الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي

تيسمسيلت

معهد الأداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

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

دراسة كتاب :

أساليب تدريس اللُّغة العربية بين المهارة والصعوبة

– لفهد خليل زايد –

إعداد الطالبات :

- بلعسل خديجة
- شرشار أمينة
- حسن أمال

إشراف الأستاذ :

د/ بوعرعارة محمد

أعضاء اللجنة المناقشة

د / بن فريحة الجيلالي		رئيسا
د		عضوا مناقشا
د/ بوعرعارة محمد		مشرفا ومقررا

السنة الجامعية

1437–1438هـ/2016–2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

تشكرات

نشكر الله عز وجل على منّه وكرمه وتوفيقه

و نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذنا الكريم

"الدكتور بوعرعارة محمد"

حفظه الله و رعاه الذي أمدنا بوافر توجيهاته منذ بداية هذا البحث حتى تمامه.

كما نتقدم بالشكر الموصول بعبارات الاحترام والتقدير لكل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها.

و لا ننسى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أبي

اعترافا بجميله و لما بذله من أجلي

و اعترافا بتقصيري نحوك

لعلّي حقّقت ما كنت ترجوه مني

أمد الله في عمرك

أهدي عملي هذا إلى قرة عيني أمي الغالية التي سهرت على ترتبيتي وكانت بمثابة سندي في هذه الحياة و إلى إخوتي و أخواتي.

كما أهدي تحياتي إلى أعز صديقاتي ورفيقات دربي إلى كل من:

نعيمة، حكيمة، عائشة، أمينة، خيرة، آمال.

إلى مدينة الرسول المنورة حماها الله تعالى

و إلى أهلها الوادعين الآمنين... زادهم الله أمنا و بركة.

بلعسل خديجة

إهداء

إلى أغلى إنسانة في حياتي، من تفرح لسعادتي وتبكي لحزني، إلى أعظم إنسانة في الوجود أمي الرائعة.

إلى سندي ومصدر قوتي، من علّمني و أوصلني إلى ما أنا فيه، من أفتخر أنّي أحمل اسمه أبي الغالي .

إلى إخوتي وأخواتي وفقهم الله في مستقبلهم وكل عائلتي فردا فردا .

إلى الأخوات اللواتي ولدتهن الأيام، إلى من تحلّوا بالإخاء، وتميزوا بالوفاء والعطاء، من سعدت برفقتهم صديقاتي.

إلى كل الأساتذة و الأستاذات وكلّ من أشرف على تعليمنا.

شرشار أمينة

إهداء

صلى الله على صاحب الشفاعة سيدنا محمد النبي الكريم، و على آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين و بعد:

إلى من لم تبخل عني بشيء في تربيتي، أمي الحنونة.

إلى من تعجز الكلمات عن شكره في سبيل رعايتي أبي العزيز.

إلى إخوتي : محمد ، نصيرة ، منار ، فاطمة ، رتاج.

إلى عمي و أبنائه، إيناس، عبد الرحمان.

إلى أمينة زوجة أبي، و أمي الثانية الغالية.

إلى زوجي سليم حفظه الله و رعاه.

إلى إبني الكتكوت و العزيز على قلبي، قصي عبد الرحمان.

إلى والد زوجي ووالدته: ناصر، ربيعة.

إلى إخوة زوجي: دنيا، عبد المالك، جلالي، فاطمة، بلال ، إلياس.

إلى صديقاتي: خديجة، أمينة، نعيمة، محجوبة، عائشة، حكيمة، خيرة.

إلى الأستاذ الكريم بوعرعارة.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

و نسأل الله أن يجعله عملا مقبولا.

آمين يارب العالمين.

حسن أمال

مقدمـة

مقدمة:

بسم الله الرحمان الرحيم الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه وبعد:

إن" 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 الإستماع القراءة والكتابة، والتعبير، والإملاء والخط، والقواعد والأناشيد والمحفوظات وهي متصلة يبعضها تمام الاتّصال وكل منها يؤثّر ويتأثّر بالفنون الأخرى، فالمستمع هو بالضرورة متحدّث وقارئ وكاتب جيّد والكاتب الجيّد لا بدّ أن يكون مستمعا جيّدا أو قارئا.

ولذلك كان سبب اختيارنا لكتاب أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة للمؤلف فهد خليل زايد نظرا لما يحمله من معلومات وأفكار هامة مساعدة في المجال التعليمي التعلمي، إضافة إلى أنه موجّه ويخص المرحلة الأساسية التي تعد الركيزة الأساسية التي ينبني عليها التعليم.

ولهذه الأسباب أردنا أن نضيف لمستنا ونقدّم كيفية تعامل المعلم في تلقين هذه الأساليب للمتعلمين بطرق مبسطة في العملية التعليمية التعلّمية.

ولعلّ الإشكالية التي يمكن أن تطرح في هذا البحث هي:

ماهي المهارات والأنماط اللغوية، وكيف يتم تدريسها للمتعلمين ؟ وفيما تتمثل الصعوبات التي تواجهها؟ وما الطرق المساعدة للتغلب عليها؟ .

لقد اتبع صاحب الكتاب المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتمل الكتاب على تعريفات وتوضيحات متعلقة بأساليب التدريس، أما المنهج الذي اتبعناه نحن في دراستنا هو المنهج الوصفي التحليلي حيث وصفنا بين ما قدمه فهد خليل زايد والمؤلفين الآخرين التي صّبت دراستهم حول نفس الموضوع كما قمنا بتحليل ما تضمنه الكتاب.

وحاولنا انتهاج الخطّة التالية: مدخل وفصلين، أمّا المدخل فعنوناه بتعليمية اللغة العربية الّذي تعرضنا فيه إلى أهمية تعليمية اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية.

و أمّا الفصل الأول فعنوانه: أساليب تعليمية مهارات التّواصل اللّغوي وقد تناولنا فيه المهارات اللغوية(الإستماع، القراءة، الكتابة، التعبير).

أما الفصل الثاني فتحدّث عن تدريس الأنماط اللُّغوية الشفوية والكتابية التي تتضمن (الإملاء، الخط، القواعد العربية، والأناشيد والمحفوظات).

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع من أهمها:

أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية لسميح أبو مغلي، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية لمحسن علي عطية.

.

في الأخير يظّل الفضل الأول في انجاز هذا البحث لله عزّ وجلّ، ثم لأستاذنا المشرف الذي تفضّل بنصائحه ومساعدته، فله كل التقدير والاحترام و الله من وراء القصد.

تيسمسيلت في :2017/05/21م

-بلعسل خديجة.

-شرشار أمينة .

-حسن أمال.

بطاقة فنّية

بطاقة فنية

الكتاب : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة.

المؤُلف : فهد خليل زايد.

الطبعة : ط1.

دار النشر : دار اليازوري .

البلد : عمان (الأردن).

السنة : 2006م.

عدد صفحات الكتاب : 240 صفحة .

حجم الكتاب : متوسط ذو لون بني غامق، مكتوب عليه في أعلى الواجهة العنوان الرئيسي أساليب تدريس اللغة العربية بخط كبير ومزخرف ثم يليه العنوان الفرعي بين المهارة والصعوبة وفي أسفل الكتاب مدون عليه إسم المؤلف فهد خليل زايد، أما خلفية الكتاب مكتوب فيها فقرة مختصرة يتحدث فيها الكاتب عما تناوله في كتابه.

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 .

مدخل :

تعليمية اللغة العربية

تظفر اللغة العربية بأكبر وقت للتدريس بين مواد الدراسة المختلفة في جميع المراحل الدراسية إذ تستمد أوفر الحصص المقررة في الخطط العامة للدراسة بين سائر المواد في كافة المراحل، في الدول العربية للأسباب القومية والدينية.

ونظرا لأهميتها ومكانتها لابد من تظافر الجهود وتعاونها للارتقاء بتعليمها في مدارسنا لتطوير وتحسين أساليب تدريسها حفاظا عليها، ولذلك أُلّفت العديد من الدراسات حولها، وخاض كثير من الباحثين سبل البحث فيها ومن هؤلاء الباحثين "فهد خليل زايد"، من مواليد عمان – الأردن – سنة 1958م، محاضر في كلية تدريب عمان، حاصل على درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها بتقدير جيد من جامعة " القديس يوسف " دبلوم دراسات عليا في اللغة العربية وآدابها بتقدير جيد، بكالوريوس في اللغة العربية بتقدير جيد من "جامعة بيروت العربية"، دبلوم معهد معلمين التربية الابتدائية بتقدير جيد "كلية تدريب عمان".[1]

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.[2]

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

---

(1) – كتاب الكتروني في تصحيح مجموعة من الأخطاء النحوية الشائعة ،اسلام محمد، ، 08 مايو 2015م، 2017/01/12 <http://Files,books,elebda3.net/el ebda3.net-wq-6229 bdf>

(2) _الأخطاء الشائعة ،فهد خليل زايد ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) ، 2006 م ، ص/المقدمة .

والتفسير والتذوق الفنّي، وقد روعي في موضوعات الكتاب التسيير والإيجاز دون الخوض في التفصيلات والمسائل الخلافية في النحو والصرف[1].

وأساليب تدريس اللغة العربية " بين المهارة والصعوبة " من بين مؤلّفات فهد خليل زايد التي نحن بصدد دراسته، وكغيره من الكتب كان لدى المؤلف أسباب ودوافع دعت به لنشره، وقد ذكرها في مقدمة الكتاب وخلفيته تمثلت في إلحاح نخبة من الطلبة في كلية العلوم التربوية، وكالة الغوث الدولية على تأليفه، علما أن محتوى الكتاب عبارة عن مختصر لمحاضرات كان يلقيها عليهم في مقاييس الإملاء والخط وطرق تدريس اللغة العربية.

والدّاعي منه أيضا إفادة الطلبة الذين هم بناة المستقبل لجيل واعد وأمام هذا الإصرار من طلابه قدم الطبعة الأولى حيث اشتملت على بيان المهارة اللغوية والكتابية والصعوبات التي تواجههم وبيان كيفية التغلب عليها.

ومن الدوافع التي استخلصناها:

- خدمة اللغة العربية وتسهيل قواعدها النحوية على دارسيها.
- تمكين المدرسين من أساليب تدريس اللغة العربية وتحقيق غايات تعليمها وتلبية حاجات المتعلمين لها.

من المراجع التي استسقى منها دراسته، كتاب اللغة العربية (الجزء الأول) لنهاد موسى الذي تناولت فيه النظام اللغوي للعربية، واستعمال المعجم وقواعد الكتابة، وعلامات الترقيم والأخطاء اللغوية الشائعة كما يتضمن القراءة الصامتة والجهرية وقراءة الإستماع والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي[2]. وكتاب الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية من تأليف عبد العليم إبراهيم الذي عرض فيه موضوعات مختلفة عن العربية منها التدريس، تعليم اللغات، المهارات في القواعد النحوية، الدراسات

---

[1] – المدخل إلى اللغة العربية للمبتدئين، فهد خليل زايد، ط 1، دار النفائس، الأردن (عمان)، 1430 هـ– 2010 م، ص/ مقدمة الكتاب.

[2] – اللغة العربية، نهاد موسى، القاهرة، (مصر)، 2008م، ج 1/ المقدمة.

الأدبية، التربية الدينية، الخط العربي، القصة في المجال التربوي، تجارب تربوية، النشاط المدرسي في المجال اللغوي وفي المجال الديني، دور اللغة العربية في التربية القومية، الوسائل المعينة على التدريس.[1]

"وأساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة" من الكتب حديثة النشأة، حيث تم إصداره سنة 2006م، وهو من المواضيع التي درسها الكثير من المؤلفين المحدثين مثل: "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية للدكتور محسن علي عطية" الذي حاول من خلاله إحاطة المدرسين بأساليب تدريس اللغة العربية وتحقيق غايات تعليمها وتلبية حاجات المتعلمين لها. فعالج نظرية طرائق التدريس العامة والخاصة وأهداف التدريس والفلسفات التربوية التي تستند إليها، زيادة على إحاطته بأساسيات تدريس اللغة العربية والظواهر السلبية التي تفشت في تدريسها.[2]

وكتاب "مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها للدكتور سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري" تحدثا فيه عن اللغة العربية (مفهومها، وظائفها، نشأتها) وفلسفات التربية والتعليم المحتوى (مفهومه، معايير اختياره، مبادئ اختياره) والتخطيط للدروس اليومية، مناهج اللغة العربية الأهداف، الكفايات في اللغة العربية، أساليب تدريس اللغة العربية وطرق تدريسها.[3]

و"كتاب أساليب تدريس اللغة بين النظرية والتطبيق للمؤلفين راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة"، تحدثا فيه عن نشأة اللغة وماهيتها والآراء المختلفة حول نشأتها وأهم الوظائف التي تؤديها والنظريات المفسرة للغة، كما فصّلا في المهارات اللغوية (القراءة، الإستماع، التعبير) وأبرزا مفهوم القواعد النحوية والنحو الوظيفي وأهداف تدريسه، إضافة إلى الإملاء، مفهومه ومشكلات الكتابة العربية، وتطرقا أيضا لتدريس الشعر والمسرحية (مفهومها وعناصرها وأنواعها)[4]، وأهمية المسرح

---

(1) – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ط 14، دار المعارف، القاهرة (مصر)، 1966م، ص/ الفهرس.

(2) – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م، ص/المقدمة.

(3) – ينظر : مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، ط1، دار وائل، عمان – الأردن –، 2005 م، ص/المقدمة.

(4)_ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط2، دار المسيرة، عمان، (الأردن) 1427هـ–2007م ، ص/المقدمة.

التعليمي المدرسي، وفن الخطابة ومفهومه وأركانه، والخط العربي والعلاقة بينه وبين الكتابة، ومراحل تطوره (الخط) مفهومه والغرض من تعليمه.[1]

وكتاب سميح أبو مغلي حمل عنوانا مشابها "الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية" وتحدث فيه أيضا عن مفهوم اللغة ومكانتها، والمهارات كالقراءة، الإملاء، الخط، التعبير... و الأناشيد والمحفوظات، إضافة إلى التدريس اللغوي والقواعد والنصوص الأدبية، القصة والمسرحية وخطة الدرس، ومشكلة الضعف في اللغة العربية أسبابها وطرق علاجها.[2]

نجد أيضا كتاب طرق تدريس اللغة العربية للدكتور صالح نصيرات درس فيه قضية تعليم اللغات وتعلمها وفيه تحدث عن محورية اللغة العربية وأهميتها وطرق التدريس العامة وكيفية تقديم المادة، والمعلم ودوره، والمهارات، وتدريس القواعد النحوية.

وهناك مؤلفات أخرى مثل: "الموجز في طرق تدريس اللغة العربية من تأليف محمود أحمد السيد" وكتاب "أساليب تدريس اللغة العربية للصفوف الابتدائية لإسحاق موسى الحسنى" و"طرق تدريس اللغة العربية لجودت الركابي".

والملاحظ من عنأوين ومحتويات هذه الكتب أنّها كلها اهتمت بدراسة اللغة العربية وكيفية تدريسها.

كل هذه العناوين تدل على أهمية الموضوع الذي يتمحور حول كيفية تدريس اللغة العربية لأبنائها بطرق وأساليب سهلة وبسيطة لتحقيق أهداف ناجعة وللتمكن منها وقدم 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.

---

[1] – ينظر : المرجع نفسه ، ص/المقدمة.

[2] – ينظر: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دار المجد لاوي، د ط ، عمان، (الأردن) ، 1999 م ، ص/ المقدمة.

أمّا الحقل الذي ينتمي إليه فكما هو واضح من عنوانه فهو ينتمي إلى حقل "التعليمية".

ومصطلح "التعليمية" أو "ديداكتيك" يجمع الأساليب والوسائل المستخدمة للإنجاز والمفاهيم التي جاءت بها مختلف علوم التربية والتنظيرات على اختلاف مدارسها وفلسفاتها وذلك كله من أجل بلوغ الأهداف والغايات المسطرة.[1]

فمصطلح ديداكتيك ظهر في منتصف القرن العشرين، واستخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم (Art d'ensegner) وهو التعريف الذي قدمه قاموس (Le robert) سنة 1955م وقاموس (Le Littré) سنة 1960م، وابتداءً من هذا التاريخ أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته.[2]

فترجم في الجزائر إلى تعليمية المادة، واكتفى المغاربة بالاحتفاظ بالنطق الأجنبي للكلمة "ديداكتيك" ويطلق عليه المشارقة اسم "طرق تدريس المادة"، وأطلق عليه البعض "علم التعليم" ومازال مصطلح "Didactics" في حاجة إلى بحث وتحديد.[3]

وهناك من منظّري علوم التربية من اعتبر هانس إبلي (Hans Hebeli) أول من اقترح عام 1951م إطارا عمليا كموضوع الديداكتيك في مؤلفه "La didactique psychologie" حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية.[4]

لقد تمّ تداول مصطلح الديداكتيكا "La didactique" في الأوساط التربوية منذ العشرية الأخيرة من القرن الماضي، ليحلّ محلّ ما كان يعرف بالتربية الخاصة "Pédagogie spéciale" والتي تُعنى بكيفية تدريس مادة من المواد الدراسية، وليحل محل ما يسمى بالمنهجية

---

(1) – تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، محمد مصابيح، د ط، دار الدراسات والنشر والتوزيع، 25 شارع عبريو، الدويرة (الجزائر)، ص/ 98.

(2) – ينظر: مكونات العملية التعليمية التعلمية، جميل حمداوي، ط1، 2015م، ص/ 9.

(3) – قراءات في طرائق التدريس، محمد مقداد وآخرون، ط1، الجزائر، 1994م، ص/ 35.

(4) – مكونات العملية التعليمية التعلمية، جميل حمداوي، ص/ 9.

العربية

"méthodologie" وإن كانت لا تزال متداولة في ميادين التدريس المواد العلمية كالطبيعيات، الفيزياء وغيرها.[1]

أمّا تعريفه في المراجع الأجنبية، فقد حددّه البعض بأنّه (تعيين أو تسمية تُطلق على نمط بيداغوجي يتميز باستيعاب المكوّن للمعلومات قبل توصيلها (نقلها): أي السيطرة الكلّية للمكوّن على المعرفة (المادة المدرسة) قبل أن تصل للمتعلّمين، ويعرّفه البعض بأنّه مصطلح عام يحدّد من ناحية، علم وفنّ التعليم، ومن ناحية أخرى طريقة التدريس.[2]

– مفهوم التعليمية:

يعرّفها جورج مونان في قاموس اللسانيات، بأنّها أي التعليمية la didactique مصطلح جدّ حديث، ومن الراجح جدّا أن يكون مستنسخا من اللّغة الألمانية، من كلمة didactic التي تأسست أو أُنشئت على أنقاض مفاهيم اللسانيات التطبيقية في تعليم اللّغات، وهي تشير بوضوح إلى تفاعلات متعدّدة المباحث، لسانية وعلم نفسية وعلم اجتماعية وبيداغوجية، وهي تؤكّد الطموحات الأكثر نظرية، والأكثر تجريدية.[3]

وإذا كانت البيداغوجيا تخصّصا نظريا عاما يتحكم في العلاقة التي تكون بين المعلّم والمتعلّم، فإنّ الديداكتيك La didactique تعتبر تخصّصا علميا تطبيقيا يتعلق بتدريس مادة معيّنة إذ نقول: ديداكتيك العربية، وديداكتيك الفرنسية، وديداكتيك الرياضيات، وديداكتيك العلوم.[4]

فإنّ الديداكتيك هي دراسة فنّية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلّم، لبلوغ هدف

---

(1) – ينظر: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، محمد مصابيح، دار الدراسات للنشر والتوزيع، 25 شارع عبريو، البويرة (الجزائر)، ص/98.

(2) – قراءات في طرائق التدريس، محمد مقداد وآخرون، ط1، الجزائر، 1994م، ص/ 35.

(3) – تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، محمد مصابيح، ص/ 99.

(4) – مكونات العملية التعليمية التعلمية، جميل حمداوي، ط1، 2015م، ص/ 9.

عقلي أو وجداني أو حسّي أو حركي، وتتطلب الدراسة الفنّية شروطا دقيقة ومعارف مستيقظة في المجال.[1]

فإنّ للديداكتيك حيّز ضيّق، يتعلق بمجال دراسي معيّن أو ما يمكن تسميته كذلك بالتربية الخاصّة وللتمييز بين البيداغوجيا والديداكتيك، فالأولى عبارة عن نظرية عامة تعنى بتربية الطفل في حين تهتم الثانية بالتدريس وتتّخذ طابعا خاصًّا.[2]

يُستنتج من خلال التعاريف السّالفة الذكر أنّ التعليمية: مرادف للبيداغوجيا أو التعليم، يوحي بمعاني أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم فالديداكتيكا لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته، أو فرعا لحقل معرفي، كما أنها لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.[3]

وتجمع العملية (التعليمية) بين طرفين أساسيين هما: المعلم والمتعلم، ومن ثم تنبني العملية الديداكتيكية على المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة. وقد يقصد بالعملية الديداكتيكية ما يسمى بتدبير القسم وإدارته "Gestion de classe"، ومن ثم فللديداكتيك علاقة وثيقة بمصطلحات أخرى مثل: الإلقاء، التدريس، إدارة الصف وقيادته وتدبيره.[4]

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[5]، القواعد والتدريب اللّغوي الأناشيد والمحفوظات

---

(1) – تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، محمد مصابيح، دار الدراسات للنشر والتوزيع، 25 شارع عبريو، البويرة (الجزائر) ، ص/102.

(2) – مكونات العملية التعليمية التعلمية، جميل حمداوي، ط1، 2015، ص/9.

(3) – تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، محمد مصابيح، (الجزائر)، ص/ 102.

(4) مكونات العملية التعليمية التعلمية، جميل حمداوي ، ص/11.

(5) _ ينظر: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط، دار المجد لاوي، عمان (الأردن) ،1999 م ، ص/ 12.

العربية

وهي خاصّة بالمرحلة الابتدائية[1] 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.[2]

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.[3]

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 وايجادة استخدامها فهي تعبيرا كما هو الشأن في سائر الفروع.[4]

---

[1] – ينظر: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، المرجع نفسه ، ص/ 12.

[2] – ينظر: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، ط1، دار وائل، عمان (الأردن)، 2005م ص/30.

[3] – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط، ، دار المجد لاوي، عمان (الأردن) ،1999 م ، ص/ 12.

[4] – المرجع نفسه ، ص/12.

اللغة واكتسابها

تمهيد: اللغة (اكتسابها)

1-1- أهمية اكتساب اللغة:

تحدّث فهد خليل زايد في كتابه عن اللّغة، وأهميّة تعليمها وتعلّمها، باعتبارها العنصر الرئيسي الذي ينبغي تقييمه لدى الطفل[المتعلم] الذي يعاني من صعوبات المدرسة. إذ يتطلب منه إتقان التعبير الشفوي والاستيعاب القرائي والسمعي، والحساب والتفكيرالرياضي، والتهجئة اتقانا مسبقا قبل الدخول المدرسي، ونظرا لتعقيد السلوك اللغوي حاولت الكثير من النظريات تفسير ظاهرة الاكتساب اللغوي، إلا أنها لا تزال غامضة في نظره.[1]

في حين يركّز اكتساب اللّغة لدى محمد حولة على عاملين أساسيين: يتمثّل أحدهما في العامل العضوي المكوَّن من حاسّة السمع والجهاز الفمي والصوتي اللذين يعملان من خلال أوامر الجهاز العصبي بحيث يعملان ويتطوّران بشكل منسجم، ويتمثّل العامل الثاني في المحيط، أي الوسط الاجتماعي خاصة الأسرة التي تحقّق الشروط وميكانيزمات استعمال الأعضاء السابقة للتكلم بلغة معينة، لما توفّره من التبادل العاطفي المشجّع للنشاط اللغوي.[2]

نلاحظ أنّ الأول تحدّث عن أهمية تعليم اللغة للمتعلّم ولم يفسر لنا ظاهرة الاكتساب اللغوي، بينما الآخر وُفّق في تعريفه حيث ربطه بعاملين أساسيين (العامل العضوي وعامل المحيط).

وطريقة اكتساب اللّغة عند محمد الأوراغي تكون وفق مبادئ أولها المبدأ الدلالي: فيه نوعين: محصور من العلاقات كاللزوم، الانتماء، الإضافة وغيرها...، ومفردات غير متناهية تنتمي إلى بضع مقولات.

المبدأ التداولي: يحتوي علاقات تداولية كلية تقوم بين المتكلم والمخاطب.

المبدأ القولي: يتكوّن محتواه من: عدد محصور من النطائق الموزعة على الصوامت والصوائت.

---

[1] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 13.

[2] – ينظر: الأرطفونيا (علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت)، محمد حولة، ط 3، دار هومة، الجزائر، 2009 م، ص/ 21.

قواعد تركيبها تركيبا مزدوجا كقواعد تأليف الجمل لتوليد الخطاب.[1]

هذا التعريف أعمق وأوضح من التعريفين السابقين.

تتكون اللغة من عدة أنظمة يدرسها اللغوي وتتمثل في:

1. **النظام الصوتي (الفونولوجيا)*** يدرس فيه الفونيمات (أصغر وحدة لغوية دالة) وهي أول شيء يتعلمه أي متعلم للغة.[2]

2. **الصرف:** وتكون فيه دراسة أصغر الأجزاء اللغوية ذات المعنى (المورفيم)* تؤدي وظيفة لغوية كعلامات التثنية والجمع، والتأنيث.

3. **النحو:** يتم فيه ترتيب المفردات اللغوية لتكوين جملة ذات معنى.

4. **الدلالة:** يبحث في العلاقة بين المفردات و مدلولاتها.

5. **الاستخدام اللغوي:** يقصد به استخدام اللغة داخل الصف وتؤخذ فيه العلاقة بين المتكلم والسامع ومدى معرفة السامع بموضوع الحديث وأنواع السلوك، المتعلقة بعملية التخاطب.[3]

2.1– مفهوم الاضطرابات اللغوية النطقية:

يقصد به عدم انسجام التعلم مع بعض الأطفال في المراحل الطبيعية للتطور اللغوي لديهم، أي أن سرعتهم وكفاءتهم في تعلم اللغة لا تصل إلى مستوى سرعة الأطفال العاديين[4]، "وتتمثل في صعوبة يجدها المصاب في النطق بمجموعة من الأصوات وهي تخص عملية نطق الأصوات المعزولة وتكون الأصوات الساكنة أكثر عرضة من الأصوات المتحركة وذلك لأن عملية إدراكها تتطلب أكثر دقة وهذه الاضطرابات النطقية تتمثل في أخطاء ثابتة ومنظمة في طريقة نطقها والحركات

---

[1] – ينظر: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، محمد الأوراغي ، ط1، منشورات الاختلاف، الرباط (المغرب)، 2010 م، ص/ 149 .150

* الفونولوجيا : هي الدراسة العلمية الميكانيكية للنطق (دراسة الصوت اللغوي)، أحمد مختار عمر، ص/65.

[2] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 13

*المورفيم : أصغر وحدة صرفية دالة

[3] – ينظر: المرجع.السابق,./13.14.

[4] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 15

الخاطئة المصاحبة للنطق تفسر بأن هناك إنتاج لصوت خاطئ يأتي ليأخذ مكان الصوت العادي الطبيعي للأصوات الساكنة".[1]

حصر فهد زايد الاضطرابات اللغوية النطقية في القدرات العقلية ونسبة الذكاء لدى المتعلمين وعملية التعلم للغة، بينما محمد حولة ربطها بأمراض جهاز النطق (الأرطفونيا)*.

1.3– أنماط الاضطرابات اللغوية النطقية:

1.1.3– الاضطرابات اللغوية الداخلية (الكلام الداخلي): من أسوء أنواع الاضطرابات اللغوية يسميها بياجيه (Piaget) مرحلة ما قبل التفكير ويقصد بها عدم القدرة على تحويل الخبرات الكامنة بذهن المتكلم إلى رموز لفظية مما يؤثر بشدة على جوانب التعلم المختلفة.

2.1.3– الاضطرابات اللغوية الاستقبالية: تتمثل في عدم القدرة على فهم الرموز اللفظية أي أن المستقبل يسمع ما يقال له لكنه لا يفهمه ويطلق عليها تسميات مختلفة: الصمم الكلامي (word defness) الحبسة الاستقبالية (Recepitive aphasia) الحبسة الحسية (Sensory aphasia) وعدم القدرة على فهم المسموع (Auditory verbal agnosia).[2]

3.1.3– إدراك الأصوات اللغوية: وهي مشكلة عدم القدرة على فهم الأصوات اللغوية وتمييزها والاستجابة إليها، أي أن الطفل[المتعلم] الذي لا يدرك الأصوات اللغوية (م ن.و.ز.س) ولا يتمكن من التفريق بينها. ولا يميز بين الكلمات و الجمل. و هذا دليل على عدم وعيه للأصوات، ولذلك لابد من تدريب خاص لزيادة وعيه، وبعد تحقيق وعي الطفل ندربه على

---

[1] الأرطفونيا (علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت)، محمد حولة، ط3، دار هومة، الجزائر، 2009م ، ص/30.

*الأرطوفونيا: هي الدراسة العلمية للإتصال اللغوي في مختلف أشكاله العادية والمرضية تهدف إلى التكفل بمشاكل الإتصال بصفة عامة واضطرابات اللغة والكلام بصفة خاصة عند كل من الطفل والراشد على السواء كما تهتم بكيفية اكتساب اللغة والعوامل المتدخلة في ذلك. المرجع نفسه، ص/13.

[2] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/15.

تحديد مواقع الأصوات في الكلمة وهذا ما نجده عند الأطفال الذين يعانون من سرعة تشتت الانتباه، أو النشاط المفرط وقصر سعة الذاكرة.[1]

ومن هذا فإنّ التمييز بين الأصوات اللغوية المختلفة مهارة من مستوى عالي تعتمد على الوعي الكافي والقدرة على تحديد مواقع الأصوات وعلى مدى الانتباه إليه.[2]

يؤكد فهد زايد فيما ذكره على ضرورة التدريب المستمر للطفل حتى يستطيع التفريق بين الأصوات.

1.3.4- فهم الكلمات: حيث يلاحظ ليرنر (Learner) أن المتعلمين الذين يعانون من الاضطرابات اللغوية يجدون سهولة في تعلم الكلمات الدالة على أشياء محسوسة، لأنها مرتبطة بخبراتهم اليومية أكثر من الكلمات المجردة[3]. بمعنى أن المحسوس يسهل على المتعلمين تعلم الكلمات أكثر من المجرد لأنها من واقعهم.

1.3.5- فهم التراكيب:

فعلى المتعلمين فهم كيفية جمع المفردات مع بعضها لتكوين أجزاء أو فقرة، أو نص، ومن الضروري فهم القواعد الأساسية في النحو لفهم معنى الجمل، وقد يواجهون بعض الصعوبات تتمثل في مشكلة فهم معاني الجمل، تعود إلى تعلمهم لمعاني المفردات خارج السياق، مما يؤدي إلى صعوبة في تكوين الكلمات والجمل تكوينا سليما.

وإتباع التعليمات يعتبر من المهارات المهمة في عملية التعلم وهي القدرة على فهم الكلمات والجمل والتعليمات التي تصدر إليهم من الآخرين.[4]

1.4- اضطرابات اللغة التعبيرية:

---

(1) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/16.

(2) – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 17.

(3) – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 17.

(4) – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 18.

تظهر في عدم القدرة على استخدام اللغة التعبيرية كوسيلة للتواصل وذلك لصعوبة تنظيم المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار رغم أن الذين يعانون من هذه الاضطرابات يسمعون ما يقال لهم ويفهمونه، ويطلق على اضطرابات اللغة التعبيرية بالحبسة الكلامية (Expressive aphasia) أو الحبسة الحركية.[1]

1-5 – نطق الأصوات اللغوية:

"عدم القدرة على نطق الأصوات اللغوية رغم توافر القدرة العامة على تحريك أعضاء الجسم إذ لا يستطيع بعض المصابين أداء الحركات المطلوبة لإنتاج بعض الأصوات اللغوية".[2]

يقول ماندیل "Mandil" وجولد "Gold" بأن اضطرابات النظام الصوتي في اللغة تظهر على شكل اضطرابات في النطق تؤثر غالبا على نطق الأصوات الساكنة مثل: الحذف (آح بدلا من راح)، والإبدال: (لاح بدلا من راح) تشويه نطق الصوت كما يحدث في نطق صوتي (ر،ك) وهذه الصعوبة تتعلق بالنطق وليس بالإدراك.[3]

لم يشرح لنا فهد زايد (الإبدال والحذف، والتشويه)، أما بن حدادي وآيت عمر شرحاها كالآتي:

- **الحذف:** في هذا النوع من عيوب النطق يحذف الطفل صوتا من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، ومن ثم ينطق جزءا من الكلمة فقط، قد يشمل الحذف أصواتا متعددة وبشكل ثابت، فيصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق وتميل هذه العيوب في الظهور في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة، في بداية الكلمة أو وسطها.

- **الإبدال:** توجد أخطاء الإبدال في النطق عندما يتم إصدار الصوت غير المناسب بدلا من المرغوب فيه، على سبيل المثال: قد يستبدل الطفل حرف [س] بحرف [ش]، أو يستبدل حرف

---

(1) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 19.

(2) – المرجع نفسه ، ص/ 21.

(3) – ينظر: المرجع نفسه ، ص/21.

[ر] بحرف [و]، ومرة أخرى تبدو عيوب الإبدال أكثر شيوعا في كلام صغار السن من الأطفال الأكبر سنا.[1]

- **التشويه (التحريف)**: يتضمن نطق الحروف بطريقة تقربه من الصوت العادي يبدو أنّه لا يماثله تماما، أي يتضمن بعض الأخطاء وينتشر التحريف بين الصغار والكبار غالبا يظهر في أصوات معينة مثل: [ش، س]، حيث ينطق صوت [س] مصحوب بصفير طويل أو ينطق صوت [ش] من جانب الفم و اللسان مثل: "مدرسة" تنطق "مدرثة" أو "ضابط" تنطق "ذابط".[2]

– **تكوين الكلمات والجمل**: يستخدم المتعلمين جملا بسيطة جدا فقد يميلون إلى ربط كلمات مختلفة مع بعضها بعضا لتكوين جملة وقد تتكون من كلمة واحدة أو اثنين، ومن الأخطاء النحوية التي يرتكبها المصابون بالاضطرابات اللغوية التعبيرية، استعمال صيغ الجمع والأفعال وحروف الجر بصورة خاطئة مما يؤدي إلى إساءة الفهم[3] يشير فهد زايد إلى وجود بعض الفئات من المتعلمين التي لا تحسن استخدام الصيغ في وظيفتها المناسبة مما ينتج اضطرابات لغوية تعبيرية.

2– مراحل تطور اللغة:

2–1– الخصائص اللغوية العامة:

فصّل فهد زايد في هذا العنصر حيث درس تطور اللغة لدى الطفل [المتعلّم] من سن ثلاثة أشهر الذي يبدأ فيه الطّفل [المتعلّم] بنطّق جميع الأصوات اللغوية المستخدمة في بيئته وبعد سنة يستخدم كلمة واحدة للدلالة على معنى الجملة، وفي ثمانية عشر شهرا ينتج جملا مكوّنة من كلمتين أو ثلاثة ويطّور نظامه الخاص بقواعد اللّغة، وتصل حصيلته اللّغوية إلى 300 كلمة، ومن سنتين إلى ثلاث سنوات يستعمل علامات الجمع وصيغ الأفعال كما يصل عدد مفرداته إلى 900 كلمة، ومن ثلاثة إلى أربع سنوات تظهر لدى الطفل [المتعلّم] صيغة الفعل الماضي وعلامة الجمع في الأسماء

---

(1)– دور التناول الإكلينيكي للإضطربات النطقية في تحسين القراءة لدى الطفل المصاب بإعاقة حركية عصبية، بن حدادي، آيت عمر مزيان، مذكرة تخرج شهادة ليسانس في الأرطفونيا، 2012م، ص/ 59.

(2) – المرجع نفسه، ص/ 59.

(3) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/22.

وصيّغ النفي ويدرك مفهوم العدد من حيث المفرد والمثنى والجمع، ويصل عدد المفردات فيه إلى 1500 كلمة.[1]

ومن أربع إلى خمس سنوات تصبح اللّغة أكثر تجريدا وتزداد سيطرة الطّفل [المتعلم] على عدد أكبر من قواعد اللّغة وتصل مفرداته إلى 2500 كلمة، ومن خمس إلى ست سنوات يستخدم معظم الأطفال الجمل المعقدة بكثرة ويصل معدل طول الجملة إلى 8 كلمات، وتقدر الكلمات التي يستطيع الطفل [المتعلم] أن يفهم معانيها بحوالي 600 كلمة، ومن ستة إلى سبع سنوات يستخدم الأطفال الجمل المعقدة والجمل الشرطية ويبدأون بالقراءة والكتابة ويصل معدل طول الجملة المحكية إلى تسع كلمات، ومن سبعة إلى ثمانية سنوات يبدأون باستعمال الأسماء الموصولة والكلمات الدالة على الظرف والحال...، ومن ثمانية إلى عشر سنوات يربطون المفاهيم بالأفكار العامة مستخدمين كلمات الربط.[2]

ويصل معدل طول الجملة إلى عشر كلمات ومن 10 إلى 12 سنة استخدام الجمل المعقدة فيواجهون نوعا مكن الصعوبة في التمييز بين الفعل المضارع والمضارع التام، والماضي و الماضي التام[3] ولقد تعرض فهيم مصطفى إلى نفس العنصر السابق من خلال تطبيقه اختبار على 117 طفل تتراوح أعمارهم ما بين أربع وثمان سنوات وكانت النتائج كما يلي:

- عمر الطفل أربع سنوات تكون حصيلته اللغوية 5000 كلمة أساسية.
- عمر الطفل خمس سنوات تكون حصيلته اللغوية 9000 كلمة أساسية.
- عمر الطفل ست سنوات تكون حصيلته اللغوية 14700 كلمة أساسية.
- عمر الطفل سبع سنوات تكون حصيلته اللغوية 21200 كلمة أساسية.
- عمر الطفل ثماني سنوات تكون حصيلته اللغوية 26300 كلمة أساسية.[4]

---

[1] – ينظر: ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 23 ، 24.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص/ 24.

[3] – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 25.

[4] – القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، فهيم مصطفى ، ط1، مكتبة الدار العربية للكتابة ، القاهرة (مصر) ، 1416هـ–1995م ، ص/ 51 ، 52.

وأشارت دراسات أخرى إلى أنّ نمو اللّغة أكثر سرعة عند البنات، وكذلك طول الجملة في المتوسط أطول عند البنات في سنوات المدرسة الابتدائية، غير أن دراسة مفيد قام بإعدادها روزنتال "Rosenthal" أوضحت علاقة المستوى الاقتصادي بمستوى اللغة عند الأطفال ومقد أشارت الدراسة إلى حقيقة مهمة، وهي أن الأطفال الذين يعيشون في مستوى اقتصادي مرتفع تكون لديهم حصيلة لغوية أكثر وأسرع نموا مما عند غيرهم من الأطفال ذوي المستوى الاقتصادي العادي أو المتدني كما أنهم يستعملون جملا أطول[1] نستوضح أن فهد زايد ذكر جميع المراحل التي يمر بها الطفل من (3 أشهر إلى 12 سنة) وأهمل العنصر الاقتصادي ودوره في تنمية لغة الأطفال، في حين نجد فهيم مصطفى يهتم بالعنصر الاقتصادي لكنه قصر في جانب آخر وهو ذكر السنوات قبل أربع سنوات.

حتى يكتسب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة لابد أن يكون على بينة مما يوظفه من أنماط وأساليب لغوية.[2]

3- المهارات اللغوية:

3-1- تعريف المهارة: "نشاط عضوي إرادي مرتبط باليدّ أو اللسان أو العين أو الأذن".[3]

ويعرفها فراس السلّيتي بأنّها " عملية تدعيم الأفكار والآراء حول ما يكتب وتبرز هنا أهميتها في التأثير على ذهنية القارئ وحماه على مشاركة الكاتب فيما يقدمه من معاني وأفكار وتصورات ويمكن الحصول عليها من مصادر مختلفة.[4]

---

(1) – القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، فهيم مصطفى ، ط1، مكتبة الدار العربية للكتابة ، القاهرة (مصر) ، 1416هـ-1995م ص/ 52.

(2) – مجلة اللغة العربية والآداب، جامعة لونيس علي، البليدة 2، الجزائر، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، العدد 13، ربيع الأول 1437هـ- ديسمبر 2015 م، ص/ 83.

(3) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 25.

(4) – فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، فراس السليتي، ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن)، 1429هـ-2008م، ص/ 158.

المهارة عند فهد زايد تتعلق بالأعضاء الجسمية (الحس حركية) للإنسان، في حين نجد فراس السليتي يرى بأن المهارة تكمن في مدى تأثير الكاتب على ذهنية القارئ (المتلقي).

3-2- أقسام المهارات: تقسم المهارات باعتبار أشكالها إلى أربعة أقسام وهي: المهارات القرائية وتشمل قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية والنحوية وتغير نبرة الصوت بحسب المعنى كالاستفهام والتعجب، والسرعة القرائية وذلك بتقنين السرعة بحيث تكون وسطا بين البطء المعيب والإسراع المخل.

3-2-1- المهارات الكتابية: يواجه الأطفال صعوبة في إتقان المهارات الكتابية وذلك لأسباب كثيرة أهمها: طبيعة الجانب الكتابي من اللغة كونها لا تمثل الجانب المنطوق تمثيلا تاما، ويشعر الأطفال بأنها لا تلبي حاجاتهم الخاصة، إذ أن اللغة المكتوبة تحتاج إلى أدوات يستعان بها[1] كالقلم والدفتر وترافق الكتابة عادات ومهارات لابد للمعلم أن يدرب متعلميه على ممارستها وهي كالآتي: الجلسة الصحيحة، عند الكتابة ومسك القلم بطريقة سليمة، وتعويد المتعلم الكتابة على خط أفقي مستقيم، وأن يكتب بسرعة مقبولة مع مراعاة صحة الكتابة.

وهناك مهارات تعد جزءا رئيسيا من الكتابة مثل: الكتابة الجميلة، والقدرة على نقل الكلمات بصورتها الصحيحة دون تحريف مع ربطها بالنطق السليم، والقدرة على كتابة الحروف المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: [الذال والظاء]، والتفريق بين كتابة [وأو الجماعة] و [الوأو التي هي عين الفعل] مثل : [يدعو، يرجو].[2]

وفي آخر هذه الوحدة (وحدة اللغة) تحدث فهد زايد عن مهارات الحديث والإصغاء وهذا ما سنتطرق إليه لاحقا في الفصل الأول.

---

[1] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 28.

[2] – المرجع نفسه ، ص/ 28، 29.

الفصل الأول: أساليب تعليمية المهارات اللغوية

- مهارة الإستماع
- مهارة القراءة
- مهارة الكتابة
- مهارة التعبير

المبحث الأول: الإستماع

1 – مفهوم مهارة الإستماع:

مهارة الاستماع كالقراءة طريقة للتعلّم في المدرسة وخارجها، فمثلا يمكّنك أنّ تتعلم في الفصل بالاستماع إلى شرح معلّمك ومناقشات متعلّمين الفصل، بالإضافة إلى قراءة كتابك المدرسي، ويمكّنك أن تتعلّم خارج قاعات الدرس سواء أكنت في المنزل أو العمل أو الشارع أو أي مكان آخر، وذلك بالاستماع إلى المحاضرات، المناقشات والندوات وغير ذلك من المواقف التي تستمع فيها مباشرة، أو من خلال التسجيلات المسموعة والمرئية.[1]

أمّا مفهوم الإصغاء فهو: "السماع باهتمام وانتباه"[2] وفي تعريف آخر:"إن المقصود بالاستماع ليس السماع بل المقصود به هو الإنصات، فالإنصات أكثر دقّة في وصف المهارة التي يجّب أن نعلّمها أو نكوّنها لدى المتعلم، فالاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها، وعُرّف على أنّه عملية استلام وملازمة لتخصيص معنى التحفيز السمعي، وعرّف على أنّه إنصات وفهم وتفسير ونقد وتوظيف"[3]. فنلاحظ أنّ التعريف الأول غير واسع ولم يشرح الإصغاء جيّدا أمّا التعريف الثاني بيّن و وضّح لنا بأنّ الاستماع يختلف عن السماع.

ومن منظور كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة فإنّ الاستماع هو: "عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة ، تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل، وبخاصة المقصود، وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي وتشتق معانيها مما لدى الفرد من معارف [4] سابقة وسياقات التحدث في الموقف الذي يجري فيه التحدث، وبذلك تكون الصور الذهنية في الدماغ البشري وهي إما صورة مسموعة خاصة

---

(1) – مهارات اللغة العربية ، عبد الله علي مصطفى ، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1423هـ–2002م ، ص/ 65.

(2) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 31.

(3) فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، فراس السليتي، ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن)، 1429هـ–2008، ص/ 22.

(4)_أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ–2003م، ص/ 93.

، أو مسموعة مبصرة معا ومن ثم تكون أبنية للمعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لابد فيه من الإنصات، وخلوه من المشتات أو التركيز على معنى المستمع إليه. وهذا القصد الأصلي من عملية الاستماع كلها.[1] فهذان الباحثين يركزان على أن الغرض من عملية الاستماع هو اكتساب المعرفة.

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.

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.[2]

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**﴾[3] فنلاحظ أن الإنصات جاء بعد الاستماع لأن ليس كل مستمع منصتا، فبدأ

---

(1) – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م ص/93.

(2) – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق ، عمان (الأردن) ، 2006م ، ص / 196.

(3) سورة الأعراف، الآية [204].

بالأَشمل الأوسع وانتهى بالضيق الأدق، ولذلك فالفرق بين الاستماع والإنصات ليس في نوع المهارة إنّما في درجتها.[1]

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.[2]

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

والإنصات مهارة يستطيع الإنسان اكتسابها بإجادته مهارة الاستماع فهو درجة من درجاته.[3] 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 لا إرادي 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.[4]

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

---

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

(2) – فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، فراس السليتي، ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن)، 1429هـ – 2008م، ص/22.

(3)– المرجع نفسه، ص/22.

(4) – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ ، 2003م ، ص/93– 94 .

الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم[1]. 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[2]ودليلنا قوله تعالى: ﴿**خَتَمَ اللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ وَعَلَىٰ أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ**﴾[3]. 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.

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.[4]

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[5]، فالإنصات استماع ولكن بدرجة تركيز أكثر من الاستماع، لأن الاستماع قد يتخلله انقطاع قصير بسبب بعض المشتتات الداخلية كالسرحان، والخارجية

---

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

(2) – مهارات في اللغة والتفكير، نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو الحشيش، خالد عبد الكريم بسندي، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ–2003م ، ص/158 .

(3) – سورة البقرة، الآية ، [07].

(4) – المرجع السابق ، ص/ 158.

(5) _ مهارات في اللغة و التفكير، نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو الحشيش، خالد عبد الكريم بسندي ، ص/ 158.

كالنظر العابر، أما الإنصات فهو استمرار للإستماع والتفكير دون انصراف عن المتحدث (المتكلم) قطعيا.[1]

فنرى أن نبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش وخالد عبد الكريم بسندي أضافوا عنصر السمع عكس المؤلفين السابقين الذين لم يذكروا السمع مطلقا.

والاستماع أول فن ذهني لغوي عرفته وتربت عليه البشرية وتدور عليه قاعات الدروس في كل مرحلة تعليمية، وهو أساس كل الفنون، وكل التربيات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعليم والتعلم معا.[2]

3- أهداف الاستماع :

تدريب الأطفال على الإصغاء يهدف إلى تحقيق مجموعة من العادات والاتجاهات نحو:

3-1- تعويد الطفل الاستماع إلى الناس، والإصغاء إليهم ليفهم ما يقال.

3-2- تعويد الأطفال احترام آراء الآخرين.

3-3- شعور الطفل القارئ باحترام الآخرين المستمعين وتقديرهم له وذلك لإصغائهم لما يقول.

3-4- تكوين البدايات الأولى لعملية النقد في المستقبل. (الحكم، الموازنة و التفصيل).[3]

ومن أهداف تدريس الاستماع عند محسن عطية:

1-تنمية القدرة على الإنصات.

2-تنمية القدرة على الفهم.

3-تنمية القدرة على التذكر والاستماع.

4-تنمية القدرة على متابعة التحدث.

5-تنمية القدرة على إدراك معاني التراكيب و التعبيرات اللغوية.

---

[1] – مهارات في اللغة والتفكير، نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو الحشيش، خالد عبد الكريم بسندي، ط1، دار المسيرة، عمان، (الأردن) 1424هـ-2003م ، ص/158 .

[2] – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1،دار المسيرة ،عمان (الأردن)،1424هـ-2003م، ص/ 93.

[3] – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 31.

6-التدريب على آداب الاستماع.[1]

إضافة إلى التدريب على تدوين الملاحظات حول ما يسمعه المتعلم وتنمية القدرة على تحليل المسموع ونقده واستخلاص الأفكار الرئيسية في الموضوع وتذكرها.[2]

فالباحث الأول يرى بأن تدريب المتعلمين على الإصغاء يهدف إلى اكسابهم ما يسمى باحترام الآخرين وذلك عن طريق الاستماع إليهم وتقدير ما يقولونه، أما الباحث الذي يليه فربط تدريس الاستماع بالقدرة ومعنى هذا أن يهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين.

أما لدى كل من نبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش وخالد عبد الكريم بسندي فإن أهداف الاستماع ما يلي:

1-القدرة على الإصغاء والانتباه فضلا عن التركيز على المادة المدروسة.

2-تتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناغم مع عرض المستمع.

3-فهم المسموع بسرعة ودقة من خلال متابعة المتحدث.

4-غرس عادة الإنصات كونها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة في إعداد الفرد.

5-إدراك معاني المفردات في ضوء سياق الكلام المسموع وإصدار الحكم على الكلام المسموع، واتخاذ القرار المناسب وتكوين اتجاهات ايجابية اتجاه الاستماع لقضاء أوقات الفراغ[3].

فهؤلاء الباحثين يؤكدون على أنّ الضرورة من أهداف الاستماع هي تمكين المتعلم من القدرة على الاستيعاب واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام على كل ما يتفوه به الناطق (الكلام المسموع).

وأهداف تدريس الاستماع عند كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة تتبلور في ما يلي:

---

(1) – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2007م، ص/198،199 .

(2) – ينظر: المرجع نفسه، ص/199.

(3) _ مهارات في اللغة والتفكير، نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم بسندي، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ-2003 م ، ص/ 162،163.

1- تعلم وتعود المتعلم كيف يستمع إلى التوجيهات ويتابعها.

2-أن يكتسب عادات الاستماع الجيّد بعناية وأن يحتفظ بأكبر قدر مما استمع إليه.

3-زيادة قدرته على الاستنتاج.

4-أن تكون لديه مهارة متزايدة في تقديم النقد البنّاء للتقرير والتعليقات والأنشطة الأخرى لزملائه.

5-اكتساب القدرة على معرفة غرض المتكلم وتقويم المسموع والحكم عليه.

6-امتلاك القدرة على معرفة موضوع الحديث وأفكاره الرئيسية.[1]

فالغرض من أهداف الاستماع هنا هو تدريب المتعلمين على الاستماع الجيّد.

4- تطبيقات مهارات الإصغاء:

4-1-تدريب الأطفال على الاستماع على أشرطة مسجلة لا تزيد عن ثلاثة دقائق، ويفضل أن يكون المسموع نصا قرآنيا أو نشيدا فصيحا مما يدرسون، أو قصة بطولية من التراث الإسلامي أو قصة خيالية.

4-2- ومن هذه التطبيقات وأفضلها ما يلقيه المتعلم بنفسه، كأن يروي قصة أمام زملائه تحت إشراف المعلم وتقويمه وحثّه على اللغة السليمة.[2]

ففهد خليل زايد تحدّث عن التطبيقات الناتجة عن مهارة الإصغاء، ولكن من منظور ضيق ولم يتوسع فيها، وفي حين آخر نلمس أنّ نبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش، وخالد عبد الكريم بسندي فسّروا لنا مهارات الاستماع وماهي النقاط الأساسية التي تتحقق عن طريقها:

1- المهارات العامة: وهي مهارات لابد من توفّرها في الاستماع الناجح والتي تبرز في القدرة على تحقيق العناصر التالية:

1-1- متابعة الحديث مع التركيز والانتباه.[1]

---

[1]- ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م، ص/100،99.

[2] - ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/32،31.

1-2- إدراك معاني التراكيب والتعابير اللغوية.

1-3- استخلاص النقاط الرئيسية وتذكّرها.

1-4- الالتزام بآداب الاستماع.

2- المهارات الخاصة: تتمثل في القدرة على الاستماع لما يقال لتعلم اللغة، لتعلم القراءة والكتابة لإدراك معاني المفردات، لتلخيص المسموع شفويا وكتابيا، لاكتشاف الأخطاء اللغوية، لتذوق الأساليب اللغوية، لتقديم المسموع، للموازنة بين الآراء، لإعادة المسموع أو جزء منه شفويا أو كتابيا.[2]

5- أقسام الإصغاء: يقسم إلى أربعة أقسام وهي:

5-1- الإصغاء الاجتماعي: وهو ما يمارسه الفرد في مواقف اجتماعية، وسمّي اجتماعيا لأن الموقف الاجتماعي فيه هو المحور، وبأن يلتزم المتعلم سواء أكان "مرسلا أو مستقبلا"بأخذ دوره في الاستماع إذا بدأ دور الآخرين.[3]

5-2- الإصغاء الثانوي: ويقصد به ممارسة الإصغاء في أثناء القيام بعمل آخر مثل: الاستماع إلى الموسيقى والمستمع يرسم أو يكتب.

5-3- **الإصغاء الإيقاعي:** ويعني به الاستماع المباشر إلى النشيد أو الموسيقى أو الغناء أو القصص والتمثيلات والحوار.

5-4- الإصغاء الناقد: وهو الذي يهتم باستخدام الكلمات في مواطنها الصحيحة والانتباه إلى العادات النطقية عند النطق أو القراءة، ومن هذا النوع الحكم على الأشياء والتعود على استنباط الأفكار، والإصغاء إلى أسئلة معينة للإجابة عنها.[4]

---

[1] – مهارات في اللغة والتفكير، نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم بسندي، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م، ص/ 161.

[2] – المرجع نفسه، ص/ 161،162.

[3] _ ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 32.

[4] – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 32.

ومن أقسام الاستماع بالنسبة لنبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش وخالد عبد الكريم بسندي فهي تتمركز حول مايلي:

1- الاستماع التذوقي: (Appreciative) ويظهر حين نستمع من الاستماع كأن نستمع إلى موسيقى، أو مسرح أو عمل فني، أو إلى محاضرة بموضوع ممتع جدا، أو إلى من تحب فأنت في هذه الحالة تتذوق وكأنك تستمتع بعمل فني جميل.[1]

2- الاستماع النشيط: ويظهر في تركيز الانتباه لتفسير الكلام وهذا النوع من الاستماع يتضمن التعاطف مع المتحدث.

3- الاستماع الاستيعابي: وهو الاستماع إلى محاضرة بقصد ما يدور فيها.

4- الاستماع الناقد: وهو الاستماع لاتخاذ قرار وحسم موقف.

5- الاستماع الدفاعي: يكون في المناقشات والمجادلات الدفاعية.[2]

6- الاستماع الازدواجي: وهو أن تتحدث مع شخص، وتستمع إلى حديث آخر إضافة إلى الاستماع المميز والتعاطفي، والعاكس والانتقائي والعلاجي ويظهر هذا الأخير عندما نستمع إلى شخص يتحدث لك عن مشكلة في محاولة لتقديم الحل له.[3]

فيظهر لنا بأن فهد خليل زايد ذكر أربعة أقسام فقط، وأهمل الأقسام الأخرى، واختلف عن الباحثين الآخرين في تسمية هاته الأقسام.

---

[1] – مهارات في اللغة و التفكير، نبيل عبد الهادي، عبد العزيو أبو حشيش، خالد عبد الكريم بسندي، ط1، دار المسيرة،عمان (الاردن) 1424هـ-2003م، ص/159.

[2] _ ينظر : المرجع نفسه ، ص/159 ،160.

[3] – المرجع نفسه ، ص/ 160 ،161.

6- قراءة الاستماع:

6-1- مفهوم قراءة الاستماع: "هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ، قراءة جاهزة أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السمع والاستماع كالبعد عن المقاطعة أو الانشغال عما يقال.

وليس لهذا النوع من القراءة كتاب معين، إذ يمكن أن يكون من كتاب القراءة (المقرر نفسه) في موضوع لم يدرسه الطالب، كما يمكن أن تكون من موضوع إنساني أجاد فيه المتعلم أو من كتاب قرأه من مكتبة المدرسة أو من الإذاعة المدرسية"[1]. وفي تعريف آخر: "هي عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها وتحليلها، وتلخيص ما جاء فيها من معاني وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط من دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن لفهم المعاني واستيعابها وهي تقوم على الاستماع والإنصات".[2]

فالتعريف الأول يصف قراءة الاستماع بأنّها العملية التي بواسطتها يستقبل الشخص الأفكار، أما المفهوم الثاني فيوضح لنا بأنها ليست عملية فقط وإنما عملية استيعاب المفردات وفهمها فهما دقيقا وتفسيرها وهناك مواقف حياتية كثيرة تمارس فيها القراءة الاستماعية وهذا ما أغفله فهد خليل زايد ومنها: الاستماع إلى قصة يقرؤها المعلم أو المتعلم، الاستماع إلى قراءة نشرات الأخبار، الاستماع إلى قراءة الأنظمة والقوانين والتوجيهات، الاستماع إلى قطعة إملائية يمليها المعلم، الاستماع إلى موضوع إنشائي يقرؤه المتعلم، الاستماع إلى قصيدة تقرأ من شخص ما، وغير ذلك من المواقف.[3]

6-2- أهمية الاستماع: تكمن أهمية الاستماع في كونه أهم وسيلة للتعلم في حياة الإنسان، إذ عن طريقه يستطيع الطفل أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرّض له عندما يربط بين الصورة الحسية للشيء الذي يراه واللفظة الدّالة عليها. وعن طريقه يستطيع المتعلم أن يفهم مدلول العبارات

---

(1) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 63.

(2) – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006 م، ص/ 250.

(3) – المرجع نفسه ، ص/ 250.

المختلفة التي يسمعها أول مرة، وبواسطته يتمكن من تكوين المفاهيم وفهم ما تشير إليه من معاني مركّبة.

وهو الوسيلة الأولى التي يتصل بها بالبيئة البشرية والطبيعية بغية التعرف إليها، كما أنه وسيلة مهمة للمتعلمين الأسوياء لتعليمهم القراءة والكتابة والحديث الصحيح في دروس اللغة العربية والمواد الأخرى[1].عن طريقه يتم فهم المستمع لما يدور حوله من أخبار ونصائح وتوجيهات، وقد ثبت عن طريق الأبحاث الكثيرة أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أضعاف ما يستغرقه في القراءة، ولذا فإن الشعوب المتحضرة تعنى كثيرا بتربية أبنائها على حسن الاستماع منذ الصغر لأن حسن الاستماع أدب رفيع بالإضافة إلى كونه أسلوب فهم وتحصيل.[2]

وتكمن أهمية الاستماع في نظر محسن علي عطية في أنّه من المعروف أنّ اللغة استعملت مشافهة قبل استعمالها مكتوبة، وإن طبيعة تعلّم اللغة تبدأ بالاستماع، فالطفل يسمع، ثم يتكلم، ثم يقرأ أو يكتب لاحقا وعلى هذا الأساس فإن الاستماع يمثل بداية تعلم اللغة، ويتلازم مع الكلام مثلما أن القراءة مصاحبة للكتابة، زيادة على أن الحاجة إلى مهارتي الاستماع، والكلام تتقدم على غيرها، ذلك لأننا نسمع ونتكلم أكثر مما نقرأ ونكتب، ومن هنا تنطلق أهمية الاستماع في اللغة، والسمع هو الحاسة الأساسية في اتصال الفرد بالآخرين، ومعرفة ما يدور حوله من أحداث، مما يقضي إلى تفاعله ومن حوله.[3]

ولمهارة الاستماع دور تتميز به على غيرها من المهارات، إذ من دونها لا يمكن اكتساب مهارة الكلام، ولا مهارة القراءة زد على ذلك فإن للاستماع دورا كبيرا في عملية التعلم، فإن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وخلق له عدد من النوافذ ليتعرف من خلالها على ما حوله، فيعلم ويعدل سلوكه، وتتمثل هذه النوافذ بالحواس، ومن هذه الحواس السمع والبصر، وقد خص الخالق تعالى السمع بما يجعله يتقدم على البصر في اكتساب المعرفة ويتجلى ذلك في آيات كثيرة وردت في القرآن

---

(1) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/63، 64.

(2) – المرجع نفسه، ص/ 64.

(3) – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م، ص/ 165.

الكريم يتقدم فيها السمع على البصر[1]. نذكر على سبيل المثال قوله تعالى: ﴿... **وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** ﴾"[2]. وأيضا في قوله: ﴿ **إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا**﴾[3]. وقوله تعالى: ﴿... **لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ**﴾.[4]

فهذا التكرار بتقديم السمع على البصر في الآيات القرآنية التي ورد ذكرها دليل قاطع على دور السمع فيما يتعلمه الإنسان، وذلك لما لحاسة السمع من دقة في الإدراك، وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول أن للاستماع دورا مهما في العملية التعليمية، خاصة أن معظم أدوات المعلمين ووسائلهم في التعليم هي وسائل لفظية وبذلك يكون معظم الوقت الذي يمضيه المتعلم في المدرسة يمضيه مستمعا.[5] فنلاحظ أنّ فهد خليل زايد اعتبر أهمية الاستماع في كونها وسيلة للتعلم وبواسطته يستطيع المتعلم فهم معاني المفردات التي يتلقاها ومع الرغم من كل هذا إلاّ أنه لم يتوسع، في حين نرى أن محسن علي عطية وضح لنا أهمية الاستماع أكثر من خليل زايد من خلال تقدم السمع على البصر، وتطرق إلى تفسيرها عن طريق تمثيلها بالأمثلة التي سبق لنا أن تحدثنا عنها.

وتبرز أهميّته لدى مؤلفين آخرين في كونه يعدّ من العادات القديمة التي يرى فيها المتحدث عنصرا فعالا في أثناء حديثه فهو يشعر بالسرور والارتياح إذا شعر بأن المستمعين إليه ينصتون باهتمام، وقد يحس بالإهانة إذا ما شعر أن المستمعين انشغلوا عنه، ويساعد الاستماع الجيد على إثراء وتنمية حصيلة المستمع اللغوية، فتبرز أهمية الاستماع في المحاضرات والندوات غير المهمة (التي لا تتوفر في كتاب) مما يدفع المستمع إلى الاعتماد على نفسه في النقاط الحادّة.[6]

كما يساعد الاستماع الجيد المتعلمين على تعليمهم وتدريسهم للمهارات اللغوية وهي: "القراءة والكتابة" ومن خلال هذا الأخير يتمكن المتعلم (المستمع) من الوقوف على النصائح

---

(1) – ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م ، ص/ 165.

(2) – سورة البقرة، الآية [205].

(3) – سورة النساء، الآية [58].

(4) – سورة الشورى، الآية [11].

(5) – ينظر: المرجع السابق ، ص/195، 196.

(6) – ينظر:مهارات في اللغة والتفكير،نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أو حشيش، خالد عبدالكريم بسندي، ط1، دار المسيرة،عمان (الاردن) 1424هـ–2003م، ص/ 165.

والإرشادات والأحاديث والأخبار[1] فهؤلاء الباحثين بينوا لنا أن الاستماع الجيد يمكن المتعلم من اكتساب مهارتي القراءة والكتابة، فهذا مالم يتعرض له كل من فهد خليل زايد ومحسن علي عطية.

6-3- طريقة تدريس الاستماع:

يعّد المعلم قطعة أو يوافق للمتعلم على قطعة اختارها بنفسه، ويتيح المعلم للمتعلم الذي سيقرأ فرصة التدريب عليها خارج الصف بشرط أن تكون القطعة المختارة جديدة على المتعلمين وتثير انتباههم وأسماعهم وتغريهم بالمتابعة.[2] كما على كل من المعلم والمتعلم الذي سيقرأ أن يقدم للمتعلمين الآخرين فكرة موجزة ومسلية حول الموضوع قبل البدء في القراءة لهم، لتهيئة وإعداد آذانهم وإثارة عنصر التشويق لديهم، وأن يراعي كل من المعلم والمتعلم شرط القراءة الجهرية النموذجية، ودعوة المعلم المتعلمين لمناقشة ما قرئ بقصد التأكد من نسبة فهمهم، ونقد المقروء أو التعليق عليه وتشجيعهم على ذلك[3]. فالباحث فهد خليل زايد لم يشرح طريقة تدريس الاستماع كما ينبغي، عكس محسن علي عطية ذكرها على أكمل وجه وفصّل فيها مع التمثيل لكل خطوة.

لكي يؤدي درس الاستماع الغرض منه ينبغي أن يعد المعلم نفسه إعدادا جيدا لتنفيذ هذا الدرس بدءا من التخطيط له، ومرورا بتنفيذه وانتهاء بالأنشطة المصاحبة والتقويم، ويمر درس التدريب على الاستماع على ما يلي:

اختيار النص: إذ يعدّ الركن الأساس الذي يقوم عليه درس الاستماع. ويشترط فيه توافر الشروط الآتية: أن يكون جديدا غير مسموع من المتعلمين، من قبل أن يكون موضوعه ذات صلة بحياة المتعلمين، أن تكون لغته سهلة واضحة تتسم بالسلاسة والابتعاد عن التكلف[4] وبعد اختيار النص يجب على المعلم: قراءة النص قراءة دقيقة وشرح الكلمات التي تحتاج وتستدعي التوضيح، مستعينا

---

[1] – ينظر : المرجع نفسه، ص/ 165.

[2]– ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 64،65.

[3] – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 64،65.

[4] – ينظر : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق ،عمان (الأردن)، 2006م، ص/ 199.

بأحد المعاجم ودراسته دراسة تحليلية وتهيئة الأسئلة التي يمكن أن يثيرها بقصد حث المتعلمين على الإصغاء والاستيعاب.

المقدمة وشد انتباه المتعلمين: لابد للمعلم في التفكير بكيفية التقديم للدرس ويحرص على تحبيب موضوع النص إلى نفوسهم، ومعالجة حالة بعض المتعلمين الذين يشكون من ضعف في السمع بحيث تكون أماكن جلوسهم في مقدمة الصف[1].

قراءة النص: يفضل أن يقرأ المعلم النص وعليه أن يراعي في القراءة ما يأتي: أن يقف في مكان ما أمام المتعلمين وأن لايتجول في أثناء عملية القراءة كي لا يشتت انتباههم، كما عليه أن يقرأ ما يلائم سعة الصف وقدرات المتعلمين السمعية، والالتزام بعمليات الترقيم وقواعد اللغة.

الحوار والمناقشة: عن طريق طرح الأسئلة من قبل المعلم التي كان قد هيأها وحضّرها حول النص والطلب من المتعلمين الإجابة عنها والسماح لهم بمناقشة بعضهم البعض، فيما فهموه، مع الحرص على اشتراك الجميع في هذه الخطوة لكي يتأكد من أن الكل استمع واستوعب.[2]

كل هذه الخطوات التي ذكرناها يأتي في الأخير بما يسمى التقويم وهو ذو اتجاهين:

1- الاتجاه الأول: تقديم المتعلمين آراءهم حول الموضوع.

2- الاتجاه الثاني: تقويم المعلم لما تحقق من أهداف درسه ومدى تحقيق تنمية القدرة على اكتساب مهارة الاستماع[3]. فمحسن علي عطية رتب لنا كيفية تدريس الاستماع عن طريق خطوات متسلسلة ومنظمة.

7- وسائل التدريب على الاستماع:

7-1- عن طريق التوجيهات اللفظية التي يستخدمها المعلم مع متعليمه نحو: أرجو الاستماع أرجو عدم التحدث مع زميلك أثناء الاستماع.

---

(1) – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 199، 200.

(2) – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 200-201.

(3) – ينظر : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق ،عمان (الأردن)، 2006م ، ص/201.

7-2- أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه وذلك لاستماعه إليهم أثناء حديثهم.

7-3- تهيئتهم إلى سماع قصة سهلة ومفهومه وشائعة وقياس مدى ما فهموه.

7-4- متابعة المعلم تدريب المتعلمين في مواقف الاستماع في درس اللغة العربية وذلك في دروس المطالعة والأسئلة، وعن طريق القطع النثرية والشعرية.[1]

فهذا الباحث قدّم لنا كيفية تدريس الاستماع للمتعلمين من طرف المعلم، في الآخر نجد أنّ آخرين يوضّحون إجراءات تساعد على تنمية مهارات الاستماع، لكن المتعلم هو الذي يقوم بتنمية هذه المهارة بنفسه وليس عن طريق المعلم، ونلخصّها في ما يلي:

الاستماع إلى موضوع معين من خلال شريط مسجل، يشترك فيه المتعلم مع زملائه لقراءته ثم مناقشة فيما بينهم، بعدها يلخص موضوع خطبة الجمعة في المسجد الذي يصلي فيه بعد سماعه لها ثم يحلل موضوع الخطبة، تدريب الأذن على التمييز بين الكلمات والعبارات في النطق باستعمال عبارتين منطوقتين متماثلتين في نوع الحروف وضبطها ولكنهما مختلفتان في المعنى مثل: عِبرة، عَبرة، عَرَضَ، عُرضَ، الصَفائح، الصَحائف.[2]

يتذكر المتعلم الكلمات والعبارات بالاستماع إلى قصة، تخص موضوع أو قصة معينة، تستفيد الإذاعة والتلفاز، أو المناسبات الاحتفالية بتسجيل ما يسمعه، ثم استخدام الأسئلة التالية: بعد التحدث في موضوع معين مثل: وما الذي يحدث بعد ذلك؟[3]

8- الضعف في مهارة الاستماع:

8-1-ضعف المهارة في تمييز الأصوات.

8-2- ضعف القدرة على فهم الفكرة العامة والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية.

---

(2)- ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 65.

(2) – مهارات في اللغة والتفكير، نبيل عبد الهادي عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم بسندي، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م، ص/ 164.

(3) – ينظر: المرجع نفسه، ص/ 164.

8-3- ضعف القدرة على الاستنتاج والربط من خلال الاستماع.

8-4 - الشرود وضعف القدرة على التركيز فترة كافية.[1]

أمّا فراس السلّيتي فيرجع ضعف الاستماع إلى عوامل تكمن في ضعف الكلام كالتفكك في التراكيب وعدم الدقة في التنظيم وغموض المصطلحات، وقد تعود لأسباب تكمن في المستمع وبالإمكان تحديد معوقات الاستماع التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار على النحو الآتي:

- **التشتّت:** على المستمع أن لا ينشغل في مشاكله الشخصية ويصر على متابعة تفكير المتكلم في شغف.

الملل: قد يصيب المستمع الملل قبل أن ينهي المتكلم حديثه وفي هذه الحالة على المستمع ألا يكون شغوف بل لابد أن يكون مستقبلا نشطا حتى نجد ما يشبع شغفه وعليه الاستمرار في الاستماع.[2]

نقص مهارات الاستماع: هذه بعض الصعوبات التي تكاد أن تكون رئيسية في الاستماع الفعّال، ولكن هذا لا يجعلنا نصاب بالإحباط، فبإمكاننا أن نصبح مستمعين جيدين إذا التزمنا آداب الاستماع وسوف نجد النفع الأكيد إذا أصغينا جيّدا.[3]

كلا الباحثين تحدثا عن أسباب الضعف في الاستماع لكن فهد زايد لم يقدم حلول ولم يشرح أمّا فراس السليتي بين السبب وقدم الحل.

---

[1] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص /216.

[2] – ينظر:فنون اللغة ، المفهوم – الأهمية – المعوقات – البرامج التعليمية ، فراس السليتي، ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن)، 1429هـ-2008م ، ص/ 29،30.

[3] – فنون اللغة ، المفهوم – الأهمية – المعوقات – البرامج التعليمية ، فراس السليتي، ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن)، 1429هـ-2008م ، ص/ 30.

المبحث الثاني: مهارة القراءة

تعدّ القراءة ركنا أساسيا من أركان التواصل اللغوي، ومما لاشك فيه أنها مفتاح كل تعلم من أتقنها انفتحت أمامه دروب المعرفة ومن لم يتقنها يقتصر تواصله مع الآخرين على وجه الشفهي للغة غائبا عن كل نتاج مكتوب، وهي إحدى النوافذ الأساسية التي يطل منها الإنسان على عالم المعرفة والثقافة وعن طريقها يتصل بتراثها وهي تساعد في بناء شخصيته وصقلها بما يكتسبه من خَبرات.[1]

وتعد القراءة أيضا من المهارات اللغوية الأربع إلى جانب (الكتابة والمحادثة والاستماع) ولها أهمية خاصة، فهي المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي، وأداة من أدوات الاكتساب المعرفية في

[1] – تعليمية اللغة العربية، انطوان صياح، دط ،ج2/ 66.

عالم تتزايد فيه المعلومات ومواد القراءة، في مدة زمنية لا تتعدى بضعة أشهر، والذين يجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء ومن أجاد القراءة فقد بلغ الغاية.[1]

1- مفهوم مهارة القراءة:

"هي عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني"[2] 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

عمليةالقراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم والربطوالاستنتاج"[3]. ويرى أنطوان صياح أنها: "عملية عقلية مركبة ترتبط بالتفكير بحسب درجات ذلك التفكير".[4]

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.[5]

---

(1) – اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن) 1429هـ-2009م، ص/ 3.

(2) – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 35.

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

(2)_ اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي ، ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن) 1429هـ-2009م، ص/03.

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

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".[1]

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

1-التلذذ بثمرات العقول (التي قامت بكتابة مايقرؤون).

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.[2]

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.[3]

2- تطور مفهوم مهارة القراءة:

إنّ أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم "اقرأ" وهذا تنويه من الله عز وجل بأهمية القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع، ومازالت القراءة وستبقى عماد العلم والمعرفة والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات والبقاء على الاتصال المباشر دون وسيط بالمواد القرائية المتعددة، فأينما كان الإنسان فإنه يستطيع القراءة طالما عمل على ذلك.[4]

---

(1) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 35.

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

(3) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 36.

(4) – ينظر : المرجع نفسه، ص/36.

فيتحدث فهد زايد عن تطور مفهوم القراءة في كونها من النعم التي أنعمها الله عز وجل على خلقه، والمتعلم الذي يتفوق فيها يتفوق في المواد الأخرى، ففي مطلع القرن العشرين آنذاك كان جل الدرس ينصب على تعليم المتعلمين التعرف والنطق، وكذلك الأبحاث كانت متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة (كحركات العين، وأعضاء النطق) وفي العقد الثاني من القرن المشار إليه أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر الفهم والنقد، أما العقد الثالث أضاف إلى هذا المفهوم عنصر رابع هو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، وهذا يعني أنها نشاط فكري متكامل. ومن هذه العناصر برز مفهوم تعليم القراءة الآن على أنه يقوم على هذه الأبعاد الأربعة.[1]

وهذا ما تطرق إليه سميح أبو مغلي، ولقد تطور مفهوم القراءة عبر التاريخ، حيث هذا المفهوم في المراحل التالية:

1- كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء.

2- تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها [2]. فنرى أنّ كلا الباحثين تشابها في ذكرهم لمفهوم القراءة من جانب النطق والفهم، إلاّ أنّ سميح أبو مغلي تحدث عنها في شكل عناصر وفهد خليل زايد في فقرات. وفيما يخص سعدون وهدى علي جواد فهما يتفقان مع فهد زايد في عنصر النقد وحل المشكلات فيما يلي:

1- التفاعل الحاصل بين القارئ والمقروء بحيث يجعل القارئ راض أو معجب أو متعجب ومسرور أو حزين أو غير ذلك.

2- استخدام القراءة في حل المشكلات أي ينتفع القارئ بها في مواقفه العامّة.[3]

---

[1]- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ- 2003م ، ص/ 63.

[2]- الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط، دار المجدلاوي، عمان (الأردن) 1999م، ص/15.

[3]- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، ط1، دار وائل، عمان (الأردن)، 2005م، ص/11.

فمحسن علي عطية يقول: أصبح يراد من القراءة أن تؤثر في السلوك فتحدث فيه تغيرا ليحصل التعلم، فأصبحت عملية عقلية وعضوية وانفعالية تتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة، إذا كانت القراءة جهرية، ومفهومة، إذا كانت صامتة والتفاعل معها.[1]

ولقد تطور مفهوم القراءة في ضوء معطيات علم النفس والتربية فانتقل من الاقتصار على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة إلى الفهم والتفكر والاستنتاج والربط والنقد والتفاعل والإمتاع. والقراءة هي التي تمكن القارئ من توليد المعاني، وإنتاج الأفكار، وتنشيط الذهن ليمارس عمليات عقلية عديدة ومتنوعة ومتداخلة. تتيح المقدرة الذهنية أن تعمل في إطار[2] من التنوع والإبداع والخلق والتجديد، وهناك ما يشير إلى أن القراءة بوصفها عملية عقلية راقية، هي المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العلياء حيث أن القارئ في محاولاته إعادة صياغة الأفكار، وتقديم آرائه حول مضامين ما يقرأ هي عملية تفكير تستدعي إعادة الخبرات المخزونة.[3]

3- مرحلة التهيئة والاستعداد للقراءة.

يقصد بالاستعداد للقراءة امتلاك الأطفال [المتعلمين] القادمين إلى المدرسة لغرض التعلّم قدرات محدودة (عقلية وبصرية وسمعيةونطقّية)، ولعلّ الناظر لطلاب الصّف الأول يجد فيهم مستويات لا حصر فيها، فهناك فروق في السن وفي الذكاء، والعمر العقلي وهناك من قد أمضى مدة في مدارس الحضانة، فحين أن الأغلبية أتت من المنازل دون أن تتاح لهم هذه الخبرات، وهذه الفروق تعني بالتأكيد وجود فروق متباينة بينهم في درجة الاستعداد ومقارنة مع الباحثين الآخرين الذين تعرضوا للقراءة لم يوظفوا عنصر الاستعداد.[4]

ومن عوامل الاستعداد للقراءة:

- النضج.

---

[1]- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م، ص/ 245.

[2]- فنون اللغة ، المفهوم ،الأهمية ،المعوقات ، البرامج التعليمية، فراس السليتي ،ط 1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن)، 1429هـ 2008م، ص/2،3.

[3]- المرجع نفسه، ص/3 .

[3]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/38،39.

- التعلم أو المران إذ يمكن تقسيمها إلى:
- الاستعداد التربوي يتضمن:
- الخبرات السابقة.
- الخبرات اللغوية.
- القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة و المختلفة.
- الرغبة في القراءة[1]. وكل هذه الاستعدادات ينبغي توافرها.

3-1- مرحلة التهيئة: فهي ذات قسمين:

3-1-1- التهيئة العامة: ويمكن تحقيقها بأن يعمل المعلم على إيجاد صلة طيبة وعلاقة وثيقة بين المنزل والمدرسة كي يشعر الطفل [المتعلم] في بيئته الجديدة بالأمن والاستقرار النفسي وفي هذا الجو يستطيع المدرس [المعلم] أن يكشف على المستوى العقلي لكل طفل ويقف على قدراته اللغوية ويتعرف على صفاته وطبائعه كما يتعرف على مابين الأطفال [المتعلمين] من فروق فردية، أما المشكلة التي تتجدد كل عام فهي نفور الطفل [المتعلم] من المدرسة عندما يدخلها أول مرة.[2]

وهذا ما ذهب إليه كلا من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة أن الغرض من التهيئة العامة عقد صلة بين المدرسة والبيت: حتى لا يصطدم الطفل [المتعلم] بمواجهة هذا التغيير الفجائي في حياته، وحتى يشعر بالأمن والاستقرار النفسي، ومن أغراض هذه المرحلة أيضا، تمكين المعلم من الكشف عن مستوى الأطفال [المتعلمين] العقلي، وقدرتهم اللغوية والتعرف إلى صفاتهم وطبائعهم،

---

[1] – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ،ص/ 38– 44.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص/ 45.

وما بينهم من فروق طبيعية في الفهم والذكاء، والقدرة على التعبير أو التعثر فيه والميل إلى الحركة والنشاط في الألعاب والاجتماعات أو الخمول والانزواء، أو فروق اجتماعية وثقافية.[1]

ونلاحظ أن كلا الباحثان حاولا في التوفيق بين بيئة المتعلم والمحيط المدرسي لكي يتعود على الجو الجديد (التعليم) وينوه فهد خليل زايد إلى قضية مهمة تتمثل في انسجام الطفل [المتعلم] مع المدرسة ولا يتم هذا إلا عن طريق تعاون المدرسة مع الآباء تعاونا صادقا.[2]

ويؤيديه راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة من بين وسائل التهيئة العامة أن يتعأون آباء الأطفال [المتعلمين] الجدد مع المدرسة في الأيام الأولى من العام الدراسي، فيطوف الآباء مع أولادهم بفناء المدرسة وحجراتها، وما بها من ملاعب وحدائق وحظائر، ويطالعوا معهم الرسوم والصور ويشترك المدرسون معهم في هذه الجولات، ويحلوا محلهم بالتدريج في قيادة الأطفال [المتعلمين][3] وقد ذهبا الباحثان إلى تقديم بعض الأمثلة المساعدة في حل إشكالية تقبل لأبناء محيط المدرسة بالتجوال داخلها رفقة أبائهم وهي حلول عملية تبعث على الانشراح والانفتاح.

ويلزم منح الأطفال [المتعلمين] أول الأمر قسطا من الحرية لكي يلعبوا ويتحركوا وينتقلوا داخل المدرسة، وأن يبشّ المعلمون في وجوههم ليألفوهم وتجنب المعلمين مظاهر الخشونة والعنف في معاملاتهم وتوحيد زي الأطفال [المتعلمين] ليحدث تجانسا وتحابا وأخيرا دعوة الآباء لزيارة أطفالهم [متعلميهم] في المدرسة ومشاركتهم في حفلاتهم ورحلاتهم ونشاطاتهم.[4]

ويوافقه كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة بمنح الأطفال [المتعلمين] أكبر قسط من (...) اللعب والتنقل داخل المدرسة، وأن لا يؤخذوا منذ اليوم الأول بالدروس الجدية داخل الفصول، والجلوس على المقاعد وأن تتجنب المدرسة، في معاملة هؤلاء الأطفال [المتعلمين]

---

[1]– أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ – 2003م، ص/ 75.

[2]–أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ، ص/ 45.

[3]–أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ – 2003م، ص/ 75.

[4] – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص/45.

مظاهر الحزم والخشونة، بل تكون المعاملة الرقيقة اللّينة هي السائدة وتوحيد زي الأطفال [المتعلمين]. فهذا التوحيد يقضي على كثير من مظاهر الفوارق الحسية بين الأطفال [المتعلمين]، ويقلل من آثارها في نفوسهم ويؤلف بين قلوبهم ويشعرهم بالأخوة والمسأواة وأنهم أبناء أسرة واحدة، هي أسرة المدرسة ودعوة الآباء إلى زيارة أطفالهم [المتعلمين] بالمدرسة ومشاركتهم في حفلاتهم ورحلاتهم ومظاهر نشاطاتهم.[1]

3-1-2- التهيئة للقراءة والكتابة:

يمكن تحقيقها عن طريق: تدريب الأطفال [المتعلمين] على معرفة الأصوات ومحاكاتها وإدراك الفروق

بينها وتزويدهم بطائفة من الألفاظ عن طريق سرد الحكايات الملائمة التي تشتمل على كثير من الكلمات التي تصادفهم في أثناء عملية القراءة وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل (أبيض- أسود- كبير- صغير- طويل- قصير...الخ).[2]

وهذا ما ذهب إليه كلا من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة حيث أنهما قدما أغراض كثيرة للتهيئة:

- تعهد قدرات الأطفال [المتعلمين] على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفوارق بينها.

إتقان الأطفال المتعلمين اللغة الشفوية استماعا وأداءًا وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل قريب وبعيد، قصير وطويل، خفيف وثقيل، وعلى سماع القصص وفهمها، وحكاياتها وتمثيلها، وإدراك ما ينتظمها من اتساق الفكرة، وترتيب الأجزاء.[3] ويتضح لنا أن كل الباحثين الثلاثة تشابهوا في تفصيلهم فيما يخص التهيئة للقراءة والكتابة، إلا نقطة واحدة بالنسبة لإتقان الأطفال [المتعلمين] اللغة الشفوية.

---

(1) – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ص/ 77.

(2) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 46.

(3) – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن) 1424هـ 2003م، ص/ 77.

وهذا ما دعا سميح أبو مغلي إلى الحديث عن نفس العنصر الذي وظفه فهد خليل زايد في كتابه وهو: تعهد قدرات الأطفال [المتعلمين] على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفوارق بينها، أما فيما يتعلق بتدريب الأطفال [المتعلمين] على معرفة الأشياء من صورها، تعويدهم دقة الملاحظة وإدراك العلاقات بين الأشياء المتشابهة أو المختلفة، وتمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة الأطفال المتعلمين من ألفاظ ومعان لينتفع بها عندما يختار المفردات التي يعرضها عليهم بعد مرحلة التهيئة.[1]

– التدريب الصوتي الذي يمهد للنطق السليم:

– تقليد أصوات الحيوانات وأصوات بعض الأشياء كصوت الساعة مثلا.

مطالبتهم بإعطاء كلمات تشبه في الصوت مثل (صغير وكبير)أو كلمات مثل (نام – قام) أو مثل (شدّ – مدّ).

– مطالبتهم بأن يأتوا بكلمات متشابهة الأوائل مثل حرف السين (سمك مثلا).[2]

وهذا ما ذهب إليه سميح أبو مغلي فينوّه: فمن أجل التهيئة الصوتية يكلف المعلم بعض الطلاب [المتعلمين] أن يقلدوا أصوات بعض الحيوانات، أو يطلب منهم أن يلفظوا بعض الكلمات ويأتوا بالكلمات على نمطها، أو يكلفهم بأن يأتوا بكلمات تبدأ بصوت ما أو تنتهي بصوت ما[3]. فيتضح لنا أن كلا الباحثان ركزا على نفس التدريبات، إلا أن الباحث الثاني قصّر وأنقص عنصر أساسي عدم توظيف الأمثلة، وحتّى كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة توافقا مع فهد خليل زايد في المقترحات السابقة من ناحية القوالب العامّة لنطق الكلمات (الناحية الصوتية) في كتابهم أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.[4]

– التدريب اللغوي ومنه:

---

(1) – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط، دار المجدلاوي، عمان (الأردن)، 1999م ، ص/32، 33.

(2) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 46.

(3) – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط، دار المجد لاوي، عمان (الأردن)، 1999م، ص/23.

(4)– ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ – 2003م، ص/ 77.

الطواف بالأطفال [المتعلمين]في ساحة المدرسة ومطالبتهم بذكر أسماء مرافقها، ذكر أسماء الأطفال، والجيران، والأقارب، أو شخصيات رياضية أو سياسية.

ذكر بعض الأعمال التي يقوم بها الفلاحون أو الآباء أو بعض الأشياء كالنجوم، والقمر والمركب والورد.

إلقاء بعض الألغاز السهلة عن الفواكه، والطعام، والأدوات وبعض القصص الشائعة التي تتضمن مفردات تتصل بحياتهم.[1]

أمّا من منظور راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة لم يخالفا ما أتى به فهد خليل زايد، إلا أنّهما بسطا وشرحا فيما يتعلق بالقصص: أن يلقي المدرس [المعلم] على المتعلمين قصصا شائعة، ويحدثهم في أشخاصها وحوادثها، وله أن يختبر فهمهم، ومدى تتبعهم للقصة ومنطقها، بأن يحاول مغالطتهم بتغيير الوحدة الزمنية للقصة، أو الوحدة المكانية، أو نقص عنصر من الفكرة أو زيادة عنصر أو نحو ذلك مما يخل بالتسلسل والترتيب الطبيعي، كما أن للمدّرس [المعلم] أن يطلب من المتعلمين أن يلقوا بعض القصص ويتخذ ما يلقون محورا لمناقشات ومحادثات عامة وله كذلك، أن يكلفهم بتمثيل إحدى القصص التي سمعوها أو تمثيل بعض مواقف منها.[2]

وهذا ما دعا سميح أبو مغلي بالرّد على فهد خليل زايد فيما يخص التهيئة اللغوية بنفس المضمون في كتابه الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ويقضي المعلم في مرحلة التهيئة للقراءة نحو ثلاثة أسابيع، وينبغي أن ينوع في استخدام الوسائل، فيعرض على المتعلمين كل يوم ألوانا متعددة، كما عليه أن يستعمل في الدرس اللغة التي يفهمها المتعلمين بتوظيف الألفاظ الصحيحة السهلة، ما أمكن ذلك.[3]

---

[1] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/46،47.

[2] – ينظر أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ – 2003م، ص/78.

[3] – ينظر: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط، دار المجد لاوي، عمان (الأردن)، 1999م، ص/ 23.

فلهذه التهيئة اللغوية آثار محمودة، في تزويد الأطفال [المتعلمين] بمحصول لغوي وثروة فكرية، وفي أخذهم بربط المعاني، وإدراك ما بين الأشياء من علاقات موضوعية، أو زمانية، أو مكانية، ولا شك أن لهذه الحصيلة آثارا بعيدة المدى في تنمية استعداد الأطفال [المتعلمين] للقراءة والكتابة والدراسات اللغوية بوجه عام.[1]

والتدريب على دقة الملاحظة يتحقق من خلال عرض:

صور مختلفة من واقع الطالب [المتعلم] وأسرته، ومدرسته، والحيوانات الأليفة، والنباتات والتعرف على أسمائها.

صور الأشياء المتشابهة و شذوذ صورة واحدة منها.

صور لأشكال هندسية مستوية ومجسمة والتعرف إلى المتشابهة منها والمختلفة.

صور فيها أخطاء مقصودة كصورة بطة لها ثلاث أرجل، أو بيت له شبابيك وليس له باب وهكذا.[2]

4- أنواع القراءة من حيث الشكل والأداء:

4-1- القراءة الصامتة: مفهومها:

تتمثل القراءة الصامتة في العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها، ومعانيها في ذهن القارئ دون صمت أو تحريك شفاه، فهي إذا تقوم على عنصرين:

- مجرد النظر إلى رموز المقروء.
- النشاط الذهني الذي يثيره المنظور إليه من تلك الرموز.[3]

حيث عرفها محسن علي عطية بأنها: "القراءة الصامتة هي عملية ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ مفهومة من دون نطقها، أي أنها قراءة خالية من الصوت، وتحريك الشفاه والهمس وهي قراءة

---

(1) – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1424هـ – 2003م،ص/78.

(2) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 47.

(3) – المرجع نفسه، ص/ 53.

ما يقع تحت مساحة البصر في آن واحد"، وهي في ضوء المفهوم تؤكد فهم المعنى والسرعة في القراءة وترفض استخدام النطق بالكلمات والجمل[1]، فكلا الباحثان قدما نفس التعريف.

وتشكل القراءة الصامتة نحو 90% من مواقف القراءة الأخرى، ولهذا النوع أثر في نمو الطفل [المتعلم] نفسيا واجتماعيا، أمّا من الناحية النفسية فإنها تحرره من الحرج والخجل، وبخاصة الأطفال [المتعلمين] الذين لديهم عيوب نطقية، وهي تنقضه من الشعور بالتعرض للسخرية، وتحاشي نقد الآخرين[2]، إذ ينبغي تعويد المتعلمين على هذه القراءة وتمرينهم عليها باستمرار.

وأمّا من الجانب الاجتماعي، ففيها احترام شعور الآخرين وتقدير حرياتهم، وعدم إزعاجهم وبخاصّة إذا كانت القراءة في حافلة أو مكتبة، أو مجمع عام، كما أنها تساعد الأخوة الكثيرين في البيت الواحد أن يدرسوا معا في غرفة واحدة دون أن يؤثر أحدهم في الآخر، وأمّا من الجانب الجسمي، فإنها تريح أعضاء النّطق، وتصنعه من البحتة في الصوت أو عجز أعضاء النّطق من تأدية دورها على الوجه الصحيح.[3]

4-2- مزاياها:

4-2-1- من الناحية الاجتماعية: تعد القراءة الصامتة أكثر القراءات الأخرى شيوعا فهي تستخدم في قراءة الصحف أو المجلات.

4-2-2 من الناحية الاقتصادية: يستطيع القارئ عن طريق هذه القراءة التقاط المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجهرية وهي مجردة من النطّق ولا تحتاج إلى قراءة كل كلمة على حدة وتجعل من القارئ الحصول على المعنى دون تلفظ المفردات[4]. ومن ميزاتها عند محسن علي عطية تتمحور حول ما يلي:

---

(1) – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م، ص/ 246.

(2) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 53.

(3) – المرجع نفسه، ص/ 54.

(4) – المرجع نفسه ، ص/54.

تتقدم القراءة الصامتة على الجهرية في أمور منها: إنها الأكثر تداولا في الحياة اليومية وفي بعض المرافق تستدعي من الشخص أن يقرأ ما يريد قراءته قراءة صامتة عندما يكون بين مجموعة من الأفراد مما يستدعي عدم التشويش على الآخرين [1]والذهن فيها ينصرف إلى المعاني والأفكار وتحليلها واستيعابها زيادة إلى توفيرها إنتاجية عالية قياسا بالجهرية، وهي غير مجهدة للقارئ والمعاني التي يلتقطها القارئ في الصامتة أوعى للثبات في الذهن من تلك التي يأخذها في القراءة الجهرية[2]. ففهد خليل زايد فصّل في المزايا بالتدقيق من خلال النواحي الاجتماعية والاقتصادية عكس محسن علي عطيية شرحها بطريقة بسيطة وموجزة.

4-2-3 - من ناحية الفهم والاستيعاب: أثبتت البحوث التربوية أن القراءة الصامتة هي أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية لأن فيها تركيزا على المعنى دون اللفظ بينما الجاهرة فيها تركيزا على اللفظ والمعنى معا.

4-2-4- من الناحية التربوية النفسية: القراءة الصامتة مجردة من النّطق فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجا صحيحا، وبالتالي فيها نوع من المتعة والسرور لأن فيها انطلاقا من قواعد اللغة، لأنها تسود في جو هادئ بعيد عن الفوضى وتداخل الأصوات[3]. وبالرغم من كل المحاسن إلا أن هذه القراءة تتصف ببعض الانتقادات الموجهة إليها، والتي منها:

- شرود الذهن وقلة التركيز.
- فيها إهمال وإغفال لسلامة النّطق ومخارج الحروف.

---

[1]_ينظر : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م، ص/ 247.

[2] – ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 247.

[3] – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 55.

- أنها قراءة فردية لا تشجع على القراء الوقوف أمام الجماعات أو مواجهة مواقف اجتماعية لا تساعد المعلم على التعرف إلى ما عند الطفل [المتعلم] من قوة وضعف في صحة النّطق أو العبارة.[1]

لدى محسن علي عطية العيوب تتمثل فيما يلي:

- لا تدرب على صحة النطق.[2]
- لا تمكن المدرس من اكتشاف عيوب النطق.
- الطالب [المتعلم] فيها قدّ يسرح ذهنه، فلا يمارس القراءة بل ينشغل في أمور أخرى.
- لا تعالج عامل الخجل والخوف لدى التلميذ [المتعلم] في مواجهة الآخرين[3]. فكلا الباحثان ركزا على نفس المسأوئ، أما الاختلاف في المفردات فقط.
- تنمية مهارة القراءة الصامتة:
- على المعلم أن يعد القراءة الصامتة غاية في حد ذاتها في الصفين الأول والثاني، وعليه ألا يطالب طلابه [متعلميه]، بشرح ما فهموه من القراءة بل أن يلاحظ كيف يقرأون دون أن يحركوا شفاههم وأن ينبههم أن تحريك الشفاه يفسد القراءة الصامتة، أمّا في الصف الثالث والصفوف التي تليه، فالقراءة الصامتة وسيلة وغاية حتما، فكونها وسيلة تستلزم المعلم أن يدرب طلابه [متعلميه] على فهم ما يقرأون عن طريق أسئلة، وكونها غاية تستلزم المدرس [المعلم] أن يعلم طلابه [متعلميه] عليها وأن يراقب مدى اتقانهم لها.[4]

في حين يستعرض لنا محسن علي عطية مجموعة من العوامل من أجل إنجاح القراءة الصامتة:

- شرح مفهوم القراءة الصامتة للطلاب [المتعلمين] وأهدافها وفوائدها.

---

(1) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 55.

(2)_ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، محسن علي عطية، ط1 ، دار الشروق ، عمان (الأردن) ، 2006م ، ص/247.

(3) – المرجع نفسه ، ص/ 247.

(4) –ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/56.

- إعداد مجموعة من الأسئلة لطرحها على الطلاب [المتعلمين] بعد الانتهاء من القراءة الصامتة للتأكد من تشديدهم على محتوى الموضوع.
- شرح بعض التراكيب الغامضة في الموضوع قبل قراءته، لأن الطالب [المتعلم] يستوعب المعلوم أكثر من المجهول والحرص على الهدوء[1]، وعدم الضوضاء لإتاحة الفرصة أمام أذهان الطلبة [المتعلمين] للتركيز على المعاني وتوجيههم إلى أمور وأفكار محددة مطلوبة منهم في نهاية القراءة، ومتابعتهم في أثناء القراءة الصامتة للتأكد من ممارستهم لها.فكل هذا يسهم ويساعد على تحقيق نتائج جيّدة.

ولغرض تحقيق السرعة في القراءة يجب أن يتدرج المعلم في الزمن الذي يخصص لها فيكون أقصر كلما مرّ المتعلمين بتجربة أطول وعليه أن ينهي زمن القراءة الصامتة بالوقت الذي ينتهي عنده الطلبة [المتعلمين] المميزون لكي يكون ذلك دافعا للآخرين للتدريب على الإسراع فيها ، وفي النهاية التأكيد على الجلسة الصحيحة والسليمة والمسافة بين العين والكتابة[2]. فنرى أن فهد خليل زايد أهمل عنصر العوامل التي تعتبر بمثابة الركيزة الرئيسية لإنجاح القراءة الصامتة.

4-3- التدريب على القراءة الصامتة:

4-3-1- في الصف الأول: عرض صورة تعبر عن جملة، ثم صورة أخرى تعبر عن كلمة والطلب من الطلاب [المتعلمين] تأملها والإجابة عن محتواها وتقديم عدة بطاقات (جملة) واختيار واحدة أو كلمة من عدة كلمات لتدل على صورة معينة وبعد التأكد من أن تلاميذك [متعلميك] قد أتقنوا قراءة عدد من جمل الدروس التي مرت معهم ومفرداتها وقراءة جاهرة يمكن تدريس المتعلمين على القراءة الصامتة بإتباع ما يلي:

---

[1]- ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، محسن علي عطية، ط1 ، دار الشروق ، عمان (الأردن) ، 2006م ، ص/ 247،248.

[2] - ينظر : المرجع نفسه، ص/ 247،248.

توزيع بطاقات جمل أو مفردات على مجموعة من المتعلمين، ثم توزيع صور تدل على تلك البطاقات على مجموعة أخرى، ثم الطلب من المجموعتين أمام زملائهم متواجهين.[1]

4-3-2- في الصف الثاني: يقترح فيه كتابة جمل على اللوح ثم الطلب من المتعلمين قراءتها قراءة صامتة، وينبغي تدريب التلاميذ [المتعلمين] على النحو التالي:

- سرد بعض الألغاز من قبل المعلم ثم يكتب إجابات عدة على بطاقات ثم الطلب إلى الطلاب التعرف، إلى الكلمة الدالة على اللغز نحو: يظهر في النهار ويختفي في الليل[2]، فهذه الاقتراحات تحسّن من مستوى المتعلمين في القراءة الصامتة.

4-3-3- في الصف الثالث: على المعلم في هذا الصف أن يجعل للقراءة الصامتة خطوة خاصة ويقترح أن تسير على النحو التالي: تهيئة المعلمين لطلابهم [متعلّميهم] بمقدمة شائعة تغريهم بقراءة الدرس قراءة صامتة وتعويدهم الالتزام بمعايير القراءة كعدم تحريك الشفاه وعدم وضع الأصابع في أثناء القراءة الصامتة على السطر، والسرعة في الفهم وتوجيه مجموعة من الأسئلة التي تتنأول الأفكار العامّة للدرس زيادة على هذا الانتقال إلى تعليم القراءة الجهرية وتعلّمها.[3]

4-2- القراءة الجهرية:

يعرفها فهد خليل زايد بأنها: "تعني العملية 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:

- رؤية العين للرمز.
- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.

---

(1) – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/57.

(2) – ينظر : المرجع نفسه ، ص / 58، 59 .

(3) – ينظر: المرجع نفسه ، ص/59،60.

- التلفظ بالصوت المعبر كما يدل عليه ذلك الرمز[1]. وهذا ما ذهب إليه محسن علي عطية حيث أنّه عرف القراءة الجهرية بأنها:

" هي عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة من القارئ بطريقة يراعي فيها صحة النطق وقواعد اللغة، والتعبير الصوتي عن المعاني، ولها مواقف كثيرة تستعمل فيها في الحياة اليومية من بينها:

- قراءة دروس المطالعة و النصوص.
- قراءة الأخبار و الصحف.
- قراءة التعليمات والقوانين على جمع من الناس بقصد توجيههم".[2]

فالمفهوم الأول لم يعطي اهتمام لجانب صحة النطق وركز على الرمز، أما التعريف الثاني أكد على أهميتها في الحياة اليومية.

4-3 – مزايا القراءة الجهرية :

يربط هذا النوع من القراءة (الجهرية) بالناحية النفسية والتربوية والاجتماعية.

4-3-1- من الناحية النفسية: في القراءة الجهرية تحقيق لذات المتعلم، كما أنه يستريح لسماع صوته حين يمدحه المعلم على قراءته فيحس بنجاحه مما يؤدي به إلى الشعور بالسعادة والسرور فقد كان اتجاه كثيرين من المشتغلين بتعليم القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية.[3]

4-3-2- من الناحية الاجتماعية: فيها تدريب المتعلم على مواجهة الآخرين، والتخلي عن الخجل والخوف، وهذا يؤدي به إلى بناء الثقة بالنفس، ويساعده في الإسهام في مناقشة مشكلات المجتمع.[4]

---

(1)- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 60.

(2) – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م، ص/ 248.

(3)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/61.

(4) – ينظر : المرجع نفسه، ص/61.

4-3-3- من الناحية التربوية: فالقراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية إذ هي وسيلة المعلم في تشخيص جوانب الضعف في النّطق عند المتعلمين، ومحاولة علاجها وهي أداة الطالب [المتعلم] في تعلم المواد الدراسية الأخرى، كما تساعد في تنمية الأذن اللغوية عند الطفل [المتعلم]، وبخاصة إذا كان الصوت مؤثرا وفيها إنماء روح الجماعة.[1]

أمّا محسن علي عطية ينوّه أنّ للقراءة الجهرية ما يميزها في تحقيق بعض الأهداف ومن ذلك: التدريب على صحة النطق ووضع النحو واللغة موضع التطبيق، وتدريب المتعلمين على مواجهة الخجل والتخلص منه، وتنمية الجرأة إضافة إلى تمكين المعلم من كشف عيوب النطق والقصور لدى الطلبة [المتعلمين]، وتساعد المتعلم على حسن الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني وكيفية التعامل مع علامات الترقيم[2]. ففهد خليل زايد تكلم عن الميزات بحسب النواحي النفسية والاجتماعية والتربوية للمتعلم أي قام بترتيبها وتنظيمها، وأمّا محسن علي عطية ألاح إليها بصفة عامّة.

القراءة إنها لا تلائم الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين وتشويش عليهم، وتأخذ وقتا أطول لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف والنّطق الصحيح للكلمات وسلامة النّطق لأواخر الكلمات ويبذل القارئ في هذه القراءة جهدا أكثر من مثيلتها الصامتة.

الفهم عن طريق هذه القراءة أقل لأن جهد القارئ يتجه إلى خارج الحروف من مخارجها ومراعاة الصحة في الضبط.

- إن فيها وقفات ورجعان في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة.
- أنها قراءة تؤدي في داخل الصف ولا تستطيع أن يمارسها خارج الصف أو المدرسة.[3]
- هناك عدد من المآخذ على القراءة الجهرية منها:
- إن الذهن فيها لا يركز على المعنى بل ينصرف إلى صحة النطق.

---

(1) – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/62.

(2) – ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، محسن علي عطية ، ط1 ، دار الشروق ، عمان (الأردن)، 2006م، ص /248.

(3) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ص / 62، 63 .

- قد يضطر المدرس [المعلم] إلى إعادة قراءة الدرس من الطلبة [المتعلمين] مرات عديدة مما يحدث الملل لانتقاء عناصر التشويش فيه.
- مجهدة للقارئ.
- قد لا يتابع الطلبة المتعلمين فيها من يقرأ، وينشغلون بأمور أخرى.[1]

- الطالب [المتعلم] الذي يقرأ وينتهي دوره في القراءة يكون عرضة للشرود الذهني، وعدم متابعة القراءة[2]، كل المعلومات التّي قدّمها كل من فهد خليل زايد ومحسن علي عطية تصّب في مصّب واحد (نفس المضمون).

5- أهداف تدريس القراءة:

5-1- الصف الأول:

يتوقع من الطالب [المتعلم] في نهاية هذا الصف أن يكون قادرا على ما يلي:

- التعرف إلى الحركات والسكون والشدة والتنوين و نطقها.

- نطق الحروف الهجائية نطقا سليما والتعرف إلى أسمائها واكتساب عادات ومهارات سليمة كالإصغاء، ونبذ الخجل، والمشاركة والنظافة، والنظام والمحافظة على الكتب، والدفاتر، والجلوس جلسة صحيحة والاستئذان وقراءة الجمل والكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة[3]، فكل هذه النتائج التي طرحها فهد خليل زايد راجعة إلى القراءة الجيّدة.

5-2- الصف الثاني والثالث:

- اكتساب مفردات لغوية في مجالات عامة (البيت، المدرسة والحي).
- قراءة بعض القصص المناسبة لسّنه، ومناقشة ما يقرأ بطلاقة وجرأة وإدراك العلاقات بين مفردات الجمل والارتباط بين الجمل.[4]

---

(1) – ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان (الأردن)، 2006م ص/ 249.

(2) – ينظر: المرجع نفسه ، ص /249.

(3) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص / 66.

(4) – ينظر: المرجع نفسه، ص/ 67.

ومن أهداف تعليم القراءة لدى فراس السليتي هي:

العمل على تنمية الاستعدادات والمهارات التي تستلزمها القراءة المجدية، و هذا يشمل خلق الاهتمام بالقراءة وتهيئة العمل للقراءة بتفكير وإمعان، والدقة والاعتماد على النفس في إدراك الكلمات والفهم الواضح وتفسيره تفسيرا شاملا، والاستجابة النقدية لما هو مقروء وتطبيقه وتوسيع دائرة تجارب الطلبة [المتعلمين]، (...) عن طريق القراءة وتحديد فوائد القراءة للطلبة [المتعلمين] من الناحية الشخصية، حيث تساعدهم القراءة على معرفة أنفسهم و غيرهم[1]. ففهد خليل زايد وصف لنا الأهداف بالتسلسل من الصف الأول والثاني والثالث، أمّا فراس السليتي استعرضها بصفة عامة وشاملة.

- **الطرق العامة في تدريس القراءة:** تقسم إلى ثلاثة طرائق
- **الطريقة الجزئية والتركيبية:**
- **طريقة الحروف الهجائية:**

وهي الطريقة التي يبدأ الطفل [المتعلم] بها بتعلم الحروف الهجائية وأسمائها وأشكالها وبالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء... الخ) وبذلك سميت بالطريقة الهجائية ويقوم المعلم بتدريب الطلاب [المتعلمين] على كتابتها حتى يتقنوها، ولقد سادت هذه الطريقة زمنا طويلا لما فيها من مزايا أنها سهلة على المعلم ، لأنها تتم بالتدرج والانتقال في خطوات منطقية وتساعد الطفل [المتعلم] على عملية التهجّي.[2]

---

[1] – فنون اللغة ، الأهمية ،المعوقات ،البرامج التعليمية، فراس السليتي ، ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان (الأردن) ، 1429هـ – 2008م ص/06.

[2] – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد ، ص/ 67، 69 .

ومن عيوبها أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعلم الطفل [المتعلم]، إذ أنها تبدأ من الجزئيات إلى الكليات ومن المجهول إلى المعلوم، وبها يتعلم الطفل [المتعلم] الحروف دون أن يدرك وظيفتها ويظل في عالمها المجهول مدة طويلة لأنّه يحفظها حفظا.[1]

– الطريقة الصوتية:

وهي التي تبدأ مع المتعلم بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، ويتبع في تدريبها الخطوات التالية: يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام المتعلم أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة الأرنب مثلا، ويقول ويشير إلى الحرف: ألف همزة وفتحة (أَ) والتلاميذ [المتعلمين] يرددون خلفه، ومن مزاياها تدرب الطالب [المتعلم] على الأصوات المختلفة، وأنها ضرورية لابد منها في تعليم القراءة[2]، ومن مسأوئ الطريقة الصوتية إصابة المتعلمين الذين يتعلمونها بالاضطراب، وذلك في الكلمات المتشابهة في أشكالها مثل: (باب ناب، غاب)، ذلك أنها تعتمد على اختيار الكلمات من ذوات الحرفين والثلاثة وتترك عند المتعلم عادات سيئة في النّطق كمدّ الحرف زيادة عن المطلوب أو عدم التفريق بين المدّ وغيره.

– الطريقة المقطعية: تعتمد على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة، وفي العادة فإن هذه الطريقة تبدأ بتدريب الأطفال [المتعلمين] على كتابة حروف العلّة مع نطقها وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف.[3]

– مزايا هذه الطريقة وعيوبها: يمكن أن يقال أنها أفضل من سابقيتها، بيدا أنها ما تزال بعيدة عن مفهوم القراءة المطلوبة فهي: طريقة جزئية في منهجها وأسلوبها، وهذه الطريقة ثقيلة على الطفل [المتعلم] لأنها تلقي عليه عبئا لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه القراءة.

– الطريقة الكلية أو التحليلية:

---

(1)– ينظر : المرجع نفسه، ص/69.

(2)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص/ 70، 71.

(3) –ينظر : المرجع نفسه، ص / 71 – 73.

فهي تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي ولها عدة أشكال أهمها: [1]طريقة الكلمة حيث يبدأ المتعلم فيها بتعلم القراءة بالكلمة لا بالحرف ويتبع الكثير في تدريسها كقيام المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ [المتعلمين]، وتربط هذه الطريقة بين اللفظ والمعنى[2]، ومن أشكالها أيضا طريقة الجملة التي تقوم على أسس، وهي أن ينظر الطلاب [المتعلمين] إلى الجملة بانتباه وتركيز ودقة وأن ينطق المعلم الجملة، ويرددها المتعلمين وراءه وتستند الطريقة الكلية على استغلال خبرات المتعلمين، واستخدام الكلمات التي تشيع في حياتهم اليومية وقد يهمل المعلم عملية التحليل إلى الكلمات والحروف، وتحتاج هذه الطريقة إلى كثير من الوسائل المعينة.[3]

– الطريقة التوليفية أو التوقيفية (التحليلية– التركيبية):

ومن أهم عناصرها أنها تقدم للمتعلمين وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى، وأنها تقدم لهم جملا "سهلة" تشترك فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة، وتقوم هذه الطريقة على أسس نفسية ولغوية، وهي إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها مجزّأة، وتفيد التجارب أن الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت المستغرق في التقاط الكلمة كلّها[4]. فنجد أن كلا الباحثين راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة وظفا نفس الطريقة في تعليم القراءة التي وظفها فهد خليل زايد، في كتابهم أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.

6– مراحل تدريس القراءة في الصف الأول (الطريقة الازدواجية):

وفيها مرحلة التهيئة لعملية القراءة في كل درس حيث يدرب المعلم طلابه [متعلميه] على دقة الملاحظة، ويطلب منهم ذكر أشياء يشاهدونها في المدرسة أو البيت وتدريبهم على إدراك العلاقات

---

(3)_ ينظر : المرجع نفسه ، ص/ 73– 76.

(2)_ ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/76.

(3) _ ينظر : المرجع نفسه ، ص / 76 – 78.

(4) _ ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 78، 79.

كأن يقول: من يذكر كلمة تفيد أن الفيل حيوان ضخم (مثلا)، أو أشكال متشابهة وبينهما شكل مخالف والطلب منهم التعرف إليه.[1]

بينما التهيئة عن كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة يتجه العمل فيها، بوجه عام، إلى تعهد الأطفال [المتعلمين]، أو تنمية استعدادهم لهذه المواقف الجديدة في حياتهم وهي المواقف التعليمية التي سيمارسون فيها أعمالا جديدة في بيئة اجتماعية لم يألفوها وهذه التهيئة نوعان تهيئة عامة وتهيئة للقراءة والكتابة[2] فالباحثان قدما أنواع للتهيئة.

6-1- مرحلة عرض الكلمات أو الجمل:

ويكون هذا بعرض الجمل أو الكلمات مقرونة بصورة مرتبطة بها، وذلك على النحو التالي: عرض الصور الجزئية للدرس فرادى، ويناقش محتواها عن طريق الأسئلة ويراعى أن يكون جواب كل المتعلمين بلغة سليمة، وتحجب الصور الجزئية وتبقى الجمل أمام الطلبة [المتعلمين] ويستمرون في قراءتها.[3]

أما عند كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فهي تعد أول محأولة لأخذ الأطفال [المتعلمين] برموز الحروف المكتوبة والربط بينها، وبين الأصوات، والألفاظ المنطوقة، وفيها يقوم المعلم بطائفة من الأعمال المنوعة

وهي: عرض كلمات سهلة على المتعلمين وتدريبهم على النطق بها[4]. فكلا التعريفين تضمنا نفس الفكرة، وهي تدريب المعلم المتعلمين على نطق كل الكلمات التي يعرضها عليهم.

6-2- مرحلة التحليل والتجريد:

---

(1) – ينظر : المرجع نفسه، ص/ 80.

(2)– أساليب تدريس الغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط 1، دار المسيرة ، عمان (الاردن)،1424 هـ-2003 م ، ص/75.

(3)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ، ص/ 80.

(4)– ينظر : أساليب تدريس الغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ص/ 79.

هي تحليل الجمل إلى كلمات، ومن ثم تحليل الكلمات ووقوف الطفل [المتعلم] على حروفها وإلمامه بها، وتغير وفق تحليل الجملة إلى كلمات، ثم تجريد الحروف.

أما لدى راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة هو تجزئة الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمة إلى أصوات، ويقصد بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفردا[1]، فكلا التعريفان متشابهان.

6-3- مرحلة التركيب:

نعني بها تكوين كلمات وجمل جديدة وتتم على النحو التالي: أن يعيد الطلاب [المتعلمين] تركيب كلمات جديدة من حروف مجردة، ثم تركيب هذه الكلمات في جمل، ويكون التركيز على آخر حرف، ثم تجريده مع توفير التدريبات المرافقة، كبطاقات الجمل والصور واللوحات والألعاب وغيرها.[2]

أما عند كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة مرحلة التركيب عندهم ترتبط بمرحلة التحليل وتسير معها، والغرض منها تدريب الأطفال [المتعلمين] على استخدام ما عرفوه من كلمات وأصوات وحروف في بناء جمل، وهو على نوعين: بناء الجملة وبناء الكلمة[3]. فنلاحظ أنه لا فرق بينهما وبين ما أتى به فهد خليل زايد فيما يخص مرحلة التركيب.

7- أساليب تدريس القراءة في الصف الثاني:

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

التركيز على آلية القراءة حيث يعرض المعلم النص بخط النسخ على لوحة من الورق المقوى بخط واضح وكبير، ثم يقوم بقراءة النص بتأني لافتا أنظار الطلاب [المتعلمين][4]، ثم يطلب من عدد

---

(1)- ينظر: أساليب تدريس الغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط 1، دار المسيرة ، عمان (الاردن)،1424 هـ-2003 م ، ص/79.

(2)- ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 82.

(3)-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ص/ 80.

(4) - ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد ، ص/82،83.

من الطلاب [المتعلمين] قراءة النص فقرة فقرة، بعدها يحضر المعلم بطاقات تتضمن صعوبات قرائية، ويعرضها على التلاميذ [المتعلمين]، ثم يطلب من الطلاب [المتعلمين] فتح كتبهم على الدرس، ويقرأ قراءة نموذجية، وفي الأخير يقوم المعلم بتوجيه أسئلة مباشرة ويصحح الإجابات عند الضرورة ويؤجل الأسئلة الاستنتاجية إلى نهاية تدريس النص.[1]

ولخّص سميح أبو مغلي طريقة تعليم القراءة للصف الثاني فيما يلي:

تدريب المعلم التلاميذ [المتعلمين] على ما سبقت دراسته في الصف الأول من التعريف بالكلمات والجمل، ومن تجريد الحروف إلى أن يطمئن إلى مستوى الأطفال [المتعلمين]، وبعد ذلك يعالج معهم بطريقة منتظمة متدرجة شيئا من الصعوبات الهجائية الجديدة مثل: أحرف المدّ الثلاثة والتنوين مع الحركات الثلاث واللام الشمسية، والقمرية والمدّ والشدّ والتاء المفتوحة والمربوطة، كما على المعلم أن يطلع على طريقة تأليف الكتاب المقررة من الوزارة لينتفع بها ويحسن استخدامها.[2]

أشار فهد خليل زايد إلى أساليب تدريس القراءة في الصف الثاني بوضوح، وخطوة خطوة من بداية الحصة إلى نهايتها غير أنه لم يتكلم عن أهمية استرجاع المكتسبات القبلية أو التغذية الراجعة التي تعلمها المتعلم في الصف الأول، وهذا ما أكّد عليه سميح أبو مغلي حيث يرى أنه من الواجب على المعلم أن يكثر من تدريب المتعلمين على ما سبق دراسته.

8- الفهم والتدريب على آلية القراءة:

و يتم فيها توجيه الأسئلة وتنأول بعض الأفكار الفرعية وتوجيه بعض التدريبات تتضمن إجاباتها مجموعة من القيم والاتجاهات وإصدار الحكم عليها.[3]

- التدريب على التدريبات:

بعد التدريب على مهارة القراءة الكلية يأتي التدريب على التدريبات وذلك لتعزيز المهارات من خلال التكرار وللتدريب على المهارات الجزئية.[1]

---

[1] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 83.

[2]– ينظر: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دط، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن)، 1999م ، ص/34.

[3]- ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 82،83.

9- ضعف الطلاب [المتعلمين] في القراءة:

9-1- أسبابه:

9-1-1- ما يتعلق بالمعلم:

تنتج هذه الأسباب عن الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون أثناء تدريب الطلاب [المتعلمين] ومنها: تدريب الطلاب [المتعلمين] على تجريد الحرف وقلة الاهتمام بذلك وعدم الاهتمام بالتحليل والتركيب، وتجاهل تصويب الأخطاء القرائية أثناء التدريس، وقلة تنويع الأنشطة واكتفاء المعلم بالمادة المقررة، وعدم التزامه بالتحدث باللغة العربية الصحيحة في تدريبه.[2]

9-1-2- ما يتعلق بالتلميذ:

تعود الأسباب فيه إلى الحالة الصحية (الضعف البصري والسمعي والنطقي)، القدرة العقلية (الاستعداد العقلي)، خاصة عند الطلاب [المتعلمين] متدني الذكاء وبطيء التعلم والحالة الاجتماعية والاقتصادية (اليتيم، السكن الغير المناسب والغذاء غير الكافي، ونسبة الأميّة في البيت)، إضافة إلى ضعف الدافعية والرغبة في القراءة وضعف معجم الطلاب [المتعلمين] اللغوي وضحالة خبراته.[3]

9-1-3- ما يتعلق بالكتاب المقرر:

- للجانب الشكلي المادي: أهمية جمالية الكتاب (جاذبية الصورة وجودة الورقة)، ومدى تأثيرها في إقبال المتعلم عليها.
- التأليف: ويشترط إسناده إلى مختصين وخبيرين في هذا المجال.
- الموضوعات: ينبغي أن تكون شائقة ومثيرة لرغبة التلاميذ [المتعلمين] وتلبي حاجاتهم المتصلة بحياتهم اليومية.[4]

---

(1)- ينظر : المرجع نفسه، ص/ 83.

(2)-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 89 ، 90.

(3)- ينظر: المرجع نفسه ، ص /90 ،91.

(4) - ينظر : المرجع نفسه ، ص/91.

9-1-4- ما يتعلق بطبيعة اللغة العربية:

يعود السبب إلى بعض صعوبة اللغة العربية في طريقة كتابتها ورسم حروفها، وقواعدها النحوية والصرفية بالإضافة إلى مزاحمة اللغة العامية للغة الفصيحة مما يجعلها تهمل الإعراب، إضافة إلى اللغات الأجنبية التي تؤدي بالبعض لهجر لغتهم والتمسك باللغات الأجنبية[1]. ونفس هذه الأسباب نوّه إليها كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة في كتابهم أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.

9-2- علاج ضعف المتعلمين في القراءة:

9-2-1- **فيما يتعلق بالمعلم:** على المعلم بذل المزيد من الاهتمام والتدريب على تجويد الحروف أثناء التحليل والتعرف إلى أخطاء التلاميذ [المتعلمين] وتصحيحها وتنويع الأساليب والطرائق في تدريس القراءة، مع إثراء النصوص القرائية، إضافة إلى ضرورة إجراء فحوص تشخيصية على الطلاب [المتعلمين] والتزام المعلم التحدث باللغة العربية السليمة[2].

9-2-2- فيما يتعلق بالتلميذ [المتعلم]: رصد الحالة الصحية للأطفال [المتعلمين] والاتصال بأولياء الأمور لمعالجة الخلل العضوي إذا وجد، والتعاون بين المدرسة والأهالي للتعريف بمستويات أبنائهم، ومساعدة المتأخرين منهم.[3]

9-2-3- فيما يتعلق بالكتاب: تعزيز فريق مؤهل خبير في تأليف الكتب المقررة، وضرورة تنويع موضوعات الكتاب وإجراء تجارب عليه، وينبغي أن يبنى الكتاب بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب مع مراعاة قدرات الطلاب [المتعلمين] اللغوية والعقلية، مع عدم إهمال الاعتناء بالشكل المادي للكتاب وجعله جذابا و مشوقا.

---

(1) – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 92.

(2) – ينظر: المرجع نفسه، ص/ 93.

(3)– ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 93.

9-2-4- فيما يتعلق باللغة: التحدث باللغة الفصيحة وتدريب الطلاب [المتعلمين] على ذلك وتكرار التدريب على نطق الحروف وكتابتها بأوضاعها المختلفة، وللإكثار من قراءة النصوص الرفيعة خاصة القرآن الكريم.[1]

أمّا علاج الضعف القرائي لدى راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: هو الاهتمام بتدريب التلاميذ [المتعلمين] على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها منذ الصف الأول الابتدائي والوقوف على أخطاء التلاميذ [المتعلمين]، والطلب إلى التلميذ [المتعلم] أن يصحح خطأه، وتنويع الطرائق أثناء القراءة مع الاهتمام بإجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية، ورسم خطة علاجية للضعف ومراقبة حالة الطفل [المتعلم] الصحيّة[2]. و الملاحظ أنّ العلاجات المقترحة من قبل هذان الباحثان هي مطابقة لما أتى به فهد خليل زايد، إلا أن هذا الأخير لم يجز فيها.

المبحث الثالث: مهارة الكتابة

خصّص فهد خليل زايد الوحدة الثالثة لمهارة "الكتابة" حيث قسم هذه الوحدة إلى عناصر تمثّلت في الكتابة وأهميّتها، مشكلات الكتابة العربية، أهداف تدريس الكتابة، التهيئة للكتابة وأساليب تدريسها.

1- أهميّة الكتابة:

عبر عن أهميّة الكتابة كونها ابتكار أو أنّها أعظم اكتشاف توصل إليه الإنسان خلال تاريخه الطويل، حيث استطاع من خلالها تسجيل إنتاجه وتراثه، فهي تمثّل فكر الإنسان وتاريخه وتراثه مسجلا للأجيال القادمة. وأنّها الرمز الذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره

---

(1)-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 93.

(2)-ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م ، ص/ 83، 84.

وتفكيره، وعقله وروحه، واتجاهاته وآرائه، وإحساساته ووجدانه وعواطفه وانفعالاته ليفيد منها غيره. أيّ أنّ أهميتها تكمن في تخليد التاريخ، فبواسطة الكتابة تمكنا من معرفة المراحل والحضارات والتطورات التي مرّ بها الإنسان منذ وُجد[1]. وهذا ما أكدّ عليه عبد الله علي مصطفى في كتاب مهارات اللغة العربية حيث يقول: "التاريخ لم يعرف بتفاصيله إلاّ بعد أن عَرف الإنسان الكتابة ودوَّن فكره وحضارته".[2]

وعرّف فهد خليل زايد الكتابة على أنّها: "وسيلة من وسائل الاتّصال التي عن طريقها يستطيع الطالب [المتعلّم] التعبير عن أفكاره وأن يتعرّف إلى أفكار غيره، وأن يُظهر ما عنده من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يودّ تسجيله من الوقائع و الأحداث"[3]. ويتوافق تعريفه مع تعريف عبد الله علي مصطفى حين يقول: "الكتابة هي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا".[4]

كما عرّفها محسن علي عطية في كتاب الكافي في أساليب تدريس العربية بأنّها: "حروف أو رموز مصوّرة تصور ألفاظ دالة على المعاني قصَدها الكاتب في النص المكتوب"[5]. من خلال التعريفات السابقة يجمع المؤلفون على أن الكتابة وسيلة للاتصال يعبر بها الإنسان عن أفكار، ويضيف محسن علي عطية إلى ذلك أن الكتابة عبارة عن حروف أو رموز مصورة تدل على معاني.

ولأهميّة الكتابة الكبيرة يرى فهد خليل زايد أنّه أصبح من الضروري تعليمها وتعلمها لأنّها تمثل عنصرا أساسيا في العملية التربوية، ووظيفة من الوظائف الأساسية للمدرسة الإبتدائية.

ويرى بأنّ تدريب المتعلمين على الكتابة الصحيحة في العمل المدرسي يرتكز على ثلاثة أمور:

---

(1) –ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد، ص/ 97.

(2) –مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 1423هـ–2002م ، ص/ 161.

(3)– أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد ، ص/ 97.

(4)– مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، ص/ 161.

(5)– الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1 دار الشروق، عمان ، (الأردن)، 2006م، ص/ 213.

1- قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة إملائيا (أي القدرة على كتابة الكلمات كما تواضع عليها أهل اللغة).

2- إجادة الخطّ (بمعنى القدرة على رسم الحروف رسما صحيحا).

3- قدرته على التعبير عمّا لديه من أفكار في وضوح ودقّة (أي القدرة على وضع الكلمات في نظام خاص حتى يفهم المعنى والأفكار.[1]

2- مشكلات الكتابة العربية

إن مشكلات الكتابة العربية تعود إلى ثمانية أسباب وهي: الشكل، قواعد الإملاء، اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، الإعجام، وصل الحروف وفصلها، استخدام الصوائت القصار، الإعراب، اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.[2]

وهذا ما نجده أيضا في كتاب أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق.

2-1- الشكل: يقصد بها الحركات القصار (الفتحة، الضمة والكسرة)، وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة، فإذا وجد الطفل أمامه لفظة "علم" مثلا احتار فيما إذا كانت علَّم، عَلَم، عَلَمٌ، عَلَمَ.

2- 2- قواعد الإملاء: أبرز الصعوبات في هذا المجال ما يلي:

الفرق بين رسم الحرف وصوّته ويقول في هذا الجانب أنّ هناك حروف تنطق ولا تكتب كما أنّ هناك حروفا تُكتب ولا تُنطق، فقد زيدت حروف لا يُنطق بها منها (ذلك، لكن) وحوّلت رسم الألف اللينة التي تكتب (ياء) تارة و (ألفا) تارة أخرى، والمطابقة بين الكتابة والنطق تُيسّر الكتابة وتُوفّر كثيرا من الوقت والجهد: [3]

---

[1]-ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد، ص/ 98.

[2]- ينظر : المرجع نفسه، ص/ 98.

[1]- ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن) 1424هـ 2003م ، ص/ 126.

2-2-1- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: حيث يُشكّل عقبة من العقبات التي تعيق الكتابة، فعلى التلميذ أن يعرف قبل أن يكتب أصل الاشتقاق، والموقع الإعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتبه.

2-2-2- تَعقّد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها: يقصد بها تشعب القواعد وتعقدها وكثرة الاستثناءات مثال: الهمزة المتوسطة فهي إما متوسطة بالأصالة أو متوسطة تأويلا ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، والساكن إمّا صحيح أو معتّل والمتحرك من الهمزة أو ممّا قبلها مضموم أومفتوح أو مكسور، ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة ولكل قاعدة غالبا استثناء.[1]

2-3- اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

هناك حروف تبقى على صورة واحدة مثل: الدال والذال والراء... وهناك حروف لكل منها صورتان مثل: الباء، التاء، الثاء،... وهناك حروف لكل منها ثلاث صور [2]هي: الكاف الميم. وهناك حروف لكل منها أربعة صور هي: العين، الغين، الهاء، وهذا ما يربك المتعلّم في بداية تعلّمه ويوقعه في اضطراب نفسي.

2-4- الإعجام: ويقصد به النقط، والملاحظ أنّ نصف عدد حروف الهجاء معجم وأنّ عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف.[3]

2-5- وصل الحروف وفصلها: ويقصد بها مشكلة تلاشي ملامح الحرف في حالة الوصل، تتكوّن كلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها وفصل بعضها عن بعض وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة، فالنظام العربي يجمع بين نظامين في كتابة الحرف، حيث يقتضي بترتيب

---

[2]- ينظر: المرجع نفسه ،ص/126 ،127.

[3]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/127.

[3]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن)، 1424هـ- 2003م ، ص/ 127.

بعض حروف الكلمة ترتيبا رأسيا والآخر ترتيبا أفقيا حيث أنّ التلميذ [المتعلم] يحتاج إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له وهذا ما يجعلها صعبة في التعلّم والتذكّر.

2-6- استخدام الصوائت القصار (الفتحة، الضمة، الكسرة): ممّا يؤدّي إلى عدم قدرة التلميذ [المتعلّم]على التمييز بين الحركات وما يقابلها من حروف المدّ.[1]

2-7- الإعراب: نعني به تغيّر حركات آخر الكلمات على وفق وظيفتها في الترتيب ومُثّل لها بالاسم المعرب الذي يرفع وينصب ويجر، والفعل المعرب الذي يرفع وينصب ويجر، فتكون علامة الإعراب الحركات، وقد تكون الحروف، وقد تكون بالإثبات أو الحذف، فيحدث تغير وسط الكلمة. فتكون مواطن الصعوبة أمام التلاميذ لعدم درايتهم بها وهي عوامل نحوية أو صوتية لم يتعرضوا لها من قبل.[2]

2-8- اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي: وذلك في عدة مواضع: الحذف والزيادة، مدّ التاء وقبضتها، الوصل في بعض الكلمات وهذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكل مواطن صعوبة يواجهها التلميذ حين يرى آيات القرآن أثناء دراسته.[3]

3- أهداف تدريس الكتابة:

ذكر فهد خليل زايد أهداف تدريس الكتابة لكنّه خصصها للصّف الأول، والصّفوف من الثانية إلى الرابعة وتمثلت في ما يلي:

3-1- في الصف الأول: الهدف من تعليم الكتابة أن يكون الطلاّب [المتعلّمين] قادرين على تحقيق ما يلي:

3-1-1-كتابة الحروف العربية كاملة مراعين مواقعها على السطر.

3-1-2- إعطاء كل حرف مكتوب المساحة اللازمة والحجم المناسب.

---

(1)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد، ص/ 99.

(2) - ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ص/128.

(3) - ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م ، ص/ 128.

3-1-3- ترك مسافات معتدلة متساوية بين الكلمات المكتوبة.

3-1-4- الكتابة في خطوط مستقيمة.

3-1-5-كتابة الكلمات والجمل كتابة سليمة وبوضوح وسرعة معتدلة.[1]

3-1-6-القدرة على وصل الحروف في الكلمات.

3-1-7-تمييز الحروف المتشابهة والمختلفة في الشكل.

3-1-8- التمكّن من وضع النقاط في موضعها الصحيح وكتابة الحركات على الحروف.

3-1-9-تعلم الجلسة الصحيحة والإمساك بالقلم بشكل جيد والنظام والترتيب والنظافة أثناء الكتابة.

3-1-10-كتابة الجمل الوظيفية (كاسمه واسم مدرسته ، وبلده...).[2]

3-2- في الصفوف من اثنان إلى أربعة (2-4): يكون الهدف من الكتابة في هذه المرحلة ما يلي:

- كتابة الجُمل كتابة سليمة بإشراف المعلّم.
- كتابة ما تعلّموه مع توخي الوضوح والجمال.
- كتابة علامات الترقيم.
- كتابة فقرات محدّدة من درس القراءة.
- كتابة ما يُسألون عنه في المواد التعليمية المختلفة.[3]

نلاحظ من خلال هذه الأهداف الهدف الرئيسي للكتابة في الصّف الأول تعلّم كيفية مسك القلم والجلسة الصحيحة وكتابة الحروف، أمّا في الصّفوف من 2-4 فعلى المتعلّم أن يتعلم كيفية كتابة الكلمات الوظيفية وتكون جمل وفقرات، وهذا العنصر لم يتطرّق إليه المؤلفون الذين خاضوا في موضوع "أساليب تدريس اللغة العربية".

---

(1) – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد ، ص/ 100.

(3)- ينظر : المرجع نفسه ، ص/101،100.

(3) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد ، ص/ 101.

4- تدريبات التهيئة للكتابة وأساليب تدريسها:

4-1- أهمية التهيئة للكتابة: تتمثل في تعريف الطفل [المتعلّم] بأدوات الكتابة وتعويده على الكتابة من اليمين إلى اليسار، ومسك القلم، وتعويده على الجلسة الصحيحة وتمرين عضلات اليد، ومواكبة العين لليّد، كما تعود الطفل [المتعلّم] على الحفاظ على نظافة الكراس والترتيب واتباع السطر، وهذا بإرشاد المعلّم تلاميذه وتعريفهم بأدوات الكتابة، وتدريبهم على رسم الخطوط، ولتنفيذ ما سبق يتبع المعلّم ما يلي:[1]

- يعرض نموذجا لخطّ منقط.
- يوضّح للمتعلّمين العمل المطلوب.
- يبيّن لهم نقطة البداية ويطلب إليهم وضع أقلامهم الرصاصية على تلك النقطة، ويوضّح لهم اتجاه سير القلم.
- يتجول المعلّم بين المتعلّمين ليرى كيف يمسكون بالأقلام.
-يطلب إليهم رسم الخطوط دون أن يرفعوا رؤوس الأقلام عن الورقة مع مراقبة الاتجاه الصحيح للقلم.[2]

4-2- مرحلة الكتابة: في هذا العنصر يعرض لنا فهد زايد طريقة تدريس أو تعليم الكتابة وتكون على النحو الآتي:

التمهيد: يعرض المعلّم بطاقة تمثل عنوان الدرس موضّحا عليه أسهم ملونة التي تدل على نقاط البداية واتجاه حركة القلم ويقوم المعلم بما يلي:

يقرأ الجملة ثم يطلب من المتعلمين قراءتها، ثم يشير إلى الحرف المقصود ويلفظه. بعدها يشير إلى الأسهم ليشرح للمتعلمين خطوات كتابة الحرف على اللوح طالبا منهم متابعته. ثم يطلب من

---

[1] - ينظر : المرجع نفسه، ص/ 101،102.

[2] - ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 102،103.

المتعلمين تقليده بأصابعهم على المقاعد في الهواء، أو في دفاتر المسودة بأقلام الرصاص[1]، وينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة، ويبدأ بالهامش الأيمن ويقرأ الكلمات المكتوبة ويقرأ بعده المتعلمين، ويوضح لهم التعليمات على النحو التالي: الكتابة فوق النقط، الكتابة دون النقط مع تحديد نقطة البداية، الكتابة دون نقط ودون تحديد نقطة البداية، وكتابة الحرف أو المقطع ضمن الكلمة، كتابة المقاطع والجمل، مع اهتمام المعلم بالنظافة والمسافات والجلسة الصحيحة.[2]

5- الضعف في الكتابة: حصرها في مظهرين هما:

- رداءة خطّ بعض المتعلّمين.
- ضعف بعض المتعلّمين في التهجئة.

تبدأ هذه المشكلة منذ اللحظة الأولى التي يتعلّم فيها الأطفال الكتابة وتكون من خلال:

- العجز المطلق عن رسم الكلمة في حالات الإملاء الاختباري.
- رسم الكلمات بأخطاء كثيرة في حالات الإملاء المنظور والاختباري.
- كتابة المقطع أو الحروف في الاتجاه الخاطئ، فقد يرسم رسما صحيحا ولكن بطريقة غير سليمة.
- البطئ في الكتابة ويظهر ذلك في كتابة الكلمات حرفا حرفا.
- الرسم الآلي للكلمة دون القدرة على قراءتها، حتى ولو كان رسما صحيحا.[3]

ويقول سميح أبو مغلي في الضعف في الكتابة: "والضعف في الكتابة له أسباب، بعضها يتعلق بالخط وبعضها يتعلق بالإملاء". أما مشكلة الخط فتعود لازدحام الصفوف، وكثرة المتعلمين، وندرة المعلم الجيّد، وغياب أساليب التدريس الناجحة، فهذا ما جعل الضعف الملحوظ فيه، أما فيما

---

[2] – ينظر : المرجع نفسه ، ص/ 103، 104.

[2] – ينظر : المرجع نفسه ، ص/ 104،105.

[3] – ينظر:أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/ 215.

يخص الإملاء والأخطاء الإملائية فيقول: "السبب الرئيسي في الضعف الإملائي هو مدرس الإملاء وما يتبعه من طريقة عقيمة تعلّم الخطأ في الإملاء أكثر مما تعلم الكتابة السليمة".[1]

6- الصعوبات الكتابية:

-تشابه الحروف في صورتها مثل: (ح ج خ، س ش، د ذ، ر ز، ع غ، ف ق...)

-تعدّد صوّر الحرف الواحد لاختلاف موقعه في الكلمة (تصل الحروف العربية إلى ما يزيد عن أربع مائة صورة).

-عدم التركيز على المخارج المتقاربة.

-الخلط في الكتابة بين النسخ والرقعة ورسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.

-رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان والألف المقصورة بشكليها.[2]

ويذكر عبد الله علي مصطفى بعض الصعوبات فيقول: "تحتاج اللغة العربية إلى دقة رسم الحروف فبعض الحروف تبدو أشكالها متقاربة، وإذا لم ترسم بدقة فقد يُختلط الأمر على القارئ، ولذلك يحتاج المتعلّم إلى تقليد رسم الحروف مع حفظ خصائصها التي تميزها عما يشبهها، إلى جانب صعوبة القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة والمتصلة مع تمييز أشكال الحروف وتنوّعها تبعا لمواضع تواجدها في الكلمة (أول أو وسط أو في الآخر).[3]

فمن خلال ما سبق الصعوبة في اللغة العربية، وبالأخص الكتابة ترجع إلى سعتها الكبيرة وحاجتها للدقة في رسم حروفها.

7- مظاهر الصعوبات الكتابية وطرق علاجها:

7-1- مظاهر الصعوبات الكتابية:

-إمساك القلم بطريقة خاطئة.

---

[1]- ينظر : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي ، دط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ،1999 م ،ص/111.

[2]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد، ص/ 207.

[3] - مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن)، 1423هـ،2002م، ص/167،166.

-الخطأ في طريقة كتابة الحروف أو بعضها.[1]

-عدم وضع نقط الحروف كاملة.

-الخطأ في كتابة الحروف الممدودة بالألف أو الواو أو الياء.

-القراءة من الذاكرة والقراءة المتقطعة.

-الخلط بين الحروف المتشابهة في القراءة.

-العجز عن معرفة صوت الحرف حسب الشكل.

-عدم تمييز صوت التنوين.

-الخلط في النطق بين اللام الشمسية واللام القمرية.[2]

-التعثر في النطق.

-إضافة كلمات غير موجودة وحذف كلمات موجودة.

-القصور في فهم المراد من المادة المقروءة.

-صعوبة إدراك المطلوب في وصف شيء من الأشياء.

-ترك اللام الشمسية عند الكتابة.[3]

7-2- طرق علاج الصعوبات الكتابية:

ينبه المعلم الطلبة إلى الطريقة الصحيحة في إمساك القلم، ويمر عليهم أثناء الكتابة حتى يتأكد من التكوين الجيد، ويكتب الحرف الذي يخطئ فيه المتعلمين على السبورة، ويلفت نظرهم إلى نقطة البدء عند كتابة الحرف ويستمر في ذلك حتى يعتاد على ذلك، وكتابة الحرف ووضع النقط[4] في مواضعها. كما يبرز الصوت الممدود بالفتح أو الضم أو الكسر عند القراءة في زمن محدّد، إضافة

---

(2)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد ،ص/208-210.

(3)- ينظر :المرجع نفسه، ص/208-210.

(3)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد ، ص/ 211،210.

(2)- ينظر : المرجع نفسه، ص/208-110.

إلى تدريبه على نطق الحروف المتشابهة في القراءة والتنبيه إلى الفروق بينها، ومطالبته بالإتيان بالأمثلة.

الاهتمام بتجويد الحروف بصوته واسمه والاستمرار بالتدريب حتى يتقن النطق بالحركات ولا ينتقل من حركة إلى أخرى إلا بعد أن يتقن الأولى اتقانا تاما.[1]

ولعلاج عدم تمييز التنوين، يقرأ المعلم ثم المتعلمين كلمات في آخرها تنوين لإبراز الصوت المنون، ثم يقارن بين صوت الحرف المضموم وصوت الحرف المنون في كلمات مثل: كتاب محمد جديد. وحتى لا يخلط المتعلمين في النطق باللام الشمسية واللام القمرية يكلف المعلم البعض بنطق كلمات فيها لام شمسية وأخرى لام قمرية، بعد أن ينطق بها أولا ليلاحظوا الفروق بينها. ولكي لا يتعثروا في النطق يدربهم على النطق الصحيح ويعد لهم قوائم متشابهة ثم التمييز بينها شفهيا وبصريا.[2]

أما سميح أبو مغلي فيقترح علاجا بالنسبة للضعف في الإملاء والكتابة يتمثل في "الاستفادة من القاعدة الصحيحة التي تقول: "درهم وقاية خير من قنطار علاج" وتطبيقها في أساليب تدريس الإملاء إذ أن عرض قطعة الإملاء على التلاميذ وتدريبهم على كتابتها وتهجئة كلماتها الصعبة أو الغريبة ثم تنقيلهم القطعة بعد ذلك يكفل عدم وقوعهم في الخطأ ويكونون قد تعلموا تلك القطعة وما فيها من كلمات صعبة[3]. فحسنت بذلك كتابتهم، إن منع وقوع الخطأ أفضل بكثير من وقوعه ثم البحث له بعد ذلك عن علاج له، والإملاء المنقول والمنظور يوفران الوقاية التي تحتاج بعدها إلى طرق علاج، والإملاء المنقول والمنظور يوفران الوقاية التي تحتاج بعدها إلى طرق علاج، والإملاء يتفق مع نظريات علم النفس فيه هذه النقطة التي تقول: [4]"أن الكلمة التي يقرأها المتعلم على اللوح، ويسمع لفظها من المعلم، وينطق بها هو بشفتيه، ويكتبها بيده، فإن ذكريات سماعها ونطقها ورؤيتها وحركة يده بكتابتها تمر كلها في ذهنه، وهو يكتبها في الإملاء فتساعده هذه

---

(1) – ينظر : المرجع نفسه ، ص/ 210.

(2) – المرجع نفسه، ص/ 210.

(3) – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د.ط، عمان، (الأردن)، 1999م، ص/ 115.

(2)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/144.

الذكريات على كتابتها دونما خطأ، على أنه لا يستغني عن الإملاء الاختباري إذا كان على فترات متباعدة جدا.[1]

المبحث الرابع: مهارة التعبير

انتقل فهد خليل زايد في الوحدة الرابعة إلى "مهارة التعبير" حيث عالج المواضيع التالية: مفهوم التعبير، أنواعه، الأهداف العامة لتدريس التعبير الشفوي، خطوات تدريب التعبير الشفوي الأهداف العامة لتدريس التعبير الكتابي، خطوات تدريس التعبير الكتابي، الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في التعبير، والأهداف الخاصة لتدريس التعبير، أسس اختيار الموضوعات، ماذا يراعي المعلم عند تصحيح التعبير.

1- مفهوم التعبير:

[1] – المرجع نفسه ، ص/ 144.

عرفه بأنه: "امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السامع، وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال".[1]

ويعرفه آخر بأنه: "تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحس به، وما يفكر به أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه".[2]

وفي تعريف آخر: "هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله".[3]

فالأول ربطه بكل ما يجول في ذهن المتكلم، أما التعريفين الآخرين ربطوه بأحاسيس المتكلم وشخصيته وكل ما يشعر به حيث يترجمها إلى تعابير.

2- أنواع التعبير:

للتعبير نوعين وهما: "تعبير شفوي" و "تعبير كتابي".

2-1- التعبير الشفوي: "هو أن ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة، تساعده الإيماءات والإشارات باليّد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت".[4]

ويعرفه آخر بأنّه يسمى: "الإنشاء الشفوي أو المحادثة وهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم وهو مرآة النفس كونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبّر عنها الفرد شفويا".[5]

وفي تعريف آخر: "الكلام وهو مهارة من مهارات اللغة، بها تنتقل الأفكار، والمعتقدات والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت"[1]. كل التعريفات السابقة تنصب في معنى

---

(1) – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد، ص/ 141.

(2) –الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دط، دار المجدلاوي، عمان (الأردن)، 1999، ص/ 52.

(3) –ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن) 1424هـ-2003م، ص/ 197.

(4)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 141.

(5)– أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م ص/201.

واحد وهو كون التعبير الشفوي هو نقل الأفكار التي تجول في خواطر الإنسان إلى الغير، حيث كان تعريف فهد زايد أشمل من التعريفات الأخرى لأنّه ربطه باللغة والإيماءات والإشارات والانطباعات التي تظهر على الوجه ونبرة الصوت أثناء الكلام.

2-2- التعبير الكتابي:

"هو أن ينقل الطفل أفكاره وأحاسيسه كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة الأخرى (الإملاء والخط)، وقواعد اللغة (نحو وصرف) وعلامات الترقيم المختلفة"[2] ويعرفه آخران بأنّه: "وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان ممن تفصله عنه المسافات الزمانية أو المكانية" [3]. ركز الأول في تعريفه على توظيف المهارات اللغوية في التعبير الكتابي أمّا الباحثين الآخرين اعتبروه عنصرا مهما في التواصل.

3- الأهداف العامة لتدريب التعبير الشفوي:

في المرحلة الأساسية الأولى تشمل ما يلي:

3-1- إزالة الآفات النطقية مثل الفأفأة، حتّى لا تصبح آفة مستديمة ترافقهم طوال حياتهم.

3-2- تدريب الأطفال على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على تنظيم الأفكار وترتيبها (يشترط أن يكون كلام ذا معنى).

3-3- المساعدة على حضور بديهة الطفل واستجابته السريعة، وتنمية سرعة التفكير وتنسيق الأفكار.

3-4- تجميع عناصر الموضوع المرغوب التحدث فيه واكتساب الجرأة في مواجهة الجمهور والقضاء على الخجل والتهيّب.[4]

أما أهداف التعبير الشفوي عند سميح أبو مغلي تتمثل في ما يلي:

---

(1)- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1 دار الشروق، عمان، (الأردن)، 2006م، ص/ 205،204.

(2)- ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد ، ص/ 141.

(3)- ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ، ص/ 201.

(4)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/142،143.

- أن يتعود التلاميذ على التعبير الصحيح باللغة الصحيحة بغير خجل هذا ما يتوافق مع ما ذكره فهد زايد.
- أن يتزودوا بالكلمات والتعبيرات التي تناسب مستواهم.
- أن يتقن التلاميذ [المتعلمين] مواقف خطابية، والجرأة الأدبية.
- أن يعتاد الطالب [المتعلم] على ترتيب الأفكار وتسلسلها وسردها وفق ترتيب منطقي فتتسع دائرة أفكارهم.[1]

يرى فهد زايد أنّ لتعبير الشفوي ينمّي ملكة اللغة عند المتعلّم أما سميح في نظره يعوّد المتعلمين ويكسبهم طريقة سريعة في الإلقاء.

4- خطوات تدريس التعبير الشفوي:

4-1- المقدمة: يقصد بها تهيئة الأطفال (المتعلمين) لموضوع الدرس عن طريق تذكيرهم لبعض خياراتهم السابقة التي تتصل بالموضوع المراد لتعبير عنه.

4-2- الإجراءات والأنشطة: يحتاج المعلم إلى إعداد الأسئلة وطرحها بطريقة متدرجة تؤدي في النهاية إلى بناء موضوع بشكل متكامل، مراعيا أن يجيب الطلاب [المتعلمين] بلغة سليمة، ورصد الأنماط والأساليب اللغوية مركزا على تصحيح ألفاظ المتعلمين العامية مع عدم إحراجهم.[2]

4-3- التقويم: يتم فيه الطلب من الأطفال إعادة سرد القصة بأسلوبهم، وهناك نشاطات تساهم في التدريب على التعبير الشفوي في هذه المرحلة: طرح قضية معينة وترك التلاميذ [المتعلمين] يخوضون بطريقة عفوية، وقيام المعلم بتصويب أخطائهم، ومناقشة المسلسلات الإذاعية، خاصة برامج الأطفال وهذا عن طريق إعادة سردها من جديد وطرح بعض التساؤلات عليهم.

عرض مجموعة من الصور ومناقشة النصوص القرائية المقررة في الصف، وفي كل هذه الأنشطة يعطي المعلم لطلابه [متعلميه] الفرصة الكافية ليتكلموا بحرية وبتدخل برفق.[3]

---

[1]- الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دط، دار المجدلاوي، عمان (الأردن)، 1999م، ص/53.

[2] - ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/142،143.

[3] - المرجع نفسه، ص/ 143،144.

واختصر محسن علي عطية تدريس التعبير الشفوي إذ يعده غاية اللغة إذا ما أخذنا وظيفتها بنظر الاعتبار، فعندما تكون وظيفة اللغة تحقيق التواصل بين الناس فإن هذا التواصل اللغوي لا يكون إلا من خلال التعبير. فكل ما نسمعه من خلال[1] الكلام أو القراءة فهو تعبير، وكل ما تكتبه هو تعبير، وإن اختلفت أغراضه، فغاية اللغة هي التعبير وما غير التعبير، إلا وسائل وضوابط تمكن التعبير من تحقيق غاياته[2]. ويصمم درس التعبير الشفوي على وفق ما يأتي:

– **إعدادات خطة الدرس:** يتوجب على المدرس أن يعد خطة الدرس مسبقا وتحديد أهدافه وعناصر الموضوع، وتحضير الأسئلة التي سطرها على الطلبة والشواهد القرآنية أو الأدبية التي يمكن أن يدعم بها الآراء.

– **اختيار الموضوع:** هناك أكثر من أسلوب لاختيار الموضوع منها أن يطرح المدرس [المعلم] عدد من الموضوعات ويعطي الطلبة فكرة موجزة من كل موضوع، وإعطاء الطالب [المتعلم] الخيار لاختيار الموضوع الذي يريده

– **المقدمة:** قبل البدء في اختيار الموضوع يتم التقديم للدرس والتشييد على أهدافه إذا كان الموضوع المختار[3] من المدرس فيكون التقديم حول الموضوع وأهميته، وما للفرد وما يمكنه استخلاصه منه، وإذا كان الموضوع من اختيار الطالب [المتعلم] فالطالب [المتعلم] يقدم له ما يلفت انتباه الآخرين ويحفزهم على سماع حديثهم.

– **تحديد عناصر الموضوع:** الذي يتحدث فيه الطالب مع الطالب [المتعلمين] ومعاونه المدرس ويكون دور الطلبة [المتعلمين] الإصغاء.

– **المناقشة:** بعد انتهاء الطالب [المتعلم] من التحدث في الموضوع، تبدأ مناقشة الطلبة [المتعلمين] له، ويتولى المدرس [المعلم] إدارة المناقشة، وجعلها هادفة بناءة.

---

[3]– ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، محسن علي عطية ، ط1 ، دار الشروق ، عمان (الأردن) ، 2006م ، ص/204.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص/ 204.

[3] – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، محسن علي عطية ، ط1 ، دار الشروق ، عمان (الأردن) ، 2006م ، ص/ 207، 208.

– **التقويم**: تقدم فيه الآراء النهائية حول الموضوع والاستفادة منه.[1]

تحدث فهد زايد عن خطوات تدريس التعبير الشفوي من خلال كيفية إعداد المقدمة لموضوع الدرس والإجراءات والأنشطة التي يحتاجها المعلم، وفي الأخير التقويم، فأفضل ما ذكره محسن علي عطية قبل مرحلة المقدمة والتي تتمثل في إعداد خطة الدرس واختيار الموضوع.

5– الأهداف العامة لتدريس التعبير الكتابي: يعتبر فهد زايد أهداف تدريس التعبير الشفوي مكملة لأهداف التعبير الكتابي بالإضافة إلى أنه يتيح للطفل القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموه في الوقت الذي يتيح التعبير الشفوي بطبيعته التي تستلزم السرعة، بالتالي يسمح له التعبير الكتابي أن يخلد لنفسه، وتصحيح أخطائه ويقدم للطفل فرصة الوصول إلى مرحلة الإبداع وينمي لديه المهارة الكتابية من جانبيها الخط والإملاء.[2]

ويدرج محسن علي عطية أهداف التعبير الكتابي في ما يلي: تمكين المتعلمين من التعبير عما في نفوسهم بلغة سليمة، وكتابة صحيحة، وزيادة الثروة اللغوية لديهم، وتعويدهم التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربطها ببعضها، وتنمية القدرة على ممارسة النقد والمناقشة والاطلاع على أفكار الآخرين واحترامها وحسن الاستشهاد.[3]

الأهداف عند الأول تنمي لدى المتعلم كيفية تقديم أفكارهم بطريقة دقيقة، وعند الثاني تمكن المتعلمين من التعبير عن كل ما يجول في أنفسهم بلغة راقية ومناسبة وصحيحة.

6- الخطوات العامة لتدريس التعبير الكتابي:

– **المقدمة**: ويتم فيها استشارة انتباه الطالب [المتعلم] وجذبه للموضوع، ويستلزم استدعاء خبراته السابقة، فعلى المعلم أن يهيئ آذان الطلاب [المتعلمين].[4]

---

(1) –ينظر : المرجع نفسه ، ص/ 209.

(2) – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/144 ،145.

(3) – ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان، (الأردن)، 2006م،ص/ 218.

(2)–ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/145.

– **المناقشة:** يقوم المعلم بمناقشة الموضوع بأسئلة تؤدي إلى توجيه أفكار الطلاب [المتعلمين] للموضوع مع مراعاة التسلسل والتدرج،ثم يقوم المعلم باختيار بعض جمل الطلاب [المتعلمين] المصوغة بشكل جيد، ويكتبها على السبورة.[1]

– **النشاط الكتابي:** ويتم في الملخص السبوري حيث يوجه المعلم انتباه الطلاب [المتعلمين] للجمل المفتاحية المدونة على السبورة، كتابة الموضوع وحل التدريبات، توجيه المعلم وتصحيحه.

– **التقويم:** بعد انتهاء الطلاب [المتعلمين] من الكتابة يطلب منهم الرجوع إلى دفاترهم وتصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها، ويفضل أن يكتب المعلم على السبورة بعض الأنماط اللغوية التي صاغها الطلاب [المتعلمين] بشكل جيد تشجيعا لهم.[2]

أما عند محسن علي عطية يمر درس التعبير الكتابي بعد الإعداد له بالخطوات الآتية:

– **اختيار الموضوع:** يجب أن يوفر الموضوع المختار فسحة للطالب في التعبير وإطلاق خياله وإثارة أحاسيسه وتثير في نفسه حاجة للتعبير عنها.

– **المقدمة للموضوع:** حيث يعطي المدرس فكرة مختصرة عن الموضوع مع الحرص على إثارة الدافعية لدى الطلاب [المتعلمين] للكتابة في الموضوع.

– **تحديد عناصر الموضوع:** بمعنى تحديد الأفكار التي ينبغي تناولها عند الكتابة في الموضوع، ويتم كتابة هذه العناصر على السبورة ويراعي فيها الحرص على الترابط والتماسك.[3]

– **التوجيهات:** يعطي المدرس توجيهاته حول الكتابة في الموضوع مثلا: حسن البدء والختام، ترابط الأفكار وتسلسلها، تقسيم الموضوع إلى فقرات، استخدام علامات الترقيم، الالتزام بقواعد اللغة والنحو.

---

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص/145.

[2] – ينظر: المرجع نفسه ، ص/146،147.

[3] – ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان، (الأردن)، 2006م، ص/219،220.

– **الكتابة في الموضوع**: تأتي خطوات الكتابة في الموضوع بعد اختياره والتحدث في عناصره وسماع توجيهات المدرس حول الكتابة، وتكون إما داخل الصف إذا كان الموضوع قصيرا، أو خارج الصف إذا كان الموضوع طويلا.[1]

أضاف محسن علي عطية عنصر اختيار الموضوع لأهميته في إثارة دافعية الطلبة [المتعلمين] للتحفيز.

7– صعوبة تواجه المعلم والمتعلم في التعبير: يواجه الطفل صعوبات كثيرة في تدربه على التعبير ومن أهم هذه الصعوبات، نفور كثير من الأطفال من درس التعبير لسيطرة إحساسهم في نقل تلك الأفكار والأحاسيس، فإن المعلم مطالب بإزالة تلك الأحاسيس من نفوسهم وذلك بتوخي الصبر والتروي، ومساعدتهم في التغلب على هذه الصعوبة متدرجا بهم من السهل إلى الصعب، وشعور الطفل بعدم أهمية التعبير.[2]

أما عند المعلم فتتمثل الصعوبات في عدم استطاعته في تحديد مفهوم التعبير و أهدافه، كما يفعل في القراءة والكتابة، والتدريبات اللغوية، ولذلك فإنه يصرف جل جهده في تدريس هذه المهارات ولا يعطي التعبير الجهد نفسه، إضافة إلى عدم معرفة بعض المعلمين مراحل النمو اللغوي للطفل مما يجعله مرتبكا في تحديد مستوى قدراتهم الذي يمكن البناء عليه، والتزام بعض المعلمين بمفهوم" أن التعبير هو عملية كتابة موضوع يحدد عنوانه على اللوح ويطلب من طلابه [متعلميه] التعبير عنه"، ونفور بعض المعلمين من درس التعبير لما فيه من مشقة تصحيح الدفاتر.[3]

أما بالنسبة لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة لم يذكرا الصعوبات التي تواجه المعلم وركزوا على الأسس التي تؤثر في تعبير التلاميذ [المتعلمين] فقط، وهذه الأسس ثلاثة أنواع:

أسس نفسية تتمثل في ميل الأطفال إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات، فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة، ويساهم التلميذ في التعبير

---

(1)–ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 220،221.

(2)–ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 148،149.

(3)– ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد ، ص/ 149.

وتشتد حماسته له إذا وجد الدافع الذي يحفزه على التعبير، ولذا كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تعود التلميذ [المتعلم] إلى التأثر والانفعال بها، كما يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجو المدرسي، وهذا عائد إلى نوع التربية التي تربي بها التلميذ [المتعلم]، أو إلى عيب جسمي لذا ينبغي على المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالأبوة ويحيطهم بجو من الطمأنينة.[1]

وأسس تربوية تتمثل في إشعار الطالب [المتعلم] بالحرية في التعبير في اختيار الموضوعات والمفردات والتراكيب في أداء أفكاره وضرورة الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع لا يستطيع التلميذ [المتعلم] أن يتحدث أو يكتب عن أي شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير عن مجال خبرة التلاميذ [المتعلمين] أو قدرته التصورية إضافة إلى الأسس اللغوية التي تشمل حصيلة التلاميذ اللغوية القليلة في المرحلة الابتدائية، حيث يحتاج التعبير للمفردات والتراكيب للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب، وازدواجية اللغة في حياة التلاميذ الفصحى والعامية.[2]

8- أهمية التعبير:

تكمن أهمية التعبير عند فهد زايد في كونه فن من فنون الاتصال اللغوي وهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره، بلغة سليمة، وتصوير جميل لأنه الغاية من تعليم اللغة وهو وسيلة للفهم والإفهام، وأداة لنقل الأفكار والمشاعر، وتوظيفها بألفاظ محددة تحمل المعاني والأحاسيس.[3]

أما عند سميح أبو مغلي فأهمية التعبير عنده تشمل عدة نواحي: أنه غاية في دراسة اللغات، في حين أن فروع اللغة الأخرى كالقراءة، الخط، الإملاء والنصوص والمحفوظات والقواعد كلها وسائل مساعدة تسهم في تمكين الطالب على التعبير الواضح والسليم، ويساعد على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها، كما أنه وظيفة تقويمية إذ من خلاله يختبر

---

[1]- ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م ، ص/ 198،199.

[2] - أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م ، ص/ 200.

[3]-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ، ص/ 151.

الكاتب مهاراته في استعمال النحو والخط والإملاء وتسلسل الأفكار والأساليب والفشل فيه يؤدي إلى الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس وتأخر النمو الاجتماعي والفكري.[1]

ففهد زايد يوضح لنا فكرة جوهرية وهي أن للتعبير دور فعال في تعليم الإنسان اللغة التي هي أساس، أما سميح أبو مغلي ربط التعبير بمهارات اللغة.

9- أهداف خاصة لتدريس التعبير:

من الأهداف الخاصة لتدريس التعبير تزويد الطلاب [المتعلمين] بمادة لغوية مناسبة لترقية لغتهم وتوسيع فهمهم الفكري، وتعويدهم على التكيف في مواقف الحياة المختلفة التي تتطلب لونا من ألوان التعبير، إضافة إلى تعويدهم على جودة التعبير باختياره الألفاظ والعبارات التي يعبر بها عن أفكاره[2]. مقارنة مع الكتب المشابهة لكتاب فهد خليل زايد، وجدنا أن المؤلفين لم يتطرقوا إلى الأهداف الخاصة للتعبير وإنما ذكروا الأهداف بصفة كما ذكرناه سابقا.

10- خطوات تدريس التعبير بشكل عام:

يعد المعلم أذهان طلابه [متعلميه] للموضوع ثم يقوم بكتابة عنوان الموضوع على السبورة ولاختيار موضوعات التعبير لابد من الانتقال من المحسوس إلى المعقول ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب وأن تكون مناسبة لمستوى الطلاب [المتعلمين] ومتنوعة وتصف شيئا معينا، أو إعادة لكتابة قصة. بعدها يواجه الطلاب [المتعلمين] للمطالعة الحرة، ثم يعد أسئلة عامة لاستمطار الأفكار والمعاني من قبل الطلاب [المتعلمين] وترتب حسب أهميتها.[3]

وتدريس التعبير عند سميح أبو مغلي جاء مغايرا تماما لما ذكره فهد زايد، فقد فصل طريقة تدريس القواعد حسب المستويات، في الصفين الأول والثاني الابتدائيين يقتصر التدريب فيها على اختيار موضوعات المحادثة من مشاهدة الأطفال في البيت والشارع والمدرسة والزيارات، ووسائل الانتقال ونحو ذلك، واستخدام الصورة الملونة المعبرة مادة لتدريب الأطفال على الحديث.

---

(1) – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دط، دار المجدلاوي، عمان (الأردن)، 1999م، ص/ 52.

(2) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/151،152.

(3) – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دط، دار المجدلاوي، عمان (الأردن)، 1999م، ص/152،153.

وفي الصفين الثالث والرابع يمكن تدريب التلاميذ في هذين الصفين على التعبير الشفوي والكتابي، فالشفوي يكون من حيث اختيار الموضوعات، ولكن بصورة أوسع وأسلوب أرقى لأن التلاميذ قد اتسع محصولهم اللغوي في هذه المرحلة. أما التعبير الكتابي فيدرب فيه التلاميذ على مهارات كثيرة.[1] كاستعمال كلمات في جمل تامة وتكملة جملة ناقصة والتعبير عن الصور وتكوين أسئلة لإجابات مختلفة.

وفي الصفين الخامس والسادس يدرب التلاميذ على النوعين الشفوي والكتابي: ففي الأول يدربون على الأنواع المختلفة المناسبة على أن لا يكون منها موضوعات معنوية لبعدها عن حياتهم، وفي الكتابي يملؤون الفراغات في قصة أو موضوع بكلمات أو عبارات مناسبة، وكتابة بضعة أسطر في موضوع كوصف بعض الأشياء أو الأعمال أو بيان فوائدها[2].

11- أنواع التعبير بشكل عام:

11-1- التعبير الوظيفي: وهو ما يجري بين الناس في حياتهم العامة عند قضاء حوائجهم وتنظيم شؤونهم ويشمل المذكرات والخطب والأخبار والإعلانات وتحرير الرسائل.

11-2- التعبير الإبداعي: وهو ما يعرض فيه الطالب [المتعلم] أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الخاصة ويشمل القصة والمقالة.[3]

أما عند كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: التعبير الوظيفي هو الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، مثلا الفهم والإفهام ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة التقارير، ويؤدي هذا الأخير بطريقة المشافهة والكتابة. في حين نجد التعبير الإبداعي هو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال. قصد التأثير في نفوس القارئين و السامعين. والتعبير الإبداعي يعين الطالب [المتعلم] على التعبير عن

---

(1) – المرجع نفسه ، ص/ 54.

(2) – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دط، دار المجدلاوي، عمان (الأردن)، 1999م، ص/ 54،55.

(3)–ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 152.

نفسه ومشاعره تعبيرا يعكس ذاته ويبرز شخصيته[1]. وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير و إعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة[2]. ففهد زايد اختصر في شرح أنواع التعبير أما الباحثين السابقين توسعا في دائرة شرحهما، وأكدا على ضرورة تدريب التلاميذ على التعبير الوظيفي والإبداعي.

12- ماذا يراعي المعلم في تصحيح التعبير:

- **في اللغة:** يراعي المعلم المفردات والتراكيب، الأغلاط النحوية والإملائية.
- **في المعاني:** فهم الموضوع بشكل عام وتنظيم عناصره ودقة المعاني.
- **في الأفكار:** يراعي سلامة اللغة ووضوحها وأن تكون ذات قيمة إضافة إلى تسلسلها النطقي وترتيبها وتنظيمها.
- **في الألفاظ والتراكيب:** ينبغي أن تكون واضحة ومناسبة ودقيقة ومنسجمة مع بعضها البعض وخالية من الحشو، ومصورة للأفكار والمعاني.[3]
- **في المقدمة:** يجب أن تكون موجزة وذات صلة بالموضوع وتثير انتباه القارئ أو السامع.
- **في صلب الموضوع:** يشترط في عناصره الترتيب والتماسك ووضوح الأفكار وتسلسلها منطقيا وزمانيا.
- **في الخاتمة:** إظهار رأي الطالب [المتعلم] في الموضوع وتوضيح الخلاصة بعبارات مبسطة.[4]

من خلال ما سبق نجد أن فهد خليل زايد قد ذكر لنا خطوات التصحيح بشكل دقيق، ومنظم بعناية حيث تطرق لجميع المراحل والمستويات، أما عند محسن علي عطية فعلى المدرس قبل التصحيح أن يعد معيارا يصحح بموجبه وأن يبتعد عن الذاتية في التصحيح ويتكون هذا المعيار من ما يلي:

---

(1)-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن) 1424هـ-2003م، ص/ 202،203.

(2)- المرجع نفسه، ص/203.

(3)-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 154،156.

(4)-ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان، (الأردن)، 2006م، ص/ 218،219.

خلو الكتابة من الأخطاء اللغوية والإملائية وحسن الاستشهاد، والصور البلاغية وسعة الخيال، ولتصحيح التعبير ثلاثة أساليب وهي:

– **الأسلوب العلاجي**: أي معالجة الأخطاء مباشرة، غير أنه لا يحفز الطالب [المتعلم] على التفكير بالخطأ ونوعه وسببه.[1]

– **الأسلوب الإشاري**: وذلك بتحفيز الطلبة [المتعلمين] على التفكير بالخطأ وتصحيحه بأنفسهم، لكن يؤخذ عليه أن بعض الطلبة [المتعلمين] لا يتمكنون من معرفة ما هيأه الخطأ ولا يصححونه.

– **الأسلوب المرمز**: بموجبه يضع المدرس خطأ تحت كل خطأ ثم يضع رمزا فوق الخطأ يدل على نوعه، ويجب أن يكون قد اطلع الطلبة [المتعلمين] على ما يعنيه كل رمز، مثل: (ن) خطأ نحوي، (م) خطأ إملائي، (ل) خطأ في التركيب، (ش) خطأ في الاستشهاد، (غ) صورة بلاغية غير مناسبة. ويعد هذا الأسلوب حلا وسطا بين الأسلوبين السابقين، فهو يدل الطالب [المتعلم] على نوع الخطأ ويدفعه للتفكير بالتصحيح. وهكذا يتولى المدرس [المعلم] تصحيح الدفاتر بدقة بعد اصطحابها إلى غرفة المدرسين وربما إلى البيت على أن يقرأها بدقة ويصححها بأحد الأساليب التي مر ذكرها[2]. ركز محسن علي عطية على الأساليب الأساسية في تصحيح التعبير وهذا ما أغفله فهد زايد.

13– الضعف في التعبير:

يبدأ التدريب على التعبير الشفوي منذ السنة الدراسية الأولى، من خلال دروس المحادثة والتعبير، ثم تستمر عمليات التدريب الشفوي والكتابي، بشكل يتلاءم مع مستويات الطلاب [المتعلمين] اللغوية في مختلف السنوات الدراسية، والضعف في التعبير يتخذ أشكالا متعددة، الضعف في بناء الجمل الصحيحة السليمة المعبرة عن فكرة محددة. مع شيوع قدر كبير من العامية على سنة الطلاب

---

[1]– المرجع نفسه، ص/ 219.

[2]–ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ط1، دار الشروق، عمان، (الأردن)، 2006م، ص/ 219.

[المتعلمين] في معظم ما يتحدثون به، ضعف الاهتمام بالترقيم ونقص الجرأة على مخاطبة المجموعة وجها لوجه في التعبير الشفوي وضعف إمكانات الخطبة بشكل عام وعدم القدرة على تنويع أساليب التعبير والتعبير الإبداعي.[1]

في حين يرجع كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة إلى عوامل كثيرة يمكن حصرها في مايلي:

- سيادة العامية وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب [المتعلم]، وأن بعض المعلمون لا ينمون حصيلة الطلاب [المتعلمين] اللغوية الفصيحة، عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ [المتعلمين] التعبيرية.[2]
- طرق التدريس المتبعة في مدارسنا والتي تجعل المعلم يستأثر الحديث ولا يعطي الطالب [المتعلم] الخطأ من المشاركة وهذا ما ينعكس على الطالب [المتعلم] وقدرته على المشاركة في الموقف المختلفة.
- قلة القراءة باعتبار أن التعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة.
- عدم ربط التعبير بألوان الأنشطة اللغوية مثل: الإذاعة والمسرح إضافة إلى عدم تخصيص حصص معينة لتنبيه الطلاب [المتعلمين] بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم.[3]

تحدث فهد زايد عن الضعف في التعبير بصفة عامة، أما محسن علي عطية فقد بين لنا العوامل الأساسية في الضعف.

14- أهمية المحادثة:

التحدث هو نشاط أساسي من أنشطة التواصل بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية التواصل الشفهي، وإذ كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن التحدث وسيلة للإفهام والفهم

---

(1)-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 216،217.

(2)-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة عمان (الأردن)، 1424هـ-2003م، ص/ 209- 211.

(3) - ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 211.

طرفا عملية التواصل. ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة واستعمالها المناسب في سياقها إذ يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة (الإيماءات، الإشارات، اللمحات)، وهو عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملمحي وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر[1]. وتعرف المحادثة أيضا على أنها الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، والتحدث هو الوسيلة المقابلة للاستماع، إذ غالبا ما يقترنان في الموقف اللغوي، فالمرء يمضي نحو نصف وقته في الاستماع وأقل من ذلك في التحدث، والتحدث هو وسيلتنا لتحقيق حياتنا الاجتماعية، وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة إلا أن مدارسنا لا توليه العناية الكافية، بل أحيانا كثيرة تهمله أولا تدرب الطلاب عليه.[2] ولا بد للمعلم أن يحرص على تدريب متعلميه مهارات وعادات مصاحبة للمحادثة يمكن إجمالها فيما يلي:

الجرأة في مخاطبة الناس ومواجهتهم والحديث إليهم دون تردد، ونطق الأصوات واضحة عن طريق التركيز عليها، وهذه المهارة عادة تبدأ في بداية المرحلة الأولى من خلال الاعتماد على صورة كلية تمثل قصة درس، أو فكرته بحيث تكون هذه اللوحة مثيرا يجلب انتباه المتعلمين ويقوم المعلم بسرد حكاية الدرس الذي تمثله الصورة، ثم يطرح الأسئلة عليهم باستخدام الحركات المصاحبة للإلقاء وتجنب العيوب النطقية من تأتأة وغيرها.[3]

وهناك مهارات جزئية ينبغي مراعاتها منها: استعمال اللغة السليمة وتبادل نغمة الصوت ونبرته وفق المعاني[4]. ففهد خليل زايد شرح المهارات بصفة عامة أما عبد الله علي مصطفى فصلها بحسب المهارات العامة والخاصة ومن العامة:"القدرة على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا واضحا، واستخدام الوصل والفصل والوقف، والقدرة على التكيف مع ظروف المستمعين سواء من

---

(1) – تنمية مهارة التواصل الشفوي التحدث والاستماع، راشد محمد عطية، ايتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، 2005م، ص/194،193.

(2) – مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، ط2، دار المسيرة، عمان، (الأردن)، 1423هـ – 2002م، ص/ 139.

(3) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 31،30.

(4) – المرجع نفسه، ص/ 31.

حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه، القدرة على التركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشكل اللغوي الذي يصاغ فيه هذا المعنى، القدرة على التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الآخرين".[1]

[1] – مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى ، ص/140.

الفصل الثاني: تدريس الأنماط اللغوية الشفوية والكتابية

- الإملاء
- الخط
- الأنماط اللغوية (القواعد)
- الأناشيد والمحفوظات

المبحث الأول : الإملاء

توطئة:

يعدّ الإملاء فرعًا من فروع اللغة العربية، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطّية، فهو وسيلة لصحّة كتابة القواعد النحوية والصرفية.[1]

1 – مفهوم الإملاء:

يعرّف فهد خليل زايد الرسم الإملائي بأنّه: "فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطّي للأصوات المنطوقة، و برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى وذلك وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللغة" [2]. في حين يعرفه الباحث نايف محمود معروف بأنه:" هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد. وقد تكون هذه الأصوات مساوية تماما للرموز فيكون لكل صوت رمزه،كما قد تكون بعض هذه الحروف غير مصوتة، وهنا يقع الالتباس عند المملى عليه، فيقع الخطأ" [3]. فالمفهوم الأول للإملاء مبسّط وغير معقّد وهذا الأخير (الإملاء) يتم عن طريق قواعد مرئية، أما المفهوم الثاني فقد شرحه صاحبه أكثر من الأول. أمّا عند نجم عبد الله غالي الموسوي" هو الرسم الصحيح للكلمات[4]، والكتابة الصحيحة التي تكتب بالتدريس والمران المنظم ورؤية الكلمات والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة واستعمال أكثر من حاسة في تعليم الإملاء لتنطبع صور الكلمات في الذهن ويصبح عند

---

[1]– أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، 1424هـ – 2003م ، ص /125 .

[2]– أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص /106 .

[3] –خصائص العربية وطرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان)، 1405هـ –1985م ، ص/157.

[4]– دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ، ط 1 دار الرضوان ، عمان (الأردن) ، 1435هـ –2014م ، ص/63.

المتعلم مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب، ويعد الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في التعلم. ومن خلال الإملاء نستطيع أن نحكم بسهولة على مستوى المتعلم بعد أن ننظر كراسته التي يكتب فيها قطع الإملاء" [1] فهنا تأكيد على ضرورة استخدام أكثر من حاسة في تدريس الإملاء، وبواسطته أو عن طريقه يمكننا أن نحكم على مستوى المتعلمين ويرى فهد خليل زايد أنّ الإملاء "هو فن من فنون اللغة يقع في إطار الكتابة بمفهومها الواسع وعامل رئيس في تحديد مستوى الكتابة بنوعيها اليدوية والتعبيرية ويمكن القول إنّ الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصور الصوتية أو الصور المرئية (البصرية) أو الصور المخزونة في الذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورها الخطية أخذا بالاعتبار الاستثناءات المتعلقة بذلك" [2]. وقد عرّفه كل من راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة على أنّه: "نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تزاد و الحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة أم على أحد حروف اللين، والألف اللينة وتاء التأنيث وعلامات الترقيم و التنوين بأنواعه وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية وغيرها، والإملاء بهذا الاعتبار يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أجدادنا"[3]. فالباحث الأول لم يتوسع في تعريفه، عكس المفهوم الثاني فيه شرح بالتدقيق، وأنّ الإملاء يحتاج إلى مهارة الاستماع.

فالإملاء عند محسن علي عطية: " هو أحد فروع اللغة المكتوبة، وهو معني بصحة الرسم وحسن الهجاء، والإملاء من حيث المفهوم اللغوي هو إملاء جمل و كتابة سامع، ولكنه اصطلاحا أطلق على تعليم الرسم (الهجاء). وعرّف بأنّه إكساب المتعلمين مهارة عملية (يدوية وعقلية)

---

[1] – دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ، ط 1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ، 1435هـ –2014م ، ص/63.

[2]–أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/106 .

[3]–أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، 1424هـ– 2003م ، ص / 125.

الكتابية

تتمثل في القدرة على رسم الحروف و كتابة الكلمات مفردة، أو في جمل، و استخراجها من الذاكرة كما حفظت بصورتها الصحيحة " [1].والمراد من هذا كله أنّ الإملاء يعنى بصحة الرسم، وله دور فعّال في إكساب المتعلمين مهارات عدّة (يدوية وعقلية).

2- 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 " [2].

_ 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 [3]، 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 [4].

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]-الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، محسن علي عطية ، ط1 ، دار الشروق ، عمان (الأردن) ، 2006م ، ص/227 .

[2]-أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص /106.

[3]-ينظر: المرجع نفسه، ص/107.

[4]-ينظر : المرجع نفسه ، ص /107 .

– 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 خليل زايد وضّح لنا فكرة جوهرية مفادها أنّ النصوص الإملائية تزوّد المتعلم بخبرات جديدة، وتنمي قدراته العقلية وتزيد من مفرداته اللغوية، وتمكّنه من الرسم الصحيح للكلمات ، كما أدرج الأخطاء الإملائية ضمن الأهميّة (أهمّية الإملاء)، أمّا بالنسبة لمحمد وطاس فالإملاء عنده عبارة عن وسيلة مهمة في التعبير الكتابي.

و في اعتقاد راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة فأهمية الإملاء تتمثل فيما يلي :

إنّ اكتساب المتعلم للمقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة لا يتّم دفعة واحدة في الساعة المقررة لتدريس الإملاء، وإنّما يحصل عن طريق الكلام والتحدّث والإصغاء والقراءة، لذا فمن الضروري التنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللغة الأخرى وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة على المتعلم أن يتقن المهارات السابقة حتى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللغة [2]، فإدراك الكلمة ،وفهم معناها وتمييز أصواتها وتهجئتها والتعرف على عناصرها وأجزائها كل ذلك من المهارات، وكعدم تمييز العلاقات التي توحّد بين أجزاء الكلمة الرئيسية والمسموعة أو عدم انتقال النظر بشكل منظّم أثناء القراءة يؤدّي بالمتعلم إلى الخلط بين الحروف المتشابهة فنزيد أو نحذف بعضها. فالكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للمتعلم أن يعبّر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر ويسجّل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، أو في عرض

---

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

[2]–أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد الحوامدة ،ط1 ،دار المسيرة ،عمان (الأردن) 1424هـ–2003م ،ص/131.

الفكرة سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة[1]. فكلا الباحثان يقرّان بإجبارية تمرين المتعلم من إتقان المهارات اللغوية لأنّها أسبق من الإملاء.

وتعود أهمّية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد:

– تعوّد المتعلمين على دقة الملاحظة والاستماع والانتباه وعلى النظافة والترتيب.

–يُغني حصيلة المتعلمين اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة[2]. فهذه الفوائد وظّفها كل من فهد خليل زايد ومحمد وطاس.

3–الخطأ الإملائي (تعريفه وأسبابه)

3–1– مفهوم الخطأ الإملائي :

معناه"قصور المتعلم عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصّور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطّية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها [3].ومن أنواع الخطأ الإملائي الإبدال، الحذف، الإضافة ،تغيير موضع حرف الهجاء ، إسقاط الكلمة [4]. فالباحث فهد خليل زايد يرجع الخطأ الإملائي إلى نقص المتعلم في الموازنة بين الصور الذهنية للمفردات مع الصور الخطية.

ويشير نجم عبد الله غالي الموسوي على أنّ الأخطاء الإملائية هي: "الأخطاء التي يقع فيها متعلمي المرحلة الابتدائية في كتابة الكلمات نتيجة لعدم معرفتهم رسم الحروف الهجائية بالصورة الصحيحة وبعدم قدرتهم على التمييز بين الحروف والحركات، ممّا يؤدي إلى حدوث مشكلة في اللفظ والمعنى و الكتابة "[5].فهذا الباحث تكلّم عن الأخطاء الإملائية التي يقع فيها متعلمي المدرسة

---

(3)– المرجع نفسه ،ص/131.

(1)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد الحوامدة ،ط1 ،دار المسيرة ،عمان (الأردن) 1424هـ–2003م ، ص/132.

(2)– أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/107.

(3)– المرجع نفسه ، ص/108.

(5)– دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ،ط1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ،1435هـ–2014م ، ص/62.

الأساسية، بينما يعرفها (الرحيم)بأنّها : "الزيادة في حروف الكلمة المقصودة أو نقصانها و استبدالها بغيرها بصورة غير صحيحة ممّا يبطل قراءتها ويسبب تحريف الكلمة أو تعطيل معناها مما يترتب عليه الغموض".[1]والمقصود من كل هذا القول أنّ السبب الذي يؤدي إلى الأخطاء الإملائية عائد إلى عامل الزيادة أو النقصان في الحروف ممّا يجعل معاني المفردات مبهمة وغير مفهومة.وترى وزارة التربية بأنها "عدم قدرة المتعلمين على الكتابة بصورة صحيحة مما يثير المشاكل والمتاعب لما تسبّبه من تغيير في المعاني وما تحدثه من التباس وصعوبة إفهام الآخرين لما يريد التعبير عنه من أفكار ومعلومات." [2]فنكتشف أنّ ضعف المتعلّمين في الكتابة يشكل مشكلة أساسية وهي: عدم القدرة على إيصال المعلومات للآخرين.

3-2- عوامل الخطأ الإملائي:

يشير الأدب التربوي وما كتبه المتخصصون إلى وجود عوامل عديدة تؤدي إلى وقوع المتعلمين في أخطاء الرسم الإملائي منها

-أسباب عضوية قد تبدو في ضعف قدرة المتعلمين على الإبصار أو السمع .

-أسباب تربوية كأن يكون المعلم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتم بالفروق الفردية، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه المتعلم للتمييز بينها، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلّمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشدّد عند وقوع المتعلمين في الخطأ[3]. وهناك أسباب ترجع إلى طبيعة الكتابة العربية مثل: ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف، كما في كتابة الألف في نهاية الكلمة (سما، بشرى، يحي، يحيا)، تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف و الاستثناء فيها،ومن أمثلة ذلك كتابة الهمزة (يقرأون، يقرءون، يقرؤون)،و تعدد صوّر الحرف الواحد باختلاف موضعه في الكلمة كما في حرف العين و الغين. وعوامل اجتماعية كتزاحم اللهجات

---

(5)- المرجع نفسه ، ص/61.

(2)- دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ، ط1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ،1435هـ-2014م ص/62.

(2)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،فهد خليل زايد ، ص/ 108.

العامّية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات [1]. ففهد خليل زايد أرجع أسباب الخطأ الإملائي إلى كل من المتعلمين والمعلمين، طبيعة الكتابة العربية، وأيضا إلى عوامل إجتماعية. ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى هذه الأخطاء عند نجم عبد الله غالي الموسوي هي كالآتي:

- تشعّب القواعد الإملائية وكثرة تفرعاتها و هذا ما نجده خصوصا في قواعد كتابة الهمزة.

-تشابه بعض الحروف نطقا لا كتابة مثل: التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

-وجود بعض الحروف التي تتشابه في الكتابة وتختلف في النطق مثل: (ج،ح،خ،د،ذ،ر،ز).

-عدم التصحيح الآني والفوري من المعلم للأخطاء الإملائية التي يقع فيها المتعلّمين، وهذا التهاون قد يؤدي الى ترسيخ الأخطاء الإملائية في الأذهان[2].

-ضعف الإعداد العلمي والمهني والتربوي للمعلم، وزيادة عدد متعلمي الصف الواحد[3]. فهذا الباحث وصف عوامل الخطأ الإملائي وصفا شاملا.

وينسب راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة أسباب الخطأ الإملائي إلى كل من:

_المتعلّم: ويكون ذلك بسبب ضعف مستواه أو شرود فكره وقد يكون السّبب ناتجا عن ضعف البصر أو السّمع أو قد يكون ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف والإرتباك وبالتالي فإنّ ضعف الكتابة يكون ناتجا عن إحدى هذه الأسباب.

_المعلّم: قد يكون المعلّم سريع النّطق أو خافت الصوت، أو قد يكون نطقه للمفردات[4] والحروف غير واضح، أو قد يكون من الذين يبالغون في إشباع الحركات فبالتالي يعكس ذلك نتائج

---

(3)– ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 108 ،109.

(1)– دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ،ط1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ،1435هـ–2014م ، ص/78 ،79.

(2) – المرجع نفسه ، ص/79.

(3)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) 1424هـ–2003م ، ص/ 139.

سلبية على بعض المتعلمين، حيث يكون المتعلم في حيرة للفظ الذي سمعه خصوصا في الحروف المتقاربة في الصوت [1].

_قطعة الإملاء: إذا كانت القطعة المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في رسمها عن القائمة الأصلية في نسبة كبيرة فإنّ ذلك يؤثر سلبيا على المتعلمين وعلى كتاباتهم الإملائية.

_عوامل تتصل باللغة المكتوبة: وتتمثل قواعد الإملاء والشكل واختلاف صورة الحرف بإختلاف موضعه ووصل الحروف وفصلها.

_عوامل ترجع إلى طريقة التعليم وأسلوب المعالجة والتصحيح المتّبع[2]. فنلمس أنّ كلا الباحثان يتوافقان مع كل من فهد خليل زايد ونجم عبد الله غالي الموسوي فيما يخص الأسباب التي تؤدي إلى الخطأ الإملائي.

4- بعض المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تعليم وتعلّم الإملاء:

إنّ تعلّم الإملاء عملية عضوية، فلن يقوى المتعلمين على تعلّم الإملاء بالطريقة الصحيحة إلاّ بالتدريب على استخدام القواعد السليمة للرسم الإملائي، وتشجيعهم على تكرار النّطق السليم للكلمات حتى ينمو لديهم الإستعداد و القدرة على الكتابة الإملائية. فلا بد من تدريب المتعلمين على توظيف المفردات بشكل مكثّف، ومن خلال السياقات الكتابية الهادفة[3].

عدم التركيز في التدريبات الإملائية على تمارين مملّة تعجيزية، وإختبارات صعبة تتحدّى مستويات المتعلمين بل يستلزم أن يتّم تعليم قواعد وآليات الإملاء من خلال محتويات تراعي مراحل النمو اللغوي للمتعلم.[4] ويضيف نجم عبد الله غالي الموسوي بعض التوصيات منها:

---

(4)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/ 140.

(1) – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1، دار المسيرة ، عمان (الأردن) 1424هـ–2003م ،ص/ 140.

(2)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/109 ،110.

(3)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/109 ،110.

_الإكثار من إستعمال الوسائل التعليمية في درس الإملاء، لأنّها تجعل المتعلمين أكثر إستعداد لاستيعاب المادة العلمية.

_العمل على ربط درس الإملاء ببقية دروس اللغة العربية من قواعد وتعبير ومطالعة.

_كثرة التدريب والمران و التركيز على طريقة تهجي الحروف بصورة صحيحة.

_على المعلم عدم التغاضي عن أي خطأ إملائي يقع فيه المتعلمين، بل عليه أن يصحّحه بصورة واضحة ويناقش المتعلمين فيه[1]. فكل المرتكزات التي عرّج عليها كل من فهد خليل زايد ونجم عبد الله غالي الموسوي هي عوامل تسهم في تحسين مستوى الأداء الإملائي. فيقترح راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة بعض الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي:

_تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي لتحقيق الغاية المرجوة.

_الوصول للقاعدة الإملائية بطريقة الإستقراء والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة .

_عدم الانتقال إلى قاعدة إملائية جديدة إلاّ بعد التأكّد من أنّ المتعلمين قد أتقنوا المهارة المتعلقة بالقاعدة السابقة.

_تفادي العقوبات المرهقة في كتابة الأخطاء الإملائية لأنّ ذلك يكون اتجاها سلبيا[2]. فنفهم أن كل هذه الأساليب المقدّمة ستجدي بالنفع وتخفف من الوقوع في الأخطاء الإملائية، لو تمّ العمل بها و أخذها بعين الاعتبار.

الأهداف الخاصة من تدريس الإملاء:

يؤمل من المتعلمين أن يتمكّنوا في نهاية العام الدراسي من أن يكونوا قادرين على كتابة حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة وفي مواضعها المتباينة، هذا في الصف الأول، أمّا في الصف الثاني والثالث يتوقع منهم كتابة فقرات من الدرس المقروء ليعتاد الكتابة الصحيحة بإشراف المعلم

---

(4)– ينظر : دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ، ط1 دار الرضوان ، عمان (الأردن) ، 1435هـ–2014م ، ص/ 80.

(1)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) 1424هـ–2003م ، ص/140.

وتدوين كلمات يكثر فيها الخطأ ككتابة المفردات ذوات الحروف المتشابهة في الشكل والصوت، كما يرمي تدريس الإملاء في هذه المرحلة إلى نمو الثروة اللغوية عند المتعلمين و إكسابهم دقّة الملاحظة وحسن الاصغاء[1].

ومن أهداف تعليم الإملاء حسب نجم عبد الله غالي الموسوي تنحصر فيما يلي:

_تعويد المتعلّمين على الكتابة السريعة من دون الوقوع في الأخطاء الإملائية لمواجهة المهمات الحياتية المختلفة [2].

_زيادة قدرة المتعلّمين على التعبير والفهم واستيعاب المواد الدراسية الأخرى، وتأهيلهم لخدمة المجتمع والوطن.

_تدريب المتعلمين على القراءة الصامتة والجهرية، فالأولى هي القراءة الطبيعية والثانية لسلامة القطعة وجودة الأداء.

_ تحقيق الإلتزام بكتابة أصوات اللغة والتعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة.

_ تهيئة أذهان المتعلمين لتقبل المفردات الجديدة التي تسهم في زيادة الثراء اللغوي وتنمية قدرتهم على التعبير الجيّد[3]. ففهد خليل زايد تحدث عن أهداف خاصة لتدريس الإملاء، و إذا سلّطنا الضوء على الباحث الثاني فقد تطرق إليها بصفة عامة.

5- أنواع الإملاء:

الإملاء من حيث طريقة أدائه ثلاثة أنواع:

---

[2]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/110 ،111 .

[3]- ينظر : دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ، ط1 ، دار الرضوان ،عمان (الأردن) ، 1435هـ-2014م ،ص/63 ،64.

[1]- ينظر : دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسة تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ، ط1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ،1435هـ-2014م ، ص/63 ،64.

5-1- الإملاء المنقول: وهو ما تذكره الكتب المدرسية في الصّفوف الأولى بعنوان أكتب في دفتري وهذا النوع من الإملاء يناسب المتعلمين في نهاية الصّف الأول، ويسير المعلم في تدريسه وفق الخطوات التالية:

-تهيئة المتعلمين بمقدمة مناسبة ثم قراءة المعلم القطعة المختارة قراءة معبرة واضحة.

-الطلب الى المتعلمين نقل القطعة، ويقوم المعلم بالدوران مرشدا وموجّها ومصوّبا الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين[1].

5-2- الإملاء المنظور: ويتم بعرض قطعة الإملاء على المتعلّمين لقراءتها، وفهم مضمونها، والتدريب على كتابة أشكال كلماتها، ومن ثم تحجب القطعة عنهم وتملى عليهم. وهذا النوع من الإملاء يناسب الصفّين الثالث والرابع وتسير خطواته على النحو التالي:

-التمهيد للدّرس: قراءة المعلم القطعة قراءة واضحة، ثم قراءة المتعلمين القطعة مع تفسير كلماتها الصعبة.

-التدريب العملي للمتعلمين على اللوح، أو على أوراق إضافية على كتابة الكلمات الصعبة في القطعة تدريبا كافيا[2].

-التهيؤ لكتابة القطعة بعد حجبها عن أنظار المتعلمين وإملاءها بعد قراءتها وفي الأخير القيام بتصحيح الدفاتر.

3.5-الإملاء غير المنظور (المسموع أو الاختباري):وله مستويان:

- إملاء يقوم على الطلب الى المتعلمين بإعداده والتدريب عليه في البيت من الكتاب المقرر .

- إملاء يقوم على أساس اختبار قدرة المتعلم على كتابة مفردات سبق تدريبهم عليها، واكتشاف مواطن الضعف بغية معالجته[1].

---

[2]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/111 ، 112.

[1]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/112 ،113.

بينما الإملاء المنقول لدى نجم عبد الله غالي الموسوي هو أحد أنواع الإملاء الرئيسة ويعتمد على النقل المباشر ، إذ ينقل المتعلمين القطعة التي توجد أمامهم في الكتاب أو السبورة إلى دفاترهم بعد قراءتها وتهجي حروفها، وهذا النوع من الإملاء يناسب الصفين الثاني والثالث الإبتدائيين والإملاء المنظور مبدأه أنّ المتعلمين ينظرون إلى القطعة المراد[2] إملاؤها وقراءتها ثم تحجب عنهم وتملى عليهم وإن حجب القطعة هو الفارق الأساسي بين الإملاء المنقول و المنظور. وهذا النوع من الإملاء (المنظور) يناسب متعلمي الصفّين الرابع والخامس الإبتدائيين ،ويوضّح أنّ أهم ما نجنيه من الإملاء المنظور أنّه درجة مناسبة من التجريد اللغوي إذ تبدأ الكلمات الصعبة بالرسوخ في أذهان المتعلمين.

الإملاء الاستماعي: لا تعرض فيه القطعة أو النص الإملائي على المتعلمين، وإنما يستمعون إلى القطعة ويناقشهم المعلم فيها ويساعدعم على التهجي ثم تملى عليهم، وهو يلائم الصفّين الخامس والسادس الابتدائيين[3].

الإملاء الاختباري: الغرض منه اختبار قدرة المتعلمين على مدى ما تحقّق لديهم من إدراك تدريس الإملاء في السنوات السابقة ولذلك تملى عليهم القطعة الإملائية بعد فهمها من دون مساعدة المعلم في الهجاء، وهذا الأخير يناسب الصّفوف جميعها لكن ينبغي أن يكون على فترات معقولة حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم.

أمّا الإملاء القاعدي :يعدّ طريقة لإستنباط القاعدة الإملائية وفيه يرتّب المعلم على السبورة نصّا إملائيا يدور حول موضوع واحد يحتوي على بعض الأمثلة التي يريد استنتاج القاعدة

---

[2]– ينظر : المرجع نفسه ، ص/113.

[3]– دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ، ط1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ، 1435هـ–2014م ،ص/64،65.

[1]– ينظر : دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ط1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ، 1435هـ–2014م ، ص/64 ،65.

منها[1]. فيتجلى لنا أنّ الإملاء غير المنظور في رأي فهد خليل زايد هو الإملاء المسموع أو الاختباري بينما نجم عبد الله غالي الموسوي لم يتطرق إلى الإملاء غير المنظور، وأن الإملاء الاستماعي ليس هو الإملاء الاختباري، بل كل واحد على حدة ،كما أضاف الإملاء القاعدي وهذا بالضبط مالم يوظّفه فهد خليل زايد. والإملاء عند محمد وطاس نوعان فقط لا غيرهما:

الإملاء المحضّر أو المنظور: وهو الإملاء الذي يكون لنص قصير أو عبارة يوضع من طرف المتعلمين عن طريق الأسئلة الموجّهة من طرف المعلّم ويدور موضوعها حول ما سبقت دراسته في حصة درس التعبير بواسطة الوسائل التعليمية، أو من درس القراءة أو باستعمال البطاقات.

الإملاء الإستماعي أو غير المحضر: وهذا الإملاء لايحصر ولا يطلع عليه المتعلم في تلك الحصة، وإنّما تكون كلماته قد مرّت بخبرته في الدروس السابقة في حصص الفصل أو في حصص المختبر اللغوي المتكامل الذي يساعد كثيرا على التأمل في الكلمات من حيث رسم حروفها وعلى نطق الأصوات والتفريق بينها ومقارنتها بأشكالها.[2]وفائدة هذا النوع من الإملاء (الاستماعي أو غير المحضر) هو الوقوف على مدى هضم المتعلمين للمفردات السابقة ومدى إدراكهم لأصواتها وأشكال حروفها من جهة ومن جهة أخرى لتعويدهم على الكتابة الصحيحة والقدرة عليها وعلى الرمز إلى الأصوات بالحروف والتي وضعت لها[3].

6- 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 ما هو موجود في الكتاب إذا كانت القطعة مأخوذة من الكتاب المقرّر، أمّا إذا كانت القطعة من خارج

---

(2)– المرجع نفسه ، ص/64 ،65.

(1)– ينظر : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، محمد وطاس ، المؤسسة الوطنية للكتاب شارع زيغود يوسف ، الجزائر ، 1988م ، ص/227 ، 228

(2)– المرجع نفسه ، ص/228.

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].

– **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 [4]، فندرك أنّ الباحث فهد خليل زايد بدأ بتصحيح المتعلم دفتره

---

(3)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ،ص /115.

(4)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/115 ،116.

(1)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ،ص/116 ،117.

(2)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/117.

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 [1] .

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.

-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[2].

---

(3)- ينظر : خصائص العربية وطرائق تدريسها ،نايف محمود معروف ،ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ،1405هـ -1985م ،ص/162 .163

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

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 [1] .و مفاد هذا الكلام أنّ محمد صالح هو الوحيد الذي اعترف بأنّ الطريقة الثانية (أن يصحّح كل واحد من المتعلمين أخطاءه) هي الطريقة المثلى في التصحيح.

7-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 مايلي[2] :

7-1- 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

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

---

[2] – المرجع نفسه، ص/257.

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

7-2- 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.[2]

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 الانتباه إلى الكلمات الصعبة، وملاحظة حروفها واختزان صورّها في أذهانهم[3]، 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.[4]

---

(1) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص / 118، 119.

(2) – ينظر: المرجع نفسه ، ص / 119.

(3)– ينظر: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم ابراهيم، ط14، دار المعارف، القاهرة، (مصر)، ص/194.

(1) – ينظر: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، عبد العليم ابراهيم، ط14، دار المعارف، القاهرة، (مصر)، ص/194.

الكتابية

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.

المبحث الثاني :الخط

للخط مكانة سامية في المجال التعليمي، فهو من وسائل التعبير الكتابي. وهو أيضا من الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب، وتربي الذّوق، وترهف الحسّ، وتغري بالجمال والتنسيق. (2)

---

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص/194.

[1] – ينظر: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم ابراهيم، ط14 ،دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/359 .

1- مفهومه:

الخط يعني:" فنّ تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصبغة الجمالية عليها"، وهو كذلك:"كتابة الحروف العربية المفردة والمركّبة بصورة حسنة جميلة حسب الأصول والقواعد التي وضعها كبار من عرفوا بهذا الفن"[1]. ففهد خليل زايد اعتبر الخطّ فنا يزيد للكتابة جمالا وبهاء، إضافة إلى هذا كله هو تحسين كتابة الحروف العربية بطريقة جيدة باتباع الأسس التي أقيم عليها هذا الفن (الخطّ)، ويوافقه محمد صالح جمال على أنّه:" فن من الفنون الجميلة وقد كان قديما وسيلة من وسائل الزينة والزخرفة في القصور ودور العبادة ومازال حتى يومنا يحتل مكانة كبيرة[2]". فهذا الباحث في نظره الخطّ أداة للتعبير عن الرخاء. فقال ابن خلدون: " والخط رسوم وأشكال حرفية تدلّ على الكلمات المسموعة الدالّة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان، وأيضا فهي تطّلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضى الحاجات"[3] .فالمقصود من كلام ابن خلدون هو دور ومكانة الخط العربي في الرقي الإنساني.

فالمفهوم اللغوي للخطّ عند كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة هو: "الكتابة بالقلم ، وخطّ الرجل الكتاب من باب(كتبه)، والخطّ الطريق الطويل" .[4]

أما اصطلاحا: في ذكر القلقشندي في كتابه (صبح الأعشى) أنّ الخطّ هو ما تتعرف منه الحروف المفردة وأوضاعها وكيفية تركيبها خطّا وقيل أيضا أنه علم تعرف به أحوال الحروف في وصفها،

---

(2) – أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 120.

(3) –كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، محمد صالح و آخرون، ط4، دار الشعب، بيروت (لبنان)، ص/260.

(4)– خصائص العربية و طرائق تدريسها، نايف محمود معروف، ط1، دار النفائس، بيروت (لبنان)، 1405 هـ – 1985، ص /132.

(5)– أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)،1424 هـ–2003 م ، ص/245.

وكيفية تركيبها في الكتابة [1]، فهذا الباحث يعتبر الخطّ علم يعرف به أحوال الحروف في مكانها المناسب وتناسقها.

2-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 الحميري اليمني [2]

- 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 الأرامية والنبطية، ثم مرحلة الخط النبطي. [3] 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

---

(1) – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن)،1424 هـ-2003 م ، ص/ 245.

(2) – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 120 ،121.

(3) – ينظر:المرجع نفسه، ص/ ،121.

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.[1] 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 حمل الكتابة إلى قريش بمكة أبو قيس بن عبد مناف، وقد قيل حرب بن أمية.[2] 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 ا كتشفوا أربعة نقوش عربية قبل الإسلام،[3] 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،

---

(1)– ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد ،ص /136.

(2) – ينظر: خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ط1، دار النفائس، بيروت (لبنان)، 1405 هـ – 1985، ص /137.

(3)– أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،ط1 ، دار المسيرة ،عمان (الأردن) 1424هـ–2003 م ، ص /241.

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[1]. فيتجلى لنا أنّ كلا الباحثين قد توصلوا إلى قاعدة أساسية فحواها أنّ الخطّ العربي قد تمّ تنأوله منذ القدم إلى غاية العهد الجاهلي مرورا بعصر صدر الإسلام والخلفاء الراشدين ومن خلفهم.

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 [2]، 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). [3]

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. [4]

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

---

[1]– أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،ط1 ، دار المسيرة ،عمان (الأردن) 1424هـ–2003 م ، ص/241، 242.

[2]– المرجع نفسه، ص/243.

[3]– المرجع نفسه ، ص/243.

[4]– المرجع نفسه، ص/ 243.

4_ترتيب الحروف العربية: وضع الترتيب الأول ستة أشخاص كانت أسماءهم أبجد وهوز وحطي و كلمن 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 .[1]

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،[2] وعبّر عن السكون بدائرة صغيرة.

6- علامات الوقف أو علامات الإملاء والترقيم: كان كتاب القرآن الكريم يشير إلى نهاية الآيات بخطوط أو حروف مثل: الحرفO أو بدوائر صغيرة في وسطها نقطة أما علامات الوقف التي تستخدمها فهي مستحدثة عرفها العرب إبّان عصر النهضة. [3] 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"[4] .

---

[1]- ينظر:أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار المسيرة ،عمان (الأردن) ،1424هـ - 2003م ص/244.

[2]- ينظر : المرجع نفسه ،ص/244 ،245.

[3]- ينظر: المرجع نفسه ، ص / 244، 245.

[4]- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 122.

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 كالأتي: [1]

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.[2]

2_خطّ الثلث: وهو خط يحتاج إلى قدرة فائقة على التحكّم بالحرف والتوازن في تشكيل التكوينات، وهو من 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 [3].

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.

---

[1]– خصائص العربية و طرائق تدريسها، نايف محمود معروف، ط1، دار النفائس، بيروت (لبنان)، 1405 هـ – 1985م، ص /140.

[2]– المرجع نفسه ، ص/140 ،141.

[3]– المرجع نفسه ، ص/ 141.

6-الخطّ الرقعي: وهو خط الكتابة السريعة غالبا، ولذا فقد روعيت فيه السهولة والبساطة. [1] 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.

4-أهميته:

الخطّ وسيلة من وسائل الاتصال ووسيلة كذلك من وسائل التعبير عمّا يجول بالخاطر، فوضوح الخطّ من العوامل التي تمكن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة لما دوّن من أفكار ورداءة الخطّ وعدم وضوحه من الأمور التي تبعد بالقارئ عن الرغبة فيما هو مكتوب وتقف حائلا بين الكاتب وأفكاره التي يريد عرضها على الآخرين ولهذه الأهمية أصبحت العناية بالخطّ من أهم النواحي التي يعنى بها منهج تعليم اللغة. [2] ومن هنا يبرز لنا مدى أهمية هذا الخطّ و مما هو جدير بالذكر أنّ العناية بالخطّ والاهتمام به بدا واضحا جليّا منذ أن بيّن مكانة الرسول الأعظم من خلال حثه للمسلمين تعلمه وجعله وسيلة الفداء لأسرى بدر، ويكفي هذا الخطّ أهمية و فضلا أنّ القرآن الكريم دون به. والخطّ الجميل يعدّ وسيلة من وسائل الإيضاح المهمة المساعدة على تعليم المتعلم في جميع مراحله التعليمية، ولا يخفى على أحد في أنّ جماله ووضوحه له الأثر الواضح في تعليم المتعلمين وتعلمهم مما حدا بالتربويين أن يركّزوا على تعليمه وتجويده منذ بداية تعلم المتعلّم التهجّي والكتابة. كما أنّه ينبغي ألاّ يغيب عن البال أنّ الخطّ العربي قد حفظ لنا تراثنا العربي و الإسلامي. [3]

فسميح أبو مغلي يعتقد أنّ أهمية الخطّ تتجلى فيما يلي: الخطّ مهمّ لارتباطه بالقراءة، إذ هو أساس رموز الكتابة ،التي يسجل بها الكاتب أحاسيسه وأفكاره، وهو وسيلة التعبير الصامتة إذ يساعد القارئ على تذوّق جمال اللغة. وفي المجال التعليمي يعتبر الخطّ من وسائل التعبير الكتابي،

---

[1]- ينظر: خصائص العربية و طرائق تدريسها، نايف محمود معروف، ط1، دار النفائس، بيروت (لبنان)، 1405 هـ 1985م ، ص /142.

[2] -تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، 1420هـ-2000م،ص/212.

[3] -ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 128، 129.

ومثل سوء الخطّ كمثل سوء التعبير في الكلام، كلاهما يؤدّي إلى سوء الفهم. والخطّ كذالك من الفنون الجميلة الراقية، ويقدّر المعلّم المتعلّم ذا الخطّ الجيّد، كما قد يسيئ تقدير المتعلّم ذي الخطّ الرديء. [1]

ففهد خليل زايد أكّد على أهمية الخطّ العربي في عدة جوانب على نحو ذلك أهميّته في أنّ القرآن الكريم دوّن به، ضف إلى ذلك أهميّته في المجال التعليمي والتربوي والحفاظ على كيان المجتمع العربي، بينما نظر أبو مغلي إلى أهميّة الخطّ من زاوية واحدة ألا وهي أهميّته في الجانب التعليمي فقط وأغفل جوانبه الأخرى.

5-أهداف تدريس الخطّ في المرحلة الابتدائية:

تهدف دروس الخطّ في هده المرحلة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-اك ساب المتعلم القدرة على الكتابة السريعة.

-يربّي تعليم الخطّ وإجادته الذّوق السليم في نفوس المتعلّمين وينمّي فيهم قوة الملاحظة.

- تعويد المتعلّمين عادات حسنة كالنّظافة والنّظام ومحبة النفوس الجميلة.

- تقوية عضلات اليدّ وإكسابهم خبرة يدوية.[2]

أما لدى علي أحمد مدكور فأهداف تدريس الخطّ عنده هي: الوضوح والسرعة والجمال ، فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة وعلى اتباع قواعد رسم الحروف،وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وطوله، وقصره. [3]

---

[1] – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د.ط، دار المجدلاوي، عمان (الأردن)، 1999م، ص/44.

[2] – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، فهد خليل زايد، ص/ 123،124.

[3] – تدريس فنون اللغة العربية ، علي أحمد مدكور، د.ط، دار الشواف، القاهرة (مصر)، 1991م، ص/312، 313.

والسرعة هي إرسال اليدّ مع السرعة في الكتابة، فإذا أحسّ المعلم بأنّ المتعلّمين أخذوا يكتبون في وضوح، اتّجه بعد ذلك إلى تدريبهم على السرعة، شريطة ألاّ يؤدي ذلك إلى نقص درجة الوضوح. أمّا الجمال فمن الصعب قياسه إلاّ بمعيار التذّوق، وبالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخطّ وهي النظام ، والنّظافة والتناسب، ويبدو من نافلة القول الآن، أنّ الوضوح في الخطّ هو الهدف الذي يجب أن نركز عليه في تعليمنا وتدريبنا لأبناءنا في المدارس [1]. أمّا جمال الخطّ فيجب أن ينمّى عند الموهوبين فقط. وبما أنّ الخطّ مهارة حركية بالدرجة الأولى، فإنّه يعني تدريب المتعلم في المدرسة الإبتدائية حتى تصل العلاقة والملائمة بين عينه ويدّه درجة تمكّنه من كتابة الحروف الثمانية والعشرين منفردة ومتشابكة بطريقة سهلة وواضحة [2]. ففهد خليل زايد في معتقده أن تدريس الخطّ يهدف إلى تجويد وتحسيين الحروف وإستقامة الخطّوط، أمّا علي أحمد مدكور في نظره أنّ الوضوح والسرعة والجمال من أهّم العناصر التي ينبغي على المعلّم أن يعلّمها للمتعلّمين في المدرسة الإبتدائية.

6- ما يجب مراعاته في أثناء تدريس الخطّ:

- **اختيار النماذج الخطّية:** على المعلّم أن يختار النموذج الخطّي من العبارات السهلة القصيرة التي بمقدور المتعلّم أن يفهمها والتي تتّصل بحياته وتعينه على اكتساب المعارف الجديدة، وتغرس فيه عادات حسنة كحب الوطن والتعاون.

-الجلسة الصحيحة: ينبغي على المعلّم أن يطلب من متعلّميه الجلوس معتدلين، ووضع دفتر الكتابة بشكل شبه مستقيم.

-طبيعة الكتابة : المعلّم هنا مطالب بعدم الإكثار من العمل الكتابي، وأن لا يجعل الحصة كلّها عملا كتابيا[3].

---

[1]- ينظر : تدريس فنون اللغة العربية ، علي أحمد مدكور، د.ط، دار الشواف، القاهرة (مصر)، 1991م ، ص/ 313.

[2]- ينظر : المرجع نفسه، ص/313.

[3]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/124.

–العادات الحسنة: على المعلّم أن يغرس طائفة من العادات الحسنة في نفوس المتعلمين كالنظافة والنظام وإمساك القلم.

–إعداد الدرس: وهنا ينبغي على المعلم أن يعد خطة الدرس محدّدا فيها الغرض من الدرس [1].

– الحرية في الكتابة: وهذا يعني أن يترك المتعلمين أحرارا في الكتابة، فلكل متعلم سرعته الخاصة [2]

والأمور التي يجب مراعاتها في تعليم الخطّ لدى عبد العليم إبراهيم هي:

1-يجّب أن نختار النماذج من العبارات السهلة التي يفهمها المتعلم، وتتّصل بحياته ونشاطه وتمده بألوان جديدة من الثقافة والمعرفة والخبرة، ويجد فيها توجيها سديدا إلى السلوك الحميد، ومحبّة الوطن، والتعاون المثمر لتحقيق الأهداف القومية، ففي ذلك كلّه ربط بين درس الخطّ وغيره من مواد الدراسة.

2-ينبغي دائما مراعاة الجلسة الصحيحة، بأن يجلس كل متعلم معتدلا مستقيم الظهر رافع الرأس[3].

3- الكتابة عمل شاق، ولذا يجب على المدرّس أن يخفّف من أعبائها على المتعلّمين، بأن ينوّع العمل في الحصة.

4- ينبغي أن تنتهز حصّة الخطّ لأخذ المتعلمين بطائفة من العادات الحسنة كالنظام والنظافة والطريقة المثلى لإمساك القلم، وحملهم كذلك على هجر العادات السيئة كوضع القلم في الفم.

---

[1]– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص /124 ،125.

[2] – ينظر : المرجع نفسه ، ص/124 ، 125.

[3]– ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/312.

5- يحدّد المعلّم الغرض من كلّ درس، ويثبت هذا الغرض في كراسة الإعداد، ويجب أن تكون هذة الكراسة مخصّصة للخطّ[1].

6-يترك المتعلّمين أحرارا في الكتابة فلا يتقيّدون بالسير معا من حيث البدء أو الإنتهاء فلكلّ متعلم سرعته الخاصة [2]، فهذا الباحث يتوافق مع فهد خليل زايد، لأنّه نصح بنفس العناصر التي رآها الباحث الثاني ومن الواجب الإهتمام بها.

7 –تعليم الخط :

يتم تعليم الخطّ على مرحلتين:

الأولى: مرحلة تعليم الهجاء، الثانية: مرحلة تحسين الكتابة وتسير المرحلة الأولى جنبا إلى جنب مع تعليم القراءة للمبتدئين، أمّا الثانية فتبدأ بعد أن يصل المتعلم في القراءة والكتابة إلى درجة تمكّنه من البدء في تحسين كتابته، ولذلك يجّب أن يكون خطّ المعلم في المدرسة الإبتدائية على درجة جيّدة من الوضوح وأن يكون ملمّا إلماما جيّدا بأساليب تدريس الخطّ، ممّا يساعد في التدريب على تعليم الخطّ وتجويده أنّ حروفه خطّوط وأشكال يمكن أن تكتب وترسم على اللوح أو على الورق، كما يمكن أن تكتب من حبات الأرز و الرمل أو من الخيوط وغيرها.[3]

و مراحل تعليم الخطّ عند عبد العليم إبراهيم هي:

الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية: المتعلّم في هذه الحلقة يلقى مشقّة كبيرة في الكتابة و لهذا كان تدريب المتعلم على الكتابة في هذه المرحلة مقصورا على نقل بعض الكلمات أو الجمل التي يعالج قراءتها و رسمها بالقلم، أو التخطيط على الرمل، أو بصنع أشكالها في حصّة الرسم أو الأشغال من الورق أو الصلصال.[4]

---

[1]– ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ،ص/313.

[2]– ينظر : المرجع نفسه ، ص/313.

[3]– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/125 ، 126 .

[4]– ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ص/365.

الحلقة الثانية من المدارس الإبتدائية: في هذه الحلقة يؤخذ المتعلم بتحسين الخطّ ومحاكاة النماذج مع تفهيمه بعض القواعد الفنيةويحسن أن يقتصر تدريبه على خطّ النسخ كما يفضّل في هذه المرحلة ألاّ تشغل الحصّة كلّها بالتدريب على الخطّ ففي ذلك إضجار لهذا المتعلّم الصغير وإرهاق لجسمه وعينيه بل ينبغي أن يشغل جزء من الحصة بعمل آخر كالأناشيد أو القصص أو القراءة.

-الحلقة الثالثة من المدارس الإبتدائية، والصفوف الثلاثة بالمدارس الإعدادية: يدّرب متعلّمي هذه الصفوف جميعها على خطّ الرقعة [1]وحده لأنّه الخطّ الذي يستخدمونه في كتاباتهم.

_دور المعلمين والمعلمات: يدرّب المتعلمين على خطّي النسخ والرقعة، لأنّهم سيقومون بتعليم النّوعين في المدارس الإبتدائية، ويحسن تدريبهم على النوعين كل حصة من حصص للخطّ وأن تكون عبارة النموذج متحدّة في صفحتين متقابلتين من كراسات النماذج، تكتب في إحداهما بخطّ النسخ وفي الأخرى بخطّ الرقعة، ويكتب المتعلم الصفحتين في حصّة واحدة [2]. ففهد خليل زايد اعتمد على مرحلتين فقط ولم يعلق عليهما، بينما الباحث الثّاني يخالفه في رأيه ويقرّ بأنّ تعليم الخطّ يسير وفق ثلاثة حلقات من المدرسة الإبتدائية بعدها يليه دور المعلّمين.

8- مراحل تدريس الخطّ والتدريب عليه:

_**التهيئة:** وفيها يتأكّد المعلم من جلسة المتعلمين السليمة على المقعد المريح ينبغي أن يبدأ بتدريب المتعلمين على الكتابة الصحيحة منذ بداية تعلم القراءة وهذا يعني أن تبدأ أولى خطوات التدريب على الخطّ في الصف الأول وينصح باتباع الخطوات التالية:

- تدريب المتعلّمين على كتابة مفردة[3]واحدة على صفحة بيضاء غير مسطّرة.
- مراقبة أداء المتعلّمين ومساعدتهم وتشجيع المجيدين منهم.

---

(1)- ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/365 ،366.

(2)- ينظر : المرجع نفسه ، ص/366.

(3)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، 126 ،127.

ـ في مرحلة متقدمة من هذا الصّف يسير المعلّم في الكتابة على النحو التالي:

-التمهيد للكتابة بقصة أو خبر.

- عرض النّموذج أمام المتعلمين، قراءة المعلّم، ثم قراءة المتعلّمين و فهم المعنى.

-تدريب المتعلّمين على الكتابة في دفاترهم وتصويب أخطائهم أثناء الكتابة [1].

أما عند نايف معروف تتّم هذه المراحل على النحو التالي:

1-التمهيد: ويكون بتشويق المتعلمين وإثارة إهتمامهم، على أن يكون هذا الأخير ذا صلة بمادة الدّرس.

2- عرض النموذج المعدّ على السبورة أو في لوحة (كرتونية) أو في بطاقات خاصة، ثم يتبع ذلك حوار هادف.

3- بعد ذلك يتنقل المعلم إلى تدريب متعلميه بنفسه، فيكتب النموذج أمامهم على السبورة ،شارحا لهم صورة كل حرف على حدّة، وموضحا كيفية اتصاله بالحروف الأخرى[2].

4- إذا كان التدريب للمتعلمين في المرحلة الإبتدائية الدّنيا، على المعلّم أن يستعين بمختلف الوسائل المتيسرة لترسيخ صورة الحرف الجديد في ذاكرة المتعلم البصرية ، وأن يدرب عضلات هؤلاء المتعلمين على رسم ما هو جديد في الهواء أولا، بالمعجون أو الرمل ثانيا ، وبعد ذلك يدرّبون على السبّورة بإشراف المعلّم المباشر.[3]

5- وتكون الخطوة التالية الانتقال من السبّورة إلى الدفتر، وهنا يفضّل أن يكتبوا كلمة كلمة.

---

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

[2]- خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ، 1405هـ-1985م ، ص/154.

[3] - المرجع نفسه ، ص/ 154.

6- وأخيرا على المعلّم تقويم عمل متعلّميه قبل الإنتهاء من الدرس [1]. وعلى الرغم من اختلاف فهد خليل زايد والباحث الثاني في المصطلحات، إلا أنّ فكرة كل منهما تصبّ في مصبّ واحد، ألا وهي على المعلم اتّباع خطوات تدريس الخطّ من أجل تدريب المتعلّمين عليه وتمكّنهم من الكتابة بطريقة جيّدة، وحسن تجويد الحروف.

9- المشكلات الخاصة بالحروف العربية:

يقرر بعض الباحثين أنّ الخطّ المثالي يجب أن يتّصف بجملة من الأمور منها:

1_ ألاّ يتطلب كثيرا من الجهد والوقت والورق.

2_ أن يتخصص لكلّ صوت من أصوات اللغة رمز مستقل به [2].

3_ ألاّ تتغير صور هذه الحروف في أي موقع وقعت من الكلمة (بداية، وسط، نهاية متصلة، منفصلة).

4_ أن تكون صور هذه الحروف خالية من كل إشارة ثانوية كالنقط والحركات والعلاقات الأخرى.[3]

وحتّى يكون الخطّ جميلا لدى محمد جمال صالح يجب أن يكون مقروءا ومتناسقا وواضحا ، وهذا يتحقق بشروط أهمهما:

1_ أن تكون حجوم الأحرف في الكلمة الواحدة متناسبة [4].

2_ أن يكون تناسب بين حجوم الكلمات في السطر الواحد والقطعة الواحدة.

3_ أن يكون تناسب في المسافات بين الكلمات المتتابعة.

---

(4) - المرجع نفسه ، ص/154.

(1)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/48.

(2)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/48.

(3)– كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية ، محمد صالح و آخرون ، ط4 ، دار الشعب ، بيروت (لبنان) ، ص/260.

4-أن تتوافر الإستقامة في الكتابة على سطر أفقي، وقد عنيّ أجدادنا العرب بالخطّ كثيرا وبرعوا في فنونه ، فكان عندهم الخطّ الكوفي والديواني والنسخي والرقعي والثلث وغير ذلك كما أنهم جعلوا حرف الألف هو الوحدة التي بواسطتها تقاس الحروف الأخرى، فالباء إذا استقام طرفاها يجب ألاّ يتعدّى طولها طول الألف، والجيم ألف ونصف ،والطاء ألفان وهكذا[1] . فنرى أنّه لكي يكون الخطّ جميل ينبغي أن يتّصف بكل ما قدّمه فهد خليل زايد والباحث الثاني .

10- عيوب الخط العربي وحروفه:

بناء على المواصفات السابقة التي رصدها الباحثون للخطّ المثالي، فقد ذهب بعض التربويين إلى أنّ الخطّ العربي تكتنفه بعض العيوب وعدّ خبراء تدريس القراءة أنّ وضوح الخطّ العربي مطبوعا كان أم مكتوبا باليدّ يساعد المتعلمين وبخاصة في المرحلة الأولى على تخطّي شكل الكلمات، والتركيز على المضمون، ولقد أوضح (غراي) أنّ من العوامل المؤثرة في مقروئية الكلمات حجم الحرف ووضوحه للعين وانسيابه فوق السطر. لذا فقد لوحظ في السنوات الأخيرة اهتمام المختصين برفع وجه الأحرف وتكبيرها لتساعد المتعلم على سرعة استباعها ، ولقد أدرك الباحثون العرب أكثر المشكلات المتعلقة بالحرف العربي

وصنفوها [2] على النحو التالي:

1-خلوه من الأحرف الصائتة القصيرة: في اللغة العربية ثلاث صوائت قصيرة لكلّ منها رمز خاص ، وهي غير داخلة في صلب الخطّ، بمعنى أنّ الكتابة كتابتان أو واحدة مجردة من الحركات، وأخرى مشكّلة وينتج عن هذا الوضع مشكلات منها:

-الكتابة المجرّدة: للكلمة المجردة عدة أوجه محتملة للقراءة نحو (قَدَرَ، قَدْر، قُدر، قَدَّر)، ولهذا فإنّ المتعلّم يبذل المجهود الأكبر للفظ هذه الكلمات على حساب معانيها[1].

---

[4]- المرجع نفسه ، ص/260،261.

[1]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 48 ،49.

_ الكتابة المشَّكّلة: فإنّها تجبر المتعلّم على كثرة نقل عينيه من السطر إلى ما فوقه وتحته، وهي عملية مرهقة للنظر.

2-تعدد صور الحرف الواحد: وخير مثال على ذلك حرف الميم، إذ إنّ بعض المهندسين أحصى لهذا الحرف أكثر من عشرين تمثيلا، وهذا التعدّد يترك أضرارا.

3_ تقارب صور الحروف في الرسم: وعدم تمييز بعضها من بعض إلاّ بالإعجام أو الإهمال أوعدد النقط، وينجم عن هذا أنّ القلم كثيرا ما يزّل في كتابة هذه النقط، فينقص بعضها من عددها، أو يزيد، أو ينحرف بها عن موضعها [2].

ومن مشكلات الخطّ العربي في نظر نايف معروف هي:

1- الحركات: أي أنّ على المرء أن يفهم معاني الألفاظ لكي يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة ، والحقيقة أنّ الحركة في اللغة العربية ليست إلاّ حرفاً ،لأنّها تدلّ على صوت خاص غير الصوت المدلول عليه بالحرف الذي توضع عليه الحركة.

2- الحروف:

- إنّ للحرف العربي الواحد أحيانا صوراً مختلفة ، فله صورة إذا كان مفرداً،

وله أخرى إذا كان متصلا بغيره، وثالثةً إذ وقع في أول اللفظة، ورابعة إذا وقع في وسطها أو آخرها. [3]

---

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/49.

[1]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/50 ، 51.

[2] - ينظر : خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ، 1405هـ-1985 م ، ص/144.

– إنّ هناك حروف متحدة في الشّكل، ولكنّها تمتاز عن بعضها بالإعجام (التنقيط) أو الإهمال أو بعدد النقط، ثم لا يُؤمَن الزَلل ووضع النقاط في غير محلّها، فيؤدّي الأمر أن نقرأ الكلمة على وجوه متعددة.

–بعض الحروف تكون تارة صائتة وتارة صامتة، ولذلك تختلف مظاهرها ويختلف لفظها حسب الأحوال و الظروف، فالياء في كلمة (يدرس) (حرف ليّن) هي غير الياء في كلمة (الهادي) حرف مدّ والواو في كلمة وَعَدَ حرف (ليّن) هي غير الواو في كلمة سُور (حرف مدّ)[1].

– هناك صوتان لكل منهما رسمان، أي حرفان، وهما: الألف الممدودة، ولها رسمان: الألف الطويلة (ا) كما في كلمة (باب)، والياء المهملة / الألف المقصورة (ى) كما في كلمة (ندى)، التاء المبسوطة (ت) والتاء المربوطة (ة).[2] ففهد خليل زايد تكلّم عن عيوب الخطّ العربي بصفة شاملة و شرحها على أكمل وجهٍ، و كذلك نظرة الباحث الغربي "غراي" إلى العوامل التي تؤثر في قراءة الكلمات وحجم الحرف، بعدها قدّم لنا كيف صنّف الباحثون العرب المشكلات الخاصّة بالحرف العربي، أمّا الباحث الثاني اختصر ولم يتوسع وأنّ عوائق الخط العربي تكمن في الحركات والحروف.

لقد رأينا أنّ فهد خليل زايد لم يتحدث عن ميزة الخط ، لهذا بيّن راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة مميزات الخطّ العربي:

1–صور الحروف العربية متعددة و متنوّعة، حسَب الاتصال أو الانفصال، أو حسب ورودها في بدء الكلمة، أو وسطها (ع ،ﻋ، ﻌ ، ع) ،(ھ ، ﻫ ، ﻪ، ه)، و هكذا تبلغ الحروف العربية تسعين شكلا مستقلا.

2– تتشابه الحروف العربية تشابه يجعل الطفل [المتعلّم] يخلط بينها، و يجدّ صعوبة في التمييز بينها مثل

(ب ، ت ، ث، ن) ، (ج ، ح ، خ) ، (د ، ذ) ، (س ، ش) ، (ف ، ق).

---

(3)- المرجع نفسه ، ص/ 144 ،145.

(1)- خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ، 1405هـ–1985 م، ص/145.

3- يقبل الخطّ العربي التشكيل بأي شكل هندسي و يتمشّى بأي صورة من الصور و لا يطرأ على جوهره أيّ تغيير.[1] ولهذا فللخطّ العربي عدة صور و حروفه تتشابه فيما بينها، ممّا يجعل صعوبة للتمييز بينها.

ومن الوسائل المعينة على تعليم الخطّ عند عبد العليم ابراهيم مايلي:

1-الأمشق و هي كراسات تطبع فيها النماذج المطلوب محاكاتها، ومن هذه الأمشق ما يقتصر استخادمها على تأملها ومحاكاتها في كراسات أخرى، ومنها ما هو معدّ للكتابة فيه على أسطر متتالية تحت النموذج المطبوع في أعلى الصفحة، وهذا هو النوع الشائع لسهولة استعماله، ولكن يؤخذ عليه أنّ كثيرا من المدرّسين يعتمدون على هذه النماذج، ولا يستخدمون السبّورة في الشرح والإرشاد[2]، ومن عيوب هده الطريقة أيضا أنّ التلميذ [المتعلم] لا يستطيع محاكاة النموذج إلا في السّطر الأول، أمّا في السّطر الثّاني والذّي يليه فإن التلميذ [المتعلم] لا ينظر إلى النموذج بل ينظر إلى خطّه هو، فيسوء خطّه ويتكرر خطؤه في السطور التالية، بل يتأخر خطّه في كل سطر[3] .)عن سابقه، وقد فكّر بعض المربّين في علاج هذه المساوئ بأن يكرّر النموذج في الصفحة الواحدة، أو بأن يبدأ التلميذ [المتعلم]من السطر الأسفل، ولكن هذه الطريقة غير طبيعيّة، ولا تجدي في علاج العيوب السابقة.

2-نماذج مطبوعة على ورق مقوى، يختلف بعضها عن بعض، وتمتاز هذه النماذج بسهولة الإنتفاع بها وإختيار ما يناسب كل تلميذ [متعلم] منها ، وبأنّ التلميذ [المتعلّم] لا يلقى صعوبة في تحريك النّموذج وجعله بجانب الكتابة، فتكون المحاكاة دقيقة ولكن هذه النماذج تشوَه وتتسخ بكثرة

---

(2)- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، 1424 هـ – 2003 م ، ص/256.

(1)- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/366.

(2) – المرجع نفسه ، ص/366.

الإستعمال [1] .وعليه لابدّ من اتباع كل هذه الوسائل التي سبق لنا أن تعرّضنا لها لكي يستفيد منها المتعلمين.

11-الخطّ العربي علم وفن وفلسفة:

الخط علم: وذلك لأنّه يعتمد على أصول ثابتة وقواعد دقيقة تستند إلى موازين وضعها الأقدمون وهذه القواعد العامة في الخطّ لا تختلف من خطّاط لآخر، ذلك لا يصل الإنسان إلى إجادة هذا العمل إلاّ إذا درس أسسّه وقواعده.

الخط فن: وذلك لأنّ محوره الجمال في التعبير كما يتطلب استعدادا فنيا، يقوم على دقة الملاحظة و الانتباه والقدرة على المحاكاة والمشابهة و هي أمور صميمية في الفن.

الخطّ فلسفة: فلكل نوع من أنواع الخطّ فلسفة خاصة عبّرت عن فلسفة مجتمعها وطبيعته: ففي الخط الكوفي الذي كان يُكتب به في العصر الجاهلي نلاحظ خطوطا مستقيمة قاسية [2]، عبّرت عن قسوة الحياة الجاهلية القديمة وفي خطّ الثلث في العصر العباسي نلاحظ تعقيدا في الحرف وجمالا في الشكل، تلائم مع العصر العباسي بما فيه من تعقيد الحياة وروعة الحضارة ، وفي اختراع الخطّي الرقعة والديواني في العصر العثماني [3]نلاحظ ضرورات اجتماعية تمثّلت في الوضوح والسرعة، الأمر الذّي دعا لهذين النوعين فجاءا معبرين عن فلسفة اجتماعية معينة [4]، فراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة نظرا إلى الخطّ العربي من ثلاث زوايا كونه علم لاعتماده على القواعد ، وفن لأنّه يدور حول محور الجمال في التعبير وفلسفة لأنّه يعبّر عن فلسفة كل مجتمع أو حضارة.

يقول نايف معروف:" ليست هناك طريقة ملزمة لتدريس الخطّ، إذ يمكن تنويع الأساليب تبعا لواقع التلاميذ [المتعلمين] ، وانطلاقا من مبدأ حرية المدرّس [المعلّم] في إختيار ما يراه مناسبا

---

(3) – المرجع نفسه ،ص/366.

(1) – ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، 1424هـ –2003م ، ص/246 ، 247.

(2)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/247.

(3)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/247.

من وسائل وأدوات في ضوء الواقع الميداني للمدرّس [المعلّم] و التلميذ [المتعلّم] والمدرسة. قبل المباشرة بتعليم الخطّ ينبغي الإهتمام بتكوين العادات الصحيّة السليمة عند التلاميذ كالجلوس الصحّي (٠٠٠٠٠)، ومسك القلم (برفق وباتجاه الكتف اليمنى) [1]، ومراعاة بُعد الصحيفة عن العين (حوالي 30 سم مائلة إلى اليسار قليلا)، كما يستحسن أن يأتي النور من الخلف أو اليسار على المعلّم ألا يلزم التلميذ [المتعلّم] الأعسر على الكتابة باليدّ اليمنى لئلا يسيئ إليه، ولكن هذا لا يعني عدم تشجيعه على استعمال اليدّ اليمنى في بداية الأمر، ولا ننسى [ولا] أن أساس تعليم الخطّ يقوم على المحاكاة الواعية والتدريب الهادف.[2] فهذا الباحث ينوّه إلى أنّه ليست هناك طريقة واحدة لتعليم الخطّ ، وإنّما يمكن تنويع المعلّم في الأسلوب نظرا للمتعلمين أي حسب واقعهم.

المبحث الثالث :الأنماط اللغوية

1- تعريف الأنماط اللغوية:

جاءت كلمة "النّمط" في اللغة العربية في معاني مختلفة وهي تعني جماعة من الناس أمرهم واحد، أو بمعنى الطريقة، أو المذهب أو الفن، أو ضرب من البسط، أو الثياب ذات اللون الأحمر أو الأخضر أو الأصفر، والنّمط من العلم أو المتاع وكل شيئ، نوع منه، يقال :"عندي متاع من هذا النّمط" وقد ورد في الحديث الشريف" : خير هذه الأمّة النّمط الأوسط يلحق بهم التالي ويرجع إليهم الغالب ".

أمّا الأنماط اللغوية في المجال التربوي فهي قسم الكلام الذي يستقل عن غيره ، كالاسم والفعل والحرف [3]، ثمّ ما يركّب من هذه الأقسام من تراكيب لغوية كالجملة الإسمية والجملة الفعلية والأساليب كأسلوب النداء و الإستفهام والتعجب وما إلى ذلك ، وقد دعيّت تدريبات الأنماط

---

(4)– خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ،1405 هـ –1985 م ، ص/152.

(5)– المرجع نفسه ، ص/152.

(1)– ينظر : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، طه حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، ط1 ، جدارا للكتاب العالمي ، عمان (الأردن) ، 1429هـ–2009م ،ص/366.

اللغوية في بعض المناهج الحديثة باسم التدريبات اللغوية التي ركّزت على التدرّب على استعمال الأنماط والأساليب اللغوية أكثر من تركيزها على قواعد اللغة أو النحو التي تحكم صحّة التراكيب أو الأنماط أو الأساليب ، ودعيّت باسم آخر وهو" الاستعمال اللغوي" ، إذ تقوم على استعمال طريقة التدرّب على الاستعمال اللغوي الصحيح ، بما يناسب صغار الطلبة من الأدوات اللّفظية لتحقيق الهدف المنشود ، وهو سلامة العبارة وصحّة الأداء .[1] تعدّ القواعد في نظر فهد خليل زايد مظهرا من مظاهر رقي اللغة ، ودليلا على حضارتها وبلوغها مرحلة النضج والإكتمال ، وهذا يعني أنّ أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلا إذا كانت على درجة من الرقيّ الحضاري والتكامل يجعلها قادرة على[2] أن تلبي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم. [3] أمّا مفهوم القواعد عند السكّاكي : "معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم بتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من كلام العرب وقوانين مبنية عليها ."[4]عبّر فهد زايد عن القواعد باعتبارها شكل من أشكال اللغة أمّا السكاكي فيرى بأنّها كيفية الربط والتنسيق بين مفردات الجملة حتى تؤدي معنى وذلك إستنادا إلى قوانين مضبوطة.

ويعرّفها (إبراهيم ، 2002) بأنّها : "علم من علوم اللغة العربية تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء وما يعرض لها من الأحوال في حال تركيبها وعلاقتها بغيرها من الكلمات فيبحث ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم ويعرفها الباحث (الحموز) على أنّها : "علم يختص بدراسة الكلمة وما يطرأ عليها من تغيرات ضمن التركيب ، أو ما يسمى بالجملة المفيدة "[5] من خلال التعريف الأول نجد ابراهيم يحصر القواعد في كونها

---

[2]– ينظر المرجع نفسه ، ص/366.

[3]– أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/159.

[4]– ينظر : المرجع نفسه ، ص/159.

[1]– دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية) ، نجم عبد الله غالي الموسوي ط1 ، دار الرضوان ، عمان (الأردن) ، 1435 هـ– 2014 م ، ص/146.

[2]– المرجع نفسه ، ص/144.

علم يدرس أواخر الكلمة أمّا الحموز فيرى بأنها علم يهتم بدراسة الكلمة بأكملها. وكان الاهتمام بتدريس النحو لدى فهد خليل زايد لأنه دليل أصالة اللغة وسمة حضارية من سماتها ، وكونه ضوابط وقوانين تحكم اللغة واستخدامها استخداما سليما وبخاصة بعد أن شاعت العامية في الوسط العربي وتعددت لهجاته ، كما أنه مرتبط بصحة الفهم إرتباطا وطيدا.[1] أما بالنسبة لنايف معروف كان الاهتمام بتدريس النحو راجع إلى حفظ اللغة من شيوع اللحن وإنتشار العامّية من جهة ، بالإضافة إلى عصمة اللسان من الخطأ، ثم تيسير العربية على من يرغب في تعلّمها من المسلمين الأعاجم وضبط اللغة وحفظها من التفكيك والضياع وذلك حرصا على سلامتها[2] للباحثين نفس الرؤية فيما يخص أهمية النحو التي تكمن في الحفاظ على اللغة العربية وإستخدامها إستخداما سليما ، وتسهيلها على متعلميها . وقد أشار فهد خليل زايد أنَّ الكثير من دارسي العربية يخطؤون حين يظنون أنّ النحو يعني معالجة أواخر الكلمات فحسب ، ولكنّه في الحقيقة كما يصفه العالم جود" Good" عبارة عن تركيب الجمل وتركيب الجمل في العبارة ، فهو جزء من دراسة اللغة يختص بعلاقة الكلمات واختلاف هذه العلاقة ووظائف هذه الكلمات في الجمل[3] وبناءً على هذا فالنحو عبارة عن أسس منظمة وقوانين مرتبطة بموضوع اللغة.

والنحو عند ابن جيني "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه عن إعراب وغيره كالتثنية والجمع ، والتحقير ، والتكسير ، والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها وإن لم يكن منهم ، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها وهو في الأصل مصدر شائع ، أي نحوت نحوا ، كقولك قصدتُ قصدا ، ثم خصّ به إنتحاء هذا القبيل من العلم" [4] أي أن النحو هو تتبع كلام العرب بأشكاله المختلفة (من تثنية وجمع إلى غير

---

[3]– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/159 ،160.

[4] – خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ،1405 هـ –1985 م ، ص/ 175 ،176.

[1]– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/160.

[2]– خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ،1405 هـ –1985 م ، ص/168.

ذلك). وفي نظر كل من طه علي حسين الدليمي ، وسعاد عبد الكريم الوائلي فإن النحو هو: " العلم الذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناءً "[1].إذ نجد هذا التعريف شامل وبسيط حيث ربط النحو بدراسة أواخر الكلمة وما يطرأ عليها من تغيرات من نصب وجر وجزم .

2-مكانة القواعد النحوية ومنزلتها بين فروع اللغة:

تعتبر القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة ، وليست غاية غد مقصودة لذاتها ، وقد أخطأ كثير من المعلّمين حين غالوا بالقواعد واهتّموا بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها ، والإثقال بهذا كله على التلاميذ [المتعلمين] ، ظنا منهم أنّ في ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم ، وإقدارا لهم على إجادة التعبير و البيان [2].

3- الضعف في القواعد : الضعف في قواعد اللغة أمر ملحوظ لا يمكن تجاهله ومن أسباب الضعف في هذا الجانب من اللغة العربية هو التأليف الأكاديمي العتيق للقواعد ، إذ مازال مؤلّفوا كتب القواعد يتبعون نفس الطرق القديمة ، بل ويعمد معظمهم إلى استعراض آراء البصريين والكوفيين وغيرهم عند شرح كل قاعدة ، كما يعتمد معظمهم الأمثلة المنقولة عن الأقدمين تلك الشواهد الجافّة التي ينفر منها الدارس [المتعلم] [3]ولا يستطيع أن يلتمس فيها القاعدة أو يفهمها من خلالها ، كما أنّ من أسباب الضعف في فهم قواعد اللغة العربية أنّ مؤلفي كتب القواعد لا يحاولون الاستفادة من التسهيلات التي اتفقت عليها مجامع اللغة العربية ، وعدم الإستفادة من معطيات علم اللغة الحديث ، وسوء أساليب تدريس القواعد. [4]

4-الأهداف الخاصة لتدريس الأنماط اللغوية:

---

[3]- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، طه حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، ط1 ، جدارا للكتاب العالمي ، عمان (الأردن) 1429هـ-2009م ،ص/194.

[4]- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/203.

[1]- ينظر : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي ، دط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ، 1999م ، ص/112

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/112.

في الصفوف من الأول إلى الثالث حيث صنّف أهداف الصفين الأول والثاني معا والصف الثالث على حدى .وتمثلت في مايلي بالنسبة للأولى والثانية الهدف من تدريس الأنماط اللغوية هو تمكين الطلبة من التعرف إلى النمط الغوي الصحيح وتمييزه عن النمط غير الصحيح ،وتمييز أقسام الكلام العربي (الاسم ،الفعل والحرف) والتعرف إلى بعض الأساليب شائعة الاستخدام في حياة الطفل [المتعلم] اللغوية ، واستخدام بعض الأنماط و الأساليب اللغوية السهلة ، أمّا في الصف الثالث فيُنتظر من الطلاب التمييز بين نوعي الجملة (الفعلية والاسمية)[1]،والتعرّف على الأسماء الموصولة و أسماء الإشارة وإلى بعض الأساليب اللغوية المرتبطة بالتعبير كأسلوب التعجب والاستفهام ، والنداء ، كما يتعرفون إلى التراكيب اللغوية السليمة ،ويفهمون مدلولات المذكر ،والمؤنث والتثنية والجمع[2] ،بالإضافة إلى استخدامهم لبعض الأساليب والأنماط اللغوية الشائعة في اللغة استخداما شفويا وكتابيا [3] . وهذا ما أتى به كل من حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي في "كتاب اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية "وذلك باستنادهما لما ورد في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، فذكر لنا الأهداف بصفة شاملة وعامة [4].أمّا محمود أحمد السيّد فلخّص أهداف القواعد (الأنماط اللغوية) في "كونها وسيله لتقويم القلم واللسان من الإعوجاج والزلل،حيث أنّ خلو التعبيرين الشفوي والكتابي من الأخطاء متوقف عل معرفة القواعد النحوية ،بالإضافة إلى المعنى سواء عن طريق القراءة أو الاستماع والمحادثة ،وإدراك وظيفة الكلمة في الجملة ودورها فيه أيضا متوقف على معرفة النحو ،ولهذا تلّح المناهج على ضرورة الاعتناء بهذا الفرع وتدريسه ابتداءً من الصف الثالث ابتدائي [5].فممّا ذُكر سابقا فإنّ الهدف الرئيسي والأساسي المرجو تحقيقه من خلال

---

(3)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/160.

(4)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/161.

(5)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/161..

(1)– اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، طه حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، ط1 ، جدارا للكتاب العالمي ، عمان (الأردن) 1429هـ–2009م ،ص/367، 368.

(2)– ينظر : الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، محمود أحمد السيّد ،ط1 ، دار العودة ، بيروت (لبنان) ، 1980م ، ص/119.

تدريس الأنماط اللغوية (القواعد) هو تمكين الطالب [المتعلم] من اكتساب اللغة العربية صائبة وسليمة التركيب وخالية من الأخطاء النحوية والصرفية وما إلى ذلك.

5–موضوعات الأنماط اللغوية : يمكن رصدها كالآتي :في الصفين الأول والثاني ترمي إلى تحقيق أهداف القراءة، والكتابة ،والتعبير والأناشيد، ولذلك يشتمل محتوى الأنماط اللغوية المقررة كالآتي: أقسام الكلمة ،والجملة الفعلية والإسمية ،والأنماط اللغوية الشائعة في حياتهم اللغوية كالتعجب والاستفهام والنداء وأسماء الإشارة ،وأسلوب الإضافة ودلالته وتراكيب وألفاظ للتمييز بين المذّكر والمؤنث والمفرد والمثنّى والجمع [1]. أمّا في الصف الثالث فتشمل المواضيع حول أقسام الفعل من حيث الزمن ، والمفرد والمثنى والجمع ،المذكر والمؤنث ،أسماء الإشارة والأسماء الموصولة ،ضمائر الرفع (أنا ، أنت ،هو...) أدوات الاستفهام ،أسلوب النداء ،النعت ،"وكان" في تركيبها السهل [2]. وإلى جانب ما ذكره فهد زايد نجد طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي يحددان نفس المواضيع كما أضافا إلى ذلك الأنماط اللغوية المقررة للسنة الرابعة أساسي حيث تمثلت في ما يلي : (لا)الناهيه،وظرفا المكان (أمام ،وراء) وحروف الجر(عن ،في،على)وظرفا الزمان(قبل،بعد)و(أن)الناصبة للفعل المضارع ،و(لم)الجازمة للفعل المضارع و(لن)الناصبة للفعل المضارع،والمفعول لأجله والحال.[3]

6–موقف التربويين من تدريس القواعد :

افترق التربويون إلى قسمين في تدريس القواعد : حيث يرى الفريق الأول أنّه لا ضرورة لإفراد حصص معينة لتدريس القواعد اللغوية في المرحلة الأساسية ، ويفضّلون الإعتماد على المحاكاة والتقليد في تقويم ألسنة التلاميذ [المتعلمين] من خلال القراءة والكتابة ويحتجّون في ذلك في كون

---

(3)– ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ،ص/162.

(4)– ينظر : المرجع نفسه، ص/162 ،163.

(1)– ينظر : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، طه حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، ط1 ، جدارا للكتاب العالمي ، عمان (الأردن) ، 1429 هـ–2009 م ،ص/367.

طبيعة الطفل [المتعلم] تعتمد على المحاكاة في بداية مراحل نموه اللغوي ، وأنّ اللغة نشأت قبل صياغة القواعد ، والعرب مهروا لغتهم دون معرفتهم للضوابط النحوية ويضيفون المسائل النحوية ، ويصفون المسائل النحوية بالجفاف لأنّها تستند إلى التحليل المنطقي الفلسفي الذي لا يقوى عليه التلميذ [المتعلم] حيث يصبح الطفل [المتعلم] يعتمد على الحفظ دون الفهم ودون استخدامها عمليا في تعبيره الشفوي والكتابي ، وهذا الحفظ لا يمكنهم من التعبير الإبداعي [1] . أمّا الفريق الثاني فيرى بأن تدريس القواعد أمر لا مفرّ منه ، ولا يمكن الاستغناء عنه ويستندون في رأيهم إلى كونها وسيلة لإتباع الصواب ، وتجنب الخطأ في الكلام والكتابة ، وأنها تذكي قدرة التلميذ [المتعلم] على دقة الملاحظة والإستنتاج والتحليل وتدرّبهم على تحكيم العقل وتبني فيهم أسسا مضبوطة للمحاكاة الصحيحة [2]، وردّوا على الفريق الأول فيما يخص المحاكاة بأنه لا تتوفر أساليب فصيحة حتّى في دروس اللغة العربية ، وذلك بسبب تفشي العامية [3]، ولذلك وضعت الأنظمة اللغوية قديما بسبب انحراف ألسنة الأمة العربية بعد اختلاطهم بالأعاجم أما صعوبة القواعد فهي ناجمة من قصور المناهج والكتاب المدرسي ، والمدرّس [المعلم] وأساليب التدريس . ومن خلال الموقفين تبلّورت فكرتين في تدريس القواعد (الطريقة العرضية والطريقة القاصدة) :

6-1- الطريقة العرضية : يقصّد بها تدريس القواعد دون إفراد حصص خاصّة بها ، ومن غير نهج محدد بل يجب تناولها عرضا من خلال حصص التعبير والقراءة والمحفوظات و الأناشيد.[4]

6-2- الطريقة القاصدة : يقصد بها إفراد حصص خاصة لتدريس القواعد ، على وفق منهج محدد مخطط له بطريقة تربوية تستند إلى أمثلة ومناقشتها واستنباط الأحكام منها.[5]

6-3-الموازنة بين الطريقتين:

---

(2)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ،ص/163 ،164 .

(3)- ينظر : المرجع نفسه ، ص/165 ،166.

(4)- ينظر: المرجع نفسه ، ص/ 164 ، 165.

(1)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/165 ،166.

(2)- ينظر : المرجع نفسه ، ص/166.

1- الطريقة العرضية سهلة وتدرّس دون قصد من قبل المعلم ،في حين تحتاج الطريقة القاصدة إلى الإعداد المنظم مع الربط المنهجي.

2-تستغرق الطريقة العرضية وقتا قصيرا في تدريس القواعد اللغوية ، في حين الطريقة القاصدة تستغرق وقتا طويلا لأنّها تستلزم حصّصا متباعدة .

3- تستخدم الطريقة العرضية في مختلف مراحل التعليم ،أمّا القاصدة فلا ينصح استخدامها إلّا في المراحل المتقدمة [1].

4-الطريقة العرضية تكتفي بالمعنى والإستخدام اللغوي ،أمّا الطريقة القاصدة تبعد المتعلم عن التركيز على المعنى.

5-ترتكز الطريقة القاصدة على أسس يمكن الرجوع إليها للتأكد من الخطأ والصواب ،في حين لا يستطيع المتعلم التأكد من سلامة موقفه اللغوي بالطريقة العرضية.

ومن منظور فهد خليل زايد فإنه بناءً على موقف الفريقين من تدريس القواعد يمكن استخلاص طريقة وسطية تقرب من وجهتي نظر الفريقين وذلك على النحو الآتي :

-استخدام الطريقة العرضية في الصفوف الأولى ومن ثم الصفوف الأساسية العليا. [2]

-عدم اقحام المتعلمين في التفصيلات ومساءل الخلاف النحوي ،وحفظ الأمثلة والقوالب القديمة واعتبار بأنّ للقواعد أهمية وظيفية تخدم المتعلّم [3].

7- مراحل تدريس القواعد :

7-1- المدارس الإبتدائية : الحلقة الأولى و تشمل الصفّين الأول والثّاني، وهنا الطفل [المتعلم] لا يعلم القواعد مطلقا ولا يؤخذ بنوع معين من التدريبات حول أسلوب خاص ، أو تأليف بشكل معين ، لأنّه محدود الخبرات (المتعلم) ، ومهمّة المدرّس محصورة في تمكين الطفل من الكلام باللغة

---

[3]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/166.

[1]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/166 ،167.

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/167.

التّي يستطيعها ، الحلقة الثانية ، وتشمل الصفيّن الثالث والرابع ، وفي هذه المرحلة يدرّب التلميذ (المتعلم) ،على صحّة الأداء و قوة التعبير ، بطريقتين :

– استمرار التدريب المباشر على التعبير .

–تدريبه على وحدات نحوية معينة .[1]

الحلقة الثالثة : وتشمل الصفّين الخامس والسادس و التلميذ [المتعلم] في هذه الحلقة ، ينضج فكره وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة ، التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق .

7–2– في المدارس الإعدادية : يؤخذ التلميذ (المتعلّم) في دروس القواعد بالطريقة التربوية المنظّمة بصورة أوسع وأشمل .

7–3– في المدرسة الثانوية: تتناول المناهج في هذه المرحلة الأبواب والمسائل التي يدقّ فهمها على تلاميذ [متعلمي] المرحلة الإعدادية ، وتخصّص لها حصص كاملة والطريقة المناسبة هي الطريقة القاصدة .[2]

8– الإتجاه الصحيح في تدوين الأنماط اللغوية [القواعد]:

يحدّد الاتجاه الصحيح في تدريس الأنماط اللغوية باعتبارها (القواعد) وسيلة لا غاية ويتحقق ذلك في :المنهج ، الكتاب ، الطريقة (المعلم/ المدرس)، الاختبارات .

8–1– المنهج : وينبغي أن يقتصر على الأبواب التي لها بصحّة الضّبط وتأليف الجمل الصحيحة والكشف عن المفردات اللغوية ، والتدرّج في العرض ، وجعل المنهج وحدات متكاملة ذات أبواب متجانسة

---

[3]– ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/208 ،209 .

[4]– ينظر : المرجع نفسه ، ص/209.

8-2- الكتاب : يجب أن يكون الكتاب مسايرا للمنهج في اتجاهه ، وألاّ يتخذ منه المؤلفون معرضا لإظهار علمهم ، وأن تؤخذ اللغة أساسا لدراسة القواعد وذلك باختيار الأمثلة التي تتصل بالحياة وتزوّد التلاميذ [المتعلمين] بالخبرة[1].

والثقافة ،و إشمال الكتاب على طائفة صالحة من الموضوعات الثقافية والقصص الشائعة الصالحة للقراءة والتطبيق

8-3- الطريقة: ينبغي فيها مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية، قبل مناقشة دلالاتها النحوية ،ويجب أن ترمي الطريقة إلى كيفية الانتفاع بالقواعد في ضبط النّطق والكتابة [2] وتمكين التلاميذ [المتعلمين]من أداء المعاني المختلفة بالأساليب المنوّعة الصحيحة كالنفي والتوكيد...، وجعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتعبير السليم .

8-4 -الاختبارات والتمرينات : يجب أن يراعى فيها مدى انتفاع التلاميذ [المتعلمين] بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها ضبطا صحيحا مع ترك المطالبة بتكوين جمل تشغلها القيود والشروط ،فتخرج عن جمال الصياغة ،والصبغة الأدبية [3].

9-طرق تدريس القواعد [الأنماط اللغوية] :

9-1- المدرسة الابتدائية :يكون وفق مراحل وخطوات مختلفة ،أولها التدريب اللغوي ويخصّ الصفّين الثالث والرابع ومجاله بعض الوحدات النحوية كالاستفهام والجواب وبعض الضمائر وسبيل ذلك هو المحادثات والأسئلة في دروس القراءة والتعبير ، واستخدام البطاقات والألعاب اللغوية لخلق

---

(1) – ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/209 ،210.

(2)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/210.

(3)– ينظر : المرجع نفسه ، ص/210.

مواقف طبيعية محبّبة ،وتستخدم فيها أدوات مختلفة للإستفهام ، وضمائر ، ولا يستخدم المعلم في هده المرحلة المصطلحات ، ولا يصوغ قاعدة يأخد المتعلمين بحفظها[1].

9-2-في الصفين الخامس والسادس :ينبغي أن يكون محور الدرس قصة شائقة قصيرة ،أو موضوعا طريفا قصيرا ويسير فيه المدرّس[المعلم] على حسب الخطوات الآتية:يمهد للقصة بحديث أو أسئلة ثم يعرض القصة على السبورة ، ثم يطلب إليهم قراءتها قراءة صامتة ويناقشهم في أفكارها و معانيها العامة بأسئلة قليلة ،ثم يوجه أنظارهم إلى بعض الكلمات والجمل و يناقشهم في استعمالاتها،وما بها من ظواهر تساير موضوع الدرس ،وبعدها يستنبط منهم القاعدة العامة من هذه الظواهر ويدربهم عليها تدريبا كافيا في أمثلة كثيرة ومتنوعة.[2]

9-3- في المدرسة الاعدادية : تُدَرّس القواعد في هذه المرحلة بطريقة تربوية منظّمة عمادها عرض الأمثلة،ومناقشتها ، والربط بينها، ثم استنباط الأحكام بها ، ثم التطبيق عليها . وتكون عملية التدريس وفق الخطوات التالية : اختيار أمثلة القواعد ، ثم التمهيد وتتوقف طريقته على نوع الأمثلة ، ثم عرض الأمثلة ثم الموازنة (المناقشة) وتسمى الربط أي مناقشة الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل ، تمهيدا لاستنباط الحكم العام(القاعدة)[3]،وبعد الإنتهاء منها تأتي مرحلة الاستنباط يشرك المعلم التلاميذ (المتعلمين) في استنباط القاعدة المطلوبة بعد أن يقدّم لهم الاسم الاصطلاحي الجديد .ثم تليها مرحلة التطبيق وهي الثمرة العملية اللغوية للدرس ، وهو نوعان :جزئي و كلي، فالتطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها مثل التطبيق على نصب المضارع بعد "أن "والتطبيق الكلي يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد ، التي

---

[1]- ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/212.

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/215.

[3]- ينظر: المرجع نفسه ، ص /215- 220.

يشملها الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعا،مثل التطبيق على نصب المضارع بعد الأدوات المختلفة في درس نواصب المضارع . وينبغي في التطبيق مراعاة التدرّج من السّهل إلى الصّعب[1].

المبحث الرابع : الأناشيد والمحفوظات

[1]– ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/220 – 222.

1-مفهوم الأناشيد والمحفوظات :

1-1-مفهوم الأناشيد : " قطع شعرية يتوخى المؤلّف في صوغها السهولة ، وتُنْظم نظمًا خاصًا وتصّح للإنشاد الجمعي والفردي ، وتهدف إلى إبراز غرض محدّد" [1]. وفي تعريف آخر هي: "قطع شعرية سهلة، تصلح للإلقاء الجمعي وتنظم على طريقة خاصة من النظم والقوافي ويكون لها غرض محدّد، ويمكن تلحينها "[2]. ويعرّفها آخر بأنها: " تلك القطع الشعرية ، التي يُتحرى في تأليفها السهولة ، وتُنظم نظمًا خاصًا ، و تصلح للإلقاء الجمعي ، وتستهدف غرضا محدد بارزاً "[3] 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"[4] . وتُعرّف أيضا : " هي القطع الأدبية الموجزة التي يدرسها المتعلمين ، ويكلّفون حفظها ،أو حفظ شيئ منها بعد الدراسة والفهم وهذه القطع –شعرا كانت أم نثرا – هي مادة الدراسة الأدبية في المدارس الإبتدائية و الإعدادية ، بجانب الأناشيد المختلفة" [5] إذن فالمحفوظات هي كل ما يكلف به المتعلمين لحفظه على شكل قطع أدبية وشعرية أو نثرية .

1-3- الفرق بين الأناشيد والمحفوظات:

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

1-3-1- الشكل : النشيد لا يكون إلاّ شعرا ويخرج فيه الشاعر عن موسيقى الشعر ، أمّا المحفوظات فتكون شعرا أو نثرا ويغلب عليه بالإلتزام بالبحور الخليلية.

---

(1)- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/171.

(2)- الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي ، د ط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ، 1999 ، ص/47.

(3)- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/230.

(4)- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/171.

(5)- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية عبد العليم ابراهيم ، ص/234.

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.[2]

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 .[3]

ويرى 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 .[4]

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 .

---

(1)- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/172.

(2)- المرجع نفسه ، ص/172.

(3)- الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي ، د ط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ، 1999م ، ص/46.

(4)- ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/ 131 ،132.

ومن حيث طريقة الأداء ، يُلقى ملحّنا تلحينا موسيقيا ، و قد تصحبه الموسيقى ، وتلقى جماعيا عكس المحفوظات .[1]

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 [المتعلمين] 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 .[2]

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[3] 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 [4].

وفي نظر باحث آخر فالغاية من تدريس الأناشيد تتلخص كالآتي :

---

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

[2]- ينظر :أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 173.

[3]- ينظر : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي ، د ط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ، 1999م ، ص/47.

[4]- ينظر: المرجع نفسه ، ص/47.

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

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 .[1]

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 .[2]

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 .

3-خطوات تدريس الأناشيد :

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

1-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

2-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

---

[1]- ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/ 230 ،231.

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/231 .

و الفهم الواضح للنشيد . [1]

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

1-في الحلقة الأولى من المدارس الإبتدائية :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]

2-في بقية الصفوف (صفوف المرحلة الإبتدائية، 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 [3]، 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.[4] 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

---

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

[2]- ينظر :الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ،ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/233.

[3] - ينظر : المرجع نفسه ، ص/234.

[4]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/234 .

قدرتهم على القراءة ، وهذا ما لم يذكره فهد زايد حيث أنّه جعل طريقة التدريس واحدة صالحة لكل المستويات .

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 فيمايلي:

4-1- الطريقة الكلية : تناسب هذه الطريقة متعلمي الصفوف الأولى و تكون بحفظ القطعة كاملة ، دون تجزئة ، بالإستعانة 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 [3].

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

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 .

---

[1]- ينظر :أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/ 174 ،175.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ، ص/175.

[3]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/175.

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.

6-الطريقة الكلّية في الحفظ .

7-اشتراك الذاكرات في الحفظ . [1]

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 .

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 .[2]

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 .

---

[1]- ينظر: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية ، محمد صالح و آخرون ، ط4 ، دار الشعب ، بيروت (لبنان) ، ص/269.

[2] - ينظر : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي ، دط ،دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ، 1999م ، ص/49، 50.

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

6-تدريبهم على كيفية التعامل مع مختلف النصوص . [1]

7-الإستفادة من تحقيق المنحى التكاملي لتدريس اللغة العربية .

8-الإستفادة من المعلومات و المعارف .

9-تنمية الإعتزاز 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 .[2]

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 .

5-2 – 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 .[3]

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 .

---

[3]– خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ، 1985–1405م ، ص/115 .

[1]- خصائص العربية و طرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ، 1985–1405م ، ص/115 .

[2]- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد، ص/175 ،176 .

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 .[1]

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

1-التمهيد : و يكون بإثارة إهتمام 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 .[2]

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 الإبتدائية الدّنيا فيكتفي بالمعاني العامّة ، و الصفوف الإبتداية العليا يفصل في شرح معاني الألفاظ و التراكيب اللغوية مع المناقشة) .[3]

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 .[4]

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

---

[3]– ينظر : المرجع نفسه ، ص/176 .

[1]-ينظر :خصائص العربية وطرائق تدريسها ، نايف محمود معروف ، ط1 ، دار النفائس ، بيروت (لبنان) ، 1985-1405 ، ص/117 .

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/118 .

[3]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/118

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

2-عرض القطعة [1]

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

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

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 .[3]

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.[4]

4-أن تكون من الأوزان السّهلة .

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

---

[4]- ينظر : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي ، دط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ، 1999 م ،ص /50.

[1]- ينظر : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، سميح أبو مغلي ، دط ،دار المجدلاوي ، عمان (الأردن) ، 1999م ، ص/50 .

[2]- ينظر : المرجع نفسه ، ص/51 .

[3]- ينظر : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم ابراهيم ، ط14 ، دار المعارف ، القاهرة (مصر) ، ص/235.

6- أن تكون مناسبة للمتعلّمين من حيث الطول و القصر .[1]

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 النشيد و المحفوظات داخل الصفّ ، و الاستعانة بمعلّم الموسيقى في المدرسة بقصد تلحين الأناشيد، مع اقتران تلك الأناشيد بالحركات والإيماءات التي تساعد في التعبير .[2]

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 .[3] 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 .

---

(4)- ينظر : المرجع نفسه ، ص/236.

(1)- ينظر : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، فهد خليل زايد ، ص/176 ،177.

(2)- ينظر : المرجع نفسه ، ص/177.

الخاتمة

خاتمة:

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، و قد توصّلنا بعد دراستنا للكتاب إلى مجموعة من النتائج و النقاط المهمة تمثلت فيما يلي:

– مهارة الاستماع هي 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.

– القراءة هي المهارة الثانية التي تلي مهارة الاستماع حيث 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.

– 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 والاتّصَالي، 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.

–القواعد النحوية أداة لضبط الكلام و صحة النطق والكتابة، والهدف من تدريسها تمكين المتعلمين من تمييزهم أقسام الكلام العربي(الإسم،الفعل، الحرف) وما يركب منها من تراكيب لغوية كالجملة الإسمية و الجملة الفعلية والأساليب (النداء، التعجب..).

– 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

قائمة المصادر و المراجع :

1- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان(الأردن) ، 1425هـ- 2009م.

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

3- الأرطفونيا، محمد حولة، ط3 دار هومة ، الجزائر ، 2009م.

4- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، راتب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوامدةط1، دار المسيرة عمان (الاردن) ، 1424هـ-2003م.الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن)، 1999م.

5- الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، د ط ، دار المجدلاوي ، عمان (الأردن)، 1999م.

6- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، محمد وطاس ، المؤسسة الوطنية للكتاب، شارع زيغود يوسف ، الجزائر 1988م.

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

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

9- تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات ،محمد مصابيح ، د ط، دار الدراسات و النشر و التوزيع، 25 شارع عبريو، الدويرة (الجزائر).

10- تنمية مهارة التواصل الشفوي التحدث والاستماع ، راشد محمد عطية ،ايتراك للنشر و التوزيع ، مصر الجديدة ، 2005م .

11- خصائص العربية و طرائق تدريسها، نايف محمود معروف،ط1، دار النفائس ، بيروت (لبنان) 1405هـ-1985م.

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

13- دور التناول الإكلينيكي للإضرابات النطقية في تحسين القراءة لدى الطفل المصاب بإعاقة حركية عصبية، ابن حداد آبت عمر مزيان ،مذكرة شهادة ليسانس في الأرطفونيا، 2012م.

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

15- قراءات في طرائق التدريس ، محمد مقداد و آخرون، ط1، الجزائر، 1994م.

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

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

18- كتاب الكتروني في تصحيح مجموعة من الأخطاء النحوية الشائعة، إسلام محمد، 8مايو 2015م.

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

20- اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، محمد الأوراغي، ط1، منشورات الاختلاف ،الرباط (المغرب)، 2010م.

21- اللغة العربية نهاد موسى، القاهرة، 2008م، ج1.

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

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

24- مكونات العملية التعليمية التعلمية، جميل حمدا وي ، ط1، 2015م.

25- مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، سعدون محمود الساموك ،هدى علي جواد الشمري ط1، دار وائل، عمان (الاردن) ، 2005م.

26- مهارات اللغة العربية، عبد الله علي مصطفى، ط1، دار المسيرة ، عمان(الأردن) 1423هـ- 2002م.

27- مهارات في اللغة و التفكير نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش خالد عبد الكريم بسندي، ط1، دار المسيرة، عمان(الاردن) ، 1424هـ- 2003م.

28- الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، محمود أحمد السيد، ط1، دار العودة بيروت(لبنان) 1980م.

29- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم ابراهيم، ط1، دار المعارف، القاهرة(مصر) 1966م.

فهرس الموضوعات

الفهرس

تشكرات

إهداء

مقدمة .....أ

بطاقة فنية..... – 4 –

مدخل

تمهيد: اللغة (اكتسابها) 11

1–1– أهمية اكتساب اللغة: 11

الفصل الأول: أساليب تعليمية المهارات اللغوية

المبحث الأول: الإستماع..... 21

المبحث الثاني: مهارة القراءة..... 37

المبحث الثالث: مهارة الكتابة 64

المبحث الرابع: مهارة التعبير 75

1– مفهوم التعبير: 75

2– أنواع التعبير: 76

الفصل الثاني: تدريس الأنماط اللغوية الشفوية والكتابية

المبحث الأول : الإملاء..... 92

المبحث الثاني :الخط 109

المبحث الثالث :الأنماط اللغوية..... 129

المبحث الرابع : الأناشيد والمحفوظات 140

الخاتمة..... 153

قائمة المصادر والمراجع..... 154

فهرس الموضوعات..... 154