الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد بن يحي الونشريسي - تيسمسيلت
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي موسومة بـ:

دراسة كتاب:
فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)
لـ: حسني عبد الباري عصر

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:
- بكي سميحة.
- فخار عربية.

إشراف الأستاذ:
د.عابد لزرق

أعضاء لجنة المناقشة:

د/شريط نورة	جامعة تيسمسيلت	رئيسا
د/عابد لزرق	جامعة تيسمسيلت	مشرفا ومقررا
د/لزرق جازية	جامعة تيسمسيلت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:

1441 –1442 هـ/2020 –2021 م

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّ

الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان:

أولاً وقبل كلّ شيء نشكر الله سبحانه وتعالى استناداً لقوله تعالى:"لَئِنْ شْكُرُتم لأزيدنكم"صدق الله العظيم.

شكراً يليق بعظمته، ونحمده على توفيقه لنا في إتمام هذا البحث، فما التوفيق إلاّ منه وحده.

نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل الذي كان نِعْمَ المرشد والموجه ولم يبخل علينافي تقديم يد المساعدةعابد لزرق.

إلى من علمونا حروفا من ذهب وكلمات من درر،إلى من صاغوا لنا من علمهم وفكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم والنجاح إلى كل أستاذة معهد الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها.

وإلى كل من وضع بصمته على صفحات هذه المذكرة. وكل من ساعدنا في انجاز هذه المذكرة ولو بكلمة طيبة..

إهداء

أحمد الله عزّ وجلّ على منّه وعونه لإتمام هذا العمل
إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له آماله ، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى ، إلى الإنسان الذي امتلك الإنسانية بكل قوّة ، إلى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام مترجمة في تقديسه للعلم ، إلى مدرستي الأولى في الحياة.

أبي الغالي على قلبي أطال الله في عمره.

إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان ، إلى التي رعتني حق الرعاية وكانت سندي في الشدائد ، وكانت دعواها لي بالتوفيق ، تتبعتني خطوة خطوة في عملي ، إلى من ارتحت كلّما تذكّرت ابتسامتها في وجهي نبع الحنان أمي أعز ملاك على القلب والعين.

جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين.

إليهما أهدي هذا العمل المتواضع لكي أدخل على قلبيهما شيئا من السعادة ، إلى إخوتي وأخواتي وزوجة أخي الذين تقاسمو معي عبء الحياة.

كما أهدي ثمرة جهدي لأستاذي الكريم الدكتور **عابد لزرق** الذي كلّما تظلّمت الطريق أمامي لجأت إليه فأنارها لي ، وكلما سألت عن معلومة زودني بها ، وكلما طلبت كمية من وقته الثمين وفّره لي بالرغم من مسؤولياته المتعددة ، إلى كل أساتذة قسم الأدب العربي ، وإلى كل من يؤمن بأنّ بذور نجاح التغيير هي في ذواتنا وفي أنفسنا قبل أن تكون في أشياء أخرى...

قال الله تعالى:" إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّر مَا بِقَومٍ حَتَى يُغَيِّروا مَا بِأَنْفُسِهِم"
الآية 11 من سورة الرعد

إلى من تكبدت العناء وتقاسمت معي عناء هذه المذكرة صديقتي **عربية.**
إلى كل هؤولاء أهدي هذا العمل.

MY HOUSE ON WEB
http://www.myhouseonweb.eu/

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من أوصى الله تعالى بطاعتهمابعده،وقال فيهما المولى عز وجل :"**وال**

ربِّ ارحمهما كما ربياني صغيرا ".

إلى من بسمتها غايتي،وما تحت أقدامها جنتي....

أمي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى من أمسك بيدي في دروب النجاح ...إلى الذي أحمل اسمه بكل فخر " **أبي الغالي** أطال الله في عمره.

إلى سندي وقوتي بعد الله،إلى من أثروني على أنفسهم، إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة إخوتي وأخواتي:"يوسف،سيدعلي،وتوأميسهام،سعدة،خيرة،سمية".إلى روح جدي الطاهرة،وإلى كل عائلتي

إلى من تدمع العين لفراقهم صديقاتي الغاليات ،

إلى من قاسمتني عناء إعداد هذه المذكرة **سميحة**" إلى كل من وسعتهم ذاكرتي و لم تسعهم مذكرتيأقربائي وصديقاتي....

عريبة

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي أكرمنا بالإسلام، وأعزنا بالإيمان، وأنعم علينا بنبيه مُحَمَّد ﷺ، فهدانا من الضلال، وجمعنا من الشتات، وأتحفنا بتشريع عادل كامل، شامل لأحكام الفرد و الأسرة والمجتمع والأمم، أما بعد:

عند تعلّم اللّغة العربية يجب إدراك أنّ هناك أربعة فنون أساسية متداخلة فيما بينها، على المتعلّم إتقانها جميعها إذا أراد أن يصبح ناطقاً ماهراً بها، وهي الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة.

وتقسم هذه الفنون الأربعة إلى قسمين، إذ عندما تقرأ أو تسمع فأنت تتلقى لّغة، وعندما تكتب أو تتحدث فأنت تنتج اللّغة.

وعندما تحترف جميع هذه الفنون يمكنك القول أنّك أصبحت متقناً للّغة العربية، ولكن العديد من الناس يتقنون إحداها أو بعضها ويهملون البقية، أو لم يتدروا عليها كفاية، ومن هنا يمكن طرح الإشكال الآتي: ما المقصود بفنون للّغة الـ بية؟ وكيف يتم تعليمها وتعلّمها؟ وما هي أهم أسس تقويمها؟

يكن اختيارنا لكتاب فنون اللّغة العربية (تعليمها وتقويم تعلّمها) صدفة، بل عن قناعة راسخة بأهمية هذه اللّغة التي تتعاظم مع الأيام، وقدرتها على مقارعة التحديات التي تواجهها، ثم تحولت هذه الـ ناعة إلى شغف لمعرفة أسرارها، والوقوف على تفاصيل مجدها، والتمعن فيما تمارسه من سلطة على متعلّميها.

وجاء عملنا في دراسة هذا الكتاب مكرساً هذه القناعة وهذا الشغف، خاصة حينما نجد تأثير سحر هذه الفنون على الطلاب في صفوف الدراسة، ورغبتهم في الاستزادة من كنوزه .

من هنا جاءت فكرة هذا البحث للإجابة عن الإشكالية المطروحة آنفاً.

وقد اقتضت طبيعة البحث ومنهجيته أن يقسم الكتاب إلى خمسة فصول يسبقها مدخل مرفوقين بخاتمة كحوصلة للموضوع.

خصصنا المدخل للحديث عن تعليمية اللّغة العربية، أما الفصل الأول: فكان بعنوان النمو اللّغوي في مراحل الطفولة، والذي تناولنا فيه العلاقات القائمة بين مختلف مظاهر النمو اللّغوي لدى الأطفال، كما تطرقنا إلى مبادئ المعلمين ودورهم في تعليم فنون اللّغة.

والفصل الثاني: تعلّم فنون اللّ ة العربية في المرحلة الابتدائية، وتحدثنا فيه عن العلاقات المتبادلة بين فنون اللّغة (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة)، مع التخطيط لتدريس هذه الفنون في المرحلة الابتدائية.

والفصل الثالث: خص لتعليم الاستماع وتقويم تعلّمه، في هذا العنصر سلطنا الضوء على النظريات المعتمدة في عملية الاستماع وعلى المقدمات التي تستند إليها هذه العملية، كما تحدثنا عن دور المعلمين في تعليم الاستماع وكيفية تقويم تعلّمه.

أما الفصل الرابع: فعن بالتعبير الشفهي وتقويم تعلّمه، وتطرقنا في هذا العنصر إلى كيفية تعليم التعبير الشفهي، وأهداف تعليمه في المرحلة الابتدائية، كما تحدثنا أيضاً عن تأثير الفروق الفردية على مهارة الحديث لدى الأطفال.

وآخر فصل: خصص لتعليم الكتابة وتقويم تعلّمها، وتناولنا في هذا العنصر طبيعة الكتابة وأنماطها، ومهاراتها، ثم أفضنا الحديث حول أهداف المعلّمين والطلاب من عملية الكتابة، وبعدها تطرقنا إلى تقويم هذه العملية في المرحلة الابتدائية.

أما منهجنا في هذه الدراسة فقد انتهجنا منهجاً وصفياً تحليلياً، حيث تم استخدامه لغرض الإجابة على التساؤلات المطروحة ومن ثم تحليلها.

وقد كان زادنا في إنجاز هذا البحث مجموعة من المصادر الهامة، التي نذكر منها: كتاب تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب للدكتور رشدي أحمد طعيمة ومُحَمَّد السيد مناع، كتاب تدريس فنون اللّغة العربية للدكتور علي أحمد مدكور، كتاب تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى للدكتور محمود كامل الناقة، وغيرهم من الكتب التي كان لها الفضل في إتمام بحثنا.

ككل باحث واجهتنا بعض المشاكل، فنتمنى أن يثير البحث الانتباه ولو بقدر بسيط إلى أهمية هذه القضية، ونأمل بضرورة الاهتمام وعدم تجاهلها، فمن بين الصعوبات التي صادفتنا:

- دقة الموضوع التي تستدعي حتماً التدقيق في المعلومات التي تصب فيه.
- كثرة المادة العلمية وعدم القدرة على فرزها.

لا يسعنا في ختام هذه المقدمة إلاّ أن نتقدّم بجزيل شكرنا، وعظيم تقديرنا للأستاذ عابد لزرق، لتفضلّه بالإشراف على رسالتنا، فقد كانت لإرشاداته القيمة و وجيهاته السديدة عظيم الأثر في إعداد هذا البحث، فجزاه الله كل خير، ووفّقه إلى ما هو ماضٍ فيه من تقديم الخير للعلم وطلابه والباحثين.

كما نشكر كل أعضاء المناقشة الموقرة على قبولهم قراءة هذا البحث، ونشكرهم على كل الملاحظات التي سيقدمونها، والتي ستعود حتماً علينا بالفائدة.

فهذا عمل متواضع بذلنا فيه الجهد، وأخلصنا له النية، فإن - اء هذا العمل وافياً بالغرض محققاً للقصد فبتوفيق الله سبحانه وتعالى وعنايته، وإن جاء غير ذلك فقد اجتهدنا وبذلنا ما في وسعنا، وللمجتهد إن أصاب أجران وإن أخطأ فله أجر.

مدخل

بطاقة فنية للكتاب:

المؤَلف: فنون اللّغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها).

المؤَلّف: حسني عبد الباري عصر.

دار النشر مركز الإسكندرية للكتاب.

البلد: الإسكندرية، مصر.

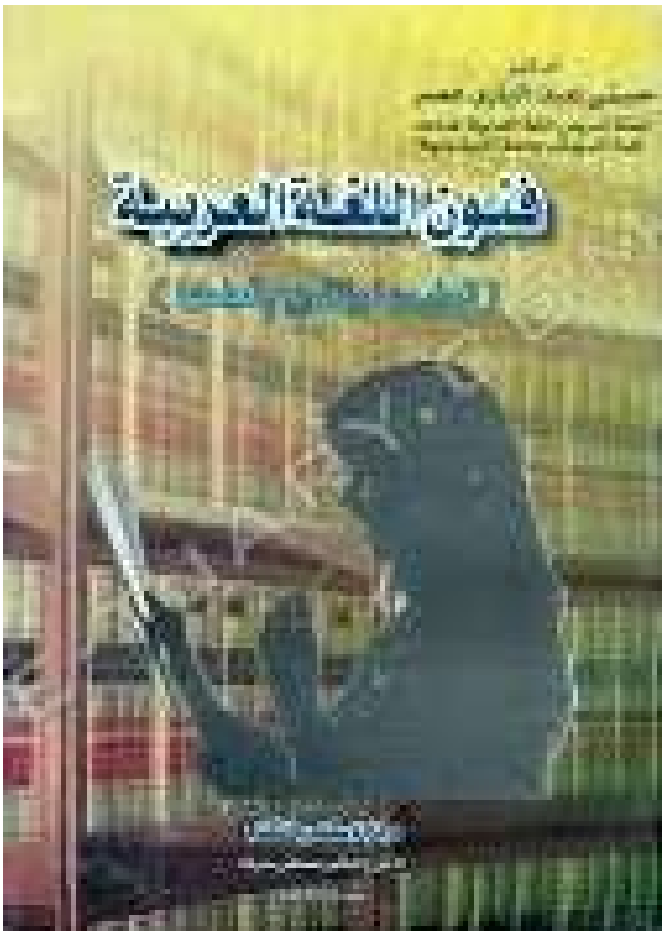
الطبعة دون طبعة.

السنة: 2000 م.

عدد صفحات الكتاب: 243 صفحة.

حجم الكتاب: متوسط .

واجهة الكتاب:



قراءة سيميائية للغلاف:

الغلاف متعدد الألوان مكتوب عليه في أعلى الجهة اليمنى اسم الكاتب باللّون الأخضر والأسود، وتحته مباشرة في الوسط مدون عليه العنوان (فنون اللّغة العربية) بخط كبير واضح باللّون الأخضر الداكن، وتحته عنوان فرعي مكتوب بين قوسين باللّون الأزرق، وفي خلفية الواجهة توجد صورة فتاة تحمل كتابا وقلما ومكتبة كتب في إشارة إلى المرأة المثقفة المتحررة فكريا، يمكن أن نستشف قراءتين للصورة إحداهما قد تكون لطالبة داخل مكتبة وهي تبحث في ثنايا الكتاب الذي بين يديها، دون أن ننسى الطريقة التي تحمل بها القلم والتي تدل على التفكير والتدبر، أما القراءة الثانية فيمكن أن تكون معلمة وهذا أقرب إلى عنوان الكتاب كونه يتحدث عن تعليم اللّغة العربية.

السيرة الذاتية للمؤلّف:

اللّغة العربية أطول اللّغات العالمية عمراً وأكثرها تراثاً وأغزرها دلالة وأبلغها معنى، وقد استطاعت عبر تاريخها الطويل أن تفي بحاجات أهلها وأن تعبر عنهم، واستطاعت عن جدارة أن تقوم بدورها في تلبية متطلبات التطور، وسجلت كافة الإنتاج الأدبي والعلمي، وصارت سجلاً أمينا لكل جوانب الحياة.[1]

ونظرا لأهميتها ومكانتها لابد من تضافر الجهود وتعاونها للارتقاء بتعليمها في مدارسنا لتطوير وتحسين أساليب تدريسها حفاظًا عليها، ولذلك أُلّفت دراسات عديدة حولها، وخاض باحثون كثيرون سبل البحث فيه ، ومن هؤلاء الباحثين "**حسني عبد الباري عصر** ، وهو أستاذ تدريس اللّغة العربية المساعد في كلية التربية بجامعة الإسكندرية.[2]

من مؤلفاته:

- محمود عكاش ، مبادئ تعليم اللغة العربية - قواعد النطق والكتابة - دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1 ، 2008م، ص15 .

- ينظر: بلعسل خديجة وشرشار أمينة وحسن أمال، دراسة كتاب أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة لفهد خليل زايد، مذكرة ماستر،جامعة أحمد بن يحي الونشريسي،2016 -2017 ،ص12 .

- قضايا في تعليم اللّغة العربية وتدريسها.
- مدخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي.
- مقاييس التمكن من قواعد اللّغة العربية: الإعداد والضبط.
- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية.
- تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- الفهم عن القراءة:طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه.

أبحاثه ومقالاته:

- العلاقة بين التكمن من نحو النص المقروء والتمكن من مضمونه المفهومي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1999 .
- تحليل تقويمي لمهام التوجيه الفني للّغة العربية في المرحلة الثانوية، 1993 .
- تقويم تمكن طلاب المرحلة الثانوية من الإعراب - المقدر والمحل – في الجملة العربية.
- فاعلية برنامج مقترح لتنمية فهم الخصائص اللّغوية للنصوص المكتوبة لدى طلاب اللّغة العربية في شعبة التعليم الأساسي، 1993 .
- مستويات التمكن من خصائص التفكير النحوي لدى طلاب اللّغة العربية في كلية إعداد معلميها دراسة تقويمية مقارنة، 1992 .
- مشكلات إعداد معلم اللّغة العربية في شعبتها بالتعليم الابتدائي في بعض كليات التربية.
- مشكلات تدريس النحو العربي من وجهة نظر طلاب اللّغة العربية في كليات التربية.
- من قطوف القرن الهجري الخامس عشر.

القضايا المطروحة في الكتاب:

قسـ **حسني عبد الباري عصر** كتابه إلى مقدمة وخمسة فصول وخاتمة لكل فصل ، وتناول في هذه الفصول مايلي :

الفصل الأول: إلقاء الضوء على النمو اللّغوي في مختلف مراحل الطفولة، وتوضيح العلاقات بين المظاهر المختلفة لنمو اللّغة لدى الأطفال.

الفصل الثاني: في هذا الفصل ألقى الضوء على تعليم فنون اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث وضح العلاقات المتبادلة بين مختلف فنون اللّغة، وسلط الضوء على فنون اللّغة في مختلف جوانب الدرس، ثم التخطيط لتدريس فنون اللّغة في المرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث: تطرق فيه إلى تعليم الاستماع في التعليم الا تدائي بوصفه فناً لغويا يهيئ الطفل لممارسة اللّغة، حيث تناول بالشرح والتحليل نظرية الاستماع والمسلمات والمقدمات التي تستند إليها، كما ألقى الضوء على مهارات الاستماع .[1]

الفصل الرابع: خصص هذا الفصل للتعبير الشفهي تعليمه وتقويم علمه، حيث ألقى الضوء على مراحل نمو الحديث في سنوات ماقبل المدرسة، وأهداف تعلي ه في المدرسة الابتدائية، والمهارات التي يجب التأكيد عليها في تعليم الحديث للتلاميذ في المرحلة الابتدائية وتقويم تعلمهم له.

الفصل الخامس: عالج في هذا الفصل عملية تعليم الكتابة وتـ ويم تعلمها، حيث سلط الضوء على طبيعة الكتابة وأنماطها ومهاراتها، وأهمية التدريب عليها وتقويم تعلمه .[2]

الحقل المعرفي للكتاب:

ينتمي كتاب **"فنون اللّغة العربية (تعليمها وتقويم تعلّمها)"** إلى حقل تعليمية اللغة، حيث تحتل التعليمية بصفة عامة، وتعليمية اللّغة العربية بصفة خاصة، مكانة كبيرة في الدول المتقدمة، إذ إنّها أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر، من حيث كونها الميدان المتوخى

- ينظ : حسني عبد الباري عصر، نون اللغة العربية(تعليمها وتقويم تعلمها)،مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية،د.ط، 000 ص3 -4ا .

- ينظر:حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسـ ص4ا .

لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللّسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللّساني النظري في طرائق تعليم اللّغات للناطقين بها ولغير الناطقين.[1]

تاريخ البحث في الموضوع وراهنيته:

الديداكتيك أو التعليمية تخصص علمي تطبيقي يهتم بتدريس مادة معينة، فهذا الحقل حيزه ضيق يرتبط بمجال دراسي معين، ويمكن أن نطلق عليه تسمية التربية الخاصة.[2]

تعريف التعليمية:

- لغة: إنّ كلمة "تعليمية" في اللّغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة، ويرجع الأصل اللّغوي للتعليمية إلى الكلمة اليونانية "ديداكتوس" وتعني فلنتعلم، وديداسكن وتعني التعليم، وكانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف، وهو شبيه بالشعر التعليمي.[3]

ب - اصطلاحاً: إن مفهوم الديداكتيك يتعلق بمحتويات التدريس ووسائل التدريس، إذ إنه يبحث في هذه الحدود الثلاثة كعلم من حيث مكوناتها وعلاقتها بالمدرسة والتلميذ والمدرس، والديداكتيك هو الدراسة العلمية لسيرورات التعلم والتعليم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم والمواقف.[4]

- ينظر:زوليخة علال، التعليمة المفهوم والنشأة والتطور، مجلة الآداب واللّغات، جامعة برج بوعريريج العدد1 ،جوان016 م،ص32 .

- ينظر: جميل حمداوي،البيداغوجيات المعاصرة، توبقال للنشر، المغرب، ط1 ، 007 م، ص0 -1 .

- ياحي نوال و مفلاح أسماء، تعليمية اللغة العربية فق منهاج المقاربة بالكفاءات، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم الأدب العربي، كلية الأدب و الفنون، قسم الدراسات اللغوية، تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 018 -019 ، ص 2(.

[4] سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ط1 ، 015 م، ص15 .

وهناك من عد التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس و تقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف ا شودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد.[1]

وتعرفها أفنان نظير دروزة بأنها الطريقة التي يتدرج بها المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها، و يتسلسل بها من السهل إلى الصعب، ومن الم وف إلى غير المألوف، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد و غير ذلك... إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين...[2]

ومن خلال هذه التعريفات يمكننا أن نستخلص بأنّ للتعليمية عدة معان ومصطلحات إلا أنّها تشترك في كونها تحدد الطرائق والتقنيات المتعلقة بالتدريس ووسائل العملية التعليمية التعلّمية، كما أنّها تتخذ من التدريس هدفا لها، والغرض من التعليمية هو تحقيق الأهداف المنشودة.

فروع التعليمية: يمكن أن نميز في هذا العلم بين فرعين مختلفين:

ا .التعليمية العامة: وهي مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع المتعلمين، ويعالج القضايا المشتركة والإشكالات العامة، أي يدرس العملية التعليمية في مجملها وبغض النظر عن المادة المقررة ويحاول وضع الفرضيات واستخلاص القوانين وصياغة النماذج التي يمكن أن تفيد المدرس مهما كان تخصصه وا مادة التي يدرسها.

! .التعليمية الخاصة: ويقصد بها الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك، ونقول على التدريس الخاص بالرياضيات، وعلم التدريس الخاص بالتاريخ...[3]

· محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، طا ، 000! ص8(.

- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا، ار الشروق، عمان، الأردن، طا ، 007! ، ص6{ .

· وردي فطوم أشكر صبرينة، تعليمية أنشطة اللغة العربية باستراتيجية حل المشكلا - نشاط القراءة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوس · ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، قسم اللغة و الأدب العربي، جامعة أحمد بن يحي الوشريسي – تيسمسيلت ،017 -018 م،ص5ا .

نشأة التعليمية:

من البديهي أنّه لأي علم أصوله ومرجعيته النظرية، كذلك فإنّ لتعليمية اللّغة العربية أصولها وجذورها، التي نشأت منها.[1]

ظهر مصطلح الديداكتيك في منتصف القرن العشرين، واستخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم (Art d'enseigner) هذا هو التعريف الذي قدّمه قاموس (Le robert سنة 955 م وقاموس (Le littré) سنة 960 م، وابتداء من هذا التاريخ، أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته.[2]

استخدم مصطلح تعليمية اللّغات لأول مرة سنة 961م للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللّغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللّغة كتابة وشفاهة، ونجد هنا تعليمية القراءة وتعليمية التعبير وتعليمية النحو...إلخ.[3]

مع مرور الوقت تطور مفهوم الديداكتيك، ثم أصبح يدل على ما يعرف بمنهجية تدريس المواد العلمية كالطبيعيات الفيزياء ، لكيمياء، أي يهتم بدراسة و تطوير الطرق والأساليب التدريسية للمواد الدراسية المذكورة سابقا.[4]

لقد ترافق بروز مصطلح (تعليمية:Didactique مع مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى

- زوليخة علال، التعليمية ا فهوم، النشأة والتطور، ص32 .

- مشطر حسين، الخلفية التاريخية لنشأة الديداكتيك قراءة في المفهوم والموضوع، مجلة الشامل، للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، المجلد ، العدد ، الوادي، الجزائر، 018 م، ص83 .

- زوليخة علال، المرجع السابق، ص33 .

- ينظر: مشطر حسين، الخلفية التاريخية لنشأة الديداكتيك قراءة في المفهوم والموضوع، ص83 .

المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها بفن ووضوح، إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتاً أنّه تلقنها وتسلّمها، وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره.[1]

لابد لفهم هذا التحول العميق، من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم، لقد جاءت البنائية (Constructivisme) تكشف لنا أنّ التلميذ لا يتعلم المعارف، إلاّ إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، وأنّ المعرفة ليست بضاعة جاهزة، تلقن وتمرر من مرسل هو علم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، كما في النظرية السلوكية، وهذا ما أوحى بفكرة التدريس بالكفاءات المعتمدة حالياً، والتي تعتمد فكرة بناء المعارف، وليس تكديسها وحفظها واستظهارها وقت الحاجة؛ ففكرة التدريس بالكفاءات تهدف إلى تَ وين جيل متعلم، وقادر على مجابهة كل الصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية أو العملية.[2]

وفي هذا الصدد نورد العرض الذي قدمه **أحمد شبشوب** لهذا التحول في كتابه (تعلمية المواد)، ولعلّه أول من اقترح مصطلح تعليمية، ليعرِب به مصطلح Didactique، إذ يقول: (..يمكن اعتبار الفيلسوف الفرنسي **غاستونباشلا** أحسن ممثل للبنائية الابستمولوجية، فقد كتب يقول في كتابه **نشأة الروح العلمية** (1970م): تمثل كل معرفة بالنسبة للعالم جواباً عن سؤال مطروح، ولولا وجود المشاكل والأسئلة، لما وجدت المعرفة العلمية، ويمكن أن نقول هنا أنّه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية، لأنّ كل المعارف تبنى ومنه يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة: إنّ المعارف لا تمرر وذلك خلافاً للاعتقاد السائد، بل يجب بنائها بصفة دائمة من طرف المتعلم، والمتعلم وحده.[3]

ونجد المؤرخين للتعليمية والمهتمين بها يطرحون تساؤلا حول ما إن كانت هناك تعليمية واحدة عامة، تشكل علما شاملاً للمواد والمجالات كلها، أم هناك تعليميات متعددة بتعدد المواد

- زوليخة علال، التعليمية المفهوم، النشأة والتطور، ص 33.

- زوليخة علال، المرجع السابق، ص134.

- زوليخة علال، المرجع نفسه، ص134.

وتنوعها، لقد نشأت تعليمية الرياضيات من التفكير والممارسة، في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتوى مناهجها، وبدأت تتكون تعليميات المواد الأخرى، كالعلوم الدقيقة، والعلوم الاجتماعية، والإنسانية، وعلوم اللّغة والأدب، ومن الواضح أنّ نشأة كل تعلّمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد، أو بمفاهيم متنوعة ضمن المجال الواحد، كما أشرنا إلى ذلك، في مجال الر ضيات، وكما سنشير إلى ذلك، في مجال اللّغة والأدب، حيث لكل نوع أو نمط من أنواع النصوص وأنماطها تعلّميته، وللقراءة تعلّميتها، وللتعبيرين الشفهي والكتابي ولكل تقنية من تقنياتهما تعلّميته، ولكل من القواعد والإملاء والأثر الكامل تعلّميته.[1]

لقد كان الاهتمام بعلّمية اللّغة العربية وآدابها مقتصرا على مراكز الأبحاث، من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي توجهات البحث في الغرب وفي إطار طرائق تعليم اللّغة العربية للأجانب، كالتي اعتمدها "من المحيط إلى الخليج"، ثم توظيف بعض مفاهيم تعلّمية اللّغة، أما تعلّمية العربية، لغة أماً، فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المدارس الخاصة، حيث كان تعلم العربية يستوحي بعض الطرائق المطبقة في تعليم الإنجليزية والفرنسية، وقد أسهم التعدد اللّغوي في لبنان في دفع المهتمين باللّغة العربية إلى التجديد وتطوير أساليب التعلم، ويمكن اعتبار حد ة النهوض التربوي، والمناهج الجديدة التي ترجمتها، المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعلّمية اللّغة و الأدب، تجلى ذلك في نص المنهج، وفي إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة، في كثير من الندوات والمؤتمرات حول المناهج الجديدة، أو في موض ع إعداد المعلّمين للقرن الحادي والعشرين.[2]

وما يلاحظ أنّ هذا العلم كان في البداية مجرد موضوع ضمن مقرر "**التربية العامة** ، أو نجده مشتتا تقتسمه مختلف التخصصات ومختلف الفروع، وعادة مايتم اختزاله إما في (**طرق التدريس**) أو في (**أصوله**) أو في (**مناهجه** ، من الدراسات لدى العلماء العرب، حيث أصبحت

---

[1] - زوليخة علال المرجع السابق،ص34 -35 .

[2] - زوليخة علال، المرجع نفسه ، ص34 -35 .

التعليمية مركز الثقل في بناء وإعداد المعلمين في كلّية التربية في الجامعة اللبنانية، وفي غيرها من الكلّيات والمعلهد التي تعد المعلمين.[1]

دوافع تأليف الكتاب:

كتاب فنون اللّغة العربية (تعليمها وتقويم تعلّمها) من بين مؤلفات حسني عبد الباري عصر الذي نحن بصدد دراسته، وكأي كاتب لديه أسباب دعته لنشر هذا الكتاب تمثلت في:

- تدني مستوى الطلاب في اللّغة العربية.
- تعرض النظرية القديمة في تعليم اللّغة العربية للنقد.
- محاولة تنمية مهارات الطلاب العام في ممارسة اللّغة العربية.
- مساعدة المعلمين وغيرهم على تعليم اللّغة العربية وفق تطور الفنون.[2]

المراجع التي استقى منها حسني عبد الباري عصر مادته:

اعتمد حسني عبد الباري عصر في جمع مادته العلمية على مجموعة من الكتب تنوعت بين كتب عربية وأجنبية نذكر منها:

- **الكتب العربية:**

- حمد كشك: من وظائف الصوت اللغوي (القاهرة،مطبعة المدينة،ط1 ، 1993)
- تمام حسان: اللغة العربية ومبناها (القاهرة،الهيئة المصرية العامة للكتاب،ط2 ، 1979).
- عب ، الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية.
- عثمان أمين: في اللغة والفكر.
- عثمان ابن الجني: الخصائص.
- فخري مُحَمَّد صالح: اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، (المنصورة،دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 ، 1407 هـ/1987 م.

- زوليخة علال، التعليمية المفهوم، النشأة والتطور، ص135 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العر ص13 -14 .

- فتحي علي يونس كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، ج1 ، القاهرة، مطبعة الطوبجي، 1987 م.

- **الكتب الأجنبية:**

A.S.C.D: perceving, Behaving, Becoig; Washington, Association for Supernision and CarriculumDevel-opment, 1962.

Applegate,Mouree:Helping Children to write,(Evanston-Row,Peterson and copany,1954).

Carin,Arthur and R. B. Sund :Teaching Science Through Dis-Covery, (Colubus, Charles E. Merrill,1964).

Chase, Naoi C; : " Speech in Elementaory school, Elementaory English, March----------,137-141

Chomsky , N : Language and Mind,---------- .

Frost, Joe L, and Glen R. Hawkes : the Disadvantaged child, (Boston,Houghton Mifflin, 1966).

Florid Departumet of Education : Eperiencing the language Arts,---------- ------- .

Green, Harry A. and walter T. Petty : Developing language Skills in the Elementary school, (Bosten, Allyn,and Bacon, Inc;1963).

Hildreth,ertrude H; Intermationships Between written Ex-pression and other language Arts .....1954.

القيمة العلمية للكتاب:

"**فنون اللّغة العربية (تعليمها وتقويم تعلّمها)**" من الكتب الحديثة، صدر سنة 2000 م، وموضوعه ألّف فيه كثير من المؤلفين المحدثين، مثل كتاب "**تعلّمية اللّغة العربية**" للدكتور **أنطوان صياح** الذي حدّد فيه ميدان التعلّمية، والإحاطة بموضوع تعلّمية التعبير الشفهي والقراءة وشعر الأطفال والمطالعة والقواعد.[1]

كتاب "**أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق**" للكاتبين **راتب قاسم عاشور** و**محمّد فؤاد الحوامد** ، اذان قدما فيه مفهوم اللّغة وعلاقتها بالفكر، وشرحا موضوع القراءة وأهداف

- ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، ج2، 1429 -2008 م،ص10 .

تدريسها، وبحثا في ضعف القرائي وأسبابه، وتص ر العلاج، وأيضا الاستماع والإملاء والقواعد والكتابة.[1]

إضافة إلى هذا، نجد كتاب **تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتطبيق** ، للدكتور علي أحمد مدكور، تناول فيه أساليب تدريس اللّغة العربية وفنونها،الاستماع، القراءة، والكتابة، وكيفية تدريسهم.[2]

وكتاب **الكافي في أ ساليب تدريس اللّغة العربية** للدكتور محسن علي عطية، الذي تحدث فيه عن طرائق التدريس العامة والخاصة للّغة العربية، وأهدافها، وأساليب كل من الاستماع، التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي، والإملاء، بالإضافة إلى أساليب تدريس القراءة والقواعد...[3]

وكل هذه العناوين، تدل على أهمية وقيمة الموضوع الذي يدور حول تعليم اللّغة العربية، وبطرق أسهل لتحقيق الأهداف المرجوة من تعليمها.

منهج الكاتب ولغته: ألّف الدكتور حسني عبد الباري عصر كتابه فنون اللّغة العربية(تعليمها وتقويم تعلّمها) باللّغة العربية، واعتمد على لمنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة الموضوع كونه قدّم وصفا بحديثه عن مراحل النمو اللّغوي عند لطفل ومهارات القراءة والاستماع والتعبير الشفهي، وبعدها قام بشرحها وتحليلها بالتفصيل.

أسلوب المؤلف حسني عبد الباري عصر في كتابه "فنون اللّغة العربية (تعليمها وتقويم تعلّمها)" واضح ومباشر وسلس بسبب بساطة اللّغة المستعملة، وقد أزاح عنا الغموض والالتباس، لأن الكتاب من المؤلفات حديثة النشأة.

الأمانة العلمية:

- ينظر: راتب قاسم عاشور مُحَمَّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1(،1424ا – 003 م،ص5 –6ا .

- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربي – النظرية والتطبيق ، دار المسيرة، عمان، ط1(، 009! ص0ا .

ينظر: محسن علي عط ، الكافي في أس يب تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط1،2006 م،ص7 –8(.

أغلب صفحات الكتاب غير مهمّشة لأن مؤلّف الكتاب حسني عبد الباري عصر اعتمد على أفكاره وتحليله أكثر من اعتما ه على كتب غيره، والصفحات الموثّقة اكتفى فيها بذكر الكتاب ومؤلّفه دون ذكر الصفحات المقتبس منها، أما الصفحات الموثق لها باسم الكاتب والكتاب والصفحة محتواها يختلف عن الكتب التي أخذ منها، وهذا ما صعب علينا الحكم على مدى أمانته العلمية.

الفصل الأول :

النمو اللّغوي في مراحل الطفولة.

تلخيص المقدمة:

تطرق الكاتب في مقدمة كتابه إلى واقع تعليم اللّغة العربية في المدارس، ثم ذكر دوافع تأليفه لهذا الكتاب، وسلّط الضوء على مجموعة من العناوين ذكرها في خمسة فصول.[1]

لفصل الأول: النمو اللّغوي في مراحل الطفولة:

مقدمة الفصل:

تحدث حسني عبد الباري عصر في مقدمة فصله عن آراء كل من علماء النفس اللّغويين وعلماء اللّغة النفسيين حول نظرية اكتساب اللّغة وكيف فسرها كل فريق، وأنّ الطفل يلتحق بالمدرسة مزوداً بلغة قد اكتسبها عن محيطه.[2]

النمو اللّغوي في مختلف مراحل الطفولة:

يرى الكاتب بأن اللّغة ا نسانية في مراحل تطورها عرفت تغيراً كبيراً، ففي بادئ الأمر كانت سهلة خالية من الغموض، على عكس ماهي عليه الآن، ومع مرور الوقت بدأت تصبح أكثر تعقيداً، حتى وصلت إلى ماهي عليه حالياً من نضج و قوِ .[3]

وفي هذا الصدد يقول مُحَمَّد عودة الريماوي بأن: اللّغة تمر عبر تغيرات مستمرة، حيث تكيف لتلبية- اجات التواصل التي يحتاجها المجتمع، وتستمر في النمو تدريجياً لتصبح أكثر اختلاؤ .[4]

ويقول علي عبد الواحد وافي ، اللّغة ا نسانية قد نشأت ناقصة ساذجة مبهمة في نواحي أصواتها ومدلولاتها وقواعدها، ثم سارت بالتدرج في سبيل الارتقا .[5]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية(تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 3 4 .
- ينظر حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 7 8 .
- ينظر حسني عبد الباري عصر، نفسه، ص 8 .
- ينظ : مُحَمَّد عودة الريماوي، علم النفس العام، دار لمسيرة للنشر والتوزيع والطباء ، عمان، الأردن ، ط ، 2008م، ص 197 .
- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللّغة عند ا نسان والطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ، 947 ص 10 .

ومن هنا نستنتج بأنّ كل هذه الأفكار المذكورة آنفا تصب في نفس القالب ؛ ألا وهو أنّ اللّغة في تطور مستمر بغية التماشي ومتطلبات الفرد.

ويؤكد المؤلف بأنّ المدرسة هي من تساهم في تكوين لغة الأطفال وأفكارهم لكي تتناسب مع نمط حياتهم ،

تقول لوريدة فرجي: « الناشئ يكتسب مايكتسب من مهارات فيها على نحو مكثّف ومنظّم ومتوازن ومنتجومستمر، فهي الركيزة الأساسية لتوحيد الأنماط التي يراد إنتاجها، وتزود الناشئ باللّغة من خلال المفردات والصيغ والتراكيب والأساليب التي يتعلّمها الأطفال »[2].

من خلال دمج بين الفكرتين يمكننا القول بأن للمدرسة دور فعال في إنماء فكر الطفل وتطوير مهاراته اللّغوية حتى تصبح مناسبة لنمط حياتهم.

وممّا لا ريب فيه أنّ هناك قوتين تعرقلان مسؤولية المدرسة وتتمثلان في أنماط الاتصال المستعملة في عائلات الأطفال، ولغة جيرانهم، لأنّ رموز اللّغة وأصواتها تختلف من منطقة لأخرى، وبالتالي يستلزم اختلافها من أسرة لأخرى، واختلاف هذه اللّهجات تشكل عن طريق احتياجات كل فرد ، وبالتالي فهي وسيلة للتواصل بين الأفراد لتلبية ضروراتهم، وعند دخول الأطفال للمدرسة يكونون مزودين بهذه اللّهجات ، فعلى المعلم بناء لغتهم عليها، من هنا يمكن القول بأنها الركيزة لبناء لغة الطفل وفكره وهذا ما جاء على لسان لوريدة فرجي: « فالطفل يكتسب من محيط مايسمى بالعامية، وقد يكتسب الأمازيغية أو حتى لغة أجنبية أو مزيجاً من هذه وتلك، وذلك قبل سن السادسة السنة الرسمية المحددة لدخول المدرسة، فهو يبني من خلال فرضياته الخاصة عدداً لا متناهياً من الأفكار، فيعبر، يسأل، يصف، يتخيل، لكن سرعان ماينصدم بواقع

---

[1] ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية ، ص 8 .

[2] لوريدة فرجي ونسيمة طمانيت، الطفل الجزائري المتمدرس وواقعه اللّغوي، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص علم اللسان، جامعة عبد الرحمان ميرة ، قسم اللغة والأدب العربي، بجاية، الجزائر 016 017؛ م، ص 2؛ .

[3] ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق ، ص 8 9 .

آخر لمجرد جلوسه على مقعد الدراسة، إذ يفرض عليه التخلي عن بعض مفرداته واستبدالها بأخرى، فتوصف لغته بالمحرفة والناقصة، فيقدم له رصيد لغوي بسيط[1].

بمعنى أنّ الطفل عند دخوله للمدرسة يكون مكتسبا للغة العامية فقط ؛ أي لهجة سرته وجيرانه ، وهذا مايشكل له عائقا كونه أول مرة يستبدل مفرداته التي تعود عليها بمفردات جديدة عليه وهي اللّغة العربية، ولكن على المعلم استغلال تلك اللّهجة ليبني عليها لغة الطفل وفكره.

النمو اللّغوي في مرحلة المهد:

يرى حسني عبد الباري عصر بأنّ الكائن الحي بمجرد مايولد يبدأ بالتعلّم ممن حوله ويكون ذلك في أسابيعه الأولى فهو يعدّ مستقبلا ، ومع مرور الوقت يبدأ في استعمال مهاراته لإنماء لغته وفكره، وأول مايكتسبه يكون بفضل محيطه عن طريق الاستجابات وفي هذه المرحلة يصعب على أسرته تحديد معاني أصواته.[2]

يقول ألفت حقي: مع أنّ الوليد لا يفصح عما يحس به، إلاّ أنّ استجاباته التلقائية للمثيرات الحسية تعتبر خير مؤشر على حدّة استقباله لها، فهو يستجيب للألم "وخز، ضغط، أو حرارة غير عادية" عن طريق خلاياه العصبية الجلدية في أيامه الأولى .[3]

ويقول وليام كرين: يبدأ الأطفال الرضع أيضاً في اكتساب اللّغة معتمدين في ذلك على أنفسم فيالأغلب، وبطريقة ما فإنّه يحدث لديهم نمو للقواعد التي تكون أكمل ما نستخدمه من قواعد .[4]

- ينظر : لوريدة فرجي ونسيمة طمانيت ، المرجع السابق ، ص 24

- ينظر : حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق ، ص 91 .

- ألفت حقي، سيكولوجية الطفولة (علم نفس الطفولة)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، د. ط، 1996 م، ص 16 .

- وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، تر: محمّد الأنصاري رجاء أبو علام، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الكويت ، ط1 ، أكتوبر 1996 م، ص 91 .

وهذا معناه أنّ الطفل منذ ولادته تبدأ عنده عملية الاكتساب فيبدأ باستعمال مهارة الاستقبال عن طريق السمع ثم يبدأ بالإنتاج أي يعبر عن احتياجاته ويكون ذلك عن طريق استجابات كونه غير قادر لمى الكلام.

ويشير الكاتب إلى أنّ الأسرة تساهم في تفسير الأصوات التي يصدرها الطفل في الأشهر الثلاثة أو الأربعة الأولى لتلبية احتياجاته فصراخه قد يعبر عن ألمه أو جوعه، أما مناغاته فقد تدل على الابتسامة والسرور، ويؤكد على أنّ التعزيز الذي يتلقاه الطفل من أسرته يساعده في تطوير مهارات التواصل لتلبية رغباتـ .

وينوه لكاتب إلى أنّ الأم لمتفطنة لطفـ ها تفسر معاني أصوا ـه باستجابات إما يرفضها أو يقبلها، فقبوله لها و تأكيد لمعنى ، أما رفضه لها يستدرج الأم إلى إعادة الاستجابة حتى الوصول إلى الرضا.والتفاعل بين الأسرة الطفل يساعد على تنمية وسائل الاتصال الأولي، رغم بساطتها إلاّ أنها تحقق احـ اجاته وتواصله مع غير .[1]

يقول فهد خليل زايد في حديثه عن الطفل في هذه المرحلة يبدأ الطفل بنطق جميعالأصوات اللّغوية الممكنة ويتجنب نطق الأص ات التي لا تستخدم في بيئته .[2]

وتحدث العزالي عن هذه المرحلة قائلا يعبر فيها الطفل عن حاجاته بالصياح والصراخ وهي مرحلةعامة عند جميع الأطفال وتعتبر مرحلة مهمة جداً لأنها تساعد على تدريب الجهاز الصوتي والجهاز السمعي لدى الطفل، رغم أنها لا تنتج لنا أي لغة للتعبير والاستقبال لكن البكاء أو الصراخ في حد ذاته يعتبر وسيلة تواصل - يث يتضمن رسالة إلى الأم التي تقوم بأية استجابة من الاستجابات التي تحد من بكاء الطفل وصراخ .[3]

· ينظر: حسني عبد الباري عصـ ، المرجع السابـ ، ص 9 0؛ .

· فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، الأردن د.ط، د ، ص 3؛ .

· سعيد كمال عبد الحميد، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ، 2011؛ 432 هـ، ص 2؛ .

الأشكال الأولى للاتصال:

في هذا ا نصر يتحدث الكاتب عن مراحل تطور شكال التواصل عند الطفل من المناغاة وصولا لى البأ ة التي تكون في نهاية السنة ا ولى من عمره، فيبدأ لتعرف على الكلمات هممها ليبدأ النظام ا شاري ل ، و ذا الأخير يؤسس غة وصفها أداة التواصل، وأصواته تصبح كثر وضوحاً وتنظيماً لقضاء حاج ته وفي هذه المرحلة كل الحركات التصرفات التي يقوم بها لطفل تكون عن وعي وصادرة عن فعل رادي .[1]

ويدعمه الرأي ألفت حقي قائلاً: (تشكل اللّغة نوعاً آخر من أنواع الاتصال الذي يمارسه الطفل مع مجتمعه، وهي تسهل له التحكم في الآخرين وإبداء رغباته ومعرفة مطالبهم،وتتحكممكوناتهالبيولوجيةفياستعدادهومقدرتهعلىالنطقأولا،بينماتضيفإليهاثقافةمجتمعهعناصر هامنرموزإلىأصواتإلىقواعدلغو ةوينطقالطفلأولكلمةمفهومة اسمفيالغالب) قبلمرورعامه الأول).[2]

اللّغة هي أداة للا صال وأحد أنواعه، تجعل الطفل قادراً على النطق وتمكّنه من إبداء آرائه.

في هذه المرحلة تتضح أصوات الطفل ويصبح قادراً على نطق الكلمات بشكل صحيح وكل تصرفاته تكون صادرة عن وعي والغرض منها تلبية حاجياته. للفروق الفردية العقلية والبيئية دور في تطوير نم ه اللغوي.[3]

وهذا ما ذكره س د شريف ا مارة في كتابه سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي " حيث قال (ن مستويات الفهم متباينة من فرد إلى خر بفعل الفروق الفردية و نّ الناس تفهم كل لى حسب طريقته وهي استنادا لمبدأ الفروق الفردية في القدرات).[4]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربي ه 0 1؛ .

- ألفت حقي، المرجع الساب ، ه 4؛ .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفس ، ه 1؛ .

- أسعد شريف ا مارة، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ، 014؛ ، ه 2؛ .

ويشير الكاتب لى أن الكلام عند الطفل يكون في بداية العام الثاني، وفي هذه المرحلة ستطيع الحكم على سلامة عضويته والتأسيس لبداية الكلام، كما أن الطفل في هذه المرحلة ينطق صواتاً لامعنى لها حيا ، ولكن مع مرور الوقت تصبح هذه ا صوات ذات معنٍ ومن هنا يتشكل م يسمى با غة ا نس انية والتي يمكن دراستها كدليل لنموه العقلي .

كما ذكر راء بعض الع ماء حول نمو قواعد الطفل بقولهم نه يبدأ في عامه الثاني، وهذا أمر راجع إلى البيئة المحيطية به، بحيث يقلد أصوات الكبار وهذا بالنسبة للطفل العادي على عكس الأصم الذي لا يتعلم اللغة من بيئته كونه لا يستمع للأصوا ، وقبل نهاية العام الثاني ي دث تطور في المفردات المخزنة لد ، فتصبح كل كلمة لديها ا ديد من المعاني، فكلمة أشرب مثلا تعني الماء وغيره من السوائل .[1]

كما يقول بطرس حافظ بطرس: يبدأ الطفل مع نهاية السنة الثانية بتطوير الجمل القصيرة و البس يطة التركيب، حيث يربطون كلمتين و ثلاث كلمات أساسية لتكون جملة ذات معنٍ ، ولكن دون مراعاة لقواعد اللغة و حروف الجر و الوصل، ويتميز نمو الجملة بالبط يء الشديد ثم يزداد بسرعة عالية لى أن يستطيع الطفل تركيب جمل جديدة ليصف عملاً و ظاهرة م).[2]

بمعنى أنّ الكلام عند الطفل يكون في السنة الثانية، فينتقل الطفل من الجملة البسيطة إلى الجملة الطويلة المركبة، ويكون ربطها عشوائياً دون مراعاة لحروف الربط ومع مرور الوقت يصبح قادراً على تركيب جمل واضحة ذات معنى.

وفي هذه الفترة ي د الطفل لا يبذل جهد كبيراً لذلك يستخدم مفردات قليلة في مواقف متعددة وأحيانا يكرر نفس الكَ لمة للتعبير بها عن شياء مختلف كما يرى حسني عبد الباري .[3]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربي ص 1 2 .

- بطرس حافظ بطرس، تدريس لأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع لطباعة، عمان، الأردن ، ط ، 014 ، ص 77 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفس ، ص 3 .

يوافقه في الرأي بطرس حافظ بطرس حيث قال : يستخدم الأطفال في هذه المرحلة كلمة احدة تدل على عدد من ا شياء أو الأحداث أو الظواهر المحيطة ه، حيث ستخدم الطفل كلمة ماما ليعني ه :ماما أعطيني العصير، او ماما ضربني أخي وهكذا حيث تكون للكلمة عدة وظائف كا خبار عن ي ء ما او طلب شيء ما).[1]

وهذا يعني أنّ عدم قدرة الطفل على تركيب جمل طويلة وعدم معرفته لبعض الكلمات يجعله يكرر بعض الألفاظ في مواطن مختلفة لقضاء حاجاته.

ومما لاشك فيه ن اللغة مكتسبة ناتجة عن الدافعية التي تحرك سلوك وتوجه الطفل نحو التعلم والاكتساب ، وتحقيق غراضه يقتضي الكلام على عكس الصمت، لذلك يبدأ بالحديث لتلبية احتياجاته، ومن هنا تنطلق مرحلة الكلام الواضح ذي المعنى الجيد.[2]

وفي ذا السياق يرى تشومسكي (.. ن قواعد ا غة عند الإنسان مكتسبة، لأن الإنسان يولد مزودا بقدرات طبيعية فطرية تساعده على اكتساب قواعد لغته، وهذه القواعد هي التي تمكنه من نتاج جمل عديدة في اللغ).[3]

بمعنى أن الإنسان يولد بقدرات تساعده على اكتساب اللّغة من بينها الدافعية أو الحافز الذي يدفع الطفل إلى التعلّم، من أجل تحقيق احتياجاته، وبالتالي يبدأ عنده الكلام.[4]

- بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق ص 77؛ .

- ينظر: حسني عبد الباري عص المرجع السابق، ص 3؛ .

- الزهرة سهيماء هاني هب ، اكتساب اللغة بين ابن خلدون ونعوم تشومسكي - دراسة مقار - ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص علوم اللسان، جامعة الشهيد حمة لخض ر، الوادي، الجزائر، 016 017؛ ، ص 40 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 6؛ .

النمو اللّغوي في مرحلة ماقبل المدرسة:

تحدث حسني عبد الباري عصر عن الطفل في هذه المرحلة أنّه باستطاعته التعبير عن مشاعره والتعريف باحتياجاته، وتوظيفه لغة يكون لضبط مشاعره فقط أي لقضاء أغراضه الذاتية، وهنا يعرف الطفل قيمة التفاعل مع الغير وذلك لتلقيه صعوبة في الفهم والتواصل معهم، ولغة الطفل في هذه المرحلة لا تزال ذاتية، وهذه الأخيرة لا تعني بأنّه لا يجب عليه بذل أي مجهود أو محاولة للتعبير عن نفسه وتقديمها للغير، وعدم اهتمامه لكلام من حوله، بل عليه التواصل مع غيره، فكونه مرسل ومستقبل لا يكفي.[1]

وهذا ماجاء في كتاب ألفت حقي سيكولوجية الطفل " إذ يقول : ومن العام الثاني إلى الرابع ينتقل الطفل إلى مرحلة التفكير الأناني، بحيث يتعذر عليه فهم وجهة نظر الآخرين وكل همه ما يريده هو .[2]

وهذا يعني أنّ الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يكون تفكيره ذاتي وأناني أي كلامه يكون لتحقيق أغراضه الذاتية فقط.

وفي سن السابعة أو الثامنة من العمر يبدأ الطفل بإظهار نفسه والكشف عن أغراضه ليستمع إلى غيره، وفي نفس الوقت يسمع هو لغيره، وتتضح أفكاره، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قادراً على إبداء آرائه والدفاع عن أفكاره، وبالتالي تتطور لديه مهارة التواصل .

يقول ألفت حقي: ومن العام الرابع إلى السابع يمر الطفل بمرحلة الحدس. وفيها تظهر قدرة الطفل على التمييز بين التقسيمات ورتبها، وإنّه يصل إلى هذا التفريق بالحدس والتخميم لا بالقياس أو المناظرة ثم يتطور حتى يصل إلى مرحلة العمليات المعقّدة، وفيها تظهر قدرته على التجريد، وتكوين المفاهيم).[4]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 34 .
- ألفت حقي، سيكولوجية الطفل(علم نفس الطفولة)، ص 26 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 34 .
- ينظ : ألفت حقي، المرجع السابق، ص 26 .

في هذه المرحلة تظهر قدرة الطفل في الكشف عن احتياجاته ويصبح قادراً على التخمين وتصبح أفكاره أكثر وضوحاً، وبالتالي يصبح قادراً على طرح أفكاره، مما يجعل من حوله يسمعون إليه.

كما أنّ الطفل في هذه المرحلة تكون لديه فكرة أنّ كل من يتواصل معهم يحملون نفس أفكاره وتجربته، دون مراعاة تجاربهم وماتحتوي من اختلافات عن تجربته هو.[1]

طبيعة النمو اللّغوي في مرحلة ماقبل المدرسة:

يرى حسني عبد الباري عصر بأنّ إدماج الطفل في الحضانة يمكنه من اكتساب مهارة استخدام الجمل، ليعبر عما يريده، وتتكون لديه مهارات الاستماع، كما أنّ أسلوب المحاولة والخطأ والتكرار يمكن الطفل من مهارات اللّغة والاتصال، وفي هذه الفترة يكتسب الكثير من الكلمات ا ردة التي يستمعها من الناس ويستعملها تقليداً دون فهمها.[2]

وفي هذه المرحلة يكون تفكيره قائماً على إدراك معاني الأشياء وذلك نتيجة لاتساع دائرة المعرفةوالخبرة لديه واحتكاكه المباشر بالعالم المحيط ب).[3]

وهناك عوامل مسؤولة عن التفاوت بين الأطفال في تحصيل اللّغة، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى: عوامل فردية، عوامل فيزيقية، عوامل اجتماعية(انفعالية)، وعوامل تربوية.[4]

بالنسبة للعوامل العقلية: (فالطفل الذي يتميز بذكاء عال يفوق الأطفال العاديين والمعوقين عقليافيمحصوله اللّغوي، والطفل ضعيف الذكاء أبطأ من الطفل الذكي في حديثه وأقل قدرة علىالتمكن من الكلمات والتراكيب .[5]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 24.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 25.
- لوريدةفرجي ونسيمة طمانيت، الطفل الجزائري المتمدرس وواقعه اللّغوي، ص 15.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 25.
- أديب عبد الله محمد النوايسه وإ ن طه طايع القطاونة، النمو الل وي والمعرفي للطفل، دار ال عصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص 15.

أما بالنسبة للعوامل الفيزيقية تحدث الدكتور ألفت حقي قائلاً: مساهمة المجتمع في ثقافة الطفل لا تتوقف عند هذه العوامل المعن ية فقط، لأنها تشمل أيضاً عناصر ماديةً محسوسة هي أدوات المعيشة التي يستعملها الفرد في مجتمعه، ونوع الغذاء والعقاقير التي يتناولها، والكساء والمأوى الذي يحميه، علاوة على أدوات الترفيه والتعبير الفني التي يلجأ إليها لتسلية).[1]

ويؤكد المؤلف أنّ البيئة المدرسية لها تأثير على النمو اللّغوي لدى الط ل، فإذا كانت هذه البيئة لا تتمتع بثراء المفردات حتماً ستؤثر سلباً على نموه اللّغوي والعقلي، وتؤثر على البيئة التي نشأ فيها، فالطفل المعتل لا يكون لديه دافع للتعليم وبالتالي لا يكون لديه استعداد للتعلّم. وعلى ذلك فإنّ الصحة العقلية والجسمية هما أساس التق م الدراسي.[2]

وهذا ما تحدث عنه أديب عبد الله النوايسه حيث قال: يتأثر النمو اللّغوي بسلامة الأجهزة الحسيةالسمعية والبصرية والنطقية للفرد، وقد أثبتت الأبحاث أنّ هناك علاقة إيجابية كبيرة بين نشاط الطفل ونم ه اللّغوي فكلما كان الطفل سليما من الناحية الجسمية كلما كان أكثر نشاطاً، ثم يكون أكثر قدرة على اكتساب اللّغة، وتؤثر الحالة الصحية للطفل على أغلب عمليات النمو المختلفة، وبالتالي قد تؤثر مظاهر هذا النمو على تقدم لغة الطفل).[3]

النمو اللّغوي للطفل يتأثر بالبيئة المحيطة به، فإذا كان الطفل يحيا في بيئة لا تتمتع بثر ة لغوية سيؤثر هذا سلباً على نموه لّغوي والعقلي، كما أنّ لعامل الصحة دور هام في سلامة النمو اللّغوي للطفل، فكلما كان سليماً كانت لديه القدرة على الاً تساب، وبالتالي تحرز لغته تقدماً.

· ألفت حقي، سيكولوجية الطفل(علم نفس الطفولة)، ص 30 .

· ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق ص 26 .

· أديب عبد الله محمّد النوايسه وإيمان طه طايع القطاونة، المرجع السابق، ص 14 .

شواهد النمو اللّغوي:

أشار المؤلف إلى أنّ النمو اللّغوي في مرحلة ما قبل المدرسة يقاس عن طريق الثروة اللّغوية للطفل،ولأجهزة الإعلام (المسموعة ، المرئية، والمقروءة) دور في النمو العقلي واللّغوي للفرد مهما كانت فئته، وتكون الفترة مابين سبعة عشر شهراً إلى الأربع سنوات الفترة التي يكون فيها الطفل قادراً على استعمال جملة كاملة.[1]

العلاقات بين المظاهر المختلفة لنمو اللّغة لدى الأطفال:

بين لنا الكاتب أنّ الطفل في هذه المرحلة يبدأ بمحاكاة وتقليد ما يسمعه من الأصوات المحيطة به، فالطفل الأصم على سبيل الذكر لا يمكنه أن يتعلّم لأنه لا يحمل في جعبته مفردات فهو لم يختزن عن طريق الاستماع للأصوات.[2]

وفي هذا الصدد يقول ليام كرين: إنّ الأطفال يتقدّمون في المرحلة السادسة بحيث يمكن أن نرى ذلك في جهودهم في التقليد. لاحظ بياجيه أنّ الأطفال لا يستطيعون أداء مبادرات جديدة على الإطلاق أو عمل نماذج جديدة، إنّهم يستطيعون فقط إعادة أفعال توجد بالفعل في مخزونهم السلوكي .[3]

ومن هنا نستنتج بأنّ الطفل في هذه المرحلة يقوم بتخزين أصوات وسلوكات عن طريق مهارة الاستماع، ثم بعد ذلك يقوم باستخراج ما اكتسبه عن طريق التقليد.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه ص 6 7؛ .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر ، فنون اللغة العربية ، ص 7؛ .
- وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، ص 44 .

ذكر الدكتور عبد الباري عصر أنّ الكثير من الدراسات والأبحاث قد أثبتت أنّ هناك علاقات متبادلة بين الفنون الأربعة للّغة وهي: الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة، فالقراءة أداة أساسية في تنمية المهارات الخاصة بالنطق والتمييز الصوتي بين مخارج الحروف، كما تأتي الكتابة آخر الفنون اللّغوية التي تنمو لدى الأطفال ولها صلة كبيرة بمهارات القراءة والقدرة على التهجي، وكذلك على مهارات الخط .[1]

يقول رافد صباح التميم: (إنّ العلاقة بين مهارات اللّغة العربية تكاد تكون علاقة تفاعلية وتترابط لتنشئ تواصلاً فعالاً بين المعلم وبين المتعلمين أنفسهم، تتمثل العلا ة بين الاستماع والقراءة في أنّ َ لميهما يشمل استقبالاً للفكر، وتتضح العلاقة بين الاستماع والتحدث في أنهما ينموان ويعملان معاً بالتبادل ويكمل لأحدهما الآخر، وتوجد علاقة بين مهارات الاستماع ومهارات الكتابة، لأنّ إتقان الكتابة يعتمد أساساً على الاستماع الجيد، الذي يمكّن ا علم من التمييز بين الحروف والأصوات، كما أنّ هناك علاقة كبيرة بين التحدث والقراءة، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، أما العلاقة بين القراءة والكتابة فهي علاقة وثيقة، لأنّ الكتابة تعزز العرف إلى الكلمة والإحساس بالجملة .[2]

نلاحظ أنّ العلاقة بين فنون اللّ ة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) هي علاقة مترابطة فكل واحدة منها تكمل الأخرى وتؤثر فيها، فلا يمكن الأخذ بواحدة دون الأخرى.

وهناك علاقات أثبت وجودها الباحثون بين التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، ولا تتوقف عند تلاميذ ماقبل المدرسة بل تمتد إلى المراحل المتوسطة والمرحلة الثانوية ومابعدها، ولا بد من الإحاطة والاهتمام بالمستوى الصحي العام للطفل، ومستوى نضجه الاجتماعي والانفعالي لكي

· ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه ، ص 8؛ .

– رافد صباح التميمي، المهارات اللّغوية ودورها في التواصل اللّغوي، مجلة مداد الآداب ، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العدد 11 ، العراق، ص 91 92؛ .

يتسنى فهم لغته وبناء شخصيته، والحديث يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو الشخصي للطفل، ففهم لغته لا يمكن أن يكون مكتملاً قبل أن تفهم الطفل نفسياً، وعقلياً، وصحياً، واجتماعياً.[1]

علاقة اللّغة بالفكر ومستوى الذكاء:

يرى المؤلّف بأنّ النمو اللّغوي والعقلي للطفل يقوم عليه كل من اللّغة والفكر معاً مثل الصور الذهنية التي تنطبع لدى الطفل عما مر به من مواقف وأشخاص وذكريات اختزنت بها ذاكرته، ثم أخيراً تكرر لديه المفهومات العقلية، كما يعرف الذكاء على أنّه قدرة الطفل على التعامل وتناول المواد الخام اللّازمة لعملية التفكير، لكن دور اللّغة بين التفكير والذكاء ليس واضحاً حسب علماء النفس ويرون أنّ اللّغة والتفكير ما هما إلاّ شيء واحد.[2]

ويقول وليم كرامز في تعريفه للذكاء بأنّه: (هو القدرة التي يمتلكها الإنسان ويستطيع أن يعبر بها عن طريق التفكير والنشاط الحركي وأن يبتدع شيئاً آخر في شتى مجالات الحياة).[3]

وفي تعريف آخر يقول: (الذكاء مصطلح يتضمن عادة الكثير من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وسرعة المحاكمات العقلية، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، والتقاط اللّغات، وسرعة التعلم). فالذكاء إذن هو القدرة على التعلّم وحل المسائل، كما يشمل القدرة على التفكير.

وقد تطرق حسني عبد الباري إلى رأي اللّغويين حول العلاقة بين اللّغة والفكر، فرأى أنّ هناك تضاربا في الآرا ، فالعديد منهم لا يربطون بينهما، في حين أنّ بعضهم يرون بأنّه لا يوجد فكر بدون لغة.[5]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 9 30 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه ، ص 30 .
- وليم كرامز، محاور الذكاء السبع، وادي النيل للنشر والتوزيع، مصر، ط 011 م، ص 10 .
- وليم كرامز، المرجع نفسه، ص 19 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق ، ص 21 .

وأشار براهيم خليل إلى (أنّ اللّغويين وعلماء اللّسان ليسوا على سواء فيما يتصل بموضوع العلاقة بين اللّغة والتفكير ومن النظريات الكثيرة التي وقفت عند هذا الموضوع مايعرف بالنسبية اللّغوية التي تزعم أنّ اللّغة هي التي تفرض علينا الطريقة التي بها نفكر، أما النظرية الكلّية وهي التي ترى في اللّغة والفكر صنوان يتكاملان في المرحلة العليا لاكتساب العقل و كلام).[1]

ويرى أحمد عبد الرحمان حماد أنّ: (العلاقة بين الفكر واللّغة هي علاقة تبادل التأثر والتأثير وكل منهما يكمل الآخر فهما وجهان لعملة واحدة، فإذا فقد الإنسان القدرة على التفكير فَقَدْ فَقَدَ القدرة على التعبير، فالفكر ينمو ويرتقي وبذلك تنمو وترتقي معه اللّغة فكل تطور في الفكر يصاحبه تطور في اللّغة).[2]

في العلاقة القائمة بين اللّغة والفكر، هناك اختلاف عند اللّغويين حولها، فمنهم من يرى بأنّ اللّغة هي أساس الفكر، في حين يرى البعض الآخر أنّهم تجمعهم علاقة تأثير وتأثر.

كم أورد لنا الكاتب أيضا نظرة الفلاسفة إلى العلاقة بين اللّغة والفكر فوجد اختلافاً ، فاللّغة عندهم لا يمكن فهمها إلاّ من خلال ربطها بالفكر، لكن الرأي السائد لدى الفلاسفة هو أن الفكر سابق على اللّغة.[3]

يرى إدوارد سابير أن : اللّغات بالنسبة إليه هي أكثر من كونها مجرد أنظمة للتعبير عن الفكر إنها مثل الألبسة الخفية التي تحيط بفكرنا وتعطي صورة دقيقة لتمثّله الرمزي).[4]

يقول أحمد عبد الرحمان حماد: (يتبين لنا من الناحية المبدئية أن التفكير سابق على اللّغة، فكثيراً ما تنبثق الفكرة في أذهاننا، ونبقى نبحث عن العبارات التي تؤديها، كما أنّ استعمالنا

- ينظر: براهيم خليل، مدخل إلى علم اللّغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 010 م، ص 4 – 15.

- أحمد عبد الرحمان حماد، العلاقة بين اللغة والفكر، دار المعرفة الـ امعية، الـ سكندرية، مصر، د.ط 985 م، ص 2؛ .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربي ص 2؛ .

- مصطفى بلبولي، اللغة والأمة مقاربة لفلسفة همبولدت، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الفلسفة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة وهران، الجزائر 012 013 م، ص 09؛ .

لأكثر من لـ ة واحدة للتعبير عن المعنى الواحد يكشف لنا عن أسبقية الأفكار بالنسبة للوسائل اللّغوية التي نعبر بها).[1]

أما عن رأي الفلاسفة في العلاقة بين اللّغة والفكر فعرفت أيضاً اختلافاً فمنهم من يرى بأنّ اللّغة أسبق من الفكر، لكن البعض الآخر يرى بأنّ الفكر أسبق من ا غة، وهذا الرأي الغالب عندهم.

عن رأي علماء النفس في العلاقة بين اللّغة والفكر فكثير منهم يجدون أنّ التفكير لغة داخلية لا تلاحظ، أي حركات جسمية تدل على التفكير، مثل حركة الشفاه، وملامح الوجه، وهذا يدل على أنّ التفكير حديث داخلي، إلاّ أنّ الكاتب ذكر شواهد ؛ يضة للرأي السابق، فمثلاً الحيوانات غير قادرة على الكلام لكن يدور بينها تفكير لا تدل عليه حركات أو أصوات.[2]

يرى مؤسس المدرسة السلوكية في علم النفس واطسون بأنّ التفكير هو اللّغة فهو: (يعد التفكير بمنزلة الكلام الضمني، أي: الداخلي، كأنّ من يفكر يتكلم إلى نفسه).[3]

أما جان بياجيه: (فيرى أولوية الارتقاء المعرفي ليحدث الارتقاء اللّغوي. لينعكس هذا الارتقاء - أي التفكير على لغة الطف – فاللّغ - بصفة عا – تنمو عبر التفاعل بين الجانبين لكنها لا ترتقي عبر النمو المعرفي وحده). حـ يرى رواد هذا المذهب بأنّ الفكر مرتبط ، للّغة كون الأول حديث داخلي، والثانية حديث خارجي.

ويرى عبد الباري عصر بأنّ كل ما سبق يوجهنا مباشرة إلى استنتاج فكرة أنّ اللّغة خارجية لها وجه داخلي هو الفكر، وأنّ الفكر أحداث داخلية مظهرها خارجي هو اللّغة فهما مرتبطان معاً ولكنّهما ليسا شيئاً واحداً.[5]

. أحمد عبد الرحمان حماد، المرجع السا ، ص 9 .

. ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفس ، ص 32 .

- براهيم خليل ، المرجع السا ، ص 1 42 .

– ابراهيم خليل: المرجع نفسه، ص 42 .

. ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السا ، ص 33 .

عبر أحد علماء النفس تعبيراً علمياً عن تلك العلاقة المشار إليها عن طريق تصوره لما يحدث بين البيئة والطفل: فوجد أنّ أنماط المثيرات التي يتعرض لها الفرد داخلية وخارجية تتمثل في المدركات الحسية، الصور الذهنية، الذكريات، المفهومات ، (فالفكر هو المعرفة المتراكمة وتجسيد داخلي يتخذ شكل صور عمل أو لغة، وأنّ اللّغة تكيف مجمل الفكر وتشكل قاعدته ونتاج اجتماعي يمكن تطبيقه من المعاني المجردة للسياقات الذهنية الخاصة قبل أن تكون لغة لوصفها).[2]

مواد التفكير يقدّم كل من كارين وصند وصفاً موجزا لمواد التفكير فتطرقا إلى أنّ الأحاسيس تسهم في تنمية الوعي بالمثيرات المختلفة المحيطة بالفرد دون اللّجوء إلى الكثير من التفسيرات، أما عن المدركات المحسة فما هي إلاّ المعلومات التي يكتسبها الطفل عن الأشياء من حيث كيفيتها وعلاقتها ببعضها البعض.[3]

أشار المؤلّف إلى أنّ التفكير ليس عملية مفاجئة ولكنها عملية ذات خطوات ، وهذه الخطوات لخّصها وليد رفيق العياصرة فيما يأتي: (مرحلة التحضير أو الإعداد، مرحلة الكمون أو الاحتضان، مرحلة الإصرار والمثابرة، مرحلة الإشراق، مرحلة التحقيق والبرهان).[5]

وفي حديثه عن العلاقة بين اللّغة والذكاء يرى بأنّها مازالت من المشكلات التي تقابل علماء النفس وعلماء اللّغة معاً، فهذه العلاقة تشير إلى أنّ الظروف والشروط تعتمد إلى حد كبير على درجة استماع الطفل ومقدار التفاعل بكل فنون اللّغة.[6]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر المرجع نفسه ، ص 63 .
- فريدة بوعقال، اللغة والتفكير، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، ميدان اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر 014 015 م، ص 74 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 64 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية ، ص 65 .
- ينظر: وليد رفيق العياصرة، التفكير السابر والإبداعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ، 2011م، ص 97 98 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق ، ص 65 .

يقول كل من ياسين باني و وليم كرامز بأن: (الذكاء اللّغوي يتمثل في القدرة على التعامل مع الكلمات والجمل واستخدام اللّغة للتعبير عن الأفكار ويسمح بفهم ترتيب الكلمات ودلالاتها[1] وأصحاب هذا النوع من الذكاء يحبون تعلّم الكثير من اللّغات، ويكون هذا الأمر سهلاً بالنسبة لهم نظراً لقوة ذاكرتهم اللّفظية فهي تمكّنهم من تذكر الألفاظ ومعانيهم بسهولة وهم يتعلمون من خلال الكلمات المكتوبة أو المسموعة وهذا ما يجعلهم يحبون حضور المحاضرات ومطالعة الكتب).[2]

تكمن العلاقة بين اللّغة و الذكاء في الحفظ والاستماع، مما يؤدي هذا إلى زيادة القدرة على حل المشكلات.

اللّغة والخبرة:

أكّد الكاتب على أنّ هناك أدلّة علمية تثبت أنّ هناك صلة بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة التي يعيش فيها الطفل والمستوى اللّغوي للطفل نفسه، وأنّ الطفل الذي يعيش في وسط بيئة فقيرة يكون نموه متأخراً عكس الأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي ا، تفع التي يكون النمو اللّغوي لأطفالها ناضجاً.

وهناك علاقة بين النمط اللّغوي الغالب في أسرة الطفل ومستواه اللّغوي، فاختلاف اللّهجات والبيئات يؤثر على مستوى النمو اللّغوي للأطفال.كما أنّ الأطفال من الأسر الفقيرة يعانون من التخلّف فيجدون صعوبة في الاتصال الشف ي لذلك وجب الاهتمام بالخبرات المتاحة لهم في مراحل ماقبل الدراسة.[3]

يقول مُحَمَّد مصطفى أحمد يونس: (الأوساط المتميزة بالثراء والثقافة، توفّر لأطفالها وضعاً من الكلام يجعله أداة تفاهم في غاية الأمانة والإفصاح، أما الأولاد الذين يواجهون بعض الصعوبات

- مُحَمَّد باني ياسين، مستوى الذكاء اللغوي والروحي لدى طلبة جامعة البلقاء في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مص ، العد 69 ، ، جويلية 016 م، ص 473 .

- ينظر: وليم كرامز، محاور الذكاء السبع، ص 06 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 6 37 .

في الأداء و تعبير ينتمون إلى بيئات اجتماعية لم تتميز فيها اللّغة بوضع متقدم، فالطفل الحضري ينشأ بين أحضان أهله مدللاً يكثرون من الحديث إليه، ويراقبون نطق كلامه في متعة وسرور ويصلحون ما يزل أو ينحرف عنه فأهل الحضر يتفوقون نسبياً على أهل البدو فالبيئة الثقافية تساعده لمى تكوين معجمه اللّغوي، من خلال خبراته الواقعية العديدة التي مر بها يكتسب أنظمة لغوية جديدة متزايدة التعقيد، مناسبة للنظام الفكري الذي يعيشه الطفل).[1]

للوسط المعيشي للطفل دور هام في تطوير نموه اللّغوي، فالبيئة التي لا تتميز بالثراء المادي و اللّغوي تعود سلباً على أطفالها، وهذا ما يجعل الأطفال من العائلات الفقيرة يعانون من التخلف ويجدون صعوبة في التواصل.

تصور تخطيطي لنمو الإنسان من مختلف جوانبه:

وبناء على لك يرى الكاتب أنّه قد اتّضح من خلال ما قيل في هذا الفصل أنّ هناك علاقة بين اللّغة والذكاء والتفكير والعوامل الاجتماعية.[2]

يرى بياجيه: (أنّ الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ويؤكد أنّ الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار ونموها، ونمو المخططات العقلية ا بثقة والمتطورة عنها في السياق الاجتماعي هي اللّغة، لذلك فاللّغة في رأيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه، وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينهما، وتدفعه باستمرار للابتكا ، فالإنسان عند تعبيره عن أفكاره ومعارفه المكتسبة والمتبلورة في ذهنه يستخدم عناصر اللّغة وينشئ عباراته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة وبالتالي فإنّه من الصعب نمو الذكاء دون نمو اللّغة).[3]

- ينظر: مُحَمَّد مصطفى أحمد يونس، لغة الطفل دراسة تطبيقية على أطفال الرياض والمرحلة الابتدائية في ريف مركز يوصف الصديق بمحافظة الفيوم (في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة)، رسالة ماجيستير، جامعة الفيوم، كلية دار العلوم، قسم علم اللغة والدراسات السامية والشرقية، مصر 010 م، ص 68 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 38 .

- عبد الرحمان بد الهاشمي وسهام محمود محارمة، فعالية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللّغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2 ، العد 1(، جوان، 015 م، ص 8 39 .

من هنا نستنتج بأنّ اللّغة هي الوسيلة الأساسية لنمو فكر الطفل، والتي تساعده على التعبير عن ما يجول في خاطره، كما تدفـ ـه للإبداع، وبالتالي فالذكاء ينمو بنمو اللّغة لا بدونها.

في ضوء هذه العلاقة لا بد أنّ يكون أي برنامج لتعليم فنون اللّغة مُجدّاً بشكل شامل ومتكامل، ففي الأغلب يركز معلمـا اللّغات على كتب اللّغة العربية نفسها ويهتمون بها أكثر من اهتمامهم بالطريقة التي يتحدث بـا المعلم.[1]

تقول آنجي رحمانا: (المعلم عنصر هام في التعليم إما في الفصول الدراسية أو خارج الفصول الدراسية وله فرص للتفاعل مباشرة مع الطلاب، وينبغي أيضاً أن يكون معه قدرة شاملة في بناء شخصية الأطفال).[2]

هذا يعني بأنّ على المعلم المسؤولية الكاملة في تعليم التلاميذ فنون اللّغة، كما يجب عليه تطوير شخصيتهم.

يشير عبد الباري عصر إلى أنّ الطفل يلتحق بالمدرسة وهو ذو كفاءة عن بقية رفاق ، ولديه رصيد من الخبرات قد اكتسبها من بيئته قبل المدرسة، ونمو الطفل يتطلب بعض الحاجات من بينها (الطعام، الملابس، العناية الصحية، الحاجة إلى الأمن...)، كما أنّ لديه أيضاً - ـاجات وجدانية (حب الناس المحيطين به، حب الرفاق...)، وغالبية الأسر لا توفر للطفل الجو المناسب له وهذا مايؤثر على نموه اللّغوي، لذلك على المدرسة تحقيق حاجات الطفل الوجدانية لكي يفهم مايدركه حسياً وعقلياً ولغوياً.[3]

تماشياً مع ما سبق ذكره يقول مُحَمَّد علي أحمد الشهري: (تتسع دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي نتيجة التحاقه بالمدرسة، وهذا يؤدي إلى توزيع اهتماماته الانفعالية وهذا ما يسمى بمرحلة

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 38 .

- أنجي راحمانا فوترا، الكفاءات التعليمية لمعلمي اللغة العربية في المدارس المحمدية بباند الامبونج، رسالة ماجيستير، قسم ـليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية الحكـ مية مالانج، أندونيسيا 016 م، ص 35 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 9 40 .

الاستقرار الانفعالي، ويرجع ذلك إلى توافر فرص التعبير الانفعالي من خلال اتصال الط ل بما يحيط به، وهذا يحتاج فيه إلى إبداء الحب لمن يخالطه ويصاحبه).[1]

بمعنى أنّ الطفل لا يلتحق إلى المدرسة خالي الوفاض، بل يكون مزوداً بما اكتسبه من بيئته، وبالتالي يكون لديه رصيد من الخبرة، وبمجرد التحاقه بالمدرسة يتطور نموه اللّغوي ويصبح قادراً على التواصل مع غيره.

كما يرى المؤلّف أنّ كثرة المواد المدروسة وتنوعها هو أمر مفيد للنمو اللّغوي والعقلي للطفل، ومع مرور الوقت يكتسب الطفل مهارات اللّغة والتفكير يبدأ بالتمييز والبحث عن الطرق المناسبة لتفكيره وحل المشكلات التي تواجه ، وجدير بالذكر أنّ الطفل أثناء نم ه يخزن المعارف التي تبني نفسيته، وهذه الأخيرة تستند عليها شخصيته وأسلوب تفكيره، وبالتالي فنمو التفكير لديه يكون موازياً مع نموه اللّغوي.[2]

في نفس الصدد تقول فريدة بو عقال: (غالباً ما يبدأ التفكير مع ظهور مشكلة ما وتحديدها يكون في بعض الأحيان سهلاً، كما قد يكون في جانب من الصعوبة والتعقيد وليس من الضروري أن يقوم الإنسان بالمحاولة لحل الأخطاء للمشكلات بطريقة عملية، بل إنّه في الغالب مايقوم بها في تفكيره باستخدام الرموز كالصور الذهنية والمفاهيم).[3]

نستخلص إذن أنّ النمو اللّغوي والعقلي للطفل يعتمد على كثرة المواد المدروسة، وهذا ما يكسبه مهارات اللّغة ويقوم بتطوير فكره، وبالتالي يصبح قادراً على حل المشكلات التي تواجهه.

إنّ الظروف البيئية وظروف التعليم والتعلّم هي المسؤولة تماماً عن استثمار تلك القدرات أو تعطيلها أو دفعها إلى مزيد من النمو، فالتفكير عملية كـ ة تختلف فقط في الآليات التي يعمل بها

- ينظر: مُحَمَّد علي أحمد الشهري، التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، بحث مكمل لنيل درجة الماجيستير في التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، المملكة العربية السعودية 008 009 م، ص 12.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 14.

- فريدة بوعقال، اللغة والتفكير، ص 15.

العقل، وإنتاج الطفل لأفكار جديدة من خلال الحديث والكتابة يكون عن طريق الخبرات وتأثير الجو المدرسي وهذا يتحكم في النمو اللّغوي والعقلي للطفل .[1]

تماشياً مع هذا (فإنّ المبدأ الأساس الذي اعتمدت عليه هذه النظرية في اكتساب اللّغة الأم هو أنّ الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء، خالية من المعلومات اللّغوي، وأنّ البيئة التي ينشأفيها تسطر هذه الصفحة ما تشاء، سواء أكانت بيئة ط عية كالوالدين والإخوان والأقران، أم بيئة تعليمية تربوية كالمدرسة بما فيها من معلمين وبرامج ومناهج).[2]

كلا الفكرتين تقران بأن البيئة التي يعيش فيها الطفل تؤثر على نموه اللّغوي، وبأنّ الطفل يولد وعقله خالي من أي معلومة، ثم يبدأ بالاكتساب من البيئة المحيطة به ا لأسر – المدرسة).

ويرى الكاتب أنّ الطفل المراد الوصول إليه ليس هو من يملك رصيداً وافراً من الخبرات المعارف وليس هو من له القدرة ى الفهم، بل هو الطفل الذي يستخدم هذه القدرة في إنتاج المعلومات وابتكارها، ومنه يتطور أسلوب الفهم لديه ويمكنه من استخدامها في مواقف جديده.[3]

اللّغة والتعليم:

تحدّث الكاتب عن الطفل المصري بص ة خاصة، فهو يلتحق بالمدرسة بعمر الخامسة أو السادسة، فالمدرسة أصبحت تتقاسم مع البيت مسؤوليتها في الاهتمام بالنمو اللّغوي للطفل، فكلّما أدت الأسرة دورها بكفاية ونجاح، انعكس ذلك على اكتمال دور المدرسة.[4]

تحدثت زعيمية منى عن هذا قائلة: (إنّ الأسرة بما تقدّمه من خبرة للتعلّم تقوم على أهمية المشاركة ومديح لكل سلوك حسن يأتيه الطفل تختلف لديه الرغبة في تكراره ومن ثم توجيهه ومحاولة التغلب على مشكلاته، كل ذلك من شأنه أن يجعل الأسرة المكان الذي يتعلّم بداخله

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، نون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 2 43.

- عبد العزيز ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منتدى سور الأزبكية، المملكة العربية السعودية، د.ط: 2006م، ص 48 49؛ .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربي ، ص 13 .

- ينظر: المرجع نفس ، ص 14 .

الطفل كيف يعيش ويستقي منه أسلوب الحـ ـاة وعاداته ويمكن أن نقول أنّ الوالدين هما اللّذين يحددان مدى تقدم أو تأخر الطفل في المدرسة).[1]

هذا يعني أنّ المدرسة تقوم بإكمال دور الأسرة في الاهتمام بالنمو اللّغوي للطفل، وكلّما أدت الأ. رة دورها بأكمل وجه أدى ذلك إلى كتمال دور المدرسة.

والطفل الذي يعيش في بيئة متخلّفة ثقافياً يواجه صعوبات، فغالباً ما نجد لغة الأسرة غير مقبولة في المدرسة، وبالتالي يكون اتصاله بأفراد المجتمع المدرسي ضعيفاً ويعتبر الكتب غريبة فتتقلّص لديه فرصة التعلّم، ويزداد هروبه من الكتب.[2]

تقول زعيمية منى أيضاً: (وقد أكدت الدراسات أنّ الطفل يتعين أن تتوفر له في بيئته الأسرية المنبهات التي تعمل على إبراز ملكاته وشغفه للمعرفة وتقبل وتبني ما يستجد من ظواهر وتحولات وذلك في مناخ من الحب والدعم وإلاّ فإنّ قدراته على التعلّم سوف تخبو وتتقلّص).[3]

كما أشرنا سابقاً إلى أنّ للبيئة دور مهم في النمو اللّغوي للطفل، فالطفل الذي يعيش في بيئة متخلفة يصعب عليه التواصل، لذلك يتعين على الأسر توفير المنبهات التي تقوم بإظهار قدراته ودفعه للتعلّم.

أهم مبادئ معلمي اللّغة لخصها الكاتب فيما يأتي:

- سعي الطفل إلى التوحيد مع لغة بيئته التي يحيا فيها واعتماده على لغة أسرته واتخاذها كمعيار للاتصال.
- اعتماد نموه اللّغوي على المحاكاة.
- تحكم الفروق الفردية يكون في المستوى اللّغوي للطفل.

- زعيمية منى، الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم (العلاقة ما بين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للأطفال)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المدرسي، تخصص صعوبات التعلم، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربيا الأرطفونيا، قسنطينة 012 013 م، ص 47 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 44 .

- زعيمية منى، المرجع السابق، ص 6 47 .

- اكتساب الطفل للمهارة يكون في سن مبكرة جداً وليس في سنوات متأخرة.
- عدم الفصل بين اللّغة والفكر، فالفكر لغة صامتة باطن ، واللّغة فكر ظاهر ناطق.
- الوصول إلى مستوى عالي من التفكير يتطلب درجة عالية من النمو اللّغوي.
- مساهمة التعليم في تطوير وتنمية التفكير واللّغة.[1]

تحدث حمزة مُحَّد المناعسة عن هذه النقطة قائلا: (لقد ظهرت أساليب واستراتيجيات حديثة ينبغي على المعلّم أن يوظفها وهي تعلّم النشط، ويظهر دور المعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات داخل الغرفة الصفية بحيث يشارك المعلّم طلبته مشاركة فعالة من أجل تغيير سلوك المتعلّم، حتى يتحول من متلقٍ ومستمع فقط إلى متعلم متفاعل، ومبدع وقادر على حل المشكلات ونشط في الأعمال الفردية لا سيما حين يقوم المتعلم بالإجابة الناقصة ثم يصوبها ويكملها).[2]

للمعلم مبادئ يجب التحلي بها، كما عليه أن يقوم بتوجيه تلاميذه من أجل إظهار قدراته لحل المشكلات التي تواجهه.

دور المعلّم في تعليم الأطفال فنون اللّغة:

يؤكد حسني عبد الباري عصر أنّ تعلّم اللّغة وفنونها ليس عملية منطقية، لذلك يعد دور المعلم فيها الركيزة الأساسية، فبدونه لا يتحقق تعليم تلك الفنون للأطفال، وهناك عدة مبادئ لمعلمي فنون اللّغة العمل بها تمثل في:

- **منحهم الحرية في الكشف والتنقيب** : فالقدرة العقلية تنمو في التعليم والتعلّم المعتمدين على الابكار والبحث والاكتشاف.
- **منحهم الوقت الكافي للتفكير على انفراد:** وذلك لاختلاف القدرات العقلية، فالتفكير الفردي يساهم في إعطاء الفرص الكافية للتفوق بدرجة ملحوظة.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 56 .

- ينظر: حمزة مُحَّد المناعسة، درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات، رسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجيستير في التربية، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم مناهج وطرق التدريس، عمان، الأردن 2020 م، ص 14 .

- **عليهم أن يكونوا قدوة حسنة لأطفالهم** : فعلى الأطفال تعلّم كل الأنماط السائدة في مجتمعهم، وتعلّم للّغة يؤتى كمهارة تأتي بطريقة غير مباشرة كما أنها قد تأتي بطريقة مباشر ، والأهم هنا أن يكون المعلّم قدوة في ذلك.
- **تزويد تلاميذهم بوفرة من المواد اللازمة لتنظيم اللّغة:** فغالباً ما يتعلّم من الكتاب المدرسي فقط وهذا غير مقبول، فتعدد المصادر المستعملة في تعليم اللّغة يحدّد لكل طفل ما يناسب مستواه ونموه العقلي واللّغوي.
- **توفير الجو المدرسي المفعم بالأمن** : فشخصية الطفل تتكون عندما لا تتحرف دوافعه.
- **تزويد الأطفال بما يثير الاستصاء لديهم** : وهذا يرتبط بالطرق المستخدمة من طرف معلمو اللّغة فيطرح الأسئلة، فالسؤال يجب أن يكون مثيراً للتفكير، وعلى المعلّم تقدير واحترام أسئلة التلاميذ، وإعطاء الاستقصاء لدى التلاميذ الحرية وتحمل المسؤولية، ويعلّمهم فحص الحقائق.[1]
- **العناية بوظائف التشخيص في ممارستهم للتعليم** : فقدرة المعلمين على تشخيص صعوبات التعلّم اللّغوي لدى التلاميذ تمكنهم من تقديم العلاج المناسب للتخلص من تلك الصعوبات، وبالتالي فعلى المعلمين امتلاك مستوى عال من المهارة والقدرة على التشخيص.
- **العناية بالأطفال المتخلفين في تعلّم اللّغة:** لقد وضعت برامج تعويضية لتعليم هذه الفئة من الأطفال، تزيد هذه البرامج من التعامل مع الموضوعات، والأصوات اللّغوية، كما تحقق مستويات متعددة من الاتصال الاجتماعي بين الضعاف، وهذا ما يزيد من فرص النمو.[2]

تقول حياة عبيدات: (المعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهج مما دل على أهمية دوره في العملية التربوية، وأدوار المعلم كثيرة ومتعددة نذكر منها: المعلم كخبير في عملية التعليم والتعلّم وطرق

- ينظر: ـ سني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية ، ص 71 .
- ينظر: المرجع نفسه ، ص 172 .

التدريس، المعلم كمقوم لأداء التلميذ، إدارة الصف، تنمية العلاقات الأسرية والبيئية، المعلم كقدوة حسنة لتلاميذه، تطوير المنهج وتنفيذه، لتمكن من المادة وسلامة الإعداد للدرس، التكيف مع الفروق الفردية ومستويات النمو لتلاميذه).[1]

للمعلّم دور هام في العملية التعليمية ويكمن هذا الدور في كونه خبير في عملية التعليم، وبالتالي عليه أن يقوم أداء تلاميذه ومراعاة فروقهم الفردية، والعناية بالمتخلفين في تعلّم اللّغة، كما يجب عليه أن يكون قدوة لتلاميذه لأنّهم يرون فيه الرجل المثالي الذي يجب أن يكونوا مثله.

خاتمة الفصل:

وصل الكاتب في خاتمة فصله إ خلاصة مفادها أنّ اللّغة عبارة عن ظاهرة ذات مستويات معقدة، وعلاقات متداخلة تحكمها عوامل داخلية تكمن في ذات الفرد وعوامل خارجية تتمثل في البيئة المحيطة به، وهي تعبر عن أفكاره ومعتقداته، كما أنّ لغة الط ل تتأثر بمستوى بيئته الاجتماعية، والعلاقة بين اللّغة والفكر هي الأ اس اللازم لأي تعليم لغوي، يستفيد منه الأطفال باختلاف ظروفهم والملابسات المحيطة بحياتهم.

وعلى معلمي اللّغة تحديد الأسلوب المناسب المستخدم في مناشط التدريس، وأكد على أنّ أهم شيء في تعليم الأطفال اللّغة هو تحقيق طفولتهم وحاجياتها دون إهمال زرع بذور الرجولة ' هم.

كما أنّه قدّم بعض التوجيهات لمعلمي اللّغة ليفيدوا منها في ترشيد مناشط تدريسهم، وذلك بالاستماع إلى حديث الأطفال باختلاف أعمارهم واستنتاج الفروق الفردية الموجودة خلال حديثهم.

- ملاحظة سلوك كل طفل من خلال انتقاء بعض التلاميذ تختلف قدراتهم والربط بين تلك الأسباب، والقيام بتحديد العا ج اللّازم للتخلّص من وجود مشاك في حديث التلاميذ.

- ينظر: حياة عبيدات، كفاءة المعلم، مصادرها وأثرها في العملية التعليمي - الطور الابتدائي أنموذ- – مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللغة والأدب العربي، جامعة العربي بن مهيدي، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم اللغة والأدب العربي، أم البواقي، الجزائر 011 012 م، ص 6 0؛ .

- الحرص على وجود مناخ إيجابي مليء بالمثيرات العقلية، مشبعاً لحاجات الأطفال، ومحققا للتنافس اللّغوي بينهم.[1]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 35.

الفصل الثاني :

تعليم فنون اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية.

يستهل الكاتب فصله هذا بمقدمة، ركّز فيها على نقطة مهمة تلخصت في سؤال: على من تقع مسؤولية تعليم فنون اللّغة؟فيقدم إجابة لسؤاله هذا، بأنّ المدرسة وحدها هي المسؤولة عن تعليم فنون اللّغة للطفل. ليناقض هذا الرأي ويقول أنّ الطفل لا يلتحق بالمدرسة خالي الوفاض ، ثم يعود ويقول بأنّ تعليم هذه الفنون لا يقتصر على المعلم، بل يجب استحداث نظام التدريس بالفريق، من أجل تخفيف العبء على المعلم، وتحقيق الأهداف والنتائج ا رجوة في مختلف مراحل التعليم.[1]

تعليم فنون اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية:

في هذا العنصر يبدأ الكاتب حديثه عن اللّغة التي كانت في بداياتها عبارة عن حركات أو لغة جسمانية ثم تطورت فصارت أصواتاً، واستمر هذا التطور لتص بح اللّغة منطوقة ومكتوبة، لكنها تبقى أعقد ما وصل إليه العقل البشري لما يعتريها من غموض وغرابة، ويوضح كلامه بما جاء به "يسبرسن" الذي يحصرها في اللّسان واليد أي بين المنطوق والمكتوب.[2]

ومن خلال ما سبق نلاحظ أنّ الكاتب يتحدث عن تطور اللّغة بشكل موجز، انطلاقاً من اللّغة الحركية وصولاً إلى المنطوقة والمكتوبة .

ثم يواصل الحديث عن اللّغة بقوله أنّها أداة هامة للتواصل بين الأفراد، لذا فإنّ المدرسة الابتدائية تعمل في برامجها على إعطاء الوقت الكافي لتدريسها والتمكن منها، استماعاً وحديثاً وكتابةً، وإثراء ونمو الشخصية والذات عند المرء، واكتساب المزيد من ا هارات في التواصل نقطة أساسية في النمو العقلي والمعرفي للإنسان وهو ما تهدف إليه المدرسة الابتدائية وبرامجها.[3]

وتتوافق هذه الفكرة مع ما جاء في كتاب "تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية" لسمير عبد الوهاب حيث قال: اللّغة أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميذ وبيئته، فهي

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية، ص 8ز .
- ينظ : حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 9ز .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، نفسه، ص 9ز .

الأساس الذي تعتمد عليه تربيته من جميع النواحي، كما يعتمد عليه كل نشاط يقوم به، سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة أو عن طريق التحدث و الكتابة).[1]

يتضح ممّا سبق أنّ كلا الكاتبين يؤكدان على أنّ اللّغة هي أداة تواصل، وعلى المدرسة أن تولي أهمية كبيرة بها من أجل تنمية قدرات ومهارات التلميذ.

ويقول حسني عبد الباري أنّ عمليات اكتساب مهارات اللّغة لا تبدأ بالمدرسة بل تنمو وتتطور فيها، لأنّ الطفل يدخلها وهو مزود ولو بالشيء اليسير من فنون اللّغة، وأكبر تحد للمعلمين هو إيجاد ذلك التلاؤم والـ اغم بين رصيد التلاميذ اللّغوي والبرامج المدرسية.[2]

وفي هذا الصدد يقول الدكتور سمير عبد الوهاب (عليها أن تكون دائماً على وعي بأنّ التلميذ لا يأتي إليها ليتعلم اللّغة، فقد أخذها عن والديه ومن البيئة المحيطة به، وجاء إلى المدرسة وهو يملك من هذه اللّغة معجماً تعامل به مع الحـ اة المحدودة المحيطة به، كما يملك طريقه في استعمال هذه اللّغة).[3]

كلا الفكرتين المطروحتين سابقاً تَ ن بأنّ المدرسة تقوم على تنمية قدرات الطفل، لأنّه يلتحق بها وهو مزود بفنون اللّغة، ويجب أن يكون هناك نوع من التلاؤم بين القدرات اللّغوية للط ل والبرامج المدرسية.

العلاقات المتبادلة بين مختلف فنون اللّغة:

تطرق الكاتب في هذا الجزء إلى فكرة العلاقة بين مختلف فنون اللّغة من الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة، بما فيها الخط والتهجي، يتمحور كل هذا في استخدام الكلمات التي تعتبر ناقلاً للأفكار في حـ تي الاستماع والحديث، من خلال استقبالها في حالات القراءة والكتابة

- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، منتدى سور الأزبكية، مصر، ، 2004 م، ص 7 .

- ينظر حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية، ص 0 .

- سمير عبد الوهاب، المرجع السابق، ص 8 .

والتهجي، فانتقال الأفكار يكون عن طريق إرسال الكلمات، ومنه فإنّ فنون اللّغة تتصل ببعضها البعض، وتربطها روابط داخلية، وتتضح هذه العلاقة بعد التفصيل في كل مهارة على حدى.[1]

نجد الكاتب فراس السليتي يفصل في هذه العلاقة، فيقول عن العلاقة بين الاستماع والقراءة: (أنّ القدرة على الاستماع بفاعلية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالنجاح في القراءة، فالنمو في مجال القراءة يعتمد على قدرة الطفل على الاستماع الدقيق وربط الأصوات بالكلمات).[2]

أما عن علاقة القراءة بالكتابة فيقول الدكتور فراس: الكتابة صنو القراءة، وهما وجهان لعملة نقدية واحدة لا يفترقان ولا يكاد يتحقق أحدهما دون الآخر وهل يستطيع الإنسان أن ينطق بحرف أو بلفظ مكتوباً وهو لا يميزه رسماً أو أن يخط أحدهم حرفاً وهو يجهل التلفّظ بالصوت الدال عليه إلاّ إذا كان عابثاً لا هدف له؟).[3]

ويتضح لنا ممّا سبق أنّ هناك علاقة تربط بين فنون اللّغة، فهي كل متكامل أي لا يمكن إتقان مهارة د ن الأخرى، فالقراءة مثلاً تستدعي الاستماع الجيد هذا الأخير يؤدي إلى إتقان الكتابة.

فصل الكاتب في فنون ا غة، حيث ذكر كل فن على حدى مبتدئ :ا يلي :

الاستماع في هذا الفن يوضح الكاتب أنّ أول استماع يقوم به الطفل هو استماعه لذاته، حين يستمع لمناغاته وكل ما يصدره من أصوات وما يحظى به من تشجيع واستحسان من والديه، اللذين يعملان على تحفيظه كلمات لمرات عديدة حتى يستوعبها صوتاً ومعنى ونطقاً، فيحاكيهم في طريقة النطق وحركة اللّسان، وتستمر هذه المحاكاة بتعزيز من الوالدين حتى تصبح صحيحة، ثم

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية، ص 0 .

- فراس السليتي، فنون اللّغة (المفهوم، الأهمية ، المعوقات، البرامج التعليمية ، جدار الكتاب العالمي، عمان الأردن، ، 007 ص 1 .

- المرجع نفسه، ص 7 .

يصبح الطفل قادراً على دمج أكثر من صوت معاً ليكون كلمات تعبر عن حاجاته وأفكاره، ثم يستخدم الجملة، فالجملة القصيرة، وأخيراً الطويلة.[1]

في حين تطرق علي أحمد مدكور في كتابه "تدريس فنون اللّغة العربية" إلى فن الاستماع بقوله: (نجد أنّ الاستماع شرط أساسي للنمو اللّغوي بصفة عامة. فالطفل يبدأ بعد الولادة بعدة أيام في التعرف على الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الأول تقريباً يبدأ في نطق الكلمات، ومع بداية التعلّم في المدرسة يستخدم حصيلة الأصوات المسموعة لديه في التعرف على الكلمات والتمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة، فيقرأ ويكتب).[2]

نجد كلا الكاتبين يركزان على الاستماع كأول خاصية أو فن يقوم به الطفل، فالاستماع هو الأساس الذي منه يستطيع الطفل أن يقرأ ويكتب.

يقول الكاتب نّ اتساع البيئة الاجتماعية تزيد حاجة الاتصال، ممّا تفرض على الطفل اكتساب مهارات جديدة للاتصال وتطوير مهاراته السابقة حتى تتلاءم مع المتغيرات الجديدة للمرحلة وتعقيداتها. وأنّ كل ما في الأمر أنّ الأطفال الذين عودوهم آباؤهم التأمل على التأمل في الرسومات والصور الملونة لا يجدون صعوبة في القراءة، على عكس أولئك الذين لم تهيء لهم الظروف فسيكون تعلم القراءة بالنسبة إليهم أمراً شاقاً.[3]

يتضح لنا مما سبق أنّ للبيئة الاجتماعية دوراً هاماً في تطوير مهارات الاتصال، وأنّ للأسرة دور مهم جداً في ارتقاء قدرات الأطفال، وخاصة الأسرة التي ترافق أطفالها في كل خطوة، هذا ما يكسبهم معلومات، ولا يجدون صعوبة في التعامل مع مهارات بعد الدخول إلى المدرسة، خاصة مهارة القراءة.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 150.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط 2006م، ص 32.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 151.

يقول الدكتور عصر أنّ استماع الأطفال إلى القصص والشعر التي تلمس وجدانهم يسد ثغرة كبيرة في برامج تعليم فنون اللّغة للأطفال لاسيما في مرحلة الحضانة، ولكن هذا يجب أن يستمر حتى الالتحاق بالمدرسة ليصبح جزءاً أساسياً في أي برنامج لتعليم اللّغة فيما بعد. وعند التحاق لطفل بالمدرسة يكون قاموس المفردات لديه أصغر ولا يستطيع التعرف على الكلمات إلاّ بعد فهمها، والطفل يزيد رصيده من الكلمات إذا وجد الكبار والمعلمين يستخدمون هذه الكلمات.[1]

في نفس السياق نجد فراس السليتي في كتابه "فنون اللّغة" يتحدث عن الاستماع فيقول: (ومن خلا ل الاستماع يكتسب الفرد الكثير من المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب متلقياً الأفكار والمفاهيم، ويستطيع أن يكتسب المهارات الأخرى للّغة كلاماً وقراءة وكتابة).[2]

يتضح لنا مما سبق أنّ الاستماع هو اللّبنة الأولى في تعليم فنون اللّغة، فالاستماع يكسب الطفل ا لمفردات، ويزيد من رصيده اللّغوي.

ويذكر الكاتب مميزات الاستماع فيقول بأنّه على اتصال وثيق بالفهم والتفسير وحتى التقويم، فكل مستمع لا بد له أن يفهم ما يقال، ويفسر المعاني الظاهرة منها والباطنة، ثم يحكم عليه بالجودة أو الرداءة.[3]

إنّ تحديد أغراض المتكلّم من الأمور بالغة الأهمية في عملية الاستماع، لأنّ المستمع مطالب بتحري الصدق فيما يقول المتكلّم بالبحث عن تطابق بين مايقوله المتكلّم من معلومات وحقائق، وما تقوله المصادر، وهنا يتحقق ما يعرف بالاستماع الناقد حسب ماجاء به الكاتب.[4]

الحديث: في هذا العنصر يوضح الكا ب دوافع التعلّم والتي هي مشاركة الآخرين في أفكارهم، وأنّ الاتصال الشفهي يأخذ حيزاً كبيراً في الاتصال بين البشر.[5]

- ينظ : حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 2ز .
- فراس السليتي، فنون الله ، ص 1ؤ .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 2ز .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 2ز .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 3ز .

تحدث فراس السليتي عن الحديث قائلا: (تتضح لنا أهمية المحادثة في الحياة البشرية فهي وسيلة اتصالية بين الأفراد يسعون خلالها لنقل أفكارهم واتجاه تهم للآخرين).[1]

نجد أنّ كلا الكاتبين تطرقا إلى الحديث رغم اختلاف المصطلحين المستعملان إلاّ أنّهم اتفقوا على أنّه وسيلة اتصال وتواصل بين البشر وأداة لنقل الأفكار وتبادل الآراء.

ويؤكد الكاتب على ضرورة إعطاء فرصة للأطفال للكلام سواء داخل المدرسة أو خارجها، ويعطي مجموعة من الأمثلة التي يمكن للطفل من خلالها الكلام (حكاية، قصة، محادثات، مناقشات...) والتي من شأنها أن تطور مهارات الحديث عند الطفل. بالإضافة إلى تعليم الطفل مهارة الاستماع إلى الآخر ثم مطالبته بإعادة ما قاله، حتى تتم تهيئته إلى الانتقال إلى المهارة الأخرى وهي القراءة.[2]

في نفس الصدد يقول سمير عبد الوهاب: (المحادثة مادة تعليمية تقـ -أساء – على المشافهة عن طريق السؤال والجواب، والحوار والتمثيل، ومناقشة الأحداث والصور، وهي ، لنسبة للتلميذ الصغير مادة شائقة، إذا أخذت من ميول التلميذ ومشاهداته، ومما يقع في دائرة اهتمامه ونشاطه، مثل: البيت والشارع والمدرسة والملعب والفصل والكتاب والرحلات).[3]

القراءة: تطرق الكاتب إلى فن القراءة حيث قال أنّها من أهم المهارات التي تمكّن الطفل من اكتساب المعلومات، ويربطها بفنون اللّغة، وأنّ لها دوراً مهماً في زيادة الرصيد اللّغوي والثقافي للطفل الذي يساعده في الحديث والكتابة.[4]

- فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، ص 57.

- ينظر: حسني عبد باري عصر، المرجع السابق، ص 34.

- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص 30.

- نظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 55.

تحدث سميح أبو مغلي عن القراءة قائلاً: (القراءة عمل فكري، الغرض الأساسي منها الذي يهدف إلى إفهام الطلاب ما يقرؤوه، وهذا ما يساعدهم في اكتساب المعرفة، ويعود الطالب على جودة النطق وحسن التحدث وروعة الإلقاء، ومن خلاله يستطيع الكاتب التمييز بين الصحيح والفاسد وتطوير قدرته على النقد).[1]

يقول نبيل عبد الهادي: (أنّ القراءة المنبع الذي ينهل منه الفرد ثروته اللّغوية، ويثري به معجمه اللّغوي، والقراءة ترفد الاستماع والكلام والكتابة، وكما أنّ القراءة والاستماع أداتا لاستقبال أفكار الآخرين).[2]

ويقول أيضاً علي أحمد مدكور أنّ: (القراءة تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحية، فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة. وعلى هذا فهي تساعد التلاميذ في تكوين إحساسهم اللّغوي، وتذوقهم لمعاني الجمال وصوره فيما يستمعون ويقرؤون ويكتبون).[3]

يتضح لنا مما سبق ذكره أنّ القراءة هي مهارة مهمة، وهي أحد أساليب اكتساب المعلومات، وإثراء الرصيد اللّغوي، منها يمكن للطفل أن يجيد الكتابة والحديث، وأداة لتحسين جودة الكلام، وتطوير الجانب الإبداعي للطفل وتحسين التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

الكتابة: وهي نقطة ومهارة مهمة ركز عليها الكاتب، وأنّها الأساس الذي تنطلق منه فكرة الحديث، وأهم ا نشطة التي تساعد على الكتابة، بحيث أنّ الطفل المعاصر الذي يملك ا ط يمكن أن ينتج القصص، الخطابات، حتى قبل القراءة، ومن هنا يتضح لنا أنّ الكاتب قدّم مهارة الكتابة على القراءة.[4]

– ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، د.ط، د.ت، ص 5.

- نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، 003 م، ص 83.

- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 28.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 66.

أما محمود كامل الناقة فيقول: (الكتابة من أهم مهارات اللّغة، وأنّها كفن لغوي لا تقل أهمية عن الحديث أو القراءة، فبتركيز الانتباه على شكل الكلمات والعبارات، تساعد الكتابة الدارس على التمييز، وبناء القدرة على تذكر أشكال الكتابة وعلاقتها مما يسهل عملية القراءة).[1]

ويقول سمير عبد الوهاب: (انّها عملية تبدأ برسم الحروف، كتابة الكلمات بالطـ قة التي تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكون الجمل والعبارات بالطريقة التي تمكّن الكاتب من التعبير عن نفسه).[2]

أما رشدي أحمد طعمية ومُحَمَّد السيد مناع فيقولان: (أنّ الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أم بالنسبة للمجتمع ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في تعليم اللّغة باعتبارها عنصراً أساسياً من العناصر الثقافية وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، وفي إطار النظرة التكاملية للّغة نرى أنّ تدريس التلاميذ على الكتابة يرتكز في الغالب ء ى ثلاثة أنواع من القدرات، قدرة الخط والهجاء والتعبير الكتابي الجيد).[3]

بعد قراءتنا لما سبق، نجد أنّ محمود كامل الناقة تلتقي فكرته مع فكرة الدكتور حسني عبد الباري عصر، فكلاهما يقدمان الكتابة عن القراءة، أما سمير عبد الوهاب ورشدي أحمد طعمية يتحدثان عن الكـ بة كوسيلة وجب تعلّمها لنقل الأفكار والتعبير عن الاحتياجات.

لكن رغم هذا التباين تبقى الفكرة الجوهرية واردة عند كل المؤلفين الذين سبق ذكرهم وهي أنّ الكتابة مهارة مهمة وجب تعليمها للطفل، وقد تتقدم على القراءة وهذا حسب قدرات كل طفل.

- ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة، السعودية، د.ط 985. م، ص 29 30؛ .

- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص 09. .

رشدي أحمد عي ة ومُحَمَّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 000 م، ص 61. .

فنون اللّغة كل لا يتجزأ:

أشار الكاتب إلى العلاقة القائمة بين فنون اللّغة حي وصفها بالتكامل الذي لا يقبل التجزئة، والترابط الوثيق بينها.[1]

أما إسماعيل رمضان فيفصل في هذه العلاقة فيقول: (ترتبط المهارات مع بعضها البعض ارتباطاً وثيقاً، إذ تتضمن عملية الاتصال جانبي الإرسال والاستقبال ويتضمن جانب الإرسال في عملية الاتصال اللّفظي الحديث والكتابة، أما جانب الاستقبال فهو السمع).[2]

يتحدث عنها فراس السليتي ويصفها قائلا: (المهارات اللّغوية تشبه جسم الإنسان الذي إذا تعطّل منه عضو أثّر على عمل الجسم ككل).[3]

تعقيباً على ما سبق ذكره يتضح لنا أنّ كل المؤلفين يتحدثون عن نفس الفكرة وهي أنّ المهارات اللّغوية كل متكامل لا يمكن تجزئته، وكل مهارة مرتبطة بالأخرى، ولا يمكن تعليم فن دون الاستناد إلى الفن الآخر.

يعدّ الكاتب الكلمة قاسم مشترك بين تلك الفنون، وأنّ أول فن يتعامل معه الطفل هو الاستماع، ثم الحديث فالقراءة ليصل إلى الكتابة.[4]

وفي هذه النقطة يتفق معه هاني اسماعيل حيث قال: (الاستماع هو السبيل الأول لتعليم الأصوات والتمييز بينها لتعليم القراءة، وبتعلّم القراءة يصبح قادراً على ممارسة الكتابة، وبهذا تعد مهارة الاستماع سبيلاً موصلاً إلى تنمية المهارات اللّغوية الأخرى).[5]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 66

- ينظر: هاني اسماعيل رمضان، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي، تركيا، ط 1، 2018، ص 3.

- فراس السليتي، فنون اللّ ، ص 72.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 57.

- ينظر: هاني اسماعيل رمضان، المرجع السابق، ص 3.

نستخلص هنا أنّ كلا الكاتبين يؤكدان على أنّ أول مهارة يتعلمها الطفل هي الاستماع ثم تليها المهارات الأخرى الحديث، القراءة، والكتابة، وبهذا فهو أساس تنمية المهارات الأخرى.

يواصل الكاتب عرض أفكاره ويشير إلى أن كثرة الأنشطة تساعد الطفل على تنمية قدراته والتعبير عن أفكاره، ثم يذكر بعض المراحل التي يمر بها الطفل حتى يتمكن من مهارة القراءة، وأنّ المواقف التي يصادفها الطفل في حياته داخل أو خارج المدرسة تستوجب عليه استخدام فنون اللّغة، وأنّ دور المعلّم هو التأكّد من تقدم النمو اللّغوي لدى التلاميذ، وأنّ النمو اللّغوي الكامل أمر غير ممكن بل نسبي، ويمكن للفرد تطوير قدراته بنفسه.[1]

يقول عبد المجيد عيساني: (إنّ تعليم اللّغة لأي فئة مستهدفة لا يعني تعليمها اللّغة كاملة دفعة واحدة، لأنّ ذلك غير ممكن بأي حال من الأحوال).[2]

هذا يعني أنّ اللّغة لايمكن تعليمها دفعة واحدة، كونها أمر نسبي ، المسؤولية الملقاة على المعلم في المرحلة الابتدائية هي تحسين خبرات ومهارات الأطفال للتعبير عن احتياجاتهم شفهياً وبعض الأنشطة وجب القيام بها وهي: المحادثات، والمناقشات، اللّعب، التمثيل، والمسرحيات.[3]

فنون اللّغة وجوانب المنهج الدراسي:

يعود الكاتب إلى فكرة سبق ذكرها وهي اللّغة، يجب على الفصل الدراسي أن يعطي فرصة لممارسة فنون التواصل بين التلاميذ، ثم تطرق إلى فكرة أخرى وهي ارتباط اللّغة بالفكر، لذلك ركزت المدرسة على تعليم اللّغة بهدف تعليم الأطفال كيفية التفكير، وأنّ المعلمين هم وقود لتنمية قدرات الأطفال للتعامل مع المشاكل، والتعبير عن حاجاتهم.[4]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 57 .
- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظرية التعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط 1، 2011م، ص 33 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 57 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 58 .

في هذا الصدد يقول عبد المجيد عيساني: (المعلم مطالب أن ينفذ لكل مرحلة متطلباتها وصولاً إلى الأهداف المحددة لديها، حيث ينبغي أن يكون المحتوى المعرفي متصلاً بخبرات الدارسين وأغراضهم، وذلك لأنّ تنمية الميول والاحتفاظ بها يتطلب أن يكون المحتوى ذا معنى ودلالة بالنسبة للدارسين).[1]

نلاحظ أنّ هناك اختلا ا بين الفكرتين، حيث أن عبد الباري عصر يربط اللّغة بالفكر، ويؤكد على ضرورة إعـ اء الفرصة لممارسة فنون اللّغة من قبل الفصل الدراسي، أمّا عبد المجيد عيساني فيقول: أنّ المنهج الدراسي يجب أن يتوافق وقدرات الدارسين، ويراعي ميولاتهم، رغم هذا تبقى الفكرة الـ يسية مطروحة من طرف كلا الكاتبين.

ثم يطرح الكاتب مجموعة من الخطوات التي ساعد الط ل على حل المشكلة والمتـ ة في: معرفة المشكلة، جمع المعلومات حول المشكلة وأساليب حلّها، التقدير النسبي لكل صنف من المعلومات، على الطفل التحقق من الحل.

هذا ما يجعل الطفل يتعلّم الأسلوب العلمي في مواجهة هذه المشكلة حسب ما جاء به الكاتب.[2]

ثم يعود ليتحدث عن ـ لاقة اللّغة بالفكر فيقول أنّ اللّغة وعاء الفكر، بمعنى الطفل يفكر ثم يترجم هذه الأفكار إلى كلمات وجمل، ويبقى الفكر يرتدي ثوب الغموض إلاّ أن يتم الإفصاح عنه باللّغة حسب ماذكره الكاتب.[3]

عقيباً على ما سبق ذكره نجد أنّ أفكار الكاتب مشوشة وغير مرتبة، وفيها نوع من الخلط والاستطراد.

- ينظر: عبد المجيد عيساني، فنون اللّغة، ص 33 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية، ص 58 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 59 .

فنون اللّغة ومواد العلوم:

تناول الدكتور عصر في هذا العنصر تدريس مواد العلوم التي تستوجب فنون اللّغة، وأنّ الملاحظة هي وجه آخر للقراءة، وأنّ القراءة تجاربها العلمية تنطلق من التحقّق من فرضيات تلك التجارب بهدف زيادة قدرات التلميذ في كيفية تفسير تلك الظواهر وكيفية التحكم فيها، وأنّ ف م الظواهر يستدعي فهم اللّغة من أجل التعبير وكتابة التقارير عن تلك الظواهر، وأنّ زيادة فهم التلاميذ للظواهر يزيد من فهم اللّغة. والبحث العلمي يحتاج إلى مهارات لا ترتبط بالمعلم فقط بل هي مهارات للتفكير، وفن من فنون اللّغة.[1]

ويذكر مجموعة من النشاطات التي يق م بها التلميذ، التي من ن أنها تنمية مواهبه (رحلات إلى متحف الأحياء المائية، مزارع الأسماك) كل هاته الأشياء مفيدة أكثر من قراءتها في الكتاب المدرسي، وهذا ما يزيد قدرة التلميذ على الملاحظة والاكتشاف. وكل هذه الأشياء التي يقوم بها التلاميذ تلزمهم كتابة هذه ا تائج بشكل موجز ومعبر .

كما يرى أن الأطفال الصغار رغم أنّهم لا يتقنون القراءة والكتابة، إلاّ أنّهم يعتمدون على الملاحظة والاستقصاء وحل المشكلات، وهذا تأسيس للعلم سيظهر بعد تطور قدراتهم اللّغوية، وترتبط اساليب المنهج العلمي مع المهارات اللّغوية للطفل.[2]

فنون اللّغة الرياضيات :

في تعريفه للرياضيات يقول نّها إنتاج عقلي وإبداعي للإنسان وهي مجموعة رموز متفق عليها بين الرياضيين.

هناك علاقة بين اللّغة والرياضيات، فكل الألفاظ والكلمات التي يتلفظ بها الأطفال ذات جذور رياضية، وشبه حل المسائل الرياضية بكتابة الشعر، ولكل منهما أسس ونظام تقوم عليها، وهذه الصفات لا تقتصر على العلوم والرياضيات فقط، بل مطلب في اللّغة والفكر.[1]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، نفسه، ص 9ز .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية، ص 0 1ر .

تخطيط الجدول المدرسي ما يتناسب مع خصائص الأطفال وفنون اللّغة:

في هذا العنصر يؤكد المؤلف على ضرورة مراعاة الجدول المدرسي لميول الأطفال وخبراتهم، والمواد الدراسية وطبيعتها، طول فترة اليوم الدراسي.[2]

نجد عبد المجيد عيساني يذكر هذه الفكرة، ولكن بصياغة أخرى وهي المحتوى، حيث قال: (أن يتحرك من المألوف لهم وأن يتصل بما يعرفون أو يودون معرفته حتى يمكنهم فهمه وتصديقه واستخدامه، كما ينبغي أن تكون المعارف كافية للاستخدام، والكفاية هنا تعني كم المحتوى وفائدته للدارسين ومناسبته لخلفياتهم العلمية وخبراتهم الثقافية، وعليه فإنّ المقرر الدراسي ينبغي أن يكون بنياناً متسلسلاً، ومراعياً طاقة المتعلم، وخصائصه الذاتية).[3]

عطفاً على ما سبق، نجد كلا الكاتبين يؤكدان على ضرورة تمشي المقرر الدراسي مع ميول ورغبات التلميذ، ومراعاة طبيعة المواد الدراسية، والعمل على تطوير قدرات التلميذ وتنميتها.

وعلى التخطيط المدرسي تخصيص الوقت الكافي للأنشطة الآتية:

1. **التخطيط والمناقشات:** يرى الكاتب بأنّ التفكير أمر لا يقتصر على الكبار فقط، لهذا وجب تعويد الطفل على التفكير والتخطيط من صغره، وطول مساره الدراسي من أجل تقييم مجهوداته وما تحقق من أهداف.

أما المناقشة تظهر عندما يتناقش المعلّم مع تلاميذه (مناقشة شفهية)، الشيء الذي يكسب الطفل ألفاظ جديدة، ويقوي شخصيته، ويعوده على الحوار وتحمل المسؤولية.[4]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 71.
- ينظر: نفسه، ص 72.
- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظرية التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 33 34.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية، ص 73.

أما الدكتور تاج الدين المناجي فيقول: (المناقشة أسلوب يكون فيه الم م مع تلاميذه في موقف إيجابي، ويتم طرح القضية أو الموضوع ويتم تبادل الآراء المختلفة لدى المتعلمين).[1]

يتضح لنا أنّ طريقة المناقشة طريقة ونشاط مهم لتنمية قدرات الطفل، إذ تساعده على اكتساب ألفاظ جديدة، وتنمية مهارة الحوار لديه.

2 **حل المشكلات:** يقول الكاتب بأنّ كل ما يمر به الإنسان عبارة عن مشكلات، وأنّ أهم صفة في الإنسان هي أنّه قادر على حل هذه المشكلات، وحلّها هو نوع من التفكير يمكن أن يعلّم، وكل ما يصادفه الأطفال في المدرسة يمثل مشكلات، ولكي يستقر تفكير الطفل عليه بالمناقشة والحوار لتفسير هذه الأحداث، وعلى هذا الطفل أن يشعر بهذه المشكلة.

ثم يوضح قوله بمثال حول كيف يجب للطفل التعامل مع هذه المشكلة، ثم يسجل آراء الأطفال حولها، وأنّ للمعلم دور هام في تعليم التلاميذ أسلوب حل المشكلات والذي يكمن في تشجيعهم.[2]

يقول تاج الدين المناجي أنّ: (طريقة حل المشكلات هي ، ريقة تنطلق من مشكلة معينة وعلى التلاميذ حلّها، ومن خلال هذه الحلول يقوم المعلّم بملاحظة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وذلك من خلال وضع التلاميذ أمام مشكلة، ويطالب المعلم التلميذ بوضع فرضيات للمشكلة ومعالجتها، وهي طريقة تجعل المتعلمين يحضون بالاهتمام من ، رف معلّمهم).[3]

3.

اكتسابالمعلوماتوالمهارات يقولالكاتبأنّاكتسابالمعلوماتيتصلبالجانبالعقليوالاجتماعي،أماا سا بمهاراتالتواصليعتمدعلىكلمنالقراءة،الحديث،والكتابة،بمافيهاالخطوالتهجي،ويتضحمنقولالكاتبأنّاكتسا

- ينظر: تاج الدين المناجي، مناهج تدريس اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند، د.ط 017 م، ص 08؛ .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 4 5' .
- ينظر: تاج الدين المناجي، مناهج تدريس اللغة العربية، ص 08؛ .

بالمعلوماتيعتمدعلىالعقل،أمامهاراتالتواصلمتوقفةعلىفنونااللّغةالقراءة،الحديثوالكتابةلتحقيقالتواصلبينالتلا ميذ،بالإضافةإلىتعلّممهاراتأخرىكالعدواستعمالالأدوات . ...

و شيرإلىأنّالفروقالفرديةوالقدراتومستوياتالأطفالوالبيئاتكلهاأمورتستلزمتعليمهذهالمهاراتبشكلفردي .

ويتبينلنامنخلالالطرحالسابقأنّتعليمالمهاراتيتأثّربكثيرمنالعواملأهمهاالفروقاتالفرديةللأطفالممايستوجبتعليم هابشكلفردي .

ويقولالكاتبأنّهعلىالمعلّمتنظيموقته،بحيثيكونلهوقتلشرحالدرسوالثانيلتقييمقدراتالأطفالوتحسنه .

ثميقولأنّعليهتعويدتلاميذهعلىتحملالمسؤولية،منخلالتعويدهمعلىالتدقيقفيأعمالهم،وكيفيكتسبالتلاميذالتف كيرالناقدمنخلالتقديرأعمالهم،وتقييمهاوإبرازمناطقالضعفالتيتحتاجإلىتحسين .

ومنخلالماذكرهالكاتبفإنّللمعلمدورمهمفيتعويدتلاميذهعلىتحملالمسؤولية .[3]

4. الاستعباالجمال :

فيهذاالعنصرينفيالكاتبأنيكونالاحساسبالجمالمنحصرعندالكبارفقط،وفطرةتنموبالتمرس،وأنّعلىالأطفالا لاحتكاكبالجماليكتسبواالقدرةعلىالتذوق،ثميقولأنّهعلىالمدرسةأنتنميهذاالجانبيالطفلحتىتتولدلديهمرغبة فيالتعبيرعنمايجولداخلهمفيأشكالإبداعيةمتنوعة .

بناءعلىماسبقذكرهيتبينلناأنّالاستمتاعبالجمالعنصرمهميجبعلىالمدرسةتنميته،ومنهيستطيعالأطفالالتعبيرع نأحاسيسهمبأشكالإبداعيةقولاًوفعلاً .

---

[1] ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 76.

[2] ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 76.

[3] ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 77.

[4] ينظر: نفسه، ص 77 78.

ركّزالكاتبعلىعناصرمهمةمنهاالابتكار،حيثأشارإلىأنّالميدانالتعليميمكانيحملقدراتالمتعلّمينويمنحلهممجالت طبيقإمكانياتهمفيالواقع،وتنويعالأنشطة،وإظهارماتعلّموهمنابتكارات،وأنّابتكارالمهارةيساعدعلىتحقيقالت فاعلبينالمتعلّموالبيئةالمدرسيةوفقراحةوحرية،فالأشخاصالمبدع يكونلديهمحسسمرهفوعلىالمعلّمالتعرفعلي .

كم أشارإلىأنّاللّعبوالراحةشيآنمهمانفيحياةالطفل،ومصدرفرحهوبدايةتحياته،وعلىالمؤسساتالتعليميةأنتقفع ندهذا،وأنتفعلجسدالطفلبإدماجهفيالنشاطاتالرياضية،ومايحتاجونحسبخصائصأجسادهم .

التخطيطلتدريسفنوناللّغةفيالمرحلةالابتدايي :

يذكرالكاتبأنّهناكاختلافيالأسسالتييقومعليهاتعليمفنوناللّغةحسبوعيالمتعلمينفيالفترةالابتدائية،وهيطريقة جزئيةلتوجيهاتشاملةوهيكالآتي :

الاستماع :

يشيرإلىضرورةالاهتمامبتعليمالطفلفيبدايةتعلفهمالجملومكوناتها،والتمرسوالتركيزعلىحسنالاستماعوفقالتع ليمات،وتطورمهارةالإصغاءتساهمفيوعيهوالتبادلالفكريمعمحيطهوفقبناءمواقفالاستعدادلقواعدوأهدافم حقّقةبواسطةوسائلتواصلمختلفةأومحيطالتعليم .

ونجدالدكتورر ش ع عي ةقدتحدثع هقائلا :

للاستماعمستوياتمنهاماينبغيأنتقومالعمليةالتعليميةبتوجيهاالتلاميذإليهبمعنوجوبتوجيهاستماعالتلاميذ فيالفصلبحيثيكوناستماعهممختاراًوهادفاًدقيقاًوناقداًوخلاق .

ويقولعبدالمجيدعيساتيفيهذاالصد :

ولاشكأنّالاستماعيحظىفيحياةالأفرادعموماًوعندالمتعلّمينخصوصاًبدورمهموهذاالذييدعوالأنيكوننصيبه فيبرامجتعليماللّغةنصيباًوافياًيؤديالهدفالمرجومنهخصوصاًفيالمستوياتالأولى .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 8 9.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 9 30.

- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص 30.

استخلاصًالماسبقنجدأنكلالمؤلفينالذينسبقذكرهميطرحوننفسالفكرةرغماختلافوجوداختلافطفيفإلاّأنّهمي
كدونعلىأهميةالاستماعوخاصةفيالصفوفالأولى،فهوعمليةمهمةجدًافيتنميةالمهاراتالأخرى .

تحدث : ويقسمهالكاتبإلى :

1. **التحدثالشفهي** :

وهوالكلامالمنطوقالذييكونمنأجلتبادلالأفكار،وهواللّغةالمشفهةالتيتستعملفيالتعبيرعنالآراءوالتواصل،كما جاءبهالكاتب،فهيعمليةأخربوعطاءصوتي،وتنموتتطورمنصفغلىآخروتصبحأكثرتعقيدًاعندالطفلبعدالنضجالعقليوزيادةالموادالدراسية .[2]

ونجدعليأحمدمدكوريتحدثعنهذاالنوعفيقول :

فالهدفالوليساعدالإنسانفيتحقيقحاجاتهومطالبهالماديةوالاجتماعية،ويجبأنيحظىبالاهتمامالكافيوذلكبتعلّم هوالتدريبعلى).[3]

نجدكلاالكاتبينيطرحانفسالفكرةوهيأنّالحديثالشفهيالوظيفيهوالذييسعىمنخلالهالإنسانلتحقيقحاجاتهوم تطلباته .

2. **الحديثالشفهيالإبداعي** :

وفيهذاالعنصرقالالكاتبأنّهمنالمهمجدًاأنيكونللطفلالحريةالكاملةفيالتعبيرعنأفكاره،وأنتطورهذاالنوعمرتبط بمدىتفاعلالطفلداخلوخارجالمدرسة،وللمعلّمدورفيتنميةهذهالمهارة .[4]

ويقول الدكتورفراسالسلم : فهوإفصاحالطالبعنأفكاره ومشاعره، وهو الذي ينمّيه بهالطلابأفكارهمومشاعرهموأحاسيسهم).[1]

- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 10 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 30 .
- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 09 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 31 .

وتعقيباً علىماسبق،نجدأنّالحديثالشفهيالإبداعيهوإفصاحعنالأفكارأيالتعبيرعنمايجولفيخاطرالطفل،وهذاما استنتجناهمنخلالماقدّمهالكاتبا .

ثمذكرالاختلافالموجودبينالحديثالإبداعيوالوظيفي،ويكمنهذاالاختلافففيالإحساسالمتواجدفيالحديثالإبداع يوغائبفيالحديثالوظ فمي .

القراء :

يقولأنّهامنأهمالمهاراتالتيتهدفالمدرسةإلىتنميتهابعدأنتصبحهدفالطفلفيحدذاته،وأنّهاالأساسفيحياةالطفلفي المدرسةوخارجها،بغضالنظرإذاكانتسليمةأوذاتعيوب،والطفليقعفيثغراتعلىالمعلمأنيصححهاويفهمتلاميذ هومدىاستعدادهملتعلّمهذهالمهار .

تحدثرشديطعيمةعنهذافقال :

إنّالقراءةليستمهارةآليةبسيطة كماأنّهاليستأداةمدرسيةضيقة،إنّهاأساساًعمليةذهنيةتأملي .

وينبغيأننتمسكبتنظيممركبيتكونمنأنماطذاتعملياتعقليةعلي .(

ومنخلالهاتينالفكرتينيظهر بأنّكلاالكاتبينيتفقانعلىأنّالقراءةمهارةمهمةجداًفيتنميةالأفكاروتنظيمها،وهيع ملياتذهنيةو تأملي .

وعنكيفيةتعليممهارةالقراءةيقولمنالأحسنتدريسهافيمجموعاتصغيرةتفادياًلإجهادالمعلّموقدراتالتلاميذ .

ويقسم تركيز تعليم القراءة إلى: التركيز على مواد القراءة، والتركيز على الطفل المراد تعليمه، وأنّ كلاهما مطلوب رغم الخلاف الحاصل بينهما يتحدد في نوع المقروء وقيمته، وهذا لا يتناسب مع الطفل الصغير، لذلك يجب على المعلم التركيز على الطفل أكثر بدل المواد ا قروءة.

ثم يوضح أنّ الطفل لا يمكن أن يتعلّم المهارة في آن واحد، في كتاب واحد، وهذا مرهون بقدرات الطفل في الاستيعاب، والمهم أن يحقق الطفل نجاحاً في هذه المهارة.

- ينظر: فراس السليتي، فنون اللغة، ص 30 .

والتعليم بصفة عامة لا يقتصر على المعلّم بل لابد من تظافر الجهود، وتلعب الأسرة دوراً مهماً في تخفيف العبء على المعلم، والتعارف مع المعلم في تتبع تعليم وتعلّم أطفالها.[1]

ثم تحدث عن واقع الفكر التربوي في مصر ومساوئه، والذي ربط التعليم بالمدرسة فقط، ويقول بأنّ التعليم الميداني أفضل وأحسن في تنمية المعرفة، ويرى بأنّ قياس مدى تعلم القراءة للطفل مرهون بمدى جعله قارئاً خارج المدرسة.[2]

الكتابة: وقسمها إلى نوعين: أولهما وظيفي والآخر إبداعي كما أنّه ربطها بالخط والتهجي، وهذا ما اختصره فيمايلي:

- **التعبير الكتابي الوظيفي** ويوضح أنّ الهدف الأساسي منه هو استخدام المعلومات في صورة نافعة، ويذكر مجموعة من المناشط التي يظهر فيها هذا النوع من التعبير وهي: تلخيص الدروس، الرياضيات، العلوم، وغيرها.

ثم تحدث عن دروس العلوم وما تقدمه من فوائد للطفل، كالقدرة على الملاحظة والتدقيق، الوصف، وينمي مهارة الكتابة من خلال مناشطها، وهذه الأخيرة تعلّم الأطفال قواعد النحو، وعلامات الترقيم، وتنظيم الفكر، حتى تتعمق قدراتهم على الكتابة.[3]

وهذا ما تحدثت عنه الدكتورة سعاد عبد الكريم قائلة: (التعبير الوظيفي هو الذي تتطلبه مواقف الحياةالعلمية، وهو النوع الذي يمارس فيه الإنسان التعبير في إعداد رسائل المناسبات المختلفة، وأنّه ينبغي على المدرس أن يدرب الطلبة على كتابة الموضوعات ذات العلاقة المباشرة بالمجتمع).[4]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 233.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 234.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 235.
- ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 212.

من خلال ما سبق يمكننا القول بأنّ كلا الفكرتين تصبان في قالب واحد وهو أنّ التعبير الكتابي الوظيفي هو الذي يؤدي وظيفة الكتابة من خلال الرسائل والتقارير.

- **التعبير الكتابي الإبداعي:** يقول الكاتب بأنّ الإبداع موجود عند كل الأطفال، ومهمة المدرسة اكتشاف هذا الإبداع من خلال ما يقوم به من كتابات، وهذا يستلزم مدرسة معينة تهتم بتقديم الوقت والخبرات لممارسة الكتابة، ثم يقدم التعبير الشفهي على الكتابي وبدونهما تتعثر الكتابة، ويذكر مجموعة من ا مور التي يمكن من خلالها الحكم على جودة التعبير الإبداعي المكتوب.[1]

وفي نفس الصدد تقول سعاد عبد الكريم الوائلي: (التعبير الإبداعي يتم فيه التعبير عن العواطف والخلجات النفسية، والاحساسات المختلفة، ودور المدرس هو تنمية الخيال، ومساعدة طلابه على الابتكار ، لإبداع).[2]

الخط يقول الكاتب بأنّ لا بد للكتابة أن تعتمد على الإبداع، وتعكس أفكار الكاتب وعرضها على المشاركين في شكل مقبول من الجميع، وهذا ما يعرف بالخط، الذي يعطي فائدة للكتابة وفق ارتباطه بثلاثة أهداف وهي: الوضوح، السرعة، والجمال، وتختلف قيمة هذه الأهداف ؛ يث تكون الأفضلية للوضوح، لأنّ حسن الكتابة أساسه الوضوح، وتعلّم الخط له جانبان: الأول جمعي، والثاني فردي، فالأول يعتمد على كتابة الحروف بالاستعانة بالمعلّم، ثم يتعلّمه منفرداً، فالخط وسيلة خلفية تترابط فيها حركات عقل الإنسان وتتحسن المهارة بالتدريس وكثرة لقراءة، وحسن الكتابة، ويرتبط تعلّم الخط بالتكرار والاعتماد على القواعد.[3]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 5 36.
- ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 2 03.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 6 37.

يقول سميح أبو مغلي عن الخط: (من وسائل التعبير الكتابي، ويقدّر المعلم التلميذ ذا الخط الجيد، كما قد يسيء تقدير التلميذ ذي الخط الرديء).[1]

أما مُحَمَّد صلال الدين فيقول: (الخط وسيلة من سائل الاتصال ووسيلة كذلك من وسائل التعبير عما يجول بالخاطر، فوضوح الخط من العوامل التي تمكن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة لما دون من أفكار ورداءة الخط وعدم وضوحه من الأمور التي تبعد بالقارئ عن الرغبة فيما هو مكتوب وتقف حائلاً بين الكاتب وأفكاره).[2]

يتضح لنا مما سبق أنّ المؤلفين يؤكدون على أنّ الخط من أهم وسائل الكتابة، ومن أهم أسس الخط هو الوضوح والسرعة، وللمعلّم دور في تعليمه.

التهجي: يربطه الكاتب بالمرحلة الابتدائية، وتعليم اللّغة للأطفال الصغار يرتبط بالأصوات ومخارجها وتقليد التلميذ لمعلمه، وأنّ من يتحدث يكون واعي بما يقوله، وأنّ كل من الكتابة والخط من الأساسيات التي تسهم في تعلّم هذا، والتهجي يقوم على الكلمات وحسن اختيارها من خلال كثيف عملية التعلّم على الكلمات وسلامة كتابتها.[3]

خاتمة الفصل:

لقد ختم المؤلف فصله هذا بمجموعة من النقاط، كانت كحوصلة لما سبق ذكره. أنّ فنون اللّغة كل لا يتجزأ، وأنّ الإنسان لا يتكلّم إلاّ اعتماداً على غيره، وأيضاً فنون اللّغة تحرر القدرات وتطورها، وتساهم في تطوير إبداع الأطفال مع ضرورة إعداد برامج لهم، ولا ننسى فائدة اللّغة.

- ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 14 .

- ينظر: مُحَمَّد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار القلم، القاهرة، مصر، د.ط 2000م، ص 12 13 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 38 .

فعلى المتعلمين أن يتعاونوا فيما بينهم من أجل تحسين مهارات الأطفال، ويقترح الكاتب مجموعة نشاطات تخص المرحلة الابتدائية بشأن فنون اللّغة، وذلك ب:

- ضرورة النظر لبرامج التدريس لمعرفة الاختلافات اللّغوية للصف، وما هي الأهداف السلوكية لعلم فنون اللّغة، وهل لها أهداف أصلاً، وغيرها من الأسئلة ذات الرؤية الأسبوعية، الشهرية، اليومية.[1]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية ص 90.

الفصل الثالث :

الاستماع تعليمه وتقويم تعلّمه

مقدمة الفصل:

تحدث الكاتب في مقدمة هذا الفصل عن النظم التعليمية ودورها في تعليم وتربية وإعداد الأطفال، ولتحقيق هذا الأخير طرح عدّة تساؤلات حول أنواع القيم اللازمة لهم، وكمية المعارف التي يحتاجونها، وأنواع الاتجاهات الواجب تزويدهم بها، وكذلك المهارات التي بإمكانهم لتسلّح بها، لعيش حياة صالحة وبالتالي تحقيق مجتمع صالح.[1]

ولم تعدّ اللّغة مجرد معلومات في الأذهان بل أصبحت أعمق من ذلك، أصبح ينظر إليها كفنون بدلاً من فروع، وتحددت هذه الفنون في: النظر والاستماع، والحديث، والقراءة والكتابة.

وأول فن يكتسبه الإنسان هو الاستماع، فهو الأداة اللّغوية الوحيدة التي يستخدمها الطفل في العامين الأولين من حياته حتى يكتسب بقية الفنون أو المهارات، الحديث والقراءة، والكتابة.

ولا يمكن استخدام فن دون الآخر، فالاستماع هو الأساس الذي تنموا به بقية الفنون اللّغوية.[2]

كما تحدّث الكاتب عن مكانة الاستماع بين فنون اللّغة وأهميتها في التربية اللّغوية كونه أول فن يكتسبه الإنسان في العامين الأولين وطيلة حياته أيضاً، فالحديث والقراءة والكتابة فقط ثمار لما استمعه ويأخذ الاستماع قسطاً كبيراً من وقت الإنسان حيث يستهلك الأفراد 5 % من الوقت في الاستماع، أما النسبة المتبقية فتتوزع على بقية الفنون الثلاثة الحديث، القراءة، والكتابة، وهذا حسب بعض الدراسات حول الأوزان النسبية لفنون اللّغة.[3]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 43.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 44.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 44 45.

وقد استخلص المؤلف مما سبق أنّ الاستماع والحديث هما الأساس في عملية التدريس بالاتجاه من لتلاميذ إلى المعلّم، أما إذا اتجهنا من المعلّم إلى التلاميذ فيكون الحديث ثم الاستماع، وأنّ فن الاستماع يأخذ معظم الوقت داخل الحصة.

كما وصف الاستماع بالفن اللّغوي الذي هو ركيزة النمو الإنساني، والتعلّم اللّغوي وهو فن لم يعنى به عناية تبرز دوره وقيمته في كل مراحل التعليم العام.[1]

كما تحدث عن الأسباب التي تستدعي التركيز على الاستماع والعناية به لدوره الكبير في النمو الاجتماعي والعقلي للأفراد، وحصرها في أربعة أسباب تمثلت في:

- التفجر المعرفي الذي يتطلب استخدام العقل في المعلومات المتلاحقة على العقل الإنساني، يكون هذا عن طريق الاستماع.
- وجوب العناية بالاستماع نظراً للوقت الذي يشغله هذا الأخير في حياة الأفراد على عكس الفنون الأخرى.
- القراءة والكتابة غير عميقين بدون الاستماع، لذلك وجب أن يعنى بالاستماع عناية كاملة لاستعادة مكانته في الدرس اللّغوي.
- أهمية تكوين التفكير الناقد يستدعي الاستماع كونه يساهم في تنمية التفكير الناقد.[2]

تدريس الاستماع في التعليم الابتدائي:

وفي هذا العنصر طرح الكاتب سؤالاً مهم : فيما يتمثل تدريس الاستماع في التعليم الابتدائي بصفته الدرجة الأولى من السلّم التعليمي.[3]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 6 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه ص 7 8 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص

وإذا سأل كل منا نفسه سيلقى موافقة على ما قلناه سابقًا مثلاً: هل تلقيت عناية من معلمي اللّغة العربية تهدف إلى تنمية مهاراتك؟ كم من المعلمين خصصوا حصصاً دراسية لتدريس الاستماع؟

واستناداً لما سبق فالواجب طرق باب الاستماع من خلال عدة نقاط يجملها الكاتب فيما يلي:

- نظرية الاستماع والمقدمات التي تستند إليها.
- مهارات الاستماع.
- بعض نماذج تدريس الاستماع.
- دور معلمي اللّغة في التعليم الابتدائي في تعليم الاستماع
- تقويم تعلّم الاستماع.
- خاتمة الفصل.[1]

وفيما يلي تفصيل للنقاط السابقة:

- **نظرية الاستماع و المقدمات التي تستند إليها:**

يقول الكاتب بأنّ بداية التفكير تنطلق دوماً من الاتفاق على المفهوم، والمصطلح الذي بين أيدينا هو **الاستماع** ، ومن ثم يتبادر إلى الذهن معناه ومفهومه، وما معنى أن يقال إنّ فلاناً يسمع جيد .

كما أشار إلى لفظين هما: السمع وسمعنا، ثم يستمع واستمعوا، وقدّم تعريفاً لغوياً حيث قال: السمع مصدر للفعل الثلاثي سمع، وهو التقاط غير مقصود من الأذن للأصوات الحادثة بشكل غير إرادي، أما الاستماع فهو مصدر للفعل الثلاثي المزيد استمع، وهو عملية محوطة بالقصد.[2]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 9 00 .

يقول رشدي طعيمة في هذا الصدد: (إنّ الاستماع هو عملية إنسانية مقصودة، ستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة).[1]

من خلال هذين التعريفين نستنتج أن الاستماع هو عملية مقصودة على عكس السماع فهو فعل لا إرادي.

وقدّم الكاتب ثلاث تعريفات تعبر عن مستويات الاستماع، حيث تحدث في التعريف الأول عن الاستماع كعملية فيسيولوجية تستقبل الذبذبات الصوتية من الهواء من خلال الجهاز العصبي السمعي عبر الأذن، كما ذكر بأنّ هذا التعريف لا يحدد مصادر التقاط الأذن للصوت، بل يحدد حدّة السمع للأذن، وسلا ة الأعضاء المسؤولة عن ا ستماع.[2]

أما في التعريف الثاني فقال بأنّ الاستماع هو العملية التي تستقبل فيها اصوات البشر عبر الجهاز العصبي السمعي، وتميز فيها الأذن مختلف وحدات الصوت، كما ذكر بأنّ هذا التعريف امض ولا يقدم أي نوع من التفاصيل، ولا الكيفية التي تح د بها أوجه الشبه بين الوحدات الصوتية المسموعة.

أما التعريف الثالث فقد عدّ فيه الاستماع عملية معقدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات التي تصل إليه عبر أذنه. ويلاحظ الكاتب أنّ هذا التعريف يضيف أمور مهمة للتعريفين السابقين منها:

- أنّ الاستماع عملية مقصودة غايته استيعاب الأصوات، وهذا الأخير لا يحدث بدون السمع نفسه.

- رشدي أحمد طعيمة ومحمّد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، ص 30 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 01 .

- لا بد للمستمع من بذل الجهد العقلي اللازم لعملية الاستماع، وبهذا يكون منصتاً لا تشتته المثيرات الخارجية.[1]

يقول أحمد مدكور في حديثه عن الاستماع: (الاستماع عملية معقدة في طبيعتها، فهو يشتمل أولاً على إدراك الرموز اللّغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانياً: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثاً: إدراك الوظيفة الاتصالية أ "الرسالة" المتضمنة في الرموز أو الكلام ا نطوق، رابعاً: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامساً: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك).[2]

استخلاصاً لما سبق فإن الاستماع هو عملية مقصودة ومعقدة، تستقبل فيها أصوات الإنسان بر الجهاز السمعي، والهدف من هذه العملية هو استيعاب الأصوات، وإدراكها، وفهم مدلولها.

ومن خلال هذه التعاريف وصل الكاتب إلى عدة استنتاجات، حيث قال بأنّ هذه التعريفات متداخلة، لا يستغني واحدها عن الباقي، كما يرى بأنّ هناك عدة علاقات بين مستويات الاستماع و لمتمثلة في: أنّ الاستماع والقراءة متلازمان، فإذا كانت القراءة مظهراً خارجياً فالاستماع هو المظهر الباطني، القراءة هي المظهر الدال على كفاءة الاستماع، والقارئ الكفء ما هو إلاّ مستمع مدقق، وللفهم دور في تدرج المستويات من السهل إلى المعقّد.[3]

ولتوضيح النقطة سابقة على المعلّم إلقاء عدّة أسئلة على تلاميذه وكل سؤال منها يقع على مستوى من مستويات بلوم للأهداف التعليمية، وفيما يلي الأسئلة بمستوياتها المختلفة:

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 02 03 .
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص 74 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 03 05 .

أسئلة المستوى الأول: التذكر:

الهدف من هذا المستوى هو الكشف عن مدى قدرة التلاميذ من تذكر المعلومات التي ذكرها المعلّم في القطعة التي ألقاها على تلاميذه.[1]

يقول أحد الباحثين في حديثه عن مستوى التذكر: (هي قدرة المتعلّم على التذكر والاسترجاع والتكرار للمعلومات وللمعارف سواء عن طريق الاستدعاء لها من الذاكرة، أو معرفتها ضمنياً، وهناك أفعالاً يمكن صياغتها لهذا المستوى، مثل: يتذكر، يعرف، يحدد، يعدد، يسمي، يرتب، يضع في قائمة، يحفظ).[2]

ومنه يمكن القول بأن أسئلة هذا المستوى تستدعي المتعلمين إلى استرجاع وتذكر ما سمعوه من معلومات من معلّمهم.

أسئلة المستوى الثاني: الفهم:

الهدف من هذا المستوى هو الكشف عن مدى قدرة التلاميذ على تفسير بعض الحقائق والأرقام الموجودة في القطعة التي ذكرها المعلّم.[3]

وتماشياً مع ماسبق فإنّ أسئلة هذا المستوى: (تظهر من خلال القدرة الفاعلة للمتعلّم وتكون من خلال ما يلي: القدرة على استقبال المعلومات والمعارف التي تضمنتها مادة معينة وتمكين فهمها، القدرة على التحويل لهذه المعلومات والمعارف من صيغة إلى أخرى، التفريق بين الفهموالحفظ، ومن

- ينظر: حسني عبد الباري عصر: المرجع نفسه، ص 06.

- ينظر: علاء عيادة حميد، مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان، رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في تربية المناهج وطرق التدريس، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن 017 م، ص 0 11.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 07.

الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى: يستنتج، يميز، يفسر، يتنبأ، يحول، يلخص، يعبر، يحدد، يد نف).[1]

بمعنى أنّ أسئلة هذا المستوى تجعل المتعلّم قادرا على تفسير الحقائق والمعلومات المطروحة من طرف المعلّم.

أسئلة المستوى الثالث: التطبيق:

ويقصد هذا المستوى إلى الكشف عن مدى قدرة التلاميذ على تعميم المعلومات التي استوعبوها و وفهموها في مواقف التعلّم على مواقف جديدة.[2]

إضافة إلى هذا فإنّ هذا المستوى: (يتمثل في القدرة على التوظيف للمعلومات وللمعارف وللنظريات في كافة الاستعمالات التعليمية، أو المواقف الجديدة، ومن الأفعال التي تستخدم في هذا ا ستوى: يطبق، يضرب أمثلة، يمثل، يستعمل، يربط، يعمم، يختار، يطور، ينظم، يوظف، يشغل، يبرهن، يمارس.

وهناك اختلاف في الأسئلة في هذا المستوى .[3]

ومن هنا نستنتج أن المتعلّم في هذا المستوى يكون قادراً على استيعاب المعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة.

- ينظر: علاء عيادة حميد، مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية، ص 2 3 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 07 .

- علاء عيادة حميد، المرجع السابق، ص 3 4 .

أسئلة المستوى الرابع: التحليل:

والهدف من الأسئلة في هذا المستوى هو الكشف عن قدرة التلاميذ على تحليل القطعة المسموع .[1]

وفي هذا الصدد قي : (هي القدرة على التجزئة أو التحليل للمعلومات التي تتكون منها والتعرف على العلاقات بين الأجزاء، والإشارة إلى القدرة عند الطالب على التفكيك "التحليل والتجزئة" للمادة التعليمية، أو تقسيم الفكرة الواحدة إلى المكونات و الأجزاء الرئيسية لها، والإدراك للعلاقات، مما يساعد في فهم بنيتها، وتستخدم في صياغة هذه الأهداف أفعالاً مثل:

يفكك، يصنف، يفرق، يحلل، يفصل، يدقق، يميز، يختار، يقارن، يقسم، يجزئ، يستخلص، يختبر، يستخرج، يستنتج).[2]

وهنا يكون المتعلّم قادراً على تحليل المعلومات المقدّمة إليه وبالتالي يمكنه الاستنتاج والاستخلاص.

أسئلة المستوى الخامس: الابتكار (ا لتركيب):

وتهدف الأسئلة في هذا المستوى إلى الكشف عن مدى قدرة لتلاميذ على استخدام أجزاء المعرفة المقدمة إليهم.[3]

وهذاماجاءعللسانأحدالباحثير :

هوقدرةالطلبةعلىجمعالعناصرأوالأجزاءلتكوينأنماطوتراكيبغيرموجودةأصلاً،ويظهرذلكمنخلالقدرةالطلب

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 07 .

- علاء عيادة حميد، مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الاساسية، ص 4 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 07 .

ةعلىالتأليفبينالوحداتوالعناصرالجديدة،بحيثيتمتشكيلبنية كليةجديدةلإنتاجأشياءجديدةمنخلالالعلمالس ابق،إذيتيحللطلبةالتفكيروتنميةالعملالإبداعي،ومنالأفعالالتيتستخدمفيهذاالمس وى :

يؤلف،ينتج،يرتب،يعيد،يصمم،يضع،ينسق،يبتكر،يركب،يقترح،يخترع،يعدل .

من خلال ما سبق ذكره يمكننا القول بأنّ هذا المستوى يجعل الطفل قادراً على الانتاج والابتكار واللإبداع.

أسئلة المستوى السادس: التقويم:

وهوقمةالعملالعقليلافيتدريسالاستماعوحده،ويهدفهذاالمس و بإلىالكشفعنمدىقدرةالتلاميذعلىإصدارالأ حكاممالعقلي .

استناداًإلىماسبقذكرهفإنّهذاالمستوى :

يعنيقدرةالطلبةعلىإصدارأحكامحولقيمةالأعمالأوالأفكاروفقالمعاييرالمتعارفعليها،ومنالأفعالالتيتستخدمف يصياغةهذهالأهداف :

ينفذ،يتخذقراراً،يجادلفي،يقدر،يحكمعلى،يدعم،يصدرحكماً،يصحح،يفند).[3]

في هذا المستوى يمكن للمتعلّم أن يناقش ويتخذ قرارات ويقوم ويصدر أحكاماً.

- علاء عيادة حميد، مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية، ص 5 .

- ينظر : حسني عبد الباري عصر، غنون اللغة العربية، ص 08 .

- علاء عيادة حميد، المرجع السابق، ص 5 .

كماقامالمؤلفبالتعقيبعلىالمستوياتالسابقة،وقالبأنّهقديكونرأيبعضالطلابحولماقالهإنّماهومحضخيال،أومجردكلا ملاوجودله يأرضالواقع، كماأنّهقديتفقمعهمفيبعضقولهمويختلفمعهمفيالبعضالآخر،وهوأنّتدريسالاستما عواللّغةالعربيةلايسيرعلىذلكالنحومنالمستويات (بل م).[1]

المقدمات التي تستند إليها نظرية الاستماع:

المقدمة الأولى: الاستماع عملية معقدة تبدأ في استقبال الأذن للذبذبات الصوتية، وعملية الاستماع في أدق معانيها لا تنفصل عن بقية العمليات العقلية، ولا عن بقية الفنون اللّغوية الأخرى.[2]

يقول رشدي أحمد طعيمة في تعريفه للاستماع: (الاستماع هو فهم الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث ، بخلاف السمع الذي هو حاسة، وآلته الأذن، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت).[3]

من خلال هاتين الفكرتين نستنتج بأنّ الاستماع عملية عقلية ليست سهلة بل تكون في تعقيد مستمر وذلك حسب الانتقال من مرحلة لأخروهي عكس السماع الذي يعتمد على سلامة الأذن فقط.

- ينظر : حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 09 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 09 .
- رشدي أحمد طعيمة ومحمّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص 79 .

لقد تحدث الدكتور عبد الباري عصر عن أهمية الاستماع المتمثلة في كونه الأساس الأول لكل ما يليه من فنون اللّغة (الحديث، القراءة، والكتابة)، بتعبير أنّه هو الذي يوفر الخبرات والمعاني التي تستند عليها بقية الفنون.

كما أشار إلى نّ الذين لديهم نظرة سطحية يظنون أنّ أول مشط لغوي لأي طفل هو الكلام مهملين الفترة العمرية السابقة للحديث وهي العامين اللّذان ينقضيان في تخزين الأفكار والخبرات عن طريق فن الس ، ثم قدّم مثالاً عن الطفل الصغير وكيفية تعامله مع أمه وصولاً إلى المرحلة التي يص بح فيها قادراً على التمييز بينها وبين النساء المحيطات به.

وتحدث عن نظرة بياجيه حول الطفل في الفترات الأولى من حياته) سنوات لا يستطيع التفكير بعيداً عن الواقع المشهود أمامه ولا يمكنه التأمل في الأفكار.[1]

كما يرى الكاتب أنّ للاستماع فنان آخران وهما الحديث والقراءة وتتلوها الكتابة، ومهما يكن فإنّ كل الخبرات اللازمة للحديث والقراءة والكتابة إنّما تستمد من فنون الاستماع التي دارت حول محورها الأصيل الذي مؤداه أنّ كل صوت مسموع وصوت منطوق، وكل كلمة مكتوبة إنّما هي رمز لغوي.[2]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 10 11 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 12 .

وفي هذا الصدد يقول الدكتور أحمد مدكور: (الاستماع لا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة، فالطفل الذي يولد أصم، أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة يفقد بالتالي القدرة على الكلام، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أنّ القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، ومجمل القول أنّ الاستماع من أهم فنون اللّغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وذلك لأنّ الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة).[1]

ومن هنا نستنتج أنّ الاستماع هو الأساس الأول ثم تليه بقية الفنون، فالكلام يعتمد على الاستماع والفهم، والقراءة والكتابة تعتمدان على الاستماع والكلام.

ولخّص الكاتب أهم الخطوات التي يكتسب فيها الطفل اللّغة فيما يلي:

- يختلط الطفل بالبيئة المحيطة به ويتعامل مع كافة مثيراتها من خلال جهازه العصبي والحسي أثناء الاستماع قبل أن يتمكن من النطق.
- يسمع الطفل عناصر صوتية محددة فيعتبرها رموزاً.
- تتكون صورة ذهنية في عقل الطفل بين الصوت المسموع والشيء الذي يرمز إليه.
- يستند الطفل إلى ما اختزنه من صور ذهنية فيبدأ بالنطق.
- عندما تتضح عضلات الطفل يتمكن من رسم الحروف التي تعبر عن الصوت المنطوق.[2]

المقدمة الثانية يرى الكاتب أنّ اللّغة هي تركيز للخبرات ولا معنى لها مالم تكن معبرة عن العلاقات بين أصوات اللّغة وحروفها المكتوبة.[3]

- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 32.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 13.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 13.

ويقول رشدي أحمد طعيمة في حديثه عن اللّغة: (النظام في اللّغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف وتوالي الأصوات وتركيب الجمل، إنّه لا يعني قواعدها النحوية فحسب، بل يعني مختلف القواعد التي تنظم العلاقة بين المكونات المختلفة للّغة أصواتاً وحروفاً ومفردات وتراكيب).[1]

بمعنى أنّ للّغة ليست قواعد نحوية فحسب بل تعني العلاقة القائمة بين مختلف مكوناتها من أصوات وحروف وتراكيب.

المقدمة الثالثة يحدث الاتصال اللّغوي عن طريق خلفية مشتركة من المخزنات السابقة عندما يريد الحديث أي استخدام اللّغة الشفهية.[2]

وفي نفس الصدد يقول رشدي طعيمة: (أنّ عملية الاتصال تأخذ أحد الطريقتين إما شفاهة أو كتابة، فعند انتقال الرسالة شفاهة أي من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر، فهنا يكون المرسل متكلّماً).[3]

وهنا يمكننا القول بأنّ الاتصال اللّغوي هو عملية تبدأ بفكرة لدى المرسل ثم يقوم بالبحث عن الطريقة تي ينقلها بها للمستقبل وتكون هذه الرسالة مشافة.

المقدمة الرابعة: بالرغم من أنّ المعاني التي تكسبها اللّغة مشتركة إلاّ أنّها معان متفردة في طبيعتها، فضلاً عن تفرد الخبرات التي يمر بها الفرد وينخرط فيها.[4]

لمقدمة الخامسة: ترمز ا غة الشفهية إلى الخبرة التي انطبعت في عقل الفرد عن طريق الاستماع وأعيد ترتيبها وتركيبها ـ ن طريق الربط بين الرموز الصوتية وإسقاط تلك الأصوات في عقل الفرد.[5]

- رشدي أحمد طعيمة ومُحَمَّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص 29.
- ينظر : حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 114.
- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومُحَمَّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص 20.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 14.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 14.

وتماشياً مع ما تم ذكره فإنّ: (اللّغة في مرحلتها الأولى هي عبارة عن حديث شفوي، وهي الآلية التي يستخدمها الطالب لإنتاج جملة وصوغها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معين يتطلب التحدث والاتصال في قوالب لفظية مناسبة لموضوع التحدث ولحال المستمعين آخذاً بعين الاعتبار قواعد الاتصال والتواصل اللّغوي الفعال).[1]

وهذا يعني بأنّ اللّغة عبارة عن حديث شفهي ناتج عن الخبرات الراسخة في الذهن عن ٠ريق الاستماع ثم القيام بإعادة صياغتها في مواقف معينة.

تصنيف مراحل النمو اللّغوي والعقلي:

يمكن تصور النمو اللّغوي من خلال تصنيف تصاعدي يبدأ من الخبرة كونها الأساس الأول لكل أوجه النمو اللّغوي والخطوة الأولى في سبل النجاح هي الاستماع، وأما الحديث فهو الثاني بعد الاستماع وعند نضج جهاز النطق، والقراءة تلي الحديث مباشرة، ثم تأتي الكتابة بصفتها سيلة للتعبير عن الذات، وأخيراً يهذب الفرد من استعمالاته اللّغوية).[2]

المقدمة السادسة الاستماع عملية تزود الفرد بالعناصر اللازمة للنمو (الحديث، القراءة، والكتابة) على ذلك الأساس المستمد من عملية الاستماع وبخاصة الفهم المدقق للمسموعات.[3]

المقدمة السابعة: الاس ـماع عملية غير منفصلة عن بقية العمليات العقلية، بل تحدث بشكل متلائم مع بقية العمليات، فالفرد يستمع وفي داخله حوار عقلي أثناء الحديث والقراءة والكتابة، ونطق كلمة جديدة على الفرد وثيق الصلة بالصوت، ومن ثم فهو قائم على أساس عملية الاستماع.[1]

- ينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، تخصص أرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، جامعة فرحات باس، سطيف، الجزائر 2011/ 2012 ، ص 35 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 15 .

- ينظر، حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 15 .

مهارات الاستماع:

تحدث الكاتب عن الحقائق التربوية في تعليم الاستماع في مصر وبأنّ هناك ندوة حادة في الدراسات والبحوث التي تعنى بالاستماع، وتلك الندوة مردها إلى اثنين:

أولها: أنّ تدريس اللّغة العربية في مصر يسير تبعاً لنظرية الفروع التي يقسم فيها منهج التدريس إلى النحو، لقراءة، النصوص، الإملاء، التعبير، ولكل نوع حصة وليس من بين تلك الفروع ما يسمى بالاستماع.

والثاني: أنّ تدريس الاستماع ليس عملية هينة، بل هو عملية معقّدة تتطلب إمكانيات مادية مكلفة، والجدير بالذكر أنّ هناك نوعين من الاستماع: أحدهما الاستماع للحصول على المع ومات، والثاني هو الاستماع الناقد.[2]

يقول زين العارفين: (من الأسس العلمية التي يمكن أن يقوم عليها تعليم اللّغة هي تدريس الاستماع والتحدث وتدريب المتعلّم عليهما، فالاستماع والتحدّث يجب أن يكون قبل القراءة والكتابة).[3]

من خلال الفكرتين السابقتين نستنتج بأن الاستماع عملية مهمة وأساسية يجب تدريسها لأنّها هي الأساس الذي يبني عليه المتعلّم حديثه ومن ثم يكون باستطاعته القراءة والكتابة.

المهارات اللازمة في الاستماع لجلب المعلومات:

هي مهارات تدور في مجملها حول ما يبذله المـ تمع ن عناية في ملاحظة المتكلم.[1]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 15 16 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 17 .

- ينظر: زين العارفين، اللغة العربية طرائق تعليمها وتعلمها، مطبـ hayfapress للنشر والتوزيع، فداك، 2008 م، ص 4 15.

- **الاستمرار في العناية بالمتكلّم:** حتى عندما يكون الحديث معقداً صعباً هذه المهارة تتطلب تركيزاً عقلياً من المستمع على المتكلّم وما يقوله، بغض النظر عن الطريقة التي يتكلم بها.[2]

استناداً لما سبق ذكره فإنّ: (عندما نتحاور مع الآخرين نحسن الإصغاء إليهم ولا نشتت ذهن المتحدث ولا نقاطعه بمواضيع خارج موضوع الحديث وعلى سبيل المثال: سماع التلميذ لكلام المعلّم عند شرح الدرس ويركز معه).[3]

العناية بالمتكلم وحسن الإصغاء تمكّن المستمع من الحصول على كم ، ائل من المعلومات التي تفيده في حياته.

- **وقع أفكار المتكلّم:** وهي مهارة مداومة العناية بالمتكلّم، وتجعل المستمع يحيا الحياة العقلية مع المتكلّم.[4]

وفي هذا الإطار قيل بأنّ: (مراعاة آداب الاستماع أمر ضروري يجب على التلميذ مراعاتها أثناء حواره مع الآخرين، التي تتمثل في انضباط المتعلّم في القسم، أو عدم الاكتراث بما يقوله المتحدث وغيره).[5]

من خلال ما سبق ذكره يمكن الجزم بضرورة ملراعاة آداب الاستماع، وهذا كن المستمع من التركيز والتفاعل مع المتكلّم.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، نفسه، ص 18.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 18.

- لويزة بن سعيد وليديا عزوز ومسعودة دريزي، مهارة الاستماع وطرق تنميتها لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الليسانس، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات عامة، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر 019 020 م، ص 17.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 18.

- لويزة بن سعيد وليديا عزوز ومسعودة دريزي، المرجع السابق، ص 7.

- **اتباع التعليمات اللّفظية المعطاة في السياق الدائر أثناء الكلام:** يتفاوت الصف الدراسي بتفاوت تلك التعليمات، وقدّم الكاتب مثالاً عن أطفال الحضانة فقال ليس كل أمر سمعوه معناه أنهم فهموه، وبأنّ الاستماع في تعقيد مستمر بالانتقال من صف إلى آخر.[1]

وتأسيساً على ذلك فإنّ من مهارات الاستماع: (القدرة على قراءة اللّغة غير اللّفظية للمتحدث وفيها يستخدم المتحدثون تعابير وجوههم أو حركات أجسادهم حتى يؤثروا على مستمعيهم كما تساعدهم على توضيح فكرتهم).[2]

وهذا يعني أنّ الاستماع يزيد تعقيداً كلما انتقل المتعلم من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ومن مهارات الاستماع أن يستخدم المتكلّم تعابير الوجه والجسد لتوضيح فكرته وهذا ما يسمى باللّغة غير اللّفظية.

- **تردد الرسائل اللّفظية أو القطع:** تنطوي هذه المهارة على هدف مهم هو تعويد التلاميذ استدعاء التفاصيل المهمة التي تطرق إليها المتكلّم (المعلم).[3]

وفي هذا المقام فإنّ من المهارات الأساسية للاستماع هي: (القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات مثل: خضر، خصر، بحر، شعر، حاضر، شاطر).[4]

- **مهارات للكشف عن تنظيم الحديث:**
- **اكتشاف الفكرة الرئيسية:** وفيها يتم تقديم مجموعة من الأفكار الخاطئة من بينها فكرة واحدة صحيحة ويطلب من التلاميذ اكتشاف هذه الفكرة الصحيحة.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 18 .
- لويزة بن سعيد وليديا عزوز ومسعودة دريزي، مهارة الاستماع وطرق تنميتها لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، ص 8 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 18 .
- لويزة بن سعيد وليديا عزوز مسعودة دريزي، المرجع السابق، ص 8 .

د - **تحديد الخطة التي يسير عليها تنظيم الحديث:** وهدف هذه المهارة هو الكشف عن القدرة العقلية، ن نقاط الحديث والسياق الذي يـ ير فيه وبالتالي اكتشاف الأفكار التي يتضمنها هذا الحديث.

د - **التعرف على الأمثلة التوضيحية في الحديث:** وهنا يطرح المعلّم قضية معينة، ويطالب التلاميذ باختيار أمثلة تتناسب وتعبر عن مضمون القضية المطروحة.[1]

- **مهارات الاستماع الناقد:**

مهارات تتطلب تحليل المعلومات و تركيبها:

- الربط بين الصوت المسموع والخبرات الشخصية للمستمع فيحدد أوجه التشابه الموجودة بين ما يعرفه وما يستمع إليه.

د - استخدام السياق الذي يسير فيه المسموع ليكتشف المستمع المعاني الجديدة التي لم تمر عليه سابقاً.

د - التعرف على الأفكار من خلال ما استمعه، وهذه ا هارة تتطلب القدرة على إدراك العلاقات بين ما يستمع إليه وما طلب منه التعرف عليه.

د - الفصل إلى استنتاجات واستدلالات منطقية من خلال المسموع.

- التحلي بالعقل المفتوح حيال المتكل"م استعداداً لتكوين الأفكار، وهذه المهارة تنتمي إلى المجال الوجداني في المستمع أكثر ن غيرها من مهارات الاستماع.[2]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 19 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 19 21 .

وفي هذا الصدد يمكن القول: (إنّ الاستماع الناقد عملية يعطي فيه المستمع انتباهاً وتركيزاً وإصغاء للمادة المسموعة بهدف فهمها وتفسيرها وتحليلها ونقدها وتقويمها من أجل استخلاص الأفكار الرئيسية من النص المسموع).[1]

بمعنى أنّ التفكير الناقد يجعل المستمع منتبهاً حتى يتعرف على الأفكار ومن ثم يقوم بتفسير وتحليل هذه الأفكار ثم يقومها بإصدار مجموعة من الأحكام.

مهارات متصلة بتحليل الإعلانات والمعلومات، والحكم عليها: يندرج تحت هذه المهارات كل مهارات الاستماع، فالتعرف على الطرق والأساليب المستخدمة للاقتناع في الإعلانات يعد لازماً تعلّمه من طرف كل مستمع جيد.[2]

ومن مهارات الاستماع الناقد: (تحديد موضوع الاستماع، واكتشاف العلاقات، واسترجاع معلومات مخزونة، وعمل استنتاجات، وفهم دلالات الكلمات المفتاحية، وتقديم الأدلة والبرا ين، ولإدراك المعاني الخفية عند المتحدث وكشفها وتفسيرها).[3]

لقد قدّم الكاتب بعض نماذج تدريس الاستماع ومنهم ما يسمى بنموذج كيلوج، كما عرج على الجذور التي يستند إليها هذا النموذج والتي تتمثل في:

- وحدة الاستماع مصطلح يقصد به أن تكون الأذن قادرة على السماح لدرجات الصوت أن تمر عبرها لتصل إلى المخ، وهذا هو المستوى الأول من مستويات الاستماع، وهو أساس المستوى الثاني من مستويات الاستماع وهو مستوى التميز،

- عمر ابراهيم عبد المهدي الصرايرة، مهارات الاستماع الناقد المتضمنة في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجيستير في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، قسم المناهج والتدريس، جامعة مؤتة، الأردن 2016، ص 17.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 21.

- عمر ابراهيم عبد المهدي الصرايرة، مهارات الاستماع الناقد المتضمنة في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، ص 7 8.

والذي تعمل فيه الأذن و المخ معاً على التمييز بين الوحدات الصوتية الداخلة إليهما عن طريق إيجاد أوجه التشابه ، لاختلاف بينهما، وهكذا ندخل في المستوى الثالث من مستويات الاستماع وهو الفهم استناداً إلى النتائج التي توصل إليها عمل الأذن والمخ في المستوى الثاني، ويقصد بمستوى الفهم في الاستماع أنّ العقل لا يقف عمله عند سماع الأصوات التي ترسلها إليه الأذن، ولكنّه يوجد كافة الصلات الممكنة بين الخبرات السابقة في العقل.[1]

مستويات الاستماع وأنواع الأصوات:

وأول درجات الاستماع هو أن تكون الأذن قادرة على تمثل الزقزقة واستيعابها، وهذا هو المقصود بحدة الأذن أو حدة السمع.

والأمر لا يقف هنا فقط، بل يتعداه إلى المستوى الثاني للاستماع الذي تصبح فيه أذن المستمع قادرة على التمييز بين زقزقة العصافير وزقزقة غيرها من طيور الصباح، وهكذا إذا استطاع المستمع أن يميز صوت الطائر عن غيره من الطيور، وبذلك يكون المستوى الثالث من مستويات الاستماع هو الفهم الذي يسمح أن يكسب الصوت للطائر المعين بد ن أن يرى الطائر.[2]

تحدث الدكتور راتب قاسم عاشور عن مستويات الاستماع وذكرها في أربعة مستويات قائلاً: (إنّ الاستماع الأقل حاجة في التركيز والأكثر تكراراً هو الموصوف بالهامشي، ويحدث عندما يكون الفرد قادراً على التمييز بين صوت شخص ما وبين الضوضاء القادمة من شوارع، أما الاستماع الثاني: هو التقديري، ويحدث عندما يستمع الفرد إلى قارئ أو متحدث أو مغن أو موسيقى من أجل المتعة، أما بالنسبة للاستماع المركز فيتطلب التركيز والتفاعل من جانب المستمع ليؤكد فهمه للرسالة المحكية وبالتالي على المستمع أن يربط ويسأل وينظم المعلومات ليعمل على فهمها، أما

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 21 22.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 23 24.

الاستماع الناقد يتطلب من المستمع أن يقيم أو يحكم على المدخلات السمعية، وعليه أن يصبح معالجاً يعكس انطباعاته حول الرسالة المسموعة).[1]

من خلال ما سبق ذكره نجد أنّ كلا الفكرتين متشابهتان وتصبان في نفس المعنى والاختلاف الوحيد يكمن في المصطلحات المستعملة.

قدّم الدكتور عصر ملاحظة حول العلاقة بين مستويات الاستماع قائلاً بأنّها علاقة تصاعدية، وبأنّ التمكن من المستوى الثالث للاستماع لابد له من ا مكن من المستوى الثاني والأول.

ثم ذكر مثالاً للتعرف من خلاله على أسلوب التعامل مع اللّغة الانسانية وفقاً للمستويات الثلاثة للاستماع، وقال بأنّ المستوى الثالث للاستماع هو مستوى الفهم المتصل باللّغة الانسانية وهو بحد ذاته له أربع مستويات.[2]

- مستوى استدعاء الأصوات.
- مستوى تحليل المعاني الخاصة بالمستويات.
- مستوى تركيب المعلومات المتصلة بالمسموعات.
- مستوى تطبيق المعلومات المتصلة بالمسموعات.

- ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 013 م، ص 08 09.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 25 26.

وهذه المستويات مرتبة ترتيباً تصاعدياً، وكل مستوى من تلك المستويات يتطلب عملية عقلية تساعد في تنميته، فالاستدعاء يتطلب الذاكرة السليمة، وتحليل المسموعات يتطلب الاستنتاج، وتركيب المعاني يتطلب عملية الاستقراء، والتطبيق يتطلب كلاهما معاً.[1]

وتقول الأستاذة ا طوي سليمة في هذا الصدد: (لقد صنّف العلماء مهارات الفهم في مستويات متدرجة، منها تصنيف كالاهان وكلارك، وفيه صنفت إلى ثلاثة مستويات هي: قراءة ما على السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور، والمستوى الأول من هذه المستويات هو أساس الفهم وهو يعني فهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب، أما المستوى الثاني فيهتم بالبحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، ويشتمل المستوى الثالث على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات).[2]

من خلال هاتين الفكرتين يتضح لنا أنّهما مختلفتان اختلافاً تاماً عن بعضهما، الفكرة الأولى لا تمت بصلة للفكرة الثانية، فالأولى ركزت على الصوت، والمعنى، والتركيب، والتطبيق، أما الثانية فقد ركزت على الفهم، والأدلة، والاستنتاج.

مستويات فهم اللّغة الانسانية وما تتطلبه من عمليات عقلية:

يرى الكاتب أنّه يمكن الإضافة إلى مستويات الفهم ما يسمى بمستويات الأسئلة، فالمستمع الذي يمارس الاستماع لابد له أن يسأل نفسه أسئلة متدرجة في عمقها تتناسب مع مستوى

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 27.

- لعطوي سليمة، الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلّمه، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية التربوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 1، ديسمبر 013 م، ص 58.

الفهم ومع العملية العقلية، فبمجرد أن يستمع الفرد إلى خطاب يسأل نفسه مجموعة من الأسئلة لخصها الكاتب في أربعة مجموعات.[1]

المجموعة الأولى ما الذي استمعته؟ متى سمعته؟ أين سمعته؟ والإجابة عن الأسئلة هي استرجاع لبعض المعلومات التي تضمنها الكلام، وبالتالي فأسئلة المجموعة الأولى تقابل المستوى الأول من مستويات الفهم والذي يتطلب الذاكرة السليمة.[2]

وهذا ما جاء في كتاب تدريس فنون اللّغة العربية لأحمد مدكور بما يسمى بالتمييز السمعي: (وهو القدرة على تذكر الأصوات وتمييز أصوات البداية والوسط والنهاية، ودمجها).[3]

استناداً إلى ما سبق يكمن القول بأنّ أسئلة هذه المجموعة تستدعي التذكر.

المجموعة الثانية: لماذا حدث ما حدث؟ لماذا فعل ما فعله؟ لماذا سلك ذلك السلوك؟ ومحور الأسئلة في هذه المجموعة يتطلب الإجابة عنها تفسيراً وتحليلاً، وتتطلب عقلاً محللاً، وبالتالي فهي مجموعة أسئلة تنتهي إلى مستوى التحليل المسموع.[4]

جاء هذا المستوى عند أحمد مدكور باسم التصنيف حيث ال: (تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار طبقاً لخاصية مشتركة فيما بينها).[5]

وهذا يعني أن أسئلة هذه المجموعة تمكن المستمع من تفسير وتحليل المعلومات المسموعة.

- ينظر: حسني عبد الاري عصر، المرجع السابق، ص 28.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 29.
- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 0(.
- ينظر حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 29.
- علي أحمد مدكور، المرجع السابق ص 3(.

المجموعة الثالثة: ماذا بعد أن استمعت إلى ما استمعته؟ ما الفكرة الرئيسية التي دار حولها الحديث؟ ما معنى كل ما استمعت إليه؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب من المستمع أن يصوغ تلك المعاني المستخلصة في عبارات من صنعه وبلغته محدداً المغزى الذي يدور حوله الحديث الذي استمع إليه وبالتالي فهو يقابل المستوى ا الث من مستويات الفهم وهو مستوى تركيب المعلومات.[1]

ويقابله عن أحمد مدكور ما يسمى باستخلاص الفكرة الرئيسية، حيث يقول: (هذه المهارة تتطلب من المستمع أن يركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم الواردة في الموضوع، وأن يحدد النقطة التي تدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم).[2]

أسئلة هذه المجموعة تستدعي فهم مقصد الحديث ثم يقوم بتركيب تلك المعلومات المسموعة.

المجموعة الرابعة: وهي أسئلة يسألها المستمع لنفسه بعيداً عن المسموع بعد أن استخلص أهم ما فيها من معان فيحدد أوجه الإفادة التي خرج بها من المسموع وكيفية تطبيقها على سلوكه فيستقرئ المو ف الجديدة ليستنتج أوجه التطبيق الممكنة للأفكار، وهذا النشاط يقابل النشاط العقلي الموجود في المستوى الرابع للفهم بما يتطلبه من عمليات للاستقراء.[3]

يسمي أحمد مدكور هذه المهارة بالتفكير الاستنتاجي فيقول: (إنّ من أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادراً على التفكير الاستنتاجي، وعلى التنبوء وحسن التوقع، فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ما، أو عندما يميز ويحدد معلومات مهمة وقضايا أساسية

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 30 .
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 3(.
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 30 32 .

متضمنة في ثنايا الكلام، أو عندما يستخلص الخصائص الشخصية لختلف شخصيات القصة المذاعة أو المتلفزة).[1]

وفي هذه المرحلة يكون المستمع قادراً على توقع نهاية القصة المسموعة.

دور المعلم في تعليم الاستماع: وتنطوي وجة نظر الكاتب في أنّ أي برنامج تعليمي ما هو إلا مناشط تربوية تعليمية متعلقة بالمنهج التربوي التعليمي، تراي كل ما يتعلق بعملية التعليم، وهناك نقص في برامج تعليم الاستماع في اللّغة العربية، ومعلوا اللّغة لا يقدمون معلومات عن تدريس الاستماع، كما أنّ هناك نقص في الدراسات العلمية التي تعنى بالاستماع كفر .[2]

يقول الدكتور محمود كامل الناقة: (ومع الاعتراف بأهمية الاستماع كمهارة لتعلّم اللّغة إلاّ أنّها لم تأخذ الاهتمام الكافي في حجرات الدراسة، فهي عادة ما تعالج بشكل عابر خلال تعلم الحديث).[3]

وهذا يعني أنّ المدارس العربية تعرف نقصاً في برامج تعليم الاستماع رغم التعريف بأهميته، وبالتالي فاللمعلّم دور هام في تنمية هذه المهارة لدى المتعلّمين لذلك يجب الاهتمام بها داخل حجرات الدراسة.

- علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص 94 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 133 .
- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 123 .

يمكن للمعلّم فعل شيء حيال تعليم الاستماع، ولكن يمكنه الأخذ ببعض المقترحات ليزداد وعيه بتعليمه وتلك الاقتراحات أوردها الكاتب فيما يلي:

- الاهتمام بتنمية مهارات الاست اع لدى المعلّم يَمكّنه من تطوير مهارات متعلميه.
- د – تحسين مهارات الاستماعلا لدى المعلّم يفيده في توجيه تلاميذه في تعلّمهم الاستماع.
- د – المعلّم المتمكن من مهارات الاستماع يكون واعياً بالبيئة المحيطة به، وبالتالي يقدم ذلك الوعي من أجل فهم بيئتهم التي فيها.
- د – إعداد ا علّم تلاميذه لتعلّم فنون اللّغة يجعلهم يتزودون بالخبرات المتصلة بالفن الذي يتعلمونه.
- على المعلّم تصميم قائمة وفق أنموذج كيلوج في حالة عدم تمكنه من الحصول على قوائم من نماذج الاستماع.[1]

تقويم تعلّم الاستماع:

أشار الكاتب إلى أنّه حدث تحول في تعليم اللّغة، بحيث انتقل من فكرة الفروع إلى الفنون، وهذه الأخيرة مازالت مستملرة ببطء ووضوح معناها يستدعي المزيد من الوقت لتستقر في إذهان معلّمي اللّغة ومتعلميها.

وقد صنّف مهارات الاستماع إلى قسمين هما: مهارات خاصة بدقة استقبال المسمو ات، ومهارات خاصة بآثار استقبال المسموعات.

وصياغة أهداف الاستماع تجعل التلميذ:

- واعياً بأهمية الاستماع.
- مستمعاً مدققاً.

· ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 34 35 .

- متمكناً من مهارات الاستماع النوعية.
- على دراية بمختلف أنماط ومستويات الاستماع.[1]

قياس الاستماع: يقول حسني عبد الباري عصر بأنّ لقياس الاستماع جوانب محددة تكمن في مراعاة المستوى العقلي للمتعلّم، والصف الدراسي للمتعلّم، كما أنّ هناك جوانب يجب مراعاتها وهي: فهم المسموع، تفسير المسموع، تقويم المسموع، تكبيق المسموع، وهذه الجوانب عبارة عن مستويات للقياس ؛ ضمنها الاختبار، وهذا الأخير يجعل المعلّم يقوم بتقديم المتعلّم للمادة المسموعة، في حين يقوم التلاميذ بمتابعته، ثم يسمع إليهم ويطرح عليهم الأسئلة في ورقة مع كتابة الإجابات تحت كل سؤال، يقوم التلاميذ باختيار إجابة واحدة مع تحديد المعلّم للزمن.[2]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 36 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر المرجع نفسه، ص 36 37 .

خاتمة الفصل:

وصل الكاتب في خاتمة فصله إلى أنّ تعليم الاستماع لا يؤدي نتيجة إلاّ إذا استند إلى نظريات وفلسفة، تلك النظرية يجب أن تكون متضمنة لتصور واضح لمختلف العلاقات بين الاستماع وبقية الفنون الأخرى للّغة، بالإضافى إلى وضوح مهارات تعليم الاستماع، وتحديد أه اف تعليم الاستماع.

كما أنّه قدم بعض التوجيهات لمعلمي اللّغة تبلورت في:

- على المعلّم شرح أركان أنموذج كيلوج لزملائه، وتزويدهم بالأمثلة والتطبيقات عن الأنموذج حتى يفهموه.
- القيام بتصميم مقياس لتشخيص مستويات التمكّن من مهارات الاستماع على مستويات القياس المختلفة.
- صياغة مجموعة من المناشط المتنوعة لتعليم الاستماع للمعلمين وللمتعلمين.[1]

· ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 38 .

الفصل الرابِ :

التعبير الشفهي تعليمه وتقويم تعلّمه.

الفصل الرابع:التعبير الشفهي تعليمه وتقويم تعلمه.

يستهل المؤلف فصله بمقدمة طويلة قال فيها أن ما جاء في علم ا غة مجرد . ديث فقط.

وأن نمو مهارة لكتابة يتوقف على مهارة المشافهة، واستخدام الجانب الصوتي يمثل نسبة كبير ا % من إجمالي ا ستخدامات ا غوية.

ثم تطرق إلى نقطة مهمة مفادها أن تعليم التعبير الشفهي لا أهمية له في ما ارسنا رغم أهميته،وأن تعليم هذه المهارة لا يقتصر على ا دسة وحده .

ليوضح قوله السابق بأمثلة،فالحضارة العربية هي حضارة مشافهة،ويستدل على ذلك بأنها حضارة الشعر،بإضافة إلى رسالة الدين الإسلامي التي تمثل الجانب المنطوق .

وتعقيبا على ما سبق نجد ن الكاتب يؤرخ بشكل غير مباشر لتعبير الشفهي،الذي تعرفه ا مة العربية منذ ا زل،وخير دليل على ذلك شعر و . ين الإسلامي.

ثم يعود حديث مجدداً على تعليم التعبير الشفهي،وأن دور المدرسة هو فقط تطوير قدرات التلاميذ الشفهية، باعتباره أهم وسيلة ا تواصل بينهم، ويؤكد على ضرورة عطاء الوقت الكافي لتلميذ أثناء الحديث،وأن مهمة المدرسة فقط مرفقة التلميذ،فهذه ا هارة تنمو ا حتكاك مع غيره؛مما يزيد من ا رصيد اللغوي طفل .

ومنه ف تعليم مهارة لا تتوقف على المدرسة وحدها، أي أنّ التلميذ لا يلتحق بالمدرسة خ لي الوفاض،والمدرسة تعمل على تنمية قدرات التلميذ وز ا ة الرصيد اللغوي.

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللا ة العر ص 41 .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 42 .
- ينظر: نفسه، ص 42 44 .

فللنمو ا غوي جوانب عديدة يذكر منها:النمو الفيزيقي والعقلي،وهو عملية لا تحدث عند كل ا طفال بنفس المعدلات ولا بنفس الوقت، بل هي نسبية، تتـ كم فيها عديد من العوامل، منها ذاتية ترجع إلى التلميذ نفسه، وأخرى موضوعية ترتبط باللغة والبيئة التي تحيط بالتلميذ،ليتطرق إلى ب ض المستويات التي على المعلم أن يحددها أثناء تعليمه للتعبير الشفهي،وتعليمها يقوم على أمرين هما:نمو كل تلميذ،ا عوامل المؤثرة في لغت .

ليذكر مجموعة من ا بادئ على المعلم أن يلتزم بها.[2]

- إتقان اللغة لا يحدث فجأة.
- النضج اللغوي متباين بين الأطفال.
- الفروق الفردية تمثل تحدي لمعلمي اللغة.

أما في حديثه عن نمو الحديث في ما قبل المدرسة يقول أنه الوسيلة الوحيدة للتعبير لدى ا طفال،من خلاله يكشف الطفل ن مسار تفكيره ومشاعره ورغباته، حيث تلعب الأسرة دور مهم في تطوير هذه المهارة من خلال جعله يحتك مع غيره، تعليمه هـ ه المهارة من خلال الأغاني والأناشيد،واللعب ، والألغا ، والقصص،كل هذه الأنشطة التي يقوم بها الطفل قبل المدرسة من شأنها أن تنمي هذه المهارة.

ليتطرق إلى نقطة أ ى وهي ا شكلة التي ي جهها المـ م في تعليم أطفال الحضانة،هي كيفية تحليل الرصيد ا غوي لديهم،وعلى المعلم الاستماع إلى ا طفال،وتسجيل أصواتهم وبهذا يتمكن المعلم من تحديد قدرات الأطفال في استعمال الحديث،ومنه يستطيع علاج صعوبات التي ي جهها تلاميذ في الحديث .

- ينظر:المرجع السابق،ص 44 45 .
- ينظر:المرجع نفسه،ص 45 147 .
- ينظر: نفسه ص 47 148

ونجد ماهر شعبان عبد الباري في هذا صدد يقول في تعليم هذه المهارة للأطفال في رحلة الحضانة : يستطيع الطفل تحقيق ما يلي:

يستمع لتحقيق أغ ض متعددة منها الحصول على المعلومات لحل المشكلة،ينتبه لقصة ويسمعها ويستجيب للمناقشات التي تتم حولها،يس مع لتنفيذ بعض التعليمات الشفهية .

يتضح لنا أن كلا الكاتبين يعتبران مرح ة الحضانة مرحلة مه ة في تعليم الحديث،لذا يجب ا عتناء بهذه المرحلة لتنمية الحديث في المراحل المقبلة.

ثم يبدأ حد ه بعد ذلك بسؤال يحاول من خلاله الإجابة عن ا طرق التي يستعملها المع م من أجل تهيئة الأ طفال لتعلم المزيد منالأشكال اللغوي .

الثروة اللغوية لطفل ليست وفيرة ا ستعداد .ته م من أهم أسس تعم ا غة طفل في الحضانة،مع إتاحة الفرص للطفل وتهيئة ا ظروف المناسبة لإثراء قاموسه ا غوي .

وتعقيبا على ما سبق ذكره،يتضح لنا أن استعداد الطفل تعلم وتهيئة ظروف اللازمة لذلك ن أهم الأساسيات لتنمية وتعليم لغة لطفل.

أما عن مقترحات نمية مهارة الحديث عند الطفل قبل المدرسة فيذكر.[3]

. /**اللعب واستعمال الأجهز** :يعتبر الكاتب اللعب واستعمال الأجهزة من أهم الوسائل لتنمية مهارة الحديث قبل المدرسة،فمثلا اللعب بالطين أو الصلصال تصميم ا بناء،كلها أشياء تثير تفكيرهم وخيالهم،وبعد لا تهاء من هذه الأشياء يحاول شرح ما قام بصنعه التعليق علي ،هذا ما يكسبه الأ لفاظ التي تثري رصيده ا غوي حسب ما جاء به الكاتب.

- ينظر:ماهر شعبان عبد الباري،مهارة التحدث - العملية والأداء دار المسير ، عمان،الأ دن ، ا 011 م،ص 86 .
- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العر ص 48 49 .
- ينظ : المرجع نفسه،ص 50 51 .

ا /تبادل الأفكا :أثناء التعامل مع الطفل بل المدرسة يجب مراعاة ترتيب ا وقات،وعلى المعلم أن ؛ عل الطفل يشارك في الحديث والحوا ، ويثيره للتعبير، يقول أنه يجب أن تهدف هذه المناقشات إلى.[1]

. التعرف على مستويات الشغف للأطفال .

ب القدرة على تنظيم الصو .

ج . إثراء القاموس اللغوي طفا .

. قدرة على التفكير طريقة مرتبة ومنظم .

ه . تحسين مهارة الحديث.

ا /الرحلات الميدانيا وهي رحلات التي يقوم بها التلاميذ خارج أسوار المدرسة مثل:زيارة الأماكر ، الحضانات،السكك الحديدية...الخ، وهذا أساس جيد لممارسة هذا هارة مع الناس أثناء قيام بها،ولتكون موضوع للمراجعة وبها تقوى ذاكرتهم وقاموسهم اللغوي .

نستخلص مما سبق أن ا عب وتبادل الأفكار، رحلات ا د نية كلا وسائل ا دف منها تنمية مهارة الحديث عند الطفل وزيادة قامو ه اللغوي ا رتقاء بهذه المهارة.

ثانا أهداف تعليم الحديث في المرحلة الابتدائي :يعو حسني عبد الباري عصر لى نقطة سبق تفصيل فيها وهي علاقة بين فنون اللغة، ليتجاوزها إلى فكرة استحالة تدريس الحديث ا ستغناء عن القراءة والكتابة،وأن الطفل يستوعبهم سريعا لكن ليس في آن واح .

---

[1] - ينظر:حسني عبد الباري عصر فنون اللغة العربية،ص 50 51 .

- ينظر:المرجع نف ص 51 .

- ينظر:المرجع نفسه،ص 51 .

في هذا المقام نجد ماهر شعبان عبد الباري يقول: توجد علاقة وصلة بين الفنون اللغوية المختلفة،فالمرء في أثناء استماعه أو حديثه أو قراءته أو كتابته يستهدف إما إلقاء فكرة أو استقبال فكر ١ .

والتعبير بالجملة أول ما يظهر على تلاميذ الصف الأول،لأنها وحدة أساسية لاتصال شفهي أو الكتابي،وبمرور الوقت يكتسب الطفل اكيب جديدة،وأغلب تلاميذ لا ؤ دون الحديث بسهولة وطلاقة، وهنا يظهر دور المعلم من خ ل ما يقدمه من أنشطة تشجعهم على الحديث بحري .

ومنه يمكن أن نقول أن تلاميذ الصف الأول أغلب ت بيرهم تكون بالجملة،لكنهم لا ؤ دون الحديث بسهولة وطلاقة، لذا يجب على لمعلم أن يعمل على تشجيع وتحفيز تلاميذه من خلال مجموعة المناشيط التي يقدمها.

ليشير إلى أن هذه المرحلة جد حساسة عند الطفل، لأ ه لا يتمتع بالنضج العقلي الكامل،ولا يزال في مرحلة ا تمركز حول ذاته،وأ علم يجب أن يراعي الجانب الحسي طفل أثناء تعليمه ا ـ ة وخصوصا فن المشافهة،مما يساعد على المناقشة وزيادة القاموس ا غوي لدي .

وعطفا على ما ٮبق فـ حلة الـ ف الأول مرحلة جد حساسة في مسار النمو اللغوي عند الطفل؛وهي ا رحلة التي يكون فيها الطفل غير ناضج عقليا،ولا ؤ د الحديث بطلاقة وسهولة، ليكون دور المعلم ه ا هو تحفيز وتشجيع تلاميذه على الحديث بحرية ودون آية حرج أو خجل، ا عتماد على ما يقدمه من أنشطة.

- ماهر شعبان عبد الباري،مهارات التحدث(العملية والأداء)،ص 45 .
- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية،ص 12 .
- ينظر:المرجع نفسه،ص 52،153 .

وفي ما يخص التقدم في التعليم يقول أنه يجب أن يبنى على معايير وأهداف مسطرة،والأنشطة المقدمة يجب أن تكون ،ادفة ،وعلى المعلم أن يوضح الهدف من كل نشاط يقدمه للتلاميذ بغية تنمية التقويم الذاني .

يوجز الكاتب أهداف تعليم الحديث في الصفوف الأولى في ا رحلة الابتدا ة ويفصل في كل الصف على - ي .

- أهداف تعليم الحديث في الصف الأول:

- تزويد التلاميذ بألفاظ وكلمات جديدة وتنمية قدراتهم على التفكير.

- توسيع اهتمامات التا ميذ،وتغلبهم على صعوبات الحديث.

- اكتساب أساليب المناقشة،وتنمية الإ دراك لديهم .

وفي هذا المقام نجد سعاد عبد الكريم الوائلي تحدد أهداف تعليم الحديث في:

- اكتساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني.

- اكتساب المتعلمين القدرة على تسلسل أفكارهم.

- يكسب المتعلمين ثروة لغوية تساعدهم على التعبير الواضح والسليم.

- اكتساب المتعلمين القدرة على توخي المعاني الجديدة والأفكار الطريف .

أما ماهر شعبان عبد الباري فيقول أن أهداف تعليم الحديث في الصف الأول هي:

- استخدام اللغة العربية الصحيحة في جملة قصي ة.

- ينظر:المرجع السابق،ص 53 .

- ينظر المرجع نفسه،ص 53 54 .

- ينظر:سعاد عبد الكريم الوائلي، ص ائق التدريس الآداب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتط ق ص 94 .

- اكتساب القدرة على حكاية قصة قصيرة.

- أن يقدم التلميذ نفسه للآخرين.

- أن يتعود على النطق السلي ، .

من خلال ما سبق تق ه نجد أن ا قدم من طرف الك بة سعاد عبد الكريم وماهر شعبان يشبه إلى حد كبير ا قدمه حسني عبد الباري عصر عن أهداف تعليم الحديث في الـ ف الأول.

يقدم مجموعة من المهارات لا بد منها في تعليم الحديث لتلاميذ الصف الأول وهي:

- التحدث بصوت مسموع،وانتقاء الموضوعات المثيرة.

- ملاحظة أساليب النقاش،والالتزام بالسلوك المتحضر أثناء المناقشة.

- نطق الكلمات نط صحيح موحيا،وتنمية القدرة على القص.

ا ضافة إلى هذه المهارات يذكر الكاتب مجموعة من الأنشطة لتحقيق الأهداف السابقة وهي:

المناقشات المباشرة،القصص والمحفوظات والأناشيد،قراءة التقارير على مجموعة من زملاء .

ومنه نستخلص أن تحقيق أهداف تعلم الحديث في الصف الأول من ا رحلة الابتدا ة يعتمد على وجود مجموعة من المهارات التي من شأنها أن تأكد الأهداف المرجوة من تعلم مهارة التحدث، ا ضافة إلى الأنشطة التي من خلالها يمكن تحقيق هذه الأهداف،تبنى عليها أهداف الصف الثاني.

- **أهداف تعليم الحديث في الصف الثاني** يجملها الكاتب في ما يأتي :

- ينظر:ماهر شعبان عبد الباري،مهارات التحدث(العملية والأداء)،ص 139

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية،ص 54 55 .

- ينظر:المرجع السابق ص 55 .

- استمرارية تحقيق أهداف الصف الثاني.

- زيادة التراكمات اللفظية.

- تحسن في ا تصال الشفهي.

- زيادة القدرة على تنظيم الأفكار.

نجد أيضا ماهر شعبان عبد الباري تطرق إليها فيجملها في ما يأتي.[1]

تحدث التلميذ مع زملا ه عن شيء في بيئته.

- تقديم زميل أو قريب لآخرين.

- تقديم تحية الصباح في إذاعة المدرسة.

ومنه يختلف ماه شعبان عبد البا في ما قدمه مع الكا حسني عبد البا عصر ا ولقدم لنا الأهداف التي يمكن من خلالها تعلم مهارة الحديث منفصلة عن أهداف الصف الأول،أما حسني عبد الباري عصر،فيربطها بأهداف الصف الأول،فهي تبنى انطلاقا من الصف الأول أي انه يقر بترابط الأهداف من الصف الأول إلى الثاني.

وفي ما يخص المهارات لازمة لتحقيق هذه الأهداف يقول هي ا راجعة،تحسين النطق،تعديل الصوت،الرد على المكَ لمات الهاتفية،الالتزام بالفكرة ا راد مناقشتها ، لانخراط في المناقش[2]

ويذكر مجموعة من ا نـ طة لتحقيق تلك أهداف منها:

ا عتماد على أنشطة الصف الأول،التمثيل وتقمص الأدوار، قيام بمسرحيات وقص القصص .

- ماهر شعبان عبد الباري مهارة التحدث ،(العملية والأداء)،ص 39 .

- ينظ : المرجع السابق،ص 56 .

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية،ص 57 .

إن تحقيق ا هداف المرجوة في الصف الثاني تتطلب مجموعة من المهارات والأنشطة على المعلم الوا ف عليها ، تأكد من تحقيقها من أجل نهوض بمستوى التلاميذ في هذه المهارة.

· أهداف تعلم الحد ث في الصف الثالث من ا رحلة الابتدا . :

توسع الخبرات، وزيادة قاموس اللغوي لدى التلاميذ،تحسن كلام،نمو الاتجاه النقدي الذاني .

وفي نفس المقام نجد ماهر شعبان عبد الباري يقول أن أهداف تعلم مهارة الحديث في الصف الثالث تكمن في:

- قدرة على تناقش تلاميذ مع بعضهم البعض.

· تلخيص قص .

- ترتيب ا فكار قبل الحديث .

- استعمال اللغة العربية الصحيح ، .

ومنه نجد أن هناك اختلاف بين الأهداف التي قدمها حسني عبد الباري عصر،وما قدمه ماهر شعبان عبد الباري،حيث أن الأول ذكر ا هداف التي يجب أن تحقق في الصف الثالث أ ا الثاني قدم مجموعة من ا نشطة لتنمية مهارة التحدث،وهذا ما ذكره الكاتب في العنصر الذي يليه.

الأنشطة التي يمكن من خلالها تحقيق ا هداف السابقة،و ي:

مراجعة المهارات السابقة تعلمها،زيادة الوعي لدى تلميذ،نطق الكلمات نطقا صحيحا،اكتساب آداب الحديث، استمرار في الناشط الصف ،القص ولعب ا دوار لمساعدة تلاميذ على التحر من مخاوفهم، ثيل القطع المكتوبة والصور في شكل شفهي .

- ينظ المرجع نفسه،ص 57 .

- ينظر:ماهر شعبان عبد الباري،مهارة التحدث،(العملية والأداء)،ص 39 40 .

ومن هنا يمكن القول أن الكاتب قدم لنا نظرة عن أهم الأنشطة واجب أن ترافق المعلم أثناء تعليمه لهذه المهارة،من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في هذا الصف.

وفي ختام يقدم الكاتب حوصلة لما جاء به سابقا،حيث يقر أن للمعلم دور في تحقيق هذه الأهداف، من خلال إدخال التلاميذ في جو المناقشة سواء داخل أو خارج المدرسة.

الفروق الفردية بين الأطفال وتأثيرها على مهارة الحديث:

يقول أن لها دور في اكتساب اللغة، القدرات العقلية لتلاميذ يجب على المعلم أن يعرفها، من خلالها يكتشف الأطفال الذين يعانون من مشاكل البطء،وأي نوع من توجهات يحتاجونها العناية بهم وتوسيع دائرة الفهم،عكس التلاميذ الموهوبون الذين لديهم مهارات ودقة وسرعة في تحصيل اللغة أي لا يجدون صعوبات في الأداء الشفهي.

إضافة إلى هذا نجده يتحدث على الظروف الانفعالية والاجتماعية الاقتصادية التي يعيشها التلاميذ؛ لها دور في تحديد الفروق الفردية للأطفال، فهي تؤثر على تعلم واكتساب اللغة،عيوب النطق، التأخر القرائي كلها عوامل تؤثر سلبا على التحصيل اللغوي لتلميذ .

ليذكر خاتمة يوجز أهم ما جاء به سابقا، أن التلاميذ قبل المدرسة يجب أن يعطى لهم الفرصة لمناقشة وتزويدهم بآداب الحوار يجدون نفسهم في المرحلة الابتدائية أمام تنمية قاموسهم اللغوي بألفاظ جديدة.[3]

تنمية مهارة الحديث في المرحلة المتوسطة يقول أن تغير المجتمع المصري أثر على مناهجالتعليم خاصةاللغة المنطوقة في المجتمع المصري،وأصبح من ضروري إعادة نظر في العملية التربوية،وعلى المعلمون أن يعروا أن المدرسة هي المعمل والعيادة التي يتعلم فيها تلاميذ الحديث .

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية ص 57 58 .
- ينظ المرجع السابق، ص 59 61 .
- ينظر :المرجع نفسه ص 62 63 .

ومنه فمناهج التعليم في المجتمع المصري يجب أن تتغير استجابة لتغيرات المجتمع في حد ذاته،، لدور الذي يلعبه المعلم في تعليم مهارة التعليم.

ثم يقف الكاتب على مجموعة من المعاير لتي يجب ا لتزام بها في تعليم الحديث في ا رحلة المتوسطة،لأن التلاميذ أصبحوا أكثرا نضجا مما سبق،وأنهم في مرحلة تتعقد فيها مهارة الحديث وتعلمها،فعلى تلاميذ أن يمارسوا الحديث بشكل منتظم وغير متقطع وعلى المعلمين أن يكونوا أكثرا وعي في هذه المرحلة لأمرين هما:تأكيد ا هارة عند التلاميذ،وتوفير الوقت الكافي لهم،مع ضرورة ا عداد ا- يد قبل الحديث سواء من جهة المعلم أم من جهة تلميذ،ويوضح أن مهمة المعلم تكمن في التعامل مع تلاميذ كل حد على - ى ،وفي نفس الوقت التعامل مع كل تلا يذ الفصل.[2]

ليتطرق إلى واقع تعليم التعبير الشفهي في المدارس يقول أنه لا يحظى بالوقت الكافي،وأن تعليمه لا يقتصر على معلمي اللغة العربية فقط،وكل المواد الدراسية تستدعي الحديث، فا امج التعليم لم تعتني بتعليم التعبير الشفهي، تعليمه يقف على ثلاث أنشطة مهمة، أولها تعويد التلاميذ على النطق،وإشراك كل التلاميذ،، قيام ا دوار أي على ا علم أن يتحكم في وقت مع إشراك أكبر عدد من تلاميذ،ولكن كل هذا متوقف على شغف واهتمام التلاميذ .

وعند واقع التعبير الشفهي نجد الكاتب علي جواد الطاهر يقول: المشكلة القائمة التي تعزى إلى التعبير الشفهي نفسه،فهي مشكلة مفتعلة تعود أساليبها إلى المدرس والنهج الذي سارت عليه مدارسنا .

- ينظر:المرجع نفسه،ص 63 .

- ينظر: المرجع نفسه،ص 64 .

:ينظر:المرجع نفسه،ص 65 .

- ينظر:علي جواد الطاهر،أصول تدريس اللغة العربية،دار رائد العربي،،بيروت لبنان ط 2 ،1948 ص 69 .

يتضح لنا مما قدمه الكاتبان أن تعليم التع ير الشفهي في مدارسن لا يحظى ب وقت الكافي؛ويعود هذا إلى المناهج التربوية الحديثة التي أقصت تعليم هذه ا هارة أو تغاضت عنها.

وفي حديثه عن مراحل تعليم التعبير الشفهي يقول هي: استعداد التلاميذ لذلك مع التركيز على ا وضوعات، وجمع المعلومات كافية وتنظيمها،ثم عرضها،أ ا دور المعلم هو قيادة الأنشطة ا- رص على إعطاء الفرص وتوجيه وتعديل أصوات تلاميـ .

نجد أيضا الكاتبة سعاد عبد الكريم الوائلي تتحدث عن مراحل تعليم التعبير الشفهي وتوجزها في ما يأتي:

- المقدمة أو تمهيد واختيار الموضوع.

- عرض الموضوع.

- حديث الطلب ، .

نظام المجموعات في تعليم الحديث يشير إلى أن عدد تلاميذ كبير في الصف لذا يجب تقس مهم إلى مجموعات، تسهيل على المعلم التعامل معهم،وتحقيق ا هداف ا رغوبة،فهي طريقة تعود ب نفع على المعلم والمتعلم يذكر منها:

- تنمية روح التنافس بين التلاميذ.

- يوفر الأمن،فيتغلب التلاميذ على مخاوفهم في كلام.

- يعين المعلم على تفريد التعليم والتدريس ف نوع أوجه التعلم.

- يسمح بتشخيص العيوب وعلاجه .

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية،ص 66 .

- ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير،ص 224 .

- تعلم التلميذ المسؤولية وتولي المه ة مما يخفف عبئ على المعلم وتجعل التلميذ جريء وشجاع ليختفي دور المعلم شيئا فشيئا .[1]

وإضافة على ما سبق فالتعلم في المجموعات له فائدة جمة،بغض نظر عن أي مهارة ي د تعليمها فهو يساعد التلاميذ على ت غلب على مخاوفهم،وتبادل المعلومات وخلق روح المنافسة ويعلم التلميذ روح القيادة، ما بالنسبة للمعلم فيساعده على تقديم درس بسهولة،ويسهل عملية تقويم واكتشاف التلاميذ المتفوقين في الحديث.فهي ا طريقة التي تعتمدها المناهج التعليمية التي تعطي ا لميذ ا- ق في إدارة الدرس تحت أعين المعلم.

وفي حديثه عن تقويم الحديث لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية يقول أن هناك مجموعة من النقاط يمكن من خلالها تقويم الحديث شفهي وهي.[2]

- التركيز على مقدمة الحديث.

- التركيز على الجمل، البيئة التي يدور فيها الحديث.

- التركيز على تفصيل الحديث وفهم واستخلاص الكلمات.

- التركيز على مناقشة الطرق التي اتبعها المتحدث.

- التركيز على موضوع الحديث(مناسبته،قمته في جذب اهتمام المستمع.

خاتمة الفصل:

ليقدم في ا- تام مثالا ي ول من خلاله تقويم الحديث وهو رحلة في الفضاء الخارجي.

- ينظر:المرجع نفسه،ص 67 68 .
- ينظر:المرجع السابق 71 74 .

ويقدم طريقة أخ ى في تعليم الحديث وهي المناقشةيقول : أن حوادث المجتمع المحيط بالمدرسة لا يمكن ن يكون بمعزل عن المدرسة؛ويمكن من خلالها تقديم مناقشات ومناظرات،فالمعلم عليه أن يعد قائمة لأهم ا حداث التي تدور في المجتمع،ويختار ما يناسب رغبات وميولات التلاميذ وعلى المعلم أن يتحلى ب قدرة على المجادلة وإدارة الحديث،وتشجيع تلاميذه على تقديم أفكار مقنع .

ومنه يمكن أن نقول أن المناهج الحديثة تسعى لربط المدرسة بالمجتمع بعد أن كانت بمعزل عنه،فأصبح المعلم يبني درسه اعت ادا على أحداث يراها في مجتمعه؛وهذا ما لمس ه عند الكاتب في عرضه لطريقة المناقشة.والتي يهدف من خلالها ربط التعليم بحياة المتعلم، طريقة المناقشة التي يعتمدها المعلم في تدريس الحديث تستدعي أن يكون المعلم ذو قدرة على ا جادلة وإدارة النقاش لتعويد التلاميذ على ا حديث.

ليقدم في نهاية فصلة مجموعة من نصائح لمعلمي اللغة العربية قبل وأثناء التخطيط للحديث فيقول:

- على المعلم أن يحتفظ قائمة يدون فيها كل ما قام به في يومه.

- إحصاء عدد ا خطاء التي يقع فيها تلاميذه أثناء الحديث.

- الاستماع إلى كافة تلاميذه.

- الحرص على تنفيذ التكامل بين الحديث والكت بة .

- تحديد أوجه ا تشابه ا ختلاف بين تلاميذه،ونقاط الضعف والقوة.

- أن يتلو على تلاميذه بعض القصص التي تتناسب ومستوياتهم.

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية،ص 75 76 .

- تسجيل أحاديث متنوعة في الموضوعات،وإسماعها لتلاميذ .

وفي خاتمة فصله يقدم الكاتب ملخص كامل لما جاء في هذا الفصل بدءا بالحديث عن التعبير الشفهي مرورا إلى أهداف تعليمه في الصفوف الثلاثة ا ولى من ا رحلة الابتدا . ،وفوائد الج ة ا تعليم في مجموعات على العلم والمتعلم.

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العر ه 77 .

الفصل الخامس :

الكتابة تعليمها وتقويم تعلّمها.

الفصل الخامس:الكتابة تعليمها وتقويم تعلمها.

يستهل المؤلف فصله بمقدم يوضح فيها كيفية تعليم الكتابة وفق أساليب معينة،وليست سهلة بل تعتمد على نضج في فنون اللغة:الاستماع ا- ديث،القراءة،ثم الكتابة،وهي عملية خطيرة كما يصفها الكاتب. يقدم في نهاية مقدمة فصله ما سيتناوله في هذا الفصل من قضايا.

أولا:طبيعة اللغة والكتابة:

يشير المؤلف إلى أن علم اللغة هو الذي ء ف اللغة على أنها كلام منطوق،وأن ا- مل ا كتوبة ليست من اللغة.

ا صوات اللغوية أسبق من الكتابة.وهو شيء واضح مرتبط بالإنسان منذ الأزل ولغة الأطفال ترتبط بتصوراتهم،واستخدام أسلوب معين وفق ا عتماد على التعبير الشفهي ثم الكتابي .

وتأسيسا على ما سبق نجد حاتم حسين لبص يقول إن علاقة الكتابة بمهارات اللغة عموما،عمقا وتأثيرا،لأنها تمثل المنتج النهائي الأبرز في الإبداع اللغوي.

ولما كانت اللغة جملة من المهارات المتكاملة،فإن طبيعتها التكاملية تلعب دورا مهما في استخدامها وتوظيفها،ومن هنا فالكاتب لجيد يقضي أن يكون مستمعا جيداً [2]

ومنه فإن كلا الكاتبان يتفا ن حول فكرة العلاقة بين الكتابة واللغة وأن اللغة تسبق الكتابة،

أما عن اكتساب اللغة عند الطفل يورد مجموعة من ا راء لكل من سابير،تشومسكي، سابير يقول أن اللغة ظاهرة مكتسبة،وهذا ما يـ ق فيه ابر · ني،وتشومسكي الذي يقول أنها إبداع ذاتي فاللغة الإنسانية لغة مميزة كما يصفها وأن رموزها تتصل بالفكر .

· ينظر:حسني عبد الباري عص فنون اللغة العر ،ص 83 84 .

· ينظر:حاتم حسين البص ص،تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتجيات متعددة تدريس والتقويم،ص 73 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، ا رجع السابق،ص 84 86 .

يقول أحمد نايل العزيز أن: اللغة الإنسانية شكل من أشكال الاتصال بين البشر،تلبية للحـ جات والرغبات التي تدور داخل النفس البشرية ويعبر عنها بتلك الأصوات .

وعليه فكل ما ذكره أحمد نايل العزيز تفق إلى حد معين مع ما جاء به الكاتب حسني عبد الباري عصر حول اللغة الإنسانية التي عبر عنها على أنها لغة مميزة ودقيقة ترتبط بالفكر الإنساني.

وفي سياق حديثه عن اللغة المنطوقة يقول أنها هي ترجمة للحقائق ا وجودة في البيئة التي يـ ش فيها الناس،واللغة المكتوبة هي تجسيد لتلك ا رموز اللغوية والكتابة هي عملية ترميز وتنميط وهي نظام من الخدوش.

ويقول عاطف فضل مُحَّ : أنه من الخطأ أن نظن أن النص المكتوب يعد تمثيلا دقيقا للكلام المنطوق؛فهناك فرق بين ما ننطقه وما نكتبه،فهناك حروف تنطق ولا تكتب مثل:كلمة هذا،ولكن...كما أن العربية تتضمن حروفا ومقاطعا أ ى تكتب ولا تنطق مثل:اللام الشمسية،فالكتابة ليست ترجمة دقيقة للكلام المنطوق.

وأن الطفل يتعلم الكلام قبل تعلمه الكتابة .

ومنه نجد أن عاطف فضل مُحَّد لا يتفق مع المؤلف في علاقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة،حيث يقول فضل مُحَّد أن اللغة ا نطوقة لا يمكن ترجمتها إلى لغة مكتوبة لأن هناك كلمات تنطق ولا تكتب وهنا يكمن الفرق بين ما ذكره المؤلف وما جاء به عاطف فضل مُحَّد.

أما عن تعليم الكتابة للأطفال،فإنها تعكس دور الفعال ويصبح ـَ لام خاليا من الشوائب وسليم واكتساب مهارات الخط ومعرفة الروابط والحروف وأن لغة طفل هي تعبير عن مكنوناته

- ينظر:أحمد نايل العزيز وآخرون،النمو اللغوي واضطرابات النطق ، كلام عالم الكتب الحديث ،عمان الأردن ، ، 009! ،ه 7(.

- ينظر:عاطف فضل مُحَّد،التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي،دار المسـ عمان، الأردن، ، 2012! م،ه 22 .

وما يو ، وبذلك فالمؤلف ليس ضد فكرة تعلم الطفل الكتابة في مرحلة متقدمة لكن وجب تعلمه للحديث الشفوي للكتاب والتعليم الناتج يقوم على أسس معينة.

ويكتسب لطفل مهارة القراءة انطلاقا من تصحيحه للجمل ومعرفته الصواب من الخط .

أنماط الكتابة:

وفي سياق حديثه عن أنماط الكتابة قسمها إلى كتابة شخصية،وكتابة علمية، ! ضافة إلى تقسيمات أ. ى يدرجها هي الكتابة الإبداعية وغير الإبداعية،النثر،الشعر...ويقول أن كل هذه الأصناف تصعب مهمة التعليم وهنا يطرح سؤال حول أي وع يصلح تعلمه طفل؟

لكن يقول أن هذه التقسيمات جافة،ويجب مراعاة حقائق ثلاثة في تعليم الكتابة لا طفال:

- كتابة عملية لا بد لها من تج ر لـ تيب على تلك عم ية.

- الكتابة الوظيفية لها عرض تسعى إلى تحقيقه.

- تقويم الكتابة من أجل تحديد قيمتها .

ونجد أيضا عبد الله علي مصطفى قد قدم نمطاً واحداً للكتابة،وهو الكتابة الوظيفية التي أدرج مجالاتها في:تدوين ملاحظات،تدوين الأفكار الرئيسية والفرعية، تابة ملخصات.[3]

نجد أن حسني عبد الباري عصر فصل في أنماط الكتابة،مقارنة مع عبد الله عليمصطفى الذي اكتفى بذكر نمط واحد والتفصيل فيه.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العر ،ص 86 87 .

- ينظر:المرجع نفسه،ص 88 89 .

- ينظر:عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2002م ص 87 89 .

ليقدم المؤلف مفهوم مبسط للكتابة حيث يقول أنها نشاط يسعى لتوظيف كافة المهارة الذاتية كانت أم الموض عية،وتحويل اللغة المنطوقة إلى مكتوبة واضحة.

كما نجد راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي يعرفها على أ نها عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولا إلى نهاية عمليات الكتابية الست(التخطيط الكتابي،الكتابة الأولى(المسودة)،عملية التنقيح،التقييم،الكتابة المقدمة)وبانتهاء عمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر[1].

وعليه نجد أن تعريف الذي قدم راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي،يتوافق إلى حد ما مع ما جاء به حسني عبد الباري عصر حول مفهوم الكتابة،التي هي نشاط منظم من أجل التعبير على الأفكار،وهي ترجمة للغة المنطوقة إلى المكتوبة.

أما عن شروط الكتابة فيحدد بـــ: الاستعداد للكتابة، التمكن من الخط والتهجي وأن يملك رصيد لغوي بأس به،مع القدرة على تنظيم الأفكار وتسلسلها للوصول إلى الشكل النهائي الذي يظهر في: قصة،رواية... [2].

وفي سياق حديثه عن أهمية الكتابة يذكر أن أي إنتاج يجب أن يكون له هدف يسعى لتحقيقه،ويؤكد على ضرورة توافق الشكل المكتوب مع الغرض من الكتابة.

أما تقويم الكتابة،فيضع لها نوعين، الأول بوصف اللغة عملية،والثاني باعتبارها إنتاج.

تقويم الكتابة باعتبارها عملية :ويصفه على أنه ليس تقويم سهل،ليس له فائدة كبيرة،ويستوجب هذا النوع من التقويم الغوص في ذات الكاتب،لفهم ما يدور في رأسه من أفكار وهنا تكمن الصعوبة.

---

[1] - ينظر:راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية،ص 205.

[2] - ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية،ص 89.

تقويم الكتابة بوصفها إنتاجا وهي ا كثر سهولة من تقويم ا ول، ا عتماد على درجة ص لة من خلال إحصاء عدد الأفكار الجديدة لتي لم يسبق طرحها،و تحليلها لمعرفة درجة ص ل .

فحين نجد عبد الله علي مصطفى يقول عن تقويم الكتابة أن من الجوانب التي تغفل عند تعلم الكتابة هي إحساس الطالب بأن يكون ناقدا لنفسه،ففي معظم ا حيان يعتمد الطلاب بأن مهمتهم الكتابة فقط،وأن مهمة التقييم للمعلم،ولذلك يجد المتعلم نفسه في أزمة عندما يغادر مقاعد الدراسة،ويحتاج إلى كتابة شيء فلا نجد من يقيم له عمله.

إن رسوخ فكرة أن ما يكتبه المرء سوف يقرأ من أناس آخرين بعد جزء مهم من عملية التقييم الذاتي،فذلك لا يعطي حافزا نفسيا لبذل المزيد من الجهد فحسب لكنه يطور من قدرة التقييم الذاتي للمتعلم،ويجعله قارئا يقظا سريع الملاحظة لكتاباته وكتابات الآخرين،وحصول الكتاب على معلومات حول كتابته،وأن الأمر الجوهري في التقييم ليس البحث عن الأخطاء النحوية وعلامات الترقيم وتركيب الكلمات،إنما المهم الذي يجب أن يكون له ا ولوية فهو الترابط الداخلي للقطعة،ووضوح أفكارها،والتماسك بين المعلومات والأفكار المقدمة فيها،لذلك على المتعلم أن ينظر إلى قطعته وكأن شخصا آخر قد كتبها،ثم يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما نوع الكتابة المطلوبة في هذه القطعة؟.
- هل هدف الكاتب واضح؟
- هل ا قدمة تدفعنا إلى إكمال ا قراءة؟
- هل هناك نقاط غير ضرورية؟
- هل هناك أي نقاط غير مفهومة؟
- هل علامات الترقيم موضوعة في أماكنها الصحيحة؟

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية ص 89 90 .

وعلى ضوء هذه الإجابات تستطيع الحكم على ا وضوعات إن كان ناجحا أم لا،كما تستطيع معرفة الجوانب التي تحتاج إلى تعديل .[1]

ومنه يختلف التقييم الذي قدمه عبد الله علي مصطفى على ما جاء به حسني عبد الباري عصر حول تقييم الكتابة إذ يذكر الأول تقويم يقوم به الكاتب في حدذاته، ي أن الكاتب يقيم نفسه وعمله قبل تقييمه من طرف القارئ،ثم يليه التقويم من خلال ا جابة على الأسئلة التي طرحه ،ومدى نجاحه أو إخفاقه.

التدرب على الكتابة وفيه قول أن تعلم الكتابة ليس ا مر سهل،بل هي مهمة تستدعي وقت طويل،تحدث بالتدرج،وأن الخطوة الأخيرة هي ا- طة ا كثر تعقيدا،وتقوم ـ ناد على ا- برات السابقة،وناتج تعلمها سابقا.

وأن طفل لا يمكنه الكتابة دون التفكير،ونطق صوتي للفظ وأن نمو التفكير ونمو اللغة الشفهية والمكتوبة يحدث بتزامن وتكامل ويرتكز في تعلمها على قدرة الطفل في اللغة المنطوقة أي قبل تعليمه الكتابة،يجب تعليمه الرموز المكتوبة(الحروف،الكلمات،الجمل باختلافها)،التي تساعده على ترتيب ا تنظيم يحول اللغة المنطوقة إلى كلمات وموضوعات تحريرية .

لكن قبل هذا شير إلى أن هناك أساسيات لابد أن تمكن منها عملية الكتابة وهي:الخط،علامات الترقيم،أركان الجمل،والتهجي أ ا عن الصعوبات التي ي جهها في تعلم الكتاب : أن المعلمين يكلفون بالكتابة دون مراعاة المقدمات التي سبق ذكرها.

ليوضح أن مهارات الخط والتهجي وعلامات الترقيم سهلة مقارنة بمهارة اختبار ا فكار وترتيبها.

- عبد الله علي مصطفى مهارات اللغة العر ،ص 84 86 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العر ،ص 90 91 .

، نضج العقلي طفل له دور في زيادة رصيده اللفظي الذي هو ضروري لعملية الكتابة.[1]

وفي سياق حديثه عن كيفية التحول من التعبير الشفهي إلى الكتابي؛يقول أن مهمة المدرسة في تعليم الكتابة للتلاميذ،هو إنتاج أفراد يجدون الكتابة،وأنهم لا يلتحقون بالمدرسة وعاء فارغ بل يلتحق بها وهو يجيد اللغة الشفهية التي اكتسبها من محيطه،وأن المعلم الا عي هو الذي عرف أن تعلم الكتابة مرهون نمو الاتصال الشفهي عند الطفل،وأن ي ع في الفرص لتعليم التلاميذ الكتابة إلا أنّ هناك تفاوت في ا هارات بين التلاميذ،وأن تعلم الكتابة ينطلق من البيئة التي يعيش فيها الطفل،والمعلم يبذل جهد في إعطاء الفرصة لمتلاميذ للكتابة على السبورة،والكتابة هي صورة لمتعبير الشفهي ثم يقدم الكاتب طريقة قوائم ا برات في تعليم والتي تقوم على تدوين َل لكلمات التي ينطقهاالطفل ثم يحولها إلى مكتوبة.وهي الطريقة التي تجعل التلميذ أكثر استقلالية عن المعلم في الكتابة،ويجب على المعلم الضغط على تلاميذ من أجل تعلم هذه المهارة،وفي ا خير يقول أن ا تلم ذ بعد تمكنه من م ارة الكتابة تصبح لديه رغبة في تعلم مهارات أخرى .

· **علامات الترقيم** وهي أول مهارة من مهارات الكتابة،ليوضح المؤلف انعدام تمام بهافي الأطوار التعليمية ا ختلفة وحتى الجامعيون،المتخصصون في اللغة العربية،ويرجعها هذا إلى المعلمين عامة وخاصة معلمو اللغة في ا رحلة لابتدا .ال ين لا يفقهون عنها شيء وهذا ما ـ ق عليه حكمة فاقد الشيء لا يعطه.[3]

ومنه يتضح لنا أن مهارة علامات الترقيم تكاد تنعدم عند التلاميذ في مختلف الأطوار وحتى في ا ستوى الجامعي، ، سبب رئيس يعود إلى المعلم الذي لا يفقه شيء عن هذه المهارة،وإ ا كان المعلم لا يملك هذه المهارة لا يمكنه أن يقدمها لتلاميذه وهنا يمكم أن نقول أن فاقد الشيء لا يعـ ـه.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العر ،ص 92 .
- ينظر:المرجع نفسه،ص 92 96 .
- ينظ : نفس ص 97 .

وفي تعريفه لعلامات الترقيم هي رموز متفق عليها بين القراء،وتساعد القراء على شعور بما يجول في ذهن الكاتب،ونقل مشاعر الكاتب إلى القراء .

وفي هذا المقام نجد حسين عبد الحميد أحمد رشون يعرفها: (على أنها علامات تتخلل الكتابة لتساعد على تفصيلها وتنظيمها تنظيما يعين القارئ على فهمها،ويجب أن يهتم الباحث بها قدر اهتمامه بالكتابة نفسها[1] .

أما إبراهيم بن عبد العزيز الدعياج يعرفها: تمثل جانبا مهما من الناحية الفنية ومن شأنها مساعدة القارئ على تفهم الجمل والعبارات[1] .

كل تعريفات التي سبق ذكرها تتفق مع ما جاء به الكاتب،أن علامات الترقيم هي وسيلة لتنظيم الكتابة،من اجل مساعدة القارئ على فهم شعور الكاتب،والمعاني الأفكار.

ليوضح الكاتب أن علامات الترقيم لها معنى في الكتابة وقيمتها عند الكاتب وهذا ما يجعله يعيش ما يعيش الكاتب،تساهم في وضوحها وتعطي صورة منظمة تجذب القارئ،ليفصل في كل علامة على حدا:

- **الفاصلة** وترسم(،)،يقول أنها تستعمل في مواضع عديدة منها:

- بين الجمل التي تكون كلاما تاما.

- بين أنواع الشيء وأقسامه.

- بعد لفظ المنادى .

---

[1] . ينظر: حسني عبد الباري عصر، ص 97 .

- حسن عبد الحميد أحمد رشون،العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم،المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ط 008 م، ص 15 .

- ابراهيم بن عبد العزيز الدعياج،مناهج وطرق البحث العلمي،دار صفاء، عمان، الأردن، ط 010 م، ص 74 .

ونجد حسن فاتح البكور وإبراهيم عبد الرحمن النعانعة يقول: يطلق عليها في بعض البلاد العربية لفظ الفرزة،وغرضها إسكات القارئ عندها سكتة خفيفة،وتوضع في المواضع الآتية:

- بعد لفظة المنادى،يا بني ،

- بين أنواع الشيء وأقسامه.فصول السنة أربعة:الربيع،والصيف...

- بين الجمل التي تركب منها كلام تام.

- بين الكلمات المفردة لتفصيل .[2]

نجد مصطفى خليل الكواسي يذكر أنها تأتي في مواضع:

- بين الجمل التي تكون من مجموعها كلام تام في معنى معين.

- بين أنواع الشيء الواحد وأقسامه.

- بعد لفظ المنادى .[3]

ومنه يتضح لنا أن كل ما ذكر سابقا يتوافق مع ما جاء به الكاتب حول المواضع التي تستخدم فيها الفاصلة.

- **الفاصلة المنقوطة** ورسمها(؛)،وعن مواضع استخدمها يذكر المؤلف:

- تكون بين الجمل الطويلة التي يتركب من مجموعة كلام مفيد.

- بين المتين اللتين تكون ثانيتهما سببا في أولهما.

- بين المتين اللتين تكون الثانية منهما نتيجة للأولى.[1]

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية،ص 98 99 .

- ينظر:حسن فاتح البكور وآخرون،فن الكتابة وأشكال التعبير،دار الحرير، الأردن، ط 1 2010 م،ص 320 .

- ينظر:مصطفى خليل الكواسي،المسير في اللغة العربية،دار صفاء، عمان، الأردن، د.ط 2009 ص 55 .

والفاصلة المنقوطة كما جاء بها سمير عبد القادر جا (أنها تستخدم في المواضع التالية:

- بين الجمل الطويلة.

- بين الجمل إحداهما سبب في وقوع الأخرى .

لا مناص من قول أن ما ذكره سمير عبد القادر جاد حول مواضع استخدام الفاصلة المنقوطة يتوافق مع ما جاء به حسني عبد الباري عصر.

- **النقطة** ويسمها بالواقفة،وترسم على شكل(. ويذكر أنها تأتي في المواضع التالية:

- نهاية الجملة التامة.

ختام الفقرة،وفي ختام الموضوع كله.

ويتوافق المؤلف مع إبراهيم بن العزيز الدعياج في مواضع استخدام النقطة التي تدل على وقف تام والتي توضع في الأحوال التالية:

- نهاية الجملة التامة المعنى.

- عند انتهاء الكلام وانقضائه.

- بعد الكلمات المختصرة .

- **النقطتان** يقول أن رسمها(:)وتستعمل في:

بعد لفظة قال.

بين شيء وأقسامه.

- ينظر:حسني عبد الباري عصر،فنون اللغة العربية،ص 99 00؛ .

- ينظر:سمير عبد القادر جاد،إستراتجية الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية دار العالمية،الجيزة(مصر 007؛ ،ص 33؛ .

- ينظر:إبراهيم بن عبد العزيز،مناهج وطرق البحث العلمي،ص 76 .

قبل الأمثلة التي توضح قاعدـ .

؛ وافق عبد الحميد أحمد رشوان مع حسني عبد الباري عصر في مواضع استخدام النقطتان.

· **علامة ! ستفهام** يقول الكاتب أن علامات الترقيم هي وسيلة اتصال بين الكاتب والقارئ،حيث تساعد هذه علامات على فهم ما يريده الكاتب ويوضح أن وظيفة علامات الترقيم هي منع الـ ـل بين أجزاء الكلام.

ويدعوا الكاتب إلى ضرورة تعليم التلاميذ علامات الترقيم وعدم تأجيل تعليمها.

وعلى المعلم أثناء قراءته أن يلفت نظر تلاميذه إلى وجودها ويناقش سبب وضعه .

مهارات الكتابة:

تنمية الكلمات اللازمة للكتابة يوضح الـ لف في هذا العنصر أن الطفل مستعد للقراءة؛وأن تلاميذ الصف الأول الابتدائي يملكون عدد كبير من الألفاظ بسب الثروة المعرفية والانفجار العلمي،وانتشار وسائل الإعلام المقروء وتتوزع هذه الكلمات على مجمو ـة منا ـفردات:التعريف،القراءة،الكتابة،الحديث،حيث تأخذ مفردات الحديث عدد قليل.

ويربط الكاتب نمو الثروة اللغوية لدى الطفل بالخبرات السابقة لدى الطفل ويظهر احتياج الطفل للألفاظ والكلمات عندما يكون بحاجة لمتواصل.

يؤكد على أـه على المعلم أن يستغل الـ ـبرات الـ ـوجودة عند التلميذ،ويقدم له خبرات جديدة لإثراء رصيده اللغوي للازم لفنون اللـ ـة.[3]

- ـنظر:حسن عبد الحميد أحمد رشوان،العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم،ـ 16 .
- ينظر: حسني عبد الباري عـ ،ـ 01؛ .
- ينظ : حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العر ،ـ 02 03؛ .

أساليب تنمية الثروة اللفظية لدى الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي يشير الكاتب إلى أن وسائل تنمية رصيد اللغوي لطفل كثيرة متنوعة لكنها بدون قيمة ما لم يَ ن المعلم محب لمهنته ولما يقدمه لتلاميذه وقيمة تعليم فنون اللغة.

ويوجز هذه ا ساليب في ما يلي:

- يجب على المعلم قراءة كل ا وضوعات بـ ت مرتفع وواضح.

- على المعلم الت ير في طريقة عرض ا نشطة.

- ال برحلات جماعية للتلامي .

- أن يقدم المعلم أنشطة باستعمال الصور.

ذ المدونة التي تساعد الأطفال على تعبير عن أفكارهم.

- تعويد التلاميذ على حفظ الكلمات.

- استعمال كلمات موحية.

ليوضح في ا خير أن ما يقدمه المعلم لتلاميذه،يجب أن يشعر به هو أولا،وأن تعليم اللغة متاح للمعلمين الموهوبين ولا يشترط على المعلم أن يكون متمكن من جميع المعارف.[1]

سادساً: الكتابة وظيفة وغرضاً:

- ينظر ا رجع نفـ ،ص 03 - 06.

تحدث الكاتب في هذا العنصر عن عملية سير الكتابة، حيث أنّ الطفل يكتب اعتماداً على طريقة نطقه وحديثه، وبمقدار ثروته اللّفظية، ويمكّنه من علامات الترقيم، ونتيجة عملية الكتابة هي التي تحقق الهدف الذي من أجله أجريت عملية الكتابة.[1]

أهداف المعلمين والطلاب من عملية الكّتابة:

ذكر الكاتب فلسفتان موجودتان في التعليم والمناهج، واحدة تعنى بالمادة الدراسية، وركزت على نظرية الفروع لا على نظرية الفنون، أما الفلسفة الثانية فهي التي تعنى بالتلميذ وتراه هو الأساس.

وتحدث عن واقع تعليم اللّغة في مصر متأسفاً كونه كان ومازال يستند إلى فلسفة الفروع، فهو يعد هذه الفلسفة خالية من الفرص وأنّ التلميذ الذي يمارس الكتابة فيها، يكون عبارة عن مقلّد لمعلّمه فقط وليس دافعاً بداخله، وبالتالي فالتلميذ هنا لا يرى الكتابة على أنّها عـ لمية تحقق حاجاته المراد تحقيقها، لذلك على المعلّم إدراك دوافع التلاميذ الداخلية بالاستعانة بمناشط تعلّم التلاميذ مهارات الكتابة.[2]

استناداً لما سبق ذكره فإنّ: (المهارات من جوانب التعليم المهمة لكل من المعلّم والمتعلّم، فإتقان المعلّم لمهارات مادته، وتمكنه من التركيز عليها من مقومات نجاحه في أداء عمله، وتقدير كفاءته، وقدرة التلميذ على إدراك مهارات المواد المختلفة التي يدرسها تزوده ؛ صيلة عملية وخبرة، وتؤكد قدرته على استيعاب وأداء هذه المواد، وتساعده على التفاعل بسهولة مع مواقف الحياة).[3]

من هنا نستنتج بأنّه على المعلّم أن يكون متمكناً من مهارات الكتابة، كما عليه أن يكون مدركاً لدوافع تلاميذه حتى يتمكن من تعليمهم هذه المهارات الكتابية.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 207 .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 207 209 .

- محمّد فايز أبو دية، أثر استخدام حقائب العمل في تنمية المهارات الكتابية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بغزة، رسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستيرفي المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين 2016 م، ص 40 .

الأهداف المساعدة للكتابة لدى كل من المعلمين والتلاميذ:

يقر الدكتور عصر بأنّ هناك علاقة بين مستوى استقلال التلميذ عن معلّمه في الكتابة، وبين عدد المواقف التي يجد فيها الأغراض المناسبة للكتابة، فكلّما ازداد المستوى يزداد معه عدد المواقف، ومن بين هذه ا واقف التي تسهم في زيادة دافعية التلاميذ للكتابة مايلي:

. **مواقف تتطلب كتابة الخطابات** وتتمثل في الدعوات للمناسبة السعيدة، الخطابات التجارية، الرحلات ...إلخ.

ب **مواقف تتطلب ملأ النماذج:** وتتمثل في طلبات التوظيف، الألغاز اللّغوية، الحوارات المكتوبة ...إلخ.

ـ **مواقف تتميز بالعمومية وتتطلب الكتابة:** تتمثل في الإعلانات، المجلات المدرسي ، الواجبات المدرسية ...إلخ.

. **مواقف مثيرة تتطلب التعامل معها كتابة:** المسائل الرياضية، النكات والألغاز، كتابة المسرحيات ...إلخ.[1]

أهمية الدوافع الداخلية للتلاميذ في عملية الكتابة:

يشير الكاتب في هذا العنصر إلى ضرورة تحفيز التلاميذ إلى تعليم الكتابة، فبدون تحفيز لا يتعلّم التلميذ شيئاً، فعلى المعلّم أن يجعل المتعلّم يعلم بأهمية الكتابة بالنسبة إليه لتحقيق أغراضه، وذلك بتزويده بما يحفزه إلى الكتابة الوظيفية، كما يجب عليه التركيز على الكت ة الإبداعية للتلاميذ ذو المواهب الأدبية.[2]

وفي هذا الصدد تقول الدكتورة نايفة قطامي: (يرى ديسباي أنّ عملية التعليم عند الأفراد في أساسها عملية ذاتية الدفع، فهي تنطوي على عملية تعزيز ذاتية، وبعبارة أخرى فإنّ النشاط

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية، ص 09 10؛ .

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 11؛ .

التعلّمي نشاط ممتع بذاته مما يجعله معززاً لذاته، وتكتسب مثل هذه النشاطات خصائصها لإشباع حاجات إنسانية عميقة، هي الحاجات التي تزود الدوافع الداخلية بالطاقة).[1]

ومن هنا يمكننا القول بأنّ على المعلم تحفيز التلاميذ ودفعهم لتعلّم الكتابة لأنّها عملية أساسية، وذلك بإخبارهم عن مدى أهميتها في حياتهم.

لكتابة بين الوظيفة والإبداع:

- **الكتابة الوظيفية (النفعية):** تعمل هذه الأخيرة على تحقيق أغراض اجتماعية مثل: كتابة الخطابات للأصدقاء، كما أنّها تحقق الاتصال بين التلاميذ ونقل أفكارهم، وتعين المعلّم على تقديم الفرص لكي يعوا بأهمية المهارات الكتابية، وبكتابة الخطابات يزداد اعتقاد التلميذ بأنّ الكتابة عملية ذات وظيفة وغرض.[2]

يقول الدكتور ماهر شعبان عبد الباري : (هي نوع من التعبير، غرضها اتصال الناس ببعضهم لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤونهم، وهي لا تخضع لأساليب التجميل اللّفظي والخيال، بل إنّ لها مجالات محددة، وكل مجال له استخداماته الخاصة به، فالكتابة الوظيفية يمكن توصيفها بأنّها تؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلّم داخل المدرسة وخارجها، أي أنّها كتابة تتصل بمطالب الحياة).[3]

تعقيباً على ما تم ذكره يمكننا القول بأنّ الكتابة الوظيفية هي التي تؤدي وظيفة أو غرضاً يتعلق بحياة الفرد، ومن أهم وظائفها تحقيق التواصل بين الأفراد ونقل أفكارهم.

كتابة الخطابات الاجتماعية، أو خطابات الأصدقاء:

- نايفة قطامي، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 2، 015 م، ص 41.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 11 212.

- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1 010 م، ص 34.

يوجد في الحياة الاجتماعية عدة مواقف تستدعي كتابة خطابات، كما يوجد عدة مناشط على المعلّم توفيرها ليمارس فيها التلاميذ الكتابة الوظيفية، من بين هذه المناشط:

- كتابة بطاقات الزيارة للأصدقاء المرضى.
- دعوة الوالدين لزيارة المعارض المدرسية.
- كتابة الخطابات للأقارب والأصدقاء.
- كتابة الخطابات للإذاعة أو التلفاز.

وتتفاوت مساعدات المعلّم حسب اختلاف الصفوف، فتكون مثيرة ومستمرة لتلاميذ السنوات الأولى، وتقل مع تلاميذ الصف الأخير من المرحلة الابتدائية، وكل هذه المساعدات لا معنى لها مالم تنطلق من اهتمام التلاميذ في حد ذاتهم.[1]

إنّ كتابة خطابات الأصدقاء هي فرصة لإظهار المشاعر، والأحاسيس، وعلى المعلّم أن لا يفوت أي مناسبة دون مطالبة تلاميذه بممارسة هذا النوع من الكتابة، كما يجب عليه أن يميز في تعليم هذا الدرس بين أمرين أساسيين هما: شكل الخطاب ومحتواه.

فقد وضع الكاتب مخططاً يبين العناصر المتصلة بشكل الخطاب المكتوب وتمثلت فيمايلي: الورقة التي يكتب فيها الخطاب، تحية الرسالة (البسملة)، مقدمة الرسالة، موضوع الرسالة (محتواها)، خاتمة الرسالة، والتوقيع، وهذا من ناحية الشكل.[2]

أما من ناحية المضمون فهي عملية ليست هينة بل صعبة ومعقدة من تدريس الشكل، يقوم المعلّم بقراءة الرسالة على تلاميذه، ثم يناقشهم في الأسباب التي كتبت من أجلها هذه الرسالة، والخصائص المتضمنة لها.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 12 13؛.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 14 15؛.

وللرسالة الناجحة المشوقة خصائص مهمة يجب أن يتضمنها محتوى تلك الرسالة، ويمكن إجمال هذه الخصائص فيمايلي:

- خالية من الصيغة رسمية، ولا تكون جافة.
- متضمنة لمعلومات شخصية خاصة بالكاتب.
- واضحة، يراعى فيها علامات الترقيم، وجملها مركبة تركيباً صحيحاً.
- مؤثرة، تجعل القارئ يستجيب لها.[1]

كتابة رسائل الأعمال: ويكون تعليم هذه الرسائل في التعليم التجاري، والأهم من ذلك ممارسة التلاميذ كتابة لشكل والمضمون معاً، وحتى يستفيد التلاميذ أكثر في تعليم كتابة رسائل الأعمال، أن يكون في الفصل، والمكتبة قوائم بعناوين الهيئات والشركات، والمؤسسات التي يمكن للتلاميذ التعامل معها ومراسلتها، من بينها: وزارة التربية والتعليم، وزارة الصحة، مجلس الوزراء ...إلخ

كما أنّه من المفيد أن يخصص المعلّم حصة للمقارنة بين هذين النوعين، ليستخرج التلاميذ أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وتكون هذه المقارنات من ناحية الشكل والمضمون.

أثناء تعليم الكتابة للتلاميذ على المعلمين تحديد فكرة أنّ الغرض من الكتابة يجب أن يكون مشتقاً من ا واقف ذات المغزى، وأهمية تلك المواقف بالنسبة للتلاميذ، واتباع المعايير الخاصة بالشكل والمضمون عند الكتابة.[2]

- **الكتابة الإبداعية:** تتضمن هذه الكتابة ملامح إبداعية تعبر عن شخص الكاتب وذاته، وتركز على وجهة نظر الكاتب للعالم المحيط به، كما أنّها تعنى بدقة اللّغة، وجمالها، وعمق المعاني لدى الكاتب وردود أفعاله.[3]

- ينظر حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 16 17؛ .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 17 19؛ .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 19؛ .

يقول ماهر شعبان عبد الباري في تعريفه للكتابة الإبداعية: (الكتابة الإبداعية هي نوع آخر من أنواع الكتابة، يعتمد فيه الكاتب على تناول موضوعات متنوعة ومتعددة، قد تكون تافهة أو قليلة القيم ، لكن الكاتب المجيد ينشئ من هذا الموضوع كياناً إبداعياً[1]

وسائل تنمية كتابة النثر الإبداعي (الأدبي): يرى الكاتب بأنه على معلّم اللّغة العربية أن يكون مبدعاً حتى تتوفر تنمية كتابة النثر الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ورغم الاختلافات العقلية والنفسية والاجتماعية بين التلاميذ، إلاّ أنّ هناك بعض الأساليب التي تعين المعلّم على تهيئة مناخ الكتابة المناسبة لمستوى التلاميذ لخصها فيمايلي:

- إثارة المعلّم خيال التلاميذ بقراءة بداية قصة معينة، ومطالبة كل تلميذ بإكمالها.
- تخصيص المعلّم حصة كل أسبوع يمارس فيها التلاميذ المناشط ا تعلّقة بالإبداع.
- يكلّف المعلّم كل التلاميذ با/ تفاق على بداية قصة ه ، ثم يطالب كل تلميذ أن يكتب الختام الذي يراه مناسباً لتلك البداية.
- يكلّف المعلّم تلاميذه بكتابة خواطرهم حول برامج تلفزيونية.
- يكلّف المعلم تلاميذه بإكمال بعض العبارات الناقصة بجمل من إنشـ ـهم.
- مطالبتهم بكتابة حوار يمكن حدوثه بين القط والفأر.
- إذا ملك كل تلميذ نظارة يرى فيها المستقبل لمدة مائة عام قادمة ما الذي يمكن أن يراه كل تلميذ من خلال نظارته.[2]

يقول الدكتور رعد مصطفى خصاونة في هذا الصدد: (تتميز هذه الدراسة بتقديم برنامج تعليمي يعتمد عمليات الإنشاء كأساس ا ، وبني البرنامج بشكل شامل ومتكامل لتدريب طلبة المرحلة الأساسية على عمليات الكتابة، ورصد أثرها في تنمية الكتابة الإبداعية لديهم، وتميزت هذه دراسة بتنوع الأدوات المستخدمة فيها، وهي البرنامج التعليمي المقترح. الذي احتوى على

- ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 53 .

· ينظر حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق 20 23؛ .

عمليات الإنشاء وإطار مفاهيمي حولها، ثم تقديم دليل للمعلّم حول التدريبات والأنشطة التي تقدّم للطلاب، واختبار أداء كتابي لقياس مستوى الأداء في الكتابات الإبداعية للطلبة).[1]

ستنتاجاً لما سبق فإن تنمية الكتابة الإبداعية تتطلب وجود معلّم مبدع، يكون على دراية بالتدريبات والمناشط التي تطور من هذه العملية.

تقويم كتابات التلاميذ يظهر تقويم الكتابة إذا تحققت جميع أهدافها ويظهر ذلك في سلوك التلاميذ، ومهارات الكتابة لها دور هام في تقو: كتابات التلاميذ وتلم المهارات هي التي يعنى معلمو اللّغة بتقويمها في كتابات تلاميذهم، ودور المعلّم هو تتبع ما يمارسه تلاميذه ويقدّم العديد من التوجيهات لهم.

وفي الكتابة الإبداعية تكون مهمة التقويم صعبة باعتبار هذه الكتابة أقل موضوعية من الوظيفية لأنّها ذاتية وخاصة.

وعلى المعلّم أن يعود تلاميذه على كتابة المسودات أولاً، وبالمساعدة يعتاد التلاميذ على توضيح أفكارهم وكتابتها في أسهل شكل ممكن.[2]

تقويم موضوعات التعبير المكتوب في المرحلة الابتدائية: يرى الكاتب أنّ عناصر الإبداع تتمثل في أصالة الموضوع المكتوب، وهي نوع من الابتكار، وقد سمي العبقري عبقرياً لأنّه يفوق الإنسان العادي، لا يمكن لأطفال المرحلة الابتدائية أن يكونوا مبدعين إلى ذلك الحد، ولكنّهم ليسوا مجردين من الا بداع.

وتقويم موضوعات التعبير المكتوبة هو التعرف على مناطق الضعف لتفاديها، ومناطق القوة لزيادتها، والتقويم هو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج، فعملية التشخيص تأتي بعد أن يفرغ

- ينظر: رعد مصطفى خصاونة، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، دار جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 16.

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 23 25.

التلاميذ من الكتابة، أما العلاج فيأتي بعدها، وتتكون الكتابة عندما يجد التلاميذ ما يشعرون به ويقولونه ثم يقوموا بكتابة هذه الأقوال.

وعلى المعلّم أن يدرك كيف يفكر تلميذه حتى يتمكّن من مساعدته على الكتابة.[1]

أنماط التقويم لموضوعات العبير المكتوب في المرحلة الابتدائية: تحدث الكاتب في هذا العنصر عن المشكلة التي تواجه المعلمين في تعليم اللّغات عامة والتعبير الكتابي خاصة، هي تقويم الموضوعات المكتوبة، بسبب عدم وجود معايير محددة واختلاف أنماط التقويم.

وقد طرح سؤالاً عن كيفية تقويم التعبير الكتابي لدى التلاميذ، وكما أشار سابقاً إلى أنّ الموضوع المكتوب هو عبارة عن شكل ومضمون، وبأنّه يمكن الاستناد إ هما في تقويم كتابات التلاميذ ولكن نظرياً فقط لأنّ التلاميذ الصغار لا ينظرون إلى الموضوع من حيث مضمونه، ولا يعرفون أصول الشكل الذي ترد عليه الكتابة.

ثم يعود ويقول بأنّه لا يمكن الاستناد على الشكل والمضمون مع التلاميذ الصغار، لأنّ هذين الأمرين مرتبطان بالنضج والوعي لدى التلاميذ.[2]

ويمكن تقويم التعبير على مستويات محددة أوجزها الكاتب فيما يلي:

- **تقويم التعبير المكتوب في بداياته الباكرة:** في بداية التعليم الابتدائي يكون التلاميذ غير قادرين على الكتابة، لذلك يغلب التعبير الشفهي على المناشط اللّغوية التي يمارسونها، أما التعبير الكتابي فيكون عبارة عن إملاءات فقط من التلاميذ يدونها المعلّم على السبورة.

  كما قد يملي التلاميذ على معلّمهم قطعاً من حياتهم، ويمكن للمعلّم التعرف على المصادر اللّغوية لأفكار التلاميذ، وبيئاتهم، ويسير تدريس التعبير ا كتوب وتقويمه في

· ينظر: حسني عبد باري عصر ، فنون اللغة العربي ص 26 27؛ .

· ينظر، حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 28؛ .

السنوات الأولى من المرحلة الابتدائيةبمساعدة المعلّم كونهم لا يجيدون الكتابة، والتقويم في هذه المرحلة يتحدد بعدد المناشط التي يتولاها المعلّم.[1]

- **تقويم التعبير المكتوب في منتصف مرحلة التعليم الابتدائي:** في هذه المرحلة يجب التأكيد على الكتابة الابداعية، ويجب على المعلّم أن يجعل التلاميذ يقارنون بين القصص التي كتبوها وبين تلك الموجودة في كتبهم المدرسية، كما يوجد العديد من الأعمال الخاصة بالتلاميذ يمكن تقويمها مثل: مذكراتهم الذاتية، وتختلف كتابات التلاميذ فقاً لأعمارهم، ومستوى نضجهم، لكن المناقشات الجماعية تساعدهم على إدراك مدى الاختلافات الموجودة بينهم، وهذا ما يجعلهم يتنافسون على تحسين الكتابة ، شكلاً ومضموناً وأسلوباً.

وهناك بعض المعايير تساعد المعلّم والتلاميذ في تقويم الموضوعات التي كتبوها ولخصها الكـ ـب فيما يلي.[2]

- ترك فراغ في بداية الموضوع المكتوب، وفي بداية كل فقرة.
- كل جملة من جمل الموضوع يجب أن تعطي معنى مفيداً.
- كل فقرة من فقرات الموضوع تتناول فكرة جزئية من أفكار الموضوع.
- الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.
- سهولة الموضوع المكتوب، ووضوحه في الكتابة.[3]

- **تقويم مستويات نمو الكتابة:** تحدث الكاتب في هذا العنصر عن التقدم الذي أحرزه التلميذ في الكتابة عبر جميع صفوف المرحلة الابتدائية، كما يجب أن لا تقارن كتابة تلميذ بكتابة غيره حتى لا يصاب التلميذ الضعيف بالإحباط لعدم تساويه مع غيره في

- ينظر: حسني عبد البا ي عصر، فنون اللغة العربية، ص 29 31؛ .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 31 32؛ .
- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 33 34؛ .

الكتابة الإبداعية، وتقويم النمو في الموضوع المكتوب، هو الحكم على درجة الاتفاق التي وصل إليها الكاتب في إيصال أفكاره للقراء بالأسلوب اللازم.

إنّ اللّغة والفكر متلازمان في داخل الكاتب، لأنّ دقة اللّغة تدل على دقة الأفكار، ويمكن الاستناد على ثلاثة معايير عند تقيين النمو في كتابات التا ميذ في ختام المرحلة الابتدائية: محتوى المكتوب، الاتساق المنطقي بين أجزاء المكتوب، آليات التعبير المطبقة في الموضوع المكتوب.[1]

ويوجد بعض صعوبات اللّغة التي تعترض التلاميذ الضعاف ، أوردها الكاتب في ثلاث جداول مع اقتراحات لعلاجها، احتوت هذه الجداول على ثلاث خانات: الأولى تعنى بأساليب انخفاض التحصيل، والثانية تعنى ببعض مصادر الصعوبة، أما الخانة الأخيرة فكانت عبارة عن مقترحات بمناشط علاجية، حيث ذكر من الصعوبات: [2]

أساليب انخفاض التحصيل : عدم فهم الأسلوب الذي يسير عليه الاختبار، عدم التمكن من استخدام اللّغة استخداماً خاصاً يتطلبه الاختبار، انخفاض القدرات العقلية، الثروة اللّغوي المحدودة، الضحالة في فهم المقروء، الإخفاق في تصور الجملة، ضعف التعرف على علامات الترقيم، ضعف الرؤية والسمع...إلخ

بعض مصادر الصعوبة: الاستعمال غير المدفق في التعبيرات الشفهية، اختلاف طرق التعبير في منزل الطفل، الضعف في قدرات القراءة في مختلف المواد الدراسية، انخفاض التحصيل في امتحانات المعلومات، وفهم القراءة، الكتابات اليومية المختلفة، الاهمال السائد في استخدام علا ات الترقيم خاصة الفاصلة.

· ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 34 35؛ .

· ينظر: حسني عبد الباري عصر، نفسه، ص 36؛ .

مقترحات بمناشط علاجية: التدريبات المبكرة على نماذج مماثلة الاختبار، تحديد أوجه الضعف الشائع في درجة التلميذ، تكليف التلاميذ بإعداد جمل معينة وشرحها، تدريبات على معاني الكلمات، تدريبات على اكتشاف المواضع اللازمة لبعض علامات الترقيم، تدريبات الإملاء، تدريبات على استنتاج معنى الكلمة والجملة، إحالة التلاميذ إلى الطبيب المختص في حالة ضعف الرؤية والسمع.[1]

خاتمة الفصل:

ختم الكاتب فصله هذا بحوصلة مفادها أنّ الكتابة عملية معقدة تنمو بالتدرج، وتنقسم هذه الأخيرة إلى عدة أنواع من بينها: الكتابة الإبداعية، والنفعية، وغيرها، وللكتابة وظيفة وغرض، ويمكن تقويمها لتحديد قيمتها، كما أنّ لها عدة مهارات ينبغي للتلميذ تعلّمها ليصبح متمكناً من عملية الكتابة، وتحقق هذه الأخيرة الأغراض والحاجات الخاصة لمتعلّمها، وتعليمها يرتبط بتدريب التلاميذ على ممارستها، وتقويمها ليس سهلاً وخاصة مايتعلق بالكتابة الإبداعية.[2]

- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 36 38؛ .

- ينظر : حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص 39 40؛ .

دراسة وتقييم:

علاقة العنوان بالمتن:

من خلال دراستنا لكتاب **فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها** ، تبين لنا أنَّ العنوان مطابق تماما للمضمون، بمعنى أنَّ العنوان دالّ على ما يحتويه الكتاب.

استهل **حسني عبد الباري عصركتابه** بالحد ث على النمو اللغوي في مختلف مراحل الطفولة، وتوضيح العلاقات بين المظاهر المختلفة نمو اللغة لدى الأطفال وهذا في الفصل الأول، وألقى الضوء على تعليم فنون اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث وضح العلاقات المتبادلة بين مختلف فنون اللغة، ثم التخطيط لتدريس فنون اللغة في المرحلة الابتدائية هذا ما جاء في الفصل الثاني، وفي الفصل الثالث تحدث على تعليم الاستماع في التعليم الابتدائي، حيث تناول بالشرح والتحليل هذه المهارة، أما الفصل الرابع فخصصه للتعبير الشفهي، تعليمه وتقويم تعلّمه، ومراحل نمو الحديث عند الطفل، وأهداف تعليمه، وأهم المهارات التي يجب التأكيد عليها في تعليم الحديث للتلاميذ في المر- لة الابتدائية، وتقويمه، وفي الفصل الخامس عالج مهارة الكتابة تعليمها

وتقويم تعلّمها، مسلطا الضوء على طبيعة الكتابة، وأنماطها، ومهاراتها وأهمية التدرب عليها وطرق تقويمها.

المنهج:

من خلال دراستنا لهذا الكتاب توصلنا إلى أن الكاتب "**حسني عبد الباري عصر**" اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يظهر جلياً من خلال وصـه لمختلف القضايا التي تناولها في كتابه وتحليل ما جاء فيها.

دراسات حول الكتاب :

بعد بحثنا لم نـد عن هذا الكتاب أي دراسة نقدية للمؤلّف، ولا ا ـفـ - وحسب رأينا المتواض – سجلنـ بعض الملاحظات حول الكتاب:

اسنـ ى **حسني عبد الباري عصـ** " مادته من مصادر عربية قديمة وحديثة، ككتاب عبده علي الراجحي، وابن جنـ ...إـ . وبعض المصادر غير العربية.

تحدث عن فنون اللغة العربية وكيفية تدريسها وطرق تقويمها.

كتاب "**فنون اللغة العربية(تعليمها وتقويم تعلمها)** كتاب قيّم يحتوي على معلومات مهمة ومفيدة حول تعليم مهارات اللغة العربية وطرق تقويم كل مهار ، رغم كل هذا لكنه كغيره من الأعمال لا يخلو من الهفوات، و من أهم الملاحظات التي سجلناها حوله هي :

أنَّ أغلب صفحات الكتاب تخلو من التوثيق.

واكتفى في بعض الأحيان بـ توثيق لبعض الصفحات بذكر لمؤلف دون ذكرا علومات ا خرى (لا طبعة ولا صفحة .

كما نجده قد وازن بين جميع فصول كتابه.

الإضافات الّتي جاء بها الكاتب :

الكتاب الذي بين أيدينا جاء بمعلومات قيمة وقد أمدنا بمعلومات لم نكن على دراية بها سابقا أبرزه ، مهارات اللغة العربية وكيـ ـة تعليمها وطرق تدريسها،وتقويم .

الخـــاتمـــة

خاتمة:

من خلال دراستنا لكتاب فنون اللغة العربية(تعليمها وتقويم تعلمه " حسني عبد الباري عصر" توصلنا إلى مجموعة من النّتائج أهمها:

النمو اللغوي عند الطفل في المراحل الأولى يتم عبر مرحلتين.

كما استخلصنا أنّ هناك علاقة بين المظاهر المختلفة لنمو اللّغة لدى الأطفال.

كيفية تعليم فنون اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية والعلاقة التي تربط هذه الفنون ببعضها.

اللّغة ظاهرة تحكمها عوامل عدّة داخلية وخارجية، كما أنّ لغة الطفل تتأثر كثيراً بالبيئة الاجتماعية.

كما تعدّ فنون اللّغة وحدة كلية واحدة لا تتجزأ.

فنون اللّغة العربية أربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وتقوم هذه المهارات بمدى تحققها عند الطفل.

تعليم الاستماع يستند إلى نظريات ليكون مثمراً.

الحديث وسيلة اتصال وتواصل بين البشر، وأداة لنقل الأفكار وتبادل الآراء.

القراءة تمكّن الطفل من اكتساب المعلومات، وزيادة رصيده اللغوي.

الكتابة وسيلة مهمة لنقل الأفكار، وهي العنصر الأساسي الذي تنطلق منه فكرة الحديث.

وبعد دراستنا لكتاب فنون اللّغة العربية (تعليمها وتقويم تعلّمها) لاحظنا أنّ:

- للدكتور حسني عبد الباري عصر غاية من تأليفه لهذا الكتاب، وغايته كما يبدو لنا هي التسهيل على الدارس أو الباحث في المجال التعامل مع مفاهيم التعليمية،

إضافة إلى هذا نلاحظ أنّ عدد صفحاته لا يتجاو 243 صفحة وهذا ما يشجع القارئ على الاطلاع عليه، فمن المعروف على الباحثين الجدد الميل إلى ما هو سهل ومقتضب بعيد عن التفصيل والإطالة.

- كما أنّ انطلاقة حسني عبد ا ماري عصر في خط صفحات كتابه لم يكن من العدم، بل اعتمد العديد من المؤلفات المعروفة في المجال.

قائمة المصادر والمراجع:

ا.ا .. ه. .... ادر:

- حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية (تعليمها وتقويم تعلّمها)، مركز الاسكندري للكتاب، مصر، د.ط 000ا م.

ا.ا .. .... را .... ع:

- ابراهيم خليل، مدخل إلى علم اللّغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ا 010ا م.
- ابراهيم عبد العزيز الدعيا ، مناهج وطرق البحث العلمي، دار صفاء، عمان، الأردن، ا 010ا م.
- أحمد عبد الرحمان حماد، العلاقة بين اللّغة والفكر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د.ط 985ا م.
- أحمد نايل العزيز وآخرون، النمو اللّغوي واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديثة، عمان، ا ردن، ا 003ا م.
- أديب عبد الله مُحَمَّد النوايسه وإيمان طه طايع القطاونة، النمو اللّغوي والمعرفي للطفل، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ا 015ا م.
- أسعد شريف الأمارة، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عماذ الأردن، ا 014ا م.
- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق، عمان، الأردن، ا ، 007ا م.
- ألفت حقي، سيكولوجية الطفل (علم نفس الطفولة)، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، د.ط 996ا م.
- أنطوان صياح، تعلّمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، ب وت، ا ، 2 008ا م.

- بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 4، 2014م.
- تاج الدين المناجي، مناهج تدريس اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند، د.ط 2017م.
- جميل حمداوي، البيداغوجيات المعاصرة، توبقال للنشر، المغرب، ط 1، 2007م.
- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، د.ط 2011م.
- حسن عبد الحميد أحمد رشون، العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ط 3، 2008م.
- حسن فاتح البكور وآخرون، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار الحرير، الأردن، ط 1، 2010م.
- راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2011م.
- راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2003م.
- زين العارفين، اللّغة العربية طرائق تعليمها وتعلّمها، مطبعة hayfapress للنشر والتوزيع، فداك، ط 1، 2008م.
- رشدي أحمد طعيمة ومُحَمَّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكري العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2000م.
- رعد مصطفى خصاونة، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، دار جدارا للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط 1، 2008م.
- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2004م.

- سعد علي زاير وسماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ط1، 2015م.
- سعيد كمال عبد الحميد، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
- سمير عبد القادر جاد، استراتيجية الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية، دار العالمية، مصر، ط1، 2007م.
- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، منتدى سور الأزبكية، مصر، ط2، 2004م.
- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، د.ط، د.ت.
- عاطف فضل مُحَمَّد، التحرير الكتابي الوظيفي و الإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م.
- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط4، 2014م.
- عبد العزيز ابراهيم العصيلي، علم اللّغة النفسي، منتدى سور الأزبكية، المملكة العربية السعودية، د.ط، 2006م.
- عبد المجيد عيساني، نظرية التعليم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية، دار رائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 948م.

- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللّغة عند الإنسان والطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط 1947 م.
- فراس السليتي، فنون اللّغة، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، د.ط 2007 م.
- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، د.ت.
- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، د.ط 2010 م.
- ماهر شعبان عبد الباري، مهارة التحدث - العملية والأد – دار المسيرة، عمان، الأردن، د.ط 2011 م.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط 2006 م.
- مُحَمَّد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، د.ط 2000 م.
- مُحَمَّد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار القلم، القاهرة، مصر، د.ط 2000 م.
- مُحَمَّد عودة الريماوي، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط3 2008 م.
- محمود عكاشة، مبادئ تعليم اللّغة العربية - قواعد النطق والكتا – دار النشر للجامعات، القاهرة، د.ط 2008 م.
- محمود كامل الناقة، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة، السعودية، د.ط 1985 م.
- مصطفى خليل الكواسي، المسير في اللّغة العربية، دار صفاء، عمان، الأردن، د.ط، 2009 م.

- نايفة قطامي، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، دار ا سيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ، 2 015؛ م.
- نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللّغة والتفكير، دار المسيرة، عمان الأردن، ، ا ، 003؛ م.
- هاني اسماعيل رمضان، معايير مهارات اللّغة العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي، تركيا، ، ا 018؛ م.
- وليام َ رين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، تر: مُحَّد الأنصاري ورجاء أبو علام، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، ؛ 996 م.
- وليد رفيق العياصرة، التفكير السابر والإبداعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ، ا 011؛ م.
- وليم كرامز، محاور الذكاء السبع، وادي النيل للنشر والتوزيع، مصر، ا 011؛ م

ا ل . . . ر س . . . . . ا ئ . . . . . ا و ا ل . . . ذ ك . . . . . ر ا ت:

- آنجي رحمانا فولترا، الكفاءات التعليمية لمعلمي اللّغة العربية في المدارس المحمدية بباندرالامبونِ ، رسالة ماجيستير، قسم تعليم اللّغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، أندونيسيا 016؛ م.
- بلعسل خديجة وشرشار أمينة وحسن أمال، دراسة كتاب أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة لفهد خليل زايد، مذكرة تخرج ماسن ، جامعة أحمد بن يحي الونشريسي، تيسمسيلد 016 017؛ م.
- حمزة مُحَّد المناعسة، درجة توظيف التعليم النشط لدى معلمي اللّغة العربية في الملرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجيستير في

التربية، جامعة الشرق الأوسط، كلية الـ وم التربوية، قسم مناهج وطرق التدريس، عمان، الأردن 020؛ م.

- حياة عبيدات، كفاءة المعلّم، مصادرها وأثرها في العملية التعليمية - الطور الابتدائي أنموذ- – مذكرة ماستر في ميدان اللّغة والأدب العربي، أم البواقي، الجزائر. 011؛ – 012؛ م.
- - الد عبد السلام، دور اللّغة الأم في تعليم اللّغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، تخصص أرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة فرحات عباس، سـ يف، الجزائر 011؛ 012؛ م.
- زعيمية منى، الأسرة، المدرسة ومسارات التعلّم (العلاقة ما بين خطاب الوالدين والتعلّمات المدرسية للأطفال)، مذكرة ماجيستير في علم النفس المدرسي، تخصص صعوبات التعلّم، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الن س وعلوم التربية والأرطفونيا، قسنطينة، الجزائر 012؛ 013؛ م.
- الزهرة سهيماء وهاني هبيتة، اكتساب اللّغة بين ابن خلدون ونعوم تشومسكـ - دراسة مقار – مذكرة ماستر في اللّغة العربية وآدابها، تخصص علوم اللّسان، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر 016؛ م.
- علاء عـ دة حميد، مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللّغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان، رسالة ماجيستير، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن 017؛ م.
- عمر ابراهيم عبد المهدي الصرايرة، مهارات الاستماع الناقد المتضمنة في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، رسالة ماجيستير في مناهج وأساليب تدريس اللّغة العربية، كلية الدراسات العليا، قسم المناهج والتدريس، جامعة مؤتة، الأردن 016؛ م.

- فريدة بوعقال، اللّغة والتفكير، م كرة ماستر، ميدان اللّغة والأدب العربي، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، 2014؛ 2015 م.
- لوريدة فرجي ونسيمة طمانيت، الطفل الجزائري المتمدرس وواقعه اللّغوي، مذكرة ماستر في اللّغة والأدب العربي، تخصص عل م اللّسان، جامعة عبد الرحمان ميرة، قسم اللّغة والأدب العربي، بجاية، الجزائر 2016؛ 2017 م.
- لويزة بن سعيد وليديا عزوز ومسعودة دريزي، مهارة الاستماع وطرق تنميتها لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، مذكرة ليسانس، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، تخصص لسانيات عامة، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر 2019؛ 2020 م.
- مُحَمَّد فايز أبو دية، أثر استخدام حقائب العمل في تنمية المهارات الكتابية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بغزة، رسالة ماجيستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين 2016؛ م.
- مُحَمَّد علي أحمد الشهري، التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجيستير في التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، المم كة العربية السعودية 2008؛ 2009 م.
- مُحَمَّد مصطفى أحمد يونس، لغة الطفل دراسة تطبيقية على أطفال الرياض والمرحلة الابتدائية في ريف مركز يوصف الصديق بمحافظة الفيوم (في ضوء الدراسات اللّغوية الحديثة)، رسالة ماجيستير، جامعة الفيوم، كلية دار العلوم، قسم علم اللّغة , لدراسات السامية والشرقية، مصر 2010؛ م.
- مصطفى بلبولي، اللّغة والأمة مقا بة لفلسفة همبولدت، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الفلسفة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة وهران، الجزائر 2012؛ - 2013؛ م.

- وردي فطوم وأشكر صبرينة، تعليمية أنشطة اللّغة العربية باستراتيجية حل المشكلات – نشاط القراءة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط – مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة أحمد بن يحي الونشريسي، تيسمسيلت، 2016/ 2017م.
- ياحي نوال ومفلاح أسماء، تعليمية اللّغة العربية وفق منهاج المقاربة بالكفاءات، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم الأدب العربي، كلية الأدب والفنون، قسم الدراسات اللّغوية، تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2018/ 2019م.

ا ل . . . . . م . . . . . ج . . . . . .

. . . .لات:

- رافد صباح التميم، المهارات اللّغوية ودورها في التواصل اللّغوي، مجلة مداد الآداب، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق، العدد 11.
- زوليخة علال، التعليمية المفهوم النشأة والتطور، مجلة الآداب واللّغات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، العدد 14، جوان 2016.
- عبد الرحمان عبد الهاشمي وسهام محمود محارمة، فعالية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللّغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد 12، العدد 2، جوان، 2015م.
- مُحَمَّد باني ياسين، مستوى الذكاء اللّغوي والروحي لدى طلبة جامعة البلقاء في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، العدد 169، 2016م.

- مشطر حسين، الخلفية التا يخية لنشأة الديداكتيك قراءة في المفهوم والموضوع، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر، المجا ا ، العد ، 2018 م.
- لعطوي سليمة، الفهم القرائي، ستراتيجياته وصعوبات تعلّمه، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير ممارسات نفسية تربوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العد 1 ، ديسمبر 2013 م.

فهرس الموضوعات:

مقدم ..... ج.

مدخل .....

- البطاقة الفنية للكتاب ..... 1 3(.
- القضايا المطروحة في الكتاب ..... 4 5(.
- تاريخ البحث في الموضوع وراهنيته..... 5 0(.
- دوافع تأليف الكتاب..... 0 1(.
- القيمة العلمية للكتاب ومنهج الكاتب..... ..... 1 3(.

ا ..... ل

الأول:

النمو اللّغوي في مراحل الطفولة

مقدمة الفصل .... 5(.

النمو ا غوي في مختلف مراحل الطفول ..... 5 6(.

النمو اللّغوي في مرحلة المه .... 7 8(.

الأشكال الأولى للاتصال ..... 9 2(.

النمو اللّغوي في مرحلة ماقبل المدرس ..... 1 3(.

طبيعة النمو اللّغوي..... 3 4(.

شواهد النمو اللّغوي ..... 4(.

العلاقات بين المظاهر المختلفة لنمو اللّغة لدى الأطفال ..... 5 6(.

دور المعلّم في تعليم الأطفال فنون اللّغ .... 7 39 .

خاتمة الفصل ..... 39 .

الف . . . .صه . . . .ل

الث . . . .ا ن . . . .ي :

تعليم فنون اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية

مقدمة الفصل ..... 1 42 .

العلاقات المتبادلة بين مختلف فنون اللّغة ..... 2 43 .

- الاستما ..... 3 45 .
- الحديث 5 46
- القراء ..... 6 47 .
- الكتاب .... 7 48 .

فنون اللّغة كل لا يتج ..... 9 50 .

فنون اللّغة وجوانب المنهج الدراسي ..... 0 51 .

فنون اللّغة ومواد العلو ..... 52 .

فنون اللّغة والرياضيات ..... 52 .

تخطيط الجدول المدرسي بما يتناسب مع خصائص الأطفال وفنون اللّغ ..... 3 55 .

التخطيط لتدريس فنون للّغة في المرحلة الابتدائي .... 5 52 .

خاتمة الفصل ..... 52 .

الفصل الثالث:

الاستماع تعليمه وتقويم تعلّمه

مقدمة الفصل..... 4 65.

نظرية الاستماع والمقدمات التي تستند إليه ... . 6 87.

مهارات الاستماع ..... 8 33.

بعض نماذج تدريس الاستماع ..... 3 38.

دور معلمي اللّغة في التعليم الابتدائي في تعليم الاستماع ..... 8 39.

تقويم تعلّم الاستماع ..... 9 04.

خاتمة الفصل ..... 14.

الفصل الرابع:

التعبير الشفهي تعليمه وتقويم تعلّمه

مقدمة الفصل .... 43.

تعليم التعبير الشفهي ..... 3 64.

أهداف تعليم الحديث في المرحلة الابتدائية ..... 6 84.

- في الصف الأول ..... 8 94.
- في الصف الثاني ..... 9 001.

- في الصف الثالث ..... 00 02.

الفروق الفردية بين الأطفال وتأثيرها على مهارة الحديث ..... 02.

تنمية مهارة الحديث في المرحلة المتوسط ..... 02 04.

نظام المجموعات في تعليم الحديث ..... 04 05.

خاتمة الفصل ..... 06 07.

ا .. .. ل ا ..... س:

الكتابة تعليمها وتقويم تعلّمها

مقدمة الفصل..... 09.

طبيعة اللّغة والكتابة ..... 09 11.

أنماط الكتابة ..... 11 12.

تقويم الكتابة باعتبارها عملية ..... 12.

تقويم الكتابة بوصفها إنتاج ..... 13 14.

التدرب على الكتابة ..... 14 15.

علامات الترقيم ..... 15 19.

مهارات الكتابة ..... 19 20.

الكتابة وظيفة وغرض ..... 21.

أهداف المعلمين والطلاب من عملية الكتابة ..... 21 22.

أهداف الدوافع الداخلية للتلاميذ في عملية الكتابة ..... 22 23 .

الكتابة بين الوظيفة والإبداع .... 23 .

- الكتابة الوظيفية (نفعية .... 23 26 .
- الكتابة الإبداعي .... 26 28 .

تقويم موضوعات التعبير المكتوب في المرحلة الابتدائية .. .. 28 30 .

صعوبات اللّغ .... 311 .

خاتمة الفصل .... 32 .

دراسة وتقييم..... .... 333 34 .

خاتمة..... ..... -هـ

قائمة المصادر والمراجع..... ..... 37 45 .

فهرس الموضوعات..... ..... 46 50 .