقته الخاصة ومهاراته النوعية المميزة له عما سواه .

ولغتها يجب أن تكون واضحة قوية خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والتعبيرية وأن يكون الأسلوب جميلاً خاليًا من التكلف والزخرفة وأن يحافظ على ترابط الجمل والعبارات بعيدًا عن التعقيد اللفظي وأن يحافظ على براعة العرض وترتيب الأفكار والفقرات.

خصائص الكتابة الوظيفية:

- الوضوح في كتابة الأفكار وذلك باستخدام جمل شارحة وداعمة ومفسرة.
- الايجاز في التعبير، فتكون الكتابة على قدر المعنى دون زيادة أو تكرار وإعادة.
- الموضوعية في الكتابة، بالبعد عن الانطباعات الذاتية والأساليب البيانية، والتركيز على الحقائق المبنية على أدلة ووقائع.
- الدقة في استخدام الألفاظ اللغوية، فيلزم أن يكون الكاتب دقيقاً في استخدامه للغة؛ بحيث تحمل الكلمة التي يستخدمها معنى واحد فقط يفهمه الجميع ولا يترك مجالاً لسوء الفهم.
- الأمانة العلمية، يجب أن يهتم الكاتب بالتوثيق فيحدد ماذا أخذ من الآخرين - بالضبط - وماذا ترك، وأن يستخدم علامات التنصيص.
- مراعاة الإملاء وقواعد بناء وتركيب الجمل وقواعد الإعراب.

عناصر بناء النص:

يتكون النص من ثلاثة عناصر: اللفظة أو الكلمة، والجملة، والفقرة.

١. الألفاظ:

هي العناصر الأولية للتعبير عن الأفكار، وهي رموز للأشياء التي نراها أو نحسها، أو نسمعها، أو نفعلها، ورموز للتجارب الإنسانية التي يمر بها الإنسان، وحتى تكون اللفظة صحيحة يجب أن تكون دقيقة المعنى على سبيل المثال: مراعاة الفرق بين الجواد والكريم؛ فالكريم يعطي من غير سؤال والجواد يعطي مع السؤال، وصحيحة الاشتقاق فمثلاً: تستخدم كلمة (لافت للنظر) وليس

(ملفت للنظر)، وأن تكون عربية في أصولها وبنائها مثلاً: تستخدم كلمة (قاعة) ولا تستخدم كلمة (كلاس).

٢. الجُمَل:

تتكون من عدد من الألفاظ لتفيد معنىً محدداً، وقد عرّفها النحويون بأنها: ما تركّب من كلمتين أو أكثر وتفيد معنى مستقلا. وللجملة نوعان، فقد تكون خبرية: يفهم منها حكاية أو خبر، مثل: حضر أحمد، فرض الله الحج على عباده. وقد تكون جملة إنشائية: الهدف من إنشائها التأثير في المتلقّي أو تَحقيق أمر مطلوب، مثل جمل الاستفهام (هل حضر أحمد؟) والنداء (يا محمد)، والتعجب (ما أجمل صوت الأذان!)، والقسم (والله لأبذلن جهدي في العمل).

ويشترط في صياغة الجملة أن تكون: ملتزمة بقواعد النحو؛ لأن الخطأ في الإعراب يغير المعنى كلياً. ويكون الخطأ أكثر وضوحاً حين تكون علامات الإعراب بالحروف. موجزة، فطول الجملة الزائد يؤدي إلى عدم وضوح الصياغة، ومن ثم عدم وضوح الفكرة.

٣. الفقرات:

مجموعة من الجمل المترابطة، تدور حول فكرة واحدة، وهي عبارة عن تركيب لغوى يتكون من عدة جمل قد تصل إلى عشر، وتعبر عن فكرة واحدة رئيسة. ويمكن أن تطول الفقرة لتؤدي الفكرة أو توضحها تماماً.

وتتكون الفقرة من ثلاثة أجزاء:

- الجملة الرئيسة أو الممهدة:

تحدد الجملة الرئيسة الموضوع أو الفكرة الرئيسة التي تدور حولها، وهي تقدم الفكرة العامة للفقرة ولا تقدم أي تفاصيل، ويمكن أن تكون الجملة الرئيسة هي أول جملة من الفقرة ويمكن أن تكون آخر جملة فيها، وتحتوي كل جملة رئيسة على أمرين هما: الموضوع، وحدود الفكرة أو حدود الموضوع الذي تدور حوله الجمل الشارحة أو الجمل المفصلة.

- الجمل الشارحة أو المفصلة:

تسمى الجمل التي بين الجملة الرئيسة والجملة الخاتمة الجمل المدعمة أو الشارحة أو المفصلة، وهي تفصيل للجملة الأولى أو تدليل عليها.

- الجملة الخاتمة أو جملة الاستنتاج:

وهي الجملة التي تنهي الفقرة، وتقدم للقارئ النقاط المهمة التي ينبغي أن يتذكرها.

الفرق بين الفقرة والمقالة:

تعرّف المقالة في الكتابات الأكاديمية بأنها قطعة من الكتابة تتكون من عدد من الفقرات أكثر من فقرة أو فقرتين، وهي تكتب عن موضوع واحد مثلها في ذلك مثل الفقرة؛ لكن موضوع المقالة أو محورها أكبر وأعم وأشمل من الموضوع في الفقرة، وبصفة عامة، فالموضوع أو المحور في المقالة أطول وأكثر تعقيداً، ولا يمكن تناول الموضوع في فقرة واحدة، وعلى هذا يقسم الموضوع العام أو المحور إلى عدة أفكار فرعية تقدم كل منها في فقرة واحدة ومن مجموع هذه الفقرات تتكون المقالة وينبغي أن ترتبط كل الفقرات معاً بفقرة كمقدمة، وبأخرى كخاتمة.

ويمكن القول إن كتابة المقالة أكثر صعوبة من كتابة الفقرة لكن تتكون كلاهما من أجزاء متشابهة، فإن كانت الفقرة تتكون من جملة محورية أو رئيسة ومن جمل شارحة ومن جملة خاتمة فإن المقالة تتكون من: فقرة محورية أو رئيسة، ومن عدة فقر شارحة أو مفصلة، ومن فقرة خاتمة.

أنواع الكتابة الوظيفية:

أولاً: المقالة.

وتتكون المقالة الجيدة من:

- فقرة المقدمة: وتتكون من موضوع عام General Statement يليه موضوع خاص Thesis Statement.
- مجموع فقرات تتناول الموضوع بالشرح والتفصيل: وهي عادة على الأقل -فقرة واحدة- لكنها في الغالب تزيد على فقرتين، ويمثل هذا الجزء للمقالة (صلب أو جسم المقال) وتعبر كل فقرة من الفقرات عن فكرة من الأفكار التي أتت بعد الموضوع الخاص.
- فقرة الخاتمة: وهي عبارة عن تلخيص أو مراجعة للنقاط التي نوقشت في محتوى أو صلب المقالة.

وتتلخص مهارات كتابة المقال في:

أولاً: القدرة على تقسيم الموضوع إلى مقدمة ومحتوى وخاتمة.

فينبغي أن يتكون الموضوع من ثلاثة أجزاء هي على الترتيب:

١. المقدمة:

وظيفتها التهيئة للموضوع، واستثارة الدافعية للقراءة، وإبراز أهم الأفكار المطروحة.

٢. المحتوى:

وظيفته شرح الفكرة الرئيسة المذكورة في المقدمة، ثم شرح الأفكار الفرعية بالترتيب، وإبراز الأدلة والشواهد وتنمية الأفكار منطقياً.

٣. الخاتمة:

وهي تلخص ما سبق، وتقدم المقترحات أو التوجيهات الأساسية لحل المشكلة.

ثانياً: القدرة على كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة مستقلة.

وهناك أمور تنظيمية لابد من مراعاتها في كتابة الفقرة والمقالة وهي ما يلي:

١. من الناحية الشكلية:

- أن تكتب الفقرة على يسار الهامش بما لا يقل عن سنتيمتر.
- أن تبدأ الفقرة بفكرتها الرئيسة في الجملة الأولى.
- أن تكون الجمل التابعة للجملة الأولى مفسرة أو موضحة أو مفصلة.
- أن تنتهي الفقرة بما يدل على ما تم التوصل إليه، أو بما يؤدي إلى الفقرة التالية.
- أن تستخدم علامات الترقيم استخداماً صحيحاً في ثنايا الجمل، بحيث تنتهي الجملة بالنقطة (.) مما يدل على انتهاء الفكرة الرئيسة التي تتضمنها الفقرة.

٢. من ناحية المضمون:

القدرة على تماسك النص وتحقيق وحدته ومعنى تماسك النص: (هو أن ترتبط الجمل، بمعنى أن الفقرة التي كتبتها سهلٌ أن تقرأ وأن تفهم).

وذلك بسبب:

- أن الجمل المقدمة منظمة بطريقة منطقية إلى حد ما، مثل تنظيمها من المحسوس إلى المجرد، أو من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى المجهول.
- أن الأفكار متصل بعضها ببعض باستخدام أدوات الربط المناسبة، من الكلمات والعبارات، مثل: (أولاً، ثانياً، خلاصة ما سبق .... إلخ)، وتتآزر بأدوات الربط المناسبة مثل: (أدوات العطف والاستدراك، وحروف الجر ..... إلخ)، ويرتبط بالتماسك أيضا استخدام علامات الترقيم.

أما وحدة النص فتعني: أن يدور الموضوع كله حول محور واحد لا يخرج عنه، أو هو الارتباط بفكرة معينة دون الخروج عنها، ومحاولة دعمها بالأدلة والأسانيد المختلفة.

أما الوحدة في الكتابة فالمقصود بها: أن الكاتب يناقش فكرة رئيسة واحدة في الفقرة، والفكرة الرئيسة مقدمة أو مكتوبة في الجملة الأولى، وكل جملة تلي تلك الجملة الأولى تنمي الفكرة الرئيسة أو

توسعها. والمثال التالي يعد نموذجا للفقرة الجيدة وينطبق عليه كل ما سبق ذكره في بناء الفقرة من ناحية الشكل والمضمون.

" ومن البديهي ألا نستطيع الإحاطة بمهارات الاتصال كلّها؛ لأن جزئياتها كثيرة متداخلة؛ ولأن معالجة الجوانب الاتصالية في الدراسات اللغوية العربية غير كافية. ومن ثم اعتقدنا بأن باب التدقيق في الجوانب الاتصالية ما زال مشرعا، يستطيع الباحثون فيه التعمق في العلاقة الشائكة بين المرسل والمستقبل، وفي تفسير الرسائل وتأويلها".

بينما يعد المثال التالي نموذجا سيئا للفقرة، نظرا لتعدد الأفكار في الفقرة ذاتها؛ إذ تناولت الفقرة ثلاثة أفكار رئيسة.

والصحيح أن تذكر في ثلاث فقرات مستقلة:

"إن احتراف بعض المتأثرين بالفكر الغربي للتشنيع على الثقافة الإسلامية وضرب أصولها أجفل الوعي الشعبي منهم، وجعل عامة الناس يضعون عليهم أكثر من إشارة استفهام. وترتب على هذا أنهم فقدوا التواصل مع الشريحة العريضة التي يزعمون أنهم يستهدفونها بالإصلاح. لا تتسم أي ثقافة إنسانية بالصلابة المطلقة، حيث إنه ليس هناك ثقافة تستطيع الصمود إلى ما لا نهاية في وجه رياح التغيير العاتية.

ومن الملاحظ أن الإمكانات التأثيرية الهائلة التي يملكها البث الفضائي جعلت القائمين عليه والمنتجين لبرامجه لا يبالون بثقافة الناس؛ لأنهم قادرون على صناعة ثقافة جديدة واهتمامات مغايرة. تظل أي ثقافة مقنعة ومرضية لأبنائها ما لم يتفتح الوعي عليها. وتفتح الوعي يأتي غالبا من خلال الاطلاع على ثقافات أخرى، حيث تبدأ رحلة من المقارنات والموازنات التي لا تعرف الوقوف عند أي حد. ومن خلال ذلك تبدأ الثقافة بفقد خصوصيتها إذ تفتح المقارنة بابا من النقد يصعب إغلاقه".

ثانياً: كتابة التقرير العلمي:

هناك خطوات يتبعها الكاتب لكتابة تقرير علمي وهي:

- يقسم الموضوع إلى مقدمة ومحتوى وخاتمة.
- يكتب كل فكرة رئيسة في فقرة مستقلة.
- يهيئ القارئ للموضوع، ويستثير دافعيته للقراءة.
- يبرز في فقرة (التهيئة) أهم الأفكار التي سيتناولها.
- يقدم في فقرات المحتوى الأفكار التي ذكرها في فقرة التهيئة بالترتيب.
- يحلل كل فكرة بأسلوب منطقي.

- يدلل على ما يكتب من أفكار مستخدما الأدلة والشواهد.
- يختتم النص بفقرة تلخص ما طرحه بشأن ما طرحه مسبقا من أفكار.
- يذيل ما يكتب بالمراجع الملائمة.

ثالثاً: كتابة الرّسالة الإداريّة:

تُعرف الرّسالة الإداريّة بأنّها مجموعة من النّشرات والرّسائل التي يتمُّ تداولها بين الإدارات المُختلفة في بيئة العمل الواحدة، وتحتوي هذه الرّسالة على معلومات حول موضوع مُعيّن .من التّعريفات الأخرى للرّسالة الإداريّة هي أيّ رسائل يتمُّ تبادلها بين مجموعة من الأفراد في العمل، وقد تتمُّ صياغتها وفقاً لمُلاحظات ومُذكّرات بريديّة، أو بالاعتماد على البريد الإلكترونيّ. تتميّز الرّسالة الإداريّة بأهميّة كبيرة في بيئة عمل الشّركات؛ لأنّها تُساهم في توضيح طبيعة الأحداث المهنيّة اليوميّة.

تُعدّ كتابة رسالة إداريّة من الأنشطة التي تحتاج إلى دقّة وتميُّز في كتابتها، لذلك من المُهمّ التقيّد بالأمور الآتية للنّجاح في الكتابة:

- اختيار الكلمات والجُمل المفهومة، وكتابتها بطريقة صحيحة خالية من الأخطاء اللغويّة والنحويّة.
- مُراعاة ترتيب النصّ بطريقة صحيحة من خلال توزيعه على مجموعة من الفقرات والأقسام التي تُساهم في توصيل المعلومات الخاصّة به بوضوح. استخدام نوع ورق مُناسب في حال كتابة رسائل إداريّة ورقيّة؛ إذ يجب الحرص على أن يكون الورق مُتطابقاً مع المُواصفات والمقاييس المُعتمدة في كتابة الرّسائل الرسميّة.
- الحرص على كتابة المعلومات المُهمّة بطريقة مُباشرة، والابتعاد عن التّفاصيل الزّائدة في حال لم يكن لوجودها أيّ داعٍ في نصّ الرّسالة.
- المُحافظة على وجود مسافات مُخصّصة لهوامش الرّسالة، مع الحرص على تساوي قياساتهم بطريقة صحيحة. قبل المُباشرة في كتابة تحيّة بداية الرّسالة، من الواجب ترك فراغ بمقدار مسافة سطر واحد، ويُكرّر ذلك عند كتابة تحيّة ختام الرّسالة.
- الاهتمام بأن يكون نص مُحتوى الرّسالة بسيطاً مع مُراعاة توصيله للهدف الرئيسيّ، أو للموضوع الذي سيتمُّ إرساله من خلال الرّسالة.

مُكوّنات الرّسالة الإداريّة:

تحتوي الرّسالة الإداريّة على مجموعة من المُكوّنات وهي:

- الجهة المُرسِلة للرّسالة:

هي غالباً ما يتمُّ بدء الرّسالة بها في السّطر الأول، تحتوي على معلومات حول الجهة أو الشّخص المُرسِل للرّسالة، وتشمل على الاسم والدّور الوظيفيّ، وأيّة معلومات أخرى من المُهمّ إضافتها.

- تاريخ الرّسالة:

هو التاريخ الخاص بتحرير وكتابة الرّسالة، ويُعتَبر تاريخاً مُعتمداً ورسميّاً وموثوقاً.

- موضوع الرّسالة:

هو العنوان الرئيسيّ للرّسالة، ويُساهم في تعزيز فهم الهدف من إرسالها، وغالباً تُستخدَم كلمات قليلة في كتابة موضوع الرّسالة الإداريّة.

- الجهة المُستلِمة للرّسالة:

هي الجهة التي ستستلم الرّسالة، سواءً أكانت عبارة عن أفراد (المُوظّفين داخل المُؤسّسة)، أو المُؤسّسات الأخرى التي يتمُّ التّعامل معها ضمن نطاق المُراسلات الخارجيّة.

- مُحتوى الرّسالة:

هو البيانات والمعلومات التي تتضمّن نص الرّسالة، وتُساهم في توضيح كافّة الأسباب التي أدّت إلى إرسالها، وغالباً ما يُشكّل مُحتوى الرّسالة مجموعةً من المعلومات المكتوبة، أو الرقميّة، أو الصوتيّة، أو المرئيّة.

- التّوقيع:

هو التّوقيع الخاصّ بالجهة المُرسِلة للرّسالة، والذي يشمل على توقيع الشّخص مُحرّر الرّسالة، أو المُؤسّسة، مثل استخدام الشّعار الرسميّ الخاصّ بها. المُرفَقات: أيّة ملفّات إضافيّة يتمُّ إرفاقها مع الرّسالة من أجل دعم المُحتوى الخاصّ بها، أو بهدف مُساعدة الجهة المُستلِمة عن طريق تزويدهم بموادّ تُعزّز من فهم الرّسالة بطريقة أفضل.

نصائح عند كتابة الرسالة الإداريّة:

قبل إرسال الرسالة الإداريّة يجب التقيد بالنصائح الآتية:

- استخدام المُغلفات الرسميّة التي يحتوي غلافها على مجموعة من المعلومات الخاصّة في جهة الإرسال، وخصوصاً في حال كانت مُؤسّسةً رسميّةً.
- كتابة الألقاب الرسميّة الخاصّة في الجهة المُستلِمة، مثل: سعادة المدير العام، أو حضرة رئيس مجلس الإدارة.
- الإشارة إلى وجود نُسخ من الرّسالة الإداريّة في حال كانت مُرسلةً لأكثر من شخص، وعادةً في الرّسائل الورقيّة يُكتب في نهاية نصّ الرّسالة: (نسخة إلى/.....)، أما في الرّسائل

الإلكترونيّة فيتمّ اختيار خيار إرسال نُسخ من الرّسالة من خلال إضافة أسماء مجموعة من الأشخاص إلى خانة المُستلِمين.

نموذج للرسالة الإدارية:

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
كلية الآداب
قسم اللغة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة / رئيسة قسم اللغة العربية حفظها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تحية طيبة وبعد:

أرفع لسعادتكم طلب الحصول على إجازة استثنائية لمدة ثلاثة أشهر بدءا من تاريخ ١-٤-١٤٤٥هـ، وحتى تاريخ ١-٧-١٤٤٥هـ، وفق ما تقتضيه لائحة شؤون الموظفين رقم .... والصادرة بتاريخ .....، وذلك للظروف الصحية التي أمر بها خلال هذه الفترة.

أرجو التكرم بالنظر في طلبي وعرضه على مجلس القسم الموقر.

*مرفق تقرير طبي.

هذا والله يحفظكم ويرعاكم

أ. منى أحمد ناصر

المحاضر في تخصص النحو والصرف

شكل (1) نموذج للرسالة الإدارية

رابعاً: فن التلخيص:

استخلاص العناصر الجوهرية في الموضوع، وتنظيمها وعرضها عرضاً موجزاً غير مخل بالمعاني الرئيسة للموضوع.

وهو من أهم المهارات المطلوبة في عصرنا لما يلي:

- التركيز على العناصر الأساسية فيما يراد تلخيصه دون الحشو الزائد.
- المحافظة على الوقت، وخاصة وقت الطالب.
- تعلم وتعليم استخدام المراجع، وهذا إذا كان ما يراد تلخيصه يتطلب الرجوع إلى المراجع والمصادر العلمية.

- عدم حشو الذهن بما لا فائدة فيه.
- التمييز بين المهم وغير المهم فيما يراد تلخيصه.

أسس التلخيص:

- لا يجوز التعديل والتحريف في المادة الملخصة حتى لا تتشوه أو يتغير المعنى الأصلي.
- التمييز بين النقل والتلخيص.
- الحرص على جوهر الموضوع، أو ما يراد تلخيصه.
- فهم الموضوع، أو ما يراد تلخيصه، فهماً جيداً.
- أن تصدر العناصر الرئيسة فيما يراد تلخيصه بالأرقام الملفوظة (أولاً، ثانياً،)، أو تصدر بالحروف الأبجدية (أ، ب، ج، ....)، أو تصدر بالأرقام الحسابية (1، 2) أما العناصر الثانوية والتي تندرج تحت العناصر الرئيسة فإنها تصدر بعكس ما صدرت به العناصر الرئيسة.
- معرفة التمييز بين الرئيسي والثانوي، فترتب الأفكار من الأهم فالمهم فالأقل أهمية.
- التخلص من الاستطراد، والهوامش، والأمثلة المتعددة التي لا ضرورة لها.
- عدم تجاهل الإشارة إلى المراجع التي استعان بها النص الأصلي وأثبتها في المتن.
- التوزان بين فقرات التلخيص، بحيث لا يطغي قسم من الموضوع الملخص على الآخر
- التسلسل في عرض الأفكار.
- أن تكون صياغة التلخيص بأسلوب من قام به.
- إبراز علاقات التطابق بين الألفاظ والتراكيب، علاقات التعارض بين الألفاظ والتراكيب.
- اكتشف تصميم النص المقدمة (بداية)، ثم صلب الموضوع (عرضاً لأفكار ومناقشتها، ثم الخاتمة (النهاية).
- أسقط من التلخيص، التفاصيل، الأمثلة والاقتباسات، الحشو، والإطناب والتكرار، عندئذ لا يبقى لك إلا الأبرز.
- عليك أن تتقيد بالنص ولا تزد عليه ما ليس فيه.
- احرص على أن يكون حجم الأقسام والأجزاء مناسباً لحجمها في النص الأصل.
- انتبه الى ترابط الجمل في التلخيص.
- أعد قراءة التلخيص.

مراحل التلخيص:

المرحلة الأولى: التمهيد:

- قراءة النص بدقة وتأنٍ للوقوف على فكرته الأساسية، وهدف الكاتب من معالجتها وإبرازها.
- إحصاء أسطر النص أو مفرداته، لتعيين الحجم المطلوب في التلخيص.
- تحديد المفردات الأساسية التي ترتكز عليها الأفكار، لعدم إغفالها في التلخيص.
- اكتشاف بنية النص وتحديد الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية.
- تحديد التسلسل الذي اتبعه الكاتب في عرض موضوعه.
- تدوين رؤوس الأقلام التي تبرز الأفكار الأساسية في النص.

المرحلة الثانية: التلخيص الفعلي، ويجرى كالتالي:

- حذف فضول الكلام من الأصل (مفردات وأفكار مكررة، جمل اعتراضية، جمل تفسيرية، اقتباس، استطراد، حشو، شواهد.....).
- الاستناد على رؤوس الأقلام، والتصميم الشخصي الجديد في إعادة كتابة النص بأسلوب شخصي مستقل.
- الحرص في إعادة الكتابة بالموضوعية، والحياد، والأمانة، والتجرد.
- المحافظة على التسلسل والتوزان بما يتناسب مع النص الأصلي في تسلسله، وتوزان أقسامه.
- استعارة ما هو دقيق ومهم من مفردات الكاتب، خشية أن تخل مرادفاتها بالمعنى المقصود.
- الحرص على كتابة النص الجديد بلغة فصيحة، سليمة، متداولة.
- أن يأتي النص الجديد مترابطاً، متماسكاً.

المرحلة الثالثة: التقييم:

- إعادة قراءة النص الجديد وحذف الفضول والزوائد.
- مقارنة النص الجديد بالأصل، وللتأكد من الاختلاف في الصياغة، والمطابقة في الجوهر.
- التأكد من عملية التسلسل والتماسك، بين الأفكار والجمل، والفِقر.
- إحصاء الأسطر، أو الكلمات، للتأكد من الالتزام بالحجم المطلوب.

أشكال التلخيص:

هناك أشكال أساسية لكتابة الملخصات هي:

١. الطريقة النثرية:

هي نقل مركز أو نسخة مكثفة ومركزة من الأصل وعادة ما تكتب بشكل نثري. فيكتب النص نفس طريقة النص الأصلي مع اختصاره إلى الثلث تقريبا. مثال ذلك: إذا تأملنا الفكر واللغة، وجدنا أن كل واحد منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به. فاللغة في نشأتها تخضع إلى مدى بعيد للنشاط الذهني والميول والاتجاهات النفسية. وما لغة الأطفال إلا حركات وإشارات، تبعث عليها غرائز واستعدادات، فيدفع الطفل يده إلى الأمام مشيرا إلى التقدم أو إلى الخلف مشيرًا إلى التراجع، وكل تلك الحركات تعبر عن انفعالات وأخيلته. ولا تلبث هذه الحركات أن تتحول إلى إشارات، والإشارات إلى أصوات، والأصوات إلى ألفاظ وهكذا نشأت اللغة في تدرجها الطبيعي، وتقوم على أساس سيكولوجي.

يمكن تلخيصه كالتالي: يتأثر كل من اللغة والفكر بالآخر ويؤثر فيه، ويظهر ذلك في لغة الأطفال؛ فالطفل يعبّر بحركات وإشارات تدفعه إليها غرائزه واستعداداته، ثم تتحول هذه الحركات إلى أصوات ثم ألفاظ تتناسب مع مرحلة نموه.

٢. الطريقة الهيكلية:

وهذه تكون على شكل كلمات مفردة أو فقرات مختصرة، وتوضع على شكل قائمة، باستخدام تقسيمات مثل العناوين الرئيسة والعناوين الثانوية المتفرعة مع استخدام الترقيم والترميز، فلا يكتب النص على شكل فقرات طويلة كالنص الأصلي، بل يكتب في شكل قائمة تتكون من عناوين رئيسة أو جمل محددة. على سبيل المثال: (عند تلخيص مقال حول فوائد التأمل).

فيمكن أن تكون فقرات الملخص كالتالي:

- التأمل يمكن أن يحسن الصحة العقلية ويقلل من التوتر.
- يمكن أن يؤدي التأمل المنتظم إلى الشعور بالهدوء والرفاهية.
- يمكن ممارسة التأمل بطرق مختلفة، مثل اليقظة والتأمل التجاوزي.

٣. الأشكال والخرائط المعرفية:

وتتم هذه الطريقة بوضع العنوان الرئيس في مركز الورقة على شكل هندسي، بيضاوي، أو مربع، أو دائري، أو مستطيل ويتفرع منه أسهم وخطوط كل فرع رئيس قد يتفرع بدوره الى أفرع ثانوية، وتستخدم هذه الطريقة خاصة إذا كان الموضوع المدروس ذا تصنيفات كثيرة والكتابة تكون مختصرة في هذه الأشكال، من أمثلة ذلك الخريطة الذهنية المرفقة التي تلخص محتوى هذا الفصل كاملا.

قواعد الكتابة الصحيحة ومهاراتها:

تطبيق قواعد النحو:

وفيما يلي عرض لأهم قواعد النحو العربي، وبعض الأخطاء النحوية التي يكثر الوقوع فيها:

قواعد النحو:

ينقسم الكلام إلى: فعل واسم وحرف، وسنعرض بصورة مبسطة القواعد النحوية المتعلقة بإعراب كل نوع من أنواع الكلام.

أولا: الفعل:

١. الفعل الماضي: وهو مبنيٌ دائما.

فيُبنى على الفتح إذا لم يتَّصِل بآخره شيء، مثال: (فتحَ، آمنَ، أسلمَ، فَهِمَ). أو إذا اتَّصلت به تاء التأنيث الساكنة: مثال: (جلسَتْ، اجتهدَتْ)، أو إذا اتصلَّت به ضمائر النصب المتَّصِلة: مثال: (نصَحَه، نصحَك، نصحَني)، ويُبنى على الضمِّ إذا اتصلت به واو الجماعة: مثال: (آمنُوا، كتبُوا). ويُبنى على السكون إذا اتَّصلتْ به التاء المتحركة، أو (نـا)، أو نون النسوة، مثال: (أخذْتُ، نهضْنَا، احتشَمْنَ)، ويُبنى الفعل الماضي المعتل الآخر على الفتح المقدر: مثال: (دنا، قضى، سما).

٢. الفعل المضارع:

والفعل المضارع مرفوع أصلاً إذا تَجرَّد عن الناصب والجازم، وقد يكون منصوبًا أو مجزومًا حسب ما يسبقه.

<u>علامات رفع الفعل المضارع:</u>

- إذا كان صحيحًا رُفِع بالضمة الظاهرة على آخره، مثال: (يدرُسُ، يعملُ، يجتهدُ، يُخلِصُ).
- وإذا كان مُعتل الآخر بالألف أو الواو أو الياء رُفِع بضمة مقدرة، مثال: (يسعى، يحيا، يدعو، يقضي).
- ويُرفَع الفعل المضارع بثبوت النون في الأفعال الخمسة: (يدرسون، تدرسون، يدرسان، تدرسان، تدرسين).

<u>علامات نصب الفعل المضارع:</u>

- يُنصَب الفعل المضارع إذا سبقتْه أحد الحروف الناصبة. (أنْ، لن، كي، إذنْ، لام التعليل، لام التوكيد (لام الجحود)، (حتى).
- هذه الأحرف تَنصب الفعل المضارع الصحيح الآخر بالفتحة الظاهرة؛ مثال: (لن يدرسَ)، (كي يقرأَ).

- ويُنصَب الفعل المضارع المعتلُّ الآخر بالألف بالفتحة المقدرة، مثال: (لن يسعى)، (إذنْ يحيا).
- ملاحظة: (تظهر الفتحة على الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والياء).
- وينصب الأفعال الخمسة بحذف النون، مثال: (لن يدرسوا).

جزم الفعل المضارع:

يُجزَم الفعل المضارع إذا سبقتْه أحد الحروف الجازمة: (لمْ، لَمَّا، لام الأمر، لا الناهية)، أو أدوات الشرط الجازمة: التي تَجزم فعلين مضارعين، وهي: (إن، إذما، مَن، مهما، متى، أي، حيثما، كيفما، أينما، أيان، أين، أنى)، وإذا كان جوابًا لطلب: مثال: (ادرس تنجحْ).

علامات الجزم:

- يُجزَم الفعل المضارع الصحيح الآخر بالسكون الظاهر، مثال: (لم يفهَمْ، لِتقرَأْ، لا تجلسْ، لا تكسَلْ، من يدرسْ ينجحْ).
- ويُجزَم الفعل المضارع المعتل الآخر بحذف حرف العلَّة من آخره: يسعى: لم يسعَ، يدنو: لم يدنُ، يقضي: لم يقضِ، يحيا: لم يحي.
- وتُجزَم الأفعال الخمسة بحذف النون من آخرها: يجتهدون: لم يجتهدوا، يَدرِسان: لم يدرسا، تجلسين: لتجلسي.

بناء الفعل المضارع:

الفعل المضارع مُعرَب أصلاً، ولكن يبنى بناءً عارضًا، فيُبنى على الفتح إذا اتصلَّت به نون التوكيد (الثقيلة أو الخفيفة)، مثال: (لنضربَنَّ المُذنِب)، ويبنى وعلى السكون إذا اتَّصلت به نون النِّسوة، مثال: (الطالبات يَجتهِدْن لينجَحْنَ).

٣. فِعْل الأمر:

ويُبنَى على السكون إذا كان صحيح الآخر ولم يتَّصِل به شيء: اجلسْ، اعملْ، تكلمْ، أو إذا اتصلت به نون النسوة، مثال: (اذهَبْنَ، اجلِسْنَ)، ويُبنى على حذْف النون إذا اتصلت به (ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة)، مثال: (ازرعا، اعملوا، اجتهدي)، ويُبنى فعل الأمر المعتل الآخر على حذْف حرف العلة، مثال: (اخشَ، اقضِ، ادعُ)، ويُبنَى على الفتح إذا اتَّصلتْ به نون التوكيد، مثال: (اقرأنَّ، انهضَنَّ).

ثانيا: الاسم:

ينقسم الاسم إلى مبني ومعرب، فالاسم المعرب هو الذي يتغير آخره بحسب موقعه من الجملة، فيكون مرفوعًا أو منصوبًا أو مجرورًا، يرفع بالضمة (معلمُ) أو الألف (المثنى، معلمان) أو الواو

(جمع المذكر السالم، معلمون)، يُنصَب بالفتحة (معلمةً) أو الياء (المثنى. معلمتين) أو الكسرة (جمع المؤنث السالم، معلماتٍ)، يجر بالكسرة (مجاهدٍ) (أو الياء (المثنى، مجاهدين) و(جمع المذكر السالم، مجاهدين).

الأسماء المبنية:

والمبني من الأسماء هو الذي لا يتغيَّر آخره بتغير التراكيب، وتبنى هذه الأسماء على الضم، أو الفتح، أو الكسر، أو السكون. والأسماء المبنية هي: (الضمائر، أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة).

١. الضمائر:

الضمير هو ما دلَّ على مُتكلِّم أو مخاطب أو غائب، مثال: (أنا، أنت، هو).

والضمير ثلاثة أقسام:

القسم الأول: الضمير المنفصل: وهو نوعان:

- النوع الأول: ضمائر الرفع المنفصِلة: وهي: (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي، هما، هم، هنَّ). وتقع هذه الضمائر: مبتدأ، أو خبرًا، أو فاعلاً، أو نائب فاعل. مثال: (أنت مؤمن)، (أنت) مبتدأ، هذا هو، (هو) خبر.
- النوع الثاني: ضمائر النَّصب المنفصِلة، وهي:) إياي، إيانا للمتكلِّم، إياكَ، إياكِ، إياكما، إياكم، إياكن للمخاطب، إياهُ، إياها، إياهما، إياهم، إياهن للغائب). وتقع هذه الضمائر مفعولاً به مقدمًا، أو مفعولاً معه أو معطوفة على منصوب. مثال: (إياك نعبد)، (مفعول به)، سافرت وإياكَ، (مفعول معه).

القسم الثاني: الضمير المتَّصِل - الذي يتَّصِل بالكلمة-، وهو نوعان:

- النوع الأول: ضمائر الرفع المتصلة، وهي: واو الجماعة مثل: (كتبوا: جلسوا)، ألف الاثنين مثل: (درسا، أكلا)، نون النِّسوة مثل: (كتبن، قرأن). ياء المخاطبة مثل: (ساعدي، اجلسي).
- النوع الثاني: ضمائر النصب المتصلة، وهي: (الهاء، الكاف، ياء المتكلم)، وتقع في محل نصب مفعول به مثل: (زاره، زارك، زارني)، اسم إنّ وأخواتها مثل: (إنه، لعلك، ليتني) وفي محل جر مثل جر مضاف إليه: (قلمه، قلمك، قلمي)، مثل جر بحرف الجر: (إليه، إليك، إليَّ). (نا) وهي تشترك بين الرفع والنصب والجر، فتقع مثل: اجتهدنا: (نا): (في محل رفع فاعل)، علمتنا: (نا): (في محل نصب مفعول به)، مدرستنا: (نا): (في محل جر

مضاف إليه)، إلينا: (نا): (في محل جر بحرف الجر)، وبحرف الجر وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

القسم الثالث: الضمير المستتر:

وهو الذي لا يكون له صورة في اللفظ. مثال: (اعمل) أي: أنت. ويَستتِر الضمير وجوبًا إذا كان للمتكلم والمخاطب، ويستتر جوازًا إذا كان للغائب مثال: (أجلسُ قرب المدفأة) فاعل أجلس ضمير مستتر وجوبًا تقديرًا (أنا). ومثل: (احفظ درسك) فاعل احفظ ضمير مستتر وجوبًا تقديره (أنت). مثال آخر: (خالد يسافر غدًا) فاعل يسافر ضمير مستتر جوازًا تقديره (هو).

٢. اسم الإشارة:

هو اسم مبني، يستخدم في الإشارة إلى الأشخاص أو الأشياء، أسماء الإشارة المبنية هي: (هذا، هذه، هذي، ها هنا، ذاك، تلك، ذلك، هنا، هنالك، هؤلاء، أولئك)، أما (هذانِ، هاتانِ): فهما اسما إشارة مُعرَبان، يُرفعان بالألف وينصبان ويجران بالياء.

ويعرب اسم الإشارة حسب موقعه من الجملة: مثل: (هذا زهيرٌ): هذا: اسم إشارة مبني في محل رفع مبتدأ. ومثل: (انظر إلى ذاك)، ذاك: اسم إشارة مبني في محل جر بحرف الجر. ومثل: (خذ هذين القلمين)، هذين: اسم إشارة مفعول به منصوب بالياء لأنه مثنى.

٣. الاسم الموصول:

هو لفظ ينوب عن مقصود، ولا يتم معناه إلا بجملة تأتي بعده تُسمَّى صلة الموصول، ولا محل لها من الإعراب. مثال: (جاء الذي أحببتُه)، الأسماء الموصولة المبنيَّة على السكون: (الذي، التي، اللواتي، اللاتي، من، ما)، الاسم الموصول المبني على الفتح: (الذين)، أما (اللذان، اللتان) فهما اسمان موصولان معربان يرفعان بالألف، ويُنصَبان ويُجرَّان بالياء (اللذين، اللتين)، يُعرَب الاسم الموصول حسب موقعه من الجملة.

وهناك أسماء تشبه الأفعال في دلالتها على الحدث: ولكنها مجرّدة من أي زمان، وهي المصادر. (بكى الطفل بكاء، صبغت الثوب صباغة) تؤخذ المصادر من الأفعال الثلاثية والرباعية، والخماسية، والسداسية، إما عن طريق السماع أو القياس.

مصادر الأفعال الثلاثية:

يصاغ المصدر من الفعل الثلاثي، حسب ما سمع من كلام العرب، وما وجد في المعاجم. وليست هناك قاعدة خاصة به، وذلك كما يلي:

- ما دل على حرفة، يكون مصدره على وزن فِعالة، مثل): حاك – حياكة).
- ما دل على رفض وامتناع، يكون مصدره على وزن فِعال،مثل): أبى -إباء).
- ما دل على حركة واهتزاز، يكون مصدره على وزن فَعَلان، مثل: (غلى -غليانا).

- ما دل على مرض، يكون مصدره على وزن فُعال، مثل: (سعل- سعالاً).
- ما دل على نوع من السير، يكون مصدره على وزن فعِيل، مثل: (دبّ -دبيباً).
- ما دل على نوع من الأصوات، يكون مصدره على وزن فَعيل أو فُعال، مثل): نعق- نعيقاً).
- ما دل على لون، يكون مصدره على وزن فُعلة، مثل: (حمُرَ -حمر).

مصادر الأفعال الرباعية:

- إذا ابتدأ الفعل بهمزة، جاء المصدر على وزن إفعال، مثل: (أكرمَ- إكراماً).
- إذا كان الحرف الثاني مضعّفا (مشدداً) فيأتي المصدر على وزن تفعيل، مثل: (علّمَ- تعليماً)، ملاحظة: إذا كان الحرف الأخير ألفا، تقلب هذه الألف ياء، مثل: (سَوّى – تسويه). إذا كان الحرف الثاني ألفا، فيأتي المصدر على وزن فِعال أو مُفاعلة، مثل: (ناضلَ - نِضالا أو مُناضلة). إذا لم يستوف الفعل الشروط السابقة، فيأتي المصدر على وزن فعلله، مثل: (دحرج – دحرجة).

مصادر الأفعال الخماسية والسداسي:

إذا ابتدأ الفعل بهمزة، يأتي المصدر على وزن استفعال، مثل: (استقبل - استقبالاً).

ملحوظة: إذا كان الحرف قبل الأخير ألفا، حذفت هذه الألف في المصدر، وأضفنا تاء مربوطة، مثل:(استقام – استقامة).

ملحوظة أخرى: إذا كان آخر الفعل ألفا، زدنا على آخره همزة في المصدر، مثل: (استغنى- استغناء) إذا ابتدأ الفعل بتاء، فيأتي مصدره على وزن تفعُّل، مثل: (تعلّمَ- تعلّماً). ملاحظة: إذا كان آخر الفعل ألفا، تقلب هذه الألف ياء في المصدر، مثل: (تغاضى- تغاضياً).

ثالثا: الحروف:

الحروف جميعها مبنية. وهي ثلاثة أقسام:

١. حروف تَختصُّ بالأفعال، وهي:

- حروف النصب: (أنْ، لنْ، إذنْ، كي).
- حروف الجزم: (لم، لَمَّا، لام الأمر، لا الناهية).
- حروف الشرط: (إن، لو، إذا).
- حروف المصدر: (أن، ما، كي، لو).
- حروف التحضيض: (ألا، أما، هلا، لولا، لوما).
- حروف الاستقبال: (السين وسوف).
- حرف الردع: (كلا).

- حرف التوقع: (قد)، تحقيق قبل الماضي، وتقليل قبل المضارع.
- حروف النفي: (لن، لم، لما)، وتَختصُّ بالفعل المضارع.

٢. حروف تختص بالأسماء، وهي:

- حروف الجر: (من، إلى، عن، على، في، الباء، اللام، عدا، خلا، حاشا، رُبَّ، مذ، منذ، حتى، الكاف، واو القسم، باء القسم، تاء القسم، كي - تَختصُّ بالدخول على الاسم الظاهر- ، لولا - تختص بالدخول على الضمير-).
- حروف الاستثناء: (إلا، خلا، عدا، حاشا).
- حروف النداء: (الهمزة، يا، آ، أي، أيا، هيا، وَ).
- الحروف المشبَّهة بالفعل: (إنَّ، أنَّ، كأنَّ، لكنَّ، ليت، لعل).
- حرفا المفاجأة: (إذا، إذ).
- حرفا التفصيل: (أما، إما).
- حروف التنبيه: (ها، أما، ألا).
- حرفا النفي: (لات، إن).

ج. الحروف المشتركة (للأسماء والأفعال) وهي:

- حروف العطف: [الواو، الفاء، ثم، حتى، لكن، لا، بل، أم، أو].
- حروف النفي: [ما، لا، لات، إنْ، لم، لما، لن].
- حروف الجواب: [نعم، بلا، إي، أجل، جير، جلل].
- حرفا الاستفهام: [هل، الهمزة].
- حرفا التفسير: [أي، أن].
- حرف الاستفتاح: [ألا، أما].

تطبيق قواعد الإملاء:

وفيما يلي عرض لبعض القواعد الإملائية التي يكثر الخطأ فيها:

القاعدة الإملائية	طريقة كتابتها	مواضعهـــا
الهمزة في أول الكلمة همزة الوصل همزة تنطق في ابتداء الكلام، وتسقط لفظًا ـ فقط	ا	١. الأفعال: أمر الثلاثي لماضٍ غير مبدوء بهمزة مثل: (إعلمْ، أُكتبْ). ماضي الفعل الخماسي وأمره ومصدره. مثل: اَنْتَفَعَ، اَنتفِعْ، اَنتفَاع. اَطَّلَعَ، اَطَّلِعْ، اَطِّلاع.

عند وصله بما قبله وتكتب ألفًا بدون همزة هكذا (ا)		ماضي الفعل السداسي وأمره ومصدره. مثل: (اَستغفَرَ، اَستغفِرْ، اَستغفار، اَستبَانَ، اَستَبِنْ، اِستِبَانة). ٢. الأسماء: تكون في بعض الأسماء وأشهرها: (اِسم، اِبن، اِبنة، اِمرؤ، اِمرأة)، والمثنى منها: (اِسمان، اِبنان، اِبنتان، اِمرأتان)؛ وكذلك: (اِثنان، اِثنتان). ٣. الحروف: تكون في (ال) التعريف فقط مثل: (المدرسة- الكتاب).
همزة القطع همزة تنطق في ابتداء الكلام، وفي وصله؛ وتكتب ألفًا فوقها همزة، مفتوحة أو مضمومة، هكذا (أَ أُ) أو ألف تحتها همزة مكسورة هكذا (إِ)	أ	١. الأفعال: الفعل الثلاثي المبدوء بهمزة ومصدره مثل: أخذ، أخذاً ـ أمر، أمراً. الفعل الرباعي المبدوء بهمزة ومصدره مثل: أكرم، إكرامًا، أجاد، إجادة. ٢. الأسماء: جميع همزاتها همزات قطع، عدا ما استثني منها في همزة الوصل. ج. الحروف: الهمزة في جميع الحروف همزة قطع ماعدا (ال) التعريف.
الهمزة المتوسطة		١. ترتبط كتابة الهمزة المتوسطة بحركاتها وحركة ما قبلها، وتتفاوت الحركات قوة فيما بينها، فالكسرة أقوى الحركات تليها الضمة فالفتحة
الهمزة المتوسطة على نبرة	ـــــــئـــــــ	١. إذا كانت مكسورة مثل: (سُئِل، تطمَئِن، أسْئِلة) لا ننظر لحركة ما قبلها لأنها أقوى الحركات. ٢. إذا كان ما قبلها مكسور مثل: (بِئْـــر). ٣. إذا سبقت بياء مكسور ما قبلها مثل: (بِيئة).
الهمزة المتوسطة على واو	ؤ	١. إذا ضمت وضم ما قبلها. مثل: (شُؤُون، رُؤُوس. (٢. إذا ضمت وفتح ما قبلها. مثل: (رَؤُوف، قَؤُول). ٣. إذا ضمت وسكن ما قبلها. مثل: (مَرْؤُوس، مَسْؤُول، ضَوْؤُه (. ٤. إذا فتحت وضم ما قبلها. مثل: (فُؤَاد، مؤرخ).

		٥. إذا سكنت وضم ما قبلها. مثل: (سُؤْلك، بُؤْس). ٦. إذا ضمت بعد واو مدٍّ. مثل: (وضُوؤُك).
الهمزة المتوسطة على الألف	أ	١. إذا فتحت وفتح ما قبلها. مثل: (سَأَل، اطمَأنَّ). ٢. إذا سكنت وفتح ما قبلها. مثل: فَأْس، يَأْتي). ٣. إذا فتحت وسكن ما قبلها. مثل: (مسْألة، ملأى، توْأم، سموْأل، ضَـوْأه، هَيْأه، يَيْأس).
الهمزة المتوسطة على السطر	ء	إذا كانت مفتوحة بعد ألف مدٍّ. مثل: (تساءَل، قراءَة، إجراءَات)، أو واو مدٍّ. مثل: (مُرُوءَة، وضُوءَك).
الهمزة في آخر الكلمة تكتب الهمزة آخر الكلمة على حرف يجانس حركة ما قبلها أي: أن الهمزة تكتب على الياء إذا كان الحرف الذي قبلها مكسوراً	يء ؤ أ ء	١. تكتب على الياء إذا كان الحرف الذي قبلها مكسوراً. مثل: (قارِئ، يخطِئ). ٢. تكتب على الواو إذا كان ما قبلها مضموماً. مثل: (اَمرُؤ، يجرُؤ). ٣. تكتب على الألف إذا كان ما قبلها مفتوحاً. مثل: (يقرَأ، ملجَأ). ٤. تكتب على السطر إذا كان ما قبلها ساكنًا. مثل: (شَيْء، ضَوْء، عِبْء)، أو ألفاً مثل: (ماء، سماء، نداء).
الهمزة الممدودة في أول الكلمة في وسط الكلمة في آخر الكلمة	آ	١. إذا كانت الهمزة مفتوحة وبعدها همزة ساكنة في أول الكلمة فإنهما تقلبان مداً هكذا آ، مثل: (أأْمن = آمن) ٢. (أأْخذ = آخذ). ٣. إذا فتحت الهمزة وأشبعت، مثل: (كأابة = كآبة)، (مرأاة = مرآة). ٤. إذا كانت الهمزة مرسومة على الألف وتلاها ألف المثنى، مثل: (مبدأان = مبدآن). ٥. إذا كانت الهمزة مرسومة على الألف وتلاها جمع المؤنث السالم، مثل: (مكافأات = مكافآت). ٦. إذا كانت الهمزة مرسومة على الألف وتلاها جمع التكسير، مثل: (مأادب = مآدب). ٧. إذا كانت الهمزة مرسومة على الألف وتلاها ألف الاثنين، مثل: (قرأا = قرآ).
الحروف التي تزاد زيادة الألف	ا	١. تزاد ألفٌ بعد واو الجماعة، في الأفعال التالية: الأمر والماضي، والمضارع المجزوم والمنصوب، إذا

		اتصلت بها واو الجماعة. مثل: (اكتبوا، كتبوا، لم يكتبوا، لن يكتبوا). ٢. أما إذا كانت الواو جزءًا من الفعل كما في: (يرجو، وترجو، ونرجو)، أو جزءًا من الاسم كما في: (حُلْو)، أو علامة رفع للاسم مثل: (معلمو المدرسة)، (موظفو الوزارة)؛ فلا زيادة للألف في مثل هذه المواضع. ٣. ألف تنوين الفتح، مثل: (رأيتُ زيدًا).
زيادة الواو	و	١. اسم الإشارة (أولاء). ٢. (عمْرو) في حالة الرفع والجر للتفريق بينها وبين عمر (عمروٍ، عمروٌ).
الحروف التي تحذف حذف الألف والهمزة من أول الكلمة		١. تحذف همزة الوصل في كلمة: (ابن، ابنة) إذا وقعت بين علمين في السطر (محمد بن عبد الله). ٢. وإذا دخل عليها استفهام: (أبن عبد الله؟) وبعد ياء النداء: (يا بن عبد الله). ٣. وتحذف همزة الوصل من كلمة: (اسم) في: (بسم الله الرحمن الرحيم)، وتحذف أيضا همزة اسم إذا دخل عليها همزة الاستفهام: (أسمك زيد؟). ٤. ألف (ال) إذا دخلت عليها (لام)، مثل: (العلم، للعلم).
حذف الألف من وسط الكلمة		١. تحذف ألف المد في بعض الأحرف مثل: (لكن). ٢. وتحذف في بعض الأسماء مثل: (الله، إله، الرحمن، طه،). ٣. أسماء الإشارة: (هذا، هذه، هذان، هؤلاء).
حذف الألف من آخر الكلمة		١. ألف (ما) الاستفهامية إذا سبقت بحرف جر، بشرط ألا تليها ذا، (علام- فيم-إلام- مم). ٢. ألف (ذا) الإشارية إذا وقعت بعدها لام البعد، (ذلك). ٣. (أنا) إذا تلاها اسم إشارة، (هأنذا).
حذف الواو		١. تحذف واو فعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم: لم ينجُ. ٢. تحذف واو فعل الأمر المعتل الآخر بالواو: ادعُ.

		٣. يجوز حذف الواو من الكلمات الآتية: (داوود = داود)، (طاووس = طاوس)، (ناووس == ناوس).
حذف الياء		١. ياء الأمر والمضارع المجزوم المعتل الآخر بالياء: (ارمِ- لا ترمِ). ٢. يجوز حذف ياء المتكلم إذا أضيفت إلى منادى غير معتل الآخر: (يا ربي= يا رب). ٣. ياء الاسم المنقوص إذا جرد من (ال) ولم يكن مضافًا في حالتي الرفع والجر، جاء قاضٍ عادل.
حذف اللام		تحذف إحدى (لامي) الأسماء الموصولة التالية: ١. (الذي) أصلها (اللذي). ٢. (التي) أصلها (اللتي). ٣. (الذين) أصلها (اللذين).

جدول (1) تطبيق قواعد الإملاء

التفرقة بين كتابة الهاء والتاء المربوطة:

يخطئ الكثيرون في التفرقة بين كتابة الهاء والتاء المربوطة: وهي التاء التي تنطق هاءً عند الو قف وتاءً عند الوصل، ولا بد أن تعلوها نقطتان، وتكتب «ـه» و«ـة».

وللتفريق بينهما لا بد من ملاحظة النقاط التالية، وهي:

أولاً: التاء المربوطة جزء من جذر الكلمة.. أما الهاء فهي جزء مضاف للكلمة.

ثانياً: حرف الهاء ينطق دائماً هاء في أي وضع كانت فيه الكلمة، سواء عند القطع، أو الوصل بكلمة أخرى مثل: (كتابه.. بلده.. أرضه.. عالمه.. له..)، وهي تكون ضمائر مضافة.. أما حرف التاء المربوطة، فإنه ينطق هاء في حالة نطق الكلمة مفردة، أي القطع أو نطقها مضافة لكلمة أخرى، أو داخل عبارة من دون تشكيل، أما عندما ننطقها مضافة لكلمة أخرى أو نلفظها داخل عبارة مشكلة، فإن التاء المربوطة عندها تنطق تاء. فمثلاً يمكننا نطق التاء المربوطة هاء في كلمات مثل: (كلمة) لكن عند إضافتها إلى كلمة أخرى وتشكيلها، فإنها تنطق تاء.. مثل: (كلمة خير).

لذلك على كل من لا يدركون الفرق بين الهاء والتاء المربوطة، اتباع القاعدة التالية:

إذا أشكلت عليك الكلمة فانظر إن كان الحرف جزءاً من جذر الكلمة أم مضافاً إلى الكلمة، فإن كان جزءاً من جذر الكلمة، فهو تاء مربوطة، وإن كان جزءاً مضافاً إليها فهو هاء، وإن لم تستطع تحديد ذلك أضف كلمة أخرى إلى الكلمة وشكلها أو أضف إليها ضميرا متصلا، فإن نطقتها تاء فهي تاء مربوطة، وإن نطقتها هاء فهي هاء. فلو واصلنا النطق في قولنا: (هناك حديقةٌ واسعة أو حديقتنا

واسعة) لنطقناها تاء، ولو وقفنا عند حديقة لنطقناها (هاء) مع بقاء النقطتين، ويمكن ملاحظة ذلك في النص التالي:

يقال: إن سليمان بن عبد الملك كان مهيبا، لا يجرؤ امرؤ أن يكلمه، وكان وزراؤه قد استأثروا بشؤون أغضبت العامة. فدخل عليه أعرابي ذو هيئة، فصيح اللسان، شديد العارضة، جريء الفؤاد، فقال له: يا أمير المؤمنين، إني مكلمك بكلام فاحتمله إن كرهته، فإن وراءه ما تحب إن قبلته.

قال: هات يا أعرابي، قال: سأطلق لساني بما سكتت عنه الألسن، أداء لحق الله وحق أمانتك: إنك قد أحاط بك وزراء اشتروا دنياك بدينهم، ورضاك بسخط ربهم، خافوك في الله، ولم يخافوا الله فيك، فلا تصلح دنياك بفساد آخرتك. فقال سليمان: أما أنت فقد نصحت إلا أنك جردت لسانك فهو سيفك. فقال: أجل يا أمير المؤمنين، هو لك لا عليك.

توظيف علامات الترقيم:

تعنى علامات الترقيم تلك الرموز المخصوصة التي توضع أثناء الكتابة لتعيين مواقع الفصل والابتداء وأنواع النبرات الصوتية، والأغراض الكلامية في أثناء القراءة.

ويمكن توضيح علامات الترقيم من خلال الجدول التالي:

العلامة	اسمها	مواضعها
،	الفاصلة	١. الفصل بين الجمل القصيرة كقوله تعالى: ((لا تحاسدوا، ولاتناجشوا، ولا تباغضوا ...)). ٢. بين اقسام الشيء مثل: الكلمة ثلاث اقسام: (اسم، وفعل، وحرف).
؛	الفاصلة المنقوطة	١. بين معنيين مترابطين؛ لتدل على هذا الترابط، أو عندما تكون الجملة الثانية سبباً في الأولى. ٢. مثل: (أحببتُ المنتدى)؛ لأنه يوفر لي المعرفة التي أريد. ٣. بين الجمل الطويلة التي يتألف من مجموعها كلام تام مفيد؛ بهدف التنفس بين الجمل وتجنب الغلط فيها. ٤. مثل: (أشرقت الشمس وكان نورها مائلاً للصفرة؛ التي أشبه ما تكون خريفاً للأوراق).
.	النقطة	١. توضع في نهاية الكلام للدلالة على تمام المعنى في الجملة التي لا استفهام فيها ولا تأثر. ٢. بعد نهاية الفقرات والمقاطع. ٣. بعد أحرف الجواب: نعم، لا، بلى.
؟	علامة الاستفهام	١. تكون هذه العلامة في نهاية الجملة الاستفهامية. ٢. مثل: (متى تعديل مستويات المعلمين للمستوى الخامس؟).
!	علامة التأثر	١. تكون بعد الجمل الدالة على التعجب أو التأثر.

		٢. مثل: (ما أجمل السماءَ! وافرحتاه! وأسفاه!).
:	النقطتان الرأسيتان	١. تدلان على أن ما بعدهما تفصيل لما قبلهما، وتسميان علامتي الشروع ـ ومواضعهما: ٢. بعد القول: (قال: قلت:). ٣. بعد الكلمات الدالة على التقسيم مثل: (الكلمة ثلاثة أقسام: اسم، وفعل، وحرف). ٤. بين الكلمة ومعناها مثل: (الأسودان: الماء والتمر).
....	علامة الحذف	١. تأتي لتدل على أن في الكلام حذفًا. ٢. مثل: (ويصنع من الجلود الأحذية والحقائب و...).
( )	القوسان	ويستعملان لـ: ١. تفسير معاني الكلمات أو العبارات. ٢. حصر الأرقام مثل: (1) (2) أو الفقرات مثل: (أ) (ب).
" "	علامتا التنصيص	وتكون للنصوص المنقولة حرفيًا من كلام آخر. مثل: قال صلى الله عليه وسلم: " إنما الأعمال بالنيات ...".
- -	الشرطتان	وتقع بينهما الجمل الاعتراضية، مثال: تولى عمر الخطاب -رضي الله عنه- الخلافة بعد أبي بكر الصديق.
-	الشرطة	الفصل بين كلام المخاطبين في حالة المحاورة، إذا استغنى عن الإشارة إلى الأسماء، مثال: - سأل الوالد ابنته: - ماذا اشتريت من المكتبة؟ - بعض الدفاتر والأقلام. - وهل انتهيت من الاستعداد للعام الدراسي الجديد؟ - نعم ولله الحمد.

جدول (2) علامات الترقيم

المهارات الكمية:

أولاً: بنية الأعداد والعمليات الحسابية ومفاهيم القياس وأساليبه:

١. العمليات الحسابية:

الجمع – الطرح – القسمة – الضرب.

قاعدة ترتيب العمليات:

١. احسب قيمة ما بين الأقواس.
٢. احسب قيمة جميع القوى.

٣. اضرب أو اقسم بالترتيب من اليمين إلى اليسار.

٤. اجمع أو اطرح بالترتيب من اليمين إلى اليسار.

أمثلة على العمليات الحسابية:

مثال (1): إذا كان ثمن حاسب آلي 2240 ريال فما ثمن 3 أجهزة من نفس النوع؟

١. 6620 ريال.

٢. 7720 ريال.

٣. 6720 ريال.

٤. 8720 ريال.

الحل: نستخدم عملية الضرب 2240 X 3 = 6720

الإجابة الصحيحة (ج).

مثال (2): 10 وظائف تقدم لها 50 شخصاً نسبة حصول أحدهم على الوظيفة؟

١. 1 على 50.

٢. 1 على 5.

٣. 1على 40.

٤. 1على 4.

الحل: نقسم عدد الوظائف على الأشخاص $\frac{110}{550}$ = أي أنه شخص واحد من كل 5 سيحصل على الوظيفة. الإجابة الصحيحة (ب).

مثال (3): 40+40 ÷8

١. 10.

٢. 45.

٣. 80.

٤. 25.

الحل: نجري عملية القسمة أولا40 + 5=45.

الإجابة الصحيحة (ب).

٢. النسبة المئوية والتناسب والمعدل:

النسبة:

التعبير اللفظي: النِّسبة هي مقارنة بين كميتين باستعمال القسمة. التعبير بالأمثلة: أ إلى ب أو أ: ب أو $\frac{أ}{ب}$.

التناسب:

التعبير اللفظي: التناسب هو حالة تتساوى فيها نسبتان أو معدلان على الأقل الرموز: $\frac{أ}{ب} = \frac{جـ}{د}$ ، حيث ب، د $\neq 0$.

التناسب المئوي:

في التناسب المئوي هناك نسبة أو كسر يقارن جزءاً من الكمية مع الكمية الكلية تُسمى القاعدة. أما النسبة الأخرى فهي النسبة المئوية المكافئة لها.

مثال: 4 من 5 تساوي 80% وذلك لأن $\frac{\text{الجزء } 80}{\text{الكل } 100} = \frac{4}{5}$ = نسبة مئوية.

إذا عُلم اثنان من ثلاثة (الجزء أو الكل أو النسبة المئوية) فيمكن استعمال التناسب لإيجاد المعلومة الناقصة.

أنواع أسئلة النسبة المئوية:

النوع	مثال	التناسب
إيجاد النسبة المئوية	ما النسبة المئوية للعدد 3 من 6؟	$\frac{3}{6} = \frac{ن}{100}$
إيجاد الجزء	ما العدد الذي يساوي 50% من 6؟	$\frac{50}{100} = \frac{جـ}{6}$
إيجاد الكل	ما العدد الذي 50% منه يساوي 3؟	$\frac{50}{100} = \frac{3}{ك}$

جدول (3) أنواع أسئلة النسبة المئوية

مثال: حصل طالب في اختبار الرياضيات على 15 من 20، فكم النسبة المئوية للنتيجة التي حصل عليها:

١. 70%.
٢. 75%.
٣. 80%.
٤. 85%.

الحل: المطلوب إيجاد النسبة المئوية، نستخدم المعادلة $\frac{15}{20} = \frac{ن}{100}$ ن = (15 ÷ 20 x 100)

1500 ÷ 20 = 75

الإجابة الصحيحة (ب).

مثال: فصل يوجد فيه 30 طالب 10% منهم غائبين، كم عدد الغائبين؟

١. 3.

٢. 4.

٣. 5.

٤. 6.

الحل: المطلوب الجزء نستخدم المعادلة $\frac{\text{جـ } 10}{10030} =$

١. جـ x 10 = 30 x 100 (طريقة المقص: حاصل ضربي طرفين في وسطين).

٢. جـ = 30 x 10 ÷ 100.

٣. جـ = 300 ÷ 100 = 3.

الإجابة الصحيحة (أ).

المعدل:

تُسمى النسبة التي تقارن بين كميتين لهما وحدتان مختلفتان تسمى بالمعدل.

تطبيقات على النسبة المئوية:

الخصم:

هو القيمة التي تخصم من سعر السلعة الأصلي. فيصبح سعرها الجديد بعد الخصم مساوياً السعر الأصلي ناقصا الخصم.

مثال: قرر أحمد شراء ساعة بقيمة 5400 ريال وذلك بعد حصوله على خصم بنسبة 25% من سعرها الأساسي فإن القيمة الأصلية للساعة:

١. 6000.

٢. 6200.

٣. 7000.

٤. 7200.

الحل: نوجد النسبة المئوية لقيمة الساعة بعد الخصم.

قيمة الساعة (5400) = 100% - 25%.

قيمة الساعة بعد الخصم = 75% من القيمة الأساسية.

- نستخدم القانون: $\frac{\text{الجزء النسبة}}{\text{الكل } 100} =$

- $\frac{75}{100} \cdot \frac{5400}{\text{ك}} =$

- ك = 5400 .75 ÷ 100 x
- ك= 7200.

الإجابة الصحيحة (د).

٣. العوامل الأولية والقواسم المشتركة والمضاعفات المشتركة:

العدد الأولي:

هو العدد الذي يقبل القسمة على نفسه وعلى واحد مثل: (2، 3، 5، 7، 11...إلخ).

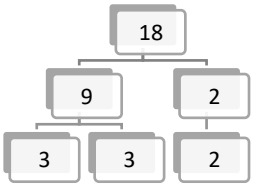
التحليل إلى العوامل الأولية:

يمكن كتابة العدد غير أولي في صورة حاصل ضرب أعداد أولية، مثال: 12= 2 x 3 x 2

مثال: تحليل العدد 18 لعوامله الأولية هو:

١. 1-3.
٢. 2-3.
٣. 3-6.
٤. 2-9.

الحـل: 18=3x3x2.



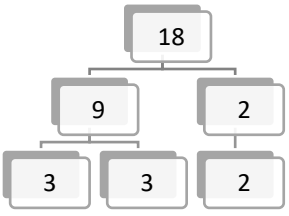
الإجابة الصحيحة (ب).

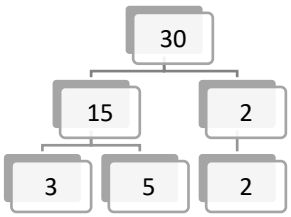
القاسم المشترك الأكبر (ق، م، أ):

إيجاد القاسم المشترك الأكبر بالتحليل إلى العوامل الولية.

مثال: أوجد القاسم المشترك الأكبر للعددين 18- 30.

الحل: نوجد العوامل الأولية للعددين.





2 x 3 x 3=18

2 x 3 x 5=30

العوامل المشتركة 2-3.

اذاً القاسم المشترك الأكبر 2 x 3 =6.

المضاعف المشترك الأصغر (م، م، أ):

مضاعف العدد هو ناتج ضرب العدد في أي عدد كلي (2،3،4، 1،...الخ) والمضاعفات التي يشترك فيها عددان أو أكثر تسمى المضاعفات المشتركة. مثال: حدد المضاعفات المشتركة الثلاثة الأولى للعددين (4،8).

الحل:

مضاعفات 4= 4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، الخ.

مضاعفات 8 = 8، 16، 24، 32، الخ.

نلاحظ أن 8-16-24 هي مضاعفات مشتركة للعددين

لذلك أول ثلاث مضاعفات مشتركة للعددين 4-8 هي 8-16-24.

٤. وحدات القياس المترية (الطول-الكتلة -السعة):

يُعد النظام المتري في القياس نظام عشرياً، وفي هذا النظام يُعد المتر (م) الوحدة الأساسية للطول ويبين الجدول التالي علاقة وحدات الطول بالمتر:

الوحدة	الرمز	علاقتها بالمتر
الكيلو متر	كلم	1 كلم=1000م 1م=0.001 كلم
المتر	م	1م=1م
السنتمتر	سم	1سم=0.01 م 1م-100سم
الملمتر	ملم	1 ملم=0.001 م 1م=1000ملم

جدول (4) علاقة الطول بالمتر

- يُعد اللتر (ل) الوحدة الأساسية للسعة 1 ل = 1000 ملل
- يُعد الكيلوجرام(كجم) الوحدة الأساسية لقياس الكتلة
- يُعد الجرام من وحدات قياس الكتلة الشائعة الاستعمال 1كجم=1000 جرام
- وللتحويل من وحدة طول او سعة أو كتلة إلى أخرى، يمكنك استعمال العلاقة بين الوحدتين والضرب في القوة المناسبة للعدد 10 أو القسمة عليها.

فكرة التحويل:

التحويل من وحده صغيرة إلى وحدة كبيرة نقسم (أي نستخدم عملية القسمة)، والتحويل من وحدة كبيرة إلى وحدة صغيرة نضرب (أي نستخدم عملية الضرب).

مثال: ثلاث قوارير ماء سعة الواحدة 2 لتر، كم سعة الثلاث قوارير بالمليلتر؟

١. 200.

٢. 2000.

٣. 600.

٤. 6000.

الحل: سعة الثلاث قوارير = 2 x 3= 6 ل نحول من ل (كبير) إلى ملل (صغير) نضرب ب 1000

6 ل = 6 x 1000=6000 ملل.

الإجابة الصحيحة (د).

٥. المحيط والمساحة والحجم لبعض الأشكال الهندسية غير المركبة:

قوانين المساحة والمحيط لبعض الأشكال الهندسية:

الشكل	المحيط	المساحة
المثلث	مجموع أطوال أضلاعه	$x\frac{1}{2}$ القاعدة x الارتفاع
المستطيل	- مجموع أطوال أضلاعه - 2 x (الطول + العرض)	الطول x العرض
المربع	- مجموع أطوال أضلاعه - 4 x طول الضلع	طول الضلع x نفسه
المعين	- مجموع أطوال أضلاعه - 4 x طول الضلع	- طول ضلعه X ارتفاعه - نصف حاصل ضرب قطريه
متوازي الأضلاع	2 (مجموع ضلعين متجاورين)	طول القاعدة x الارتفاع
الشبه المنحرف	مجموع أطوال أضلاعه	$x\frac{1}{2}$ ع (ق1+ق2)
الدائرة	2 ط نق	$2_{\text{ط نق}}$

جدول (5) قوانين المساحة والمحيط لبعض الأشكال الهندسية

قوانين الحجم لبعض الأشكال الهندسية:

الشكل	الحجم
المنشور	مساحة القاعدة x الارتفاع
الهرم	$\frac{1}{3}$ مساحة القاعدة x الارتفاع
الأسطوانة	$2_{ع\ ط\ نق}$

جدول (6) قوانين الحجم لبعض الأشكال الهندسية

مثال: فصل دراسي طوله 8 م وعرضه 6 م إذا فرش بسجادة قيمة مترها 20 ريال، فكم ريالاً قيمة السجادة؟

١. 480.
٢. 560.
٣. 720.
٤. 960.

الحل:

أولاً: نوجد مساحة الفصل: مساحة الفصل = الطول x العرض = 8 x 6 = 48 متر مربع.

ثانياً: نوجد قيمة السجادة: قيمة السجادة = عدد الأمتار X قيمة المتر = 48 x 20 = 960 ريال.

الإجابة الصحيحة (د).

مثال: مربع محيطه 4 سم فإن مساحته بالسنتيمتر المربع هي:

١. 1.
٢. 2.
٣. 4.
٤. 16.

الحل:

أولاً: نحسب طول الضلع: محيط المربع = حاصل جمع أطوال أضلاعه 4 = 1+1+1+1 اذن طول الضلع = 1 سم.

ثانياً: نحسب المساحة: مساحة المربع = طول الضلع x نفسه = 1 x 1 = 1 سنتيمتر المربع.

الإجابة الصحيحة (أ).

ثانياً: جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها:

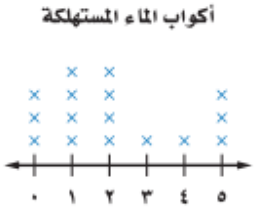
هو العلم الذي يتعامل مع جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها هو علم الاحصاء، يُعد جمع البيانات وتحليلها من أساسيات العملية الأساسية التي تؤدي إلى اتخاذ القرارات المناسبة وفهم الظواهر بشكل أفضل.

التمثيل بالنقاط:

يتعامل الإحصاء مع جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها. والبيانات هي في الغالب معلومات عددية. ويُستعمل التمثيل بالنقاط؛ لتوضيح كيفية انتشار البيانات. فالتمثيل بالنقاط يعرض البيانات على شكل نقاط على خط الأعداد.

مثال: سأل وائل زملاءه عن عدد أكواب الماء التي يشربونها في يوم عادي، فكانت إجاباتهم.

كما هو مبين في التمثيل المجاور:



أي الإجابات كانت أكثر تكراراً؟ الحل: 1-2.

أي الإجابات كانت أقل تكرار؟ الحل:3-4.

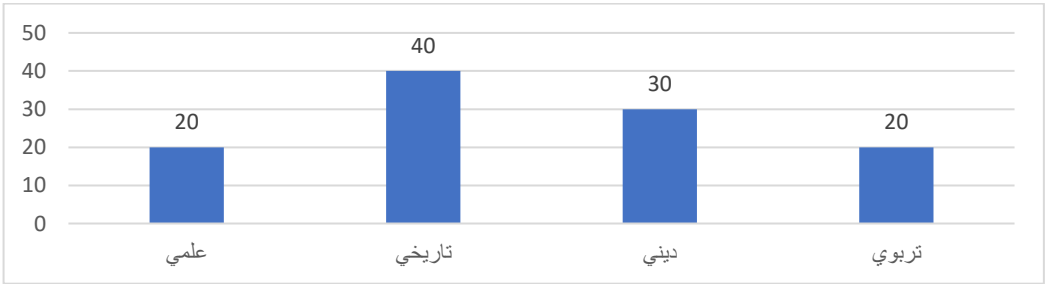
التمثيل بالأعمدة:

هي طريقة لتنظيم البيانات تُستعملُ فيها الأعمدة لعرض عدد العناصر في المجموعة وذلك من خلال:

- وضع البيانات على المحور الأفقي للمقارنة بينها
- وضع البيانات على المحور العامودي لتمثيل عدد التكرارات

مثال: مثلت نتائج مسح حول الكتب المفضلة لدى مجموعة من الطلاب كما يأتي:

أي الجمل التالية صحيحة حول هذا المسح؟



شكل (2) التمثيل بالأعمدة

١. عدد الذين يفضلون الكتب الدينية أقل من عدد الذين يفضلون الكتب العلمية.
٢. عدد الذين يفضلون الكتب التاريخية ضعف عدد الذين يفضلون الكتب العلمية.
٣. معظم الطالب يفضلون الكتب الدينية.
٤. عدد الذين يفضلون الكتب الدينية نصف عدد الذين يفضلون الكتب العلمية.

الحل: الإجابة الصحيحة (ب)، لأن عدد الذين يفضلون الكتب التاريخية (40) ضعف عدد الذين يفضلون الكتب العلمية (20).

التمثيل بالأعمدة المزدوجة:

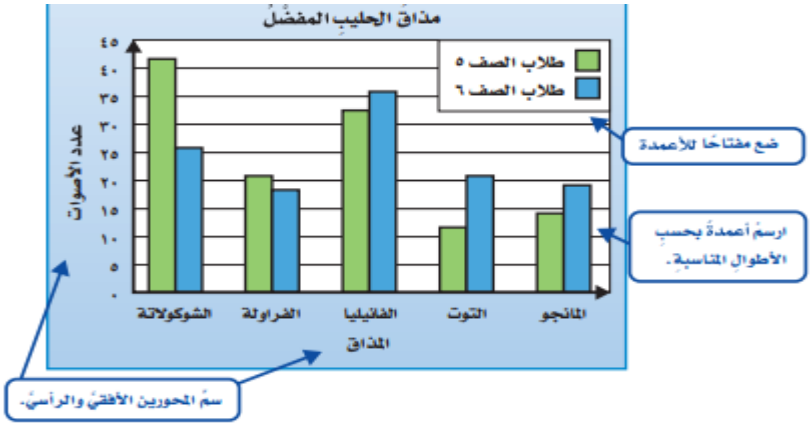
يُستعمل التمثيل بالأعمدة المزدوجة لعرض مجموعتين من البيانات حول موضوع واحد، ويمكن الاستفادةُ من التمثيل بالأعمدة المزدوجة للتواصل إلى استنتاجات حول البيانات.

مثال: يبين الجدول أدناه نتائج تصويت طلاب الفصلين الخامس والسادس لاختيار مذاق الحليب الذي يفضله كل منهم، مثلي بالأعمدة المزدوجة البيانات ثم استعمليه للوصول الى استنتاجات حول البيانات.

المذاق	أصوات طلاب الصف ٥	أصوات طلاب الصف ٦
الشوكولاتة	٤٢	٢٦
الفراولة	٢١	١٨
الفانيليا	٣٣	٣٦
التوت	١٢	٢١
المانجو	١٤	١٩

شكل (3) نتائج تصويت طلاب الفصلين

الحل:



الاستنتاجات:

- المذاق الذي حصل على أكبر عدد من أصوات طلاب الصف الخامس هو الشكولاتة.
- يفضل أكثر طلاب الصف الخامس مذاق حليب الشكولاتة، بينما يفضل أكثر طلاب الصف السادس مذاق الحليب بالفانيليا.
- الفرق بين أصوات طلاب الصف الخامس يساوي 42-12 =30.

- الفرق بين طلاب الصف السادس يساوي 36-18=18.

مقاييس النزعة المركزية والمدى:

العدد الذي يُستعمل لوصف مركز مجموعة من البيانات هو مقياس للنزعة المركزية. وأكثر مقاييس النزعة المركزية استعمالاً هو المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي:

التعبير اللفظي: المتوسط الحسابي لمجموعة من البيانات هو مجموع هذه البيانات مقسوماً على عدد مفرداتها، ويسمى ايضاً بالوسط الحسابي. (يستخدم عندما لا تحوي البيانات قيماً متطرفة)

مثال: متوسط حسابي لدرجات طالبة (4-7-7)؟

١. 4.
٢. 6.
٣. 7.
٤. 14.

الحل: المتوسط الحسابي = مجموع الأعداد مقسوماً على عددها

المتوسط الحسابي= $\frac{4+7+7}{3}$ =6. = $\frac{18}{3}$ =

الإجابة الصحيحة (ب).

المقياسان الآخران الشائعان للنزعة المركزية هما الوسيط والمنوال.

الوسيط:

التعبير اللفظي: في مجموعة من البيانات مرتبة من الأصغر إلى الأكبر أو العكس، إذا كان عدد مفردات البيانات فرديًّا يكون الوسيط هو العدد الواقع في المنتصف. أما إذا كان عددها زوجي فإن الوسيط هو متوسط العددين المتجاورين في المنتصف.. (يستخدم عندما تحوي البيانات قيماً متطرفة).

مثال: الوسيط للأعداد (9-8-6-4) هو؟

١. 6.
٢. 7.
٣. 8.
٤. 9.

الحل: إذا كان عدد المفردات زوجي (هنا عددها 4) يكون الوسيط حاصل جمع العددان الأوسطان قسمة 2 العددان الأوسطان 8-6 , الوسيط = $\frac{6+8}{2}$ =7. = $\frac{14}{2}$ =

الإجابة الصحيحة (ب).

المنوال:

التعبير اللفظي: المنوال لمجموعة من البيانات هو العدد الذي يتكرر أكثر من غيره في المجموعة، ا وإذا تكرر عددان أو أكثر بالمقدار نفسه، فإن كلا منها يكون منوالاً. (يستخدم عندما تحوي البيانات قيماً متكررة متساوية).

مثال: ما هو المنوال فيما يلي: 4-5-6-7-6-8-9-10؟

١. 5.

٢. 6.

٣. 7.

٤. 8.

الحل: المنوال العدد المتكرر.

المنوال هو 6.

الإجابة الصحيحة (ب).

المدى:

أكبر قيمة ناقص أصغر قيمة.

مثال: ما هو المدى فيما يلي: 4-5-6-7-8-9-10؟

١. 5.

٢. 6.

٣. 7.

٤. 8.

الحل:

المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة.

المدى = 10 – 4 = 6.

الإجابة الصحيحة (ب).

الموضوع الثاني

المعيار الخامس: المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه

الأهـــداف:

يتوقع من المتدرب في نهاية الموضوع الثاني أن يكون قادراً على أن:

١. يفرِّق بين خصائص المراحل العمرية للطالب.
٢. يذكر خصائص استمرارية النمو عند الطلاب.
٣. يفرق بين درجات الاختلاف فيه من حيث الاستمرارية أو التأخر عند الطلاب.
٤. يصنف تأثير مشكلات النمّو المصاحبة للطالب والأحداث اليومية الضاغطة على تعلمه.
٥. يحدد أفضل الطرق لكيفية التعامل مع مشكلات النمّو المصاحبة للطالب.
٦. يذكر مؤشِرات الاضطرابات الانفعالية وحالات الاعتداء والإهمال عند الطلاب.
٧. يصنف الاختلافات بين المتعلمين التي تعزى للخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واحتياجاتها التعليمية التي ينبغي تلبيتها.
٨. يميز بين الفروق الفردية للمتعلمين الناجمة عن اختلاف الخصائص العقلية والجسمية.
٩. يحدد أثر المعرفة السابقة على التعلم الحالي أو المستقبلي للطالب.
١٠. يعرِّف نظريات التعلم ونتائج الأبحاث العلمية المعاصرة في عمليات التعلم.
١١. يميز أساليب التعلم الفردي، وتبين مدى اعتمادها على العوامل المعرفية والانفعالية والبيئية مع الخبرات السابقة.
١٢. يذكر عمليات وخطوات بناء المتعلم للمعاني.
١٣. يصنف مهارات التفكير الإبداعي والناقد والعادات العقلية.
١٤. يحدد تأثير الاتجاهات والقيم لدى المتعلمين على تعلمهم.
١٥. يميز خصائص المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة ممن لديهم إعاقات تحد من تعلمهم.
١٦. يفرق بين خصائص وحاجات المتعلمين الموهوبين.
١٧. يحدد الإجراءات التي ينبغي التقيد بها في التعامل مع الفئات الخاصة.
١٨. يميز المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

مقدمة

يفهم المعلمون خصائص نمو الطاب وتأثيرها على التعلم، ويراعون الفروق الفردية، ويوفرون فرصًا تعليمية تلبي الاحتياجات المتنوعة للطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وتدعم النمو المتكامل للطلاب بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة الذين يختلفون عن غيرهم من المتعلمين في خصائصهم العقلية أو الجسدية مثل ذوي الإعاقة أو الموهوبين.

ينقسم المعيار الخامس إلى أربعة معايير فرعية، وسيتم التطرق إلى كل معيار فرعي على حده أدناه:

١. خصائص النمو وأثرها في التعلم.
٢. الفروق الفردية وأثرها في التعلم.
٣. كيفية تعلم المتعلمين.
٤. خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة.

المعايير الفرعي الأول: خصائص النمو وأثرها في التعلم:

المعيار الفرعي الأول والذي يحقق الأهداف التالية:

١. تفرّق بين خصائص المراحل العمرية للطالب.
٢. تتعرف على خصائص استمرارية النمو عند الطلاب.
٣. تفرق بين درجات الاختلاف من حيث الاستمرارية أو التأخر عند الطلاب.
٤. تصنف تأثير مشكلات النمّو المصاحبة للطالب والأحداث اليومية الضاغطة على تعلمه.
٥. تحدد أفضل الطرق لكيفية التعامل مع مشكلات النمّو المصاحبة للطالب.

الكلمات المفتاحية في المعيار الفرعي الأول:

خصائص المراحل العمرية، استمرارية النمو، نوع التغيّر ودرجته في مجالات النمو، تأثير مشكلات النمّو على التعلم، مؤشِرات الاضطرابات الانفعالية والسلوكيات الخارجية الغير مرغوبة.

ما هو النمو وما أهمية تتبعه عند الطالب؟

النمو هو التغير الذي يطرأ على الإنسان في عدد من الجوانب مثل الجانب الحركي، النفسي، العقلي، اللغوي، والانفعالي وغيرها من الجوانب الأخرى. ويعرف النمو بأنه مجموعة من التغيرات التي تحصل للإنسان في فترات حياته المختلفة نتيجة للتقدم في العمر. ولقياس النمو فانه ينظر لأكثر من بُعد مثل الشمولية في النمو، الاستمرارية في النمو، سرعة النمو أو بطئه، والترابط بين جوانب النمو المختلفة .

وتكمن أهمية معرفة المعلم بخصائص النمو المختلفة بما يلي:

١. تحديد طبيعة النمو لكل فئة عمرية في كافة الجوانب.
٢. تتبع أي خلل في النمو او شذوذ يطرأ فجأة على الطالب او يتطور مع الوقت مع تحديد أهم العوامل المسببة للخلل في النمو.
٣. معرفة اهم التغييرات التي قد تطرأ على المتعلم ومن ثم تقديم الخدمات التربوية المناسبة.
٤. تمكين المعلم من تحديد إمكانية الطالب والتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطالب.
٥. تحديد جوانب الاختلاف بين الطلاب، ومن ثم الإقرار بوجود فروق فردية في الفصل الواحد والذي يؤدي الى أهمية تقديم الدعم التربوي المناسب لكل طالب حسب نقاط الضعف والقوة.

المراحل العمرية للطالب:

مرحلة الطفولة:

١. الطفولة المبكرة (2-6) مرحلة رياض الأطفال.
٢. الطفولة المتوسطة (6-9) مرحلة الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية التعليم العام.
٣. الطفولة المتأخرة (9-12) مرحلة الصفوف الثانية من المرحلة الابتدائية التعليم العام.

خصائص المرحلة:

تتميز مرحلة الطفولة بالتطور السريع لأغلب جوانب النمو عند الطفل يصاحبه اكتساب متعدد للمهارات والخبرات التي تساعد الطفل على التكيف والتفاعل مع البيئة المحيطة.

بعض من هذه الجوانب:

١. النمو الجسمي:

إن النمو الجسمي في هذه المرحلة تتركز أهميته من ناحية الزيادة في الطول والوزن والحجم للطفل. فالأعضاء تنمو بسرعة خاصة وفي وقت محدد وفي نسق معين. فمثلا، يكتمل عدد الأسنان الموقتة وينمو الرأس ببطء، كما تنمو الأطراف نمواً سريعا في حين يكون الجذع ينمو بدرجة متوسطة. أما بالنسبة لوزن الطفل وطوله فانه بشكل عام بظهر نمو أقل سرعة مقارنة بمرحلة نموه خلال السنة الأولي من عمره.

٢. النمو الحركي:

الطفل في هذه المرحلة يظهر نشاط حركي ملحوظ، فعندما يبلغ الطفل العام الثالث. فمثلا يتميز لعب الطفل بأنواع متعددة من الحركة والقفز والجري والذي قد يشمل صور من الشدة والعنف وسرعة الاستجابة. ويستطيع أن يصعد وينزل السلالم بدون مساعدة كذلك يظهر الطفل نوعا من الثقة في المشي على أصابع القدمين أو خلع ملابسه وارتدائها لوحده دوت مساعدة. وعليه لتعزيز

هذا النمو فإن الطفل قد يفضل بالوسائل والأدوات التي تمكنه من مزاولة الحركة على نطاق واسع والتي يستخدم فيها جميع أعضاء جسمه.

٣. النمو العقلي:

في هذه المرحلة تزداد قدرات الطفل في التطور والنمو التي من شأنها ات تعزز نضجه العقلي والذي يظهر في مهارة الإدراك والحفظ والتفكير بالإضافة للذكاء. فمثلا يزداد بالتدريج إدراك الطفل خلال هذه المرحلة للأحجام والأشكال والألوان والمساحات وإدراك الفرق بين الألوان الأساسية مثل: (الأحمر والازرق). أما إدراكه (للأوزان والأثقال) فتظهر في مراحل متقدمة من عمر الطفل والسبب يرتبط بعدم إلمام الطفل بأنواع المواد وابعادها ومدى اختلافها عم بعضها البعض. أيضا تشكل مهارة إدراك المسافات من المهارات التي لا تظهر مبكرا عند الطفل بسبب عدم قدرة الطفل على تخمين وتقدير المسافات بشكل دقيق ومناسب.

بعد سن الخامسة تبدأ عند الطفل مهارة التمييز بين الحروف الهجائية والقدرة على التفريق بين الألوان المتشابهة. أما من الناحية الأكاديمية، فالطفل مع بداية العام الثالث من عمر الطفل يستطيع أن يعد ويرمز بالعدد الصحيح لعدد الألعاب التي أمامه، فمثلا عند وجود ٥ سيارات فهو يستطيع أن يقول خمس سيارات أو أن يشير بالرقم خمسة للدلالة بان هناك خمس سيارات. بالإضافة الى خاصية الجمع للأعداد البسيطة.

إدراك الزمن والمكان عند الطفل في هذه المرحلة بسيط وسطحي ولا يتجاوز مدلولات واضحة مثل: (اليوم، الأمس، الغد أو الأسبوع القادم). أما في سن الخامسة يدرك الطفل التتابع الزمني مع تسلسل الأحداث. مع العلم بان مهارة إدراك المكان تسبق إدراك الزمان لدى الطفل وقد يرجع السبب للذاكرة البصرية للطالب او الادراك الحسي.

التذكر صُنف انه من العمليات العقلية التي يمارسها الطفل في مرحلة عمرية مبكرة وتزداد مع نمو الطفل، فالعلاقة طردية أي انه كلما ازداد نموه زادت قدرته على التذكر. فمن خلال مهارة التذكر يستطيع الطفل أن يواكب توازن في نموه مع الإدراك والانتباه. " ففي التذكر اللفظي فإن الطفل في سن 2-5 سنة يستطيع التذكر من 6-7 كلمات، وفي سن أربع سنوات يمكنه تذكر من 12-13 كلمة"[1].

٤. النمو الاجتماعي:

تشكل العائلة والافراد من حول الطفل عناصر مهمة في التفاعلات الاجتماعية والتي لها التأثير القوي في بناء شخصية الطفل. ويأتي دور النمو في التواصل عند الطفل مثل: (التواصل اللغوي).[1] (عبد الحليم، ٢٠١٧م).

مثل المحرك الأساسي للتفاعلات الاجتماعية لما لها من رسخ قيمة كبيرة في نفس الطفل للتعبير عن النفس وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي تتوسع علاقات الطفل وتزداد متانة العلاقات الاجتماعية عنده مع بلوغ الخمس والستة سنوات، وأهم ما يميز هذه العلاقات انها لا ترتبط بالعلاقات العائلية. تتخلل هذا النمو تغيرات اجتماعية ترتبط بشخصية الطفل او نموه الحركي والعقلي مثل الزعامة أو العدوان والمشاجرة والمنافسة والعناد والمكانة الاجتماعية أو الانانية.

مرحلة المراهقة:

١. المراهقة المبكرة (9-12) المرحلة المتوسطة من التعليم العام.
٢. المراهقة المتوسطة (15-18) المرحلة الثانوية من التعليم العام.
٣. المراهقة المتأخرة (18-22) مرحلة التعليم الجامعي.

خصائص المرحلة:

تظهر أهم خصائص هذا المرحلة بالتغير الجسدي للطالب والذي يكون أكثر وضوحا وأسرع عند الفتيات منه عن الأولاد. ذكر الباحث المعموري (٢٠١٢م).

إن من أهم النقاط المشتركة عند أغلب المراهقين هو التالي:

- تحقيق النضوج الجسدي عند الطلاب في هذه المرحلة، مع التفاوت بينهم في الطول والوزن وفي سرعة لنضوج تبعاً لعوامل أخرى مثل الجينات.
- يميل مظهر الجسم عند الأولاد أشبه بالرجال والفتيات كالإناث، مع بدء اكتمال دائرة الوعي بالجسد والذات
- يتحقق النضج الجنسي عند سن 16 أو 17.
- تتميز صحة الطالب هذه المرحلة بأنها جيده وقوية، مع ظهور بعض العادات الصحية السيئة عند البعض بسبب فترة المراهقة مثل: العادات السيئة في الأكل والنوم.

بعض الخصائص التي من الممكن بأن نذكرها في هذه المرحلة:

١. خصائص النمو العقلي (المعرفي):

- يصل المهارات العقلية عند الطلاب في هذه المرحلة الى قمتها، الا ان الطالب بحاجة لمزيد من الدعم والتبسيط لنقص خبراته ومهاراته خصوصا لاستعمال التفكير المجرد بشكل أكبر، والذي ينطوي عليه تطبيقها في مفاهيم أكثر.
- طلاب هذه المرحلة بحاجة الى تطوير مدركاتهم وقدراتهم تبعا لتنوع التفاعلات الاجتماعية وانخراطهم في دائرة من المعارف والمؤسسات والعلاقات الأعمق من سابقتها في مرحلة الطفولة.

٢. خصائص النمو الاجتماعي:

- تبعاً للتغيرات التي طرأت للمراهق، فإن النمو الاجتماعي من أهم التغيرات التي تلعب دوراً هاماً في بناء شخصية المراهق وتوكيد ذاته.
- بالنظر إلى مفهوم النمو الاجتماعي عند (برونفن-برينر) والتي سلطت الضوء على عملية انتقال الفرد من دائرة اجتماعية صغيرة ذات علاقات اجتماعية محدودة إلى دائرة اجتماعية أكبر وأكثر أفراد وعلاقات. والتي أكد أهمية التفاعل بين كلا من الوعي العقلي والاجتماعي لتحقيق أكبر قدر من التوازن في نمو شخصية الفرد.
- تتفاوت الخصائص الاجتماعية بين الفتيات والأولاد، حيث تتميز الفتيات بتفوق في المجال الاجتماعي والذي يأخذ طابع محدود العدد في بناء الصداقات مقارنة بالأولاد الذين يبنون دائرة أوسع من الصداقات.
- يظهر الاهتمام بالجنس الآخر واضحاً وكذلك الحديث عنه ومراقبته وهذا الاهتمام يغطي على الاهتمامات.

٣. خصائص النمو الانفعالي:

بسبب تحقيق النمو الواضح جسميا وبسبب الانتقال المستمر الى الدوائر الاجتماعية الأكثر عمقاً وتعقيداً، فالمراهقون قد يتعرضون لبعض المخاوف تجاه هذا الانتقال. بالإضافة الى القلق والتفكير بمستقبلهم وهم يعبرون عن هذا القلق بحالات انفعالية متنوعة مثل البكاء او الكآبة أو الخجل

ومن الصور المختلفة عن النمو الانفعالي للطلاب والتي تظهر جلياً ما يقع فيه المراهقون نتيجة تعارض الرغبات والأفكار بينهم وبين أولياء أمورهم بسبب تبعات نتائج تغير الاهتمامات والرغبات. وبالتالي، يصبح المدرسون والمدرسات الاختيار الأنسب للطلاب للاستشارات.

من المسلم به أن يمر الانسان بمراحل متعددة في جوانب النمو المختلفة في كل مرحلة عمرية والتي تميزه عن المراحل السابقة لمعرفة الخصائص المختلفة لمراحل النمو المذكورة اعلاه يرجى الاطلاع على كتاب حامد زهران، (علم النفس النمو الطفولة والمراهقة).

إن معرفة خصائص النمو عند الطالب تساعد المعلمة من تحديد حالات النمو الطبيعية من غير الطبيعية عند الطلاب، التنبؤ بقدرات الطالب ودرجة التطور الأكاديمي، وتحديد الاستراتيجية الاختلاف او التأخر في نمو الطالب في جانب نمو محدد كلما كان أكثر سرعة في تقديم الدعم اللازم، وأهمها الدعم التربوي والأكاديمي للطالب.

استمرار تأخر النمو:

هو المؤشر الذي يعكس على النمو الطبيعي للطالب وتحقيق التوازن في جوانب النمو المختلفة في المراحل العمرية المختلفة. واستمرارية النمو تدل على ان الطالب ينتقل من مرحلة عمرية الى مرحلة أخرى بشكل متوازن مع العمر الزمني.

يتحقق الاستمرار في النمو من خلال تتبع مظاهر النمو لدى الطفل في جانب نمو محدد وكذلك تتبع النمو في عدد الجوانب المختلفة في وقت واحد. لكن عندما لا يحقق الطالب النمو المطلوب لكل مرحلة عمرية مقارنة بأقرانه في نفس المرحلة العمرية الزمنية فإنه يشير إلى خلل او تأخر في النمو وهو ضد استمرارية النمو.

يستطيع المعلم بأن يتابع او يسجل تأخر في نمو الطالب عندما يحصل التأخر النمائي بدرجات مختلفة بين الخفيف (العمر النمائي أقل بـ ٣٣٪ من العمر الزمني) والمتوسط (العمر النمائي ٣٤٪ الى ٦٦ ٪ من العمر الزمني) والشديد (العمر النمائي أقل بـ ٦٦٪ من العمر الزمني) حسب درجة التأخر والفقد في اكتساب المهارات المطلوبة لكل مرحلة عمرية.

قد يرتبط التغير والتأخر الذي يحصل في النمو نتيجة لأسباب وراثية، جينية، أو صحية كالتي تظهر بسبب خلل في الهرمونات مثل هرمون النمو أو بيئية لأسباب تتعلق بظروف الأسرة الاقتصادية أو الجغرافية او الاجتماعية تسبب خلل في شمولية او استمرارية النمو والذي بدوره قد يؤثر على التعلم واكتساب مهارات جديدة.

فهناك مؤشرات تحذيرية تدل على التأخر النمائي عند الأطفال والتي تُعتبر علامة لولب الأمر او للمعلم من اجل تقديم الدعم او التدخل المناسب. لا يمكن حصر كل المؤشرات التي تدل على التأخر النمائي لكن كل ما شذ عن الطبيعي وأشار الى تراجع او تأخر في التطور كل ما كان علامة تحذيرية تتطلب الاهتمام والفحص والرعاية.

النمو والتعلم:

كلما كانت المعلمة أكثر إلمام بمراحل النمو والمؤشرات التحذيرية للتأخر النمائي عند الطالب كلما كانت أكثر خبرة لتوفير التدخل التربوي المناسب. فالعلاقة بين النمو والتعلم علاقة طردية إذا ازداد الأول، ازداد الثاني وهكذا.

فالتعلم هو تطور سلوك الانسان واكتسابه مفاهيم جديدة نتيجة للخبرة التي يتعرض لها خلال المواقف المختلفة والمواقف التي تحصل أمامه من خلال النمذجة والتعلم النشط في البيئات التعليمية الحيّة. وحتى تتحقق عملية التعلم لابد من وجود مقومات التعلم عند الانسان واكتمال دائرة النمو.

يحد التأخر في النمو من فاعلية التعلم والتي تظهر عند الطالب في أكثر من شكل ودرجة تبعا لدرجة التأخر ونوع الجانب.

فكلما كان التأخر في النمو أكثر شدة كان التعلم أكثر صعوبة. على سبيل المثال الخلل في النمو الاجتماعي يجعل الانسان أقل فاعلية للتعلم من خلال النمذجة، والتأخر في النمو العقلي يصعب على الانسان عملية معالجة المعلومات وتحليلها، والفشل في النمو اللغوي والذكاء يجعل الانسان يفشل في التعلم والمخاطبة والمناقشة واكتساب معرفة جديدة، وهكذا. فالنمو والتعلم مترابطان في حياة الانسان فالأول يحقق الثاني، ولا تعلم دون نمو ونضج. ولأن درجات النمو تتفاوت في تطورها من طالب إلى اخر فإن معرفة الفروق الفردية يُعد أساس في عملية تحديد مشكلات النمو على التعلم لكل طالب.

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية:

ترتبط اضطرابات السلوك (Behavior Disorders) والاضطرابات الانفعالية تحت مفهوم واحد وهي السلوكيات التي لا تتطابق مع السلوك المألوف والمتعارف علية اجتماعيا دون عنف أو أذى (القريوتي وآخرون، 2001م).

اضطراب السلوك أو الاضطرابات الانفعالية أو الإعاقة الانفعالية كلها مصطلحات تصنف مجموعة من الأشخاص الذين يظهرون أنماطا منحرفة من السلوك عما هو مألوف أو متوقع. وبشكل أدق فأن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تشير إلى لأطفال الذين يواجهون صعوبة في التكيف والتماثل مع السلوكيات الاجتماعية المتوافقة مع السلوك المقبول، والتي بدورها تشكل عقبة أمام التطور الأكاديمي ورفع معدل التحصيل الدراسي. بالإضافة الى ضعف في بناء علاقات اجتماعية مع المعلمين والزملاء في الصف وفشل في التفاعل مع الاخرين بشكل إيجابي. كما أن البعض منهم قد يظهر نوع من الضعف في تقدير للذات او تقدير الأخرين (روس، ١٩٧٤م).

يعرف (بور) اضطرابات السلوك لغاية التربية الخاصة بأن الأطفال المضطربين يجب أن تتوفر لديهم واحد أو أكثر من المؤشرات التالية:

١. عدم القدرة على التعلم والتي لا تفسر بأسباب عقلية أو حسية أو صحية.
٢. عدم القدرة على بناء علاقة شخصية مرضية مع المعلمين والأقران.
٣. ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف.
٤. مزاج عام من الكآبة والحزن.
٥. الميل لتطوير أعراض جسمية.

تصنيف كوي يتضمن من المؤشرات التالية:

١. اضطرابات التصرف.
٢. اضطرابات الشخصية.
٣. عدم النضج.

٤. انحرافات اجتماعية.

محكات الحكم على السلوك المضطرب:

١. التكرار.
٢. الشدة.
٣. المدة.
٤. طبوغرافية السلوك.

أشكال مؤشرات الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

١. موجه نحو الداخل ولا يؤثر بالأخرين مثل القلق، الانسحاب، والاكتئاب.
٢. موجه نحو الخارج ويؤثر على الاخرين مثل السلوك العدواني، السلوك التخريبي، والنزاع مع القانون وانحراف الاحداث.

حالات الاعتداء والإهمال عند الطلاب:

تتمثل حالات الاعتداء او الإساءة والإهمال اللذين يتعرض لهما الأطفال في المرحلة الدراسية من خلال (المؤشرات النفسية \ الانفعالية والجسدية \ البدنية) والتي تؤدي إلى إلحاق أضرار فعلية أو محتملة بصحة الطفل او تبعده عن التعليم الفعال.

من أهم طرق التعاون للتعرف على الأشخاص الذي يظهرون اضطرابات السلوك:

١. تقديرات المعلمين.
٢. تقديرات الوالدين.
٣. تقديرات الذات.
٤. تقديرات الأقران أو الزملاء.

من أهم أولويات التربية الخاصة هو تصميم وتنفيذ برامج تربوية مناسبة للأطفال الذين يظهرون اضطرابات السلوك، والتعامل مع الطفل صاحب الاضطراب في الأساس على أنه طالب وبسبب ما يعانيه يحتاج الى تعديل أو تكييف في المنهاج وأسلوب التدريس وأسلوب التعامل لكي تلبي حاجاته.

ومن طرق التدخل:

- التدخل البيو فيزيائي.
- التدخل السلوكي.
- التدخل البيئي.

يمكن تقسيم التدخل البيو فيزيائي إلى قسمين:

القسم الأول: التدخل الفسيولوجي المباشر:

- العلاج بالأدوية مثل: (أدوية لحالات النشاط الزائد).
- العلاج بالفيتامينات.
- العلاج بالتغذية مثل: (يوضع الطفل على نظام غذائي معين).

القسم الثاني: التدخل السلوكي:

صممت هذه الاستراتيجيات للتعامل المباشر مع السلوك المستهدف، وذلك من خلال زيادة السلوك المرغوب أو التقليل منه إذا كان غير مرغوب أو تشكيل سلوك جديد وجميع هذه الاستراتيجيات تسمى بإجراءات تعديل السلوك.

وأهم التدخلات:

- التدخل البيئي عن طريق تغيير الموقف.
- ضبط ضوابط السلوك عن طريق (التعزيز، العقاب، التغذية الراجعة).
- الضبط الذاتي عن طريق التعامل مع المثيرات البيئية.

التدخل البيئي والتدريب:

- التدريب الإدراكي الحركي: يستخدم في الحالات التي يعتقد أن المشكلات السلوكية والتعليمية ناتجة عن اصابة عضوية.
- اعادة تنظيم البيئة: التقليل من المثيرات البصرية، استخدام اثاث مناسب.
- التغذية الراجعة البيولوجية.

وقد صممت هذه الاستراتيجيات لتكييف السلوك المستهدف ليتناسب مع الموقف.

وأهم التدخلات:

- التدخل في المؤسسات الداخلية (ضبط الطفل كليا من خلال برامج إعادة تربية).
- التدخل في المواقف المجتمعية الطبيعية (إعادة تأهيل المنحرفين في برامج يومية بالتركيز مع العائلة).
- التدخل في المواقف المجتمعية المدرسية (تدريب على السلوكيات المرغوبة داخل الصفوف).

المعيار الفرعي الثاني: الفروق الفردية وأثرها في التعلم:

معرفة وإلمام المعلمين بخصائص النمو للطلاب تهيئهم لمعرفة الاختلافات ومن ثم الفروق الفردية والتي تشير بأنها الخصائص الشخصية التي تميز المتعلمين عن بعضهم البعض وتجعل لهم سمات فردية تميزهم عن غيرهم تعليمياً. حيث أكد الباحث سيمسيك (٢٠١٢م) بأن الطالب

فريد في خصائصه التعليمية التي تشكل قدراته على هيئة نقاط قوة وضعف لكل موقف تعليمي. فمن خلال إقرار المعلم بوجود فوارق تعليمية في الصف الواحد، ومن ثم معرفة المعلم بالضعف والقوة لكل طالب فان العملية التعليمية تكون أكثر موازنه وفاعلية.

المعيار الفرعي الثاني والذي يحقق الأهداف التالية:

١. تذكر مؤشِرات الاضطرابات الانفعالية وحالات الاعتداء والإهمال عند الطلاب
٢. تصنف الاختلافات بين المتعلمين التي تعزى للخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واحتياجاتها التعليمية التي ينبغي تلبيتها.
٣. تميز بين الفروق الفردية للمتعلمين الناجمة عن اختلاف الخصائص العقلية والجسمية.
٤. تحدد أثر المعرفة السابقة على التعلم الحالي أو المستقبلي للطالب.

الكلمات المفتاحية في المعيار الفرعي الثاني:

الاختلافات بين المتعلمين، الفروق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، الفروق الفردية بين المتعلمين، أثر المعرفة السابقة على التعلم الحالي أو المستقبلي للطالب، تأثير مهارات المتعلمين على التعلم.

الاختلافات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لدى الطلاب:

لكل شخص منا ثقافته، ولكننا لا نستطيع أن نراها معظم الوقت. «ليس هناك بعداً واحدا للحياة الانسانية ذلك انه لا يمكن لمسه ولا تغييره بالثقافة». أنه من المهم ان نتذكر أن هناك عوامل عدة داخل بنية كل ثقافة. ان المستوى التعليمي والأوضاع الاجتماعية، والحالة النفسية والانفعالية، والخبرة الشخصية كلها عوامل تؤثر على قيمنا وأخلاقنا وعاداتنا.

تقوم التربية على مجموعة من الأسس والأساليب والتي من خلالها يمكن تطوير عملية التربية والتعليم للطلاب. هذه الأسس ممتدة من الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية داخل المجتمع الواحد وبين المجتمعات المختلفة. كما ان حجم الأسرة وشكلها، والخلفية الثقافية، والوضع الاجتماعي، والاقتصادي والموقع الجغرافي كلها يمكنها أن تكون عوامل تؤثر في طريقة تعلم الطالب داخل الصف.

عناصر الاختلافات:

العموميات: وهي العناصر المشتركة بين الأفراد، كاللغة واللباس والطعام والشراب والعادات والتقاليد، والاتجاهات والأفكار العامة السائدة عند معظم الأفراد.

الخصوصيات: وهي التي تمثل العناصر المشتركة بين فئة من الناس في المجتمع فنجد اصحاب بعض المهن لهم خصوصيات معينه كالمعلمين، والأطباء، والمهندسين، وغيرهم.

البدائل والمتغيرات: وهي عباره عن العناصر التي تحل محل عناصر في العموميات والخصوصيات وتصبح جزءاً منها مثل تغيير جوانب الثقافة في جانب العموميات مع مرور الزمن نتيجة تأثر المجتمع بثقافات المجتمعات الأخرى إما بسبب السفر او وسائل الإعلام.

كيف يمكنك أن تجعل تدريسك أكثر استجابة ثقافياً؟

- تكوين علاقة اهتمام ورعاية جوهرية: ان هذا الموقف يتطلب جهداً خاصاً من خلال التحدث مع الأطفال في فصلك، والسؤال عن حياتهم وعائلاتهم، واهتماماتهم ومشاغلهم، وان تظهر احترامك بالانتباه والاهتمام والاستجابة لما يقولونه لك، ويفعلونه ويكتبونه.
- استخدام المناهج التي تمجد ثقافة وخبرة كل طفل: ان الأطفال الذين لا يرون ثقافتهم منعكسة في الفصل، قد يشعرون بالغربة ويتوصلون الى خلاصة مؤداها: أنه لا أحد يهتم بهم. لذا لابد من أن نشارك الطلاب معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم لتتواكب مع المعلومات غير المألوفة أو الأحداث المحيطة بهم.
- تعديل الاستراتيجيات التربوية لتفي باحتياجات التعلم المتنوعة: يصبح الأطفال أكثر اندماجاً في التعلم ويتصرفون بشكل أكثر عندما يعملون معاً كمجموعات صغيرة. ان الاستعمال الجيد لمهارات المجموعة يجعلهم يشعرون بالفخر للانتماء اليها. وأقل عرضة للارتباك والخوف.
- الإبقاء على التوقعات العليا: المستويات والتوقعات العالية امر ضروري إذا أنها تؤثر بشكل مميز فيما يدرسه المعلمون وما يتعلمه الأطفال. بالنسبة للمعلمين، فإنهم إذا أرادوا ان تصل جهودهم إلى أفضل نتيجة ممكنة فإن عليهم أن يؤمنوا بأن الأطفال يستطيعوا أن يتعلموا.

الفروق الفردية:

تعرف الفروق الفردية بأنها الخصائص الشخصية التي تميز المتعلمين عن بعضهم البعض وتجعل لهم سمات فردية تميزهم عن غيرهم تعليمياً. حيث أكد الباحث سيمسيك (٢٠١٢م) بأن الطالب فريد في خصائصه التعليمية التي تشكل قدراته على هيئة نقاط قوة وضعف لكل موقف تعليمي. فمن خلال إقرار المعلم بوجود فوارق تعليمية في الصف الواحد، ومن ثم معرفة المعلم بالضعف والقوة لكل طالب فان العملية التعليمية تكون أكثر موازنه وفاعلية.

الفروق الفردية قد تنشأ وتظهر نتيجة لاختلافات اجتماعية، أو ثقافية، أو لأسباب صحية، أو ناتجة عن أعاقات واضطرابات سلوكية. ومن المهم للمعلم ان يحدد نوع الاختلاف الظاهر من الطالب لتقديم الدعم المناسب. وبالجدير ذكر أن تجاهل وإهمال الفروق الفردية داخل الصف الواحد يؤدي الى فجوه بين الطالب والمعلومة أو المهارة المطلوب اكتسابها ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية وأهمها تطور الطلاب التعليمي والمهاري والسلوكي.

أن الطلاب داخل الصف الواحد يشتركون في هدف واحد وهو التعلم الذي يلبيه المعلم من خلال مهاراته التدريسية والقاعدة المعرفية نحو الفئات المتنوعة فكل طالب يحتاج إلى استراتيجية مختلفة. ولتحقيق التعلم من خلال تلبية الفروق الفردية للطلاب فانه من المهم التعرف على أنواع الطلاب داخل الصف. فمثلا هناك الطالب الإيجابي، الطالب السلبي، الطالب المشاغب، الطالب المنسحب اجتماعيا، الطالب المشاغب، والطالب الخجول. كذلك قدرات الطالب من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف وأيضا طبيعة الاختلاف الثقافي.

ومن أهم الأساليب التي يمكن للمعلم ان يستخدمها لمراعاة الفروق الفردية كما أشار كلا من صاكال وخليفة (2017م):

- بناء المناهج وفق الفروق الفردية بين التلاميذ من بداية الفصل الدراسي.
- التنويع في أساليب التدريس والجمع بين الاستراتيجيات داخل الدرس الواحد.
- استخدام وسائل متنوعة وفعالة داخل الصف وتطبيق مبدأ التصميم الشامل.
- رفع نسبة التفاعل في الصف من خلال توظيف دور الطالب في الصف ليكون أكثر أولية ومركزية.
- التنويع في استخدام الحواس لتنويع مدخلات التعلم لدى الطالب والتأكد من ان الجميع يتعلم بالطرق المناسبة كلها.
- التعزيز تطبيق التعزيز بأنواعه كلها وجعل الطالب أكثر حماسا داخل الصف.

النتائج التي تتحقق بمراعاة الفروق الفردية:

من النتائج التي يمكن أن تتحقق من خلال مراعاة الفروق الفردية التي ذكرها كلاً من (صاكال وخليفة عام ٢٠١٧م) هي:

- الاهتمام بتعليم جميع المستويات.
- الارتفاع بمخرجات العملية التعليمية.
- التقليل من الفاقد التعليمي.
- الوصول بمستويات الطلاب كافة الى الأهداف المنشود.
- مراعاة الحاجات المختلفة لأعداد كبيرة من الطلبة داخل الصف.

أثر المعرفة السابقة وأثر المهارات المكتسبة على التعلم الحالي أو المستقبلي:

حرص المعلم على معرفة كيف يتعلم كل طالب في الصف وما مدى تعلم الطالب واكتسابه مهارات سابقه يعد من ركائز التعليم الناجح اليوم.

إذ أن الربط بين الحقائق والمهارات اللازم اكتسابها في السابق والمهارات التي يلزم تعلمها في المرحلة الحالية من أجل الاستمرارية في التطور المستقبلي هو أساس وهدف كل معلم اليوم. وعليه تحديد أثر المعرفة السابقة أصبح مهمة أولية لكل معلم. اليوم تتجدد المعلومة بطريقة سريعة وملهمة لتواكب التطور السريع الذي يتعايشه وفي الوقت نفسه يدفعنا العلم للمحافظة على ما تعلمنا وممارسته على أرض الواقع. التعلم عملية مستمرة تحصل من خلال البناء وتشكيل قاعدة معرفية من المعرفة السابقة إلى المعرفة الحديثة وتحدث إذا تم الربط بين بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي تم اكتسابها سابقاً.

استراتيجية المعرفة السابقة:

من استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد الطلاب على ان يصبحوا مستقلين في تنشيط معرفتهم السابقة من خلال تعرفهم المعاني الجديدة وتعلمها جيداً.

دور المعلم في تشجيع الطالب على تحديد وتنشط المعرفة السابقة:

١. ما قبل التعلم:

- الاطلاع على المعلومات السابقة.
- مراجعة ما تم تعلمه بشكل جماعي مع الاخرين من خلال المناقشة أو الشرح أو الممارسة.
- يحلل المعلومة السابقة ويربطها بالجديدة ثم يبحث عم المصطلحات الجديدة غير المفهومة.

٢. في أثناء التعلم:

- يناقش المفاهيم من خلال طرح الأسئلة باستخدام متى وكيف واين وهل يحاول برسم خطة حول إمكانية تطبيق ما تم تعلمه في الواقع.
- يعرف المصطلحات الجديدة التي كانت غير المفهومة في الخطوة السابقة.

٣. ما بعد التعلم:

- تقييم فهم الطالب لنفسه في اكتساب معلومة جديدة.
- تلخيص ما تم تعلمه.
- استخدام استراتيجية الربط بين المفاهيم (مثل الرسم).

دور المعلم في تحديد وتنشط المعرفة السابقة:

- دور المعلم في هذه المرحلة هو التوجيه والارشاد.
- الشرح لتبسيط المعلومات.
- توفير مصادر متعددة للمعلومات.
- تسهيل مهمة اكتساب المعرفة من خلال مراعات الفروق الفردية.

- التعزيز ورفع الدافعية في التعلم.

المعيار الفرعي الثالث: كيفية تعلم المتعلمين:

المعلم الناجح هو المعلم الذي يربط بين الخبرة والقاعدة المعرفية وتطبيق ما تعلمه في الواقع. فتسلسل المعلم في رفع وعيه تجاه الطلاب وخصائص نموهم، ثم ربط المعرفة بتصور عميق تجاه اختلاف قدرات ومهارات الطلاب يهيئه لممارسة بناء قالب تعليمي مناسب لكل طالب.

المعيار الفرعي الثالث والذي يحقق الأهداف التالية :

١. يعرف نظريات التعلم ونتائج الأبحاث العلمية المعاصرة في عمليات التعلم، وكيفية توظيفها لتعلم المتعلمين.
٢. يعرف أساليب التعلم الفردي، ويبين مدى اعتمادها على العوامل المعرفية والانفعالية والبيئية بالإضافة للخبرات السابقة.
٣. يبين عمليات وخطوات بناء المتعلم للمعاني واكتساب مهارات التفكير الإبداعي والناقد والعادات العقلية.
٤. يبين تأثير الاتجاهات والقيم لدى المتعلمين على تعلمهم، وكيفية استخدامها لدعم تعلمهم.

الكلمات المفتاحية في المعيار الفرعي الثالث:

نظريات التعلم، التعلم الفردي، العوامل المعرفية والانفعالية والبيئية، مهارات التفكير الإبداعي والناقد والعادات العقلية، الاتجاهات والقيم لدى المتعلمين، يحدث التعلم نتيجة اكتساب مهارات جديدة وبناء قاعدة معرفية صلبة لتجديد معلومة سابقة أو لإضافة علم جديد. كذلك، يحدث التعلم عندما تتفاعل عدة عناصر في آن واحد مثل: (الخبرة السابقة والأحداث الجديدة أو المحاكاة) لتنتج مفهوم آخر يستدل به الانسان للإجابة على استفسارات عالقة في ذهنه أو يكتسب مدلولات جديدة. هذه العملية تتضمن أيضا تغييرات وتعديلات واكتساب معرفة جديدة في التوجهات والاعتقادات الشخصية للفرد تجاه علم معين أو اكتساب سلوكيات واستراتيجيات جديدة تمكنه من التطور ومواكبة التقدم العلمي والمجتمعي.

نظريات التعلم تفسر طريقة الفرد (الطالب) في التعلم واكتسابه مفهوم أو سلوك جديد، العوامل المرتبطة بالفرد والتي تعزز اكتساب المفاهيم والتعلم، ثم تؤكد على أن الفرد بإمكانه أن مبادئ التعلم تُطبق من خلال عدة سياقات تعليمية مختلفة. لذلك، يتتبع النقاش التالي نظريات التعلم المعاصرة التي توضح مداخل التعلم المختلفة.

النظرية الأولى: نظرية التعلم السلوكية:

هو أن التعلم يتشكل عندما يواجه الفرد أو أيتعايش مع موقف معين ثم تتبعه استجابة صحيحة بعد الحصول على المُعزز. التعلم والنظرية السلوكية يشير إلى موقف تعليمي يواجه فيه الطالب موقف يكتسب منه الخبرة والمهارة، أو يكتسب منه معلومات تغير سلوكه أو تعدله. الهدف الأساسي من هذه النظرية هو تقليل السلوكيات المختلة غير المرغوبة واستبدالها بسلوكيات أكثر تكيفًا وتناسباً.

ويضم الاتجاه السلوكي خصائص معينة:

- التعلم الشرطي وجود مثير واستجابة ومشروط بحدث سابق لحدوث الاستجابة المستهدفة.
- التعلم الذي يُبنى على العلاقة بين سلوك الفرد والمواقف البيئية المحيطة.
- يركز التعلم عند الفرد من خلال ملاحظة لمواقف او افراد للنمذجة ولقياس الموقف ومدى تعميمه على مواقف أخرى مشابهة.
- يتحقق التعلم عندما تتم الاستجابة ويتبعها تعزيز يساعد على استمرار السلوك المكتسب، فالتعزيز مهمة لاستمرار السلوك الإيجابي وتعزيزه ومهمه للحد من السلوك السلبي.
- سلوك الفرد سواء إيجابي أو سلبي في الغالب متعلم.
- الدافعية عند الفرد توجه سلوك الفرد ليلبي الاحتياج نحو تعلم سلوك ما.
- المثير والاستجابة من خلال ردة الفعل.

النظرية السلوكية تفيد في حالات بناء سلوكيات جديده لاستبدال سلوكيات غير مرغوبه عند الأطفال مثلاً أو المراهقين، وحتى مفيدة بشكل خاص في علاج الاضطرابات السلوكية، مثل اضطراب التوحد أو فرط الحركة.

النظرية الثانية: نظرية التعلم المعرفية:

التركيز الأساسي لنظرية التعلم المعرفي على عملية التفكير والإدراك، مع فهم عقل الفرد أثناء عملية التعلم (استقبال وتنظيم وتخزين واسترجاع المعلومة). بشكل أدق، هذه النظرية تصب اهتمامها على تفاعل العمليات العقلية مع معرفة الفرد السابقة والخبرات المكتسبة لتساهم في عملية التعلم من خلال تطبيق المعلم لنظرية التعلم المعرفية فإنه يوجه الطالب لحل المشكلات التعليمية باستخدام مهارة الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة، وتجهيز المعلومات، والتفكير، والتحليل. من خلال تطبيق المعلم لنظرية التعلم المعرفية فإنه يوجه الطالب للربط بين المعلومات والمهارات السابقة وبين الخبرات الجديدة.

مراحل اكتساب التعلم يبدأ بالاستيعاب للمعلومات الجديدة والتي تكون في المراحل الأولى من اكتساب المعرفة، ثم تكييفها مع محيطه الذين يعيش فيه الطالب، وأخيرها تزويدها الى خبرات

ومهارات تَّطبق على أرض الواقع. عادة هذه النظرية تطبق مع الأطفال في مراحل اكتسابهم المفاهيم والعلوم في بداية تعلمهم.

النظرية الثالثة: نظرية التعلم البنائية:

كيف يُبنى التعلم عند الفرد؟ هذا الاستفسار هو ما دفع العلماء والباحثين بالتفكير عن إحدى نظريات التعلم والتي تدعى البنائية. هذه الأسئلة جاءت نتيجة في اعتقاداتهم أن التفكير يحدث في المواقف وأن التعلم يتم بناؤه إلى حد كبير من قبل الأفراد كردة فعل تجاه تجاربهم في هذه المواقف.

تؤكد النماذج البنائية الاجتماعية أيضًا على أهمية التفاعلات الاجتماعية في اكتساب المهارات والمعرفة، فهي ترى أن التعلم يحدث عن طريق التفاعل مع البيئة المحيطة والمواقف التي تحدث للفرد. والتي تهيئ الفرد لبناء معرفة جديدة من خلال الخبرات السابقة.

التعلم من خلال النظرية البنائية يرى أن الفرد يبني المفاهيم ويربط بين العلاقات لتشكيل مفاهيم وخبرات جديدة، بدل من أن يستقبلها عن طريق التلقين أو المحاكاة، ثم تحليل المعرفة المبنية وتجريدها عن طريق الاستدلال والاستنباط، لاكتساب معرفة جديدة وتوجهات أكثر تطور. ثم تتعزز لدية استراتيجية جديدة اتجاه المعرفة الاستكشافية وحل المشكلات، ويبني خبرة ومعرفة حديثة داخليا متأثراً بالبيئة المحيطة والمجتمع. تنطبق هذه النظرية على الأفراد الذين يتعلمون في مراحل عمرية متقدمة لاكتساب معارف جديدة لحياتهم المهنية.

التعلم الفردي:

يعرف على أنه العملية الذي تتخذ من خلالها مجموعة من التغيرات والتطورات في القاعدة المعرفية للفرد أو في سلوكياته المكتسبة والمتعلمة سابقاً، ثم تنقل المتعلم من مرحلة سابقة إلى مرحلة متقدمة بالتعلم. بالتعلم الفردي يحدث التعلم والذي يكون ضمني أو ظاهراً مُدرك ويظهر بأكثر من شكل، أما معلومة ومعرفة جديدة، استراتيجية أكثر تطور من سابقتها، أو تطوير استجابة جديدة نحو موقف أو أثر سابق. ينشأ التعلم الفردي بسبب تصادم معرفي مفاجئ في يوم المتعلم، الخبرة الجديدة، التعلم من خلال انعكاس تجربة معينة، التعلم من المشكلة، التعلم المباشر مثل: (المناقشة والتلقين)، أو من خلال التعلم غير المباشر مثل: (النمذجة)[2].

أثر التعلم الفردي على الطالب:

من خلال التعلم الفردي يحقق الطالب مجوعة من الإيجابيات والتي تمكنه من رفع مؤشراته التعليمية وناتج الخبرة. حيث أشارت دراسة الباحث Novarese (2012) إلى النتائج الممكنة من التعلم الفردي على الطالب وهي تكيف الطالب مع العوامل والنمو الحاصل في بيئته المحيطة به، تحقيق الأداء المطلوب لأداء مهام محدده تتطلب مهارات معينة، وأكثر وعياً ببعض الحقائق

والمفاهيم. بالإضافة الى تحسين قدرة الطالب على اتخاذ القرارات، رفع الكفاءة التعليمية ومن ثم الإنتاجية.[1] (Novarese، 2012) .

بناء المعاني:

يرتبط بقدرة المتعلم على اكتساب المعرفة وتطوير المهارات وزيادة الخبرة من خلال الوعي بفاقده التعليمي، الفجوة المهارية، وحاجته لتطوير قدراته. ويأتي ذلك من خلال تتبع نظريات التعلم الثلاث التي ذكرت أعلاه في هذا الجزء الثالث من الدورة. اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والناقد والعادات العقلية.

عادات العقل ومهارات التفكير:

مهارات التفكير الإبداعي والناقد:

مجموعة من القدرات والنشاطات الذهنية التي تتم في عقل الأنسان كاستجابة لمسألة، موقف ومثير خارجي يتطلب مهارات عليا من التفكير وحل المشكلة. فالتفكير يمر بمراحل غير مباشرة من خلال العقل والذي يعتبر الركن الأولي في مهارة التفكير والذي عادة يرتبط بعمليات عقلية أخرى مثل الانتباه والتركيز والتحليل لرفع كفاءة الفرد في التفكير.

أنواع التفكير:

للتفكير أنواع متعددة منها: (التفكير الإبداعي، والناقد).

أولاً: التفكير الإبداعي:

عملية عقلية عالية تهدف على إنتاج حلول فريدة لمشكلة معينة، أفكار أصيلة متميزة، ومواقف متألقة بأفكار جديدة ومتطابقة مع الأهداف، لذلك يعد التفكير الإبداعي أفضل أنواع التفكير[3] .

عناصر التفكير الإبداعي:

- المرونة.
- الأصالة.
- الطلاقة.

ثانيًا: التفكير الناقد:

القدرة على التفكير بطريقة تحليلية شاملة وعميقة للمواقف والأحداث من أجل التفسيرات والاستنتاجات للوصول الى فهم الأسباب أو لتعليل مدعم بالأدلة[4].مهارة التفكير الناقد تحتاج الى مهارة في استخدام المنطق والاستدلال.[1] (بوبيدي، الهام والشافعي، بديار، ٢٠١٥م).

مهارات التفكير الناقد كما ذكر جبر (2007م):

- التفسير: لفهم المواقف والتجارب والأحداث، وتشمل هذه المهارة القدرة على التصنيف، وتحديد ما هو مهم، ومحاولة توضيح المعنى.
- التحليل: تفحص الأفكار والجدل وتحديد أوجه الشبه والاختلاف.
- التقييم: فهو فحص صدق العبارات والمواقف ومصداقية الأفراد، ودقة الأحكام والمعتقدات للحكم على نوعيتها.
- الاستدلال: يقصد به تحديد العناصر اللازمة للتوصل إلى استنتاجات منطقية ومعقولة ولصياغة الفرضيات.
- الشرح: توضيح الأدلة والمفاهيم والمعايير التي اعتمدت النتائج عليها.
- تنظيم الذات: (المهارة الفوق معرفية) وهي من أعقد المهارات وأعلاها في سلم التفكير الإنساني، ويقصد بها مراقبة الفرد لتفكيره وللنشاط المعرفي الذي يؤديه، والتأمل في النتائج والمعتقدات التي يتوصل إليها، وذلك من خلال تطبيق مهارات التقييم والتحليل، والتأكد والبحث عن الأدلة أثناء النشاط الفكري.

أهمية التفكير الناقد للطالب[5]:

١. تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم.
٢. تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره، وتحرره من التبعية، والتمحور حول الذات.
٣. تشجع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ كافٍ.
٤. تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى، وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
٥. ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.
٦. تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلًا ومشاركة في عملية التعلم.
٧. تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
٨. تزيد من ثقة المتعلم في نفسه، وترفع من مستوى تقديره لذاته.
٩. تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.

الاتجاهات والقيم لدى المتعلمين:

يتعين على المعلم توجيه الطالب لما فيه نفع وفائدة تعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع والتطور. فكون الطالب جزء من المجتمع فهو بحاجة الى مرشد وموجه مثل: (المعلم يبين فيه أهم الاستراتيجيات والاتجاهات التي تعود على المجتمع بالخير). أبرزها رفع دافعية المتعلم لطلب العلم والتطور، رفع كفاءة الطالب وتحسين مهاراتهم. بالإضافة للمكونات المعرفية، تلعب

المكونات السلوكية دور هام في اتجاهات الطلاب وقيمهم الهامة مثل: (الصدق والأمانة والالتزام، والوفاء، وحب الوطن، والولاء). وكلها سلوكيات تنشأ من الأدوار الهامة التي يلعبها المعلم في تشكيل قيم واتجاهات الطلاب. [1](عبوي، 2008م).

المعيار الفرعي الرابع: خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة:

الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة هم الذي يحتاجون لخدمات تربوية خاصة نتيجة لإعاقة، او اضطراب، أو مشاكل صحية، أو اختلاف في اللغة أو الثقافة، أو لوجود موهبة. فهم الطلاب الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهرياً عن خصائص وحاجات الطلبة العاديين. وتأهيل المعلم أكاديمياً وفق جدارات مهنية وتربوية يحقق مقاصد تعليمية مرجوة للمجتمع تعود بالنفع والنجاح على عدة أصعدة.

الإعاقـة:

هي حالة تشير إلى عدم قدرة الفرد المصاب بإعاقة ما، على تحقيق تفاعل مثمر مع البيئة الاجتماعية أو الطبيعية المحيطة أسوة بأفراد المجتمع الآخرين المكافئين له بالعمر والجنس.

المعيار الفرعي الرابع والذي يحقق الأهداف التالية:

١. يميز خصائص المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة ممن لديهم إعاقات تحد من تعلمهم.
٢. يميز خصائص المتعلمين الموهوبين وأهم حاجاتهم ونمط مشكلاتهم ويعرف الجهات المهتمة برعايتهم.
٣. يبين الإجراءات التي ينبغي التقيد بها في التعامل مع الفئات الخاصة ويعرف الجهات التي يجب إشراكها في متابعة حالات تلك الفئات.
٤. يميز المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويعرف كيفية الاستفادة من المختصين في تقديم الدعم والمساعدة المطلوبة.

الكلمات المفتاحية في المعيار الفرعي الرابع:

خصائص المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، خصائص المتعلمين الموهوبين، وأهم حاجات المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين، إجراءات التعامل معهم، المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، الاستفادة من المختصين في تقديم الدعم.

خصائص الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة:

تختلف خصائص الطلاب من إعاقة إلى أخرى ومن اضطراب إلى آخر. فتصنيفهم تحت خصائص محددة لجميع الفئات غير مقبول، إلا أنهم تقد يتشاركون في بعض الخصائص التعليمية، الاجتماعية، اللغوية ..... الخ.

أولاً: الخصائص المعرفية:

في هرم الخصائص المعرفية تأتي العمليات العقلية الهامة في التعلم مثل الانتباه والتركيز، والتخيل، والتمييز التذكر، والتفكير. ولأن مثل هذه العمليات تحتاج لقدرات عقلية عالية فإن الطلاب من ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبة في مثل تلك العمليات وتزداد الصعوبة كلما اشتدت درجة الإعاقة. أما الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية فانهم بشكل عام يتعلمون مثل باقي الأقران في حال توفر التعليم المناسب لإعاقتهم، فنسبة الذكاء لا تتعلق بالإعاقة السمعية. لكن في بعض الأحيان قد تأثر الإعاقة السمعية الشديدة التي قد تؤثر في اكتساب بعض المهارات التي تتطلب مهارة السمع مثل القراءة.

من جهة أخرى يواجه الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية محدودية في التعامل مع التفكير المجرد مثل: (مفاهيم المكان والحيز والمسافة)، إلا انهم يتفوقون في مهارات الانتباه والذاكرة السمعية. أما الطلاب من ذوي اضطراب التوحد فالبعض منهم يظهرون نسبة عالية في تدني المهارات المعرفية مثل: (الذاكرة والحساب)، والبعض الاخر يظهر تفوق عالي في الأداء المدرسي وهم الفئة التي نظهر أداء عقلي عالي. وأيضاً الطلاب من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه يشكل النسبة الأكبر منهم صعوبات تعلم في المهارات الأساسية في التعلم وليس بالضرورة صعوبة في كل الجوانب (بعض الجوانب وليس كلها).

ثانيًا: الخصائص اللغوية:

يعاني الطلاب من ذوي الإعاقة العقلية من بطء في نمو اللغة خصوصا في المراحل الأولى، والتي قد تأتي لاحقا على هيئة تأتأة او عدم ملائمة نغمة الصوت. أما الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية فيظهرون تأخر واضح في النمو اللغوي وتظهر علاقة طردية بين درجة الإعاقة السمعية والنمو اللغوي، فكلما زادت شدت الإعاقة زاد الضعف في النمو اللغوي. بالمقابل، لم تظهر الإعاقة البصرية أي ارتباط او علاقة في النمو اللغوي. الطلاب من ذوي اضطراب التوحد يتميز البعض منهم بمشاكل في النمو اللغوي والتي قد تصل أحيانا الى عدم تطور الكلام أو مشكله في الصوت.

ثالثًا: الخصائص الاجتماعية:

تتفاوت المهرات الاجتماعية مثل التفاعل الاجتماعي وخلق الصداقات والتواصل بين الطلاب من ذوي الاعاقات والسبب أحيانا قد لا يرجع للإعاقة نفسها، بل للتقدير الذاتي أو للتقبل الاجتماعي من قبل الاقران والبيئة المحيطة. البعض من الأطفال من ذوب الإعاقة العقلية قد يميلون للعب مع الطلاب الأصغر سناً منهم لأنهم لا يظهرون قدرة على التفاعل المناسب مع الطلاب في نفس المرحلة العمرية. أما الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية فانهم يواجهون صعوبة في تكوين علاقات اجتماعية نتيجة لصعوبة إجراء تفاعل واتصال لغوي مع الاقران. حيث يميل الطلاب من ذوي

الفقد السمعي الشديد الى تكوين علاقات مع أقرانهم من نفس الإعاقة. أما الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية، فان النمط الاجتماعي في التفاعل مع الاقران يختلف من شخص الى اخر نتيجة عوامل مختلفة مثل التقدير الذاتي والتقبل الاجتماعي من المحيطين بالصف وكذلك الدعم النفسي والتدريب. ومن جهة أخرى تعد المشكلات في التفاعل الاجتماعي من أهم المؤشرات في تشخيص اضطراب التوحد. حيث يعاني هؤلاء الطلبة في قدرة على تكوبن صداقات ناجحة وصعوبة في التفاعل في المواقف الاجتماعية .

خصائص المتعلمين الموهوبين وأهم حاجاتهم:

١. الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قِبل أشخاص مهنيين ومؤهلين.
٢. لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالٍ.
٣. الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تُقدّم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع.
٤. الذين يظهرون امكانات وقدرات في المجالات منفردة أو مجتمعة، والقدرات هي:

- قدرة عقلية عامة.
- قدرات تحصيل محددة.
- إبداع أو تفكير منتج.
- قدرة قيادية.
- فنون بصرية وأدائية.

الخصائص العقلية والمعرفية:

قدرة عالية تظهر في أداء اختبارات الذكاء قد تثل الى ما فوق ١٣٠ درجة، والذي يميزهم في الأداء الأكاديمي. يتميزون أيضا بمهارات عالية في العمليات العقلية مقل التفكير والانتباه والتركيز وتفوق عالي في المهارات المختلفة في الصف. لديهم القدرة على التفوق في حل المشكلات بإبداع واصاله مع توفير طرق بديله في حل المهام.

الخصائص الاجتماعية:

يظهر الأطفال من ذوي الموهبة والتفوق قدرة عالية على التفاعل الاجتماعي مع الذكاء في بناء علاقات اجتماعية ناجحة. فهم أيضا أقل عرضة للمشاكل الاجتماعية او للضغوط الاجتماعية. يتميزون بقدرة على القيادة والإدارة داخل وخارج المدرسة.

حاجات الطلاب الموهوبين والمتفوقين:

- في المجال المعرفي: مهارات التفكير، التزود بالمعلومات في المجالات المختلفة، التعمق والبحث في ميادين مختلفة، أساليب البحث وتنظيم الأفكار.
- في المجال الاجتماعي: التفاعل مع الأقران والأشخاص الكبار، مفهوم ذات عال، مهرات التعلم الاجتماعي وتقبل قدراتهم العالية وادوارهم كأشخاص منتجين ومبدعين.

صعوبات التعلم:

أطفال تتمتع بدرجة متوسطة من الذكاء والسلوك التكيفي، كما أنهم لا يعانون من صعوبات حسية ويواجهون صعوبة في تعلم المهارات الأكاديمية.

تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشئون المعوقين:

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر على شكل قصور في الإصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة، أو العمليات الحسابية، ويتضمن الاضطرابات في الإدراك وعسر القراءة. أو حبسة الكلام. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن تعزى للإعاقة العقلية أو لتدنى المستوى الثقافي، أو صعوبات بصرية، أو حركية، أو انفعالية، أو سمعية.

أنواع صعوبات التعلم:

- صعوبات التعلم الأكاديمية: في القراءة، الحساب، الكتابة، الأملاء.
- صعوبات التعلم النمائية: وهي نوعان: الأولية: مثل التركيز والانتباه، الادراك. والثانوية: الذاكرة واللغة الشفهية.

التباين بين مستوى القدرة ومستوى التحصيل الأكاديمي:

هذا يعني أن مستوى التحصيل للطالب ينخفض بشكل واضح عن المستوى المتوقع منه في ضوء قدراته. ويميل معظم المختصين إلى القول بأن درجة التباين يجب ألا تقل عن انخفاض يوازي صفين دراسيين. فالتقيد بهذا المعيار يوفر فرصة أفضل للطالب في المرحلة الابتدائية قبل الحكم بأنه يعاني من صعوبات تعلم خاصة. وفي كثير من الأحيان يتبين لنا لدى دراسة التطور النمائي للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم أن معدل نموهم في الجوانب المختلفة متفاوت، كأن يكون النمو الحركي طبيعياً، ولكن النمو اللغوي متأخر.

الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم:

- الخصائص المعرفية: تتمثل في انخفاض الأداء بشكل واضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب.

- الخصائص اللغوية: يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبير.
- الخصائص الحركية: يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي.
- الخصائص الاجتماعية والسلوكية من أهمها: النشاط الحركي الزائد – التغيرات الانفعالية السريعة– تكرار غير مناسب لسلوك ما. – ...النشاط الحركي الزائد –الانسحاب الاجتماعي –التغيرات الانفعالية السريعة – سلوك غير اجتماعي –القهرية أو عدم الضبط – سلوك غير ثابت –تكرار غير مناسب لسلوك ما.

إضافة إلى الخصائص السابقة لهذه الفئة توجد أيضا صعوبات ومشكلات تتمثل في الآتي:

- الإفراط في النشاط (Hyperactivity): يتمثل هذا الإفراط في الحركة الزائدة وغير المنسجمة مع متطلبات الموقف أو المهمة التي يقوم الطفل بأدائها.
- اضطرابات الإدراك الحركي (Perceptual-motor Impairments): تشتمل على اضطرابات في الإدراك البصري أو الإدراك السمعي أو التآزر.
- الاضطرابات الانفعالية Emotional Disturbances)): تشير إلى تقلب المزاج وعدم الاستقرار العاطفي وزيادة القلق والاضطرابات السلوكية المختلف.
- اضطرابات في الانتباه Disorders of Attention)): تتمثل في ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة على أداء النشاط وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر، والعلاقة بين النشاط الزائد واضطراب الانتباه علاقة قوية.
- الاندفاعية (Impulsivity): تشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه.
- اضطرابات في الذاكرة والتفكير (Disorders of Memory and Thinking): تتمثل في الضعف في كل من الذاكرة السمعية والبصرية وصعوبة في استدعاء الخبرات المتعلمة وصعوبات تعلم المفاهيم المجردة.
- صعوبات في الإدراك (Perceptual Disorders): تتمثل هذه الصعوبات في الإدراك السمعي والبصري.
- دلالات عصبية وظيفية: وتمثل في بعض المؤشرات على الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي.

نقاط رئيسية عند تعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يجب العمل بها:

- تعاون أطراف العملية التربوية جميعها ودعم بعضهم بعضاً بما يؤدي إلى تنمية المهارات المهنية.
- المشاركة وتدعيم مكانة المدرسين: الوعي بالتغيرات في النظم التعليمية ويمكنهم الإسهام في هذا التغير والإسهام في تفعيل الحياة المدرسية داخل المدرسة.
- دعم المعلمين بمساعدتهم في التدريب، وتعلم أساليب جديدة للتدريس، وممارسات تربوية مطورة.
- توفير سبل الاتصال الناجح مع طلاب المدرسة جميعهم.
- العمل مع المدرسين على تطوير أساليب انضباط شاملة في المدرسة ومتوافقة مع ما يطبق في الفصل من أساليب ضبط وتعامل مع السلوك.
- التأكد من تحمل فريق الدعم التربوي داخل المدرسة للمسؤولية بتقديم البرنامج التعليمي المكافئ لقدرات الطالب.
- التأكد من أن معلمي التعليم العام والعاملين قد قاموا بدورهم في تلبية الاحتياجات الخاصة بالطالب والعمل على تعزيز تعلم الطالب.
- أهمية دور المدرسة في المحافظة على استمرارية العمل والنجاح من خلال: تعزيز النجاح ومكافأته، حتى لو كان نجاحاً محدوداً، البحث في الأساليب والطرق التي تساعد على تحقيق النجاح، توضيح الأهداف بصورة مفصلة، مساعدة كل من له علاقة في تحقيق هذه الأهداف، البحث المستمر عما يمكن فعله بصورة أفضل وبأشكال مختلفة لتحقيق الأهداف.

الجهات أو المهنيين الممكن مشاركتهم عند تدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة:

إدارات التعليم، مديرو المدارس، معلمي ومعلمات المدارس، معلمي ومعلمات التربية الخاصة، مرشد وموجه، اخصائيين نفسيين واجتماعين، اخصائي علاجي.

الأدوار الرئيسية المتوقع من الكوادر القيام بها:

- فهم مظاهر النمو الطبيعي في مرحلة الطفولة المبكرة (عقلية – لغوية – حركية – اجتماعية الخ).
- القدرة على تطبيق أدوات التقويم الرسمية وتفسير نتائجها.
- القدرة على العمل ضمن فريق متعدد التخصصات.
- القدرة على تفهم وتلبية الفروق الفردية بين الأطفال.
- القدرة على إرشاد الأسر وتدريبها.

- القدرة على تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية للأطفال الصغار في السن.
- القدرة على تقويم حاجات الأطفال وأسرهم باستخدام الأساليب غير الرسمية مثل الملاحظة والمقابلة.
- القدرة على تدريب مساعدي المعلمين والمتطوعين والمتدربين وغيرهم لدعم برامج التدخل المبكر.
- القدرة على صياغة أهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى.
- القدرة على تنظيم البيئة التعليمية للأطفال على نحو يشجعهم على التواصل والاستكشاف.

هنالك أساليب عديدة ثبتت فاعليتها في تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام وأهم الأساليب:

الاستشارات، فريق التدريس، الخدمات المساعدة، وتقديم خدمات محدودة خارج الفصل.

أولاً: الاستشارات:

- عقد اجتماعات ولقاءات دورية بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام من أجل التشاور، ومناقشة الاحتياجات الخاصة بكل طالب، والخدمات التي يحتاجها، وإجراء التعديلات والتكيفات كلما دعت الحاجة إلى ذلك، واقتراح تعديلات في بيئة الطالب لمواجهة احتياجاته.
- يتطلب أسلوب الاستشارات توافر ثقة كبيرة متبادلة بين المعلمين، كما يتطلب الاتصال المتواصل بين المعلمين وأولياء الأمور.

ثانياً: فريق التدريس:

هو فريق متكون من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة حيث يعملان معاً داخل الفصل لتعليم جميع الطلاب، يستطيع المعلمون تغيير وتبادل الأدوار لتلبية احتياجات الطلاب، يقوم واحد من المعلمين بتدريس مجموعة الطلاب ذوي الإعاقة بينما يقوم الآخر بتدريس مجموعة الطلاب العاديون، يقوم واحد من المعلمين منفرداً بتدريس الطلاب جميعاً بينما يقوم المعلم الآخر بتفسير المعلومات أو التعليمات والمرور بالطلاب لمساعدتهم بطريقة فردية.

ثالثاً: الخدمات المساعدة:

المقصود بها المعلم المساعد حيث يقوم بدعم معلم التربية الخاصة أو معلم التعليم العام في مواجهة الاحتياجات المختلفة لطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصل، نجاح هذا يعتمد إلى حد كبير على القدرات المهنية للمعلم المساعد وعلى موافقة الإدارة التعليمية على تخصيص ميزانية لمثل هذه الخدمات،

مهام المعلم المساعد: التدريس والمساعدة الفردية للطلاب، تدريس مجموعات صغيرة من الطلاب، تطبيق أنشطة مدرسية، تقديم تقرير عن كل طالب الخ.

رابعاً: خدمات محدودة خارج الفصل:

هو من ضمن الأساليب القديمة التقليدية، يسمح لمعلم التربية الخاصة بسحب الطالب ذوي الإعاقة خارج الفصل لتدريسه بطريقة فردية، يقسم اليوم الدراسي للطالب إلى أجزاء، فالطالب يغادر فصل التعليم العام في وقت محدد ليذهب إلى غرفة المصادر عدة مرات خلال اليوم الدراسي، وأبرز السلبيات:

- الوقت المستغرق للنقل ما بين الفصول
- عدم ترابط ما يتعلمه الطالب في غرفة المصادر مع ما يتعلمه البقية في فصل التعليم العام.
- غياب التنسيق ما بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام.
- لكن هناك بعض الحالات التي تتطلب خروج طالب ذوي الإعاقة من الفصل مثل: (الإعاقة الشديدة، صعوبة التدريب على بعض المهارات اللازمة داخل الفصل، أو تسبب الإعاقة بحدوث اضطرابات لبقية الطلاب داخل الفصل).

الموضوع الثالث

المعيار السابع: المعرفة باستراتيجيات التدريس

الأهـــداف:

يتوقع من المتدرب في نهاية الموضوع الثالث أن يكون قادراً على أن:

١. يحدد الأسس والمبادئ النظرية للمداخل العامة للتدريس.
٢. يوضح مفهوم المدخل السلوكي للتدريس من حيث تركيزه على التغيير والتعديل في السلوك.
٣. يصف المدخل الإنساني أو الشخصي الذي يعنى بتأثير الجوانب الوجدانية والشخصية على تعلم المتعلمين.
٤. يوضح مفهوم مدخل التدريس الاجتماعي.
٥. يحدد خصائص طرق التدريس المتنوعة.
٦. يصف بعض استراتيجيات التدريس التفاعلية التي تدعم التعلم النشط.
٧. يميز بين استراتيجيات التدريس المباشرة والأساليب القائمة على التعلم الذاتي.
٨. يحدد استراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية التفكير لدى المتعلمين كالتفكير الناقد والابداعي والذكاءات المتعددة وغيرها.
٩. يختار استراتيجيات تدريس تساعد على تحقيق الدافعية وعنصر التشويق لدى المتعلم خلال تفاعله مع جميع عناصر العملية التعليمية في التعلم الإلكتروني.
١٠. يوضح خصائص استراتيجيات ما وراء المعرفة.

مقدمــة

تعد استراتيجيات التدريس من الأولويات التي لابد من للمعلم أن يًلم بها باعتبارها محور الارتكاز لأي تدريس فعال وناجح، فهي ركن من أركان العملية التربوية وعنصر أساسي من عناصر المنهج وتنبع أهمية طرق التدريس من الدور الذي تشكله فيما يرغب المعلم من إكسابه لطلابه من خبرات ومعلومات ومفاهيم مختلفة، وأن حًسن اختيار الطريقة يؤدي إلى نتائج تعلم إيجابية، والعكس صحيح.

مصطلحات مفاهيمية للتدريس:

استراتيجية التدريس:

مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فعالية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة. هذا وتشتمل استراتيجية التدريس غالباً على أكثر من طريقة للتدريس؛ ذلك لأنه لا توجد طريقة واحدة مثلى للتدريس، بل ثمة طرائق عديدة، يتم اختيار إحداها وفقاً لظروف معينة.

طريقة التدريس:

طريقة التدريس هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ.

أسلوب التدريس:

أنماط وفنيات خاصة يفضل المعلم اتباعها، لنقل خبراته إلى المتعلم أثناء التدريس، وتميزه عن غيره من المعلمين.

مثال ذلك: أننا نجد أن المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأن المعلم (ص) يستخدم أيضاً طريقة المحاضرة ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهم.

وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

مدخل التدريس:

الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستند إليها طريقة أو أسلوب معين من أساليب التدريس، سواء أكانت هذه الأسس أكاديمية، أو مهنية تربوية، أو اجتماعية، أو نفسية. أي هو الإطار الفكري الذي يستند إليه مفهوم التدريس عند معلم معين.

نموذج التدريس:

نسق تطبيقي لنظريات التعلم داخل غرفة الصف، بمعنى أنه مخطط إرشادي يعتمد على نظرية تعلم معينة، ويقترح مجموعة من الإجراءات المجددة والمنظمة التي توجه عملية تنفيذ نشاط التعليم والتعلم، بما ييسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها.

المداخل العامة للتدريس:

مداخل التدريس:

لما كان التدريس يستند إلى أصول فلسفية واجتماعية ونفسية، فقد انبثقت عن هذه الأصول تصورات محددة للمسائل الأساسية في التدريس، تتصدى لوضع حلول عملية لها، أطلق على هذه التصورات بمداخل التدريس .

- المدخل المنظومي: يتم فيه الربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة في نسق مترابط العناصر.
- المدخل المنطقي: من أقدم المداخل وأكثرها شيوعاً، وفق هذا المدخل يقوم المعلم بتدريس المادة من القديم إلى الجديد ومن البسيط إلى المركب.
- المدخل التكاملي: يركز على العلاقة الافقية التكاملية بين موضوعات المنهج الواحد أو عدة مناهج ذات طبيعة تداخلية لمساعدة المتعلم على تكوين نظرة متكاملة حول الموضوع.
- المدخل التاريخي: يعتمد هذا المدخل على ضرورة تقديم المعرفة من خلال دراسة تطور الفكر الإنساني.
- المدخل التكنولوجي: أحد المداخل الحديثة التي نادت باستخدام التكنولوجيا في التعليم.
- المدخل الكشفي: يستخدم المتعلم في هذا المدخل العمليات العقلية كالقياس والملاحظة والتنبؤ والاستنتاج لاكتشاف الحقائق والمفاهيم، ويعتبر من المداخل الحديثة في تدريس العلوم.
- المدخل البيئي: يركز على كيفية ربط المناهج بمشكلات البيئة وقضاياها.
- المدخل السلوكي: يعتمد على تحديد الأهداف التعليمية ضمن بيئة مناسبة وتحديد المعززات لاستجابات الطلبة مثل التدريس المباشر، المحاكاة، التعزيز.

- المدخل الاجتماعي: ينظر إلى التدريس على أنها عملية اجتماعية يجب أن تركز على العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين مع بعضهم ومع معلميهم مثل استراتيجية لعب الأدوار.
- المدخل الديني: يعتمد هذا المخل على تقديم المعارف من خلال دراسة النصوص الشرعية من القرآن والسنة.
- مدخل حل المشكلات: يساعد هذا المخل على في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين، ويستخدم عادة في العلوم.

مثال: مدخل التدريس القائم على تنظيم المعرفة من المحسوس إلى المجرد هو..

١. الديني.
٢. التاريخي.
٣. المنطقي.
٤. الكشفي.

مثال: يظهر المعلم أحمد الحماس للمادة التي يعلمها، وتوفير نماذج من خلال جعل الطلاب المتفوقين نماذج للطلاب الضعفاء. الاتجاه النظري الذي يتبناه هذا المعلم وفق هذه الممارسات هو مدخل التدريس.

١. المعرفي.
٢. الإنساني.
٣. الإجرائي.
٤. الاجتماعي.

استراتيجيات التدريس:

صنفت استراتيجيات التدريس إلى عدة تصنيفات على النحو التالي:

أولاً: تُصنف استراتيجيات التدريس وفقاً للجهد المبذول إلى ثلاثة أنماط:

- استراتيجيات ترتكز على جهد المعلم وحده: مثل: (استراتيجية الإلقاء -المحاضرة-).
- استراتيجيات ترتكز على جهد المعلم والمتعلم: مثل: (استراتيجيات المناقشة والحوار، الاكتشاف الموجه، العصف الذهني).
- استراتيجيات ترتكز على جهد المتعلم: مثل: (استراتيجيات التعلم الذاتي، المشروع، التعليم المبرمج).

ثانياً: تُصنف استراتيجيات التدريس وفقاً لنوع الاحتكاك بين المعلم والمتعلم إلى نمطين:

- استراتيجيات مباشرة: مثل: (الإلقاء والمناقشة والطرق العملية).
- استراتيجيات غير مباشرة: يتم التدريس فيها عن بعد أو عبر الشيكات والدوائر التلفزيونية.

ثالثاً: تُصنف استراتيجيات التدريس وفقاً لأسس تصنيفية متعددة:

وذلك في ضوء محور ارتكازها، دور كل من المعلم والمتعلم فيها، نوع بيئة التدريس، خصائص المتعلمين وغيرها.

وفيما يلي مقترح لهذا لتصنيف من سبعة أنساق تصنيفية:

أولاً: استراتيجيات تدريسية عامة وشائعة:

- استراتيجية المحاضرة: طريقة للعرض الشفهي يتولى فيها المعلم عرض موضوع الدرس، بأسلوب شفهي يتلاءم مع مستويات المتعلمين لتحقيق أهداف الدرس.
- استراتيجية حل المشكلات: طريقة تعتمد على إثارة اهتمام المتعلمين بمشكلة معينة متعلقة بموضوع الدرس، وبالتالي اتباع الطلاب لخطوات حل المشكلة، لإيجاد الحل المناسب لها وعادة ما تشمل هذه الخطوات: الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع المعلومات عن المشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، التوصل للنتائج، تعميم النتائج.
- استراتيجية الاكتشاف: يُعطى المتعلم الفرصة لاكتشاف ما يراد تعلمه من معلومات لاكتشافها بنفسه، من خلال قيامه بمجموعة من الأنشطة العقلية أو الأنشطة العقلية اليدوية معاً.
- الاستراتيجية القياسية: فيها ينطلق المعلم في تدريسه من الكل إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص، أو من القاعدة إلى التطبيق.

- الاستراتيجية الاستقرائية :طريقة فكرية منطقية تسير من الجزء إلى الكل، أو من الخاص إلى العام، أو من الأمثلة إلى القاعدة العامة.
- استراتيجية العروض العملية: تعد استراتيجية العروض العملية من الاستراتيجيات المهمة في تعلم المهارات الحركية، وفيها يقوم المعلم بأداء الحركة أو المهارة أمام المتعلمين، ثم يطلب من المتعلمين أداءها كما شاهدوها، وعليه أثناء ذلك متابعة أدائهم، وتوجيههم وإرشادهم وتصحيح أخطائهم في الأداء.

ثانياً: استراتيجيات تدريس ما وراء المعرفة:

هي إجراءات يقوم بها المتعلم - بتوجيه من المعلم- تشمل: معرفة الأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي، التي تستخدم قبل التعلم وأثناءه وبعده، وذلك بغرض الفهم والتخطيط وحل المشكلات. من أبرزها:

- استراتيجية العصف الذهني: يضع المعلم مسألة أو فكرة محل النقد والمناقشة من قبل المتعلمين لعرض أفكارهم ومقترحاتهم المتعلقة بحل المشكلة، وبعد ذلك يقوم المعلم بجمع جميع هذه المقترحات ويناقشها مع المتعلمين لإيجاد الأنسب منها والأفضل.
- استراتيجية خرائط المفاهيم: يعرض المعلم مادة الدرس مستخدماً خريطة المفاهيم، وهي عبارة عن رسوم تخطيطية تنظم المعلومات في أشكال أو رسومات تبين ما بينها من علاقات.
- استراتيجية النمذجة: عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي ترتبط بين أشياء، أو ظواهر، أو أحداث باستخدام تمثيلات، أو أشكال للمحاكاة، تسهل شرحها وتفسيرها والتنبؤ بها. مثل: (استخدام المجسمات في تمثيل المجموعة الشمسية، وتشبيه التيار الكهربائي بسريان الماء).
- استراتيجية التساؤل الذاتي: مجموعة من الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير.
- استراتيجية فكر/ زاوج/ شارك: يطرح المعلم فكرة للتفكير بشكل مفرد، ثم مشاركة كل فرد زميلا واحدا له في أفكاره، ثم مشاركة المجموعة كاملة أفكارها، وبعد ذلك يعرض رأي المجموعة.
- استراتيجية K.L.W (ماذا تعرف، وماذا تريد معرفته، وماذا تعلمت): طريقة علمية تتضمن تحديد المتعلمين للحقائق التي يعرفونها من قبل (ما أعرفه)، ثم يلي ذلك كتابة

قائمة بما يريدون أن يعرفوه عن الموضوع (ما أريد أن أعرفه)، ثم تحديد ما تعاموه (ما تعلمته).

- استراتيجية التعليم المتمايز: تكييف كلاً من المحتوى الدراسي، وعمليات التعليم والتعلم، ونواتج التعلم داخل الصف الدراسي، بما يستجيب للفروق الفردية بينهم في الاستعداد والميول، وأنماط التعلم، بحيث يصلوا جميعاً إلى مستوى متميز من الأداء يفي بمعايير الجودة المطلوبة.

ثالثاً: استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط:

تتمثل فلسفة التعلم النشط في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك من خلال ممارساته التعليمية النشطة، التي تشمل: (العمل، والبحث، والتجريب). ويعتمد المتعلم خلال ذلك على ذاته في الحصول على المعارف، واكتساب المهارات، وتكوين اتجاهاته، ونسقه القيمي.

وذلك من خلال عدة مبادئ أهمها: ربط الأنشطة التعليمية بحياة المتعلمين وواقع اهتماماتهم، وتهيئة الفرص الحقيقة لتفاعل المتعلم مع بيئته ومجتمعه. ومن أبرز الاستراتيجيات هي:

- استراتيجية التعلم التعاوني :تقوم على أساس تجمع المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة يتفاعلون تفاعلاً إيجابياً، بحيث يشعر المتعلم بمسؤولية تعلمه وأيضاً تعليم الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة .
- استراتيجية لعب الأدوار: طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف تعليمي بواسطة متعلمين أو أكثر بتوجيه من المعلم، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبه المتعلمون الذين يقومون بالتمثيل، أما المتعلمون الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهن يؤدون دور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيل تقوم المجموعة بالمناقشة.
- استراتيجية تدريس الأقران: تدريس المتعلم لزميله (قرينه) في الصف الدراسي أو المدرسة.
- استراتيجية الألعاب التعليمية: يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الاستراتيجيات التدريسية التي تراعي سيكولوجية المتعلمين فمن خلالها يصبح للمتعلم دور إيجابي يتميز بكونه عنصراً نشطاً وفعالاً داخل الصف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال أنشطة والعاب تعليمية.
- استراتيجية التدريس التبادلي: نشاط تعليمي يأخذ شكل الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين وبعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً

للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة، من أجل تنمية الفهم لدى المتعلمين، من خلال المراقبة والضبط للعمليات.

- استراتيجية المشروع: طريقة تجعل المتعلم يعيش واقع الحياة العملية أو الفعلية التي يعج بها المجتمع حول المدرسة، فهي تجمع بين اهتمامات المتعلم وبين أهداف المنهج. قد يكون المشروع فردي أو جماعي. فالمشروع طريقة علمية منظمة تربط حياة المتعلم المدرسية بالحياة الحقيقية خارج المدرسة، من خلال ما يتضمنه من بحث ودراسة يسبق التنفيذ إلى حل المشكلات التي تعترض التنفيذ، ثم الوصول إلى نتائج وتقويمها في ضوء الأهداف التي وضعت مسبقا للمشروع.

رابعاً: استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم الذاتي:

تتخذ هذه الطرق من المتعلم محوراً لها فتركز على نشاطه، وتؤكد تفرد خصائصه، وتعلمه وفق سرعته الخاصة. ويتمثل دور المعلم بكونه مرشداً، وميسراً للتعلم، أهمها التالي:

- استراتيجية التعليم المبرمج: طريقة من طرق التعليم تمكن المتعلم من تعليم نفسه بنفسه، بواسطة برنامج أعد بأسلوب خاص، قائم على ترتيب المادة المراد تعلمها، في صورة سلسلة من الخطوات، بهدف الانتقال بالمتعلم من المجهول إلى المعلوم.
- استراتيجية الحقائب التعليمية (الموديولات التعليمية): نظام تعليمي متكامل، مصمم بطريقة منهجية منظمة، تساعد المتعلمين على التعلم الفعال، ويشمل مجموعة من المواد التعليمية المترابطة ذات الأهداف المتعددة والمحددة سلفاً، ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه، وفقاً لسرعته الذاتية، وبتوجيه من المعلم أحياناً، او من الدليل الملحق بها، ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان.
- استراتيجية التعليم والتعلم بالحاسوب: تبدأ عملية التعلم بالحاسوب بتحميل المادة التعليمية المراد تعلمها في ذاكرة الحاسوب، وتعرض على شاشة الحاسوب في شكل صفحات أو إطارات، حيث يستهل العرض مقدمة لمحتويات البرمجية، وقائمة خيارات يختار من بينها المتعلم الجزء المراد تعلمه في الموضوع، ثم يسير المتعلم تباعاً في تعلم الموضوع جزءاً تلو الآخر وفقاً لتعليمات التعلم التي تحددها البرمجية حتى ينتهي من تعلم الموضوع، أو اكتساب المهارة والتدريب عليها.

خامساً: استراتيجيات تدريسية لتنمية الأنماط النوعية للتفكير:

- استراتيجية التفكير الناقد: هي استراتيجية تدريسية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين، للتحقق

الشيء، أو الموضوع، وتقويمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار.

- استراتيجية التفكير الإبداعي: هي استراتيجية تدريسية تضم مجموعة من المهارات، منها: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة والخيال، وتستخدم للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار، أو الأشياء التي تعتبر مسبقاً أنها غير مترابطة.
- استراتيجية الحوار والمناقشة: تدور هذه الاستراتيجية حول إثارة تفكير ومشاركة الطلاب، وإتاحة الفرصة للأسئلة والمناقشة، مع احترام آرائهم واقتراحاتهم، وهذه الطريقة تساعد في تنمية شخصية الطالب معرفياً ووجدانياً ومهارياً.
- استراتيجية قبعات التفكير الست: قبعات التفكير الست هي إحدى نظريات أو أفكار دي بونو عن عملية التفكير، حيث يرى أن هناك نماذج مختلفة من التفكير، ولا يجوز الوقوف عند أحد هذه النماذج، وقد أعطى كل قبعة لوناً يعكس طبيعة التفكير المستخدم، فالقبعة البيضاء تعكس الحياد والموضوعية، خلافاً للقبعة السوداء التي تركز على السلبيات والنقد. وهكذا أعطى لوناً لكل قبعة.
- استراتيجية الذكاءات المتعددة: تشير الأدبيات التربوية إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم إطاراً للمعلم للتعرف على قدرة كل متعلم، وكيفية تعليمه وتعلمه، ومن ثم تحديد الأنشطة والخبرات التعليمية اللازمة له، مما يؤدي إلى استمتاع التلاميذ بالدراسة وزيادة دافعيتهم للإنجاز، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم. وهناك ثمانية أنواع من الذكاءات وهي: اللغوي اللفظي، المنطقي الرقمي، المكاني البصري، الجسمي الحركي، الإيقاعي، الاجتماعي، الذاتي الداخلي، البيئي الطبيعي.

سادساً: استراتيجيات التدريس البنائي:

استراتيجية دائرة التعلم: تؤكد التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم.

وتسير وفقا لثلاث مراحل هي: مرحلة الاكتشاف، مرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم.

سابعاً: استراتيجيات التدريس والتعلم الإلكتروني:

تُعنى استراتيجيات التدريس الرقمي (Digital Teaching) بأساليب استخدام الحاسوب والأجهزة الذكية لتحقيق التعلم، بالاستعانة بتقنيات رقمية.

مثل: (الأقراص المدمجة DCs، والكتب الإلكترونية E-Books، والمقررات الإلكترونية (E-Courses) ونحوها.

ويشمل ذلك: التعلم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجتها المختلفة عبر الشبكات المحلية المغلقة Lans، أو الشبكات المشتركة (الإنترنت). وذلك بتقديم المحتوى التعليمي- مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعه – بصورة جزئية أو شاملة، أثناء وجود المتعلم في قاعة الدرس أو عن بعد، من خلال برمجيات متقدمة مخزنة على الحاسب أو عبر شبكة الانترنت عبر قاعات افتراضية. وتستخدم أدوات وبرامج تطبيقية عبر الويب WWW، تشمل البريد الإلكتروني، ومؤتمرات الفيديو، والمحادثات، ومجموعات النقاش...الخ. وذلك لتوصيل الخبرات التعليمية الازمة لإحداث التعلم، وتعزيزه وتيسيره في أي وقت، وأي مكان وقد يطلق عليها عملية التعلم الافتراضي .Virtual Learning

- استراتيجية التعلم الالكتروني: يتعلم المتعلم المحتوى المستهدف (المحتوى الرقمي) والتفاعل معه عبر الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته.
- استراتيجية التعلم المدمج(الممزوج): يمزج بين اثنتين أو أكثر من طرق التدريس المميزة، بحيث تصبح متشاركة معاً، ومثال على ذلك مزج التدريس الصفي مع التدريس باستخدام الإنترنت في التدريس .
- استراتيجية التدريس الصفي المقلوب: تقوم فكرتها على قلب (عكس) العملية التعليمية، حيث يتلقى المتعلمين في الفصل المقلوب المفاهيم الجديدة للدرس في المنزل من خلال إعداد المعلم مقطع فيديو، مده ما بين (5-10) دقائق ومشاركته لهم في أحد مواقع ال 2Web أو شبكات التواصل الاجتماعي.
- وفي اليوم التالي يأتي المتعلمين إلى الفصل ولديهم الاستعداد الكامل لتطبيق ما تم تعلمه مسبقاً في المنزل. وبهذا يضمن الفصل المقلوب الاستغلال الجيد للحصة.
- استراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست Web Quest): هي أنشطة تربوية تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الأنترنت، بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن.

المصادر والمراجع

الموضوع الأول:

- وزارة التعليم. (2023). كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني. https://www.ien.edu.sa/Home/Dashbord
- وزارة التعليم. (2023). كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني. تم الاسترجاع من https://www.ien.edu.sa/Home/Dashbord
- وزارة التعليم. (2023). كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني. تم الاسترجاع من https://www.ien.edu.sa/Home/Dashbord
- فهمي قطب الدين النجار (2015). قواعد اللغة العربية الميسرة، (شبكة الألوكة)، تم الاسترجاع من https://www.alukah.net/literature_languagesQCLDww.alukah.net
- ماهر شعبان عبد الباري (2009). الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة التقويم، عمان، دار المسيرة.
- محمود شاكر سعيد (د.ت). المرشد في الإملاء والترقيم والتحرير العربي، دار أسامة للطبع.
- ناصيف يمين (1999). المعجم المفصّل في الإملاء -قواعد ونصوص، دار الكتب العلمية.
- الاتحاد. تم الاسترجاع من https://www.alittihad.ae/article.

الموضوع الثاني:

- الخطيب، جمال. (2008). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. مدخل إلى مدرسة الجميع. دار وائل للنشر. تم الاسترجاع من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=26393
- الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (2016). التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر. تم الاسترجاع من https://www.daralfiker.com/node/6479
- العويشق، ناصر. (1423). النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم. تم الاسترجاع من https://www.academia.edu/40648574/
- القرشي، تركي. (٢٠١٦). العنف الأسري وعلاقته بالقلق لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. المجلد الثاني الثلاثين، العدد الرابع. https://journals.ekb.eg/article_106789_c8c56be429b7f23ea0e9aae4df098b90.pdf
- القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل (2013). المدخل الى التربية الخاصة. ط 3، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات العربية المتحدة. https://library.ajman.ac.ae/eds/detail?db=cat06450a&an=auc.10357

- المفدى، عمر. (1427). علم نفس المراحل العمرية: النمو من الحمل للشيخوخة والهرم. الرياض: دار طيبة.
- المعموري، ناجح. (2012). خصائص النمو عند المراهق. جامعة بابل. تم الاسترجاع من https://repository.uobabylon.edu.iq/papers/publication.aspx?pubid=2957
- بوبيدي، الهام & الشافعي، بديار. (٢٠١٥). التفكير الإبداعي. رسالة الماجستير، جامعة العربي، الجزائر. تم الاسترجاع من http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/f
- زهران، حامد. (2005). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة، عالم الكتب. تم الاسترجاع من https://www.arab-books.com/books/
- عبدات، روحي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي عن بُعد في تطوير مهارات الأطفال الملتحقين ببرنامج التدخل المبكر، مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس مجلد 15 عدد 3 يوليو 2021. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MKJepst
- عبوي، زيد. (2008). التفكير الفعال. عمان، الأردن: دار البداية. تم الاسترجاع من https://alkutba.gov.jo/ar/node/1371
- عبد الحليم، نجلاء. (2017). خصائص نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة. تم الاسترجاع من https://www.scribd.com/document
- سيسالم، كمال (2016) الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. عمان: دار المسيرة. تم الاسترجاع من https://www.massira.jo/content/
- شواهين، سليمان، وآخرون. استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة، 2010. https://academia-arabia.com/en/reader/2/233669
- صاكال، فاطمة، وخليفة، عبد السلام. (٢٠١٧). الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم. مجلة كلية التربية. (7) . تم الاسترجاع من https://dspace.zu.edu.ly/bitstream/handle/1/221/11.pdf?sequence=5.
- فولتون، ديفيد. (2004). ذوو الاحتياجات الخاصة في المراحل الدراسية المبكرة. مصر: دار الفاروق للنشر.
- قطامي، يوسف محمود. (2005). نظريات التعلم والتعليم. عمان: دار الفكر. تم الاسترجاع من https://www.academia.edu/21024550/
- كوافحة، تيسير. وآخرون (2007). تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع. عمان: دار المسيرة. تم الاسترجاع من https://www.massira.jo/content/
- كيسر، باربرا، وآخرون. سلوك التحدي لدى الأطفال الصغار. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2012.

المراجع الأجنبية:

- Christen, W. G., & Murphy, T. E. (1991). Increasing Comprehension by Activating Prior Knowledge. ERIC Digest. ERIC Digest. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328885.pdf

- Novarese, M. (2012). Individual Learning. In: Seel, N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_291
- Simsek, A. (2012). Individual Differences. In: Seel, N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_370

الموضوع الثالث:

- الحصان، أماني. (2017). المدخل التأسيسي للمناهج وطرق التدريس. مكتبة الرشد.
- الخليفة، حسن؛ ومطاوع، ضياء. (2015). استراتيجيات التدريس الفعال. مكتبة المتنبي.
- عبد اللطيف، أحمد. (2017). استراتيجيات التدريس الحديثة. دار زهور المعرفة والبركة.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2011). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دار الفكر.
- مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمد. (2002). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة.
- داغستاني، حازم محمد. (2014). (إستراتيجية ـ طريقة ـ أسلوب ـ نموذج ـ مدخل) التدريس. منهل الثقافة التربوية . تم الاسترجاع من https://www.manhal.net/art/s/22531