طرائق تدريس اللغة العربية (1)

وقل رب زدني علما
Damascus University

منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

طرائق تدريس اللغة العربية (1)

الدكتور محمود أحمد السيّد
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

جامعة دمشق
1437 – 1438 هـ
2016 – 2017 م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الفصل الأول: اللغة العربية خصائص ووظائف	9
أولاً- خصائص اللغة العربية	11
1. الخصائص الصوتية	13
2. الخصائص الصرفية	16
3. سعة المفردات	19
4. الدقة في التعبير	21
5. الإيجاز	24
6. الإعراب	28
ثانياً- وظائف اللغة العربية	32
1. وظائف اللغة عامة	32
وظيفة التفكير	36
التواصل اللغوي	40
2. أبعاد وظائف اللغة العربية	42
الفصل الثاني: الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي	49
أولاً- الأهداف العامة للتربية في التعليم ما قبل الجامعي	51
1. الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي	52
2. الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي	52

ثانياً- الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية	53
1. أهداف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي	56
2. أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية	58
الفصل الثالث: المهارات والكفايات اللغوية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي	63
أولاً- مدخل تعريفي	65
أ. مفهوم المهارة	66
ب. مفهوم الكفاية	69
ثانياً- الكفايات الخاصة باللغة العربية	71
1. كفاية المحادثة	75
2. كفاية الاستماع	80
3. كفاية القراءة	86
4. كفاية الكتابة	99
الفصل الرابع: طرائق تدريس الكفايات اللغوية	113
أولاً- طرائق تدريس المحادثة والتعبير الشفهي	119
أ. قبل الرياض	119
ب. في الرياض	122
ج. تعليم المحادثة في مرحلة التعليم الأساسي	124
1. تدريس القصة	126
2. إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة	128
3. إعطاء التوجيهات والإرشادات	128
4. إدارة الاجتماعات	129

ثانياً- طرائق تدريس الاستماع	130
ثالثاً- طرائق تدريس القراءة	134
1. الاستعداد لتعلم القراءة	135
2. البدء بتعليم القراءة	138
أ. الطريقة التركيبية	138
ب. الطريقة التحليلية	140
ج. الطريقة التوفيقية	143
د. فعالية الطريقة	144
3. تدريس القراءة في التعليم الأساسي	146
4. تدريس القراءة في المرحلة الثانوية	148
5. الحاسوب وتعليم القراءة	151
6. التخلف في القراءة	156
7. عوامل مساعدة في نجاح تدريس القراءة	159
رابعاً- طرائق تدريس الكتابة	166
- الكتابة بالحاسوب	167
القسم التطبيقي العملي	171
أولاً- في رياض الأطفال	173
- الألعاب اللغوية	176
- تدريبات عامة على الألعاب اللغوية	180
ثانياً- في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي	181
ثالثاً- في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي	189
- الصف الثاني- أنا والحاسوب	190

- الصف الثالث- صحبة المكتب	195
- الصف الرابع- العميان والفيل	199
رابعاً- نموذج في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي	203
- الصف السابع- رسالة	203
خامساً- نموذج في المرحلة الثانوية	207
- الملك الحكيم لجبران خليل جبران	207
صوغ الاختبارات الموضوعية	217
أولاً- من أنواع الاختبارات الموضوعية	219
ثانياً- نماذج من الاختبارات الموضوعية	220
- اختبارات موضوعية في الصف الثالث	222
- اختبارات موضوعية في الصف السابع	223
- اختبارات موضوعية في الصف الثامن	228
- اختبارات موضوعية في الصف العاشر	231

Damascus University

الفصل الأول

اللغة العربية خصائص ووظائف

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

اللغة العربية خصائص ووظائف

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف الخصائص التي تتميز بها اللغة العربية من حيث الجوانب الصوتية والصرفية وسعة مفرداتها والدقة في التعبير والإيجاز والإعراب، ثم نقف على وظائف اللغة عامة، ووظائف اللغة العربية بصورة خاصة.

أولاً– خصائص اللغة العربية

إن البحث في أصل اللغات البشرية لا يوصل إلى حقيقة علمية، وما القول بأن اللغة البشرية توقيفية، أي وحي من السماء، وبأنها مواضعة واصطلاح كما يذهب إلى ذلك بعضهم، أو أنها توفيقية أي تجمع بين التوقيفية والمواضعة كما يرى بعضهم الآخر، ما ذلك كله إلا فروض وضرب من الحدس والظن والتخمين.

وإذا كان العلامة اللغوي (شليجل) قد قسم اللغات الإنسانية إلى ثلاث مجموعات: فاصلة، ولاصقة، ومتصرفة، فإن اللغة العربية تجمع بين الفصل واللصق والتصريف، ويقصد باللغات الفاصلة تلك التي لا يتغير فيها أصل الكلمة في التركيب، بمعنى أنها غير قابلة للتصريف لا عن طريق تغيير البنية، ولا عن طريق لصق حروف بالأصل، وأما العلاقة الصرفية والنحوية في الجملة فيدل ترتيب الكلمة في الجملة عليها، وعدوا اللغة الصينية من بين هذه اللغات، إذ لا يتغير شكل الضمير (أنت) على سبيل المثال كما في العربية بين تاء الرفع المتحركة والكاف في حالي النصب والجر، فيقال في الصينية: «أخذت أنت»، و«رأيت أنت»، و«كتاب أنت»...الخ.

واللغات اللاصقة هي التي لا يتغير فيها الأصل، ولكن يمكن أن نلصق به في أوله أو في آخره حروفاً بغية إيجاد معان جديدة، فإذا وضعت قبل الأصل سميت (سابقة)، وإذا وضعت بعده سميت (لاحقة)، واللغة الفرنسية والإنجليزية والتركية واليابانية من بين هذه اللغات.

واللغات المتصرفة هي التي يتغير فيها أصل الكلمة بتغير حركته، وقد تلتصق به عناصر أخرى في وسطه أو في آخره أو في أوله، ومع كل هذه التغيرات يختلف المعنى، فكلمة (عَلِمَ) تدل على الحدث في الزمن الماضي، و(عُلِم) تدل على أن من قام بالفعل مجهول، وكلمة (علماً) تدل على الحدث مجرداً من الزمن، و(عالم) تدل على من قام بفعل العلم، و(معلوم) تدل على ما وقع عليه الفعل...الخ.

ولغتنا العربية تشمل الأنماط الثلاثة لصقاً وفصلاً وتصريفاً، فاللصق مثل الألف والنون في (قلمان) فهي لاحقة، والهمزة في (أعلم) هي سابقة، والفصل مثل الضمائر المنفصلة، هو، هي..والتصريف مثل: كتَبَ، وكاتَب، واستكتب..الخ.

ويختلف الباحثون حول أصل اللغة العربية، إذ إن بعضهم يرى أنه في قلب الجزيرة العربية في نجد، والدليل نقاء اللغة هناك حيث كان العرب يرسلون أبناءهم إليها لاكتساب اللغة النقية في منأىً عن أي تلوث لغوي، في حين يرى آخرون أن اللغة العربية نشأت في شرق الجزيرة العربية، ويستدلون على ذلك بأن الآثار الشعرية الجاهلية أول ما ظهرت هناك. وثمة من يرى أن أصل العربية لهجة قريش نظراً لأن القرآن نزل بها، إضافةً إلى أن النبي محمداً من قريش.

وهذه الآراء ليست إلا فروضاً بحاجة إلى أدلة علمية، والمنهج العلمي يقتضي سلوك المقاربة اللغوية، وهذا يتطلب مادة قديمة للغات المشتركة في أصل واحد. ولما كان العثور على هذه المادة أمراً متعذراً كان معرفة أصل العربية متعذراً هو الآخر.

والواقع كانت ثمة لهجات متباينة في العصر الجاهلي، ومن يرجع إلى كتاب «الخصائص لابن جني» وكتاب المزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي يجد وصفاً للخلاف بين اللهجات العربية من مثل الكشكشة عند قبيلتي ربيعة ومضر وهي إبدال الكاف شيناً مع كاف ضمير المؤنث في الخطاب، والفحفحة في لغة هذيل وهي إبدال الحاء عيناً والاستنطاء في لغة الأزدوقيس، وهي جعل العين الساكنة نوناً إذا جاورت

الطاء، والعجعجة عند قضاعة وهي إبدال الياء جيماً.

ولما كانت لهجة قريش أوسع اللهجات انتشاراً في الجزيرة العربية وهي القاسم المشترك بين اللهجات العربية، وكان لقريش مكانتها الاقتصادية والدينية والثقافية حيث تقام الأسواق الأدبية بجانب مكة، فقد نزل القرآن الكريم بها مادامت اللغة المشتركة بين العرب جميعاً.

ولقد خضعت اللغة العربية للقرآن الكريم، وتأثرت به، فاتسعت مادتها، وتشعبت أغراضها ومعانيها بالتعبير عن عقيدة الدين الجديد ومقتضيات الحضارة ومصطلحات العلوم، وتهذبت ألفاظها، ورقّت أساليبها، وأكسب القرآن الكريم اللغة العربية عذوبة في اللفظ، ورقة في التراكيب، ودقة في الأداء، وقوة في المنطق، وثروة في المعاني، ووسّع دائرة اللغة باستخدامه الألفاظ الدينية كالصلاة والزكاة والصيام والركوع والسجود والمؤمن والكافر...الخ.

وواكبت اللغة مسيرة أمتنا، فكانت تقوى بقوتها، وتضعف بضعفها، ذلك لأن اللغة مرافقة للأحياء الذين يتكلمونها، وهي جزء أساسي من كيان كل مجتمع، وظل القرآن الكريم سياجاً للغتنا العربية حفظها من الضياع إبان المحن التي ألمت بالأمة، واستهدفت لغتنا فيما استهدفته.

وحري بنا أن نتعرف لغتنا الأم (العربية الفصيحة) وأن نقف على السمات والخصائص التي تتسم بها هذه اللغة، لأن هذا التعرف يعرّفنا في الوقت نفسه شخصية أمتنا مادامت اللغة هي الوطن الروحي للأمة وذاكرتها.

وفيما يلي وقفة سريعة على الخصائص التي تتميز بها لغتنا العربية الفصيحة.

1- الخصائص الصوتية

تملك اللغة العربية أوسع مدرج صوتي تتوزع عليه حروف العربية البالغة ثمانية وعشرين حرفاً بين الشفتين من جهة، وأقصى الحلق من جهة أخرى. ولقد ساعد اتساع

المدرج الصوتي في اللغة العربية على انفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد والظاء والعين والغين والحاء والطاء والقاف، وهذه الميزة جعلت العربية تستغني عن تمثيل الحرف الواحد بحرفين متلاصقين فحرف (الثاء) لا يعرفه الفرنسيون في أبجديتهم، ويركبه الانجليز من حرفين، وحرف (الذال) لا تعرفه الفرنسية وتؤديه الانجليزية بحرفين.

ومن مزايا الانسجام الصوتي التناسب الموسيقي بين الحروف المتقاربة فالتاء قريبة المخرج من الثاء، والتقارب في اللفظ نجده بين حرفي الحاء والخاء، والدال والذال، والسين والشين، والصاد والضاد، والطاء والظاء، والعين والغين.

ولا يقتصر الأمر على التقارب في المخرج، وإنما نجد هذا التقارب في الشكل بين عدد من الحروف، وهذه مزية تساعد على سهولة تعلم الحروف العربية، فالباء والتاء والثاء، من حيث شكلها واحد، وليس ثمة من خلاف إلا في النقط، وكذلك الأمر في الجيم والحاء والخاء، والدال والذال، والراء والزين، والسين والشين، والصاد والضاد، والطاء والظاء، والعين والغين، والفاء والقاف، وهذه مزية لا نجدها في لغات أخرى.

ومن مزايا العربية أن ثمة تلازماً بين الصوت والحرف الدال عليه، فكما تصوت تكتب، وهذه ميزة تساعد على سهولة تعلم الإملاء في اللغة، ولا يشذ عن قاعدة (كما تصوت تكتب) إلا كلمات قليلة مثل (هذا، لكن، هؤلاء، طه) أو كلمات تنتهي بواو الجماعة، وهذه لها قاعدة تنظمها.

ويراعي العرب في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة وتوزعها وترتيبها فيها حدوث الانسجام الصوتي والجرس الموسيقي، ولهذا لا تجتمع الزاي مع الظاء والسين والضاد والذال، ولا تجتمع الجيم مع القاف والظاء والطاء والغين والصاد، ولا الحاء مع الهاء قبل الغين، ولا الخاء قبل الهاء...الخ.

وكان ابن جني قد علّل في كتابه (الخصائص) هذا الأمر بنفور الحس من ذلك والمشقة على النفس لتكلفه.

وتتسم أصوات العربية بثبات حروفها على مدى العصور والأجيال على الرغم من كل التغييرات التي تعتريها، والمصوتات هي التي تتغير وتتبدل، وهذه المصوتات قد تكون قصيرة مثل (الضمة، الفتحة، الكسرة) أو طويلة (كالألف، والواو، والياء)، ولم يكن التشويه الذي طرأ على لفظ الحروف العربية في اللهجات العامية بحائل دون ثبات الحروف العربية الأصلية وبقاء معنى الكلمة، وهذا الثبات يعود إلى القرآن الكريم.

وهذه الميزة في اللغة العربية لا نجدها في اللغات الأجنبية، إذ إن تغير المصوت يؤدي إلى معنى جديد لا صلة بينه وبين المادة الأصلية، ففي اللغة العربية نجد أن كلمات «عالم، معلوم، عليم، علاّمة، معلم، علَّم، أعلم، تعلّم، استعلم..» تشتمل كلها على مادة «علم» أي على الأحرف الثلاثة الأصلية والثابتة العين واللام والميم، في حين نجد في اللغة الفرنسية على سبيل المثال أن ثمة كلمات تشترك في أغلب حروفها وأصواتها ولكن ليس بينها أي اشتراك في المعنى مثل (Ivre: سكران، وouvre تأليف، وouvre: يفتح، وlivre: كتاب، وlèvre: شفة).

وعلى هذا النحو نجد أن تغير المصوت يؤدي إلى معنى جديد لا صلة بينه وبين المادة الأصلية في اللغات الأجنبية، فكلمة mort في الفرنسية تعني (الموت)، وكلمة mir تعني (نيشان) ، وكلمة (mur) بضم الشفتين تعني (جدار)، وكلمة (mûr) بإضافة حركة (^) فوق الحرف الثاني تعني (ناضج)، وكلمة (mer) بالإمالة تعني (البحر)، وبإضافة حركة (`) فوق الحرف الثاني تعني (أم) مع إضافة (e) إلى آخرها.

وفي العربية يفرّقون أحياناً بحركة البناء في الحرف الواحد بين المعنيين، فيقولون: رجل لُعْنَة إذ كان يلعنه الناس، فإذا كان هو يلعن الناس قالوا: رجل لُعَنَة، فحركوا العين بالفتح، ورجل سُبَّة إذا كان يسبه الناس، فإذا كان هو يسبّ الناس قالوا رجل سُبَبَة، وكذلك هُزْأَة وهُزَأَة، وسُخْرَة وسُخَرَة، وضُحْكَة وضُحَكَة، وتبقى سمة الثبات في محافظة الحروف الثابتة على المعنى الأصلي من مزايا لغتنا العربية.

ومن خصائص اللغة العربية في حروفها أن ثمة علاقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه، فحرف (الغين) يفيد معنى الغياب والاستتار والخفاء، فالأفعال (غاب، وغار، وغاص، وغمر، وغطس، وغرس، وغفر، وغرق، وغرز، وغدر، وغطّى) تدل كلها على الغياب والاختفاء في دلالاتها. وحرف (الجيم) يفيد معنى الجمع كما في جمع وجمد، وجمل، وجمر..الخ، وحرف (التاء) إذا جاء ثاني الكلمة دل على القطع: بتّ الحبل، بتر العضو... وحرف (النون) في أول الكلمة يدل على الظهور والبروز: نفث، نفخ، نبت...الخ.

يضاف إلى ذلك أن هنالك مستويات بين الألفاظ المتقاربة في المعاني، إذ إن الحرف الأضعف والألين والأخفى والأسهل والأهمس لما هو أدنى وأخف عملاً أو صوتاً، والحروف الأقوى والأشد والأظهر والأجهر لما هو أقوى عملاً وأعظم حساً، فعلى سبيل المثال: إذا أخرج المكروب أو المريض صوتاً رقيقاً فهو الرنين، فإن أخفاه فهو الهنين، فإن أظهره فخرج خافياً فهو الحنين، فإن زاد فيه فهو الأنين، فإن زاد في رفعه فهو الخنين.

وعلى هذا النحو يفرّقون بين السين والصاد، فالصاد أقوى، وذلك لما فيها من أثر مشاهد يُرى كما في صعد كالصعود إلى الجبل والحائط ونحوه، في حين أن السين أضعف لما لا يشاهد حساً ولا يظهر على الرغم مما فيها من الصعود المعنوي لا صعود الجسم كما في الفعل سما.

وهذا ما نجده في الفعلين خضم وقضم، فالخضم للأشياء البسيطة اللينة كالرطب والبطيخ والعنب، أما القضم فهو للشيء اليابس.

2- الخصائص الصرفية

يتناول الصرف عند القدماء الكلمة المتصرفة فقط، ولا يتناول الكلمات الجامدة كالأفعال الجامدة والأدوات وبعض الأسماء التي لا تتصرف.

ولقد نظر إلى الصرف في وقتنا الراهن نظرة أوسع من نظرة القدماء إليه، إذ مادام

موضوع الصرف هو دراسة الكلمة والبحث فيها، فينبغي أن تشمل الدراسة كل ما يتعلق بالكلمة من حيث مكوّناتها الصوتية زيادة ونقصاناً وتبدلاً وتقلباً من صيغة إلى أخرى، وتعرف القوانين التي تحكم ذلك كله، وعلاقة الكلمة بالتركيب العام للجملة في إطار النحو، إذ لا يمكن قصر الصرف على الكلمة وإبطال تأثيره في الجملة لأن الكلمة نواة الجملة.

إن ثمة ثبات قدر من المعنى في الحروف الثلاثة للكلمة العربية سواء كان مادياً ظاهراً أو مختفياً مستتراً، وهذه خاصة عظيمة من خصائص اللغة العربية تشعر متعلمها بما بين ألفاظ اللغة العربية من صلات حية تسمح لنا بالقول إن ارتباط الألفاظ حيوي، وإن طريقتها حيوية توليدية وليست آلية جامدة.

وإن عبقرية اللغة العربية متأتية من توالدها، فكل كلمة فيها تلد بطوناً، والمولودة بدورها تلد بطوناً أخرى، فحياتها منبثقة من داخلها، وهذا التوالد يجري في ضوء قوانين وأوزان وقوالب، وهي غاية في السهولة والعذوبة.

ومن سمات العربية الحيوية والغنى والمرونة والقدرة على تقبل الجديد وتوليد اللفظ، وقدرة على الوفاء بسائر الأغراض، وعلى الرغم من تكاثر العربية وتوالدها يبقى الأصل الواحد الذي ترجع إليه الكلمات في العربية بصيغها المختلفة ودلالاتها المتباينة، فكلمات فاتح ومفتوح ومفتاح وفاتحة وانفتاح وفتحة تختلف في صيغها ومعانيها الخاصة، ولكنها تشترك جميعاً في الرابطة الكلية أو المعنى الكلي أو الأصل وهو الفتح.

وهذه السمة للعربية تحفظ مفرداتها وتصونها من الضياع، وتكشف في الوقت نفسه عن الدخيل الذي لا يمت إلى العربية بنسب، يضاف إلى ذلك أن هذه مزية أيضاً في تعلم العربية، إذ إن المتكلم يكفيه أن يعرف بعض كلمات الأسرة الواحدة حتى يتعرف بعد ذلك بقية أفراد الأسرة لما بينها من ترابط في المعنى، ومن حروف مشتركة وفي هذا اختصار للوقت والجهد.

وثمة منطقية في الأبنية والقوالب العربية، إذ إن القالب يحافظ على المعنى، بمعنى أن هناك نمطاً معيناً من الأوزان يشتمل على معنى خاص به، فإذا ذكرنا الألفاظ التالية (كاتب، عالم، شارب، قارئ، نائم) فإن هذه الألفاظ كلها تدل على معنى الفاعلية لدى ذكرها، والألفاظ (مقتول، معلوم، مجهول، مشروب، مأكول) تدلك على معنى المفعولية، و(سفّاح، عزّام، علاّم) تدلك على مبالغة اسم الفاعل، وصيغتا (مَفْعَل ومَفْعِل) تدلك على الزمان والمكان، وصيغة (فعيل) تدل على الأصوات مثل (أنين، حنين، صهيل، رنين) وتدل على الطبائع مثل (لئيم، بخيل، كريم) وصيغ (مِفْعَل، ومِفْعال، ومِفْعَلة، وفعّالة) تدل على الآلة، وصيغة (تفاعل) تفيد إظهار الشيء على غير حقيقته مثل (تجاهل وتغابى وتباكى) أي تظاهر بالجهل والغباء والبكاء.

وتتبدى هذه المنطقية في اللغة العربية من خلال المثال التالي الذي يوضح بالمقارنة مع اللغة الإنجليزية أن هذه الأخيرة أي الإنجليزية تتسم بالاعتباطية في حين أن العربية تتسم بالمنطقية، فاسم الفاعل في الإنجليزية ليس له قاعدة معروفة ولا تعليل ما، فمرة ينتهي بـ (er) مثل (doer) ومرة بـ (ant) مثل (participant) ومرة بـ (an) مثل (magician) ومرة بـ (ing) مثل (going).

وبعض الأفعال بالعربية لا يأتي منه اسم الفاعل مثل: (فرح وحزن ومرض وسعد)، فهذه الأفعال وأمثالها لا يأتي منها اسم الفاعل، وإنما يسد مسده الصفة المشبهة، فلماذا؟

السبب يتجلى في أنها أفعال لا إرادية في حين أن الفاعلية قائمة على أن الفعل إرادي أي أن على المرء أن يقوم بالفعل بإرادته. أما الأفعال التي تفرض عليه أو تدخل إلى نفسه بغير إرادة منه فهو ليس فاعلاً لها، ولهذا لم يأت منها اسم فاعل. أما الأفعال في اللغة الإنجليزية التي لا يأتي منها اسم فاعل فليس لها تعليل ما، وإنما هي إجراءات اعتباطية.

ومادام للأبنية والقوالب في اللغة العربية وظيفة فكرية منطقية عقلية في دلالاتها على الفاعلية والمفعولية والمكان والزمان والحرفة والأصوات والمشاركة والآلة والتفضيل....الخ فإن

هذه الخاصة تعلّم تصنيف المعاني، وربط المتشابه منها برباط واحد، فيتعلم أبناء العربية المنطق والتفكير المنطقي بطريقة ضمنية طبيعية.

وثبات أصول الألفاظ ومحافظتها على روابطها الاشتقاقية يساعد على تمييز الدخيل الغريب من الأصيل، ذلك لأن في الروابط الاشتقاقية نوعاً من التصنيف للمعاني في كلياتها وعمومياتها، إذ إنها تعلّم المنطق وتربط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها، وطبيعتها برباط واحد، وهذا يحفظ جهد المتعلم ويوفر له وقته.

وسمة الاشتقاق في اللغة العربية تتيح إنتاج عدد كبير من الكلمات من جذر واحد، والقيمة العلمية لهذه الخاصة أنها تعزز من قدرة العربية على الوفاء بالمتطلبات العلمية الحديثة ولاسيما صوغ المصطلحات وتوليد الألفاظ الجديدة والبرمجة الآلية.

والاشتقاق بأنواعه، الصرفي أو ما يسميه ابن جني بالصغير والكبير والكبّار وهو ما يعرف بالنحت، يساعد أيما مساعدة في توليد الكلمات الجديدة في اللغة العربية، إلا أن بعض اللغويين يرون ألا نلجأ إلى النحت إلا عند الضرورة، والنحت كما هو معروف أن نأخذ كلمة واحدة مشتقة من كلمتين أو أكثر كما نقول (البسملة) من بسم الله الرحمن الرحيم، والحوقلة من لا حول ولا قوة إلا بالله، ولقد قال الشاعر:

لقد بسملت ليلى غداة لقيتها فيا حبذا ذاك الحبيب المبسمل

وتجدر الإشارة إلى أن للأبنية في اللغة العربية وظيفة فنية إذ إن بين الألفاظ في العربية ودلالاتها تناسباً وتوافقاً، فصيغة (فعّال) لمبالغة اسم الفاعل تدل بما فيها من تشديد الحرف الثاني على الشدة أو الكثرة، وبألف المدّ التي فيها على الامتداد والفاعلية الخارجية.

3- سعة المفردات

تتميز اللغة العربية بسعة مفرداتها، وأول من حاول إحصاءها سيبويه في كتابه، وتنبه علماء الصرف إلى أن أوزان الفعل يمكن ضبطها وحصرها، أما الأسماء فهي غير محصورة وكثيرة، ولقد أحصى الخليل بن أحمد في كتاب العين أبنية كلام العرب المستعمل والمهمل

على مراتبها الأربع من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي من غير تكرار، فوجدها على النحو التالي:

الثنائي سبعمائة وست وخمسون والثلاثي تسعة آلاف وستمئة وخمسون، والرباعي تسعون ألفاً وأربعمئة والخماسي أحد عشر ألفاً وستمائة.

ولقد تعجب المستشرق الألماني (نولدكة) من وفرة مفردات اللغة العربية مع أن علاقات المعيشة لدى العرب بسيطة جداً، ولكنهم في وسط هذه الدائرة يرمزون للفرق الدقيق في المعنى بكلمة خاصة، كما أن العربية ليست غنية فقط بالمفردات، ولكنها غنية أيضاً بالصيغ النحوية.

ويرجع السبب في اتساع مفردات العربية إلى أن اللغويين عندما وضعوا المعاجم جمعوا المفردات المستخدمة على ألسنة القبائل جميعها، ولم يقتصروا على لهجة قريش مع أنها هي القاسم المشترك بين اللهجات العربية حينئذ، فالقمح لغة شامية، والحنطة لغة كوفية، والبُر لغة حجازية.

ويرى آخرون أن السبب في هذا الاتساع يرجع إلى الترادف، بمعنى أن هنالك عدة مفردات للمعنى الواحد، وأن العربية فاقت سائر اللغات في هذا التنوع، فثمة (21) اسماً للنور و(52) اسماً للظلام، و(9) أسماء للشمس، و(50) خمسون اسماً للسحاب، و(64) اسماً للمطر و(88) اسماً للبئر، و(170) اسماً للماء و(100) اسم للخمر و(350) اسماً للأسد و(100) مئة للحية و(255) للناقة.

وعزا بعضهم كثرة الترادف في العربية إلى أن كثيراً من الأسماء هي صفات للمسمى، وليست اسمه الحقيقي، كما أن بعض هذه الألفاظ مستمد من لغة أخرى، فمن أسماء الأسد على سبيل المثال: الخطّار، الأصيد، الشديد، الراهب، المرهوب، الأغلب، الأصهب، الباسل، وهذه نعوت لطبائع الأسد، ومن أسمائه أيضاً (عنبسة) وهو اسم الأسد بالحبشية.

ومن أسباب الترادف فقدان الوصفية، فبعض الألفاظ كانت تدل في الماضي على أوصاف محددة لاعتبارات معينة، غير أنه مع مرور الزمن تُوسع في استعمالها ففقدت الوصفية واقتربت من الاسمية واكتفي بالصفة عن الموصوف، فغدا الوصف اسماً، فالمدام كانت صفة للخمر تعني الذي أدم في الدن، فهي تطلق الآن على أنها اسم من أسماء الخمر.

ويعد المجاز سبباً من أسباب حدوث الترادف، فالسلاف تشبيهاً بالخمر، والصهباء تشبيهاً بها أيضاً، وتسمية الجاسوس عيناً لعلاقة الجزئية.

كما أن من الأسباب التساهل في الاستعمال وعدم مراعاة دلالتها الصحيحة، وهذا الذي يؤدي إلى تداخلها مع بعض الألفاظ في حقلها الدلالي، فالمائدة في الأصل لا يقال لها مائدة حتى يكون عليها طعام، وإلا فهي خوان، والكأس إذا كان فيها شراب وإلا فهي قدح، والكوز إذا كان له عروة وإلا فهو كوب، والثرى إذا كان نديا وإلا فهو تراب.

4- الدقة في التعبير

لم تقتصر العربية على الموجودات أي على الأشياء المحسوسة كما تقتصر كل لغة في طورها الابتدائي، وإنما تجاوزت ذلك إلى المعنويات والمجردات، ففي العربية دقة في التعبير عن أنواع العواطف والمشاعر الإنسانية، والعرب جمعوا في لغتهم بين الواقعية الحسية والمثالية المعنوية، فالمادية دليل الاتصال بالواقع، والتجريد دليل ارتقاء العقل.

وتمتاز العربية بالقدرة على التمييز بين الأنواع المتباينة والأفراد المتفاوتة والأحوال المختلفة إن في الأمور الحسية أو المعنوية.

وثمة من يأخذ على العربية اتسامها بالعمومية وعدم الدقة في التعبير بسبب ما يقال عن ظاهرة الترادف فيها، وإذا كان «ابن خالويه» يقر بظاهرة الترادف فإن كلاً من «ابن فارس» وشيخه «أبي علي الفارسي» يريان أن لكل كلمة معنى يختلف عن معنى الكلمة الأخرى، وهذه من سمات الدقة في التعبير.

فعلى الرغم من أن (رمق، لحظ، نظر، لمح، رنا، حدّق) تشترك جميعها في النظر بصورة عامة، إلا أن (رمق) تدل على النظر بمجامع العين، و(لحظ) تدل على النظر من جانب الأذن، و(حدَّج) تدل على الرمي بالبصر مع حدة، و(رنا) تفيد إدامة النظر في سكون، و(حدَّق) جمع عينيه لشدة النظر.

وجاء في فقه اللغة للثعالبي أن الضرب بالراحة على مقدم الرأس يسمى صقعاً، وعلى القفا صفعاً، وعلى الخد ببسط الكف لطماً، وبقبض الكف لكماً، وبكلتا اليدين لدماً، وعلى الجنب بالإصبع وخزاً، وعلى الصدر والجنب وكزاً ولكزاً، وعلى الحنك والذقن وهزاً ولهزاً.

وثمة مراتب في معاني الكلمات التي يظن أنها مترادفة وبمعنى واحد، فهناك مراتب للحزن: الكمد، البث، الكرب، الأسى، الوجوم، الكآبة، الغم، الترح، الحسرة، الأسف، الندم، الهم، الشجن.

ومراتب السرور: الجزل، الابتهاج، الاستبشار، الارتياح، الفرح، المرح، الغبطة، الطرب.

وكلمات (الظمأ، الصدى، الأوام، الهيام) تدل على العطش، إلا أن كلاً منها يصور درجة من درجاته، فأنت تعطش إذا أحسست بحاجة إلى الماء، ثم يستبد بك العطش فتظمأ، ويشتد بك الظمأ فتصدى، ويشتد بك الصدى فتؤوم، ويشتد بك الأوام فتهيم.

وتتميز اللغة العربية بالموسيقية، فجميع ألفاظها ترجع إلى نماذج من الأوزان الموسيقية، وقد استثمر الشعراء العرب هذه الميزة في العربية أيما استثمار في شعرهم، فها هوذا النابغة الذبياني ينقلك إلى جو عاشق يهيم، ويتأمل، وتهفو نفسه برقة وحنان إلى آثار الحبيب بما في البيت من نعومة الحروف وكثرة المدود وحسن توزعها وجمال تركيب الألفاظ، وذلك في قوله:

ميلـوا إلى الـدار مـن ليلـى نحييهـا نعـم ونسـألها عـن بعـض أهليهـا

ونقل البحتري في وصفه للذئب تتابع حركات الذئب السريع في ألفاظ قصيرة الأوزان

متوالية الحركات عندما يقول:

عــوى ثم أقعــى فــارتجزت فهجتــه فأقبــل مثــل الــبرق يتبعــه الرعــدُ

والقرآن الكريم زاخر بنماذج متعددة على دقة التعبير عن المعاني، إذ إن اللفظ الواحد يعبّر عن صورة كاملة إن بجرسه أو بما يوحيه من ظلال في التعبير، ففي قوله تعالى «تكاد تميّز من الغيظ» في وصف جهنم نجد أن كلمة (تميّز) توحي بحالة الغضب والغيظ والحنق التي عليها جهنم وهي تستقبل أفواج الكفرة.

وفي قوله تعالى: «وهم يصطرخون فيها، ربنا أخرجنا نعمل عملاً صالحاً غير الذي كنا نعمل» نجد أن كلمة (يصطرخون) بجرسها الغليظ حيث تعلو أصوات هؤلاء فيتجاوب صداها من دون مجيب، فيزداد صراخهم بأصوات خشنة تمزق صدورهم، وهذا ما يذكرنا بأوصاف يوم القيامة من حيث إنها (الصّاخة، القارعة، الطّامة) فالصّاخة لفظ يكاد يمزق الآذان في ثقله، والقارعة لفظة توحي بالقرع واللطم فهي تقرع القلوب بهولها، والطّامة توحي بالدويّ المرهوب الذي يطم وبالطوفان الذي يدمر كل شيء.

وفي قوله تعالى: «يا أيها الذين آمنوا ما لكم إذا قيل لكم انفروا في سبيل الله اثّاقلتم إلى الأرض» نلاحظ أن لفظة (اثّاقلتم) تنقلنا إلى تخيّل حركة هؤلاء في ثقلها، فهذه اللفظة عبّرت أيما تعبير عن وضع هؤلاء في التلكؤ والتراخي وعدم تلبية داعي الجهاد.

وإيحاء الألفاظ وجرسها نجده في مواطن كثيرة، ففي سورة الناس «قل أعوذ برب الناس، ملك الناس، إله الناس، من شرّ الوسواس الخنّاس، الذي يوسوس في صدور الناس، من الجنّة والناس» نلاحظ الوسوسة الملائمة لجو السورة.

ويكاد المرء يحس بعدو الخيل في سورة العاديات «والعاديات ضبحا، فالموريات قدحا، فالمغيرات صبحا، فأثرن به نقعا، فوسطن به جمعا».

ومن ضروب الدقة ما يظهر في اقتران الألفاظ بعضها ببعض، فقد خصص العرب

ألفاظاً لألفاظ، وقرنوا كلمات بأخرى ولم يقرنوها بغيرها ولو كان المعنى واحداً، فقالوا في وصف شدة الشيء:

ريح عاصف، وبرد قارس، وحر لافح

وفي وصف اللين قالوا:

فراش وثير، بشرة ناعمة، غصن لدن، ثوب لين.

وفي هذا التخصص في تراكيب العربية في النعت والإضافة والإسناد نوع من الدقة في التعبير، فلفظ (باسق) يوحي إلى الذهن بمعنى الارتفاع وصورة الشجرة معاً، كما توحي كلمة (وثير) بمعنى اللين.

وتجدر الإشارة إلى أن دقة التعبير والتخصيص سبيل من سبل تكوين الفكر العلمي الواضح والمحدد، والتخصيص اللغوي والدقة في التعبير يحتاج إليهما العالم والأديب معاً لتصوير دقائق الأشياء وللتعبير عن الانفعالات والمشاعر والعواطف.

5- الإيجاز

طالما رددنا مقولة «البلاغة في الإيجاز»، وخير الكلام ما قلّ ودلّ، ويعد الإيجاز سمة من سمات اللغة العربية، ويتبدى هذا الإيجاز في حروفها وكلماتها وتراكيبها وكتابتها، ولقد سبقت الإشارة من قبلُ إلى أن ثمة إيجازاً في حروف العربية، وأن الحركات أو المصوتات القصيرة تكتب عند اللبس فوق الحرف أو تحته في حين أنها في اللغات الأجنبية تأخذ حجماً يساوي حجم الحرف أو يزيد عليه، وقد يضطر المرء في الأجنبية إلى استخدام حرفين مقابل حرف واحد في العربية لأداء صوت معين كالخاء (KH) مثلاً، وتكتب الحروف في العربية مقابل الأصوات التي نتلفظ بها في حين أن ثمة حروفاً في الأجنبية تكتب ولا يتلفظ بها كما في «chaud» الفرنسية، وعلامة الجمع (S)، وكما في الإنجليزية كلمة «right» التي يسقط حرفان من حروفها عند النطق وهما (gh) ونثبتهما في الكتابة.

ومن سمات الإيجاز في الحروف العربية وضع الشدّة فوق الحرف للدلالة على أن الحرف مكرر، أي أنه في النطق حرفان، في حين نجد أن الحرف المكرر في النطق في اللغة الأجنبية مكرر أيضاً في الكتابة كما في قولنا «Frapper» حيث تكرر حرف (p)، و«recommendation» حيث تكرر حرف (m).

ومن سمات الإيجاز أيضاً الإدغام حيث يستغنى عن كتابة حروف بكاملها، ويلجأ إلى حذف حروف فنكتب (عمَّ) عوضاً عن (عن ما)، و(لِمَ) عوضاً عن (لِما) و(بِمَ) عوضاً عن (بما)، و(إلامَ) عوضاً عن (إلى ما) و(حتّام) عوضاً عن (حتى ما).

ويتجلى الإيجاز في عدد الحروف في أثناء الترجمة، ففي اللغة الإنجليزية نلاحظ أن عبارة what is this? تشتمل على عشرة حروف، وفي الفرنسية نلاحظ أن عبارة Qu'est ce que c'est? تشتمل على ستة عشر حرفاً، وفي الألمانية نلاحظ أن عبارة was ist das? تشتمل على تسعة حروف، في حين نجد ما يقابل ذلك في العربية عبارة (ما هذا؟) تشتمل على خمسة حروف فقط.

وكلمات العربية أقل في عدد حروفها من اللغتين الفرنسية والإنجليزية، فكلمة mère في الفرنسية تشتمل على أربعة حروف، وفي الإنجليزية mother على ستة حروف، في حين أنها في العربية (أم) تشتمل على حرفين، وكذلك كلمة (أب) في العربية يقابلها (père) في الفرنسية وتشتمل على أربعة حروف، وfather في الإنجليزية وتشتمل على ستة حروف، و(أخ) في العربية يقابلها (frère) وتشتمل على خمسة حروف في الفرنسية، وعلى سبعة حروف في الإنجليزية (brother).

ويتجلى الإيجاز في اللغة العربية في الجمل والتراكيب، ففي الإضافة يكفي أن نضيف الضمير إلى الكلمة ليغدو جزءاً منها، فنقول كتابه، وكتابهم، أما في الفرنسية فنقول son livre وleur livre، وفي إضافة الاسم إلى غيره نقول كتاب التلميذ ومدرسة التلاميذ، أما في الفرنسية فنستعمل أدوات خاصة لذلك فنقول: le livre de

l'èlève مقابل كتاب التلميذ، و l'école des èlèves مقابل مدرسة التلاميذ.

وفي الإسناد يكفي أن نذكر المسند والمسند إليه، فنقول (أنا سعيد)، في حين أن ذلك لا يتحقق في اللغتين الفرنسية والإنجليزية إلا بأفعال مساعدة

فنقول في الفرنسية مقابل أنا سعيد: je suis heureux

ونقول في الإنجليزية مقابل أنا سعيد I am happy.

وفي اللغة العربية إيجاز يتمثل في أن تكون الجملة قائمة على حرف كما في قولنا (فِ) وهو فعل الأمر من الفعل الماضي وفى ومضارعه يفي، و(عِ) من الفعل الماضي وعى ومضارعه يعي، و(قِ) من الفعل الماضي وقى ومضارعه يقي. ففعل الأمر هنا يعبر عن جملة تامة وقد استتر فيه الفاعل وجوباً.

والفعل نفسه يمتاز في العربية باستتار الفاعل فيه أحياناً فنقول (أكتب) ويقدر الفاعل المستتر فيه، في حين يكون الضمير مقدماً على الفعل في اللغة الفرنسية (je-tu) وفي الإنجليزية (i.you). وفي العربية يكفي أن تغير حركة بعض حروف الفعل للدلالة على البناء للمجهول فنقول: (كُتب) في حين نقول في الفرنسية (il a ètè) وفي الإنجليزية (it was written).

ويتمثل الإيجاز في اللغة العربية في أسلوب النفي إن في الماضي أو في المستقبل، ففي العربية نقول: (لم أقابله) لنفي الماضي، أما في الفرنسية فنقول je ne l'ai pas rencontré ونقول (لن أقابله) لنفي المستقبل. أما في الفرنسية فنقول je ne le rencontrerai jamais

ومن أسرار اللغة العربية في الإيجاز نلاحظ أن العرب كانوا يرتجلون فعلاً ثلاثياً سالماً كفعل (قطع) مثلاً، ثم يرتجلون فعلاً ثلاثياً غير سالم بل هو مضاعف مشابه للأول أي لفعل (قطع) في اللفظ والمعنى، فيقولون (قطَّ)، ومعنى قطَّ هو معنى قطع، وعلى نمط قطع وقطَّ جاءت أفعال كثيرة مدونة في معاجم اللغة من مثل:

قطع: استطالوها فاختزلوها وقالوا (قطَّ).

زلق: استطالوها فاختزلوها وقالوا (زلَّ).

كدح: استطالوها فاختزلوها وقالوا (كدَّ)

بتر: استطالوها فاختزلوها وقالوا (كدَّ)

مرق: استطالوها فاختزلوها وقالوا (مرَّ)

ألحف: استطالوها فاختزلوها وقالوا (ألحَّ)

رصف: استطالوها فاختزلوها وقالوا (رصَّ)

زحل: استطالوها فاختزلوها وقالوا (زحَّ)

وفي كتب اللغة: زحل الرجل عن مكانه بمعنى (تنحَّى)، وزحَّه عن مكانه إذا نحّاه عنه.

كما يتمثل الإيجاز في أسماء الأفعال وفي المصادر وفي أسلوب الإغراء والتحذير، إذ من خلال كلمة واحدة يمكن أن تؤدي معنى جملة تامة.

ففي العربية نقول (هيهات) بمعنى بَعُدَ ويقابلها في الإنجليزية (it is too far) وفي المصادر (شكراً، صبراً، عفواً) يعبر كل منها عن معنى جملة تامة، وكذلك في أسلوب الإغراء: الأمانةَ

وفي أسلوب التحذير: الكذبَ

نلاحظ أن كلمة واحدة أدّت معنى جملة تامة.

وهكذا نجد أن الإيجاز سمة من سمات اللغة العربية وقد تمثل في أساليبها أيضاً، ففي شعر القدماء من أمثال زهير بن أبي سلمى والمتنبي أسلوب ليس فيه زوائد ولا فضول، فاللفظ على قدر المعنى، وكأنما رسم له رسماً، وهو لفظ لا يرتفع عن الأفهام، ولا عن القلوب، بل يقترب منها حتى يلمس الشغاف.

6- الإعراب

من سمات اللغة العربية الإعراب، وثمة لغات أخر معربة مثل الألمانية والحبشية، إلا أن الإعراب في لغتنا العربية يضفي تلويناً صوتياً وجرساً موسيقياً، كما أن له الأهمية الكبرى في فهم المعنى وتوضيحه.

والإعراب لغةً مصدر الفعل «أعرب» أي أبان، ومن معانيه أيضاً تكلّم العربية، فالإعراب سمة من سمات متكلمي العربية، والإعراب اصطلاحاً يعني تغير أواخر الكلام لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظاً أو تقديراً، ومن حيث اللفظ ما جيء به لبيان مقتضى العامل من حركة أو سكون أو حرف.

ويرى «ابن جني» في كتابه (الخصائص) أن الإعراب سمي إعراباً لسببين هما «الإبانة والإيضاح في التغير من حال إلى حال»، وجاء في لسان العرب لابن منظور أن الإعراب سمي إعراباً لتبيينه وإيضاحه إذ يقال: أعرب عنه لسانه وعرّب أي أبان وأفصح، وأعرب عن الرجل أي بيَّن عنه، وأعرب الكلام وأعرب به، أي بيَّنه.

ولقد أضاف «ابن الأنباري» صاحب كتاب «الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين» إلى ما تقدم معنى آخر وهو «متحبب»، من قولهم: «امرأة عروب إذا كانت متحببة إلى زوجها، فكأن المعرب للكلام يتحبب إلى السامع بإعرابه».

وللإعراب الأهمية الكبرى في فهم المعنى، وإلى هذا أشار ابن فارس في كتابه «الصاحبي في فقه اللغة» قائلاً: «إن الإعراب هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من توكيد».

ويرى «ابن قتيبة» أن الإعراب جعله الله وشياً لكلام اللغة العربية، وحلية لنظامها، وفارقاً في بعض الأحوال بين الكلامين المتكافئين والمعنيين المختلطين كالفاعل والمفعول لا يفرق بينهما إذا تساوت حالاهما في إمكان الفعل أن يكون لكل واحد منهما

إلا بالإعراب. ولو أن قائلاً قال: هذا قاتلٌ أخي بالتنوين، وقال آخر: هذا قاتلُ أخي، بالإضافة، لدل التنوين على أنه لم يقتله، ودل حذف التنوين على أنه قد قتله.

ويعد «ابن خلدون» النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبة إذ يقول: «أركان علوم اللسان أربعة، وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، وأن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة» ثم يضيف ابن خلدون أن علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة، وليست كذلك اللغة.

وللدلالة على أهمية الإعراب في فهم المعنى ننظر إلى الأمثلة الآتية:

إذا قلنا : «ما أحسن زيد!» فإننا نتعجب من حسن زيد

وإذا قلنا : «ما أحسنُ زيد؟ فإننا نستفهم ونستوضح: ما الشيء الحسن في زيد؟ أهو خلقه؟ أم علمه؟ أم فضله؟.

وإذا قلنا: ما أحسن زيدٌ، فإننا ننفي إحسان زيد أي أن زيداً لم يحسن العمل الذي قام به.

وفي الآية الكريمة «إنما يخشى الله من عباده العلماء» لابد من ضبط العلماء بالرفع حتى يستقيم المعنى، وفي قوله تعالى: «إن الله بريء من المشركين ورسوله» لابد من ضبط رسوله بالضم حتى يستقيم المعنى وهكذا...

ولقد أبان الأستاذ عباس حسن منزلة النحو بين العلوم اللسانية إذ يقول: «إن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، وهو دعامة العلوم العربية ودستورها الأعلى، وهو أصلها الذي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، ولن تجد علماً من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهداه».

وأكد العالم اللغوي الأمريكي «تشومسكي» أن النحو من اللغة بمنزلة القلب من

جسم الإنسان، ولا يمكننا أن نتصور حياة لأي إنسان من غير قلب.

تلك هي بعض السمات التي تتميز بها اللغة العربية، وهي سمات استرعت انتباه نفر من المفكرين الأجانب، ويجدر بنا أن نتعرف باقة من أقوال هذا النفر في الإشادة بميزات هذه اللغة.

يقول المستشرق الفرنسي (ارنست رينان): «من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند أمة من الرَّحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها، ولم يعرف لها في كل أطوار حياتها طفولة ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى، ولا نعرف شبيهاً لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج، وبقيت محافظة على كيانها من كل شائبة، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم، ومن يوم أن علمت ظهرت لنا في حلل الكمال لدرجة أنها لم تتغير أي تغير يذكر».

ويرى المستشرق النمساوي «جوستاف جرونياوم» أن «مما تمتاز به اللغة العربية اليسر في استعمال المجاز، وأن ما بها من كنايات ومجازات واستعارات ليرفعها كثيراً فوق كل لغة بشرية أخرى، وهي مع هذه السعة والكثرة في رصيدها تعد أخصر اللغات في إيصال المعاني وفي النقل إليها».

ويشير المستشرق الألماني (هيلمت رنتير) إلى أن «الكتابة الإفرنجية معقدة، والكتابة العربية واضحة كل الوضوح، فإذا ما فتحت أي خطاب فلن تجد صعوبة في قراءة أردأ خط به، وهذه هي طبيعة الكتابة العربية التي تتسم بالسهولة والوضوح».

ويذكر العالم البلجيكي «جورج سارتون» أن «الله وهب اللغة العربية مرونة جعلتها قادرة على أن تدوّن الوحي أحسن تدوين بجميع دقائق معانيه ولغاته، وأن تعبّر عنه بعبارات عليها طلاوة وفيها متانة».

ويبين العالم الألماني «فرنينباغ» «أن اللغة العربية ليست أغنى لغات العالم فحسب،

بل إن الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم، وأن اختلافنا عنهم في الزمان والمكان والسجايا والأخلاق أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية وبين ما ألفوه حجاباً لا نتبين ما وراءه إلا بصعوبة».

وفي السؤال الموجه إلى المستشرق الأمريكي «رتشردكوتهيل» بخصوص مستقبل اللغة العربية يقول: «كان للعربية ماض مجيد، وفي مذهبي أنه سيكون لها مستقبل باهر، ولا غرو في ذلك لأن شعباً له آداب غنية متنوعة كالآداب العربية، ولغة لينة مرنة ذات مادة تكاد لا تفنى، لا يخون ماضيه، ولا ينبذ إرثاً اتصل إليه بعد قرون طويلة عن آبائه وأجداده».

أما المستشرق الأمريكي «وليم ورل» فيقول في الإجابة عن السؤال نفسه: «أما سؤالكم عن مستقبل اللغة العربية فالجواب عليه أن هذه اللغة لم تتقهقر قط فيما مضى أمام أي لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وينتظر أن تحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي».

ويروي الكاتب القاص الفرنسي (جول فرن) في إحدى قصصه «أن قوماً ركبوا في سفينة، واخترقوا باطن الكرة الأرضية، ووصلوا إلى مكان ما في باطنها، وخطر لهم أن يتركوا هنالك أثراً يدل على مبلغ وصولهم، فتركوا هنالك حجراً نقشت عليه عبارة باللغة العربية» ولما سألوا جول فرن عن سبب اختياره اللغة العربية من بين سائر اللغات، أجاب «لأنها لغة المستقبل، ولا شك أنه سيموت غيرها في حين تبقى هي حيَّة حتى يرفع القرآن نفسه».

وكان الأديب مصطفى صادق الرافعي قد أشار إلى ارتباط العربية بالقرآن الكريم فقال: «إن اللغة العربية تمتاز على اللغات كافة بارتباطها بالأصلين العظيمين الخالدين القرآن والحديث، وليس يخفى أن الكيان الإنساني قائم على القوى الأدبية، وأصل هذه القوى في العالم الإسلامي هو القرآن، وهو كذلك أصبح من وجوه كثيرة كأنه أصل اللغة».

وهذا ما أشار إليه الدكتور جبر ضومط عضو المجمع العلمي العربي بدمشق والأستاذ في الجامعة الأمريكية ببيروت عندما قال: «إن لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وسائر الآداب العربية منذ عهد الرسول إلى اليوم أقوى من سائر اللغات الأوربية على هضم اللهجات العامية المختلفة. وستبقى هذه اللغة الشريفة كما كانت لغة العلم والمتعلمين والأدباء والمتأدبين ولغة الصحافة والمؤلفين إلى ما شاء الله».

ولقد ردّ المستشرق الإيطالي (جويدي) على سلامة موسى في دعوته إلى الكتابة بالعامية وبالأحرف اللاتينية قائلاً: «رأيي أن اللغة العربية آية للتعبير عن الأفكار، وأنا لا أرغب في أن ينسى الكتاب الحاليون العلاقة بالماضي، لأن في الماضي العربي مجداً كبيراً، وهذه اللغة العربية أدت دوراً كبيراً في التاريخ العربي».

وخلاصة القول في هذا المجال المتعلق بميزات اللغة العربية وخصائصها، وفيما أشار إليه ذلك النفر من الأجانب في الإشادة بهذه اللغة، أن ذلك كله يدفع بأبناء اللغة العربية عامة إلى الاعتزاز بلغتهم الأم (العربية الفصيحة)، كما يدفع بمدرسي اللغة العربية إلى الافتخار بهذه اللغة والإشادة بمزاياها، والحرص على سيرورتها وانتشارها سليمة على الألسنة والأقلام.

ثانياً– وظائف اللغة العربية

في البداية لابدّ لنا من أن نتعرف وظائف اللغة أي لغة بصورة عامة، ومن ثمَّ نقف على تميز اللغة العربية ببعض الوظائف الأخرى.

1– وظائف اللغة عامة

أكدت اتفاقية حقوق الطفل على النطاق العالمي حق الطفل في البقاء على قيد الحياة، وحقه في التعلم والراحة والتمتع بأوقات الفراغ والمشاركة في الأنظمة الثقافية، وحقه في حرية التعبير والفكر والضمير واختيار الديانة والحصول على المعلومات، وغني عن البيان أن حق الطفل في حرية التعبير والفكر والاختيار إنما يتم بلغته الأم، ذلك لأن اللغة

الأم هي شريكة ثدي الأم في إرضاع الطفل واكتمال نموه وبناء شخصيته.

وإذا كانت الأم تحوط أبناءها بالرعاية والعناية والمحبة والعطف والحنان فإن اللغة الأم تحوط أبناءها هي الأخرى بالرعاية فتمدهم بالغذاء الفكري والعاطفي والروحي، وما أمر عقوق المرء لأمه وللغته الأم في الوقت نفسه!

والواقع لا يناظر جبروت اللغة إلا حنوها، فهي الأم التي ترعى كل ناطق بها، وتحضنه بحنان، وكأنه طفلها الوحيد والأثير، تزهو وتنمو إن تمرد عليها شعراؤها، ولا تضيق ذرعاً بصرامة علمائها، وتغفر للعامة تجاوزها، ولا تحرم النخبة من تميزها على حد تعبير الباحث الدكتور نبيل علي.

إن اللغة الأم مرافقة لعملية الرضاعة الطبيعية، تلك العملية التي لا تزوّد الطفل باللغة مفردات وتراكيب فقط، وإنما تزوّده كذلك بالقيم الإنسانية من خلال شعوره بالأمن والأمان الذي يغرس في نفسه بذور الثقة والقوة، إذ إن تفاعل الأم مع طفلها يكسبه نمواً لغوياً وغذاءً عاطفياً وفكرياً.

ولما كانت اللغة الأم هي وسيلة الطفل لاكتساب القيم والاتجاهات والمبادئ التي يتشربها من ذويه ومجتمعه لتشكل شخصيته، وتتحكم في سلوكه عبر التنشئة الاجتماعية كان الحفاظ عليها بالممارسة والاستعمال الدقيق والسليم والواضح أداة للتعبير الثقافي والتواصل الحضاري أمراً في غاية الأهمية، ذلك لأن اللغة الأم هي هوية المرء وهوية الأمة التي ينتسب إليها في الوقت نفسه، إنها رمز لكيانه وثقافته ودالة على المستوى الحضاري الذي بلغته أمته، وإنها القلعة الحصينة للذود عن الهوية والذاتية الثقافية والوحدة القومية.

وثمة من يرى أن وظائف اللغة هي التعبير والتعرف والنداء، ويتركز الاهتمام في الحالة الأولى على ترجمة انفعالات الفرد الناطق وحاجاته، وفي الحالة الثانية على إدراك الواقع، وفي الحالة الثالثة على التأثير في الآخرين.

وإذا كان «بوهلر Buhler» قد أبان أن وظائف اللغة هي الوظيفة الانفعالية،

والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، ويقابل ذلك نموذج مثلث الزوايا الذي يمثل المتكلم أي المرسل، والمخاطب أي المستقبل، والغائب أي الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه فإن «هاليداي Halliday» حدَّد وظائف اللغة في ثماني وظائف هي:

1- الوظيفة النفعية Instrumental function

وهي التي تسمح لمستخدميها أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبّروا عن رغباتهم، وهي الوظيفة التي يطلق عليها (أنا أريد).

2- الوظيفة التنظيمية Regulatory function

وهي التي يستطيع الفرد باستخدامه اللغة أن يتحكم في سلوك الآخرين، والتي تعرف باسم وظيفة (افعل هذا، ولا تفعل كذا)، وهذا يعني أن للغة وظيفة الفعل والأمر والنهي..

3- الوظيفة التفاعلية Interpersonal function

وتعد اللغة في هذه الوظيفة عاملاً فعالاً في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهي الوظيفة التي يمكن أن نطلق عليها (أنا وأنت)، وتركّز هذه الوظيفة على أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع التحرر من أسر جماعته فهو عنصر أساسي في عملية الاندماج والتفاعل الاجتماعيين، وذلك من خلال استعمال اللغة للتنمية بأنواعها، وإظهار التأدب والتلطف في المناسبات الاجتماعية.

4- الوظيفة الشخصية Personal function

وهي الوظيفة التي تمكّن الفرد من التعبير عن مشاعره وعواطفه واتجاهاته وآرائه ومواقفه تجاه موضوعات كثيرة، فيثبت هويته وكيانه الشخصي والتعبير عن أفكاره ومشاعره المختلفة من سعادة وفرح وحزن وغضب...الخ.

5- الوظيفة الاستكشافية Heuristic function

وهي الوظيفة التي يبدأ الفرد باستخدامها لمعرفة البيئة المحيطة به وفهمها، ويطلق

عليها الوظيفة الاستفهامية.

6- الوظيفة التخيلية Imagination function

وهي الوظيفة اللغوية التي يسمح بها للفرد بالهروب من الواقع الذي يعيش فيه، وتتمثل في التصوير البياني والقوالب اللغوية كالشعر والأهازيج والأغاني الشعبية.

7- الوظيفة الرمزية Symbolic function

وهي من الوظائف ذات الأهمية، ذلك لأن اللغة المكتوبة تمثل رموزاً إلى الموجودات المحسوسة في العالم الخارجي وإلى مفاهيم تجريدية، فتنقل التراث الشفوي من جيل إلى جيل، وتحافظ عليه من الضياع بتدوينه.

8- الوظيفة الإخبارية Information function

وهي الوظيفة التي تمكن الفرد من نقل معلوماته إلى الآخرين والأجيال المتعاقبة.

ولقد حدّد «رومان جاكبسون Roman Jakobson» للغة أربع وظائف هي: الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية، والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، والوظيفة الاستمرارية، في حين أن «سيبوك Sebeok» حددها في ست وظائف هي:

1- وظيفة انفعالية Emotion

وهي التي تمكّن الفرد من التعبير عن مشاعره الداخلية متحدثاً كان أو كاتباً، وذلك من خلال الكلمات التي يستعملها أو التنغيمات التي يسبغها على صوته في حال الكلام الشفاهي.

2- وظيفة تأثيرية Conative

وهدفها إنتاج سلوك معين في المخاطب أي جعله يتصرف بصورة متوقعة منه، أو نريده أن يقوم بها.

3- وظيفة نسبية Referential function

وترتبط بالطريقة أو الأسلوب الذي يشار به إلى الأشياء من خلال الصياغات اللغوية المستعملة.

4- وظيفة ما ورا لغوية Metalingual function

وتعنى بما بعد القول من حيث مطابقة الكلام للقانون اللغوي مبنى ومعنى، ومطابقة الأسماء لمدلولاتها، وكيفية تلقي المستمعين للكلام، وإدراك ما بين السطور وما وراء السطور، وعدم الاقتصار على ما بينها.

5- وظيفة شعرية Poetic function

وهي تتعلق بالرسالة الكلامية وحدها ولذاتها في جمالها وأثرها في النفس وبنائها وجرسها الموسيقي المصور للشعور الإنساني.

6- وظيفة استمرارية Phatic function

وهي تختص بالإبقاء على الصلة مستمرة بين المتكلم والمستمع، كما يظهر بالأصوات غير ذوات المعاني أحياناً «آه... أيوه...». ولا تقتصر الوظيفة الاستمرارية على العلاقة بين المتكلم والمستمع، وإنما تشير أيضاً إلى الاستمرار بين الماضي والحاضر والمستقبل، أي من الأجداد والآباء إلى الأبناء والأحفاد...الخ.

ويرى أغلب الباحثين أن وظائف اللغة تتمثل في التفكير والتواصل والتعبير في الوقت الذي يرى فيه المربي الأمريكي «جون ديوي» أن وظيفة التعبير ما هي إلا ضرب من التواصل، وأن الوظيفة الأساسية للغة هي وظيفة التواصل اللغوي.

1- وظيفة التفكير: تعد اللغة أداة التفكير وثمرته، إذ لا لغة من غير فكر، ولا فكر من غير لغة، وأن عملية التفكير نفسها مستحيلة بغير اللغة ورموزها، ولا معرفة بغير تحليل، ولا تحليل بغير رموز، أي بغير ألفاظ على حدّ تعبير الفيلسوف

الفرنسي «كوندياك».

ويقول الدكتور طه حسين في هذا الصدد: «نحن نشعر بوجودنا وبحاجاتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه الألفاظ التي نديرها في رؤوسنا، ونظهر منها للناس ما نريد، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكر باللغة، ونحن لا نغلو إذا قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب، وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور».

ويرى «جيروم برونر» في أمريكا أن اللغة والرياضيات أداتان من أدوات التفكير الأساسية عند الإنسان، إذ إن كلاً منهما ابتداع لتنظيم أفكار الإنسان حول الأشياء وتنظيم التفكير في التفكير نفسه، فها هو ذا يقول: «لقد قال «دانتي» إن الرجل الفقير يكره أدوات عمله، وإنه لشيء أكثر من مقلق عندي أن أجد أكثر طلابي ينفرون من اثنتين من أدواتهم الفكرية الأساسية: الرياضيات والاستعمال الواعي للغتهم الأم في صورتها المكتوبة، وكلتاهما ابتداع لتنظيم أفكار الإنسان حول الأشياء وتنظيم التفكير في التفكير نفسه، وإني لآمل أن تشهد الحقبة القادمة اهتماماً أكبر لإثارة رغبة الشباب في هاتين الأداتين العقليتين الممتازتين، ولعل خير السبل إلى ذلك هو تدريب الطلاب تدريباً يجعل هاتين الأداتين أقوى فعلاً في أيديهم».

وتجدر الإشارة إلى أن تنظيم التفكير في التفكير نفسه هو سمة إنسانية لأن الإنسان وحده هو القادر على استعمال اللغة استعمال رمز، وقد يدرك الحيوان الكلمة عندما تكون علامة، أما عندما تكون رمزاً فالإنسان وحده هو الذي يتسم بهذه الخاصة. ويفرّق المناطقة بين العلامة sign والرمز Symbol من حيث إن العلامة ثلاثية الأبعاد (مصطلح ذو معنى مثل كلمة شجرة، كتاب، باب.. وموضوع مراد بذلك المصطلح: شجرة عينها، كتاب عينه، باب عينه.. والعقل الذي يقرن بين هذه الأسماء بمسمياتها).

أما الرمز فهو رباعي الأبعاد (المصطلح ذو المعنى، الموضوع المراد، مفهوم عقلي عن الموضوع المراد بالمصطلح لا وجود له إلا في عقل الكائن الحي المفكر الذي هو الإنسان، والعقل الذي يحقق الارتباط والتكامل بين هذه الأركان الثلاثة).

والكلمة قد تستخدم (علامة) كما تستخدم (رمزاً)، واستخدام الكلمة علامة هو نمط سلوكي يشترك فيه الإنسان مع الحيوان، لأن الحيوانات تستجيب للعلامات. أما استخدامها رمزاً فهو الذي يؤلف مصدر التفكير الأساسي عند الإنسان. ومعنى الرمز يكمن في العقل ذاته، ويرتبط بالرمز كلمتا «مفهوم: concept» و«فهم conception» والمفهوم هو القاسم المشترك بين المعاني، أما الفهم فهو ذاتي لكل شخص، ولا يمكن أن يتناظر ويتماثل تفكير شخصين اثنين في شيء واحد.

أما عمليات التفكير عند الطفل فقد عرض لها «جان بياجة Jean Piaget» في كتابه «اللغة والفكر عند الطفل»، إذ إنه أبان أن ثمة نوعين من الكلام عند الطفل أولهما كلام مركزي الذات وثانيهما كلام مستأنس أو اجتماعي، ويقصد بالكلام المركزي الذات الكلام الذي يتحدث فيه الطفل إلى نفسه غير مكترث بإصغاء السامع إليه، ولا مبال بتكييف نفسه لوجهة نظر السامع، وقد أعاد «بياجة» هذا اللون من الكلام إلى التكرار، والمناجاة الأحادية والمناجاة الثنائية. وأعاد «بياجة» الكلام المستأنس أو الاجتماعي الذي يوجه فيه الطفل الحديث إلى سامعه مراعياً وجهة نظره ومحاولاً التأثير فيه أو تبادل التفكير معه إلى الإخبار المكيف اجتماعياً الذي يراعي فيه الطفل وجهة نظر السامع؛ والنقد وينضوي تحته كل ملاحظة يبديها الطفل على عمل غيره أو سلوكه، والأوامر والرجاءات والتهديدات، والأسئلة والأجوبة.

ورأى «بياجة» أن فكر الطفل هو فكر مركزي الذات حتى وإن كان في جماعة، على حين أن فكر الراشد هو فكر مستأنس حتى ولو كان بمفرده، وإن لغة الطفل لا تصبح شبيهة بلغة الكبار إلا عندما يهتم اهتماماً مباشراً بأن يفهمه غيره، وتخف اللغة

المتركزة حول الذات مع التقدم في السن إلى أن تتلاشى في السابعة.

وكان لبياجة مؤيدون ومعارضون، مؤيدون من حيث وجود لغتين لدى الطفل، وأن اللغة المتمركزة حول الذات تخف لتحل محلها اللغة المستأنسة، ومعارضون من حيث النسب التي ذكرها لكل من الكلام المتمركز حول الذات والكلام المستأنس، إلا أن دراسات المؤيدين والمعارضين كشفت النقاب عن وجود ظاهرة «الكلام المتمركز حول الذات» عند الأطفال في سنيهم المبكرة، وأن هذا الكلام يتناقص مع النمو، ولكن هذه الدراسات لم تكشف النقاب عن مكان هذا الكلام قياساً إلى اللغة والفكر، وهذا ما عرض له «فيجوتسكي» في كتابه «سيكولوجية اللغة».

ولقد أبان «فيجوتسكي» أن علاقة الفكر بالكلمة هي أولاً وقبل كل شيء عملية عقلية، وليست شيئاً محسوساً فهي انتقال من الفكر إلى الكلمة وبالعكس، وفرّق بين مستويين مختلفين من الكلام أولهما المظهر الداخلي الدلالي للكلام وثانيهما المظهر الخارجي الصوتي، فالمظهر الخارجي عند الطفل يبدأ من كلمة واحدة، ثم يربط الطفل بين كلمتين أو ثلاث، ومن ثم يكون جملاً قصيرة في البدء وطويلة بعد ذلك، بمعنى أنه يبدأ من الجزء الذي هو الكلمة إلى الكل الذي هو الجملة. وأشار إلى أن المظهر الخارجي للكلام يسير من الخاص إلى العام، أي من الجزء إلى الكل، من الكلمة إلى الجملة، على حين يسير المظهر الدلالي من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، من الجملة إلى الكلمة، وأوضح «فيجوتسكي» أن الكلام الداخلي هو كلام المرء بينه وبين نفسه، في حين أن الخارجي هو بينه وبين الآخرين، والكلام الخارجي هو تحويل الفكر إلى الكلمات ووضعه في صياغة مادية موضوعية، أما في الكلام الداخلي فيتحول الكلام إلى فكر.

ورأى «فيجوتسكي» أن الكلام المتمركز حول الذات يمثل مرحلة تسبق نمو الكلام الداخلي، والكلام المتمركز حول الذات لا يختفي ويزول ليحل محله الكلام المستأنس كما يرى «بياجة»، وإنما يتطور وينمو ليتحول إلى كلام داخلي، وأن الذي يتناقص في الكلام

المتمركز حول الذات هو التلفظ، أما الناحية التركيبية للكلام الداخلي فتزداد مع تقدم السن متخذة صورة الكلام الداخلي. فنقصان التلفظ في الكلام المتمركز حول الذات مرده إلى نمو القدرة على التفكير وعلى تصور الكلمات بدلاً من نطقها. ومن أبرز سمات الكلام الداخلي النزعة إلى الاختصار والإقلال من اللفظ أو النطق إلى حد بعيد.

2- **التواصل اللغوي:** وهو عملية نقل المعاني والمعلومات والرغبات والمشاعر والتجارب بين الأفراد نقلاً شفاهياً أو كتابياً أو باستعمال الرموز والصور والإحصاءات.

وكان «أرسطو» من أوائل الذين كتبوا في عملية التواصل وأشار إلى ثلاثة عناصر أساسية هي (المرسل والرسالة والمستقبل)، في حين أشار «سميث دورا» إلى أن للتواصل أركاناً أساسية هي:

1- الهدف الذي يجب أن نصل إليه وهو نقل الفكرة.

2- العبارة التي يتم بها الاتصال لتحقيق هذا الانتقال.

3- الشخص الذي يوجه إليه الاتصال سواء أكان إرسالاً أم استقبالاً.

ولو عمدنا إلى تحليل أي موقف يتم فيه الاتصال اللغوي ألفينا أنه لابد من توفر أربعة أركان أساسية هي:

1- المتكلم أو الكاتب

2- المعاني أو الأفكار أو الإحساسات أو المشاعر التي يريد المتكلم أو الكاتب إيصالها.

3- الرموز التي يستعملها المتكلم أو الكاتب لإيصال معانيه.

4- المستمع أو القارئ الذي يتلقى هذه الرموز ويترجمها إلى المعاني التي يراد توصيلها إليه.

وتتجلى الوظيفة الاتصالية للغة في:

1- استقبال الرسائل ونقلها والاحتفاظ بها.

2- التوصل إلى اشتقاق نتائج جديدة في ضوء المعلومات المتاحة، ومن ثم إعادة بناء الأحداث الماضية والتنبؤ بالمستقبل بمقتضاها.

3- التأثير في الأشخاص الآخرين والأحداث الخارجية وتوجيه هؤلاء الأشخاص وتلك الأحداث.

4- التأثير في العمليات الفسيولوجية داخل الجسم وتعديلها.

ويمكن تلخيص وظائف التواصل بصورة عامة فيما يلي:

1- يفسح التواصل في المجال للاحتكاك البشري، ويتيح الفرصة للتفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات في مختلف المجالات والميادين، ويبعد الإنسان عن العزلة. ولعل في (قصة حياتي) لـ «هيلين كيلر» ما يوضح أهمية التواصل ومرارة العذاب وقسوة الآلام التي يحس بها المرء بسبب حرمانه وسائل التواصل وخاصة اللغة.

2- يتيح التواصل الفرصة لتعرف آراء الآخرين وأفكارهم لا بطريق الاستماع فقط، بل بطريق المشاركة في الندوات والحوار والمناقشة والمناظرات والقراءة، فيتفاعل المرء مع الجو العام من جهة، ومع نفسه من جهة أخرى، وهذا ما يساعده على تكوين شخصية مستقلة في المجتمع.

3- يساعد الأفراد والمجتمعات على نقل الحضارات والتقاليد واللغات من مجتمع إلى آخر.

4- يعمل على ترفيه المجتمعات بوساطة الإذاعة المسموعة والمرئية والكلمة المطبوعة..الخ.

5- يساعد أصحاب السلع على ترويج بضائعهم بطريق قراءة الإعلانات في الصحف اليومية والمجلات والإذاعة والتلفزة..

6- يعلّم كما أنه يبلّغ ويرفّه في الوقت نفسه.

7- يعمل على تحقيق النظام والبعد عن الفوضى.

والوظيفة التواصلية للغة ليست بالأمر السهل، ذلك لأن الحدث اللغوي الذي يتم بين شخص وآخر، بين متكلم ومستمع، أو كاتب وقارئ، هو نظام في غاية التعقيد، يحتاج إلى تركيب في عملية الإرسال، وإلى تحليل في عملية الاستقبال، كما يحتاج إلى مران وممارسة وتدريب حتى يغدو المرء قادراً على تركيب الرسالة وتحليلها في الوقت نفسه بكلّ سهولة ويسر بعد امتلاكه المهارات اللغوية في الإرسال والاستقبال.

2- أبعاد وظائف اللغة العربية

إذا كانت اللغة العربية تشترك مع اللغات الأخرى في الوظائف التي سبقت الإشارة إليها من قبلُ فإن لها في الوقت نفسه سمات وأبعاداً أخرى، بمعنى إذا كانت اللغة وسيلة المرء للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأفكاره ووسيلته للتفاهم مع بني جنسه والتواصل معهم، فإن لغتنا العربية بالإضافة إلى ذلك كله هي هوية وانتماء ورمز لكياننا القومي، والقلعة الحصينة للذود عن هويتنا وذاتيتنا الثقافية ووحدتنا المجتمعية، وهي ذاكرة أمتنا ومستودع تراثها، وهي ذات أبعاد متعددة، إذ إن لها بعداً قومياً، وبعداً دينياً، وبعداً مجتمعياً، وبعداً تربوياً، وبعد أمن ثقافي وإبداع وابتكار.

ففي البعد القومي نلاحظ أن الأمم التي وحَّدت كلمتها أو بنت قوميتها، وأظهرت كيانها وشخصيتها لجأت إلى اللغة وسيلة لذلك التوحيد، ولغتنا العربية هي المقوّم الأساسي لوحدة الأمة العربية، وإلى هذا أشار الرصافي في قوله:

وتجمعنا جوامعُ كبرياتٌ وأولهن سيّدة اللغات

كما قال أمير الشعراء أحمد شوقي:

ويجمعنا إذا اختلفت بلادٌ بيانٌ غير مختلف ونطق

ومن هنا ندرك لِمَ اتخذ المستعمرون من بين أساليب محاربة الأمة العربية الإسلامية إبعاد اللغة العربية الفصيحة عن واقع الحياة لأنها الرابطة التي توحّد بين أبناء الأمة، ولما

أخفقوا في فرض لغاتهم في أثناء احتلالهم للوطن العربي راحوا يصمون لغتنا العربية بالتخلف وعدم مواكبة روح العصر، وأنه إذا أراد أبناء الأمة العربية اللحاق بركب العصر فما عليهم إلا أن يهجروا اللغة الفصيحة، ويعتمدوا العامية ويكتبوا بالأحرف اللاتينية، ذلك لأن العامية عامل تفريق بين أبناء الأمة، ولهذا شجعوها، في حين أن الفصيحة عامل توحيد، ولهذا دعوا إلى تهميشها واستبعادها.

وفي ظلال العولمة حالياً ما تزال الحملة على الفصيحة مستمرة ومستعرة طمساً للهوية العربية، وقطعاً للعلاقة الأفقية بين العرب، وقطعاً للعلاقة العمودية مع تراث الأمة.

وفي البعد الديني تعد اللغة العربية لغة الرسالة الإسلامية، فهي اللغة الأم التي وحَّدت بين العرب في مواضي الحقب بطريق القرآن الكريم الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم آية لنبوته، وتأييداً لدعوته، ودستوراً لأمته، ولا يمكن للمسلم فهم عقيدته حق الفهم إلا إذا كان متمكناً من لغته العربية الفصيحة، ولقد جاء في فقه اللغة للثعالبي «من أحب الله أحب نبيه العربي، ومن أحب النبي العربي أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحب اللغة العربية الفصيحة، ومن أحب العربية عُني بها وثابر عليها، وصرف همته إليها».

ويعد القرآن الكريم سياجاً للغتنا حفظها من الضياع، وصانها من الاضمحلال والزوال على الرغم من الكوارث التي اجتاحت الأمة، ومن الهجمات التي ابتليت بها عبر العصور، وما الفضل في صمود اللغة العربية أمام الهجمات الشرسة التي تعرّضت لها الأمة والتحديات القاسية التي واجهتها إلا للقرآن الكريم.

وكان ممن تخوفوا من صمود اللغة العربية لارتباطها بالقرآن الكريم (غلادستون) رئيس وزراء بريطانيا الذي قال منذ أكثر من قرن: «مادام هذا القرآن بيد العرب فلن تتمكنوا منهم»، كما أشار إلى ذلك المستشرق الألماني «بيكر» عندما قال: «لا سبيل إلى الوصول إلى الشرق مادام هذا القرآن موجوداً».

وفي البعد التربوي، أكدت البحوث والدراسات العلمية أن من يدرس بلغته الأم يتمكن من الفهم والاستيعاب أكثر ممن يدرس بلغة غير لغته، ذلك لأن ثمة رابطة لا تنفصم بين الفكر واللغة.

ومن هنا كانت الدعوة إلى استخدام العربية الفصيحة في التعليم الجامعي في الوطن العربي يتفق وبدهيات الأمور، ولقد أبدى مدير منظمة الصحة العالمية استغرابه من تدريس الطب في الجامعات العربية باللغات الأجنبية، وليس باللغة الأم، وهو يرى أن التعليم بغير العربية في جامعات الوطن العربي علامة تخلف ليس لها أي مبرر، وتتنافى مع طبائع الأمور.

وفي بعد الأمن الثقافي تعد الثقافة الحصن الأخير للأمة، فإذا سقط هذا الحصن سقطت الأمة لا محالة، واللغة هي أمارة على شخصية الأمة وذاتيتها الثقافية، ولا تتجلى الذاتية الثقافية لأي أمة إلا عبر لغتها القومية، لأن الذاتية الثقافية تتمثل في التراث الفكري وفي الرؤى الحضارية للأمة، وثمة ضرورة ماسة من زاوية الأمن الثقافي لإيقاف الغزو الفكري والتبعية الأجنبية. ويبقى الفكر العربي ناقصاً وغريباً إذا لم يقرأ أو يكتب أو يفكر فيه بالعربية ليقف على أرض صلبة في مواجهة الاستلاب والهيمنة والتبعية الأجنبية.

بيدَ أن التمسك باللغة الأم والحفاظ عليها، والاعتزاز بها، والعمل على سيرورتها وانتشارها لا يعني ذلك كله الانغلاق، ونحن في عصر التفاعل العالمي على مختلف المستويات، ذلك لأن الدعوة إلى الانغلاق منافية لجوهر أمتنا وحضارتنا العربية، ولابد من إتقان اللغات الأجنبية إلى جانب إتقان العربية خدمة لقضايا الأمة وأمنها الثقافي.

مراجع أساسية من التراث

1- ابن جني- الخصائص- تحقيق محمد علي النجار- دار الكتب بالقاهرة 1952.

2- ابن خلدون- المقدمة- دار إحياء التراث العربي- بيروت- د.ت.

3- ابن قتيبة- تأويل مشكل القرآن- شرح وتحقيق السيّد أحمد صقر- دار إحياء الكتب العربية- عيسى البابي الحلبي وشركاه- القاهرة- 1954.

4- الإمام أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري- أسرار العربية- مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق- الطبعة الثانية 2011.

5- أحمد بن فارس- مقاييس اللغة- تحقيق عبد السلام هارون- مطبعة عيسى البابي الحلبي- القاهرة 1371هـ.

6- أحمد بن فارس- الصاحبي في فقه اللغة وسنن العربية في كلامها- تحقيق الدكتور مصطفى الشويمي- مؤسسة بدران- بيروت- 1964.

7- الجاحظ- البيان والتبيين- تحقيق وشرح عبد السلام هارون- مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر- القاهرة 1948.

8- الخليل بن أحمد- العين- تحقيق عبد الله درويش- مطبعة العاني- بغداد 1967.

9- عبد الرحمن بن جلال الدين السيوطي- المزهر في علوم اللغة- المطبعة السنية- القاهرة 1282هـ.

مراجع معاصرة

1- أنور الجندي- اللغة العربية بين حماتها وخصومها- مطبعة الرسالة- القاهرة- د.ت

2- محمد الخضر حسين- دراسات في العربية وتاريخها- مكتبة دار الفتح- دمشق

.1960

3- محمد المبارك- خصائص العربية ومنهجها الأصيل في التجديد والتوليد- معهد الدراسات العربية- القاهرة 1960.

4- الدكتور محمد كامل حسين- اللغة العربية المعاصرة- دار المعارف بمصر- القاهرة 1976.

5- الدكتور محمود أحمد السيّد- في طرائق تدريس اللغة العربية- مطبوعات جامعة دمشق- 2008.

6- الدكتور محمود أحمد السيّد- النهوض باللغة العربية والتمكين لها- مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق 2013.

7- الدكتور محمود فهمي حجازي- علم اللغة العربية- وكالة المطبوعات بالكويت- 1973.

8- ميشال زكريا- الألسنية (علم اللغة الحديث)- المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع- بيروت 1983.

9- الدكتور نبيل علي- الثقافة العربية وعصر المعلومات- عالم المعرفة- الكويت 2001.

مراجع مترجمة

1- جان بياجة- اللغة والفكر عند الطفل- ترجمة الدكتور أحمد عزت راجح- مكتبة النهضة المصرية- القاهرة 1984.

2- ل. فيجوتسكي- التفكير واللغة- ترجمة الدكتور طلعت منصور- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة 1975.

مراجع أجنبية

1- Bruner, j.Touard. A Theory of instruction, Bekamp press- Harvard university, combridge

1967.
2- Sebeok, T.A- style in language- wiley and san. N.Y 1968.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف الأهداف العامة للتربية في التعليم ما قبل الجامعي أولاً، ولما كان التعليم ما قبل الجامعي يشتمل على مرحلتين الأولى مرحلة التعليم الأساسي والثانية المرحلة الثانوية كان لابد من الوقوف على أهداف التعليم في هاتين المرحلتين أيضاً، ومن ثم نقف على الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية وعلى أهداف تدريسها في كل من مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

أولاً– الأهداف العامة للتربية في التعليم ما قبل الجامعي

تهدف التربية في التعليم ما قبل الجامعي إلى بناء شخصيات الناشئة بناء متوازناً ومتكاملاً معرفة ونزوعاً وأداء، على أن يشمل هذا البناء جميع جوانب الشخصية جسمياً وعقلياً وعاطفياً وجمالياً واجتماعياً وقومياً وإنسانياً، بحيث تمكّنه المعارف والمهارات والكفايات والقيم التي يحوزها في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي من ممارسة حياة اجتماعية ومهنية سليمة، واستخدام التقنيات الحديثة في تبادل المعرفة وبنائها، إذا لم يكمل تحصيله، وتؤهله في الوقت نفسه لمتابعة تحصيله الجامعي إذا تابع دراسته الجامعية، وتساعده على استخدام التفكير العلمي والنقد الذاتي وتمثل القيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية وممارسة السلوك الإيجابي احتراماً للملكيات العامة والخاصة ومحافظة على البنى التحتية، وترشيداً للموارد والثروات الوطنية..، وحفاظاً على البيئة المادية والاجتماعية، وممارسة للديمقراطية في مجالات الحياة كافة مع التمسك بحقوقه وتأدية واجبه، واحتراماً للرأي الآخر، وتحلياً بروح المبادرة والقدرة على اتخاذ القرار، والتواصل مع الثقافات الأخرى والانتفاع منها، والقدرة على التعلم الذاتي واستخدام مصادر المعرفة المتنوعة ومواكبة روح العصر، والعمل باستقلالية وضمن فريق العمل وتحمل المسؤولية.

ويهدف التعليم ما قبل الجامعي أيضاً إلى تعزيز الانتماء لدى المتعلم في انتمائه إلى

وطنه وأمته العربية وتبني قضاياها العادلة والدفاع عنها، وإدراك التحديات والمخاطر التي تواجهها، كما يهدف إلى تنمية الاعتزاز لديه بلغته الأم (العربية الفصيحة) لغة قرآنه الكريم، ورمز كيان أمته، وعنوان شخصيتها الحضارية، والموحِّدة والموحَّدة على الصعيد العربي، مع الحرص على الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية للتواصل مع ثقافات العالم.

ولما كان التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية يشتمل على مرحلتي التعليم الأساسي والثانوية كان لابدّ من الوقوف على الأهداف العامة لكل من هاتين المرحلتين نظراً لأن أهداف تدريس اللغة العربية تنبثق من هذه الأهداف العامة.

1- الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي

غني عن البيان أن مرحلة التعليم الأساسي تشتمل على حلقتين الأولى من الصف الأول حتى نهاية الصف الرابع والثانية من الصف الخامس وحتى نهاية الصف التاسع. وتهدف التربية في هذه المرحلة كما نصت عليها المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في سورية إلى بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعقلية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية بطريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه واستخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية تفاعلاً إيجابياً وفق مستواه العمري، وتوظيفها في المواقف الحياتية، وتهيئته للمرحلة الثانوية.

2- الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي

وتمتد المرحلة الثانوية من الصف الأول الثانوي حتى الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وتهدف التربية في هذه المرحلة إلى استكمال بناء شخصية المتعلم المتوازنة من جميع الجوانب جسمياً وفكرياً واجتماعياً وقومياً وعاطفياً وجمالياً وإنسانياً، بطريق تعميق المعارف والاتجاهات والقيم وتوسيعها، واستخدام التقنيات التي تمكنه من متابعة تحصيله الجامعي من جهة، والتفاعل بصورة إيجابية مع القضايا الاجتماعية والوطنية والقومية

والعالمية من جهة أخرى بوصفه مواطناً واعياً ومنتجاً ومبدعاً وقادراً على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار وممارسة الديمقراطية في مجالات الحياة كافة.

ثانياً- الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية

تتأتى أهمية تدريس اللغة العربية من كونها أداة تفكير المرء وتعبيره عن حاجاته وميوله واهتماماته ورغباته ومشاعره وعواطفه ورؤاه، وأداة تواصله مع بني مجتمعه حاضراً ليتعرف آراءهم وخبراتهم، وينقل إليهم خبراته وتجاربه، وماضياً ليتعرف التراث الذي خلّفه له آباؤه وأجداده في مختلف ميادين المعرفة، وأداة تواصل أيضاً ليتعرف ثقافات الأمم الأخرى ولغاتها، وسيلته لاكتساب العلوم والمعارف في مراحل التعليم المختلفة ومواكبة معطيات العلم والحياة المعاصرة، كما تتأتى أهمية تدريس اللغة العربية، إضافة إلى ذلك كله، من كونها الرباط القومي الذي يربط بين أبناء الأمة العربية فيوحّد فكرهم في بوتقة اللقاء والتفاهم، ويوحّد مشاعرهم في التقاء الأرواح وتناغم الوجدان والاعتزاز بماضي الأمة العربية وما أسهمت به في مسيرة الحضارة البشرية، ومن كونها لغة القرآن الكريم الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم ﷺ آية لنبوته، وتأييداً لدعوته، ودستوراً لأمته.

وإذا كان الهدف المنشود من العملية التعليمية التعلمية يتمثل في بناء الفرد فكراً ونزوعاً وأداءً فإن أهداف تدريس لغتنا العربية تتمثل في:

1- إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة.

2- تنمية الثروة اللغوية والفكرية لتمكين المتعلمين من الاتصال مع الآخرين والتواصل معهم بلغة عربية سليمة بكل سهولة ويسر.

3- تنمية القدرة على فهم ما يستمع إليه وقراءته بلغة عربية فصيحة، وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقاً وكتابة وبالسرعة المناسبة.

4- تطوير القدرة على قراءة النصوص الأدبية المختلفة وفهمها وتذوقها وإدراك بعض

نواحي الجمال فيها وتحليلها ونقدها.

5- صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة في ضوء قواعد الإملاء والخط العربي وتنمية المواهب الفنية في مجال الخط العربي.

6- تمكين المتعلمين من امتلاك أساسيات اللغة العربية وأحكامها الوظيفية إملاءً ونحواً وترقيماً ودلالة وصولاً إلى الفهم الصحيح، والقدرة على التعبير السليم تعبيراً وظيفياً وإبداعياً وابتكارياً.

7- غرس الشغف بالقراءة ومحبتها في نفوس المتعلمين بحيث يغدو الكتاب الصديق الصدوق.

8- إكساب المتعلمين القدرة على اختيار المادة الصالحة للقراءة.

9- تعزيز الميول الأدبية وصقلها وتنمية الذوق الجمالي.

10- تنمية القدرة على التفكير العلمي والبحث والتحليل والنقد والحوار من خلال اللغة.

11- إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي لمواكبة روح العصر، عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي الخاطف.

ولقد نصت وثيقة المعايير الوطنية في سورية على أن تعليم اللغة العربية يهدف إلى:

1- اعتماد الفصيحة المعاصرة لغة تواصل وتعليم.

2- تمكين المتعلم من قواعد لغته الأساسية الوظيفية في التواصل مع الآخرين.

3- تمكين المتعلم من تقنيات التعبير الشفهية والكتابية الملائمة لكل الموضوعات على اختلافها وتنوعها.

4- إثراء حصيلته اللغوية بالمفردات والتراكيب والمصطلحات الخاصة بحقول المعرفة المتنوعة.

5- تمكينه من الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة واستخدام أساليب التعبير الوظيفية

شفاهياً وكتابياً كالحوار والمناقشة وكتابة التقارير والملخصات...الخ.

6- تكوين الاتجاهات والقيم ومنها:

أ- تأكيد الهوية الوطنية والقومية والانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وتراثها، وتنمية حق المواطنة، والحرص على المصالح الوطنية، والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.

ب- تنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية والتسامح وقبول الآخر ونبذ التعصب بصوره المختلفة.

ج- تنمية إدراك المتعلمين بثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن والحفاظ على ممتلكاته.

د- تعزيز حب اللغة العربية، وتمكين المتعلم من اكتساب أساسيات اللغة وامتلاك مهارات التواصل بها.

هـ- تقدير الشخصيات السياسية والتاريخية والعلمية والأدبية في سورية والوطن العربي والعالم التي لها دور في تطور المجتمعات وخدمة الإنسانية.

و- تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية وفهم دورها في تكوين البنية الأخلاقية للإنسان واكتساب أنماط السلوك الإيجابية.

ز- تنمية الحس الجمالي وتقدير روعة الطبيعة والإبداع الفني بأشكاله المختلفة واكتساب المهارات الأساسية للعمل الفني المبدع.

ح- تنمية الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة، والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات.

1- أهداف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي

يهدف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى أن يكون المتعلم قادراً على أن:

1- يستخدم اللغة العربية استخداماً ناجحاً في التواصل بغيره محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة.

2- يتتبع ما يستمع إليه ويفهمه فهماً مناسباً ويستخلص الأفكار الجوهرية منه.

3- يقرأ قراءة جهرية وينطق الكلمات نطقاً صحيحاً، على أن تتوفر في قراءته السرعة المناسبة والفهم الصحيح ويلّون أداءه في القراءة في ضوء المواقف.

4- يقرأ قراءة صامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الأساسية والفرعية وإصدار الأحكام بالقدر الذي يسمح به نموه العقلي واللغوي في هذه المرحلة.

5- يكتب كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بدرجة تناسب مستوى نموه، وأن يكون خطه واضحاً ومتناسقاً يُقرأ بسهولة.

6- يعبّر عن نفسه، وما يحس به، كلاماً وكتابة بأسلوب واضح منظّم قدر الإمكان.

7- يعبّر عن المواقف الوظيفية في الحياة من كتابة رسائل وبرقيات ومذكرات ومناقشات وإلقاء كلمات في المناسبات المختلفة...الخ تعبيراً واضحاً ومؤدياً مراميه ومحققاً أهدافه.

8- ينمو ميله إلى القراءة، ويزداد شغفه بها، فيدفعه هذا الميل إلى الإقبال على المطالعة الحرة استثماراً لأوقات فراغه بما يفيده.

9- ينتقي المادة الصالحة للقراءة، ويختار ما هو مفيد من الكتب والمجلات..الخ.

10- يستخدم القواعد النحوية الأساسية والوظيفية استخداماً سليماً في تعبيره الشفاهي والكتابي.

11- يستخدم القواعد الإملائية استخداماً سليماً في كتابته.

12- يدرك بعض نواحي الجمال فيما يقع عليه حسه وفكره، ويتذوق النصوص الأدبية مبيناً ما فيها من بعض نواحي الجمال.

13- يبحث في المعجم عن الكلمات، ويفتش عن بغيته فيها.

وهكذا نجد أن أهداف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي تتمثل في تمكين المتعلمين في هذه المرحلة من امتلاك المهارات اللغوية محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة، ومن غرس الميول نحو القراءة والإقبال عليها والشغف بها، واكتشاف المواهب الخاصة التي قد ينفرد بها بعض المتعلمين، والعمل على تنميتها، وتمكين المتعلمين من الاعتماد على أنفسهم في اختيار المادة الصالحة للقراءة وفي البحث في المعاجم.

وقد نصت المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في المجال المعرفي في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف من 1-4) على أنه يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يفهم النصوص المناسبة لمستواه الفكري اللغوي والأدبي المتعلقة بمجالات الاحتياجات الملحة مثل (الأسرة- الأصدقاء- التسوق اليومي- الطعام والشراب- البيت- المدرسة والبيئة المحلية).
- يتواصل مع الآخرين بلغة سليمة من خلال بعض الأنشطة البسيطة مثل: طرح أسئلة حول المسائل المألوفة والإجابة عنها: (أين يعيش؟ أو أين تعيش (الأسرة والأصدقاء)؟ الأشياء التي يملكها أو تملكها أو الأشياء التي يحبها أو تحبها؟).
- يتفاعل مع الآخرين، ويعبّر عن مشاعره وآرائه بطريقة بسيطة، على أن يتحدث الآخرون معه ببطء وبوضوح، ويقدموا له المساعدة للتعبير عما يجيش في نفسه.

ونصت المعايير الوطنية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف من 5-9) في المجال المعرفي على أنه يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يفهم الفكرة الرئيسة لقضايا ذاتية واجتماعية يواجهها يومياً في البيت والمدرسة

والبيئة المحلية والعربية وأوقات التسلية...الخ.

- يصف الموضوعات الأساسية مثل: أسرته- الأصدقاء- العمل- البيت- المدرسة- البيئة المحلية وجغرافيتها- الاحتياجات والاهتمامات الملحة...الخ.
- يصف تجارب وأحداثاً عالمية، ويعبّر عن آماله وخططه، ويشرح أسبابها، ويعطي رأيه فيها.
- يكتب موضوعاً متماسكاً مستخدماً تقنيات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي.
- يناقش موضوعاً أدبياً أو علمياً بموضوعية، ويبيّن وجهة نظره في الموضوع المطروح.

2- أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية

يراعى في تحديد أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية المكونة من ثلاثة صفوف (10-12) أن يكون تجويداً وتعميقاً وتكميلاً لما وصلت إليه مرحلة التعليم الأساسي في تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية من جهة، وما يلزم للمتعلم الذي سوف يضطلع بأعباء المواطنة بعد انتهاء هذه المرحلة، أو يواصل الدراسة في مرحلة التعليم العالي من جهة أخرى.

وفي ضوء ذلك يتجه تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية، وتتضمن هذه الأهداف اللغوية في هذه المرحلة بصورة عامة النمو في المهارات والعادات اللغوية وغيرها من نواحي النمو الأخرى المرتبطة بها وذلك على النحو التالي:

1- أن تتسع دائرة اكتساب المهارات اللغوية في الإرسال (المحادثة والكتابة) وفي الاستقبال (الاستماع والقراءة).

2- أن تنمو قدرة المتعلم على القراءة وسرعته فيها وفهمه للمقروء فهماً واسعاً، وتمييزه بين الأفكار الجوهرية والعرضية فيه، وإبداء الأحكام النقدية حوله،

وانتفاعه به في حياته العملية الحاضرة والمستقبلية.

3- أن ينمو ميل المتعلم إلى القراءة وشغفه بها، وتذوقه لما يقرأ ليدمغه ذلك إلى استثمار أوقات الفراغ، ويغدو الكتاب الصديق الصدوق.

4- أن يقدر على انتقاء المادة الصالحة للقراءة.

5- أن تزداد قدرة الطالب على الأداء الممثّل للمعنى في تلاوة القرآن وإنشاد الشعر وتلوين القراءة في ضوء المواقف.

6- أن تنمو قدرة المتعلم على تتبع ما يستمع إليه، وفهمه فهماً صحيحاً واسعاً، ونقده، وتوظيفه في حياته الحاضرة والمستقبلية.

7- أن تزداد قدرته على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها، وعلى تذوقها وتحليلها ونقدها.

8- أن تزداد قدرته على التعبير عما يقرؤه بأسلوبه الخاص وتعيين الأفكار الأساسية في الموضوع، ووضع الفكر الفرعية لكل قسم من أقسامه.

9- أن تنمو قدرته على التعبير عن خبراته وآرائه الخاصة بألفاظ دقيقة وأسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسم إلى فقرات ومقاطع ومراعاة الهوامش.

10- أن تزداد قدرته على امتلاك مهارات ضروب التعبير الوظيفي من مناقشة الأفكار والآراء، وعرضها، وإدارة الحوار، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وتوجيه التعليمات والإرشادات، وكتابة التقارير والملخصات ومحاضر الجلسات، والرسائل والبرقيات والدعوات...الخ.

11- أن تزداد قدرته على البحث وتقصي المسائل واستخدام المراجع والإفادة من المكتبة والفهارس والمراجع.

12- أن يتصل بالتراث الأدبي العربي في عصوره المختلفة، وأن يتمثله ويتزود من قيمه

الخلقية والاجتماعية والنفسية بما يلائم المجتمع العربي، وأن يتصل بالتراث الإنساني في الوقت نفسه.

13- أن يزداد إدراكه أن اللغة تعبير عن المعاني والأفكار، وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض.

ويهدف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أيضاً إلى اكتشاف المواهب الخاصة التي قد ينفرد بها بعض الطلاب في النواحي الأدبية ويتعهدها بالرعاية والتنمية، إلى جانب غرس الشغف باللغة الأم (العربية الفصيحة)، والحرص على استعمالها، والاعتزاز بها.

ولقد نصت وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في المرحلة الثانوية في المجال المعرفي على أن يكون الطالب في هذه المرحلة قادراً على أن:

1- يفهم النصوص ذات المستوى المتقدم حول موضوعات محسوسة أو مجردة بما في ذلك مناقشات مدرسية أو اجتماعية أو وطنية، أو قضايا إنسانية.

2- يتواصل مع الآخرين بطلاقة وعفوية بحيث يكون التواصل مع المتحدثين باللغة العربية سهلاً ويسيراً.

3- يكتب نصوصاً واضحة عن مجموعة من الموضوعات يشرح فيها وجهة نظره مبيناً الإيجابيات والسلبيات فيها.

4- يكتب نصوصاً متماسكة عن اهتمامات شخصية أو عامة أو أدبية.

5- يربط موضوعات مقروءة أو مرئية (كتاباً أو فلماً) بأحداث الواقع الذي يعيش فيه.

المراجع

1- المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي- المجلد الثاني- اللغة العربية- اللغة الإنجليزية- اللغة الفرنسية- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية- دمشق 2007.

2- الدكتور محمود أحمد السيّد- في طرائق تدريس اللغة العربية- مطبوعات جامعة دمشق- 2008.

3- منهاج اللغة العربية للصفوف من (1-9) من مرحلة التعليم الأساسي- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- تونس 2009.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

المهارات والكفايات اللغوية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

المهارات والكفايات اللغوية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف مفهوم المهارة والكفاية اللغوية، وأن نقف على مكونات الكفايات اللغوية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي قبل أن ننتقل في الفصل الرابع إلى تبيان طرائق تدريس كل كفايةمن هذه الكفايات.

أولاً– مدخل تعريفي

لما كانت العملية التعليمية التعلمية تهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات وكفايات تساعدهم على التفاعل الإيجابي في حياتهم، وفهم البيئة بمفهومها المنظومي الشمولي المتكامل التي يتفاعلون معها، والتأثير فيها، كان لابدّ من التركيز على مخرجات هذه العملية في سلوك المتعلمين وأدائهم للوقوف على مدى اكتسابهم للمهارات والكفايات التي يراد إنفاذها.

وتتجلى أهم سمات التعامل في العملية التعليمية التعلمية في ضوء منحى الكفايات على الأمور التالية:

1- التركيز على المتعلم بعد أن كان العبء من قبلُ ملقىً على كاهل المعلم.

2- العمل على أن يتمحور التعلم حول الاستعدادات الذهنية للمتعلم، وحول ما يمكن أن يكون قادراً عليه في المستقبل بعد أن كان التمحور من قبل يركز على المكتسبات السابقة.

3- العمل على أن يتجه التعلم نحو المهارات العملية، ومهارات التفكير وصولاً إلى الحقائق والأحكام بدلاً من أن تقدم إليه تقديماً مباشراً، بمعنى أن يبذل المتعلم مجهوداً اعتماداً على التعلم الذاتي في الوصول إلى المعلومة لا أن تقدم إليه لقمة سائغة.

وطالما تردد في أدبياتنا التربوية المعاصرة مصطلح المهارة والكفاية، فما المقصود بهذين المفهومين؟

أ- **مفهوم المهارة:**

إن القدرة على استعمال اللغة يعد ضرباً من المهارة، والمهارة تعني الأداء المتقن القائم على الفهم وعلى الاقتصاد في الوقت والمجهود معاً.

ولقد تأثر علماء اللغة بالمذهب السلوكي في علم النفس، هذا المذهب الذي حمل لواءه «سكينر Skiner» في جامعة هارفارد في أمريكا في كتابه المشهور «السلوك اللغوي». ويذهب هذا المذهب إلى أن تعلم اللغة أشبه ما يكون بتعلم أي عادة من العادات التي يكتسبها الإنسان في حياته، إلا أنه لم يصل إلى العادة إلا بعد أن تتكون المهارة لديه، فعادة قيادة السيارة، وعادة السباحة، وعادة العزف على الكمان...الخ لا يمكن للمرء أن يحصل عليها إلا بعد أن تتكون لديه المهارة.

ودراسة اللغة على أنها حقائق علمية لا تكفي لتكوين المهارة والعادة اللغوية، ومما يساعد على اكتساب المهارة:

1- **الممارسة والمران والتكرار**: فالممارسة لازمة لتكوين المهارة، على أن تتم الممارسة بصورة طبيعية وفي مواقف حياتية متنوعة، وذلك بدلاً من التكرار الآلي نفسه، فإذا كان المتعلم يتعلم قاعدة نحوية معينة فإنه لا يكفي أن يحفظها ويعيدها تكراراً آلياً، بل لابد من أن يمارسها في مواقف الحياة بصورة طبيعية.

2- **الفهم وإدراك العلاقات والنتائج**: إذ من دون الفهم تصير المهارة آلية، لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها.

3- **التوجيه**: ومما يعين على اكتساب المهارة توجيه أنظار المتعلمين إلى تعرف أخطائهم، وتعرف نواحي قوتهم وضعفهم، وتعريفهم بأفضل أساليب الأداء المتقن.

ولا يقتصر التوجيه على مدرسي اللغة وحدهم، بل يشمل مدرسي المواد الأخرى أيضاً، إذ إن عليهم أن يقوّموا إجابات المتعلمين من الناحية اللغوية أيضاً بغية نهوض البنيان اللغوي، لأنه لا يمكن أن ينهض إذا ما وضعت لبنة من طرف ونزعت لبنات من طرف آخر.

4- **التعزيز**: ويقوم المعلم بتعزيز أداء المتعلم في عملية التقويم البنائي داخل الصف إذا كان حسناً، وذلك عندما يعرّف المتعلم بصحة إجابته ويقوده تدريجياً إلى إتقان المعلومات والمفاهيم والمبادئ خطوة خطوة، بحيث لا ينتقل المتعلم من خطوة إلى أخرى إلا بعد إتقان الخطوة السابقة.

وتجدر الإشارة إلى أن التعزيز داخل الصف لا يلقى على كاهل مدرسي اللغة وحدهم، بل على كاهل مدرسي المواد الأخرى.

ويرى علماء النفس اللغوي أن اكتساب مهارات أي لغة يتطلب وضع المتعلم في حمّام لغوي بمعنى أن يكون الجو المحيط بالمتعلم عاملاً مساعداً ومشجّعاً ومعزّزاً على اكتساب اللغة، فكما أن المرء في الحمام يكون محوطاً بالبخار من الجوانب كلها، كذلك ينبغي أن يكون المرء محوطاً باللغة من الأنحاء كلها في الجو المدرسي.

ولا يقتصر التعزيز على داخل المدرسة من مدرسي اللغة ومدرسي المواد الأخرى، بل لابد أن تكون الفعاليات والمناشط اللا صفية في أجواء المدرسة عاملاً مساعداً على اكتساب المهارات اللغوية عندما تكون هذه الفعاليات والمناشط في منأى عن الأخطاء اللغوية واللهجات المحلية العامية.

وتتسع دائرة التعزيز لتشمل ما يمارس في البيئة من مناشط لغوية في المنتديات والإعلام المسموع والمقروء والمرئي وفي اللافتات والإعلانات وما يعلّق على واجهات المحال التجارية، إذ ينبغي أن يكون ذلك كله سليماً من الناحية اللغوية وفي منأى عن التلوث اللغوي.

وإذا كان التعزيز خارجياً في البدء إن في الصف أو في المناشط اللا صفية في أجواء المدرسة وإن في الجو الخارجي العام فإن أرقى أنواع التعزيز هو التعزيز الداخلي، أي داخل المتعلم نفسه، فعندما يشعر بالسعادة والمسرة والفرح عندما يمارس الأداء بصورة حسنة، فإن هذا الشعور يدفعه إلى الممارسة المستمرة لا خوفاً من عقاب، ولا طمعاً في ثواب، بحيث يعلّم المتعلم نفسه في ضوء التعزيز الداخلي، والرأي السائد اليوم هو أنه لا سبيل أمام الإنسان لكي يتعلم إلا طريق التعلم الذاتي.

والمهارة تختلف عن العادات اللغوية في أنها تتسم بالوعي، في حين أن العادة فعل منفذ عن شخص ما من دون مشاركة الوعي في تنفيذه، أي أنه يؤدى بصورة تغدو آلية ما دام المتعلم قد قام بأدائه مراراً عديدة من قبلُ.

ومن الأمور الخاطئة في تعليم اللغة أننا نود من المتعلم أن يمارس اللغة على أنها عادة انتقالاً من المعرفة وقبل أن تتكون لديه المهارة، إلا أن المنحى الإيجابي الفعّال يتجلى في الانتقال من المعرفة اللغوية إلى تكوين المهارة اللغوية في ضوء العوامل السابقة، إلى أن تغدو ممارسة اللغة عادة، مع الأخذ بالحسبان أن المعرفة لا تقتصر على مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع، إذ إن هذا يشكل أدنى مستوياتها، وإنما تتضمن المعرفة عدة مستويات يمكن ترتيبها تصاعدياً على النحو التالي:

1- مستوى التذكر والاسترجاع

2- مستوى الفهم

3- مستوى التطبيق

4- مستوى التحليل والتركيب

5- مستوى الحكم

ب- **مفهوم الكفاية:**

إن ثمة تعريفات متعددة للكفاية، إذ يرى «دينو D,hainaut» أن الكفاية تتمثل في القدرة على القيام بعمل عقلي معرفي، ومن ثم فهي أمر داخلي غير مرئي، في حين يرى «جيلي Gilly» أن الكفاية هي نظام من المعارف المفهومية (الذهنية)والمهارات العملية التي تشكّل في إجراءات تمكّن من تعرف إشكالية محددة وحلها بفعالية، وللكفايات أنواع ثلاثة:

1- **كفاية عامة**: وتعرف الكفاية العامة بالقدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والاتجاهات بغض النظر عن اختلاف حقول المعرفة واختلاف المواد الدراسية والأنشطة التعليمية، فهي كفاية أفقية تشترك فيها كل حقول المعرفة ولا سقف لها.

ولقد أشار «كري Curry» إلى تسع كفايات عامة لابد أن تتوفر لدى طلاب ما قبل التعليم الجامعي، وهذه الكفايات هي:

1- التحليل بمختلف أساليبه.

2- المرونة القائمة على تعدد المهارات.

3- التواصل مع الغير.

4- التواصل بلغات مختلفة شفاهياً وكتابياً ورمزياً وتشكيلياً وموسيقياً..الخ.

5- التخطيط للمشروعات.

6- إدارة الوقت.

7- التحلي بالدافعية عند الإقدام على إنجاز عمل.

8- المبادرة.

9- العمل ضمن فريق أو مجموعة.

ويرى «فوريز Fourez» أن ثمة كفايات سبعاً عامة ينبغي لها أن تتوفر لدى هؤلاء الطلاب، وهذه الكفايات هي:

1- التعبير باستعمال الوسائل الأكثر تناسباً من أجل ضمان التواصل.

2- تحليل البيانات.

3- اعتماد طريقة العمل المثلى لضمان فاعلية أفضل.

4- استخدام الوسائل والتقنيات التقانية (التكنولوجية) الحديثة.

5- كفاية إنجاز المشروعات.

6- التواصل من أجل الحياة مع الآخرين والعمل معهم.

7- توظيف التفكير الناقد.

وإذا أخذنا كفاية عامة، ولتكن التربية على المواطنة، فإننا نلاحظ أن هذه الكفاية تتجلى في أن يتمكن الطالب من أن:

1- يؤدي واجباته ويتمسك بحقوقه.

2- يؤمن بالوحدة الوطنية على أنها ضرورة حتمية للتقدم.

3- يقدّر المصلحة العامة، ويقدّمها على مصلحته الخاصة، ويضحّي من أجل الصالح العام.

4- يؤمن بالتعددية في إطار الوحدة الوطنية.

5- يعتز بانتمائه إلى وطنه.

6- يتحمّل المسؤولية، ويمارس الأساليب العقلانية في التفكير والحوار.

7- يعمل بروح الفريق، ويمارس العمل الجماعي والتطوعي في حياته.

8- يمارس النقد ويشارك في اتخاذ القرار.

9- يتقبل الآخر، ويقدر رأيه، ويحترم وجهات النظر الأخرى في منأى عن أي تزمت.

10- يتقن عمله.

2- كفاية متعلقة بحقل معرفي معيّن أو ميدان معيّن كحقل العلوم وحقل اللغات وحقل الجماليات....الخ.

ويرى «تشومسكي Chomsky» أن الكفاية اللغوية ليست سلوكاً، وإنما هي مجموعة من القواعد تسيّر السلوكات اللغوية وتوجهها دون أن يكون الفرد واعياً بها، وهي نظام ثابت من المبادئ يمكّن من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل، وتعرّف تلقائي على عدد منها، ولو لم يكن قد مرَّ بها المتعلم من قبلُ.

3- كفاية خاصة متعلقة بمادة دراسية واحدة كمادة اللغة العربية أو الرياضيات أو التاريخ...الخ.

ثانياً- الكفايات الخاصة باللغة العربية

قبل أن نتعرف الكفايات الخاصة باللغة العربية لابد لنا أن نشير إلى كفايتي التركيب والتحليل في الحدث اللغوي، وكان «جون لوتز» قد شبه اللغة بجبل من الثلج، فهناك هذا الجزء الظاهر من الكلمات والحروف والإشارات المصاحبة ونقل الصوت بطريق الهواء، وهناك الجزء الخفي الذي يعد أكبر بكثير من الأول متمثلاً في تكوين الكلام في مخ المتحدث واستقباله لدى المستمع، وارتباط ذلك بخبرات الفرد الماضية والمعاصرة.

ويمر الحدث اللغوي بثلاث مراحل أساسية بين المتحدث والمستمع:

المرحلة الأولى: هي مرحلة تكوين الرسالة وإطلاقها أصواتاً، وهذه تخص المتحدث.

المرحلة الثانية: هي تلك التي تنتقل فيها الأمواج الصوتية عبر الهواء إلى أن تدق طبلة الأذن عند المستمع ثم تنتقل إلى دماغه.

المرحلة الثالثة: وهي خاصة بالمستمع الذي يعيد تركيب الرسالة من الأصوات التي تصله إلى المعنى الذي تحمله، فيعمل على تحليل الرسالة وصولاً إلى المعنى.

وفيما يلي فكرة موجزة عما يحدث في هذه المراحل الثلاث:

في المرحلة الأولى: لا يتكلم المتحدث إلا إذا تأثر بمؤثر خارجي عن طريق إحدى الحواس، وقد تشترك أكثر من حاسة واحدة في تلقي المؤثر الخارجي، أو إذا تأثر بمؤثر داخلي كأن يشعر بالجوع أو العطش أو الراحة أو الفرح أو الألم...الخ.

وبعد شعور المرء بالحاجة إلى التعبير عن حاجة أو فكرة أو شعور عن طريق الكلام يعمد إلى اختيار المعاني ووضعها في القوالب الجاهزة المتوفرة في لغته، إذ إن الفكرة لابد لها من قالب لغوي للتعبير عنها، ففي القالب اللغوي (البيت يحترق) اختار المتحدث كلمة «بيت» للدلالة على مفهوم المكان، كما اختار كلمة «يحترق» للدلالة على مفهوم الحدث، بمعنى أنه اختار وحدتي المعنى: المكان والحدث، وانتقل بعدها إلى اختيار الوحدات اللغوية (وحدات القواعد) ونظمها بالشكل المتعارف عليه في لغته. ومن الواضح أن هناك وحدات لغوية متعددة للتعبير عن الوحدات المعنوية، ففي المثال السابق يمكن القول:

احترق البيت، حُرق البيت (بضم الحاء)، في البيت حريق، هنالك حريق في البيت، البيت محروق، البيت محترق، إن في البيت حريقاً...الخ.

فإذا اختار المتحدث «البيت يحترق» فإن قواعد لغته تفرض عليه أن يحدد البيت فيستعمل أداة التعريف أو يتركه نكرة، وأن يبدأ بكلمة (بيت) ويرفع آخرها للدلالة على أنها المبتدأ أو الشيء الذي سيركز عليه الكلام، وأن يحدد صيغة الفعل الذي استعمله من حيث زمن وقوعه واستمرار الحدث أو انتهاؤه، وأن يطابق بين المبتدأ والخبر تذكيراً وتأنيثاً وإفراداً وتثنية وجمعاً...الخ.

وبعد عمليتي اختيار وحدات المعاني والوحدات اللغوية تأتي عملية اختيار القوالب الصوتية المناسبة لبث الرسالة ليصب فيها وحدات المعنى والقواعد المختلفة، فهو اختار الصوتين المنفردين: صوت همزة الوصل وصوت اللام، الأولى مفتوحة والثانية ساكنة

للدلالة على معنى التعريف، ثم اختار الباء والياء والتاء بحيث يكون الصوت الأول متبوعاً بصوت آخر هو الفتحة والثاني ساكن والثالث متبوع بالضمة.

ثم تأتي المرحلة الأخيرة لدى المتحدث متمثلة في أن يقوم الدماغ بإصدار أوامره إلى أجهزة النطق المختلفة لكي تؤدي الحركات المعينة اللازمة لنطق الجملة، ثم تقوم أجهزة النطق بإصدار الأصوات المطلوبة وهنا ينتهي دور المتحدث.

المرحلة الثانية: وهذه المرحلة يمكن وصفها وصفاً علمياً دقيقاً عن طريق علم الفيزياء وعلم وظائف الأعضاء: ففيها تصدر الأصوات عن أجهزة النطق محدثة اهتزازات في الهواء تتولد عنها موجات صوتية تمتد إلى مسافات محدودة، فإذا صاحب تلك الأمواج الصوتية ظروف مواتية وطرقت أذن المستمع أحدثت اهتزازات في أذنه الوسطى والداخلية، وتنتقل عبر الأعصاب إلى الدماغ.

المرحلة الثالثة: وفيها يقوم المستمع بحل رموز الرسالة الصوتية في ضوء تركيبها الصوتي والصرفي والنحوي وصولاً إلى المعنى الذي يودُّه المتحدث، وهذه المرحلة داخلية بمعنى أنها تتم في داخل الدماغ، وتتسم بالتعقيد، ذلك لأن عملية الاستماع والفهم أصعب من عملية النطق بالكلام بسبب طبيعة الصوت المختلفة باختلاف المرء الذي يصدر هذه الأصوات وحالته النفسية الانفعالية، كما تتأثر الموجات الصوتية بالوسط الذي تمر فيه ويوضع الباث والمتلقي.

ودور المستمع أو المتلقي (المستقبل) ليس سلبياً، بل هو إيجابي، ذلك لأنه يحاول أن يحلل الرسالة الصوتية التي صدرت عن الباث في ضوء معرفته السابقة باللغة، فهذه المعرفة السابقة تساعد المستمع على توقعات معينة من حيث الأصوات التي يسمعها والنظام النحوي ثم نظام المعاني، فالمستمع يتوقع أن يسمع كلاماً يتمشى وهذه الأنظمة.

ولقد قام «توم بيفر Bever» في جامعة كولومبيا بأمريكا بأبحاث أكدت أن المستمع يسمع ما يتوقع أن يسمعه من الأنماط والصيغ، ويساعده في هذا التوقع معرفته

بأصوات لغته وقواعدها ومعاني المفردات والعالم بوجه عام وبحضارة أمته على وجه الخصوص.

ودلت البحوث على أن استيعاب المستمع للجمل البسيطة أسهل بكثير من استيعابه للجمل المعقدة، كما أنه يفهم الجمل ذات التركيب الأساسي العادي أسرع مما يفهم تلك التي تختلف عن ذلك التركيب، كما أن فهم الجمل الأساسية التي لا تتضمن جملاً فرعية أسهل على الفهم من جملتين إحداهما أساسية والأخرى فرعية، وكلما زاد عدد الجمل الفرعية زادت صعوبة فهم الكلام.

وفي ضوء تحليل الحدث اللغوي بين المرسل والمستقبل نتوقف عند كفايتي المحادثة والاستماع أولاً، وكفايتي الكتابة والقراءة ثانياً.

1. كفاية المحادثة

1- **مفهوم المحادثة**: المحادثة هي إحدى المهارات اللغوية الأساسية، وهي من مهارات الإرسال، إذ إن مهارات الإرسال تتمثل في المحادثة والكتابة، في حين أن مهارات الاستقبال تتمثل في الاستماع والقراءة، والمحادثة على أنها مهارة لغوية تحقق للمرء التعبير عما في نفسه من جهة والتواصل الاجتماعي من جهة أخرى، وهي وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي المهارة الأكثر تواتراً وشيوعاً واستعمالاً في حياة البشر، وأكثر قيمة في التواصل الاجتماعي من الكتابة، إذ يستخدمها الصغار والكبار على حدّ سواء، وهي وسيلة الأميين لقضاء حاجاتهم وتنفيذ متطلباتهم في المجتمع.

2- **شيوع المحادثة**: تعد المحادثة من أكثر المهارات اللغوية شيوعاً واستخداماً، ولقد أثبتت البحوث الميدانية المتعلقة بحساب تواتر المناشط اللغوية في الحياة أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، فالقراءة ثانياً، فالكتابة ثالثاً، وهذا ما خلص إليه بحثا كل من «سيرستون» و«كلاب» في أمريكا.

أما بحث «جونسون» في أمريكا أيضاً فقد رمى إلى مسح المناشط اللغوية التي يحتاج إليها الإنسان في حياته، إذ إنه طلب إلى بعض الطالبات في الجامعة أن يقيدن المناشط التي يحتجن إليها في حياتهن، وتلك المناشط التي يمكن أن يقمن بها لو أنهن كن قادرات على ذلك. وبعد تفريغ الاستفتاءات وجد أن هنالك (73) ثلاثة وسبعين منشطاً لغوياً جمعها في تسعة أنواع رئيسة أسماها «المراكز الوظيفية في الحياة»، وهي: المحادثة، المناقشة الرسمية، المناقشة الجماعية، كتابة المذكرات، كتابة التقارير، كتابة الرسائل، إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، قص القصص، توجيه التعليمات والإرشادات والتفسيرات.

ويتبين من خلال نتائج هذه البحوث جميعها أن المحادثة تحتل المرتبة الأولى، إذ إن

المرء يستخدمها في الحياة بصورة واسعة، وتؤدي له وظائف كثيرة في تفاعله مع المجتمع، فبها يقضي حاجاته، وينفذ متطلباته، وينقل تجربته إلى الآخرين، ويتبادل معهم الفكر والرأي في شؤون حياته، كما أن المتحدث الجيّد يستطيع أن يؤثر في نفوس الآخرين، ويحس بالاعتزاز، في حين أن من يشكو التلعثم والتلكؤ في أثناء حديثه يحس بالانكماش والضيق والانطواء.

3- **علاقة المحادثة بالقراءة والكتابة**: ثمة بحوث أثبتت العلاقة القوية بين نمو الدقة في المحادثة والاستعداد للقراءة، والتحصيل القرائي المتنوع يدل دلالة واضحة على الدقة في المحادثة، كما أنه يعطي مدداً قوياً لكفاية المحادثة. كما أن المحادثة تعد أساساً لتعلم القراءة، كما أن القراءة لدى الأطفال والكبار تساعدهم على نمو المحادثة.

وثمة علاقة بين المحادثة والكتابة فيما بعد، إذ إن المحادثة تعد أساساً فعالاً في إغناء الكتابة، فالتراكيب والأنماط اللغوية المستخدمة في المحادثة هي التي سيستخدم المتحدث أغلبها فيما بعد في كتابته، ولكن ليس معنى ذلك أن من كان يشكو بعض أمراض الكلام لا يمكن أن يتقدم في الكتابة، بل على العكس يمكن أن يكون متفوقاً ردة فعل ضد ما يعانيه من نقص في المحادثة، ولقد قيل كل ذي عاهة جبّار.

إلا أن من الحقائق الثابتة أن المحادثة تنمّي معلومات المتعلمين وتزيد من ثروتهم اللغوية، وتحثهم على البحث والاطلاع، وتكسبهم مهارة المناقشة، وتعودهم التعبير عن آرائهم وحسن عرض وجهات نظرهم وتبادل وجهات النظر مع الآخرين، واحترام آرائهم، كما أن استخدام الأسئلة والأجوبة يشدّ انتباههم نحو الموضوع ويشعرهم بأثر إسهامهم في سيره.

4- **موضوعات المحادثة**: لا يمكن حصر الموضوعات التي يمكن أن تكون مدار الحديث، إلا أن الموضوعات ينبغي لها أن تكون وثيقة الصلة بخبرات المتعلمين

ومستمدة من بيئتهم كأن يكون الحديث عن المدرسة وما تشتمل عليه من قاعات وباحة ملاعب وحديقة...الخ، والحديث عن الحيوانات والنباتات والأشجار والمياه إذا كانت البيئة تشتمل عليها، والحديث عن الرحلات التي يقوم بها المتعلمون في أثناء العام الدراسي، والتعبير عن المشاهدات التي تحدث في أثنائها، وإلقاء كلمة في إحدى المناسبات المختلفة التي تحتفل بها المدرسة أو يحتفل بها الوطن، وسرد حكاية سمعها للمتعلم، ويعقب السرد مناقشة لبعض محتويات هذه الحكاية، وإجراء مناقشات حول المناشط والمعارض التي تقوم بها المدرسة، ولقاءات مع أصحاب هذه المعارض حيث توجه إليهم الأسئلة والاستيضاحات، ومع النمو الفكري في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي يمكن إجراء مناقشات جماعية حول إحدى المشكلات التربوية في المدرسة مثل العقاب المدرسي، فيبدي كل متعلم وجهة نظره في الموضوع، ويمكن أن تكون المشكلات اجتماعية أو سياسية من الأحداث المعاصرة أو من الماضي.

ومن موضوعات المحادثة أيضاً التدريب على إذاعة الأخبار، وتمثيل المسرحيات، وتوزيع الأدوار على الشخصيات، وإطلاع المتعلمين على بيئات أخرى غير بيئتهم، وإغناء خبراتهم المباشرة بخبرات غير مباشرة بطريق الأفلام والصور، على أن يكون ذلك كله مجالاً للمناقشات والتعقيبات، وعلى أن تراعى المستويات الفكرية للمتعلمين.

5- **أهداف تدريس المحادثة**: تتجلى أهداف تدريس المحادثة في:

1- تخيّر موضوعات المحادثة من خبرات المتعلمين ومحيطهم وبيئتهم.

2- فسح المجال أمام المتعلم لأن يتكلم أكثر ما يمكنه أن يتكلم

3- تقويم كلام المتعلم

4- اتباع الأساليب الشائقة والجذابة في إدارة المحادثة تشجيعاً وتعزيزاً.

ولما كان الهدف من المحادثة هو التدريب على مهارة التواصل اللغوي كان لابد من وضع المتعلمين في مواقف الكلام بكل حرية، فليتكلم المتعلم عن أي شيء يريد، وكما يشاء ولمن يشاء، وإذا لم يكن لديه الرغبة في الكلام فلا يجبر عليه، وإنما تتبع أساليب متنوعة لاستثارة الدوافع. أما المهمة الأخرى الملقاة على كاهل مدرسي اللغة فهي أن يعملوا على تقويم كلام متعلميهم بغية الارتقاء به وتلافي الأخطاء اللفظية وغيرها.

6- **عناصر كفاية المحادثة**: يتوقع من المتعلم بعد تدريبه على ضروب المحادثة المختلفة في نهاية مرحلة التعليم ما قبل الجامعي أن يكون قادراً على أن:

1- يتعرف أصوات حروف الكلمات التي يستمع إليها حتى لا يلتبس عليه الفهم في المناقشة التي يسهم بها.

2- ينطق الحروف والكلمات بصورة صحيحة وواضحة.

3- يحدد المعنى العام والفكر التي يستمع إليها حتى يكون إسهامه في المناقشة مقبولاً.

4- يلخّص ما يستمع إليه من آراء.

5- يستخدم النبرة المناسبة في أثناء حديثه.

6- يعبّر عن مشاعره وأحاسيسه تجاه موضوع المحادثة بكلّ وضوح.

7- يعبّر عن آرائه الخاصة بأسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها.

8- يعبّر شفاهياً عن متطلباته وحاجاته في تفاعله مع أبناء مجتمعه.

9- يلقي كلمات في مناسبات مختلفة.

10- يدير الحوار، ويوجهه الوجهة المرجوة إذا كان مكلفاً الإشراف عليه.

11- يحلّل الكلام، ويبدي وجهة نظره تجاهه.

12- يبتعد عن الفوضى في التعقيب.

13- يحترم الآراء المطروحة وينأى عن تسفيهها.

14- لا يقاطع المتكلمين الآخرين في أثناء إبداء وجهات نظرهم حتى لو كانت مخالفة لوجهة نظره.

15- يتسم بالروية والاتزان والموضوعية في الرد، وينأى عن الانفعال والغضب والتحيز.

16- لا يستأثر وحده بالكلام إذا كان المشاركون في المناقشة مجموعة.

17- يتخذ الوضع الطبيعي في أثناء جلسته.

18- يستخدم الوقفة المناسبة والحركات المعبّرة والدّالة.

19- ينظّم أفكاره تنظيماً جيّداً في أثناء الحديث.

20- يتحدث بطلاقة واثقاً من نفسه وقدرته على المشاركة في الحديث.

21- يتمثل الموقف الذي يتحدث عنه تمثلاً دقيقاً.

2. كفاية الاستماع

1- **مفهوم الاستماع**: الاستماع يعني الإنصات والفهم والتفسير والنقد، وثمة فرق بين الاستماع والسماع، فالاستماع يبذل المرء فيه مجهوداً داخلياً، أما السماع فيكون لمؤثر خارجي، قد يكون ضجة أو حركة معينة، وتختلف مستويات الاستماع في ضوء درجة تركيز المرء على ما يستمع إليه، فقد يستمع بإيجابية إلى الأغاني، وبإيجابية أكبر إلى المحاضرات والندوات الثقافية لأن ذلك يتطلب منه الإنصات الدقيق حتى يتعرف الرموز المنطوق بها وفهمها وتفسيرها.

ومن هنا لا يعد المستمع سلبياً، بل هو إيجابي فعّال، إذ إنه يعمل على فك الرموز التي تصل إليه من المرسل، فيعمل على تحليلها وفهمها والحكم عليها.

ويعد الاستماع من مهارات الاستقبال اللغوية، وهو سبيل المرء لزيادة ثقافته وتنمية خبراته في المجتمع، وبطريقه بلغ أناس القمة في الإبداع بعد أن حرموا نعمة البصر، ولم يكن أمامهم إلا الاستماع لتحصيل الثقافة، فكان نتاجهم الفكري متميزاً، ومن هؤلاء في تراثنا العربي القديم «بشار بن برد» و«أبو العلاء المعري» وفي تراثنا العربي المعاصر «الدكتور طه حسين». وفي التراث الإنساني العالمي «هيلين كيلر».

2- **مكونات الاستماع**: إذا كان الاستماع يعني الإنصات والفهم والتفسير والنقد والتقويم فإن مكوناته تنضوي تحت هذا المفهوم، فالمرء يفهم الكلام بصورة إجمالية في البداية، ومن ثم يدرك المعنى البعيد في حال كدّ الذهن وإعمال الفكر بعد فهمه المعنى القريب.

وتشتمل كفاية الاستماع على عدة بنود، وتتمثل هذه البنود في:

1- إدراك هدف المتحدث وفهم ما يرمي إليه.

2- فهم معاني الكلمات، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق عند الاستماع.

3- فهم الفكر الأساسية والفرعية.

4- تلخيص الأفكار.

5- اصطفاء المعلومات المهمة.

6- الحكم على الأفكار وإبداء وجهة النظر حولها.

3- **أنواع الاستماع**: يختلف الاستماع باختلاف غرض المستمع، فقد يكون غرضه الحصول على معلومات، وقد يتخطى ذلك إلى النقد، وقد يكون الاستماع بقصد الاستمتاع.

أ- **الاستماع بقصد الحصول على معلومات**: وهذا ما يلاحظ في المدارس والمعاهد والجامعات، إذ إن الغرض من الاستماع هو اكتساب المعلومات التي يمتحن المتعلمون بها، كما يلاحظ في تعرف أنباء الوضع في منطقة ما، وما آلت إليه الأمور بنتيجة الفيضانات أو الزلازل أو الحوادث الأخرى في أنحاء من العالم...الخ.

ب- **الاستماع بقصد النقد والتحليل**: ويتطلب هذا النوع من الاستماع من المستمع أن يكون آذاناً مصغية إلى كل كلمة ينطق بها المتحدث حتى لا يفوته أي شيء منها، ثم يعمد بعد تركيز الانتباه على الحديث إلى التفسير والتحليل والنقد الموضوعي، ولن يكون موضوعياً في نقده إلا إذا كان محيطاً إحاطة تامة بتفاصيل ما استمع إليه، إذ إننا نلاحظ أن بعض المستمعين يقفون عند نقطة معينة، ولا يتابعون ما قيل بعدها، فيأتي حكمهم مبتسراً في منأى عن الموضوعية، وطالما رأينا نقداً متسماً بالشحنات الانفعالية بسبب القصور في عملية الإحاطة والفهم الكامل.

ج- **الاستماع بقصد الاستمتاع**: وهذا النوع لا يحتاج إلى إعمال الذهن وكدّ الفكر، وإنما يرمي المرء من ورائه إلى الاستمتاع من غير عناء، فقد يستمع إلى أغنية أو

موسيقى، ويبدي سروره تجاه ما يستمع إليه. وهذا اللون من الاستماع يتطلب الجو المريح والجلسة المريحة والانسجام والتوافق على ما يستمع إليه، وقد يمدّ المستمع بما يساعده على التعبير الإبداعي والارتقاء بالحاسة الجمالية والتذوق الأدبي في المراحل التالية.

4- **موقع الاستماع بين المهارات اللغوية**: يعد الاستماع أول مهارات اللغة التي يتعرض لها الإنسان في حياته، إذ ما إن يبدأ الطفل يتعرف محيطه حتى يكون الاستماع قبل غيره من المهارات اللغوية سبيله إلى ذلك التعرف، فهو يفهم بطريق الاستماع بادئ الأمر، ويعبر عن ذلك الفهم بطريق الإشارة أحياناً أو بالجسم والالتفات أحياناً أخرى، ويحدث الأمر نفسه لمن يحلّ في قوم لا يعرف لغتهم، إذ إنه يسمع الناس من حوله يتحدثون، ويفهم مدلول بعض الألفاظ نتيجة التكرار والاستعمال من قبل الآخرين، إلا أنه لا تكون لديه الجرأة على النطق في البداية، ثم لم يلبث أن يتحدث وينطلق، وهذا يدل على أن فترة الاستماع تعد فترة حضانة لبقية المهارات اللغوية، ويشكل الاستماع الذي ينفقه الناس في التواصل اللغوي 45٪ من وقت المرء في حين أن المحادثة تحتل 30٪ من الوقت و25٪ للقراءة والكتابة معاً، وذلك كما تشير بعض الدراسات.

وهذا بدهي ما دام الإنسان يقضي حاجاته وينفذ متطلباته بطريق الاستماع قبل أن يتعلم القراءة والكتابة، والمستمع يتأثر بلغة المتحدث ولهجته وانسيابه وطلاقته. ويدفعه ذلك التأثر إلى محاكاتها، كما أن الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث، وهذا يعني أن نمو مهارات الاستماع تساعد في نمو الانطلاق في المحادثة.

والعلاقة بين الاستماع والقراءة عالية، فالاستماع هو الأساس في التعلم اللفظي في سنوات الدراسة الأولى، والمتخلف قرائياً يتعلم من الاستماع أكثر مما يتعلم من القراءة، إذ إن القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة، فإذا كانت عالية تقدم الناشئ في القراءة،

وإذا كانت منخفضة أدى ذلك إلى تخلفه في القراءة، كما أن الدقة في الاستماع والقدرة على التمييز فيه يساعد صاحبه على تحصيل الأفكار الأساسية وتذكرها فيما بعد، والأطفال في مراحلهم الأولى يتذكرون ما يستمعون إليه أكثر مما يقرؤونه، ومع نموهم الفكري في المرحلة الثانوية يتذكرون ما يقرؤونه أكثر مما يستمعون إليه، ومعامل الارتباط بين الألفاظ المقروءة والمسموعة عال عند الكبار يصل إلى 80٪ أو أكثر.

أما العلاقة بين الاستماع والكتابة فتتمثل في أن المستمع الجيد يتمكن من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة، كما أن الاستماع الجيد يزيد الثروة اللفظية فيعكس ذلك كله على التعبير الكتابي فيما بعد، وغالباً ما يكون المستمع الجيد كاتباً جيداً لأنه يستفيد من فكر الآخرين وثقافتهم فيحتفظ بها، ومن ثم تؤثر في ثقافته وأسلوبه وكتابته.

5- **معوّقات الاستماع**: وقد تكون هذه المعوّقات داخلية تتعلق بالمستمع نفسه، وقد تكون خارجية موجودة في المحيط الذي يستمع فيه. ومن المعوّقات المتعلقة بالمستمع نفسه ما يرجع إلى جسم المستمع فقد يكون ضعيفاً في سمعه لا يستطيع أن يميز بين الأصوات التي ينطق بها المدرس أو المتحدث، الأمر الذي يؤدي إلى تشويشه واضطرابه وتخلّفه في القراءة والكتابة فيما بعد، فضلاً عن تخلّفه في فهم مضمون الحديث ويمكن تلافي ذلك عن طريق الصحة المدرسية التي ينبغي لها أن تقوم بفحص الأطفال والكشف عن حالتهم الصحية دورياً، وللمعلم دور في تعرف هؤلاء المصابين بنقص السمع بسبب تفاعله معهم واحتكاكه بهم.

ومن الأسباب المتعلقة بالمستمع نفسه حالته النفسية، إذ قد يكون ملولاً ليست لديه الرغبة فيملّ بسرعة، ولا يستطيع أن يركز انتباهه فيشرد ذهنه وينصرف كلياً عن المتحدث. وإذا لم تكن لدى المتعلم دافعية ولا رغبة فلا يحدث التعلم إذ إن التعلم يبنى

على أساس الدافع، فإذا انتفى من العملية التعلمية التعليمية لم يحقق الهدف من هذه العملية، ومن الأسباب النفسية الانفعال، فقد ينفعل المستمع من جرّاء استماعه إلى رأي أو فكرة طرحها المتحدث، ويظل ذهنه متعلقاً بها الأمر الذي يفوّت عليه بقية الفِكَر، إذ من المعروف أن الانفعال يشلّ التفكير، ويعوق صاحبه عن إدراك الصورة المتكاملة والرؤية الموضوعية.

كما أن الوضع العقلي للمستمع قد يكون عائقاً دون الاستماع الجيّد وفهم ما يتضمنه، فقد تكون قدراته العقلية ضعيفة لا تساعده على المتابعة وكدّ الذهن وإعمال الفكر بغية فهم ما يقوله المتحدث معلماً كان أو غيره، الأمر الذي يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الاستماع لغاياته.

أما الأسباب الخارجية فيتعلق بعضها بالمتحدث أو بالجو الذي يتم فيه الحديث، فقد يكون صوت المتحدث ضعيفاً وغير واضح، مما يفوّت الاستماع الجيّد، وقد يكون مشوشاً في عرض أفكاره، وقد لا يراعي مستويات المستمعين الفكرية، وقد يكون الجو الذي يجري فيه الاستماع متسماً بالضوضاء والصخب، الأمر الذي يفوّت فرصة الاستماع الجيد.

ومن هنا كان لابد للمدرسين أن يكونوا مهيئين الأجواء التي تحقق الأهداف المرسومة للاستماع في مدّ المتعلمين بالثروة اللفظية والأفكار والأساليب التي ترتقي بمستوياتهم اللغوية نحو الأفضل.

6- **عناصر كفاية الاستماع**: يتوقع من المتعلم في نهاية مرحلة التعليم ما قبل الجامعي أن يكون قادراً على أن:

1- يميّز بين أصوات الحروف في الكلمات التي يستمع إليها.

2- يفهم معاني الكلمات ويستنتج معاني الكلمات غير المفهومة من السياق.

3- يشير إلى الهدف مما يستمع إليه.

4- يدل على الفكر الأساسية والفرعية في المادة التي يستمع إليها.

5- يحلل كلام المتحدث.

6- يلخّص الفِكَر المطروحة.

7- ينظّم الفِكَر ويعمل على تبويبها.

8- يدلُّ على المعلومات الهامة.

9- يذكر الأدلة من الشواهد التي يسوقها المتحدث.

10- يحكم على ما يستمع إليه.

11- ينتقد ما يستمع إليه نقداً موضوعياً في منأى عن أي تسفيه أو تحامل أو مجاملة على حساب الواقع والحقيقة.

12- يوظّف بعض الفِكَر والأساليب في مواقف التعبير.

3. كفاية القراءة

1- مفهوم القراءة: تبنت الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا المفهوم التالي لعملية القراءة «القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، وليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساساً عملية ذهنية تأملية ذات عمليات عقلية عليا، وهي نشاط يحتوي على كل أنماط التفكير تعرفاً وتحليلاً وتعليلاً وحكماً وتقويماً وحلاً للمشكلات».

وهي نشاط يتكون من أربعة عناصر أساسية: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالتعرف، وإدراك لما بين السطور وما تحمله الكلمات من فِكَر وهذا ما نسميه بالفهم، وتمحيص لهذا الأفكار وهذا ما نسميه بالنقد، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته، وهذا ما نسميه بالتفاعل والتوظيف، فالقراءة تعرف وفهم ونقد وتفاعل وتوظيف.

والقراءة هي عملية نفسية لغوية Psycholinguistic، وهي عملية استخلاص معنى من رمز مكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب.

2- مكوّنات مهارة القراءة: تتكون القراءة من مجموعتين من المهارات أولاهما فسيولوجية وتشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة، وحركة العين في أثناء القراءة، ووضعية القارئ وثانيتهما عقلية وتتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده وتوظيفه في مواقف التعبير.

وفيما يلي تبيان لمهارات كل جانب من هذه الجوانب:

مهارات التعرف: وهي عملية ميكانيكية آلية تتمثل في القدرة على فك الرموز المكتوبة والربط بين صورة الكلمة وصوتها وتمييزها عن غيرها من الكلمات والنطق بها نطقاً صحيحاً، ومن أهم مهارات التعرف:

1- تعرف الحروف والكلمات.

2- النطق الصحيح بها.

3- قراءة النص من اليمين إلى اليسار قراءة سهلة ومريحة.

4- تعرّف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها، مطبوعة أو مخطوطة، منفصلة أو متصلة، نسخاً أو رقعة...الخ.

5- الانتقال الطبيعي من كلمة إلى أخرى بسرعة.

6- تعرّف علامات الترقيم وإدراك وظيفة كل منها.

7- تلوين القراءة الجهرية بحسب المواقف التي تدل عليها.

8- تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها ومعرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة.

مهارات الفهم: ويقصد بها إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبّر عنها مباشرة كانت أو غير مباشرة، ومن مهارات الفهم:

1- تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات).

2- تعرف معان مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي) والتمييز بين هذه المعاني في الاستخدامات المختلفة.

3- استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة.

4- استخلاص الأفكار من النص المقروء.

5- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.

6- إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية.

7- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه في أثناء القراءة.

8- تحليل النص إلى أجزاء وفقرات ومعرفة العلاقة بين بعضها وبعضها الآخر.

9- إدراك الكلمات المفتاحية ومدى تكرارها في الفقرات.

10- استنتاج المعنى العام، وتحديد الموضوع الرئيس الذي يدور حوله النص.

11- استنتاج المغزى البعيد (ما وراء السطور) الذي يهدف إليه الكاتب.

12- تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص تلخيصاً وافياً.

13- تفسير الجداول والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية.

مهارات النقد: ويقصد بها القدرة على الحكم على ما يقرأه القارئ، وإبداء الرأي فيه وقبول ما يستسيغه عقله ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار وخبرات القارئ السابقة في الموضوع نفسه. ومن مهارات النقد:

1- تبيان طريقة عرض الكاتب لأفكاره.

2- الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الحقائق المعروضة.

3- اختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً من الآراء أو تبرهن على صحة فكرة أو معلومة معينة أو تنقضها.

4- تقدير المصادر التي رجع إليها الكاتب والحكم على مدى وثوقيتها.

5- تقدير مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار.

6- تحديد اتجاهات الكاتب وحالته الانفعالية من خلال أفكاره وعباراته.

7- تبيان مدى كفاية الكاتب في اختيار عبارات معينة واستخدام أساليب بيانية معينة.

8- الموازنة بين الأفكار المطروحة وأفكار سبق لكتّاب أن تناولوها من قبلُ في الموضوع نفسه.

9- إدراك أهم مقومات الجمال في المقروء.

10- القدرة على اكتشاف المبالغات والادعاءات غير الحقيقية.

11- القدرة على التعامل مع النص بموضوعية.

مهارات التفاعل والتوظيف:

ويقصد بها المناشط الفكرية التي يقوم بها القارئ عند اتصاله بمادة مطبوعة والبحث من خلال المادة المقروءة عن حل لمشكلة واجهته وأحس بها، والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير وإصدار قرار بخصوصه والإفادة منه في مواقف مستقبلية.

ومن أهم مهارات التفاعل:

1- ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة.

2- تصنيف المعلومات والحقائق تصنيفاً صحيحاً في ضوء خصائصها.

3- التمييز بين ما يحتاج إليه من أفكار وما هو غير مهم له.

4- استنتاج محتوى النص من مقدماته، والتنبؤ بما سينتهي إليه الكاتب.

5- تعميم الأحكام التي يقرأها على مواقف أخرى.

6- إدراك الفرق بين المعاني الصريحة والضمنية في النص.

7- استخلاص أفكار جديدة من خلال النص ودمجها مع أفكار القارئ.

8- استنتاج تطبيقات مختلفة للأفكار التي يعرضها الكاتب.

9- توظيف بعض المعاني والأساليب المستمدة من النص في مواقف تعبير جديدة في حياته.

وتجدر الإشارة إلى أن مهارات التعرف هي من الأهمية بمكان لأن تأمينها يسمح للمستويات التالية أن تتأسس، إذ إنها مفتاح كل مستوى فيما بعد. كما أن مهارات الفهم المتمثلة في إدراك معاني المفردات وما تضمنته الفِقَر والمقاطع من أفكار لا تقتصر على فهم المعنى القريب أي ما بين السطور وإنما لابد أن يتعرف القارئ ما وراء السطور والمغزى البعيد. وبوساطة القراءة تتوسع الآفاق الفكرية للمتعلم، وقبل امتلاكها كان عبداً للغة المحكية، أما بعد امتلاكها فيغدو متفاعلاً مع الآخرين من ذوي الثقافة ومواكباً لروح

العصر، عصر العلم والتقانة والتفجر المعرفي والانتشار الثقافي.

أما مهارات الحكم والنقد فهي من متطلبات العصر الحاضر الذي اختلطت فيه الأوراق ودُسَّ فيه السم بالعسل والزيف بالحقيقة فإذا لم يكن القارئ مزوداً بمهارات التفكير الناقد الذي يميز به بين الأصيل وغيره، وبين ما يلائم مجتمعه وأمته وما يعمل على هدم الذاتية الثقافية لهما فإن كثيراً من الأمور تفوته.

3- **الموازنة بين الكلمتين المسموعة والمكتوبة المقروءة:** لو رحنا نقارن بين الكلمتين المسموعة والمقروءة لألفينا ما يلي:

1- إن درجات الحرية في القراءة أكثر منها في الوسائل المسموعة، إذ إن هذه الوسائل لا تتيح للسامع اختيار المسموع أو المشاهد، ذلك لأن الاختيار يقوم به سواه، على حين أن القارئ يختار بحريته ورغبته ما يشاء كتاباً كان أو صحيفة أو مجلة...الخ.

2- إن للكلام المكتوب ميزة البقاء ودوام الاقتناء في مكتبة القارئ خلافاً للكلام المسموع الذي لا يمكن الرجوع إليه بعد الفراغ من سماعه إلا إذا دوّنه السامع أو سجله على شريط، وهذه التسجيلات لا تغني عن متابعة موضوع معين في العمق والامتداد على النحو الذي توفره الكلمة المكتوبة.

3- إن الكلام المكتوب يعطي للقارئ عديداً من الفكر في سطور قليلة، ويتيح له فرص التعمق في إدراك المقروء ومراجعته ومعاودة قراءته، على حين أن وسائل الكلام المسموع لا تتيح ذلك بالسهولة نفسها.

4- يغلب على الكلام المسموع الاختلاط بالعامية واللهجة المحلية خلافاً للكلام المقروء الذي يتحرى فيه الكاتب الالتزام باللغة الفصيحة.

5- تتعرض الفكر التي يستمع إليها المرء للنسيان أكثر من تلك التي يقرؤها في كتاب، وقد جاء في المثل الصيني «أسمع فأنسى، أقرأ فأتذكر، أعمل فأفهم».

6- إن الوسائل المسموعة تلزم السامع بالوقوف عند وضع معين، أما اختيار المقروء المكتوب فيحقق للقارئ تنوع المعرفة وتعددها في ضوء ميوله وحاجاته واهتماماته.

4- **أهداف تدريس القراءة:** يرمي تدريس القراءة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إلى ما يلي:

1- تمكين الطفل من تعرف الحروف والكلمات والنطق الصحيح بها بسرعة مقبولة.

2- إكسابه جودة النطق وحسن الأداء.

3- إدراك ما يستمع إليه وفهمه في شيء من السرعة.

4- فهم ما يقرأ في شيء من الدقة وعدم الإبطاء.

5- تحصيل بعض المعارف العامة.

وفي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يرمي تدريس القراءة إلى أن:

1- يقرأ المتعلم قراءة يتوفر فيها عنصرا السرعة المناسبة والفهم الصحيح مع التدرج فيهما وفقاً لنموه.

2- يقدر على التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية فيما يقرأ.

3- يقدر على إدراك ما بين السطور وإلى حد ما إدراك ما وراء السطور.

4- يقدر على البحث في المعجم عن معاني الكلمات.

5- يزداد ميله إلى القراءة وشغفه بها.

6- يقدر على اختيار المادة الصالحة للقراءة.

ويهدف تدريس القراءة في المرحلة الثانوية إلى أن:

1- يقرأ المتعلم ما يقع تحت نظره من مادة مطبوعة قراءة جهرية تتوفر فيها السرعة وحسن الأداء سلامة وتلويناً.

2- يميز بين الأفكار الأساسية والفرعية في النصوص المقروءة.

3- يدرك ما بين السطور وما وراء السطور من مرام بعيدة يهدف إليها المؤلفون.

4- يتذوق بعض ما يقرأ.

5- يحكم على المعاني والمفاهيم والاتجاهات والقيم والأساليب المتضمنة في النصوص التي يعمل على قراءتها.

6- يوّظف بعضاً مما اكتسبه في أساليب تعبيره.

7- ينمو ميله إلى القراءة وشغفه بها.

8- يقدر على انتقاء المادة الصالحة لقراءته.

9- يقدر على البحث واستخدام المراجع والمعجمات والانتفاع بالمكتبة والفهارس.

5- **وظائف القراءة:** تؤدي القراءة وظائف معرفية ونفسية واجتماعية أي على المستويين الفردي والاجتماعي، ففي مجال الوظيفة المعرفية تعد القراءة من أهم الوسائل في تعرف ثمار الحضارة الإنسانية في مختلف فنون المعرفة، وهي تختزل المسافة بين المرء والخبرة الإنسانية أنّى كان موضعها من حيث المكان والزمان.

وتساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي لأن ثمة علاقة إيجابية بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية فنون المعرفة، كما أن هنالك علاقة بين التخلف في القراءة والتخلف في سائر المواد في الأعم الأغلب.

وتجيب القراءة عن كثير من تساؤلاتنا العلمية، إذ إن الفرد يتخذ من القراءة أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات التي تواجهه، فهي تمثل إحدى وسائل البحث العلمي، فضلاً عن أنها تسهم في النمو العقلي للفرد إذ إن استعدادات الفرد العقلية تنمو وتزداد بطريق ما تقدمه القراءة من زاد ثقافي. ولقد أشار العقاد إلى دور القراءة في تنمية الفكر وإغناء الوجدان وإخصاب الخيال عندما قال: «لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزاد عمراً في تقدير الحساب، وإنما أهوى القراءة لأن عندي حياة واحدة في هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفيني، ولا تحرك كل ما في ضميري

من بواعث الحركة. والقراءة دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق، وإن كانت لا تطيلها بمقدار الحساب: فكرتك أنت فكرة واحدة، وشعورك أنت شعور واحد، وخيالك أنت خيال فرد واحد إذا قصرته عليك. ولكنك إذا لاقيت بفكرتك فكرة أخرى، أو لاقيت بشعورك شعوراً آخر، أو لاقيت بخيالك خيال غيرك، فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين، أو أن الشعور يصبح شعورين، أو أن الخيال يصبح خيالين...كلا، وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقي مئات من الفكر في القوة والعمق والامتداد».

وتتمثل الوظيفة النفسية في أن القراءة تشبع حاجات نفسية كثيرة لدى الفرد، فبها يشبع حاجته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجته للاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة، وتشبع أيضاً حاجته إلى الاكتشاف وتعرّف عوالم كانت مجهولة أمام ناظره، وتساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراع على أنها ملجأ للتنفيس عن بعض الضغوط النفسية التي يعانيها، وتخلّصه من عناء الانفعالات، وتساعده على تنمية ميوله واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها، إذ إنه يجد في القراءة شعوراً بالسعادة والارتياح، يتابع ما يقرأ بكل مشاعره وعواطفه، ويقرأ ما يميل إليه فيجد متعة وراحة نفسية كبيرة، فثمة من يميل إلى قراءة الشعر، أو القصة، أو المسرحية...الخ، ومن يميل إلى قراءة التاريخ أو الفلسفة أو العلوم...الخ، فالقراءة تلبي هذه الميول وتشبعها.

أما الوظيفة الاجتماعية فتتجلى في أن القراءة تؤدي دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، فهماً لمجتمعه وسلوك الآخرين ومشاعرهم وقيمهم وعاداتهم واتجاهاتهم، وفهماً للتعامل مع الأشياء المادية في المجتمع، وتعرف كيفية استخدام ضروب التقانة فيه، فما من آلة أو جهاز نستخدمه اليوم إلا ونجده مصحوباً بتعليمات تكفل سلامة تشغيله وصيانته وتحقيق الأمان لمستخدمه، وتساعد القراءة الفرد على إعداده

لحياته المهنية وتؤهله للقيام بسائر أدواره الاجتماعية، فهي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع بيئته المادية والاجتماعية، وهي وسيلة المجتمع لنقل التراث إلى الأبناء وتعريفهم به والعمل على إحيائه وتطويره، إذ من دون القراءة يظل جزء كبير من تراث المجتمع خامداً، والقراءة وحدها هي التي تمده بينابيع الحركة والنمو والحياة.

وللقراءة دور في تقارب الفكر في داخل الجماعة وهي وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة وتقارب الثقافات المختلفة في ظل ثورة الاتصالات التي تتميز بالسرعة الفائقة مما يساعد على تبادل الآراء والفكر والخبرات وانتقال الثقافات والأنماط الحضارية من مجتمع إلى آخر.

6- **أنواع القراءة:** تختلف القراءة بأنواعها من حيث الأداء فهي إما جهرية أو صامتة، كما تختلف من حيث الغرض العام للقارئ فهي إما للتحصيل أو لجمع المادة العلمية أو ترفيهية أو ناقدة أو بقصد التصفح السريع. وتختلف أيضاً بحسب طبيعة المادة المقروءة فإما أن تكون أدبية أو علمية أو تاريخية أو فلسفية...الخ.

أ- **القراءة من حيث الأداء** جهرية أو صامتة. أما **القراءة الجهرية** فهي تلك القراءة التي يؤديها المرء بصورة شفوية مستخدماً فيها نطق الحروف والكلمات وتلوين القراءة بحسب المواقف، والغرض منها تعويد المتعلمين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء والثقة بالنفس والجرأة في مواجهة المتلقين.

ومن مواقف القراءة الجهرية الاجتماعية توجيه التعليمات والإرشادات، إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، قراءة محاضر الجلسات، والقراءة بقصد إعطاء الآخرين فكرة عن موضوع ما، وقراءة الشعر للاستمتاع بوزنه ونغمته وموسيقاه...الخ.

وأما **القراءة الصامتة** فهي ذلك اللون من القراءة الذي يؤدى بالعين دون تحريك

الشفتين وإظهار الصوت، وتستخدم القراءة الصامتة في قراءة الصحف والمجلات والقصص، والإعداد والتحضير لدرس أو تقرير، والبحث في مسألة اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية..الخ، ولحل مشكلات خاصة بعد الاطلاع على ما كتب بخصوص تلك المشكلات من قبلُ.

وتلبي القراءة الصامتة العديد من حاجات الإنسان وميوله فتعمل على إشباعها. ولو أردنا إجراء موازنة بين القراءتين الجهرية والصامتة لوجدنا ما يلي:

1- القراءة الصامتة أعون على الفهم من الجهرية، فهي عملية ربط بين النماذج المكتوبة والفهم، على حين أن القراءة الجهرية هي طريقة انظر وقل ثم افهم، وتؤدى بطريقة آلية، ويكون فيها الذهن منصرفاً إلى عدة أمور من حيث التعرف والنطق والفهم..

2- القراءة الصامتة أسرع من الجهرية، والوقت الذي يستغرقه القارئ في أثناء القراءة الجهرية يعادل مرة ونصفاً من الوقت المستغرق في القراءة الصامتة.

3- القراءة الجهرية تكشف عن الأخطاء التي يرتكبها القارئ في أثناء قراءته من حيث النطق الصحيح ومخارج الحروف، على حين أن الصامتة لا تكشف عن هذه الأخطاء.

4- القراءة الجهرية تشجع القارئ على القراءة أمام جماعة في مستقبل حياته أكثر من القراءة الصامتة، كما أنها تكسر حدة الخوف والخجل، وتمنح الفرد ثقة بنفسه وشجاعة في مواجهة الجمهور بعد ذلك.

5- القراءة الجهرية أقل استخداماً في مواقف الحياة من القراءة الصامتة، إذ إن القراءة الصامتة أكثر شيوعاً من الجهرية، إلا أن كلاً منهما يحتاج إليه المرء في تفاعله مع المجتمع وفهم مناشطه. ومن هنا كان التدريب على كل منهما أمراً أساسياً وضرورياً في اكتساب المهارات اللغوية، مع الأخذ بالحسبان ضرورة التركيز على الجهرية في

الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأنها تكشف عن الأخطاء التي لابد من تلافيها.

6- القراءة الجهرية تعنى بجانب من المهارات في حين تعنى الصامتة بجانب آخر، والمهارات المتضمنة في عملية القراءة في ضوء القراءتين الجهرية والصامتة تتمثل في إدراك الكلمة وإدراك المعنى وتأثر القارئ بما يقرأ وتقويمه له، وارتباط المفاهيم الجديدة بما لدى القارئ من خبرات سابقة.

والقراءة الجهرية تساعد على إدراك الكلمة، في حين أن القراءة الصامتة تنمي الجوانب الثلاثة الأخيرة.

ب- القراءة من حيث الغرض العام للقارئ: وتتمثل في قراءة التحصيل وجمع المادة العلمية والترفيهية والناقدة والتصفح السريع. وترمي قراءة التحصيل إلى استظهار المعلومات وحفظها، ويهتم القارئ بما في النصوص من معلومات، ويحتاج هذا النوع من القراءة إلى الإعادة والتكرار نظراً لأن ثمة اختبارات تحصيلية تنتظر القارئ، وعلى أساس نجاحه فيها يتوقف وضعه كما هي الحال لدى الطلاب في المدارس والجامعات، ولدى كل من يعد نفسه لحفظ طائفة من المعلومات للانتفاع بها في وجه من الوجوه.

أما قراءة جمع المادة العلمية فيقصد بها تناول مجموعة من المراجع والكتب تتعلق بالبحث الذي يروم القارئ إنجازه، وتتطلب هذه القراءة الإحاطة بموضوعات المادة العلمية والكتب والمراجع التي تشتمل عليها، وتكون مهمة القارئ في ضوء ذلك القراءة الفاحصة وحسن اختيار الشواهد التي تتعلق بموضوع البحث. ويحتاج إلى هذا النوع من القراءة العلماء الباحثون وطلاب الدراسات العليا وكتاب المقالات...الخ.

وتهدف القراءة الترفيهية إلى استخدام مهارة القراءة في الترويح عن النفس، وتكون المادة المقروءة خفيفة لا تحتاج إلى بذل المجهود الكبير ما دامت هذه القراءة تمارس في أوقات الفراغ، ولا يشترط فيها استمرار عملية القراءة، مادامت تتم في فترات متقطعة،

ويحدث هذا النوع من القراءة في أوقات الاستجمام والإجازات وفي فترة ما قبل النوم...الخ.

وليس معنى هذا أنها قراءة تافهة أو عديمة الجدوى، ولكنها عملية تتوفر فيها المتع العقلية أو النفسية، ومن شأنها إذا عادت على النفس بهذه المتعة أن تزيد من حب الإنسان للقراءة، ويمكن أن تتحول هذه القراءة إلى قراءة بقصد جمع المعلومات.

وقد يكون الغرض العام للقارئ من قراءته النقد، وهذا اللون من القراءة يعدّ من أرقاها، إذ يتمثل فيه الوعي والقدرة على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة. ولما كانت مادته تشتمل على الموضوعات العميقة في أفكارها تطلب هذا النوع من القراءة مستوى معيناً من الثقافة والنضج.

أما القراءة بقصد التصفح السريع فهي مهمة جداً في حياتنا المعاصرة التي كثرت فيها المطبوعات، وأصبح من الصعوبة أن يلحق القارئ بهذا السيل من المطبوعات إذا هو توخى الدقة والكمال في قراءة كل مطبوع. ومن هنا كان من الواجب تدريب المتعلمين على تصفح الكتب تصفحاً سريعاً. يلقي فيه المتعلم نظرة عابرة على الفهرس فيعرف محتويات الكتاب، ثم نظرة سريعة على فقرات الكتاب كلها أو بعضها، وبكثرة التدريب ستقع عيناه على أهم نقاط الكتاب.

ويستطيع بعد ذلك في فترة وجيزة أن يلمّ بموضوع الكتاب من جهة، وأن يلتقط الأفكار الأساسية التي تضمنتها فصول الكتاب، ومتى حصلت هذه الإحاطة السريعة بمجموعة من الكتب استطاع القارئ أن يحصل على ذخيرة من المراجع التي يمكن أن يعود إليها عند اللزوم ليعيد قراءتها بشيء من الأناة والتفصيل.

والواقع ليست هناك حدود فاصلة بين أنواع القراءة من حيث الغرض العام للقارئ، إذ كثيراً ما يتحول أحدها إلى نوع آخر، فقد يكون المرء في قراءة ترفيهية استمتاعية، وإذا هي تتحول إلى قراءة بقصد جمع معلومات، وقد يكون في قراءة بقصد التصفح السريع

فتسترعي انتباهه نقطة ما فيتوقف عندها دارساً ومنقباً عن المعلومات التي تتصل بها.

ومن هنا كان لابدّ من التدريب على هذه الأنواع كافة لحاجة المتعلم المستقبلية إليها.

عناصر كفاية القراءة: وهي أن يكون الطالب قادراً على:

- النطق الصحيح للحروف والكلمات والاستقلال في تعرفها.
- الدقة في القراءة (الخلو من الأخطاء).
- السرعة المناسبة والانطلاق في القراءة الجهرية.
- تلوين القراءة بحسب المواقف.
- الفهم بمستوياته المختلفة (فهم معاني المفردات، فهم المقاطع والفقرات، فهم ما بين السطور، فهم ما وراء السطور، إدراك المغزى والهدف).
- تعرف الفكر الأساسية والفرعية والتمييز بينها.
- الموازنة بين الفكر الجديدة والخبرات السابقة المتعلقة بها.
- تعرف الاتجاهات والقيم التي تشتمل عليها النصوص المقروءة.
- إدراك نواحي الجمال وتذوقها.
- الحكم على المقروء وإبداء وجهة نظره تجاهه.
- توظيف المقروء في الحياة العملية، والانتفاع به في مواقف التعبير.
- الشغف بالقراءة، والميل إليها، والإقبال على المطالعة الحرة.
- انتقاء المادة الصالحة للقراءة.

4. كفاية الكتابة

ثمة تلازم بين تعليم القراءة وتعليم الكتابة، وكلتا المهارتين والكفايتين تتطلبان توفر الاستعداد لدى الطفل حتى يبدأ المدرس في التدريب عليهما، إذ إن ثمة خطراً كبيراً في أن نعلّم الطفل القراءة والكتابة وهو غير مستعد لذلك التعلم، ومتى يبدأ الطفل الإخفاق في عملية التعلم لا يمكننا أن نتكهن ما الذي سيحدث له بعد ذلك.

1- مفهوم الكتابة: الكتابة هي وسيلة المرء للتعبير عن حاجاته ومشاعره واهتماماته بصورة صحيحة وغير شفاهية، وهي عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها. وقد صدق من قال: إن تاريخ العالم كمصير أي إنسان يجب أن نقسمه إلى قسمين: قبل ظهور الكتابة وبعد ظهورها، الأول ليل والثاني نهار ساطع، الأول واد ضيّق مظلم، والثاني سهل واسع أو قمة جبل. والكتابة العربية واضحة كل الوضوح كما يقول المستشرق الألماني (هيلمت رتير) فإذا ما فتحت أي خطاب فلن تجد صعوبة في قراءة أردأ خط به، وهذه هي طبيعة الكتابة العربية التي تتسم بالسهولة والوضوح.

وتعد الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني، التي بها يتم الوقوف على أفكار الآخرين، والتعبير عما لدى الإنسان من مفاهيم ومعان ومشاعر، وهي ثمرة العقل الإنساني فباختراعها بدأ التاريخ الحقيقي للإنسان، وهي التي خلّدت الحضارات البشرية على مر الأزمان، ولكي تؤدي الكتابة وظيفتها لابد من توفر شروط فيها، والتعليم والتدريب كفيلان بتأمين بعض هذه الشروط المؤدية إلى الدقة والفهم والوضوح.

2- تهيئة الاستعداد للكتابة: حتى يتعلم الطفل الكتابة لابدّ من تنمية الاستعداد لها، وتتمثل هذه التنمية في أن:

1- يميز بين اليمين واليسار.

2- يحرك يده حركة دائرية من اليمين إلى اليسار.

3- يتعرف النقطة.

4- يرسم الخطوط الأفقية.

5- يرسم الخطوط العمودية من الأعلى إلى الأسفل.

6- يرسم الخطوط المتعامدة.

7- يرسم الخطوط المائلة.

8- يرسم الخطوط المنحنية.

9- يرسم الخطوط المنكسرة.

10- يرسم الدائرة.

11- يمر بالقلم على نقاط تمثّل شكلاً مبتدئاً من اليمين.

12- يصل بالقلم بين أشياء بينها علاقات.

13- يكمل الأجزاء الناقصة من شكل أمامه.

14- يكمل رسماً ناقصاً.

15- يرسم بعض الكلمات متتبعاً النقاط.

16- يرسم بعض الكلمات مقلداً نموذجاً أمامه.

17- يرسم بعض الحروف متتبعاً النقاط.

18- يرسم بعض الحروف مقلداً أنموذجاً أمامه.

19- يرسم اسمه مقلّداً بطاقة وضعت أمامه.

3- ما يجب مراعاته في تعليم الكتابة:

1- الجلسة الصحيحة والصحية.

2- كيفية إمساك القلم بين الإبهام والوسطى في يده اليمنى، وإذا ظل الطفل مصراً على إمساك القلم باليسرى فيترك وشأنه ولا يجبر على ذلك.

3- التدريب على الكتابة من اليمين إلى اليسار.

4- تعرّف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع وجودها في الكلمة (الأول- الوسط، الآخر).

5- نقل الكلمات التي يشاهدها إن على السبورة أو في دفاتر الخط، نقلاً صحيحاً.

6- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف.

7- وضوح الخط ورسم الحرف رسماً صحيحاً لا لبس فيه.

8- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل (هذا، لكن)، وتلك التي تكتب ولا تنطق مثل (قالوا).

9- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.

10- مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضفي عليه مسحة من الجمال في استقامة الخط والميل والانحدار.

11- مراعاة خصائص الكتابة العربية (المدّ، التنوين، الهمزات، التاء المربوطة والمفتوحة...الخ).

4- أهداف تدريس الخط: ترمي هذه الأهداف إلى إكساب الطفل الكفاية في:

1- رسم الحروف على هيئتها الصحيحة وفي أماكنها الصحيحة بحسب قواعد الخط المقررة.

2- استقامة الخط.

3- توازن حجم الخط.

4- تخليص الكتابة من اختلاط أنواع الخطوط بعضها ببعضها الآخر.

5- تجميل الخط، بتحقيق الانسجام والتوازن في ضوء المعايير الصحيحة.

6- النظافة والترتيب والتنظيم.

7- الأناة والصبر والدقة مع تحقيق سرعة معقولة.

8- الجلسة الصحية والهيئة السليمة في إمساك القلم واستعمال الدفتر.

9- الوضوح، فالخط الواضح يجعل القراءة سهلة، ويزيل الغموض الذي ينشأ من خط رديء صعب القراءة، كما أن الخط الواضح يبعث الرضا والانشراح في نفس القارئ ولاسيما المصحح.

10- الأناة والصبر والدقة مع تحقيق سرعة معقولة، والمقصود بالسرعة هنا إرسال اليد في سهولة ويسر بسرعة مناسبة، فإذا أحس المعلم أن التلاميذ أخذوا يكتبون بوضوح اتجه بعد ذلك إلى تدريبهم على السرعة بشرط ألا يؤدي ذلك إلى نقص في درجة الوضوح.

11- الجمال، فالخط فن جميل، وإتقان هذا الفن يورث الاحترام والتقدير. ومن أمور الجمال التي يجب مراعاتها النظام والنظافة والتناسب.

وتجدر الإشارة إلى أن أهم ما يجب مراعاته هو الخط الواضح، والتدرب على رسم الحروف رسماً صحيحاً لا لبس فيه، ومراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً، والبعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، واتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وكيفية اتصاله بغيره، وتبيان أجزائه وميله واستقامته وطوله وقصره.

5- **أهداف تدريس الإملاء:** يعد الإملاء وسيلة أساسية للتعبير الكتابي من حيث صحته وسلامته من الأخطاء، وإتقانه يساعد المتعلم على فهم المكتوب، إذ قد تتغير الحقيقة العلمية أو التاريخية أو الأدبية أو غير ذلك نتيجة الخطأ في الرسم الكتابي، وعدم القدرة على كتابة الكلمات صحيحة بحيث تعبّر عن المعنى المطلوب يعدّ نقصاً كبيراً في عملية الكتابة ويشوّه المكتوب، كما أنه يعطي انطباعاً سيئاً عن الكتابة.

ومن هنا كانت الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم، والقواعد الإملائية هي وسيلة لتقويم القلم من الاعوجاج وصحة الكتابة من الخطأ. وتدريس الإملاء على أنه

غاية في حد ذاته يعد عملاً قاصراً فهو في خدمة الكتابة، ويتجلى الغرض من تدريسه في:

1- تعويد المتعلمين على الدقة والنظام والنظافة والترتيب.

2- تدريب المتعلمين على قوة الملاحظة.

3- تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان، وهذه الحواس هي: النظر، السمع، اليد، فالأذن تسمع ما يملى عليها، واليد تكتبه، والعين تلحظ ما فيه من صواب أو خطأ.

4- توسيع الخبرات والثروات اللغوية بتزويد المتعلمين ببعض التراكيب والصور الأدبية والمعلومات الثقافية مما يفيد في التعبير الكتابي والقراءة والأدب والنقد.

5- تمرين المتعلمين على كتابة ما يسمعونه في سرعة ووضوح وصحة وإتقان.

6- تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع.

6- أنواع الإملاء: ثمة من يرى أن للإملاء نوعين هما: الإملاء المعهود أو المعروف والإملاء غير المعهود أو غير المعروف، ويقصد بالنوع المعهود أو المعروف أن المتعلمين عرفوا النص من قبل ومرت بهم كلماته ورأوها بأم أعينهم، ومن ضروب هذا النوع الإملاء المنقول أو المنسوخ والإملاء المنظور. أما الإملاء غير المعهود أو غير المعروف فهو ذلك النوع الذي لم يره المتعلمون من قبل، وإنما يستمعون إليه من غير أن يروه، ومن أنواعه الإملاء الاستماعي والاختباري.

أ- **الإملاء المنقول أو المنسوخ:** ويكون في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويقوم على أساس التعلم بالمحاكاة، إذ يكلف الأطفال نقل الكلمات من كتابهم أو من السبورة أو البطاقات أو الحاسوب، وذلك بعد قراءتها وتعرف معانيها

وتذليل صعوباتها، وتدريب الأطفال على نطقها، وتمرينهم على النسخ.

والتدريب على النسخ أو النقل أمر في غاية الأهمية في هذه الحلقة من مرحلة التعليم الأساسي، ذلك لأن الملاحظة والدقة والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق يمكن أن توضع بذور ذلك كله في هذه الحلقة.

وتتأتى أهمية هذا النوع من الإملاء أيضاً في الحؤول دون اكتساب الأطفال عادات غير سليمة في أثناء وضعية الكتابة من حيث انحراف الجسم، وارتفاع الكتف اليسرى وانحناء العمود الفقري وتقريب العينين مائلتين إلى الكتابة، وانحراف الورقة، وميل السطور، وصعودها أو انخفاضها. فهذه الأمور كلها إذا لقيت تدريباً وعناية منذ نعومة الأظفار أمكن للأطفال أن يتلافوها، فالخط المستقيم، والورقة المستقيمة، والجسم المستقيم إذا ما درّبوا عليها لازمتهم طوال حياتهم.

ب- **الإملاء المنظور**: ويعتمد على رؤية القطعة الإملائية وقراءتها ومناقشة محتوياتها، والوقوف عند بعض كلماتها التي تشتمل على صعوبات في النطق، فتذلل هذه الصعوبات، وبعد بقائها ماثلة أمام أنظار المتعلمين وقتاً مناسباً، تخفى من أمامهم، ثم تملى عليهم.

والقطعة الإملائية قد تكون من كتاب القراءة، أو من كتب المواد الأخرى، وقد تكون من خارجها، على أن يقوم الأطفال بقراءتها مثبتة أمامهم أولاً. وغالباً ما يكون هذا النوع من الإملاء في الصفوف الأولى من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ج- **الإملاء الاستماعي**: ويختلف عن الإملاء المنظور من حيث إن المنظور يعتمد على رؤية القطعة الإملائية، في حين أن المسموع أو الاستماعي يعتمد على سماع القطعة، وهو بذلك يعد مرحلة متقدمة، ويأتي بعد المنظور، ويلائم نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وقد يمتد إلى الصفوف الأولى من الحلقة الثانية، إذ يقرأ المدرس القطعة الإملائية قراءة استماع، ويناقش مضمونها، ثم يتوقف عند بعض كلماتها ويذلل

صعوباتها، ثم يعمد إلى إملائها على المتعلمين.

د- الإملاء الاختباري: والغرض من هذا النوع التشخيص، إذ إنه يعطي المدرس صوراً حقيقية عن مستويات ناشئته، لأنه يقيس مدى تقدمهم في اكتساب القواعد الإملائية، ويطبق بعد إعطاء كل قاعدة إملائية أو بعد إعطاء عدة قواعد إملائية، كما يطبق في بداية العام الدراسي على متعلمين لم يعرف المدرس مدى اكتسابهم للقواعد الإملائية من قبلُ، ويطبق أيضاً في بداية الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لتعرف نواحي القصور لدى المتعلمين في الحلقة الأولى، وفي بداية الحلقة الثانوية لتعرف نواحي القصور في التعليم الأساسي بحلقتيه، كما يطبق على طلبة المعاهد والجامعات وغيرهم، وطالما أجريت مسابقات على الجمهور من جهة وعلى مسؤولين كبار من جهة أخرى في القواعد الإملائية.

7- التعبير الكتابي: كان أجدادنا القدماء يعبرون عن أفكارهم بالرسم، وهذه الطريقة في التعبير هي التي نجمت عنها الكتابة فيما بعد، فالمصريون القدماء كانوا يستخدمون الهيروغليفية وهي رسوم مبسطة ومرتبة تحولت إلى الأبجدية، وما ظهور الأبجدية إلا ثورة على الكتابة الهيروغليفية والمسمارية، ويعد مبتكروها من أكابر علماء اللغات في العالم القديم كما يشير إلى ذلك بعض الباحثين الفرنسيين المعاصرين.

والقرابة بين الرسم والكتابة استنتاج قيّم يجب ملاحظته، فالطفل منذ سن الثالثة أو الرابعة يعطى قلماً أو طبشورة وإذا هو يخربش على الورق أو على الجدران على امتعاض من الأهل أحياناً، ولا يتوقف عن الخربشة للتعبير عن تفكيره، ثم يهمل الطفل طريقة التعبير بالرسم في الثامنة، ويتجه نحو الكتابة التي يتعلمها في المدرسة، وتتحول الخربشة إلى كتابة مفهومة، وينطلق الطفل للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه ورؤاه وما يحيط به بطريق الكتابة، وعلى الرغم من أن الأسس واحدة في التعبيرين الشفهي والكتابي إلا أن التعبير الكتابي يتسم بسمات لا نجدها في التعبير الشفهي، وتتمثل فيما يلي:

أ- إن التعبير الكتابي لا يجري كما يجري الشفوي على سجيته وغير التقيد بعوامل الصقل والتهذيب، إذ لابد فيه من صقل الفكرة وتشذيب الكلمة.

ب- إن التعبير الكتابي لابد فيه من الدقة والعمق، ذلك لأن القارئ الذي يقرأ غير السامع الذي يسمع، لذا كان لابد أن يكون التلاؤم والانسجام والترابط والتوافق بين العبارات والجمل والمعاني والأفكار أمراً ضرورياً في التعبير الكتابي.

ج- إن التعبير الكتابي معرض للنقد من الآخرين، لذا كان لابد من أن يكون متسماً بالتروي في الاختيار مما يكتب، إذ ليس كل كلام يكتب.

ولما كان التعبير الكتابي وسيلة لتقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات، ويعطي صاحبه ثقة بنفسه وشعوراً بأنه قادر على التفاعل الفكري مع الآخرين، وراحة نفسية في عرض الفكر، كان لابد من التدريب المبكر على اكتساب مهاراته.

8- أهداف تدريس التعبير الكتابي: يرمي تدريس التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الأساسي إلى إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن نفسه وما يقع تحت حسه كتابة في أسلوب واضح منظم قدر الإمكان وإلى تزويده بالخبرات والمهارات التي تمكنه من القيام بما تتطلبه فنون التعبير المختلفة ولاسيما الوظيفية منها. وفي المرحلة الثانوية يجب أن تتجه دروس التعبير إلى زيادة نمو المهارات والقدرات في فنون التعبير الوظيفي، وزيادة قدرة المتعلم على التعبير عما يقرؤه بأسلوبه الخاص وقدرته على التعبير عن خبراته وآرائه الخاصة في أسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات ومراعاة الهوامش.

9- أنواع التعبير الكتابي: يقسم التعبير الكتابي إلى ثلاثة أنواع:

أ- **التعبير الوظيفي:** وهو الذي يؤدي خدمة للإنسان في مجتمعه، فيقضي حاجاته، وينفذ متطلباته بالتفاهم مع أفراد مجتمعه، والطابع العام لأساليب التعبير الوظيفي يتسم

بالموضوعية، والبعد عن العاطفة، والانفعال والخيال المجنح، والكلمات المترفة ذات التلوين الصوتي والجرس الموسيقي، إذ إن الكلمات واضحة الدلالة فيما تعبّر عنه من أفكار ومعان ومفاهيم، وثمة عناية بالمضمون والمحتوى أكثر من الالتفات إلى الشكل والقالب.

ب- **التعبير الإبداعي**: وهو ذلك اللون من التعبير الذي يصور المشاعر والأفكار والخبرات الخاصة على نحو تظهر فيه شخصية الكاتب وعاطفته، ويتجلى في نظم الشعر وكتابة المقالات الذاتية والمذكرات الشخصية وكتابة القصص العاطفية والمسرحيات وكتابة الرسائل الوجدانية...الخ.

ويستخدم في هذا النوع من التعبير الأسلوب الأدبي من حيث الكلمات المجنحة والمترفة والموحية والصور والأخيلة وإثارة العواطف، إذ إن فيه عناية بالأسلوب أكثر مما توجه العناية فيه إلى المضمون.

ج- **التعبير الابتكاري**: وهو من ضروب التعبير الإبداعي، إلا أن فيه ابتكاراً قد يكون في المعنى أو في الأسلوب، فإذا كان ثمة معنى جديد لم يشر إليه أحد من قبلُ أو معنى كان معروفاً من قبل ولكنه صيغ صياغة جديدة وأخرج في قالب جديد عدّ ذلك لوناً من ألوان التعبير الابتكاري، وإذا كانت هناك صورة جديدة أو صورة معروفة ولكن أخرجت إخراجاً جديداً عدّ ذلك أيضاً من ضروب التعبير الابتكاري..

10- من ضروب التعبير الكتابي: يشتمل التعبير الكتابي على ضروب متعددة، ومنها كتابة الرسائل والتقارير، وكتابة اللافتات والإعلانات، وملء الاستمارات، والملخصات والمذكرات، والخواطر الذاتية وغيرها من ضروب الكتابة الإبداعية شعراً ومقالاً ومسرحية وقصة...الخ.

1- كتابة الرسائل: تعد كتابة الرسائل والتدريب عليها من أهم الأعمال الكتابية في حياة كل إنسان، ذلك لأن الإنسان مضطر في مستقبل حياته إلى أن يكتب رسالة

إلى ذويه وأصدقائه، أو إلى مؤسسات ودوائر إذا كانت لديه ثمة طلبات، ومن أنواع الرسائل: رسائل الدعوة، والترحيب والشكر والاعتذار والتهنئة والصداقة وطلب أمر ما، أو إعطاء أوامر وتعليمات وكتابة برقيات وبطاقات المناسبات...الخ.

وعلى المدرسين أن يكسبوا المتعلمين اتجاهاً نحو الكتابة، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت الحاجة قائمة، وكان الغرض واضحاً في الأذهان لأن وضوح الهدف من دوافع الكتابة، كما أن مناقشة المحتوى ينبغي لها أن تتم في ضوء الأهداف.

ومن أهم عناصر الامتياز في الرسائل الاجتماعية المجاملة والخلو من الشكلية والفكاهة والتعبير المخلص عن الآراء والمشاعر والوضوح والمرح، وتحديد ميدان الكلام، وتحديد العلاقة بين الموقف والرسالة.

2- كتابة التقارير: وهذا لون آخر من ألوان التعبير الكتابي، وهو ذو أهمية في حياة الكبار، ويمكن التدريب عليه منذ وقت مبكر وذلك بتقديم تقرير شفوي عن حادثة وقعت، ومن ثم يتحول التقرير الشفوي إلى كتابي مع النمو الفكري إلى أن يقدم تقريراً عن مشروع ما، أو مشكلة ما، في المراحل التالية.

3- ملء الاستمارات: وهو ضرب آخر من ضروب التعبير الكتابي يستعمل بكثرة في مواقف الحياة، إذ طالما طلب إلى أحدنا في مواقف الحياة ملء استمارة، والإجابة عن الأسئلة الواردة فيها، فإذا درّب المتعلمون على ملء البيانات بكل دقة وأمانة ونظام سهّل لهم هذا التدريب القيام بهذه المهمة في مستقبل حياتهم.

ومن المواقف الاجتماعية التي تتطلب ملء الاستمارات: الانتساب إلى ناد، أو الاستعارة من المكتبة، أو الاشتراك في مسابقة، أو معاملة في مصرف، أو استفتاء...الخ.

4- كتابة اللافتات والإعلانات: وكثيراً ما يحتاج إليها المتعلم في مستقبل حياته إذا ما كان يعمل في مؤسسة صناعية أو تجارية أو زراعية، أو في الصحافة والإعلام، أو في التدريس...الخ. ومن هنا كان لابد من التدريب على أصول كتابة

اللافتات والإعلانات منذ وقت مبكر، فيدرب المتعلمون على كتابة إعلان عن حفل، أو عن مباراة رياضية، أو مسرحية، أو عن إعلام المتعلمين بأمر من الأمور كتحديد موعد الامتحان أو التوجه إلى باحة المدرسة لحضور عرض رياضي...الخ.

ولابد أن يتعرف المتعلم أن الإعلانات التي توضع في لوحة الإعلانات تتضمن معلومات يجب أن تقرأ، على أن يكون الإعلان في موضع ملائم يمكّن من قراءته، وكثيراً ما تحتفل المدرسة بمناسبات قومية ووطنية واجتماعية، وتحتاج إلى كتابة اللافتات الدالة عليها وتعليقها في أماكن مناسبة، وفي ذلك مجال واسع للتدريب على كتابة هذه اللافتات.

5- **الكتابة الإبداعية:** إذا كانت الألوان السابقة من التعبير الكتابي هي من ضروب التعبير الوظيفي فإن الكتابة الإبداعية هي ترجمة للمشاعر الوجدانية والعواطف الذاتية الشخصية، وهي تتسم بالأصالة ورقة العاطفة. وتتخذ الكتابة الإبداعية أشكالاً متعددة فقد تكون خاطرة صغيرة، وقد تكون مقالة ذاتية، أو قصيدة شعرية وجدانية، أو قصة قصيرة، أو مذكرات...الخ.

كفاية الكتابة: وهي أن يكون المتعلم قادراً على:

- الكتابة بخط واضح ومتناسق.
- الكتابة الصحيحة السليمة، وتجنب الأخطاء الإملائية والنحوية.
- إيضاح الفكر بأسلوب سليم.
- التنظيم المنطقي للفكر وتسلسلها دون انقطاع فيها.
- توظيف الشواهد والاقتباسات في مواضعها.
- استخدام علامات الترقيم استخداماً سليماً (الفاصلة، النقطة، النقطتان، علامة التنصيص، علامة الاستفهام، علامة التعجب، المعترضة...الخ).

- مراعاة الهوامش والتقسيم إلى فقرات.
- عدم الخروج عن الموضوع إذا كانت الكتابة تتناول موضوعاً معيناً.
- التوازن والتعادل بين الشكل والمضمون والأسلوب والمحتوى.
- ظهور الشخصية في التعليل والحكم.
- الموضوعية في إصدار الأحكام إذا كان ثمة نقد للموضوع المطروح.

Damascus University

المراجع

1- الدكتور راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة- عمان- 2003.

2- الدكتور رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي- تعليم القراءة والأدب- دار الفكر العربي- القاهرة 2006.

3- الدكتور رشدي أحمد طعيمة- المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها- دار الفكر العربي- القاهرة 2006.

4- الدكتور محمد حبيب الله- أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق- دار عمار- عمان 1427هـ.

5- الدكتور محمد صلاح الدين علي مجاور- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية- دار المعارف بمصر- القاهرة 1969.

6- الدكتور محمود أحمد السيّد- الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها-دار العودة- بيروت 1980.

7- الدكتور محمود أحمد السيّد- في طرائق تدريس اللغة العربية- مطبوعات جامعة دمشق 2008.

8- محمود أحمد السيّد- النهوض باللغة العربية والتمكين لها- مجمع اللغة العربية بدمشق 2013.

9- الدكتور محمود رشدي خاطر وآخرون- طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة- دار المعرفة- القاهرة 1980.

10- الدكتور محمود رشدي خاطر وآخرون- تعليم اللغة العربية والتربية الدينية- مطابع سجل العرب- القاهرة 1985.

المراجع الأجنبية

1- A.G.Goxes- l'enseignement du franÇais parlé et écrit- Editions de l'école- Paris.
2- Franc Marchand- le franÇais tel qu'on L'enseigne- librairie la rousse- Paris 1971.
3- Pierre clarac- l'enseignement du franÇais- presses mniversitaires de France- Paris 1988.
4- R.L - lyman. Summary of investifations relation to grammar, language, and composition supplementary educational monographs Chicago- illinois.

Damascus University

الفصل الرابع

طرائق تدريس الكفايات اللغوية

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع

طرائق تدريس الكفايات اللغوية

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف طرائق تدريس الكفايات اللغوية التي تناولناها في الفصل السابق، وذلك بعد أن تعرفنا مفهوم كل منها، ومكونات هذا المفهوم، وأنواع كل كفاية منها، وأهداف تدريسها، وآثرنا أن نخصص هذا الفصل لتبيان كيفية تدريس كل من هذه المهارات والكفايات.

وقبل أن نقف على أساليب تدريس كل مهارة لابدّ لنا من تبيان ما يلي:

1- إن طريقة التدريس تعد مكوناً واحداً من مكونات المنهج بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل System تتبادل التأثير والتأثر ببقية المكونات أهدافاً وخطة ومحتوى وكتباً ومناشط ووسائل وتقنيات وتقويماً.

2- تعد اللغة مركز الدراسات الإنسانية في عالمنا المعاصر، إذ إنها تحظى بالاهتمام من علماء متعددي الاختصاصات، ولم يعد الاهتمام بها مقتصراً على اللغويين والتربويين وحدهم، وإنما يعنى بها عالم وظائف الأعضاء والطبيب المختص بالجهاز العصبي، وعالم الصوتيات، وعالم الطبيعة، والمهندس الكهربائي، وعالم النفس، وعالم الاجتماع، وعالم الرياضيات...الخ.

ويتطلب منا هذا التوجه من حيث العناية باللغة من علماء في مختلف ميادين المعرفة أن يكون تعلم اللغة مسؤولية جماعية من المعلمين كافة، وليس ملقى على كاهل معلمي اللغة وحدهم. ولقد أصدر المجلس القومي لمدرسي اللغة الإنجليزية في بريطانيا قراراً يقضي بأنه يجب على كل معلم أن يعد نفسه لتعليم اللغة الأم حتى لو كان معلماً للتاريخ أو الفيزياء أو الرياضيات أو الاجتماع أو غير ذلك من مواد المعرفة. وفي فرنسا يحاسب معلم الرياضيات المتعلم على أخطائه اللغوية على المستوى نفسه الذي يحاسبه فيه على أخطائه في الرياضيات.

وإذا كانت المهمة الأساسية لمعلمي العلوم تعليم المتعلم الدقة والوضوح كان عليهم في الوقت نفسه تتبع الغموض والخطأ في لغة المتعلم، ذلك لأن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في الإملاء أو القواعد أو غموض الأفكار وتشويشها هي الأخطاء نفسها التي تتكرر في كتابته إن في الفيزياء أو الكيمياء...الخ.

ومن هنا كان التضافر بين المعلمين جميعهم في تتبع الأخطاء وملاحظتها وتصويبها أمراً على درجة كبيرة من الأهمية بغية النهوض باللغة والارتقاء بها، آخذين بالحسبان أن اللغة التي يقومون بمراقبتها وتسديدها إنما هي اللغة الأم «العربية الفصيحة» وليست لغة أجنبية.

3- يعد تعليم اللغة حدثاً نفسياً معقداً ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية ونفسية، وللأسرة دور كبير في سرعة هذا التعليم، إذ إن أطفال الوسط الأسري والاجتماعي ذي المستوى الرفيع يكتسبون الكلام أكثر من غيرهم، ولكن لا يخفى دور المدرسة بعد ذلك في الارتقاء بكلام الأطفال لأنها جزء من الوسط الاجتماعي، فللمعلمين دور كبير في ترميم الثغرات في لغة الأطفال وإغناء البيئة بالمثيرات والأجواء المشجعة على التنمية اللغوية.

4- إن اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى مثل المشي والسباحة والرماية وقيادة السيارة...الخ. ولما كانت هذه العادات لا تكتسب إلا بطرائق التعليم والتدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة كان تعليم اللغة على أنه عملية تحفيظ وتسميع ونقل للمعرفة المتمثلة في المفردات والقواعد النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية لا يكفي لتكوين المهارة، فعملية التمهير في تعليم اللغة وتعلمها هي التي تؤدي إلى أن تغدو اللغة عادة لا عملية تحفيظ وتسميع.

ويتطلب هذا المنحى العدول عن الطرائق التلقينية في تعليم اللغة وتعلمها، والتركيز على تأمين العوامل المساعدة على تكوين المهارات اللغوية من ممارسة اللغة في المواقف

الطبيعية والوظيفية في الحياة في جو من التشجيع والتعزيز والتوجيه والنقاء اللغوي في منأى عن أي تلوث.

5- على الرغم من الخلاف بين أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس على يد سكنر وبين أصحاب المدرسة التوليدية على يد تشومسكي في مجال اكتساب اللغة فإن الفريقين يتفقان معاً على أن اكتساب الطفل للغة يحتاج إلى جو اجتماعي.

وإذا كان السلوكيون يرون أن عملية الاكتساب تتم بطريق المثير والاستجابة والمحاكاة والتعزيز فإن التوليديين يرون أن اكتساب اللغة لا يقتصر على المحاكاة وحدها، وإنما يضاف إليها التوليد بفضل ما يملكه الإنسان من قدرة لغوية على تركيب أنماط لغوية وهياكل جديدة حتى لو لم يكن قد مرَّ بها من قبلُ.

وإذا كان السلوكيون يرون أن عقل الطفل مخزن يجمع فيه الطفل المفردات والتراكيب التي اكتسبها من محيطه الاجتماعي حتى إذا ما مرَّ بموقف جديد عاد إلى ذلك المخزن فاستعار منه المفردات والتراكيب التي تساعده على التفاعل في الموقف الجديد فإن التوليديين يذهبون إلى أن عقل الطفل مزود بآلية تعمل على توليد مئات بل آلاف من التراكيب الجديدة التي لم تكن في خبرته من قبلُ ولا في رصيده، وإنما تساعده الإبداعية اللغوية التي زوّد بها عقله على تأليف جمل وتقويم أخرى من حيث الثواب والخطأ حتى لو لم تكن من خبرته، إلا أن هذه الإبداعية اللغوية التي زوّد بها عقل الطفل لا تعمل إلا في جو اجتماعي، فهو الذي يفجرها ويفسح لها في المجال.

ومن هنا كان تأمين الأجواء الصحية لغة وتربية في البيئة الاجتماعية التي يحتك بها الطفل ويتفاعل معها يساعد أيما مساعدة على اكتساب اللغة السليمة.

6- إذا كان لتمكن المعلم من مادته أثر كبير في نجاح العملية التعليمية التعلمية فإن لطريقة التدريس أثراً كبيراً في تحقيق الأهداف المرسومة للمادة، ذلك لأن المعلّم

لا يعلّم بمادته فحسب، وإنما يعلّم بطريقته وأسلوبه وشخصيته وعلاقاته مع ناشئته، وما يضربه لهم من قدوة حسنة ومثل أعلى.

7- لا يغيبَنَّ عن البال أن طريقة المعلم في التدريس لا تصنع المعلم، وإنما هو الذي يصنعها ويبتكرها ويكيفها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معها. ولا شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده وشلّ قواه مثل إلزامه بطريقة معينة على أنها هي المثلى والفضلى. والمعلم الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزمها في دروسه كافة وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة محكوم عليه بالإخفاق، إذ يمكن للمعلم أن يستخدم عدة طرائق في الموقف الواحد.

وتعتمد التربية المعاصرة حالياً الأسلوب الانتقائي في التعليم فتختار الإيجابيات من الطرائق وتتلافى السلبيات، على أن ينظر المعلم إلى الطريقة المختارة على أنها وسيلة لتيسير عملية التعليم، وتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغيّر من سلوكه إذا فهمنا السلوك بمعناه الواسع معرفة ووجداناً وأداءً. ومن هنا تكون طريقة التدريس جزءاً من نظام متكامل يشمل المتعلم والأهداف والأساليب والمناشط والوسائل والتقنيات والتقويم.

8- إن اعتماد المرونة في اختيار الأساليب والطرائق وحرية المعلم في الحركة والتصرف وخلق المواقف الإيجابية في التعليم، كل أولئك كان مؤدياً إلى الابتكار وتحقيق النجاح في تحقيق الأهداف.

وعلى أي حال كان على المعلم عند اختيار الطريقة أن يراعي عنصر الاقتصاد في الوقت والمجهود وعنصر الإمكانات المتاحة. وكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل مع توفر الفعالية كانت أولى بالاختيار. وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل الحصول عليها بشيء من المجهود المعقول كانت أفضل، على أن يكون المعلم مرناً في الاختيار في ضوء الأجواء والمستويات والإمكانات.

أولاً- طرائق تدريس المحادثة والتعبير الشفهي

نحاول فيما يلي تعرف لغة الطفل قبل الرياض ومن ثم نقف على تدريس المحادثة في الرياض وفي التعليم الأساسي.

أ- قبل الرياض:

غني عن البيان أن الأجهزة الصوتية لدى الطفل تساعده على اكتساب اللغة، وهي متكيفة في الوقت نفسه لتقبلها، إذ إن الاستعداد لدى الطفل لتعلم أي لغة بشرية ظاهر بصورة جلية، ويكتسب الطفل لغة المجتمع الذي يحيا فيه، وإنه بعد سن معينة إذا لم يكتسب اللغة فلا يمكنه أن يكتسب أي لغة بشرية. ومن المحاولات التي جرت في التاريخ لعزل بعض الأطفال الصغار قبل أن يبدؤا الكلام لمعرفة ما إذا كان في استطاعتهم خلق لغة خاصة بهم محاولة «بسماتيك» فرعون مصر، ومحاولة «فردريك الثاني» في صقلية عام 1200، ومحاولة «جيمس الرابع» في اسكتلندة عام 1500م.

وأبانت هذه المحاولات كافة أن الأطفال الذين لم يتعلموا اللغة من صغرهم لم يخلقوا لغة خاصة بهم، وأنهم يتمكنون من تعلم اللغة بعد ذلك إذا كانوا في سنيهم الأولى. أما إذا تأخروا عن سنوات الطفولة الأولى فمن المتعذر تعلمهم اللغة إلا بشكل محدود جداً.

وإذا كانت المحاولات السابقة قد رمت إلى عزل الأطفال عن المجتمع البشري من غير أن يتأثروا بمجتمع آخر، فماذا يحدث لو أن طفلاً ما عاش بين الذئاب أو القردة أو الغزلان؟

أجاب المستر «جيسل» في كتابه «طفل الذئاب وطفل الإنسان» عن هذا التساؤل حيث روى قصة طفلتين عاشتا مع الذئاب في الهند، وكانتا تسلكان سلوك الذئاب، وبعد وضعهما في ملجأ للأيتام كان يديره مع زوجته وإجراء تدريبات مستمرة عليهما ليتخلصا من سلوك الذئاب، واكتساب سلوك البشر، ماتت الصغيرة، وبقيت

الكبيرة التي كان عمرها آنئذ ثماني سنوات، وبعد مضي سنتين نطقت الكلمة الأولى لرئيسة الملجأ، إذ قالت (ما) وغدا رصيدها اللغوي بعد مضي ست سنوات ثلاثين كلمة. وبلغ رصيدها عندما ماتت (45) خمساً وأربعين كلمة، وكان عمرها آنذاك سبع عشرة سنة.

كما أن قصة حي بن يقظان لابن طفيل تشير إلى أن الطفل عاش في أحضان الغزالة وتعلم عن طريق التقليد والمحاكاة للطيور والحيوانات الأخرى، وظهرت لديه الانفعالات الأولى مثل الخوف والاستغاثة والقبول والرفض، وكان له ذلك بمساعدة الظبية التي وفرت له أصوات الحيوانات المعبرة عن نقل الانفعالات مثل الاستصراخ والاستدعاء، ثم ارتقى إلى استخدام الملاحظة والمشاهدة والتأمل في المرحلة الممتدة بين السنتين والسابعة.

أما مراحل اكتساب اللغة عند الطفل فيقسمها معظم الباحثين إلى أربع مراحل هي:

1- مرحلة ما قبل اللغة: وهي مرحلة الصياح أو الصراخ

2- مرحلة المناغاة: وهي مرحلة تسبق اللغة

3- مرحلة المحاكاة: وهي مرحلة الحركات المعبرة في تقليد من حوله في إيماءاتهم وتكشيراتهم، وقد تكون المحاكاة تلقائية ومع فهم وأخرى من دونه، وقد تكون عاجلة وأخرى آجلة، وقد تكون دقيقة أو غير دقيقة.

4- مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة: وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالكلام، ويفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها

ويلخص (واطسن) مراحل اكتساب اللغة عند الطفل على النحو التالي:

1- إذا كان عمر الطفل ستة أشهر فإنه يتلفظ محدثاً نوعاً من التنغيم.

2- إذا كان عمر الطفل اثني عشر شهراً فما فوق فإنه يستخدم كلمة أو أكثر في

معناها مثل (بابا، ماما) ويفهم التعليمات والأوامر اللفظية المصحوبة بإشارات مميزة أو بتنغيمات.

3- إذا كان عمر الطفل ثمانية عشر شهراً فما فوق فإنه يستخدم أربع كلمات أو خمساً ويستخدم كلمتين معاً.

4- إذا كان عمر الطفل سنتين فما فوق فإنه يستطيع أن يسمي أربعة أشياء أو خمسة مألوفة لديه مثل: ساعة، سكين، مفتاح، قلم، كتاب...الخ، ويستطيع أن يستخدم حرفين من حروف الجر: في، على.

5- إذا كان عمر الطفل ثلاث سنوات فأكثر فإنه يستطيع استخدام الضمائر: (أنا، أنت، ياء المتكلم) استخداماً صحيحاً، ويمكن أن يستخدم الجموع والأزمنة الماضية وصيغ التفضيل، ويعرف ثلاثة من حروف الجر، ويميز بين (في) و(تحت) و(خلف) ويعرف الأجزاء الرئيسة في جسمه مع تسمياتها.

6- إذا كان عمر الطفل أربع سنوات فأكثر فإنه يعرف أسماء الألوان الشائعة، ويمكن أن يستخدم أربعة من حروف الجر، وهو قادر على أن يقول ما يمكن أن تفعله الحيوانات الأليفة مثل (القط، الكلب) ويسمي الأشياء العامة في الصور، ويمكن أن يعيد عدة أرقام بعد سماعها.

7- إذا أصبح عمر الطفل خمس سنوات فيمكن أن يستخدم الكلمات الوصفية بسهولة، ويعرف الأضداد الشائعة مثل: كبير وصغير، خشن وناعم، ثقيل وخفيف،...الخ.

ويعرف متى يقول: من فضلك، وأشكرك، ويمكن أن يعد إلى المئة.

وفي هذه الفترة تتفجر الكفاية اللغوية لدى الطفل، وينطلق في كلامه، ويكون الجو المحيط به إما معززاً ومشجعاً، أو مثبّطاً لكفايته اللغوية بسبب التربية الاستبدادية من الأهل.

ب- **تعليم المحادثة في الرياض:**

ومادام الطفل بطبعه مقلّداً ماهراً لمعلمه فإن مزية التقليد يمكن توظيفها في تعليم المحادثة وتعلمها في مرحلة رياض الأطفال، ذلك أن الطفل يدخل إلى الروضة وهو في سن التكوين اللغوي، والمثل يقول: «العلم في الصغر كالنقش في الحجر»، ويرى علماء النفس اللغوي أن هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة، فقدرة الطفل على التعلم تبلغ ذروتها في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الطفل قبل السادسة.

وتتسم لغة الأطفال في مرحلة الرياض بأنها لغة عامية، وتغلب عليها المحسوسات، وتجنح إلى التعميم، وتشتمل على بعض الانحرافات من حيث النطق، وهي لغة متمركزة حول الذات تتسم بالتكرار والمناجاة الأحادية والمناجاة الثنائية دون أن يعبأ بالآخرين، ومهمة الروضة معالجة هذه الثغرات، فتعمل على تدريب الأطفال على المحادثة، لأن هذا التدريب يحقق نوعين من التهيئة لاكتساب اللغة السليمة:

التهيئة الأولى صوتية: وتتمثل في تذليل صعوبات النطق، وتمرين الأطفال على سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية، فتألف آذانهم اللغة وأنماطها وصيغها.

والتهيئة الثانية نفسية: وتعمل على إزالة الخوف، وتكسر حدة الخجل والانطواء عند الأطفال الذين يحسون بالوحشة والعزلة في الشهور الأولى من قدومهم إلى الروضة، وهذا الطريق في تعليم اللغة يساير مراحل الطفولة نفسها، كما يساير المراحل التي مرت بها المجتمعات البشرية، إذ من المعروف أن الطفل يفهم بعض الألفاظ قبل أن ينطق بها، فالاستماع يجيء أولاً، ومن ثم يأتي الكلام الشفاهي ثانياً، وبعدها يتم الانتقال إلى تعليم مهارتي القراءة والكتابة في المرحلة التالية للرياض، ذلك لأن مرحلة الرياض هي مرحلة تهيئة فقط وليست مرحلة تعليم القراءة والكتابة.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن: ما اللغة التي ندرّب عليها في المحادثة؟

وإذا كانت الطرائق الحديثة في تعليم اللغة تلح على ضرورة الانطلاق من لغة المتعلمين لأنها لصيقة بحياتهم، ومعبرة عن خبراتهم، فإننا في وطننا العربي نعاني مشكلة ازدواجية اللغة، إذ إن خبرة الأطفال ملتصقة بالعامية، فرصيدهم اللغوي هو العامية في الأعم الأغلب، فهل يمكننا الانطلاق من العامية؟ وأي عامية ننطلق منها، وكل منها يختلف عن الآخر، إن في أقطار العروبة كلها، وإن في القطر الواحد؟

صحيح أن الانطلاق من لغة المتعلمين وخبراتهم مبدأ تربوي سليم ولا خلاف حوله، ولكن الموضوع الذي نحن في صدده هو تعليم اللغة الأم «العربية الفصيحة»، فالاقتصار على مخاطبة الأطفال بالعامية لا يخدم تعليم اللغة الأم، وهي اللغة القومية الأجدر بالعناية والرعاية والاهتمام، وها هي ذي الأمم الحية كافة تعنى بلغاتها القومية منذ الطفولة وفي سائر مناشط الحياة، موفّرة لأبنائها المناخات الملائمة لغوياً ليمتصوا منها لغتهم سليمة من غير عناء أو صعوبة.

ولغتنا العربية الفصيحة هي لغة الأمة العربية ماضياً وحاضراً ومستقبلاً، وهي اللغة القومية ولغة القرآن الكريم ولغة التراث، وهي الرابطة التي تربط بين أبناء الأمة، فتوحّد شملهم، وتجمع كلمتهم لأنها أساس قوميتهم، وأن أي تفريط فيها يؤدي إلى ضياع فكري يباعد بين ماضي العرب وحاضرهم، كما أن تبني العامية يؤدي إلى التجزئة وتثبيت الانفصال بين أقطار الوطن العربي لاختلاف اللهجات العامية وتباين أنماطها.

بيد أن الانطلاق من الرصيد اللغوي للناشئة لا يتعارض مع اعتبار الفصيحة نقطة الانطلاق، إذ إن في هذا الرصيد قدراً كبيراً من الفصيحة يمكن الاعتماد عليه واستثماره وتوظيفه، كما أن في ذلك الرصيد قدراً من الألفاظ الفصيحة التي اعتراها التحويل والتبديل، وتحتاج إلى جهد بسيط حتى تعود إليها سلامتها فيمكن أن تعتمد أيضاً في عملية الانطلاق.

ولا يتعارض هذا النهج مع وجوب طبع النشء على العربية السليمة منذ البداية،

إذ إن المقصود هو جعل لغة الأطفال منطلقاً لتعليم العربية بتصحيح ما فيها من تحريف، مما يحوّلها من عامية إلى عربية، فالقالب اللغوي الذي يستخدمه الطفل في العامية (بدي آكل) نسبغ عليه ثوب الفصيحة. فيغدو (أريد أن آكل)، وبهذا يتجمع للطفل رصيد لفظي من الفصيحة بأيسر السبل، على أن يزداد هذا الرصيد بما يتفاعل معه الطفل من أقاصيص وأناشيد بالعربية الفصيحة.

ج- تعليم المحادثة في مرحلة التعليم الأساسي:

لما كانت الغاية من تعليم اللغة في هذه المرحلة أن نجعل الطفل قادراً على استعمال اللغة في مختلف الظروف التي يعيش فيها والأحوال الخطابية التي يمر بها ولاسيما تلك التي تطرأ في الحياة اليومية، ومن ثم على استعمالها سليمة من كل لحن كان تعليم المحادثة والتدريب عليها يتوجه إلى أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، ثم أن يتكلم على الوجه الأفضل. وبغية جعل الطفل يتكلم أكثر ما يمكنه أن يتكلم كان لابد من وضعه في مواقف الكلام بكل حرية، فليتكلم عن أي شيء يريد، وكما يشاء، ولمن يشاء، وإذا لم تكن لديه الرغبة في الكلام فلا يجبر عليه، وإنما يؤجل الموضوع حتى تكون هناك رغبة، على أن يقوم المعلم باستثارة الدافعية نحو الكلام وخلق الرغبة في نفوس صغاره بوسائل متعددة، وأن يكفّ عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطفل، وإذا تدخل فلحث الطفل على متابعة الكلام وتعزيز الحديث.

ومن أجل أن يتكلم الطفل على الوجه الأفضل كان لابد من تذليل صعوبات النطق وتقويم الأخطاء الشائعة بالتركيز على استخدام القوالب اللغوية والتدريبات البنيوية في منأى عن ذكر المصطلحات النحوية، إذ من خلال قالب واحد يمكن أن أعلّم مئات المفردات وأستخدمها في التركيب اللغوي الذي يبقى واحداً، ففي قولنا: «أريد أن أشرب» يمكنني أن أضع مئات الكلمات مكان (أشرب) ويبقى القالب اللغوي محافظاً على نمطه، ويمكن في هذه المرحلة وفي الحلقة الأولى منها تعليم الأطفال استخدام

الأشكال المختلفة للاستفهام، كما يمكن الأخذ بأيديهم إلى استعمال الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والضمائر بصورة ميسرة وسهلة مما يرضي اهتماماتهم، ويلبي حاجاتهم إلى الاستفهام وغيره مما تتطلبه مواقف الحياة.

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، ومع النمو الفكري للناشئة، يتم الانتقال في تعليم اللغة من اللا إدراك إلى الإدراك، فالطفل لا يدرك في استخدام البنية اللغوية أو القالب اللغوي وظيفة الكلمة في الجملة، فيبدأ المعلم بتقريب المفاهيم النحوية من حيث وظيفة الكلمة إلى أذهان صغاره، ومن ثم يدرَّب على توليد المعاني النحوية من ألفاظ قليلة وذلك باختلاف موضع الكلمة في الجملة، وإدراك المعاني الدقيقة للكلمة في السياق على النحو الذي عبّر عنه عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز إذ يقول: «فلينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك: زيد منطلقٌ، وزيدٌ ينطلق، ومنطلقٌ زيدٌ، وزيدٌ المنطلقُ، وزيدٌ هو المنطلق».

ولننظر في الشرط والجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك: «إن تخرج أخرج، وإن خرجتَ خرجتُ، وإن تخرجْ فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجت، وأنا إن خرجت خارج».

كما يمكن النظر في الحال في الوجوه التي تراها في قولك: «جاءني زيد مسرعاً، وجاءني يُسرع، وجاءني وهو مسرع، وجاءني وقد أسرع»، وقد اعتمد تشومسكي هذا المنحى من بعد في نظريته (النحو التوليدي) انطلاقاً من رؤيته أن اللغة هي الاستخدام اللا محدود لموارد محددة.

أما **الموضوعات** التي يتحدث عنها الأطفال فمتعددة بدءاً من سرد الحكايات والأقاصيص والتعقيب عليها ومروراً بالصور والأفلام ورؤيتهم فيها، والمواقف التي يمرون بها من رؤية الحيوانات والنباتات والأشجار والمعارض والمباريات واللقاءات وانتهاء بإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة والمناقشات الجماعية للمشكلات التي تصادفهم في بيئتهم، وتأدية الأدوار المسرحية...الخ.

1- تدريس القصة:

أما فيما يتعلق بتدريس القصة فمن الملاحظ أن الأطفال يميلون إليها، ويمكن للمعلم أن يسرد إحدى القصص الملائمة للقدرات العقلية لأطفاله، وقد رأى المربون أن الأطوار المختلفة للنمو العقلي والوجداني تتمثل في:

1- الطور الواقعي المحدد بالبيئة من سن الثالثة إلى الخامسة تقريباً.

2- طور الخيال الحر من الخامسة إلى الثامنة أو التاسعة تقريباً.

3- طور المغامرة والبطولة من الثامنة إلى الثانية عشرة أو التاسعة إلى الثالثة عشرة وما بعدها.

4- طور الغرام: وهو من الثانية عشرة إلى الثامنة عشرة.

5- طور المثل العليا: ويبدأ من الثامنة عشرة ويستمر بعد ذلك.

وبعد أن يختار المعلم القصة الملائمة لأطفاله يقوم بسردها مراعياً لغة القصة ويلّون صوته بحسب تطور حوادث القصة بحيث يكون صوته هادئاً ومسموعاً، ثم يرتفع شيئاً فشيئاً، ويتغير في ارتفاعه وانخفاضه ونغمه بحسب المناسبات والمواقف من حيث الغضب والحزن والاستعطاف والاسترحام، وعندما يصل إلى العقدة يعرضها بصوت يشد انتباه الصغار، وعليه أن يظهر الشخصيات التي تشتمل عليها القصة بمظهرها الحقيقي، فيعطي كل شخصية صورتها الحقيقية ومظهرها الطبيعي، وأن يلجأ إلى تقليد الأصوات في أثناء السرد، وإذا وجد أن ثمة ملالاً عمد إلى تغيير طريقته في السرد وفقاً للسأم وإثارة للحيوية.

وبعد أن ينتهي من سرد القصة لابد أن يعبّر الطفل عنها إما بالنطق أو بالنطق والحركات، والمهم في دروس العربية هو التعبير بالنطق والتمثيل:

أ- **التعبير الشفهي**: ويمكن للمعلم أن يطلب إلى الأطفال التعبير عما عرفوه بواحدة من الطرائق الآتية:

1- الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها إليهم، وتتعلق هذه الأسئلة بحوادث القصة

وشخصياتها وفكرها.

2- إجابة بعض الأطفال عن أسئلة يوجهها إليهم بعضهم الآخر، كأن يقسم الأطفال إلى قسمين: الأول يعد أسئلة في القصة، والثاني يجيب عنها، ثم تتبادل الأدوار.

3- سرد الأطفال للقصة، وعلى المعلم ألا يتدخل في أثناء السرد، وألا يلزم الطفل إعادة عباراته هو، أي عبارات المعلم، بل أن يفسح في المجال أمامه لأن ينطلق على سجيته وعفويته في أثناء السرد.

ب- **التمثيل**: وهو التعبير عن الأفكار باللغة والحركات والوجدان، فإن أجاد المعلم التمثيل في أثناء السرد أخرج القصة قطعة حية شائقة، والصغار مولعون بالتمثيل، ويمكن للمعلم تدريبهم بأن يعمل على:

1- توزيع الأدوار بحيث يكون الطفل صالحاً للدور الذي أسند إليه.

2- الزي على أن يتنوع بتنوع الشخصيات.

3- المكان إما في الصف أو في خارجه بحيث يكون مناسباً لتمثيل الأحداث.

4- القيام بالتمثيل حيث يعمد الأطفال إلى تمثيل الأدوار المسندة إليهم، وعلى المعلم أن يشجع الأطفال الذين يعانون الخجل، وكل ما يطلب إلى الصغار ويدربون عليه هو أن يكون تعبيرهم التمثيلي في اللغة والصوت والحركات والوجدان مطابقاً للفكرة في القصة.

وفي الأحوال كافة على المعلم أن يشجع صغاره على المحادثة، وألا يستأثر بالكلام، بل أن يأخذ بأيديهم إلى الانطلاق في الحديث بعد الاستماع إلى القصص، وأن يشجع المترددين على أن يتحدثوا.

وتتخذ المحادثة أشكالاً متعددة فقد تكون:

- بين المعلم والطفل.
- بصورة ثنائية بين طفلين.

- بين الأطفال أنفسهم وبإشراف المعلم.
- ندوة مصغرة والتدرب على إدارة الاجتماعات والجلسات.
- بصورة مستقلة في التعبير الشفهي بأنواعه المختلفة.

ومن ضروب التعبير الشفهي التي يدرب عليها في هذه المرحلة إلى جانب سرد القصة وتلخيصها والتمثيل باللغة والحركات، إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة وإعطاء التوجيهات والإرشادات والتعليمات وإدارة الاجتماعات.

2- إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة: وهو لون آخر من ألوان التعبير الشفهي، إذ إن الطفل في مستقبل حياته سيتعرض لكثير من المواقف التي تتطلب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف الاعتذار والتهنئة وتقديم المحاضرين والتكريم والشكر، وهناك مناسبات اجتماعية وأعياد قومية ووطنية، وهناك مواقف تتطلب من الناشئ مستقبلاً أن يلقي خطبة يؤثر بها في نفوس مستمعيه، فيدفعهم إلى تأييده فيما يذهب ويدعو إليه.

ولابد من التدريب على هذه المواقف كلها، والعمل على العناية بالقدرات الواجب توفرها لامتلاك ناصية التعبير الشفاهي في مثل تلك المواقف، ومن أهم المهارات والكفايات التي يجب أن يعنى بها المدرس ويعمل على تنميتها القدرة على تنظيم الأفكار بحيث تكون متسلسلة لا انقطاع فيها والقدرة على الحكم وتقدير الوقت الذي يتوقف فيه عن الكلام، والقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، والقدرة على استخدام الكلمات المناسبة.

وتنمّى هذه القدرات بتخصيص الوقت الكافي للتدريب على إلقاء الخطب والكلمات، على أن يعقب هذا التدريب مناقشات لما يجب أن تكون، ولابد من أن تكون المواقف الطبيعية هي المنطلق في منأى عن التصنع والتكلف.

3- إعطاء التوجيهات والتعليمات والإرشادات: ولابد من التدريب على هذه المواقف التي تتطلب إعطاء التوجيهات والإرشادات والتعليمات، كأن يطلب إلى الطفل أن يوجه نصيحة إلى زميل له أو عدة زملاء خالفوا نظام المدرسة أو أهملوا دروسهم، أو عبثوا

بالعادات والتقاليد، أو يتعاطون التدخين. كما يطلب إلى الطالب مع النمو الفكري للناشئة أن يوجه تعليمات إلى زملائه عندما يعزمون على القيام برحلة، مبيناً لهم مكان الاجتماع وزمانه، وماذا عليهم أن يصطحبوا معهم، وكيف ينبغي لهم أن يتصرفوا...الخ.

وقد يكون هناك جهاز جديد أو آلة جديدة جاءت بها المدرسة إلى المختبر، ويعرف أحد الطلاب كيف يستخدم هذه الآلة، فيوجه تعليمات إلى زملائه حول كيفية استخدامها.

4- **إدارة الاجتماعات**: وهذا لون آخر من ألوان التعبير الشفهي سيواجهه المتعلمون في مستقبل حياتهم، ولابد من التدريب عليه، ذلك لأن إدارة الاجتماعات فن، ويتطلب استعدادات معينة ومهارات خاصة وتقاليد معينة، إذ لابد أن يسود النظام في الاجتماع، وأن يتمكن رئيس الاجتماع من أن يعبر عن الفكرة التي يود طرحها بكل جلاء ووضوح، وأن يحترم رأي زملائه ويفسح في المجال أمامهم للاستفسار والاستيضاح، فيعقب على كلامهم بكل روية وأناة.

وثمة فرص كثيرة في المدارس للتدريب على إدارة الجلسات والاجتماع، فقد يكون هناك اجتماع للبحث في تنظيم مباراة رياضية أو ثقافية، وآخر لعيادة مريض والبحث في هدية مناسبة تقدم له، وثالث للبحث في شؤون المدرسة...الخ.

والمدرس الناجح هو الذي يستغل هذه المواقف الطبيعية في المدرسة، ويعمل من خلالها على تدريب ناشئته على مهارات إدارة الاجتماعات، وترسيخ قيم معينة ينبغي لها أن تسود في هذه الألوان من التعبير.

وفي الأحوال كافة لابد من الأخذ بالحسبان ما يلي:

1- أن تكون موضوعات التعبير الشفاهي التي يتحدث عنها الصغار متنوعة ومستمدة من عالمهم ومما يتفاعلون معه، وتراعي النمو الفكري لهم.

2- أن يجري التعبير بالعربية الفصيحة المبسطة والسهلة والميسرة.

3- أن تسود آداب المحادثة في المناقشة والتعقيب من حيث عدم المقاطعة في أثناء الكلام، وعدم استئثار فرد واحد بالكلام، وتوزيع الأدوار على جميع الأطفال، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والحرص على النظام، والابتعاد عن الفوضى في التعقيب، والمجاملة واحترام الرأي...الخ.

4- أن يسهم المعلمون كافة في الارتقاء بالمحادثة والتعبير الشفهي من حيث عدم محاصرة التعبيرات الشفهية للأطفال في عملية تسميع الدروس وغيرها عندما يجبر الطفل على التقيّد بما ورد في الدروس ويحاسب إذا خرج عنه، وهذا يحول دون أن يحس الطفل بحريته، وينطلق تلقائياً للتعبير عن فكره ومشاعره.

5- أن تعتمد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات، وذلك بأن يتقبل المعلم جميع الأفكار التي يقدمها الصغار، ومن ثم يعمل على الاصطفاء والاختيار مما له علاقة بالموضوع، حتى يدرب الصغار على التقيد بالموضوع وألا يصابوا بآفة الخروج عنه، ثم يدربهم على ترتيب العناصر المتعلقة بالموضوع.

ثانياً- طرائق تدريس الاستماع

سبقت الإشارة إلى أن الاستماع يعد من مهارات الاستقبال، كما يعد مرحلة حضانة لبقية المهارات اللغوية، فهو الأساس في التعليم اللفظي، والقدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة في المراحل التالية، كما أن المتحدث يعكس في حديثه اللغة التي يستمع إليها، فأداء المتحدث ولهجته وانسيابه وطلاقته تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها، ونمو مهارات الاستماع تساعد على النمو في الانطلاق في المحادثة، وأشرنا من قبلُ إلى أن المستمع لا يعد سلبياً في استقباله للرسالة اللغوية، فهو يبذل مجهوداً أكبر من المجهود الذي يبذله المرسل، وإذا كان المرسل يعمل على تركيب الرسالة فإن المستمع يعمل على تفكيكها بحثاً عن مراميها وغاياتها.

أما طرائق تدريس الاستماع فتتجلى في:

1- أن يفسح المعلم في المجال للاستماع مدة لا تزيد على عشر دقائق في المراحل الأولى، على أن يقوم المعلم بسرد حكايته على ألسنة الحيوانات لتعلق الأطفال بها، أو أقصوصة قصيرة من البيئة تلائم القدرات العقلية والنمو الفكري للأطفال، ويستخدم فيها المفردات والقوالب اللغوية المستمدة من عالم الصغار، ويقوم بسرد أحداث الأقصوصة أو الحكاية بأسلوب جذاب وشائق، على أن يبتعد عن النهايات المحزنة ومشاهد الإجرام والعنف لآثارها السيئة على نفوس صغاره، وأن يركز على المشاهد المفرحة والدافعة إلى التفاؤل والمشتملة على بعض القيم، ومن ثم يوجه أسئلة يختبر فيها مدى فهم الأطفال لمجريات القصة وتسلسلها.

2- تكليف أحد الأطفال في مراحل متقدمة تلخيص أقصوصة وسردها أمام أترابه، وهم يستمعون إليه، على أن يدرّبهم المعلم على آداب الاستماع، ثم يقومون بمناقشة زميلهم فيما استمعوا إليه بإشراف المعلم.

3- تكليف عدد من الأطفال الاستماع إلى نشرات الأخبار، والاستماع إلى بعض برامج الأطفال في التلفاز، وتقديم ملخص عنها إلى الزملاء، وإجراء مناقشات حولها.

4- الاستماع إلى بعض الأحاديث القصيرة المسجلة على أشرطة أو في المذياع والتلفاز ومناقشة مضامينها.

5- التدريب على أنواع الاستماع المتمثلة في الاستماع بقصد الاستمتاع، والاستماع بقصد الحصول على معلومات، والاستماع بقصد النقد والتحليل، على أن يراعى المعلم في التدريب مراحل النمو الفكري، إذ إن الاستماع بقصد النقد والتحليل يلائم الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

6- تخصيص حيّز من الوقت للاستماع إلى الموسيقى والتسجيلات الغنائية، على أن

تكون الأغاني والأناشيد التي يستمع إليها الناشئة مصوغة بالفصيحة السهلة الميسرة.

7- توظيف بعض الأشرطة في مكتبة الإذاعة، وقد سجّل عليها أحاديث لكبار الكتاب والمفكرين فيستمع المتعلمون إلى هذه الأحاديث، ثم تكون مناقشة لمحتوياتها.

8- مشاهدة بعض المسلسلات التلفزية الملائمة، والأفلام السينمائية المناسبة والتي تعالج مشكلات اجتماعية أو قصة تاريخية ذات مغزى، والاستماع إلى لغتها وسير أحداثها، ومن ثم تدار مناقشة بعد ذلك الاستماع تهدف إلى تقويم ما تم الاستماع إليه.

9- التدريب على قراءة الاستماع، وهذا لون من ألوان القراءة يكاد يكون مهملاً في مدارسنا، وذلك بأن يقرأ المعلم النص الذي يكون من الكتاب أو من خارجه، فإذا كان من الكتاب لابد أن تكون الكتب مغلقة في أثناء قراءة المعلم له، وعلى المتعلمين متابعة المعلم في قراءته، مركزين انتباههم على الكلمات المنطوقة وما تحمله من معان وفكر، وبعد أن ينتهي المعلم من قراءته يسأل المتعلمين عن الفكرة العامة من النص الذي استمعوا إليه، وعن بعض الفكر الفرعية، وعن القيم والاتجاهات التي يمكن استنتاجها من النص المقروء.

10- التركيز على أن تكون اللغة التي يستمع إليها المتعلمون وظيفية تمارس في الحياة اليومية حتى يحسوا بفائدتها، ويفيدوا منها من مثل الاستماع إلى المذياع، وإلى المتحدث وجهاً أمام وجه، والاستماع في الهاتف، وإلى التلفاز ومشاهدة الأفلام السينمائية والاستماع إلى مضامين ما تعرضه، والاستماع إلى الاقتراحات في المواقف الإدارية وإلى الالتماسات والأوامر، والاستماع إلى التسجيلات الغنائية المصوغة بالفصيحة...الخ.

11- التدريب على اكتساب آداب الاستماع من حيث الانصراف الكلي إلى المتحدث والجلسة الطبيعية، والإصغاء إليه بكل الجوارح، والتحلي بالأناة والتمهل في

أثناء توجيه السؤال إلى المتحدث والاستفسار منه عن نقطة ما، والابتعاد عن التسرع في الحكم على آراء المتحدث، ومتابعته في عرض أفكاره، ومن ثم الحكم على تلك الأفكار حكماً موضوعياً في منأى عن أي تحيز وتعصب وانفعال وتزمت وتحجر، وتقدير رأي المتحدث، وعدم إحراجه أو مضايقته أو تسفيه رأيه أو مقاطعته قبل أن ينهي كلامه.

12- تلافي المعوّقات التي تحول دون الاستماع الجيّد من معوّقات جسمية ونفسية وعقلية وخارجية.

ثالثاً- طرائق تدريس القراءة

سبق أن أشرنا إلى أن كفاية القراءة هي من مهارات الاستقبال إذا كان القارئ يقرأ قراءة صامتة، أما إذا كان يقرأ قراءة جهرية ليوصل المادة التي يقرؤها إلى الآخرين فتكون من مهارات الإرسال.

وثمة مراحل خمس لتكوين كفاية القراءة تبدأ من مرحلة الرياض وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية، وهذه المراحل هي: الاستعداد للقراءة، والبدء بتعليم القراءة، والتوسع في القراءة، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتهذيب العادات والأذواق والميول.

وإذا كانت **مرحلة الاستعداد للقراءة تتم في البيت ورياض الأطفال** فإن مرحلة **البدء بتعليم القراءة تتم في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي** في الأعم الأغلب، وفي هذه المرحلة تتكون بعض المهارات الأساسية في القراءة من مثل معرفة أسماء الحروف وتعرّف الكلمات الجديدة بالصور والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وتعرّف الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، وتعرّف الحركات الأولية من الفتحة والضمة والكسرة وربط الحروف بحركاتها وسكناتها، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها.

والمرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة هي مرحلة التوسع في القراءة، وتسمى مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، وتمتد هذه المرحلة من الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي إلى نهاية الحلقة الأولى وقد تمتد إلى الصف السادس، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة، ودقة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة، وبناء رصيد كبير من المفردات وتنمية البحث عن مواد جديدة للقراءة.

والمرحلة الرابعة هي مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتشمل الصفوف العليا من مرحلة التعليم الأساسي (السابع والثامن والتاسع)، وتتميز بالقراءة السريعة التي تزيد خبرات القارئ غنى وامتداداً في اتجاهات متعددة.

والمرحلة الخامسة هي مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول، وتشمل هذه المرحلة صفوف المرحلة الثانوية، وفيها يتم تنمية العادات والميول وتصفيتها، وتوسيع أذواق القراء وترقيتها، وزيادة الكفاية في استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة للاستمتاع والدرس.

ونحاول فيما يلي الوقوف على أبرز هذه المراحل وكيفية تدريس القراءة في كل منها، آخذين بالحسبان أن مرحلة الرياض ليست مرحلة تعليمية للقراءة والكتابة وإنما هي مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة.

1- الاستعداد لتعلم القراءة

ثمة خطورة في البدء بتعليم القراءة للأطفال إذا لم تكن لديهم الاستعدادات لذلك التعلم، وإذا كان الأطفال في سن السادسة يكون لديهم استعداد لتعلم القراءة في الأعم الأغلب فإن طبيعة المؤثرات التي يتفاعل معها الطفل في حياتنا المعاصرة قد تؤثر في ظهور الاستعداد للتعلم قبل سن السادسة، وفي هذه الحال لا يمكن الحؤول دون تعليم القراءة لطفل يرغب في ذلك.

ويهيأ الطفل لأن يكون مستعداً لتعلم القراءة بوساطة تدريبات تسمح له استعداداته العقلية بالتعلم مثل الغناء والرسم والتقليد، وتدريبات في تنمية الإدراك والملاحظة والتعبيرات الصوتية والأدائية...الخ.

ولما كان التعلم مبنياً على توفر الدافع فإن ثمة خطراً أن يعلّم الطفل دون أن يكون لديه هذا الدافع، لأن هذا التعلم سيؤدي إلى الإخفاق، ومتى بدأ الطفل يخفق منذ خطواته الأولى فلا يمكن لأحد أن يتكهن بالنتائج فيما بعد، ذلك لأن للخطوات الأولى

من دخول الطفل إلى المدرسة أثراً كبيراً في حياته، ولا بد أن تكون محوطة بكل رعاية وعناية واهتمام إن من الأهل في البيت أو المربين في المدرسة.

وقد خلصت الندوة الدولية التي أقامتها اليونسكو حول دماغ الإنسان والسلوك البشري إلى أن دماغ الإنسان في سن السادسة يبلغ 90٪ من وزنه لدى الراشد، ثم يكتسب الـ 10٪ الباقية خلال السنوات العشر التالية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية الطفولة المبكرة في حياة الإنسان، إذ إن الطفل ينعم فيها بقدرات هائلة ولابد أن يحاط ببيئة حافزة حتى تتفجر تلك القدرات. والسؤال الذي يمثل هنا: ما الشروط العامة التي ينبغي أن تتحقق حتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة؟

ثمة عدة عوامل تؤثر في مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة، ومن هذه العوامل:

الوسط العائلي: إذ لا يخفى أثر الجو العائلي في نمو الطفل، فأطفال الوسط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الآخرين، ولا غرو في ذلك مادام الوسط الذي يعيشون في أجوائه غنياً بضروب الثقافة. أما إذا نشأ الطفل في جو خالٍ من ضروب الثقافة فلا كتاب ولا مجلة ولا صحيفة ولا تلفزة، ولا يجد من حوله أباً يقرأ أو أي وسيلة ثقافية فإن ذلك كله يؤثر فيه سلباً، والعكس صحيح.

الحالة الجسمية من حيث النظر والسمع: ثمة علاقة بين النظر والسمع في اكتساب القراءة في المراحل الأولى، إذ إن حركات النظر والسمع غير المنتظمة تشكل صعوبة في اكتساب القراءة لدى الطفل، فالطفل الذي لا يستطيع أن يميز بدقة بين الحروف لا يعد مهيأ لتعلم القراءة.

وأثبتت التجارب الترابط بين اللفظ والسمع، وأن السمع السوي يؤدي إلى لفظ سليم، ولوحظ أن الطفل الذي لا ينطق بسلامة لا يكون لديه سمع دقيق في الوقت نفسه، إذ إن القراءة تتطلب استعمالاً وظيفياً لكل من حاستي السمع والبصر إلى

جانب النطق.

المستوى اللغوي: إن للرصيد اللغوي للطفل دوراً أساسياً في تهيئته لتعلم القراءة، إذ إن لمعرفة المفردات والمظهر الكمي لديه من الكلمات عاملاً مهماً في مساعدة الطفل على التعلم. والوظيفة الرمزية المتعلقة بمحتوى الكلمات ودلالتها والصور التي تعبر عنها وأصواتها والحركات والأشياء المصاحبة، ذلك كله يهيئ الطفل للتعلم واكتساب مهارة القراءة، فالقراءة هي عملية رمزية من الدرجة الثانية.

والمظهر الثاني للغة الذي يبدو ضرورياً لذلك المستوى اللغوي هو التواصل أي أن يكون الطفل قادراً على القراءة فذلك يعني أن يكون قادراً على تلقي الرسالة التي ينقلها النص المكتوب وفهمها. وإذا كانت اللغة الاجتماعية تكوّن مستوى أعلى من مستوى اللغة المتمركزة حول الذات فيمكن القول في الاتجاه نفسه إن اللغة المكتوبة تمثل المستوى الثالث في هذا المنحى.

مستوى الذكاء: من المتعارف عليه أن العمر العقلي الملائم للبدء بعملية القراءة هو ست سنوات، وقد أثبتت بعض التجارب أن الأطفال ذوي العمر العقلي خمس سنوات لم يتمكنوا من قراءة المقاطع والكلمات، وأن الأطفال ذوي العمر العقلي الممتد بين 5 و6 سنوات لم يتمكنوا من قراءة الكلمات وإنما تمكنوا من قراءة مقطعين من أصل أربعة مقاطع فقط، في حين أن الأطفال ذوي العمر العقلي 6 سنوات تمكنوا من تهجية بعض الكلمات، وأن ثلثيهم قرؤا المقاطع. وعندما كان العمر العقلي يتراوح بين 7 و8 سنوات فقد تمكن ثلاثة أرباع الأطفال من قراءة الكلمات وقراءة المقاطع في الوقت نفسه. أما الأطفال ذوو العمر العقلي ثماني سنوات فمن النادر أن تجد أحداً منهم لا يقرأ.

2-مرحلة البدء بتعليم القراءة

يبدأ تعليم القراءة في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي في الأعم الأغلب. وثمة طرائق ثلاث استخدمت في تعليم القراءة للمبتدئين وهي:

أ- **الطريقة التركيبية**: وتنطلق من إكساب الطفل الحروف فالمقاطع فالكلمات فالجمل، أي تنطلق من الجزء إلى الكل أي من الحرف إلى الكلمة والجملة. وتعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق، وتستند إلى نظرية التدريب الشكلي لقوى العقل الإنساني التي تذهب إلى أن تدريب الطفل على قراءة الحروف يؤدي بالضرورة إلى قراءة الكلمات فالجمل.

وتسير الطريقة التركيبية في الخطوات التالية:

1- اكتساب الحروف: واكتساب الحروف يتطلب رؤية شكل الحرف وتعرفه والنطق به بصوت ملائم، ومن ثم إعادة كتابته. وهنا لابد أن يكون الطفل قادراً على التمييز بين الحروف من حيث النظر ثم من حيث السمع. ولهذا تجرى تدريبات متعددة للفظ، فإذا وجد المعلم أن ثمة طفلاً غير قادر على أن يعيد الحرف بشكل صحيح يدرب على أن يعيد الصوت الذي يرمز إليه الحرف، وصولاً إلى إكسابه التمييز بين الأصوات المتجاورة سمعياً كالتاء والطاء، والضاد والدال، والسين والثاء، والزين والذال...الخ.

وتتمثل هذه الخطوة في:

أصوات ينطق بها المعلم ← الصغير لا يميز بينها ← ينطق بها خطأ.

أصوات ينطق بها المعلم ← يميز بينها الصغير ← إمكان إعادتها بصورة صحيحة.

ويؤدي التكرار دوراً كبيراً في ترسيخ العلاقة بين الشكل واللفظ.

2- اكتساب المقاطع: وبعد التدريب على أشكال الحروف وأصواتها وإدراك العلاقة بين الشكل واللفظ يدرب على المقاطع. والمقاطع في العربية هي:

- مقطع قصير يتكون من حرف+ مصوت قصير، والمصوتات القصيرة هي: الفتحة،

والضمة، والكسرة مثل: بَ، بُ، بِ.

- مقطع طويل ويتكون من حرف + مصوت طويل، والمصوتات الطويلة هي: الألف والواو والياء مثل: با، بو، بي.
- مقطع طويل ويتكون من حرف + مصوت قصير+ حرف مثل: بَل.
- مقطع مديد ويتكون من حرف + مصوت طويل+ حرف مثل: نوس.

وتتنوع التدريبات على المقاطع حتى يتجاوز الطفل مشكلات اللفظ، ويحافظ على بناء المقطع كاملاً.

والواقع يدل على أن إتقان الأطفال تعرف المقاطع سيساعدهم في المراحل التالية على التقطيع العروضي، وتعرف أسماء البحور الشعرية.

3–قراءة الكلمات: وبعد التدريبات على إدراك المقاطع، يدرّب المعلم صغاره على تهجية الكلمات ونطق مقاطعها بصوت عال، ومن ثم يسمعونها ويتعرفونها ويفهمونها، والكلمة المنطوقة جيداً تساعد على تعرّفها. وعلى المعلم أن ينبه على معاني الكلمات وهو يدرّب على قراءتها حتى لا يكون الاهتمام منصباً على قراءة الحروف والكلمات وإهمال معانيها.

4– قراءة الجمل: وهنا يصبح الطفل قادراً على قراءة الكلمات المتتابعة، إلا أن فهم الجملة لا ينجم عن مجموع فهم كل كلمة منفردة، إذ إن قراءة الكلمات المتتابعة لأي جملة ليس هو الوسيلة الوحيدة لضمان فهم سريع، لأن فهم جملة منطوقة كلمة كلمة يطرح في الوقت نفسه العناصر الثانوية والمهمة من حيث إن الطفل تعود على التهجية النظامية مقطعاً وراء مقطع وكلمة وراء كلمة، ولتلافي ذلك لابد من بذل جهود إضافية للعبور من مجموعة كلمات، بعضها لا معنى له لدى الطفل مثل «الـ » التعريف إلى المجموعات اللغوية ذات المعنى متمثلة في الجمل.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها منطقية، وتقود إلى اكتساب القراءة بسهولة،

والتمكن من مهاراتها الميكانيكية الآلية (تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة)، وهي تبدأ بالأهداف الأكثر بساطة وسهولة. والأكثر مناسبة ومعرفة للارتقاء شيئاً فشيئاً من حيث الدرجة نحو المعارف الأكثر تعقيداً، كما أنها تمكّن الطفل من السرعة في القراءة، في حين يرى خصوم هذه الطريقة أنها لا تساعد الطفل الصغير على إدراك ما يقدّم له ولا تستثير أي دافعية لديه، ذلك لأن الحرف الذي تبدأ به الطريقة لا معنى له في نظر الصغير، فهذا الحرف رمز مجرد، والبشرية مرّت بمراحل متعددة حتى تمكنت من اختراع هذا الحرف المجرد، وما هو سهل بالنسبة إلى الكبير قد يكون صعباً بالنسبة إلى الصغير، إذ يظن الكبير الراشد أن اكتساب الحرف والبدء به أسهل من البدء بكلمة أو جملة، وقد لا يكون ذلك مطابقاً للواقع والحقيقة. كما أن المعلم الذي يعلّم وفق هذه الطريقة يقضي وقتاً طويلاً حتى يتمكن من تعليم ناشئته الحروف والمقاطع وأصواتها دون أن يتمكنوا من الفهم.

وفي ضوء الاحتجاجات التي ثارت ضدّ هذه الطريقة توجهت الأنظار إلى اعتماد طريقة جديدة أسموها «الطريقة التحليلية».

ب- **الطريقة التحليلية**: وتنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى متمثلة في الجملة مروراً بالكلمة والمقاطع وصولاً إلى الحرف، أي تنطلق من الكل إلى الجزء وهو الحرف، وقد تأثرت هذه الطريقة بنظرية الجشتالت في علم النفس التي ترى أن الأمور الكلية تدرك قبل الأمور الجزئية.

ويرى المربي «بياجة» أن الطفل يدرك الأمور بكليتها أولاً، ومن ثم تأتي التفصيلات فيما بعد.

ولقد قام الباحث «Decroly» بتجربة أثبت من خلالها أن تذكر الجمل يفوق تذكر الكلمات، وأن تذكر الكلمات يفوق تذكر المقاطع والحروف، إذ إنه عرض على مجموعة من الأطفال خمسة نماذج:

- ثلاثة حروف منفصلة.
- ثلاثة مقاطع منفصلة.
- ثلاثة أوامر.
- ثلاث جمل.
- ثلاث كلمات.

واستمر العرض عدة أيام وفي فترات متقطعة، ثم قيس مدى تذكر الأطفال فوجد القائمون على التجربة أن حفظ الجمل يفوق حفظ الكلمات، وأن حفظ الكلمات يفوق حفظ المقاطع، وأن حفظ المقاطع يفوق حفظ الحروف.

أما الجمل التي تقدم في القراءة فهي الجمل التي درّب عليها الطفل في المحادثة، وأصبحت من رصيده اللغوي ومفهومة لديه.

وتمر الطريقة التحليلية أو الطريقة الكلية كما يسميها بعضهم بالخطوات التالية:

1- **التهيئة أو التحضير:** وفيها يقوم المعلم بتدريب الصغار على الملاحظة وإدراك الفروق بين الأشكال وإجراء ألعاب لغوية وقص قصص...الخ. ويتخذ هذا التوجه أشكالاً مختلفة بدءاً من الإشارة إلى اللغة مروراً بالتقليد أو الرسم، على أن يقوم الصغير بالتعبير بلغة شفوية عن خبرته المباشرة، وعندما يصبح قادراً على التعبير عن هذه الخبرة يقدم له المعلم شكلاً آخر من أشكال التعبير متمثلاً في اللغة المكتوبة بعد أن يستثير الدافعية إلى التعلم عند الصغير، إذ إن للدافع أهمية كبيرة في تعلم القراءة.

2- **تعرف المكتوب وقراءته:** وفيها يقدم المعلم إلى صغاره جملة مستمدة من رصيدهم اللغوي، وقد عرفوها في مرحلة التهيئة في أثناء التدريبات، بحيث تشتمل عملياً التهيئة وتعرف المكتوب وقراءته على:

- الانطلاق من موقف (خبرة مباشرة) ← التعبير الشفوي ← التعبير المكتوب

← تعرف المكتوب ← قراءته.

واكتساب الجمل يتم في الاتجاهات كافة على النحو التالي:

تعرف ← قراءة ← إملاء (كتابة).

على أن يدرب الصغار على سلامة النطق قبل التدريب على النسخ والإملاء والكتابة، وألا يقدم إلى الصغير في البداية إلا الجمل المستمدة من عالمه وخبرته المباشرة.

3- **التحليل**: وفي هذه المرحلة يدرب الصغار على الموازنة والمقاربة بين الأشكال، وعلى التصنيف. وعندما يلاحظ الأطفال أن ثمة تماثلاً أو توافقاً بين الكلمات يعمدون إلى تشكيل عائلات منها. ومن الأهمية بمكان أن نسير بالطفل من الملاحظة إلى إدراك سبب التماثل أو التشابه في بعض الكلمات، وأن يكون قادراً على الربط بين الكلمة الجديدة وكلمة أخرى.

والفرق بين الطريقتين التركيبية والتحليلية هو أنه في الطريقة التركيبية تأتي الحروف أولاً ثم الفكرة ثانياً، في حين أنه في الطريقة التحليلية فيجيء المعنى أولاً ثم يأتي الحرف ثانياً.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها تقوم على أساس نفسي سليم، وهو البدء بالوحدات المعنوية التي يدركها الصغير ومن خبرته، وأنها تنتقل من المعلوم إلى المجهول، وأنها طريقة مشوقة تراعي دوافع المتعلم، في حين أن خصومها يرون أن الأطفال الذين تعلموا القراءة وفقها يشكون الضعف في الإملاء، والبطء في قراءة الكلمات التي لم تمر من قبلُ في خبرتهم، وأن الذين تعلموا القراءة وفق الطريقة التركيبية أسرع في القراءة ويقرؤون كلمات حتى لو لم يكونوا قد مروا بها من قبلُ، كما أن مستواهم في الإملاء أفضل من الذين تعلموا وفق الطريقة التحليلية.

في ضوء ذلك كله توجه المربون إلى اعتماد طريقة جديدة تجمع بين التحليل والتركيب، بحيث لا يقتصر الوضع فيها على أن يكون الوصول إلى الحرف هو الهدف،

وإنما العمل على أن نركب من الحرف الذي تم الوصول إليه وفق الطريقة التحليلية مقاطع وكلمات ومن الكلمات جملاً.

ج- **الطريقة التوفيقية أو المختلطة:** وهي تشتمل على التحليل والتركيب في الوقت نفسه، فتبدأ من الموقف الكلي المتكامل جملة أو كلمة، وبعد أن يتعرفها الأطفال يقوم بإجراء مناقشة حولها، والطلب إلى الأطفال قراءتها وإدراك معانيها، ثم يقوم بتحليلها وصولاً إلى الحروف المكوّنة لها، ولا يتوقف عند الحرف المنشود، وإنما يدرب الأطفال على تأليف مقاطع وكلمات وجمل، فيكون ثمة جمع بين التحليل والتركيب. وتمر الطريقة وفق الخطوات التالية:

1- **المحادثة:** يستمع المتعلم إلى النمط اللغوي السليم من المعلم بوساطة قصة مشوقة، ويتلفظ المتعلم بعدها بالنمط اللغوي مراراً بطريق حوار موجه، ليثبت هذا النمط أمام المتعلمين.

2- **القراءة الجملية:** ينتقل المتعلم من المحادثة واللوحة الكلية الممثلة للقصة إلى النص المقروء المؤلف من جمل اقترنت كل جملة منها بصورة تمثلها. ويوجه المعلم متعلميه إلى تحليل الجمل إلى كلمات، ليدرك المتعلم حدود كل كلمة ويدرك الرابط بين لفظها وشكلها المكتوب، ثم يشير المعلم إلى مدلول الكلمات الجديدة مستعيناً بالصور أو التمثيل الحسي، ويسعى إلى جعل المتعلم يتقن لفظها مع فهم دلالتها وقراءتها بصورة صحيحة.

3- **التجريد:** يعود المتعلم إلى الجمل التي مرّ بها في حصة القراءة الجملية مقترنة بالصور الممثلة لها، ويقوم بتجريد الحرف المراد تجريده بأشكاله المختلفة (في بداية الكلمة، في وسط الكلمة، في نهاية الكلمة) وذلك من الكلمات التي ورد فيها في كل جملة: وترتب الحروف المجردة بحيث يرد الحرف بشكله الكامل المنفصل أو المتصل أولاً، ثم تليه أشكال الحروف الأخرى في أول الكلمة أو في وسطها مع

تعليل سبب اختلاف الأشكال. وبطلب إلى المتعلمين إعطاء كلمات تبدأ بالحرف الجديد، ثم كلمات تضم الحرف الجديد في وسطها أو في آخرها. ويقوم المتعلم بإجراء تدريبات مختلفة لتمييز الحرف بأشكاله من الحروف المشابهة له صوتاً أو شكلاً. وبعد تجريد عدد مناسب من الحروف يركب المتعلم منها كلمات جديدة، ثم يركب من الكلمات جملاً.

وهذه الطريقة هي المتبعة في أغلب مناهج التعليم في الوطن العربي، إلا أنه من الملاحظ أن تطبيق هذه الطريقة لا يتم في ضوء ما رسم لها من إجراءات وخطوات وأهداف، إذ غالباً ما يقتصر الأمر على الوصول إلى الحرف من غير أن تكون هنالك تدريبات كافية كتركيب كلمات جديدة من الحرف الذي تمّ التوصل إليه.

د- فعالية الطريقة: من الواضح أنه لا يمكن الحكم على أفضلية طريقة من الطرائق السابقة وتعرف فعاليتها إلا بطريق التجربة العلمية المنضبطة، وهذا يتوقف على:

1- **التكافؤ بين المعلمين الذين يقومون بتطبيق التجربة،** إذ لابد أن يكون هؤلاء المعلمون على مستوى واحد من التقدير الجامعي في أثناء دراستهم الجامعية، وأن يكونوا على مستوى واحد من التقدير الفني (التوجيهي)، وأن يكونوا على مستوى واحد من الخبرة بمعنى أن كلاً منهم مضى على قيامه بالتدريس خمس سنوات مثلاً، وأن يكون كل منهم متحمساً لطريقته.

2- **التكافؤ بين المتعلمين الذين ستطبق عليهم التجربة:** ويتجلى هذا التكافؤ في أن يكونوا في مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي واحد أو متقارب، بمعنى ألا يكون هنالك تفاوت في هذا المستوى لأن هذا التفاوت يؤثر في النتائج ودقتها، فالمدارس الثلاث التي ستطبق فيها التجربة لابد أن تكون متماثلة أو متقاربة في مستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

ويتجلى هذا التكافؤ أيضاً في أن يكونوا متقاربين في تحصيلهم، إذ لا يمكن تطبيق التجربة على مجموعة من المتعلمين متفوقة تحصيلياً في حين أن المجموعة الثانية متوسطة تحصيلياً والثالثة ضعيفة تحصيلياً. كما يتجلى التكافؤ في أن يكون المتعلمون على درجة متقاربة من الذكاء وفي قدراتهم العقلية.

3- **درجة صفاء الطريقة المستخدمة:** إذ ينبغي أن تطبق كل طريقة في منأى عن الطريقة الأخرى منعاً للتداخل وتلافياً للتأثيرات التي قد تحصل وتؤثر في صحة النتائج عندما يكون المتعلمون في مدرسة واحدة.

4- **توحيد الوقت والتدريبات التي ستطبق:** وفي التجربة المطبقة لابد أن يكون الوقت موحداً في الطرائق الثلاث، فإذا كان الوقت المخصص لتعليم القراءة في المجموعة التي تتعلم وفق الطريقة التركيبية حصتين كان الوقت المخصص في كل من المجموعتين اللتين تتعلمان وفق الطريقة التحليلية والتوفيقية (المختلطة) حصتين أيضاً. وكذلك فيما يتعلق بالتدريبات إذ لابد أن تكون موحدة أو متقاربة من حيث عددها في كل من الطرائق الثلاث.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم تجر في وطننا العربي – فيما نعلم- تجربة علمية منضبطة تقيس الفعالية النسبية لكل من الطرائق السابقة، إلا أن الدراسات التي تمت في الغرب أثبتت أن الطريقة الكلية تلبي بشكل أفضل من الطريقة الجزئية النمو الفكري للناشئة فهي تحقق معرفة القراءة وتعلم الفكر، في حين أن الجزئية أي التركيبية تؤدي إلى التمكن من الإملاء أكثر من التحليلية كما سبقت الإشارة. ولهذا كان المقترح أن تعتمد الطريقة التوفيقية التي تجمع بين التحليل والتركيب على أن يحسن تطبيقها.

3-تدريس القراءة في التعليم الأساسي

من الملاحظ أن شغف الأطفال بالقراءة ينمو نمواً سريعاً في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويكون ثمة تقدم ملحوظ في دقة الفهم والاستقلال في تعرف الكلمات والانطلاق في القراءة الجهرية وازدياد في نسبة نمو القراءة الصامتة.

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تزداد سرعة القراءة الصامتة على سرعة القراءة الجهرية، ويصبح بمقدور الأطفال قراءة القطع الأدبية السهلة والقصص وتزداد سرعة كفايتهم في القراءة لأغراض مختلفة، وتتحسن القراءة الجهرية تحسناً نوعياً.

وإذا كان ثمة تركيز في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على القراءة الجهرية لأنها تكشف عن الأخطاء فإن التركيز في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي يكون على القراءة الصامتة إذا كان المتعلمون قد تمكنوا من اكتساب مهارات القراءة الجهرية، ويشير بعضهم إلى أن نسبة القراءة الجهرية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي تصل إلى 75٪ وأن القراءة الصامتة تكون في حدود 25٪. أما في الحلقة الثانية فترتفع نسبة القراءة الصامتة إلى 50٪.

والسؤال الذي يثار في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: هل يبدأ المعلم في درس القراءة بالقراءة الجهرية أم بالصامتة؟

الواقع أن مستوى المتعلمين هو الذي يحدد عملية البدء فإذا كان مستوى المتعلمين جيداً في القراءة الجهرية يبدأ بالقراءة الصامتة. أما إذا كان المستوى ضعيفاً فلابد من أن يركّز على القراءة الجهرية، ويبدأ بها من حيث النطق السليم والأداء المعبر والسرعة في القراءة، والتعرف الدقيق للكلمات.

وفي الأحوال كافة على المعلّم أن يدرّب في دروس القراءة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على:

أ- **الدقة والاستقلال في نطق الكلمات الصعبة** في النص من حيث النطق السليم، وتعرف الكلمات تعرفاً دقيقاً بطريق إشارات النص والسياق وتحليل الكلمة إلى أصواتها، ولابد من تخصيص وقت كاف لمعالجة الصعوبات المتعلقة بتعرف الكلمات إذا كان مستوى الصف يستلزم ذلك.

ب- **زيادة الثروة اللفظية:** وترمي هذه الزيادة إلى تعرف كلمات جديدة يضيفها المتعلمون إلى رصيدهم اللغوي من قبلُ، أو تعرف معان جديدة لكلمات قديمة. ولتنمية الثروة اللغوية على المعلم أن يدرّب متعلميه على البحث في المعاجم والتفتيش فيها عن معاني الكلمات، كما يدرب على استعمال السياق في القراءة، ويتضمن التدريب أيضاً التحليل الصرفي للكلمة، ومن ثم تصنيف الكلمات على أساس معين كالترادف والتضاد، أو قوائم كلمات كالأوصاف...الخ.

ج- **الفهم بمستوياته:** ولا يقتصر الفهم على تعرف معاني الكلمات فقط، وإنما لابد من تعرف ما بين السطور، وإدراك الأفكار الأساسية في النص المقروء، والأفكار الفرعية، والهدف العام، والمغزى، وتبيان طريقة المؤلف في عرض أفكاره ومعانيه، وتعرّف القيم والاتجاهات التي تتضمنها النصوص.

ويتطلب هذا من المعلم أن يدرب المتعلمين على القراءة الصامتة لأنها أعون على الفهم من القراءة الجهرية، كما يدرب على القراءة التحليلية وبوساطتها يستطيع المتعلمون أن يخلصوا إلى الأفكار الأساسية والفرعية ويحتفظوا بالمعلومات، ويتفاعلوا مع النص.

د- **تكوين الاتجاهات:** لما كانت النصوص التي يتفاعل معها المتعلمون تشتمل على بعض القيم والاتجاهات كان على المعلمين أن يعنوا بالتركيز على هذه القيم وتبيان دورها في بناء الشخصية وتكوين الخبرات المربية التي تنعكس خصباً ونماء على الفرد والمجتمع في الوقت نفسه، وأن يميزوا بين الخبرات الإيجابية والقيم البناءة والخبرات غير التربوية والسلبية حتى يتحاشوها ويبتعدوا عنها.

هـ- الارتقاء بالحس الجمالي: في النصوص المقروءة مجال واسع للوقوف على مواطن الجمال، وتعرف الأساليب المستخدمة، وعلى المعلمين أن ينبهوا المتعلمين على بعض مواطن الجمال في الأخيلة والصور وتوجيه أنظارهم إلى كيفية الإفادة منها وتوظيفها في مواقف التعبير.

4-تدريس القراءة في المرحلة الثانوية

المرحلة الثانوية هي مرحلة تهذيب العادات والميول التي اكتسبت في القراءة وترقية الأذواق، وزيادة الكفاية في استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات للوصول إلى مستوى عال من الكفاية في قراءة الدرس والاستذكار.

وتهدف القراءة في هذه المرحلة إلى توسيع خبرات الطلاب وتعميق تفكيرهم، وتنمية الشغف بالقراءة وصقل الأذواق، والاستمرار في تنمية العادات التي تتضمنها القراءة لأغراض مختلفة، فالقراءة عملية تأملية تفاعلية مع النص.

وليس ثمة طريقة واحدة يلتزم بها المدرس في سائر الدروس التي يقوم بتدريسها، فالطريقة تحددها المستويات العقلية للطلبة، كما تحددها طبيعة المادة وإمكانات المدرسة من الوسائل المعينة.

بيدَ أن هنالك خطوات ليست ملزمة، وإنما يمكن للمدرس أن يستأنس بها ويسترشد، على أن يكون مرناً في اختيار الطريقة التي يراها ملائمة ومناسبة لتحقيق الأهداف التي يبتغيها من درسه. ويمكن إيجاز هذه الخطوات فيما يلي:

1- **القراءة الصامتة:** تعقبها أسئلة تتناول الهدف العام من النص، وبعض الفكر الواردة فيه، والشخصيات التي يشتمل عليها...الخ.

2- **تكليف الطلاب القراءة الجهرية لمقاطعه،** والوقوف عند كل مقطع وفقرة، فتصوب الأخطاء بمشاركة الطلبة في عملية التصحيح، ومن ثم يسأل عن معاني الكلمات الواردة في المقطع، وعن الفكرة الأساسية، والفكر الفرعية.

3- **الدقة والعمق في الفهم:** إن ما تخرجه المطابع يومياً من نتاج فكري، إلى جانب إدراك متطلبات الحياة الاجتماعية، ذلك كله يحتم العناية بدقة الفهم. ويتطلب هذا العناية بالقراءة الصامتة لأنها أعون على الفهم من الجهرية، والعناية بالقراءة التحليلية، وبوساطتها يستخلص الطلاب الفكر الفرعية والأساسية ويحتفظون بالمعلومات، ويتفاعلون مع النص المقروء، ومن ثَمَّ يكتشفون المعاني البعيدة التي يرمي إليها كاتبو النصوص بعد أن يكونوا قد عرفوا موضوع النص، وتتابع الحوادث والأفكار الفرعية والأساسية والمعلومات الجوهرية.

4- **التفاعل وتكوين الاتجاهات:** لما كانت القراءة إحدى وسائل التربية في غرس المفاهيم وتكوين الاتجاهات وتعديل السلوك كان لابد من استخلاص القيم من النصوص المدروسة، وتوجيه الطلاب نحوها إذا كانت إيجابية، والعدول عنها إذا كانت سلبية، ذلك لأن تنمية الميول وتكوين الاتجاهات من أهداف العملية التعليمية التعلمية، وتسهم القراءة من خلال النصوص التي يتفاعل معها الطلبة في تعرف منظومة القيم والاتجاهات وتمثلها.

5- **قراءة التذوق:** بغية الوقوف على مواطن الجمال في الأساليب وتبصير المتعلمين بالأخيلة والصور والعواطف والموسيقى والتلوين الصوتي في النصوص المقروءة، على أن يوجه الطلبة إلى كيفية توظيف هذه الأساليب الجملية في مواقف التعبير.

6- **القراءة الناقدة:** من حيث المقارنة بين المصادر المختلفة في التوصل إلى المعلومات، والتمييز بين الفكر، والحكم عليها، واستخلاص القيم والاتجاهات من النصوص المقروءة، وتعرف ما هو صالح للفرد والمجتمع وما هو ضار بهما، والوقوف على كيفية تناول الكاتب لموضوعه وكيفية الإخراج شكلاً ومضموناً، وتعرف مواطن الجمال ومدى توفيق الكاتب في عرض نصه من حيث الأسلوب

والمحتوى...الخ.

7- **قراءة الاستماع:** على ألا تقتصر قراءة الاستماع على النصوص التي يشتمل عليها الكتاب، وإنما يكون التدريب أيضاً على نصوص من خارجه لأن هذا اللون من القراءة هام جداً في اكتساب المعرفة في مستقبل حياة الطالب، على أن تعقب قراءة الاستماع مناقشة لبيان مدى فهم الطلبة لما استمعوا إليه.

8- **القراءة السريعة:** ومن أنواع القراءات التي يركز عليها إلى جانب القراءات الصامتة والتحليلية والناقدة القراءة الخاطفة السريعة لأن طبيعة العصر ومستلزماته تستلزم ذلك في مستقبل حياة الطلبة، إذ يمرنون على استخدام قائمة المحتويات والفهارس، وتصفح الكتاب بسرعة لمعرفة موضوعه واتجاهه، حتى إذا ما سئل الطالب عن موضوع ما كان بإمكانه الإشارة إلى كتاب كذا، وإلى أن الكاتب الفلاني قد تناول هذا الموضوع...الخ.

ولما كان من سمات العصر الحالي التفجر المعرفي، ولم يعد بإمكان المرء الإلمام بضروب المعرفة كافة حتى في ميدان تخصصه، كان عليه أن يتزود ببعض الثقافة العامة حول موضوعات متعددة، وأن يتعرف الكتّاب الذين تناولوا جوانب من تلك الموضوعات، والتدريب المبكر على القراءة السريعة في المرحلة الثانوية من الأهمية بمكان لذلك التعرف والمواكبة.

9- **القراءة الحرة:** لا يقف المدرس عند حدود النص الذي يقوم بتدريسه، بل عليه أن يوسع آفاق الطلبة، فيشير إلى نصوص أخرى لكتاب آخرين، وإلى كتب أخرى تعالج الموضوع نفسه، وإذا كانت الكتب متوفرة في مكتبة المدرسة أو في مكتبة المركز الثقافي في المدينة، فما على الطلبة إلا الاطلاع على هذه الكتب بتوجيه من مدرسيهم. وعندما تكون مكتبة المدرسة غنية بمحتوياتها، تستثير الاهتمام، وترضي الميول، وتلبي الحاجات، كان على المدرسين مسؤولية توجيه

الطلبة إلى الإفادة من محتويات هذه المكتبة، على أن يكون المدرسون مشرفين وموجهين وناصحين ومعززين لمن يقرؤون الكتب الخارجية ويقومون بتلخيصها، ومقدمين المكافآت والجوائز لمن يقرؤون الكتب الخارجية ويقومون بتلخيصها، على أن تكون المادة الملخصة مادة نقاش تعميماً للفائدة وحفزاً على القراءة وتحبيباً بها.

5- الحاسوب وتعليم القراءة

تعددت الآراء حول استخدام الحاسوب في تعليم القراءة في اتجاهين يرى أولهما أن استخدام الحاسوب في تعليم القراءة سيغير الممارسات التعليمية جذرياً حتى يمكن معها الاستغناء عن المعلم، ويرى الآخر أنه أداة باهظة التكاليف، وأن التعليم يحتاج إلى كفاءة إنسانية لا يمكن استبدال الالكترونيات بها.

وينصح معظم الباحثين بعدم استخدام الأطفال دون سن الثالثة للحاسوب، إذ إنه لا يتناسب مع أسلوب التعلم لديهم، أما أطفال الرياض فيمكن أن يكتسبوا بعض المهارات اللغوية بطريق الحاسوب كالاستماع ومهارة التهيئة للقراءة والكتابة والتواصل اللفظي والتعاون وتنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

ومن أكثر الإسهامات التي يمكن أن يسهم بها الحاسوب في مجال التربية اللغوية لأطفال الرياض وتهيئتهم للقراءة التغلب على المشكلتين الأساسيتين اللتين أجمعت عليهما آراء المختصين في التربية اللغوية وهما:

- مشكلة إدراك علاقة الرموز (الأصوات)، أو العلاقة بين ما ينطق وما يكتب.
- مشكلة المهارات العضلية الدقيقة والتآذر بين العين واليد والفنيات المتعلقة بأشكال وأحجام الحروف عند الكتابة. حيث تستطيع البرامج الجاهزة أن توفر للطفل منظومة متكاملة من الاستثارات (خط + صوت + صورة + حركة) لدعم علاقة الحروف بأصواتها والكلمات بمعانيها.

وبصفة عامة يسمح استخدام لوحة المفاتيح بالحاسوب للطفل الصغير أن ينظم ويصحح ويضيف ويحذف ما يكتب دون أن ينشغل بما تتطلبه الكتابة بالقلم والورقة من مهارات عضلية دقيقة تبعث الرتابة والملل والقلق في نفسه، وأن يراجع ويتأمل ويستمتع بما يقرأ.

وأظهرت نتائج البحث العلمي أن الأطفال الذين يقرؤون ويكتبون باستخدام لوحة المفاتيح يرتفع مستواهم القرائي، وينتجون أكثر تنظيماً وتعقيداً، ويكونون أقل قلقاً حول الأخطاء، وأكثر استعداداً للتنقيح.

ومن خلال استخدام لوحة المفاتيح يمكن للطفل البدء في التعامل السهل الطلق مع كتابة الحروف والكلمات التي لن تحتاج منه أكثر من النظر إلى الشاشة والضغط على لوحة المفاتيح.

وهذا لا يضع أمامه في البداية المعوّقات العضلية والفنية المتعلقة بالكتابة.

وثمة برامج أنجزت بطريق الحاسوب في مرحلة التعليم الأساسي وفي الحلقة الأولى منه لا تحتاج من الطفل في استجابته غير ذكر كلمة نعم أو لا، أو الضغط فقط على المفتاحين الخاصين بهما في لوحة المفاتيح. ومن هذه البرامج برامج التعليم والتدريب وبرامج التدريس الخصوصي وبرامج المحاكاة وبرامج اللعب / الاستكشاف.

والبرنامجان اللصيقان بالقراءة هما التعليم والتدريب والتدريس الخصوصي. أما برامج التعليم والتدريب فتهدف إلى توفير تدريبات في المهارات القرائية وإعطاء معلومات تساعد المتعلمين على تذكر واستخدام ما تعلموه، ومن مزايا هذه البرامج أن التدريبات يستجيب الطفل لها ويقوم الحاسوب باختبار الطفل عن صحة إجابته لو كانت الإجابة صحيحة، وإذا كانت خاطئة يطلب إلى الطفل إعادة المحاولة على الأقل مرة واحدة قبل أن تقدم له الإجابة الصحيحة.

ومن مزايا هذه البرامج أنها تركز على الفردية والتغذية الراجعة وسهولة الاستخدام.

أما برامج التدريس الخصوصي فتهدف إلى تدريس موضوعات قرائية تحت عناوين محددة، ومكوناتها حوار سقراطي، ثم عرض المعلومات وطرح الأسئلة، ثم التغذية الراجعة في ضوء استجابة المتعلم، ثم التفسير والتوضيح إذا كانت الإجابة خاطئة. ومن مزايا هذه البرامج دعم التعلم الذاتي وإغراء المتعلم على المشاركة النشطة وفهم المعلومات وضمان إسهام الطفل في الحوار والاستجابة الصحيحة.

ويمكن التدريب من خلال الحاسوب على تنمية المفردات في مجال الترادف والتضاد وعلى تنمية الفهم الحرفي للتفاصيل وتقويم غرض الكاتب وفهم الاعتقادات وتوضيح الفكرة الأساسية والتنبؤ بالنتائج والتصنيف وإدراك علاقة الأسباب بالنتائج، وتحديد الحالة المزاجية والنفسية للكاتب ووضع افتراضات لجوانب من القصة المقروءة...الخ.

وثمة نوع من أنواع القراءة يطلق عليه **القراءة التناسبية** Proportional Reading تعتمد على استخدام الحاسوب في تعليم القراءة، وهي شبيهة بفكرة استخدام الآلة الحاسبة في إجراء العمليات الحسابية، ويمكن لأي فرد مع القراءة التناسبية أن يقرأ جيداً بمتعة أكبر، ويمكن استخدام هذا النمط من القراءة لتنمية السرعة والفهم.

والبرامج المكونة لاستراتيجية القراءة التناسبية هي:

1- برنامج القراءة الجهرية مع الطلاقة اللفظية.

2- برنامج انظر وانطق الكلمات من النص المعروض على الشاشة كلمة كلمة أو جملة جملة، مع التكرار والتوقف القصير والمؤقت.

3- برنامج القراءة الصامتة دون تحريك العينين، وهو برنامج يناسب القادرين على القراءة السريعة، كما يناسب المبتدئين حيث التحكم في زمن عرض الكلمات على الشاشة والاستماع إلى قراءة نموذجية للنص.

وتتميز فكرة القراءة التناسبية بأنها:

- تناسب القارئ المبتدئ أو المتوسط مهما تك قدراته القرائية متواضعة.

- تناسب القارئ الماهر مهما ارتقى مستواه وتنوعت مهاراته.
- تناسب كثيراً من الأهداف التعليمية المنشودة في ضوء قدرات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم القرائية.
- تناسب مستويات القراءة وأنماطها المختلفة كنطق الكلمات المفردة أو الجمل والعبارات أو قراءة المتعة والتسلية أو القراءة التحليلية الناقدة.
- تناسب القراءتين الجهرية والصامتة.

وثمة نوع آخر من أنواع تدريس القراءة بالحاسوب هو **التدريس التبادلي** Reciprocal Teaching، وهو شكل من أشكال القراءة الجماعية يتم في أربع مراحل هي:

1- استدعاء الخبرات السابقة للمتعلمين حول ما يقرؤون، مع توضيح وشرح النقاط المتضمنة بالموضوع والمرتبطة بخلفيتهم عنه.

2- البدء بالفكرة العامة للموضوع من خلال القراءة الأولى لأعضاء المجموعة.

3- تلخيص محتوى كل فقرة، مع تحديد المعلومات الهامة في النص، ويكون التلخيص متدرجاً من مستوى الجمل إلى مستوى العبارات إلى الفقرات، وصولاً إلى تلخيص النص كاملاً.

4- التنبؤ بما تتضمنه كل فقرة من أفكار.

والتدريس التبادلي يكون على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم مع بعضهم الآخر بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة التنبؤ والتبادل والتوضيح والتصور الذهني والتلخيص، بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

كما أن ثمة نوعاً آخر من أنواع تدريس القراءة بالحاسوب هو **التعلم التعاوني** Cooperative Learning يهدف إلى تعزيز التعلم وتنمية التحصيل الدراسي من

خلال تنظيم بنائي دقيق لكيفية تعامل المتعلم مع غيره من المتعلمين واشتراكهم معاً من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف، ويقصد بالتعلم التعاوني إجرائياً تنظيم بيئة التعلم وفق خطوات إجرائية يتحمل فيها المتعلمون مسؤولية تعلمهم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، يتعلم كل طالب ويعلم غيره في الوقت نفسه في مناخ يسوده التعاون وتبادل المساعدات داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات المختلفة لتحقيق أهداف محددة، وفي وقتنا الحالي ليس هناك مهارات أكثر أهمية للإنسان من مهارات التعاون والتفاعل الإيجابي مع غيره من الأفراد.

ومن نماذج التعلم التعاوني الأنشطة الجماعية لقراءة محتوى بطريق حصر المفردات الجديدة يقوم بها أحد المتعلمين، وتشترك المجموعة في وضع تعريفات لها، وتكليف أحد المتعلمين القراءة الجهرية والمجموعة تشترك في عملية التصحيح، وطرح أسئلة حول الفكر الواردة، وتستوفي جوانب النص المقروء من حيث الشكل والمحتوى، ومن ثَمَّ يقوم المعلم بتقويم الفهم القرائي لأنشطة المجموعات ويطلب إلى كل متعلم أن يقيّم أداء نفسه وأداء زملائه في المجموعة.

والمطلوب من كل مجموعة المساعدة المتبادلة بين أفرادها لإنجاز المهمة الكلية ومؤازرة كل فرد للآخرين وتشجيعه على التعلم وإتمام العمل الخاص به، وتبادل الآراء ومساعدة المجموعات الأخرى، وملاحظة الأفراد سلوك بعضهم، والاشتراك والتعاون في استخدام الوسائل والأدوات المطلوبة، ومناقشة الإيجابيات والسلبيات بعد انتهاء العمل، وأخيراً وضع خطة لتحسين الأداء.

أما فيما يتعلق بالمتعلم نفسه فعليه التركيز على المهمة الجزائية الخاصة به والإجابة عن التدريبات الملحقة بالمهمة، والالتقاء بالآخرين ذوي المهمات الجزئية المطابقة لمهمته من المجموعات الأخرى لمناقشة جوانب المهمة وتبادل الرأي حول إجابة التدريبات الخاصة بالمهمة، ومن ثم العودة إلى مجموعته وشرح المهمة الجزئية الخاصة به مع إعطاء الأمثلة

والتوضيحات.

6-التخلف في القراءة

يعد التخلف في القراءة مشكلة من المشكلات التي تواجه معلمي اللغة العربية، وطالما لاحظنا أن طفلاً في الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي لا تعادل قدرته القرائية قدرة طفل في الصف الثالث، وطالما لاحظنا أن متعلمين في نهاية الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لم يكونوا متمكنين من ميكانيزم القراءة من حيث النطق السليم والسرعة في القراءة وتلوين القراءة بحسب المواقف.

ومن الأساليب التي يلجأ إليها المعلم للكشف عن التخلف **الملاحظة** التي يستخدمها للوقوف على مستويات الأداء لمتعلميه، على ألا يكتفي بملاحظة واحدة، بل إذا تكررت الملاحظة فهي تدل دلالة واضحة على تخلّف في قراءة المتعلم.

وعلى أي حال لا يكتفي المعلم بالملاحظة وحدها، بل يعمد إلى **الاختبارات** وهي على ثلاثة أنواع فهي اختبارات تحصيلية واختبارات موضوعية واختبارات ذكاء.

و**الاختبارات التحصيلية** لا تقتصر على القراءة، وإنما هناك ترابط بين القراءة والتعبير، وبين القراءة والقواعد النحوية، فعلى المعلم أن يتعرف بطريق الاختبارات مستوى المتعلم في هذه المهارات أيضاً نظراً للعلاقة الوثيقة بينها وبين القراءة، ذلك لأن التخلف في القراءة يسري إلى التخلف في الجوانب الأخرى من اللغة، كما يسري إلى سائر المواد التعليمية، فالمتخلف في القراءة متخلف في الوقت نفسه بالعلوم والاجتماعيات....الخ.

ومن هنا كانت ملاحظة المعلم تتعزز بالاختبارات التحصيلية في بقية المهارات اللغوية من جهة، وبالاختبارات التحصيلية في المواد الأخرى.

و**الاختبارات الموضوعية** تسير في اتجاهات ثلاثة:

1- **السرعة في القراءة** وتقاس بمقياس الزمن.

2- **الدقة في القراءة** وتقاس بمدى الخلو من الأخطاء، وهذا لا يظهر إلا في القراءة

الجهرية، ومن الأخطاء المرتكبة فيها التكرار (تكرار الكلمات) والحذف (حذف بعض الحروف)، والإضافة (إضافة حرف)، والإبدال (إبدال حرف بآخر)، والنطق من حيث مخارج الحروف والحركات.

3- **الفهم**: وتطبق اختباراته الموضوعية في القراءة الصامتة وفي قراءة الاستماع، وتشمل اختبارات قياس الفهم معاني المفردات والفكر الفرعية والفكر الأساسية وفهم النص كاملاً، وفهم ما بين السطور وما وراء السطور أي فهم المعنى القريب وفهم المعنى البعيد أو المغزى بعد فهم الهدف والفكرة العامة من النص المقروء.

واختبارات الذكاء تعطي مؤشراً واضحاً إلى الوضع العقلي للمتعلم، فإذا كان مستوى الذكاء العام للمتعلم والذي يقاس بالعمر العقلي/ العمر الزمني × 100 جيداً فإن ثمة عاملاً يكمن وراء ذلك التخلف. وفي الأعم الأغلب ثمة ارتباط إيجابي بين القدرة العقلية العامة والقدرة على القراءة.

ويرى بعض المربين أن قياس القدرات العقلية الخاصة لا العامة هو الذي يحدد الوضع الفعلي للمتعلم، إذ إن المتعلم قد يكون متفوقاً في القدرة العددية ولكنه متخلف في القدرة اللفظية، وقد يكون العكس. ومن هنا كان لابد أن تتنوع أساليب الكشف عن مستوى المتعلم بحثاً عن الأسباب الكامنة وراء تخلفه في القراءة.

ويمكن رد هذه الأسباب إلى:

1- أسباب جسمية: فقد تكون بنيته الجسمية ضعيفة الأمر الذي يؤثر في القدرة العقلية لديه، كما أن الضعف في البصر وفي السمع يؤدي إلى التخلف في القراءة أيضاً.

ذلك لأن لسلامة البصر أثراً قوياً في النجاح لأن القراءة الجيدة تتطلب صحة التمييز بين الحروف والكلمات والأشكال. ولا تقل سلامة السمع عن سلامة البصر لأن

لغة الكلام التي يسمعها المتعلم هي العامل الأول في إسناد معنى الكلمة إلى الرمز المطبوع. والنطق السليم مرتبط بحدة السمع والقدرة على التمييز بين الأصوات المنطوقة بعد سماعها.

وإذا كان المتعلم يشكو عاهة جسمية كالعرج أو الحول أو أمراض الكلام فذلك كله ينعكس عليه نفسياً، ويؤدي إلى تأخره في القراءة، ولا يمكن التعميم فثمة استثناءات، ومن هنا قيل كل ذي عاهة جبّار.

2- **أسباب نفسية:** فقد يكون المتعلم مشتت الانتباه، لا يركز اهتمامه وليس لديه دافع أو رغبة، كما أن الخوف والخجل الزائدين والانكماش والانطواء على النفس والاعتماد الكلي على الآخرين، وفقدان الحنان من جو المدرسة، كل ذلك من الأمور التي تؤثر في نفسية المتعلم، وتؤدي إلى تخلفه.

3- **أسباب تربوية:** يتعلق بعضها بالمادة كأن تكون أعلى من مستوى المتعلمين أو غامضة يصعب فهمها، أو أن موضوعاتها مرتبة ترتيباً منطقياً لا نفسياً (سيكولوجيا)، يراعي اهتمامات المتعلمين، ويستثير دوافعهم، ويرضي حاجاتهم ومتطلباتهم، أو أن إخراج الكتب سيء لا يستثير شوق المتعلمين إلى القراءة. وقد يتعلق بعضها الآخر بالمعلم كأن تكون معاملته قاسية أو يكون أسلوبه فظاً، أو أن طريقته في التدريس خالية من الحياة، الأمر الذي يؤدي إلى الملل، أو أنه غير مهتم بالبحث عن الموضوعات التي تروق للمتعلمين وتشجعهم على المطالعة وتحببهم بها...الخ.

4- **أسباب اجتماعية:** ويقصد بها الأجواء التي تحيط بالمتعلم في البيت والمجتمع، فقد يكون جو البيت محروماً العاطفة بسبب الخلافات الزوجية، والمتعلم في أمس الحاجة إلى هذه العاطفة كي ينمو نمواً سليماً، وقد يعاني المتعلم شغف العيش والفاقة والحرمان مما ينعكس عليه تمزقاً وتشتتاً في القدرة على التركيز، وقد تكون

أمية الأهل وعدم توفير البيئة المشجعة للمتعلم في البيت وراء ذلك التخلف، وقد يكون للأقران دور في تخلفه أيضاً، إذ إن للأتراب العازفين عن الدراسة والكسالى أثراً كبيراً في انتقال العدوى إلى المتعلم إذا كان يعاشرهم ويخالطهم، ولقد قيل: الصاحب ساحب، كما قيل: قل لي من تعاشر أقل لك من أنت.

5- **أسباب عقلية:** وقد يكون التخلف بسبب القصور العقلي عند المتعلم، واختبارات الذكاء تقيس هذا الجانب، فإذا كانت القدرة العقلية العامة منخفضة وكذلك قدراته الخاصة فإن ثمة معاهد تعنى بهؤلاء المعوّقين عقلياً.

وغني عن البيان أن معرفة السبب تسهّل عملية المعالجة، فإذا كان السبب جسمياً فإن الصحة المدرسية تتولى هذا الجانب، وإذا كان تربوياً عمد المعلم إلى تلافيه، وإذا كان اجتماعياً كان لابدّ من التنسيق الدقيق بين المدرسة والأسرة، وإذا كان عقلياً حوّل المتعلم إلى المعاهد الخاصة التي تعنى بهذه الشريحة من المعوّقين حيث تقدم لهم المناهج الملائمة لقدراتهم ومستوياتهم العقلية بأساليب عصرية.

7-عوامل مساعدة على نجاح تدريس القراءة

من العوامل المساعدة على النجاح في تدريس القراءة:

1- **التحضير الجيّد للنص المقروء:** ولا يظنّنّ المعلم أن إعطاءه للدرس دون تحضير يحقق الأهداف المرسومة لتدريس النص، فالتحضير يسهم أيما إسهام في مساعدة المعلم على تحقيق أهدافه، وعلى المعلم أن يسأل نفسه: ماذا سأعطي من خلال هذا النص؟ ما الأهداف التي أبتغي تحقيقها؟ وعليه أن ينطلق من الأسئلة المعهودة: ماذا أدرّس؟ لمن أدرّس؟ لماذا أدرّس؟ كيف أدرّس؟ أين أدرّس؟ متى أدرّس؟ ما أثر ما درّست؟

وما من نص يتفاعل معه المتعلمون إلا وله أهداف، وعلى المعلم أن يحضّر تحضيراً جيداً مادة وطريقة وأسلوباً وتقنيات قبل أن يدخل إلى الصف، حتى إذا ما دخل إلى

الصف كان واثق الخطوة، وواثق الخطوة يمشي ملكاً.

وقد سئل أحد المربين وكان يعمل على تحضير دروسه يومياً، مع أنه قضى في التدريس ما يزيد على خمسة وعشرين عاماً: لِمَ تحضّر دروسك يومياً ولديك هذه الخبرة الغنية والعميقة في التدريس؟ فأجاب: «كي لا يشرب طلبتي من ماء آسن بل من ماء متجدد دوماً».

2- **وضوح الأهداف في الذهن:** إن وضوح الهدف يؤدي إلى وضوح الأسلوب والطريقة في الأعم الأغلب، ويقود إلى تحقيق الغاية. أما التشويش والفوضى فيؤديان إلى البلبلة وعدم تحقيق الفائدة المرجوة. ومن هنا كان على المعلّم أن يحدد أهدافه في كل درس تحديداً واضحاً وجلّياً، ويمكن قياسه بعد الإنجاز.

3- **توزيع الوقت:** ثمة ثلاث خطوات أساسية في تنفيذ الدروس لابد للمعلم من أن يراعي الوقت المخصص لكل منها بحيث لا يطغى جانب على آخر، فلقد لوحظ أن بعض المعلمين يسهب في التمهيد على حساب العرض، أو يسهب في العرض على حساب التقويم، وقد ينتهي الدرس أحياناً، ولما يقم المعلم بالتقويم.

ومن هنا كان توزيع الوقت على خطوات الدرس بحيث لا يستأثر جانب واحد بالوقت على حساب سائر الخطوات الأخرى من الأهمية بمكان بغية إنجاح الأداء.

4- **توفر القدوة الحسنة:** على المعلم أن ينأى عن العامية في شرحه وتوجيه أسئلته، وأن يكون قدوة حسنة ومثلاً أعلى في استخدامه للعربية الفصيحة، وألا يقبل من متعلميه إلا التحدث بها، وأن يلّون قراءته الجهرية بحسب المواقف، فإذا كان ثمة استفهام يسبغ على الكلام أسلوب الاستفهام، وإذا كان ثمة تعجب أسبغ على الكلام معنى التعجب، وإذا كان المقام يستوجب الرحمة والعطف أدّي بلهجة تناسبه، وكذا الأمر في الإباء والفخر والاعتزاز، كما أن لهجة الكلام

تختلف في ضوء الشخصيات فصوت الشيخ العجوز يختلف عن الشاب، وعن الصغير، وصوت المرأة يختلف عن صوت الرجل، وهكذا....

ومن الضروري مراعاة الأسس التي تخدم القراءة الجهرية متمثلة في وجود النموذج الجيّد للقراءة، وتشجيع الإلقاء الجهري من الطلاب، والتدريب على تمثيل المعنى وإدراك أن الأداء الصحيح لا يكتسب في يسر لتنوع العوائق التي تحول دون تحقيقه وتحكم القارئ في حواسه، وتوفير المواصفات الصحيحة للمطبوعات القرائية، والتمييز بين قراءة الشعر والنثر، وتنويع مادة القراءة..

والقدوة الحسنة من المعلمين تتمثل أيضاً في محبة الكتاب وغرس الشغف بمحبته في نفوس المتعلمين، ولم يتمكنوا من هذا الغرس إلا إذا كانوا قدوة حسنة.

5- التطبيق الصحيح للطريقة التوفيقية في تعليم القراءة للمبتدئين: لما كانت هذه الطريقة تجمع بين التحليل والتركيب كان على المعلمين التدريب الكافي على التحليل وعلى التركيب بعد ذلك، أما أن يقتصر الأمر على التحليل بدءاً من الجملة إلى الكلمة فالمقاطع فالحرف أي من الكل إلى الجزء فقط فهذا أمر قاصر، إذ لابدّ من تركيب مقاطع فكلمات فجمل من الحروف التي تم التوصل إليها.

6- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال: فثمة أطفال يعانون التخلف في القراءة، فلابد من أن يعنى بهم المعلم أخذاً بأيديهم إلى مستويات أفضل. وفي الوقت نفسه عليه ألا يهمل المتفوقين، بل أن يقدم لهم المادة الملائمة والأسئلة التي تلبي قدراتهم واستعداداتهم لأن في إهمالهم والانصراف إلى المتخلفين ضرراً كبيراً، إذ يؤدي ذلك إلى سأمهم ومللهم وكراهيتهم جو المدرسة، كما أن في إهمال المتخلفين ضرراً كبيراً هو الآخر.

7- **التدريب الكافي على ميكانيزم القراءة:** سبقت الإشارة إلى أن مهارات القراءة تشمل جانبي المهارات الآلية أو الفسيولوجية والمهارات العقلية، وأن على المعلمين أن يركزوا على التدريب الكافي في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على ميكانيزم القراءة من حيث تعرف الحروف والكلمات والنطق الصحيح بها والسرعة في القراءة ووضعية القارئ، على أن تقدم المهارات العقلية بالتدريج وفي ضوء النمو العقلي للمتعلمين، ذلك لأن القراءة الجهرية هي التي تكشف عن الأخطاء من جهة، وتمهّد في الوقت نفسه لاكتساب العناصر الأخرى للقراءة، وتعوّد الطفل على الثقة بالنفس والجرأة في مواجهة الجمهور.

8- **التدريب الكافي على مهارات القراءة الصامتة:** وفي التدريب على مهارات القراءة الصامتة ينبغي أن تتوفر سمات هذه القراءة من حيث إطباق الشفتين والقراءة بالعين فقط مع السرعة وفهم المقروء، إذ من الملاحظ أن بعض المعلمين يكلفون طلابهم القراءة الصامتة، وإذا هي أقرب إلى القراءة الجهرية من غير أن ينبهوهم على أن تلك القراءة هي قراءة صامتة.

9- **مراعاة جانبي مهارات القراءة:** إذا كان ثمة تركيز على القراءة الجهرية وميكانيزم القراءة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي فإن على المعلمين أن يراعوا الجانبين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بحيث لا يطغى جانب على آخر، وطالما لاحظنا أن معلمين كثراً كانوا يقفون على المهارات الفسيولوجية للقراءة في النص ويهملون المهارات العقلية، فكان الطلاب يقرؤون النص مراراً وتكراراً قراءة جهرية من دون الوقوف على المغزى أو الهدف أو المعاني، الأمر الذي يؤدي إلى الملل نتيجة التكرار الآلي من غير هدف.

لذا كان لابد من العناية بالجانبين معاً، وأن ينمي المعلمون عند متعلميهم القدرة على استنباط المعاني واستنتاج المغزى والغايات التي يرمي إليها المؤلفون بغية تكوين

الاتجاهات وغرس المفاهيم، من غير إغفال للنواحي الجمالية.

وفي المرحلة الثانوية ينجح التركيز على المهارات العقلية إذا كان الطلبة قد وصلوا إلى مستوى جيّد في القراءة الجهرية. وهنا تحتل القراءة الصامتة موقعاً متميزاً في إدراك المعاني القريبة والبعيدة والكشف عن المغزى والحكم على الأفكار، وتبيان الأساليب الجملية التي يمكن أن توظف في مواقف التعبير.

ويقدر بعض المربين نسبة القراءة الجهرية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بـ 75٪، وفي الحلقة الثانية من هذه المرحلة تنخفض نسبتها لتصل إلى 50٪ كما هي عليه الحال بنسبة القراءة الصامتة. أما في المرحلة الثانوية فترتفع نسبة القراءة الصامتة إلى 75٪.

10- **ضرورة الاهتمام بقراءة الاستماع:** قلّما يلجأ المعلمون إلى استخدام قراءة الاستماع، مع أن هذا اللون مهم جداً في اكتساب المعرفة في مستقبل حياة الإنسان، فعلى المعلمين أن يدربوا على هذا اللون، وألا تكون الدروس مقتصرة على قراءة النصوص أمام أعين المتعلمين، على أن تعقب قراءة الاستماع مناقشة لبيان مدى فهم المتعلمين لما استمعوا إليه.

11- **الاهتمام بالقراءة الحرة والعناية بها:** تعد القراءة الحرة رافداً كبيراً لثقافة المرء، وبقدر ما نُعنى بإكساب المتعلمين محبة الكتاب والشغف به في وقت مبكر ننجح بعد ذلك في تكوين عادات القراءة الحرة عندهم. وعلى المعلمين أن يصطحبوا متعلميهم إلى مكتبة المدرسة أو أن يعملوا على تشكيل نواة مكتبة في كل صف، وأن يضعوا بين أيدي طلابهم الكتب المتنوعة في موضوعاتها والملائمة لمستوياتهم، وأن يخصصوا جوائز ومكافآت لمن يعمدون إلى قراءة الكتب الخارجية وتلخيصها في الصف، على أن تكون المادة الملخصة مدار مناقشة تعميماً للفائدة، وحفزاً لهؤلاء المتعلمين على القراءة وتحبيباً بها. وبقدر ما يتمكن المعلمون من غرس

الشغف بالقراءة في نفوس المتعلمين يعدّون ناجحين في أداء رسالتهم.

12- **توظيف القراءة في مواقف التعبير:** لما كانت القراءة عملية تحليلية فإن التعبير هو عملية تركيبية، ومادام المعلمون قد ساعدوا المتعلمين على فهم النصوص المقروءة مفردات وجملاً ومقاطع وفقرات وما بين السطور وما وراء السطور، كما ساعدوهم على تبيان الاتجاهات والقيم ومواطن الجمال فإن ذلك كله يعد ثروة أضيفت إلى رصيد المتعلمين وبإمكانهم الإفادة من هذا الرصيد في تعبيراتهم الشفاهية والكتابية.

13- **تنمية مهارات التعلم الذاتي:** في تدريس القراءة مجال واسع لتدريب المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي وذلك عندما يكلّف المعلمون طلبتهم الرجوع إلى المعاجم للتفتيش عن معاني بعض الكلمات في النصوص المقروءة، وعندما يكلفونهم البحث في الموسوعات أو في أمهات الكتب عن بعض الجوانب المعلقة بما يقرؤونه، وعندما يكلفونهم الاطلاع على دواوين شعرية أو كتب خارجية وكتابة بحوث قدر الإمكان، فإن ذلك كله ينمّي مهارات الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي لدى المتعلمين.

والتعلم الذاتي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة. وفي عصرنا الحالي عصر العلم والتقانة، عصر الحاسوب والشابكة (الإنترنت) مجال واسع لاكتساب مهارات التعلم الذاتي.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التربوية في الغرب تولي اهتماماً متزايداً لاستخدام الحاسوب والشابكة(الإنترنت) لتنمية مهارات القراءة الأساسية والمتقدمة من رياض الأطفال حتى طلبة الجامعة. وهناك عدد من البرامج الحاسوبية المتوفرة حالياً ابتداء من مهارات تمييز الحروف والكلمات إلى استيعاب النصوص الأدبية وتنمية حصيلة المفردات، ومهارات انتقاء الكتب، والبحث عن المعلومات، وزيادة سرعة القراءة. ويستخدم

الحاسوب حالياً أداة أساسية في عادات القراءة لتشخيص أمراض القراءة وعلاجها وتقييم الجاهزية القرائية.

وثمة صيحات تنطلق لتقول: «وداعاً قراءة المطالعة والتلقي السلبي، والاقتصار على النصوص، ومرحباً بقراءة التفاعل والإبحار والسيولة الرمزية لانصهار المكتوب والمرئي والمسموع في وسائل الوسائط المتعددة».

14- السعي إلى تكوين النشاط الإبداعي في القراءة: ويتميز النشاط الإبداعي بثلاث خصائص أساسية هي الأصالة والطلاقة وتقييم الذات، وقد أضاف إليها الدكتور مصطفى سويف مواصلة الاتجاه. أما أصالة القراءة فتعني جدتها وفاعليتها والدخول في جدل عميق مع النص والقدرة على تقطير حصادها المعرفي في صورة مفاهيم وأفكار محورية يتم بوساطتها تحديث البنى المعرفية في ذهن القارئ توسعاً وتعمقاً.

والطلاقة تعني انسيابية القراءة وسرعتها مع عمق الاستيعاب وعدم الامتداد إلى مواقع سابقة. وفي النص التفاعلي تعني الطلاقة سرعة انتقاء حلقات التشعب النصي والإبحار الهادف في فضاء الشابكة (الإنترنت) بصورة تضمن سرعة الوصول إلى المعلومات المطلوبة.

ويتمثل تقييم الذات في قدرة القارئ على تقييم مدى فاعلية قراءته من خلال استذكار النقاط الرئيسة لما يقوم بقراءته والحكم على مواقفه في ضوء ما يكتسبه من معارف وخبرات من خلال القراءة.

ومواصلة الاتجاه تعني أنه لابد للقارئ المبدع من وضع خطط طويلة الأمد لقراءته من حيث مجالات القراءة، ونوعيات النصوص، ومستوى الصعوبة، وكيفية توزيع الجهد القرائي على مطالب القراءة المختلفة. ومواصلة الاتجاه في قراءة التخصص تعني مداومة التعمق وملاحقة الجديد وزيارة المواقع باستمرار. أما فيما يخص القراءة خارج نطاق التخصص فتعني متابعة المعارف الجديدة العابرة للتخصصات ذات الصلة بمجال التخصص.

رابعاً– طرائق تدريس الكتابة

ثمة تلازم بين تعليم القراءة وتعليم الكتابة، ففي الوقت الذي يدرّب فيه الطفل على تعلم القراءة في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي في الأعم الأغلب، يدرب على كتابة الحروف والكلمات التي اكتسبها في القراءة. ويمكن أن يدرّب الطفل على الوضع الصحيح لإمساك القلم في رياض الأطفال.

وتدريب الأطفال في التعليم الأساسي على كتابة ما يحاكونه أمر مهم، فمحاكاة الخط الجميل والدقة في تلك المحاكاة تساعدان المتعلم في مستقبل حياته على تذوق الجمال والتناغم والانسجام في الكتابة، والتدريب على النسخ والنقل وعلى الإملاء المنظور، ومن ثم الإملاء الاستماعي، يحظى بالاهتمام في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ويتم في وقت مبكر، على أن يراعى في ذلك كله الوضوح والإتقان والسرعة والصحة، ذلك لأن الملاحظة والدقة والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق، ذلك كله توضع بذوره في السنوات الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

والخط الذي يحاكيه الطفل ينبغي له أن يكون جميلاً كتبت حروفه وكلماته بإتقان، فإذا لم يكن خط المعلم جميلاً فيمكن أن يعرض أمام صغاره نماذج في الفيديو أو على شاشة التلفاز والحاسوب لأطفال يُراعون الأوضاع الصحية في الكتابة من حيث بعد الورقة عن العين والوضعية الصحية للجسم واستقامة السطور، كما يمكن أن يعرض نماذج من الخط الجيّد، ويطلب إلى الصغار محاكاتها على أن يراعي الطفل وضع علامات الترقيم في كل ما يكتبه حتى يدرك أهميتها في الكتابة وفي المعنى أيضاً، ولابد من تدريب الطفل على الكتابة على الشابكة أيضاً، وهي كتابة أرقى وأكثر تعقيداً، وأكثر صلة بالتفكير، وأكثر مسؤولية وأوضح تنظيماً.

وثمة تدريبات على بناء الجمل في المراحل الأولى وعلى ترتيبها يمكن أن تقدم مكتوبة أو بوساطة الحاسوب، ويطلب إلى الصغير إنجازها في ضوء الإرشادات، فإذا

جاءت إجابته صحيحة عززت، وإن كانت خاطئة طلب إليه إعادة المحاولة من جديد، وقد تتغير صيغة السؤال فيستبدل بها صيغة أبسط وأوضح.

الكتابة بالحاسوب

وثمة صيحة تنادي «لقد ولّى عهد الورقة والقلم»، وأن الحاسوب سينسخ التعلم بالورقة والقلم، إذ يتوقع مستقبلاً أن يغير الحاسوب الطريقة التي يتعلم بها الأطفال في الأجيال القادمة، وأنه ليس بالضرورة أن يتعلموا الكتابة بالورقة والقلم كما تعلمنا نحن والأجيال السابقة، وما يرتبط بذلك من المعوّقات التي تنتج عن مهارات الحركات الدقيقة اللازمة للقبض على القلم، تلك التي تحول بين أفكار الأطفال والتعبير عنها كتابة، فسوف يستخدمون لوحة المفاتيح لتقوم بالمهمة، وعندها سيكونون سعداء بما أنجزوه من مجرد لمس الحروف على لوحة المفاتيح.

والواقع أن مشكلات البدء في الكتابة تتمثل في أربع نواح هي:

1- شكل الحرف.

2- الحروف التي ينزل جزء منها عن السطر (في اللغة العربية).

3- المسافات بين الكلمات.

4- اتجاه الكتابة.

وتلك في مجملها تمثل على أقل تقدير معوّقات بين الطفل وتعلم الكتابة كما في النحو والترقيم والهجاء بالنسبة للأطفال الأكبر سناً. ولذلك فإن تقانة الحاسوب سيكون لها آثار إيجابية لكل من إزالة العوائق بين الطفل والكتابة في بداية تعلمه لها، أو التأثير في الطريقة التي بها يكتبون مهارة الكتابة داخل الصف وخارجه، بتوجيه المعلم والكبار أو دون توجيههم، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

1- عند الكتابة بالقلم على الطفل أن يتذكر كيف يحرك ذراعه ومعصمه وأنامله ليرسم كل حرف ولكن مع لوحة المفاتيح فإن كل الحروف متاحة بمجرد لمحة

واحدة ولمسة واحدة، كما أن الحروف المختلفة لا تحتاج إلى كثير من التبصر عند استدعائها من ذاكرة الحاسوب وملاحظة الفروق بينها.

2- عند الكتابة بالقلم يفكر الطفل، وينشغل بأمور كثيرة منها علاقة الحرف بما قبله وما بعده من حيث الشكل، وأخذ المسافات المناسبة بين الكلمات، والمسافات بين الحروف داخل الكلمة الواحدة عندما تتضمن حروفاً منفصلة، وكل ذلك يمثل عبئاً على الطفل، إلا أنه باستخدام لوحة المفاتيح تصبح كل هذه الأمور سهلة وميسرة دون أدنى عناء، فالحاسوب يسهل على الطفل معرفة الحروف التي تلتصق، والتي لا تلتصق بغيرها، والمسافات المناسبة بين الكلمات، والتي تختلف عن المسافات بين الحروف في الكلمة الواحدة، كما أنه يعلم الطفل كيف أن الكلمات تكتب متجاورة في سطر واحد لا تكتب تحت بعضها، ويعلمه اتجاه الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار والبدء من أول السطر.

3- إن الرغبة في العمل المتفرد المستقل لدى الطفل كثيراً ما تتحقق عندما تتوفر بعض البرامج في صورة ألعاب لتعرف الكلمات والحروف أيضاً خاصة عندما تتيح البرامج الجاهزة أصواتاً لهذه الحروف والكلمات، وفيها ينطق الحاسوب اسم الكلمة والحرف في الوقت نفسه الذي تظهر فيه على الشاشة، وهذه من أكبر الصعوبات التي تواجه الطفل عند الكتابة والقراءة معاً. وهو ما يتعلق بقضية الربط بين ما ينطقه الطفل أو يسمعه وبين ما يراه من حروف وكلمات.

4- إن استخدام الحاسوب يجعل الأطفال قادرين على الكتابة أو على الأقل أن يبدؤوها، وربما كان ذلك أجدى من اصطدامهم بداية بالمهارات التي تستلزمها الكتابة. وبعد أن تحدث الألفة بين الطفل والحروف المكتوبة وفنياتها يمكن البدء بالتدريب على استخدام القلم، عندها سيكون الأمر سهلاً بالنسبة للطفل.

المراجع

1- جورج مونين- تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين- ترجمة الدكتور بدر الدين القاسم- دمشق 1972.

2- الدكتور راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة- أساليب تدريس اللغة العربية- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة- عمان 2003.

3- الدكتور رشدي أحمد طعيمة- المهارات اللغوية: مستوياتها- تدريسها- صعوباتها- دار الفكر العربي- القاهرة 2006.

4- الدكتور رشدي أحمد طعيمة- تعليم القراءة والأدب- دار الفكر العربي- القاهرة 2006.

5- الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح- مدخل علم اللسان الحديث- معهد العلوم اللسانية والصوتية- الجزائر.

6- مارك ريشل- اكتساب اللغة- ترجمة الدكتور كمال بكداش- المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع- بيروت 1984.

7- الدكتور محمد حبيب الله- أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق- دار عمار- عمان 1427هـ.

8- الدكتور محمود أحمد السيد- في طرائق تدريس اللغة العربية- جامعة دمشق- كلية التربية 2008.

9- الدكتور محمود رشدي خاطر وآخرون- طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة- دار المعرفة- القاهرة 1980.

10- الدكتور محمود رشدي خاطر وآخرون- تعليم اللغة العربية والتربية الدينية- مطابع سجل العرب- القاهرة 1985.

11- الدكتور ميشال زكريا- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة- المؤسسة

الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع- ط2- بيروت 1985.

12- الدكتور نايف خرما- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة- عالم المعرفة- الكويت 1978.

13- د. رشدي طعيمة- د. محمد علاء الدين الشعيبي

تعليم القراءة والأدب- استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع- دار الفكر العربي- القاهرة 2006.

14- أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق- دار عمار- عمان 1996- د. محمد حبيب الله.

15- د. محمود أحمد السيد- طرائق تعليم اللغة للأطفال- الهيئة العامة السورية للكتاب ودار البعث- دمشق 2008.

1- Armbuster, B.B etal. Teaching text structur to import reading and writing, Reading Teacher 1989.

2- E. lunzer, D. Gardner (ed). The Effective use of reading, Heinmam Educational Books, 1979.

3- Harper G.j. etal A Home study Guide to learning skills, Capricornia institute 1988.

4- Richards, J and T. Rodgers: Approaches and methods in language teaching Cambridge, Cambridge university press. 1986.

القسم التطبيقي العملي

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

القسم التطبيقي العملي

يشتمل هذا القسم على التهيئة في رياض الأطفال، وعلى إكساب الأطفال في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي تعرف الحروف الألفبائية وقراءة الكلمات والجمل، وتقديم نماذج من دروس في بعض صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وبعض صفوف الحلقة الثانية وبعض صفوف المرحلة الثانوية.

أولاً– في رياض الأطفال

التهيئة للاستماع والمحادثة:

- وضع عدة صور ناطقة أمام الأطفال، ويطلب إلى الطفل أن ينظر إليها ويتحدث «صور لفواكه من محيطه، صور لحيوانات أليفة من بيئته، صور لوسائل نقل...الخ».
- صور لحيوانات يستمع إلى أصواتها مسجلة ويقلدها «هر، كلب، خروف، عصفور...الخ».
- صور متشابهة ولكن يوجد فروق بينها (يتأملها ويشير إلى الفروق).
- صور غير كاملة (يتأملها، ويشير إلى الأشياء الناقصة فيها) مثال: كلب بلا أذن، سيارة بلا دولاب، دجاجة دون منقار، طفل دون يد..الخ.
- صور في اتجاهات مختلفة يتأملها ويشير إلى الاتجاه في كل منها: (يمين، يسار، داخل، خارج، فوق، تحت.. الخ).
- صور للملاحظة والتعلم (إشارات المرور ودلالاتها، أطفال يعبثون بأزهار الحديقة، ويعتدون على حيواناتها) والتدريب على السلوك البيئي السليم.
- الاستماع إلى قصة تسردها المعلمة، والصغار يستمعون إليها، ثم تفسح في المجال أمامهم للحديث عن مجريات القصة وأحداثها، ويمكن تكليف بعض الأطفال أيضاً سرد قصة والآخرون يستمعون إليهم، وإجراء حوارات في ضوئها.

التهيئة للكتابة:

- ملاحظة الفرق بين أشكال الرسوم (بين السين والشين، بين العين والغين، بين الدال والذال...الخ).
- التتبع بالقلم لبعض أشكال الحروف (ا، ب، س، م ...).
- الوصل بين النقاط، والهدف مسك القلم بصورة صحيحة.
- رسم أشكال تشبه أشكال بعض الحروف العربية.
- الملاحظة ورسم الأشكال الناقصة أو المنقطة.
- الوصل بين النقاط الآتية من اليمين إلى اليسار لتكوين سهم.
- تلوين السهم الآتي من اليمين إلى اليسار.
- تحريك اليد من اليمين إلى اليسار وفق قواعد الكتابة العربية.
- تحريك اليد وفق الاتجاهات التي تحتاج إليها الكتابة العربية:

تدريبات على الوصل بين النقاط بحسب اتجاه السهم.

التهيئة للقراءة:

- إجراء تدريبات في الغناء.
- إجراء تدريبات في التعبيرات الصوتية.
- إجراء تدريبات في التقليد.
- إجراء تدريبات في الملاحظة.
- إجراء تدريبات في الإدراك.
- إجراء تدريبات في تعرف تسمية بعض الصور.
- إجراء تدريبات في التفريق بين الأصوات والتمييز بينها.
- إجراء تدريبات في إدراك الفروق بين الأشكال.
- إجراء تدريبات في الألعاب اللغوية.

- إجراء تدريبات في التصنيف.
- إجراء تدريبات في المقارنة والتشابه.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الألعاب اللغوية

لعبة لغوية (1)

الهدف من اللعبة:

- أن يحدد الطفل المواقع المكانية لأصوات الكلمات التي يستمع إليها.
- أن يحدد الحروف المناسبة لتلك الأصوات من عدة حروف معطاة.

الإجراءات:

- ينظم المعلم الطفل وقوفاً في دائرة كبيرة، ويقف في وسط الدائرة.
- يشرح المعلم اللعبة للأطفال، حيث إنه سيعطيهم كلمات، وعليهم أن يحللوها إلى أصواتها المختلفة.
- يبدأ الإجراء من طفل محدد في الدائرة، بأن ينطق المعلم كلمة، ويطلب من الطفل أن يذكر الصوت الأول فيها.
- يذكر الطفل الذي يليه الصوت التالي، وتستمر الأدوار باستمرار الكلمات.
- الطفل الذي يخطئ يجلس وتستمر اللعبة.
- الأطفال الواقفون في النهاية هم الذين أدوا المهمات بصورة صحيحة.
- يقدم المعلم التعزيز المناسب للفائزين.
- تزداد درجة الصعوبة طبقاً لاستجابات الأطفال، بحيث يطلب إلى الطفل هنا ذكر الصوت وإرفاقه ببطاقة الحرف المناسب من عدة بطاقات توضع في منتصف الدائرة.

لعبة لغوية (2)

الهدف من اللعبة:

أن يرفق الطفل الحروف بالأصوات المناسبة لها.

- يلتف الأطفال جلوساً على هيئة دائرة.

- يضع المعلم في مركز الدائرة لوحة الصور ذات القرص القابل للدوران.
- يخمن الطفل الصورة التي سيقف عندها السهم الموجود بالقرص قبل لفه.
- يقوم أحد الأطفال بلف القرص، والفائزون هم الذين يقف السهم عند الصورة التي قاموا بتخمينها.
- يقوم الأطفال بعد ذلك بذكر مسميات الصور التي أمامهم، والصوت الذي تبدأ به كل صورة.
- يقوم كل طفل باختيار الحرف الذي يطابق الصوت من بين بطاقات الحروف.
- يجهز كل طفل بطاقة الحرف، ويقوم أحد الأطفال بلف القرص.
- الصورة التي يقف عليها السهم، يقوم الطفل أو الأطفال الذين يحملون بطاقة الحرف الذي يمثل صوت بداية اسم الصورة بوضع البطاقة على الصورة، ويتوالى الإجراءان السابقان تباعاً.
- الفائز هو الذي يحصل على أكبر عدد من النقاط التي يسجلها المعلم.

لعبة لغوية (3)

الهدف من اللعبة

أن يرتب الطفل الصور وفق ترتيب الكلمات المسموعة.

الإجراءات:

- يعرض المعلم مجموعة من بطاقات الصور.
- يستمع الطفل من المعلم أو من جهاز تسجيل أسماء الأشياء الموجودة بالصور.
- يبحث في بطاقات الحروف التي توجد أمامه عن الحرف الذي تبدأ به كل كلمة.
- من يجمع أكبر عدد من الحروف هو الفائز.

لعبة لغوية (4)

الهدف من اللعبة

- أن يدل الطفل على الفروقات بين الصور التي يراها.
- أن يحدد الحروف الزائدة على محتوى الكلمات التي يراها.
- أن يحذف الزوائد من الكلمات لتعطي معنى.

الإجراءات:

- يعرض المعلم على الأطفال الصور الموضحة، يعرض صورتين بينهما فروق.





- يكلف الصغار المقارنة بين الصورتين.
- يوضح المعلم أن الصورة الثانية تحتوي على عين زائدة، وزيادتها أثرت في وضوح الشكل.
- يوضح المعلم أيضاً أن الكلمات التي نعرفها أيضاً قد تتعرض لمثل هذا، وعلينا أن نتعرف الزيادة فيها ونحذفه ليصبح لها معنى.
- يعرض على الأطفال بطاقتي الكلمتين التاليتين:

حديقة	حديققة

- يطلب إلى الأطفال مقارنة الكلمتين، ويسألهم أي الكلمتين صحيح، وأيهما خطأ، ويناقشهم في إجاباتهم.
- يوضح أن الحروف التي تزيد على الأحرف الأصلية للكلمة، ولا تجعل لها معنى إنما تؤثر في صحة معنى الكلمة وتجعلها غير واضحة.
- يكرر النشاط مع كلمات أخرى، وكلما وجد المعلم تعثراً في استجابات الأطفال يعود إلى الصور ويؤكد تدريبهم على التركيز والتمييز البصري للمكونات الأصلية.

لعبة لغوية (5)

الهدف:

- أن يخمن الطفل معاني الكلمات الناقصة في الجمل مستعيناً بالسياق.
- أن يكمل الجمل بالكلمات المناسبة مسترشداً بعلاقات المعنى.

الإجراءات:

- يخبر المعلم الأطفال أنه سيريهم كيف يعرفون كلمة مجهولة لهم، وذلك باستخدام مفاتيح في الجملة، وكذلك أصوات الحروف.
- يطلب المعلم من الأطفال أن يستعدوا للقيام بمثل ما يقوم به.
- ينطق المعلم هذه العبارة: أنا أركب س ..... .
- يرفع المعلم بطاقة الحرف (س) عندما يصل إلى المكان الخالي.
- يقول المعلم: يجب عليَّ أن أعرف ما هي الكلمة الأخيرة في الجملة، أنا أعرف أنها تبدأ بالحرف (س)، وأنا أعرف أيضاً أنها يجب أن تكون كلمة تشير إلى شيء يركب. سوف أقول الجملة مرة ثانية، وأفكر فيما أركبه، وأجعل فمي مستعداً للنطق بكلمة أولها حرف (س) عندما أصل إلى المكان الخالي في الجملة.
- ينطق المعلم الجملة مرة ثانية، ويؤكد في النطق كلمة (أركب)، ويبالغ في أسلوب (اجعل فمك مستعداً)، وينطق بالكلمة (ساعة)، ويقول: لديّ الآن كلمة تبدأ بحرف (س)، ولكن ليس لها معنى، لأننا لا نركب الساعة!، يكرر المعلم العملية، ولكن ينطق هذه المرة كلمة سيارة، يقول: سيارة يجب أن تكون هي الكلمة الصحيحة لأنها كلمة مبدوءة بـ (س)، ثم أنها شيء يركب.
- يكرر المعلم الإجراء مع جملة ثانية، ويطلب إلى الطفل أن يأتي بالكلمة الناقصة.
- إذا لم يتمكن الطفل من الممارسة، فعلى المعلم العودة إلى أنشطة تعرف

الكلمات المرتبطة بمهارة ربط الرمز بالصوت فيما يتعلق بالحروف المستخدمة في هذه الجملة، وقد تكمن المشكلة في محتوى الجمل ذاتها، وفي هذه الحال يغيّر المعلم هذا المحتوى ليتطابق مع خبرة الطفل.

تدريبات عامة على الألعاب اللغوية

1- تستخدم الألعاب اللغوية لتدريب الأطفال على النطق بالكلمات التي يعرفونها بمجرد النظر إليها، ولتكن في مسابقات بين المجموعات، يخصص لكل مجموعة عدد من بطاقات الكلمات، ويطلب إلى كل مجموعة على التوالي نطق كلمة من الكلمات التي تحتفظ بها، ويحدد وقت لذلك، وإذا تأخرت المجموعة فتأخذ دورها المجموعة التي تليها، والمجموعة الفائزة هي التي تنهي بطاقاتها أولاً.

2- يقوم المعلم بإجراء تدريبات تحل فيها الكلمات محل مترادفات وأضداد لها:

- يعرض على الأطفال صورة شيء أو اسمه، ويشجع كل طفل أن يأتي بكلمة أخرى تعني الشيء نفسه، ثم بكلمة عكسها.
- تناقش الكلمات (المترادفات والأضداد) ويبين مدى علاقتها بالمفهوم.

3- التدريب على تعرف الكلمات غير المألوفة بالاستعانة بالربط بين (الصوت والمعنى) ويمكن توزيع الأطفال إلى أزواج، ويعطى كل زوج مجموعة من بطاقات الحروف، وتكتب بعض الجمل الناقصة كلماتها، ويطلب إلى كل زوج تبادل الأدوار في إكمال جملة حذفت منها كلمة، ويرفع كل طفل بطاقة الحرف الذي تبدأ به الكلمة الناقصة، ويستخدم المشارك له معنى الجملة والربط بين الصوت والرمز لذلك الحرف الموجود على البطاقة المرفوعة ليخمن الكلمة التي تكمل معنى الجملة.

وعندما ينجح الطفل في التوصل إلى الكلمة المحذوفة يأخذ زميله دوره في إكمال جملة غيرها متبعاً الإجراء نفسه.

أ- يقدم للأطفال مجموعة من الألغاز المألوفة لهم لتدريبهم على تحليل الكلمات إلى حروفها، وهناك كثير من الألغاز المشهورة منها ما يلي:

- أنا حيوان كبير لي خرطوم ونابان، أنت تراني في حديقة الحيوان، واسمي يتكون من ثلاثة حروف، فمن أنا؟
- أنا جهاز صغير يتكلم الناس من خلالي، وأنا مهم جداً في التغلب على طول المسافات، واسمي يتكون من أربعة حروف، فهل تعرفني؟
- أنا مخلوق غريب آكل كل شيء، وعندما أشرب أموت، واسمي يتكون من ثلاثة حروف، فمن أنا؟

ب- تدريب الأطفال على إدراك علاقات السياق والوظائف الدلالية للتراكيب المتضمنة في الجمل من خلال إغناء حصيلتهم بالكلمات الأساسية، وكلمات الوظائف في جمل شفهية تعرض أمامهم، ثم يسألون عن المكان أو الوقت أو الاتجاه، ويطلب إليهم إكمال جمل باستخدام هذه الكلمات التي تجيب عن أسئلة تبدأ بمن؟ وماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟...الخ.

ثانياً- في الصف الأول

تقدّم الدروس في ضوء وحدات، وتشتمل كل وحدة على المهارات اللغوية المتوقع من التلميذ في نهايتها أن يستمع ويتحدث ويقرأ ويكتب ويعبّر، فإذا انطلقنا من وحدة الحياة (الأسرة) على سبيل المثال فتكون الأهداف المتوقعة في نهايتها أن:

1- يستمع إلى دروس الوحدة بانتباه.
2- يتحدث عن وحدة الحياة الأسرية بجمل مناسبة.
3- يقرأ جمل دروس الوحدة قراءة جهرية صحيحة معبّرة.
4- يؤلف جملاً من الكلمات التي تعلّمها.
5- يستخدم البنى اللغوية في تعبيره الشفاهي استخداماً صحيحاً (الضمائر

المنفصلة).

6- يتعرف الأحرف (الباء- الميم- الدال) صوتاً وشكلاً.

7- يحللّ الكلمات إلى مقاطع وأحرف.

8- يركبّ من الأحرف مقاطع وكلمات جديدة ثم يقرأ.

9- يكتب الأحرف (الباء- الميم- الدال) كتابة صحيحة وفق النموذج المعدّ لهذه الغاية في دفتر كتابته.

10- يعبّر شفوياً حول موضوع قصة تعاون أفراد الأسرة بجمل بسيطة مستعيناً بالصور.

11- يستخدم الحاسوب.

12- ينشد نشيداً في موضوع الوحدة.

13- يحب أسرته.

14- يتعاون مع أفراد أسرته.

15- يحترم الجدّ والجدة.

تشتمل دروس الوحدة على:

1- أسرتي

2- أحب أسرتي

3- جدّي وجدّتي

4- نشيد

5- التعبير (تعاون أفراد الأسرة)

تعرف حرف الباء

إذا كان إكساب المتعلم تعرف حرف الباء شكلاً وصوتاً وكتابة في الدرس الأول فإن خطوات سير هذا الدرس يمكن أن تكون على النحو التالي:

أقرأ العنوان أسرتي

صورة صورة صورة صورة

أنا باسمة أنا نبيل ماما رباب بابا رجب

التدريبات

القراءة والفهم

1- أصل بين الجملتين المتماثلتين ثم أقرأ:

أنا باسمة أنا نبيل

أنا نبيل أنا باسمة

ماما رباب بابا رجب

بابا رجب ماما رباب

2- أرتب الجمل ثم أقرأ:

ماما رباب

أنا نبيل

أنا باسمة

بابا رجب

3- أصل بين الكلمة والصورة المناسبة ثم أقرأ:

رباب نبيل باسمة رجب

صورة باسمة صورة رجب صورة رباب صورة نبيل

4- أقرأ

صورة أنا نبيل صورة أنا باسمة

صورة أنا باسمة صورة بابا رجب

- **البنى اللغوية**

أنا باسمة أنتَ ..... صورة نبيل

أنا نبيل أنتِ ..... صورة باسمة

هي ماما هو ..... صورة بابا

هو بابا هي ..... صورة ماما

- **المهارات الصوتية:**

1- أكتشف حرف الباء

صورة صورة صورة صورة

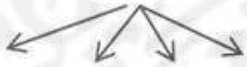
ماما رباب أنا باسمة أنا نبيل بابا رجب

رباب باسمة نبيل رجب

ب بـ بـ ـب

أشكال حرف الباء

ب



ب بـ بـ ـب

رباب بسمة نبيل رجب

2- أسمي الصور، وأنطق حرف الباء (ب):

صورة قارورة حليب صورة خبز صورة قميص صورة باب

حليب خبز ثوب باب

3- أنطق حرف الباء مع الحركات والمدود:

بَ بَدر با باب

بُ بُلْبل بو بوق

بِ بِلاد بي عبير

4- أسمّي الصور التي فيها حرف الباء:

صورة خبز صورة كلب صورة كتاب صورة صحن صورة باب

5- أضع دائرة حول حرف الباء:

ت ث ف بِ ش س

6- أدل على حرف الباء ثم أقرأ:

ن ت م أ بَ ر ن ث

7- أنطق حرف الباء مع الحركات والمدود:

بَ باب بُ بُوران بِ عبير

8- أرسم حرف الباء ثم ألوّنه:

ب ب ب ب

- **التعبير الشفوي:**

1- أسمي أفراد أسرتي: اسمي اسم بابا اسم ماما اسم أختي

2- أعبّر عن مشاعري تجاه أسرتي:

أحب أمي ..... لأنها .....

أحب أخي ..... لأنه .....

أحب أختي ..... لأنها .....

أحب أسرتي ..... لأنها .....

تعرف حرف الميم

وإذا انتقلنا إلى إكساب المتعلم حرف الميم فنسير في الخطوات السابقة

الدرس الثاني عنوانه أحب أسرتي

والأهداف المرسومة هي:

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس أن:

- يستمع إلى قصة درس (أحب أسرتي) بانتباه.
- يتحدث حول درس (أحب أسرتي) بجمل صحيحة.
- يقرأ جمل الدرس قراءة صحيحة.
- يتعرف الكلمات الجديدة في الدرس.
- يتعرف حرف الباء شكلاً وصوتاً.
- يستخدم جملة تبدأ بضمير المتكلم (أنا) والخبر المفرد.
- يكتب حرف الميم.
- يعبّر شفوياً عن حبه لأسرته.
- يتعاون مع أفراد أسرته.

أقرأ

- قراءة جمل درس (أحب أسرتي).

القراءة والفهم:

1- أصل بين الجملتين المتماثلتين ثم أقرأ.

2- أرتب الجمل ثم أقرأ.

3- أعيد ترتيب الجملة ثم أقرأ.

4- أصل بين الجملة والكلمة التي تكملها ثم أقرأ.

5- أصل كل كلمة بمثيلتها ثم أقرأ.

6- أقرأ ممثلاً المعنى.

البنى اللغوية:

- أكمل الجمل التالية مستعيناً بالصور:

أنا أحب أسرتي أنت ..... أسرتك

هو .....

هي .....

نحن .....

أنتِ .....

المهارات الصوتية:

- أكتشف حرف الميم:

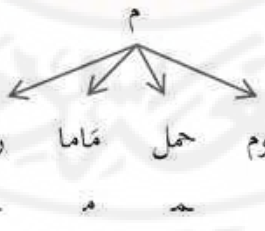
صورة صورة صورة صورة

اليوم عيد الأسرة حمل بابا الحلوى حملت ماما الورد ريم

اليوم حمل حملت ريم

م مـ مـ مـ

أشكال حرف الميم



1- أسمي الصور التي فيها حرف الميم (م):

صورة هر صورة سمكة صورة مشط صورة علم

2-أضع دائرة حول حرف الميم (م):

ب م ن ش ث ك م

3- أنطق حرف الميم (م) مع الحركات والمدود:

مَ مَسْبح ما ماجد

مُ مُراد مو نمور

مِ مِشط مي ميزان

4-أمرّر إصبعي على حرف (الميم) ثم ألوّنه:

م مـ مـ ـم

التعبير الشفوي:

أعبّر شفوياً عن حبي لأسرتي بأن:

- أقوم بترتيب غرفتي
- و----------
- و----------
- و----------

جامعة دمشق Damascus University

ثالثاً- في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

يقوم المعلم بالتدريب على المهارات اللغوية في ضوء وحدة اللغة وتكاملها في الصفوف الثاني والثالث والرابع من مرحلة التعليم الأساسي، فيدرّب على الاستماع والقراءة والتعبير الشفوي والكتابي والبنى اللغوية والكتابة (الخط والإملاء) والأناشيد والمحفوظات...الخ.

القراءة في ضوء وحدة اللغة وتكاملها:

- التدريب على الأنواع الثلاثة للقراءة (القراءة الجهرية- القراءة الصامتة- قراءة الاستماع).
- التركيز على القراءة الجهرية لأنها تكشف عن الأخطاء.
- التدريب على تلخيص ما استمع إليه مع تحديد الفكرة الرئيسة.
- التدريب على فهم المعنى العام والتفصيلي من السياق.
- شرح المفردات.
- استخدام المفردات في سياقات جديدة.
- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.
- التنبؤ بالنتائج من خلال استماعه لتسلسل الأحداث.
- التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يقرأ ويستمع إليه.
- التعبير الشفوي عما يجول في نفس المتعلم من مشاعر وأفكار.
- اقتراح عنوان جديد لما يقرأ من نصوص.
- القراءة الجهرية مع تمثيل المعنى.
- التدريب على الطلاقة والجرأة في القراءة الجهرية.
- التدريب على زيادة السرعة في القراءة الصامتة.
- التدريب على إبداء الرأي فيما يستمع إليه وما يقرؤه.

- التدريب على استخدام النبرة المناسبة في أثناء الحديث.
- التدريب على استخدام الأساليب الشائقة في تنمية الميل إلى القراءة ومحبتها.
- التدريب على إدراك ما بين السطور وما وراء السطور.
- التدريب على إدراك المغزى والهدف البعيد فيما يقرأ وما يستمع إليه.

الصف الثاني

أنا والحاسوب

أنا غيثٌ مثلُ كلِّ الأطفالِ أُحبُّ أن ألعبَ وأتعلَّمَ. في يومٍ من الأيام دخل عليَّ والدي وهو يحمل صندوقاً كبيراً. تُرى ماذا في الصندوق؟ وهل يخصّني؟ نظر إليَّ أبي وقال: اطمئنّ يا ولدي، هو لكَ.

افتحِ الصندوق بسرعةٍ يا أبي، فأنا في شوقٍ لرؤية ما فيه، يا اللهُ ما هذا !!؟ حاسوبٌ !! شكراً لك يا أبي، وقبّلتُ يديه فقبّلني ، وقال: أنا أعرفُ كم تحبُّ الحاسوب!! ومن حقّك أن تلعب، ولكن لا تنسَ دراستك، فقلتُ: أعدك يا أبي أن أهتمّ بدراستي أكثر وأكثر، وسأستعمل الحاسوب في مساعدتي على الدراسة فأجد فيه المتعة والفائدة والتعلّم، وسأكون إن شاء الله ولداً مطيعاً وتلميذاً مجدّاً.

الأهداف:

يتوقع من التلميذ في درس (أنا والحاسوب) أن:

- يتعرّف الحاسوب.
- يقرأ جمل الدرس قراءة جهرية صحيحة.
- يتعرّف الكلمات الجديدة: (الحاسوب- الصندوق- اطمئن- شوق- أهتم — المتعة- التعلم).
- يستخدم الوقوف على ساكن.
- يستخدم عبارات المجاملة: شكراً لك يا والدي.

- يستخدم الجملة الفعلية وأزمانها.
- يستخدم الاستفهام.
- يكتب مقطعاً من النص.
- يعبّر شفوياً عن استعمال الحاسوب.

القيم والمواقف:

- يكتسب المهارات الفكرية واليدوية.
- يدرك أهمية الحاسوب في تحصيل المعرفة من خلال استخدام الألعاب التربوية الموجهة.

الأساليب والمناشط:

- التمهيد المناسب للنص.
- يحمل المعلم حاسوباً بيده، ويسأل المتعلمين عن الشيء الذي يحمله وفوائده.
- يكلف المتعلمين قراءة النص قراءة جهرية.
- يقوم بتصحيح الأخطاء.
- يوجّه الأسئلة بعد القراءة.

أولاً- الأسئلة:

1- ماذا يحبّ غيث؟

2- ما المفاجأة التي حملها الوالد لابنه؟

3- بماذا وعد غيث والده؟

4- ما الفائدة التي سيجنيها غيث من الحاسوب؟

5- هل تتمنى أن يكون لديك حاسوب؟

6- كيف تستفيد من الحاسوب؟

ثانياً– التدريبات:

1– أكمل الجمل الآتية مستعيناً بالنص، ثم أقرأ:

أنا غيث مثل كل الأطفال .....

نظر إلي أبي وقال: .....

ومن حقك أن ..... ، ولكن .....

سأستعمل ..... في مساعدتي على .....

2– أرتّب الكلمات الآتية في جمل مفيدة، ثم أقرأ:

أن– أهتم – أعدك– يا – بدراستي– أبي.

.....

أبي– قال: يا ولدي– اطمئن– لك– هو

.....

3– أختار من النص أضداد الكلمات الآتية:

أكره .....

أهمل .....

أقل .....

4– أقرأ الكلمات الآتية منتبهاً إلى لفظ حرف القاف:

قَبلت– حقِك– قُلت– قال– صندوقْ

5– أقرأ ثم أحلّل الكلمات الآتية إلى حروف:

(حاسوب– هواية– دراسة– تلميذ)

6- أركّب من الحروف الآتية كلمات ثم أقرأ:

م/ ذ/ ع/ ة	
م/ط/ي/ ع	
أ/ل/ع/ب	
أ/ع/ر/ف	

7- أقرأ العبارة الآتية قراءة صحيحة معبّرة مراعياً الوقف:

يا الله ما هذا !!؟ حاسوب !! شكراً لك يا أبي.

سأكون إن شاء الله ولداً مطيعاً وتلميذاً مجداً.

8- ألاحظ ما يأتي، ثم أكون جملة مماثلة:

أنا أعرف كم تحب الحاسوب.

أنا أعرف.....

أنا .....

أكتب بخط جميل:

أنا غيث مثل كل الأطفال أحب أن ألعب وأتعلم.

.....

الإملاء المنظور:

أعدك يا أبي أن أهتم بدراستي أكثر وأكثر، وسأستعمل الحاسوب في مساعدتي على الدراسة فأجد فيه المتعة والتعلم، وسأكون إن شاء الله ولداً مطيعاً وتلميذاً مجداً.

التعبير الشفوي:

أحب الحاسوب لأنه:

- يسليني بألعابه المفيدة والممتعة
- يعلمني .....
- يفيدني .....

نشاط:

أرسم جدولاً على الحاسوب وأضع فيه برنامجي الدراسي الأسبوعي ثم أطبعه.

ثالثاً– التدريب اللغوي:

1– أحوّل الفعل وفق النموذج:

فتح الوالد الصندوق يفتح الوالد الصندوق افتح الصندوق

يا والدي

قرأ مجد الدرس ..... يا مجد

....

.....

2– أستخدم الاستفهام المناسب (ماذا– هل) وفق النموذج:

ماذا في الصندوق؟ هل تلعب معي؟

..... في .....؟ ..... تدرس .....؟

.....؟ .....؟

التقويم:

1– ضع خطاً تحت الكلمة المناسبة لمعنى الكلمة الأولى من بين الكلمات الأربع التي تليها:

اطمئنْ: العبْ– انسَ– افرحْ – انظرْ

المتعة: الحزن– النظر – السرور– السفر

مُجدّ: مستمع– لاعب– مجتهد– مطيع

2– ضع إشارة (✓) على يمين الجملة التي تراها صحيحة:

1– لم يكن غيث يحب أن يلعب.

2- كان الصندوق الذي حمله الوالد لغيث.

3- قبّل غيث يد والده.

4- كان غيث لا يحب الحاسوب.

5- كان غيث في شوق لرؤية ما في الصندوق.

3- ضع خطاً تحت العناوين الأخرى الملائمة للنص:

1- أنا والتلفزيون

2- هدية لا أحبها

3- الحاسوب يعلمني

الصف الثالث

صحبة المكتب

لأمير الشعراء أحمد شوقي

ألا حبَّـــذا صـــحبة المكتـــب وأحبـــبْ بأيامـــه أحبـــبِ

ويـــا حبـــذا صـــبيةٌ يمرحـــون عنـــانُ الحيـــاة علـــيهم صـــبي

كـــأنهُمُ بَســـماتُ الحيـــاة وأنفـــاسُ ريحانهـــا الطيّـــب

فـــراخٌ بأيـــكٍ فمـــن نـــاهضٍ يـــروضُ الجنـــاحَ ومـــن أزغـــب

يُـــراح ويُغـــدى بهـــم كـــالقطيعِ علـــى مفـــرِق الشـــمس والمغـــرب

خليّـــون مـــن تَبعـــات الحيـــاة علـــى الأم يُلقونهـــا والأب

الأهداف:

1- أن يذكر المتعلم فكرة عن حياة الشاعر أحمد شوقي.

2- أن يقرأ النشيد قراءة جهرية صحيحة ومعبّرة.

3- أن يذكر الفكرة العامة للنشيد.

4- أن يشرح معاني المفردات والتراكيب الآتية: حبذا – صحبة المكتب- يمرحون- عنان الحياة- بسمات الحياة- أنفاس ريحانها- أزغب.

5- أن يشرح معاني الأبيات (يكتفى بفكرة كل بيت).

6- أن يذكر بيتاً أعجبه، ويعلّل سبب إعجابه.

7- أن يحب مدرسته.

8- أن يذكر أصدقاء الدراسة في المدرسة.

9- أن يقدّر المعلم ويحترمه.

المناشط:

1- يعلّق المعلم صوراً لدخول الأطفال إلى المدرسة، وصوراً لخروجهم منها، وصوراً لهم وهم يلعبون في الباحة.

2- يوجه أسئلة حول مضمون هذه الصور.

3- يمهّد المعلم للنشيد بإسماع الأطفال النشيد مسجلاً على شريط بصوت جهوري وأداء معبّر.

4- يعرض النص مكتوباً أمام الأطفال بالتزامن مع سماعه.

5- يقرأ المعلم النشيد كاملاً بأداء معبّر صوتاً وحركة.

6- يقرأ بعض الأطفال النص محاكين المعلم.

7- يذكر المعلم نبذة عن حياة الشاعر أحمد شوقي:

ولد الشاعر أحمد شوقي في القاهرة عام 1868 وتوفي عام 1932م، علم من أعلام النهضة الأدبية في الوطن العربي، له قصائد كثيرة ودواوين شعر أشهرها (الشوقيات)، وله عدة مسرحيات منها «مجنون ليلى، كليوباترة»، ومنحه الأدباء العرب لقب أمير الشعراء بعد مبايعتهم له.

8- يشرح المعلم المفردات بإشراك صغاره في عملية الشرح والحوار:

المكتب: المدرسة

عنان الحياة عليهم صبي: لم تشتد عليهم الحياة بعد.

الريحان: نبات طيّب الرائحة.

أيك: المكان الكثير الشجر.

يروض: يمرّن.

أزغب: لم ينبت ريشه بعد.

تبعات الحياة: مسؤولية الحياة.

9- يوجّه المعلم عدداً من الأسئلة:

- عمّ يتحدث الشاعر أحمد شوقي في النص؟
- بمَ شبّه الشاعر الأطفال الصغار وهم يلعبون؟
- من الذي يتحمّل مسؤولية تربية الأطفال؟ والإنفاق عليهم؟ لماذا؟

10- اكتب جانب كل عبارة رقم البيت الذي يعبّر عنها:

يذهب تلاميذ المدرسة إلى مدرستهم صباحاً، ثم يعودون مساءً ( )

أيام المدرسة أجمل الأيام ( )

تلاميذ المدرسة كنبات طيّب الرائحة وكالحياة عندما تبتسم ( )

إنهم يشبهون صغار الطير، بعضهم يتدرب على الطيران فينهض، وبعضهم لا يستطيع ( )

11- الطفل بحاجة إلى رعاية وتربية، من المسؤول عن رعايته وتربيته برأيك؟

هل الأب والأم هما المسؤولان فقط؟

اذكر بعضاً من حاجات الأطفال وفق الآتي:

الطفل بحاجة إلى غذاء كي ينمو

الطفل بحاجة إلى .... كي .....

الطفل بحاجة إلى .... كي .....

12- شبه الشاعر الأطفال بالفراخ الصغيرة، وأنت بماذا تشبههم؟

13- صمّم على الحاسوب لوحة (حقوق الطفل) بمشاركة رفاقك في المدرسة، ثم علّقها في مكان بارز في المدرسة.

14- يردّد الأطفال غيباً بعض الأبيات.

15- يعود المعلّم ليوجّه أسئلة محدداً:

- لماذا تحب مدرستك؟
- من هم رفاقك الذين يذهبون معك إلى المدرسة؟
- كيف تأتي إلى المدرسة؟ هل تأتي بالحافلة؟ أم بالسيارة؟ أم مشياً على قدميك؟
- لماذا تحب معلمك؟

التقويم:

1- ضع خطاً تحت الكلمة المناسبة لمعنى الكلمة الأولى من بين الكلمات الأربع التي تليها:

يمرحون: يجلسون- يفرحون- يأكلون — يتقاتلون.

يروح: ينام- يذهب- يتعب- يرجع.

تبعات الحياة: تعب الحياة- مسؤولية الحياة- مسرات الحياة- أحزان الحياة.

2- ضع إشارة (✓) على يمين الجملة إذا كان ما تضمنه صحيحاً وإشارة (×) إذا كان خاطئاً:

1- من حقوق الطفل أن يتعلم.

2- يلقي الأطفال تبعات الحياة على الجد والجدة.

3- أيام المدرسة من أجمل الأيام.

4- الأطفال في روحاتهم إلى المدرسة وفي عودتهم منها كالقطيع.

3- من العناوين المناسبة للنشيد:

- محبة العَلَم.
- أيام المدرسة.
- النزهة في الريف.
- مباراة رياضية.

الصف الرابع

العميان والفيل

كان لأمير في الهند فيلٌ، وكان في بلده خمسة عميان، فدعاهم إلى قصره، وقال لهم: «كل واحد منكم يذكر لي وصف الفيل».

قال العميان: «نحن ما رأينا الفيل فكيف نصفه»؟

فأخذهم الأمير إلى حديقة الحيوانات، ووقف إلى جانب الفيل، وقال لهم: «هذا هو الفيل».

فلفّ الأول يديه حول ساق الفيل، وقال: «الفيل مثل العمود». وصعد الثاني على ظهر الفيل، وقال: «الفيل مثل الجبل». ووضع الثالث يديه على جلد الفيل، وقال: «الفيل ناعم مثل الحرير». ولمس الرابع جنب الفيل، وقال: «الفيل مثل الحائط الكبير». وقبض الخامس على ذيل الفيل، وقال: «الفيل مثل المِكنسة».

ثم اختلف العميان بعد ذلك، وقال كل واحد منهم للآخر: «وصفي صحيح، ووصفك خطأ».

فضحك الأمير، وقال: «لا تختلفوا لأن وصف كل واحد منكم صحيح».

الأهداف: يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن:

1- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة.

2- يشير إلى المعنى العام للنص.

3- يشرح معنى الكلمات التالية: لفَّ، لمس، قبض.

4- يدل على الفكر الفرعية والأساسية.

5- يقدّر قيمة البصر عند الإنسان.

6- يساعد الأكفّاء (العميان) والمعوّقين كافة.

7- يحترم الرأي الآخر.

الأساليب والمناشط:

- يقوم المعلم بتنفيذ تمهيد مناسب للنص كأن ينطلق من القول: «إذا أردت أن تعرف نعمة الله عليك فأغمض عينيك» ويسأل: لماذا؟

  وما الفرق بين الأعمى (الكفيف) والمبصر؟

  ويمكن أن يعرض صوراً لتسلسل أحداث القصة «الأمير، العميان الخمسة، القصر، حديقة الحيوانات، الفيل، منظر كل واحد من العميان تجاه الفيل».
- تكليف التلاميذ القراءة الصامتة للنص.
- توجيه أسئلة بعد القراءة الصامتة.
- تكليف التلاميذ القراءة الجهرية وتصحيح الأخطاء بمشاركتهم.
- الوقوف على معاني الكلمات التالية:

  لفّ- قبض- دعا- لمس
- الوقوف على الأفكار الفرعية بطريق المناقشة:

  ماذا طلب الأمير إلى العميان؟

  ماذا قال العميان بعد أن سمعوا طلب الأمير؟

  ماذا قال الأعمى الأول عندما لفّ يديه حول ساق الفيل؟

  ماذا قال الأعمى الثاني عندما صعد على ظهر الفيل؟

ماذا قال الأعمى الثالث عندما وضع يديه على جلد الفيل؟

ماذا قال الأعمى الرابع عندما لمس جلد الفيل؟

ماذا قال الأعمى الخامس عندما قبض على ذيل الفيل؟

لماذا اختلف العميان؟

ماذا قال الأمير لهم؟

هل توافق على قول العميان: «نحن ما رأينا الفيل فكيف نصفه؟»

- الوقوف على المعنى العام للنص.
- ما الاتجاهات والقيم التي نستخلصها من الدرس؟
- التثبت من رؤية الشيء قبل الكلام عنه.
- عدم تخطئة الرأي الآخر.
- تعدد الرؤى حول الموضوع الواحد.
- الدقة في الوصف.
- مساعدة المعوّقين.
- تقدير قيمة النعمة التي ينعم بها المبصرون.
- تقدير النعم الكثيرة التي أنعم بها الله على الإنسان.

- الوقوف على بعض التعبيرات والأساليب التي يمكن أن يوظفها التلميذ في تعبيره:

- دعاه إلى السباق – دعاه إلى ممارسة الرياضة – دعاه إلى الجلوس....
- ناعم كالحرير
- ما رأيته فكيف أصفه؟

التقويم:

- تقويم القراءة الجهرية.
- وضع خط تحت المعنى الصحيح لكل كلمة فيما يلي:

قصر: بيت- كوخ- بناء صغير- بناء كبير

يذكر: يتذكر- يقول- يدرس- يعمل

دعاهم: ودّعهم- شكرهم- دعا لهم- ناداهم

صعد: نزل- طلع- قفز- ركض

- تكملة جمل واردة في النص:

- ..... الأمير إلى .....

- صعد الأعمى ..... على ظهر الفيل.

- ..... صحيح ووصفك .....

- وقبض ..... ذيل الفيل.....

- مُدَّ خطاً بين أعضاء الفيل والصفة التي قالها العميان:

ساق الفيل	الجبل
ظهر الفيل	الحرير
جلد الفيل	العمود
جنب الفيل	المكنسة
ذيل الفيل	الحائط

- ضع (✓) على يمين الجملة الصحيحة فيما يلي:

1- عدد العميان أقل من خمسة.

2- الأعمى لم يرَ الفيل.

3- عاش الأمير في الصين.

4- ذيل الفيل مثل المكنسة.

5- الأعمى الذي قال «الفيل ناعم مثل الحرير» هو الأعمى الخامس.

رابعاً- نموذج في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي

الصف السابع

رسالة

قال أحمد أمين في رسالة إلى ولده:

أي بني: إن أهم ما جرَّبت في حياتي أني رأيت قول الحق والتزامه وتحرّي العدل وعمله يكسب الإنسان من المزايا ما لا يقدر. لقد احتملت في سبيل ذلك بعض الآلام، ولكنني رغم ذلك استفدت راحة الضمير، وثقة الناس بما أقول وما أعمل، فإذا أردت أن تقتنع بتجربتي فالتزم الحق والصدق والعدل في جميع أعمالك مهما تكن النتيجة.

ومن أهم تجاربي أيضاً أني رأيت كثيراً من الناس يخطئون فيظنون أن المال هو كل شيء في الحياة، وقد أقنعتني التجارب أن المال وسيلة من وسائل السعادة حقاً بشرط أن يطلب باعتدال، وينفق في اعتدال.

الأهداف:

أ- يحدد المعلم الأهداف المرجوة من تدريس هذا النص متمثلة في:

1- يشير المتعلم إلى المعنى العام من النص بعد قراءته قراءة صامتة.

2- يشير إلى بعض الفكر الأساسية.

3- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة من حيث مخارج الحروف والضبط السليم، وتلوين المقروء.

4- يشير إلى معاني بعض المفردات الواردة في النص

5- يشير إلى بعض الفكر الفرعية التي يشتمل عليها النص.

6- يدل على المغزى من النص.

7- يدل على بعض التعبيرات والأساليب الجملية.

8- تتكوّن لديه بعض الاتجاهات والقيم الإيجابية من خلال النص المقروء.

الأساليب والمناشط:

ب- يقوم المعلم بإنفاذ الأساليب والمناشط التالية:

1- إجراء حوار مع المتعلمين مثل: نقول في حياتنا العادية: اسأل مجرّباً؟ لماذا نسأل المجرّب؟

- ما معنى المجرّب؟

2- تعالوا نقرأ النص التالي قراءة صامتة.

3- توجيه أسئلة بعد القراءة الصامتة:

- من هو صاحب التجربة في هذا النص؟ من هو أحمد أمين؟ يحمل المعلم بعضاً من كتب أحمد أمين ويذكر نبذة عن حياته.
- ما أهم ما جرّبه في حياته؟
- لمن يوّجه خلاصة تجاربه؟
- ما الذي استفاده في حياته؟
- بماذا نصح ابنه؟

4- تكليف الطلاب القراءة الجهرية.

اقرأ المقطع الأول يا ( )

هل هناك من كلمات غير مفهومة؟

- هل ارتكب زميلكم أخطاء؟
- ما الأخطاء التي ارتكبها؟
- ما معنى الكلمات التالية:

تحرّى- احتمل

- اقرأ يا ( ) المقطع الثاني:
- ما الأخطاء المرتكبة؟

- هل هناك كلمات غير مفهومة؟ ما هي؟

ما معنى كلمة أقنع؟

وكلمة المزايا؟

5- ما المعنى العام للنص؟

6- ما العنوان الذي يمكن أن نضعه للنص؟

7- توجيه المتعلمين إلى الإفادة من تجارب الكبار.

8- إجراء تقويم لمدى تحقق الأهداف:

التقويم:

أ- ضع خطاً تحت الكلمة المناسبة لمعنى الكلمة الأولى من بين الكلمات الأربع التي تليها:

تحرّى: أ- تحرّر ب- تحفظ ج- تحمّل د- بحث

احتمل: أ- حسب ب- صبر ج- احتجب د- حلم

أقنع: أ- أقبل ب- أقفر ج- قمع د- أرضى

المزايا: أ- الخصائص ب- المحاسن ج- العيوب د- الملامح

ب- أكمل ما يلي من النص:

- من أراد أن يفيد من تجربة الكاتب فعليه أن:

يلتزم الحق و..... و.....

- المال بنظر الكاتب هو وسيلة السعادة بشرط أن ينفق..... ويطلب.....

ج- فيما يلي أربعة عناوين، واحد منها فقط مناسب لأن يكون عنواناً للنص، ضع علامة (✓) أمام العنوان المناسب في المكان المخصص له بين القوسين:

أ- تجاربي في الحياة ( )

ب- السعادة هي المال ( )

ج- عذاب الضمير ( )

د- ندمي على تجاربي ( )

د- فيما يلي أربع إجابات للمعنى العام للنص، واحدة منها فقط صحيحة، ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لها بين القوسين:

المعنى العام للنص هو:

أ- المال هو غاية الحياة ( )

ب- على الإنسان أن ينفق المال ويسرف في عملية الإنفاق ( )

ج- على الإنسان أن يلتزم العدل ببعض الأعمال دون بعضها الآخر ( )

د- على الإنسان أن يلتزم الصدق في أعماله كلها ( )

هـ- فيما يلي مجموعتان من الجمل تحمل كل منها معنى واحداً، ولكن أساليبها تختلف، اقرأ جمل كل مجموعة، ثم ضع علامة (✓) أمام الجملة التي تراها أقدر على التعبير عن المعنى المقصود في كل مجموعة، وذلك في المكان المخصص لها بين القوسين.

المجموعة (1)

أ- يحتمل الألم.

ب- يتعذب من الألم.

ج- يذوق مرارة الألم.

د- يتزايد عنده الألم.

المجموعة (2)

أ- يتعهد بالصدق والعدل.

ب- يستمر في الصدق والعدل.

ج- يلتزم الصدق والعدل.

د- يحب الصدق والعدل.

خامساً- نموذج في المرحلة الثانوية

هَبْ أن النص التالي من النصوص الواردة في كتاب **الصف الأول الثانوي** من المرحلة الثانوية:

الملك الحكيم لجبران خليل جبران

كان في إحدى المدن النائية ملك جبَّار حكيم، وكان مخوفاً لجبروته، محبوباً لحكمته. وكان في وسط تلك المدينة بئر ماءٍ نقي عذب، يشرب منها جميع سكان المدينة من الملك وأعوانه فما دونهم، لأنه لم يكن في المدينة بئر سواها.

وفيما الناس نيامٌ في إحدى الليالي، جاءت ساحرة إلى المدينة خُلْسةً، وألقت في البئر سبع نقط من سائل غريب، وقالت: «كل من يشرب من هذا الماء فيما بعد يصير مجنوناً».

وفي الصباح التالي شرب كل سكان المدينة من ماء البئر، وجُنُّوا على ما قالت الساحرة، ولكن الملك والوزير لم يشربا من ذلك الماء.

وعندما بلغ الخبرَ آذان سكان المدينة، طافُوا من حيٍّ إلى حيّ، ومن زُقاق إلى زُقاق، وهم يتسارّون قائلين: «قد جُن ملكُنا ووزيرُه: إن ملكنا ووزيره قد أضاعا رشدهما. إننا نأبى أن يملك علينا مليك مجنون. هيّا بنا نخلعه عن عرشه».

وفي ذلك المساء سمع الملك بما جرى، فأمر على الفور بأن يملأ حُقّ ذهبي، كان قد ورثه عن أجداده من مياه البئر، فملأه في الحال، وأحضروه إليه. فأخذه بيده وأداره إلى فمه، وبعد أن ارتوى من مائه، دفعه إلى وزيره، فأتى الوزير على ثمالته.

فعرف سكان المدينة بذلك، وفرحوا فرحاً عظيماً جداً، لأن ملكهم ووزيره قد ثابا إلى رشدهما.

من كتابه (المجنون).

- يمهّد المعلم لدرسه بسؤال الطلبة عن ذكر أدباء في المهجر.

- إذا ذكروا اسم جبران خليل جبران فهذا حسن، وإن لم يذكروه يقوم المعلم بذكره.
- يقدّم لمحة عن حياة الكاتب جبران ويشير إلى مؤلفاته.
- يحمل معه إلى الصف بعضاً من مؤلفات جبران.
- يكلّف الطلاب قراءة النص قراءة صامتة إذا كان مستوى الصف جيداً في القراءة الجهرية، وإلا فيقرأ الطلاب النص قراءة جهرية ويقوم المعلم بتصحيح الأخطاء بمشاركة الطلبة.
- يوجّه مجموعة من الأسئلة بعد القراءة الصامتة.
- يقوم المعلم بتدريس هذا النص في ضوء مستويات ثلاثة:

المستوى الأول: الحرفي:

1- زيادة الثروة اللغوية: العودة إلى المعجم للبحث عن الكلمات التي قد لا يعرفها المتعلم مثل: النائية، جبّار، خلسة، عذب، نأبى، الثُمالة، ثاب، نخلعه، ارتوى، طاف.

ويمكن الوصول إلى معاني بعض هذه الكلمات من خلال السياق، ولكن لابدّ من الرجوع إلى المعاجم في زيادة الثروة اللغوية.

2- الوقوف على تفاصيل النص وتذكرها في ضوء مجموعة من الأسئلة:

- ماذا كان في وسط تلك المدينة؟
- ما صفات ذلك الملك كما وردت في النص؟
- ما فائدة البئر لسكان المدينة؟
- كيف دخلت الساحرة إلى المدينة؟
- ماذا ألقت الساحرة في مياه البئر؟ وماذا قالت بعد أن ألقت السائل في البئر؟
- ماذا حدث لسكان المدينة بعد أن شربوا من مياه البئر؟

- هل شرب الملك والوزير من ذلك الماء؟
- ماذا فعل أهل المدينة عندما بلغهم الخبر؟
- ماذا فعل الملك بعد أن سمع ما جرى؟
- أبَى ورث الملك حقه الذهبي؟
- ماذا فعل الملك بعد أن أحضر إليه كأس من مياه البئر؟
- هل شرب الوزير من مياه البئر؟
- لماذا فرح سكان المدينة؟

3- الوقوف على الأفكار الأساسية والفكرة المركزية المصرّح بها والفكر الفرعية:

- اختر كلمة أو جملة تصلح لأن تكون عنواناً للنص.
- في أي فقرة ظهر الهدف الرئيس من النص.
- اجمع من الدرس كلمات تصلح لأن تكون عنواناً للنص؟
- ضع خطاً تحت الجملة التي تدلنا على الفكرة الرئيسة.
- اختر عنواناً مناسباً من بين العناوين الآتية:

الساحرة الذكية- ذكاء الملك- مدينة المجانين- الملك ورعيته.

- اذكر الفِكرة الفرعية في كل فقرة من فقرات النص.

4- الوقوف على تنظيم أحداث النص وتسلسلها:

- اذكر أحداث القصة كما وردت في النص.
- وازن بين سكان المدينة بعد أن شربوا من البئر وقبل أن يشربوا من البئر.
- من شرب أولاً من البئر؟ الوزير- الملك- سكان المدينة.
- أي من الحادثتين الآتيتين حدث أولاً:

أ- فرح سكان المدينة لأن مليكهم ثاب إلى رشده.

ب- شرب الملك من ماء البئر.

- رتب الجمل التالية حسب ورودها في النص:

أ- في إحدى الليالي جاءت ساحرة.

ب- كان في إحدى المدن النائية.

ج- وفي ذلك المساء سمع الملك بما جرى.

- تعرّف السبب والنتيجة:

- ما سبب شرب أهل المدينة من البئر؟
- ما سبب تشاورهم بعد أن شربوا من ماء البئر؟

السبب كان في الفقرة الثانية، والنتيجة كانت في الفقرة الثالثة، أشر إليهما.

- ما الدافع الذي دفع الملك والوزير ليشربا؟

- ما سبب فرح الناس بعد أن شرب الملك والوزير من ماء البئر؟

5- تنفيذ تعليمات:

- قراءة النص بإنعام النظر والبحث عن الأهداف البعيدة له.
- تمثيل النص: تحويل النص إلى نص تمثيلي، وتوزيع الأدوار على الطلاب والقيام بتمثيلها.

المستوى الثاني: التفسيري:

1- الوقوف على معان مجازية لبعض التعابير مثل:

- أضاعا رشدهما (جُنّا)
- نخلعه عن عرشه (نعزله)
- أتى على ثمالته (أنهاه، أفرغه)
- ثاب إلى رشده (رجع إليه عقله)
- بلغ الخبر آذان المدينة (انتشر).

2- الوقوف على الفكرة المركزية غير المصرّح بها:

- ما موضوع القصة حسب رأيك؟
- ضع عنواناً آخر مناسباً للنص؟
- ما المغزى من وراء هذا النص؟

3- الوقوف على دروس ونتائج:

- ما النتائج التي يمكن أن نستخلصها من النص؟
- ما الجمل التي تدعم أقوالك من خلال النص؟
- كيف تفسر شرب الملك والوزير للماء؟
- كيف تفسر سلوك أهل المدينة؟
- لماذا دخلت الساحرة والناس نيام؟

تنبؤ بالأحداث:

- ماذا كان يحدث لو أن الملك والوزير لم يشربا من ماء البئر؟
- ماذا كان يحدث لو وجدت بئر أخرى في المدينة؟
- بعد أن قرأت الفقرة الثانية ماذا تتوقع أن يحدث؟

تبيّن وجهة نظر الكاتب:

- ما رأي الكاتب في الموضوع؟ «ضع رأسك بين هذه الرؤوس، وقل يا قطّاع الروس».
- ما هدف الكاتب من كتابة القصة؟
- ما الدلائل على غرض الكاتب من القصة؟

4- الوقوف على تحليل الشخصيات وتفسير العواطف:

- ما سمات الشخصيات التي جاءت في النص؟ اعمل على تحليلها.
- ما الأشياء التي تدل على حكمة الملك؟ أو العكس؟

- كيف تفسّر سلوك الملك؟
- ماذا يمكنك أن تقول عن شخصية الساحرة؟
- كيف كان شعور الملك بعد علمه بجنون سكان المدينة؟

المستوى الثالث: التوظيف.

1- حل مشكلات:

- ماذا تفعل لو كنت مكان الملك؟
- ماذا كنت تفعل لو كنت أحد أفراد المدينة؟

2- قراءة ناقدة:

- هل توافق الساحرة على عملها وماذا كنت تفعل لو كنت مكانها؟
- هل توافق على عمل الملك؟
- هل كانت هناك ظروف خاصة أدت إلى كتابة هذه القصة؟
- هل المعلومات الواردة في النص كاملة ومفصلة؟
- هل هذه القصة صحيحة أم خيالية ولماذا؟
- هل يمكنك إيجاد قصة أو مقال له فكرة مناقضة لهذا الدرس؟
- وازن بين هذه القصة وقصة مشابهة في الموضوع نفسه.
- افحص في مصادر أخرى مدى دقة المادة الموجودة في القصة.

3- استخدام أساليب في مواقف التعبير:

يمكن للمتعلم أن يستأنس ببعض الأساليب والتعبيرات الجملية، وأن يوظفها في مواقف التعبير في حياته من مثل:

كان مخوفاً لجبروته ومحبوباً لحكمته.

طافوا من حيٍّ إلى حيّ، ومن زقاق إلى زقاق.

أتى على ثمالته.

فرح فرحاً عظيماً.

ثاب إلى رشده.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المراجع

1- الدكتور رشدي أحمد طعيمة- تعليم القراءة والأدب- دار الفكر العربي- القاهرة 2006.

2- إعداد الدكتور فرح سليمان المطلق، والأستاذة غالية زهور عدي، والأستاذة ميساء أحمد أبو شنب- إشراف الدكتور محمود أحمد السيّد- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- إدارة برامج التربية- العربية لغتي- تونس 2009.

3- الدكتور محمد حبيب الله- أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق- دار عمار- عمان 1427هـ.

4- الدكتور محمود أحمد السيّد- في طرائق تدريس اللغة العربية- مطبوعات جامعة دمشق- 2008.

5- الدكتور محمود أحمد السيّد- الدكتور امطانيوس ميخائيل- نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية (المتوسطة)- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- إدارة التربية- تونس 1989.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

صوغ الاختبارات الموضوعية

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

صوغ الاختبارات الموضوعية للمهارات اللغوية

غني عن البيان أن الاختبارات الموضوعية هي التي تقيس المستوى الفعلي للمتعلم، وإذا كان المعلمون يتفاوتون في تعرف ذلك المستوى في ضوء الاختبارات الذاتية والمقالية فإنهم يتفقون في الأعم الأغلب في تبيان المستوى الحقيقي لواقع المتعلمين في ضوء الاختبارات الموضوعية.

ونحاول فيما يلي تعرف بعض من أنواع الاختبارات الموضوعية أولاً، وتقديم نماذج من تلك الاختبارات ثانياً.

أولاً- من أنواع الاختبارات الموضوعية

تتعدد أنواع الاختبارات الموضوعية، ومن هذه الأنواع:

1- تخيّر إجابة صحيحة من بين عدة إجابات خاطئة.

2- وضع عناوين مناسبة للنص من بين عدة عناوين بعضها غير مناسب.

3- ذكر المغزى من النص من بين عدة إجابات واحدة منها فقط هي الصحيحة.

4- تحديد الفكرة الأساسية للنص من بين عدة فِكَر واحدة منها فقط هي الصحيحة.

5- تعرف المعنى الصحيح للكلمة من بين عدة كلمات خاطئة بوضع خط تحتها.

6- تعرف المعنى الصحيح للعبارة من بين عدة عبارات واحدة منها هي الصحيحة بوضع خط تحتها.

7- تكملة جمل ناقصة بالمعنى المناسب.

8- ترتيب الأحداث وفق تسلسلها.

9- وضع الرقم الصحيح للبيت الشعري الذي يدل عليه المعنى المقدّم للمتعلم.

10- وضع أرقام الأبيات التي تدل على الفِكَر المطروحة.

11- تخيّر العبارة الأقدر على التعبير عن المعنى من بين عدة عبارات في مجال التذوق الأدبي.

ثانياً- نماذج من الاختبارات الموضوعية

1- ضع خطاً تحت الجواب الصحيح:

كلمة (عاد) في الجملة (عاد الأولاد صديقهم في المشفى) تعني:

أ- رجع ب- سلّم ج- عدَّ د- زار

2- قام التلميذ بحلّ الوظيفة

معنى (قام) في الجملة يعني:

أ- نهض ب- أسرع ج- عمل د- جلس

3- كلمة (قذرة) تعني:

أ- لطيفة ب- نظيفة ج- وسخة د- جميلة

4- (يموت حالاً) تعني:

أ- يموت غداً ب- يموت غرقاً ج- يموت ببطء د- يموت بسرعة (فوراً)

5- (زلّت قدمه) تعني:

أ- زالت ب- جُرحت ج- سقطت د- رجعت

6- دخل المعلم إلى الصف، وطلب من سعيد دفتر الوظيفة، فوجد الدفتر نظيفاً، ووجد الخط جميلاً، فقال للتلميذ سعيد: أحسنت يا سعيد.

ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة:

قال المعلم لسعيد:

أ- الدفتر نظيف ب- اجلس ج- أحسنت يا سعيد

معلّم سعيد:

أ- طويل ب- يهتم بتلاميذه ج- طلب كتاب سعيد

7- قالت المعلمة لرنيم: ارسمي سيارة فيها راكبان. فكّرت رنيم قليلاً ثم رسمت سيارة، ولم ترسم الراكبين.

فقالت المعلمة: أين الراكبان يا رنيم؟

قالت رنيم: نزلا.

أ- تخيّر العنوان الصحيح للقطعة بوضع خط تحته:

عنوان القطعة:

بستان- شارع- الراكبان

ب- قالت المعلمة لرنيم:

أ- احكي نكتة ب- ادرسي ج- ارسمي سيارة د- لوّني الرسم

ج- جواب رنيم يدل على أنها:

أ- ذكية ب- كسولة ج- غبيّة.

8- دخل الأطفال وجلسوا، ثم فتحوا كتبهم، وأخذوا يقرؤون الحكايات الجميلة، ورسم أحدهم صورة على السبورة.

أ- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة:

كان الأولاد في:

أ- المتحف ب- الصف ج- السوق.

ب- كلمة (فتحوا) جاءت ..... كلمة (كتبهم).

أ- قبل ب- بعد ج- فوق

ج- كلمة (يقرؤون) جاءت ..... كلمة (فتحوا).

أ- قبل ب- بعد ج- فوق.

اختبارات موضوعية في الصف الثالث

تقابل عصفور وبلبل على شجرة، فقال البلبل للعصفور:

- عندما أغني أنا فعليك أن تسكت
- ولماذا؟ قال العصفور
- لأن صوتي أحلى أصوات الطيور قال البلبل.

وقبل أن ينتهي البلبل من كلامه، رأى العصفور نسراً يقترب من الشجرة، فقال للبلبل:

إذاً قف على أعلى غصن، وأسمعني صوتك، فوقف البلبل، وأخذ يغني، فهجم عليه النسر واختطفه وهرب.

من الأسئلة الموضوعية:

1- أين تقابل العصفور مع البلبل؟

2- ماذا قال البلبل للعصفور؟

3- ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة فيما يلي:

تقابل: وفق- التقى- قَبِل

أخذ يغني: أخذ ورقة- بدأ يغني- صار غنياً.

اختطفه: ضربه- أخذه بالقوة- لاعبه.

تفاخر: وقف- نظر- تباهى.

4- أكمل الجمل الآتية:

أ- تقابل ..... وبلبل على .....

ب- عندما ..... عليك أن تسكت

ج- صوتي أحلى ..... الطيور

د- وقف البلبل على ..... غصن

5- اكتب في المربعات الأرقام من 1-4 حسب الترتيب الصحيح في القطعة:

التسلسل في القطعة:

☐ اقترب نسر من الشجرة.

☐ هجم النسر على البلبل.

☐ تقابل عصفور وبلبل.

☐ وقف البلبل يغني على الشجرة.

6- ضع خطاً تحت العنوان المناسب للقطعة:

أ- النسر ب- البلبل ج- العصفور د- البلبل المتفاخر

اختبارات موضوعية في الصف السابع

نعم الصديق

لي صديق لا يؤذي صاحباً، ولا يسيء إلى جليس، أقضي معه كل يوم ساعات، فلا يسأم ولا أمَل، يؤنسني بعذب حديثه، وينير عقلي بروائع حكمه، يروي لي طرائف الأخبار، ويسمعني أحلى الأشعار، ويدعو إلى النظر والتفكر والاعتبار. لا يتقوَّل ولا يغتاب، ولا يبخل عليَّ بجواب، إذا أعطيتُه أعطاني، وإذا طالعت وجهه أغناني.

1) فيما يلي عدد من الكلمات، أمام كل منها أربع إجابات، واحدة منها فقط هي الإجابة الصحيحة، والمطلوب أن تضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لها بين القوسين، ولا لزوم لوضع أي إشارة أمام بقية الإجابات.

مثال: لا يؤذي، يعني:

أ. لا يزعج ( )

ب. لا يضرّ (✓)

ج- لا يؤلم ( )

د- لا يعذب ( )

وضعت علامة (✓) أمام (لا يضر)، لأنها الإجابة الصحيحة، ولم توضع أي علامة أمام بقية الإجابات.

1- لا يسأم، يعني:

أ- لا يتعب ( )

ب- لا يحزن ( )

ج- لا يمل ( )

د- لا يقلق ( )

2- لا يغتاب، يعني:

أ- لا يذكر أحداً بسوء ( )

ب- لا يكثر من الحديث ( )

ج- لا يدّعي على الناس ( )

د- يسهب في القول ( )

3- يُنير عقلي بروائع حكمه، يعني:

أ- يملأ عقلي بالقصص ( )

ب- يضيء عقلي بالقول النافع ( )

ج- يُسعدني بالحكايات ( )

د- يسرد لي النوادر ( )

4- يؤنسني بعذب حديثه، يعني:

أ-يتكلم معي كثيراً ( )

ب- يمتعني بكلامه الجميل ( )

ج- يُطربني بصوته الرخيم ( )

د- يقول لي قولاً نافعاً ( )

2) فيما يلي سؤالان، أمام كل منها أربع إجابات واحدة منها فقط صحيحة.

ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لها بين القوسين:

1- الصديق الذي يتحدث عنه الكاتب هو:

أ- الهاتف ( )

ب- التلفاز ( )

ج- الكتاب ( )

د- المذياع ( )

2- من الصفات التي وصف بها الكاتب صديقه أنه:

أ- يغتاب الآخرين ( )

ب- يدعو إلى النظر والتفكر ( )

ج- يضن بعطائه ( )

د- يسيء إلى جلسائه ( )

3) فيما يلي مجموعة من الأبيات الشعرية هي المجموعة (أ) ومجموعة من الجمل هي المجموعة (ب). اقرأ هاتين المجموعتين بعناية، وضع تحت كل جملة من جمل المجموعة (ب) رقم البيت الذي يدل عليها من أبيات المجموعة (أ) في المكان المخصص لذلك بين القوسين.

المجموعة (أ)

1- كتابي فيه بستاني وروحي ومنه سميرُ نفسي والنديمُ

2- يجالسني وكل الناس حربٌ ويُسليني إذا عرت الهمومُ

3- ويحيي لي تصفح صفحتيه كرامَ الناس إن فقد الكريمُ

4- إذا اعوجَّتْ عليَّ طريق قومي فلي فيه طريقٌ مستقيمُ

المجموعة (ب)

- الكتاب صديقي في الليل يسقيني روائع الفكر.

1- رقم البيت الدال على هذه الفكرة من النص الشعري هو ( )

- يروي لي أخبار الأصلاء العظماء إن صعب وجود أحد منهم في الحاضر.

2- رقم البيت الدال على هذه الفكرة من النص الشعري هو ( )

- يهديني سبل الرشاد.

3- رقم البيت الدال على هذه الفكرة من النص الشعري هو ( )

- يخفف الكتاب من متاعبي وأحزاني.

4- رقم البيت الدال على هذه الفكرة من النص الشعري هو ( )

4) أكمل العبارات التالية بما يناسبها:

مثال:

- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد ضم رسمت على واو

أ- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مضمومة بعد فتح رسمت على .....

ب- إذا جاءت الهمزة المتطرفة بعد حرف مكسور رسمت على .....

ج- تسقط همزة الوصل من (ابن) إذا وقع بين .....

د- إذا جاءت الهمزة المتطرفة بعد فتح رسمت على .....

5) ضع الكلمات الآتية في أمكنتها في الفراغات المناسبة لها:

الكلمات: السماء- بيئة- هنيئاً- أسأت- يؤخذ- العلماء- نبأ- يقرأان- شفاؤه- عبء- ضياؤه.

أ- سمعت اليوم ..... ساراً.

ب- التكبر مرض عسير .....

ج- أجمل ما في ..... نجومها.

د- نحن نعيش في ..... معتدلة الجو.

هـ- اعتذر إلى صديقك إن ..... إليه.

و- نحن نكرم .....

ز- الطالبان ..... دروسهما بجد ونشاط.

ح- العلم نور يبهر النفس .....

ط- الكسول ..... مرهق لأهله.

ي- أكلت طعامك اليوم .....

ك- الحق ..... ولا يعطى.

6) اكتب السبب في كتابة كل كلمة في المكان الخالي أمام كل جملة:

أ- يؤجج: كتبت الهمزة المتوسطة على واو لأنها .....

ب- يسأل: كتبت الهمزة المتوسطة على ألف لأنها .....

ج- مرفأ: كتبت الهمزة المتطرفة على ألف لأنها .....

د- بيت: كتبت التاء مبسوطة لأن .....

هـ- انتصر: كتبت الهمزة في انتصر همزة وصل لأن انتصر .....

و- أحمد بن الحسين: سقطت الهمزة من (ابن) لأن .....

ز- رمى: كتبت الألف اللينة ياء غير منقوطة لأن .....

ح- فما: كتبت الألف اللينة ألفاً طويلة لأن .....

ط- مروءة: كتبت الهمزة المتوسطة على السطر لأن .....

ي- يزأر: كتبت الهمزة المتوسطة على ألف لأن .....

جابر بن حيّان

شهد النصف الأول من القرن الثاني للهجرة مولد العالم العظيم جابر بن حيّان في الكوفة التي بها نشأ وترعرع، ودرس ونبغ في علوم ومعارف شتى، ولكن نبوغه في علم الكيمياء كان نبوغاً فذاً ترك آثاره العظيمة من خلال ما قدَّمه من نتاج غزير، ومن خلال منهجه الذي التزمه من بعدُ طلابه، وتوارثوه لعدة قرون، فمهَّدوا النهضة للكيمياء الحديثة.

كان لجابر بن حيّان مختبرٌ في قبو داره في ركن من أركان مدينة الكوفة، وكان مختبره هذا يضم ما يحتاج إليه عالم الكيمياء من أدوات وأجهزة، وكان لا ينقطع عن إجراء تجاربه واختباراته فيه، وتدوين ما يتوصل إليه من ابتكارات واكتشافات في تآليفه ومصنفاته التي ضاع معظمها، ولم يبق منها غيرُ ثمانين كتاباً ورسالة في المكتبات العامة في الشرق والغرب، وقد ترجم قسم منها إلى اللاتينية، فكانت ينبوعاً لعلماء الغرب استقوا منه، واعتمدوا عليه في دراساتهم وبحوثهم فيما بعد.

الأسئلة:

1- ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة التي تحمل معنى الكلمة الأولى:

استقى منه: سعى إليه- أخذ عنه- خضع له — مال إليه.

الفذّ: المتكبّر- العظيم — المسرور- المتشائم.

مهَّد: نام- همَد- هدَّد- استعدَّ

ترعرع: درس- نما- استقرَّ- رعى.

2- فيما يلي أربع عبارات واحدة منها فقط هي الصحيحة، ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأربع التالية، وذلك في المكان المخصص لها بين القوسين:

أ- نبغ جابر بن حيان في الفيزياء ( )

ب- كتب بعض مؤلفاته باللغة اللاتينية ( )

ج- اعتمد في بحثه على التجربة والاختبار ( )

د- اندثرت مؤلفاته ولم يبق منها شيء ( )

3- فيما يلي أربع إجابات، واحدة فقط هي الصحيحة، ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لها بين القوسين:

المغزى العام من النص هو:

أ- تخلف العرب في ماضيهم ( )

ب- إبداع العرب تمثل في ميدان الأدب وحده ( )

ج- إمكان إفادة العرب من ماضيهم المجيد ( )

د- استحالة إفادة العرب من ماضيهم

4- فيما يلي مجموعتان: (أ) تشير إلى أسماء العلماء و(ب) تشير إلى أسماء العلوم التي نبغوا فيها، ضع أمام اسم كل عالم في المجموعة (أ) رقم العلم الذي نبغ فيه من المجموعة (ب) وذلك في المكان المخصص بين القوسين:

(أ)	(ب)
أ- ابن النفيس	1- علم الاجتماع
ب- الخوارزمي	2- علم الرياضيات
ج- ابن الهيثم	3- علم الضوء
د- ابن خلدون	4- علم الطب
هـ- ابن جني	5 - علم اللغة
	6-علم طبقات الأرض
	7-علم الكيمياء.

5) أكمل العبارات التالية بما يناسبها:

أ- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مكسورة رسمت على .....

ب-إذا جاءت الهمزة المتوسطة ساكنة بعد ضم رسمت على .....

ج- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد فتح رسمت على .....

د- إذا جاءت الهمزة المتطرفة بعد حرف مكسور رسمت على .....

هـ- إذا جاءت الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن رسمت على .....

و- ترسم الألف اللينة في أواخر الكلمات الثلاثية ألفاً إن كان أصلها .....

ز- ترسم الألف اللينة في أواخر الكلمات الثلاثية ياء غير منقوطة إن كان أصلها .....

6) فيما يلي جمل بعضها صحيح، وبعضها يشتمل على كلمات إحداها خطأ، فإذا كان ما تضمنته الجملة صحيحاً فضع إشارة (✓) على يسار الجملة، وإذا كان خطأ فضع إشارة (×)، ثم استبدل بالخطأ الكلمة الصحيحة في المكان الخالي بعد الخطأ:

مثال: اعتذر إلى صديقك إن أسئت إليه صح خطأ

× أسأت

الجمل:

أ- قلب المؤمن دليله.

ب- استبداد الجهل بالعلم من أبشع أنواع الاستبداد.

ج- كان عمر ابن عبد العزيز عادلاً.

د- إلا ما الخلف بينكم؟

هـ- بن نباتة شاعر مصري.

و- سما عن سفاسف الأمور.

ز- وكان وفاءه مضرب المثل.

ح- الموت أجدى من سؤال اللئيم.

ط- الضعيف يزأر بالشكوى.

ي- ليس ثمة موطأ قدم.

ك- الشجرات في الحديقة باسقاة.

ل- سئمت من الشكوى.

م- عادت إليه سقته بنفسه.

ن- نتفيؤ تحت ظلاله.

س- يعد التخلف عبأ ثقيلا.

ع- مدينتنا مرفأ على الساحل.

اختبارات موضوعية في الصف العاشر

قال نقولا فياض يصف القلب البشري:

إلى الجانب الأيسر من صدر الإنسان عضو صغير أجوف، يعمل من وراء الحجاب بلا حجاب، هذا العامل الصغير الذي تحويه قبضة كف قد حوى العالم بأسره، والذي أعجز الإنسان سكونه المستطيل، وأزعجته ضرباته الدائمة، والذي شغل أفكار الفلاسفة، وحيَّر قرائح الشعراء، مظلوم، جار عليه الإنسان فوق جور الزمان، ورماه بذنوب هو براء منها، وعزا إليه أعمالاً لا قبل له بها.

حسبه الأقدمون مصدر العواطف والأهواء، والحاكم بأمره في سائر الأعضاء، وجعلوا الصدر له كالقلعة، يُشرف منها على نظام البدن والروح، ثم رجعوا إليه في استطلاع المستقبل، وحمَّلوه تبعة الماضي، وسألوه المعجزات وذلك أيام كان مقدساً لا سبيل للأيدي أن تمد إليه، ولا للأذن أن توضع عليه، حتى إذا أتيح لهم درسُه وجدوا فيه عكس ما توهموا، فإذا هذا العضو الخفاق لا يمتاز عن غيره من أعضاء الجسم إلا بأنه أكثرها تعباً وحركة، وإذا عذابه في وظيفته وضعفه في حركته، فهو يتفانى في سبيل الحياة، ولا يعرف الراحة حتى

الممات.

حينئذ أنزلوه عن عرشه العظيم، وجرَّدوه من سلاحه القديم، وشقوا جوفه فأدركوا ما قاساه المسكين، ورأوه مطبوعاً على شغافه وصماماته إثر المصائب التي عرضت له، وهو يجاهد في الوجود، والآلام التي نزلت به في الدفاع عن هذا الوجود حتى وَهنت قواه عبر الزمان، فقدم ضحية في هيكل الإنسان.

الأسئلة:

1) فيما يلي أربع عبارات واحدة منها فقط صحيحة في التعبير عن معنى الجملة، ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة:

1- حمَّلوه تبعة الهزيمة

أ- زادوا عليه في الأعباء ( )

ب- وصموه بالهزيمة ( )

ج- اتهموه بالعجز والهزيمة ( )

د- ألقوا عليه مسؤولية الهزيمة ( )

2- لا قبل له بها تعني:

أ- لا فائدة له منها ( )

ب- لا رغبة له فيها ( )

ج- لا قدرة له عليها ( )

د- لم يسبق له أن أنجز مثلها ( )

2) جعل الكاتب القلب ملكاً وقائداً، اذكر العبارة التي تشير إلى ذلك في المقطع الأخير من النص:

أ- العبارة التي تشير إلى أنه ملك هي .....

ب- العبارة التي تشير إلى أنه قائد هي .....

3) ضع علامة (✓) أمام جملة واحدة هي الصحيحة فيما يلي بين الإجابات الأربع:

1- رأى الأقدمون أن القلب:

أ- كسائر الأعضاء ( )

ب- في معزل عن المشاعر والأهواء ( )

ج- يمتاز على سائر الأعضاء ( )

د- منعم لا يعرف العذاب ( )

2- ورأى المعاصرون أن القلب:

أ- عضو أدنى من سائر الأعضاء ( )

ب- أكثر الأعضاء حركة ( )

ج- صاحب المعجزات ( )

د- مشرف على نظام البدن والروح( )

4) ضع علامة (✓) أمام عنوان واحد مناسب للنص من بين العناوين التالية:

أ- تطور علم وظائف الأعضاء ( )

ب- حقيقة القلب البشري ( )

ج- الصراع من أجل البقاء ( )

د- مفاهيم خاطئة ( )

5) فيما يلي أربع فِكَر، واحدة منها فقط هي الفكرة الأساسية للنص، ضع علامة (✓) أمامها:

أ- ميزة القلب البشري عن غيره من أعضاء الجسم ( )

ب- القلب البشري بين السابقين والمعاصرين ( )

ج- الموازنة بين العقل والقلب ( )

د- تقديس المعاصرين للقلب البشري ( )

6) فيما يلي مجموعتان تشتمل كل منهما على أربع عبارات، تخيّر العبارة التي تراها أقدر على التعبير من غيرها فيما يتعلق بالمعنى المقصود بوضع خط تحتها.

1- أ- جار عليه الزمان

ب-ضغط عليه الزمان

ج- مال عليه الزمان

د- سخط عليه الزمان

2- أ- يعمل من أجل القضية.

ب-يسعى من أجل القضية.

ج- يعطي من أجل القضية.

د- يتفانى من أجل القضية.

7) أكمل ما يلي:

أ- سعد بن أبي وقاص بطل القادسية: حذفت الألف من كلمة ابن لأنها.....

ب- سئل سعد عن أخيه: كتبت الهمزة على نبرة في سئل لأنها متوسطة وجاءت .....

ج- نحن نؤدي واجبنا: كتبت الهمزة على واو في نؤدي لأنها متوسطة وجاءت.....

د- زياد امرؤ كريم: كتبت الهمزة على واو في امرؤ لأنها متطرفة وجاءت.....

هـ- هدَأ الغاضب بعد أن عرف الحقيقة: كتبت الهمزة على ألف في هدأ لأنها متطرفة وجاءت .....

8) فيما يلي جمل بعضها صحيح، وبعضها الآخر يشتمل على كلمات إحداها خطأ، فإذا كان ما تضمنته الجملة صحيحاً فضع علامة (✓) على يسار الجملة، وإذا كان خطأ فضع علامة (×)، ثم استبدل بالخطأ الكلمة الصحيحة

في المكان الخالي:

مثال: انكفئ. صح خطأ

انكفأ ×

الجمل:

أ- بسم الله.

ب- نبدؤ الدرس.

ج- إلاما التواني؟.

د- ما اسم أبيك؟

هـ- الإجتهاد يحقق الآمال.

و- ويسمو بالمرء إلى العلياء.

ز- لا تتجاوز حدود الإعتدال.

ح- التفاؤل من سماة الشخصية الجادة.

ط- السقة بالنفس منقذ للنفس.

ي- الحياء والوفاء خلقان كريمان.

ك- الزعر يؤدي إلى الإخفاق.

ل- لا حياة مع اليأس.

م- المروأة من شيم الكرام.

ن- المواطن الحر لا يعرف الإستغلال.

س- سعا إليه بحماسة.

ع- عمر ابن عبد العزيز خليفة عادل.

ف- المعانات تصقل الإنسان.

ص- كانت الأعناق تشرأب إليه.

ق- لا تلم كفي إذا السيف نبى.

المراجع

1- الدكتور محمد حبيب الله- أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق- دار عمار- عمان 1427هـ.

2- الدكتور محمود أحمد السيّد- الدكتور امطانيوس ميخائيل- نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية (المتوسطة)- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- إدارة التربية- تونس 1989.

3- الدكتور محمود أحمد السيّد- في طرائق تدريس اللغة العربية- جامعة دمشق- كلية التربية- 2008.

وقل رب زدني علما
Damascus University

التدقيق العلمي

أ.د. محمد خير الفوال

أ.د. سام عمار

أ.د. أسما إلياس

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات في جامعة دمشق

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University