الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت

قسم اللّغة والأدب العربيّ

مذكّرة مقدّمة ضمن متطلّبات نيل شهادة التخرّج ماستر، موسومة بـــ:

دراسة كتـــاب :

أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة

" فهد خليل زايد"

شعبة: دراسات لغوية

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبين :

- بلعباس أحمد
- بدراني خديجة

إشراف الأستاذة:

معزوز خيرة

الموسم الجامعيّ: 1440- 1441هـ/ 2019- 2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر و عرفان

الحمد لله الذي وفّقنا لإتمام هذا العمل

و عملا بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم :

[من لم يشكر الناس لم يشكر الله]

فالشّكر موصول إلى الأستاذة المشرفة "معزوز خيرة " التي رافقتنا خلال فترة إعداد هذه المذكّرة ولم تبخل علينا بنصح أو توجيه ...

ولكلّ من قدّم لنا يد العون في إتمام هذا العمل ولو بكلمة طيّبة لهم منّا كلّ الشّكر والتّقدير.

إهداء

لاشيء يضاهي فرحة التخرج؛ فهي أجمل اللحظات بعد تعب وسهر

إلى الذي وهبني كل ما يملك...

إلى من كان يدفعني إلى الأمام...

أبي الغالي أطال الله في عمره.

إلى من تحت قدميها الجنان...

إلى نبع الحنان...

أمي الغالية ...

إلى إخوتي وسندي ورفقاء دراستي ...

إلى جميع أساتذتي؛ من كان لهم الفضل الأكبر في مساندتي..

.

أهدي لكم بحث تخرجي، داعيا المولى عز وجل أن يطيل في أعماركم ويرزقكم الخيرات.

أحمد

إهداء.

أهدي هذا العمل إلى من لونت حياتي بجمالها وحنانها، وعجز اللسان عن وصفها

إلى التي سهرت وضحت براحتها حتى تراني مرتاحة، وشملتني بعطفها ورعايتها

"أمي الحبيبة"

إلى الذي أعطى وضحى، وكان صبره وحرسه وإصراره نبراسا يضيء مسيرة

حياتي "والدي العزيز

إلى من ذقت في كنفهم طعم السعادة إخوتي وأخواتي

إلى رفيقات دربي وزميلاتي في الدراسة

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة نجاحي

خديجة

بطاقة فنية للكتاب:

المؤَلف: أساليب تدريس اللغة العربية

المؤلِف: فهد خليل زايد

الطبعة: الأولى

دار النشر: دار البارودي

البلد: عمان (الأدرن)

سنة النشر: 2006م

عدد صفحات الكتاب: 204

حجم الكتاب: 15x23

توصيف الكتاب:

متوسط ذو اللونين بني غامق- العنوان الرئيسي مكتوب في الأعلى، أساليب تدريس اللغة العربية بخط كبير ومر ومزخرف وكتب العنوان الفرعي بخط رفيع بين المهارة والصعوبة .

وفي أسفل الكتاب مدون عليه ، اسم المؤلف فهد خليل زايد، أما خليفة الكتاب مكتوب عليها فقرة قصيرة عن ما تناوله الكتاب فهو لم يتناول العربية كلها وإنما جزء يسير جدا يخص المرحلة الأساسية.

محاور الكتاب :

قَسَّم فهد خليل زايد كتابه إلى مقدّمة وسبع وحدات ، وتشتمل الوحدة الأولى على : اللغة

أنماط الاضطرابات اللغوّية النطقّية

اضطرابات اللغة التعبيرّية

مراحل تطور اللّغة

المهارات اللغوّية

مهارات الكتابية

مهارات الحديث المحادثة

الإصغاء – الاستماع

الوحدة الثانية : القراءة

مفهومها ،تطور مفهومها ، مرحلة التهيئة و الاستعداد للقراءة ،المشكلات الخاصة بالحروف العربية أنواع القراءة من حيث الشكل و الأداء ، أهداف تدريس القراءة ، الطرق العامة في تدريس القراءة أساليب تدريس القراءة في الصّف الثاني ، ضعف الطلّاب في القراءة .

الوحدة الثالثة : الكتابة

الكتابة و أهميتها ، مشكلات الكتابة العربية ، أهداف تدريس الكتابة ، الإملاء ، مفهوم الإملاء ، أهميته ، الخطأ الإملائي ، أنواع الإملاء .

الخطّ ، مفهومه ، تاريخه و تطوره ، أنواعه ، أهمّيته ، أهداف تدريس الخطّ في المرحلة الابتدائية :

ما يجب مراعاته في أثناء تدريس الخطّ ، مراحل تدريس الخطّ و التدريب عليه ، نماذج من خطّ الرقعة و كيفية كتابته .

الوحدة الرابعة : التعبير ، مفهومه ، أنواعه ، الأهداف العامة لتدريس التعبير الشفوي ، الخطوات العامّة لتدريس التعبير الشفوي في هذه المرحلة ، التعبير الكتابي أهداف تدريسه ، صعوبات تواجه المعلم و التلميذ في التعبير ، أهداف خاصّة لتدريس التعبير ، خطوات تدريس التعبير بشكل عام ماذا على المعلّم أن يراعي عند تصحيح الموضوع .

الوحدة الخامسة : الأنماط اللغوّية ، القواعد مفهومها و موقعها ، الأهداف الخاصة لتدريس الأنماط اللغوّية ، موضوعات الأنماط اللغوّية ، موقف التربويين من تدريس القواعد.

الوحدة السادسة : الأناشيد و المحفوظات ، الفرق بينهما ، أهداف تدريس الأناشيد ، تدريس المحفوظات ، ما يستحبّ في تدريس الأناشيد و المحفوظات ، تقويم تعلّم الأناشيد و المحفوظات .

الوحدة السابعة : صعوبات القراءة ، الاستيعاب ، التهجئة ، الكتابة ، مظاهر الصعوبات الكتابية و طرق علاجها ، المشكلات الرئيسية في القراءة ، الضعف في الكتابة ، الضعف في مهارة الاستماع ، الضعف في التعبير ، الأسباب المختلفة التي تقع وراء هذه المشكلات .أولا : ما يتّصل بالمنهاج ، ثانيا: ما يتّصل بالمعلّم ، ثالثا : ما يتّصل بالتلميذ ، رابعا : ما يتّصل بالإشراف خامسا : أسباب عامّة .

مقترحات للعلاج : أولا : ما يتّصل بالمنهاج و تنفيذه ، ثانيا : ما يتّصل بالمعلّم ، ثالثا : ما يتّصل بالطالب ، رابعا : ما يتّصل بالإشراف التربوي ، خامسا : مقترحات عامّة ، أنشطة .

مقدّمة

مقدّمة:

بسم الله الرحمن الرحيم وبه نستعين وعليه التوكل وبيده التوفيق والسداد واليقين، انه ولي ذلك والقادر عليه.

إنّ" أساليب تدريس اللغة العربية" من المواضيع التي ينبغي أن نوليها اهتماما بالغا وذلك لأن الهدف الأساسي لتعليمها هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم سواء كان هذا الاتصال شفويا أو كتابيا، وكل محاولة لتدريب اللغة العربية يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف، ولهذه الدراسة أركان أساسية ترتكز عليها تتمثل في المهارات والأنماط اللغوية والتي تشمل الاستماع القراءة والكتابة، والتعبير، والإملاء والخط، والقواعد والأناشيد والمحفوظات وهي متصلة يبعضها تمام الاتّصال وكل منها يؤثّر ويتأثّر بالفنون الأخرى، فالمستمتع الجيّد هو بالضرورة متحدّث وقارئ وكاتب جيّد والكاتب الجيّد لا بدّ أن يكون مستمعا جيّدا أو قارئا.

ومن هذا المنطلق ، وبغية الإلمام بهذا الموضوع سنحاول الإجابة عن الإشكاليات الآتية:

ماهي الأساليب المنتهجة لتدريس اللغة العربية ؟ وما المقصود بالمهارات اللغوية ؟ و إن اعتبرنا أنّها مهمة لتيسير العملية التعليمية التعلّمية فما الصّعوبات التي تعترض تدريسها للمتعلم؟.

وللإجابة على هذه الإشكاليات المطروحة سابقا تطرقنا إلى خطة بحث مقسّمة إلى مقدمة و مدخل و ثلاثة فصول .

الفصل الأول: اللغة

الفصل الثاني: أساليب تدريس القراءة والكتابة

الفصل الثالث: انماط التدريس الشفوية والكتابية

وانهينا هذا البحث بخاتمة كانت عبارة عن حوصلة شاملة للموضوع،استعرضنا فيها نتائج البحث .

و تماشيا مع طبيعة الدراسة فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي،وقد تتّبعنا في دراسته على مقارنة نصوصه بنصوص أخرى مقتبسة لمؤلّفين وكتّاب تحدّثوا عن نفس القضايا الّتي طرحها الكتاب بالشّرح والتّحليل، وقد انتهج "فهد خليل زايد" أسلوبا علميا بسيطا في الطرح وتقديم الأفكار حول هذا الموضوع، وطريقة عرضه في أكثر الأحيان مشوّقة، ولغته علمية سليمة.

و كما هو شأن كل بحث علمي فقد واجهتنا صعوبات جمة إلاأنّها لم تثن من عزيمتنا في إنجاز المذكرة،و من هذه الصعوبات:

- ✓ صعوبة الحصول على الكتب في ظل الظروف الصحية الراهنة غير المستقرة والاعتماد الكلي على النسخ الالكترونية.
- ✓ كثرة المادة المعرفية وتشعّبها وصعوبة حصرها.

لكن بالرغم من هذه الصعوبات كتب لهذا البحث أن يرى النّور و الفضل لله أولا ثم للأستاذة المشرفة التي كانت عونا بتوجيهاتها السّديدة.

وفي الأخير نتوجه بالشّكر الخالص لوجهه سبحانه وتعالى بأن ألهمنا الصّبر لإنجاز هذا العمل والله وليّ التّوفيق.

إعداد الطالبين:

بلعباس أحمد

بدراني خديجة

تيسمسيلت في: 2020/08/05

مدخل

حياة المؤلف:

فهد خليل عبد الله زايد، مواليد عمان- الأردن عام 1958م، محاضر في كلية تدريب عمان، حاصل على درجة الدكتوراه في اللغة العربية و آدابها بتقدير جيد من "جامعة القديس يوسف"، درجة الماجستير في اللغة العربية و آدابها بتقدير جيد من "جامعة القديس يوسف"، دبلوم دراسات عليا في اللغة العربية بتقدير جيد من" جامعة القديس يوسف"، بكالوريوس في اللغة العربية بتقدير جيد من" جامعة بيروت العربية"، دبلوم معهد معلمين تربية ابتدائية بتقدير جيد" كلية تدريب عمان."

من مؤلفاته: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية وطرق معالجتها، ويستند منهج الدراسة فيه إلى ثلاثة جوانب موضوعي (نظري)، ميداني (عملي) و(تحليلي) تحدث عن إشكالية الخطأ في الكتابة وأسبابها واقترح بعض الحلول المناسبة، عند القدامى والمحدثين، ومستويات الأخطاء.[1]

ومن مؤلفاته أيضا: "المدخل إلى اللغة العربية للمبتدئين" وتتضمن مادة الكتاب موضوعات أساسية في قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، علم الكلم في الإعراب والبناء في الفعل وأقسامه من مرفوعات الأسماء ومنصوبات ومجروراتها، وحيث تنتهي كل وحدة بتمارين متنوعة، في حين تتناول الوحدة الأخيرة نصوصا تطبيقية للاستيعاب والتحليل وتدرس على صعيد اللغة والنحو والبلاغة والتفسير والتذوق الفنّي، وقد روعي في موضوعات الكتاب التسيير والإيجاز دون الخوض في التفصيلات والمسائل الخلافية في النحو والصرف

[1]- ينظر: مقدمة كتاب الأخطاء الشائعة ،فهد خليل زايد ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) ، 2006 م

مهارة اللغة العربية:

لقد أصبح من الثابت والمعروف أن اللغة تتكون من أربع مهارات هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ، وأن اكتسابها يتم بالمران والممارسة ، أي أن اكتساب اللغة يتم باستخدامها لا بحفظ قوانينها ، وبعبارة أخرى إن تعلم اللغة يتم باللغة لا بالحديث عنها

وقبل الحديث عن ذلك يجب أن نسجل ظواهر أساسية في تعليم العربية الفصحى :

1-العربية الفصحى ليست نقيضا للعامية ، وليست مطابقة لها ، والحقيقة أن لجميع لغات العالم مستويات تتدرج من لغات المجموعات الخاصة إلى اللغة الفصحى أو المعيارية ، واللغة العربية لا تختلف عن سائر لغات العالم ؛ فالفصحى تقع في قمة مستويات اللغة العربية ، والعامية تقع في المستويات الدنيا لها، وكما قال علماء البلاغة " لكا مقام مقال " فإن للفصحى مقامات ومواقف لا يجوز استخدام العامية فيها، وللعامية أيضا مواقف أخرى يصعب استخدام الفصحى فيها، ومعظم الاختلافات بين الفصحى والعامية تقع في الجانب الصرفي وأما التراكيب فلا تختلف عنها كثيرا .

2-اللغة أصوات، وهذه الأصوات تتجمع لتكون كلمات ، والكلمات تتجمع لتكون جملا والجمل تتجمع لتكون موضوعا يعبر عن فكرة ، ولكل لغة من لغات العالم قوانينها الخاصة بالأصوات، ويسمى العلم الذي يدرسها بعلم الأصوات ، ولها قوانينها الخاصة بتركيب الكلمة ويسمى العلم الذي يدرسها بعلم الصرف ، ولها قوانين خاصة بالتراكيب ويسمى العلم الذي يدرسها علم النحو أو التراكيب، ولها أيضا قوانين خاصة بالمعنى، ويسمى العلم الذي يدرسها بعلم المعنى .

3-قواعد اللغة الفصحى ليست قواعد النحو فقط، ولكنها مجموعة من القوانين التي تتناول الأصوات والصرف والتراكب والمعنى ، وقواعد التركيب

4-صعوبة القواعد النحوية تعود إلى طريقة التدريس المتبعة أكثر مما تعود إلى القواعد نفسها والشكوى منها مبالغ فيها ؛ إذ لكل لغات العالم قواعد تفصيلية تشبه قواعد اللغة العربية وبعضها يفوق العربية في ذلك، ولم يناد أحد بهجر قوانين لغته أو استبدالها بأخرى بسبب صعوبة تلك القوانين .

5-اللغة ليست معرفة نظرية لمجموعة معلومات عن قوانين وخصائص اللغة ولكنها مهرة تكتسب بالتدريب، ولذلك نجد كثير من الناس يعرفون قوانين الفصحى ، ولكنهم يتعثرون عندما يحاولون الحديث بها أو استخدامها .

6-العربية الفصحى ضرورية ولازمة لنا في جميع نواحي الحياة ، لأننا نقرأ ونكتب بها ، ونمارس أمورنا الإدارية جميعها بها ، كما أننا نتمنى ونفرح لو امتلكنا مهارة استخدامها في المحادثة .

7-للغة العربية مكانة خاصة لا تشاركها فيها آية لغة أخرى في العالم ، وهي أنها لغة القران الكريم ، ويجب أن نحرص عليها كحرصنا على حفظ القران الكريم وفهمه .

8-يميل العلم الحديث إلى تقسيم المهارات اللغوية إلى مهارات أساسية أربع هي : الاستماع والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، ولكل مهارة من هذه المهارات مهارات فرعية تتسلسل من السهل إلى الصعب ، ويبنى بعضها إلى بعض .

إنّ اللغة العربية وسيلة اتصال وتواصل بين الأفراد، تجمع المجتمعات على وحدة الفكر فقد اهتم علماؤنا العرب أيّما اهتمام بلغتنا العربية لأنّها لغة القرآن وكانت لهم العديد من المؤلفات ملأت الأرض لاهتمامهم البالغ بها، وإن دلّ هذا إنما يدل على حبهم لها، وكلَّما تفقهوا فيها فإنهم بذلك ازدادوا قرباً إلى الله وإلى الدين.

كان هذا الاهتمام البالغ باللغة العربية منذ القدم ولازال الوضع على حاله في العصر الحديث من خلال علماء ألفوا كتباً تساعد القارئ العربي على معرفة لغته، ومن بينهم فهد خليل زايد في كتابه أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة

ولقد تعرّض الكاتب في دراسته للنمط الوصفي التحليلي، حيث تطرق لشرح أساليب تدريس اللغة العربية، إذ أنّ للّغة العربية فروع مختلفة يأخذ كل فرع منها خطّا مستقلّا عن غيره من باقي الفروع: وتتمثل في القراءة، الخطّ، الإملاء، التعبير، القواعد والتدريب اللّغوي الأناشيد والمحفوظات وهي خاصّة بالمرحلة الابتدائية ويقصد بها تنسيق العمل في المحيط الدراسي، وتحديد مدة زمنية لكل فرع ليصل بها التربويون إلى الغاية العامة أو الهدف العام من تدريسها التي تعني تمكين المتعلم من السيطرة على الأداة التعبيرية المهمة والغاية منها استخدامها في تعبيره وفهمه، ويرى التربويون أن الغرض الأساسي من الوصول إلى الفهم والتعبير هو الهدف الذي يسعون له في تدريس فروع اللغة العربية، ومثل فروع اللغة في أهدافها الخاصة، ثم في هدفها العام المشترك، فهي تصب في مصب واحد. ولتقريب هذا إلى الأذهان فللقراءة أغراض خاصة منها الاستماع وحسن الفهم والتذوق، وغير ذلك من الأغراض، ولكنها مع ذلك تشترك مع غيرها من فروع اللغة في أن الغرض العام منها هو أن يتمكن المتعلم من السيطرة على لغته وحسن استخدامها فهي تعبيرٌ كما هو الشأن في سائر الفروع.

الكلمات المفتاحية: التعليم، التعلّم، المهارة، الأساليب ، الأنماط ، اللّغة

دوافع تأليف الكتاب

إن الذي حمل الدكتور فهد خليل زايد على تأليف هذا الكتاب لا يعدو ثلاثة أسباب:

- إلحاح نخبة من الطلبة في كلية العلوم التربوية عل كتابة محاضرات جرت على لسان كاتبنا بأسلوبه الخاص.
- مقصدية الإفادة لبناة المستقبل والجيل القادم .
- تبسيط اللغة وطرائق التدريس للمتعلمين

المادّة العلميّة للكتاب:

استند الكاتب في تأليفه لهذا الكتاب على عدّة مصادر ومراجع قديمة وحديثة، أجنبيّة وعربيّة ممّا يجعل مكتبة البحث مكتبة ثريّة، ليس بالنّظر إلى تعدّد المصادر وكثرتها، وإنّما بالنّظر إلى اختلاف هذه المصادر وجودتها ومن أهمها:

- ❖ اسحاق موسى الحسيني، أساليب تدريس اللغة العربية للصفوف الابتدائية
- ❖ صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس .
- ❖ عبد الرؤوف المصري، الإملاء الصحيح
- ❖ عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية الكتابية
- ❖ محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية

كل هذه العناوين تدل على أهمية الموضوع الذي يتمحور حول كيفية تدريس اللغة العربية لأبنائها بطرق وأساليب سهلة وبسيطة لتحقيق أهداف ناجعة وللتمكن منها وقُدم كتاب أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة بأسلوب واضح غير مقعد، لم نلتمس فيه غموضا أو التباسا، ويعود هذا إلى حداثته فكلما كان الكتاب حديث النشأة كلما كان أفضل وأحسن.

الفصـــــل الأوّل

اللّغة

المبحث الأول : اللّغة وأهمية اكتسابها :

استهل الكاتب فهد خليل زايد حديثه عن ضرورة واهميتها اللّغة لجميع أنواع التعلم، وهي العنصر الرئيسي الذي ينبغي تقيمه لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات (المدرسة) إذ من الضروري أن يتقن التعبير الشفوي والاستيعاب القرائي و السمعي والحساب والتفكير الرياضي والتهجئة إتقانا مسبقا قبل دخوله للمدرسة.

إلّا أن تعقيد السلوك اللغوي حال دون ذلك، فلهذا حاولت الكثير من النظريات تفسير هذا التعقيد لكن بقيت عملية اكتساب اللّغة غامضة ومعقدة. [1]

ومن خلال ماسبق يتضح لنا أن اللّغة عنصر مهم ضروري في العملية التعليمية، إلّا أن اللّغة ما يميزها هو نظامها المعقد (الصوتي ، الصرفي ، النحوي ، الدلالي).

في حين ذكر فراس السليتي في كتابه **– فنون اللّغة –** أن اللّغة أداة للتواصل وهي من أهم الظواهر الاجتماعية الإنسانية عبر التاريخ البشرية، فهي مرآة عاكسة وصادقة تعكس ما تتمتع به الأمة من ثراء عاطفي وعقلي وتقاليد، بحيث تعتبر اللّغة وسيلة للتعبير عن المشاعر والأحاسيس وأيضا للتفاعل الاجتماعي والتكيف والترابط بين أفراد المجتمع، كما أنها تستعمل للاتصال بالغير .[2]

وذلك أن التفكير أساس اللّغة و اللّغة ثمرة من ثمار التفكير[3].

اللّغة ظاهرة اجتماعية، يعبر بها كل قوم عن أعراضهم والفكر أسبق من اللّغة .

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، – عمان – الأردن، ص 13.

[2]– فراس السليتي "فنون اللغة– المفهوم – الأهمية – المعوقات"، ط1، عالم الكتب الحديث، 2008، ص1

[3]– المرجع نفسه، ص 2.

أولا: مكونات اللّغة

ومما سبق فخليل فهد زايد ركز على اكتساب اللّغة واعتبرها نتاجٌ للتفكير، وتتكون اللّغة من:

أ – النظام الصوتي (الفونولوجيا): وهي الأصوات الأساسية التي يجب أن يتعلمها أولا كل من يريد تعلم أي لغة [1].

ب – النظام اللغوي : يبحث هذا الجانب في كيفية ترتيب المفردات اللغوية ومدلولاتها لتشكيل جمل ذاتِ معنى.

ج – النظام الصرفي: دراسة أصغر الأجزاء اللغوية ذات المعنى.

د – النظام الدلالي : يبحث هذا الجانب في كيفية استخراج معاني المفردات والجمل (العلاقة بين المفردات ومدلولاتها).

هـ – الاستخدام اللغوي: يقصد به كيفية تأثير استخدام اللّغة على النجاح داخل الصف وخارجه مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين المتكلم والسامع، ومدى معرفة السامع ودرايته بموضوع الحديث وأنواع السلوك المختلفة المتعلقة بعملية التخاطب[2].

كما ذكر داود غطاشة الشوابكة أنّ الدراسة الشاملة المتكاملة للّغة تتحقق بدراسة جميع أنظمتها بدءا بالمستوى الصوتي وانتهاء بالمستوى البياني وهي:

– المستوى الصوتي : ويقوم على دراسة أصوات اللّغة وحروفها من حيث تكوينها ومخارجها وأسس تصنيفها وصفاتها.

– المستوى الصرفي : ويقوم على دراسة أصوات الألفاظ وما يطرأ عليها من تفكير وتبديل من حيث اشتقاقها وتوليد ألفاظها[3].

---

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 13.

[2]–ينظر: المصدر نفسه، ص14.

[3]– داود غطاشة الشوابكة، اللّغة العربية– ط3– عمان– (2007م–1428 هـ) ص 25.

– **المستوى الدلالي** : ويقوم على معرفة دلالة الالفاظ ومعانيها المعجمية أو السياقية والمعاجم خير معين لمعرفة هذه الدلالات.

– **المستوى النحوي** : يقوم على دراسة التراكيب اللغوية، وتنظيم الألفاظ تنظيما يؤدي إلى المعنى المراد منه، لضبط أواخر الكلمات بحركات إعرابية.

– **المستوى الكتابي** : ويقوم على دراسة الكلمة من حيث صحتها وجمال صورتها الكتابية[1].

– **المستوى البياني** : يقوم على معرفة العلاقة بين المفردات من حيث الحقيقة والمجاز: إذا يخرج اللفظ أحيانا عن معناه الحقيقي (المعجمي) إلى معنى آخر لا يفهم إلا من خلال السياق، ويمكن التعرف على هذه الدلالات البيانية المجازية من خلال قواعد البلاغة بفروعها الثلاثة : المعاني والبيان والبديع [2].

ثانيا: الإضرابات اللغوية النطقية :

يكون التطور اللّغوي عند الأطفال الذين يعاونون من صعوبات في التعلم غير متكافئ مع المراحل الطبيعية للنمو اللغوي لديهم.

كما أن سرعة هؤلاء الأطفال وكفاءتهم لا تساوي مع سرعة وكفاءة الأطفال العاديين في اكتساب اللّغة [3].

وقد قسمت الاضطرابات النطقية اللغوية إلى: اضطرابات النطق في أثناء التحدث مع الذات (**الاضطرابات الداخلية**) والاضطرابات الاستقبالية والاضطرابات التعبيرية[4].

ذكر كاتبنا مفهوم الاضطرابات النطقية اللّغوية على أنها صعوبة من صعوبات في التعلم تمس الجهاز النطقي، وتكون متفاوتة الدرجات بين الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من

[1]– داود غطاشة الشوابكة، اللّغة العربية– ط3– عمان– (2007م–1428 هـ) ص 25.

[2]– المرجع نفسه، ص 27.

[3]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 14.

[4]– المصدر نفسه، ص 14.

اضطرابات في النطق: مثلا تكون هذه الاضطرابات متمثلة في الذكاء والقدرات العقلية لدى المتعلمين.

وقد ذكر محمد حوله في كتابة " **الأرطوفونيا علم اللغة والكلام والصوت**" مفهوم الاضطرابات النطقية حيث قال: هي صعوبة يجدها المصاب في نطق مجموعة من الأصوات تخص عملية نطق الأصوات المعزولة وتكون الأصوات الساكنة أكثر عرضة من الأصوات المتحركة لاختلافهما في عملية الإدراك[1].

وهذه الاضطرابات النطقية تتمثل في الأخطاء الثابتة والمنظمة في طريقة نطقهما والحركات الخاطئة المصاحبة للنطق، تُفسر بأنّ هناك إنتاج صوتي خاطئ، ليأخذ مكان الصوت العادي الطبيعي للأصوات الساكنة الذي كان من المفروض أن يُنتج[2].

وعليه يتبين لنا أن محمد حوله ركز في تعريفه على الأصوات التي تخص عملية النطق وأيضا على الانتاج الصوتي الخاطئ الذي حل محل الإنتاج العادي.

ومن مقارنتنا للتعريفين فإن كاتبنا خليل فهد زايد ركز على القدرات العقلية لدى الطفل المصاب بالاضطرابات بينما محمد حوله ركز على أمراض جهاز النطق وإنتاج الأصوات.

ثالثا: الاضطرابات اللغوية الداخلية:

وهي من أسوأ أنواع الاضطرابات التي تصيب الطفل وتتعلق بالنظام اللغوي المذوت «Internatized » الذي يستعمله الفرد عند التحدث مع نفسه وتسمى هذه الظاهرة الكلام الداخلي، ويسميها (بياجيه) مرحلة ما قبل التفكير[3].

[1]- محمد حوله، الأرطوفونيا علم الاضطرابات- اللغة والكلام والصوت، ط3-2009- ص 30.

[2]-المرجع نفسه، ص30.

[3]-ينظر:خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 13.

رابعا: اضطرابات اللغة الاستقبالية:

تتمثل هذه الاضطرابات على حسب ما ذكره خليل فهد زايد في عدم القدرة على فهم الرموز اللفظية، فالمصابون بهذا النوع من الاضطراب يسمعون ما يقال لهم ولا يستطيعون إدراك معناه، وقد أطلقت عليه عدة تسميات مثل : الصمم الكلامي (Word deafness) والحبسة الاستقبالية (Receptive aphasia) والحبسة الحسية [1](Sensory aphasia).

ومن خلال ما ذكر نستنتج بأن هذا النوع من الاضطرابات الذي يصيب بعض الأطفال يتمثل في عدم قدرتهم على ربط الأسماء بمدلولاتها بحيث أنهم يسمعون ما يقال لهم ولا يستطيعون تفسيره، وقد جاء في كتاب محاضرات في علم النفس التربوي لحنيفي بن عيسى في تعريفه للحبسة الحسية أي الاستقبالية بأنها تتعلق بالناحية الحسية، أي بتلقي الكلام وأهم أشكالها الصمم اللفظي وهو تعذر فهم الكلام المسموع والعمى اللفظي Cecité verbale وهو تعذر فهم الكلام المكتوب[2].

ويتضح من خلال هذا أنّ الحبسة هي مشكلة في عملية النطق لوجود خلل في عضو من أعضاء النطق أي الجهاز النطقي.

وخلاصة القول أن التعريف الأول أشار إلى الاضطرابات بصفة عامة، في حين أنّ التعريف الثاني فصل فيها أكثر وشرحها شرحا كاملا.

خامسا: إدراك الاصوات اللغوية :

ونقصد بهذه المشكلة عدم قدرة المتعلم على إدراك الأصوات اللغوية وتمييزها والاستجابة إليها، فهو غير قادر على التفريق بينها ولا التمييز بين الكلمات والجمل، وهذه القدرة تعتمد على إدراك الأصوات اللّغوية ومعرفة معناها، فعندما لا يُظهر الطفل تجاوبا عند سماعها، فهنا يجب

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 15-16.

[2]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس التربوي، ص 271.

القيام بتدريبه على تحديد مواقع الأصوات في الكلمات وهذا سبب عدم تركيزه لمدة طويلة أو النشاط المفرط فهو يواجه صعوبة في تحديد مواقع الأصوات بسبب عدم قدرته على التركيز[1].

ومن هنا فإن التمييز بين الأصوات اللغوية مهارة من مستوى عال يعتمد على الوعي الكافي والاصغاء والانتباه وذلك حتى يستطيع التمييز بين صورتين معينتين والقدرة على تمييز الكلمات.

ومما ذكر سابقا يشير خليل فهد زايد إلى ضرورة زيادة وعي الطفل المصاب وذلك بالتدريب الخاص، حتى يستطيع الأطفال المصابون بهذا النوع من الصعوبات إدراك هذه الأصوات.

1 – فهم الكلمات: مهارة استقبالية مهمة ويذكرها (ليرنر) أنها عدد كبير من الكلمات التي يجب على الفرد أن يكتسبها، مثل أسماء الأشياء، والأحداث والصفات، فالطلبة الذين يعانون من هذه الاضطرابات اللغوية يجدون سهولة في تعلم الكلمات الدالة على الأشياء المحسوسة لارتباطها بواقعهم أي بخبراتهم اليومية والكلمات الوظيفية هي الأكثر صعوبة في التعلم[2].

2 – فهم التراكيب: ينبغي على المتعلمين فهم كيفية جمع المفردات مع بعضها البعض وإيضاح الغموض لتكوين نص أو فقرة متسلسلة ومفهومة المعنى، وهذا ما تبرره الغاية من تعليمهم للقواعد الأساسية للنحو(**قواعد اللّغة العربية النحوية والصرفية**)[3] فالمشكلة الأساسية التي يعاني منها هؤلاء الطلبة هي أنهم لم يتعرفوا على معاني تلك المفردات داخل النص، وإنما استعملت خارج النص، أي لم تدمج هذه المعاني خلال فقرة أو نص واحد ليتم المعنى أكثر ، وعدم فهم التراكيب السطحية تشير إلى مشكلة في فهم وإنتاج التراكيب العميقة.

اتباع التعليمات : فهذه المهارة ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة علة فهم الكلمات والجمل فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات لا يمتلكون قدرة على فهم عدد كبير من التعليمات التي يتلقونها

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 17

[2]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص17.

[3]–ينظر: المصدر نفسه، ص 17.

من الآخرين[1]، فهذه المهارة مهمة في عملية التعليم فالطفل الذي لا يستطيع التعاون والتجاوب ولا يستطيع تفسير ما طلب منه ولا فهمه[2]، فهو غير قادر على التواصل مع غيره، لذا ففهم السؤال نصف الجواب.

سادسا: اضطرابات اللغة التعبيرية : تظهر هذه الاضطرابات في عدم القدرة على استعمال اللّغة كوسيلة للتعبير والتواصل، فهؤلاء يسمعون ما يقال لهم ويفهمونه ولكن لا يستطيعون التعبير بالكلام.[3] ويطلق عليها الحبسة الكلامية (Expressive aphasia) أو الحبسة الحركية أو العمى اللفظي الخلقي هم يجدون صعوبة في تنظيم الكلمات والعبارات لاستخدامها في التعبير عن الأفكار وأيضا لا يستطيع محاكاة الأصوات ولا نطقها[4].

فالمصابون بهذا النوع من الاضطراب يجدون صعوبة في تنظيم الكلمات والعبارات لاستخدامها في التعبير عن الأفكار، وأيضا لا يستطيع محاكاة الأصوات ولا نطقها.

ومن محتوى ما ذكره مؤلفنا فإن الاضطرابات اللّغوية تعني عدم قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين رغم فهمه لما يقال له وتتعلق بالناحية الحركية.

وقد أشار إليها حنيفي بن عيسى في كتابه محاضرات في علم النفس التربوي، فهي تتعلق بالناحية الحركية أي القدرة على نقل الأفكار وإيصالها لغيره[5]، ومن أشكالها الخرس وهو العجز عن التعبير نطقا بدون شلل في اللسان أو الأعضاء المصوتة مع بقاء القدرة على الفهم ومنها أيضا الحبسة الكتابية وهي العجز عن التعبير كتابة بدون شلل في عضلات اليد والكتابة.[6]

---

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 18.

[2]- نفسه ،ص18

[3]- نفسه، ص 19.

[4]- نفسه،ص 19.

[5]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس التربوي، ص 275.

[6]- المرجع نفسه ص 275.

ومما سبق هذا يتضح لنا بأن الكاتب حنيفي بن عيسى اعتبر اضطراب اللّغة التعبيري غير مرتبط بسلامة الأعضاء المصوتة وأعضاء اليد فرغم سلامتها إلاّ أن المصاب لا يستطيع التواصل مع غيره بالنطق أو الكتابة.

وبعد مقارنتنا للتعريفين نجد أنّ خليل فهد زايد صنف هذه الاضطرابات على أنّها وسيلة للتواصل لا يمتلكها الأطفال المصابون بهذا النوع من الاضطراب أما الكاتب الثاني فقد اعتبرها أنها العجز على استحضار نطق وكتابة.

نطق الأصوات اللغوية : ويعني عدم القدرة على نطق الأصوات اللّغوية بالرغم من توفر القدرة على تحريك الأعضاء النطقية إلّا أن المصاب يجد صعوبة في نطق الاصوات اللغوية حيث لا يستطيعون أداء الحركات المطلوبة لإنتاج بعض الأصوات [1].

بحيث يقول (ماندیل وفولد) بأن هذه الاضطرابات تظهر على شكل اضطرابات في النطق تأثر غالبا على نطق الأصوات الساكنة مثل :

أ. **الابدال:** (لاَحْ – بدلاً من رَاحْ)

ب. **الحذف:** (أحْ بدلا من رَاحْ)

ج. **تشويه نطق الأصوات كما يحدث في النطق الصوتي**[2] . وهذه الصعوبة تتعلق بالجانب النطقي لهذه الأصوات وليس بإدراكها وفهمها، ومهمة التدريب العلاجي تقع على عاتق معلم صعوبات التعلم وإنما تقع على عاتق معالج النطق[3].

وقد عرفنا فهد خليل زايد على ثلاثة اضطرابات تظهر غالبا على الحروف الساكنة دون التطرق إلى شرحها وأما محمد حوله فقد شرحها على الشكل الآتي :

[1]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس التربوي، ص 21

[2]- المرجع نفسه، ص 21.

[3]- نفسه، ص 21

تطرق محمد حوله إلى أربعة مظاهر لاضطرابات النطق و تشمل الحذف والإبدال والتشويه والإضافة.

1 – التشويه أو التحريف: وهو نطق الصوت بطريقة نقدية من الصوت العادي غير أنه لا يماثله تماما، فيتضمن بعض الأخطاء ونجد هذا التشويه لدى الأطفال الكبار وغالبا ما يظهر في أصوات معينة مثل **س – ش– ر** ...، حيث ينطق صوت **السين** مصحوبا بصفير طويل، أو ينطق صوت **الشين** من جانب الفم واللسان، مثل كلمة ساعة تنطق شاعة[1]. نتيجة غياب الأسنان أو عدم وضع اللسان في موضعه الصحيح مما يتعذر على الطفل نطق بعض الأصوات بسب مرور الهواء بين حافتي الفك[2].

2- **الحذف** : نطق الطفل لجزء من الكلمة فقط، وهذا بسب حذفه لصوت أو عدة أصوات من الأصوات التي تتضمنها الكلمة ليصبح الكلام غير مفهوم[3].

3 – الإبدال : توجد مشاكل الإبدال في النطق عندما يتم إصدار صوت غير مناسب بدلا من الصوت المنتظر نطقه مثلا : **س** تستبدل **ش**[4] مثل كلمة سمش تنطق شمش.

4–الإضافة : إدخال صوت زائد على الكلمة وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرر مثل سصوت – سسلام عليكم ومن أسبابها :

أ. تشوهات على مستوى الجهاز الفمي.

ب. المشاكل المرتبطة بالإدراك السمعي.

ج. صعوبة التنسيق الحركي للجهاز الفمي النطقي.

د. عدم التمكن من اكتساب قواعد وأسس تنظيم المقاطع الصوتية.

---

[1]- محمد حوله، الأرطوفونيا –علم الاضطرابات –ص 30.

[2]- المرجع نفسه، ص31.

[3]- المرجع نفسه، ص 31

[4]- المرجع نفس، ص 31.

من خلال التعريف الذي ذكره محمد حوله للأشكال العيادية للاضطرابات النطق هي أربعة، بالإضافة إلى أنه ذكر الأسباب التي تعود إليها هذه الاضطرابات.

ومما سبق ذكره يتضح لنا أن الاضطرابات النطقية تشمل في عدم القدرة على نطق الاصوات اللغوية وذكر ثلاث صعوبات في اكتساب الأصوات الساكنة ولكن دون شرح على عكس محمد حوله فقد ذكرها مع الشرح وأضاف سبب وهو الإضافة فتعريف كاتبنا الثاني أعمق وأشمل من الأول.

1- تكوين الكلمات والجمل :

المشكلة التي يعاني منها المصابون بهذا النوع من الاضطرابات اللغوية لا تتمثل في نطق بعض الكلمات أو التعابير المفردة وإنما تتمثل في عدم قدرتهم على تنظيم أفكارهم بالشكل الصحيح، وذلك باستعمال تراكيب لغوية غير سليمة وتغيير وترتيب الكلمات [1]، ومن الأخطاء التي يرتكبونها أيضا استعمال صيغ الجمل بصورة خاطئة وصيغ الأفعال والحروف وأيضا عدم القدرة على اكتساب نحو اللّغة بالخطأ في ترتيب الكلمات الذي يؤدي سوء الفهم واختلال المعنى[2].

2 – استرجاع المفردات:

عجز عدد كبير من الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات التعبيرية على استرجاع أو تذكر بعض المفرد تذكرا تلقائيا لاستخدامها وقت الحاجة إليها، وهي المشكلة تؤثر على جميع جوانب أنواع المفردات وتسمى هذه الظاهرة عدم القدرة على استرجاع الكلمات[3].

المبحث الثاني: مراحل تطور اللّغة:

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 22

[2]- المرجع نفسه، ص22

[3]- نفسه، ص23.

أولا: الخصائص اللغوية العامة :

ذكر خليل فهد زايد مراحل تطور اللّغة وخصائصها عند الطفل بداية الشهر الثالث عند الطفل حيث يبدأ الطفل بنطق جميع الأصوات اللغوية الممكنة وتجنب نطق الأصوات التي لا تنطق أو لا تستخدم في بيئته، وفي السنة الأولى كلمات مثل ماما واستخدامه كلمة واحدة للتعبير عن دلالة معنى جملة كاملة.

- **سن 18 شهرا:** انتاجه لجمل وعبارات مكونة من كلمتين أو ثلاثة ويطور في نظامه الخاص بقواعد اللّغة وقد تصل حصيلته إلى ثلاثمائة كلمة.

-**من سنتين إلى ثلاث سنوات:** يدرك الطفل معنى بعض القواعد اللغوية البسيطة مثل علامات الوقف، الجمع، وصيغ الفعل الماضي.

- من ثلاثة سنوات إلى 4 سنوات: يزداد الرصيد اللّغوي لكن يحدث خلط له في المعارف والمكتسبات بسب تضخمها كأن يستخدم كلمة جمع المؤنث السالم لكلمة تجمع جمعا مذكرا سالما[1].

-من 4 إلى 5 سنوات: تطور الملكة اللغوية للطفل وقدرته على التحكم فيها، بمعرفة قواعدها وتقدر حصيلة مفرداته إلى ألفين وخمسمائة 2500 كلمة.

- من 5 سنوات إلى 7 سنوات: استخدام الطفل الكلمات المعقدة واستعماله اللّغة استعمالا سليما حيث يمكن للطفل أن يفهم ثمانمائة 800 كلمة.

- من 7 إلى 8 سنوات: تصبح اللّغة أكثر رمزية ويبدأ بالقراءة والكتابة، حيث يصل عدد مفرداته إلى تسع 9 كلمات.

- من 8 إلى 9 سنوات: استخدام الطفل للأسماء الموصولة ويصل معدل طول الجملة إلى تسع كلمات

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 23.

– من 9–10 سنوات: يربط الطفل بين دلالة الكلمة أو الجملة ومدلولاها ويصل معدل طول الجملة إلى عشر 10 كلمات[1].

– من 10 إلى 12 سنة : يستخدم الأطفال الجمل المعقدة التي تشمل على جمل أخرى تدل على علاقة التضارب في المعنى بين الجمل مستخدمين التعابير(**مثل ومع ، بالرغم**) و يواجه الأطفال صعوبة في التمييز بين الفعل المضارع التام والفعل الماضي والماضي التام بحيث يصل معدل طول الجملة المحكية إلى عشر كلمات[2].

ومن تصفحنا لكتاب فهد خليل زايد اتضح لنا أن اكتساب اللّغة يبدأ من الشهر الثالث إلى السنة الثاني عشرة حيث تمر بمراحل كل مرحلة تختلف عن الأخرى.

ثانيا: المهارات اللغوية :

1 – تعريف المهارة : هي نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن.

ويعرفها سعدون محمد ساموك في كتابة **"مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها"** بأنها السهولة والدقة والسرعة والإتقان والاقتصاد في الوقت والجهد في أداء عمل معين يؤديه الفرد[3].

المهارة بالنسبة لخليل فهد زايد مرتبطة بالأعضاء الجسمية (اليد، اللسان ، العين ، الأذن..) أما عند سعدون محمد ساموك فهي مرتبكة بالإتقان والسهولة والسرعة والدقة والاقتصاد في الجهد والوقت أي ترتبط بأداء معين يؤديه الفرد.

2– أقسام المهارة : تقسم المهارة باعتبار أشكالها إلى أربعة أشكال وهي كالتالي : المهارة القرائية والمهارات الكتابية والحديث ، الإصغاء ولاستماع.

– وتنقسم من حيث وظائفها إلى قسمين وهي :

---

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 25.

[2]– المصدر نفسه، ص 25

[3]– سعدون محمد ساموك مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها – دار وائل للنشر والتوزيع – عمان ، الأردن، ط1– 2005، ص 114.

أ. **المهارات العادية** : وهي الأنشطة التي لا يمكن الاستغناء عنها في الحياة اليومية ويشترك فيها كل أفراد المجتمع وتتمثل في القراءة والكتابة .

ب. **المهارات التخصصية** : وهي التي تقتصر على أشخاص متخصصين في مجال معين كالطب و الهندسة[1].

ثالثا: أقسام المهارات

أ – المهارات القرائية : مثل قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية والنحوية

– القراءة المعبرة.

– السرعة القرائية : وهي من أهم المهارات التي يجب على المعلم والمنهاج أن يعمل على تحقيقها، حيث تُراعَى كل الأليات القراءة الصحيحة. وتحقق هذه المهارة بالممارسة الدائمة للقراءة[2].

ويمكن تلخيص مفهوم السرعة القرائية على أنه الوقت الذي يستغرقه الطفل في إعادة بناء الكلمات في ذهنه ثم الانتقال إلى الكلمة الموالية، دون وجود فارق زمني ملموس.

ب– المهارات الكتابية : يعاني الأطفال من صعوبة في إتقان المهارات الكتابية وذلك لوجود أسباب عديدة :

– تعقيد الجانب الكتابي للغة العربية إذ أن الكتابة لا تتطابق مع الجانب المنطوق.

– ظن الأطفال بأن الكتابة قاصرة على تلبية حاجياتهم الخاصة وتزداد هذه المشكلة صعوبة في البيئات التي لا تدعم القراءة والكتابة

–اللّغة المكتوبة تتطلب توفر عدة وسائل وشروط كالقلم و الصور. إلخ. مقارنة باللّغة المنطوقة [3].

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص25.

[2]– المصدر نفسه، ص 26.

[3]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 28.

وهنالك مهارات مرافقة وأخرى رئيسية يجب على المتعلم أن يعلمها لطلابه مثل : الوضعية الصحيحة للجلوس وإمساك القلم بالطريقة الصحيحة وكذلك الكتابة على خط أفقي مستقيم[1].

– المهارات التي تعد جزءًا من الكتابة أهمها :

الكتابة الجميلة، القدرة على نقل الكلمات بصورتها الصحيحة دون تحريف مع ربطها بالنطق السليم وكتابة الحروف المتشابهة نطقا المختلفة كتابة نحو : الذال – الضاء –، الطاء و التاء المربوطة وكتابة الهمزة في مواضعها الصحيحة والتفريق بينهما وبين همزة الوصل وكذلك قدرته على وضع علامات الترقيم في مكانها المناسب[2].

ج– مهارة الحديث (المحادثة)

المحادثة من أهم المهارات اللغوية إذا أن اللّغة عملية إرسال المنطوق واستقبال المسموع فلهذا يجب أن تسبق هذه المهارة القراءة لأسباب أهمها أن النشاطات التي يمارسها الأطفال في المحادثة تستعمل لتصحيح عيوب نطقية يستلزم قراءتها قبل القراءة والجرأة على المخاطبة الناس[3] نطق الأصوات واضحة وجلية وهذه المهارة تبدأ في بداية المرحلة الأولى وذلك باعتماد المعلم على صورة (مؤشر) ثم يقوم بتوجيهه أسئلة للمتعلمين حتى يتسنى للأطفال كسب مهارة الحديث والتعبير عن مواقفهم بلغة سليمة واستخدام الاشارات والإيماءات الملائمة لمعاني الكلمات والجمل وتجنب العيوب النطقية[4].

– وهناك مهارات جزئية لابد منها وهي : استعمال اللّغة الفصيحة وتغيير نبرة الصوت وهذه المواقف التمثيلية لها أثر في تدريس الطلاب على إتقان النغمات.

[1]–ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 28.

[2]– المصدر نفسه ص 29.

[3]– نفسه، ص30.

[4]– نفسه، ص 31.

د- الاصغاء والاستمتاع :

الاصغاء هو السماع باهتمام وانتباه ويهدف إلى تدريب الأطفال على الاصغاء لتحقيق مجموعة من العادات والاتجاهات[1]: نحو :

- تدريب الأطفال على الاصغاء.
- تنمية مهارات الاستماع لدى الطفل ليفهم ما يقال له.
- تعويد الطفل على احترام أراء الآخرين.
- شعور الطفل القارئ باحترام المستمعين له وتقديرهم له.
- تدريب الطفل على النقد[2].

1- تعريف مهارة الاستماع : إنّ المقصود بالاستماع ليس السماع بل المقصود به هو الانصات فالإنصات أكثر دقة في وصف المهارة التي يجب ان نعلمها أو نكونها في التلميذ والاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها[3].

إذا ما قارنا بين التعريفين نجد أنّ تعريف محمد فهد زايد هو السماع باهتمام ووعي لتحقيق الغايات المرجوة أمّا تعريف فراس ساليتي لمفهوم الاستماع فنجده قد فرق بين الاستماع والسماع فالاستماع عنده أكثر دقة في وصف المهارة التي يجب تعلمها للتلميذ.

2 – الفرق بين "السماع" و "الاستماع" و "الإنصات":

إن السماع شيء والاستماع شيء آخر، والإنصات غير الاثنين، فلكل مصطلح معنى خاص يمتاز به عن سواه.

2-1- السماع: يعني استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين من دون أن يعيرها السامع اهتماما ومن دون إعمال الفكر فيها كسماعنا صوت سيارة في الشارع، أو قطار يمر.

---

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 31.

[2]- المصدر نفسه، ص31.

[3]- فراس السليتي ، فنون اللغة – المفهوم الأهمية المعوقات البرامج التعلمية، ص 22.

2-2- الاستماع: هو استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معين مع إعطائها اهتماما وانتباها وإعمال الفكر فيها، فهو عملية أكثر تعقيدا من السماع تؤدي إلى الفهم. وبموجب التعريفين يمكن التفريق بين السماع والاستماع، فالإنسان قد يسمع شيئا ولا يستمع إليه.[1]

2-3- الإنصات: هو استماع غير أنه مستمر، فالمستمع يهتم وينتبه على ما يسمع، ولكن قد لا يكون هذا الانتباه والاهتمام مستمرين، فأنت عندما تستمع إلى خطيب قد تتصرف عنه أحيانا، وعندما تستمع إلى محاضرة قد تنصرف عنها أحيانا وتسهو ثم تعود فيكون الاستماع متقطع الانتباه والاهتمام، أما الإنصات فهو مستمر، والفرق بين الاستماع والإنصات هو فرق في الدرجة، وبهذا المعنى جاء قوله تعالى: ﴿**وَإِذا قُرِئَ القُرآنُ فَاستَمِعوا لَهُ وَأَنصِتوا لَعَلَّكُم تُرحَمونَ** ﴾[2] فنلاحظ أن الإنصات جاء بعد الاستماع لأن ليس كل مستمع منصتا، فبدأ بالأَشمل الأوسع وانتهى بالضيق الأدق، ولذلك فالفرق بين الاستماع والإنصات ليس في نوع المهارة إنّما في درجتها.[3]

الفرق بين السماع والاستماع عند فراس السلّيتي، يقصد بالسماع مجرد حاسة لا يتميز بها سامع عن سامع ولا إنسان عن حيوان، فالسماع مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين، وهو عملية بسيطة تعتمد على فيسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية، أمّا مهارة الاستماع فهي أكثر من مجرد سماع إنها عملية يعطى فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات.

مما سبق يتبين أن السماع لا يتعلمه الإنسان، إنما ما يتعلمه هو مهارة الاستماع.

---

[1] - محسن علي عطية الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ، ط1، دار الشروق ، عمان (الأردن) ، 2006م ، ص 196.

[2] - **سورة الأعراف، الآية [204]**.

[3] - محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 196.

والإنصات مهارة يستطيع الإنسان اكتسابها بإجادته مهارة الاستماع فهو درجة من درجاته.[1] فمن خلال ما قدّمه فراس السليتي بأن الاستماع مرتبط بالإنصات فمن أجاد الاستماع اكتسب مهارة الإنصات، ويضيف كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة بأن الاستماع يختلف عن السماع، فالسماع شيء لاإرادي يحدث للإنسان دون قصد أو تدخل أحيانا كسماع صوت مزامير السيارات أو ضجيج الأسواق والآلات، ولكن الاستماع هو ذلك السماع الموجه ويكون مصاحبا للفهم والتحليل والتفسير والتركيز على المادة المسموعة وإرادة المستمع.[2]

ويعتبر الاستماع الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي لأن القراءة بالأذن أسبق من العين وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والأحاديث والخطب وسرد القصص وغيرها من الأمور التي يتم فيها التدريب على حسن الإصغاء وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم[3]. فهذين الباحثين وضّحا لنا بأن السماع غير إرادي، أما الاستماع فهو ملازم للفهم والتركيز هناك فرق بين السمع والسماع، والاستماع، والإنصات، فالسمع يطلق على حاسة السمع وهي الأذن ودليلنا قوله تعالى: ﴿**خَتَمَ اللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ وَعَلَىٰ أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ**﴾[4]. فالآية تتحدث عن الكافرين الذين لا يستجيبون لدعوة الحق وتجعلهم مختومي القلوب والآذان.

أما السماع فهو وصول الصوت إلى الأذن دون قصد أو انتباه، حيث لا يستوعب السامع ما يقال وإنها تصله مقتطفات منه.

---

[1] – محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 196

[2] – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ ، 2003م ، ص 94 .

4 – **سورة البقرة، الآية ، [07].**

والاستماع هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه وهو الوسيلة الأكثر استخداما بين وسائل الاتصال الكبرى المختلفة، وهو المستخدم في الحياة والتعليم فضلا على أنه إحدى عمليات الاتصال بين الناس جميعا.

والإنصات هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد مع شدة الانتباه والتركيز على ما يسمعه الإنسان من أجل هدف مرسوم أو غرض يريد تحقيقه.

ومن هنا نستطيع القول: إن الاستماع والإنصات متقاربان في المعنى، والفرق بينهما ليس فرقا جوهريا وليس فرقا في طبيعة الأداء[1]، فالإنصات استماع ولكن بدرجة تركيز أكثر من الاستماع، لأن الاستماع قد يتخلله انقطاع قصير بسبب بعض المشتتات الداخلية كالسرحان،

[5]_ نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو الحشيش، خالد عبد الكريم بسندي ،مهارات في اللغة و التفكير، ص158.

الفصـــــل الثّاني

أساليب تدريس القراءة والكتابة

المبحث الأول: القراءة

أولا: مفهومها

"هي عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني"[1] وهذا ما ذهب إليه كلا من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة حيث أنهما عرفا القراءة بأنها: "عملية عقلية مركّبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها. فإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج"[2]. ويرى أنطوان صياح أنها: "عملية عقلية مركبة ترتبط بالتفكير بحسب درجات ذلك التفكير.

نلاحظ أنّ كلا الباحثين اقتصرا في تعريفهم على جانب واحد ولم يتعرضا إلى الجانب الأساسي منها.

وهذا ما دعا سميح أبو مغلي إلى انتقاد هذا التعريف وقال أن القراءة عمل فكري، الغرض الأساسي منها أن يفهم المتعلمين ما يقرؤونه في سهولة ويسر، وما يتبع ذلك من اكتساب للمعرفة، والتلذذ بطرائق ثمرات العقول، ثم تعويد المتعلمين جودة النطق وحسن التحدث وروعة الإلقاء، ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الصحيح والفاسد.[3]

وقد رد عليه فهد خليل زايد معترضا بقوله: "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني".[4]

---

[1] – ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 35.

[2] – محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور، ط1 ،عمان، الأردن، دار المسيرة 1424هـ-2003م، ص 64.

[3] – سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط1 ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ،1999م، ص 15.

[4] – ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص .35

وسعدون محمود الساموك وهدى علي الشمري يقولان أن عن طريق القراءة يحقق المتعلم جملة أمور منها:

1-التلذذ بثمرات العقول (التي قامت بكتابة ما يقرؤون).

2-تعويد المتعلمين إجادة النطق.

3-تعريفهم بحسن التحدث.

4-تدريبهم على روعة الإلقاء.

5-تنمية ملكة النقد والحكم.

6-تنمية قدرة التمييز بين الصحيح وغير الصحيح.[1]

والعنصر الذي أضافه فهد خليل زايد هو أن لها عمليتين متماثلتين: أولها الاستجابات الفيزيولوجية كما هو مكتوب، ثانيها عملية عقلية يتم من خلالها تفسير وشرح المعنى، وتشتمل على التفكير والاستنباط.[2]

ثانيا: تطور مفهومها :

القراءة من أكبر النعم التي منّ الله بها على خلقه وللقراءة أهمية كبيرة في حياتنا، كما انها تتصل اتصالا وثيقا بالمواد الأخرى، واتصالها هذا يدفعنا إلى تعلم اللّغة .[3]

فلقد تحدث كاتبنا عن تطور مفهوم القراءة كونها من أهم وسائل الاتصال البشري وهي مصدر من مصادر السعادة وعنصر من عناصر تكوين الشخصيات، فالقراءة هي الخطوة الأساسية للغة[4]، ففي مطلع القرن العشرين 20 كان جل اهتمام المعلمين تعليم الطلاب(التعرف

[1]- سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، ط1، دار وائل ، عمان (الاردن)، 2005م، ص11.ص 11.

[2]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 35.

[3]- ينظر: نفسه، ص36.

[4]- ينظر: نفسه، ص 36

والنطق) والإنصات كانت تدور حول الناحية الجسمية المتعلقة بالقراءة (حركات العينين، أعضاء النطق)[1]

وفي العقد الثاني من القرن المشار إليه أخذت الأبحاث تتناول القراءة فقد استنتج أن القراءة ليست عملية آليه بحتة تقتصر على مجرد التعرف والنطق فهي تستلزم الفهم، والربط والاستنتاج ونتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة، ومن خلال هذين العنصرين برز عنصر ثالث وهو النقد[2]

أما العقد الثالث أضاف إلى القراءة مفهوم جديد وهو نص الأسلوب، من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات كما ظهر مفهوم تعليم القراءة على أنه يقوم على هذه الأبعاد الأربعة التعرف والنطق، الفهم والنطق، والموازنة وحل المشكلات [3] .

وقد تحدث محمد صلاح على محاور في كتابه تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية عن تطور مفهوم القراءة فلقد تطور مفهومها من المعنى البسيط السهل الذي كان يقتصر على تمكين المتعلمين من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها دون الاهتمام بمعانيها وكانت هذه المراحل كالآتي :

1 – مفهوم القراءة من المعنى البسيط السهل .

2 – تغير هذا المفهوم من خلال إجراء عدة بحوث تربوية فأصبحت القراءة التعرف على الرموز ونطقها مع المعاني المعبرة مع تلك الرموز أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها.

3– في الثلاثينات من هذا القرن أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر حل المشكلات وبعد ذلك أخذ مفهوم القراءة معنا جديدا وهو أن تكون القراءة أداة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ.

[1]– سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،ص11.

[2]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص37

[3]– نفسه، ص38.

ومن خلال هذا نلاحظ أن كلا الكاتبين يتفقان في مراحل تطور القراءة إلاّ أن الدكتور محمد صلاح الدين أضاف عنصر الاستماع بينما يرى أنطوان صباح بأنها عملية عقلية مركبة.

ثالثا: عوامل الاستعداد للقراءة :

الأول : النضج

الثاني : التعلم أو المران [1].

ويمكن تقسيمها إلى :

أ- الاستعداد العقلي: (النضج العقلي وهذا المقياس الوحيد في الاستعداد للقراءة)

ب- الاستعداد الجسمي: القراءة تستعمل الحواس (البصر، الاستعداد والنطق) فالصحة الجسمية العامة للطفل لها أهمية بالغة في الاستعداد للقراءة.

ج- الاستعداد الانفعالي أو الشخصي أو العاطفي: (اختلاف البيئات) يؤثر سلبا أم إيجابيا في التكوين النفسي للأطفال، فالمشاكل العاطفية والنفسية لها تأثير كبير في اخفاق بعض التلاميذ[2]

د- الاستعداد التربوي : ويتضمن عدة خبرات أهمها:

- الخبرات السابقة.
- الخبرات اللغوية : مجموعة المفردات و التراكيب اللغوية التي اكتسبها الفرد.
- القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة المختلفة أي التعرف على صور الكلمات وإدراك الطفل لأوجه التشابه والاختلاف بين تلك الحروف .
- الرغبة في القراءة[3]

مرحلة التهيئة :

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 39.

[2]-ينظر مرجع نفسه ص 41-42

[3]-ينظر مرجع نفسه ص 43-44

وهي المرحلة التي توفر فيها جميع الظروف الخاصة التي تتيح الاستعداد للطفل وتعده للقراءة إعداد غير مباشر وتنقسم التهيئة إلى قسمين :

1) **التهيئة العامة** :

ويمكن تحقيقها بأن يعمل المعلم على إيجاد صلة وعلاقة وثيقة بين المنزل والمدرسة، حتى يتم توفير الأمن والاستقرار للمتعلم في بيئة الجديدة، من أجل اكتشاف المستوى العقلي لكل طفل ومعرفة قدرته اللّغوية والتعرف على صفاته الشخصية[1] .

والمشكلة التي تواجه المعلم كل عام عند استقباله للتلاميذ هي اختلاف الجو على الطفل بين منزله والمدرسة، وللتخلص من هذا الاختلاف الذي يواجه التلميذ لا بد من :

- تعاون المدرسة مع الآباء تعاونا صادقا
- منح التلاميذ حرية في التصرف حتى يألفوا المكان كما يتوجب على المعلم أن يكون لينا رفيقا مع المتعلمين.
- تجنب المعلمين الخشونة والعنف في معاملتهم للتلاميذ.
- زيارة الآباء لأبنائهم ومشاركتهم حفلاتهم ونشاطاتهم ورحلاتهم

هذا ما أشار إليه الكاتب خليل فهد زايد عن كيفية تعامل المعلمين مع المتعلمين لتوطيد العلاقة بين المدرسة والتلاميذ.

وهذا ما ذهب إليه كلا الباحثين راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامل أن الهدف من التهيئة العامة عقد الصلة بين المدرسة والبيت أي إيجاد الصلة وتوطيدها، والعمل على تقوية هذه العلاقة وربط الطفل (المتعلم) مع عالمه الخارجي حتى يحسن بالأمن والاستقرار.[2]

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية ص 45.

[2]- محمد فهد الحوامة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص15.

ونلاحظ أن كلا الباحثين حاولا التوفيق بين بيئة المتعلم والمحيط المدرسي، فعلى المعلم العمل بكل ما أتيح له من امكانيات حتى يتحقق الانسجام بين الطفل والمدرسة، و يتعود على الجو الجديد للمدرسة، وذلك يمنح الأطفال أكبر قسط من اللعب والتنقل داخل المدرسة وتعامل بلطف ولين، وتوحيد الزي المدرسي للمتعلمين فهذا التوحيد يقضي على الفوارق الحسية، حتى يتعرض الأطفال لإهانة[1].

التهيئة للقراءة والكتابة :ويمكن تحقيقها عن طريق

- تدريب الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها وإدراك الفروق بينها.
- تنمية الثروة اللّغوية للمتعلمين وذلك عن طريق سرد الحكايات الملائمة التي تحتوي عدد كبير من الكلمات التي تصادفهم أثناء عملية القراءة، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد (أبيض – أسود –كبير – صغير – طويل –قصير .....إلخ)[2]
- تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي تتصل بالقراءة والكتابة وتشمل هذه التدريبات ما يلي :

التدريب الصوتي الذي يمهد للنطق السليم :

أ) تقليد أصوات الحيوانات وأصوات بعض الأشياء كصوت الساعة مثلا.

ب) مطالبتهم بكلمات تتشابه في الصوت مثل (صغير ، كبير) أو مثل (نام ، قام) .

ج) مطالبتهم بإعطائنا كلمات متشابهة الأوائل مثل حرف السين[3].

التدريب اللغوي :

- القيام بجولة داخل ساحة المدرسة والطلب من الأطفال (المتعلمين) ذكر بعض أسماء مرافق المدرسة.

[1]– ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية ص 46.

[2]– نفسه، ص 46

[3]–نفسه، ص47

- مطالبة التلاميذ بذكر بعض الأعمال التي يقوم بها الآباء و اعطاء أمثلة حية من حياتهم اليومية[1].
- التدريب على دقة الملاحظة وتتمخض من خلالها عدة أعراض أهمها :

صور مختلفة من واقع الطالب وأسرته ومدرسته والحيوانات الأليفة والنباتات والتعرف على أسمائها.

صور الأشياء المتشابهة وشذوذ صورة واحدة منها.

صور الأشكال هندسية ومجسمة ومعرفة الاختلاف بينهما

عرض صور بها أخطاء حتى يتمكن الطالب (المتعلم) إدراكها[2]

أما من منظور عادل جابر صلاح محمد و أحمد سليمان فإن القراءة لها أربعة تدريبات مرتبة كالآتي :

1 – تدريبات الفروق الصوتية

- لفت المعلم نظر التلاميذ إلى المشكلة الصوتية الواردة في التدريب
- القيام بقراءة جملة مبرزا الفروق الصوتية المحددة فيها.
- تدريب التلاميذ على القراءة السليمة والمعبرة مركزا على الأداء المطلوب وطلب من بعض التلاميذ القراءة محتذين به.

2 – تدريبات التحليل والتركيب : يهدف بهذا التدريب إلى تثبيت بعض الحروف والمقاطع التي مر بها التلميذ في الصف الأول ويكون تحت إشراف المعلم.

3 – تدريبات استخدام النمط:

[1]– ينظر :نفسه ص 48

[2]– ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية ص 47.

- بحيث يقرأ المعلم النمط الوارد في التدريب ويطلب من عدة تلاميذ القراءة ذلك النمط.
- قراءة النص كاملا مرة أو مرتين من قبل التلاميذ مراعاة للقراءة السليمة والأداء الجيد.

المبحث الثاني : المشكلات الخاصة بالحروف العربية

أولا: الحروف العربية والمشكلات المتعلقة بها : يقرر بعض الباحثين أن الخط المثالي يجب أن يتصف بجملة من الأمور أهمها :

- أن لا يتطلب كثيرا من الجهد والوقت والورق في كتابته.
- أن يخصّص لكل صوت من أصوات اللّغة رمز مستقل به.
- يجب أن تكون هذه الرموز مختلفة الأشكال متباينة قدر المستطاع لئلا يقع القارئ في اللبس.

ثانيا: عيوب الخط العربي وحروفه :

من خلال مجموعة من المواصفات التي رصدها التربويون يتضح لنا أن الخط العربي تتلبسه بعض العيوب، ولقد عد خبراء تدريس القراءة أن وضوح الخط العربي مطبوعا كان أم مكتوبا باليد يساعد الطلاب وبخاصة في المرحلة الأولى على تخطي شكل الكلمات والتركيز على المضمون[1].

ومن أهم العوامل المؤثرة في مقروئية الكلمات، حجم الحرف ووضوحه للعين وانسيابه فوق السطر .

ولقد أجريت عدة اختبارات أثبتت أن عين القارئ تحاول تمييز الكلمات وليس استيعاب الشكل الإجمالي لها، بل المرور على النصف العلوي منها لتساعد على سرعة الاستيعاب[2].

أ – أكثر مشكلات الخط العربي : ولقد تم تصنيفها على الشكل الآتي :

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 48

[2]– المرجع نفسه ص 48-49.

1- خلوه من الأحرف الصائتة القصيرة: في اللّغة العربية ثلاثة صوائت قصيرة لكل منها رمز خاص الفتحة رمز (الألف الصغيرة مضجعة فوق الحرف) وللكسرة رمزها (الخط الصغير تحت الحرف) وللضمة رمزها وهو (واو صغيرة توضع فوق الحرف) وهذه الرموز الثلاثة غير داخلة في صلب الخط بمعنى[1] أن الكتابة كتابتان، واحدة مجردة من الشكل والأخرى مشكلة.

أ) **وينتج عن هذا الوضع مشكلات منها** : الكتابة المجردة : فلا تتيسر هذه القراءة إلا عند فئة من خيرة المتعلمين بسبب وجود عدة أوجه محتملة للقراءة نحو (قَدَرَ ، قَدْر، قدَّر...) ولذا القارئ يبذل مجهودا كبيرا للفظ هذه الكلمات على حساب معانيها[2].

والقراءة المجردة تثير ثلاث مشكلات وهي كالآتي :

- كتابة المصطلحات والاعلام بالحروف اللاتينية مباشرة بعد إثباتها بالعربية لصعوبة قراءة تلك الاعلام الأجنبية والمصطلحات المعربة قراءة صحيحة .

2- تغيير شكل الكلمات من طرف المتعلمين عندما تحتمل عدة أوجه للشكل وذلك لخداع المعلّمين .

3- شيوع الأغلاط وانتشار اللّهجات [3].

2- أما الكتابة المشكّلة أهم مشكلاتها هي :

- استغراق الوقت والجهد وتكاليف باهضه اثناء الطباعة .

-ينجم عن حركاتها كثير من الأضرار لأن الحركة المفضلة عن الحرف يكثر انحرافها عن الحروف الموضوعة إلى حرف آخر.

[1]- ينظر أساليب تدريس اللغة العربية خليل فهد وهذا زايد ص 49.

[2]-المرجع نفسه ص 49-50.

[3]- نفسه، ص 50

-هي عملية مرهقة للنظر ومجهدة للذهن.

2- **تعدد صور الحرف الواحد** : على الرغم من أن نظام الكتابة العربية مثالي من حيث تخصيص كل وحدة صوتية يرمز لها برمز واحد مستقل ، إلا أن الحرف الواحد يتخذ صورا مختلفة بحسب كونه متصلا أو منفصلا بحسب موقعه في الكلمة[1]

3- تقارب صور الحروف في الرسم وعدم تمييز بعضها من بعض إلا بالإعجام أو الإهمال أو عدد النقط وينتج عن هذا المشكلات كثيرة منها :

-رسم الحرف المعجم يتطلب وقتا وجهدا لوضع النقط في مكانها.

- تشابه الحروف وكثرة النقط يؤديان إلى جهد النظر.

-عدم قدرة الطفل على التفريق بين الصوت القصير (الحركات) والصوت الطويل (حروف المد عند الرسم والقراءة)[2].

ب- أنواع القراءة من حيث الشكل والأداء :

-تنقسم القراءة من حيث طريقة الأداء إلى ثلاثة أنواع [3]

1- القراءة الصامتة .

2-القراءة الجهرية .

3-القراءة الاستماعية .

وهذه الانواع الثلاثة للقراءة لها وظائف ومواضيع خاصة واستخدامات ومميزات وعيوب وطرائق تدريس وهذا ما سنتطرق إليه في الآتي :

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 56.

[2]- المرجع نفسه ص 52-53.

[3]- محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م، ص 246.

ثالثا: القراءة الصامتة : تتمثل القراءة الصامتة في العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ صمت أو تحريك شفاه ، فهي تقوم على عنصرين أولهما : مجرد النظر بالعين إلى الرموز المقروءة

وثانيها النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز[1] .

وتشكل القراءة الصامتة حوالي 90% من مواقف القراءة الأخرى ولهذا النوع أثر في نمو المتعلم نفسيا واجتماعيا.

أما الناحية النفسية فلها انعكاسات إيجابية منها تحرر الطفل (المتعلم) من الخجل والحرج وبخاصة الأطفال (المتعلمين) الذين يمتلكون عيوب نطقية لتجنبه السخرية وتحاشي نقد الأخرين[2].

أما الجانب الاجتماعي ، ففيها احترام شعور الأخرين وتقدير حرياتهم وعدم ازعاجهم وبخاصة إذا كانت القراءة في الحافلة أو المكتبة ... إلخ

وهي طريقة تصلح في البيت إذا يمكن للأخوة الكثيرين أن يدرسوا معًا في غرفة واحدة دون أن يؤثر أحدهم في الآخر، وأما الجانب الجسمي فإنها تريح أعضاء النطق وتمنعه من البحّة في الصوت أو عجز أعضاء النطق من تأدية دورها على الوجه الصحيح [3].

أ – مزاياها :

* **من ناحية الاجتماعية** : القراءة الصامتة أكثر استخداما في الحياة اليومية[4].

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 53.

[2]– المرجع نفسه ص 53.

[3]–المرجع نفسه ص 54

[4]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 54.

من الناحية الاقتصادي : يستطيع القارئ عن طريق القراءة التركيز أكثر وإلتقاط المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجهرية وهي مجردة من النطق فالقارئ يلتقط معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيه[1].

من ناحية الفهم والاستيعاب :حيث أثبتت البحوث التربوية أنها أفضل من القراءة الجاهرة من حيث الفهم والاستيعاب لأن فيها تركيز عال على المعنى فقط عكس الجاهزة[2].

من ناحية التربوية النفسية: فهي قراءة مجردة من النطق فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو اعرابها أو اخراج الحروف إخراجا صحيحا وفيها نوع من المتعة والسرور وتكون في جوّ هادئ.

-من خلال ما أشار إليه كاتبها خليل فهد زايد نستنتج أن القراءة تقوم على عنصرين أساسين ولها أثر في نمو الطفل نفسيا واجتماعيا .

-كما تطرق محسن عطية في كتابه الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية إلى موضوع القراءة الصامتة واعتبرها الأكثر تداولا واستعمالا في حياة المتعلم[3]، وأيضا تحقيق التركيز العالي وفهم المعاني دون التلفظ به. والذهن فيها ينصرف إلى المعاني والأفكار واستيعابها وهي غير مجهدة للقارئ[4] وإن المعاني التي يتلقاها القارئ في الصامتة أدعى للثبات في الذهن من تلك التي يتلفظها في الجهرية[5].

فخليل فهد زايد قد فصل في مزايا القراءة الصامتة على عكس محسن علي عطية حيث شرحها بطريقة بسيطة ومختصرة.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 55.

[2]-المرجع نفسه ص 55.

[3]- محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية - ص 245

[4]-المرجع نفسه، ص246

[5]- المرجع نفسه، ص 246

ب – عيوب القراءة الصامتة: للقراءة الصامتة عيوب ومن أهمها تلك العيوب نذكر :

1) تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه من المعلم.
2) لا تساعد المعلم في اكتشاف نقاط القوة والضعف في صحة النطق.
3) إهمال وإغفال لسلامة النّطق ومخارج الحروف.
4) تعتبر قراءة فردية لا تشجع على الوقوف أمام جماعات أو مواجهة مواقف اجتماعية[1]

ولقد أشار إليها الكاتب هشام الحسين في كتابه طرق تعليم القراءة والكتابة إلى عيوب القراءة الصامتة تشمل ما يلي [2]:

1. صعوبة تصحيح الأخطاء.
2. صعوبة التأكد من حدوث القراءة.
3. غير مناسبة للطلاب الضعاف.

-مما سبق نستنتج أن تحليل فهد زايد ذكر عيوب القراءة الصامتة بتفصيل بينما هشام الحسين ذكرها بطريقة مبسطة موجزة.

ج – تنمية مهارة القراءة الصامتة :

الطفل (المتعلم) الذي يعتاد على القراءة الجاهزة منذ صغره من الصّعب عليه أن يقرأ درسه قراءة صامتة لذلك على المعلم أن يعد القراءة الصامتة غاية في حد ذاتها في الصف الأول والثاني ويدرب الطلاب على كيفية هذه القراءة بشكل عملي وعليه ملاحظتهم كيف يقرأون دون أن يحركوا شفاههم، و عليه أن ينبههم أن تحريك الشفاه يفسد القراءة الصامتة وأما في الصف الثالث

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 55
[2]- طرق تعليم القراءة والكتابة –هشام الحسين-

والصفوف التي تليه[1] ، فهي وسيلة وغاية حتما، كونها وسيلة تستلزم من المعلم أن يدرب طلابه على فهم ما يقرؤونه ثم يوجه لهم أسئلة هادفة لمعرفته مدى اتقانهم للمقروء ، وتختلف هذه الأسئلة على حسب المعلم مثل إعطائهم قصصا لقراءتها ومطالبة كل واحد منهم إعطاء فكرة عامة على الشيء الذي قرأه ، فالغاية منها معرفة مدى اتقان التلميذ للقراءة الصامتة[2].

– من خلال ما ذكره كاتبنا فإنه يتوجب على المعلم أن ينمي مهارة القراءة الصامتة لدى الطفل (المتعلم) وأن يعتبرها غاية ووسيلة في حد ذاتها.

د– التدريب على القراءة الصامتة :

في الصف الأول:

1. عرض صورة تعبر عن جملة ، ثم صورة أخرى تعبر عن كلمة والطلب من الطلاب تأملها والإجابة عن محتواها.
2) عرض عدة بطاقات (جملة) واختيار واحدة أو كلمة في عدة كلمات لتدل على صورة معينة.
3) عرض بطاقات كلمات مختلفة غير مرتبة على لوحة الجيوب أو اللوحة المغناطسية والطلب منهم ترتيبها وتكوين جملة مفيدة.
4) وبعد تدريب الطلاب على ماسبق ذكره أصبح باستطاعته التلاميذ إتقان قراءة عدد من جمل الدروس ويمكن تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة بإتباع ما يلي :

توزيع بطاقات الجمل أو بطاقات مفردات على مجموعة من التلاميذ، ثم توزيع الصور تدل على تلك البطاقات على مجموعة أخرى ومطالبتهم على كل مجموعة، ويمكن إجراء النشاط السابق

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 56 .
[2]– المرجع نفسه، ص 56.

بطريقة عكسية وذلك بالطلب من الذي يحملون بطاقات الصور الذهاب إلى زملائهم الذين يحملون بطاقات الكلمات وأيضا توزيع علب كرتونية ...إلخ[1]

في الصف الثاني :

بعض الاقتراحات في هذا الصف: كتابة جمل على اللوح بشكل مبعثر ثم الطلب من الطلاب (المتعلمين) ترتيبها وكتابة جمل من الدرس المقرر على شكل بطاقات تحمل كل بطاقة كلمة من الجملة ثم يعطيها إلى عدد مساوي من الطلاب ثم يطلب منهم المعلم الخروج والوقوف غير مرتبين ثم يخرج واحد منهم ليرتب الطلاب على وفق ترتيب الجملة الصحيح [2].

في الصنف الثالث :

بعد امتلاك الطلاب (المتعلمين) مهارة القراءة الجاهرة، فعلى المعلم في هذا الصنف أن يجعل القراءة الصامتة خطوة خاصة ويقترح أن تسير بالشكل التالي:

- تهيئة المعلّمين لطلابهم بمقدمة شائقة تغريهم بقراءة الدرس قراءة صامتة.
- كتابة أسئلة عامة على اللوح والطلب من الطلاب (المتعلمين) البحث عن اجابتهم بالقراءة الصّامتة.
- تحديد مدة زمنية للقراءة الصامتة والالتزام بتلك المدة.
- تعويد الطلاب الالتزام بمعايير القراءة الصامتة.
- طرح أسئلة تتعلق بالدرس.
- الانتقال إلى تعليم القراءة الجاهزة وتعلّمها

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص58

[2]- نفسه، ص58.

رابعا: القراءة الجاهرة :

أ – مفهومها: يعرفها كاتبنا خليل فهد زايد بأنها عملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى ، وهي إذا تعتمد على ثلاثة عناصر هي :

1. رؤية العين للرمز.
2. نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.
3. التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز[1] حيث ذكر فراس السليتي تعريف للقراءة الجهرية بأنها هي قراءة تشمل ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية لمدلولاتها.

وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المداولات والمعاني النطق الكلمات والجهر وبذلك كاتب القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة ولها موافق تستخدم فيها من بينها:

- قراءة قطعة أو مقتطفات من قطعة لتأييد موقف اتخذه القارئ في إحدى المناقشات
- قراءة تعليمية وإرشاد لشخص أو طائفة.
- القراءة للإفادة من المعلومات.
- القراءة الاستعادة عمل معنى مثل محاضرات الجلسات.
- قراءة قطع شعرية للاستمتاع بموسيقاها[2].

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 60.

[2]- فراس السليتي، فنون اللغة المفهوم الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، ،ط 1 ، جدارا للكتاب العالمي عمان(الأردن) ، 1429هـ- 2008م.، ص 125.

من خلال ماسبق يتضح لنا أن خليل فهد زايد ركز على الرمز وإدراك معنى الرمز، وأعطى اهتماما لجانب صحة النطق أما "**فراس السليتي**" ركز معاني نطق الكلمات والجهر بها ولذا فالقراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة.

ب – مزاياها : هنالك مزايا ارتبطت به الناحية النفسية والتربوية والاجتماعية :

1 – من الناحية النفسية : في هذا النوع من القراءة تحقيق لذات الطفل (المتعلم) كما تزيد من ثقته بنفسه عند سماع مديح من طرف معلمه لقراءته الجهرية ويحس بنجاحه، حيث رؤية الاخرين يستمعون إليه، ولذلك فقد كان اتجاه كثيرين من المنشغلين تعليم القراءة[1] الجاهرة في المرحلة الابتدائية انعكاساتها الايجابية على نفسية المتعلم.

تبين لنا من خلال هذا أن خليل فهد زايد يحدث عن مميزات القراءة الجهرية من خلال ثلاث نواحٍ وهي الناحية النفسية والاجتماعية والتربوية، وكل ناحية لها مواقفها أما **فراس السليتي** فقد نوع إليها بشكل عام دون تخصيص.

ج – عيوب القراءة الجهرية [2]:

- عدد ملاءمتها الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين.
- استغراق الوقت لما فيها مراعاة لمخارج الحروف وسلامة النطق.
- بذل جهد أكبر.
- القدرة الاستيعابية للقارئ تكون أقل بسبب اتجاه جهد الطالب إلى اخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الصحة في الضبط.
- قراءة تؤدى داخل حجرة الدرس على عكس القراءة الصامتة.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 61

[2]- نفسه، 62-63.

من الناحية الاجتماعية : تدريب الطفل (المتعلم) على مواجهة الآخرين وإبعاده عن الخجل والخوف والعمل على زيادة ثقته بنفسه، وإعداد الفرد لمجابهته معيقات الحياة والقدرة على الاسهام في مناقشة مشكلات المجتمع وإعطاء حلول لها[1].

من الناحية التربوية : هي وسيلة المعلم لتشخيص جوانب الضعف في النطق عند الأطفال (المتعلمين) ومحاولة علاجها، وأيضا تعتبر القراءة الجهرية أداة للطالب لتعلم المواد الدراسية الأخرى وبناء شخصيته، فهناك مواقف لابد للمتعلم من مواجهتها هذا ما يجعله جاهزا للتصدي لأي مشكلة يواجهها في حياته اليومية كما أنها تساعد في تنمية الأذان اللغوية عند الطفل، وهي وسيلة استماع واستمتاع وفيها إنماء لروح الجماعة[2].

-أما فراس السليتي فقد ذكر مميزات القراءة الجهرية على النحو الآتي: تعتبر أحسن وسيلة لإتقان النطق، وكشف عن أخطاء التلاميذ في الجانب النطقي، وتشجيع التلاميذ على مواجهة الخوف والتهيب وعلاج هذا الأداء فيهم، وتساعد المتعلم على حسن الإلقاء وتعد التلاميذ لموافقة كلامية وكيفية التعامل مع الجماعة[3].

خامسا: قراءة الاستماع

هي العملية التي يستقبل فيها الانسان المعاني والأفكار وراء ما يسمعه من العبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جاهرة ، أو المتحدث في موضوع ما ، ...إلخ.

ويحتاج إلى حسن الانصات لتحقيق أهدافها ومراعاة آداب السمع والاستماع، والابتعاد عن التشويش، ولا يوجد كتاب معين لهذا النوع من القراءة، إذا يمكن أن يكون من كتاب القراءة أو أي كتاب آخر.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 61.

[2]-ينظر: المرجع نفسه ص 62.

[3]- فراس السليتي، فنون اللغة – المفهوم –الأهمية – المعوقات البرامج التعليمية- ص 10-11

أ – أهمية الاستماع :

وهو أهم وسيلة للتعلم في الحياة فعن طريقه يستطيع الطفل (المتعلم) فهم مدلول الألفاظ من خلال الربط بين الصور الحسية التي يراها واللفظية الدالة عليها، وتكوين المفاهيم وفهم ما تشير إليه المعاني المركبة[1] وهو الوسيلة الأولى التي يتصل بها بالبيئة البشرية والعالم الخارجي، فهو مهم للأطفال الأسوياء لتعليمهم القراءة والكتابة والحديث الصحيح، ومن خلاله يتم فهم كل ما يدور حوله من أحاديث ونصائح وتوجيهات[2].

فيما يرى الكاتبان مصطفى عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش، في كتابهما مهارات في اللّغة والتفكير أن أهمية الاستماع تمثل في ما يلي:

فهو بعد من العادات القديمة التي يرى فيها المتحدث عنصرا فاعلا أثناء حديثه، شعوره بالسعادة والسرور والارتياح إذا شعر بأن المستمعين إليه ينصتون إليه باهتمام وعكس صحيح.

إثراء حصيلة المستمع اللغوية، من خلال اعتماد المستمع على نفسه في نقاط محددة، والاستماع الجيد للأطفال يكسبهم المهارات اللغوية (القراءة والكتابة)

من خلال ماسبق يتبين لنا أن فهد خليل زايد نوه إلى أهمية الاستماع واعتبره عملة تشخيصية علاجية للجانب النطقي للأطفال، وأداة للتثقيف أما الكاتبان نبيل عبد الهادي، و عبد العزيز أبو حشيش فقد اعتبرا الاستمتاع وسيلة مهمة لإثراء الحصيلة اللغوية للمستمع وتواصله مع غيره بالاستماع إليهم.

ب – طريقة تدريس الاستماع :

- اعداد المعلم مقطعا أو يرافق الطالب (المتعلم) على اختيار مقطع بنفسه.
- إعطاء الفرصة التدريب للطالب على تلك القطعة خارج القسم بشرط :

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 63

[2]– نفسه، ص64.

- ان تكون القطعة جديدة تغري الطالب بالمتابعة.
- تمهيد للموضوع
- مراعاة شروط القراءة الجهرية النموذجية .
- مناقشة ما قرأ بقصد تثبيت تلك المعلومات، ونقد المقروء أو تعليق عليه وتشجيعهم على ذلك.

ج – وسائل التدريب على الاستماع[1]:

1. التوجيهات اللفظية التي يستخدمها المعلم مع طلابه نحو : أرجو الاستماع، أرجو الاصغاء...إلخ.
2. أن يكون المعلم قدوة للتلاميذ باستماعه إليهم والإصغاء إلى حديثهم.
3. التدرج في تدريبهم على مواقف الاستماع.
4. تهيئتهم إلى سماع قصة سهلة ومفهومة وشائعة، وقياس مدى ما فهموه.
5. تهيئة الأطفال (المتعلمين) تدريجيا لتمثيل دور المتحدث والمستمع.
6. متابعة المعلم تدريب الطلاب على مختلف مواقف الاستماع.

سادسا: أهداف تدريس القراءة :

الصف الأول :

توقعات من الطالب في نهاية هذا الصنف أن يكون قادرا على :

- قراءة الجمل والكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة.
- فهم الجمل والكلمات المقدمة إليه.
- تجريد الحروف الهجائية نطقا سليما والتعرف على أسمائها.
- نطق الحروف الهجائية نطقا سليما.

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 65.

- قراءة نحو (300-350) كلمة أساسية .
- التعرف على الحركات والسكون والشدة والتنوين ونطقها.
- اكتساب عادات ومهارات جديدة.

الصف الثاني والثالث [1]:

- مراعاة علامات الترقيم.
- متابعة قراءة الدرس مكون من (**مائة وخمسين**) كلمة محافظا على فهم الأفكار الرئيسية
- في الدرس والأداء السليم.
- استماع ما يلقي إليه مدة خمس دقائق استماعا لفظيا.
- اكتساب مفردات لغوية جديدة والتحدث بطلاقة وبجرأة أمام زملائه.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 66-67.

المبحث الثالث: الطرق العامة في تدريس القراءة

أولا: الطريقة الجزئية والتركيبة ويتفرع منها:

أ – طريقة الحروف الهجائية[1]

طريقة يبدأ بها الطفل بتعلم حروف الهجاء وأسمائها وأشكالها بالترتيب، وبذلك سميت بالطريقة الهجائية وعلى المعلم تتبع الخطوات التالية:

- ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ ويردده عدة مرات ثم يسألهم عن أشكالها ليتأكد من معرفتهم.
- تدريب الطلاب على كتابتها حتى يتقنونها وهي طريقة شائعة منذ القديم وسادت زمنا طويلا لما فيها من مزايا حتى أصبحت مألوفة لدى أولياء الأمور.

مزاياها :

سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدرج وهي طريقة مثلى للتعلم الحروف، وتمكن الطالب (المتعلم) من السيطرة على الحروف الهجائية وترتيبها وتمكنهم من التعامل مع المعجمات اللغوية وتركيب الكلمات المستقلة وتساعده على عملية التهجي[2].

عيوبها :

أنها تخالف الطريقة الطبيعية إذا أنها تبدأ من الجزئيات إلى الكليات بينما واقع تعليم الطفل يبدأ من الكليات إلى الجزئيات، فالطفل لا يتعلم الحروف حتى يدرك وظيفتها ويظل في عالمها المجهول مدة طويلة إلى أن يحفظها حفظا.

أيضا يتعلمون رموزا لا معنى لها، وتستغرق وقتا طويلا وتهمل الجانب البصري للمتعلمين ولا تراعي نمو الطفل أو قدراته لأنها طريقة آلية في اكتساب المهارات وتقيد حرية الطفل ولا تقدره على القراءة الصحيحة.

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 67-68

[2]– ينظر: المرجع نفسه.68

ب–الطريقة الصوتية:

هي طريقة تبدأ مع الطفل بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها لذا فهي تختصر على الطفل مرحلة تعلم الحروف نفسها ويتبع المعلم في تدريبها الخطوات التالية [1]:

كتابة المعلم الحرف الأول (أ) أمام الطفل مع صورة لأرنب مثلا وهو يشير إليه والتلاميذ يردون خلفه، وباستطاعته المعلم الانتقال إلى الحروف الأخرى منفصلة ثم مجتمعة كأن يقول د فتحة دَ– و س فتحة س — ويقول درَس، وهذه الطريقة تتيح للمتعلم ثلاثمائة وأربعة وستين حرفا، ومن مزايا هذه الطريقة نفس مزايا الطريقة السابقة بالإضافة إلى الربط المباشر بين الصوت والرمز المكتوب وتدريب التلميذ على أصوات مختلفة وهي ضرورة لابد منها في تعلم القراءة.

ومن عيوبها : اصابة المتعلمين باضطرابات في الكلمات المتشابهة في أشكالها (باب، ناب، غاب) تشكل صعوبة لدى الطلاب في ربط الأصوات مع كلمات تم تعميمها على كلمات أخرى.

ترك عادات سيئة لدى الطفل في النطق، رغم الجهود المبذولة من طرف المربين لتلافي بعض ما أخذ على هاتين الطريقتين فاستعملوا وسائل مختلفة لذلك. إلا أن هذا الأمر لم يغير من الحقيقة شيء وبقيت هتان الطريقتان ثقيلتان على المتعلم[2].

ج–الطريقة المقطعية :

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات ومحاولة تعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت وأقل من الكلمة وترمي إلى تعليم عددا من المقاطع، ليؤلف التلميذ كلمات[3] وتبدأ هذه

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 70–71.

[2]–ينظر : نفسه، ص71

[3]–ينظر : نفسه، ص 72

الطريقة بتعليم التلاميذ كتابة حروف العلة مع نطقها وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف [1].

مزايا وعيوب هذه الطريقة : يمكن أن يقال أن هذه الطريقة أفضل من سابقتيها بيد أنها لا تزال بعيدة عن مفهوم القراءة فهي : لا تزال جزئية في منهجيتها وأسلوبها وقلة المقاطع ذات المعنى في اللّغة العربية وهذا ما أدى بالمعلم إلى اختيار مقاطع لا تدل على معان. وهذه الطريقة ثقيلة على الطفل لأنها تلقي عليه عبئا لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه القراءة[2] كما تبعث السأم والملل لأنها مركزة على أجزاء.

د- الطريقة الكلية أو التحليلية :

هذه الطريقة تضمن أكبر قدر من الموضوع في المعنى بالنسبة للطفل، وهي تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الانسان ، فمن طبيعته أن يبدأ بالإدراك بشكل كلي وهي الطريقة الأنسب لنمو المتعلم ولهذه الطريقة عدة أشكال [3]وهي:

- طريقة الكلمة وتسمى طريقة (أنظر وقل) حيث يبدأ الطالب يتعلم القراءة بالكلمة ومع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كالحرف ، الصوت ، المقطع ، حيث ينطق المعلم الكلمة بشكل واضح مشيرا إليها ويقوم الطلاب بمحاكته ناظرين إلى الكلمة بإمعان وتركيز وتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة فهو المسؤول عن تحليل الكلمة إلى حروفها لتمييز هذه الحروف.

- طريقة الجملة ظهرت هذه النقطة نتيجة مآخذ التي وجهت إلى طريقة الكلمة وتقوم على الأسس التالية وهو أن ينظر المتعلمون إلى الجملة المكتوبة من طرف المعلم ويقومون بترديدها جمعات وفرادى

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 73

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص 73-74.

[3]-نفسه، ص 74-75.

وتقدم هذه الطريقة للمعلم شيء ذا معنى: وتستعمل خبرات التلاميذ ، فتقوم على الأساس النفسي ومن مساوئها أنها تحتاج إلى الكثير من الوسائل وتحتاج إلى معلم صادق ماهر مدرب[1].

هـ – الطريقة التوليفية أو التوفيقية (التحليلية– التركيبية) :

وهي الطريقة المزدوجة أو التركيبية التحليلية التي من أهم عناصرها ما يلي:

– أنها تقدم للمتعلمين وحدات معنوية كاملة للقراءة وهي الكلمات ذات المعنى وتقدم لهم جملا بسيطة سهلة وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة، فهي معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على الأصوات، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية وأيضا تعني بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.

وتراعي استخدام الصور الملونة والنماذج والحروف الحسيبة مما يوفر[2] في هذه الطريقة عنصر التشويق

وتقوم على أسس نفسية ولغوية أهمها :

– إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها مجزأة، والقراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية وتفيد التجارب أن الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في للكلمة كلها.

ثانيا: مراحل تدريس القراءة في الصنف الأول : (الطريقة الازدواجية)

1 – مرحبة المحادثة والتهيئة: وهي عملية تهيئة القراءة بحيث يقوم المعلم بتدريب طلابه على دقة الملاحظة ومن ذلك تدريبهم على إدراك العلاقات كأن يقول من يذكر كلمة تفيد أن الفيل حيوان ضخم (مثلا) ومن خلال هذا يحاول المعلم توجيه طلابه إلى تأليف جمل تكون مجموعها درس القراءة التالي[3].

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 78.

[2]– ينظر: المرجع نفسه ص 79.

[3]– ينظر: المرجع نفسه ص 80.

2 – مرحلة عرض الكلمات أو الجمل :

ويكون هذا يعرض الجمل أو الكلمات مقرونة بصورة مرتبطة بها وذلك على النحو التالي :

عرض الصور الجزئية المعبرة عنها على الطلبة وتحجب تلك الصور تدريجيا وتبقى الجمل أمام الطلبة مع استمرار عملية القراءة وهذه المرحلة تهيئ الطلبة لمرحلة التجريد[1].

3 – مرحلة التحليل والتجريد: ويقصد بها تحليل الجمل إلى كلمات ويسير التحليل على الشكل الآتي:

تحليل الجملة إلى كلمات: يكون عن طريق عرض بطاقات كتب عليها الكلمة المراد تجريديها.

قراءة المعلم مع اشارته إلى الكلمة، ثم قراءة الطلاب عدة مرات، مع مراعاة صحة النطق.

تجريد الحروف وذلك عن طريق : عرض بطاقة خاصة باللون المميز مع مراعاة أن يجرد الحرف بحالاته المختلفة متصلا ومنفصلا[2].

4 – مرحلة التركيب:

هي مرحلة تكوين الكلمات وجمل جديدة ويتم على النحو التالي[3] :

- أن يعيد الطالب تشكيل وتركيب كلمات جديدة من حروف مجردة وتركيب كلمات من جمل سبق تحليلها وتوفير التدريبات المرافقة وسيتيعان بالمواد التعليمية المتنوعة ومنها بطاقات الجمل والكلمات والحروف اللوحات .
- عدم مناقشة الطلاب في المعلومات أو المفردات الصعبة الواردة في النص والاكتفاء بشرح المعلم.
- عدم كتابة المفردات على السبورة.

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 80.

[2]– ينظر: المرجع نفسه ص 81.

[3]– ينظر: المرجع نفسه ص 82

ثالثا: أساليب تدريس القراءة في الصف الثاني :

عملية تدريس هذه القراءة في هذه المرحلة من خلال ثلاث مراحل :

الأول: التركيز على آلية القراءة حيث يعرض المعلم النص بخط النسخ على لوحة من الورق المقوى بخط واضح كبير، ثم يقوم المعلم بقراءة النص قراءة متأنية لافتا أنظار الطلاب إلى النص ثم يطلب من عدد من الطلاب قراءة هذه الفقرات فقرة تلوى الأخرى[1].ثم يحضر بطاقات تتضمن صعوبات قرائية يعرضها أمام التلاميذ ويقوم بقراءتها ثم يطلب من الطلاب (تلاميذ) فتح الكتاب المدرسي على الدرس ويقرأ النص قراءة انموذجية، مع اشتراك عدد أكبر من التلاميذ في القراءة بعدها يقوم بتوجيه أسئلة مباشرة ويؤجل الأسئلة الاستنتاجية إلى نهاية تدريس النص[2].

أما عند فهد أحمد سليمان وعادل جابر صالح محمد تعتمد على إجراءات التالية :

- التمهيد(تمهيد مناسبا للدرس)
- قراءة المعلم الجهرية المعبرة، يقرأ النص انموذجية سليمة معبرة.
- قراءة التلاميذ الجهرية ويراعى فيها:
  - ✓ البدء بالتلاميذ المتفوقين.
  - ✓ مشاركة أكبر عدد من التلاميذ في هذه القراءة.
  - ✓ مساعدة المعلم التلاميذ على تصويب الخطأ عند وقوعه.

الثانية: الفهم والتدريب على آلية القراءة:

ويتم هذه المرحلة على النحو الآتي:

[1]– ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص80

[2]–ينظر: المرجع نفسه، ص81

قيام المعلم بتوجيه مجموعة من الأسئلة أثناء القراءة الثانية أو الثالثة ثم توجه بعض الأسئلة من طرف المعلم للطلاب تكون إجابتها نمطا محدودا وفي نهاية التدريب يوجه مجموعة من الأسئلة الاستنتاجية تتضمن مجموعة من القيم والاتجاهات وإصدار الحكم عليها[1].

الثالثة : تدريب على التدريبات:

بعد التدريب على مهارة القراءة الكلية يأتي دور التدريب على التدريبات لتعزيز هذه المهارات من خلال التكرار[2].

طرق تدريس هذه التدريبات [3]:

أ. طريقة الوصل بين الجمل.

ب. تدريب تحليل الكلمات.

ج. تدريب ملء الفراغ .

د. تدريب تركيب الكلمات.

هـ. تدريب اقرأ .

و. تدريب الألعاب اللغوية

رابعا: ضعف الطلاب في القراءة :

أ) أسبابه :

ما يتعلق بالمعلم :ناتجة عن الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون أثناء التدريس الطلاب ومنها عدم التدريب الطلاب في الصنف الأول تدريبا كاملا على تجريد الحروف، وقلة الاهتمام بالتحليل والتركيب وتجاهل تصويب الأخطاء، التي يقع فيها الطلاب (**التلاميذ**) وقلة تنويع الأنشطة والوسائل والطرق المساعدة أثناء تدريس القراءة، وإهمال المكتسبات القبلية للتلاميذ والتغذية الراجحة التي

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 83.

[2]- المرجع نفسه، ص 84.

[3]- نفسه، 84.

تعلمها المتعلم في الصف الأول وعدم التزام المعلمين التحدث باللّغة العربية الفصحى والصحيحة في تدريبهم، حتى يستطيعوا التعبير بأسلوب سليم.[1]

ما يتعلق التلميذ(المتعلم): رصد الحالة الصحيحة للأطفال والاتصال بأوليائهم لمعالجة خلل عضوي والتعاون بين المدرسة والأهالي لتعريف أولياء لأمور بمستويات أبناهم ومساعدة المتأخرين بشتى الطرق لرفع مستوياتهم إلى الأحسن[2].

ما يتعلق بالكتاب:

ضرورة تعزيز فريق المؤهل ذو خبرة في تأليف الكتب، وتنويع موضوعات الكتاب المقرر بحيث لا يشعر بالطفل بالملل والضجر مع إجراء تجارب على الكتاب قبل عرضه مباشرة قصد معرفة مدى تماشي برنامج الكتاب مع قدرات التلاميذ يعنيه إجراء تعديلات مناسبة وسير على مبدأ التدرج بين السهل إلى الأصعب مع مراعاة القدرات العقلية واللغوية ، مع ضرورة الاعتناء بالشكل الخارجي للكتاب وذلك لجذب ولفت انتباهه[3].

فيما يتعلق باللّغة : التحدث باللّغة العربية الفصيحة داخل القسم وتدريب الطلاب على ذلك وأيضا على المسؤولين عن البرامج الإذاعية أو التلفزيونية، هجر اللغات المحلية والتحدث باللّغة السليمة الفصيحة وتدريب على نطق الحروف وكتابتها بمختلف أوضاعها والإكثار من قراءة النصوص الرفيعة خاصة القرآن الكريم بهدف وصول بالتلميذ إلى قراءة صحيحة.

* أما علاج الضعف القرائي عند سعدون محمود ساموك هي تدريب الطلبة على نطق الحروف تدريجيا على قراءاتها وتدريب المعلم بالقواعد الصحيحة لنطق الحرف وذلك لتقليل الأخطاء ، عدم مقاطعة التلاميذ أثناء قراءتهم وتقويم أخطائهم بعد انتهائهم والشرح الجيد للكلمات والكافي وتعريف التلاميذ بمعانيها الحسية والمعنوية والمجازية.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 84.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ص 93

[3]-ينظر: المرجع نفسه ص 93.

أهم الخصائص التي تتميز بها اللّغة العربية واللغات الأجنبية تؤثر سلبا في الطلاب فيهجرون اللّغة العربية.

ولقد أشار محمد ساموط في كتابه مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها إلى أسباب الضعف في القراءة وهي أسباب كثيرة منها :

إهمال نمو الطالب في المراحل الأولى لدراسة وحالات المرضية التي تصيب الطلاب في تلك المرحلة فتعيق تعلمهم وتغير مكان المدرسة فجأة

المعاملة السيئة للمعلم لتلاميذه

الجو السيئ الذي يعيش به (البيئة)

المشاكل النفسية التي تنتاب التلميذ وضعف حاستي البصر أو السمع[1].

مما سبق نستنتج أن خليل فهد زايد ذكر أسباب ضعف في القراءة بشكل مفصل أما محمد ساموك فقد ذكر تلك الأسباب بشكل عام :

خامسا: علاج ضعف القراءة :

1- فيما يتعلق بالمعلم : بذل المزيد من الجهد من طرف المعلم في تدريب تلاميذه على تجريد الحروف أثناء تحليلها والتعرف على أخطاء التلاميذ وتصحيحها وتنويع الأساليب والطرائق في تدريس القراءة واثراء النصوص القرائية وضرورة إجراء الفحوص التشخيصية على التلاميذ لمعالجة ذلك النقص واستدراك الأمور، وضرورة تحدث المعلم باللّغة العربية الفصحى[2].

2- فيما يتلق بالطالب (المتعلم) : رصد الحالة الصحية للأطفال بأوليائهم لمعالجة خلل عضوي والتعاون بين المدرسة والأهالي لتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومساعدة المتأخرين بشتى الطرق لرفع مستوياتهم إلى الأحسن[3].

[1]- هدى الشمري وسعدون محمود ساموك ،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها– ط1- دار وائل للنشر- 2005م-ص 173.

[2]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 92

[3]- ينظر: المرجع نفسه ،ص 93.

3-فيما يتعلق بالكتاب: ضرورة تعزيز فريق مؤهل ذو خبرة في تأليف الكتب : وتنويع في موضوعات الكتاب المقرر بحيث لا يشعر بالطفل والضجر مع اجراء تجارب على الكتاب قبل عرضه مباشرة قصد معرفة مدى تماشي برنامج الكتاب مع قدرات التلاميذ يعني إجراء تعديلات مناسبة وسير على مبدأ التدرج بين السهل والصعب مع مراعاة القدرات العقلية واللغوية ، مع ضرورة الاعتناء بالشكل الخارجي للكتاب وذلك لجذب القارئ ولفت انتباهه[1].

4)فيما يتعلق باللّغة : التحدث باللّغة الفصيحة داخل القسم ؛ وتدريب الطلاب على ذلك وأيضا على المسؤولين عن برامج اذاعية او تليفزيونية هجر اللغات المحلية والتحدث باللّغة السليمة الفصيحة وتدريب على نطق الحروف وكتابتها بمختلف اوضاعها ؛ والإكثار من قراءة النصوص الرفيعة خاصة القران الكريم بهدف الوصول بالتلميذ إلى قراءة صحيحة [2].

* اما علاج الضعف القرائي عند سعدون محمود ساموك هي تدريب الطلبة على نطق الحروف تدريجيا جيدا وتدريبهم على قراءتها وتعريف المعلم بالقواعد الصحيحة لنطق الحرف وذلك بتقليل الأخطاء ، عدم مقاطعة التلاميذ أثناء قراءتهم وتقويم أخطائهم بعد انتهائهم والشرح الجيد للكلمات والكافي وتعريف التلاميذ بمعاينها الحسية والمعنوية والمجازية[3].

ب فيهجرون اللّغة العربية.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 93.

[2]-نفسه، ص 93.

[3]- سعدون محمود ساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ،ص 174.

المبحث الرابع : الكتابة وأهميتها

أولا: أهمية الكتابة :

نوه كاتبنا إلى أهمية الكتابة فأعتبرها عملا ليس عاديا فهي ابتكار رائع وأعظم اكتشاف توصل إليه الانسان عبر تاريخ حياته، فبفضلها سجل انتاجه وتراثه لأجيال المستقبل وهي وسيلة لربط الحضارات السابقة بالحضارات الراهنة ومكنت المجتمعات من بناء حضاراتها وتشيدها على أسس متينة، وهي أداة للعمليات التفكيرية والإبداعية، من خلالها بخبراتنا وتجاربنا وأحاسيسنا إلى الآخرين ومنهم تتعلم وتستفيد فكانت وسيلتهم للتواصل فيما بينهم فالكتابة من المهارات العليا التي يجب أن يتعلمها الإنسان[1].

ولقد عرف خليل فهد زايد الكتابة على أنها : وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الطالب (المتعلم) التعبير عن أفكاره وإيصالها للمعلم والآخرين والإفصاح عن مكنوناته ومشاعره وتسجيل ما يود تسجيله من وقائع وأحداث[2].

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن الكتابة أداة اتصال وتواصل وتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس لذا فقد أصبحت الكتابة عنصر أساسي في العملية التعليمية التعلمية.

كما عرفها محسن علي عطية في كتابه الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية : هي حروف أو رموز مقصودة مصورة تصور الألفاظ دالة على المعاني قصدها الكاتب في نص مكتوب[3].

---

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص.97

[2]-ينظر: المرجع نفسه ص 97.

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،ص 213.

ثانيا: مشكلات الكتابة العربية :

أبرز ما قيل عن مشكلات اللّغة العربية يعود إلى ما يلي :

1. الشكل ويقصدون به الحركات القصار (القمة-الفتحة- الكسرة) وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة لديهم[1].
2. قواعد الإملاء وأبرز هذه الصعوبات في هذا الجانب ما يلي :

أ-الفرق بين رسم الحرف وصوته إذا هناك حروف تنطق ولا تكتب كما أن هنالك حروف تكتب ولا تنطق.

ب-كثرة قواعد الاملاء وكثرة الاستثناءات فيها[2].

3. اختلاف صور الحروف باختلاف موضعه من الكلمة.
4. الإعجام : يقصد به النقط.
5. وصل الحروف وفصلها.
6. استخدام الصوائت القصار وهذا ما يؤدي إلى عدم قدرة القارئ على التمييز بين الحركات وما يقابلها من حروف المدّ.
7. الإعراب: تغيير حركات أواخر الكلمات على وفق وظيفتها في التركيب.
8. اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي[3].

كما ذكر الكاتب عابد جابر صالح محمد في كتابه المشرف الفني في أساليب تدرسي اللّغة العربية كالآتي:

خلوه (أحيانا) من الحركات مما يؤدي إلى صعوبة قراءته إلا فئة قليلة من متعلمين أو المختصين.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 99-100.

[2]-ينظر: المرجع نفسه ص 100

[3]-ينظر: المرجع نفسه ص 100

نستنتج من خلال تلك الاقتراحات لعلاج أو تخفيف من مشكلات الكتابة العربية التي من شأنها إصلاح بعض المشاكل أو التخفيف منها.

ثالثا: أهداف تدريس الكتابة :

في الصف الأول: الهدف من تعليم الكتابة للطلاب أن يكون قادرين على تحقيق ما يلي:

- كتابة الحروف العربية كاملة مراعين مواقعها على السطر.
- إعطاء كل حرف مكتوب المساحة اللازمة والحجم المناسب
- ترك مسافات معتدلة متساوية بين الكلمات المكتوبة.
- الكتابة في خطوط مستقيمة.
- كتابة الكلمات المجردة التي قرأها كتابة سليمة[1].
- تمكنهم من وصل الحروف في الكلمات على الوجه الصحيح.
- التمييز في المتابعة بين الحروف المتشابهة والمختلفة في الشكل.
- القدرة على وضع النقط في مواضعها الصحيحة على الحروف والكلمات وكتابة الحركات على الحروف.
- اكتساب العادات الحسنة كالجلسة الصحيحة.
- كتابة بعض الجمل الوظيفية المتعلقة بحياته والشائعة (اسم المدرسة، ودولته)

في الصفوف من (2-4) حيث يتوقع منهم:

-كتابة جمل الدرس كتابة سليمة بخط واضح تحت اشراف المعلم.

-كتابة ما تعلمون كتابته يتوفر فيها الوضوح والجمال.

-كتابة علامات الترقيم الأساسية.

-كتابة فقرات محددة من درس القراءة.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص 100.

-كتابة ما يسؤلون عنه في المواد التعليمية المختلفة[1].

نستنتج من خلال ما ذكره كاتبنا أن الهدف من تدريس الكتابة هو تعليم كتابة الحروف بالشكل الصحيح وفق خطوط مستقيمة وتعليم كيفية مسك القلم بشكل الصحيح والجلسة الصحيحة وتعلم كيفية الجمل الوظيفية أما بالنسبة للصف الثاني والرابع تعلم الكتابة بمراعاة أساسياتها منها الكتابة السليمة وعلامات الترقيم الأساسية وتوفر الوضوح والجمال في كتاباتهم .

رابعا: تدريبات التهيئة للكتابة وأساليب تدريسها :

أ)**التهيئة للكتابة :**

أهميتها : تعريف الطفل (المتعلم) بأدوات الكتابة (القلم والدفتر والمسطرة) وتعويده على الجلسة الصحيحة وتعويده مواكبة العين للعيد و تعليمهم بعض مهارات كالنظافة والترتيب ،وإتباع السطر[2].

أما مرحلة التهيئة فتضمن ما يلي: إرشاد المعلم طلابه (التلاميذ) وتعريفهم بأدوات الكتابة والحرص على الكاتبة الصحيحة وتدريبهم على رسم الخطوط في اتجاهات مختلفة.ولتنفيذ ما سبق يتبع ما يلي :

- عرض نموذج الخط المنقط.
- رسم الخطوط المتصلة فوق الخطوط المنقطة .
- تجول المعلم بين المتعلمين ليرى كيف يمسكون بالأقلام وتصحيح الخطأ.
- ملاحظة اتجاه الحركة الصحيحة للقلم أثناء جولته.

ب- مرحلة الكتابة : من المعروف أن الطلاب يستخدمون هذه الأغراض دفتر الكتابة الخاص حيث يسير المعلم بتعليمهم على النحو الآتي:

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة ،ص 100-101.

[2]-نفسه، ص101.

عرض المعلم لبطاقة ملونة عليها عنوان الدرس موضحة عليه الاسهم الملونة التي تدل نقاط البداية واتجاه حركة القلم ويقوم على ما يلي:

يقرأ الجملة ثم يطلب من عدد من الطلاب قراءتها ،ثم يشير المعلم على الأسهم ليشرح إلى الطلاب لمحاكاته، ومعرفة خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير مستخدما أصبعه وكتابة الحرف على اللوح طالبا متابعته، والطلب منهم تقليد بأصابعهم على المقاعد وفي الهواء ويمكن تدريبهم في دفاتر مسودة باستخدام قلم رصاص [1] ثم الكتابة فوق النقط وينتقل المعلم إلى تدريبات الكتابة ويبدأ بالهامش الايمن فيقرأ الكلمات المكتوبة ويقرأ بعده عدد من الطلاب ثم ينبه الطلاب على النحو التالي :

الكتابة فوق النقط، الكتابة دون النقط ودون تحديد نقطة البداية، وكتابة الحرف او المقطع ضمن الكلمة وكتابة المقاطع والكلمات والجمل وفي هذا التدريب ينبه المعلم طلابه إلى المسافات بين الحروف داخل ، أو بين الكلمات، واهتمام المعلم بالنظافة والجلسة الصحيحة والمسافات[2].

واجب المعلم في تعليم الحروف: ذكر محمود ساموك هذه الواجبات في كتابة مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها أهمهما :

توجيهه للتلاميذ لطريقة مسك القلم، وطريقة الجلوس الصحيحة

اهتمامه بالتنسيق اللازم بين الحروف التي يقوم التلاميذ بتعلمها والاهتمام بالمسافات بين الحروف المنفصلة، استخدام قلم الرصاص في بداية التعلم حيث أنهم بإمكانهم محو الأخطاء وتصحيحها[3].

ماسبق تستنتج أن خليل فهد زايد ذكر أساليب تدريس الكتابة بشكل مفصل وبالنسبة للباحثان سعدون محمود ساموك وهدى علي جواد الشمري ذكرا تقريبا نفس الطرق ولكن بشكل مختصر.

[1]- ينظر: خليل فهد زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة ،ص 103

[2]- المرجع نفسه ،ص، 104-105.

[3]- سعدون محمود ساموك مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ،ص 199-200.

الفصـــــل الثالث

انماط التدريس الشفوية والكتابية

المبحث الأول: الإملاء

اللّغة هي القدرة الأدائية مكونة من مجموعة المعارف اللغوية تنمو وتتولد في ذهن الفرد الناطق بها أو مستعملها، تتميز بنظامها اللّغوي وهو اكتساب المتعلمين مهارة عملية (يدوية عقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحرف وكتابة الكلمات باستخراجها من الذاكرة كما حفظت صورتها الصحيحة.

أولا: مفهوم الاملاء:

يعرف فهد خليل زايد الإملاء على أنه فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، وبرموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللّغة[1].

في حين يعرفه الكاتب محسن علي عطية

عملية يراد بها تأكيد مدى حفظ التلاميذ الصور الصحيحة للكلمات واكتشاف ما يخطئون به منها تم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة[2].

فالمفهوم الذي جاء به فهد خليل زايد مبسط حيث يتم وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللّغة عن طريق تصوير خطي للأصوات المنطوقة أما المفهوم الثاني الذي جاء به محسن علي عطية يعتمد على حفظ التلاميذ الصور الصحيحة للكلمات واعادة كتابتها عند الطلب منهم وهذا التعريف غير معقد ومبسط أيضا.

والإملاء فن من فنون اللّغة يقع في إطار الكتابة بمفهومها الواسع وعامل الرئيسي في تحديد مستوى الكتابة بنوعيها اليدوية والتعبيرية وقدرة الطالب على مطابقة بين الصورة الصوتية أو المرئية أو

[1]-ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية ،ص 106.

[2]- محسن علي عطية، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية ص 222.

المخزونة في ذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورها الخطية وأخذها بعين الاعتبار الاستثناءات المتعلقة بذلك[1].

فالإملاء هو اكتساب المتعلمين مهارة عملية يدوية عن طريق اليد تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة المقرنة في الذاكرة والمحفوظ فيها والقدرة على استرجاعها وقت الضرورة وهو مقياس لقياس المستوى التعليمي لدى الطالب (المتعلم)

ثانيا: أهمية الإملاء :

تعود أهمية الإملاء إلى العوامل التالية:

-"إن الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة ويعوّق عمليات الفهم، كما أنّه يدعو إلى احتقار الكاتب.

_الإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصل الفرد إليه.

_ الإملاء من أسبق الأنشطة التي تمارس في التعلم اللغوي، حيث أنّ المعلّم يبدأ بتعليم القراءة ثم الكتابة اليدوية "

_ إن درس الإملاء يتكفل بتربية العين وتنمية قدراتها على النقد و التركيز والمطابقة، و يسهم في تربية الأذن على حسن الاستماع و جودة الإنصات بتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج و الأداء، إضافة إلى تمكين اليدّ من الإمساك الصحيح لأدوات الكتابة ، وتنمية قدرة المتعلم على التآزر البصري، ويتيح له الإمعان ودقّة الملاحظة، وقوة التحكم في الكتابة والسرعة في الفهم، والنقد والضعف في الكتابة الإملائية، قد يتبعه ضعف في المواد الدراسية جميعها.

و يضيف إلى هذا الكلام محمد و طّاس أن أهمية الإملاء تظهر في النقاط التالية:

- إنّه أساس هام في التعبير الكتابي ووسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطّية والرسمية ويمكّن المتعلم ويدرّبه من الكتابة دون أخطاء ورسم حروف الكلمات رسما صحيحا.

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية ، ص 106.

– ويدرّب المتعلمين على التمييز بين الأصوات اللغوية المختلفة وأشكالها، والتدريب على الخطّ كما يعتبر مجالا هامّا لاكتساب مهارات وعادات لغوية، كحسن الاستماع، والإصغاء والكتابة[1]. ففهد

ثالثا: الخطأ الإملائي : (تعريفه وأسبابه)

يعني الخطأ الإملائي قصور الطالب عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابية الاملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الاملائية المحددة أو المتعرف عليها[2].

ومن أنواع الخطأ الإملائي : الابدال – الحذف– الاضافة– تغيير موضع حرف الهجاء، اسقاط الكلمة[3].

تبين لنا من خلال هذا أن الخطأ الإملائي عند خليل فهد زايد هو عدم قدرة الطالب على المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والإخلال بالقواعد الكتابية الاملائية المحددة.

رابعا: عوامل الخطأ الإملائي :

يشير الأدب التربوي وما كتبه المتخصصون إلى وجود عوامل عديدة تؤدي إلى وقوع المتعلمين في أخطاء الرسم الإملائي[4] وأهمها :

1. أسباب عضوية قد تبدو في ضعف قدرة الطلبة على الإبصار أو السمع.
2. اسباب تربوية كأن يكون المتعلم سريع النطق أو خافت الصوت وغير مراعي للفروق الفردية وعدم اهتمامه بتوضيح الحروف جيدا حتى يتمكن المتعلم من التمييز بينها وتهاون

[1]– محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب شارع زيغود يوسف ، الجزائر ، 1988م ، ص 227.

[2]– ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية ، ص 107.

[3]– نفسه، ص 108.

[4]– نفسه، ص 108.

المعلمين في تصحيح تلك الأخطاء الإملائية وأيضا القيام بتمرين عضلات اليد على الكتابة مع السرعة الملائمة [1].

3. أسباب تعود إلى طبيعة الكتابة والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- عدم مطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته والذي يتكون من صوت الرمز والحركة الموافقة مثل (ذلك- لكن- هذا).
- ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف من أمثلة ذلك كتابة الألف في نهاية الكلمة
- (سما – بشرى- يحي – يحي)[2].
- تشعب قواعد الاملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها ومن أمثلة ذلك **كتابة** الهمزة (يقرءون- يقرؤون).

4. تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه في الكلمة ووصل الحرف وفصلها.

5. نقط الحروف (الإعجام) واختلاف هجاء المصحف.

6. عوامل اجتماعية تتمثل في تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الصحيحة للكلمات وعدم اكتراث الأفراد المجتمع بالخطأ الكتابي [3].

خامسا: العوامل التي تسهم في تحسين مستوى الأداء الاملائي :

وفي هذا الجانب نذكر بعض المبادئ والمرتكزات الأساسية التي يجب مراعاتها عند تعليم وتعلم الإملاء.

1-إن تعلم الإملاء عملية عضوية ، فلن يقوى المتعلمين على تعلم الإملاء بطريقة الصحيحة[4].

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية ، ص108.

[2]-نفسه، ص 108.

[3]-نفسه، ص 108-109

[4]- نفسه ،ص109.

وبالتدريب على استخدام القواعد السليمة وتشجيعهم على تكرار النطق السليم للكلمات موضع التدريب، واعطائهم الحرية في التجريب والاكتشاف والمراجعة والتدرج معهم من رسم الكلمات السهلة إلى الصعبة.

2- يعتبر الإملاء عملية تستلزم التفكير بدل الحفظ لأن هناك مفردات كثيرة لا يمكن حفظها كلها بل تدريب التلاميذ على توظيف المفردات بشكل مكثف ومن خلال استخدامها في سياقات كتابية هادفة[1].

تعلم الرسم الاملائي يتم على ضوء علاقة هذه العملية الأدائية اللغوية وتكاملها مع عملية والكتابة ومع المهارات اللغوية الأخرى.

تعليم وتعلم قواعد وآليات الاملاء من خلال محتويات تراعي مراحل النمو اللغوي لدى الطالب[2].

مما سبق يتضح لنا أنّ خليل فهد زايد ذكر أسباب عديدة تؤدي للخطأ الاملائي تقود تلك الأسباب إلى طبيعة الكتابة العربية، أو تربوية متعلقة بالمعلم أو عضوية متعلقة بالطالب وأسباب اجتماعية تخص اللهجات العامية.

سادسا: الأهداف الخاصة من تدريس الاملاء :

يؤمل من الطلاب هذا الصنف أن يتمكنوا في نهاية العام الدراسي أن يكونوا قادرين على :

1- كتابة حروف اللّغة العربية بأشكالها المختلفة وفي مواضعها المتباينة.

2- كتابة الكلمات والجمل القصيرة.

في الصنف الثاني والثالث :

- يتوقع منهم في نهاية هذه المرحلة أن يكونوا قادرين على :

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية ، ص 109-110.

[2]- ينظر: نفسه، ص 109-110.

– كتابة إجابة قصيرة عن الأسئلة في المواد التعليمية الأخرى وكتابة فقرات من الدرس المقروء ليعتاد الكتابة الصحيحة بإشراف المعلم، ونمو الثروة اللغوية عند الأطفال (المتعلمين) واكسابهم دقة الملاحظة وحسن الاصغاء والنظافة والترتيب والجلسة الصحيحة وغيرها[1].

– أنواع الإملاء :

من حيث طريقة أدائه أنواع ثلاثة :

– الإملاء المنقول :

وهو ما تذكره الكتب المدرسية في الصفوف الثلاثة الأولى بعنوان " أكتب في دفتري " وهذا النوع من الإملاء يناسب الطلاب في نهاية الصنف الأول وتسير المعلم في تدريسه على الخطوات التالية :

– تحديد القطعة أو الجملة التي يرغب في كتابتها وتوخي فيها الحذر حتى لا ترهقهم .

–تهيئة الطلاب بمقدمة مناسبة مشوقة.

–قراءة الطلاب القطعة ومناقشتهم بسؤالين أو أقل حول مضمونها.

–لفت أنظار الطلاب (التلاميذ) إلى أشكال الكلمات الصعبة وطلب منهم نقلها وقيام المعلم بالدوران مرشدا وموجها ومصححا للأخطاء التي يقع فيها التلاميذ[2].

– الاملاء المنظور :

ويتم بعرض قطعة الاملاء على الطلاب لقراءتها ، وفهم مضمونها وتدريب على كتابة أشكال كلماتها ومن ثم يخفي المعلم تلك القطعة وبمليها عليهم وهذا النوع يناسب تلاميذ الصف (الثالث والرابع).[3]

[1]– ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية ، ص 111.

[2]–ينظر المرجع نفسية ص 112.

[3]– أساليب تدريس اللغة العربية – خليل فهد زايد– ص 112-113.

وتسير خطواته على النحو التالي :

- التمهيد للدرس ثم قراءة المعلم قطعة واضحة.

- قراءة الطلاب القصعة مع تفسير كلماتها الصعبة.

-التدريب العملي للطلاب على اللوح.

- التهيؤ الكتابة القطعة بعد حجبها عن أنظار المتعلمين.

-املاء القطعة بعد قراءتها وتصحيح الدفاتر .

الاملاء غير المنظور (المسموح أو الاختياري) وله مستويان :

- الأول : يقوم على الطلب إلى الطلاب إعداد والتدريب عليه في البيت (التقصير المسبق له في البيت) من الكتاب المقرر.

- الثاني : يقوم الاملاء على أساس اختبار قدرة الطلبة (المتعلمين) على كتابة مفردات سبق تدريبهم عليها وبغية اكتشاف مواطن الضعف ومعالجتها[1].

ولقد أشار الكاتب محسن على عطية للإملاء المنقول فهو أن يتولى المعلم نقل (**الاستنساخ**) المعروض أمامه نقلا مباشرا معتمدا في ذلك على المحاكاة والتقليد والملاحظة ويستعمل هذا النوع في المراحل التعليمية الأولى[2].

كما ذكر سميح أبو المغلي في كتابة مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية .

سابعا: أنواع الإملاء هي :

الإملاء المنظور : وهو أن تعرض قصة على التلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها ثم يحجب عنهم وتملى عليهم بعد ذلك.

الاملاء الاستماعي: وهو أن يستمع التلاميذ إلى القطعة وبعد مناقشتهم في معناها وهجاء كلمات متشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة التي تملى عليهم.

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية ، ص 113.

[2]- محسن على عطية، الكافي أساليب اللغة العربية، ص 229.

الإملاء الاختباري: والغرض منه اختبار قدرة التلاميذ ولذلك تملي عليهم القطعة بعد فهمها دون مساعدتهم في الهجاء وأشار أيضا إلى الإملاء المنقول [1].

فخليل فهد زايد ذكر 03 أنواع الاملاء بينما الكاتب سميح أبو المغلي لم يعتبر الاملاء الاختباري والمسموح نوعا واحدا على عكس كاتبنا فقد اعتبرهما نوعا واحد وسماهما الاملاء غير المنظور.

حيث اعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال فبواسطة الكتابة يستطيع التلميذ التعبير عن أفكاره والوقوف على أفكار غيره وإبراز مشاعره وتوثيق ما يود توثيقه من حوادث فالخطأ الكتابي في الاملاء أو في عرض الفكرة سببها في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة[2] في الكتابة الصحيحة عملية مهمة في عملية التعليمية التعلمية لاعتبارها عنصرا أساسي للثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الافكار والتعبير عنها وتدريب التلاميذ على الكتابة في أطار العمل المدرسي يرتكز على العناية[3] بأمور ثلاثة هي:

1. القدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيا.
2. إجادة الخط.
3. قدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار بوضوح[4].

وتعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد :

1. تعود التلاميذ على دقة الملاحظة والاستماع والانتباه.

[1]- محسن على عطية، الكافي أساليب اللغة العربية 59-60.

[2]- راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد الحوامدة أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ،ط1 ،دار المسيرة ،عمان (الأردن) 1424هـ-2003م ، ص132.

[3]- نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ط1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ،1435هـ-2014م ، ص62.

[4]-المرجع نفسه ص 131.

2. تعود التلاميذ على النظافة والترتيب ويغني حصيلتهم اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة[1].

3. تدريب الأذن على حسن السماع الصحيح يتميز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء.

4. تمكين اليد من الامساك الصحيح لأدوات الكتابة وتنمية قدرة التلميذ على النازر البصري والضعف في الكتابة يتبعه الضعف في الموارد الدراسية جميعها.إذ تتيح للطلبة الإمعان والدقة في الملاحظة وقوة التحكم في الكتابة والسرعة في الفهم والنقد[2].

ويرى الكاتبان راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد (حوامدة) أن أهمية الاملاء تشمل ما يلي :

-اكتساب التلميذ(المتعلم) القدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة لا يتم دفعة واحدة وإنما بالتدرج ويحصل عبر المهارات اللغوية وهي الكلام التحدث، والإصغاء والقراءة ، لذا فمن الضروري التنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللّغة الأخرى وقبل الانتقال لتنزويده بمهارات الكتابة على التلميذأن يتقن المهارات السابقة حتى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللّغة فإدراك الكلمة ، وفهم المعاني وتمييز أصواتها وكعدم تميز العلاقات التي يوجد بين الأجزاء الكلمة الرئيسية والمسموعة أو عدم انتقال النظر بشكل منظم أثناء القراءة يؤدي بالمتعلم إلى الخلط بين الحروف المتشابهة فتزيد أو بحذف بعضها.

[1]- نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية ،ص 132

[2]- ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية، ص115.

ثامنا: طرق تصحيح الإملاء :

هناك ثلاثة طرق يتبعها المعلّمون في تصحيح الأخطاء وهي:

– تصحيح المتعلم دفتره بنفسه: وهنا يقوم المتعلّم بموازنة ما كتب في دفتره ومطابقته على ماهو موجود في الكتاب إذا كانت القطعة مأخوذة من الكتاب المقرّر، أمّا إذا كانت القطعة من خارج الكتاب فتكتب القطعة على اللوح، وتعرض أمام المتعلمين. و من ميزات هذه الطريقة أنّها تكسب المتعلمين شيئا من الثقة بالنفس، و قد يؤخذ عليها أنّ المتعلم لا يكتشف أخطاءه بسهولة أو أنّه قد يتغاضى عن تلك الأخطاء أو يقوم بتصحيحها.[1]

– تصحيح المتعلم دفتر أحد زملاءه: وفيها يوزّع المعلم الدفاتر فيعطي كل متعلم دفتر زميل آخر أو يطلب منهم تصحيحها، ومن حسنات هذه الطريقة أنّها تنّمي في نفس المتعلم تحمل المسؤولية.

–تصحيح المعلم: هناك إجراءات مقترحة للتغلب على بعض صعوبات الإملاء في هذه المرحلة:

–تحسين مهارة القراءة: إذ أنّ مهارة القراءة متطلّب يجب أن يقوم المعلم بتنفيذه قبل أن يخطوا أية خطوة في تعليم الإملاء[2].

–التركيز على فهم الكلمات والجمل: فالمعلّم هنا مطالب بعدم الإكثار من كتابة كلمات لم يألفها المتعلم، ولا تتفق مع متطلباته اليومية.

–تعب المتعلمين من الكتابة: على المعلم ألاّ يطيل المادّة الكتابية على المتعلمين، بل يأخذهم بالتدرج والرفق مسايرا النمو العضلي عندهم.

–مراعاة البعد المثالي بين العين والدفتر: فعلى المعلم أن يدرّب متعلميه على الجلسة الصحيحة ومراقبتهم في أثناء الكتابة، وتعديل أوضاع جلوسهم[3].

---

[1]- ينظر : ، فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ص 115.

[2]– ينظر : المرجع نفسه ، ص/115 ،.116

[3]- ينظر : نفسه، ص116

– **الخوف من الوقوع في الخطأ:** لذا على المعلّم ألاّ يهمل أسئلة المتعلمين، وألا يتابع في تأنيب من يخطئ منهم.

_معاناة المتعلمين من بعض المشكلات الجسمية والنفسية: كضعف البصر وقلة التذكر فالمعلم مطالب بمعالجة هذه المشاكل [1]، فندرك أنّ الباحث فهد خليل زايد بدأ بتصحيح المتعلم دفتره بنفسه ثم تبادل الدفاتر بين الزملاء وتصحيحها في الأخير يأتي عمل المعلم، ومقارنة مع نايف معروف نلمس أنّه قام بالبدء بتصحيح المعلّم وهي:

–أن يصحّح المعلّم دفتر كل متعلم أمامه، ويشغل المتعلّمين الآخرين بعمل آخر.

– أن يصحّح المعلّم دفاتر المتعلمين خارج غرفة الصّف بعيدا عن أعين المتعلّمين.

–أن يعرض المعلّم على المتعلّمين بعد إملائه عليهم النّص الإملائي، على أن يصحّح كل متعلّم أخطاءه.

–أن يتبادل المتعلّمين دفاترهم بطريقة منظّمة، فيصحح كل واحد منهم أخطاء أحد زملاءه.

–أن يُخرج المعلّم متعلما أو أكثر إلى السّبورة ليكتبوا صواب ما أخطأ فيه المتعلّمين[2] .

لفت نايف معروف انتباهنا لأمر جدّ مهم ألا وهو إخراج المتعلّمين إلى السبّورة، لأنّ العمل على هذا المنوال يتيح لجميع المتعلّمين في الصّف المشاركة في عملية التعلّم في وقت واحد كما يعزّز الصواب عندهم ويرسّخه في أذهانهم.

ويقّر محمد صالح أنّ للتصحيح أساليب عديدة أهمها:

_أن يعمد المعلّم بعد الانتهاء من الإملاء وبعد قراءة النص للمرة الأخيرة إلى جمع الأوراق وتصحيح الأخطاء بنفسه، وهذه الطريقة تمتاز بدقتها وبأنّ المعلّم يستطيع بواسطتها أن يعرف نواحي النقص عند كل متعلم.

---

[2]– ينظر : ، فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ص .117

3– نايف محمود معروف ،خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ،ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ،1405هـ –1985م ص162 163.

-أن يصحّح كل واحد من المتعلّمين أخطاءه ولا شكّ أنّ هذه الطريقة تعوّد المتعلم الثقة بالنفس.

- أن يتبادل المتعلمين الدفاتر ويصحّح كل واحد منهم أخطاء زميله ويكون التبادل منتظما[1].

ويكتفي المتعلم المصحّح في هذه الطريقة بوضع خطّ أحمر تحت الخطأ ليكتبه صاحب الدفتر فيما بعد بصورة صحيحة، إلاّ أنّه يؤخذ على هذا الأسلوب أنّه يطبع أخطاء المتعلم الآخر في ذهن المصحّح كما أنّه يمكّن للمتعلّم المصحّح أن يرى الصواب خطأ عند رفيقه، كما يمكن أن يكون هناك مجال واسع للغّش والتزوير، لذلك ننصح بتجنّب هذا الأسلوب. ونحن من أنصار الطريقة الثانية ونفضّل أن يمسح المتعلمين أخطاءهم أو أن يشطبوها شطبا كلّيا و يكتبوا الصواب من جديد كي لا نترك أيّ مجال للمتعلم أن يرى الخطأ مكتوبا أمامه[2].ومفاد هذا الكلام أنّ محمد صالح هو الوحيد الذي اعترف بأنّ الطريقة الثانية (أن يصحّح كل واحد من المتعلمين أخطاءه)هي الطريقة المثلى في التصحيح.

تدريبات إملائية وظيفية:

تعود المتعلمين في مدارسنا على نمط واحد في الكتابة الإملائية وهو الاستماع إلى نص يلقيه المعلّم على مسامعهم، وعليه من الضروري تذكير الزملاء بالإملاء الوظيفي، حيث تضع المتعلم في مواقف وظيفية تتطلب كتابة إملائية نورد منها ما يلي :

المواقف الاستماعية:

-الاستماع إلى قائمة كلمات لأفعال مضارعة، ويطلب منهم كتابة صيغة الماضي كما في: (يدنو، يسعى، يغزو، يدعو).

-يملي المعلّم كلمات محذوفة من نص مكتوب ويطلب منهم تدوين الكلمات المحذوفة فقط التي بين الأقواس

[1] -ينظر : محمد صالح و آخرون ،كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ، ط4 ، دار الشعب ، بيروت (لبنان) ، ص.257

[2] - المرجع نفسه، ص257.

– يستمع المتعلمين إلى نص ويطلب منهم الإجابة عن أسئلة تتضمن كلمات ذات قضايا إملائية محدّدة.[1]

مواقف قرائية بصرية:

_قراءة جمل قراءة جهرية وكتابة الكلمة التي تحمل معنى الجملة مثل: حشرة ضارّة لها جناحان وأربعة أرجل (ذبابة).

_قراءة نص من دروس العلوم و الاجتماعيات وتوزيعهم إلى مجموعات حيث تقوم كل مجموعة بكتابة كلمات ذات قضايا إملائية معينة.

ففهد خليل زايد قدم المواقف الاستماعية على المواقف القرائية البصرية، بينما عبد العليم إبراهيم خالفه في هذا، ومن هذه التدريبات في تفكيره هي كالآتي:

الأساس الأول: وسيلته العين، فهي ترى الكلمات وتلاحظ حروفها مرتبة وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن و على تذكرها حين يراد كتابتها. ولكي ننتفع بهذا الأساس في تدريس الإملاء علينا أن نربط بين دروس القراءة و دروس الإملاء و خاصة مع صغار المتعلّمين، فيكتبون في كراسات الإملاء بعض قطع المطالعة وهذا يعوّدهم زيادة الانتباهإلى الكلمات الصعبة، وملاحظة حروفها واختزان صورّها في أذهانهم[2]، وخاصة فترة القراءة الصامتة.

وعلينا كذلك أن نعرض الكلمات الصعبة على السبورة مدة من الزمن ثم نمحوها قبل إملاء القطعة وبهذا تهيئ للعين فرصة لرؤية الكلمات والاحتفاظ بصورتها في الذهن.

الأساس الثاني: وسيلته الأذن ولهذا من الواجب تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج، ووسيلة هذا التدريب الإكثار من التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل الكتابة.[3]

[1]– ينظر : ، فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ص119.

[2]– عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة، (مصر)، ص194.

الأساس الثالث: وسيلته الإكثار من التدريب اليدوي على الكتابة حتى تعتاد يدّ الطفل [المتعلّم] طائفة الحركات العضلية الخاصة، وهذا يفيد في سرعة الكتابة. وينبغي اتخاذ الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي، وللتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم . وهذه بعض النواحي التي ينبغي ربطها بالإملاء.[1]

لذلك لابدّ من تمرين المتعلمين على هذه التدريبات التي سبق لنا وأن تحدثنا عنها فهي تساعد المتعلمين على التهجي الصحيح للإملاء.

[1]- ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،ص 120.

المبحث الثاني : الخط

مفهومه :

يقصد به فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها الإضفاء الصيغة الجمالية عليها وهو أيضا كتابة الحروف العربية المفردة والمركبة بصورة حسنة جميلة حسب الأصول والقواعد التي وصفها كبار من عرفوا بهذا الفن[1].

-فكاتبنا اعتبر الخط فن تحسين الكتابة لإعطائها صيغة جمالية وكتابة الحروف بصورة حسنة جميلة وفق القواعد المتفق عليها.

اما كاتب اعتبر من وسائل الاتصال الكتابي وهذه الوسيلة تقوم على تدريب الطلاب (المتعلمين) على الكتابة الصحيحة وفق قواعد رسم الحروف العربية ، ووفق أنواع الخطوط المختلفة وهو نوع من الرسوم تثير في النفس الذوق وينميه ويحسن الطالب أو أي أمرك بأن الحروف تتسابق فيما بينهما الإظهار الجمال الكتابي والفني.

* أما فقد اعتبر الخط وسيلة اتصال كتابي تقوم على التدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة وفق قواعد رسم الحروف العربية.

تاريخه وتطوره :

على الرغم من أنّ القرائن تشير إلى أنّ اختراع الكتابة في زمن ضارب في القدم إلا أنّ الغموض يكتشف نشأتها ومكتشفها، فقد نسب بعضهم وضعها إلى آدم أو إدريس عليهما السلام، ولهذا فإن أصل الكتابة العربية راجع إلى مذاهب شتّى وهي على النحو التالي:

_ **التوقيف:** بمعنى أنّها من عند الله عزّ وجلّ أنزلها مع لغة آدم.

-الخط الحميري: ويرى أصحاب هذا الرأي أنّ الخطّ العربي مشتق من المسند الحم

[1]- ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،ص 120.

يري اليمني[1]

– **الخط الحيري** : هو أنّ مرار بن مرة، و أسلم بن سدرة، وعامر بن جدرة هم من وضعوا الخط العربي.

– **الخط الهيروغليفي**: ويرى أصحاب هذا الرأي أنّ الهيروغليفية أقدّم أصل للكتابة العربية.

الرأي الحديث: وهو الرّأي القائل إنّ العرب عرفوا قواعد الكتابة من خلال اتّصالهم بالأمم المتحضرة في الشمال، بعد أن مرّت كتابتهم بمراحل ثلاث: مرحلة الحروف الآرامية، ثم مرحلة الخلط بين الحروف الآرامية والنبطية، ثم مرحلة الخط النبطي. فنلاحظ أنّ فهد خليل زايد لم يقدّم لنا دليلا قاطعا أو نتيجة حتمية فيما يخصّ أصل الخط العربي ومن الذي اكتشفه أولا، بل اقترح مذاهب عديدة.

بينما نايف معروف يقول: اختلف الناس في وضع الخطّ، فهناك من يقول بالتوفيق، أي أنّ الله علم آدم عليه السلام أصول العلوم والمعارف الإنسانية كلها، ونقل ابن النديم عن هشام الكلبي أنّ أول من وضع الخطّ العربي وألّف حروفه ستّة أشخاص من العرب العاربة نزلوا في عدنان بن أدد، وكانت أسماءهم: أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت، فلما وجدوا في الألفاظ حروفا ليست في أسمائهم، ألحقوها بها، وسمّوها الروادق، وهي ثخذ، ضظغ، وقد أصبحت هذه الأعلام نسقا للترتيب الأبجدي الذي اعتمدته المعاجم اللغوية فيما بعد.[2] وينقل ابن النديم عن ابن عباس أنّ أول من كتب بالعربية ثلاثة رجال من بولان، وهي قبيلة سكنوا الأنبار، وأنّهم اجتمعوا فوضعوا حروفا مقطّعة وموصولة وهم: مرامر بن مرة، وأسلم بن سدرة، وعامر ابن جدرة. وفي روايات أخرى أنّ أول من وضع الكتاب العربي إسماعيل عليه السلام وولده، وضعوه مفصّلا وأنّ نفرا من أهل الأنبار من إيّاد القديمة وضعوا حروفا(ألف، باء) وعنه أخذت العرب، وأنّ الذي

[1]– ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص121.

[1]– ينظر: نفسه، ص 136.

حمل الكتابة إلى قريش بمكة أبو قيس بن عبد مناف، وقد قيل حرب بن أمية.[1] فنرى أنّ هذا الباحث كذلك بين لنا أنّ الآراء تنوعت وتعدّدت حول نشأة الخط العربي.

فيقول راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة أنّ الآراء تعدّدت حول أصول الخطّ العربي أشكاله الأولى. فمن الباحثين من يرى أصل الحرف العربي جنوب جزيرة العرب ثم انتقل إلى الحيرة، ويؤكّد السيوطي أنّ قريشا وأهل الطائف تعلّموا الكتابة من الحيرة، فقد كان العرب قبل الإسلام يهتمون بالكتابة فاستعملوها في شؤون حياتهم كتدوين العقود، والوثائق السياسية والتجارية، وشؤون الأدب والشعر، وكل جوانب الحياة، وقد أكّد هذا ابن خلدون أيضا. وقد ذهب بعض العلماء إلى أنّ أصل الخطّ العربي هو الخطّ النبطي بعد أن اكتشفوا أربعة نقوش عربية قبل الإسلام،[2] وقد تمّ إجراء مقارنات علمية لهذه النقوش النبطية بنقوش عربية تعود إلى زمن ما قبل الإسلام وأخرى تعود إلى العصر الإسلامي، وقد توصّلوا إلى الصّلة بين الخطّ النبطي والخطّ العربي. ومن هنا نرى أنّ الخطّ العربي جذوره ضاربة في التاريخ، وهو الفنّ الوحيد بين فنون الإنسانية الذي نال هذا الشرف، وأنّ هذا الخطّ قد تمّ تداوله عند أقدم الأمم منذ عهد التبابعة وأنسابهم المناذرة، وذلك من العهد الجاهلي مرورا بعصر صدر الإسلام والخلفاء الراشدين ومن خلفهم فيتجلى لنا أنّ كلا الباحثين قد توصلوا إلى قاعدة أساسية فحواها أنّ الخطّ العربي قد تمّ تناوله منذ القدم إلى غاية العهد الجاهلي مرورا بعصر صدر الإسلام والخلفاء الراشدين ومن خلفهم.

[1]- نايف محمود معروف خصائص العربية و طرائق تدريسها ، ط1، دار النفائس، بيروت (لبنان)، 1405 هـ - 1985، ص 137.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص141.

تطوّر الخطّ العربي عند كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: تمكّن العرب في إطار الجهود التي بذلوها في خدمة لغتهم من إدخال إصلاحات على حروف خطّهم، ومن أهم هذه الإصلاحات:

1_ زيادة الأحرف الروادف: كانت الحروف الفينيقية اثنين وعشرين حرفا، وكانت الحروف التي اقتبسها العرب مرتبة :أ ب ج د هـ و ز ح ط ي ك ل م ن س ع ف ص ق ر ش ت، فوجدوا أنّ في لغتهم أحرفا ليست في هذه الأحرف فزادوها عليها وهي الستة الآتية ث خ. ذ ض ظ غ فأصبحت الحروف العربية ثمانية و عشرين حرفا ولذلك سميت الأحرف الستة (الروادف).[1]

2_الشكل أو العلامات الإعرابية: كانت الخطوط السامية المتفرعة من الفينيقية خالية من الحركات، وكان الكاتب السامي يكتفي برسم الحروف الصامتة دون الحروف الصائتة، لذلك كانت الكلمة السامية والكلمة العربية خاصة تقرأ بأوجه مختلفة. وبعد الفتوحات الإسلامية واختلاط العرب بالعجم واختلافهم بقراءة القرآن الكريم وهو السبب بضبط الكلمات العربية بالحركات وخاصة الإعراب منها التي وضعها أبو الأسود الدؤلي.

3_ التنقيط: إن نظام التنقيط كان معروفا قبل الإسلام، و بعد التفكير والمراجعة قرر نصر بن عاصم ويحي بن عامر، أن يضعا علامات لتمييز الحروف المتشابهة

4_ترتيب الحروف العربية: وضع الترتيب الأول ستة أشخاص كانت أسماءهم أبجد وهوز وحطي وكلمن و سعفص أمّا الترتيب الثاني فوضعه نصر بن عاصم، فرتبوا الحروف على الترتيب الأبجدي الأصلي الذي نعرفه اليوم. أما الترتيب الثالث وضعه الخليل بن أحمد الفراهيدي والذي يقوم على ترتيب الحروف وفق مخارجها ومن أقص الحلق إلى حروف الشفّة .[2]

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص243.

[2]- نفسه،ص245

5_الشكل بالحركات المعروفة اليوم: وضع الخليل بن أحمد الفراهيدي طريقة أخرى للشكل مستخدما جرة علوية للدلالة على الفتحة، وجرة سفلية للدلالة على الكسرة، وواوا صغيرة توضع فوق الحرف للدلالة على الضمّة،[1] وعبّر عن السكون بدائرة صغيرة.

6- علامات الوقف أو علامات الإملاء والترقيم: كان كتاب القرآن الكريم يشير إلى نهاية الآيات بخطوط أو حروف مثل: الحرفOأو بدوائر صغيرة في وسطها نقطة أما علامات الوقف التي تستخدمها فهي مستحدثة عرفها العرب إبّان عصر النهضة، فكلا الباحثين شرحا لنا كيف بدأ الخطّ يتطور بالتدريج.

3-أنواعه:

"تطور الخطّ العربي وتنوع بفضل مجوّديه من العرب والأمم الإسلامية الأخرى، فغدا فنّا رفيعا تعددت أقلامه وأشكاله و لكن يبرز منه عدة أنواع أشهرها: الخطّ الكوفي - خطّ الثلث - الخط الفارسي الخط الديواني -خط الإجازة - خط الطغراء -الخط التاجي -خط الرقعة -خط النسخ - الخط الحديث"[2].

بينما عند نايف معروف للخطّ العربي أنواع متعددة، عُرف بعضها قبل الإسلام، وبعضها الآخر بعده وتذكر المصادر العربية الخطّ الذي انتهى إليه العرب بأسماء عدة، منه: الخط الحيري والخطّ الأنباري، والخطّ المكّي، والخطّ المدني، والخطّ البصري، والخطّ الكوفي.

ولعلّ أهم أنواع الخطّ العربي المتداولة في عصرنا الحاضر هي كالاتي:

1_ الخطّ الكوفي: وهو خطّ هندسي يعتمد الحروف المستقيمة والزوايا الحادّة، ويتمتع بنصيب وافر من الجمال، وهو أكثر شبها بالخطّ النبطي، وقد انتشر في جميع الأقطار الإسلامية واستعمل بصفة خاصّة في كتابة القرآن الكريم نحو خمسة قرون، ثم أقل استخدامه بعد ذلك.

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص245.

[2]- ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص 136

2_خطّ الثلث: وهو خط يحتاج إلى قدرة فائقة على التحكّم بالحرف والتوازن في تشكيل التكوينات، وهومن الخطّوط الصّعبة، ويقال إنّ الخطّاط لا يعتبر خطّاطا إلاّ إذا أتقنه والثلث يكبر الحرف ثلاثة مرات من الحجم الأصلي، ويقوم جماله من تداخل الكلمات بعضها في بعضها الآخر. ويستعمل عادة لكتابة أسماء الكتب المؤلفة وأوائل سور القرآن الكريم وتقسيمات أجزاء الكتب وغيرها.

3_الخطّ الفارسي: ينسب إلى بلاد فارس ، به يكتبون رسائلهم وكتبهم، ويرى بعضهم أنه أجمل الخطوط العربية، إذ يمتاز بالرشاقة والسهولة [1]

4_ الخطّ الديواني: وهو خطّ زخرفي حركي يتمتع بالفخامة، وهو الخطّ الذي كان يعتمد بالكتابات الرسمية في الدولة العثمانية.

5–الخطّ النسخي: هو خطّ الطباعة في الكتب والصحف على وجه العموم، وسمّي بهذا الاسم لأن الكتاب كانوا ينسخون به المصحف الشريف ويكتبون به المؤلفات.

6–الخطّ الرقعي:وهو خط الكتابة السريعة غالبا، ولذا فقد روعيت فيه السهولة والبساطة[2] وإذا أردنا أن نقارن بين ما أتى به فهد خليل زايد ونايف معروف بالنسبة لأنواع الخطّ العربي، يظهر لنا أنّ الباحث الأول تكلم عن جميع أنواع الخطّ دون أنّ يُعرّف بها أمّا الباحث الثاني نراه قد عرض خمسة أنواع فقط لكنّه بيّن لنا بماذا يمتاز كل خطّ عن بقية الخطّوط الأخرى.

[1]– ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص 136

[2]– نايف محمود معروف خصائص العربية و طرائق تدريسها، ص 142.

***مراحل تدريس الخط والتدريب عليه :**

التهيئة :

وفيها يتأكد المعلم من جلسة الطلاب الصحيحة والسليمة على المعقد المريح والاهتمام بنظافة الأيدي والدفاتر والثياب والاقلام والاوراق والمقاعد وينبغي أن يبدأ بتدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة من بداية تعلم القراءة

1. بتدريب الطلاب على كتابة مفردة واحدة على صفحة بيضاء غير مسطرة. كتابة
2. تدريب الأطفال على مفردة يكتبها المعلم أمامهم على ورقة بيضاء وضع عليها سطر واحد[1] .
3. مراقبة أداء الطلاب ومساعدتهم وتشجيع المجدين منهم.
4. في مرحلة متقدمة من هذا الصنف بحيثي يسير المعلم على النحو التالي :

أ. التمهيد للكتابة بقصة أو خبر .

ب. عرض النموذج أمام الطلاب وقراءته من طرف المعلم تم الطالب.

ج. كتابة النموذج أمام الطلاب.

د. تدريب المتعلمين على الكتابة في دفاترهم وتصويب أخطائهم أثناء الكتابة .

* وعند عودتنا إلى كتاب مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها للكاتبين هدى على جواد شمري وسعدون محمد ساموك فقد تطرقا إلى مراحل التدريب على الخط بحيث ذكراها كالتالي :

– الصف الأول الأساسي : يدرب المعلم التلميذ من خلال وضوح الحرف وسلامته.

وأن يرشد الطلاب الذين لا يجيدون الكتابة ،إرشادا فرديا وجماعيا إلى طريقة الكتابة السليمة .

أن يزيد اهتمامه في الصفوف الأساسية التالية.

[1] – ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، 126-127.

الاهتمام بحصة الخط.

اعطاء الطلبة نماذج خطية ليكتبوها في البيت كواجب بيتي أو أثناء الدرس مع تجنب التوجيه أو التعليم أو التدريب.

– الكتابة على السبورة بترتيب وتنسيق حتى لا يتردى خط الطلبة.

*** تعليق بينهما :**

ومن هنا نلخص إلى أن مؤلفنا فصل في طريقة عرضه لمراحل تدريب الخط والتدريب عليه بينما الباحثان هدى شمري ومحمود ساموك فقد تطرقا مراحل التدريب على الخط بشكل عام.

المبحث الثالث: التعبير :

أولا: مفهومه :

يعرفه فهد خليل زايد بأنه امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الاحساس الذي يدور في الذهن أو الصدر إلى السامع وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا وفق مقتضيات الحال[1].

ومنه فإن التعبير نعني به امتلاك القدرة على التعبير عن كل ما يجول في ذهن المتعلم ويكون ذلك إما كتابيا أو شفويا حسب ما تقضيه الحاجة .

في حين يرى قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامة ، هو الافصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة وعن طريق التعبير يمكن الكشف بالطرق عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله[2].

وفي تعريف آخر لكاتب محمود ساموك وهدى شمري هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وقف خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وإحساسيه ومشاهداته وخبرتاته الحياتية شفاهة وكتابة ، بلغة سليمة على وفق نست فكري معين[3].

وبناء على ما قيل نستنتج أن كلا التعريفين لا يتفقان في الرؤية نفسها فمؤلفنا ربط التعبير بقدرة المتكلم على التعبير عن كل ما يجول في فكره أما الآخرون ربطوه بأحاسيس المتكلم وشخصيته وكل ما يشعر به حين يترجمها إلى تعابير .

[1]- ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص141.

[2]- راتب قاسم محمد فؤاد اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، 235.

[3]- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها – هدى شمري- محمود ساموك-ص 253.

ثانيا: أنواع التعبير : التعبير نوعين وهما :

التعبير الشفوي :

هو أن ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسه إلى الأخرين مشافهة مستعينا باللغة و تساعده الإيماءات والإشارات باليد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت[1].

في حين عرفه محسن علي عطية كالاتي : هو الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهة ويستقبله المتلقي استماعا . ويستخدم في مواقف المواجهة أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف والتلفاز ...[2]

* انطلاقا من هذا يمكن القول أن كاتبنا أعطى تعريفا شاملا للتعبير الشفوي حيث اعتبره أداة لنقل الأفكار وربطه باللغة العربية وما يساعده على ذلك الإيماءات ، الاشارات باليد..) بينما التعريف الثاني اعتبره كلام منطوق يصدره المتكلم مشافهة لغاية معينة مستندا في ذلك على وسائل الاتصال الصوتي

*** التعبير الكتابي :**

وهو أن ينقل الطفل أفكاره وأحاسيسه إلى الأخرين كتابة مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء – خط) وقواعد اللغة (نحو- صرف) وعلامات الترقيم المختلفة [3].

* ويعرفه محسن علي عطية بأنه الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة ويستقبله المتلقي قراءة ويستخدم غالبا في مواقف التباعد بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا[4].

[1]- ينظر أساليب تدريس اللغة العربية – بين المهارة والصعوبة- فهد زايد خليل – ص 141.

[2] ينظر- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية – محسن علي عطية- ط1- دار المناهج عمان الأردن 1427 هـ- 2006م – ص 227.

[3]- ينظر اساليب تدريس اللغة العربية بين مهارة والصعوبة- فهد خليل زايد- ص 141.

[4]- ينظر- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية – محسن علي عطية- ط1- دار المناهج عمان الأردن 1427 هـ-2006م – ص 227.

ثالثا: الخطوات العامة في تدريس التعبير الشفوي في هذه المرحلة :

المقدمة :

ويقصد بها تمهيد عام أي تهيئة الأطفال الموضوع الدرس عن طريق تذكيرهم ببعض خبراتهم السابقة التي لها علاقة بالموضوع المراد التعبير عنه ويكون ذلك عن طريق طرح أسئلة تتعلق بفكرة الموضوع

*** الاجراءات والأنشطة وهنا يحتاج المعلم إلى :**

اعداد المعلم الاسئلة وطرحها بتدرج لبناء موضوع في النهاية يكون متكاملا مع مرعاة اللغة السليمة للطفل[1].

رصد الأنماط والأساليب اللغوية التي يحتويها الموضوع مراعيا بذلك التنويع في هذه الأنماط ووضوح دلالتها مركزا على تصحيح أخطاء الأطفال.

*** التقويم :**

* الطلب من الأطفال اعادة سرد القصة بأسلوبه الخاص.

بعض الأنشطة المقترحة للتدريب على التعبير الشفوي في هذه المرحلة :

أ. الحديث عن الموضوع بطريقة الأسئلة .

ب.طرح القضية وترك الأطفال يخوضون فيها بطريقة عفوية تلقائية.

ج. سرد قصة أو حدث أو حادثة صادفته في حياته اليومية

د. عرض مجموعة من القصص.

هـ. مناقشة النصوص القرائية المقررة في الصف[2].

[1]- ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،ص-144.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 144.

التعبير الكتابي و أهداف تدريسه :

1. قدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموه في الوقت الذي يتيحه التعبير الشفوي بطبيعته التي تستلزم السرعة[1] .
2. توطيد العلاقة بين الطالب وأدوات الكتابة.
3. يعطي الطفل الفرصة الكافية لاختيار الأساليب اللغوية الراقية وتنقيحها وتهذيبها.
4. الوصول إلى مرحلة الابداع.
5. تنمية المهارة الكتابية من جانبيها الخط والاملاء.

- **الخطوات العامة لتدريس التعبير الكتابي في هذه المرحلة :**

المقدمة :

ويتم فيها اثارة انتباه الطالب ويستلزم ذلك استدعاء الخبرات السابقة فعلى المعلم تهيئة أذهان المتعلمين .

– المناقشة وتكون كما يلي:

– مناقشة الموضوع بأسئلة تؤدي إلى توجيه أفكارهم للموضوع مع مراعاة التسلسل والتدرج فيها بحيث تؤلف مجموعة اجابات الطلاب واختيار بعض جمل الطلاب المصوغة بشكل جيد وكتابتها على السبورة.

النشاط الكتابي ويتم على النحو الآتي :

1. النشاط السبوري حيث يقوم المعلم بتوجيه انتباه الطلاب إلى الكلمات المفتاحية .
2. كتابة الموضوع أو حل التدريبات.
3. توجيه المعلم وتصحيحه لأخطاء المتعلمين .

[1]– ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،145

التقويم :

يطلب المعلم بعد انتهاء طلابه من الكتابة بعد رصد أخطائهم ورجوعهم إلى دفاترهم

– يفضل أن يكتب المعلم على السبورة بعض الانماط اللغوية التي صاغها الطلاب بشكل جيد تشجيعا لهم[1].

مواجهة المعلم لهذه الصعوبات وحلها :

* اتاحة الفرصة للأطفال (المتعلمين) للتعبير عن أفكارهم وذلك لاكتشاف ميولا تهم الفطرية حتى قبل امتلاكهم لمهارات اللغة.

* استغلال الميل الغريزي لدى الاطفال إلى الخيالي وتعزيزه، وتدريبهم على بعض المواقف الحياتية وبعض النصوص القرآنية لأنه وسيلة من وسائل التدريب على التعبير.

* الاستفادة من ميل الأطفال إلى كل ما يتصل بحياتهم في البيت والشارع والمدرسة أي ربط المدرسة بالعالم الخارجي[2]

نلاحظ أن مؤلفنا ذكر بعض الصعوبات التي تواجه المعلم في تدريسه للتعبير كما عرض بعض الحلول المناسبة لذلك

– أهمية التعبير :

التعبير فن من فنون الاتصال اللغوي وهو القالب الذي يصب فيه الانسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل وهو وسيلة للفهم والافهام وأداة لنقل الأفكار والمشاعر وتوظيفها بألفاظ معينة تحمل جملة من الأحاسيس للسامع أو القارئ.

* ركز مؤلفنا في تعريفه على توظيف على توظيف المهارات اللغوية في التعبير كقواعد الكتابة وقواعد اللغة وعلامات الترقيم أما الباحث الآخر فقد اعتبره عنصر في عملية التواصل بين المتحدث والمستقبل

[1]– ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص 146.

[2]–ينظر : نفسه، ص 149–150.

2/ الأهداف العامة لتدريس التعبير الشفوي :

*** في المرحلة الأساسية الأولى بحيث يتحقق ما يلي :**

1-إزالة الآفات النطقية التي تسيطر على الأطفال مثل العي – الحصر – الفأفأة حتى لا تصبح آفة مستديمة تلازمهم طوال حياتهم.

2- تدريب الأطفال على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة.

3- تساعد الطفل على الاستجابة السريعة

4- تنمية سرعة التفكير وتنسيق الافكار وترتيبها بسرعة واكتساب الجرأة على مواجهة الجمهور والقضاء على الخجل والتهيب والتردد[1].

أما أهداف التعبير عند هدى شمري ومحمود ساموك هي :

1. تطوير لوعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
2. اثراء الثروة اللفظية والشفوية.
3. تمكنه من تشكيل الجمل وتركيبها.
4. تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
5. وعندما ينمو الطفل أكثر تتغير الأهداف لتصبح :

- تنمية أداب الطفل.
- -التحضير لعقد ندوة وإدارتها.
- القدرة على الارتجال أمام زملائه[2].

ويرى الباحثان هدى ومحمود ساموك أن خطوات تدريس التعبير الشفوي هي :

[1]- ينظر أساليب تدريس اللغة العربية- بين المهارة والصعوبة – فهد خليل زايد – 141-142.

[2]- ينظر –مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها – هدى شمري وساموك – ص 237.

1. التمهيد : يكون حديثا قصيرا وذلك بأسئلة محدودة يوحى بها إلى الموضوع في التعبير الشفوي ويتضمن حلولا لتلك الأسئلة
2. قيام المعلم بإلقاء الموضوع أو القصة بتأني ووضوح والحرص على شدة انتباه التلاميذ عن طريق براعة الالقاء.
3. يقوم المعلم بانتقاء أسئلة متسلسلة حول الموضوع أو القصة لتدريب الطلاب على تنويع الاجابات.
4. أن يقوم الطلبة باختيار عناوين الموضوع أو القصة ، ينافسهم فيها المعلم ويكتبها على السبورة ليقوم المعلم والتلاميذ باختيار أقرب العناوين المناسبة للموضوع.
5. في النهاية يقوم الطلبة بتلخيص القصة ويتم ذلك بتوجيه المعلم وذلك بتحقيق أهداف الدرس في تحسين أسلوب التعبير عندهم[1].

ومما سبق نستنتج أنّ الباحثين يتفقان ف بخطوات تدريس التعبير

أما عند محسن علي عطية فخطوات تدريس التعبير الكتابي كانت كالأتي :

- **اختيار الموضوع** : فالطالب له حرية اختيار الموضوع بهدف إطلاق خياله وقدرته عن تعبير عن الموضوع بشكل جيد لأنه ترجمة لأفكاره وأحاسيسه .
- **المقدمة** : تلميع عام للموضوع أو اعطاء المعلم فكرة عن الموضوع بطريقة مشوقة.
- **تحديد عناصر الموضوع** : يسطر مجموعة من الأفكار التي يجب على الطالب أن يتناولها في موضوعه[2].
- **توجيهات** : يعطي المدرس توجيهات لطلابه حول كيفية كتابة الموضوع المطروح.
- **الكتابة في الموضوع** : الخطوات المتبعة في الكتابة بعد اختيار الموضوع.

[1]- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها- هدى شمري- محمود ساموك ص 245-246.

[2]- الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية – محين علي عطية- ص 220.

* مما سبق نستنتج أن مؤلفنا ذكر خطوات تدريس التعبير بشكل مفصل وأما الدكتور محسن علي عطية فقد ذكر أيضا تلك الخطوات ولكن أضاف عنصر اختيار الموضوع لسبب وجيه وهو تحضير الطلاب.

***صعوبات تواجه المعلم والتلميذ في التعبير :**

***صعوبات تواجه المتعلم :**

يواجه الطفل صعوبات كثيرة في تدريبه على التعبير وأهم هذه الصعوبات ما يلي :

-التعبير عملية ذهنية معقدة يبدأ بفكرة ما أو أحساس معين ورغبته في توصيل هذه الفكرة ليزيل من ذهنه ما تسببه هذه الأحاسيس من ضيق أو توتر ويستلزم الأمر معجما لغويا غنيا قادرا على نقل ما يجول في خاطره.

- نفور الكثير من الأطفال من دروس ماد ة التعبير لشعورهم بالإخفاق في نقل تلك الأفكار والأحاسيس فمن واجب المعلم مساعدة تلاميذه لتخطي تلك الصعوبات.

- شعور الطفل بعدم أهمية التعبير ، فهو عنده جهد ضائع لا منفعة منه ، فعلى المعلم ابراز تلك الأهمية وابراز دور التعبير في حياتهم[1].

*** صعوبة تواجه المعلم :**

أ. عدم استطاعة المعلم على تحديد مفهوم التعبير وأهدافه ، كما يفعل في القراءة وتدريس باقي المهارات اللغوية ، فهو يذكر جهده في تدريس هذه المهارات ولا يعطي للتعبير الجهد نفسه.

ب.عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تدريس الطلاب على التعبير.

ج. عدم معرفة بعض المعلمين مراحل النمو اللغوي للطفل مما يجعله مرتبكا في تحديد مستوى قدراتهم.

[1]- ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،148-149.

د. نفور بعض المعلمين من التعبير لوجود مشقة في تصحيح أوراق التلاميذ[1].

*** الأهداف الخاصة في تدريس التعبير :**

- تزويد الطالب بمادة لغوية مناسبة لترقية فهمه.
- تمكن المتعلم من تنظيم أفكاره وصياغتها بأسلوب فصيح.
- تنمية ذوق الطالب الأدائي وإرهاف حسه الجمالي.
- مساعدة الطالب على التكيف مع موافق الحياة المختلفة ومواجهتها .

* تعويد الطالب على حسن اختيار الأفكار والمعاني[2] .

*** المهارات المطلوبة في التعبير :**

-استخدام علامات الترقيم.

-سلامة الفكرة ووضوحها.

- عدم تكرار الكلمات
- خلو الجملة من الأخطاء النحوية والصرفية أو اللغوية.
- الصدق في التعبير والتسلسل المنطقي للأفكار
- التسلسل الزمني للأفكار.
- الفعل المناسب للحدث.
- اختيار الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني والأفكار والقدرة على استخدام الشواهد القرآنية او الحديث أو الشعر ...إلخ
- استخدام اللغة الفصيحة [3].

كما ذكر المؤلفان هدى الشمري ومحمود ساموك مجموعة من الأهداف

[1]- ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،ص149.

[2]- نفسه، ص 150-151.

[3]-المرجع نفسه، ص 151-152.

الخاصة بالتعبير يذكر منها :

- تدريب الطلبة على الكتابة بوضوح وتركيز
- وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد.
- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي.
- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الابداعي.

أنواع التعبير بشكل عام :

التعبير الوظيفي : وهو ما يجري بين الناس في حياتهم العامة عند قضاء حوائجهم وتنظيم شؤونهم ويشمل : المذكرات ، الاخبار ،كتابة التقارير وتحرير رسائل...إلخ[1].

أما مفهوم التعبير عند محسن علي عطية بأن التعبير الوظيفي هو ما يعبر به الفرد عن حاجاته ومتطلبات حياته اليومية من تعامل وبيع وشراء وسؤال وجواب . فهو يطلق على كل تعبير يؤدي وظيفة[2].

* نلاحظ من خلال مقارنتنا للتعريفين بأن كليهما يتفان بأن التعبير الوظيفي هو ما يعبر به الفرد عن ما يجري في حياته.

التعبير الابداعي :

هو ما يعرض فيه الطالب أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الخاصة ويشمل نظم الشعر والقصة والمقالة..[3]

ويرى محسن علي عطية في كتابه تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية أن التعبير الابداعي هو الذي يقصد به اظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجياشة والخيال المجنح

[1]- ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ض 152.

[2]-ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية – محسن علي عطية- ص 221.

[3]- نفسه، 152.

بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال وإحداث الأثر في القارئ أو السامع وإثارة الرغبة لديه للتعامل مع موضوعها .

* مما سبق ذكره نذكر أن كاتبنا فهد خليل زايد ذكر تعريف بسيط للتعبير الابداعي وهو عرض أفكار الطالب ومشاعره وأحاسيسه بينما مؤلفنا الثاني فقد اعطى تعريفا شاملا له مع اتفاقه معه.

المبحث الرابع : الأناشيد والمحفوظات

أولا: مفهوم الأناشيد والمحفوظات :

1 – **مفهوم الأناشيد** : " قطع شعرية يتوخى المؤلّف في صوغها السهولة ، وتُنْظم نظمًا خاصًا وتصّح للإنشاد الجمعي والفردي ، وتهدف إلى إبراز غرض محدّد". وفي تعريف آخر هي: "قطع شعرية سهلة، تصلح للإلقاء الجمعي وتنظم على طريقة خاصة من النظم والقوافي ويكون لها غرض محدّد، ويمكن تلحينها" ويعرّفها آخر بأنها: " تلك القطع الشعرية ، التي يُنحرى في تأليفها السهولة ، وتُنظم نظمًا خاصًا ، و تصلح للإلقاء الجمعي ، وتستهدف غرضا محدد بارزاً كل التعريفات تتفق و تعتبر الأناشيد قطع شعرية سهلة تنظم نظما خاصا و تهدف إلى تحقيق هدف معين في سلوك المتعلم ،كما يجب أن تكون قابلة للتلحين [1]

2 – **مفهوم المحفوظات**:"هي ألوان من الشعر أو النثر السهل، يحفظها التلاميذ ولكنّها في كثير من الأحيان لا تؤدى بطريقة جماعية أو غنائية ، إنّها أبيات من الشعر ترتبط بموضوعات أوسع من الإطار الذي تدور فيه الأناشيد وتُعرّف أيضا : "هي القطع الأدبية الموجزة التي يدرسها المتعلمين ، ويكلّفون حفظها ،أو حفظ شيء منها بعد الدراسة والفهم وهذه القطع –شعرا كانت أم نثرا – هي مادة الدراسة الأدبية في المدارس الابتدائية و الإعدادية ، بجانب الأناشيد المختلفة" إذن فالمحفوظات هي كل ما يكلف به المتعلمين لحفظه على شكل قطع أدبية وشعرية أو نثرية .

3 – الفرق بين الأناشيد والمحفوظات:

تختلف الأناشيد عن المحفوظات في نقاط كثيرة ومختلفة وتتمثل فيما يلي :

الشكل : النشيد لا يكون إلاّ شعرا ويخرج فيه الشاعر عن موسيقى الشعر ، أمّا المحفوظات فتكون شعرا أو نثرا ويغلب عليه بالالتزام بالبحور الخليلية.

[1] – ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ض171.

1-3-2-الموضوع :تتركّز موضوعات الاناشيد حول القضايا الوطنية و الدينية و القومية و السياسية ، في حين تتسع مضامين قطع المحفوظات إلى مضامين فلسفية و عقلية عميقة.[1]

1-3-3- الأداء: تؤدّى الأناشيد جماعيا و تكون ملحّنة وفق نغم موسيقي ، بينما المحفوظات تؤدى فرديا و لا يشترط فيها التلحين.

وعند آخر الفرق بين النشيد و المحفوظات يتمثل في مايلي : الأناشيد قطع شعرية سهلة تصلح للإلقاء الجمعي ، وتنظم على طريقة خاصة من النظم و القوافي ،ويكون لها غرض محدّد ، و يمكن تلحينها،أمّا المحفوظات فقد تكون من الشعر أو النثر أو القرآن الكريم ، يدرسها التلاميذ و يحفظونها و يستفيدون منها لغة وفكرا .[2]

eويرى آخر أنّ الفرق كالآتي :كلاها أثر أدبي ، ولكن بينهما فروقا ،من حيث الشكل و الموضوع و الغاية و الأداء . فمن حيث الشكل قطعة المحفوظات قد تكون نثرا وقد تكون شعرًا ، و لكن النشيد لا يكون إلاّ شعرا و الشاعر في تأليف النشيد لا يلتزم صورة شعرية معيّنة ، فقد يتجاوز البحور الشعرية المعروفة ، و ينظمه على طريقة المربّعات و المخمّسات ،أو نحو ذلك من الصور الجديدة في القوافي و الأوزان .

ومن حيث الموضوع : معظم مواضيع الأناشيد سياسية و قومية و دينية ،أمّا المحفوظات فمجالها أوسع .

ومن حيث الغاية : الغاية الأولى للنشيد هي إثارة العواطف الشريفة في نفوس المتعلمين ،فلا تخاطب الفكر ولا يهتم بالزّاد اللغوي ،وهذا عكس قطع المحفوظات العادية .

ومن حيث طريقة الأداء ، يُلقى ملحّنا تلحينا موسيقيا ، و قد تصحبه الموسيقى ، وتلقى جماعيا عكس المحفوظات .[3]

[1]- ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص172..

[2]- سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ،ص46.

[3]- عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/ 131 ،132.

لم يذكر لنا فهد خليل زايد "الغاية " في الفروق و التي تكون في إثارة العواطف لدى المتعلمين ، بل اكتفى بذكر "الشكل" و " الموضوع" و "الأداء" ، إذ أنّه عامل و عنصر مهم حيث يمكننا أن نكتشف من خلاله أنّ الهدف من المحفوظات أكبر و أبعد لأنها تخاطب الفكر وتثري الزاد اللغوي ، بينما الغاية الأسمى من الأناشيد إثارة العواطف السياسية و الدينية لدى المتعلّم .

2-أهداف تدريس الأناشيد :

1-تزويد التلاميذ بالمفردات اللغوية و إثراء معجمهم اللغوي .

2- إثارة حماس و نشاط المتعلم إلى دروس اللغة و تبعد عنه الملل و الضجر .

3-تدريب المتعلمين على حسن الاستماع و جودة النطق و تعوّدهم حسن الالقاء.

4-توجيه المتعلّمين نحو الممارسات السلوكية الصحيحة .

5-تعويد المتعلّمين على حب العمل الجماعي ، والتخلّص من الخجل .[1]

ويذكر آخر أنّ المعلّم يحقّق من تدريس الأناشيد أهداف كثيرة تربوية و خلقية و لغوية تتمثل في معالجة المتعلّم الخجول ، وتحسين نطّقه ، وتبعث في المتعلّمين الحمية و الحماسة وتحسّن لغتهم ، فيسمو أسلوبهم ، إضافة إلى أنّ المعلّم يستفيد من العنصر الإيقاعي للأناشيد وميل المتعلّمين له فيستغلّه في تعليم اللغة العربية ، إذ يتّخذ الأناشيد منطلقا لتثقيف متعلّميه وتحبيبهم بلغتهم وتدريبهم على نطّقها و قراءتها و كتابتها [2]

وفي نظر باحث آخر فالغاية من تدريس الأناشيد تتلخص كالآتي :

1-أنّ الأناشيد وسيلة مجدية في علاج المتعلّمين الذّين يغلب عليهم الخجل و التردد و يتهيّبون النّطق منفردين .

[1]- ينظر: فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص، 141.

[2]- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ص74.

2-تبعث السّرور لدى المتعلّمين ، و تجدّد نشاطهم لما فيها من تلحين عذب ، و توقيع مطرب .

3-أثرها قوي في إغراء المتعلّمين بالصّفات النبيلة و المثل العليا .

4-تجويد النّطق و إخراج الحروف ،من مخارجها الصّحيحة.

5-إثارة المتعلّمين و تقوية شخصّيتهم و بعث حماسهم .

6-تزويد المتعلّمين بزاد لغوي .

7-تزويد المتعلّمين باللّغة السليمة .

تكاد الأهداف و الغايات من تدريس الأناشيد تتشابه وتعاد لدى جميع المؤلفين والفارق بينهم فيما ذكروه طفيف ، ويتمثل فيما ذكره عبد العليم ابراهيم وهو تقوية الشخصية و الاتصاف بالصفات النبيلة و المثّل العليا .[1]

3-خطوات تدريس الأناشيد :

يعتمد في تدريس الأناشيد على حب المتعلّمين للتغنّي و اللّعب و يتبع المعلّم في تدريسها الخطوات التالية :

التمهيد: تطرح فيه أسئلة مشوقة و سهلة ، أو تعرض فيه صوّر لها صلة بموضوع النشيد ، أو قصّة قصيرة تتضمن الموضوع و كلّ هذا متعلق بخبرات الأطفال المتعلمين السابقة

قراءة المعلّم : تكون كالآتي : -قراءة معبّرة خالية من التّلحين و تدريب المتعلمين على قراءتها صحيحة دون تلحين .بعدها يغنّون وحدهم حتّى يتقنوها ، بعدها يناقشهم المعلّم في مضمون الأنشودة (مناقشة سهلة و قصيرة) و تليها مرحلة الحفظ وتكون بالتكرار غير الممل و الفهم الواضح للنشيد .[2]

[1]- عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص 230 ،231.

[2]- المرجع نفسه، ص132.

و صنّف باحث آخر طريقة تدريس الأناشيد من خلال مستويين حيث ذكر الطريقة الخاصّة بالصّف الأول ،و الطريقة التّي تخصّ الصّفوف الابتدائية الأخرى و الإعدادية .

1-في الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية :أطفال هذه المرحلة لا يجّيدون القراءة ومستواهم القرائي لا يمكّنهم من قراءة الأناشيد في سرعة و سهولة وتكون خطوات تدريس الأناشيد كالتالي :

-يمهّد المعلم للموضوع بحديث قصير أو أسئلة سهلة ، ثم يوقع لحن النشيد حتى تألفه آذان المتعلمين ، ثم يشركهم معه ، يغني النشيد وحده ، مع تكراره بضع مرات ، بعدها يطلب من الأطفال أن يشاركوه ، ثم يغني المتعلمون النشيد وحدهم حتى يجيدوه ، وبعدها يناقش المتعلمين في معنى النشيد مناقشة قصيرة و سهلة .

2-**في بقية الصفوف** (صفوف المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية) يسلك المعلم الخطوات الآتية:

-يمهد لموضوع النشيد بحديث أو أسئلة، ثم يعرض النشيد مكتوبا على السبورة ، أو يوزعه على المتعلمين في أوراق مطبوعة ، ثم يقرأ المعلم النشيد قراءة خالية من النغم و التّلحين بعدها يطالب بعض المتعلمين بقراءة النشيد مع تصحيح الأخطاء ، و تكرار القراءة حتى يحسنوا أداءها ، ثم يناقشهم في معنى النشيد حتى يفهموا مراميه ، و بعد ذلك يتولى المعلم تلحين النشيد و تدريب المتعلمين على توقعيه و إنشاده ملحنا. من خلال ما سبق نجد أنّ الثاني فصل تفصيلا جيدا في طريقة تدريس الأناشيد خاصة و أنّه لم يغفل حالة متعلمي الصفوف الأولى التي تتمثل في عدم قدرتهم على القراءة ، وهذا ما لم يذكره فهد زايد حيث أنّه جعل طريقة التدريس واحدة صالحة لكل المستويات .[1]

[1]- ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،ص 143.

4-الطرق المساعدة على تحفيظ الأناشيد للمتعلم :

لابّد من ايجاد الأسباب التي تساعد المتعلمين على الحفظ ،كالتكرار غير الممل ، و الفهم الواضح للنشيد ، و يمكن أن يتّبع المعلّم في ذلك إحدى الطرق المساعدة و التي تتمثل فيما يلي:

4-1- الطريقة الكلية : تناسب هذه الطريقة متعلمي الصفوف الأولى و تكون بحفظ القطعة كاملة ، دون تجزئة ، بالاستعانة بالتكرار ، و تتوافق هذه الطريقة مع الأناشيد القصيرة [1].

4-2-الطريقة الجزئية : يقصد بها تجزئة القطعة إلى أبيات و تقسيمها إلى مجموعات تجمعها وحدة معنوية ، ثم يقوم المتعلمين بترديد كل وحدة حتى يحفظوها ثم ينتقلون للوحدة التي تليها.

4-3-المزاوجة بين الطّريقتين : يتناول المعلّم القطعة كاملة في البداية و يكرّرها حتّى يحفظ المتعلّمون ما يستطيعون من أبياتها ، ثم يقسّمها إلى وحدات معنوية مركّزا على الأبيات التّي لم يحفظوها خلال القراءة الكاملة [2]

4-4- طريقة المحو التدريجي : يكتب المعلّم القطعة على لوح إضافي ، ثم يناقش المتعلّمين في معانيها ، ثم يمسح بعض الكلمات و يطلب من المتعلّمين استذكارها حتّى يحفظونها .

ومن خلال التجارب و الاختبارات النفسية المتعدّدة يرى محمد صالح أنّ العوامل المساعدة على الحفظ يمكن تلخيصها فيما يلي :

1-فهم المعنى بوضوح فالمواد ذات المعنى الواضح تُحفظ بصورة أسرع .

2-الصبغة العاطفية الوجدانية السّارة التي تساهم في تسهيل الحفظ و تقاوم النّسيان .

3-وحدة المعنى و ترابطه وتسلسله .

4-التوزيع أجدى من التجميع و يكون بتوزيع مرّات الحفظ بفواصل زمنية .

5-أهمية التسميع و ذلك أن التكرار وحده ليس له قيمة كبرى في الحفظ إلاّ إذا تخلّله التسميع.

[1]- ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،ص 147.

[2]- ينظر: نفسه، ص148

6-الطريقة الكلّية في الحفظ .

7-اشتراك الذاكرات في الحفظ .

ركّز محمد صالح على فهم المعنى من الأناشيد و المحفوظات أو (القطعة المراد حفظها) حتّى يسهل الحفظ على المتعلّم ، بينما فهد زايد ركّز على الطريقة التي تؤدى بها و كيفية تفعيلها لتيسير الحفظ عليهم .[1]

5-تدريس المحفوظات :

5-1- أهداف تدريسها:

1-تكسب المتعلم ثروة لغوية و فكرية .

2-يفهم المتعلم الأسلوب الأدبي بمعانيه العميقة و بعده الخيالي .

3-يحسن المتعلم الأداء و يمثل المعنى .

4-تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم .

5-توجيه العواطف و تقويم الأخلاق و تهذيب السلوك .

ومن منظور نايف محمود معروف تكمن أهداف تدريس المحفوظات فيمايلي:

1-تنمية قدرة المتعلم على جودة الإلقاء .

2-تنمية قدرة المتعلم على التعبير الشفهي و مواجهة الآخرين بجرأة و شجاعة .

3-حصول ملكة اللسان العربي عند المتعلمين .

4-إثراء ثروة التلاميذ اللغوية بالألفاظ و العبارات و التراكيب التي تشتمل عليها .

5-تنمية التذّوق الأدبي عند المتعلمين ، و حثّهم على الاستماع بجمالها الفني .

6-تدريبهم على كيفية التعامل مع مختلف النصوص .

7-الإستفادة من تحقيق المنحى التكاملي لتدريس اللغة العربية .

8-الإستفادة من المعلومات و المعارف .

[1]- صالح و آخرون ،كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ، ، ص269.

9-تنمية الاعتزاز باللغة العربية و بتراثها العربي .

10-المساعدة في صقل شخصية المتعلم .

11-اكتشاف المواهب لدى المتعلمين و ترغيبهم بالمدرسة لما تهيؤه في نفوسهم من إثارة و تشويق .[1]

اختلفت الأهداف من تدريس المحفوظات بين المؤلفين فهناك من ذكر بعض الأهداف و أغفل عناصر أخرى مثل ما ذكره الثاني و المتمثلة في حصول الملكة اللغوية و التدريب على التعامل مع مختلف النصوص و صقل شخصية المتعلم .

2-5 -خطوات تدريس المحفوظات :

1-المقدمة : يعطي المعلم نبذة قصيرة حول مضمون القطعة بأسلوب شائق لإثارة دافعية المتعلمين إلى النص المراد حفظه .

2-قراءة المعلم :يقرأ المعلم قراءة معبرة من خلال السبورة أو من خلال الكتاب أو من الأوراق المصورة .

3-تكرار القراءة : وتكون من قبل المعلم ثم من قبل المتعلمين بحيث يوزع أجزاءها عليهم .[2]

4-شرح الأبيات : يشرح المعلم الأبيات مظهراً مواطن الجمال في كل بيت مبرزا العاطفة من خلال ما تضمنته من معان وطنية و قومية و دينية .

5-المناقشة : يناقش المعلم متعلميه في الأفكار العامة و يبرز عناصرها بمشاركة التلاميذ و محاورتهم .

6-طرح الأسئلة : يطرح المعلم أسئلة تغطي جوانب القطعة بما فيها المفردات و المعاني الجزئية و الأفكار الفرعية .[3]

---

[1]- نايف محمود معروف ، خصائص العربية و طرائق تدريسها ، ص115 .

[2]- ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،ص 174.

[3]- ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة،ص 176.

أمّا بالنسبة لنايف محمود معروف فخطوات تدريس تدريس المحفوظات تكون على النحو الآتي :

1-التمهيد : و يكون بإثارة اهتمام المتعلمين و تهيئة أذهانهم للدخول في الدرس .

2-العرض : يكتب المعلم النص في السبورة ، إذ لم يكن في أيد المتعلمين ، بخط واضح و مشكول شكلاً تاماً .

3-قراءة النص الأولى : يقرأ المعلم أولاً قراءةً جيدة مراعياً النّطق السليم ، و الوضوح التام و جودة الإلقاء .[1]

4-القراءة التدريبية : تبدأ بقراءة أحاسن المتعلمين أداءً ، و أفاضلهم نطقاً مع متابعة المعلم قراءاتهم بعناية و دقّة .

5-الشرح :يشرح المعلم النص (في الصفوف الابتدائية الدّنيا فيكتفي بالمعاني العامّة، و الصفوف الابتدائية العليا يفصل في شرح معاني الألفاظ و التراكيب اللغوية مع المناقشة) .

6-كتابة النص : يكتب النّص في دفاتر المتعلمين ، بعد التأكّد من أنّ جميع المتعلمين يحسنون القراءة ، فيبادرون إلى كتابته في دفاترهم مشكولاً .

7-محاولة حفظ بعض أجزاء البعض : و ذلك عن طريق التكرار ، و المحو لأجزاء معينة أو توزيع المتعلمين في مجموعات ، تتنافس كل واحدة مع الأخرى في محأولة حفظ شيء منه .

أما سميح أبو مغلي فيرى أنّ المعلّم يسير وفق الخطوات التالية في تدريس المحفوظات :

1-التمهيد : ويكون بإثارة نشاط المتعلمين و أذهانهم للموضوع عن طريق الحديث و الأسئلة حيث يذكر مناسبة القطعة و يعرّف بصاحبها .

2-عرض القطعة

3-القراءة النموذجية : يقوم بها المعلّم مراعيا حسن الأداء و التمثيل.

4-قراءات المتعلمين : يقرأُ المتعلمين مع تصحيح الأخطاء مباشرة حتّى يحسنون أداءها .[2]

[1]- نايف محمود معروف ، خصائص العربية و طرائق تدريسها ، ص 117.

[2]- سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ،ص50.

5-الشرح: يلقي المعلّم على المتعلمين مجموعة أسئلة لاختبار مدى فهمهم ثم يقسّم القطعة إلى وحدات معنوية أو أبياتا إذا كان البيت مستقلاً في معناه ، ثمّ ينتقل إلى وحدة أخرى حتّى تنتهي القطعة ، بعدها تحلل القطعة إلى عناصرها الأساسية و أفكارها الرئيسية ، ثمّ تقرأ قراءات أخرى مع إجادة الإلقاء بعدها تكون المناقشة العامة و في الأخير تحفيظ القطعة .[1]

5-3-اختيار قطع المحفوظات :

يرتبط نجاح درس المحفوظات ، و تحقيق غايته ، بحسن اختيار المادّة الأدبية التّي يعرضها المعلّم ، و لذلك ينبغي أن يراعي المعلّم في اختيار قطع المحفوظات أمورا أهمّها :

1-أن تكون القطعة ممّا يثير حماسة المتعلّمين ، و يبعث انتباههم .

2-أن تتّصل بمناسبة قومية ، أو وطنية ، أو دينية ، أو موسمية .

3-أن تكون ملائمة للمتعلمين من حيث الفكرة ، و من حيث اللغة ، فتكون أقرب للسهولة.[2]

4-أن تكون من الأوزان السّهلة .

5-أن تشتمل على بعض الصور الخيالية ، التّي تساعد على تربية الذّوق الأدبي.

6- أن تكون مناسبة للمتعلّمين من حيث الطول و القصر .[3]

5-4-ما يستحّب في تدريس الأناشيد و المحفوظات :

يراعى في اختيار الأناشيد و المحفوظات و تقديمها للمتعلمين استغلال المناسبات الوطنية والدينية، و الابتعاد عن الشّرح التفصيلي و التحليل الدقيق ، و تقدّم للمتعلّمي المراحل الدّنيا على أشرطة ملحّنة مع إعطائهم فرصة تلحين النشيد بأنفسهم و يؤدونه بشكل فردي مرّة ، و جمعي مرّة أخرى ، بعدها يشجّع المتعلّمين على إلقاء ما تعلموه من أناشيد أمام زملائهم و حفظ قطع

[1]- المرجع نفسه، ص51.

[2]- عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص235.

[3]- المرجع نفسه، ص236.

النشيد و المحفوظات داخل الصفّ ، و الاستعانة بمعلّم الموسيقى في المدرسة بقصد تلحين الأناشيد، مع اقتران تلك الأناشيد بالحركات والإيماءات التي تساعد في التعبير .

6-تقويم تعلّم الأناشيد و المحفوظات :

باستطاعة المعلّم أن يقوّم متعلّميه بعدة طرق منها :

الاستماع إلى إنشادهم للتحقّق من سلامة الإنشاد و الحكم عليهم و توجيههم ،و متابعتهم في مجال الإنشاد و المخاطبة من خلال الأنشطة المدرسية و الاجتماعية و تشجيعهم على تقويم أدائهم بأنفسهم عن طريق المحاورة و المناقشة مع الحرص على مراقبتهم أثناء الإنشاد الفردي و الجماعي و تعديل أخطائهم الإيقاعية في حالة وقوعها .و على المعلّم ملاحظة قدرة المتعلّمين على توظيف الأناشيد و المحفوظات في درس آخر . كما يقوّمهم من خلال الاختبارات الشفوية في الأناشيد و المحفوظات في الدروس الأخرى .[1] تقويم تعلّم الأناشيد يكون من طرف المعلّم حيث يراقب المتعلّمين أثناء العملية التعليمية ومن طرف المتعلمين لبعضهم البعض من خلال المناقشة و المحاورة فيما بينهم .

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية ،ص 177.

خاتمـــة

يعد تعلم اللغات عموماً من أكثر المواضيع حاجة لاستخدام الوسائل التعليمية فالكلمات أو الرموز اللفظية قد تمثل مجردات يتوقف وضوح معناها للفرد على ما لديه من خبرات حسية تتصل بهذه الكلمات، والوسائل التعليمية تعمل على ربط الكلمات المكتوبة بحقائق معانيها وأصوات الكلمات المحكية بلفظها الصحيح، وتعد أساليب تدريس اللغة العربية من المواضيع التي يجب أن نوليها اهتماما بالغا باعتبارها الأساس الذي ينبني عليه التعليم ،فكلّما كانت تُؤدَّى بطريقة تعتمد على قواعد و مرتكزات متينة من طرف المعلم، كلّما كان التعليم فَعّالا، و يحقق النتائج المرجوة و الأهداف التي يسعى إليها البرنامج التعليمي، وقد استعطنا من خلال هذا البحث الخروج بالنتائج الآتية:

- تعتبر القراءة تعتبر عماد العلم و المعرفة و الوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة و المعلومات، كما تُكسِب للمتعلّم مفردات لغوية في مجالات عامّة (البيت، المدرسة الحي).
- الكتابة وسيلة من وسائل الاتّصَال التي عن طريقها يستطيع أيُّ متعلم أن يعبّر عن أفكاره و أن يتعرّف إلى أفكار غيره و أن يظهر ما عنده من مفاهيم و مشاعر.
- تعد مهارة الاستماع أول مهارة يكتسبها المتعلم في مراحله الأولى من العملية التعلمية.
- يختلف السماع عن الاستماع و الإنصات و يبرز الفرق في كون السّماع هو كلّ الأصوات التي نسمعها ، بينما الاستماع هو سماع مع انتباه و اهتمام، أمّا الإنصات هو إيجاد مهارة الاستماع.
- تكمن أهمية الاستماع في كونه أهم وسيلة للتعلم، ذلك أنّه ينمّي القدرة على إدراك معاني التراكيب و التَّعبيرات اللغوية.
- ينبغي الاهتمام بمهارة الكتابة ذلك أنّ اللُّغة العربية كم هائل من المصطلحات، و تتشابه صور حروفها مما يخلق صعوبات كثيرة أثناء تعليمها.

- تكشف لنا مهارة التعبير عن شخصية المتعلم و ميوله و قدراته و مواهبه، و هو نوعان شفوي وكتابي، و الهدف منه(بنوعيه) أن يتعود المتعلمون على التعبير الصحيح باللغة السليمة بغير خجّل.
- الإملاء وسيلة لصحة كتابة القواعد النّحوية والصرفية، إذ يتيح للمتعلم الإمعان ودقة الملاحظة وقوة التحكم في الكتابة والسرعة في الفهم.
- يرفع الإملاء من قدرة المتعلمين على التعبير واستيعاب المواد الدراسية الأخرى كما يدرّبهم على القراءة الصامتة والجهرية.
- الخّط وسيلة من وسائل التعبير الكتابي و الاتصالي، فلا بدّ من تعليم المتعلمين على تجويد الخطّ منذ بداية تعلّمهم لأن لجماله ووضوحه أثر في الوقوف على المعاني الصحيحة ورداءته تُبعد بالقارئ عن الرغبة فيما هو مكتوب.
- إنّ الهدف من تدريس الأناشيد والمحفوظات تزويد المتعلمين بالمفردات و إثراء معجمهم اللغوي و تعويدهم على حب العمل الجماعي وتُوجّههُم نحو الممارسات السلوكية الصحيحة كما تُدرّبهم على حسن الاستماع وجودة النطق وتُعوّدهم حسن الإلقاء.

قائمة المصادر والمراجع

1. ابن حداد آبت عمر مزيان، دور التناول الإكلينيكي للإضرابات النطقية في تحسين القراءة لدى الطفل المصاب بإعاقة حركية عصبية، مذكرة شهادة ليسانس في الأرطفونيا، 2012م.
2. إسلام محمد، كتاب الكتروني في تصحيح مجموعة من الأخطاء النحوية الشائعة، 8مايو 2015م.
3. جميل حمدا وي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، ط1، 2015م.
4. راتب قاسم عاشور محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، الحوامدةط1، دار المسيرة عمان (الاردن) ، 1424هـ-2003م.الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن)، 1999م.
5. راشد محمد عطية، تنمية مهارة التواصل الشفوي التحدث والاستماع ، ايتراك للنشر و التوزيع ، مصر الجديدة ، 2005م .
6. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل، عمان (الاردن) ، 2005م.
7. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، د ط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن)، 1999م.
8. طه علي حسين الدليمين اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، سعاد عبد الكريم الوائلي ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان(الأردن) ، 1425هـ- 2009م.
9. عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط1، دار المعارف، القاهرة (مصر) 1966م.
10. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط1، دار المسيرة ، عمان (الأردن) 1423هـ-2002م.

11. علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية، د ط ، دار الشواف ، القاهرة (مصر) 1991م.

12. فراس السليتي، فنون اللغة المفهوم الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، ،ط 1 ، جدارا للكتاب العالمي عمان(الأردن) ، 1429هـ- 2008م.

13. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان (الأردن) 2006م.

14. فهد خليل زايد، المدخل إلى اللغة العربية للمبتدئين، ط1، دار النفائس، الأردن (عمان) 1430هـ- 2010م.

15. فهيم مصطفى، القراءة مهاراتها و مشكلاتها في المدرسة الابتدائية، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة(مصر) 1416هـ-1925م.

16. مجلة اللغة العربية و الآداب ، جامعة لونيس علي، البليدة2، الجزائر، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية و آدابها، العدد 13، ربيع الأول 1437هـ- ديسمبر 2015م.

17. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن) ، 2006م.

18. محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ط1، منشورات الاختلاف ،الرباط (المغرب)، 2010م.

19. محمد حولة، الأرطفونيا، ط3 دار هومة ، الجزائر ، 2009م.

20. محمد صالح و آخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ، ط1، دار الشعب بيروت (لبنان).

21. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ط1،دار الفكر العربي القاهرة(مصر) 1420هـ-2000م.

22. محمد مقداد و آخرون، قراءات في طرائق التدريس، ط1، الجزائر، 1994م.
23. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، شارع زيغود يوسف ، الجزائر 1988م.
24. محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار العودة بيروت (لبنان) 1980م.
25. نايف محمود معروف، خصائص العربية و طرائق تدريسها، ط1، دار النفائس ، بيروت (لبنان) 1405هـ-1985م.
26. نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش خالد عبد الكريم بسندي، مهارات في اللغة و التفكير، ط1، دار المسيرة، عمان (الاردن) ، 1424هـ- 2003م.
27. نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية(دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، ط1، دار الرضوان، عمان(الأردن) ، 1435هـ-2014م.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
كلمة شكر	–
إهداء	–
بطاقة فنية	–
مقدمة	أ
مدخل	02
الفصل الأول: اللّغـة	–
المبحث الأول : اللّغة وأهمية اكتسابها	8
المبحث الثاني: مراحل تطور اللّغة	18
الفصل الثاني: أساليب تدريس القراءة والكتابة	
المبحث الأول: القراءة	27
المبحث الثاني : المشكلات الخاصة بالحروف العربية	34
المبحث الثالث: الطرق العامة في تدريس القراءة	48
المبحث الرابع : الكتابة وأهميتها	58
الفصل الثالث: انماط التدريس الشفوية والكتابية	
المبحث الأول: الإملاء	64
المبحث الثاني : الخط	78
المبحث الثالث: التعبير	86
المبحث الرابع: تدريس الأناشيد والمحفوظات	97
خاتمة	109

قائمة المراجع	–
فهرس المحتويات	–