الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب واللغات

صعوبات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في المرحلة الابتدائيّة

- بين النّظريّة والتّطبيق -

قسم اللغة والأدب العربي

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصّص : تعليميّة اللّغة العربية وتعلّمها

إعداد الطالب :

عبد الرؤوف محمدي

إشراف :

أ د / عبد المجيد عيساني

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
د . بلخير شنين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	رئيسا
أ . عبد المجيد عيساني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د . بلقاسم غزيل	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرداية	مناقشا
د .كمال بن عمر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا
د . حسين زعطوط	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشا
د . سليم عواريب	أستاذ محاضر (أ)	المركز الجامعي ميلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017/2016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

صعوبات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في المرحلة الابتدائيّة

- بين النّظريّة والتّطبيق -

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصّص : تعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها

إعداد الطالب :

عبد الرؤوف محمدي

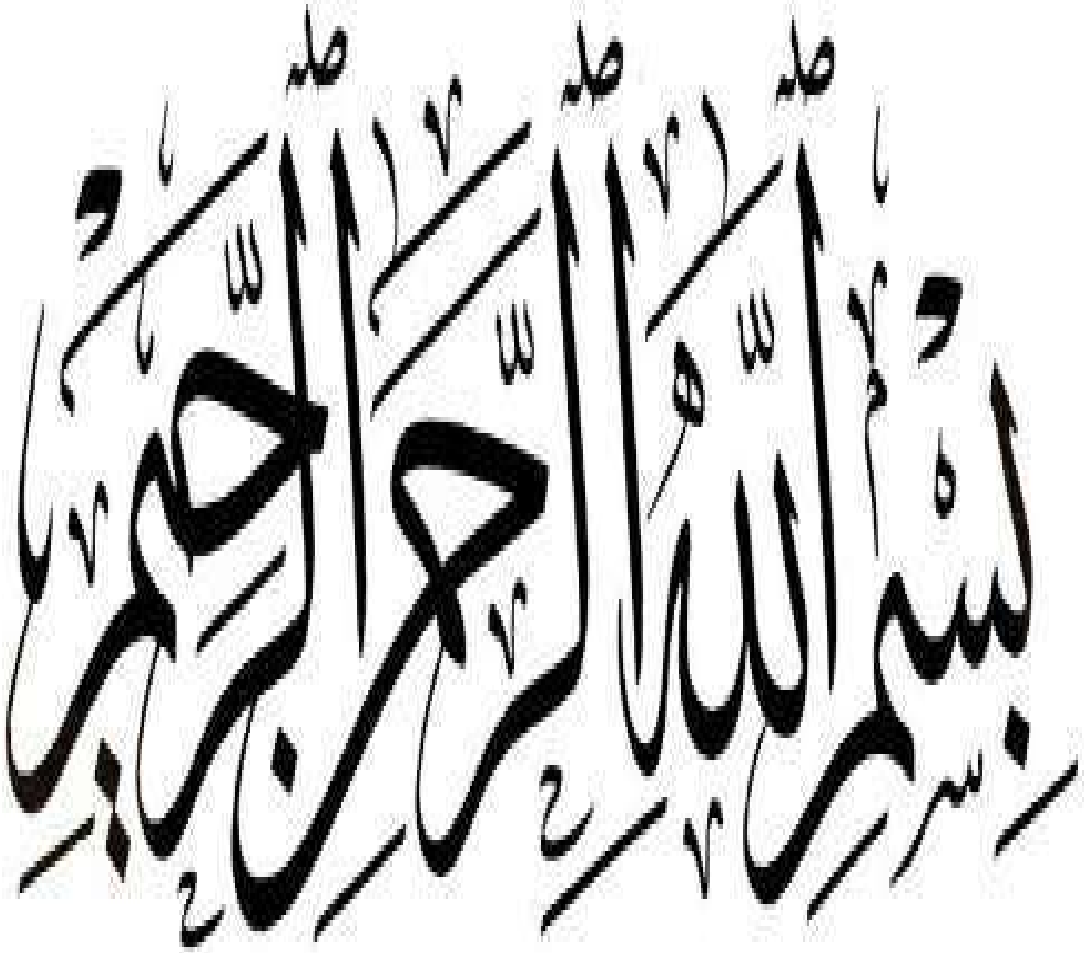
إشراف :

أ د / عبد المجيد عيساني

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
د . بلخير شنين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	رئيسا
أ . عبد المجيد عيساني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د . بلقاسم غزيل	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرداية	مناقشا
د .كمال بن عمر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا
د . حسين زعطوط	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشا
د . سليم عواريب	أستاذ محاضر (أ)	المركز الجامعي ميلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017/2016


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذا العمل إلى:

والدي وأخي عبد الباسط رحمهما الله

والدتي حفظها الله

إخوتي

زوجتي وأولادي

مقدّمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصّلاة على أفصح من نطق بالضّاد وعلى آله وصحبه وسلّم وبعد:

إنّه لما كانت العربيّة تتبوّأ مكانة بين لغات الأمم من حيث عدد المتكلمين بها، فهي لغة امتدت عبر الزّمن، وصمدت في وجه المحن والإحن، وتضمّنت من أسباب البقاء والنّمو ما يجعلها خالدة خلود الكتاب الذي تعهّد الخالق بحفظه، فرغم الكبوات التي أصابتها حينا من الدّهر، بتقاعس أهلها عن الذود عن حياضها وتوانيهم في خدمتها، وعجزهم عن الحفاظ على ما ورثوا من شرائف الرتب التي احتلتها العربية طيلة قرون خلت.

وهاهو التاريخ وهاهي الحضارة تنصف العربية، وتعيد لها نصيبا من مكانتها المسلوبة، وحقوقها المهضومة، إذ أضحت من أهم لغات العالم تعلّما وتعليما، ليس في الدول العربية والإسلامية فحسب، بل في كبرى العواصم الغربية، وفي دول عديدة من العالم، وما ذلك إلاّ للحاجة إليها لاعتبارات عديدة منهاإدراك أهميتها كونها لغة شعوب ناطقة بها ممّن تدين بالإسلام من جهة، ولتقاطع مصالح الدول الغربية، وغزو الجاليات الإسلامية وانتشارها في تلك الدول من جهة أخرى، لذلك استحقت أن تكون لغة يُطلب تعلّمها ويسعى إلى تعليمها.

والعربية التي ننشد المحافظة عليها بتعليمها وتعلّمها ـ لأبنائنا لا ننكر أن تعليمها مازال يعاني مثلما تعاني الشّعوب العربيّة في أغلب قضاياها، وإن المتصفح للدراسات المتعلقة بتعليم اللّغة العربيّة ، يجد نفسه مصدوما من بعض العبارات التي تشخص واقع تعلّمها، وتصف واقع تعليمها، فهي في وضع لا تُحسد عليه.

ولا يخفى أن مشكلة الضّعف اللّغوي الذي صرنا نتجرّع مرارته لم يعد يقتصر على مرحلة من مراحل التعليم دون أخرى، إلا أنه مهما قيل عن هذا الضّعف وأسبابه في المراحل الأخرى فإنه يبقى في المرحلة الابتدائية أعظم شأنا، وأجلّ خطرا؛ ذلك أن هذه المرحلة تبقى الحجر الأساس في بناء التعلّمات، والتحكم في المهارات، فمثلها كمثل البنيان الذي إن لم تكن أسسه قائمة على أصولها، انهار، ولم يصمد أمام الهزات والعواصف والنكبات.

والملاحظ أن تعليم أنشطة اللغة العربية بصورة عامة، وتعليم مهاراتها الأساسية بصفة خاصة يعاني بعض الصعوبات والمشكلات التي تعترض تعليمها وتعلّمها، وإذا نظرنا إلى هذه الصعوبات والمشكلات فإنها تتعدّد وتختلف كون العملية التّعليميّة التّعلّميّة متشابكة الأطراف ومتشعبة الجوانب؛ فهي لا ترتبط بالمادة اللغوية فحسب، ولاترتبط بالمعلم والمتعلم باعتبارهما طرفين أساسيين في العملية التعليمية، ولا ترتبط بالبيئة الاجتماعية والمحيط المدرسي، ولا بالوسائل التعليمية، ولا بغيرها،ولكن كل هذه العوامل تتضافر فيما بينها، ولكل منها جزء تتقاسمه في هذه القضية، وإن معالجة الأمر يتطلب النظر في كل زوايا المشكلة وأطرافها.

انطلاقا من هذا التصور جاءت هذه الدراسة لتجيب عن مجموعة من التساؤلات مثلت إشكالية البحث نجملها في الآتي:

. ما أبرز الصعوبات وما حقيقة المشكلات التي تعترض تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية؟

. لماذا نعجز عن تكوين متعلم متحكم في اللغة العربية ومهاراتها؟

. كيف يتعامل المتعلمون مع هذهالصعوبات؟

. ما مدى نجاح طرائق التدريس وفعاليتها في القضاء على هذه الصعوبات؟

انطلاقا من هذه الأسئلة وغيرها، وفي ظل تلك الضّبابية التي ما فتئت تُعكّر صفو تعليم اللغة العربية وتعلّمهاجاءت هذه الدراسة لتنظر في الصعوبات التي تعترض تعليم اللغة العربية و تعلّمها في مرحلة هامة من مراحل التعليم فكانت موسومة بـ (**صعوبات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في المرحلة الابتدائيّة . بين النّظريّة والتّطبيق .**)

والصعوبة التي تهدف هذه الدراسة إلى معالجتها إنما أعني بها كل المشكلات والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلمين أثناء تعلمهم اللغة، فتكون حائلا يحول بينهم وبين التعلم الصحيح لمهاراتها، والتحكم في استعمالها، فقد يكون مصدرها عوامل نفسية نابعة من ذات المتعلم، أو قد تنشأ من المعلم وطريقة تقديمه للمحتوى اللغوي، أو قد تكون نابعة من محتوى المقرّر الدراسي نفسه.

أما مصطلح صعوبات التعلم، أو الهدر التعليمي، المتعلق أساسا بخلل وظيفي؛ كعدم قيام الدماغ أو الجهاز العصبي بوظيفته، أو إعاقة ذهنية ، أو اضطراب في العمليات العقلية، أو وجود مشاكل عاطفية، أو غيرها...فإنها ليست من صميم هذه الدراسة، وإنما قد تعالجها تخصصات أخر كعلم النفس، والأرطوفونيا.

والدراسة ـ كما يتضح من خلال العنوان ـ قد جمعت بين جانبين اثنين؛ جانب نظري تعلق أساسا ببعض التعريفات والمصطلحات، وإبراز أهم الصعوبات التي تكتنف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والإشارة إلى العوامل والأسباب المؤدية في كثير من الأحيان إلى ذلك، وجانب تطبيقي تعلق بدراسة ميدانية من خلال استبانة وجهت للمعلمين تضمنت أهم الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون أثناء تعلمهم اللغة العربية بولايات الجنوب الشرقي الجزائري.

وكان الباعث على إعداد هذه الدراسة والبحث في هذا المجال طائفة من الدوافع والأسباب من أهمها:

1. ندرة الدراسات التي اهتمت بتعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في الجزائر.

2. كنت ممن أمضى سنوات عديدة في تعليم اللّغة العربية لهذه الفئة، وعاينت من كثب معاناة بعض المعلمين من مشكلات تعترض تعليمهم اللّغة العربية، ولمست شكاواهم المتكرّرة، فكان ذلك حافزا دفعني لخوض ميدان هذا البحث.

3. شكاوى المعلمين والأولياء والمتعلمين وغيرهم التي كثيرا ما تنتقد المنظومة التربوية، وتنتقد المناهج والمقرّرات، إلاّ أنها في غالب الأحيان لا تعدو أن تكون انطباعات ذاتية، وآراء شخصية لا تحتكم إلى دراسات ميدانية، أو أسس علمية.

4. قد يواري كثير من المعلمين تقصيرهم، وتوانيهم وعجزهم عن تحقيق أهداف تعليم اللّغة العربيّة تحت طائلة ضعف مستوى المتعلّمين، وعدم اهتمامهم، وصعوبة المقررات والمناهج، وتنوع الأنشطة وغيرها من الأسباب والحجج، وهو مايجعل البحث فرصة للوقوف بشكل دقيق، وصورة واضحة على حقيقة ذلك.

وأمّا عن المنهج فقد اقتضت طبيعة الدراسة ـأمام تنوع موضوعاتها وتعدّد قضاياهاـ اتّباع المنهج الوصفي المدعوم بالتحليل؛ فسرد بعض التعريفات، وذكر المفاهيم والمصطلحات والآراء يتطلب الاستناد إلى

الوصف، أمّا التحليل فقدكان لزاما الالتجاء إليه في مواطن اقتضته؛ كمناقشة الآراء، وتحليل نتائج الاستبانة وتفسيرها.

وفي سبيل تحقيق إجابة واضحة عن تساؤلات البحث وإشكالاته فقد اعتمدت خطة قوامها تمهيد وأربعة فصول، ذيلتها بخاتمة.

أما التمهيد فقد تضمن أهمية اللغة وضرورة الحفاظ عليها بوصفها مقوما من مقومات الهُويّة والمحافظة على الشخصية الوطنية، كما أشرت فيه إلى معاناة العربية من الهجمات والويلات التي ما فتئت تطاردها عبر الأزمان، ثم تطرقت إلى أهمية المرحلة الابتدائية، وأهمية المهارات اللغوية وضرورة تكاملها وربطها ببعضها لتحسين أداء العملية التعليمية، وتكوين جيل ناشئ محب للغته ومعتز بها.

وأما الفصل الأول الموسوم بـ :« **صعوبات مهارتي الاستماع و التعبير:المفهوم والأسس والمشكلات**» فقد قسمته إلى مبحثين، بيّنت في المبحث الأول مفهوم الاستماع، وفصلت القول في التمييز بين مصطلحات تتداخل فيما بينها وهي الاستماع والسماع والإصغاء، ولارتباط الاستماع ببعض المهارات فقدبسطت ذلك في علاقة الاستماع بالقراءة والتقارب بينهما وتأثير كل واحدة منهما في الأخرى.

ثمّ تطرّقت إلى مكونات عمليات الاستماع ومطالبه وأنواعه، وإلى مهارة الاستماع وأهداف تدريسها وصعوباتها، وبعض العوامل المؤثرة على تنميتها والتمكن منها.

وأما المبحث الثاني فقد خُصّص لعرض مفهوم التعبير، وأهميته وأهدافه وأسسه وأنواعه من حيث الشكل؛ وأعني بذلك التعبير الشفهي والكتابي، ثم عرضت إلى صعوبات التعبير.

وفي الفصل الثاني الذي عنونته بـ :«***صعوبات تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية*** »

فقد قسمته إلى مبحثين اثنين: الأول منهما «***صعوبات تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية قضايا وحلول***» وكان مخصّصا للتعريف بمفهوم القراءة وأنواعها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع، وأهدافها في المرحلة الابتدائية، ولمهاراتها التي تتطلبها في هذه المرحلة ومشكلاتها وكيفية تشخيص تلك المشكلات ومن ثمّ علاجها.

وأما المبحث الثاني:«**صعوبات تعليم الكتابة والخط والإملاء في المرحلة الابتدائية**» فقد أشرت فيه إلى أهمية الكتابة ودورها في الحفاظ على الموروث اللغوي واهتمام الإسلام بها وبالتشجيع على تعلمها وتحقيق أهداف تعليمها، ثمّ تعرضت إلى مزايا الخط العربي وعيوبه وتعريف الكتابة ثم صعوباتها ومشكلاتها، وأهم القرارات الخاصة بتيسير الكتابة العربية التي استخدمتها الهيئات الرسمية كالمجمع اللغوي المصري ومكتب تنسيق التعريب (الألكسو) والمؤتمر الثقافي العربي، وتدريس الإملاء الذي أُعقب بكيفيات تصحيحه ثمّ علاج صعوبات الكتابة.

وأما الفصل الثالث المعنون بـ:« **صعوبات النحو وقضايا تيسيره** »فقد قسمته إلى مبحثين: عالجت في المبحث الأول الموسوم بـ « **صعوبات النحو**»مسألة الضعف اللغوي وعلاقته بالنحو وصعوباته التي لم تكن وليدة عصرنا هذا وإنما نشأت مع نشأة النحو وتأليف المصنّفات حيث وجدت صعوبات ذات صلة بالمؤلفات النحوية والكتب وصعوبات ناشئة عن منهج النحاة في دراسة النحو، كطريقة جمع اللغة، واختلاط النحو بالمنطق ومسائله، وقضية الإعراب.وأما المبحث الثاني«**تيسير النحو التعليمي وتبسيطه**»فكان مخصّصا لتعليم النحو في المرحلة الابتدائية، ودور المعلمين في طرائق التدريس وأساليب التعليم المختلفة وأثرهم في تقديم المادة النحوية وتعليمها، ونصيبهم في ذلك من صعوبات النحو، ثم تناولت قضية تيسير النحو وتبسيطه.

أما الدراسة التطبيقية فقد خصصت لها الفصل الرابع، وقد قسمته إلى مبحثين:

فالمبحث الأول عنونته بـ *:* «**إجراءات الدراسة الميدانية**»عرضت فيه منهج الدراسة وأدوات البحث ومجتمع البحث وبناء الاستبانة التي تعد أداة إجرائية من أدوات الدراسة الميدانية ، وقد اعتمدت في بنائها على مرحلتين: أما الأولى فتمثلت في استبانة استطلاعية موجهة للمعلمين ليحدّدوا من خلالها الصعوبات التي تواجههم في تعليم اللغة العربية، وبعد الحصول على أبرز الصعوبات تمت صياغة الاستبانة في محاور ثم وجهت إلى مجموعة من المحكمين الذين أبدوا رأيهم فيها ثم صيغت الاستبانة في صورتها النهائية ، لتوزع أخيرا على المعلمين للإجابة عن فقراتها.

وأما المبحث الثاني الموسوم بـ *:* «**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**»ففيه تم عرض نتائج الاستبانة ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها. ثم ذكر بعض المقترحات.

وأما الخاتمة فقد أجملت القول وكانت جامعة لأهم ما تفرق من نتائج في فصول الدراسة.

وقد استعانت الدراسة بمراجع وكتب أفادت منها واهتدت بها في سبيل إثراء أفكارها وتحديد معالمها نذكر منها:«تدريس فنون اللغة العربية»لعلي أحمد مدكور،و«بحوث ودراسات في اللسانيات العربية»، و«بحوث ودراسات في علم اللسان»لعبد الرحمن الحاج صالح، و«الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي» لمحمد الصالح حثروبي، و«النحو العربي بين الأصالة والتجديد» و«اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية»لعبد المجيد عيساني، و مجموعة من مؤلفات رشدي طعيمة على رأسها «المهارات اللغوية» و«الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية» و«مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي» وكتاب «اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها»لطه الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، و«المفاهيم اللغوية عند الأطفال» لحامد زهران وآخرين، و«الطفل ومشكلات القراءة» و«القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية» لأحمد عبد الله العلي وفهيم مصطفى، ومجموعة من مؤلفات فتحي علي يونس، من بينها: «اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار» و«تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية»و«تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته».

فضلا عن مصادر وكتب أخربومقالات ورسائل جامعية ووثائق تربوية.

أما عن الدراسات السابقة التي عالجت هذا الموضوع فهي في أغلبها دراسات مسحية ميدانية اهتم بعضها بدراسة الصعوبات الخاصة بنشاط معيّن من أنشطة اللغة العربية نذكر منها:

1. دراسة نجم عبد الله غالي حول(صعوبات تعلّم مادة قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها) والتي سعت من خلالها إلى الكشف عن جوانب الصعوبة ورفع المستوى العلمي للتلاميذ في هذه المادة والحفاظ على سلامة اللغة العربية.

2 . دراسة صلاح مهدي عبود ورائدة حسين حول (صعوبات تعليم المحادثة في المرحلة الابتدائية ووسائل علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها).

3 . دراسة أحمد عبد الله العلي حول (الطفل ومشكلات القراءة) التي كانت مخصصة لنشاط القراءة فحسب.

وأما عن الدراسات التي كانت شاملة لفروع اللغة العربية ومهاراتها فمنها:

1. دراسة صالح الطعمة (مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية) التي توصل من خلالها إلى نتيجة هامة وهي أن مشكلة صعوبة القواعد النحوية التي يعاني منها المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من أبرز مشكلات تعلّم اللّغة العربية، مما ترك أثرا بالغا في حصيلتهم اللغوية واستيعابهم للمعرفة.

2 . دراسة رشدي طعيمة حول (المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) إلاّ أنها اختصت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

3. دراسة إيمان سالم حمودي الخفاجي حول (مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق) .

فهذه الدراسات وغيرها قد كانت عونا لي في تحديد معالم دراستي ورسم خطتها وتصميم منهجيتها ـ وأخص بالذكر هنا الدراسة التطبيقية ـ فقد اهتديت بها في تحديد الأدوات الإجرائية والوسائل الإحصائية المناسبة وطريقة تحليل البيانات ومناقشتها.

وقد حاولت في هذه الدراسة أن أجمع بين صعوبة تعليم المهارات اللغوية وتعلمها وصعوبة تعليم النحو في المرحلة الابتدائية، وأن أقارن بين الآراء النظرية وبين الواقع التعليمي معتمدا في ذلك على آراء المعلمين من جهة، وتجربتي التعليمية من جهة أخرى.

هذا وقد واجهت البحث قبل أن يستوي على سوقه صعوبات . ولا غرابة في ذلك . لعلّ أشدها وطأة : تشعّب الموضوع وكثرة النشاطات التي تناولها بالدراسة، وندرة الدراسات التي أفردت المرحلة الابتدائية بالدراسة رغم ما لها من أهمية في حياة المتعلمين، وصعوبة توزيع الاستبانة وتحكيمها والإجابة عن أسئلتها التي كثيرا ما تبقى عند المعلمين ، والتداخل الحاصل بين بعض العلوم كعلوم التربية وعلم اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، والبيداغوجيا وعلم النفس وغيرها.

ومع هذا فقد كانت هناك محفزات شجعتني على العمل والمضي قدما في سبيل إتمام هذه الدراسة على رأسها توفيق الله تعالى ومعونته، ثم توجيهات أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور عبد المجيد عيساني الذي لم يبخل عليّ بنصائحه وتوجيهاته العلمية السديدة، فقد ذلّل كثيرا من الصعاب،وتحمّل عناء قراءتها وتصحيحها وتقويم اعوجاجها، وسدّ خللها ،فحقيق بي بعد كل هذا أن أعترف له بحسن فضله، ورحابة

صدره، وجميل صبره، فله منّي كل الشكر والامتنان، وأسأل الله تعالى أن يجزيه خير الجزاء. كما لا يفوتني في مثل هذا المقام أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين أضع بين أيديهم هذا البحث راجيا منهم توجيهات مفيدة وآراء سديدة أنتفع بها في تقويمه، والتخلص من بعض زلّاته، وسدّ ثغراته وأشكرهم كذلك على تفضلهم قبول مناقشة الرسالة وتقويمها.

وأخيرا فما هذه إلا محاولة متواضعة قدمتها خدمة للغة العربية، عساها أن تكون لبنة من لبنات تيسير تعليم اللغة العربية على الشداة والمبتدئين، وأن تكون فاتحة لدراسات أخرى، فلا أدعي أنهاقد أحاطت بالموضوع من كل جوانبه، ولم تغادر منه صغيرة ولا كبيرة إلا أحصتها، وما أنا بمستطيع في مثل هذه العجالة أن أعطي الموضوع حقه ومستحقه من حيث الدراسة والتحليل ،أو أن أفيض أكثر من ذلك، فإن أصبت فذاك توفيق من الله عز وجل، وإن قصرت فإنما يشفع لي أنني بذلت الجهد ، و حسبي أنني أخلصت العمل وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

عبد الرؤوف محمدي

ورقلة في:الاثنين 16جمادى الأولى 1438هـ

الموافق لـ :13فيفري 2017م

تمهيد

تمهيد:

اللغة مقوم هام من مقومات حياتنا، فهي الحاملة لثقافتنا ورسالتنا، والرابط الموحد بيننا، والمكون لبنية تفكيرنا والواصلة بين أجيال الأمة بل بين كثير من الأمم[1]. ويرى محمد البشير الإبراهيمي بأن اللغة هي" المقوم الأكبر من مقومات الاجتماع البشري، وما من أمة أضاعت لغتها إلا وأضاعت وجودها، واستتبع ضياع اللغة ضياع المقومات الأخرى".[2]

أما الرافعي فإنه يربط بين اللغة والفكر والعاطفة حين يقول: "وأما اللغة فهي صورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها وجودا متميّزا قائما بخصائصه... فليس كاللغة نسب للعاطفة والفكر، حتى أن أبناء الأب الواحد لو اختلفت ألسنتهم، فنشأ منهم ناشئ على لغة، ونشأ الثاني على أخرى، والثالث على لغة ثالثة، لكانوا في العاطفة كأبناء ثلاثة آباء"[3].

من هنا يتبيّن لنا أن الحفاظ على اللغة هو حفاظ على حياة الشعوب، فما دامت اللغة قائمة بقيت الشخصية والهوية قائمة، بعيدة عن كل أنواع الذوبان والانصهار في المجتمعات الأخرى، وإذا تخلى شعب عن لغته فقد فتح المجال لفقدان هويته و شخصيته وكل ما يمتاز به. فالشعب "عندما يفقد لغته ويصبح من الناطقين بلغة حكامه عندئذ يكون قد ذاب وتغيرت هويته، وانصهر في بوتقة الفاتحين، واندمج فيهم اندماجا يفقده كل ما كان له من حياة خاصة به."[4]

تلك حقيقة لا تحتاج أن يستدل لها، فالأمثلة كثيرة من دول العالم التي استعمرت وجعلت لغاتها الرسمية لغات المستعمر بعد استقلالها.

والحديث عن اللغة وأهميتها في الحفاظ على الهوية يقود إلى الوظائف التي تؤديها اللغة في المجتمعات، فلا شك أن من بين أهم تلك الوظائف على الإطلاق الوظيفة التواصلية التي تعنى بالاتصال والتواصل الذي يكون بين طرفين: مرسل ومستقبل، وتعليم اللغة العربية ينطلق من هذه الوظيفة الأساسية، ومعنى ذلك أن عملية

---

[1] ينظر: محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، بيروت، 2005م، ص 232، 233.

[2] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي،بيروت ط1، 1997م،ج1، ص 134.

[3] الرافعي مصطفى صادق ، وحي القلم، ، دار المعارف، القاهرة، 1972م، ج3،ص33. 37.

[4] رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1982م، ص 29.

الاتصال تستوجب إتقان المهارات اللغوية الأساسية والتحكم فيها، وهي الاستماع، والكلام (التعبير)، والقراءة، والكتابة، فضلا عن التحكم في قواعد نظام اللغة حتى تحقق وظيفة التواصل ويتحقق الفهم والإفهام، لأن الخلل في نظام القواعد ينتج عنه خلل في عملية التواصل.

إن إتقان هذه المهارات مرتبط بحسن تعلّمها وطريقة تعليمها، وهو ما يعني أن اهتمام المنهاج والمعلم ينبغي أن ينصب حول هذه المهارات الأربع وإتقانها، وتعليم اللغة العربية ينطلق من هذا المبدأ.

إن المتتبع لتاريخ العربية في العصر الحديث يلحظ تلك الهجمات التي تعرضت لها من أعدائها وأبنائها على حد سواء، فاتّهمت باتّهامات باطلة وشنّت حولها حملات مسعورة، فهي لغة جامدة، و لا تجاري مستحدثات العصر، ولا تواكب الحضارة الغربية، واتّهمت قواعدها بالصعوبة والتعقيد ، وحتى خطها لم يسلم من هذه الدعوات التي نادت باستبداله بالحروف اللاتينية ، فصارت العربية لغة صعبة .

ومن ثم جاءت محاولات التيسير؛ فمن داع إلى إسقاط الإعراب لأنه سبب صعوبتها، ومن داع إلى تيسير طرائق تدريسه، ومن داع إلى تجديد أبواب النحو، واستبدال الحرف العربي بالحرف اللاتيني... لكن كل تلك المحاولات لم تستطع أن تخرج العربية من أزمتها، بل كلما جاءت أمة لعنت أختها، وما أتى جيل إلا والذي بعده أضعف منه، وأشد خطرا. فلا سبيل إلى إنكار أن اللغة العربية اليوم في أزمة، وسبب هذه الأزمة ـ لا محالة ـ هو الوضع المتردي الذي تعاني منه الأمة العربية إذ "إن ازدهار اللغة نتاج طبيعي لازدهار الثقافة والحضارة والعلوم ، كما أن تزعزع مكانة اللغة مرتبط بالانحطاط الثقافي والحضاري والعلمي"[1]. ولا نحتاج في هذا المقام إلى سرد الأدلة والحجج التي تبرئ العربية من الاتهامات التي ألصقت بها، بل يكفي ما استدل به عبد الصبور شاهين حين قال:" اللغة التي تتسع مدلولاتها للقرآن وآياته بهذا الاقتدار البالغ لابد أن تكون أقدر على التعبير عن أي مستوى من مستويات تقدم الإنسان عبر العصور"[2]. وحينها ندرك لماذا اختارها الله سبحانه وتعالى لغة لكتابه العزيز دون سواها من اللغات.

[1] محمد محمد يونس علي، أزمة اللغة ومشكلة التخلف في بنية العقل العربي المعاصر، مجلة جامعة أم القرى لعلوم واللغة العربية وآدابهاج17، ع 29، صفر1425هـ، ص 661.

[2] عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، دت، ص 252.

لاشك أن تخلفنا في جميع النواحي له الأثر البالغ على تطورنا وتطور لغتنا في جميع المستويات، فإن تعددت أسباب هذه الأزمة فإنها ترجع كلها إلى التخلف الذي نعانيه، ففي مجال الاستعمال مثلا، نجد أن الجهل والأمية مسؤولان عن انتشار العامية [1]. كما أن الروح الانهزامية وهيمنة اللغات الاستعمارية مسؤولان عن زحزحة مكانة العربية لصالح لغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية، أما في مجال التدريس والبحث والتخطيط فإن العامل الأكبر هو اللامبالاة، وغياب المنهجية، وعدم وجود آليات التراكم المعرفي فهي أسباب أدت إلى انحطاط مكانة العربية[2].

هذه بعض الأسباب التي تسهم في تفشي الضعف العام في تعليم اللغة العربية ونضيف إليها أسبابا أخرى: كاختلاف مستويات المعلمين الناتج عن اختلاف الجهات التي تعمل على تكوينهم، وقلة الدراسات العلمية الموجهة أساسا لبناء مناهج اللغة العربية وإعداد مقرراتها. وطرائق التعليم التقليدية التي ما زالت تمارس في مدارسنا. ففي القراءة مثلا تشير بعض الدراسات إلى أسباب عديدة للضعف في هذه المهارة من بينها المعلم نفسه[3] الذي اقتصر نشاطه في تعليمها على الضبط والتلقين والتدريب الرتيب[4]. فواقع تعليم القراءة يبين وجود قصور لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مفهوم تعليم القراءة حيث اقتصروا في تعليمها على إجراءات وأساليب روتينية كالتعرف والنطق والتفسير الحرفي للمقروء. وفي السياق ذاته كشفت دراسة **الخزيمي** لقياس مدى تطبيق مشرفي اللغة العربية مفهوم تعليم القراءة في ممارستهم الإشرافية على تعليمها . عن ضعف في تطبيق هذا المفهوم، ولا بد لهذا القصور التعليمي والإشرافي أن يكون له انعكاساته وآثاره السلبية على المستوى القرائي لدى التلاميذ[5] .

---

[1] ما يلاحظ اليوم أن انتشار العامية لم يعد مقتصرا على فئة الأميين فحسب بل انتشر الأمر إلى الأوساط المثقفة وباقي المؤسسات التعليمية

[2] ينظر: محمد محمد يونس علي، أزمة اللغة ومشكلة التخلف في بنية العقل العربي المعاصر، مجلة جامعة أم القرى، ص661.

[3] عبد الرزاق المطرفي ، ظاهرة تخلف تلاميذ الصف الأول ابتدائي في القراءة والكتابة، رسالة ماجستير مخطوطة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،1403هـ .

[4] فهيم مصطفى، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1994م، نقلا عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، عواد الدخيل، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1428هـ، ص4.

[5] سعيد محمد حامد الخزيمي، تطبيق مشرفي اللغة العربية التربويين مفهوم تعليم القراءة في ممارساتهم الإشرافية على تعليمها، رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، 1413هـ، ص 6.

كما يرى **عبد العليم إبراهيم** صاحب كتاب الموجه الفني أن أسباب ضعف التلاميذ في القراءة متشابكة، وذلك لأن جزءا منها يرجع إلى التلاميذ وبعضها يرجع إلى المدرس وبعضها يرجع إلى الكتاب.

فالعوامل الجسمية المرتبطة بصحة التلميذ كسلامة نظره وقوة سمعه ممّا له علاقة بالقراءة يؤثر في حصول هذا الضعف. وعدم توفر الاستعدادات اللازمة لدى التلميذ لممارسة القراءة كاستعدادات الذكاء والانتباه والقدرة على حصر الذهن، وقلة المحصول اللغوي لدى الأطفال الناتج عن تفاوت الخبرات بين الأطفال لاختلاف البيئات والظروف الاجتماعية لأن المقروء يفسّر في ضوء الخبرات السابقة، ولهذا كان التلاميذ الذين يقل نصيبهم من هذه الخبرات أضعف من غيرهم في المطالعة[1].

فإذا أضفنا إلى هذا قلة المناشط المدرسية الخاصة باللغة العربية، وعدم اهتمام المعلمين بها، وعدم الجدية في تنفيذ مقررات المؤتمرات الخاصة بتعليم اللغة العربية في الوطن العربي، ووسائل الإعلام التي لا تقوم بدورها في هذا المجال، أدركنا حجم المشكلة،وعمق الأزمة اللغوية التي يعانيها تعليم اللغة العربية.

ومع هذا فإن ذلك لا يعني أن نستسلم للأمر الواقع، وأن نبقى مكتوفي الأيدي بل نسعى جاهدين ما استطعنا إلى ذلك سبيلا، ونبذل ما وسعنا من جهد في سبيل تغيير ما يمكن تغييره من هذا الوضع الذي آلت إليه لغتنا العربية، أو على الأقل نخفف من وطأة هذه الأزمة، غير أن الأمر ليس مجرد أمنيات وإنما هنالك الكثير من الأساليب والوسائط التي يمكن بوساطتها تنمية الاتجاهات والقيم لتجاوز هذه الأزمة، وإن تعددت الوسائط التي من خلالها يمكن تنمية الإحساس بالذاتية كالأسرة، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الاجتماعية، والسياسية والثقافية وغيرها... إلا أن التعليم يأتي في مقدمة هذه الوسائط بوصفه مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لبناء شخصيات أبنائه بصورة معينة تمكنهم من تحقيق غاياته. ولئن كان تأثير الأسرة كبيرا حيث تتعهد الفرد منذ طفولته بالتنشئة وتستمر معه معظم أيام حياته، إلا أن تأثير التعليم أشد، إذ يتعهد الفرد نفسه منذ انتظامه في المدرسة بالتنشئة الواعية المنظمة المبنية على منهج علمي تتعدد معه مصادر التنشئة[2].

[1] ينظر:عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة،ط14، دت، ص134، 135.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة،1998م، ص 4.

ومن الواضح أن تزويد المتعلمين بمثل هذه القيم والاتجاهات يجب أن يكون في بواكير حياتهم وخصوصا عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية لأنها تشكل بيئة خصبة لغرس مثل هذه القيم هذا من جهة ومن جهة أخرى كونهم مازالوا على الفطرة ولم يتشبعوا بعد بما يشغلهم .

2. أهمية المرحلة الابتدائية:

لا خلاف في أن المرحلة الابتدائية لها من الشأن والخطورة ما يجعلها أهم مرحلة في حياة التلميذ ، ذلك لأنتأثيرها ينتقل إلى المراحل اللاحقة ، فإذا أحسنا تعليم الطفل وتدريبه وزودناه بالمعارف الضرورية وعودناهعلى النطق السليم والتعبير التلقائي، وتم له التمكن من المهارات اللغوية الأساسية، فإنه ولا شك سيكمل المراحل اللاحقة من تعلمه اللغة وقد صارت عنده سهلة طيّعة، أما إذا أهملنا هذه المرحلة ولم نعتن بالطفل ولم نلب حاجاته ، أو أخطأنا في تقدير ما يجب أن يتعلمه فإن ذلك الخطأ مهما قلّ شأنه فإن أثره يبقى ويستمر مع حياة الطفل ويصعب حينئذ تجاوزه والتخلص منه.

ثم إن هذه المرحلة هي مرحلة الاستعداد والتهيؤ لتقبل العلوم واكتسابها، وهي مرحلة لتنمية الدافعية لدى الأطفال فإذا تلقوا ما يكفيهم من جرعات سهلت العملية التعليمية في المراحل القادمة من حياة الطفل.

إن ما ينبغي أن يتعلّمه التلاميذ في هذه المرحلة يقتصر على ما يكون ذا قيمة في حياتهم، والمعلومات التي لها قيمة في حياتهم هي كل ما يتصل بحياته الحاضرة والمتعلقة بحاجاته، ولا يكون للقضايا هذه القيمة إلاّ إذا اتصلت بحاجاتهم كأفراد وسط مجتمع موسوم بجملة من الخصائص من أهمها اللغة التي تعد وسيلة التواصل بين أفراده . وعلى هذا فإن ما يجب أن يقدم للتلاميذ في هذه المرحلة هو تزويدهم بالمعلومات التي تخصهم كأفراد في مرحلة الطفولة يعيشون حياتهم سليمة كما ينبغي وكمواطنين داخل مجتمع من جهة أخرى، وينبغي أن تساعدهم تلك المعلومات المعطاة لهم على تحقيق الملاءمة الفعالة والأهداف المطلوبة عندهم بصورة توافق بيئتهم المستمرة في التغيير وسط مجتمع بشري كبير متنوع اللغات متعدد الوسائل[1].

لذلك فإن المسؤولية على عاتق من سيتولى التخطيط لهذه المرحلة أو لمن يتولى تدريس هذه الفئة.

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2008م ، ص 280.

3. المهارات اللغوية:

قبل أن نتطرق إلى أهم المهارات اللغوية التي يتم تعلمها في المرحلة الابتدائية يحسن بنا أن نبدأ بتعريف للمهارة لغة واصطلاحا:

أ . لغة:

جاء في لسان العرب:

مهرة . والمهارة : الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة[1]...

أما في تعريف دائرة معارف القرن العشرين:

مَهَر المرأة يمهرها جعل لها مهرا، والمهر الصداق، ومهر الرجل في الشيء مهارة حذق فهو ماهر، وأمهر المرأة سمى لها مهرا.

والمهر ولد الفرس، مهار، والإبل المهرية منسوبة إلى مهرية وهو حي من قضاعة من عرب اليمن[2].

وفي تعريف المنجد في اللغة:

مهر؛ أمهر ومهورا ومهارا ومهارة الشيء وفيه وبه حذق، فهو ماهر، يقال: (مهر في العلم) أي كان حاذقا عالما به، وفي صناعته: أتقنها معرفة.

تمهر: حذق، سبح الماهر، جمع مهرة، الحاذق[3].

ب . اصطلاحا:

نورد فيما يلي مجموعة من التعريفات للمهارة:

---

[1] ابن منظور جمال الدين ، لسان العرب،ج6، دار صادر، بيروت، دت، مادة مهر، ص 184.

[2] محمد فريد وجدي، دائرة معارف القرن العشرين، ج4، دار الفكر، بيروت، 1979م، ص 364.

[3] دار الشروق ودار المشرق، المنجد في اللغة والأعلام، بيروت، 1991م، ص 777.

فهي تعني الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد، ومما يساعد على اكتسابها: الممارسة والتكرار والفهم وإدراك العلاقات والنتائج والتشجيع والتعزيز والتوجيه[1].

وفي تعريف آخر فهي:" نتيجة لعمليتي التعليم والتعلم، وهي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال"[2].

أما **الخولي** فإنه يعرف المهارة بصفة عامة حين يقول بأنها:" حذاقة تنمو بالتعليم، وقد تكون حركية أو لفظية أو عقلية، أو مزيجا من أكثر من نوع"[3].

أما (**مان**Munn) فالمهارة عنده تعني: الكفاءة في أداء مهمة ما، ويميز بين نوعين من المهام، الأول حركي والثاني لغوي ويضيف بأن المهارات الحركية هي إلى حدّما لفظية، وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية[4].

وهي: " ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا، أو حركيا"[5].

وهي تعريفات في مجملها تركز على اعتبار المهارة كفاءة في الأداء وحذق في الإنجاز مع السهولة والإتقان واقتصاد الجهد والوقت.

وأما التعريف الأخير فهي: " أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير"[6].

وهو التعريف الأكثر مطابقة للدراسة كونه يركز على المهارات اللغوية الأساسية التي نبغي إكسابها للمتعلم وتمكينه منها.

---

[1] ينظر:محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988م، ص 83، 85.

[2] أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، دار النهضة المصرية، القاهرة،1971م ،ص 79.

[3] محمد علي الخولي، قاموس التربية، دار العلم للملايين، بيروت، 1401 هـ ، ص 446.

[4] Munn ,N .L,26. psychology,Boston,The Riverside press,1946,p,104

[5] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن،2003 ، ص 25.

[6] فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1977، ص 34.

إن إتقان اللغة يتطلب التحكم في مهاراتها الأساسية ولن يتحقق ذلك التحكم ما لم يتمكن المتعلم من الاستخدام اللغوي الصحيح والاستعمال الفعلي للغة في مضانها ويتحكم في الأداء الجيّد، إن على مستوى الإرسال أو على مستوى الاستقبال، ذلك أن عملية التواصل تتطلبهما معا، ويمكن ملاحظة الأداء أو قياسه من خلال ممارسة اللغة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

أما أول هذه المهارات: الاستماع الذي يعد الأساس في بناء التعلمات، لأنه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطفل فإنها ستكون المفتاح الأساس لكل المعارف الأخرى، إذ إن مواقف الحياة تتطلب العناية بمهارة الاستماع، فهي من ناحية عملية معقدة؛ تتضمن أربعة مواقف فالأول: فهم الكلام المنطوق، ثم إدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الكلام ، ثم تفاعل الخبرات المحمولة في هذا الكلام مع خبرات المستمع، وأخيرا تقويم هذه الخبرات والحكم عليها[1]، ولا شك أن مثل هذه العمليات حين نريد تحقيقها سنصطدم ببعض المعوقات، منها ما يتصل بالمتعلم، ومنها ما يتصل بالمعلم، ومنها ما يتصل بالمادة المسموعة، فعلى سبيل المثال قد يعاني المتعلم من بعض الأعراض المرضية الجسمية والفسيولوجية، كضعف السمع، أو إصابة في حاسة السمع ، أو بعض الأعراض النفسية والعقلية، كنقص الدافعية وعدم الميل إلى الدراسة ، وضعف الذكاء، ونقص الحصيلة من الخبرات والثروة اللغوية. كما أن المعلم قد يكون سببا في وجود هذه المعوقات وانتشارها بين المتعلمين: فقد لا يراعي الفروق الفردية بينهم، ولا يبالي بالمشتتات الذهنية وظروف المتعلمين أو قد يتساهل في السيطرة على النظام وقت الاستماع، أو لا يستخدم الوسائل المساعدة على تركيز الانتباه وتشويق المتعلمين ممّا يضعف من عملية الاستماع[2].

أما المعوقات التي تتصل بالمادة المسموعة كأن تكون تلكم المادة بعيدة عن خبرات المتعلمين ولا تلبي حاجاتهم ولا تحقق ميولهم ورغباتهم ولا توافق اتجاهاتهم، أو أن تكون طويلة تبعث الملل في نفوس المستمعين أو تتسم بالصعوبة في أفكارها وصياغتها....

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، سيكولوجية الاستماع في كتاب التربية العملية لكلية التربية جامعة المنصورة، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،1981، ص 159، 160 .

[2] محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي،التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984م،ص132،133 .

وترتبط بمهارة الاستماع مهارة الكلام التي ينبغي على الطفل أن يتعلمها ويتقنها. وعلى هذا الأساس فإن المعلم ومن يتولى وضع المقررات والمناهج يجب أن يكونوا مدركين تماما أن إتقان اللغة كلاما وكتابة ينبغي أن تعطى له الأولوية المطلقة في حياة الطفل، ذلك أن عدم التمكن من مهارات اللغة وفنونها وأساليبها في السنوات الأولى من تعليم الأطفال تنجر عنه نتائج خطيرة تنعكس على حياتهم، ونموهم العقلي والاجتماعي ، ويختل بذلك التوازن في قواهم الذاتية ، وهو ما ينجر عنه كذلك إخلال آخر على مستوى المواد المطلوبة بعد ذلك وفي شتى المواد الدراسية المقدمة لهم في المنهج الدراسي[1].

ولعل من المناسب هنا أن نُذّكر بأن بعض الباحثين[2] يرون أن نشاط المحادثة (التعبير) يعد أكثر فعالية من نشاطي القراءة والكتابة التي قد تؤدي إلى تراكم بعض الصعوبات على التلميذ ما يجعله ينفر من جو الدراسة، وهو خطأ . في نظرهم . ينبغي العدول عنه مؤكدين على أن المحادثة تحتل المرتبة الأولى في جميع الأنشطة المعمول بها. وبما أن المرحلة الابتدائية هي حجر الأساس في بناء العملية التعليمية كان لابد أن يعنى فيها بالمحادثة وحجتهم في ذلك بأن الطريق الطبيعي في تعليم اللغة هو أن تسبق القراءة والكتابة مرحلة تهيؤ واستعداد. والمحادثة هي التي تُهيّئ للقراءة والكتابة تهيئة صوتية ونفسية، وعندهم أن هذا الخطأ قد أدى إلى نتائج خطيرةيعرفها المتحدثون بهذا اللسان العربي عندما يتلكؤون ويتلعثمون أثناء كلامهم ، ومردذلك عندهم هو إغفال التدريب الواعي على مهارات المحادثة[3].

ويبدو أنه لا مجال لعقد المقارنة بين أولوية النشاطين: القراءة والكتابة فكلاهما ينمي في الطفل ـ وبخاصة في السنوات الأولى ـ القدرة الصوتية والأدائية وكل نشاط يكمل الآخر. وما هو معمول به في المدرسة الجزائرية ـ حسب رأيي ـ أقرب للصواب إذ في السنة الأولى ابتدائي يبدأ بنشاط فهم المنطوق و التعبير الشفوي حيث يشرع المعلم في قراءة نص (قصة) على مسامع التلاميذ، وهو ما يجعلهم يتدربون على حسن الإصغاء والاستماع الذي يعد هو أيضا مهارة من المهارات المطلوبة في هذه المرحلة؛ فبالاستماع تنشأ الرغبة عند التلميذ في التقليد والأداء بالمثل . والطفل لا يكتسب المهارات التركيبية و الأداءات السليمة بمحاكاته لما يسمع من

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 278،279.

[2] منهم محمود أحمد السيد وغيره.

[3] ينظر: فتحي علي يونس، وعبد الله الكندري، اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، دار السلاسل، الكويت، ط2، 1998م، ص51.

الكلمات والجمل نفسها، بل من محاكاته العمليات المحدثة لها وذلك باكتساب الأنماط والمثل وليس الألفاظ ذاتها التي يسمعها بالضرورة، وهو بذلك يتمكن من استنباط البنى اللغوية من المسموع عن طريق المعلم وتحويلها إلى أنماط يستطيع أن يستخرج منها ويقيس عليها ما يريده من الكلام. ويحصل كل ذلك من التلميذ دونما شعور منه[1].

والقراءة نشاط هام في المرحلة الابتدائية، فهي وسيلة لتحصيل العلم والمعرفة، وهي مفتاح العلوم كلها فضلا عن أنها أهم وسيلة لاتصال الإنسان بغيره، وهي" الأداة الأساسية للنمو الشخصي والاجتماعي من النواحي الفكرية والوجدانية والعملية"[2]. هذا بالإضافة إلى أنها "وسيلة فذّة للنهوض بالمجتمع وارتباط بعضه ببعض، كما أن لها دورا خطيرا في تنظيم المجتمع وتبادل المصالح"[3]. من أجل ذلك ندرك بأن القراءة تضطلع بدور هام في حياة الفرد ثم في حياة المجتمعات، ذلك أن الفرد هو اللبنة الأولى التي يتكون منها المجتمع.

وإذا كان للقراءة هذا الدور الخطير الذي تؤديه في حياة الشعوب والمجتمعات فإن هذه الأخيرة تسعى دائما إلى التطور والبحث عن حياة أفضل و لا شك أن ذلك كان له الأثر البالغ في تغيير مفهوم القراءة ووظائفها كما انعكس على تعليمها وأهدافها، فمن القراءة التي تمثلت في فك الرموز واعتبارها نشاطا آليا يقوم به المتعلم، صار مفهوم القراءة يضم "مكونا جوهريا آخر ، وهو نقد المقروء، فقد أصبح تعليم القراءة من خلال هذا المنظور موصولا بتحليل معاني المادة المقروءة ومناقشتها، ونقدها من قبل التلاميذ حيث يظهرون استجاباتهم مع المقروء قبولا أو رفضا"[4].

ليظهر بعد ذلك اتجاه آخر يرى أن نشاط القراءة عمل فكري يجب أن يتدخل فيه القارئ ويبدي شخصيته ويوظف خبراته، ومن ثم يقوم بحل مشكلاته انطلاقا من القراءة، وبذلك أصبحت القراءة" أسلوبا من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2008م، ص218.

[2] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي ، القاهرة، ط1، 1419هـ، ص 90.

[3] عبد العليمإبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 59.

[4] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية،دت، ص 146.

الإنسان بمشكلة من المشكلات ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة ويقوم أثناء ذلك بتجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير"[1]. وهو ما يعني توظيف القارئ لنشاطه الفكري وتجميع خبراته وربطها بالمقروء من أجل إيجاد الحلول للمشكلات التي يواجهها في حياته.

وأخذ مفهوم القراءة بعدا آخر مع ظهور اتجاه يرى بأن القراءة هي وسيلة للترويح عن النفس والتسلية والبحث عن المتعة، وإشباع للرغبات والهوايات. وهي بذلك "عملية يخلو فيها القارئ إلى ذاته ويتحلل من مشاغل الحياة وضغوطها في أوقات فراغه ليروّح عن نفسه ويشبع هوايته، ويرضي ميله، ويسُدّ حاجته بالمادة المقروءة التي ينتقيها وفقا لهذه الحاجة وذاك الميل، وتلك الهواية"[2].

أما عن الكتابة بفروعها الخط والإملاء فهي عملية معقدة تتداخل فيها مهارات متعددة ينبغي التحكم فيها وإتقانها ليؤدي هذا النشاط وظيفته، فمن بين تلك المهارات ما هو حسي حركي: كإمساك القلم، أو نحوه من أدوات الكتابة، والتحكم في حركات الأصابع واليد،وبعضها عقلي كتذكر شكل الحروف وهجاء الكلمات ونحو ذلك. على أن مطالبة الطفل بالقيام بمثل هذه العمليات دون الصبر عليه قد يشتت انتباههويوزع جهده، مما قد يبعث به إلى النفور والسآمة[3].

والكتابة تنبني أساسا على تمكين المتعلم من رسم الحروف والكلمات والجمل رسما يراعي الضوابط المتفق عليها، وفق ما تقتضيه قواعد اللغة العربية، وهي مهارة لا يمكن بأي حال من الأحوال عزلها عن بقية المهارات الأخرى، وذلك ما يستلزم تقوية ربطها بالمهارات الأخرى ؛القراءة والتعبير والاستماع، وهي نشاط كغيره من أنشطة اللغة العربية لا يخلو من مشكلات تعترض تعليمها وصعوبات تواجه المتعلمين أثناء تعلمهم إياها، فتشابه بعض الحروف العربية من حيث الشكل، والإعجام، وارتباط الإملاء بالقواعد النحوية والصرفية ، وكثرة الاستثناءات فيها، واختلاف أوجه كتابة بعض الكلمات وتعدد وجهات نظر العلماء فيها، واختلاف الكتابة عن كتابة المصحف كل هذه وغيرها من المشكلات لاشك أن لها تأثيرا واضحا في حسن تعلم الكتابة ، والشكوى من صعوبتها.

---

[1] محمود رشدي خاطر وآخرون،طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، القاهرة،1989م، ص 99.

[2] المرجع السابق، ص148.

[3] عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، مكتبة غريب، القاهرة، دط، 1975م، ص3.

ويرتبط بتعليم مهارات اللّغة العربية تعلّم قواعدها أي قواعد النحو والصرف، فإذا ذكر النحو تبادرت إلى الأذهان صعوبته وتعقيده، ذلك أنه ما اشتكى الدارسون كشكواهم من النحو، وما كثرت دعوات التيسير إلا من أجل تيسير النحو أو حذف بعض أبوابه أو إعادة ترتيبها، أو تغيير طرائق تعليمه...

فالمتتبع للآراء التي تصدت لمناقشة الدرس النحوي سيقف على ذلك الاتفاق بين الباحثين حول أزمة النحو وما يعانيه ، وأنه مصاب بعدة علل ، وأن صعوبة تعتريه وتعقد مسائله، إلاّ أنهم يختلفون في طبيعة هذه المشكلة وتحديد الصعوبة التي تعترضها وهو ما أثّر سلبا على الحلول التي يقترحونها.

فلقد دعا إبراهيم مصطفى في كتابه(إحياء النحو) إلى تغيير منهج البحث اللغوي بعد أن رأى تلك الجهود المبذولة في سبيل التيسير لم تجد نفعا حيث يقول: "ولقد بذل في تهوين النحو جهودا مجيدة واصطنعت أصول التعليم اصطناعا بارعا ليكون قريبا واضحا على أنه لم يتجه أحد إلى القواعد نفسها وإلى طريقة وضعها فيسأل ألا يمكن أن تكون تلك الصعوبة من ناحية وضع النحو وتدوين قواعده ، وأن يكون الدواء في تبديلمنهج البحث النحوي للغة العربية "[1].

فهو يرى بأن الأصول في حاجة إلى تغيير وتعديل.

إلا أن اتجاها آخر ينظر إلى المشكلة من زاوية تعليمية فيرى بأن:" جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها وإنما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة"[2].

يندرج في هذا الاتجاه كل من **إبراهيم مدكور، وعائشة عبد الرحمن** .

أما **مهدي المخزومي** فيذهب إلى أن صعوبة النحو من داخله بسبب إلصاقه بالعامل حيث يقول:" فقد حاولت في هذه الفصول . ما وسعني ذلك . أن أخلص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن

[1] إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، القاهرة، ط2، 1992م، ص:د.

[2] علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، 2000م، ص 283.

أسلب العامل النحوي قدرته على العمل "[1]. والحل . في نظره . بإبطاله. ذلك ما ذهب إليه.

ولا يتسع المقام لذكر كل الاتجاهات ومناقشتها وإنما أردنا أن نعرض لبعض تلك الآراء لنستشعر عمق الأزمة النحوية ونبيّن شدة الاختلاف حولها ومحاولة حصر هذه الآراء والاتجاهات قصد الوقوف على أهم المشكلات لنتبين الخلل ونصل إلى حل هذه المشكلة ، إذ الشعور بخطورة المشكلة هو بداية الحل.

4. أهمية التكامل بين المهارات اللغوية:

تشير الدراسات الحديثة إلى أهمية التكامل بين أنشطة تعلم اللغة العربية ، وارتباط مهارتها بعضها ببعض، ذلك أن تجزئة الأنشطة إنما الغرض منه تسهيل تقديمها وتيسير عملية تعلمها، وأن ذلك الفصل ما هو إلا فصل منهجي فحسب، وعلى هذا الأساس فإن من الباحثين من يرى أن " منهاج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال، ومن ثم فإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له عمليا وواقعيا ، ولابد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية ، ولا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى ، بل يوجه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل متآزر، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازيا من جوانبه المختلفة الفكرية والوجدانية والأدائية"[2] .

ويؤيد **مدكور** ما ذهب إليه **فتحي يونس** حين يرى بأن " أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن هو أن نأخذ بأسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبط كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به، أي أن تدرس اللغة العربية على أساس أنها استماع وتحدث وقراءة وكتابة"[3].

وإذا كنا ننشد التكامل في تعليم مهارات اللغة العربية فإن ذلك لا يعني أن نساوي بينها بل ينبغي أن تعطى كل مهارة ما تستحق من العناية بحسب الأهمية وبقدر استعمالها والحاجة إليها.

---

[1] مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، المكتبة العصرية، لبنان، دط، 1981م، ص 16.

[2] فتحي علي يونس، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة،1984م،ص 37.

[3] علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية، ص 41.

لا شك أن إدراك المعلمين لارتباط المهارات بعضها ببعض يسهم في تحقيق العملية التّعليميّة التعلّميّة أهدافها، فلا يمكن أن نتجاهل علاقة الترابط بين القراءة والكتابة مثلا لأن " هناك علاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، فالأولى تظهر قبل الثانية وتؤسس أنماطها، بحيث إن المتمكن من نطق الأصوات صحة ودقة، يتمكن من رسم الأشكال الكتابية الدالة على الأصوات"[1] . ولعل ذلك ما دعا إبراهيم عبد العليم إلى ضرورة الربط بين دروس الإملاء ودروس القراءة، وبخاصة مع المتعلمين الصغار بأن يكتبوا بعض القطع التي قرأوها في الكتاب في حصة واحدة ، أو على الأقل أن يكون هناك تقارب بين الحصص قبل أن تمحى من أذهان الأطفال الصور التي اختزنوها[2].

ومن جهة أخرى فإن أثر هذا التكامل يظهر بين الأنشطة الأخرى وعلاقتها فيما بينها، إذ الخطأ في مهارة لغوية ما ينجم عنه انتقال ذلك الخطأ و ظهور نتيجته في عدم تحقيق المهارة المطلوبة في نشاط آخر، وذلك ما نلمسه من خلال المحصول اللغوي للتلاميذ من المفردات في مجالات التعبير والقراءة ومدى قدرتهم على فهم هذه المفردات والتمييز بين معانيها، ومدى ملاءمتها لسياق الكلام ، ويظهر أثر هذا الوعي اللغوي في تجنب الأخطاء الإملائية التي قد يقع فيها كثير من المتعلمين عند كتابة مثل هذه الكلمات: ((يتسنى له، المدرسة الثانوية، يختلط، يصطدم، فهمت كل ما قلته، حين يكتبونها : لا يتثنى له، المدرسة السنوية، يخطلط، يصتدم أو يصطضم، فهمت كلما قلته)).

فلا شك أن مثل هذا الخطأ إنما مرده إلى ضعف المحصول اللغوي والعجز عن إدراك ما يتطلبه سياق الكلام من كلمات ملائمة، ويتجنب ما يشبهها أو يقاربها صوتا[3].

وإذا اتجهنا صوب القواعد العربية نحوها وصرفها فإنها تعد ميدانا خصبا لتنمية بعض المهارات اللغوية كالقراءة والكتابة، وذلك ما يؤكده **صلاح الدّين مجاور** حين يتحدث عن أهمية النحو للقراءة والكتابة حيث يقول:" إذا أخذنا بلغة التحدث والاستماع فليست هناك حاجة إلى تعلم النحو، وليس له مكان في منهاج تعليم

[1] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 247.

[2] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص 11.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 11، 12.

اللغة، أما إذا أخذنا في الاعتبار لغة الثقافة من القراءة والكتابة فالتلميذ لابد أن يمارس التدريب على النحو، ولابد أن يكون للنحو مكان في منهاج اللغة إذا أريد الإبقاء على المهارات المرتبطة بها أو أريد الاستعمال الفعّال لها"[1].

ويؤكد **سليمان العايد** ما ذهب إليه **صلاح الدّين مجاور** من ربط القواعد بالقراءة والكتابة، ويرى ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية جميعها أثناء تعلم القواعد حين يقول:" إذا لم تكن هذه المهارات محط الاهتمام فلن تفيد دروس العربية شيئا ذا بال إلا حفظ تلك القواعد وترديدها دون وعي بها أو توظيف لها"[2].

وهكذا ومن خلال ما سبق ذكره نخلص إلى أن اللغة كل متكامل ترتبط فنونها ببعضها ولا يمكن أن نفصل كل فن عن آخر فإن ذلك مما يؤدي إلى الضعف اللغوي ، وينتج نموا غير متكامل في تعلم اللغة، ولعل ذلك ما حذا بالمناهج الحديثة إلى تبني المقاربة النصية التي تنطلق من النص وتعود إليه في تدريس أنشطة اللغة العربية.

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1418هـ، ص 372.

[2] سليمان إبراهيم العايد، القراءة الجهرية بين الواقع وما نتطلع إليه، بحث منشور مقدم إلى ندوة "ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية" ج3، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1418هـ، ص128.

الفصل الأول:

صعوبات مهارتي الاستماع والتعبير

توطئة:

أدرك العرب الأوائل أهمية أن ينشأ الطفل في بيئة لغوية سليمة يسمع فيها فصيح الكلام، بعيدا عن كل ما يشوش ذهنه أو يعقّد لسانه، فكانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية ينهلون من ألفاظها العذبة فتتفصّح ألسنتهم، ويستنشقون هواءها النقي، فتصح أجسامهم، ويتعودون من قساوتها على الصبر والجلد.

فهذا رسول الله (ص) نشأ في بادية بني سعد، ويشير إلى أثر هذه النشأة في فصاحة لسانه، حيث يروي السيوطي في المزهر قول النبي (ص):" أنا أفصح العرب بيد أني من قريش، وإني نشأت في بني سعد بن بكر"[1].

وجاء في كتب السيرة أن أبا بكر ـ رضي الله عنه ـ قال للنبي (ص):" ما رأيت أفصح منك يا رسول الله، فقال عليه السلام: وما يمنعني، وأنا من قريش واسترضعت في بني سعد"[2]. ويروى أن عبد الملك بن مروان كان يقول في حق ابنه الوليد:" أضرّ بنا حب الوليد. لأن الوليد كان لحّانا، وكان سليمان فصيحا، والوليد أقام مع أمّه، وسليمان وغيره من إخوته سكنوا البادية، فتعرّبوا ثمّ أُدّبوا فتأدّبوا "[3].

ويذكر **الجاحظ** في البيان والتبيين أن العرب "كانوا يروون صبيانهم الأرجاز ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت، وتحقيق الإعراب؛ لأن ذلك يفتق اللهاة، ويفتّح الجرم[4]، واللسان إذا أكثرت تقليبه رقّ ولان، وإذا أقللت تقليبه، وأطلت إسكاته جسأ[5] وغلظ "[6].

1السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق: محمد جاد المولى، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البخاري، المكتبة العصرية، لبنان، دط، 1987م، ج1، ص 210.

[2]علي بن برهان الدين الحلبي، السيرة الحلبية في سيرة الأمين والمأمون، دار المعرفة، بيروت، ج1، ص98.

[3]عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي، الروض الأنف، تح: عبد الرحمن الوكيل، دار الكتب الإسلامية، ط1، 1967م، ص 168.

[4] الجرم؛ بالكسر: الحلق.

[5] جسأ: يبس وصلب.

[6] الجاحظ عمرو بن بحر ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، ج1، ص 272.

وهاهو **الكسائي** ت (189هـ) يعجب بعلم **الخليل بن أحمد**، فيسأله عن مصدره قائلا:" من أين أخذت علمك هذا؟ فقال له: من بوادي الحجاز ونجد وتهامة، فخرج الكسائي إلى البادية، ثم رجع بعد أن أنفد خمس عشرة قنينة حبر في الكتابة سوى ما حفظ "[1].

1 . مهارة الاستماع:

تأتي مهارة الاستماع الأولى في الترتيب لاعتبارين: الأول أسبقيتها على جميع المهارات الأخرى، ذلك أن الإنسان يوظف حاسة السمع قبل الحواس الأخرى . التي تدخل في تعلّم اللغة . إذ تثبت الدراسات الحديثة أن الطفل يستمع إلى الكلام وهو جنين في بطن أمه، بخلاف الرؤية والكلام.

أما الثاني فلأن اللغة تبدأ بالسماع؛ فالطفل يستمع ثم يتكلم، ثم يقرأ ويكتب في آن واحد. والملاحظ كذلك أن الإنسان يسمع ويكتب أكثر مما يقرأ ويكتب. لذلك فإن إهمال مهارة الاستماع تقود إلى عدم إتقان الكلام الجيّد والقراءة الجيّدة إضافة إلى فوائد علمية أخرى وهي أن إهمال التدرّب على الاستماع يفضي إلى عدم الاستيعاب الجيّد للغة وقضاياها[2].

ولعل ذلك ما جعل **ابن خلدون** يقول عن السمع : " والسّمع أبو الملكات اللسانية"[3]. و ما كان ذلك كذلك إلا لأن اللغة أصوات معبّرة، والأصوات تدرك بالسمع.

كما تبرز أهمية الاستماع من خلال مواقف الحياة والظروف التي يعيشها الإنسان فيكون فيها مستمعا أكثر منه متكلما.

ويحسن بنا في هذا الموضع أن نستجلي التداخل بين بعض المصطلحات ونميّز بينها وهي، السماع، والاستماع، والإصغاء ، والإنصات.

---

[1] علي بن يوسف القفطي،إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ج2،ص258.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني،اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010م، ص 137.

[3] ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج3، 2004م، ص1129.

1) السماع:

وهو استقبال الأذن للأصوات والكلام دون اهتمام " سمع الشيء: أدركه بحاسة الأذن "[1]. فهو هنا لم يتهيأ لذلك الكلام، ولم يقصد السماع، كالشخص الذي يكون في مكان ما، وتلتقط أذنه كلاما كثيرا دون أن يثير اهتمامه. ومنه قوله تعالى: ﴿وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغۡوَ أَعۡرَضُواْ عَنۡهُ وَقَالُواْ لَنَآ أَعۡمَٰلُنَا وَلَكُمۡ أَعۡمَٰلُكُمۡ سَلَٰمٌ عَلَيۡكُمۡ لَا نَبۡتَغِي ٱلۡجَٰهِلِينَ﴾[2].

2) الاستماع:

هو سماع باهتمام وقصد وإعمال فكر، " استمع له، واستمع إليه: أصغى "[3].

3) الإنصات:

ويعني الاستماع المستمر بحيث يكون بالغ الاهتمام ، وهو الإصغاء نفسه، أي " أحسن الاستماع "[4].

وفي القرآن الكريم ورد الجمع بين الاستماع والإنصات في قوله تعالى:﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ[5]﴾. ولا أدل على أهمية السّماع من تقديمه في كثير من آي الذكر الحكيم على بقية الحواس الأخرى؛ فمن ذلك قوله تعالى:﴿ ﴿أُوْلَٰٓئِكَ لَمۡ يَكُونُواْ مُعۡجِزِينَ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَمَا كَانَ لَهُم مِّن دُونِ ٱللَّهِ مِنۡ أَوۡلِيَآءَۘ يُضَٰعَفُ لَهُمُ ٱلۡعَذَابُۚ مَا كَانُواْ يَسۡتَطِيعُونَ ٱلسَّمۡعَ وَمَا كَانُواْ يُبۡصِرُونَ ﴾[6].وقوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمۡ

[1] علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الدار التونسية للنشر والتوزيع، والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص 485.

[2] سورة القصص، الآية 55.

[3] دار الشروق، ودار المشرق، المنجد في اللغة والأعلام، بيروت، ط28، ص 351.

[4] نفسه ، ص 63.

[5] سورة الأعراف، الآية:204.

[6] سورة هود، الآية:20.

تَشْكُرُونَ﴾[1]. وقوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولاً ﴾[2]. وقوله: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَـٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَۚ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ ﴾[3].

والمتتبع لكثير من آيات القرآن الكريم يقف على الأمر نفسه عندما يعدّد الله عز وجل صفاته، كقوله تعالى: ﴿ سُبْحَـٰنَ ٱلَّذِىٓ أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِۦ لَيْلاً مِّنَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ إِلَى ٱلْمَسْجِدِ ٱلْأَقْصَا ٱلَّذِى بَـٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ لِنُرِيَهُۥ مِنْ ءَايَـٰتِنَآۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾[4]. وقوله تعالى: ﴿ فَاطِرُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۚ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَمِنَ ٱلْأَنْعَـٰمِ أَزْوَٰجًاۖ يَذْرَؤُكُمْ فِيهِۚ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾[5].

والآيات في مثل هذا الشأن كثيرة.

مهارات الاستماع:

مهارة الاستماع كغيرها من المهارات الأساسية الأربع الأخرى للغة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) تندرج ضمنها مجموعة من المهارات الفرعية يتحقق بها للاستماع الغرض المتوخى منه، ولاشك أن دور المعلم ومهمته هو تطوير هذه المهارات وتنميتها، والوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من أن يكونوا مستمعين جيّدين؛ لكي يتسنى لنا إيجاد هذا المستمع الجيّد، فإن ذلك لا يحتاج أكثر من ممارسة هذه المهارات وتدريب الأطفال عليها، ومداومة الاستماع.

ولتحقيق هذا الهدف ينبغي للمستمع أن:

- يعرف غرض المتكلم
- يتعاطف مع المتكلم

[1] سورة النحل، الآية: 78.

[2] سورة الإسراء: الآية: 36.

[3] سورة المؤمنون، الآية: 78.

[4] سورة الإسراء، الآية: 1.

[5] سورة الشورى، الآية:4

- يتوقع ما يقال
- يستمع للأفكار الرئيسية
- يستمع للتفاصيل
- يتبع التعليمات الشفهية
- يتذكر تتابع التفاصيل
- يستخلص الاستنتاجات
- يلخص في عقله ما يقال
- يستمع إلى ما بين السطور
- يميّز المادة الأساسية ذات الصلة الوثيقة بالموضوع من المادة غير الأساسية.
- يميّز الحقيقة من الخيال.
- يستخدم إشارات السياق الصوتية للفهم.
- يحلّل وينقد ما يقال.
- يستمع في ضوء خبراته السابقة.
- يستمع بتذوّق وابتكار.

قد يتفاوت الأطفال في تمكنهم من بعض مهارات الاستماع فنجد من بينهم من لا يملك سوى الحد الأدنى منها، ومنهم من لا يميّز الأصوات بدقة ولا يتبيّن الأفكار والحقائق، ومنهم من تعوزه القدرة على ربط ما استمع إليه بخبراته السابقة، ومنهم من لا يأبه بالتفاصيل ولا يتبع التعليمات...

كما تبدو المهارات التي نسعى إلى تمكين المتعلمين منها ليكونوا مستمعين جيّدين كثيرة العدد تنوء بطائفة غير يسيرة منهم عن امتلاكها وبخاصة في المستويات الدنيا، ولكن الأكيد أن من امتلك عددا أكبر من هذه المهارات كانت فرصته أكبر ليصبح قارئا جيدا، متفوقا في دراسته على أقرانه.

2. أنواع الاستماع:

يشكّل الاستماع . بالنظر إلى استخدامه في مواقف الحياة اليومية، وإلى ديمومته واستمرار الحاجة إليه . عنصرا هاما من عناصر نجاح العملية التعليمية بوجه خاص، وعملية التواصل بعامة، ولاشك أن حاجة الإنسان إلى الاستماع تختلف باختلاف الاهتمامات والانشغالات والتخصصات؛ فحاجة المتعلم أو

المدرس، أو المثقف على سبيل المثال للاستماع أشد من حاجة بعض الفئات الأخرى، وإنك لتلقى من لا يقوى على الاستماع لبضع دقائق لأنه لم يتعوّد على ذلك، ومن لا يستطيع البقاء لمدة طويلة مستمعا لمحاضرة ، أو خطبة أو ندوة أو درس ، كل ذلك ببساطة لأنه لم يتدرّب على ذلك، ولم يكلف نفسه عناء مداومة الاستماع والتمرّس عليه، في حين نجد من تضطره الظروف إلى البقاء ساعات وساعات مستمعا تحقيقا لأهداف، أو أداء لخدمة كما في المؤتمرات والملتقيات، والدورات التدريبية والندوات وغيرها.

وعلى هذا الأساس فإن أنواع الاستماع كما يقسمها الباحثون استنادا إلى مستوى المتعلم تكون كالآتي:

2. 1. الاستماع المكثّف:

يهدف هذا النوع من الاستماع إلى تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة ،كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كأن يكون الغرض تعليم أسلوب من الأساليب اللغوية، أو تحديد فنيات القصة القصيرة، أو تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة، ولا بد لهذا النوع من الاستماع أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة.

2. 2.الاستماع الموسّع:

يكون الهدف منه إعادة الاستماع إلى مواد سبق وأن تمّ عرضها على الطلاب ولكن تعرض في صورة جديدة، أو موقف جديد، كما يتناول مفردات أو تراكيب غير مألوفة، لم تظهر أمارات التمكن من استيعابها[1].

2. 3. الاستماع التثقيفي:

وهو مسلك يسلكه . في الغالب الأعم . المثقفون وأصحاب المستويات العليا، ومن يتطلعون إلى الاستزادة من المعارف وتحصيل العلوم، أو طلبا للمتعة والتسلية، أو إجراء نقاشات وعرض الأفكار وتبادل الآراء. و يمكن تقسيمه بدوره إلى قسمين هما: الاستماع التذوقي، والاستماع الناقد.

[1] ينظر:عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص 142.

2 .3 .1. الاستماع التذوّقي:

عادة ما يكون لغرض المتعة والتسلية أو الاستمتاع والتذوق، أما ما يتم تحصيله من علوم أو نقد أو تقويم للمادة المسموعة فهو أمر عارض لا يقصد . غالبا . لذاته ،وبذلك فهو يتضمن الأغراض الآتية:

. التمتع بمحتوى المادة المسموعة و بما يقدمه المتكلم.

. الاستجابة للجو العام للحديث.

. الاستمتاع بالموسيقى و الشعر والدراما.

. فهم استخدام أوضاع الجسم والإشارات والإيماءات والتغيّر في طبقة الصوت ونغمته.

. تصور تخيّلات مرئية لما يقال بالألفاظ[1].

32 . 2. الاستماع الناقد:

يستخدم في التعلّم قصد تحصيل المعلومات والمعارف أو تقويمها وهو بذلك يتطلب تقديرا ناقدا وفهما للمادة المسموعة. في هذا النوع من الاستماع تصبح بعض المهارات مطلوبة في ربط المادة المسموعة بخبرات وتجارب المستمع، من ذلك الفهم والاستنتاج والوصول إلى حقائق أو نتائج جديدة.

3 . مكونات عملية الاستماع:

إن المستمع لأي كلام لا بد وأن يقوم بأربع عمليات عند استقباله أو استماعه لذلك الكلام، ولا يشترط أن تتم هذه العناصر (العمليات) متتابعة، إذ يمكن أن تتداخل ويتأثر بعضها ببعض، هذه العناصر هي:

أ . فهم المعنى الإجمالي:

إن بمقدور المستمع الجيّد أن يوجه انتباهه أولا للمعنى العام، ثم للمعاني الأساسية التي يمكن لأي إنسان يفهم اللغة أن يحصلها.

ب . تفسير الكلام والتفاعل معه:

[1] حامد زهران وآخرون،المفاهيم اللغوية عند الأطفال،دار المسيرة للطباعة والنشر، القاهرة، ط2، 2011م، ص 293.

إن المواقف المختلفة لعملية الاتصال تقتضي تعدد التفسيرات بحسب كل موقف، بل إن الكلمات نفسها قد تتعدّد معانيها باختلاف المقام واختلاف السياق،وباختلاف الأشخاص، لذلك ينبغي أن يكون للمستمع تصور حول موضوع المتحدث واستخدامه الخاص للغة، والتفرقة بين الحقائق والأحكام ، وبين استعمال اللغة على حقيقتها، أو استخدام المجاز، وتحديد غرض المتكلم كما كشفت عنه اتجاهاته نحو موضوع الحديث ونحو المستمعين.

ج . **تقويم الكلام:**

لكي يتسنى للمستمع تقويم الكلام وإصدار حكم عليه ينبغي أن يستخدم إمكاناته العقلية وقدرته على التحليل الناقد في حدود المصادر المتاحة له، إذ عادة ما يكون في موقف لا يسمح له بمعرفة كل الحقائق وظروف الكلام وملابساته.

د . **تكامل خبرات المتكلم والمستمع:**

عملية الاتصال بين المتكلم والمستمع لا يمكن أن تتم بمعزل عن ربط المضمون المقبول بالخبرات الشخصية، وهذا يعني إجراء مراجعة للأفكار المعروضة ومقارنتها مع ما لدى المستمع من أفكار، وقد يتعدّى ذلك إلى استخدام هذه الخبرات الجديدة المتكاملة في حياته اليومية، ولكن هذا لا يعني أن كل خبرة ينبغي أن تقصد لغرض نفعي، فكثيرا ما يكون الفهم في حد ذاته هو المكافأة التي يحصل عليها المستمع بالإضافة إلى ما يحدث من إشباع ناتج عما يحدث لفكره من نمو ، أو ما يكتسبه من رؤية عميقة، أو لمحات مضيئة لبعض جوانب الفكر[1].

4 . **مطالب الاستماع:**

لا شك في أن المعلم بحكم تواجده مع التلميذ في المدرسة مدة أطول، ولتوفر المناخ المناسب في المدرسة أو القسم، هو المخوّل له . أكثر من غيره . اكتشاف عيوب السّمع لدى الأطفال، وتقليل المشتتات السمعية والبصرية، وتكييف مطالب التعلم لتناسب حاجات المتعلمين، ولنجاح المعلم في مهمته هذه لابد من التعرّف إلى مطلبين من مطالب الاستماع:

[1] ينظر:حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 280، 281.

4 .1. التمييز السمعي:

و يقصد به أن تكون للطفل القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات التي يسمعها أو التي يقرؤها، ولاشك أن هذا يتطلب دقة في السّمع يمكن تعلمها لأنها مهارة ما لم يحل حائل دون ذلك كضعف سمعي حاد.

4 .2 . الاستماع لغرض:

نسعى من وراء الاستماع إلى تحقيق فعاليته ولا يكون ذلك كذلك إلاّ إذا كانت للطفل قدرة على الاستماع الهادف " والطفل الذي تتأخر مهارته في الاستماع الشفوي يجد صعوبة في القراءة لأغراض خاصة في تكييف هذه القراءة للغرض الذي عنده، فهو لا يستطيع أن يقرأ للفكرة الرئيسية، أو للحصول على التفاصيل المهمة، أو تحديد التفاصيل الضرورية، أو الاستنتاج أو غيرها من المهارات "[1].

وهكذا ومن بعد أن قدمنا مطالب الاستماع فإنه حقيق على المعلم أن يعطي هذا الجانب ما يستحق من العناية والاهتمام ويعمل على تنميته لدى المتعلمين، لأنه أساس من أسس النجاح في التدريب على الاستماع.

5 . أهداف تدريس الاستماع:

إن التدريس هو عملية التفاعل بين المدرس وطلابه، ومهارة الاستماع تحقق هذا التفاعل خصوصا في المستويات الأولى من التعليم، ففي الأسابيع الأولى من دروس الاستماع يأتي أطفال السنة الأولى إلى المدرسة وليس بمقدورهم القراءة والكتابة، ولا يملكون رصيدا لغويا[2]، في ظل هذا الجو المتناقض . نوعا ما . يضطر المعلم إلى أن يستعمل وسائل شتى مع المتعلمين، كما يضطر المتعلمون إلى أن يفهموا مقصود المعلم، ويتفاعلوا معه "ومن ثمّ ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع، ويمكن استغلال الصور والرسوم والخرائط وغيرها لكي تكون حافزا لهم ومدعما على فهم المطلوب، وما عليك إلاّ أن تعرض صورا أمام المتعلمين، ثم تلقي عليهم أسئلة تدور حولها، ويمكن

[1] حامد زهران وآخرون،المفاهيم اللغوية عند الأطفال: ص283.

[2] المقصود بذلك الأطفال الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالتعليم التحضيري، و المدارس القرآنية التي تعمل على تحفيظ القرآن الكريم، ورياض الأطفال الخاصة. إذ تبقى فئة لا يستهان بها من الأطفال بعيدة عن هذا الجو التعليمي في ظل غياب تعميم التعليم التحضيري.

في هذه الحالة . لقلّة ما لديهم من مفردات . أن تقبل منهم الإجابة بأي شكل يؤدي الغرض كالإشارة مثلا، أو الإيماء تأكيدا منهم على أنهم أدركوا ما تريده منهم "[1].

إن تدريس الاستماع لن يكون مفيدا بل يبقى دون معنى إذا لم يصل بالمتعلم إلى تنمية بعض القدرات المعينة عليه، ولكي يكون تدريس الاستماع فاعلا فلا بد من توفير بيئة ومناخ مدرسي ملائم يعزّز ويدعم هذا المسعى، لذلك ينبغي أن يستهدف تدريس هذه المهارة تحقيق الآتي:

. تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث.

. تنمية قدرة التلاميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.

. تنمية اتجاهات احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم باعتبار شديد.

. تنمية قدرة التلاميذ على فهم التعليمات.

. تنمية قدرة التلاميذ على تحصيل المعرفة من خلال الاستماع.

. تنمية قدرة التلاميذ على المشاركة الإيجابية في الحديث.

. تنمية قدرة التلاميذ على الاحتفاظ مدة كبيرة بما يستمعون إليه واستدعائه كلما لزم الأمر.

. تنمية قدرة التلاميذ على استخلاص النتائج من بين ما يسمعونه.

. تنمية قدرة التلاميذ على التنبؤ بما يقوله المتحدث.

. تدريب التلاميذ على آداب الحديث والاستماع.

. تدريب التلاميذ على استخدام السياق في فهم الكلمات بإدراك أغراض المتكلم[2].

فهذه قدرات متعدّدة تستوجب تنميتها، وتدريب المتعلمين عليها ولا شك أن أمرا كهذا يستنفد جهد المعلم والمتعلمين ويأخذ وقتا طويلا من أجل تحقيقه، مما يستوجب الصبر، وعدم التسرع، والاكتفاء بتحقيق الحد الأدنى من هذه التنمية في بداية التدريس ليكون ذلك بمثابة أساس للتمكن من مهارة الاستماع فيما بعد.

[1] عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص 138.

[2] ينظر:حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 288، 289.

6 . الاستماع والقراءة:

سبق وأن بينا أسبقية مهارة الاستماع على بقية المهارات الأخرى، والأمر ذاته ينطبق على مهارة القراءة: فالطفل الذي يلتحق بالمدرسة يكتسب قدرة على الاستماع بفهم تفوق قدرته على القراءة بست سنوات ، ومعنى هذا أن قدرته على القراءة بفهم تختلف عن قدرته على الاستماع بمقدار ست سنوات. وبمجرد أن يتقدم الطفل في إتقان مهارات القراءة تتساوى عنده القدرة على القراءة بفهم مع القدرة على الاستماع، ويحدث بعد ذلك أن يزداد إتقان الطفل لمهارات القراءة، ممّا يجعله أكثر كفاءة في القراءة بفهم منه في الإنصات أو الاستماع بفهم[1]. وبزيادة قراءات الطفل وتجاربه يزداد نضجه القرائي وكفاءته في هذه المهارة ، وهذا بدوره يتيح الفرصة للطفل لكي ينمي قدرته على القراءة بفهم أكثر من تنمية القدرة على الاستماع بفهم، وهو أمر طبيعي، إذ بمقدور القارئ أن يتوقف عن القراءة . متى شاء . ليقيّم أو يناقش بعض ما قرأ، أو يتساءل أو يعيد قراءة بعض الأجزاء، في حين يتعذّر حصول هذا الأمر في الاستماع.

ومن هنا تبدو صعوبة الاستماع على القراءة " فالاستماع من وجهة نظر البعض أكثر صعوبة من القراءة، ففيه قد تكون الكلمة الصعبة إشارة للتوقف، ويمكن النظر إلى الجملة كلها أو الصورة المقترنة بالموضوع أو بالعودة إلى المعاني لمعرفة معنى هذه الكلمة الصعبة، أما في الاستماع فهذا أمر مستحيل"[2]. ووجه الاستحالة يتجلّى في أن في الاستماع " ينبغي أن يقوم الفرد بمتابعة المتكلم متابعة سريعة مصحوبة بتحقيق المعنى، كما ينبغي أن يقوم بعمليات مراجعة فكرية فيما يقوله المتكلم، وفي الوقت ذاته يتابع الأفكار ويحتفظ بها، وطبعا كلما كان مستوى حديث المتكلم قريبا من مستوى السامع كان المستمع قادرا على المتابعة "[3]. ولعلّ السبب من وراء شرود التلاميذ وانصرافهم عن متابعة المعلم هو صعوبة محتوى كلامه أو عدم ارتباطه بميولهم. ومهما يكن من أمر فإن بعض المربين يرون أن الاستماع نوع من القراءة؛ لأنه وسيلة إلى الفهم، وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه . في ذلك . شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم، وهذا

[1] أحمد عبد الله العلي،فهيم مصطفى محمد،الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،ط4،2000م، ص111.
[2] حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص277.
[3] نفسه.

الاتصال، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن، تصاحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين الصامتة و الجهرية.[1]

تشير الأبحاث إلى أننا نسمع بسرعة أكبر من 6 إلى 10 مرات من الشخص المتكلم، وهذا يعني وجوب الاهتمام بتدريب التلاميذ على مواقف الاستماع المتعدّدة، فقراءة الورقة المطبوعة يتطلب الانتباه ، ويمكن قراءتها بدرجة من السرعة تتناسب مع ردود الفعل العقلية عند القارئ بخلاف الاستماع الذي لا يمكن أن يحدث فيه ذلك بشكل يمكن السيطرة عليه، إلاّ إذا كان المستمع قد أخذ قسطا من التدريب عليه وأصبح قادرا على تنظيم قدراته للاستماع والانتباه لما يقوله المتكلم.

إن الاستماع مرّة واحدة مفضل وهذا ممّا يتطلب من المتعلم أن يبذل جهدا إضافيا في التدرب على ذلك، هذا الجهد لا تقل أهميته عمّا يبذل في سبيل تعلّم القراءة من أجل تحصيل المعلومات واكتساب المعارف.

وما يزيد من صعوبة الاستماع إذا ما قورن بالقراءة تركيز الفرد فيه واهتمامه بالفكرة الرئيسية وابتعاده عن الاستماع للتفاصيل والجزئيات. أما القارئ وإن غابت عنه بعض الجزئيات والتفاصيل فإنه يعرف كيف يصل إليها ويجمعها.

ويتصل أيضا بصعوبة عملية الاستماع في مقابلتها بعملية القراءة مشكلة الاستماع إلى مناقشة أو محادثة ، فموقف كهذا عادة ما يكون غير منظم، وتتعدّد عناصر الموضوع فيه وتتشعب الأفكار، ومع هذا فإن الناس يتذكرون كثيرا من هذه المواقف بمثل ما يتذكرون محاضرة منظّمة، و يرجع ذلك إلى أن أنماط الحديث الثابتة والمنظمة تجعل المستمعين في حالة من الراحة والاسترخاء يقل معها تفاعلهم واشتراكهم، في حين نجد الذين يستمعون لشيء غير منظم يتطلّب منهم متابعة ومعايشة التغيّرات والانتقالات العشوائية التي قد تحدث أثناء الحديث أو المناقشة. لذلك ينبغي العناية بتعليم التلاميذ وتدريبهم على الاستماع المنظم، والاستماع العشوائي والجمع بينهما بحيث يُكوِنُون بشكل عام عادات الاستماع الجيّد[2].

فلا شك أن من عوامل النجاح في القراءة هو مدى قدرة القارئ على الاستماع بفاعلية، إذ إن النمو في مجال القراءة يعتمد على قدرة الطفل على الاستماع، وربط الأصوات بالكلمات، فالقراءة تحدث،

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 70.

[2] ينظر:المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 278.

والمؤلف متحدث إلى القارئ، والقارئ الناجح ينبغي أن يكون قادرا على سماع ما يقوله المؤلّف، وعلى هذا فلا بد من تدريب الأطفال على الاستماع حتى يتمكنوا من الاستماع لألوان الإنتاج الفكري المختلف، وعلى المشاركة في المناقشات وتقويم الأفكار التي يستمعون إليها.

إن التقارب بين الاستماع والقراءة حاصل لا محالة، فكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين، وإذا كانت القراءة تتطلب النظر والفهم فإن الاستماع يتطلب الإنصات والفهم، فعملية الاتصال تتم من خلال الرموز المتكلمة (المنطوقة) أي أن عملية الاتصال تشتمل على التعبير كما في الكلام والكتابة، أو الاستقبال والفهم كما في الاستماع للقراءة، والاستماع يزودنا بالمفردات والتراكيب للجمل التي تستخدم كأساس للقراءة.

أكدت الدراسات أن القدرة على الاستماع لقصة ما والتنبؤ بنهايتها مؤشر للاستعداد للقراءة، كما بينت التجارب أن الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي تلك التي سُمعت وتُكلّم بها. والملاحظ أن " الطفل الذي يبدأ التعلّم عن طريق الأذن ويتعرّض لخبرات واسعة في الاستماع تنمو مفرداته وتراكيبه ومهاراته اللغوية أسرع من التلميذ الذي لا تتاح له الفرصة نفسها، إنه بدون هذه الخبرات لا يمكن لطفل أن يتعلّم القراءة أو على الأقل يتأخر في تعلمها أو يكون تعلمه بطيئا "[1]. وعليه فإنه ينبغي الحرص على الاستخدام الشفوي للغة وفهم الحديث أي الاهتمام بالاستماع بحيث نضمن للمتعلمين التدرّب والتزوّد بخبرات استماعية تنمي لديهم الجانب الاستقبالي من الاتصال بفهم وإدراك.

يرتبط تعلّم النشاطين (الاستماع والقراءة) بمدى استعداد المتعلم لتعلّمهما وفي ذلك تشترك عوامل الاستعداد لكليهما: منها النضج العقلي، وكمية المفردات، والقدرة على متابعة تسلسل الأفكار وتلاحقها والميل إلى اللغة.

إجمالا لما سبق ذكره في العلاقة بين القراءة والاستماع فإن التشابه بين المهارتين في كثير من الأمور يجعل القدرة على الاستماع أساسية في تعلم القراءة، بل يرتبط نجاح القراءة إلى حدّ كبير بمدى التمكن من مهارة الاستماع واستقبال الأفكار واستيعابها، وما ينمي الجانب الاستقبالي لدى المتعلمين.

[1] حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 279.

7. صعوبات الاستماع:

تواجه المستمع صعوبات تعيق عملية الاستماع، وتحول دون وصول الرسالة أو استقبالها في ظروف جيدة، وهو ما يجعل عملية الاستماع لا تفي بالغرض المطلوب، ولا تحقّق الهدف، والمعوقات عديدة منها ما يتصل بالمستمع ومنها ما يتصل بالسامع ومنها ما يتعلق بعوامل مادية أخرى.

إن نجاح عملية الاستماع مرهون بوصول الكلام إلى المستمع إلا أن المستمع ـ عموما ـ هو من يتسبب في فشل عملية الاتصال، إذ إن أهم العوامل المعيقة لعملية الاتصال (الاستماع) ترجع إلى المستمع الذي قد تكون قدرته على الاستماع محدودة وضيّقة نتيجة لضيق خبرته في الاستماع إلى المفردات، وقد ترجع إلى فهمه الخاطئ أو عدم إدراكه لدلالات الكلمات وفق سياقاتها المناسبة، كما تعزى إلى بعض العوامل الجسمية المتعلقة أساسا بالجهاز السمعي (الأذن) كضعف حاسة السمع، أو مرض عارض في هذا الجهاز، أو أعراض نفسية، أو عقلية، فإذا كان الطفل يعاني من هذه المشكلة وجب علاجه أو تغيير مكان جلوسه، فيجلس في مكان يتيح له القدرة على الاستماع بشكل جيّد. وقد تتصل الصعوبات بالمادة؛ كأن تكون بعيدة عن خبرات التلاميذ وممارساتهم، أو تتسم بالصعوبة في الأفكار والصياغة[1]، وهناك عامل آخر يتصل بحجرة الدراسة التي قد لا تساعد على عملية الاستماع، كالضوضاء المنبعثة من الخارج، أو حركة التلاميذ داخل القسم، أو عدم تمكن المعلم من إدارة الصف خصوصا إذا كانت تعوزه الخبرة.

ومن هذه الصعوبات:

1 . التشتت:

يقصد به عدم قدرة المستمع على متابعة المتكلم، إذ ينشغل بأمور أخرى تشتّت تفكيره، وتذهب عنه التركيز والانتباه، ويشرد ذهنه، وقد يكون المعلم سببا في هذا التشتت كخلو حديثه من الإثارة، أو عدم مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، أو يتساهل أحيانا في السيطرة على النظام وقت الاستماع، أو لا يحسن استخدام الوسائل التعليمية الشائقة فيضعف من عملية الاستماع[2]، إلا أنه على المستمع أن يبذل

---

[1] عفراء بدر إبراهيم البدر، مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1989م، ص50.

[2] ينظر: محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، ص132،133.

جهده ما أمكنه ذلك لمتابعة المتكلم، لأن كل انقطاع يبعده عن تتبع الفكرة، ويحول بينه وبين أن يربط ما يسمعه بخبرته الشخصية.

2 . **الملل:**

قد تعتري المستمع أحيانا فترات من الملل والسآمة قبل أن ينتهي المتكلم، ولذلك ينبغي أن يكون المستمع نشطا وحريصا على استمرار عملية الاستماع لأن أي وقفة سببها الملل تؤدي إلى فشل الاستماع.

3 . **عدم التحمل:**

إن عملية الاستماع شاقة وعسيرة وبخاصة على من لم يتعود ذلك، وهي بذلك تتطلب المزيد من الصبر والمثابرة حتى يتحقق الهدف من الاستماع، وعليه فإن المستمع مطالب بإعداد نفسه لعملية الاستماع وتوطينها لتتعود الصبر على الإنصات والمتابعة.

4 . **التحايل:**

لا يخلو حديث المتكلم من أخطاء سواء في النطق أو البناء اللغوي، كالنحو والصرف، إلا أن المستمع الجيّد يتقبل تلك الأخطاء، ويواصل الاستماع، ولا يجعل ذلك سببا في انصرافه عن أفكار المتكلم. أما المستمع الانفعالي في النقد فيتحايل ويجعل من الهفوة الصغيرة أو الخطأ اللغوي . مهما كان نوعه . ذريعة للانصراف عن المتكلم وعدم متابعته فضلا عن عدم الوثوق بما يستمع إليه من أفكار.

5 . **التسرع في البحث عما هو متوقع:**

من طبيعة الإنسان العجلة والتسرّع في إصدار الأحكام، وهذا العامل كافِ في أن يصرف المستمع عن متابعة الخط الفكري للحديث، فقد يتوقع المستمع أن يستمع إلى ما يفكر فيه، أو في الذي يظن أنه سوف يسمعه وقبل أن يفرغ المتحدث من حديثه أو عرض فكرته ينصرف عن الاستماع بمجرد عدم تحقيق ميولهوالأخطر من كل هذا أن ينحرف باستنتاجاته عن المغزى المقصود من كلام المتكلم فيُحمّل كلامه ما لا يحتمل ، لأن وقت المقارنة بين ما قيل وبين ما يمكن أن يقال لا يأتي إلا بعد انتهاء الحديث[1].

[1] حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 307.

8. تنمية الاستماع عند المتعلمين:

إن ما قيل عن صعوبات الاستماع يؤكد بأنه عملية شاقة وصعبة تتطلب كثيرا من الصبر والتحمل خصوصا على المبتدئ الذي لا يقوى على الانتباه والتركيز مدة طويلة، بل إن الكبير في زماننا هذا لم ينج من شرود الذهن وتشتت الأفكار وقلة الانتباه لكثرة الشواغل والملهيات، وإذا بحثنا عن الأسباب المؤدية إلى ذلك نجد أن " كثيرا من طلاب الجامعات لم يهيؤوا لهذه المواقف الاستماعية الطويلة، ولم يتعهدهم أساتذتهم في المراحل التعليمية السابقة بالتدريب على الاستماع، وتلخيص ما يسمعون"[1] فيستمر ذلك معهم ويصبح عائقا وصعوبة يعانون منها، غير أن هذا لا يمنع من الاهتمام بالاستماع وتنميته.

وفيما يلي نعرض بعض المقترحات التي تساعد على تنمية الاستماع لدى التلاميذ:

1. وضع التلاميذ في الأماكن المناسبة وضبط النظام والتقليل من الضوضاء
2. ربط المادة المقروءة أو الملقاة على مسامع التلاميذ بخبراتهم السابقة وتوضيح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة وذلك لجعل التلاميذ أكثر استعدادا وتهيؤا.
3. مساعدة التلاميذ على إدراك الهدف من الاستماع والرغبة فيه سواء أكان الهدف من الاستماع هو التوصل إلى إجابات عن أسئلة معينة أم تحديد الأخطاء الواردة فيما يلقى من أفكار.
4. جعل المادة المسموعة ملائمة لمستوى نضج التلاميذ ومدى انتباههم وخبراتهم السابقة إذ ترتبط فعالية مهارة الاستماع بمدى تعوّد المستمعين على المفاهيم والأفكار التي تطرق سمعهم فكلما كانت تلكم المفاهيم والأفكار مألوفة في المادة المسموعة لدى الأطفال كانت القراءة والاستماع أشد فعالية[2].
5. تزويد التلاميذ بالتوجيه الذي يساعدهم على إعادة ما سمعوا وتلخيصه وشرحه.
6. مساعدة التلاميذ على تقويم الموضوعات التي يسمعونها.
7. توجيه التلاميذ نحو أهمية الإصغاء المهذّب والتفاعل مع أعضاء الجماعة.
8. تحديد بعض البرامج الإذاعية الخاصة بحيث تتناسب مع المنهاج التعليمي للتلاميذ واستخدامها كدروس بين الحين والآخر وعلى نحو منظم خلال العام الدراسي، ثم تخطيط أنواع من النشاط تليها

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 71.

[2] ينظر: عفراء إبراهيم البدر، مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، ص42.

وتترتب عليها.ويستحسن تقديم "موقف مستخلص من الحياة مثل: إذاعة نشرة أخبار مثلا أو الاستماع إلى نشرة الأحوال الجوية، ويكلف الدارس بأداء مهام معينة في ضوء ما استمع إليه مثل اتخاذ قرار بشأن رحلة إلى مكان ما في ضوء نشرة الأحوال الجوية وغير ذلك"[1]

9. تشجيع التلاميذ والآباء على تقويم مثل هذه البرامج الإذاعية ومناقشتها بعد الاستماع إليها.

10. توجيه التلاميذ نحو تنمية قدراتهم على تقويم نموهم في مهارة الاستماع[2].

هذه بعض العوامل المؤثرة على تنمية الاستماع ينبغي أن تعطى حقها من العناية والاهتمام من قبل المعلم أولا، ثم من قبل المتعلم الذي يجب أن نشركه في تحمل المسؤولية وذلك من خلال تحسيسه بدور الاستماع وأهميته في العملية التعليمية، إلا أن المعلم يبقى المسؤول الأول عن نجاح الاستماع؛ إذ يضطلع بدور يخوله لأن يكون المحرّك والمنشط لعملية الاستماع، والمزود للتلاميذ بالمهارات التي تعينهم على إنجاحه، ومثلما نطالب المتعلمين بأن يكونوا مستمعين جيّدين فكذلك ينبغي للمعلم أن يكون مستمعا جيدا . مثلما يجب أن يكون متكلما جيّدا. لأن ذلك يبعث الأمل في نفوس متعلميه ويشجعهم على التعبير، بل إن المعلم كثيرا ما يجد نفسه في موقف المستمع عندما يحتاج التلميذ أو من يتولى أمره لمن يستمع إليه في حل مشكل ما.

فيما يلي بعض المقترحات نذكرها عسى أن تكون عونا للمعلم في مثل هذه المواقف:

- ✓ تخصيص وقت للاستماع وإتاحة الفرصة للحديث كلما اقتضى الأمر ذلك.
- ✓ كن منتبها وحاول أن تظهر أنك تريد أن تفهم.
- ✓ حاول أن تستخدم الاستجابات اللفظية مثل: حسن، نعم، استمر...
- ✓ التزم الصمت وهزّ رأسك من حين لآخر لتبين أنك تفهم وتتابع الحديث.
- ✓ لا تلح من أجل الحصول على أفكار ليست في خبرة المتحدّث، أو على حقائق إضافية.
- ✓ في حالات الاستماع العلاجي ركّز على الحصول على المعلومات وتجنّب تقويم ما يقال وتجنّب النصح والوعظ؛ إن المتحدّث يقدّم مشكلته بوضوح كما يراها ومن خلال حديثه، وعليه أيضا اقتراح الحلول البديلة.

[1] رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، ص185.

[2] ينظر: فتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ص132، 133.

✓ في الاستماع العلاجي كذلك عليك ألاّ تفقد ثقتك في قدرة المتعلم على حل مشكلته الخاصة، فالمتكلم عادة ما يقول لنفسه أشياء أكثر مما يقوله لنا.

8 . 1.بعض المواقف والأنشطة للتدريب على الاستماع :

أشرنا فيما سبق إلى العوامل التي تؤثر على تنمية الاستماع وفيما يلي نورد بعض المواقف والأنشطة التي يقوم بها المعلم والتلاميذ للتدريب على الاستماع وتنميته، على أن تؤخذ هذه الأنشطة على سبيل الاستئناس، كما يمكن للمعلم أو التلاميذ أن يأتوا بأنشطة على منوالها:

1. يختار المعلم نصا يقرأه على التلاميذ وهم يستمعون إليه مع مراعاة أن يكون النص مناسبا لمستوى نضجهم العقلي، ويلبي حاجاتهم وميولهم ، ويتلاءم مع خبراتهم السابقة، ويفضل أن يكون النص قصة كما" يمكن الاعتماد على الاستماع واتخاذه وسيلة للتلقي والفهم في جميع المراحل، ما عدا الفرق الصغيرة؛ لأن الطفل . بما جبل عليه من حب اللعب والحركة . لا يستطيع حصر ذهنه وانتباهه مدة طويلة، إلا في القصص، فالأطفال مولعون بالاستماع إليها " [1].

وبعد أن ينهي المعلم القراءة يختبر فهمهم من خلال أسئلة تلقى عليهم تتضمن الأفكار الهامة والعناصر الأساسية .

2. يقص المعلم على تلاميذه قصة شائقة وبعدها يطلب من التلاميذ إعادة سردها ،كل بلغته، ودون التقيّد بلغة المعلم، أويناقشهم فيها ويختبر فهمهم، أو يكلفهم بكتابة ملخص لها[2].

3. يكلف المعلم بعض المتفوقين بإعداد موضوع أو قصة خارج القسم ثم يطلب من أحدهم أن يقرأ الموضوع أو يسرد القصة على زملائه. بعد الفراغ من ذلك يخصص وقتا للمناقشة كاستخراج عناصرها أو ذكر شخصياتها، أو تتبع وقائعها وتسلسل أحداثها، أو أسئلة أخرى يكون المعلم قد أعدّها من قبل. مع مراعاة " عدم التصنع في صياغة الجمل أو افتعال المواقف"[3] والحرص على أن "يقرب الموقف

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص72.

[2] المرجع نفسه.

[3] رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، ص185.

التدريسي في الفصل من الموقف الطبيعي في الحياة، وفي مثل هذه الحالة ترفض التدريبات التي تنمي مهارة الاستماع في وحدات منفصلة لأنها منعزلة عن السياق ومن ثم فهي منعزلة عن الحياة"[1].

4. يقدم المعلم مجموعة من التوجيهات جملة واحدة ويختبر التلاميذ في قدرتهم على إعادة التوجيهات شفويا أو عمليا، كأن يقوم بوصف كيفية صنع لعبة، بإعطاء التوجيهات اللازمة ويطلب من التلاميذ أن يضعوا لعبة مشابهة، أو يقرأ فقرة وصفية، ثم يطلب من التلاميذ رسم لوحة تعبّر عنها.

5. يختار المعلم قطعة يقرأها مرة واحدة ثم يسأل التلاميذ عليها وبعد الإجابة يعيد قراءة القطعة مرّة ثانية لمراجعة إجاباتهم أو لإعادة الإجابة ثانية.

6. يعمد المعلم إلى قراءة فقرة قصيرة بها جملة أو جملتان لا تنسجمان مع السياق أو فقرة غير منظمة تنظيما منطقيا، أو يتوقف فجأة قبل نهاية كلمة، أو في منتصف جملة، أو في نقطة حرجة ويطلب من التلاميذ إكمال الناقص مستعينين بالسياق أو أن يبدوا آراءهم في الفقرة[2].

7. يكلف المعلم بعض التلاميذ بعرض الدرس السابق على زملائهم المتغيبين.

8. استخدام الأشرطة والتسجيلات في تنمية الاستماع من خلال عرض فيلم أو حديث، أو محاضرة، وتدريب التلاميذ على تلخيص المعلومات التي قدمها ودراسة المفردات المستخدمة ومقارنة درجة وضوح العرض والأفكار، ومن حين إلى حين يتم إيقاف التسجيل للمناقشة، أو يسأل المعلم التلاميذ ليستنتجوا ما سيصل إليه المتحدّث. ومثل هذا النشاط يفيد المتعلمين كثيرا في التدرب على الاستماع الناقد.

9. يمكن إقامة نشاطات ومباريات تقوم على الاستماع ، كإقامة منافسة بين تلميذين يعطى كل منهما توجيهات ينفذها على الفور، تناوبا بين التلميذين إلى أن يفشل أحدهما فمثلا: قل للأول خذ الكتاب وضعه على الطاولة، ثم قل للثاني: خذ الكتاب واعرضه على زميلك، ثم أعده للطاولة، ثم تأخذ المباراة في الاتجاه نحو الصعوبة إلى أن يفشل أحد التلميذين في اتّباع التوجيهات.

[1] رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، ص185.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص103.

. ومن أمثلة ذلك أيضا لعبة الطفل الضائع، يختار المعلم تلميذين يمثل أحدهما الشرطي، والآخر يقوم بوصف الطفل الذي فقده بحيث تنطبق الأوصاف على أحد التلاميذ الموجودين في القسم، فإذا استطاع أحد التلاميذ أن يعرف من هو الطفل المفقود قبل الشرطي أخذ دوره في اللعبة وهكذا.

إن مثل هذه اللعبة تنمي مهارتي الوصف الشفهي والاستماع.

10. من بين النشاطات التي تسهم في تنمية الاستماع ويحبذها الأطفال كثيرا القصص والمحادثة والتمثيل والأغاني والأناشيد وسماع الشعر والموسيقى والألغاز وغيرها.

هذه بعض الأنشطة والتدريبات والمواقف التي تساعد على تعلم الاستماع وتنمية مهاراته، وللمعلم الحرية الكاملة في اختيار هذه الأنشطة بعضها أو كلها وفق ما تقتضيه حاجات المتعلمين، وما يسمح به الوقت المخصص للحصة.

8. 2.خطوات مساعدة على التمكن من مهارة الاستماع:

للوصول بالمتعلمين إلى القدر الذي يجعلهم متمكنين من جوانب هذه المهارة يقترح أحد الباحثين مجموعة من الخطوات يمكن مراعاتها كخطة عملية لتحقيق الهدف وهي[1]:

1)تهيئة المتعلمين نفسيا لدرس الاستماع وتحضيرهم إليه، باعتباره هدفا مقصودا لذاته ، كتوفير الهدوء وإبعاد ما يمكن أن يشغل المتعلم من عناصر التشويش، والتقديم للموضوع بطريقة مشوقة ممتعة، وتوضح لهم طبيعة ما يستمعون إليه والهدف منه.

2) تعرض المادة التي قد تكون قصة قصيرة مؤثرة أو نصا جديدا له صلة بالواقع المعيش، وله علاقة باهتمامات الأطفال وخبراتهم بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب؛ كالبطء في قراءة المادة المسموعة، أو إعادتها أحيانا، وأن يكون سهلا بسيطا في أفكاره، قصيرا غير ممل.

3)أن تكون القراءة دقيقة بصوت بارز مناسب للقاعة، تبرز من خلالها علامات الإعراب (في اللسان العربي) وتحترم علامات الترقيم، ويتوقف هذا الأمر على طاقات المدرس وفنياته القرائية.

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص 140.

4)أن يكون وقوف المدرس مناسبا في مكان ملائم يتيح لكل المتعلمين رؤيته، غير متجوّل في القاعة، مستعينا بالحركات والإشارات الضرورية دعما للفهم وتوضيحا لمعاني النص.

5)مناقشة المتعلمين في المادة التي استمعوا إليها بطرح أسئلة محدّدة ترتبط بالهدف الموضوع، أو مطالبتهم بتقديم ملخص لما استمعوا إليه من أجل تقويم أدائهم والوقوف على مدى تقدّمهم.

تشير التجارب والملاحظات إلى أن " فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء "[1]. وهو ما يجعل التلاميذ . وبخاصة في المستويات الأولى . لا يجيبون إجابات كاملة، فقد يتردّد بعضهم، أو يطلب بعضهم التكرار، وفي هذه الحالة يمكن " أن نزودهم ببعض التعليمات أو الإشارات التي تيسّر لهم الإجابة، ولكن لا تعطهم الإجابة كاملة، ولا تكرّر لهم الجمل، أو العبارات، أو الحوارات إلاّ إذا اتضح لك أنهم عاجزون تماما عن الإجابة الصحيحة "[2].

فعملية الاستماع كما أشرنا . سابقا . شاقة وصعبة ، ولكن المعلم الناجح هو من يذلّل تلك الصعاب ويجعل منها مادة سهلة ميسورة، ولا يتأتّى له ذلك إلاّ إذا استطاع أن يجعلها مادة شائقة مثيرة، ترتبط بواقع المتعلمين وتلبي رغباتهم وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم وتتصل بخبراتهم، ويختار لذلك أفضل الطرائق والأساليب وأنسبها لتصل إلى آذانهم وأذهانهم صافية لا تشوبها شائبة. وإذا درّبنا التلاميذ عليها في سن مبكرة استطعنا أن ننتج المستمع الجيّد والقارئ المتمكن ، والناقد الفعّال، والكاتب المؤثر... وما كان ذلك كذلك إلاّ لأنها مهارة لها وشائج وثقى تتصل بها مع المهارات الأخرى.

[1] عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص 140.

[2] نفسه، ص 140،141.

المبحث الثاني

ـ مفهوم التعبير وأنواعه

ـ أهداف التعبير وأسسه ومشكلاته

توطئة:

تعرف اللغة بأنها الأصوات التي تصدر عن جهاز النطق عند الإنسان ليعبر بها عن أغراضه ومختلف قضاياه في الحياة. يقول **ابن جني** في تعريفه للغة:" أمّا حدّها فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[1].

وأهم تلك الأغراض على الإطلاق هو التواصل الذي تدخل في شقه الشفوي مهارتان من مهارات اللغة هما: الاستماع، والكلام اللذان تربط بينهما علاقة كبيرة إذ يمثل كلا منهما مهارة صوتية، " وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام ، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال "[2]. وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع) فإن الأخرى مهارة إنتاج (الكلام).

إن الكلام باعتباره الفن الثاني من فنون اللغة الأربعة؛ الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، هو الإنجاز الفعلي للغة، عرفه الإنسان قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل.

تشير الدراسات والإحصاءات إلى أهمية اللغة الشفوية إذ " تحتل اللغة الشفوية في عملية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، وهي بذلك تسبق اللغة المكتوبة في كل مجالات النمو اللغوي، فالفرد بوجه عام يستغرق 80 % من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزّع كالآتي: 45% استماع، 30% تحدث، 16% قراءة، و9% كتابة، أي أن موقف الاتصال الشفوي يحوز نسبة 75% من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي "[3].

إن هذه النسب بالنظر إلى حاجة الإنسان إلى استعمال المهارات اللغوية طبيعية ومعقولة، بل إن الطفل حين يولد يبدأ بالاستماع، ثم الكلام،إلى أن يتعلم القراءة والكتابة، وتعامل الإنسان في محيطه يكون أول الأمر بالكلام، لذلك فالكلام من المهارات الأساسية التي يسعى المتعلم إلى إتقانها في اللغات عموما، فلقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة عندما زادت أهمية الاتصال الشفوي بين الناس، ومن الضرورة بمكان عند

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية،دط، دت، ص33.

[2] رشدي طعيمة،المهارات اللغوية ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1،2004، ص185.

[3] Nancy, rutez,: communication improving reading, writing, speaking and listening skills in the work place, instructors guide, work place education, project alert, Wayne state university. 1997,p 49.

تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات الاهتمام بالجانب الشفوي، والحديث عن الجانب الشفوي يعني الحديث عن الاستعمال؛ لأن الهدف من تعلّم اللغة هو تمكين المتعلم من استعمالها استعمالا حقيقيا في مواقف متعدّدة، وفي الظروف المختلفة، والتركيز على الاستعمال في شتى الأحوال الخطابية وبخاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية[1].

لذلك ينبغي على من يتولى تدريس اللغة العربية أن يسلك هذا المسلك، أي الاهتمام بالجانب الشفوي، ويجعل منه همه الأول، فيعمل على تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجّة لمن يهمل الجانب الشفوي ويهتم بالجانب الكتابي فقط، مدعيا أن اللغة العربية الفصيحة لا وجود لها ولا أحد يتكلمها[2].

ولعل المتتبع لكتابات وآراء الباحث **عبد الرحمن الحاج صالح** يلاحظ تركيزه على هذه النقطة بالذات إذ كثيرا ما يشير إلى أن اللغة وضع واستعمال، والاستعمال يجب أن يكون في شتى المواقف و في جميع الأحوال الخطابية "وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي "[3].

إن إدراك التربويين والمدرسين وحتى المتعلمين لهذه الحقيقة لاشك أنه يسهم في حل هذه المشكلة، أو على الأقل التخفيف من وطأتها، ولكن الإدراك وحده لا يكفي ما لم يتم الاهتمام الفعلي بالكلام ، أو الجانب المنطوق من اللغة، والحرص على أن يكون بلغة فصيحة.

لقد أثبتت عديد الدراسات أن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال الحديث ، وأن الكلام أو الحديث أمر أساسي بالنسبة للأطفال لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة ، كما ثبت أن الطفل إذا تعلّم دون خلفية كافية في اللغة المتكلمة، فإن القراءة سوف تفقد أهميتها وفائدتها، وإذا كانت القراءة تنمو من الكلام فإنه يجب أن لا نجبر الطفل في المرحلة الأولى على تعلم القراءة إذا لم يكن لديه أنشطة كافية في الكلام.

---

[1] ينظر:عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر،الجزائر،2007، ج1، ص 174،175.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني،اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص 143.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 176.

إن عدم قدرة الأطفال على القراءة تعزى إلى الفقر في مفردات الكلام، ولذلك ينبغي تنمية مفرداتهم في التعبير عن أفكارهم الخاصة بوضوح أثناء الكلام والحديث، ومن ثمّ يجب أن تُنَمَّى قدرة الأطفال على التعبير الشفهي قبل أن نتوقع منهم تعلّم القراءة وفهم أفكار الآخرين شفهية كانت أو كتابية[1].

1. التعبير الشفهي:

تعدّدت تعريفات الدارسين للتعبير الشفهي فهو" فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين "[2].

وفي تعريف آخر هو: " ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلّم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات ، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر ، وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء "[3].

وفي تعريف آخر هو " عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بوساطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام "[4].

الملاحظ على التعريفات السابقة أنها تطرقت إلى مفهوم التعبير بشكل عام أما التعبير كمصطلح تربوي فهو " ذلك العمل الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها وكتابة بلغة سليمة، وفق نسق فكريّ معيّن "[5].

ولذلك فإن التعبير الشفهي يتضمن مجموعة من العمليات منها، عملية تعرّف المعاني والمعارف والمعلومات والآراء والأفكار ووجهات النظر والمفردات والجمل والتراكيب والصياغات اللغوية، ومنها

---

[1] ينظر:حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 314.

[2] فتحي علي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، مطابع الطوبجي ، القاهرة، 1987م، ص240.

[3] محمد صلاح الدين مجاور، دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية،دار القلم،الكويت، 1983م، ص 233.

[4] مصطفى رسلان، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ، دار الكتب القومية ، القاهرة، 1986م، ص 127.

[5] طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق، عمان،ط1، 2005، ص 135.

عمليات خاصة بتعبيرات صوتية وانطباعات بالسرور أو الحزن، واستخدام للهيئة والملامح إلى جانب أنه إطناب وإيجاز، وإمتاع وفكاهة، ومناقشة وجدال، وتسلية وإقناع.

وعليه فإن التعبير الشفهي يتضمن العمليات الآتية:

. الكلام عملية عقلية فكرية.

. الكلام عملية صوتية.

. الكلام عملية لغوية.

. الكلام عملية ملمحية من خلال استخدام الهيئة والملامح والإشارات والحركات التي تساعد على ترجمة المعاني والأفكار والمشاعر وتعميقها وتجسيدها ونقلها للآخرين[1].

فالتعبير أو مهارة الكلام إذاً عملية معقدة تتداخل فيها مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المتكلم أثناء الحديث، منها العقلية واللغوية والصوتية، وإن تكامل هذه العمليات ضروري لأن يتم التعبير في أحسن صوره.

2. أهمية التعبير الشفهي:

تكمن أهمية التعبير في كونه أكثر الأنشطة اللغوية انتشارا بعد الاستماع وأكثرها ممارسة، فضلا عن استيعابه للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي، وهو بذلك غاية أساسية في تعليم اللغة العربية في حين أن غيره من فروع اللغة العربية الأخرى تعد وسائل مساعدة عليه؛ ففيه يعرض الأفراد أفكارهم ومشاعرهم باللسان والقلم، وفيه تحقق اللغة وظيفتها في تسهيل عمليات الاتصال بين الجماعة الإنسانية[2].

إن التعامل بين بني الإنسان يقتضي التحدث إلى بعضهم بعضا والاستماع إلى بعضهم ، وحاجة الإنسان إلى التحدث والاستماع إلى الحديث أشد من حاجته إلى الكتابة. وإن كان التعبير عند الإنسان يتنوع للإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر إما باللفظ أو الإشارة أو بقسمات الوجه أو بالرسم أو الحركة

[1] ينظر:محمود كامل الناقة، تعليم الاستماع والكلام، مركز البحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 1998م، ص 64ـ67.
[2] طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،ص266.

إلا أن للفظ خصوصية ليست له دون سواه[1] والحديث عن أهمية التعبير الشفهي يقودنا إلى ما أورده **محمد صلاح الدين مجاور** في تحديد تلك الأهمية التي تتمثل في :

1) اعتبار التعبير أداة من أدوات الاتصال اللغوي والتي تشغل حيّزا كبيرا وزمنا لا بأس به من نشاط الإنسان اللغوي.
2) يشكل التعبير الشفهي الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من قراءة وكتابة واستماع.
3) يعد التعبير الشفهي أكثر الأنشطة اللغوية انتشارا بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.
4) لكل فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى للمتعلم عنها، ولكن التعبير الشفهي لا يستمد قيمته من كونه حصيلة اللغة كلها فحسب، بل لأنه مرتبط بدافع ذاتي عند الأطفال، وبتوجيه من الآخرين.
5) إن التعبير الشفهي أساس التعامل بين المعلم والمتعلمين؛ فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة وكل الأنشطة الأخرى يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدّث أو التعبير الشفهي.
6) يكشف التعبير الشفوي عن مميّزات الشخص وما يتمتّع به من لباقة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين.
7) يعلم التعبير الشفوي صاحبه حسن التحدث، وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف إلى رغباتهم وميولهم عند الاستماع.
8) إن التعبير الشفهي فرصة لإغناء التلاميذ فكريا ولغويا؛ فالمعلم يستطيع من خلال التعبير الشفوي أن يمد التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ.
9) يعد التعبير الشفهي فرصة لاكتساب مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدّث واكتساب آداب الحديث مع الآخرين والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته.

[1] ينظر:زكريا إسماعيل، طرق تدريس العربية، دار المعرفة الجامعية، ص 179.

10) يعتبر التعبير الشفهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفاليدخلون المدرسة ولديهم دوافع للحديث والرغبة فيه، وبخاصة فيما يتصل بالأشخاص وذواتهم[1].

وفي السياق ذاته يشير أحد الباحثين إلى أهمية التعبير الشفهي وأثره على المتعلم وبخاصة من الناحية النفسية فيقول :" إن إفساح المجال أمام الدارس كي يتحدّث كيفما شاء من غير تدخل من قبل المعلم يساعده على أن يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة زملائه وتعقيباتهم واسترسالهم في قصّ قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو حذوهم ، ومن ثمّ تتبدد مخاوف الدارس أثناء الحديث، وعندما ينطلق الدارس في التعبير أمام زملائه تتولّد لديه الثقة بنفسه وبقدراته وتزداد كفاءته في تعلّم اللغة ."[2]

وعلى هذا الأساس فإن التعبير الشفهي يعد فرصة للتدريب على مواجهة الآخرين والتدريب على التخلص من الخوف والخجل، واكتساب الثقة بالنفس.

3 . أنواع التعبير:

ينقسم التعبير إلى قسمين وذلك بالنظر إلى الشكل أو التأدية، والمضمون أو الغرض من الاستعمال؛ فمن جهة الشكل نجد:

13. التعبير الشفهي:

الذي يهدف عادة إلى تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة البناءة، والقدرة على التعبير بجمل مرتجلة، وهو بذلك يعدّ المنطلق الأول للتدرّب على التعبير بمختلف صوره "ومن مهاراته: غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها، وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبّرة واستخدام الصوت المعبّر والنطق المتميّز، واستخدام الحركات الجسمية والوقفة المناسبة والقدرة على

للاستزادة ينظر:محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 2000م،ص 241[1]، والمفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 349،350.

[2]مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 128.

تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب "[1].

ويأخذ التعبير الشفهي في المرحلة الابتدائية صورا مختلفة من أهمها:

أ. **التعبير الحر:**

تترك فيه الحرية للتلميذ للتعبير عن أي موضوع يختاره بكل تلقائية، ولا يتدخل المعلّم إلاّ للتوجيه.

ب . **التعبير عن الصور التي تعرض عليهم:**

يكثر هذا النوع من التعبير خصوصا في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، فيعبر المتعلمون عن صورة أو مشهد يعرض على السبورة أو الصورة الموجودة في الكتاب.

ج . **توظيف درس القراءة للتعبير الشفهي:**

حيث يستثمر نص القراءة في التعبير ويساعدهم ذلك في اختيار الموضوع المعبّر عنه، أو اختيار الأفكار وتزويدهم ببعض المفردات التي تدخل في سياق التعبير.

والمتتبع لهذا النوع من التعبير في المدرسة الجزائرية، يلاحظ أن نشاط القراءة يسبق نشاط التعبير الشفهي في الصفوف الأخرى، بينما في الصف الأول فنشاط التعبير يسبق نشاط القراءة، وذلك لعدم قدرة المتعلمين على القراءة.

د . **القصص:**

لها دور كبير في التعبير إذ يميل الأطفال بطبعهم إلى الأسلوب القصصي لما يتميّز به من عنصر التشويق والإثارة، ويعتمد التعبير بالأسلوب القصصي على تكملة القصة، أو زيادة معلومات بجمل وصفية، أو التعليق على قصة معينة، أو سرد القصص التي قرئت أو استمع إليها، وتلخيصها.

هـ . **الموضوعات:**

يختار المعلم موضوعا ما للتعبير يرتبط عادة بموضوع نص القراءة أو المجال الذي يدخل ضمنه نص القراءة، وهذا النوع هو السائد في المرحلة الابتدائية.

[1] طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ، ص 138.

و . **حديث التلاميذ عن حياتهم وأنشطتهم:**

وفيه يتاح للتلاميذ التعبير عن تجاربهم وخبراتهم وميولهم وبيئتهم وما يتوافر فيها من حيوانات ونباتات وطيور[1]...

3. 2. التعبير التحريري (الكتابي):

هو امتداد لعملية التواصل إلاّ أنه يكون كتابيا، وهو أوسع انتشارا وأكثر اهتماما في المدارس الابتدائية، ويعد أصعب من التعبير الشفهي[2]، وما كان ذلك كذلك إلا لأنه يرتبط بعديد المهارات التي تشكل فيمابينها عملا منسقا متكاملا، ومن ثمّ فهو تدريب عملي على التفكير من ناحية وعلى استخدام اللغة نحوها وصرفها وتراكيبها من ناحية أخرى[3].

ومن المهارات التي تدخل في التعبير التحريري؛ وضوح الصيغة في العبارات والتراكيب وسلامة الكلمات والجمل من الأخطاء الإملائية والنحوية، وتسجيل الأفكار والأساليب بطريقة سليمة ومتسلسلة[4].

مهما تعدّدت تقسيمات التعبير وتحديد أنواعه فإن الأهم في كل ذلك أنه يهدف في هذه المرحلة إلى تحقيق غرضين أساسيين هما:

1. تمكين التلاميذ من التعبير عما في نفوسهم أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة صحيحة.

2. توسيع دائرة أفكارهم، وقد يظن بعض المدرسين أن هذا الغرض يصعب تحقيقه في حصة التعبير على نطاق واسع بحجة أن الأفكار إنما يكتسبها التلاميذ بالقراءة المتصلة والاطلاع المستمر والخبرات المتجددة في المجالات الحيوية المختلفة، وبغير ذلك من الوسائل.

ونحن مع تسليمنا بهذه الحجة نستطيع في حصة التعبير الشفهي أن نزود التلميذ بالقدرة على معالجة

---

[1] ينظر:طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 139.

[2] مهما قيل عن صعوبة التعبير التحريري فإن الواقع يشهد بصعوبة التعبير الشفهي وثقله على المتعلمين وبخاصة إذا ألزموا بالحديث بالفصحى، بل يبقى الإشكال مطروحا حتى عند التلاميذ في المستويات الأخرى، وعند الطلبة في الجامعة إذ يشتكي كثير من الأساتذة من ضعف الطلبة في الحديث بالفصحى فإذا حث الأستاذ الطلبة على ذلك تحججوا بأنهم لم يتعودوا على ذلك.
ينظر:محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها،وتقويمها ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002م، ص 19.

[3] ينظر: طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،ص 139.

الفكرة بنوع من التفصيل والاستيفاء والإحاطة وعلى توليد المعاني الجزئية المتصلة بفكرة أساسية عامة[1].

4. أسس التعبير:

هي مجموعة من الحقائق والمبادئ المساعدة على تحقيق أغراض التعبير لتحسين تعبير التلاميذ وتسهيل مهمة المعلم وإرشاده لاتّباع الطرائق المثلى في التدريس، وتتمثل هذه الأسس في أسس نفسية،وأسس تربوية، وأسس لغوية:

4. 1. الأسس النفسية:

تتعلق بميل الأطفال إلى الحديث والتعبير عن كل ما يشاهدونه أو يلفت انتباههم لتبليغه للآباء أو الإخوة أو الأصدقاء، والمعلم الذكي هو الذي يجعل من مثل هذه المواقف والمشاهدات مفتاحا يلج به إلى قلوب التلاميذ الذين يحجمون عن المشاركة ويتهيبون التعبير.

. من المبادئ التي تعرف في علم النفس أن الطفل في السنين الأولى من حياته ميّال إلى المحسوس ويصعب عليه تقريب المفاهيم المجرّدة، لذلك على المعلم أن يراعي هذا المبدأ ويتخيّر الموضوعات الملائمة للتلاميذ في المراحل المختلفة ويستعين بالوسائل المساعدة على ذلك كالصور والنماذج والأشكال المناسبة.

. يميل الأطفال إلى التعبير إذا توفر الدافع والحافز وتعرّضوا إلى المواقف التي تستفزهم وتثير عواطفهم وانفعالاتهم.

. يبذل الطفل الصغير. أثناء التعبير .كثيرا من الجهد حيث يقوم الذهن بعدّة عمليات عقلية تشمل عمليتي التحليل والتركيب[2]، فالكبير لا يشعر بهما لأنهما تنجزان بسرعة ويسر، أما عند الصغار فتتطلبان جهدا ووقتا، لاعتبارات عديدة منها: قلّة الزاد اللغوي عند الأطفال وافتقارهم للمفردات التي تسعفهم في هذا الموقف، أو صعوبة استدعائها ولقلّة خبرتهم بطرق نظم الكلام وتأليف الجمل على النظام السليم وهو ما يتطلب من المعلمين مراعاة هذا الجانب وأخذ الأطفال بالرفق و الأناة، لأن المحصول اللغوي للأطفال يزداد

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص146.

2 المقصود بعملية التحليل رجوع الطفل (التلميذ) إلى رصيده اللغوي ومخزونه من المفردات التي يحويها قاموسه لينتقي الألفاظ التي تعبّر عن فكرته . أما عملية التركيب فتعني: تأليف الجملة أو العبارة التي تؤدي تلك الفكرة.

بنموهم وتقدمهم في السن، وباكتسابهم لخبرات وتجارب جديدة تمكنهم من توسيع مجال التعبير لديهم وإثراء قاموسهم اللغوي[1].

. لا يخلو القسم أو الصف الدراسي عادة من أطفال يتسمون بالخجل، وضعف الثقة بالنفس، وطائفة أخرى تتهيّب التعبير وتحجم عن المشاركة فيه، وما على المعلم في مثل هذه الحالات إلاّ الصبر على هؤلاء وأخذهم بالرفق و اللين للوصول معهم إلى الحلول الممكنة والعلاج المناسب.

. يجب عدم إغفال جانب مهم من جوانب تعلّم اللغة وهو المحاكاة والتقليد إذ يسعى كثير من الأطفال والتلاميذ إلى محاكاة معلميهم وتقليدهم في أفعالهم ولغتهم وحتى طريقة كلامهم، لذلك يجب أن يحرص المعلم على أن تكون لغته سليمة فصيحة ما أمكنه ذلك ليتيح للمتعلمين محاكاته.

4. 2. الأسس التربوية:

من بين هذه الأسس الحرية؛ فتعطى للمتعلم في بعض الأحيان الحرية في اختيار الموضوعات التي يعبّر عنها كتابيا و شفويا، و تقديم الأفكار التي يريد عرضها دون أن يشعر بفرض رقابة عليه، أو وجود حواجز تحول بينه وبين الإفصاح عمّا يختلجه، أو فرض قوالب جاهزة للتعبير نجبره على النسج على منوالها، أو إضافة عبارات معينة تنمق تعبيره.

ومع هذا فإن أهم ما يجب التنبيه عليه أمران: أما الأول فإنه ليس للتعبير زمن معين ووقت محدّد، بل هو نشاط لغوي مستمر يجب استغلاله في كل أنشطة اللغة العربية، بل في سائر أنشطة المواد الأخرى ليتدرّب المتعلم على استعمال اللغة وممارستها، بعيدا عن نظرة تجزيء اللغة التي أضرّت بتعليم اللغة العربية ، فما المانع من أن يدرس الرياضيات أو التربية العلمية والتكنولوجية بالفصحى .

وأما الثاني: فإن الطفل لا يستطيع التعبير عن شيء لا علم له به مسبقا، لذلك على المعلم أن يختار الموضوعات التي سبق للتلاميذ أن عاشوها، أو مروا بتجارب فيها.

4. 3. الأسس اللغوية:

على المعلم أن يراعي بعض الأسس اللغوية والجوانب المتعلقة بالطفل في مثل هذا السن ومن ذلك:

[1] ينظر:عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 147،148.

. قلّة المحصول اللغوي الذي لا يسمح للمتعلم بالتعبير بكل طلاقة ممّا يستوجب تنمية هذا المحصول عن طريق القراءة والاستماع.

. أسبقية المشافهة على التحرير[1]، أي الاهتمام باللغة الشفهية أولا ثم الانتقال بعد ذلك إلى التعبير الكتابي وذلك أن الكلام المنطوق هو الأصل ، أما المكتوب فهو فرع عليه، لأن الاستعمال الطبيعي للغة يقتضي الاعتماد على المشافهة، فإذا اكتفي فيه بالجانب الكتابي فقط أو قلّ نصيبه في التعليم فإنّ الطالب سيضطر إلى أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة[2].

. مزاحمة اللغة العامية، ويمكن الاستعانة في هذا الأمر بالأناشيد والقصص لتزويد التلميذ باللغة الفصيحة، وتقريب العامية منها، بالإضافة إلى القراءة والاستماع[3].

5. صعوبات التعبير:

ما من شك في أن أول الصعوبات التي يتلقاها تلاميذ المرحلة الابتدائية في نشاط التعبير هي التحوّل الكامل من مستوى لغوي عفوي لديه والانتقال إلى مستوى آخر تفرضه عليه المدرسة أي المستوى الفصيح، فيعيش الطفل في بدايات هذا الانتقال مرحلة حرجة تختلط عليه كثير من القضايا، ويعيش نوعا من الاضطراب أساسه أيُّ اللغتين يختار، وبأيهما يتواصل؟ إلاّ أن المعلم الناجح والمتمرّس هو الذي يحاول أن يوفق بين اللغتين لئلا يشعر الطفل بوجود اختلاف بيّن بين المستويين، وينتقل تدريجيا للارتقاء بلغة الطفل إلى المستوى الفصيح، وهو أمر ليس بالسهولة التي نعتقد، إذ كثير من المعلمين من يجهل هذه الأمور ولا يراعي لها أدنى اهتمام.

إن اللغة التي يتعلمها الطفل في المدرسة ليست غريبة عن اللغة التي يأتي بها من البيت، ولكن تعامل المناهج وطرائق التدريس مع اللغتين وفي مثل هذه المرحلة الانتقالية هي التي تشعر التلاميذ بأنهم يتعلمون لغة جديدة، ويحدث انشطار لغوي للتلميذ يجعله موزعا بين خبرتين: خبرة لغوية متحكم فيها ويحسن استخدامها، وخبرة جديدة يطلب منه أن يكتسبها وهو يشعر بهذا التناقض؛ فهو يراها مجسّدة في الكتب ولكنه لا يراها سارية على الألسنة خارج الحياة المدرسية. من هنا فالواجب عند إكساب التلميذ هذه الخبرة

[1] عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص176.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص176.

[3] ينظر:عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 150.

أن ننطلق من الخبرات السابقة لا لتثبيتها وإنّما لتنظيمها وتهذيبها لتوافق الاستعمال الفصيح، وبذلك تضيق الهوة القائمة بين العامية والفصحى[1].

ولعبد الرحمن الحاج صالح رأي في ذلك، إذ يرى أن من بين المشاكل التي تعانيها اللغة العربية في بلادنا بل وفي البلدان العربية جمعاء هو وجود مستوى واحد من التعبير في تعليم اللغة العربية لجميع الفئات، والذي يعرف بالتعبير الإجلالي أو الترتيلي ، وهو مستوى يقتضيه مقام الحرمة كما هو الشأن في المحاضرات الجامعية، والخطب الدينية، ومخاطبة من هو أعلى رتبة، ونظرا للاعتقاد الخاطئ بوجود هذا المستوى دون غيره في الاستعمال اللغوي للعربية" فإن العربية ابتعدت شيئا فشيئا من الحياة اليومية ومن المعاملات التي تحتاج إلى أسلوب فيه اقتصاد وخفة"[2].

ولوعلم المعلم والمتعلم بوجود مستوى من التعبير الفصيح يكثر فيه الحذف والإضمار والاختزال للحركات، والاختلاس، وغيرها من الظواهر اللغوية، لغيّر موقفه وسلك مسلكا آخر في تعلّم اللغة العربية.

فما يحدث في الواقع اللغوي للعربية هو غياب هذا المستوى المستخف الفصيح، وأتاح بذلك المجال واسعا للعامية لتحل محله "فقد احتلت العامية مكان الفصحى الخفيفة مع الأسف لعدم اهتمام المدرسة بها، فإن تعليم العربية على المستوى الواحد هو السبب في انزواء الفصحى في زاوية الأدب والكتابة"[3].

وهو بذلك يرى أنه من الممكن أن نرجع للفصحى مكانتها إذا نحن عرفنا أن لجميع اللغات مستويات مختلفة في الأداء تتراوح بين الترتيل من جهة والحدر من جهة أخرى، وأن ما ينبغي الاهتمام به والتركيز عليه هو " أن تراعى في تدريس العربية الأساليب التي تتصف بالخفة والابتذال، أي الكثيرة الاستعمال (زيادة على الأسلوب التحريري) مع ثبوتها عن العرب، وهي أوصاف اللغة التي تستعمل في التخاطب العادي"[4].

وأن نبتعد قدر الإمكان عن الخلط بين المستويات اللغوية في الاستعمال . فلا يمكن بحال أن نستعمل الأسلوب الترتيلي في مقام الأنس . وأن نستغل ما هو موجود في اللهجات العربية (العامية) في النطق

1ينظر:إيمان سالم حمودي الخفاجي، مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي في العراق، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، 2013م، ص8.

[2]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 202.

[3]المرجع نفسه، ج1/ 202.

[4]المرجع نفسه، ص 203.

والمفردات والتراكيب (ممّا هو مستخف) ونوظفه في الفصحى، وألا نتركه لأجل أنه موجود في تلك اللهجات، فالعامية منبوذة كلغة ملحونة، أما إذا اتفقت مع الفصحى فهذا أولى في التعبير المستخف غير الترتيلي[1].

ويقتصر التدريب في المرحلة الأولى على التعبير الشفهي لأسبقيته على التعبير الكتابي؛ لأن التعبير الكتابي يستوجب نوعا من المهارة الكتابية، والطفل في هذه المرحلة تعوزه هذه المهارة، فينبغي استغلال ما فطر عليه الطفل، ويكون أساسا ينطلق منه في تعلم التعبير:

1. فهو يميل إلى التعبير عما يحسه أو يشاهده، أو يتأثر به في ألعابه، ونواحي نشاطه، ولهذا تختار موضوعات المحادثة من هذه النواحي، كاللعب والمشاهدات في البيت والشارع والمدرسة، والحفلات والزيارات والرحلات، والهدايا، والطيور، والحيوانات وأدوات الطعام، ووسائل الانتقال، ونحو ذلك.

2. والطفل يميل إلى الصور؛ ولهذا تستخدم الصور الملونة المعبّرة مادة لتدريب الأطفال على الحديث وذلك بطريق الأسئلة.

3. ويميل الطفل ـ كذلك ـ إلى سماع القصص وسردها؛ ولهذا كانت القصص القصيرة الواضحة المشوّقة أداة صالحة لتدريب الأطفال على الحديث والانطلاق في التعبير.

4. والطفل ميّال بطبعه كذلك إلى الحديث عن عمله، وإلى إلقاء الأخبار، ولهذا كان التعبير الحر من خير ما يلائم الأطفال في التدريس على التعبير[2].

وتبقى المشكلة الحقيقية في تعليم الكلام للصغار في الأغراض التي نعلم التلاميذ الكلام من أجلها فهي غير واضحة ولا محدّدة[3]، إذ ينبغي أن يراعى هذا الجانب أثناء تحديد الأهداف، ووضع المقررات والمناهج، ذلك أن كل عمل ينقصه التخطيط وتحديد الأهداف لن يؤتي ثماره. فما يلاحظ في المدرسة هو قلّة اهتمامها بالتعبير الشفهي الذي من المفترض أن يكون هو الأساس في التواصل اللغوي، ومكملا لنشاط التعبير الكتابي، فإهمال التعبير الشفهي منذ المراحل الأولى في الحياة المدرسية واعتباره نشاطا ثانويا يمارس من خلال الشروح اللغوية التي تتخلّل دروس القراءة هو أحد الأسباب التي جعلت التلاميذ عاجزين عن

[1] المرجع نفسه.

[2] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص154.

[3] ينظر:علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 111.

استخدام لغتهم في حياتهم اليومية بشكل مقبول، وبتوظيف ما تعلّموه منها في نشاطهم المدرسي، وفي عرض وجهات نظرهم بفكرة مرتبة ولغة سليمة[1].

هذا وإن تعبير التلاميذ بصفة عامة لا يمكن أن يخلو من بعض العيوب التي يشترك فيها أغلب التلاميذ منها:

1. قلّة الثروة الفكرية، وجمعها بين الصحيح والزائف.

2. إهمال الترتيب المنطقي والربط بين الأفكار .

3. عدم التشخيص في موضوعات الوصف والالتجاء إلى الأوصاف العامة؛ سبب ذلك ضعف الملاحظة وقلة الثروة اللغوية.

4. عدم تقسيم الموضوعات إلى فقرات ،كل فقرة تؤدي فكرة معينة.

5. اضطراب الأسلوب والتواء عباراته، حتى لا تؤدي معنى أو يصعب على القارئ أن يفهم المراد، ومن ذلك عدم مراعاة وحدة الزمن، واستعمال ضمائر لا يعلم مرجعها، والخطأ في استعمال الألفاظ، والانتقال الفجائي من الخطاب إلى الغيبة، ومن الجمع إلى المفرد... وهكذا[2].

6. جوانب المشكلة:

يرى **عبد العليم إبراهيم** صاحب كتاب الموجه الفني أن مشكلة التعبير تتمثل في ثلاثة جوانب أثرت على عدم نجاح تعليمه أما الأول فهو انصراف التلاميذ عن الإنشاء ونفورهم منه، وزهدهم فيه، وأما الثاني فهو الضعف الشائن والقصور الشديد في إنشاء معظم التلاميذ، وأما الثالث فيتمثل في إرهاق المدرسين وكثرة ما يلقون في تدريس الإنشاء من ألوان العناء[3].

1ينظر:عبد الحميد عبد الحميد عبد الله، الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1،1998م، ص 8.

[2]الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص168، 169.

[3]المرجع نفسه، ص169.

1. انصراف التلاميذ عن الإنشاء ونفورهم منه، وزهدهم فيه:

ترجع أسباب نفور التلاميذ من التعبير وانصرافهم عنه إلى ثلاثة عوامل هي: عوامل نفسية، وعوامل تربوية، وعوامل لغوية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1.1 . العوامل النفسية:

يحجم كثير من التلاميذ عن التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي لتخوفهم من النقد وتهيبهم من تبعاته، كما أن صعوبة التعبير ومشقته . على الأطفال الصغار . لأنه يقوم على عمليتي التحليل والتركيب كما سبقت الإشارة إليه ، "وطبيعي أن الطفل أو التلميذ الصغير تعوزه المفردات اللغوية، وهو لفقره منها يعاني صعوبة وبطئا في عملية التحليل، وكذلك في عملية التركيب؛ لأن رصيده من الصور الكلامية ومن القوالب التعبيرية قليل كذلك؛ ولهذا تبدو جمله ركيكة مفككة، وألفاظه غير دقيقة ، ويحتاج إلى وقت طويل للتعبير، ومن الغريب أننا معشر المدرسين لا نغفر له هذا البطء، ونضيق به، ونصيح في وجهه، ونريده على أن يتدفق وينطلق في الكلام، ومن الخطأ أن نقيسه بالكبار الذين يسهل عليهم القيام بعملية التحليل والتركيب في سرعة وانطلاق "[1].

فالتعبير عمل صعب وشاق، يتهيبه المعلمون فضلا عن المتعلمين، فهو عملية مضنية تتطلب تفكيرا وتخطيطا وحصيلة لغوية من المفردات والتراكيب والصيغ، هذا من حيث الشكل ، أما من حيث المحتوى فإنه يتطلب تحديد المعاني والأفكار والمشاعر والمواقف التي يجب أن يوجه الاهتمام إليها[2].

ويذهب **عبد العليم إبراهيم** أبعد من ذلك حين يشبه عملية التعبير بالنحت حين يقول: "إن التعبير عملية ليست هينة ولا يسيرة، وإنما هي عملية أشبه بالنحت من الصخر، والتعبير عن موضوع إنشائي عدّة عمليات من هذا النحت، وهذا هو السّرّ في انصراف التلاميذ عن الإنشاء وزهدهم فيه"[3] .

ولا غرابة في صعوبة هذا النشاط إذا قيس بالمحصول اللغوي الذي سيكتسبه المتعلم إذا أحسنا توجيهه، وعملنا على إكسابه مهارات التعبير، وحينها يصدق عليه المثل القائل: التعليم في الصغر كالنقش على الحجر.

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ص174، 175.

[2] إيمان سالم الحمودي،مشكلات تعليم اللغة العربية، ص9.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 175.

أما العامل الثالث فهو خاص بالتعبير الشفهي و نعني بذلك الخجل والتهيب الذي يغلب على طبيعة كثير من التلاميذ، وربما كان هذا راجعا إلى عوامل تتصل بنشأة التلميذ وتربيته وأسرته وظروفه الاجتماعية والصحيّة[1].

وأما العامل الرابع فهو: فقد الحماسة وجهل الغاية من هذا التعبير، وطبيعي أن العمل الذي تخفى غايته لا يجد في النفس حافزا عليه ولا حماسة له[2].

1. 2. العوامل التربوية:

تختلف العوامل التربوية فمنها ما يتعلق بتربية الطفل داخل الأسرة والبيت، كنشأة بعض الأطفال على الانطواء، وتهيّب الحديث إلى الجماعة، أو الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة فإذا تربى الطفل في جوّ أسري قليل الحظ من الحياة الاجتماعية الراقية، أو نشأ في وسط ذي ثقافة محدودة، فإن مثل هذا الطفل يتهيّب التعبير وينصرف عنه.

. أما بعض العوامل التربوية الأخرى فمردّها إلى المدرسة، كسوء اختيار الموضوعات التي تتعلق أساسا بواقع الأطفال وتجاربهم، أو الموضوعات التي يفتقرون فيها إلى رصيد لغوي كاف للتعبير عن أفكار الموضوع، فمثل هذه الموضوعات تنفر التلاميذ وتزهدهم عن التعبير وتصرفهم عن المشاركة فيه.

. ومن العوامل المدرسية كذلك قلّة الاهتمام بخلق الفرص الحافزة على التعبير: وشتّان ما بين موقفين: موقف يجد التلميذ فيه حافزا يدفعه إلى التعبير ويغريه به؛ لتحقيق غاية نفسية، وموقف جامد يحمل فيه التلميذ على الكلام حملا.

. ومن أهم العوامل المدرسية سوء طرائق التدريس التي تجعل التلاميذ في موقف القابلين لا في موقف الفاعلين، إذ يستأثر المعلم بالكلام ولا يعطي التلاميذ حقهم من التعبير والمشاركة فيه، أو يبدي المعلم علامات التذمر والامتعاض حين يشرع بعض التلاميذ في التحدّث والتعبير ممّا يفتر حماسة المتعلم ويقضي على رغبته في التعبير. أو يترك المعلم التلاميذ يتكلمون دون توجيه أو تقويم ممّا يشعرهم بعدم جدوى حديثهم وتفاهته . في نظر المعلم . وكذلك قلة تدريب التلاميذ على الكلام الشفوي المتصل في أثناء الحصص ضنّا بهذا الوقت أن ينفق في غير المناهج المقرّرة.

---

[1] المرجع نفسه، ص 175.

[2] المرجع نفسه، ص175.

1. 3. العوامل اللغوية:

وهي عوامل تعيق المتعلم عن الكلام أو الكتابة من ضمنها:نقص الثروة اللغوية، والزاد اللغوي، ومنها أن التعبير في موضوع إنشائي أو في عنصر من عناصره يعد عملا ضخما متكاملا مترابطا لا يقبل التجزئة ...

2. الضعف والقصور في تعبير معظم التلاميذ:

يكاد يكون هذا من المسلمات، فضعف التلاميذ في التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي يلاحظه كل من يطلع على كتابات التلاميذ ، أو يستمع لكلامهم، وهو أمر انتشر بشكل رهيب في كل مراحل التعليم، وإذا رجعنا إلى الأسباب المؤدية إلى ذلك نجد للمدرس نصيبا فيها، فقد يقع في أخطاء من حيث اختيار الموضوع وتهيئة الجوّ له، وخلق الحافز عليه، و إقدار التلاميذ على التعبير عنه، والربط بين الإنشاء والفروع الأخرى، والربط بين الإنشاء والحياة المدرسية، والحياة العامة، وهو ما يعني أن الأساس الذي ينبغي أن يبنى عليه تعليم التعبير يكون من منطلق لغوي وظيفيّ، وأن نتعامل مع نشاطي التعبير الشفوي والكتابي تعاملا وفق ما تقتضيه كل مرحلة ووفق حاجياته، ففي بداية المرحلة يحتاج إلى التدريب على النطق السليم والتخلص من عيوب النطق، ثم بعدها العناية بالتعبير الشفهي ثم التحريري[1].

ومن الأسباب كذلك قلّة القراءة؛ فمن الحقائق المقرّرة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وأن التعبير لا يجود إلاّ بكثرة القراءة،ومن الأسباب كذلك عدم تنوع المادة المقروءة، وقلة الكتابة[2]، هذا فضلا عن ضعف المتعلمين في القراءة والتعبير الشفهي، وضعف الثروة اللغوية لدى المتعلمين، وغياب المكتبات المدرسية التي تعمل على إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية والمعرفية للمتعلمين[3].

3. إرهاق المدرّسين:

يرى **عبد العليم إبراهيم** أن تصحيح التعبير من الأعمال الشاقة التي تثقل كاهل المعلم ويعاني منها صعوبات جمّة " فتصحيح الإنشاء أشق واجب في أعمال المدرس، بل أشق واجبات التعليم كلها "[4].

---

[1] ينظر:علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 112.

[2] ينظر:عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ، ص 177،178.

[3] عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ـ مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية ـ مطبعة المعارف الجديدة، الرباط،ط2، 2016، ص167.

[4] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 179.

وينعته بكل الصفات التي لا تبقي ولا تذر للمعلم شيئا من طاقته وحيويته، في حين أن التلميذ لا يبالي ولا يهتم بهذا النشاط " فهذا التصحيح بالصورة المعهودة بيننا عمل يستنفد جهد المدرس، ويستهلك حيويته ونشاطه، ويحطم أعصابه ويهد كيانه، إنه عمل يكد الذهن، ويقض المضجع، ويسلب الوجوه بشاشتها ومرحها، ويسلب العقول اتزانها وصفاءها، ولكنه في الوقت نفسه أهون الأعمال شأنا في نظر التلاميذ، وأقلها فائدة لهم، وأضعفها أثرا في تقويم المعوج من عباراتهم، وتصحيح الفاسد من أفكارهم وأخيلتهم "[1].

ويقلّل من شأن تصحيح التعبير وعدم جدواه، إذ الأخطاء تتكرّر، والضعف في كتابات التلاميذ فاشٍ رغم أن المدرس يبذل جهدا معتبرا في سبيل إصلاح كتابات التلاميذ وتقويمها، فليس بيننا مدرس واحد يؤمن جادّا بأن العناية بتصحيح الكراسات أيّا كان مبلغ هذه العناية من شأنها أن تجعل أقلام التلاميذ أوضح بيانا، وألسنتهم أفصح مقالا؛ ذلك أن القدرة على الكتابة لا تتصل بالتصحيح إلاّ برباط واهٍ ضعيف، وإن شئت فقل: إن تصحيح الكراسات لا يعدو أن يكون توجيها لهذه القدرة لا سببا لها كمايعتقد كثير من المدرسين[2]. وعلى الرغم منكل هذا الجهد المبذول في سبيل تصحيح التعبير إلا أنه يكاد يكون أول موضوع يبتدئ به الطالب أول السنة كآخر موضوع ينتهي إليه[3].

وهو ما يحتم على القائمين بشؤون التعليم تغيير طرائق تصحيح التعبير وتقويمه، لتكون أجدى فائدة وأكثر نفعا.

7. علاج صعوبات التعبير:

تعالج العوامل النفسية بالتشجيع وكثرة التدريب والتمرين على المواقف الكلامية، أما علاج الأسباب التربوية فيكون باختيار الموضوعات التي تتصل بحياة التلاميذ وتتيح لهم التعبير عن تجاربهم واهتماماتهم وممّا يتحمسون له، بحيث يترك لهم جانب من الحرية في اختيار الموضوعات التي يعبرون عنها شفويا أو كتابيا، لا أن تختار الموضوعات البعيدة عن واقعهم وميولهم، ثم بعد ذلك محاولة إثارة التلاميذ للتعبير بخلق الحوافز التي تشجعهم على التعبير، وتبعث فيهم الحماسة والحيوية، فإذا فقدت هذه الحماسة لم يجدوا الدافع للتعبير. و

[1] المرجع نفسه ،ص 179.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 179،180.

[3] إيمان سالم الحمودي، مشكلات تعليم اللغة العربية، ص 9.

بعد هذا كله نتجه إلى طريقة التدريس "فنتجنب أولا عيوبها الحالية التي أشرت إليها من الاستئثار بالكلام، إلى السلبية المحضة، إلى فرض العناصر و الأفكار، إلى الإسراف في إمداد التلاميذ وتزويدهم، ثم نتبع الطريقة السديدة في التدريس"[1].

فتغيير طريقة التدريس والابتعاد عن الممارسات التقليدية في التعبير التي تنبني أساسا على استحواذ المعلم على الكلام، فالتلميذ لكي يتعلم الكلام ويبني هذه المهارة بناء متينا عليه أن يمارس اللغة ممارسة فعلية، فيتكلم، ويتكلم، والمدرس الكفء هو الذي يعمد إلى إثارة المتعلمين للكلام، وتوجيه الأنشطة، وتصحيح الخطأ، وإعانة المتكلم في كلمة أو جملة ما، وهكذا[2].

أما فيما يخص التعبير الكتابي فإنه من الأجدى التخلي عن تصحيح التعبير بالطريقة السائدة المعهودة، وأن يقوم المعلم بإلقاء نظرة على كتابات التلاميذ " حيث تسفر كل نظرة في كتابة التلاميذ عن طائفة من المآخذ العامة والأخطاء الشائعة، فيعالج ذلك كله في درس الإرشاد، ولا بأس بأن يجري القلم في إحدى الفقرات من موضوع التلميذ.

وأما ضيق الأفكار والتواء الأساليب، وفساد التعبير وكثرة الأخطاء، وغير ذلك من مظاهر الضعف والقصور فلن تجدي في علاجه هذه الطريقة المعهودة في التصحيح، ولا يكون علاجه إلا بكثرة القراءة، والتمرس بالأساليب "[3].

أمّا عن الأسباب اللغوية فتعالج بتنمية المحصول اللغوي والفكري، وتشجيع القراءة وتنويعها، والعناية بقراءة التلاميذ والتركيز على المطالعة وتنويعها، والإكثار من الكتابة، فالكتابة تطوّع الأساليب، وتنمي الثروة الفكرية واللغوية.

نخلص مما سبق إلى أنه لعلاج مشكلة ضعف التلاميذ في التعبير وباعتبار نشاط التعبير نشاطا إدماجيا يضم أهم الأنشطة اللغوية والمهارات اللغوية الأساسية، من قراءة وكتابة واستماع، ولأجل تحسين التلاميذ في التعبير لابد من إتقانهم مهارات القراءة وكثرة المطالعة والإكثار من الكتابة والتلخيص، كما ينبغي الابتعاد . ما أمكن . عن بعض الطرائق التقليدية في التدريس . كتصحيح التعبير . الذي يرهق المعلم ، ويثبط عزيمته،

[1] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 183.

[2] عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص 146.

[3] المرجع السابق، ص 190.

ويجعل منه في كثير من الحالات عائقا حائلا يحول دون مطالبة التلاميذ بالكتابة. وأفضل السبل في ذلك أن ندعو التلاميذ للكتابة، ولكن يكون التصحيح بإلقاء نظرة عامة عن كتابات التلاميذ يستخرج منها المعلم أهم الأخطاء الشائعة والمتكرّرة في كتاباتهم وبذلك نضمن للتلميذ قراءة عمله والاهتمام به ونضمن للمعلّم راحة نسبية من عناء التصحيح.

الفصل الثاني:

صعوبات تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

المبحث الأول

صعوبات تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية قضايا وحلول

المبحث الثاني

صعوبات تعليم الكتابة والخط والإملاء

1. مفهوم القراءة:

إن المتتبع لمراحل التطور الإنساني والتقدم العلمي والتكنولوجي لمتطلبات الإنسان اليومية يلاحظ تغيرا كبيرا وتطورا أدى إلى تغيير كثير من المفاهيم و الاتجاهات، والمصطلحات، ومن بين تلك المفاهيم مفهوم القراءة التي لم تعد تلكم العملية الآلية التي تتضمن النظر إلى الحروف والكلمات ونطقها وتقطيعها و تحليلها فحسب، بل تعدت ذلك وتطور مفهومها، فصار ينظر إليها على أنها "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، وهي بهذا تتطلب عمليات نفسية وعقلية على درجة عالية من التعقيد"[1].

ويرى **رشدي طعيمة** أنها "عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا ونشاط يحتوي على أنماط التفكير والتقويم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليس مجرد نشاط بصري ينتهي بتعريف الرموز المطبوعة فحسب "[2].

وبالنظر إلى التعريفين فإن القراءة تتطلب من المتعلم بذل جهد إضافي في تفكيك الرموز وتحليلها، وتفسيرها، وفهم معانيها، وهو ما يجعل القارئ نشطا متفاعلا مع ما يقرأ، ولا يكتفي بدور المستقبل السلبي للمعرفة. ولا يعني هذا التقليل من شأن المهارات الآلية في تعليم القراءة وإنما المقصود هو رفض أن تكون تلك المهارات غاية في نفسها ولكنها وسيلة أو واسطة لتكوين القارئ الجيّد.

وأخذ مفهوم القراءة بعد ذلك معنى آخر جديدا إذ رُبط بالمتعة وهو "أن تكون القراءة أداة لاستمتاع الإنسان بما يقرأ"[3]. ولتحقيق ذلك فإن العبء يقع على كاهل المعلم المطالب بمعرفة ميول الأطفال وطبيعة عملية القراءة، وإدراكه بمناهج القراءة في المرحلة الابتدائية وإلمامه بها، ويتوقف تحقيق المتعة كذلك على جهد الأسرة وما تبذله في سبيل غرس الميول القرائية وتنميتها . كما يعتمد ذلك على طبيعة المادة المقروءة التي تقدم للطفل ومدى ميله إليها.

---

[1] فتحي علي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، 1977م، ص169.

[2] رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي،دار الفكر، القاهرة، ط1، 1998م، ص 32.

[3] فهيم مصطفى، القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 1998م، ص 29.

وظهر اتجاه آخر يدعو إلى ضرورة أن يتفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يمكنه من إحداث رد فعل نتيجة نقد المقروء والتفاعل معه، ونتج عن ذلك ظهور مفهوم القراءة الناقدة التي تمكّن القارئ من تحليل ما يقرأ، وبذلك أصبح مفهوم القراءة هو" نطق الرموز وفهمها ، ونقدها وتحليلها ، والتفاعل معها ، وحدوث رد فعل بالنسبة لها، مع تمكين القارئ من استخدام ما يستوعبه وما يستخلصه في مواجهة مشكلات الحياة والانتفاع به في المواقف الحيوية "[1].

وبذلك انتقل مفهوم القراءة من مجرد عملية آلية تعتمد على النشاط البصري، إلى عملية عقلية تقوم على نطق الرموز، وتحليلها، وفهمها، وتحقيق المتعة فيها ، والتفاعل مع المقروء والوصول إلى القارئ الناقد الذي يمتلك القدرة على تطبيق الأفكار التي استفاد منها في قراءاته وتوظيفها في حل مشكلاته.

2. أهمية القراءة:

للقراءة أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، وتكمن أهميتها في كوننا أننا لا نستطيع أن نتصور شخصا في مجتمعنا هذا لا يمتلك ناصية القراءة يستطيع أن يتواصل ويتفاعل مع مستحدثات هذا العصر دون جهد ومشقة. وإذا علمنا أن أول آية نزلت من القرآن الكريم كانت تدعو إلى القراءة أدركنا أهمية القراءة، قال تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ ﴾[2].

فالمتأمل لهذه الآيات تتبيّن له مكانة القراءة وعظيم شأنها في الإسلام، فهي أول أمر للرسول (ص) باعتبار القراءة مفتاح الحياة وسرّها. ويتضح ذلك من تكرار الأمر (اقرأ) ومن الربط بين القراءة والعلم، ويمتلك الإنسان ناصية العلم بالقراءة، ومنها يطل على المعرفة و الفكر الإنساني، وبها يتذوق الأدب والفن ويستمتع بالحياة ،وهي إحدى وسائل توثيق الصلة بين العبد وربه ودينه عن طريق قراءة القرآن الكريم والسنة المطهّرة.

كما أن القراءة هي أولى المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها.

---

[1] فهيم مصطفى، القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، ص 29.

[2] سورة العلق، الآيات: 1-5.

ورغم التقدم الهائل في وسائل الاتصال والمعرفة وأساليب التكنولوجيا الحديثة إلا أن الكلمة المكتوبة لا تزال أوسع أبواب المعرفة وأطولها، وهي باب الأمل ومتعة الاختيار والتحكم، فالكتاب يقرأ في كل زمان ومكان، بينما نجد الوسائل الأخرى تفرض قيودها على الإنسان وتحكمه، ومن ثمّ كانت القراءة قلب كل عمل يقوم به الإنسان وأساس كل تقدم بشري والوجه الآخر للتواصل الكتابي[1]. ولذلك لا يمكن أن نتصور في عالمنا هذا عملا مهاريا لا يتطلب القراءة.

يقول **العقاد** في حديثه عن القراءة: "لست أهوى القراءة لأكتب ، ولا أهوى القراءة لأزداد عمرا 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"[2] ويضيف قائلا:"فكرتك أنت فكرة واحدة ... شعورك أنت شعور واحد... خيالك أنت خيال فرد ،إذا قصرته عليك ولكنك إذا لاقيت بفكرتك فكرة أخرى ، أو لاقيت بشعورك شعورا آخر أو لاقيت بخيالك خيال غيرك، فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين، أو أن الشعور يصبح شعورين، أو أن الخيال يصبح خيالين، كلاّ، وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقي مئات الفكر في القوة والعمق والامتداد "[3].

فالقراءة إذا هي باعثة الحياة في نفس الإنسان ونافخة الروح في فكره وعقله؛ إذ بها يتحقق تلاقح الأفكار وإثراؤها. والاطلاع على ما في ضمائر الآخرين وكيفية تفكيرهموالاستفادة من تجاربهم، فضلا عن التواصل الذي تحدثه بين الأجيال وعبر الأعصر والأزمان...إنه الدور ذاته الذي تحققه القراءة في نفوس الأطفال ، فبها تبث القيم وتنمّى الاتجاهات وتغرس الأخلاق وتوسع الميول، ويرهف الإحساس، وتُغذى العقول وتُزود بالمعارف ويُربى الذوق فيها.وتشبع الحاجات النفسية، فهي تضيف إلى حياته حياة أخرى وإلى عمره عمرا آخر، وإنه لتتاح له من الفرص ما لا يتاح لغيره من أقرانه ممّن كان عازفا عن القراءة.

[1] ينظر: فتحي علي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص35.

[2] العقاد عباس محمود ، أنا، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 1996م، ص20.

[3] المرجع نفسه.

غير أن العناية بنشاط القراءة إنما يتحقق الهدف منه إذا أحسنا اختيار النصوص المؤثرة الفعّالة التي تبعث في التلميذ روح المبادرة للقراءة بما تحويه من عناصر مشوّقة تدفعه للاستزادة من النماذج الصحيحة في الاستعمال اللغوي السليم ، وتكسبه حصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة، كما يتمكن من الإلمام بالتراكيب السليمة التي يحتاج إليها في مختلف نشاطات الحياة.

يؤكد أحد الباحثين على أهمية القراءة بقوله:" إنها باب المعرفة الذي لا يغلق وباب الفكر الذي لا ينضب، وباب الحب الذي لا ينتهي، وما من أمة علت في المجد وارتفع شأنها إلاّ كانت القراءة وسيلتها، وما من فرد استطاع أن يرقى ويتبوأ مكانة عالية إلا كان سبيله القراءة..."[1].

تلك هي القراءة التي لا غنى للفرد عنها وبخاصة في مجتمعنا هذا الذي ازدادت فيه الحاجة إلى التواصل وتعددت سبله، ولا يمكن التحكم في أساليبه إلاّ من خلال التمكن من مهارات أبرزها القراءة.

3. أنواع القراءة:

إذا كانت للقراءة أهداف تبغي تحقيقها فإن تحقيق تلكم الأهداف منوط بنوع القراءة المنتهجة ، فمن حيث الأداء فتنقسم القراءة إلى قسمين: قراءة جهرية، وأخرى صامتة.

ومن حيث هدف القارئ فتنقسم إلى قراءة للتحصيل وقراءة للمتعة وقراءة للدرس وقراءة للنقد.

وما يهمنا في هذه المرحلة هو القسمان الأولان للقراءة إذ ترتبط بهما جل نشاطات اللغة العربية.

أ. القراءة الجهرية :

تختلف القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة من حيث الأهداف ومن حيث الأهمية وبخاصة في هذه المرحلة التعليمية، فهي تنمي مهارات النطق عند التلميذ وتمكن المعلم من معرفة الأخطاء المرتكبة عنده فيعمل على تصحيحها، ويكتشف عيوب النطق عند البعض ليعمل على تقويمها، أو إحالة المعنيين للمختصين في علاج عيوب النطق وأمراض الكلام،فضلا عن تحقيق أهداف أخرى كالقدرة على مواجهة المواقف وتحقيق الشجاعة الأدبية التي تسهم بشكل أو بآخر على تحرير المتعلمين من سلطان الخوف والخجل والجبن وبعض المشكلات

[1] فتحي علي يونس وآخرون،أساسيات تعليم اللغة العربية، ص 21.

النفسية الأخرى، كما تمكنه من تحقيق الثقة بالنفس والتعود على التعبير عن الآراء والمواقف بحرية وطلاقة[1].وهي بذلك وسيلة من وسائل تشخيص صعوبات النطق والكلام .

ترتبط بالقراءة جملة من الجوانب النفسية والاجتماعية نعمل على تحقيقها في المتعلم من خلال التمكن في القراءة الجهرية والتحكم في مهاراتها كالربط بين المعنى والرمز، ومراعاة السياق في التعرّف إلى المعنى والتمييز بين الأصوات والسرعة المناسبة، وإدراك مواطن الجمال والتذوق ومراعاة علامات الترقيم.

ب . **القراءة الصامتة:**

إذا كانت للقراءة الجهرية الأولوية في هذه المرحلة ؛ إذ تتيح للمعلم تشخيص العيوب والنقائص التي يعانيها المتعلم وتعطي فرصة للمعلم لتقويم المتعلمين وإيجاد الحلول للصعوبات والمشكلات التي تعترض تعلمهم، فإن للقراءة الصامتة أهمية لا يمكن تجاهلها وأهدافا غير أهداف القراءة الجهرية ومهارات غير تلك المهارات؛ فمن مهارات القراءة الصامتة تحديد الأفكار وإدراك العلاقات بينالجمل وقراءة ما بين السطور وفهمه وتحديده، وتحديد منهج الكاتب وغرضه، وتذوق بعض التعبيرات الأدبية، وتحديد المصادر الرئيسية[2].

فالواجب إذا الجمع بين القراءتين الجهرية والصامتة لتحقق كل واحدة الأهداف المنوطة بها، وإن الخطأ كل الخطأ أن نهمل القراءة الصامتة في هذه المرحلة التعليمية.

4. أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية:

تعد القراءة العمود الفقري لأنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمحور الأساس الذي تدور حوله جميع الأنشطة. والتربية الحديثة تنظر إلى القراءة نظرة مغايرة عن المفهوم التقليدي الذي يهتم بالقراءة الآلية؛ إذ تهدف التربية الحديثة إلى جعل المتعلم قادرا على فهم ما يقرأ ويكون لقراءته أثر في حبه للتعلم وتشوقه إليه، وزيادة معارفه وخبراته، وتقوية شخصيته، غير أن ما نلحظه أن المعلم يركز على إكساب المتعلمين المهارات الآلية اللازمة للقراءة دون أن يدرك الأهداف الحقيقية من نشاط القراءة، و لا شك أن الهدف الأكبر من تعليم القراءة في

[1] فتحي علي يونس، اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، ص86.

[2] فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2003م، ص11.

المدرسة الابتدائية هو تنمية القدرة على القراءة والمهارات الضرورية لاستخدامها؛ لتحقيق غذاء متكامل لفنون اللغة الأخرى.

أمّا عن أهداف القراءة فقد حدّدها **صلاح الدينمجاور**ممثلة في[1]:

أ. نمو المهارات الأساسية للقراءة والتي لا بد منها في تكوين القدرة القرائية عن طريق:

1 . تعرف الكلمات

2. التأكد من معاني الكلمات

3 . فهم ما يقرأ وتفسيره

4 . إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات

5 . القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والزمن

6 . القراءة جهرا في صحة وسلامة.

7 . استعمال الكتب بمهارة.

ب . تهيئة الفرصة للمتعلم كي يكتسب خبرات غنية مصقولة من خلال عمليات القراءة.

ج . الاستمتاع بالقراءة، وذلك بالاختيار الجيد على ما يعرض على الطفل؛ إذ لاشك أن عاملا أساسيا في إقبال الطفل على القراءة يكمن في المادة التي ينجذب نحوها

د . تنمية الرغبة في القراءة عن طريق مراعاة ميول الطفل فيما يقرأ

هـ . اكتساب الطفل حصيلة لغوية نامية من المفردات والتراكيب والعبارات والأساليب والمعاني والأفكار.

و . تدريب الطفل على أن يستفيد بما قرأه في حياته.

[1] محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، 1974، ص 132، 133.

فالأهداف التي نبتغيها من القراءة جميعها تنصب حول تنمية شخصية الفرد و زيادة خبرته والاستفادة من القراءة تعطي له دورا أكبر في حياته. فهي تعمل على توسيع دائرة معارفه وإغناء خبراته، كما تنشط خياله وتوسّع أفق تفكيره وترهف حسّه وتنمي ذوقه ، فضلا عن إثراء لغته وهي بذلك تجعل القارئ أكثر فهما لنفسه، وذلك بالصلة التي تحكمها بينه وبين الإنتاج الفكري العالمي.

من أجل ذلك كان لزاما على من يتولى تعليم القراءة أن تكون هذه الأهداف واضحة في ذهنه، فيعمل المعلم على غرس الرغبة في القراءة في نفوس التلاميذ وتسليحهم بالمهارات والقدرات التي تتيح لهم التمكن من إجادة القراءة وهو ما تهدف التربية الحديثة إليه؛ إذ ترى أن النمو في تعليم القراءة يجب أن يكون نموا صحيحا وحقيقيا، ولا يهمها أن يكون هذا النمو سريعا لأنها تعتقد أن السرعة في النمو ليست دليلا على النجاح في تعليم القراءة، سيما إذا كانت هذه السرعة طائشة لا تقوم على أسس صحيحة[1]. بل إن الأمر قد ينعكس سلبا على المتعلم نتيجة التعلم الخاطئ لمهارات القراءة والتعلم المبني على أسس غير صحيحة ، فينفر منها الطفل،ويأخذ بذلك تعليم القراءة بعدا آخر علاجيا بعد أن حاد عن جادة الصواب فيصبح الاهتمام منصبا حول إصلاح ما علق به من المهارات الخاطئة.

ومما تجدر الإشارة إليه هو اقتراح أحد الباحثين[2] تعليم الأطفال في هذه المرحلة نشاط القراءة كخطوة تسبق تعلّم اللغة بنحوها وصرفها وذلك عملا على أن الهدف من هذا النشاط في السنين الأولى من التعلم هو المطابقة بين الكلمة المسموعة والكلمة المرئية ، وعليه فالمحتوى اللغوي العام الذي يناسب الطفل في مراحله التعليمية الأولى هو ما يحتاج إليه الطفل في مواقفه المختلفة ويكون ذلك باللغة المنطوقة نطقا سليما يؤدي بها أغراضه المختلفة في تواصله مع المجتمع، ونشاط القراءة كفيل بأن يجعل التلميذ قادرا على النطق السليم والأداء الصحيح.

وهو بهذا يعمل على تحقيق جملة من الأهداف الصوتية فتكون له القدرة على تجريد الحروف وتمييزها من بعضها صوتا وكتابة، لأن ذلك يجعله يميّز بين حرف وآخر، فيعينه على وضع كل حرف موضعه. كما يمكنه هذا النشاط من إتقان المخارج الصوتية وتحديد موضعها وذلك عن طريق المحاكاة عندما يصغي إلى المدرس

[1] أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000م ، ص 49،48.

[2] ينظر: محمد كامل حسين، اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، مصر، دط، 1976، ص 82.

إصغاء جيدا حيث يعمل التلميذ على تقليد معلمه تقليدا دقيقا نظرا للتبعية المطلقة التي نجدها عند التلميذ لمعلمه في السنوات الأولى[1] .

لاشك أن لنشاط القراءة أهميته من حيث التركيز على الجانب الصوتي للغة والذي يعدّ الأصل الحقيقي للغة التي لا تخرج عن كونها أصوات تصدر من جهاز النطق عند الإنسان ليعبّر بها عن أغراضه ، وتخرج تلك الأصوات بكيفية محدّدة يتحكم فيها التلميذ بصفة جيّدة في السنوات الأولى من تعلمه حين يكون جهاز النطق عنده مرنا طيّعا للنطق بجميع الكيفيات . وكلما تقدّم به السّن صعب عليه ذلك الأمر ويكون ذلك بالإصغاء والاستماع أولا ثم بالمحاكاة والتقليد ثانيا. وهي المراحل نفسها التي يتطلبها نشاط القراءة في التعلم. وهو ما تسعى إلى تحقيقه المدرسة الابتدائية خصوصا في السنوات الأولى من التعليم فترفع عنهم الأمية والجهالة وتجعلهم يتمايزون عن غيرهم بالنطق السليم والأداء الصحيح.

لقد أكد المختصون في هذا المجال تلكم الملاحظات والإشارات ونبهوا على أنه يجب التركيز على نشاط القراءة لأهميته في هذه المرحلة أولا ثمّ لارتباطه بجميع الأنشطة والتعلمات ثانيا، موضحين بأن أول ما يبدأ به التعلم هو قراءة النصوص وتعلم الأصوات مجتهدين ما وسعنا ذلك في إزالة ما علق في لسانه من أصوات عامية لا تتفق والأصوات الفصيحة. حينها يشعر التلميذ أنه يتعلم شيئا جديدا حين يميّز بين الأصوات قصيرها وطويلها ، وبين الفتحة والضمّة والكسرة وأصوات المدّ كالألف والواو والياء وهكذا[2].

على أن ذلك الإشعار يجب ألاّ يتجاوز الإيحاء ولفت الانتباه إلى ذلك بطريقة التكرار وسماع الكلمات مقطعة مخرجة إخراجا حسنا. وذلك قبل أن ينتقل الطفل إلى مراحل تعليمية أخرى فيجد أن الشارع والبيت وأوساط أخرى قد رسخت فيه عادات نطقية غير مقبولة. لذلك فإن الكتاب المدرسي عنده في السنوات الأولى من سنّي الدرس ينبغي أن يكون كتاب قراءة وتلاوة وإجادة للأداء ...وعلى أن يلتفت المعلم إلى أن عملية

[1] ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، مصر، دط، 1987م، ص 107.

[2] إبراهيم السامرائي، تعريب الوسائل وتيسير تعليم العربية ،مقال منشور في كتاب التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط2، 1986 ص 443.

القراءة وتعلمها يجب أن يصاحبهتعلّم التجويد قصد تدريب المتعلم على حسن الإلقاء وليتم للتلميذ الضبط اللغوي أداء ومعرفة وفهما وإلقاء[1].

5. مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية:

تنبني عملية القراءة على مجموعة من القدرات والمهارات ينبغي توفرها لتحقق القراءة أهدافها. لذلك فإن المعلم مطالب بتزويد الطفل بهذه المهارات حتى يجعل منه قارئا جيّدا. وللوصول إلى هذا القارئ الجيد فلا بد من نمو هذه المهارات نموا صحيحا وحقيقيا ، ولا يهم أن يكون هذا النمو سريعا، لأن سرعة النمو قد تكون عائقا يحول بين الطفل وتعلم القراءة، بل قد تنطوي على هذه السرعة مشكلات أخرى تحيد بالقراءة عن غايتها المقصودة. ويجد المعلم نفسه يبذل جهدا إضافيا في إصلاح هذه المهارات والعادات الخاطئة التي تعيق عملية القراءة. ولا شك أن في المرحلة الابتدائية يتم التركيز على آليات القراءة وبخاصة في السنوات الأولى أي أن يكتسب المهارات الأساسية في القراءة؛ كربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة ويسر والتعرف إلىالكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها. والتعرف إلى الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة والتمييز بين خصائص الكتابة العربية كالمدّ والشدّ والتنوين و (ال) الشمسية و (ال) القمرية وقراءة همزة الوصل عند قراءة نص.

إن اكتساب المتعلم المهارات الأساسية للقراءة والتحكم فيها يمهد له الطريق لفهم ما يقرأ واستيعابه، ويمنحه الفرصة لتنمية شخصيته وصقلها.

وممّا تجدر الإشارة إليه أنه لا يمكن للمتعلم التحكم في هذه المهارات والتمكن فيها ما لم يكن يملك الاستعداد والنضج العقلي والجسمي ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها لديه، وما تحققه المهارة من وظيفة اجتماعية وما تحققه هذه الوظيفة من أهداف خاصة أو عامة.

غير أن التلاميذ داخل القسم الواحد يختلفون في قدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، وحتى في القدرة على التعلم، مما يظهر التباين الواضح في التحصيل الدراسي وهو ما يعرف بالفروق الفردية بين المتعلمين. ويرى

[1] إبراهيم السامرائي، تعريب الوسائل وتيسير تعليم العربية ، ص 444.

صلاح الدين مجاور أن كثيرا من المعلمين يدركون هذه الحقيقة إلا أنهم لا يعطون لها اهتماما أثناء تنفيذ الدروس أو عند تقويم التلاميذ. والأمر نفسه ينطبق على المناهج المدرسية التي لا تعطي اهتماما لهذه الفروق، حيث إن واضعي المناهج يضعون نظاما تعليميا ويقيمون مستوى التحصيل كما يتوقعون، ويتصورون أن هذا المنهاج مناسب لجميع التلاميذ دون مراعاة للفروق الفردية بينهم[1]. ونجد الاختلاف بين التلاميذ في النمو اللغوي والحصيلة اللغوية التي يتمتعون بها، لذلك من الضروري على المعلم أن يراعي حاجات التلاميذ اللغوية عن طريق برنامج مستمر من الملاحظة والتقويم لتحديد الحاجات اللغوية، ومن ثم تحديد صعوبات القراءة ونواحي الضعف فيها. ثم العمل على وضع برنامج علاجي في القراءة يراعي قدرات كل تلميذ على التعلم[2]. باعتبار أن القدرة على القراءة هي نتاج لمجموعة من المهارات القرائية الأساسية التي يكتسبها التلميذ في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية والنمو في المهارات الأساسية هدف رئيسي في تعليم القراءة .

وهذه أهم المهارات الأساسية التي يتم تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية[3]:

1 . أن يتعرف التلميذ على الكلمة مع ضرورة إدراك المعنى، ومن ثم فهمها فهما دقيقا.

2 . أن يفهم جميع الكلمات التي تتكون منها الجملة وأن يربط بين الجمل التي تتكون منها الفقرة لكي يستطيع استيعاب المضمون الذي يهدف إليه الكاتب.

3 . تزويد التلميذ بكلمات جديدة في . حدود مستواه . مع شرح معانيها شرحا مبسطا وذلك بهدف النمو المطرد في ثروته اللغوية.

4 . منح التلميذ الحرية في التفاعل مع المادة المقروءة من خلال القراءة الصامتة بهدف الفهم والاستيعاب

[1] تشير توجيهات المفتشين والمسؤولين التربويين إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، مع أن المناهج الرسمية والكتب المقررة موجهة لجميع المتعلمين، مما يزيد من أعباء المعلم في التعليم والتكيف مع جميع أنماط المتعلمين باختلاف قدراتهم العقلية والنفسية والجسمية.

[2] ينظر: أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003م، ص 35،36.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص36،37.

الكامل وبدون التقيد بسلامة النطق وصحة العبارة ، حيث إن التلميذ يستطيع من خلال القراءة الصامتة أن يقرأ بفكره وعينيه مركزا على الفهم الدقيق لما يقرأ[1] .

5 . تعليم التلميذ كيف يقرأ قراءة صامتة سريعة مع فهم المعنى الملائم لكل كلمة، وكذلك فهم محتوى أو مضمون المادة المقروءة، وأيضا القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسية وكذلك القيم المتضمنة في المادة المقروءة.

6. تعليم التلميذ كيف يقرأ قراءة ناقدة وتقويم ما يقرأ، وكيف يستخلص النتائج ويربط الأفكار بعضها ببعض.

7 . تعويد التلاميذ على ارتياد المكتبات والاستفادة من مصادر المعلومات المساندة للمناهج الدراسية وكذلك المعلومات المرتبطة بالتثقيف والترويح، إذ تشير **فايزة السيد محمد**إلى أهمية المدخل الأدبي في إثارة ميول المتعلمين نحو القراءة وبخاصة في المرحلة الابتدائية فتقول:" يتمتع الأدب بقدرة على إثارة الجانب الوجداني وتنمية الثروة اللغوية، كما يتيح الفرصة لنمو المهارات اللغوية المتنوعة"[2] ويعني هذا ضرورة الاهتمام بالجانب الوجداني والاعتناء بأدب الأطفال.

مع الإشارة إلى أن كل مهارة من هذه المهارات قد تتضمن مهارات أخرى (تندرج ضمنها مهارات أخرى) وتتطور تلك المهارات كلما تقدم الطفل في سنين الدراسة، ففي السنة الأولى يكون التلميذ ملما بجميع حروف الهجاء وأشكالها وبشيء من شكل الكتابة ومحتواها والمسافات بين الجمل ويستطيع كتابة جملة مكونة من كلمتين.

وتلميذ السنة الثانية في وسعه نطق الكلمات نطقا سليما ولديه القدرة على التعبير عن أفكاره في جمل سهلة وقصيرة. وله القدرة على التمييز بين الحروف وأشكالها وأصواتها[3]. وتعد السنة الثالثة مرحلة حاسمة في حياة التلميذ في تعلم القراءة وميله إليها ذلك لأنه يكون أكثر استعدادا من الناحية العقلية لتنمية ثروته اللغوية من أجل ذلك فالحرص كل الحرص على تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة وجعلها نشاطا شائقا يبعث فيه الحيوية

[1] لا يعد هذا مسوغا لترك السلامة اللغوية وتطبيق القواعد النحوية، إذ لو تعوّد عليها التلميذ في القراءة الصامتة لشكّلت صعوبة أخرى أثناء القراءة الجهرية، لذلك يجب عدم المغالاة في مثل هذا الأمر.

[2] فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2003م.

[3] ينظر: أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، ص37.

من خلال التمثيل والمواقف التي تزيد من دافعيته نحو تعلم القراءة والاهتمام بها والرغبة فيها، مبتعدين في ذلك عن التعامل مع اللغة بهذا الجفاف الذي ينفر أكثر مما يجذب، ويجعل التقدم في القراءة بطيئا بعكس ما إذا كانت اتجاهات التلميذ وميوله نحو القراءة إيجابية فإن ذلك يحدث الأثر الإيجابي في اكتساب مهارات القراءة كالنطق الواضح والفهم المتكامل والإلمام بعناصر المقروء.

وفيما يلي بعض مهارات القراءة للصف الثالث ابتدائي كما وردت عند **أحمد عبد الله العلي**:

1 . قدرة التلميذ على قراءة الجمل البسيطة وفهم معناها في حدود حصيلته اللغوية.

2 . قدرته على تكوين جمل من ثلاث كلمات فأكثر، وعلى ترتيب جمل بحيث يؤدي هذا الترتيب إلى تكوين موضوع مختصر أو حكاية قصيرة.

3 . أن يستطيع التعبير عن الأفكار في تسلسل وتتابع بحيث يكون تلقائيا في التعبير.

4 . يستطيع سرد قصة قصيرة أو حادثة والتعليق عليها وإبداء الرأي فيها إن استطاع ذلك أو يسرد خبرا من الأخبار ويستطيع التعليق عليه.

5 . قدرته على الاشتراك مع جماعة في حوار أو مناقشة بسيطة ، وعلى التعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة في طلاقة وحرية.

6 . أن يدرك معنى السؤال والجواب وأن يعرف بعض أساليب النفي وأدوات الاستفهام، والضمائر وصيغ المفرد والمثنى والجمع، ويستطيع التمييز بين الاسم والفعل والحرف.

7 . أن يستطيع إدراك الفرق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء، وكيف يلحق تاء التأنيث بالفعل، ويستطيع أيضا إدراك صيغ التذكير والتأنيث للصفات المفردة[1].

أما تلميذ الصف الرابع فيتمكن في نهاية السنة من المهارات الآتية:

1 . يستطيع معرفة أصوات جميع الحروف والكلمات ومعرفة النطق السليم لكل كلمة يطلب منه نطقها.

[1] ينظر: أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، ص38.

2 . يستطيع أن يميز بين الاسم والفعل والحرف والصفة.

3 . يستطيع أن يدرك الأجزاء المتشابهة بين الكلمات

4 . يستطيع أن يكّون جملا مفيدة مدركا لما فيها من الزمان والمكان والعلة والسبب والنتيجة، وكذلك يستطيع أن يستعمل الجمل المترابطة وذات الدلالة والمعنى وبالتالي يستطيع أن يستنتج ما يقرأ أو يسمع.

5 . يستطيع أن يستوعب المادة المقروءة استيعابا كاملا دون غموض بحيث إذا سئل أعطى إجابات واضحة.

6 . أن يستطيع استخدام لغة سليمة من حيث التراكيب وارتباط الكلمات بعضها ببعض ليصل إلى استخدام الجمل المترابطة الطويلة نسبيا عن ذي قبل.

7 . أن يدرك أسماء الأشياء والأماكن وكذلك الأفعال وأزمانها والتي تمثل أهدافا يعيشها التلميذ أو تقع في دائرة حياته.

8 . أن يتمكن من سرد قصة مكتملة العناصر أو قراءة صفحتين أو ثلاث من كتابه المدرسي في حدود إمكاناته اللغوية مع إدراكه ما تشتمل عليه هذه الصفحات من معان وأفكار[1].

وترتبط عملية القراءة بجملة من المهارات ترتكز أبرزها على تعرف الكلمات التي لا نعتبرها مجرد رؤية لأشكال الحروف والكلمات وإنما تتعدى ذلك إلى ربطها بالمعاني والدلالات التي تتضمنها ومن هذه المهارات:

1. التعرف إلى الكلمات:

ما يساعد على التعرّف إلى الكلمات هو صورتها الكلية، وتبدو الكلمات متشابهة لدى الطفل المبتدئ ، لذلك يتعرّض للخطأ، لقد أكدت البحوث والدراسات في هذا المجال أن الكلمات القصيرة يسهل على التلاميذ تعرفها إليها على وجه صحيح، وأن الاختلاف بين الكلمات من حيث الطول والقصر عامل مساعد على

[1] ينظر: أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، ص 37،38، 39.

التعرف عليها والتمييز بينها، وأوضحت تلك الدراسات في مجال تحديد أخطاء الضعاف من القراءة أن[1]:

أ . 10٪من أخطاء تعرف الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأخير، ويحتاج الضعاف من التلاميذ إلى معاودة النظر في الكلمة المرة تلو المرة، وقد يقع بصره على جزء من الكلمة مغفلا بقيتها. وقد يلتفت إلى تفاصيل لا طائل من ورائها، ويقتضي تعرف الكلمات إدراك الفروق بين الحروف والأشكال من ناحية الحجم والهيئة، ولذلك على القارئ أن يميز بين: طبخ، طبع، طبق، وكذلك بين: هجر،هجع.

ب . 16٪ من أخطاء تعرف الكلمة يرجع إلى التشابه في الصور.

ج . 18٪ من أخطاء تعرف الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأول.

ويرتبط تعرّف الكلمة بما يلي:

1. 1. حركات العين:

أثناء القراءة تتحرك العينان في سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظي في كل حركة ، وتحدث القراءة خلال هذه الوقفات ، ومن حين لآخر تحدث حركة رجعية : أي إعادة حركة العينين إلى الخلف لتلقي نظرة ثانية على الكلمات التي لم تكن واضحة في النظرة الأولى ، وتتأثر عدد الوقفات وطولها وعدد الحركات الرجعية بنضج الفرد وطبيعة المادة المقروءة، فكلّما تقدم الطفل في العمر يقل عددها ويزداد طولها ، وتنقص الحركات الرجعية تناقصا يتماشى مع زيادة مدى فهم المادة المقروءة.

1. 2 استخدام السياق في تعرّف الكلمة وفهمها:

إذا كان اعتماد الوقفات وطولها وعدد الحركات الرجعية مرتبطا بنضج الفرد فإن استخدام السياق للتعرّف إلى الكلمات مرتبط به كذلك ، فقدرة الطفل على استخدام السياق تختلف عن قدرة الراشد؛ لنقص النضج عند الأطفال أولا وبطئهم في القراءة ثانيا، فالطفل لا يمتلك القدرة على ربط المعنى الكلي بكل جزء من أجزاء الجملة، فهو عادة عندما يقرأ جملة ويصل إلى كلمة غامضة لا يستطيع تعرفها فإنه يتوقف عند تلك الكلمة و

[1] أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص 58.

لا يتعداها لإكمال بقية القراءة وإنما يحاول التعرّف إلى الكلمة بالرجوع إلى حروفها الأصلية وبخاصة الحروف الأولى بخلاف الراشد الذي يتجاوز الكلمة لقراءة الجملة فيستطيع التعرّف إليها من خلال السّياق.

لذلك ينبغي تعويد التلاميذ وتدريبهم على استخدام السياق للتعرّف إلى الكلمة، ما يجعلهم يستغلون قدرتهم على الفهم لإثراء حصيلتهم من المفردات اللغوية مع مراعاة التدرج في استعمال المفردات الجديدة لأن الطفل إذا كان بمقدوره أن يقرأ ويفهم جملة تحتوي على مفردة جديدة فإنه يعجز عن قراءة وفهم جملة تحتوي على كلمتين جديدتين.

3.1. الذاكرة:

للذاكرة دور مهم في التعرّف إلى الكلمات، ويسهل التعرف إلى الكلمة على الطفل إذا كانت جزءا من لغته التي يتحدّث بها، وتمّ تعرفه من خلال الصور البصرية ، وعلى الطفل أن يكون قادرا على تذكر هذه الصورة لكي يقارن المثير الجديد بالخبرة الماضية، وبالطريقة نفسها إذا أراد الطفل أن يتعرف إلى الكلمة عن طريق الأصوات التي تتألف منها، فلا بد أن تكون لديه ذاكرة سمعية لأصواتها[1].

1. 4. الفهم:

الهدف الجوهري من عملية القراءة هو فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز، ويستطيع القارئ الجيّد فهم المعنى وتعرف معاني الكلمات الجديدة من خلال تركيبها السياقي فيفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع[2]. والنمو المستمر في القراءة متعدد الأشكال الهدف منه فهم الأفكار، ويعتمد النجاح في هذه العملية على دافعية التلميذ.

[1] أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص 59، 60.

[2] ينظر: محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان، الأردن ط3، 2008 ، ص 152.

6. صعوبات القراءة:

1 . حين نتأمل عملية القراءة و بالنظر إلى طبيعتها نجدها عملية معقدة أساسها تفسير الرموز المكتوبة التي لا تعدو أن تكون رسوما بعيدة عن الحقائق. أما القارئ فيتأمل تلك الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يقوم بتفسيرها وفقا لخبراته فهو يقرأ رموزا ولا يقرأ معان، ويتدخل في ذلك كلّ من العين التي تقرأ الرموز، والعقل الذي يفسر المعاني. ويتصل فهم المادة المقروءة اتصالا وثيقا بالخبرة التي يستعين بها في تفسير تلك الرموز، وكلما قلت الخبرة قللت من درجة الفهم لما يقرأ، وقراءة الرموز إنما تثير العقل ليقوم بعدة عمليات كالربط والإدراك والموازنة والفهم والاختبار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار في كثير من الأحيان، فإذا لم يقم العقل بهذه العمليات أو ببعضها لم تكن القراءة كاملة صحيحة[1].

2 . لا يخفى أن القراءة تتألف من مجموعة من القدرات على المتعلم التحكم فيها حتى تكون قراءته مثمرة ومن بين هذه القدرات ؛ القدرة على فهم المقروء، والقدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها، والقدرة على تنظيمها، والقدرة على الاحتفاظ بما يقرأ ، والقدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة.والقدرة على معرفة الفكرة العامة، والقدرة على التصفح السريع وغيرها...

و تندرج ضمن كل قدرة من هذه القدرات مجموعة من المهارات اللازمة لها؛ فالقدرة على التصفح على سبيل المثال تتطلب مهارة القارئ في تمييز الكلمات والألفاظ الجديدة من سياق العبارة ، وحذف بعض الكلمات و الاستغناء عن بعض الكلمات وحذفها مع الاحتفاظ بالمعنى، فضلا عن أن كثيرا من هذه القدرات متداخلة في بعضها مما ينتج تداخل المهارات.

3 . تؤثر في القدرة على القراءة مجموعة من العوامل الجسمية والنفسية؛ فالقراءة تشترك في أدائها أعضاء الكائن كله وتتطلب منه تحررا عقليا ونفسيا وجسميا، فإذا ما أصيب هذا الكائن باضطراب نفسي أو تغيّر جسمي أحدث خللا في القيام بعملية القراءة ، وإن تأثير العوامل النفسية غالبا ما تكون أكثر أثرا في الإخلال بعملية القراءة من العوامل الجسمية.

[1] أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص 34.

4 . إن الدراسات والأبحاث في مجال القراءة أفضت إلى الاهتمام بما يبديه الأطفال من ضعف فيها ونتيجة لذلك أولت عناية فائقة إلى كشف أسباب ذلك الضعف وتشخيص أعراضه ومعالجته، حتى أضحت عيادات خاصة للقراءات تهتم بالكشف والتشخيص ثم العلاج باستعمال أدوات وأجهزة متنوعة واختبارات.

ومع التطور العلمي والتكنولوجي أخذت هذه الدراسات والأبحاث طابعا يتسم بالنمو والاتساع، وألحت على ضرورة العناية بالأطفال الضعاف في القراءة والعمل على تحسين طرائق تعليمها والبحث عن الأسباب المؤدية إلى ذلك الضعف سواء أكانت قدرتهم المحدودة على التعليم أم ضعفهم الموروث أم عاداتهم السيئة في القراءة ، أم حالاتهم النفسية وانفعالاتهم العاطفية السلبية، أم غيرها من الأسباب.

ومجمل القول: إن عملية القراءة تتدخل فيها مجموعة من العوامل تؤدي إلى التأخر فيها: هذه العوامل بصرية ونفسية وجسمية وعقلية وردود أفعال عاطفية، وعوامل اجتماعية أو بيئية.

ولعل أبرز هذه العوامل ردود الفعل العاطفية ، فقد دلّت الأبحاث التجريبية على أن المشكلات العاطفية والشخصية قد تكون سببا في إخفاق الطفل في تعلم القراءة ومن أمثلة هذه المشكلات : " عدم النضج العاطفي وانعدام الثقة بالنفس والشعور بالخوف وعدم الأمن أو الجبن و الخجل الشديد، وقد يؤدي إخفاق الطفل في الملاءمة بين نفسه وعملية القراءة إلى صعوبات نفسية مختلفة كالانصراف عن الدرس ، وانعدام الدافع إلى التعلم والتمرد والخمول و السلبية والكسل وشرود الفكر "[1].

ثم إن الاستمرار في ضعف القراءة ينجم عنه الشعور بالخيبة وضياع الثقة بالنفس ، ما يؤدي إلى انحرافات سلوكية.

لقد حتمت هذه الأبحاث والدراسات في مجال القراءة على مؤلفي الكتب وواضعي المناهج الاطلاع على نتائجها ، وأخذها بالحسبان عند تأليف كتب القراءة سواء كان ذلك من ناحية مادة الكتب أو موضوعاتها، أو أسلوبها أو طريقة عرضها أو نواحي إخراجها.

[1] أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص 37.

6. 1. الفروق الفردية في عملية القراءة:

من المشكلات التي يعاني منها كثير من المعلمين في العملية التعليمية مشكلة الفروق الفردية، فعندما تختلف الميول والقدرات، وتتسع الفروق الفردية بين المتعلمين، بالإضافة إلى أن نشاط القارئ يتغيّر بتغيّر المادة المقروءة مثل: القراءة للدرس، و القراءة للاستمتاع، والقراءة الناقدة، والقراءة السريعة... فيصعب حينها إيجاد الكتاب الواحد المتكامل والشامل لتعليم القراءة،بحيث يلبي رغبات كل المتعلمين ويتكيف مع ميولاتهم[1]، وهذا بدوره يمثل عائقا للمعلم ومشكلة تتطلب اختيار الطريقة المناسبة في تقديم الدرس ، فلا يخفى أن نجاح التعليم يرتبط . إلى حدّ كبير . بنجاح الطريقة، بل تستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيرا من فساد المنهاج، وضعف التلاميذ ، وصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم، وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهموشخصياتهم فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة أبعد أثرا ، وأجل خطرا[2].

إن تفاوت المتعلمين في قدراتهم العقلية واستعداداتهم وخبراتهم يجعلنا نميّز بينهم في التعليم ، وأن نتعامل مع كل واحد منهم وفق ما تقتضيه طبيعته وقدراته، فالتلميذ الذكي عادة تكون له قدرة أكبرواستعداد على تعلم القراءة من التلميذ المنخفض الذكاء، ومن هنا نؤكد على ضرورة استخدام اختبارات الذكاء واختبارات قياس مهارات القراءة . وما على المعلم سوى ملاحظة هذه الفروق والكشف عنها ومعرفة طبيعة النمو في القراءة، والصعوبات التي تعيق النمو فيها، وخصائص كل طفل يكون عرضة للوقوع في هذه المشكلات وهو بحاجة إلى أن يكون حريصا على دراسة نمو المتعلمين وتتبعهم في القراءة، ودراسة كيفية اكتساب المهارات والقدرات من أجل معرفة الأخطاء وتصحيحها في أساليب التعلم في مراحلها المبكرة.

فإذا كان كثير من المعلمين يشتكون من اكتظاظ الأفواج التربوية ، التي قد يتعدّى عدد المتعلمين فيها أربعين تلميذا فإنه لا يعقل أن يتعامل المعلم مع كل المتعلمين بالطريقة نفسها فلكُلٍ اهتماماته ورغباته النفسية وقدراته العقلية وخصائصه الجسمية،كما لا يمكن تعليمهم على أساس أنهم قد بلغوا المستوى نفسه في القراءة أو أن

[1] عواد الدخيل،أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية،رسالة ماجستير، كليةالتربية،جامعة الملك سعود، 1428 هـ،ص164.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص31.

لديهم الحاجة التعليمية نفسها. فالمعلم إذا مطالب بتكييف النشاطات مع مستوى كل طفل في القراءة واختيار الأساليب والطرائق التي تتفق و خصائصه وقدراته .

وأذكر أنني عندما أتيح الفرصة لمتعلم ضعيف في القراءة فإنني أتخيّر له الفقرة أو الجملة البسيطة الخالية من المدود والكلمات الصعبة فإذا نجح في قراءة الفقرة أو الجملة فإن ذلك يعد حافزا له على القراءة والاقتناع بقدرته عليها. بعكس ما إذا طلب منه قراءة جملة أو فقرة صعبة فإنه إذا عجز عن قراءتها أو كثرت أخطاؤه فإنه ينفر من القراءة و يعتقد بصعوبتها .

إن المعلم في زماننا هذا يملك من الوسائل والأساليب التربوية الحديثة ما لم يكن متاحا لغيره من المعلمين في أوقات خلت، وإن تكوينه العلمي ومستواه يكفل له التكيف مع الفروق الفردية في القراءة " فلقد أصبح المعلم مزودا بتقنيات تربوية تساعده على تقريب اللفظ والمعنى إلى عقل الطفل، وأصبح على وعي بأن النمو في القراءة يتم تطويره بأفضل صورة في الفصل عندما يجهز الوسائل التعليمية المناسبة للمادة، وأصبحت لديه أيضا وسائل لتشخيص احتياجات الأطفال ويمكنه نتيجة لذلك تجنب مشكلات القراءة والعمل على تذليل الصعوبات التي يكشف عنها ذلك التشخيص "[1] .

فالمطلوب من المعلم هو استغلال هذه الوسائل وحسن استعمالها في تشخيص الفروق الفردية بين المتعلمين وكشفها أولا، ثم تكييفها للتعامل مع المتعلمين بما يخدم طرائق التدريس و التدريب على مهارات القراءة.

وترجع أسباب الاهتمام بالفروق الفردية في القراءة إلى:

1 . الوعي بأهمية التربية في حياة الطفل والاعتماد على الأساليب التربوية الحديثة أدى إلى تزايد الاهتمام بقدرة الطفل على القراءة .

2 . تغيّر نظرة التربويين للطفل الذي لديه صعوبات في القراءة فلم تعد تلك الصعوبات عائقا يحول بينه وبين تجاوز هذه الصعوبات ولم يعد يقابل بالإهمال من طرف المدرسة أو من قبل المعلم وهذا ما نلمسه في ملامح الدخول أو ملامح الخروج من سنة إلى أخرى.

[1] أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص 79.

3 . الاهتمام الواضح . من جانب التربويين . بالفروق الفردية في القدرة على القراءة في المرحلة الابتدائية فالفشل في تكييف المادة وعملية التعلم للقدرة على القراءة في حجرة الدراسة سبب كبير من أسباب العجز في القراءة.

لذا فالواجب على المعلم أن يتعرّف إلى القدرة القرائية لكل طفل، وأن يكون على وعي تام بنمو الأطفال في القدرة على القراءة، وإن نجاح المعلم منوط بإدراكه الجيّد لقدرات الأطفال القرائية التي تتم بمعدلات مختلفة وأن يدرك أن هناك اختلافا كبيرا بين أحسن تلميذ قادر على القراءة وأسوأ تلميذ. وأن بعضهم يقرؤون كثيرا وبعضهم يقرؤون قليلا، وبعضهم يبادر للقيام بأنشطة القراءة وبعضهم يحتاج إلى التشجيع والدفع بهم إلى القراءة.كما أن بعض الأطفال يوفقون في اختيار الكتب والقصص الناجحة ولهم أفق واسع واهتمام كبير بالقراءة فيقرؤون كتبا وقصصا، وبعضهم لا تتاح له مثل هذه الكتب.

فنمو الأطفال بمعدلات مختلفة أمر طبيعي فهم يتعلمون القراءة بأعينهم وآذانهم وطاقتهم واهتماماتهم وقدراتهم وذكائهم . وأي اختلاف بين الأطفال في أي من هذه الخصائص يؤدي إلى اختلاف في معدل تعليم القراءة[1].

فمشكلة الفروق الفردية إذا أمر واقع لا مفر منه في ظل وجود أقسام (أفواج) بها عدد لا بأس به من المتعلمين يختلفون في قدراتهم وخبراتهم وذكائهم وحتى خصائصهم الجسمية ومن هنا " فإن مشكلة التكيف مع الفروق الفردية هي في الواقع مشكلتنا في تعرّف هذه الفروق و معدلات النمو المختلفة حتى يمكن تعديل المناهج وأساليب التعليم بما يجعل الطفل متعلما نشطا يستطيع أن يشارك في المواقف التعليمية "[2].

فإذا لم يكتشف المعلم هذه الفروق ولم تكن له الدراية الكافية في معرفة معدلات النمو المختلفة فإنه لن يتمكن من التكيف مع جميع الأطفال وإنه سيتعامل مع ذكيّهم بمثل ما يتعامل به مع ضعيفهم ويخصص الوقت نفسه لكليهما" فإذا أثبتت الطبيعة وعلم النفس التجريبي أن هناك فرقا بين الأفراد في الذكاء والاستعداد والميول ومقدار الشعور وجب أن نلاحظ هذا الفرق عند اختيار المواد وإعطاء الدروس "[3].

[1] أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص 80.

[2] المرجع نفسه، ص80.

[3] فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ص 33.

إن المعلم الكفء هو من يلاحظ هذه الفروق ويكيف طريقة تدريسه مع كل حالة من حالات المتعلمين، وهذه مجموعة من الحقائق التي يجب مراعاتها للتكيّف مع الفروق الفردية بيانها كما يلي:

1 . يتشابه الأطفال في جوانب عديدة إذا كانوا من الفئة العمرية نفسها؛ فعادة ما تكون لهم الاهتمامات والميول نفسها في الإحساس بأنهم لهم كيان خاص وقيمة وأهمية شخصية.

2 . نمو القدرة على القراءة يتبع خصائص النمو المتنوعة للأطفال، لذلك فعلاج مشكلة الفروق الفردية وتكييفها يجب أن يراعي هذه الخصائص.

3 . قد يحدث تذبذبا في نمو الطفل في القراءة فتكون عملية صعبة في البداية، ولكنه كلما تقدم ازداد معدل نموه فيها والسبب في مثل هذه الحالات قد يعود إلى ضعف حاسة السمع أو صعوبة تكوين أساليب وطرائق تعرّف الكلمات فيكون النمو في القراءة بطيئا، إلا أنه كلما تقدم برنامج تعليم القراءة وازداد دور التفكير والفهم ازدادت سرعة معدل نمو الطفل في القراءة .

4 . عند وضع البرنامج التعليمي للتكيف مع الفروق الفردية في القراءة يجب مراعاة أن طاقة المعلم ووقته وقدرته محدودة.

5 . يجب مراعاة اختلاف المناهج والمقررات الدراسية من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى[1].

إن بسط هذه الحقائق يلقي مزيدا من الأعباء على عاتق المدرسة لتنمية كل طفل إلى أقصى ما تسمح به قدراته إذ إن قصور البرنامج التعليمي للتكيّف مع الفروق الفردية في القراءة سبيل إلى الفشل في تكييف المواد وطرائق التدريس في تعليم القراءة وإذا تأثر الطفل نفسيا وأحس بصعوبة القراءة فقد يحدث له رفضا وعزوفا عنها، مما يترتب عليه مشكلات تعليمية وعجزا قرائيا.

2.6 مشكلات الفهم للمادة اللغوية المقروءة:

إن ارتباط تعليم اللغة وتعلمها بإكساب المتعلمين قدرات ومهارات لغوية يحول في كثير من الحالات دون فهم المادة المقروءة وترجع عوامل عدم الفهم إلى:

[1] ينظر: أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، ص 75، 76.

أولا:عوامل ترجع للمتعلم:

وهي:

. عجز المتعلم في القراءة بصورة لا تمكنه من فهم ما يقرأ في يسر ووضوح

. ضعف الاستعداد العقلي لفهم المعاني.

. قلة الخبرة وضعف الخلفية الثقافية عند المتعلم.

. عدم القدرة على التركيز

. نقص الاتزان الانفعالي والقلق والاضطراب النفسي

. ضعف الحصيلة اللغوية عند المتعلم

ثانيا:عوامل ترجع إلى المادة المقروءة:

وتتمثل في :

. عدم تناسب المادة المقروءة لمستوى المتعلم من حيث المعاني أو الأساليب والصور

. تقارب الأصوات بين بعض الكلمات مما قد يؤدي إلى اضطراب المعنى وفساده وبالتالي إلى العجز عن فهم المعنى، المقصود، مثل: (اضطلع) و(اطلع) إذا وضعت إحداهما مكان الأخرى .

ثالثا: عوامل ترجع للمعلم نفسه:

تعود بعض أسباب عدم فهم المادة المقروءة إلى المعلم؛ ذلك لأنه واسطة بين المتعلم وما يقرأ، ويقع عليه عبء توصيل المادة وشرحها وحسن عرضها لاجتذاب المتعلم إلا أنه قد يعاني من بعض ما يعيق عملية الفهم منها:

. ضعف المستوى العلمي والثقافي للمعلم وعدم قدرته على توجيه المتعلمين نحو الفهم الصحيح للغة ومعانيها.

. عدم فهم المعلم لطبيعة اللغة وفلسفتها وأهدافها وأساليب تعليمها.

. عدم اكتراث المعلم في توجيه تلاميذه نحو اكتساب اللغة وفهم ما تحمل من معاني[1].

. عدم مراعاة المعلم لنفسية المتعلم وتوتره ، إذ عليه أن يدرك أن الطفل ليس بمقدوره تعلم القراءة السليمة إذا لم يتخلص من التوتر النفسي، وأن التوازن الجسمي يجعل الطفل مسيطرا على مخارج الحروف وهو ما يجعله يركز على الأفكار وفهم المعنى[2].

7. تصنيف مشكلات القراءة:

يتم الكشف والتشخيص عن المشكلات التي يعاني منها المتعلمون في القراءة أثناء ممارسة المعلم لمهامه التربوية والتي عادة ما يصعب التنبّه إليها إلا بعد الملاحظة والتشخيص الدقيق لعملية التدريس ويمكن تصنيف المشكلات القرائية إلى:

أولا: التعرّف إلى الكلمة بشكل خاطئ:

يتضمن التعرّف إلى الكلمة بشكل خاطئ بعض جوانب القصور في القراءة تتمثل في:

1. الحروف الخاطئة المتحركة:

عندما يقرأ الطفل كلمة (حار) يغيّر. نتيجة نطقه الخاطئ . إحدى الحركات ويقرأها(حر).

2 . الحروف الساكنة الخاطئة:

فيغيّر حرفا أو أكثر من الحروف الساكنة فيقرأ (أسمر) بدل (أحمر).

3 . قلب اتجاه الحروف:

[1] ينظر: أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص 29، 30.

[2] ينظر: أحمد عبد الله العلي، الطفلا ومهارات القراءة، ص34.

ويكون في كلمة مثل (بحر) عوض (حرب) أو في تركيب يحتوي على أكثر من كلمة ؛ فبدلا من (جاء محمد) يقرأ (محمد جاء)[1].

4 . إضافة أصوات غير موجودة وحذف بعض الأصوات:

ويقع كثيرا في قراءات التلاميذ، فغالبا ما يضيف صوتا أو أكثر في الكلمة، فيقرأ سمعت بدل سمع، أو يحذف صوتا أو أكثر فيقول: (سمع بدل استمع).

5 . وضع كلمة مكان أخرى :

ويتمثل في استعاضة كلمة بأخرى لا تماثلها من حيث الشكل أو الصوت، ولكن قد تتضمن معنى من معانيها. مثل: جلس يقرأها قعد

6 . تكرار الكلمات:

ويكون ذلك بقراءة الكلمة أكثر من مرة في الجملة الواحدة مثل: القسم القسم نظيف فيكرر كلمة القسم.

7 . إضافة كلمات غير موجودة في النص:

ففي مثل هذه العبارة (ذات يوم كان هناك)تجده يقرأها بإضافة كلمات غالبا ما تؤثر في تركيب الجملة (في ذات يوم من الأيام كان هناك).

8 . حذف كلمات من النص:

كأن يقرأ: (قلم كبير جدا) بحذف كلمة جدا (قلم كبير)

ثانيا: القراءة في اتجاه خاطئ:

ويتضح ذلك من خلال :

1 . الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها

[1]ينظر:أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص291.

2 . تبادل مواضع الكلمات وأماكنها

3 . انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

ثالثا: جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب و الفهم:

وتتمثل في[1] :

1 . المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات

2 . عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى

3 . عدم كفاية فهم معنى الجملة

4 . القصور في إدراك تنظيم الفقرة

5 . القصور في تذوق النص

رابعا: جوانب محدودة في قدرات الاستيعاب والفهم:

1 . عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها أو تذكرها

2 . عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة

3 . عدم الاستفادة من القراءة من أجل التقييم

4 . عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التفسير

5 . الكفاءة المحدودة في القراءة من أجل التذوق

خامسا: جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية:

[1]ينظر:أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص292.

1. عدم القدرة على استخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة

2 . الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها

3 . عدم القدرة على التمييز بين الكتاب والمواد المطبوعة الأخرى

سادسا: جوانب القصور في معدل الفهم:

وتشمل :

. عدم القدرة على ضبط معدل السرية في الفهم

. عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها

. عدم كفاءة المفردات البصرية

. عدم الكفاءة في تعرف الكلمة

. الإفراط في تحليل ما يقرأ

. عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى

. التلفظ بالكلمات أو نطقها دون داع .

سابعا:ضعف القراءة الجهرية:

وأكثر ما يكون في :

1 . عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي

2 . عدم مناسبة السرعة والتوقيت

3 . التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية

4 . الافتقار إلى القدرة على تجزئة المقروء إلى عبارات[1].

يبدو مما سبق ذكره أن مشكلات تداخل القدرات وتعدّد الأسباب المؤدية للضعف في القراءة قد تكون نتيجة لصعوبات واضحة في الاستيعاب و الإدراك أو متعلقة بالفهم والاستذكار ، ومنها ما له أبعاد جسمانية تخص الحواس كالسمع والبصر والنطق، أو نفسية انفعالية وهو ما يدعو إلى النظر إلى هذه العملية من منظور واسع ومن وجهات نظر متعدّدة لا من منظور واحد حتى يمكن السيطرة عليها[2].

[1] ينظر: أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، ص 292، 293.

[2] في المرحلة الأولى من تعليم القراءة لابد من الأخذ في الحسبان بعض الصعوبات التي تعترض المتعلمين في القراءة، والتي يجب توقعها، ومن ثم تجاوزها. للاطلاع على بعض هذه الصعوبات ينظر: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، عبد الرحمن التومي،ص142، 143.

المبحث الثاني

صعوبات تعليم الكتابة والخط والإملاء

توطئة:

توصل الإنسان منذ عصور قديمة إلى اكتشافات عديدة، وإنجازات يصعب حصرها تختلف باختلاف أهميتها إلا أن أبرز تلك الإنجازات على الإطلاق الكتابة التي استطاع بفضلها أن يتحدى النسيان والزوال وأن يحفظ تراث البشرية من جيل إلى جيل ومن زمان إلى زمان، وأن ينقل إلينا تجارب وخبرات أمم سابقة. وإذا كانت الأمم على اختلاف مذاهبها وأديانها قد اهتمت بالكتابة وحرصت على نشرها فإننا نجد الإسلام منذ نزول الآيات الأولى من القرآن الكريم قد حثّ على الكتابة، قال تعالى:﴿ن وَالقَلَم وَمَا يَسْطُرُون ﴾[1]

وقال أيضا:﴿ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ، ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ﴾[2].

وكان للنبي الأكرم ـ عليه الصلاة والسلام ـ كتبة للوحي يكتبون كل ما نزل من القرآن الكريم، وفي غزوة بدر أخلى النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ سبيل كل من يعلم مجموعة من صبيان المسلمين القراءة والكتابة.

لقد وصل إلينا ـ بفضل الكتابة ـ كم هائل من المخطوطات والكتب والمجلدات في شتى مجالات المعرفة، فالكتابة إذا هي أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات.

إن الحديث عن الكتابة يقودنا إلى الحديث عن الخط الذي هو" فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصفة الجمالية عليها"[3]. فإذا كان الخط واضحا سَهُل على القارئ الوقوف على المعاني الصحيحة لما دُوّن من أفكار.

وميزة الخط العربي أنه يقوم على أساس هندسي بديع يضفي عليه مسحة من الروعة والجمال لا تتوافر في كثير من خطوط الأمم الأخرى، " ومهما قيل في شأن حروف الأمم الأخرى من أنها تجري بدورها على أساس هندسي أو جمال معيّن، فليست ببالغة ما بلغته الكتابة العربية في هذا المضمار، ولا نظن أمة من الأمم قد

[1] سورة القلم، الآية: 1.

[2] سورة العلق، الآيتان: 3، 4.

[3] طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119.

أولت الكتابة هذه العناية فجعلت منها فنا دقيقا مفصّل القواعد ثابت الأسس ، مفرد الضوابط مثل أمة العرب، ولا نخال خطا أفاض نقاد الفنون في وصفه وتقرير هيئته وتشريح أجزائه وإبراز معاييره الجمالية وإثبات خصائصه وما ينبغي أن يكون عليه مثل الخط العربي"[1].

إن حرص المسلمين على حفظ القرآن الكريم والعناية به كان دافعا لهم إلى الاهتمام بالخط وتحسينه وتجويده. وهناك عامل آخر دفع بالمسلمين إلى تحسين الخط وتجويده ويتعلق الأمر بالبديل الذي وجده الفنان المسلم في الخط عوض التصاوير التي اتخذ الإسلام موقفا منها ولذلك كانت "الكتابة العربية على طول القرون العشرة الهجرية الأولى محل عناية نفر من المنقطعين للتجويد ووضع الأصول وأحكام المعايير والفضل في ذلك للعقيدة الإسلامية التي تلقى شيئا غير قليل من الشك على اتخاذ التصوير في الفنون الإسلامية ، وأغلب الظن أن عبقرية رجل الفن المسلم قد وجدت في الكتابة خير بديل عن مزاولة التصوير وتحمل أوزاره، لما في التصوير من تقليد لصنعة الخالق"[2].

والأمر الثالث الذي شجع المسلمين على تجويد الخط ؛ هو ما يناله الخطّاط المجوّد من علو في المكانة وسمو في المنزلة ،إذ ينقل السيوطي في كتابه المزهر ما نصه:" الخط لليد لسان، وللخلد ترجمان، فرداءته زمانة الأدب، وجودته تبلغ بصاحبه شرائف الرتب، وفيه المرافق العظام التي منّ الله بها على عباده..."[3].

فالكتابة العربية ترتبط بتاريخ الأمة وتراثها الزاخر و بحاضرها الذي يحتم علينا التكيّف مع الواقع المعيش لمسايرة مستجدات العصر بكل أبعاده.

وتكتمل الصورة الصحيحة للكتابة بالحديث عن العنصر الثالث لها وهو الإملاء الذي يعني:" فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى ، ويكون ذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة"[4].

[1] إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربية، دار المعارف، مصر، ط 4، 1984، ص 90.

[2] المرجع نفسه، ص 68، 69.

[3] السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج2، ص 351.

[4] طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 121.

من هنا يتبيّن أن الآراء تعدّدت واختلفت وجهات نظر كثير من العلماء والباحثين حول الكتابة العربية والخط العربي، فقد بالغ بعضهم في تقديس الخط العربي وتفضيله على سائر الخطوط والحروف الأخرى، بينما رأت طائفة أخرى غير ذلك، فجعلت من الحرف العربي سببا لتخلّف المسلمين وتأخرهم، فلقد استخدمت الكثير من الشعوب الحرف العربي في الكتابة، و بلغ عدد اللغات التي تستعمل هذا الرسم أربعين لغة، غير أن هذا العدد تناقص لاعتبارين أولهما يتعلق بالعامل العرقي والعصبية؛ حيث استبدلت هذه الشعوب الحرف العربي بالحرف اللاتيني، ورأت بذلك أن الحرف العربي هو سبب تخلف العرب وكل ما يمت بصلة للعرب فهو تخلف. ومن بين هذه الشعوب تركيا.

أما العامل الثاني فيرجعه المتخصصون إلى خلل في طبيعة هذا الرسم وخصوصا بعد ظهور الطباعة.[1]

وبين هذا وذاك نجد طائفة . أبصرت الحق . وأنصفت القول؛ فذكرت مزايا الخط العربي، ونبهت إلى عيوبه وبخاصة بعدما ظهرت الطباعة الجديدة التي كشفت الكثير من تلك العيوب.

وفيما يلي نستعرض بعض مزايا الخط العربي:

1. مزايا الخط العربي:

1. 1. يمينية الاتجاه:

يمتاز الخط العربي عن غيره من الخطوط بكتابته من اليمين إلى اليسار ويرجع الفضل في ذلك إلى الفينيقيين الأوائل الذين وضعوا أصول الأبجديات الحالية مستوحين هذا الاتجاه من المحراث الذي كانوا يحرثون به الأرض ذهابا وإيابا، وكانوا يكتبون الحروف منفصلة في كلا الاتجاهين، واشتقت بعض الأبجديات العالمية الحالية اتجاها من اليسار إلى اليمين. وتعدّ هذه اليمينية ميزة حسنة بالنسبة للخط العربي، حيث أن الخطاط يشاهد بكل دقة سطر الورقة وكيفية توجيهه لقلمه عليه، وأن جودة الخط تكون أفضل حالة الكتابة من اليمين إلى اليسار[2].

[1] ينظر: صالح بلعيد،الخط العربي والخطاطة العربية، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 9، 1996م. ص 199.

[2] خالد قيطش،الخط العربي وآفاق تطوره، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص199.

2.1 . انفراد العربية ببعض الحروف:

توجد في العربية حروف تندر في اللغات العالمية مثل: الحاء، والخاء،والألف، والذال، والثاء، والشدّة، والمدّ الطويل، والتنوين،...وتنفرد العربية بحرف الضاد وبه نعتت ؛ أي لغة الضاد.

3.1 . انعدام التركيب الحرفي من الخط العربي:

ويستثنى من ذلك لا (اللام والألف)، أما في بعض اللغات العالمية فإن ذلك الأمر شائع مثل اللاتينية التي يكثر فيها التركيب الحرفي، ومن ذلك: TA- KH – EAU

1. 4. مرونة الحرف العربي وقابليته للتفنن:

وهي ميزة أدت إلى ابتكار أنواع الخطوط كالنسخ، والرقعة، والكوفي، والديواني، والثلث،... وغيرها. وأنواع الأشكال بتلك الخطوط وما تدره من رسوم بارعة تمثل أشكالا معينة، وهي في صورة آية أو حديث أو حكمة.

فإذا كان الخط العربي يتميّز ببعض المميزات التي لا تتوافر في أغلب اللغات العالمية الأخرى، وينفرد ببعض تلك المميزات كوجود حرف الضاد فإن ذلك لا يعني خلوه من بعض النقائص والعيوب التي تعيق المتعلم العربي المبتدئ فضلا عن الأجنبي.

2. تعريف الكتابة:

تعرف الكتابة بأنها " قدرة على تصور الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو، متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تعرض فيها الأفكار في وضوح، وتعالج في تتبع وتدقيق، ثم تنقيح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والإحكام وتعميق التفكير"[1].

نلمس من خلال التعريف تمييزه بين مستويين للكتابة: مستوى ظاهري يختص بالشق الآلي للكتابة الذي يهتم بالخط والتهجي وتنظيم الجمل والفقرات والترقيم وغيرها، ومستوى باطني يتعلق بالجانب العقلي ويهتم

[1] حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص255.

بالمحتوى وبناء الأفكار ، فالكتابة إذن هي قدرة ومهارات؛ عقلية، وجسمية، وحس حركية ينبغي تطويرها والتحكم في أغلبها لتتم الكتابة بصورة صحيحة وتؤدي الغرض منها لتحقق عملية التعلم أهدافها.

وإن كان الاختلاف في أسبقية تعلم المستوى الأول أو الثاني أثناء تعليم الكتابة، وما هو مناسب أكثر لسن الطفل وقدراته فإنه يبدو أن نبدأ بتعليم الطفل المستوى الأول من الكتابة في المراحل الأولى من التعليم، إذ ينبغي للمعلم أن يولي أهمية ـ عند تدريب تلاميذه ـ للجانب الآلي من الكتابة ومن ذلك: الضبط بالشكل، والمد، والتنوين، والشدة ، و ال الشمسية، و ال القمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة ، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والهمزات[1] ثم نتدرج به بعد ذلك إلى المستوى الثاني.

وفي تعريف آخر للكتابة هي:"حروف أو رموز مرسومة تصور ألفاظا دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النص المكتوب "[2].

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنه تعريف خاص حيث يركّز على الكتابة الإبداعية، أو الكتابة في مستويات عليا، ولم يتطرق إلى الكتابة بشكل عام.

والوسيلة المثلى لاكتساب الكتابة كغيرها من المهارات . بلا ريب . هي التعلم والتدريب والممارسة.

3 . أهداف الكتابة:

تكمن أهمية الكتابة في كونها وسيلة لتخليد التراث الإنساني، كما أنها وسيلة التعليم في جميع التخصصات، فضلا عن ارتباطها الوثيق بالقراءة التي لا يمكن فصلها عنها.

تهدف عملية تعليم الكتابة إلى تكوين جملة من القدرات والمهارات تتمثل في الآتي:

. المهارة في رسم الحروف رسما واضحا ودقيقا يجعلها سهلة القراءة ممكنة الفهم.

. المهارة في كتابة الكلمات بحسب القواعد الإملائية المعروفة.

1ينظر:عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، 1428هـ ، إعداد موقع روح الإسلام، ص 62. www.islamspirit.com

[2]حسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 213.

. القدرة على تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تؤدي المعاني والأفكار.

. القدرة على تنظيم الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.

يرى الكثير من المربين والمتخصصين في تعليم الكتابة ضرورة سلوك منهجية صائبة تفيد المتعلم أكثر وهي أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية التي سبق للتلميذ أن استمع إليها، أوقرأها. ومن المفيد أن يكون تنظيم المادة وتناسب محتواها مع ما في ذهن التلميذ، فعندما يشعر الطفل أن ما سمعه أو قرأه أو قاله يستطيع كتابته، فإن ذلك يدفعه للتعلم والتقدّم أكثر.

والتدرج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للتلميذ فمن الأفضل أن يبدأ بنسخ بعض الحروف، ثم نسخ بعض الكلمات ، ثم كتابة جمل قصيرة[1].

4 . أهداف تعليم الكتابة في المراحل الأولى:

من الواضح أن أهمية هذا النشاط في هذه المرحلة يحتم علينا إيلاء العناية اللازمة لقضايا هامة في تعليم الكتابة منها:

. التعود على الهيئة الحسنة والجلسة المعتدلة ووضع سليم لليد والذراع.

. الوضع السليم والصحيح للأدوات المستعملة في الكتابة

. نظافة الكتابة وتنظيم السطور والجمل.

. مسك القلم بطريقة صحيحة تناسب الكتابة السوية المقروءة.

. رسم خطوط متنوعة؛ أفقي، عمودي ، منحنٍ، مائل... للتدرب على حسن التصرّف.

.كتابة الحروف منفردة إتقانا لها وحدها قبل ربطها بغيرها لإعطاء كل حرف حقه.

.كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات بسيطة.

[1] ينظر:عبد الرحمن الفوزان وآخرون، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص62.

. تمييز الحروف عن بعضها ورسمها رسما صحيحا.

. الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف واتجاهها.

.كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.

. ترك مسافة بين الكلمات وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم.

. الدقة في الميل والانحدار في الحروف.

. تخطيط مريح للسطور و الكلمات والحروف.

.كتابة الحروف في حجم مناسب.

. حرية الحركة أثناء الكتابة[1].

ما سبق معناه أن نستهدف التمكن من الكتابة الصحيحة وحسن الخط ليكون مقروءا وتنظيمه بطريقة مناسبة.

5 . صعوبات الكتابة العربية:

الكتابة مهارة من المهارات اللغوية التي يتحتم على كل متعلم التمكن منها ، غير أن تعلم هذه المهارة تعتريه بعض العوارض والمشكلات التي تعيق التعلم الصحيح للغة، فإذا كانت الكتابة العربية و الحرف العربي يمتاز ببعض المزايا كيمينية الاتجاه، ووجود بعض الحروف التي قد لا تتوافر في أغلب اللغات الأخرى،وانفراد العربية بحرف الضاد، وبساطة الحرف العربي وخلوه من التركيب، وغيرها من المزايا، فإن ذلك لم يكن مانعا من وجود بعض الصعوبات التي تواجه المتعلّم للكتابة العربية وبخاصة المبتدئين منهم:

فالشكل، و الإعجام، والتباين بين كتابة الكلمة ونطقها عند التنوين مثلا ،وتعقد قواعد اللغة الهجائية وكثرة الاستثناءات فيها ، واختلاف قواعد الكتابة الهجائية، فضلا عن ارتباط تلك القواعد بالنحو والصرف، وتعدّد أشكال الحرف الواحد... وغيرها من الصعوبات كلها عوامل يصطدم بها المتعلم للكتابة العربية في المرحلة

[1] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص366، 367، 368.

الابتدائية. وعندما نذكر صعوبات الكتابة العربية نهدف من وراء ذلك إلى دراسة تلك الصعوبات وحصرها ليكون المعلم على علم بوجه الصعوبة فيها، وبأسبابها وكيفية التغلب عليها، ويستطيع بذلك مراعاتها عند بناء برنامج لتنمية مهارات الكتابة أو تنفيذه ومن هذه الصعوبات:

أ . صعوبات تختص بالشكل العام للكتابة:

1. الشكل:

وهو وضع الحركات القصار (الضمة والفتحة والكسرة) على الحروف، ويعتبر من صعوبات الكتابة العربية لأن الطفل إذا وجد لفظة (كتب) من دون شكل تعدّدت أوجه قراءتها وحار في أمرها. مما يحدث خللا وتناقضا في نطق الكلمة، ويؤثر على بنيتها وينحرف بالمعنى ، ويُوقِع المبتدئ في حيرة ولبس، بعكس القارئ المتمرّس الذي يلجأ في أحايين كثيرة للسياق لمعرفة الكلمة.

إن عدم التدريب على الكتابة المشكولة يؤدي بالكثير منهم إلى كتابة التنوين نونا، والضمة واوا، والفتحة ألفا.ولاشك أن استخدام التشكيل في الكتابة يتطلب وقتا طويلا وجهدا إضافيا فضلا عن أنه متعب بصريا أثناء القراءة ، مما جعل أدهم يقول:" إن الشكل أوضح وجوه النقص في الكتابة العربية"[1].

وخلافا لذلك فإن بعض الباحثين يرون أن الشكل من مميزات الكتابة العربية كون الشكل مستقلا عن الحرف[2]، وإن ضبط أواخر الكلمات بالشكل ينوع الأساليب ويكثر طرائق التعبير والأداء. ولا ريب في أن التخلي عن الشكل وإهماله يزيد من شدّة الصعوبة " إن عجز الخط العربي عن تأدية النطق العربي تأدية صحيحة ناتج عن إهمال الشكل، وهو عنصر أساسي في الخط العربي، ولو ظهرت الجرائد والمجلات مشكولة عامين اثنين لرأيتم كيف يصلح النطق ويشيع الإفصاح"[3].

[1] حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص403.

[2] ينظر: صالح بلعيد،الخط والخطاطة العربية، ص20.

[3] حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 403.

ولعل الرأي الأقرب إلى الصواب هو أن كتابة الكلمات بدون شكل تشّكل صعوبة على القارئ وبخاصة المبتدئ الذي لا يملك القدرة على فهم دلالات الكلمة واستخراج معناها من السياق، وبحكم التجربة فإن الطفل الذي تعطيه قطعة مشكلة يقرأها قراءة صحيحة فإذا خلت من الشكل تعذّرت عليه إجادة قراءتها .

ولذلك فإن كتب المرحلة الابتدائية تعتمد على شكل الكلمات بينما في مراحل متقدمة فيمكن علاج هذه الصعوبة بتشكيل الكلمة التي فيها لبس، ويكون لها التشكيل ضروريا، أما الكلمات التي لا تحتاج إلى تشكيل فيفهم معناها من السياق.

2 . **الإعجام:**

تكثر في الحروف العربية النقاط سواء أسفل الحرف أو أعلاه، وبالرغم من أن تنقيط الحروف جاء لتلافي صعوبة تشابه أشكال الحروف إلاّ أن ذلك يمثل صعوبة تضاف إلى صعوبات الكتابة العربية التي تزيد رسمها غموضا والتباسا. والحقيقة أن هذه الصعوبة تكون في الكتابة التي لا تلتزم بوضع النقط في أماكن وضعها الصحيحة، فهي ترجع إلى الكاتب الذي يكتب بخط اليد، أما إذا كانت الكتابة بالحاسوب مثلا، أو إذا أتقن الكاتب وضع النقط فإن ذلك يعد عاملا مهما في العصمة من الوقوع في اللبس أو الخطأ.

ب . صعوبات تتعلق بالكتابة الهجائية والخط:

من بين هذه الصعوبات:

1. **التباين بين كتابة الكلمة ونطقها:**

تكون بزيادة حرف لا ينطق، أونطق حرف لا يكتب، ومن هنا تنشأ الصعوبة في القراءة والكتابة مع أنه من الأهداف الأصلية لقواعد الكتابة الهجائية تصوير اللفظ المنطوق تصويرا خطيا دقيقا[1].فمن أمثلة ما ينطق ولا يكتب ؛ الألف اللينة في هذا، ذلك، هؤلاء. وغيرها من أسماء الإشارة. أما أمثلة ما يكتب ولا ينطق فكثيرة منها: اللام الشمسية، أولئك، الواو في عمرو، والألف بعد واو الجماعة في الفعل الماضي مثل: ذهبوا.

[1] ينظر:حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 404.

والجدير بالذكر أن اختلاف النطق عن الكتابة ليس مشكلة اللغة العربية فحسب، بل هو مشكلة كثير من اللغات كالفرنسية، والإنجليزية على سبيل المثال التي تهمل الحرف W نطقا في WHO و WRITE.

2. تعقد قواعد اللغة الهجائية وكثرة الاستثناءات فيها:

وهي ظاهرة تؤدي إلى صعوبة الكتابة العربية، فالهمزة المتوسطة مثلا متحركة أو ساكنة، والتحرك منها بعد متحرّك، والساكن إما صحيح أو معتل... ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة ولكل قاعدة استثناء.

3. الاختلاف في قواعد الكتابة الهجائية:

لا شك أن المتتبع لقواعد الكتابة الهجائية في اللغة العربية يقف على شيء من ذلك الاختلاف الذي يعزى أساسا إلى اختلاف آراء العلماءووجهات نظرهم، ولكل حجته ودليله، فمثلا في كتابة الهمزة:

.كتابة همزة (هيئة) على نبرة وهمزة (يسأل) على الألف.

.كتابة همزة (مئة) بوجهين : مئة، مائة.

.كتابة مثنى كلمة (جزء) بوجهين: جزءان، جزآن.

ويبدو أن ذلك الاختلاف مرده إلى تعدد وجوه كتابة بعض الكلمات في القرآن الكريم: الصلواة، الصلاة، رحمة، رحمت...

4. ارتباط قواعد الكتابة الهجائية بالنحو والصرف:

يمثل ذلك الارتباط عقبة تعوق الكتابة؛ ففي الألف (المقصورة والممدودة) في مثل: هدى، عفا، لكي يتمكن المتعلم من كتابتها صحيحة يجب عليه أن يعرف أصل الألف، فإن كان أصلها ياء كتبت ياء، وإن كان أصلها واوا كتبت ألفا. وهو أمر صعب وشاق خصوصا على الطفل المبتدئ.

ومما يزيد من صعوبتها وجود بعض الحالات التي يجوز فيها وجهان من الكتابة:

. يجوز كتابة بعض الكلمات بالألف والياء مثل: الضحا، الرُبا، الزنا.

وقد وردت في القاموس المحيط بالألف، ووردت في المصباح المنير بالياء.

. وجود الاستثناء في كل قاعدة لكتابتها فمثلا:

. ترسم الألف اللينة ألفا في الأسماء الأعجمية إلا في خمسة أسماء هي:موسى، عيسى، كسرى، بخارى، متّى.

. ترسم ألفا في الأسماء المبنية إلا في خمسة أسماء هي: أنّى ،متى، لدى، الألى، أولى (للإشارة).

. ترسم ألفا في جميع الحروف إلا في أربعة أحرف هي: إلى، على، حتى، بلى.

5. استخدام علامات الترقيم:

تعني وضع علامات معينة بين أجزاء الكلام المكتوب لتمييز بعضه عن بعض أولا، وللمساعدة على صحة الأداء عند القراءة ثانيا. واستخدام علامات الترقيم يضفي على الكتابة رونقا وجمالا، ويزيد الجمل تنسيقا وتنظيما، ويجعل القراءة سهلة يسيرة، فضلا عن أنها تحقق الفهم. ومن هذه العلامات؛ الفاصلة، والنقطة، والفاصلة المنقوطة، وعلامة التعجب، وعلامة الاستفهام، والنقطتان، والمزدوجتان...

وتكمن صعوبة استخدام علامات الترقيم في عدم قدرة التلميذ على إدراك الطريقة السليمة لاستخدام هذه العلامات ، فقد لا يضع العلامة، أو يضعها في غير موضعها، أو يستبدلها بعلامة أخرى، وليس هذا الأمر بمستغرب عند الأطفال الناشئين، بل إن كثيرا من الطلبة في صفوف متقدمة تخلو كتاباتهم من جل هذه العلامات ، وإن وجدت فهي في كثير من الأحيان تجانب الصواب.

ولكي يتسنى لنا التغلب على هذه الصعوبة ينبغي الإكثار من التدريب المستمر لاستخدام تلك العلامات أثناء الكتابة، وكثرة الاطلاع والقراءة في الكتب التي تستخدم هذه العلامات استخداما جيّدا، وتركيز الانتباه على مواطن وضعها.

6. تعدد أشكال الحرف الواحد:

يتخذ الحرف في الكتابة العربية صورا متعدّدة؛ صورة وهو مفرد، وصورة وهو متصل بغيره، ومن ثم يأخذ عدّة صور حسب موقعه في الكلمة " ومن البديهي أن هذا التعدد يسبب الارتباك والحيرة وبخاصة لدى المبتدئين ،

ويطيل زمن تعلمهم للخط، كما يكلف المطابع نفقات باهظة في الحصول على عدة نماذج لكل حرف من حروف الهجاء ، كما يخلق صعوبات في الطبع ويرهق العمال القائمين على صف الحروف، وينجر عن كل هذا كثرة الأخطاء المطبعية في الكتابة العربية، وندرتها في الكتابة اللاتينية "[1].

إن تعدّد صور الحرف الواحد في الكتابة العربية جعل بعض المهتمين يحصي أكثر من عشرين تمثيلا لحرف الميم[2].

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الصعوبة يمكن التغلب عليها بالانتهاء من عملية تعلم القراءة والكتابة.

7. اشتمال الأبجدية العربية على حروف متحدة في صورتها:

يشمل الرسم العربي طائفة من الرموز تتحد في صورتها ، ولا يمكن التمييز بينها إلا بالإعجام مثل: ب،ت، ث، ج،ح، خ، د،ذ، ر،ز، ط،ظ، ص،ض، ع، غ، س، ش. وقد يترتب عن هذا التماثل أضرار كثيرة من أبرزها: أن رسم الكلمة العربية يلزم الكاتب بعد الانتهاء من كتابة الكلمة وضع ما يجب وضعه من نقط الحروف التي تحتاج إلى تنقيط، وهذا إسراف في المجهود وإكثار في العمليات التي يقوم بها القلم، فضلا عن أن القلم كثيرا ما يزل في تدوين هذه النقط مما يجعل الكلمة عرضة للقراءة على وجوه متعددة. كما أن كثرة الحروف المنقوطة لا تعطي الرسم الدقيق والجميل للخط[3].

8. تعدد الخط العربي:

يمتاز الخط العربي بكثرة أنواعه وتعدد أشكال صور حروفه، وهي ميزة بقدر ما أظهرت عبقرية الإنسان العربي وقدرته على الإبداع والزخرفة إلا أنها ولدت صعوبة في تعلم الكتابة عند المبتدئ ؛ فالحرف الواحد تتغيّر صورة رسمه حسب الخط المكتوب به، فحرف الصاد مثلا في نهاية الكلمة يختلف في خط الرقعة عن خط النسخ، ويختلف عن خط الثلث، وبالرغم من أن الخط المعتمد عليه في الطباعة هو خط النسخ، والتوجيهات تشير إلى

[1] صالح بلعيد، الخط والخطاطة العربية، ص 201.
[2] المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 406.
[3] صالح بلعيد، الخط والخطاطة العربية، ص 201.

اعتماده في الكتابة إلا أن معظم المعلمين لا يحترمون تلك التوجيهات، وكل يكتب بطريقته الخاصة. وهي صعوبة تؤثر . بلا شك . على تعلم الكتابة.

يقرّ **صالح بلعيد** بوجود صعوبات للكتابة في واقعنا، هذا الواقع " الذي تظهر فيه الكتابة العربية منافية للتطور وصعبة على المبتدئ نظرا لما تحمله من نقائص تقف حاجزا أمام مستعملي كل اللغات التي تستعمل الحرف العربي"[1].

إن الاعتراف بوجود مثل هذه الصعوبات في الكتابة العربية لا يعني أن نستسلم للأمر الواقع ولا نبذل أدنى جهد في سبيل إيجاد حلول لتلك الصعوبات ، بل على العكس من ذلك فإن مثل هذه الصعوبات تحتم علينا تغيير بعض الممارسات وتنويع الأساليب والوسائل وطرائق التدريس التي تذلّل العقبات التي تعيق تعليم الكتابة وإنه لمن الضروري تحديد الأسباب والعوامل المؤدية لمشكلات الكتابة العربية إذ إن بعض هذه العوامل والأسباب حقيقية تعيق تعلّم الكتابة وتحتاج إلى إيجاد حلول لها، وبعضها مؤقتة تزول بزوال أسبابها، ومن بين هذه الأسباب:

أولا: عوامل لغوية:

سبقت الإشارة إلى صعوبات تعترض المتعلم للكتابة العربية ومن بين هذه الصعوبات ما يرجع إلى طبيعة اللغة العربية، كتشابه بعض الحروف نطقا أو شكلا مثل: ب،ت،ث، ج،ح،خ ، ذ،ز،ر ، س،ص ... هذا التشابه يعيق في كثير من الأحيان المبتدئين في تعلم الكتابة، و من الحروف ما يكتب ولا ينطق كواو عمرو ، و ال الشمسية، و ما ينطق ولا يكتب كالألف اللينة في هذا، وهذه...إضافة إلى تعدد صورة الحرف الواحد واختلاف رسمه باختلاف موضعه في الكلمة. ولظاهرة التنوين أثر كبير في عرقلة مهارة الكتابة خصوصا عند المبتدئين إذ في كثير من الأحيان يلتبس الأمر عليهم ويكتبونها نونا؛ فلو تملى عليه كلمة (كتابٌ) أو(كتابٍ) أو (كتاباً) فإنه سيكتبها كما سمعها بنون.

[1] صالح بلعيد، الخط والخطاطة العربية، ص 197.

إنه لا يمكن أن نطلب من متعلمين ذوي قدرات محدودة عند كتابة كلمات بالألف المقصورة أو الممدودة مثلا ونطالبهم بالرجوع إلى أصلها أهو واو أو ياء، إذ هو أمر يستعصي على كثير من المتفوقين فكيف يقدر عليه من هم دونهم؟.

وأكبر العوائق في مهارة الكتابة عند المبتدئين . دون شك . هي الهمزة التي تتعدد صور رسمها وقواعد ضبطها ، وأنواعها: فهي إما همزة وصل، أو همزة قطع في أول الكلمة، وهي متوسطة في وسط الكلمة، ومتطرفة في آخر الكلمة، ولكل نوع منها قاعدة تضبطها.

قد تشكّل هذه العوامل اللغوية مجتمعة، أو منفردة صعوبة لدى المتعلمين المبتدئين للكتابة، وهي أخطاء وقفنا عليها في كتابات التلاميذ، إلا أن هذا لا يجعل منها مسوّغا وحجة يتذرع بها المعلمون لإبقاء الوضع على حاله " بل هناك كثير من الناس من زعم جهلا بأن اللغة العربية لا تصلح للكتابة الميسرة، فدعا متدثرا بهذه العوامل اللغوية إلى الكتابة بحروف لاتينية "[1].

هذا عن العوامل اللغوية، أما العامل الثاني فهو متعلق بالمعلمين:

ثانيا: عوامل ترجع إلى المعلمين:

1. طرق التوظيف:

لا سبيل إلى إنكار أن طريقة توظيف المعلمين في المدرسة الابتدائية تحتاج إلى إعادة نظر كونها تسهم بشكل أو بآخر في تدني مستوى تعليم اللغة العربية بشكل عام، ومستوى تعليم الكتابة بشكل خاص، ذلك أن التوظيف يعتمد على أساس الشهادة، والشهادات المقبولة في التوظيف منها ما هو متخصص في اللغة العربية أو قريب منها، ومنها ما هو بعيد كل البعد عن اللغة العربية كالتخصصات العلمية . فإذا أسند تعليم الكتابة إلى معلم لم يتلق تكوينا خاصا في مواد اللغة العربية، ولم يتول هو ذلك بنفسه فإن ذلك ينعكس سلبا على مستوى المتعلمين ويؤثر على تحصيلهم، وقد يقول قائل: إن المعلمين يتلقون تكوينا أثناء أداء مهامهم، وتكون الإجابة بأن التكوين ينصب على طرائق التدريس وعلوم التربية وعلم النفس، ولا يركز على اللغة العربية وآدابها.

[1] المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 409.

2. عملية التصويب:

تأخذ عملية تصويب أخطاء التلاميذ . غالبا . مظهرا شكليا من قبل المعلمين وهذا ما يزيد من انتشار هذه الأخطاء إلا أن العبء لا يمكن أن يتحمله المعلم وحده، لأن بعض المظاهر كسوء التخطيط، وكثافة الأفواج التربوية، وتفاوت مهارات المتعلمين ومكتسابتهم ، والفروق الفردية بينهم ، كلها تقف حاجزا أمام قدرة المعلم المحدودة ما يجعله عاجزا عن الحدّ من هذه الأخطاء وعلاجها.

3. اختيار الإملاء:

إن عدم ربط القطع المخصصة للإملاء بواقع المتعلم وخبراته وتطلعاته واهتماماته، ورغباته، ومحيطه الاجتماعي، يحول بين المتعلم وتقدمه في الكتابة، لذلك ينفر المتعلم منها فتزداد حدّة هذا الخطأ وانتشاره بين المبتدئين

ثالثا:عوامل أخرى:

منها ما يتعلق بوسائل الكتابة أهمها:

1. معجم المتعلم:

ليس لدينا معجم خاص نقدّمه إلى طفل العربية أو دارس اللغة العربية المبتدئ سواء أكان من الناطقين بها أم من غير الناطقين بها[1].

2. كراسات الخط:

فهي لا تخضع في تصميمها وإعدادها إلى مقاييس علمية دقيقة، ولا تراعي في شكلها ونظامها وإخراجها رغبات المتعلم المبتدئ الذي يستهويه الشكل الجذّاب والألوان المتعدّدة. وذلك يؤثر على عملية

تعلم مهارة الكتابة.

[1] ينظر: حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال ، ص 411.

3. الكتاب المقرر:

قد تسيء إليه بعض العيوب كسوء الطباعة أو رداءة نقطه أو رداءة الكتاب في حدّ ذاته من حيث الشكل والحجم، والغلاف، والصور...

4 . الصدمات:

تتمثل في التناقض الواضح بين ما يدرسه المتعلم في المدرسة وما يشاهده في حياته اليومية، من لافتات وملصقات، ولوحات إشهارية وإعلانات تحمل في طياتها أخطاء كتابية، وقد يزداد الأثر شدة عندما يراها مكتوبة بلغات أجنبية، فيتساءل ما جدوى تعليم اللغة العربية ونشاطاتها وهي مغيّبة لا يستعملها في حديثه ولا يتعامل بها في مجتمعه ومحيطه؟. هذا فضلا عن قطاعات الأعمال التي تمنح الأجور العالية لمن يتقنون اللغات الأجنبية.

رابعا:عوامل فردية:

تتعلق بالطفل الذي يعاني من صعوبة في الكتابة وتشمل:

1. التخلف العقلي والتأخر الدراسي:

ينتج التخلف العقلي من نقص نسبة الذكاء التي ترجع بالأساس إلى قصور في نمو المخ أو إصابة مخية.بينما ينتج التأخر الدراسي عن عوامل عقلية كقصور في مستوى القدرات والعمليات العقلية، أو عوامل جسمية كالمرض والإعاقة أو عوامل بيئية كالمشكلات في الأسرة والمدرسة والحي بالإضافة إلى الحرمان الثقافي[1].

2. اضطرابات الضبط الحركي:

تكون ناتجة عن عدم التحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع، فتؤثر بشكل سلبي على الكتابة، إذ إن " الكتابة اليدوية والرسوم سلوكيات حركية معقدة تتفاعل معها العمليات اللغوية والحركية والنفسية

[1] ينظر: سعيد حسني العزة،صعوبات التعلم ، المفهوم، التشخيص ، الأسباب، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، دت، ص 111.

والميكانيكية الحيوية تفاعلا مباشرا مع عمليات النضج والتطور والتحكم، فهي تتطلب وقتا كافيا وطويلا لاكتساب المستوى العالي من الكفاءة "[1].

3. اضطرابات الإدراك البصري:

يتطلب تعلم الكتابة قدرة بصرية على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات، فإذا افتقد هذه القدرة أو أصابها خلل ما فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة في الكتابة ومن مظاهر هذا الاضطراب صعوبة التمييز بين الاتجاهات؛ اليمين واليسار، وصعوبة تمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والكلمات على نماذجها.

4 . اضطرابات الذاكرة البصرية:

من مظاهرها صعوبة تذكر أشكال الكلمات والحروف بصريا، وهو ما يعرف بفقدان الذاكرة البصرية[2]. ومرد ذلك إلى ضعف استخدام التخيّل والتصور لدى الأطفال في الطفولة المبكرة التي يشيع فيها استخدام الخيال واللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته وهذا يؤدي به إلى صعوبة في تشكيل الحروف وكتابة الكلمات والأشكال.

5 . نقص الدافعية:

يبدي الطفل أثناء الكتابة نفورا منها وتظهر عليه علامات الملل والسآمة، كما تظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي تجاه عملية الكتابة، فضلا عن ميله للحركة والنشاط الزائد واللهو واللعب. وقد يرجع هذا إلى غياب التحفيز والاستثارة والتشجيع من طرف المعلمين والوالدين على حد سواء.

---

[1] محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2008م، ص 171.

[2] رغم سلامة بصره، وباستطاعته التذكر بالتتبع عن طريق اللمس.

خامسا: العوامل المرتبطة بالأسرة والمدرسة:

لا يمكن تناول صعوبات الكتابة بمنأى عن الأسرة والبيئة المدرسية التي تتحمل جزءا من انتشار هذه الصعوبات، وهذه العوامل هي:

1. متابعة الأسرة للطفل:

تتطلب كل مهارة التدرب المستمر والمران الدائم والمتابعة، ومهارة الكتابة لا تشذّ عن هذه القاعدة، ولا شك أن الزمن المخصص للكتابة في الحصص الدراسية غير كاف لمراقبة المتعلمين . جميعهم . وتوجيههم ومساعدتهم على الكتابة الصحيحة ، لذلك ينبغي على الأسرة متابعة أبنائها في إتقان الكتابة وتحسينها، لأن إغفال هذا الجانب غالبا ما يؤدي إلى صعوبات في كتابة كثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح.

2 . طرائق التدريس السيّئة:

تتمثل في الجوانب الآتية:

. التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات المتعلمين وميولهم وطرائقهم الخاصة في الكتابة.

. التدريس القهري الذي لا يحفّز ولا يرغب التلميذ في الدراسة.

. التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة لكل تلميذ.

. الانتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة؛ أي كتابة الحروف بأشكال متعدّدة دون مبرّر، بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد على شكل محدّد.

. الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره[1].

[1] ينظر: سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، ص 112.

6. أهم القرارات الخاصة بتيسير الكتابة العربية:

ما يراه بعضنا عيوبا ونقائص تعاني منها الكتابة العربية تحول بينها وبين معايشة متطلبات الواقع، دفع بالكثير من المؤسسات العلمية العربية إلى البحث عن حلول، والعمل على إيجاد الوسائل والأساليب التي تسهم في تيسير الكتابة العربية اليدوية على الناشئة بوجه خاص، والطباعة بوجه عام. وقد أقدمت تلكم المؤسسات على البحث في هذا الميدان وخرجت بجملة من المقترحات، فمن بين هذه المؤسسات العلمية نذكر:

1. المجمع المصري:

تولّى المجمع المصري تشكيل لجنة أسندت إليها مهمة كتابة الحروف بالعربية، والعمل على تيسير القراءة الصحيحة ضمن إطار لا يخرج عن الأصول العامة للخط العربي المعروف، ورصدت اللجنة جائزة لمن يتقدم بأفضل اقتراح في هذا المجال، فكانت أهم الاقتراحات:

. اقتراحات تعمل على وضع حركات جديدة متصلة بالحرف لاحقة به.

. اقتراحات تخص رسم الهمزة ووضع علامات الشكل متصلة بالحرف.

. اقتراحات تدعو إلى كتابة كل ما هو منطوق، وشكل كل كلمة مهما كانت وفي أي موقع وردت.

. اقتراحات تدعو إلى اختصار أشكال عديدة للخطوط.

. اقتراحات تدعو إلى استبدال الحرف اللاتيني بالحرف العربي، ورفض هذا الاقتراح لأنه يخرج عن نص قانون الجائزة.

واحتفظت اللجنة بالجائزة لأنها رأت أن تلك الاقتراحات كانت بسيطة ولا ترقى إلى تطلعات إصلاح الكتابة العربية، وقد خرجت اللجنة بالمقترحات الآتية:

- ترك إصلاح الكتابة اليدوية في سبيل إصلاح الطباعة.
- شكل النصوص وجوبا لا سيما في المستويين الابتدائي والثانوي، ويختصر ذلك الشكل في مستوى التعليم العالي.

- ضبط مواقع النقط والحركات ضبطا ثابتا ضمن هيكل الكلمة[1].

وخرج المجمع بحوصلة بسيطة من المشاريع المقدمة لتيسير الكتابة العربية وهي التركيز على استحداث حروف الطباعة والآلات الكاتبة، أما الكتابة اليدوية فيحسن الوقوف عند خط الرقعة.

وانعقد مؤتمر المجمع عام 1960م وقررت اللجنة اعتماد القواعد الآتية:

- في جميع مراحل التعليم العام تضبط الآيات القرآنية والأحاديث النبوية بالشكل الكامل.
- في المرحلة الابتدائية لا يترك من الشكل إلا ما لا مجال لخطأ التلميذ فيه بحسب مستويات الصفوف أو السنوات.
- في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) يلتزم شكل أواخر الكلمات على حسب قواعد اللغة ويراعى ما يلي:
  - ✓ يهمل الشكل بالفتحة إلا حين تكون الفتحة حركة للواو أو الياء في مثل: صور، حيَل، وفيما عدا الفتح يلتزم الشكل.
  - ✓ تعتبر حروف العلة مدا سالما تضبط بالشكل.
  - ✓ يلتزم وضع الشدة وهمزة القطع.
  - ✓ تضبط الأعلام غير الشائعة بالشكل.
  - ✓ في المرحلة الثانوية يتخفف من الشكل أواخر الكلمات متى كان الشكل واضحا، ولا يشكل من بقية الحروف إلا ما يتوقع خطأ التلميذ فيه[2].

وهكذا فقد انصب اهتمام المجمع على البحث في تيسير حروف الطباعة والآلات الكاتبة باختصار صور الحروف، والاستغناء عن المتداخل منها، وإلزام الشكل في الطباعة وبخاصة في كتب مراحل التعليم الابتدائي، ووضع النقط والشكل في موضع ثابت من الحروف نفيا للاشتباه مع موضع علامات للدلالة على أصوات الحروف التي لا مقابل لها في العربية،وترك بذلك البحث في الكتابة اليدوية.

---

[1] المجمع المصري، مجلة مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، العدد 11، 1959م، ص 273 .276.

2ينظر: محمد شوقي أمين، إبراهيم الترزي، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، 1934. 1984، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984، ص 318.

2. منظمة الألكسو (مكتب تنسيق التعريب):

في مؤتمر التعريب الأول المنعقد سنة 1961م بالرباط فقد عُرض تيسير الكتابة فرأى المؤتمرون ضرورة ابتكار وسائل جديدة لتيسير الطباعة العربية باختصار عدد الحروف فيها إلى أقل قدر ممكن، وذلك بمحاولة تطويع الحروف العربية لآلات الطباعة، لا تطويع الآلات لصور الحروف الراهنة، مع المحافظة على جمل الحروف العربية وعدم تغيير صورتها العامة، وشكلت لجنة لدراسة حروف الطباعة ودعت إلى الالتزام بالتوصيات الآتية:

دعوة جميع خبراء الطباعة والخط إلى الاستمرار في بذل الجهود ومواصلة التجارب لتحقيق نماذج للحروف الطباعية العربية تتصف بالصفات الآتية:

. صورة موحدة لكل حرف هجائي ما أمكن، أينما كان موضعه من الكلمة، بحيث تعرفها العين ولا تنكرها، ويكون الربط بين حروف الكلمة حرا دون لحمة آلية، بل يكون بصريا غير آلي، وتكون للحرف الطباعي الموحد ميزات قرائية كافية لسهولة التمييز البصري، ومستمدة من أصول الخط العربي، وتكبير عين الحرف ضمن جسمه الطباعي توضيحا له وتسهيلا لقراءته، وتكون الصورة الموحدة المختارة للحرف اقتصادية من حيث الاتساع والارتفاع، ويراعى تناسق حروف الطاقم الموحد بعضها مع بعض في صور الحرف جمال الخط العربي والمحافظة على الصورة الحالية لحركات الشكل في موضعها مع الحروف بطريقة التفريع أو أية وسيلة فنية أخرى والاتفاق على رسم الأصوات الأجنبية عن الهجاء العربي.

3. المؤتمر الثقافي العربي:

انعقد المؤتمر في لبنان سنة 1947 ونص على ما يلي:

أ . الإملاء:

الغرض من الكتابة أن تكون صورة واضحة لما تنطق به وأداة صالحة للإبانة والاستفادة عن طريق الرموز، ويتحقق ذلك إذا تمّ التطابق بين الكتابة والنطق بطريقة مطردة خالية من الخلاف.

ب . دروس الإملاء:

يجب أن يكون الإملاء درسا تعليميا لا اختياريا، وأن يكون الهجاء متصلا بفروع اللغة وبالأعمال التحريرية في المواد الأخرى، و يراعى أن تكون موضوعات الهجاء والقطع التي تستخدم في التدريب عليه مما يشوق الأطفال ويتصل بحياتهم وما يحتاجون إلى استعماله من الكلمات في الحديث الشفهي. وينبغي اجتناب هذا النوع

الصناعي الذي تملأ فيه القطعة بهمزات أو كلمات للتدريب على قاعدة هجائية خاصة، بل يراعى في القطعة الحرص على المعنى وانسجام النص قبل كل شيء.

وقد ناقشت اللجنة منهاج الإملاء على هذا الأساس ووافقت على اتّباع ما يأتي في رسم الكلمات:

. كل ما ينطق به يرسم في الإملاء ،وكل ما لا ينطق به لا يرسم إلا الإدغام والتنوين، و همزات الوصل، مع حذف (ال) المسبوقة باللام وإثبات (ال) الشمسية.

. الهمزة:

أ. في أول الكلمة ترسم على ألف مطلقا ودائما وتعتبر هذه الهمزة في أول الكلمة إذا سبقت بـ (ال) أو بكلمة على حرف واحد.

ب . الهمزة المتوسطة إذا كانت متحركة صورت بصورة حركتها، وإذا كانت ساكنة صورت بحركة ما قبلها.

ج . الهمزة المتطرفة تكتب على صورة مناسبة لحركة ما قبلها، فإن كان الحرف السابق لها ساكنا كتبت منفردة.

7. تصحيح الأخطاء:

تكتسي عملية تحليل الأخطاء وتصحيحها أهمية بالغة في تعليم اللغة ، إذ بواسطتها يقف المعلم على مستوى المتعلمين ، وهي بمثابة صمّام أمان أو (معيار) ينبه المتعلم إلى أخطائه فيتداركها ويعمل على التخلّص منها في حين يعمل المعلم على معالجة الأخطاء والوقوف على الأسباب التي من ورائها . وبهذا نتمكن من السيطرة على استفحال الأخطاء وتراكمها، ونجدّد الأمل في نفس المتعلم بتحسّنه واتّقاد جذوة الحماسة فيه للعمل والنجاح، ويدفعه لتقديم المزيد من الجهد والاستمرار فيه إذا استشعر مراقبة المعلم، واهتمامه بكل نشاط تعليمي يقوم به، بخلاف لو رأى تراخيا من المعلم في تصحيح الأخطاء ، أو إهمالا لتلك النشاطات، أو عدم الجديّة من المعلم فإن ذلك يثبط من عزيمته ويحبط دافعيته.

يقول ريتشاردز(Richards):"ولقد وجد أن قليلا ما تهتم الكتب المتعلقة بتعليم اللغات بمعالجة أخطاء المتعلمين وكيفية تصحيحها، أو يبدو أن هذا راجع إلى عدم الإحساس بأهمية خاصة لهذه الأخطاء ومن ثم إهمالها، إلا أن التطبيقات الحديثة للنظريات اللغوية والسيكولوجية قد أضافت إلى دراسة اللغات وتعلمها أبعادا جديدة للاعتماد على دراسة الأخطاء وتصنيفها وتحليلها، ووضع برامج اللغة العربية في ضوئها، ودراسة

الأخطاء مهم من أجل توجيه المناهج والمعلم لتلك المجالات التي يواجه الطالب فيها الصعوبات والأخطاء من أجل إعطائها عناية خاصة لمعالجتها حيث تؤدي مثل هذه الدراسات إلى التنبؤ بالأخطاء والعمل على الوقاية وتجنّبها "[1].

ويذكر **طعيمة** أن "كثيرا من الأبحاث والدراسات تشير إلى أن تصحيح الأعمال التحريرية ودراسة كتابات المتعلمين يعدّ مصدرا من مصادر تطوير برامج تعليم هذه اللغة، إذ يتم التعرف إلى الأخطاء الشائعة التي يقع فيها هؤلاء الطلاب، ومن ثم تبنى البرامج على أساس علمي ميداني، وليس على أساس تصور نظري يتخيّله واضعو هذه البرامج"[2].

لا شك بأن معرفة الأخطاء التي تصدر عن المتعلم ومحاولة تحليلها وتفسيرها تقدم صورة عن المستوى الذي وصل إليه المتعلم، ويتبيّن مدى تطوره اللغوي، هذا بالإضافة إلى أنه يعطينا فكرة واضحة على ما يجب تقديمه له من مادة لغوية خالية من تلك الأخطاء، وفي هذا الصدد يقول **رشدي طعيمة** بأن" الباحث يستطيع بلا ريب الوقوف على المهارات اللغوية التي أهمل تدريسها فنشأت عن ذلك الأخطاء ، وتلك المهارات التي نالت حظّا من الاهتمام فندرت معها الأخطاء، يستطيع الباحث إذاً عن طريق تحليل الأخطاء أن يتعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين في أثناء تعلمهم كما يستطيع أن يتعرف عن طريق معدل تكرار الخطأ على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها ويترجم هذا كله بعد ذلك إلى مهارات لغوية يجب التركيز عليها في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة "[3].

ومن هنا فإن من واجب المعلم أن يغيّر نظرته للأخطاء ، وأن يجعلها بمثابة الأعراض التي تظهر على المريض عند إصابته بمرض فيستطيع الطبيب من خلالها تشخيص المرض وإعطاء الدواء المناسب للمريض؛ فكذلك الأخطاء التي تصدر من المتعلم، فعلى المعلم أن يستغلها وينطلق منها لتقويم عمله التعليمي، ويميّز بين الأخطاء

1جاك رتشاردز، تطوير مناهج اللغة، ترجمة: صالح بن ناصر وآخرون، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية، دط، 2008 م، ص 30.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية ،ص 332.

[3] المرجع نفسه، ص 39.

الشائعة التي تتكرّر عند المتعلمين فيعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها، وبين الأخطاء الفردية النادرة الوقوع التي تستوجب التقرّب من صاحب الخطأ ومعرفة أسباب الوقوع فيه.

6. 1. كيفية تصحيح الأخطاء:

هناك ثلاث كيفيات لتصحيح الأخطاء:

6 .1. 1. التقويم الذاتي:

وهو أن يصحح المتعلم أخطاءه بنفسه، فبعد عرض القطعة التي أملاها المعلم على السبورة مثلا، يطلب من كل طفل أن يكتشف أخطاءه بأن يطابق بين ما عُرض وما كتبه ليعرف خطأه ويصوّبه بوضع خط تحته ويكتب الصواب. من مزايا هذه الطريقة أنها تعود الطفل الصدق والأمانة وتحمّل المسؤولية فضلا عن أنها تكسبه الثقة والشجاعة في الاعتراف بالخطأ.

أما ما يؤاخذ عنها فإن التلاميذ ليسوا في مستوى واحد لإدراك الخطأ وتصحيحه، كما قد تكرس بعض السلوكات السلبيّة كالغش والخداع للظهور بمظهر الذي لم يخطئ.

6. 2.1 . تبادل تصحيح التلاميذ لبعضهم:

حيث يقوم كل تلميذ بتصحيح كتابة زميله، و هي فرصة للتلاميذ للتدرّب على التصحيح مما يزيدهم ثقة بأنفسهم، وهي كذلك مظهر من مظاهر التعاون بين التلاميذ والمعلم. إلا أنها لا تخلو كسابقتها من بعض العيوب: كافتقار التلاميذ للدقة عند التصويب فتفوتهم كثير من الأخطاء، وقد يجدها البعض فرصة لافتعال أخطاء وهمية وتلمسها بدافع المنافسة.

6. 1. 3. تصحيح المدرس للأخطاء:

وهي أكثر الطرق انتشارا وأدقها وأضمنها نتيجة، ففيها يتمكن المعلم من الوقوف على مستوى كل تلميذ ودرجة تقدمه، وأسباب ضعفه، فيبادر إلى معالجتها، إلا أن لهذه الطريقة عيوبا منها: أنها مرهقة للمعلم؛ فاكتظاظ الأفواج بالمتعلمين ، وقلّة الفراغ في توقيت المعلمين تحول دون تصحيح المعلم لكل الكتابات.

ويجب ألا يفوّت المعلم على تلاميذه معرفة أخطائهم والتذكير بها من حين لآخر لتجنبها في كتاباتهم فيعمد بعد تصحيح الأخطاء إلى حصرها وتبويبها ثم يخصص وقتا من دروسه لمناقشتها معهم، فذلك أجدى في تعليم التلاميذ وتعريفهم بأخطائهم وتوجيههم إلى معالجتها والتخلص منها.

بعد عرض موجز لكيفيات التصحيح قد يتبادر إلى ذهن المعلم أو المتعلم أي الكيفيات أجدر بالاتباع واتخاذها وسيلة لتصحيح الأخطاء؟ ما يمكن قوله أنه في وسع المعلم اختيار الطريقة التي يراها مناسبة، والأفضل الجمع بين هذه الكيفيات الثلاث، وتنويعها فيختار في كل مرة طريقة تتلاءم مع طبيعة الموضوع من حيث سهولته أو صعوبته، أو من حيث وقت المعلم وعدد تلاميذه في القسم، أو من حيث تجاوب المتعلمين مع طريقة بعينها وتفضيلهم إياها، فالأمر متروك لتقديرات المعلم وظروف عمله.

الفصل الثالث

صعوبات النحو وقضايا تيسيره

المبحث الأول:

صعوبات النحو

المبحث الثاني:

تيسير النحو التعليمي وتبسيطه

تمهيد:

تعرف بعض اللغات تجددا وتطورا وحركة دائبة لتواكب العصر وتتماشى مع متطلباته، في الوقت الذي نجد فيه أن النحوالعربي يعيش أزمة حادة باعتراف المتخصصين والباحثين ورجال المجامع اللغوية، فضلا عن الذين يمارسون تعليمه، و يشتغلون بتعلمه، ولعل سبب ذلكيرجع إلى جموده لفترة زمنية طويلة ،مما جعل بعض معاصرينا يشككون فيما تركه لنا العلماء والنحاة الأوائل فحاولوا أن يستبدلوا أوضاع النحو القديم بأشياء أقل قيمة استعاروها من النحو التقليدي الأوروبي[1]، بل أكثر من ذلك فقد نعت . النحو. بأقبح الأوصاف واتُّهم بأبشع التهم، فصار طلاسم وألغازا وأحاجي وقصصا هي في الواقع أقرب إلى النكتة منها إلى العلم الصحيح .

يقول **عباس حسن**:"بأن النحو منذ نشأته داخلته شوائب تمت على مرّ الليالي وتغلغلت برعاية الصُّروف وغفلة الحراس فشوهت جماله وأضعفت شأنه وانتهت به إلى ما نرى".[2]

ويرى **سعيد الأفغاني** أنه إلى غاية منتصف القرن التاسع عشر كانت القواعد العربية تدرس مثقلة بالحواشي والشروح والتقارير والردود وعقم أساليب التدريس، واستظهار المتون في النحو والصرف مما يجعل الصغار يعانون في تعلم قواعد اللغة العربية. و لعلّ ذلك ما دفعه إلى أن يثني على النهضة التي أطلّت على البلاد العربية لأنها جعلت من قواعد اللغة غاية في اليسر في كتب حديثة سهلة وواضحة لا صعوبة في عباراتها ولا التواء، غنية عن الشروح والتعليق وحينها أصبحت القواعد درسا وتدريسا من أيسر الأمور[3].

ولا شك أن الأزمة التي يعرفها الدّرس النّحوي قد امتدت جذورها وتغلغلت لتمس جميع الميادين، فلم يعد الضعف اللغوي حكرا على المبتدئين، بل شمل فئات عدّة، ولم يسلم منه حتى المتخصصون في اللغة. يشير أحد الباحثين إلى الضعف اللغوي الذي استشرى في وسائل الإعلام والإنتاج الفني والعلمي، ليشمل جميع مستويات اللغة فيقول:" إن ما يسجل في وسائل الإعلام والنتاج الفني والعلمي بعد تعلم العربية عشرين سنة ودراستها خمس عشرة سنة قد يكون فيها تخصص وانصراف كامل لترى فيه كثيرا من الركاكةوالفساد في

[1]ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في علوم اللسان، هامش الصفحة 178.

[2]عباس حسن،النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة،مصر، ط3، دت، المقدمة.

[3] ينظر:سعيد الأفغاني، من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، ط2، 1981، ص 191، 192.

الصيغ والتراكيب والرسم والدلالة والمقاصد..."[1] . ويرى بأن ذلك لا يقتصر على دولة عربية دون أخرى ، فبعد جولاته في مختلف البلاد العربية من جامعات ومعاهد ومؤسسات تعليمية توصل إلى :" أن الرسائل العلمية التي تنتجها أيدي المتخصصين في علوم العربية وعلم النحو (خاصة) تنتشر فيها صور اللحن والإحالة في التعبير وقلّ أن تجد ما صفا وخلا وكان معافى من البلاء"[2].

إن ضعف ملكة اللغة فهما واستعمالا مرتبط إلى حدّ كبير بالضعف اللغوي العام الذي يعانيه الطلبة وذلك يؤثر سلبا على مهارتي القراءة والفهم، مما يحول دون مطالعة الكتب والمقالات التي تثري خبرة الطلبة وتعمق معارفهم وتكسبهم مهارة الاستعمال الجيد للغة إذ باتت الشكوى من ضعف الطلبة لغويا وافتقارهم إلى التعبير الجيّد أمرا مسلّما به عند كثير ممن يعتنون بالشأن اللغوي وتعليم العربية.

ويعزو آخر هذا الضعف في اللغة لدى الناشئة إلى طرائق التدريس التي لا تعمل على تربية الملكة اللسانية بقدر ما تعمل على الاهتمام بحفظ القواعد واستظهارها حيث يؤكد بأن" النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه .كما يعلّم عندنا . ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم صناعة القواعد النحوية وتعلّمها ، وقد أدّى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة"[3].

وتؤكّد **عائشة عبد الرحمن** الملاحظة نفسها عند تشخيصها للأزمة اللغوية بالقول:"الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلّم اللغة ازداد جهلا بها ونفورا منها ، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه"[4].

[1] فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر، دمشق، 1999م، ص72.
[2] نفسه، ص72.
[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 283.
[4] عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف ، القاهرة، ط2،دت، ص 196.

تلك الآراء تنبئ عن وضع خطير تعيشه لغتنا العربية، وتعيشه المسألة النحوية بصفة خاصة إذ كثيرا ما اقترن الضعف اللغوي الذي يعانيه طلبتنا بالنحو، والشكوى من صعوبته. وإنّ الأزمة معقّدة لم تسلم منها مرحلة من مراحل التعليم دون الأخرى، ولم ينج منها المتخصّصون فضلا عن غير المتخصّصين.

إلا أن خطورة الأمر لاتجعلنا بالضرورة نلقي باللائمة على النحاة القدامى، ونحملهم ما لا طاقة لهم به أو نحملهم تبعات تقصيرنا وعجزنا عن النهوض باللغة العربية وتعليمها بأبسط صور التعليم، فقد بذل هؤلاء العلماء جهودا معتبرة لا يمكن أن ننكرها، وقدّموا لنا مادة علمية ضخمة قلّ أن توجد في أمّة من الأمم. ثم إن هؤلاء إنما ألّفوا مؤلفاتهم ومصنفاتهم ومتونهم ومختصراتهم لجيل غير جيلنا وفي زمان غير زماننا، إذ لكل عصر ظروفه وخصوصياته، ثمّ إن الزمن الفاصل بيننا وبينهم لايقل عن عشرة قرون يقتضي أن تتغيّر الأحوال والظروف والذهنيات، ممّا يجعل إنتاجهم وتأليفهم تابعا لتلك الظروف وطبيعة تلك الأوضاع ومتماشيا مع نوعية الذهنيات السائدة وطريقة التفكير والوسائل المتاحة[1].

وأمر آخر وهو أننا ماوجدنا في ثنايا مصنفاتهم من يوصي بالأخذ بهذه الآراء، و ما ألزموا أحدا منا بضرورة الأخذ بها ولم يفرضوها علينا فرضا، وإنّما كان ذلك اجتهاد منهم ، والفتوى تتغيّر بتغيّر الحال والزمان والمكان . كما يقول الفقهاء . لذلك فلا سبيل للتعرّض لأي منهم بسوء وإنما يجب ألاّ يخرج النقد والتمحيص لتلك الأعمال عن النظرة العلمية الواقعية والموضوعية، ويكفيهم أنهم أوجدوا لنا علوما من عدم ومهّدوا لنا الطريق للبحث في كثير من العلوم وكانوا السّبّاقين في كثير منها.والمعرفة .كما هو معلوم . تراكمية فلولا تلك الجهود والمؤلفات التي وصلتنا ما استطعنا أن نكتشف النقائص والأخطاء، والقاعدة المعروفة أن من يعمل معرّض للخطأ وإنما الذي لا يخطئ الذي لايبذل أدنى جهد ولا أي عمل.

أ . صعوبات النحو:

لكل علم صعوبات تختلف باختلاف العلم وطبيعته وأهدافه ومقاصده، كما تختلف باختلاف أغراض الدارسين له وتفاوت مستوياتهم العلمية، غير أنه لم تثر ضجة حول العلوم وصعوباتها كتلك التي نادت بتيسير النحو والتخلص من بعض أبوابه ، وما اشتكى الدارسون والمدرسون شكوى كشكواهم من النحو

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 18،19.

حتى" إذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة يتبادر إلى الذهن صعوبة النحو العربي"[1] . لقد بات من المؤكد عند المتخصصين في اللغويات والقائمين على شؤون التعليم أن في النحو العربي صعوبة تعوق المعلمين والمتعلمين إلى حد كبير عن تحقيق ما يهدفون إليه من وراء دراسته، وذلك على الرغم مما يبذلونه فيه من جهد ووقت[2]، كما يتفقون على أن هذه الصعوبة هي في مقدمة الأسباب المسؤولة عن ظاهرة نفور الدارسين من النحو، وعن ضعفهم الشديد في السيطرة على قواعده ذلك الضعف الذي لا يزداد مع الزمن إلا استفحالا على الامتداد الأفقي حيث عمت بلواه كل قطاعات مستخدمي الفصحى حتى أولئك الذين تخصصوا فيها[3]. إلا أنهم لم يتفقوا بشأن مصدر الصعوبة في النحو ومنشئها مما دعا بالبعض إلى الإقرار بأن صعوبات النحو نشأت مقترنة مع ظهوره كعلم، ثم نشأت صعوبات وعيوب أخرى نتيجة لمجموعة الظروف التي اكتنفت النحو في كل فترة، واستمر الكثير من تلك العيوب والصعوبات ملازما للنحو في مختلف مراحل تطوره[4].فإلام ترجع صعوبة النحو العربي؟.

إن المتتبع للدراسات التي اهتمت بمعرفة صعوبات النحو العربي ومعالجة مشكلاته يلاحظ اهتمام الدارسين بنوعين من الصعوبات: صعوبات طارئة ، و هي الصعوبات التي تتعلق بمناهج النحاة في الدرس أو في المصنفات ، وليس من الصعب التخلص منها ما دامت طارئة وما دمنا نعرف مصدرها. وأخرى جوهرية تتعلق بالمادة النحوية، وبطبيعة قواعد اللغة العربية ونظمها.كما . ميّز الدارسون بين الصعوبة النابعة من قواعد النحو ومصطلحاته وهي صعوبة لغوية، وصعوبة تعلم القواعد واستعمالها في الحديث والكتابة وهي صعوبة تربوية ، وغلبوا الثانية على الأولى لأثرها الإيجابي في النصوص بالفصيحة في العصر الحديث[5]. ذلك لأن أغلب المشكلات المطروحة للبحث هي مشكلات التعلم التي لم تتطابق مع مستجدات الحياة بعد، وظلت

[1] طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص179.

[2] ينظر: مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي(تحت إشراف الجامعة العربية) القاهرة، 1972م،ص 177.

[3] المرجع نفسه، ص178،179.

[4] ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي . دراسة نقدية دار القلم، الكويت، ط1، 1985م، ص21.

[5] سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، جروس بروس، طرابلس، لبنان، ط1، 1992م، ص 63.

وسائله وسائل تقليدية بعيدة عن كل جديد وغير مستفيدة بالطرق التي يبحثها النفسانيون والتربويون[1].وفيما يلي تفصيل في تحديد كل نوع من هذه الصعوبات:

1. من حيث كتب النحو:

يرى المتتبع للدرس النحوي وبخاصة المؤلفات النحوية القديمة تميزها بطابعين من التصنيف: طابع تعليمي، وطابع نظري؛ فالطابع التعليمي وهو الغالب، إذ الغرض منه عرض مسائل النحو وقضاياه حتى يتسنى للدارسين الوقوف عليها أملا في استيعابها ومراعاتها عندما ينطقون أو يكتبون ، ولا تندرج ضمن هذا النوع كتب النحو الخاصة بتعليم المبتدئين ويقصد بها ما صنف لبيان الضوابط التي تميّز الصواب من الخطأ في التراكيب وبنية المفردات، وما صنف في تطبيق هذه الضوابط على النصوص سواء أكانت هذه المصنفات مختصرة للمبتدئين، أم كانت مفصلة للشادين، أم مطوّلة للمتخصصين، فالغرض منها مختصرة أو مُطوّلة تعليم النحو وإن اختلفت المستويات التعليمية[2].

أما الطابع الثاني: فهو طابع نظري والغرض منه بيان ما يمكن أن يسمى فلسفة النحو كما بدت للنحويين، (كالإغراب في جدل الإعرابولمع الأدلة في النحو) لابن الأنباري، و(الخصائص) لابن جني، و(الرد على النحاة) لابن مضاء القرطبي ، و(الأشباه والنظائر) للسيوطي ...

ومع ذلك فإن المصنفات ذات الطابع التعليمي لم تستطع التخلص من آثار الطابع النظري الفلسفي بل طعمت حواشيها ببعض تلك الآثار بدءا بكتاب سيبويه وظلت بصماتها على صفحات المصنفين." ولعل هذا الخلط بين الطابعين وذلك التطعيم بالطابع النظري الفلسفي على الكتب التعليمية زاد من صعوبة النحو وبروز مشاكله"[3].

يذهب الكاتب **محمد كامل حسين** مذهبا متشدّدا عندما يتعرض للمسائل المتعلقة بالدرس النحوي فيرى بأن الكثير من المؤلفات النحوية القديمة أسهمت في صعوبة النحو وتعقيد مسائله وعبرت عن الانحطاط التام

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 164.

[2] ينظر: محمد إبراهيم عبادة،النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط، دت، ص15.

[3] المرجع نفسه.

في علوم اللغة، ويرى أن ألفية ابن مالك مجموعة طلاسم لا تفهم إلا بعد شرحها شرحا وافيا وهي من ظواهر الانحطاط في علوم اللغة، وعليه ينبغي إحياء علوم اللغة بما يتناسب والعصر الحديث[1]. ولعل ذلك ما جعل أحد الباحثين يصرح بأن الشكوى من صعوبة النحو اقترنت بظهور تلك المؤلفات ، واستمرت إلى يومنا هذا وذلك حين قال: " ولست مبالغا إذا قلت إن الشكوى من النحو ولدت مع التصنيف فيه، وظلت تنتقل من جيل إلى جيل وترتفع الصيحات مطالبة بتيسير النحو التعليمي ويدور الجدل بين العلماء المتخصصين فيما يحذف بدعوى أنه لا حاجة إليه وفيما ينبغي أن يبقى بدعوى أنه لا يستغنى عنه" [2].إن مثل هذه الآراء حول المؤلفات القديمة وإن كانت لا تخلو من المبالغة فإنها حقيقة أن تؤخذ بعين الاعتبار،لمعرفة أهم الصعوبات التي انجرت عن الكتب النحوية والتي تتجلى أبرز معالمها في:

1.1: **الاضطراب**:

ويعني ذلك أن كتب النحو القديمة لم تكن تلتزم خطة واضحة ، ومنهجية محكمة تقوم عليها عملية بناء كتب النحو وتأليفها،فعلى سبيل المثال نجد كتاب سيبويه يقدم أبوابا من حقها أن تتأخر ويؤخر أبوابا من حقها أن تتقدم، ويضع فصولا في غير موضعها ، ولا يذكر مسائل الباب الواحد متصلة متتابعة بل يذكر بعضها في موضع وبعضها الآخر في موضع ثان بعد أن يفصل بينهما بأبواب غريبة[3].

ويذكر **عبد الوارث مبروك سعيد** صاحب كتاب إصلاح النحو بعض الظواهر التي أسهمت في زيادة الغموض في كتاب سيبويه منها:

1. غموض عناوين بعض الأبواب من أمثلة ذلك: هذا باب الفعل الذي يتعدّى اسم الفاعل إلى اسم المفعول واسم الفاعل والمفعول فيه، لشيء واحد[4].يعني كان وأخواتها.

---

[1] ينظر: محمد كامل حسين،اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، مصر، دط، 1976م، ص 56.

[2] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي،ص15.

[3] ينظر: خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، بغداد 1965، ص 67.

[4] سيبويه، الكتاب،تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط3، 1988،ج1، ص 45.

2. طول العناوين بشكل غير طبيعي: مثل:" هذا باب ما جرى من الأسماء التي من الأفعال وما أشبهها من الصفات التي ليست بعمل نحو الحسنُ والكريمُ وما أشبه ذلك مجرى الفعل إذا أظهرتَ بعده الأسماء أو أضمرتَها"[1].

3. عدم دقة العناوين أحيانا في الدلالة على ما تحتها من مباحث من ذلك: هذا باب الفاعل الذي لم يتعدّه فعله إلى مفعول[2]، و باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين، فإن شئت اقتصرت على المفعول الأول وإن شئت تعدّى إلى الثاني كما تعدى إلى الأول[3]،فهو يعنون بالفاعل في حين أن البحث يدور حول الفعل اللازم والمتعدي[4] .

فهذا مظهر من مظاهر صعوبة دراسة الكتب النحوية القديمة وعلى رأسها كتاب سيبويه، وتضاف إلى ذلك بعض الصعوبات التي تعترض الدارس وهو يتناول المؤلفات النحوية القديمة منها:

. تشتت أجزاء الموضوع الواحد في أكثر من موضع، وهو ما يجعل الباحث والدارس يجد صعوبة في الوصول إلى فكرة متكاملة حول الظاهرة النحوية.ونتجت عن هذه الصعوبة صعوبة أخرى تتمثل في كثرة التكرار والاستطراد، وذلك لعدم استيفاء أحكام كل ظاهرة في مكان واحد، ولعدم تقيد المؤلف بحدود واضحة ودقيقة عند معالجة مختلف الظواهر، والأمثلة على ذلك كثيرة منها: استطراد الأشموني عند ذكره للتنوين . كواحدة من علامات الاسم . إلى الحديث عن تنوين الترنم والغالي[5]وليسا من علامات الاسم،كما استطرد عند ذكر (أي) الموصولة إلى ذكر استعمالاتها الأخرى (شرطية واستفهامية)[6] ثم ذكرها مرة أخرى في الجوازم[7].

---

[1] سيبويه، الكتاب،ج2، ص36.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ج1، ص33.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ج1، ص37.

[4] ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي . دراسة نقدية.ص24.

[5] حاشية الصبان ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تح:طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية، القاهرة،دط، دت، ج1، ص 30. 33.

[6] حاشية الصبان ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك،ج1: 167:، ج3: 9. 10

[7] ينظر:عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، ص 26.

. رغم كثرة المصنفات النحوية وضخامة حجمها إلا أنها لم تفرد كتابا للخاصة يضم كل أبواب النحو، وهو ما جعل **عباس حسن** يقول بأنك:" لا تجد للخاصة كتابا جامعا يشمل أبواب النحو كلها، ومسائله المختلفة المبعثرة بحيث يكون (موسوعة) نحوية وافية... يرجعون إليها... فيجدون المادة كلها بين أيديهم..."[1].

ولعل ذلك ما دفع **عباس حسن** لتأليف كتابه (النحو الوافي)، كما كان دافعا لمن سبقه في ظهور محاولات مثل: (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب)لابن هشام(ت761هـ).

2.1: لغة النحو وأسلوبه:

ما يعاب على لغة الكتب النحوية القديمة جفاف أسلوبها والتواؤه والمبالغة في التكثيف إلى حد الغموض، بل يذهب البعض إلى أن لكل مرحلة من مراحل تطور التأليف النحوي لغتها الخاصة بها التي تنفرد بمجموعة من العيوب، فهناك "اللغة المضغوطة المزدحمة بالدلالات والإشارات والأحكام النحوية... ازدحاما قد يبلغ حد التخمة، مع التواء حينا وعجز يبلغ حد اللكنة أحيانا"[2] وذلك كلغة كتاب سيبويه، وهناك "اللغة الموجزة الكزة، لغة المتون وأشباهها"[3] وهناك اللغة المعماة المغرقة في التجريد كلغة ابن جني في بعض مواطن من من خصائصه، ولغة بعض الحواشي والتقريرات[4].

وإذا كان لا مانع من انفراد كل عصر بلغة، وتميزه عن لغة العصور الأخرى تبعا لسنن التطور التي تحدث للغات وغيرها إذ لا جدال في أن لكل عصر لغته المتميّزة التي تناسب طبيعته وظروفه وأجياله.بل إن المتتبع لكتب النحو العربي القديمة يجدها قد صيغت بلغة هي الآن أبعد ما تكون ملائمة لطبيعة هذا الجيل. وإنه بمرور الزمن وتغير الأحوال والظروف كان من الطبيعي أن يصبح الأسلوب والكلمات غريبين في عصر غير عصرهما، وتلك طبيعة اللغة في تجددها من زمن لآخر[5].

---

[1] عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، ط2، 1971م، ص218.

[2] المرجع نفسه، ص 225.

[3] المرجع نفسه، ص 225.

[4] ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، ص27.

[5] عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص71.

فالقارئ اليوم لكتب النحو يلمس جفاف أسلوبها ولا يجد المتعة فيها، ولا يتذوقها بل يجد صعوبة في فهم المصطلحات والكلمات الواردة في تعبيراتها،ولذلك قال **عبد الرحمن الحاج صالح** عن تلك "اللغة التي صيغ بها النحو والطريقة التي ألف بها فليس من شك أنهما لا يناسبان ناشئة اليوم، ولا من قطعوا في تعليمهم العصري مراحل أو فرغوا منه، فهم سواء أمام جميع الكتب النحوية المعقدة وطريقتها الملتوية "[1].

ولاشك أن ما تتميز به بعض تلك المصنفات من اختصار قد يخل بالمعنى ولا يعبر عن الفكرة بوضوح تام، فيصبح بحاجة إلى شرح، أو تعليق، ناهيك عن الالتواء والتعقيد في التعبير، و الإطالة التي تبعث الملل في نفس القارئ، وهو ما يمكن أن نلاحظه حين نطلع على تلك المصنفات، ويجعلنا نقف على كثير من ذلك. ومع ذلك فإن العيب ليس عيب القدامى فهم ألفوا تبعا لطبيعة عصرهم وطبيعة جيلهم وما كان علينا أن نلومهم إذ يبقى العيب عيبنا نحن الآن الذين ينبغي أن نواكب عصرنا ونساير ما يطلبه منا جيلنا وأن نؤلف لهم بالأسلوب الذي يناسبهم ويوافق مستواهم، لكي يكون ذلك وسيلة من وسائل ترغيب الناشئة في قراءة النحو والإقبال عليه ونزيل بذلك واحدا من العراقيل التي تحول بين جيلنا وبين الإقبال على التراث النحوي[2].فلو تصفحت كتاب سيبويه مثلا فإنك ستقف على كثير من التعقيد والغموض: ففي باب الاشتغال مثلا يعنونه بقوله: (هذا باب ما يكون فيه الاسم مبنيا على الفعل قدم أو أخر وما يكون فيه الفعل مبنيا على الاسم)[3].

وقد علّق محقق الكتاب على ذلك الغموض[4] .غير أنه إذا تحدثنا عن الغموض والتعقيد في كتاب سيبويه أو غيره من الكتب الأخرى فإنه لا يمكن تعميم هذا الحكم، لأنناسنقف على موضوعات كثيرة سهلة وواضحة، فيها من التفصيل ما يجعلها مستساغة ولا تحتاج إلى إبانة إلا للمبتدئين، والكتاب .كما هو معلوم . ليس مخصصا لهذه الفئة.ولنأخذ مثلا هذا الشرح وهو يتحدث عن (المسند والمسند إليه)حيث يقول:" وهما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدا . فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه وهو قوله: عبد الله

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات ،معهد العلوم اللسانية والصوتية، ، جامعة الجزائر، ج1، 1971. ص14.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 72.

[3] الكتاب، 80/1

[4] المرجع نفسه، المقدمة.

أخوك، وهذا أخوك ومثل ذلك: يذهب عبد الله، فلا بد للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء..."[1].

وفي كتاب الشعر لأبي علي على لسان محقق الكتاب يقر بذلك الجفاف في أسلوب النحاة إذ يقول:"وهذا شيخنا أبو علي . برد الله مضجعه وأجزل إليه المثوبة . لم يقنع بالجفاف المعهود بأساليب النحاة، حتى ضم إليه تعقيدا شديدا وعسرا بيِّنا ، فيما يرغبه ويديره من مسائل النحو وقضاياه"[2].

ويرد كثير من المحققين والباحثين ذلك الصراع الذي حدث بين الفرزدق وعبد الله بن أبي إسحاق إلى عدم اتفاق الأدباء والنحاة على طبيعة الأسلوب المستعمل. فإذا كان النحاة متشدّدين ومعروفين بالجفاف والدقة المتناهية فإن الأدباء والشعراء خصوصا خلاف ذلك[3]. فهم يغيرون ويبدعون ويتساهلون بشكل من الأشكال.

ومما أورده **ابن الأنباري** عن جفاف أسلوب النحاة قوله:"قال أهل الأدب: كنا نحضر عند ثلاثة مشايخ من النحويين فمنهم من لا نفهم من كلامه شيئا ومنهم من نفهم بعض كلامه، ومنهم من نفهم جميع كلامه "[4]. وهو اعتراف واضح بالتفاوت في جفاف الأسلوب، فإنك تجد في كتب النحو أحيانا الجمل الواضحة والفقرات البينة. ثم يقول: " فقد رأينا من النحاة واللغويين من مدّوا في البيان يدا، ورأينا من مصنفات النحوما جرت فيه قواعد النحو ومسائله سهلة سائغة..."[5].وظاهرة الغموض والتعقيد ليست بالشيء الجديد في كتب النحو، فهذا ابن كيسان يتحدث عن كتاب سيبويه قائلا:" نظرنا في كتاب سيبويه فوجدناه في الموضع الذي يستحقه ووجدنا ألفاظه تحتاج إلى عبارة وإيضاح"[6]. ويعلّل ذلك بقوله:" لأنه كتاب

كتاب

[1] المرجع نفسه، 80/1.
[2] المرجع نفسه ، 23/1.
[3] ينظر:عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ص 73.
[4] الفارسي الحسن بن أحمد ،كتاب الشعر، تحقيق:محمود محمد، دط،دت ، ص 58.
[5] المرجع نفسه، ص59.
[6] المرجع نفسه، ص 57

ألف في زمان كان أهله يؤلفون مثل هذه الألفاظ، فاختصر على مذهبهم "[1]. وقد كان المبرد يعلق على صعوبة كتاب سيبويه وقيمته العلمية لمن أراد أن يقرأه عليه يقول له: هل ركبت البحر؟! وذلك رفعا من شأن الكتاب وإبراز قيمته بين الدارسين من جهة ومتانة أسلوبه وتعقيداته أحيانا من جهة أخرى[2].

وهي شواهد وأدلة تدل دليلا قاطعا على تعقيدات وجفاف أسلوب ذلك العصر، وإنه لحري بنا أن نعيد قراءة النحو وكتابته بأسلوب سهل ومناسب يتلاءم وروح العصر.

3.1: التجريد:

وهي ميزة تمتاز بها بعض العلوم كالرياضيات مثلا، وإن النحو باتت تلازمه هذه الصفة والتصقت به، إذ غالبا ما تنعت قواعد اللغة بالتجريد وبعدها عن الواقع، حتى أمثلتها التي تتداول من جيل إلى جيل قلما يحدث فيها تغيير وإنه ليظن المبتدئ أن هذه القواعد خاصة بتلك الأمثلة بذاتها[3] فيعجز عن تطبيقها في أمثلة أخرى مماثلة في التركيب، ناهيك عن بتر النصوص والأمثلة والشواهد عن سياقاتها وكثيرا ما يكون القائل مجهولا أو مشكوكا في صحة نسبة النص إليه[4].

لقد أدى كل ذلك إلى نتيجة واحدة وهي انفصام العلاقة بين النحو وقواعده وبين استخدام اللغة مما دعا ببعض العلماء **كابن خلدون** [5]مثلا يقول بأن جهابذة النحاة أقل من غيرهم في مجال إجادة استخدام اللغة.

4.1:التفاوت في المصطلحات والتعريفات:

من ذلك مصطلح الأمثلة الخمسة(الأفعال الخمسة) فهو لم يرد عند سيبويه، ولكنه ورد عند الزجاجي في قوله" والنون علامة الرفع في الأفعال خاصة، وهي خمسة أمثلة من الفعل وهي: يفعلان وتفعلان ويفعلون

[1] عبد القادر البغدادي، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، دار الهدى، بيروت،ط1، دت، ج1،ص179.

[2] السيوطي جلال الدين ، بغية الوعاة،مكتبة السعادة، مصر، ص 366.

[3] ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحوالعربي، ص28.

[4] عفيف دمشقية، المنطلقات التأسيسية والفنية إلى النحو العربي ، معهد الإنماء العربي بيروت ط1، 1978م، ص 107.

[5] ابن خلدون، المقدمة،ص 560.

وتفعلون وتفعلين ، نحو قولك يذهبان وتذهبان ويذهبون وتذهبون وتذهبين"[1] . أما المجاشعي ففي مقدمته فيعرفه بقوله:"شرح تثنية الضمير في الفعل وجمعه"[2]، والأمر نفسه عند الزمخشري الذي لم يستعمل هذا المصطلح[3]، وكذلك ابن عصفور[4]، أما ابن هشام وابن عقيل فقد أعادا استعمال مصطلح الأفعال الخمسة اقتداء بالزجاجي[5].

ونسوق مثالا آخر وهو الجملة: فإن هذا المصطلح لم يستعمله سيبويه بمعناه النحوي، ولم يرد صراحة في كتابه، وما ورد منه في كتابه في عدة مواضع إنما قصد به المعنى اللغوي[6]، فلقد كان أول من استعمل هذا المصطلح أبو العباس المبرد عندما تعرّض للحديث عن الفاعل حين يقول:" وإنما كان الفاعل رفعا لأنه هو الفعل وجملة يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب، فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء والخبر إذا قلت:(قام زيد، بمنزلة قولك: القائم زيد)"[7] .

ويذكر**عبد العليم إبراهيم** أن بعض المصطلحات النحوية لم تكن مستعملة في كتب المتقدمين وإنما ظهرت في كتب المتأخرين من ذلك الإعراب التقديري، والفعل المبني للمجهول، ونائب الفاعل، و لا النافية للجنس، وشبه الجملة، والمصدر المؤول، والملحق بالمثنى، والأفعال الناسخة، والنعت السّببي، النعت الحقيقي...فشاعت هذه المصطلحات في كتب المتأخرين والشرّاح دون مراعاة لمستوى المتعلمين في استيعاب تلك المصطلحات وإدراك مرادها[8].

---

[1] عبد الرحمن أبوالقاسم الزجاجي،الجمل في النحو، تحقيق علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م، ص3.

[2] المجاشعي، المقدمة في النحو، تحقيق: حسن شاذلي فرهود، المطبعة العربية الحديثة، 1980م، ص26.

[3] الزمخشري،المفصل في علم العربية دار الجيل، بيروت، لبنان،ط2، دت،دط، ص 244.

[4] ابن عصفور، المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري، وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، 1972 ،ص 48.

[5] ينظر:ابن عقيل، شرح ابن عقيل 1: 79 تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، وابن هشام،شرح شذور الذهب: تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1986م ، ص85.

[6] عبد المجيد عيساني، الجملة في النظام اللغوي عند العرب، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع5، مارس 2006، ص94.

6المبرد، المقتضب،تحقيق: حسين محمد، مراجعة، إميل بديع يعقوب، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، ج1، ص70.

[8] عبد العليم إبراهيم، النحو التعليمي في التراث العربي، ص95.

وهذا ما جعل كتب النحو التعليمي تمتلئ بمثل هذه التعريفات التي كانت في غالب الأحيان غير واضحةفي أذهان المتعلمين، وأصبحت أمثال هذه الكتب لا تقدم المعرفة للقارئ في سهولة ويسر، رغم ما بذله

أصحاب الشروح والحواشي والتقارير و التعليقات فأدّى ذلك إلى الانصراف عنها حينا، والتوجس منها أحيانا، وما ألفه المعلمون وأجادوا تلقينه كتب له الشهرة والذيوع إلى يومنا هذا، وأصبحت جل كتب النحوالتعليمية متحفية لا يمتلك ناصيتها إلا المتمرسون بها من المتخصصين[1].

2. من حيث المنهج:

أما من حيث مناهج النحاة في دراسة النحو فتبدو بعض المشاكل التي زادت من صعوبة النحو وعقدت مسائله منها:

12:صعوبات منشؤها طريقة جمع اللغة:

سبق وأن أشرنا إلى أن النحو تميّز بطابعين: طابع تعليمي وآخر نظري، وإن الخلط في بعض الأحيان بين الطابعين وغلبة الطابع التعليمي كان له أثر في الدراسة المنهجية لقواعد اللغة بل" كان سببا في حصر تفكير النحاة وجهودهم في هذا النطاق أو المستوى المحدود فلم يتمكنوا من درس النحو درسا منهجيا موضوعيا كنظام متكامل يصف قواعد اللغة ونظمها "[2].

إن بعض تلك المآخذ التي لاحظها الدارسون ورأوا أنها زادت من صعوبة النحو والتي نشأت أساسامن طريقة جمع اللغة، حيث لم يتقيد جامعو اللغة بالمستوى المعيّن الذي كانت تتركز عليه دراساتهم ويعني هذا أنهم لم يحدّدوا مستوى معينا بل جمعوا كل المستويات، فلم يميزوا بين صغير وكبير أو رجل وامرأة ، أو بدوي وحضري، وبين لغة الأديب والشاعر وبين غيرهم من الطبقات، فكان هدفهم جمع اللغة فحسب.

[1] المرجع نفسه، ص99.

[2] عبد الوارث مبروك سعيد،في إصلاح النحو العربي،ص 22.

ويضاف إلى هذا عامل آخر وهو تحديد القبائل المأخوذ عنها وترك باقي القبائل إذ كان ذلك مصدرا من مصادر عيوب النحو وصعوباته لأن " لغات هؤلاء جميعا تختلف بينها في قليل أو كثير كما قد تختلف عن باقي القبائل الكثيرة التي لم يأخذوا عنها"[1].وتلك القبائل المأخوذ عنها ذات لهجات مختلفة، ولذلك فإن النحو صار نحو لهجات متعددة أفرزت تباينا في وجوه الحكم الواحد. وممّا يساق شاهدا على ذلك الحرف(لم) الذي اعتبر جازما في الأعم الغالب وملغى لا عمل له حينا، وناصبا أحيانا. "بالإضافة إلى الاعتماد على اللهجات واللغات الضعيفة والشواذ، هل يستطيع المتعلم استيعاب مصادر الفعل الثلاثي، ويتمكن من حفظ جموع مختلف الأسماء ولكل قبيلة جمعها ؟ أيعقل أن يكون للاسم عشرات الجموع[2] مابين قلة وكثرة وسالم ومكسر؟"[3].

وإذا كان للتحديد المكاني للقبائل المأخوذ عنها دور في بروز بعض صعوبات النحو ، فإن توسيع الحدود الزمنية للفترة المحددة للاحتجاج ، لم تبرأ كذلك من تهمة إلصاق بعض الصعوبات بها، فلم يتفطن جامعواللغة إلى التطور الذي أصاب لغات تلك القبائل خلال الفترة الزمنية التي ليست باليسيرة .

ومن بين تلك المآخذ كذلك نجد اعتمادهم على الشعر كمصدر أساسي لاستنباط قواعد اللغة وأحكامها، مع أن الشعر له لغته الخاصة وأسلوبه الراقي وأوضاعه في ترتيب الكلام ممّا لا يكون في غيره من الأساليب[4].

2.2: غلبة التفكير المنطقي على النحو:

بعد أن اكتمل النحو في عصر التدوين ، وفي الوقت الذي انتشرت فيه الترجمة شاعت دراسة المنطق اليوناني في نهاية القرن الثاني الهجري ، وأثبت التفكير المبني على هذا المنطق فاعليته في ميادين الدراسات الكلامية والفقهية، الأمر الذي أغرى النحاة بالأخذ به في مناهجهم ودراساتهم فتسربت إلى مناهج النحويين عناصر أجنبية من مناهج التفكير أخذت تسيطر على تفكيرهم وطريقة فهمهم للنحو، وتصورهم

[1] عباس حسن، اللغة والنحو، ص63،64.

[2] لا مانع من وجود عشرات الجموع ولكن نكتفي في التعليم بالمشهور والمتداول ولا ننكر وجودها فهي خاصية وميزة من مميزات العربية تدل على غناها وثرائها اللغوي.

[3] انطوان صياح وآخرون،تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية،لبنان،ط1، 2007 ،ج1، ص123.

[4] ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد،في إصلاح النحو العربي،ص 29.

لقضاياه حتى انتهت بهم إلى الانحراف به عن خطه اللغوي الأصيل. إن غلبة الفكر المنطقي والفلسفي على النحو واتخاذ هذا المنحى منهجا في دراستهم للنحو وفهم قضاياه "أغرق النحاة . أو بالأحرى أغرقوا النحو . في قضايا منطقية مجردة، حتى نسوا . بمرور الزمن طبيعة الموضوع الذي يدرسونه فاستحال في أيديهم من

منهج لوصف اللغة وتقعيدها من أجل حفظها وتيسير طريقها للدارسين إلى قضايا هامشية وبعيدة عن اللغة في الغالب، يغلفها الإبهام وتثقلها التفريعات الكثيرة التي لم تنشأ إلا نتيجة لشهوة الجدل التي استبدت بالنحاة"[1] ، والنتيجة التي انجرت على ذلك هي تعرض الدرس النحوي إلى الإهمال حيث " أهمل جوهر النحو وقضاياه الأساسية أمام طغيان هذه القضايا والمشاكل الدخيلة عليه. هذا الاتجاه غير النحوي في دراسة النحو كان له أكبر الأثر في استغلاق النحو و توعّر طريقه حتى على النحاة أنفسهم أحيانا"[2].

إن طغيان الفلسفة والمنطق على الدراسات النحوية واهتمام النحاة بها شغلهم عن الهدف الذي من أجله وجد النحو وقد أدى كل ذلك إلى تخمة في التركة النحوية التي صارت "محمّلة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة ومنتفخة بدقائق الفروع والمجادلات والأقيسة والتعليلات وخرجت بذلك دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة: قولا، وقراءة، وكتابة"[3].

يقول **محمد عيد** بهذا الشأن متحدثا عن أثر التفكير المنطقي والفلسفي على النحو:" لقد أدّى هذا الانفصال بين النحو واللغة إلى حدوث فجوة عمقتها تلك الدراسات التي تستقي مادتها من الذهن لا من اللغة، ومن الفلسفة العقلية لا من الواقع، ومن الشواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة، ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والافتراضات لإخضاع الأمثلة طوعا أو كرها للقواعد، لا من ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها، ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة"[4].

---

[1] عبد الوارث مبروك سعيد،في إصلاح النحو العربي ، ص 12.

[2] المرجع نفسه، ص 12.

[3] محمد عيد ، في اللغة ودراستها، عالم الكتب ، القاهرة، 1974،ص200.

[4] المرجع نفسه، ص201.

إن طغيان الفكر الفلسفي والمنطق على الدراسة النحوية كانت نتيجته الحتمية بروز ظواهر أثرت على الدرس النحوي منها: الانحراف عن الخط الأصيل للنحو، وظاهرة التطويل، وكثرة الخلافات.

2 2 1. الانحراف عن الهدف من النحو:

إن الخلط بين الوسيلة والغاية لاشك أنه سيغيّر الوجهة، وإن عدم التمييز بينهما سيؤدي لا محـــالة إلى الانحراف عن المسار الصحيح وهو ما وقع للنحو العربي، فعوض أن تكون القواعد وسيلة لحفظ الكلام وصحة النطق والكتابة وتقويم لسان المتعلمين صارت القواعد غاية لذاتها، فانحرف كثير من المؤلفين عن هذه الغاية بسبب عدم التزامهم بالتأليف وفق الهدف الحقيقي من علم النحو.

وقد وردت شهادات تاريخية ودلائل تؤكد هذا الانحراف: من ذلك ما يعرف بالمسألة الزنبورية الشهيرة التي وقعت بين سيبويه و الكسائي والتي كان غرض الكسائي وأتباعه الانتصار والغلبة ليس إلاّ في الجملة الشهيرة:"كنت أظن أن العقرب أشد لسعة من الزنبور،فإذا هوهي، أو فإذا هو إياها"[1].

ومن تلك الشهادات قصة(حتى) وما عملته في نفوس النحاة: فقد ذكر عن **الفراء** أنه كان يقول: "أموت وفي نفسي شيء من حتى"[2]. وقد قيل قديما بأن حتى حتحتت قلوب العلماء، إشارة بذلك إلى الجهد الذي بذلوه والوقت الذي أنفقوه لتحديد عمل حتى التي تعدد عملها بحسب السياق الذي ترد فيه[3].ومع ذلك لم يصل بها العلماء إلى شيء، وراح كل منهم يخلص من دراسته إلى حال من أحوالها المختلفة .

أورد **الجاحظ** في كتاب الحيوان ما يدل على أن النحو عندهم صار غاية وصناعة يتكسب بها بدلا من التأليف لغايات هي أجلّ من تلك الصناعة حين قال لأبي الحسن الأخفش: "أنت أعلم الناس بالنحو فلمَ لا تجعل كتبك مفهومة كلها؟ وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها؟ وما بالك تقدم بعض العويص وتؤخر بعض المفهوم. قال: أنا رجل لم أضع كتبي هذه لله ، وليست هي من كتب الدين ولو وضعتها هذا

[1] سيبويه، الكتاب، 19/1.

[2] عابد توفيق الهاشمي،الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1993، ص 192.

[3] ينظر:عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 23.

الوضع الذي تدعونني إليه قلّت حاجتهم إليّ فيها وإنما كسبت في هذا التدبير إذ كنت إلى التكسب ذهبت"[1].

لقد أدرك الجاحظ الهدف من النحو وما يستوجب معرفته لذلك كان يرى بأن الواجب في تعلم النحو وبخاصة للمبتدئ " ألاّ يتجاوز ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ومذهل عما هو أرد إليه منه "[2]. وهي مقولة تنبئ عن المغزى الحقيقي للنحو باعتباره وسيلة لتقويم اللسان وسلامة الأداء ودقة التعبير، إذ ما الفائدة التي سيجنيها المتعلم من حفظ قواعد يعجز عن استعمالها في كلامه. فالغاية إذا " إتقان أسلوب اللغة، أي تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة "[3].

ومما أورده **الزجاجي** في الإيضاح بيانا لهدف النحو قوله:" الفائدة في الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغيّر وتقويم كتاب الله عز وجل الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمدومعرفة أخبار النبي وإقامة معانيها على الحقيقة "[4]. و يعني ذلك أن يكون النحو وسيلة لفهم المعنى وبلوغ مقاصد النصوص الدينية متمثلة في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وما يرتبط بها من مصالح دنيوية.

ومن مظاهر هذه الغائية التي ابتلي بها النحو العربي كثرة التصانيف المتشابهة والشروحات المتعددة للمتن الواحد سواء أكان شعرا أم نثرا واستعمال الأمثلة والشواهد نفسها للقاعدة الواحدة.

ومن أمثلة هذه التآليف شروح الكتاب لسيبويه فنجد مثلا شرح أبي جعفر النحاس(338ه) وشرح ابنالحاجب (646ه) وشرح أبي العباس أحمد بن محمد بن علي(776ه) في الشام. وشرحه من نحاةالأندلس ابن خروف(680ه)[5] كماشرحه السيرافي والرّماني.ومن المتون نجد (الكافية)(والشافية) لابن

[1] الجاحظ عمرو بن بحر ،الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي بيروت، ط3، 1969م،91/1.

[2] بن الأثير مجد الدين،الكامل،27/26/1.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ،ص 279.

[4] الزجاجيأبو القاسم ،الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م. ص 95، 96.

[5] حاجي خليفة، مصطفى بن منصور،كشف الظنون، م2 فهرس 1426، 1428.

الحاجب وشروحهما. ولما رأى ابن الحاجب أن أرجوزته لم تكن كافية للغرض الذي من أجله ألفت شرحها في كتاب سماه (الوافية)[1].

ونجد كذلك (المفصل) للزمخشري الذي شرحه ابن يعيش (ت 643هـ) في كتابه (شرح المفصل) وشرحه ابن الحاجب في كتاب (الإيضاح)[2]، وألفية ابن معطي، وألفية ابن مالك وشروحهما المتعددة وهي تعد أشهر الألفيات لتداولها وتدارسها بين المتخصصين وغيرهم. ولا يتسع المجال لذكر كل ما ألف من متون ومختصرات تظهر بوضوح قدرة مصنفيها على النظم وبراعتهم اللغوية . ومع هذا فمهما قيل عن هذه المصنفات والمتون فإن العيب ليس " في كثرة هذه المؤلفات في حد ذاتها بقدر ما يكمن العيب في التشابه الذي لا يرجى منه شيء، وفي التكرار الممل الذي لا تنوع فيه ولا إبداع"[3] . ولو أنها تنوعت من حيث الشرح والأمثلة وعملت على التجديد في أساليبها ومناهجها لخدمت النحو العربي أيما خدمة ولكانت مصدر ثراء للنحو العربي.

يتضح ممّا سبق ذكره أن بعض النحاة القدامى قد انحرفوا عن المسار الحقيقي للنحو، وتناسوا الهدف الذي من أجله وجد، واستغلوه لأغراض متعدّدة، في حين نجد منهم من تفطن لتلك الحقيقة .كالجاحظ مثلاونبّه إلى ضرورة التمييز بين الغاية والوسيلة وحاول إرجاع قطار النحو إلى سكته التي حاد عنها ليكونوسيلة للفهم لا غاية مقصودة لأهداف متعدّدة.

2. 2.2: **التطويل**:

وهي ظاهرة لافتة للانتباه تعاني منها معظم كتب النحو التيتميل إلى الطول المفرط الناتج عن التكراروالاستطراد والحشو ومعالجة قضايا خارجية لا صلة لها بالنحو، وهي سمة تميّزت بها المؤلفات النحوية كغيرها من المؤلفات في ذلك الزمن نتيجة ولع المؤلفين بالمجادلة والمناقشات اللفظية بغية إظهار التفوق والسبق "والحقيقة أن القواعد الأساسية لنحو اللغة العربية يمكن أن تستخلص في صفحات قليلة مصفاة من هذا الحشو الذي لا طائل وراءه"[4] وممّا يعاب على منهج القدامى الاستطراد الكبير الذي يسود في الكثير من

[1] عبد العال سالم مكرم، المدرسة النحوية في مصر والشام، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط2، 1990،ص 172.

[2] عبد العال سالم مكرم، المدرسة النحوية في مصر والشام، ص 68.

[3] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ص 25.

[4] رمضان عبد التواب،فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ط6، 1999م. ص417.

الموضوعات ، إذ لا يلتزم المؤلّف بالموضوع الذي يعالجه وينتقل إلى غيره دونما مقدمات ، ولا حرج ،فكثيرا ما ينسى القارئ الموضوع الأصلي ويتشتّت ذهنه وأفكاره وهي منهجية . وإن كان لها ما يبررها عند القدامى فإنها لا تصلح لزمننا هذا الذي يعد فيه التخصص والتدقيق في بسط الأمور وتفصيلها والالتزام بالعلمية من أولى الأولويات .

وتتمثل هذه الظاهرة في أوضح صورها في الشروح والحواشي والتقارير، ولا شك أن لعلم الكلام والمنطق أثرهما في انتشار هذه الظاهرة.

2. 2. 3: **كثرة الاختلاف**:

لا جرم أن من يلقي نظرة في الموروث الثقافي والحضاري للأمة العربية وبخاصة ما ألف منها في النحو من مؤلفات ومتون وشروح ومختصرات، وحواشي وتقريرات لا يمكنه المرور دون ملاحظة الاختلافات وتعدد الآراء ووجهات النظر في المسألة الواحدة من مسائل النحو، بل يصل الأمر أحيانا إلى حدّ التناقض وهو ما ضاق به ذرعا جلّ الدارسين والمتعلمين لأنها ممّا تزيد الاضطراب وعدم الاستقرار في الرأي وتبعث على النفور من المادة النحوية. ولا شك أن " سيطرة المنطق الصوري وما تولد عنها من الإغراق في التجريد والتعليل هي المسؤولة عن عدد كبير من عيوب النحو العربي وصعوباته وعلى رأسها: كثرة الخلاف بين النحاة"[1]. وإن الإغراق في المسائل المنطقية كالتعليل والقياس يضفي على الدراسة اللغوية طابعا تجريديا "والتجريد يفتح الباب واسعا أمام وجهات النظر التي تتعدّد وتختلف، وقد تتعارض لعدم ارتباطها بواقع محدد"[2]. ويقر **رمضان عبد التواب** بأن العربية "ليست بدعا بين اللغات في صعوبة القواعد غير أن شيئا من هذه الصعوبة يعود بالتأكيد إلى طريقة عرض النحويين لقواعدها فقد خلطوا في هذه القواعد بين الواقع اللغوي والمنطق العقلي وبعدوا عن وصف هذا الواقع إلى المماحكات اللفظية وامتلأت كتبهم بالجدل والخلافات العقيمة فضلّ المتعلم وسط هذا الركام الهائل من الآراء المتناقضة في بعض الأحيان " [3].

---

[1] عبد الوارث مبروك سعيد،في إصلاح النحو العربي، ص32

[2] المرجع نفسه، ص32.

[3] رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية،ص 417.

وما يؤكد هذا الاختلاف الواسع بين النحاة تلك المصنّفات التي خصّصت لهذا النوع من الدراسةمنها على سبيل المثال : (اختلاف النحويين) لثعلب ، و(الرد على ثعلب في اختلاف النحويين) لابن درستويه، و(الخلاف بين النحويين) للرماني، و(الإنصاف في مسائل الخلاف) لابن الأنباري، و(التبيين) لأبي البقاء العكبري[1].

ولاشك أن هذه المؤلفات وغيرها قد صرف فيها أصحابها وقتا كثيرا لأجل تأليفها وأنفقوا فيها جهدا كبيرا واستنفدوا فيها طاقة ليست باليسيرة ، إذ كان بالإمكان استغلال ذلك الجهد في مسائل أخرى أجدى وأنفع في خدمة اللغة العربية بعامة وخدمة الدرس النحوي بخاصة.

وعلى هذا الأساس يمكن أن نطرح السؤال الآتي: ما الذي تقدمه مثل هذه الخلافات والنزاعات للدرس النحوي ؟ وما الذي يجنيه المعلمون والمتعلمون من هذه الخلافات؟ هل ستغيّر هذه الخلافات الواقع اللغوي المتردي؟، بل العكس من كل ذلك فإنها لم تعمل إلا على نفور المتعلمين من النحو وزادت من اقتناعهم بصعوبته، فالواجب إذا هو تنقية تلك المصادر وتصفيتها فهي ليست محل درس إلاّ عند المتخصّصين.

وإذا كان هناك من يرى بأن صعوبة النحو إنما هي ناشئة من مؤلفات القدامى، وطريقة جمعهم للغة، وهيمنة قضايا المنطق على الدرس النحوي، فإن آراء أخرى ترى غير ذلك، إذ تنظر إلى المسألة من زاوية طبيعة قواعد اللغة العربية ونظمها، ورأس الأمر في ذلك الإعراب.

ب . ظاهرة الإعراب:

يرجع كثير من الدارسين والباحثين سبب ضعف اللغة العربية وترديها إلى مادة النحو العربي التي تمثل أبرز أوجه الصعوبة فيها، فقد حاول البعض ممّن تعرّضوا لدراسة مشاكل اللغة العربية ونحوها بصفة خاصة إلى أن يرجعوا بعضها إلى طبيعة العربية ونظمها المختلفة[2]، ويرون في ظاهرة الإعراب التي هي خاصية من خصائص العربية، أبرز المشكلات التي عقدت الدرس النحوي ورأوا بأن التخلص منه بالتسكين وسيلة للقضاء على أكبر صعوبات النحو. ولعل أبرز المنادين بهذا الاتجاه في العصر الحديث إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء

[1] ينظر:عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 28.

[2] منهم سلامة موسى، وأنيس فريحة.

النحو" الذي دعا فيه إلى ضرورة التوجه إلى قواعد اللغة العربية حيث يرى بأن صعوبة النحو تتمثل في تلك القواعد وطريقة وضعها، وما علينا سوى تغيير منهج البحث النحوي للغة العربية فيقول: "لقد بذلت في تهوين النحو جهود مجيدة واصطنعت أصول التعليم اصطناعا بارعا ليكون عربيا واضحا على أنه لم يتجه أحد إلى القواعد نفسها وإلى طريقة وضعها، فيسأل ألا يمكن أن تكون تلك الصعوبة من ناحية وضع النحو وتدوين قواعده وأن يكون الدواء في تبديل منهج البحث النحوي للغة العربية؟"[1].

ويؤيّد آخر ما ذهب إليه **إبراهيم مصطفى** من أن الصعوبة التي يعانيها التلاميذ إنما هي نابعة من طبيعة قواعد اللغة العربية حين يقول: "إن الصعوبة التي يحسّها التلميذ الذي لم يكتسب السليقة التعبيرية، ولم يستوعب الحقائق النحوية والصرفية والإملائية حين يحاول استعمال اللغة العربية الفصحى والتعامل بها في مواقف الخطاب المختلفة صعوبة منشؤها طبيعة القواعد التي هي في الأصل قوانين وأحكام وأنساق معيارية تتطلب قدرة على التخيّل المجرّد وعلى فهم مكونات النظام النحوي والصرفي والأسس التي انبنت عليها أحكامه ومعاييره و مصطلحاته مما يصعب الإحاطة بكل ذلك على الذين لم يتمكنوا من هذا العلم ولم يتعلموه جيّدا "[2].

لكن هذا ليس سببا كافيا ومقنعا إذا أسقطنا هذه الحجة على اللغات الأخرى، إذ طبيعة القواعد التي هي قوانين وأحكام وأنساق معيارية تنطبق على كل اللغات،إلاّ أن الشكوى إنما اقتصرت على اللغة العربية فحسب.

ومن جهة أخرى فإن**عبد الوارث مبروك سعيد** يلقي باللائمة على المتأخرين الذين لم يجدوا ما ينتقدون في الجوهر فراحوا يبحثون في الشكليات، وهو يرى بأن سبب معاناة النحو من الصعوبات وظهور مشكلاته إنما يرجع ذلك إلى "أن النحاة المتأخرين بعد أن تسلموا النحو مكتملا تقريبا في كتاب سيبويه لم يجدوا لأنفسهم مجالا في غير الشكليات وكانت ظاهرة الإعراب هي أهم ما شغلهم لأنها أبرز السمات المميّزة

[1] إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، القاهرة، ط2، 1992، المقدمة (هـ).

[2] إيمان سالم حمودي الخفاجي، مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي في العراق، ص 10.

للعربية والخطأ فيها أكثر وأوضح، فركّزوا عليها جهودهم وفرّعوا فيها وفتقوا وتخيّلوا وألغزوا حتى غلب على ظنهم أن النحو ليس إلا قوانين الإعراب والبناء..."[1] .

ليخلص إلى أن الاهتمام المبالغ فيه بقوانين الإعراب والبناء وأحكامهما من قبل بعض النحاة المتأخرين الذين قُدر لأفكارهم ومصنفاتهم أن تسود مما كانت له نتائج أضرّت بالدرس النحوي أيما إضرار وتولدت عن ذلك صعوبات ومشاكل منها:

1. استأثرت أحكام الإعراب والبناء بالجزء الأكبر من الاهتمام، مما جعل بعض المباحث المهمة تتعرّض للإهمال والإبعاد عن الدراسة كالمباحث الصوتية والإكثار من النصوص اللغوية والشواهد التي تدعم القاعدة، كما لم يعد هناك متسع للتعمق في درس النحو وتطوير مباحثه.

2 . أصبح النحو يظهر في صورة مشوهة بعيدة عن حقيقته وهذه الصورة المشوهة ضلّلت بعض الدارسين أحيانا فاتّهموا النحو والنحاة القدامى بما ليس فيهم. بل يذهب **عبد الرحمن الحاج صالح** إلى أن بعض المتأخرين لم يفهموا النحو كما فهمه العلماء الأوائل الذين وضعوا أسس النحو كالخليل وسيبويه، وابن جني وغيرهم... في حين يستثني بعض من شذّ من المتأخرين كالرضي الاستراباذي، ويرى أصحاب بعض المتون والمنظومات أنهم كانوا أكثر ضررا وأشد خطرا على الدرس النحوي ، وذلك ما يفسر دعوته إلى النظرية الخليلية [2].

3. تحول النحو من وسيلة إلى غاية فأصبحت القواعد تدرس لذاتها ويكتفى بها عن التطبيق، ومن هنا كان عقم النحو وجموده الذي أشار إلى بعض آثاره ابن خلدون بقوله:" نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أوذي مودة ...أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يُجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي"[3].وشيوع هذه الظاهرة في عصرنا الحديث أوضح من أن تحتاج إلى تعليق.

---

[1] ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، ص 6.

[2] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1،ص169، 170 .

[3] ابن خلدون، المقدمة ص560.

4. اتخذ بعض المؤلفين من ظاهرتي الإعراب والبناء وأحكامهما أساسا لتصميم مؤلفاتهم النحوية: فتقسم المباحث بين المبنيات والمعربات ثم تفصل أنواع كل منهما ، وقد شاع هذا المنهج في التأليف بين النحاة ابتداء من القرن السابع الهجري تقريبا بدءا بابن معطي (ت628هـ)، فابن مالك(627هـ)،فابن هشام(ت761هـ)، فابن عقيل(ت796هـ)، ولا يزال شائعا حتى الآن[1].

لقد كانت هناك مناهج أخرى متقدمة وكان من الممكن . لولا غلبة منهج الإعراب أن تستحدث مناهج مختلفة أقرب إلى طبيعة النحو وأعون على تحقيق الثمرة المرجوة منه[2].

وإذا كان هناك من يقول بصعوبة النحو والإعراب الذي يعد عائقا في تعلم اللغة العربية فإن **سعيدًاالأفغاني** يرد على المنادين بصعوبة القواعد والإعراب التي يقول بها المستشرقون . ومن لفّ لفّهم . مخالفا بذلك ما يزعمونه اعتمادا على المقارنة بين اللغة العربية واللغات الأوروبية فيقول:" إن القواعد العربية أسهل من القواعد الفرنسية والإنكليزية وغيرهما وأنها أكثر قواعد اللغات منطقية واطّرادا وأقلها جميعا استثناء وشذوذا في القراءة والكتابة"[3]. ويضيف قائلا في معرض حديثه عن الصعوبة التي بات يوصف بها النحو :" بأن كثرة ترديد المشككين المأجورين للصعوبة في كل حين وفي ميادين مختلفة والدعاية المرددة المكررة المنوعة مهما تكن باطلة لا بد أن تغرس الريب في بعض الصدور "[4]. ولا شك أن الأمر إذا كثر منتقدوه ولاكته الألسنة في أزمنة متعددة ووجدت الوسائل المساعدة على الذيوع والانتشار فإنه مما يرسخ فكرة الصعوبة عند الباحثين والقارئين، والشيء إذا تكرر على الألسنة تقرّر في الأذهان. رغم أنه لا يعدو أن يكون عاملا نفسيا أكثر منه حقيقة واقعة.

ويؤيد **رمضان عبد التواب** ما ذهب إليه **سعيد الأفغاني** من أن صعوبة القواعد المرتبطةبالإعرابليست العربية بدعا فيها، وأن هذا الإعراب الذي تردّ إليه كلّ صعوبة، ويُعزى إليه كل تعقيد ليس من خصائص العربية وحدها:" فهناك لغات كثيرة لا تزال تحيا بيننا وفيها من ظواهر الإعراب المعقد ما يفوق إعراب العربية

---

[1] وهو ما نجده عند عبد العليم إبراهيم في كتابه النحو الوظيفي.

[2] ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي ، ص7.

[3] سعيد الأفغاني، من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، ط2، 1981م، ص 191.

[4] المرجع نفسه، ص197.

بكثير، فهذه هي اللغة الألمانية مثلا تقسّم أسماءها اعتباطا إلى مذكر ومؤنث، وجنس ثالث لا تعرفه العربية وهو (المحايد) وتضع لكل واحد من هذه الأجناس الثلاثة أربع حالات إعرابية "[1].

وبخصوص ترك الإعراب وتسكين أواخر الكلمات، وربط ذلك بصعوبة النحو يرى عدد من الباحثين أن مجرد الدعوة إلى ترك الإعراب هو إقرار بصعوبته، فأين تكمن صعوبة النحو إذاً؟

يجيبنا **أحمد سليمان ياقوت** عن هذا السّؤال بأن الطفل عندما يدخل المدرسة الابتدائية ويمضي سنوات بها يؤدي في نهاية هذه المرحلة امتحانا يؤهله نجاحه فيه للدخول إلى المتوسطة، ومن بين مواد هذا الامتحان اللغة العربية التي تنقسم بدورها إلى مجموعة من الأنشطة كالقراءة والإملاء والتعبير والنحو، ويخصص للنحو علامات ، وقد ينجح المتعلم في امتحان اللغة العربية رغم عدم حصوله على العلامات المناسبة في النحو، ثم ينتقل إلى المرحلة المتوسطة وفي ذهنه أن ينجح دون الاعتماد على النحو، وفي هذه المرحلة تتراكم القواعد النحوية والصرفية على التلميذ ويعوّل على الأنشطة اللغوية الأخرى في نجاحه فينجح، ثم ينتقل إلى المرحلة الثانوية ويمضي بها ثلاث سنوات ، ويتكرّر الأمر بمثل ما حدث في المرحلتين الأوليين، بل إن هناك تيسيرات وتخفيفات لطلبة الثانوية من شأنها إضاعة النحو أكثر فأكثر.

فإذا دخل الجامعة في اختصاص علمي كالطب أو الصيدلة أو الهندسة انقطعت صلته باللغة العربية وصار طبيبا أو مهندسا لا يحسن قراءة سطر في جريدة، أو مجلة، أما إذا كان من المنتسبين إلى اختصاص أدبي أو قريب منه، كالحقوق، والإعلام، واللغات... فالخطب أشد وأنكى إذإن"كثيرا من المحامين تخرّجوا في كلية الحقوق وهم يخطئون في كتابة دفاعاتهم، وكثير من الإعلاميين لا يفرّقون بين المنصوب والمرفوع، وكم من رؤساء في مصالح الحكومة ودواوينها إذا وقفوا يخطبون وقعوا في أخطاء لا يقع فيها مستشرق بذل بعض الجهد في تعلّم العربية ونحوها "[2].

بل إن الأدهى والأمر أن يسند لواحد من هؤلاء الذين لا يحسنون أصول العربية وقواعدها أمر تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة ويتولى تعليم قواعد النحو والصرف والإعراب فأنّى له أن يُدرّس النحو وهو نفسه لا يعرفه؟!

[1] رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ص416.

[2] أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994، ص 36.

ليخلص في الأخير إلى أن الإعراب لا عيب فيه، بل العيب في المتعلمين وطريقة تعليمهم، وأن العلاج يكمن في الاهتمام بالدرس النحوي الاهتمام الكافي في المراحل الثلاث؛ الابتدائية، والمتوسطة ،والثانوية[1].

فهذه الشهادات والحجج تدلل على أن قضية الإعراب ليست حجة كافية لتركه خصوصا وأنه يمثل سمة ظاهرة في اللغة العربية، وخاصية من خصائصها، وأن المشكلة ليس أساسها القواعد بل طرائق تدريسها، وكيفية تعلمها، وهو ما يحيلنا إلى التطرق إلى تقصير المعلمين في تدريس القواعد وعدم إيلائها الأهمية الكافية.

[1] ينظر:أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي، ص 35، 36.

المبحث الثاني:

تيسير النحو التعليمي وتبسيطه

1.تعليم النحو في المرحلة الابتدائية:

إن اتجاه الدول لتعليم لغاتها ونشرها في أوساط مجتمعية متعددة باتت أكثر من ضرورة، ولعلّ هذا ما جعل تخصّصا كتخصّص تعليميّات اللّغات يلقى رواجا لا حدود له في العلوم الإنسانية ، وسواء تعلق الأمر بتعليم اللغات لأهلها أو لغير الناطقين بها فإن الأمر سيان، وما ذلك إلا للمكانة التي صارت تحتلها قضية تعليم اللغات، ونتيجة لذلك ظهرت اتجاهات حديثة في تدريس اللغات، فلم تعد النظرة إلى اكتساب اللغة تقتصر على تزويد المتعلمين بالحقائق والأحكام، وإنما هناك من يدعو إلى اكتساب اللغة مثلما تكتسب العادات والمهارات في الحياة[1]، ومن ثم أعطيت المهارات اللغوية الأولوية في التدريس، ففي هذه المرحلة التي تعد الأساس الذي ينطلق منه الطفل في اكتساب التعلمات اللغوية ، والتمرن على مهاراتها تبقى حاجة الطفل إلى اكتساب المهارات اللغوية الأساسية من استماع وكلام وقراءة وكتابة أشدّ من حاجته إلى تعلّم قواعد النحو في صورتها المجردة، لذلك فإنه يحسن تزويده بالنصوص والقصص والأناشيد والمسرحيات وموضوعات قرائية تساعده على الاستعمال الصحيح للغة.

أما موضوعات النحو فينبغي أن تكون في أساليب التعبير والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، كما ينبغي أن تقوم على التدريب الفني المنظم المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار، حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ. فأولى الأولويات إذاً هو الحرص على التمكن من مهارات اللغة وفنونها وأساليبها في مرحلة مبكرة من عمر الطفل وبخاصة في المرحلة الابتدائية لما لها من تأثير في حياة الطفل ولما للغة وإتقانها كلاما وكتابة من دور في مستقبل الطفل ، ولما لها من تأثير على تعلم المواد الأخرى .

وفي الوقت ذاته لابد من تهيئة الجو المناسب ، وتوافر القدوة الحسنة في استخدام اللغة، مما يؤدي بالمتعلمين إلى اكتساب السلامة اللغوية في ظلال هذه الأجواء،وإلى استيعاب اللغة بسهولة ويسر[2].

---

[1] وهو ما تدعو إليه النظرية السلوكية التي من أعلامها بلومفيلد وسكنير.

[2] إبراهيم الخطابي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة، التعليم المتعدد وتعليم اللغة العربية، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ج2، 2002، ص130.

يشير **الجاحظ** إلى ما يجب أن يتعلمه الطفل قائلا:" وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، وما زاد على ذلك فهو مشغلة له "[1]. وهو ما يجب أن تراعيه المناهج الدراسية ويراعيه مؤلفو المقررات التي كثيرا ما تمتلئ بدروس وموضوعات تثقل ذهن المتعلم وهو في غنى عن تعلمها . على الأقل في هذه المرحلة . التي تتطلب تزويده بما يحتاجه من قواعد تحقق له عصمة اللسان من الخطأ وتقويمه من الزلل عند الكلام أو الكتابة.

يرى **عابد توفيق الهاشمي** صاحب كتاب (الموجه العملي لمدرس اللغة العربية) وهو يتحدث عن قيمة النحو وأهميته، وأنه مرتكز من المرتكزات التي تنبني عليها اللغات، بل تزداد قيمة النحو في اللغات باتساعها وحاجتها إلى التطور والنماء فيقول:" وهو من أسس الدراسة في كل لغة، وكلما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها..."[2]. وهو ما يعني عدم الاستغناء عن دراسة القواعد . إلاّ أنه يرى بأن القواعد ليست كلها بنفس الأهمية وإنما تتفاوت من حيث الاستعمال وكثرة ورودها على الألسنة حين يقول:" شريطة أن نعنى بالقواعد المهمة العملية التي يكثر ترديدها في واقع كلامنا، لا سيما أننا نعيش في عامية بعيدة عن الفصحى..."[3].

وعملا على تحديد القواعد المهمة العملية فإنه صنف موضوعات النحو إلى ثلاث مجموعات مختلفة ومتفاوتة هي:

1 . موضوعات تتكرر بكثرة على الألسن.

2 . موضوعات تذكر بندرة؛ أي أقل استعمالا من المجموعة الأولى.

3 . موضوعات لا تذكر كلية . في نظره . يبتعد المتكلمون عنها[4].

[1] الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1969م، ص 91.
[2] عابد توفيق الهاشمي،الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، ص 195.
[3] المرجع نفسه، ص 195.
[4] المرجع نفسه، ص 205،206.

وإنما عمد إلى هذا التصنيف لينبّه إلى ضرورة الاعتناء بموضوعات المجموعة الأولى لكثرة تداولها على الألسنة والأقلام، وهي مما لا يمكن الاستغناء عنها في جميع الأحوال الخطابية، وبدرجة أقل يأتي الاهتمام بموضوعات المجموعة الثانية. أما موضوعات المجموعة الثالثة فتترك للمتخصصين لعدم الحاجة إليها في الاستعمال.

ومن جهة أخرى فقد حدّد **أحمد مدكور** أهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية وجعلها تتضمن الآتي[1]:

1. أن يتعرف الطفل إلى نسق الجملة العربية ونظام تكوينها، وأن يستعمل الألفاظ والتراكيب استعمالا سليما في حدود قدراته.

2. أن يكتسب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع والمحاكاة وكثرة الاستعمال.

3 . تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة.

4 . تزويدهم بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة ممّا ينمّي حصيلتهم اللغوية.

5 . تدريبهم على استخدام الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها.

فتعلم النحو وتعليمه ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة مساعدة على حفظ اللسان من الزلل وتقويم القلم من الخطأ، وإذا كان ذلك كذلك فإن عملية اختيار موضوعات النحو ووضع المقررات الخاصة بهذه المرحلة ينبغي أن يعاد النظر فيها، فتوضع على أسس علمية نابعة من احتياجات المتعلمين،فما نلاحظه في مدارسنا أن موضوعات النحو المقررة على التلاميذ لا تخضع في اختيارها إلى أسس علمية موضوعية"وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم بناء على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج"[2].

إن الخبرة الذاتية وحدها ليست كافية في مثل هذه الأنشطة، فقد تختلف بيئات المتعلمين وتختلف ميولهم واحتياجاتهم وخبراتهم ويعني هذا أن "تحديد موضوعات النحو التي ينبغي أن نعلمها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعليم والصعوبات

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص318.

[2] محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ص 235.

التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومشكلاتهم، فإذا عرفنا هذه وتلك الصعوبات أمكن أن نتخيّر الموضوعات النحوية التي تساعد التلاميذ في السيطرة عليها وأن نرتبها على سنوات الدراسة ترتيبا يتفق مع نموه العقلي"[1].

مع مراعاة أنه لا يمكن أن نعلم أطفالنا اللغة العربية تعلما صحيحا نحوا وصرفا وأساليب راقية اعتمادا على كتب القواعد كظاهرة مستقلة عن السلوك الكلامي، معزولة عن الأداء والاستعمال في المواطن التي تتم فيها عملية التواصل، فتظهر كأنها مفصولة ولا ترتبط بأي علاقة في واقع الحدث اللغوي، وهو ما نلاحظه في تدريس مادة القواعد التي يتم التركيز في تدريسها على أنها مادة دراسية تحليلية تفكيكية مفصلة، حيث يُكتفى بتلقين القواعد الجافة وإلزام المتعلمين بحفظها وتطبيقها بشكل محدود دون مراعاة لما تتطلبه عملية تعليم اللغة وتعلمها التي أساسهاالممارسة الحقيقية التي تؤدي إلى التحصيل وإتقان التعبير، والطريق الصحيح هو أن نغرس بذورها في بواكير حياتهم، لتنمو بنمو الطفل وتختلط بحاجاته ورغباته ، وتمتزج بذوقه وحسه ، ويسمعها في أحاديث أهله ورفاقه[2].

وإن كنا نلمس في مثل هذا الكلام نوعا من المبالغة في توسيع المنابع التي يستقي منها الطفل اللغة الفصحى كالأهل والرفاق . ولا نشاطره الرأي . لأنها ليست كلها مؤهلة لذلك، فإننا نذهب إلى ما ذهب إليه عندما أكّد على أن اللغة السليمة يجب أن تغرس بذورها في مرحلة مبكرة من حياة الطفل لتنمو بنموه ولا يكون ذلك . غالبا . إلا في الفصول الدراسية والمراكز المؤهلة بالطرق الطبيعية التلقائية دون تكلف . ويقترح بعض الباحثين[3] أن نعلم أطفالنا في هذه المرحلة نشاطا آخر من أنشطة تعلم اللغات هو نشاط القراءة كخطوة تسبق تعلم اللغة بنحوها وصرفها، وذلك عملا على أن الهدف من هذا النشاط الأولي في السنين الأولى من التعلم هو المطابقة بين الكلمة المسموعة والكلمة المرئية،لذلك فالمحتوى اللغوي العام الذي يناسب الطفل في مراحله التعليمية الأولى هو ما يحتاج إليه في المواقف المختلفة أثناء تواصله مع المجتمع؛ ونشاط القراءة كفيل بأن يجعل التلميذ قادرا على النطق السليم والأداءالصحيح.

---

[1] محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ص237.

رضا السنوسي ، المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية، ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية، تونس، [2] سلسلة اللسانيات ، عدد5، 1981،ص 179.

[3] محمد كامل حسين، اللغة العربية المعاصرة، ص 82.

على ألا يكون ذلك على حساب أنشطة أخرى ومهارات لها الأولوية في التدريس، إذ ترى بعض الاتجاهات الحديثة أن يتم البدء بتدريس المحادثة والاستماع، قبل القراءة والكتابة خلافا لما كان سائدا من قبل[1].

2. دور المعلم في تعليم القواعد النحوية:

ما يجب أن يدركه المعلمون في مدارسنا أن الاقتصار على المعرفة النظرية للقواعد ليس هو التمكن من تلك القواعد أثناء التطبيق، وأن كلا من المعرفة، والتطبيق أمران مهمانيجب ألاّ نفصل بينهما ولكن . للأسف الشديد . فإن المتتبع و المطّلع على الوضع اللغوي والواقع التعليمي في بلادنا بل حتى في البلاد العربية لا يخفى عليه مثل هذا التقصير على كل صعيد وفي كل المستويات إلاّ ما شذّ عن ذلك.

فإذا أردنا أن ننهض بتعليم اللغة العربية في مدارسنا ينبغي أن نجعل أولى الأولويات الاستعمال والتطبيق للقواعد أثناء الدروس وفي مختلف الأنشطة وأن نوفر البيئة المساعدة على ذلك ، وأن يلتزم المعلم بذلك أثناء الأداء الفعليللكلام ليكون قدوة يقتدي به المتعلمون."وهذا ما يؤكد لنا . دون شك . عدم تشطير الموضوع النحوي بين نوعية مادته وقضية تعليميته؛ لأنهما معا وجهان لعملة واحدة ؛ وجه يحمل المادة النحوية وطبيعتها، والوجه الثاني: كيفية تعليمها وترسيخها في أذهان المتعلمين "[2].

فهذه **عائشة عبد الرحمن** ترى بأن المشكلة في تعلم اللغة، وفي طرائق ذلك التعلم وأساليبه التي لم تتخلص بعد من الإجراءات التلقينية، والقوالب الجاهزة للحفظ والاستظهار.وذلك عندما تقول:" يبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها ، وإنما هي في كونها نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة"[3].

ومهما تكن نوعية المادة الدراسية وطبيعتها فإن العبء يتحمّله المدرس بدرجة كبيرة إذ هو المسؤول الأول عن صعوبة تلك المادة أو يسرها فربّ مادة جيّدة سهلة يسيء لها المدرس بأدائه وطريقته فتصير صعبة ينفر

[1] ينظر: إبراهيم الخطابي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة، التعليم المتعدد وتعليم اللغة العربية،ج2، ص128.
[2] عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، ص 154، 155.
[3] عائشة عبد الرحمن،لغتنا والحياة، ص 169.

منها المتعلمون، في حين نجد المادة الصعبة الثقيلة يحسن المدرس تكييفها بأدائه المتميّز فتصبح سهلة شائقة يقبل عليها المتعلمون . ففي سبر للآراء أجراه أنطوان صياح يتساءل فيه عن أي أنشطة اللغة العربية أصعب، وجد أن "القواعد في رأي التلميذ مادة صعبة إذ اعتبر ٪ 61،13 منهم أنهم يستصعبون دروس القواعد لأن المادة صعبة ومعقدة وبعيدة عن متناولهم "[1].

فتلقائية التلاميذ وعفويتهم أوحت إليهم بأن الصعوبة والتعقيد والبعد عن المتناول هي الأسباب في نظرهم، وهو ما يميز مادة القواعد. ويضيف الكاتب: "إننا لانتجاهل الأسباب الموضوعية الكامنة وراء هذا الرأي والتي قد تعود إلى طبيعة المادة أو إلى طريقة التدريس المتبعة فيها أو إلى الكتاب المستعمل أو إلى المضمون الدقيق للمادة..."[2].

وهي .كما ترى . أسباب وعوامل تزيد من تعقيد المادة سواء انفردت تلك العوامل أو كانت مجتمعة ، ويشير الكاتب إلى متى يحب التلاميذ هذه المادة فيقول:" لكن ما يلفت الانتباه هو أن التلاميذ يفضلون القواعد بين سائر نشاطات اللغة العربية، إنما يفضلونها لأن المعلم يحبب إليهم دراستها بشرحه الوافي وبطريقته المنظمة والمريحة في إعطائه درس القواعد ، وبتوضيحاته التي لولاها لا نفهم الدرس بصعوبته كما يقولون ، وهذا ما يؤكدلنا أن للمعلم الدور الأساسي في دفع التلميذ إلى حب المادة أو إلى كرهها عن طريق تفكيك صعوبتها أو تعقيدها"[3].

ما يجب التأكيد عليه أن دور المعلم في تذليل صعوبات القواعد وجعلها في متناول التلميذ من الأهمية بمكان، وإذاكان المعلم يضطلع بدور تحبيب القواعد إلى نفوس تلاميذه أو نفورهم منها فإن هذا الدور يسقط على جميع الأنشطة الأخرى إلا أنه في القواعد ألصق، لأنها تتميز بالجفاف والمعلم يعمل على تقريبها لفهم التلاميذ . والأمر يصدق على الأنشطة الجافة الأخرى كالرياضيات مثلا . فإذا لم نجد المعلم الكفء الذي يرغّب قبل أن يرهّب ويحبّب قبل أن ينفّر، ما استطعنا الوصول إلى ما نبغي تحقيقه من تعليم اللغة.

[1] انطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تدريسها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص 204.
[2] المرجع نفسه، ص 204.
[3] المرجع نفسه، ص204.

أما**النادري** فيرى: أنه" من الظلم تحميـل النحو وحـده مسؤولية هبوط (تدني) المستوى اللغـوي عند المتعلمين من أبنائنا، وزعمي أن هذه المسؤولية يشارك النحو في تحمّلها قيّمو برامجنا الدراسية بتقاعسهم عن إيلاء مادة اللغة العربية ما تستحقه من الاهتمام والرعاية والوقت الكافي في البرامج التي يُلزمون النشء بها"[1].

وهو رأي صائب إلى أبعد الحدود؛ إذ مادة النحو في مدارسنا هي نشاط كباقي أنشطة اللغة العربية لا يمكن أن تؤتي ثمارها إذا عُزلت عن واقع المتعلمين، وعُزلت عن الاستعمال الفعلي في كتابات المتعلمين وخطاباتهم وبخاصة في نشاطات التعبير الشفهي، فما المانع من ممارسة التطبيقات النحوية في الأنشطة الأخرى كالرياضيات مثلا ، فإنها مجال خصب لتوظيف دروس النحو كالعدد والمعدود والمثنى والجمع بأنواعه والتمييز والنواسخ وغيرها...

فتهاون المعلمين وتساهلهم في استعمال المستوى الفصيح من اللغة أثّر على تدني المستوى اللغوي عند المتعلمين.

وذلك ما ذهب إليه **سعيد الأفغاني** الذي أرجع صعوبة القواعد النحوية إلىأمرين، الأول: شبهات الأعداء والمأجورين، والثاني: بسبب معلمي العربية أنفسهم الذين لم يبذلوا جهدا معتبرا في تيسير قواعد اللغة العربية، ويلقي باللائمة على المعلمين الذين هم سبب صعوبة هذه القواعد . حسب رأيه . بدافع التهاون والكسل في التدريب على الاستعمال"قليلمن الكسل والتقصير من معلميالمدارس حينيقتصرون عن الناحية النظرية في القواعد دون إحيائها بالتطبيق، فلو درجوا عمليا على أخذ أنفسهم وطلابهم بالفصحى السليمة السهلة وتجنب اللهجات العامية كما يفعل الألمان والأمم الحية،بل كمايفعل زملاؤهم إلى جوارهم معلمو اللغات الأجنبية...لو قاموا بما عليهم نحو أمتهم لم تجد الدعاياتالباطلة متنفسا في ديارهم"[2].ليردف بالقول بأن"القضية ليست قضية القواعد نفسها بل أسلوب تدريسها وكفى"[3].

ويؤيد **الطنّاحي** في معرض حديثه عن أسباب الضعف اللغوي عند الطلبة **سعيدا الأفغاني** حين يقول: " ولقد نظرت فيما بين أيدي تلاميذ المدارس . بمستوياتها الثلاثة . من كتب النحو سواء في ذلك كتب الوزارة،

[1] محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط2/ 1997، المقدمة.

[2] سعيد الأفغاني، من حاضر اللغة العربية، ص197.

[3] المرجع نفسه ،ص197.

أم الكتب المساعدة، وأشهد أنها كلّها على مستوى جيّد، وأنها لا تختلف كثيرا عن كتب الجيل السابق، إذ يقوم على تأليفها أساتذة أصحاب علم وخبرة، وهم بين معلم محنّك قديم، وأستاذ جامعي خبير، وفي هؤلاء وهؤلاء خير كثير والحمد لله"[1].فالمشكلة في نظره ليست كتب القواعد وطريقة تأليفها وإنما الإشكال في المعلم وضعف تكوينه وهو ما يؤثر سلبا على المتعلمين إذ "الذي يقوم على تدريس هذه الكتب معلم ضعيف لا يقف ضعفه عند حدود تقصيره في عرض المادة وتثبيتها في أذهان التلاميذ، بل يتعدّى ذلك كله إلى إعطاء المعلومات الخاطئة والتوجيه المضلّل، وهذه هي المصيبة الكبرى، وهذا المعلم الضعيف قادم من الجامعة "[2].

أما **سمر روحي الفيصل** صاحب كتاب المشكلة اللغوية فيرد على الذين يدّعون صعوبة النحو ويرون أنه سبب تدهور الوضع اللغوي للعربية قائلا: "يقولون إننا نعلم الطالب النحو سنوات طويلة فإذا تحدث لحن ويخلصون من ذلك بنتيجة يرونها بديهية هي أن صعوبة النحو لا تعين على عصمة اللسان من اللحن وهذا غير صحيح... وهذه قضية تربوية ... يقولون إن هناك نحاة يلحنون في حديثهم وهذا أمر ممكن وإن كان قياسيا لكنه لا يختلف عن المثال الخاص بالطالب إذ إن المراد من النحوي هو الرجل الذي يملك معارف نحوية غزيرة، وليس المراد منه الرجل القـادر على تطبيق هذه المعارف لأن المعرفـة تفضي إلى المهـارة بالضرورة "[3].

إن مسألة التمكن من اللغة استعمالا ونطقا والمعرفة بالقواعد التي تحكم تلك اللغة والتمييز بينهما ليست بالشيء الجديد فقد نبه ابن خلدون على ذلك وأشار بأن الملكة اللسانية:" إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها"[4].

[1] محمود محمد الطنّاحي، في اللغة والأدب،دار الغرب الإسلامي، بيروت، ج2، ط1، 2002 ، ص 543.

[2] المرجع نفسه، ص 543.

[3] سمر روحي الفيصل،المشكلة اللغوية العربية، ص 56.

[4] ابن خلدون، المقدمة،1290/3،1289.

وفي هذا الصدد يشير **عبد الرحمن الحاج صالح** إلى ما يجب معرفته من مدرس اللغة وما يجب معرفته من دارس اللغة أو عالم اللسانيات، فالمطلوب من المتكلم والمخاطب المعلومات اللغوية التي ترجع إلى الملكة اللغوية التي تمكنه من الاتصال بغيره، بينما اللساني وإن كان كغيره من الناس في اكتساب الملكة اللغوية، فإن معرفته لظاهرة اللسان هي معرفة علمية خالصة، تختلف عن الملكة اللغوية التي ذكرنا، فهي معرفة نظرية بحتة.[1]

وهي قضية عالجتها الدراسات الحديثة في التمييز بين القدرة والكفاءة كما وردت عند تشومسكي فهو" يميّز بين الكفاءة اللغوية أي المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي بقواعد لغته التي تنتج له التواصل بواسطتها وبين الأداء الكلامي؛ أي طريقة استعماله للكفاية اللغوية بهدف التواصل في ظروف التكلم الآنية فالنظرية الألسنية العامة متكونة من نظريتين مختلفتين ولكنهما مرتبطتان ببعضهما بعض إحداهما: نظرية الكفاية اللغوية والأخرى:نظرية الأداء الكلامي "[2]. وهذا ما يجعل ضرورة التمييز بين الأمرين من الضرورات الواجب مراعاتها في البحث ومعالجة المسألة النحوية فالقدرة شيء ولكن الكفاية شيء آخر، وإذا اجتمعا فذلك ما ينبغي الوصول إليه والتطلع إلى تحقيقه.[3]

ولا نغادر مسألة النحو وإشكالاته والمعاناة من صعوباته دون التعرض لقضية ارتبطت به وهي قضية تيسيره.

3 . تيسير النحو التعليمي:

من المفارقات الغريبة التي نلاحظها حين نتطرق إلى معالجة مسألة تيسير النحو أن نشأة هذا العلم إنما كانت بداعي الحفاظ على القرآن الكريم، والحفاظ على اللغة العربية، وصون الألسنة من الخطأ و اللحن

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان،ص 176، 177.

[2] ميشال زكريا، الألسنية(علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت/ ط2، 1983، ص 261، 262.

[3] عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد،ص 152.

الذي شاع بين العرب بسبب مخالطة الأعاجم واختلاط الأجناس[1]. هذا العلم صار ـ في زماننا ـ مدعاة لصعوبة العربية وسببا من أسباب اتساع الهوة بين العربية الفصحى وبين اللهجات العامية المتفرعة عنها. وما ذلك إلاّ لتراكم صعوباته وعدم مسايرته التطور اللاحق بمختلف جوانب الحياة المعاصرة، فباتتالدعوة إلى تيسير النحو مطلبا يتفق عليه الباحثون، وتوصي به المجامع اللغوية العربية.

إن نظرة عجلى في مسألة تيسير النحو تظهر أنها لم تكن وليدة هذا العصر، بل عرفتها مراحل أخرى من عصور سابقة، تمثلت في انتشار كثير من المتون والمختصرات التي حاول أصحابها أن يقربوا هذا العلم للناشئة، ولطالبيه فكان حب اللغة العربية وقدسيتها وإيمان أهلها بالدور الذي تضطلع به في الحياة الإسلامية دافعا قويا لفئة من القدامى إلى تيسير النحو وتبسيطه؛ فصنفوا فيه مختصرات لإدراك أسراره وخصائصه وصولا إلى إتقان العربية واستخدامها في الخطاب العام[2]. وما كانت تلكم المتون والمنظومات، والشروح، والحواشي والتعليقات وغيرها... إلا من أجل تيسير النحو وتبسيطه،غير أنها لم تستطع القضاء على ظاهرة صعوبة النحو، ولم توفق في إيجاد العلاج المناسب لها، فهي إما موجزة شديدةالإيجاز أو مكثفة يصعب على الدارس وحده فهمها إذ كان فهمها يقتضي من الدارسين أن يكونوا "فارغين لها منقطعين لحفظها ودرسها وفك طلاسمها بملازمة أستاذيهم وعلمائهم والرجوع إليهم ، وإلى الشروح والتقارير"[3].

بل إن كثرة الشروح والحواشي والتعليقات على تلك المتون، وبخاصة إذا علمنا أن بعضها من صنعة مؤلفي المتون أنفسهم دليل قاطع على فشل تلك المحاولات في تحقيق الهدف منها[4] .

1 يذهب بعض الباحثين إلى أن الدافع إلى إنشاء النحو هو المحافظة على العربية من الخطأ واللحن، في حين يرى آخرون ـ منهم إبراهيم السامرائي ـ أن النحو علم بدأت أصوله في النصف الثاني من القرن الثاني الهجري، أي الفترة التي بدأت فيها المعارف العربية الإسلامية تنشأ وتزدهر لتصل في القرنين الثالث والرابع إلى ظهور علم لغوي واسع ينقسم أقساما عدّة. ويذكر أنه من العسير أن نجد في الموروث النحوي ما يشير إلى أنه تعليمي تربوي يرمي منه أصحابه تقويم اللسان والقلم. للاستزادة ينظر: المدارس النحوية، إبراهيم السامرائي، دار الفكر، عمان، ط1، 1987، ص 11.

[2] ينظر: بلقاسم دفة، النحو العربي بين التقليد والمناهج اللسانية الحديثة ، مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات،جامعة ورقلة، الجزائر،العدد5، 2006، ص 65.

[3] عباس حسن، اللغة والنحو، ص 224.

[4] ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، ص13.

ويذهب **عبد الوارث مبروك سعيد** في كتابه (في إصلاح النحو) إلى أبعد من ذلك فهو يرى بأن تلك المتون كانت جناية على الدراسات النحوية من ناحيتين:

أما الأولى: فلأنها بشكلها الجديد . وخصوصا المنظوم منها . صرفت العقول إليها فاشتغلت بها حفظا وشرحا وفكا لرموزها، وأهملت ما عداها، فتوارت في زوايا النسيان كتب النحو القيّمة مثل :كتاب سيبويه، والمقتضب، والمفصل، والخصائص، التي كان النحو فيها . رغم ما بها من عيوب . حيّا على الأقل بالنسبة للمتخصصين أما تلك المتون . وما عليها من شروح وتقارير . فقد نقلت البحث النحوي إلى مستوى سطحي وجعلته يدور في جملته حول الألفاظ.

وأما الثانية: فإنها كانت سببا في ضياع جهود كثير من العلماء أنفقوا أعمارهم في خدمتها شرحا وتعليقا في المؤلفات أو في حلقات الدرس، وشغلت كثيرا من الطلاب في درسها، وحفظها وصدّت كثيرين غيرهم عن دراسة العربية. ويرى بأن تلك المتون والشروح أسلمت دراسة النحو إلى مرحلة الحواشي والتقريرات والتعليقات المتطفلة على شروح المتون،فكانت هذه المرحلة أخطر على النحو من سابقتها وأشد عقما وأبلغ جناية على النحو وعلى العربية[1] ، وما كانت كذلك إلا لأنها كانت حافلة "بالنقول المضطربة المتخالفة مليئة بالاعتراضات والردود عليها ثم الردود على الردود، هذا مع كثرة التعقيد والالتواء في العبارات والتهافت عليها دون الغرض الحقيقي من النحو، ومع كثرة حشوها بالمصطلحات الأخرى من مختلف الفنون عربية وعقلية، ومع التعلّق بالاستطراد لأوهى الأسباب، وعدم ملاحظة من وضع لمستواهم الكتاب"[2]. وكأنها ضمت كل عيوب النحو وصعوباته التي كان من المفترض أن تعالجها.

وإذا عدنا إلى مسألة تيسير النحو أو تبسيطه فإن القضية كما سبقت الإشارة قد نادى بها القدامى **كابن مضاء القرطبي** الذي دعا إلى إلغاء نظرية العامل من النحو. وغير بعيد عن **ابن مضاء** فإننا نجد **ابن حزم** قد اتضحت فكرة تيسير النحو لديه ونادى بضرورة الأخذ بما يستقيم به اللسان ويشدّد على ذلك ويدعو إلى الابتعاد عن الإكثار من النحو والغلو فيه وذلك عندما يقول:" ولا بد من مطالعة النحو ويكفيه منه ما يصلبه

[1] عبد الوارث مبروك سعيد ،في إصلاح النحو العربي، ص 13، 14.

[2] محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت، ص 253.

إلى اختلاف المعاني بما يقف عليه من اختلاف الحركات في الألفاظ ومواضع الإعراب منها وهذا مجموع في كتاب الجمل لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي الدمشقي..."[1].

فما ذكره ابن حزم إنما يصلح للناشئة والمبتدئين ولا يصلح للمتخصصين. ويؤكد ابن حزم ما ذكره عندما يقترح كتاب الواضح للزبيدي في قوله: " أقل ما يجزئ من النحو كتاب الواضح للزبيدي أو ما نحا نحوه كالموجز لابن السراج وما أشبه هذه الأوضاع الخفيفة، وأما التعمق في علم النحو ففضول لا منفعة بها بل هي مشغلة عن الأوكد ومقطعة دون الأوجب والأهم... فمن يزيد في هذا العلم إلى أحكام كتاب سيبويه فحسن إلا أن الاشتغال بغير هذا أولى وأفضل... إلاّ لمن أراد أن يجعله معاشا فهذا وجه فاضل لأنه باب من العلم على كل حال"[2].

فهذا دليل على إيمانه بفكرة التيسير وضرورة الأخذ بما يحقق الغرض من تعلم النحو والاكتفاء بما يفيد وعدم الإيغال في طلب جميع أبواب النحو إذ ذاك شأن المتخصصين.

ويكاد يتفق **ابن حزم** في نظرته لعملية التعلم مع **ابن خلدون** إذ يؤكد على ضرورة التدرج والبدء بالأصول والكليات ثم التفريعات " فينبغي لطالب كل علم أن يبدأ بأصوله التي هي جوامع له ومقدمات، ثم لابد منه لتفسير تلك الجمل فإذا تمهّر في ذلك وأراد الإيغال والإغراق فليفعل"[3].

وهي نظرة صائبة ومنطق تعليمي سليم يحسن الأخذ به واتباعه لتحقيق أغراض العملية التعليمية. يشيد **صالح بلعيد** بالجهود التي بذلها النحاة الأوائل بين القرنين الأول إلى السابع الهجري حين يقول:"لا يمكن نكران الإنجازات الممتازة التي قدّمها سلفنا الصالح بتفرغهم الكامل للبحث العلمي رغم المدارس التي تقاسمته ، وكل مدرسة تذهب مذهبها فنجم عن ذلك خلاف حاد أدّى إلى تشعبه وتعدد مسائله "[4] في إشارة منه إلى ما وقع للنحو من انحرافات وتمحّلات عقّدت مسائله فكانت سببا في نفور البعض منه والنظر إليه بعين

---

[1] ابن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق،رسائل ابن حزم المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،ج3،ط2،1987م، ص 104.

[2] المرجع نفسه، ص 104

[3] المرجع نفسه، ص 104.

[4] صالح بلعيد،اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 90.

الصعوبة، وذلك ما جعل الكاتب يؤكد بأنه "استدعى ذلك تيسير درس العربية، بل أصبح واجبا يفرضه واقع راهن... وتدعم ذلك بالأصوات التي تدعو إلى تيسير النحوالعربي وتخليصه مما علق به من غبار قرون الجهل وتعقيدات النحاة المتأخرين "[1].

وإذا كنا نلمس ذلك الاتفاق بين الباحثين والدارسين على تيسير النحو، إلا أن كيفية التعامل مع هذا التيسير، هي التي لاقت اختلافا بينهم؛ فمن داع إلى تيسير النحو بإلغاء نظرية العامل وتحميلها وزر العقدة النحوية ،كما رأى **ابن مضاء القرطبي** من قبل وأيده بعض المحدثين .أو حذف بعض أبوابه بحجة أنها زوائد لا يحتاج إليها كما رأى بعض المحدثين[2]. في حين يرى كثيرون منهم أن تيسير النحو إنما يتم بتجديد طرائق تدريسه، وتجديد لغة هذا الدرس ، وتحديث أمثلته وربطها بالحياة العصرية مع مراعاة أن تناسب الطرائق واللغة والأمثلة المستعملة المتعلمين والمستويات الدراسية التي يزاولونها[3].

فهذا **سعيد الأفغاني**يتعرض إلى مشروع تيسير النحو الذي قدم في جمهورية مصر العربية سنة 1938م وقد قدمته سوريا إلى المدرسين لمعرفة آرائهم حول المشروع ليؤكد "أن الإجابة كانت واحدة من الجميع على رفض تفاصيل ذلك المشروع المقدم مبينا أن صعوبة القواعد المشتكى منها في مصر لا تعالج بتغيير القواعد الإعرابية، وإنما طريقتها الصحيحة هي ممارسة الفصحى في المدارس تدريسا وحديثا واصطناع أساليب التربية الحديثة في تعليم اللغة"[4].

وحاول الكاتب أن يعقد مقارنة بين تحكم الطلبة في مادة اللغة العربية قياسا بتحكمهم في اللغات الأخرى، فناقش المسألة ليؤكد بعدها قائلا:"لنكن أصرح فنعترف أن دروس اللغة العربية نفسها . لا الحساب ولا الجغرافيا . لا تدرس غالبا باللغة العربية، لا في التعليم الابتدائي، ولا في التعليم الثانوي، وأخشى أن أقول ولا في التعليم الجامعي"[5] في حين أن بقية اللغات الأجنبية إنما يتلقاهاالطالب من مدرسه بها. ويدعو إلى تغيير

[1] صالح بلعيد،اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ص 91.

[2] ينظر:شوقي ضيف، تجديد النحو، الرائد العربي، لبنان، دط، دت، ص94.

[3] ينظر: محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية،المقدمة.

[4] سعيد الأفغاني، من حاضر اللغة العربية،ص 199.

[5] المرجع نفسه، ص203.

طرائق التدريس وعرض المادة عرضا لائقا يشارك فيه التلاميذ بقوله: " يبقى على المدرسين الخطوة التالية وهي عرض هذه المادة القليلة في دروسهم عرضا منهجيا شيّقا متئدا، يشركون فيه تلاميذهم معظم الوقت في الأمثلة، والتداريب و،الحديث، والمناقشة، وبكلمة واحدة إحسان أساليب التدريس "[1].

فالكاتب يشير إلى ما قد أسلفنا في موضع تقدّم من أن المادة الميسّرة يجب ألاّ تفصل عن طرائق عرضها وتقديمها وإلاّ ظلّت المادة الميسّرة عديمة الجدوى قليلة النفع، حيث " يجب أن تكون لغة المدارس في كل شيء هي العربية الفصحى الجامعة فإهمالنا هذه البديهة جرّ علينا ما جرّ والاشتغال بغير ذلك خبط في ظلام ، وحيد بالقافلة عن الطريق، وحرام أن نحرم لغتنا ما نمنحه اللغة الأجنبية "[2].

وإذا كان **سعيد الأفغاني** يرى أن تيسير القواعد إنما يتم بتغيير طرائق عرضها، وتغيير أساليب تدريسها، فإن **شوقي ضيف** عمل على تجديد النحو وتيسيره في مجموعة من المؤلفات أبرزها كتابه (تجديد النحو)ليسهم في التخلص من بعض صعوبات النحو حيث يقول :" اقترحت تصنيفا جديدا للنحو يذلل صعوباته ، أقمته على ثلاثة أسس أخذت بها جميعا في تأليفي لهذا الكتاب " [3].

أما الأساس الأول: فهو إعادة ترتيب أبواب النحو على خلاف ما كان عليه الأمر عند القدماء فهو يستغني عن طائفة من تلك الأبواب ويرد أمثلتها إلى أبواب أخرى يراها أنها الأصل في الموضوعات الملغية عنده.

وأما الأساس الثاني: فاستقاه ممّا دعا إليه **ابن مضاء القرطبي** بإلغاء الإعراب التقديري في المفردات سواء أكانت مقصورة أم منقوصة أم مضافة إلى ياء المتكلم أم مبنية.

وأما الأساس الثالث: فيدعو إلى عدم الاشتغال بإعراب الكلمات التي لاتجدي نفعا من حيث صحة النطق وأداء المعنى ويضرب مثاله في ذلك: في إعراب (إن) المخففة من الثقيلة أو (كأن) و (سيما) وبعض أدوات الاستثناء و(كم) الاستفهامية والخبرية وأدوات الشرط الاسمية [4].ذاكرا أن الإعراب يجب أن يكون وسيلة لصحة

---

[1] سعيد الأفغاني، من حاضر اللغة العربية ، ص 204.

[2] المرجعنفسه، ص 211.

[3] شوقي ضيف، تجديد النحو، ص 4.(المقدمة).

[4] شوقي ضيف، تجديد النحو، ص 4.(المقدمة).

النطق ، فإن لم يصحح نطقا لم تكن إليه حاجة[1].

وإذا كان **شوقي ضيف** قد اقترح تصنيفا جديدا لأبواب النحو فإن **مهدي المخزومي**دعا إلى إعطاء الدرس الصوتي المكانة اللائقة به، وهو ما أهمله النحاة القدامى، فاقترح في كتابه (في النحو العربي قواعد وتطبيق) افتتاح درس النحو بالجانب الصوتي الذي يعد جزءا هاما في الدراسة متمثلا في حروف الهجاء، ومخارج الحروف والصفات[2]، وهو ما تؤكد على أهميته الدراسات الحديثة، خلافا لما هو معمول به في الدرس النحوي القديم الذي لا يعير لهذا الجانب اهتماما، وإن أتى على شيء من ذلك فإن النحاة يوردونها في مؤخرة الدروس النحوية بدلا من أن تكون في أولها. وهو ما يدل على أن الكاتب يعتبره جزءا من دراسة النحو، بل وله أهمية التقديم عملا على تقويم اللسان في نطق الحروف وإظهار صفاتها، والمجتمعة في الصحة والاعتلال والإبدال والإدغام والجهر والهمس ثم الانطباق والانفتاح[3].والأمر نفسه معمول به في علم التجويد.

ونلفت الانتباه إلى أن موضوعات الظواهر اللغوية من إبدال وإدغام وجهر وهمس وانطباق وانفتاح ينبغي البدء بها عمليا عند المبتدئين ويؤجل ذلك نظريا، أي بعد أن يدركها التلاميذ في المراحل الأولى تطبيقا وسماعا من المعلمين وبعد أن ترسخ في أذهانهم لأهمية ذلك على مستوى السمع.

ويؤيد **مهدي المخزومي** ما ذهب إليه المجمع السوري من إعادة الاعتبار للجانب الصوتي إذ اقترح المجمع مجموعة مقترحات أبرزها:

. العناية ببحث الأصوات وإدراجه في الموضوعات النحوية المطلوبة لتحقيق الأداء السليم لدى الناشئة ووضعها موضع التجربة الميدانية.

. وجوب ضبط الكتابة النحوية بالشكل نصا وشرحا وقاعدة وتدريبا لتسهيل العملية للدارس والمدرس.

[1] المرجع نفسه، ص 26.

[2] ينظر: مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، الرائد العربي ، لبنان، ط3، 1986، فهرس الكتاب، ص9 إلى 14.

[3] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص 215.

. ولا يغفل المجمع دور المعلم في كل هذا ولذلك نص على ضرورة الاهتمام بالمدرس تكوينا وأداء وضرورة اصطناعه للفصحى للتعود عليها وذلك بأن تكون اللغة العربية لغة كل متحدّث في المدرسة وألا يكون للعامية مكان فيها، وحتى يتحقق ذلك على الوجه المنشود يرجى الاهتمام بإعداد المعلم في مختلف المواد إعدادا يمكنه من أداء رسالته العلمية واللغوية أداءً جيّدا[1].

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الدارسين قسموا دعوات التجديد والتيسير بصورة عامة في العصر الحديث إلى ثلاثة أقسام:

أما الأول فيضم الدعوات المناوئة للقومية العربية كالذين يعملون على إبعاد اللغة العربية الفصحى ويدعون إلى العامية.

والثاني: يضم دعوات التيسير التي لم تحترم خصائص البنية العربية وأرادت أن تجعل من اللغات الأخرى قدوة للغة العربية.

وأما الثالث: فيضم محاولات التيسير التي حافظت على خصائص البنية العربية والوظيفية الخاصة باللغة العربية[2].

ويتعرض **علي مدكور** إلى مختلف الدراسات التي نشطت في هذا المجال ويحصرها في أربعة أنواع:

. اتجاه خاص بحصر المباحث النحوية والأخطاء الشائعة على ألسنة الطلبة.

. اتجاه يتمحور حول طرائق تدريس القواعد النحوية.

. اتجاه ثالث يعالج قضية إعادة بناء منهج النحو وفق أسس ومعايير وظيفية وموضوعية.

. اتجاه يبحث في مشكلات تدريس اللغة العربية على وجه العموم والنحو منها خصوصا[1].

[1] ينظر: محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي، مجموعةالقرارات العلمية في خمسين عاما، ص 300.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص165.

وإذا كانت الدعوات إلى تجديد النحو وتيسيره أضحت ظاهرة بادية لكل متتبع للمسألة النحوية، فإن بعض الدارسين لا يرون جدوى من هذه التوصيات والمقترحات التي بقيت آراء نظرية لم تجد من يعمل على تفعيلها، بل إن من يضع هذه المقترحات هم في الواقع بعيدون عن سلطة القرار.

ومن المهم ههنا أن نذكّر بشكوى **صالح بلعيد** وهو يعرج على ما أوردته المجامع اللغوية في المسألة النحوية،ومن خلال مشاركاته في الندوات والملتقيات الخاصة بالمسألة اللغوية والتي لايرى نتائجها فيواقعنا اللغوي إذ يصرح:" والحقيقة أننا نجد أنفسنا أمام ركام من التوصيات فلا داعي لسردها لأن كل ندوة أو ملتقى يطرح مجموعة من (يجب) أو (يلزم) وكل هيئة قد تكرر اقتراحات ندوة سابقة وقد تنسخ قرارات هيئات أخرى أو قراراتها نفسها كما نتحرج بأي القرارات نقتدي لعدم وجود التنسيق بين المجامع، وغيابإلزامهيئة تتخذه وتلزم به المؤسساتالأخرى "[2].

لاشك أن اتساع الهوة بينمن يملك سلطة القرار ويحرص على تنفيذه ، وبين من يصدر تلك التوصيات والقرارات من المتخصصين في الملتقيات والندوات العلمية وفي المجامع اللغوية تعدّ سببا من أسباب بقاء تلك التوصيات بعيدة عن الواقع العملي، ومن جهة أخرى غياب التنسيق بين المجامع العربية التي من المفترض أن تعمل على توحيد جهودها ومطالبة الهيئات العليا بتنفيذ التوصيات .

وينتقد مرّة أخرى بعض المجامع اللغوية التي عملت على التيسير " في قضايا القواعد على مستوى مراحل ما قبل الجامعة دون الحديث عن عملية التبليغ ، والمشكل لا يعود إلى صعوبة المادة أو كثرتها بقدر ما يعود إلى عدم تلقي المتعلم القدر المشترك من اللغة ... ومن جهة ثانية فمنهجية التلقي لا تجعل التلميذ قادرا على استعمال اللسان في شتى الظروف والأحوال الخطابية..."[3].

وهو بذلك يلتقي مع كثير من الباحثين الذين يرون بأن الإشكال ليس في المادة النحوية فحسب، بل الأهم من ذلك هو مسألة التبليغ والتلقي التي لا تتيح للتلميذ القدرة على الاستعمال في جميع الأحوال الخطابية، ومن

[1] ينظر: علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية، ص 285 . 289

[2] اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ص 112، 113.صالح بلعيد،

[3] المرجع نفسه، ص 140.

ثم ينبغي إعادة النظر في الطرائق والعمل على تجديدها وتهيئة الظروف المناسبة للتلقي. ومساهمة منه في حل المسألة النحوية يبدي بعض الاقتراحات والملاحظات التي يرى أنه من الواجب الاهتمام بها منها:

أولا: ضرورة الاهتمام بالبت في قرارات معتدلة دون إسراف لكي تجد مكانها للتطبيق الفعلي.

ثانيا: التبسيط بقدر حاجتنا إلى تطبيق المنهج العلمي ودراسة اللغة ونحوها على أسس علمية سليمة.

ثالثا: ضرورة مسايرة الواقع من حيث استغلال الوسائل الحديثة في تجديد النحو، ومن ذلك الاهتمام (بالنحو المحوسب) فنقتدي في ذلك باللغات الأجنبية.

رابعا: الاهتمام بلغة الشارع كلغة الورشة والحرفي والشرطي والصحفي... والرفع منها إلى أن تكون متقاربة مع الفصحالعصرية. ولا يكون ذلك إلاّ بأن نقيس على لغة المبدعين المعاصرين، وعدم الحلم باسترجاع لغة العصور الأولى.

خامسا: تشجيع البحوث التعريبية وضرورة توحيد التشريع لتعريب التعليم باللغة العربية[1].

وهي مقترحات وجيهة وجديرة بالاهتمام لا شك أنها نابعة من رجل خبير بالواقع اللغوي في الجزائر بخاصة وبالواقع اللغوي العربي على وجه العموم ، لكن ما عسى هذه المقترحات أن تفعل في واقع أمة مصيرها بيد غيرها ، فهي وإن كانت لها القدرة على صنع القرار فإنه ليست لها القدرة على اتخاذ القرار وتنفيذه وتفعيله عمليا.

وأخيرا فإننا نقول بأن التجديد تتطلبه الحياة في شتى المجالات المادية والمعنوية ، واللغة تتطور وتتجدد تبعا لذلك، والتطور سنة كونية، إذ إن لكل جيل لغته وأسلوبه، ولك أن تأخذ مؤلفا من مؤلفات التراث تتصفحه، فإنك تجد لغته كتبت بلغة ذلك العصر، ومادته موجهة لأهل ذلك العصر حتى إنك قد تخطئ في فهم مدلولات مفردات وتراكيب ذلك المؤلف، فسيبويه مثلا عندما يتحدث عن الجملة فإنه يسميها بمسميات بغير ما نسميها نحن. ولا يعني ذلك البتة أن تلك المصنفات غريبة لا يمكن فهمها على الإطلاق بل على العكس

[1] صالح بلعيد،اللغة العربية والتعريب العلمي، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية. عدد2، الجزائر، 1999، ص 114، 115.

من ذلك فقد نجد فيها من التبسيط والتسهيل ما يجعلها في متناول الكثير، غير المبتدئين الذين لم تكن موجهة إليهم تلك المصنفات.

إن إتقان اللغة حديثا وكتابة هو الهدف الأساسي من تعلم اللغة، ولا يتأتى ذلك بحفظ القواعد وتلقينها ولا تزال كتب النحو الميسرة . للأسف . لا تدرك هذا الفارق. وهو ما يذكره **سمر روحي الفيصل** في كتابه المشكلة اللغوية العربية بقوله :" الكتب النحوية الميسرة ما زالت تلقن المتعلم قواعد الصنعة، لكنها لا تعده لإتقان اللغة حديثا وكتابة، ولا شك في أن هذا الإتقان هو الهدف الأساسي من التيسير فإن لم يتحقق فلا فائدة من حركة التيسير كلها "[1].

فإدراك حقيقة التيسير وكيفيته هي جزء من حل المشكلة اللغوية بأن تكون المعالجة جامعة لكل الجوانب ، وتعمل على لملمة أطرافها.

ويبدو من تتبع آراء الدارسين ومن خلال ما ذهب إليه جلّ الباحثين أن تعليم النحو وما يعتريه من مشكلات وصعوبات هي في حقيقة الأمر تتعلق بشيئين اثنين هما: المادة النحوية وطرائق تعليميّتها، ولا شك أن جميع هذه الدراسات لا تخرج عن هذين المسلكين الهامين والمتلازمين: إما معالجة المادة وإما معالجة الطريقة،مهما كان شأن الدراسة[2]. فالمادة النحوية لامناص من تنقيتها ومراجعتها ، وإعادة تقسيمها وتبويبها لتتلاءم مع متطلبات عصرنا وطبيعة متعلمينا الذين هم بحاجة إلى التيسير في هذا العصر أكثر من أي وقت مضى، ولأن النحو العربي لم تتح له الفرصة بعد في العصر الحديث لينال ما يجعله سهلا مستساغا من طرائق التدريس والوسائل المعينة على ذلك واختيار المعلم الكفء الذي له القدرة على تقديمه وتقريبه إلى نفوس المتعلمين وتحبيبه إليهم .

والذي يهمنا حين نذكر هذه الآراء والتصريحات حول صعوبة النحو وقضية تيسيره أن نبيّن عمق الأزمة اللغوية وشدة الاختلاف حولها، ومحاولة حصر هذه الآراء والاتجاهات قصد الوقوف على أهم المشكلات

[1] سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، ص 69.

[2] ينظر:علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية، ص 283.

عسى أن نتبيّن الخلل ونستشعره للوصول إلى حل لهذه المشكلة، إذ الشعور بخطورة المشكلة هو بداية الحل، كما أن هذه الاختلافات على تنوعها تدل على أمرين اثنين هما:

1) عمق الأزمة التي تعرفها المسألة النحوية وصعوبتها التي يشعر بها كل من كان متتبعا لها على اختلاف نظرته سواء كان دارسا أو باحثا أو مدرسا أو هاويا. هذه الأزمة عامة علقت بالنحو العربي منذ عصوره الأولى ولا زالت قائمة إلى الآن . وهي أزمة متعددة الجوانب مسّت المادة النحوية نفسها كما مست طريقة التعليم، ومسّت كفاءة المتعلمين وكل جانب له علاقة بالدرس النحوي مما يتطلب تكثيف الجهود وبذل المزيد من العمل والتعاون للوصول إلى تحقيق نتائج أفضل.

2) بقدر ما كانت الاختلافات كبيرة وعميقة في البحث عن الحل وهي تسبر أغوار المسألة النحوية بقدر ما دلّ ذلك على الاهتمام الكبير والعناية الفائقة التي يوليها الباحثون للمسألة النحوية ، نظرا لخطورتها ولمكانتها الحساسة في المحافظة على اللغة العربية واستمراريتها. وما ذلك إلاّ لأن اللغة نظام ونظامها القواعد والأسس التي تبنى عليها وفي مقدمتها النحو، وإن إهمال النحو وترك علاجه هو إهمال بالدرجة الأولى للغة العربية، فرغم الإحساس المشترك بخطورة المسألة النحوية وضرورة إيجاد الحلول المناسبة لها إلا أن كل طرف ينظر للمسألة من زاوية خاصة سواء أكانت دينية أم عربية أم علمية... أضف إلى ذلك أن هذه الاختلافات كثيرا ما عقدت المسألة وزادت من خطورتها وذلك لأن الاختلاف أحيانا يخرج عن إطاره العلمي الذي يبحث عن الأسباب ويستثمرها في إيجاد الحلوللينحرف ويغيّر وجهته ويصبح الباحث مدافعا عن فكرته أو رأيه وينتصر له و لا ينتصر للحقيقة والصواب. فإن من انتقد نظرية العامل ودعا إلى هدمها أو مدحها ومدح أصحابها، ومن حث على تغيير القواعد واستبدالها بغيرها أو حذر من ذلك وحاربه ومن اتهم المادة النحوية بصعوبتها أو رفض ذلك الادعاء لأن جميع اللغات صعبة وإنما يجب العمل على تغيير الطرائق ... فإن الأمر أصبح لا يعدو أن يكون رأيا ورأيا مخالفا.لذلك وجب الأخذ بهذه الآراء جميعها من أجل دراستها والنظر فيها بدقة وعمق لاستخراج النافع منها خدمة للسان العربي.

الفصل الرابع

الدراسة التطبيقية

المبحث الأول

إجراءات الدراسة الميدانية

يتضمن هذا المبحث التعريف بإجراءات الدراسة الميدانية: كالمنهج الذي اتبعته الدراسة، والأدوات المستخدمة في ذلك وهي الاستبانة، التي تعرضت الدراسة إلى مراحل بنائها، وكيفية حساب درجة ثباتها وصدقها، ثم التعريف بالوسائل الإحصائية المستخدمة في الحصول على النتائج.

1 . منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي كونه المنهج الأكثر استخداما في مجال الدراسات الاجتماعية والنفسية والتربوية فهو يعتمد " في الحصول على البيانات الخاصة بالظواهر والموضوعات التي يدرسها على كل الوسائل والأدوات التي تساعد على جمعها وتصنيفها واستخلاص النتائج منها"[1]. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن طبيعة الدراسة تقتضي مثل هذا النوع من المناهج لغرض استكشاف الصعوبات وتشخيصها.

2 . عينة الدراسة:

قد يتعذر في بحوث الدراسات الإنسانية والاجتماعية حصر كل الدراسة في الحصول على الظاهرة وأخذ آراء المفحوصين، لذلك فإن مثل هذه البحوث تتطلب أخذ عينة وهي " ذلك الجزء من المجتمع التي يجري اختيارها على وفق قواعد وطرائق عملية بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا "[2].كما يجب أن تكون ممثلة تمثيلا واضحا وصادقا لجميع صفات المجتمع[3].

وقد اعتمدت الدراسة على الطريقة العشوائية في اختيار العينة للحصول على نتائج موضوعية وصادقة إلى حدّ ما، فحدّدت عينة البحث بـ (180) معلما، ثم أخذت العينة التي قسمت إلى قسمين:

2 1. العينة الاستطلاعية:

يتألف المجتمع الأصلي لهذا البحث من معلمي المدرسة الابتدائية (أساتذة التعليم الابتدائي) بولايات ورقلة،وبسكرة، والوادي، وإليزي، وتامنغست، يمثلون عينة عشوائية منهم 52 % ذكور و 48 %إناث.

[1] محمود إبراهيم وجيه، ومنسي محمود عبد الحليم، البحوث النفسية والتربوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983،ص 118.
[2] السماك محمد أزهر وآخرون،الأصول في البحث العلمي، مطبعة التعليم العالي، جامعة الموصل، العراق،ط1، 1980،ص 60.
[3] Baker.TL: Doing social Research Mc, Graw. Hill Book.co 1988. p137

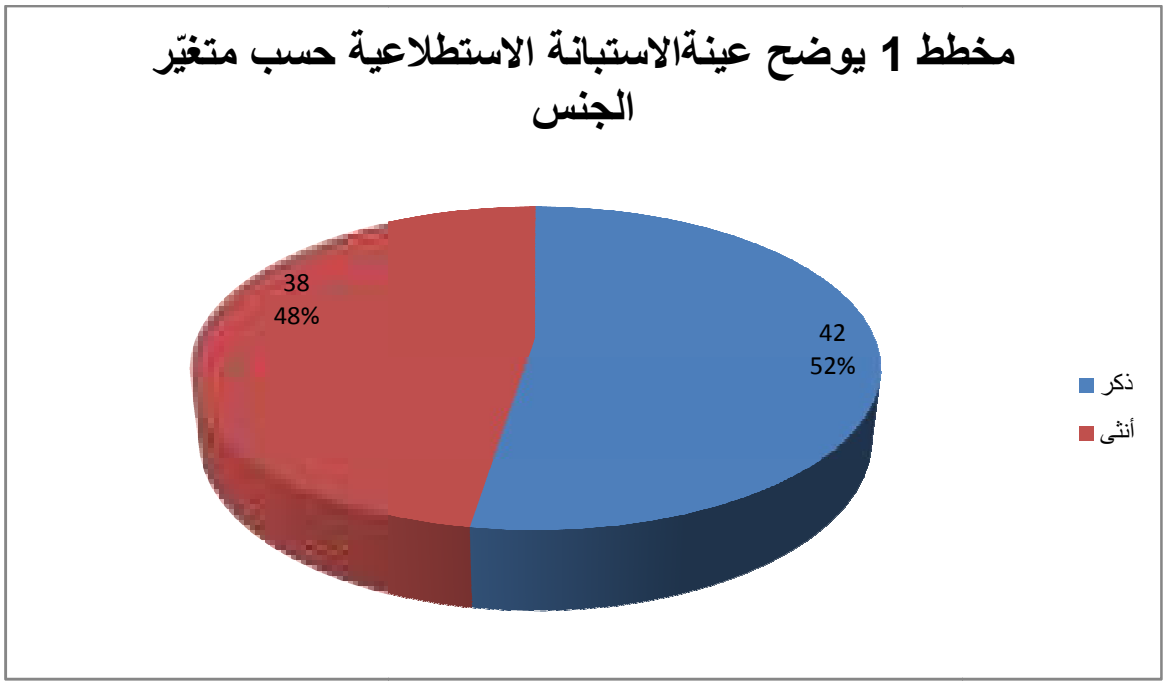
حددت في هذه الدراسةبثمانين (80) معلما وجهت لهم الاستبانة المفتوحة التي تضمنت الإجابة عن السؤال الآتي :

. ما صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية من وجهة نظركم في النشاطات الآتية؟:

- ❖ الاستماع
- ❖ التعبير
- ❖ القراءة
- ❖ الكتابة والخط والإملاء
- ❖ القواعد

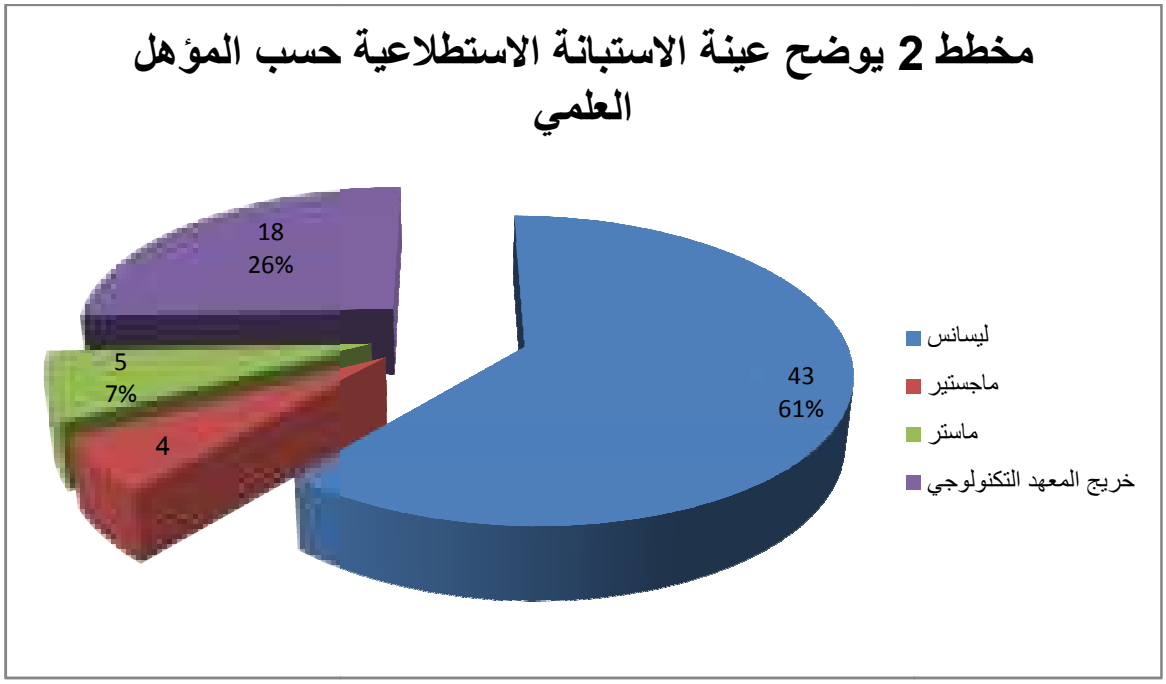
وقد استعنت بطلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة في توزيع الاستبانة الاستطلاعية ـ في كل من الولايات المذكورة آنفا ـ على المعلمين الذين اختلفت مستوياتهم التعليمية ، ودرجاتهم العلمية، وخبرتهم التربوية.

وهذا مخطط توضيحي لأفراد العينة حسب متغير الجنس



يتبيّن من خلال المخطط أن عدد المعلمين الذكور بلغ 42 معلما، بنسبة مئوية قدرها 52% ، في حين أن عدد المعلمات الإناث بلغ 38 معلمة بنسبة مئوية قدرها 48%، وهو عدد متقارب إلى حدّ ما.

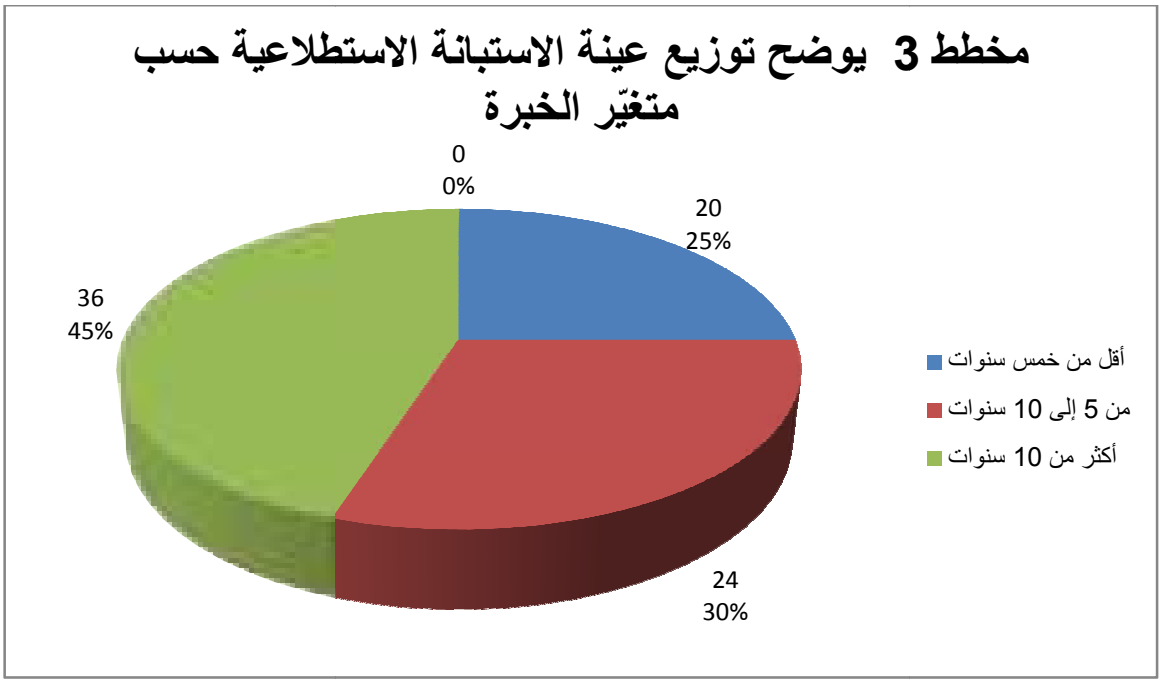
أما عن نمط التكوين والشهادات المحصل عليها عند أفراد العينة الاستطلاعية فبيانها في المخطط الآتي:



نلاحظ من خلال المخطط أن عدد المعلمين الحاصلين على شهادة الليسانس يمثل أغلبية، أي ثلاثة وأربعون معلما بنسبة مئوية قدرها 61%، يليه عدد المعلمين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية الذي بلغ ثمانية عشر معلما بنسبة مئوية قدرها 26%، ثم المعلمين الحاصلين على شهادة الماستر الذين وصل عددهم إلى خمسة معلمين بنسبة مئوية قدرها 7%، ثم عدد المعلمين الحاصلين على شهادة الماجستير الذين بلغ عددهم أربعة معلمين بنسبة مئوية مقدارها 6%.

وهو ما يعني أن نسبة كبيرة من العينة الاستطلاعية متحصلة على شهادات عليا ومستوى تعليمي يؤهلهم لاستكشاف كثير من الصعوبات والمشكلات التعليمية.

أما بخصوص الخبرة التي يمتلكها أفراد العينة فهي موضحة في المخطط الآتي:



نلاحظ من خلال المخطط أن عدد المعلمين المشاركين في الاستبانة الذين يملكون خبرة تساوي أو تتجاوز عشر سنوات يمثلون أكبر عدد أي 36 معلما بنسبة مئوية بلغت 45%، يليه عدد المعلمين الذين يملكون خبرة تتراوح بين خمس سنوات وعشر سنوات حيث بلغ عددهم 24 معلما بنسبة مئوية مقدارها30%، ثم يأتي عدد المعلمين الذين يملكون خبرة تقل عن خمس سنوات الذين بلغ عددهم عشرين معلما بنسبة مئوية مقدارها 25%.

2.2 العينة الأصلية :

شملت العينة الأصلية مائة (100) معلم ومعلمة عرضت عليهم الاستبانة المغلقة في صورتها النهائية

3. أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة التطبيقية في استبانة تضمنت سؤالا مفتوحا في صورتها الأولية، والتي من خلالها صممت الاستبانة في صورتها النهائية.

بناء على الاستبانة الموجهة للعينة الاستطلاعية التي تضمنت سؤالا مفتوحا وجهه الباحث للمعلمين والمعلمات، صاغ الباحث الاستبانة في صورتها الأولية ثم عرضها على مجموعة من المحكّمين لتحري صدقها وثباتها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

3 . 1. بناء الاستبانة:

تعد الاستبانة أداة هامة من أدوات البحث العلمي فهي"وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعد لهذا الغرض ويقوم المجيب بملئه بنفسه "[1]، وهي"أداة واسعة الاستخدام في البحوث التربوية والنفسية"[2]، وقد اختار الباحث هذا النوع من الأدوات لأنها من أهم طرائق البحث وجمع البيانات وأدقها في علوم التربية وبخاصة في البحوث الوصفية[3].

أعد الباحث الاستبانة المقيّدة(المغلقة) تبعا لما تحصل عليه من معلومات حول الاستبانة المفتوحة (العينة الاستطلاعية) الموجهة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وقد بلغت فقرات هذه الاستبانة . في صورتها الأولية (100) فقرة تم تقسيمها إلى خمسة محاور تنحصر فيها فقرات تدل على: صعوبات الاستماع ، صعوبات التعبير،صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة والخط والإملاء، صعوبات القواعد.

استخدم الباحث في ترتيب فقرات الاستبانة طريقة عشوائية، ولم يعتمد ترتيبا معينا وفق أسس محدّدة سلفا.

والجدول الآتي يبين الاستبانة في صورتها الأولية حسب كل محور:

[1] طلعت همام ، سين وجيم عن مناهج البحث العلمي ، مؤسسة الرسالة ، عمان(دط) 1984، ص 106.

[2] مناهج البحث في التربية وعلم النفس، فان دالين، ديو بولد، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط2، 1985، ص 460.

[3] أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، إبراهيم مروان عبد المجيد، مؤسسة الوراق، عمان،ط1، 2000، ص 165.

المحور الأول: صعوبات الاستماع

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	عدم ملاءمة المواضيع لمستوى المتعلمين			
2	الشرود الذهني			
3	عدم الانتباه			
4	عدم توفيق المعلم في اختيار وضعية الانطلاق المناسبة			
5	صعوبة فهم المسموع من النصوص والحوارات			
6	صعوبة الإجابة عن أسئلة نص مسموع			
7	عدم اهتمام المعلم بمهارة الاستماع			
8	المواضيع لا تجلب انتباه التلاميذ			
9	الضجيج والاكتظاظ			
10	المنهاج لا يهتم بمهارة الاستماع			
11	عدم توفر الوسائط السمعية في المدرسة			
12	صعوبة تقبل المعلومة بالعربية الفصحى			
13	عدم فهم الألفاظ والمصطلحات والمعاني الجديدة			
14	عدم التركيز عند المتعلم			
15	قلة الاستيعاب			

المحور الثاني: صعوبات التعبير(الشفهي والكتابي)

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	ضعف الرصيد اللغوي ونقص الثروة اللغوية			
2	عدم القدرة على التعبير المسترسل			
3	عدم ترابط الأفكار وتسلسلها			
4	عدم فهم الموضوع			
5	الوقت المخصص للتعبير غير كاف			
6	صعوبة المواضيع المقترحة للتعبير			
7	قلة ممارسة التعبير الشفوي			
8	استعمال العامية في التعبير			
9	الخروج عن الموضوع			
10	كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والتعبيرية			
11	صعوبة الإلمام بالمطلوب			
12	تكرار العبارات			
13	الخجل والإحجام عن التعبير			
14	عجز المتعلم عن الكتابة			
15	عدم التحكم في الشواهد والأمثلة			
16	نقص المطالعة ضعف القراءة			
17	عدم وجود دافعية لدى المتعلم لنشاط التعبير			
18	عدم اهتمام المعلم بالتعبير وموضوعاته			
19	عدم إعطاء المعلم الأهمية للتعبير خاصة الشفهي			
20	صعوبة توظيف بعض الصيغ			

21	الضعف في الكتابة يعيق التعبير الكتابي			
22	صعوبة تبليغ المعلومة من المتعلم إلى زملائه			
23	محدودية الخيال عند المتعلم			
24	عدم التمكن من القراءة			
25	تشتت الأفكار والمعاني وصعوبة التنسيق بينها			
26	عدم توفر الوسائل المساعدة على التعبير			

المحور الثالث: صعوبات القراءة

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	صعوبة نصوص القراءة			
2	عدم ملاءمة النصوص للواقع			
3	عدم التمكن الجيّد من معرفة الحروف			
4	عدم التمييز بين الحركات			
5	صعوبة الربط بين الحروف عند القراءة			
6	استعمال بعض المفردات الصعبة			
7	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة			
8	صعوبة نطق بعض الكلمات وقراءتها			
9	عدم القدرة على فهم وشرح الكلمات الصعبة وتوظيفها في جمل مفيدة			
10	عدم القدرة على فهم أسئلة النص والإجابة عنها			
11	فهم المقروء			
12	صعوبة الربط بين الحروف والكلمات والجمل			

13	بطء القراءة			
14	عدم التمكن من معرفة كل الحروف			
15	تهجئة الكلمات وصعوبة تركيبها			
16	تشابه الحروف			
17	صعوبة قراءة الكلمات الجديدة			
18	أخطاء في نطق بعض الأصوات			
19	لا تتاح للمتعلم فرصة القراءة داخل القسم			
20	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة			
21	عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة			
22	عدم تدريب المتعلم على آليات القراءة السليمة			
23	عدم القدرة على الاسترسال في القراءة			
24	عدم القدرة على التهجي			

المحور الرابع: صعوبات الكتابة والخط والإملاء

الرقم	**الفقرات**	**صعوبة كبيرة**	**صعوبة متوسطة**	**لاتشكل صعوبة**
1	حصص الإملاء غير كافية			
2	صعوبة مسك القلم			
3	طبيعة اللغة العربية كالتمييز بين اللام الشمسية والقمرية والتاء المربوطة والمفتوحة والهمزة			
4	الضعف في القراءة			
5	البطء في الكتابة			
6	عدم عناية المعلم بمثل هذه الأنشطة			

7	عدم التمييز بين الصورة الصوتية والدلالية للحرف			
8	عدم التقيد بقواعد الكتابة			
9	الاكتظاظ			
10	المنهاج لا يركز على نشاط الإملاء			
11	نوعية الكراسات المستعملة في الكتابة			
12	ارتباط الكتابة العربية بالشكل			
13	ارتباط الكتابة بالإعجام			
14	التشابه بين بعض الحروف			
15	ارتباط الإملاء ببعض القواعد النحوية			

المحور الخامس: صعوبات قواعد النحو والصرف

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لا تشكل صعوبة
1	عدم قدرة المتعلمين على توظيف القواعد			
2	عدم فهم المقروء			
3	قلة التدريب والممارسة في استعمال القواعد			
4	ملاءمة القواعد لسن المتعلم ومستوى تفكيره			
5	عدم ميل المتعلمين إلى حصص القواعد			
6	التمييز بين الأسماء والأفعال والمعرفة والنكرة...			
7	الخلط في الإعراب			
8	كثرة علامات الإعراب			
9	التفكير المسبق بصعوبة النحو			
10	عدم إعطاء المعلم الأهمية لقواعد اللغة			

11	عدم إلمام المعلمين بقواعد اللغة			
12	ضعف إلمام المعلم بطرائق تدريس القواعد			
13	ضعف قدرة المتعلمين على تكوين جمل مفيدة			
14	عدم معرفة المعلمين بالأهداف العامة لتعلم القواعد			
15	عدم عرض المادة بأسلوب يلائم مستويات المتعلمين			
16	حفظ القواعد دون فهم			
17	ضعف المتعلمين في القراءة والكتابة			
18	صعوبة تطبيق القاعدة أثناء إنجاز التمارين أو في القراءة والكتابة			
19	صعوبة في الإعراب والتحويل			
20	جفاف دروس القواعد			

3 .2. صدق الاستبانة:

يرى **عبد الدائم** أن الصدق"هو أحد الروابط الواجب توافرها في أداة البحث المستخدمة لأنه يتعلق بما تقيسه الأداة فعلا"[1] وفي هذا الصدد يشير (**باست**Best)إلى أن أفضل طريقة للتأكد من الصدق تتم من خلال عرض فقرات الاستبانة على عدد من الخبراء،أو المحكمين الذين يقيّمون عباراتها ويقترحون التعديلات و التغييرات عليها، أو حذف بعضها و الإبقاء على بعضها الآخر، من خلال قراءتهم لهذه الفقرات.

ولذلك فإنه في مثل هذا المجال"كلما تعددت الطرائق المستخدمة في التحقق من صدق الأداة كان ذلك مدعاة لقدرة أكبر من الثقة في هذه الأداة، ومؤشرا على قدرتها على قياس الجانب موضع الاهتمام فيها" [2].

[1]عبد الله عبد الدائم، التربية التجريبية والبحث التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1981، ص 355.

[2]Best.W.John , Research in Education, 4adition, ch.chiffs.NewJersey. 1981,p197..

بناء على ذلك ومن أجل التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة ومدى مناسبة فقرات الاستبانة لما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين في اختصاصات مختلفة في مجال اللغة العربية وطرائق التدريس العامة، والتربية وعلم النفس ومفتشين . باعتبارهم أكثر دراية، وأكثر خبرة . طلب إليهم تحكيم الاستبانة وإبداء الرأي في مدى صلاحية البنود المتضمنة فيها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح صياغة هذه البنود وملاءمتها لمجال الصعوبة المحددة لها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، أو أية ملاحظة أخرى تتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف. والجدول الآتي يوضح قائمة الأساتذة الذين عرضت عليهم الاستبانة من أجل تحكيمها:

جدول 1قائمة الأساتذة المحكمين للاستبانة ودرجاتهم العلمية

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة أو مكان العمل
1	أبو بكر حسيني	أستاذ التعليم العالي	لغة عربية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
2	لخضر عواريب	أستاذ التعليم العالي	علم النفس وعلوم التربية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
3	الطاهر لوصيف	أستاذ التعليم العالي	لغة عربية	جامعة الجزائر
4	محمد الأبشر شيخة	أستاذ مساعد	علم النفس وعلوم التربية	جامعة الوادي
5	منير بدوي	مفتش التعليم الابتدائي	لغة عربية	مقاطعة تماسين . ورقلة

بعد توزيع استمارة التحكيم (انظر الملحق 2) قام الباحث بدراسة ملاحظات المحكّمين وآرائهم واقتراحاتهم ، وبناء على ذلك أجرى تعديلات من بينها: تعديل محتوى بعض الفقرات، وإلغاء بعض الفقرات لتكرارها، وحذف بعض البنود، وتجزئتها في بعض الأحيان، أو ضم بعضها إلى بعض، وإعادة صياغة

بعض الفقرات؛ فقد أشار المحكّمون إلى إلغاء بعضها لتكرارها وكونها متضمنة في بعض جزئياتها في الفقرات الأخرى.

كما أشار أحد المحكمين إلى طول الاستبيان ونصح بضرورة اختصاره ليسهل على المستجوبين الإجابة عن فقراته.

فمن بين هذه التعديلات :

أ. **فقرات تمّ حذفها**

ب . **فقرات تم تعديلها أو إعادة صياغتها:**

وهي موضحة في الجداول الآتية:

جدول 2 يوضح فقرات الاستبانة المعدلة في محور الاستماع

المحور	الفقرة	الفقرة بعد التعديل
الاستماع	5. صعوبة فهم المسموع من النصوص والحوارات	5. فهم المسموع من النصوص والحوارات
	6. صعوبة الإجابة عن أسئلة نص مسموع	6. الإجابة عن أسئلة نص مسموع
	12. صعوبة تقبل المعلومة بالعربية الفصحى	12. تقبل المعلومة بالعربية الفصحى

جدول3 يوضح فقرات الاستبانة المعدلة في محور التعبير

المحور	الفقرة	الفقرة بعد التعديل
التعبير	13. الخجل والإحجام عن التعبير 25. تشتت الأفكار والمعاني وصعوبة التنسيق بينها	الإحجام عن التعبير لا ينسق بين الأفكار والمعاني

جدول4 يوضح فقرات الاستبانة المعدلة في محور القراءة

المحور	الفقرة	الفقرة بعد التعديل
القراءة	2. عدم ملاءمة النصوص للواقع 3. عدم التمكن الجيّد من معرفة الحروف 6. استعمال بعض المفردات الصعبة 8. صعوبة نطق بعض الكلمات وقراءتها 9. عدم القدرة على فهم وشرح الكلمات الصعبة وتوظيفها في جمل مفيدة 10. عدم القدرة على فهم أسئلة النص والإجابة عنها 12. صعوبة الربط بين الحروف والكلمات والجمل	1. لا يتلاءم مع النصوص 2. عدم التمكن من معرفة الحروف 5. لا يستطيع توظيف بعض المفردات الصعبة 7. صعوبة قراءة بعض الكلمات غير المألوفة 8. عدم القدرة على فهم الكلمات الصعبة وشرحها 9. عدم القدرة على فهم أسئلة النص 11. عدم القدرة على الربط بين الحروف أثناء القراءة

جدول 5 يوضح فقرات الاستبانة المعدلة في محور الكتابة

المحور	الفقرة	الفقرة بعد التعديل
الكتابة	ارتباط الكتابة بالإعجام	5. اعتماد الكتابة العربية على الإعجام
	التشابه بين بعض الحروف	7. التشابه في رسم بعض الحروف
	ارتباط الإملاء ببعض القواعد النحوية	8. ارتباط الإملاء بالقواعد النحوية

تهدف فقرات الاستبانة إلى الإجابة عن التساؤلات التي تتعلق بإشكالية البحث حيث تم توزيعها في محاور هي:

المحور الأول: يهدف إلى معرفة بعض المعلومات الخاصة بالمستجوبين كالجنس والسن والخبرة المهنية والمؤهل العلمي

المحور الثاني: يشتمل على صعوبات الاستماع التي تواجه المتعلمين في المرحلة الابتدائية ويتضمن 15 بندا

المحور الثالث: تضمن أسئلة حول صعوبات التعبير وفيه 20 بندا

المحور الرابع:يشمل أهم صعوبات القراءة ويتضمن 20 بندا

المحور الخامس:يشمل صعوبات الكتابة والخط والإملاء ويتضمن 8بنود.

المحور السادس: يتضمن أسئلة حول صعوبات القواعد وفيه 15 بندا.

3. ثبات الاستبانة:

لأجل الحصول على نتائج دقيقة ومتقاربة يلجأ إلى حساب ثبات الأداة وهو " أن تعطي الاستبانة النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيقها على المجموعة نفسها من الأفراد"[1]، ويعني هذا أن تعطي الأداة نتائج متقاربة

[1] عبد الله عبد الرحمن سعد، القياس النفسي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1983م، ص198,

إذا طبقت في ظروف متماثلة على العينة نفسها بفاصل زمني لا يتجاوز ثلاثة أسابيع، إذ تشير (أدامس Adams) إلى أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني يجب ألا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع[1].

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم حساب معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية، حيث جزئت الاستبانة المحاور إلى نصفين، يتكون النصف الأول من البنود ذات الأرقام الفردية بينما يتكون النصف الثاني من البنود التي تحمل أرقاما زوجية، بعدها حسب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين

. لحساب ثبات أداة البحث تم تطبيقها على 40 معلما من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وبعد مرور أسبوعين أعاد الباحث تطبيق الاستبانة على العينة نفسها، ثم قام بحساب معامل الثبات بمعامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة الثبات 0،83 وهي نسبة ثبات مقبولة، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها شُرع في توزيع الاستبانة على المعلمين للإجابة عن أسئلتها.

4. الوسائل الإحصائية المستخدمة:

عمد الباحث إلى مجموعة من الوسائل الإحصائية تمثلت في:

1. معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات،

2. الوسط المرجح:

ويتم حسابه من خلال المعادلة الآتية: ت1+ت2+ت3/مج ت

ت1: تكرار البديل (صعوبة كبيرة)

ت2: تكرار البديل (صعوبة متوسطة)

ت3: تكرار البديل (لا تشكل صعوبة)

[1]: ينظرAdams geogias : Evaluation in education psychology and guidance, new York hollrine nont and Weston 1966. P 196. نقلا عن صعوبات تعلم القواعد

مج ت: مجموع تكرار العينة الأساسية لكل فقرة من فقرات الاستبانة

وقد أعطي البديل (صعوبة كبيرة) قيمة 3 والبديل (صعوبة متوسطة) قيمة 2 والبديل (لا تشكل صعوبة) قيمة 1.

3. الوزن المئوي:

يستفاد منه في معرفة القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى وفي تفسير النتائج ، ويحسب بالكيفية الآتية:

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times 100$$

حيث : الدرجة القصوى: هي أعلى درجة في المقياس وهي 3

4. النسبة المئوية:

الهدف من استخدام هذه الأداة هو الحصول على نسبة التكرارات في كل فقرة من فقرات الاستبانة وتحسب وفق القانون الآتي:

$$\text{ن} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}} \times 100$$

حيث ن: النسبة المئوية

المبحث الثاني:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا المبحث تحليل النتائج التي توصل إليها البحث بعد ترتيب فقرات الاستبانة حسب الوسط المرجح والوزن المئوي، وذلك من خلال تحليل البيانات و تفسيرها فضلا عن مناقشتها .

. بعد تطبيق الباحث لأداة البحث وحساب التكرار والوزن المئوي والوسط المرجح ، ثم ترتيب فقرات الاستبانة بناء على ذلك ، حيث رتبت الفقرات حسب الوسط المرجح والوزن المئوي من أعلاها حدّة إلى أدناها، لذلك فإنه ستتم مناقشة الفقرات التي تجاوز وسطها المرجح فوق المتوسط أي 2 ، وفق المعادلة الآتية:

$$2 = \frac{3+2+1}{3}$$

وسيتم تحليل النتائج المتوصل إليها حسب كل محور.

1 . المحور الأول: الاستماع:

لاشك أن لمهارة الاستماع أهمية في اكتساب اللغة وتعلمها، وهي مهارة لا تلقى الاهتمام الكافي من حيث تنميتها والتدريب عليها، بل قد تهمل ولا يلتفت لدورها، غير أننا إذا رجعنا إلى تراثنا العربي وألقينا نظرة فيه تبيّن لنا اهتمام علمائنا بهذه المهارة وإدراكهم لدورها في تنمية اللغة وحصول الملكة، فهذا ابن خلدون يربط بين الملكة والسماع فيقول:" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم ، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها ... ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم ، واستعمالها يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم "[1].

وهو بذلك يؤكد ما أثبتته التجارب من أن السماع هو الأساس ؛ فإذا اعتنينا بكثرة السماع والتكرار تترسخ القوالب اللغوية والأساليب التعبيرية فينشأ الصبي وقد رسخت فيه العادات اللغوية، وبذلك تتكون له ملكة لسانية يستطيع أن يعبر بها عن مقاصده ويتواصل مع أفراد مجتمعه.

[1] ابن خلدون، المقدمة، 722/2.

و يذهب **ابن خلدون** إلى أن الملكة عند العرب لم تكن فطرة فيهم وإنما حصلت لهم نتيجة الاختلاط والتعامل والسماع لفصيح الكلام، فالملكة الصحيحة إذن تتكون نتيجة التكرار والسماع المستمر للغة الفصيحة وممارستها كلاما وقراءة.

والجدول الآتي يبين نتائج الفقرات بعد حساب وزنها المئوي ووسطها المرجح:

جدول 6 يبين نتائج حساب الوزن المئوي والوسط المرجح في محور صعوبات الاستماع

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	عدم ملاءمة المواضيع لمستوى المتعلمين	2,35	78.33%
2	الشرود الذهني	2,4	80%
3	الاكتظاظ	2,55	85%
4	عدم توفيق المعلم في اختيار وضعية الانطلاق المناسبة	2,1	70%
5	فهم المسموع من النصوص والحوارات	2,2	73.33%
6	الإجابة عن أسئلة نص مسموع	2,05	68.33%
7	عدم اهتمام المعلم بمهارة الاستماع	1,95	65%
8	المواضيع لا تجلب انتباه التلاميذ	2,6	8666%
9	الضجيج	2,2	73.33%
10	المنهاج لا يهتم بمهارة الاستماع	2,15	71.66%
11	عدم توفر الوسائط السمعية في المدرسة	2,7	90%
12	تقبل المعلومة بالعربية الفصحى	1,85	61.66%
13	عدم فهم الألفاظ والمصطلحات والمعاني الجديدة	2,25	75%
14	عدم التركيز عند المتعلم	2,5	83.33%

بعد ملاحظة نتائج كل فقرة في محور الاستماع تم ترتيبها بصورة تنازلية حسب الوسط المرجح والوزن المئوي، فكانت النتائج كالآتي:

جدول 7 يبين صعوبات الاستماع مرتبة بصورة تنازلية حسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	عدم توفر الوسائط السمعية في المدرسة	2,7	90%
2	المواضيع لا تجلب انتباه التلاميذ	2,6	86/66%
3	الاكتظاظ	2,55	85%
4	عدم التركيز عند المتعلم	2,5	83.33%
5	الشرود الذهني	2,4	80%
6	عدم ملاءمة المواضيع لمستوى المتعلمين	2,35	78.33%
7	عدم فهم الألفاظ والمصطلحات والمعاني الجديدة	2,25	75%
8	فهم المسموع من النصوص والحوارات	2,2	73.33%
9	الضجيج	2,2	73.33%
10	المنهاج لا يهتم بمهارة الاستماع	2,15	71.66%
11	عدم توفيق المعلم في اختيار وضعية الانطلاق المناسبة	2,1	70%
12	الإجابة عن أسئلة نص مسموع	2,05	68.33%
13	عدم اهتمام المعلم بمهارة الاستماع	1,95	65%
14	تقبل المعلومة بالعربية الفصحى	1,85	61.66%

1. تبين نتائج ترتيب الفقرات أن فقرة (**عدم توفر الوسائط السمعية في المدرسة**) حصلت على المرتبة الأولى من حيث الصعوبة بدرجة حدّة 2،7 ووزن مئوي 90% ويرجع ذلك إلى أهمية الوسائل

التعليمية في العملية التعليمية وبخاصة في مثل هذا النشاط، إذ تكتسي الوسائط السمعية والوسائل التعليمية بصفة عامة أهمية بالغة في عملية التعلم بشكل عام وفي عملية الاستماع بشكل خاص، ذلك أن الطفل يميل إلى المحسوسات وينفر من المجردات ، فإذا أحسن المعلم توظيف الوسائل واستغلها أحسن استغلال يصل إلى تحقيق أغراض عملية الاستماع، وإنك لترى وتلحظ كيف أن الصغار يكونون شاردي الذهن ومشتتي التفكير والانتباه فإذا قصّ المعلم قصة سكتوا وسكنوا كأن على رؤوسهم الطير.

إن حرص المدرسة على توفير الوسائل السمعية والبصرية والوسائل التعليمية كفيل بإبلاغ عملية الاستماع الدور المنوط بها وتحقيق أغراضه، ولكن ذلك وحده لا يكفي إذا لم يدرك المعلم أهميتها ويعمل على توظيفها واستغلالها في تكوين المستمع الجيّد، وليكون تدريس الاستماع فاعلا فإنه يحتاج إلى معرفة المزيد من الوسائل المساعدة على ذلك كالإذاعة المدرسية، والقصص، والأناشيد والمسرحيات، والأشرطة.

2. حصلت فقرة (**المواضيع لا تجلب انتباه المتعلمين**) على الرتبة الثانية بوسط مرجح بلغت درجة حدّته 2،6 ووزن مئوي 86،66% وهي مرتبطة بالفقرة السابقة وذات علاقة وثقى بها، إذ إن الموضوع الذي لا يجلب انتباه المتعلم، إما أنه لا يراعي حاجاته وميوله، ولا يلبي رغباته، وإما أن المعلم لا يحسن عرض المادة ولا يستعمل الطرائق النشطة التي تثير الانتباه، وعليه فإنه لا يمكن أن نحقق مستمعا جيّدا في ظلّ عدم وجود العوامل المساعدة على ذلك: كجاذبية الحديث، وإشراك المتعلمين في الأنشطة التعليمية، وتفاعلهم معه، وإشعارهم بالأمان والاستقرار.

3. تأتي فقرة (**الاكتظاظ**) في المرتبة الثالثة من حيث الصعوبات التي يعانيها المتعلمون والمعلمون على حدّ سواء بدرجة حدّة 2،55 و وزن مئوي85 %. وهي في حقيقة الأمر مشكلة يسهل حلها إذا عولجت أسبابها، وهو أمر متاح، إذ يمكن أن نسمع عددا كبيرا أو أن نستمع لعديد المتعلمين إذا قضينا على عوامل إثارة الضجيج والفوضى وكثرة حركة المتعلمين وتنقلاتهم داخل الصف، وإنك لتجد المحاضر يلقي محاضرة على أعداد كبيرة دون أن يكون الاكتظاظ عائقا يحول بين المحاضر والمستمعين إليه، ولذلك فإذا علمنا صعوبة وصول الكلام المسموع إلى المستمعين استعملنا الوسائل المساعدة على ذلك كمكبرات الصوت مثلا، أو تغيير أماكن الجلوس ...

4. حصلت الفقرتان (**عدم التركيز عند المتعلم**) و (**الشرود الذهني**) على الرتبتين الرابعة و الخامسة حيث بلغت درجة حدّتهما 2،5 و 2،4 ووزنهما المئوي 83،33% ، و80 %على الترتيب.

ما من شك أن الاستماع إلى المعلم أو إلى الآخرين مهارة تتطلب التركيز والصبر على ذلك، وتحتاج إلى تنشئة تقوم على حسن الاستماع والإصغاء، كما تتطلب من المعلم القيام ببعض المهارات التي تساعد على التركيز وتمنع الشرود الذهني للمتعلمين، فإن من طبيعة النفس البشرية أنها لا تقوى على التركيز لمدة طويلة، وسرعان ما يشعر المستمع بالملل، أو يحس بالتعب، فيفقد القدرة على التركيز، فإذا أحس المعلم بتعب المستمع، أو لاحظ علامات تدل على شرود ذهنه قطع كلامه بفواصل تشبه الفواصل الإعلانية . التي تعرض على وسائل الإعلام . لإعادة نشاط المستمعين واستعادة تركيزهم ، كما ينبغي تحديد أهداف الاستماع فإن غياب الأهداف أو عدم وضوحها في ذهن المستمع يحول دون تحقيق الاستماع أغراضه، وبذلك فإن المستمع لن يقوى على التركيز والمتابعة ما يؤدي إلى تشتت الانتباه وسوء الفهم.

5. تأتي فقرة (**عدم ملاءمة المواضيع لمستوى المتعلمين)** سادسة بدرجة حدّة بلغت 2،35 ووزن مئوي قدره 78،33 % تليها فقرة (**عدم فهم الألفاظ والمصطلحات والمعاني الجديدة)** بوسط مرجح درجة حدّته 2،25 ووزن مئوي 75 %.

ما يمكن قوله حول هاتين الفقرتين هو أن مهارة الاستماع تتطلب عمليات عدّة فهي تعرّف إلى الرموز المنطوقة بالأذنين، وفهم المعاني التي تثيرها الرموز المتحدّث بها وتحليل وتفسير وتقويم لها[1]، يضاف إلى ذلكتركيز وانتباه دائمين من المتعلم، فإذا كانت المواضيع التي تثار لا تجلب انتباهه ومفصولة عن واقعه فأنّى له أن يفهم ويحلّل أو يفسّر المصطلحات والمعاني الجديدة ، لذلك فإن حسن اختيار المادة المسموعة والمواضيع المقترحة تعين على تحقيق هذه المهارة أهدافها، وعلى المعلمين في مثل هذه الحالات الابتعاد عن المادة المسموعة التي لا تربط المتعلم بواقعه، أو تكون بعيدة عن خبراته وتجاربه وممارساته ، ولا تحقق رغباته وميوله واحتياجاته، كما ينبغي أن لا تتسم المادة المسموعة بالطول فتبعث في نفس المستمع الملل والسآمة ، ثم إن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين سبيل إلى الوصول إلى قلوبهم والتأثير عليهم فيصغوا منصتين كل حسب رغبته واهتمامه.

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 57.

6. حصلت الفقرتان (**فهم المسموع من النصوص والحوارات**) و(**الضجيج**) على وسط مرجح يساوي 2،2 ووزن مئوي مقداره 73،33 % ما يعني أنهما تشكلان صعوبة بالنسبة للمتعلمين.

إن فهم المسموع من النصوص والحوارات مهارة تتطلب التدريب المستمر والتعوّد على ذلك:كما تتطلب الصبر من المستمع إذ كثيرا ما تحيل الشواغل وعدم التركيز والشرود إلى الابتعاد عن الفهم الصحيح للمادة المسموعة، يقول مجاور:"إن أي برنامج لتعليم اللغة بالمرحلة الابتدائية يجب أن يتضمن تخطيطا هادفا في زمن مخصص لتدريب التلاميذ على الاستماع وتوجيههم نحو اكتساب آدابه"[1].

فقد أثبتت إحدى الدراسات أن معظم الناس يستوعبون 30% فقط مما يسمعونه، ويتذكرون أقل من 25% ممّا يصل إلى آذانهم، وثبت كذلك أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجيّد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيّد فيما يليها من مراحل[2].

إن مهارة الاستماع إذا لم تقترن بفهم كانت سماعا .كما أشرنا آنفا . إذ الاستماع لا يقتصر على التقاط الأصوات دون معرفة بها فهو تعرّف إلى الرموز المنطوقة مقرونة بالفهم والتحليل والتفسير، ونظرا لعدم تدريب التلاميذ على مهارة الاستماع فإننا نجد كثيرا منهم يسمعون ولكن قدرتهم على الفهم ضعيفة، فهم قادرون على إدراك الأصوات وقادرون على ملاحظتها ومتابعتها، ولكن بقدرات ضعيفة[3].

. أما بخصوص الضجيج فإنها صعوبة مرتبطة بعوامل خارجية قد يكون للمعلم دور في التقليل من حدّتها والتخفيف من وطأتها، كما أنه قد يكون هو المتسبّب فيها أحيانا، فإذا أحسن المعلم إدارة صفه وعرف كيف يتعامل مع تلامذته، وابتعد عن الأسباب المؤدية إلى الفوضى، وكثرة التشويش، والجلبة، فإن الضجيج قد ينقص ويكون ذلك دافعا إلى حسن الاستماع فيعمل على حسن تنظيم الفصل وتنظيم جلوس المتعلمين وتنويعه من حين لآخر كتصفيف الطاولات الواحدة تلو الأخرى أو تجميع الطاولات لتكوين أفواج أو، تنظيم الطاولات على شكل حرف U .ومن ذلك الانتقاء الجيّد للقصص والمجلات وكذلك السّرد الممتع والمعبّر الذي يشد انتباه المتعلمين.

---

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، 1974م، ص23.

[2] محمود رشدي خاطر وآخرون،طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،ص 165.

[3] عبد المجيد سيد أحمد منصور، سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية، دار القلم، القاهرة، 1983م، ص101.

7. حصلت فقرة(**المنهاج لا يهتم بمهارة الاستماع**) على الرتبة العاشرة من حيث الصعوبة بدرجة حدّة 2،15 ووزن مئوي 71،66%، فقد يرجع كون المنهاج لا يهتم بمهارة الاستماع إلى عدم وجود نشاط خاص بهذه المهارة كبقية المهارات الأخرى؛ فهناك نشاط للقراءة ونشاط للتعبير الشفوي والتواصل ونشاط للكتابة، أما الاستماع فلا يوجد نشاط خاص به تحت هذا المسمى.

إن سبب إهمال منظومتنا لمهارة الاستماع يعود إلى الفهم الخاطئ لدى بعضنا بأن الاستماع عملية تنمو مع الطفل دون تعلم مقصود ، وأنه ما دام الطفل قادرا على السماع فهو قادر على الاستماع دون الحاجة إلى تطوير هذه المهارة والتدريب عليها هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن عدم إدراك فوائد الاستماع وأهميته وأغراضه من قبل المعلمين يحول دون إعطائه ما يستحقه من العناية والتطوير، ومع ذلك فإنه لا يمكن بحال من الأحوال أن نجزم بعدم اهتمام المنهاج بمهارة الاستماع وإهماله إياها، ذلك أنها متضمنة في ثنايا بعض الأنشطة كالقراءة مثلا ، فالمعلم حين يقرأ قراءة نموذجية يطلب من المتعلمين الاستماع إلى قراءته ويطالبهم بعد ذلك بقراءات فردية يحاكي فيها المتعلمون قراءة معلمهم، وهو نشاط لا يمكن أن يخرج عن دائرة الاستماع والاهتمام به، كما أنه في الصف الأول الابتدائي حين يكون المتعلمون عاجزين عن التعبير فإن نشاط القراءة يسبق نشاط التعبير خلافا لما هو معمول به في المستويات الأخرى ، فيعمل المعلم على إسماع المتعلمين أكبر قدر ممكن من المادة اللغوية، ونلمس ذلك كذلك في المستويات الدنيا (الأولى والثانية) حين تكون المطالعة المسموعة التي يقوم بتنشيطها المعلم من خلال حسن تنظيم الفصل والانتقاء الجيّد للقصص المثيرة والمشوقة[1].وإن كان هناك تداخل بين هذين النشاطين إلا أن الاستماع ـ في نظري ـ أكثر صعوبة وأشد تعقيدا من القراءة لأنه لا يتاح للمستمع في كثير من الأحيان التوقف والتقاط الأنفاس، أو متابعته فقد يفوته كثير من الكلام،بعكس القراءة التي يمكن للقارئ أن يتوقف متى شاء .

ومع هذا فإن عدم اهتمام المنهاج بمهارة الاستماع لا يعدّ سببا في إهماله، فهو كالقراءة الصامتة التي لم تخصّص لها المناهج الرسمية حصّة خاصّة بها، ولكن لأهميتها البيداغوجية والاجتماعية في حياة المتعلمين توصي الوثائق المرجعية بتخصيص الوقت الكافي لها في بداية كل حصة قراءة بهدف إكساب المتعلمين مهاراتها الأساسية[2].

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، 2012م، ص 185.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص145.

8. حصلت فقرة (**عدم توفيق المعلم في اختيار وضعية الانطلاق المناسبة**) على درجة حدّة 2،1 ووزن مئوي70%.

ترتكز أنشطة تعلّم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية كغيرها من الأنشطة على الانطلاق من وضعية مشكلة تثير انتباه المتعلم وتجعله يبني المكتسبات اللغوية ويستعملها عوض أن يتلقاها جاهزة بالتلقين، فإذا وُفّق المعلم في اختيار وضعية مناسبة للانطلاق استطاع أن يجلب انتباه المتعلمين ويضمن استمرارية متابعتهم وإصغائهم لما يقول، أما إذا تشتّت فكر المتعلم منذ البداية فإنه يصعب عليه التركيز أو يحدث له خلل في مواصلة عملية الاستماع؛ إذ قد تكون الفكرة متكاملة فإذا انقطعت أووصلت ذهن المستمع مبتورة لم يتحقّق الغرض من مواصلة الاستماع. ومن العوامل المساعدة على اختيار وضعية انطلاق مناسبة:

. تخيّر أسئلة وجيهة يكتشف من خلالها المتعلم موضوع الوحدة أو الدرس.

. ربط الدرس بحدث أو مناسبة لها صلة بالموضوع.

. استغلال صور الكتاب ومحاولة استنطاقها.

. الحرص على القراءة السليمة الخالية من الأخطاء وجودة النطق لترغيب المتعلم في محاكاة معلمه.

. وضع المتعلمين أمام وضعية مناسبة لمضمون النص.

9. حصلت فقرة (**الإجابة عن نص مسموع**) على درجة حدّة مقدارها 2،05 ووزن مئوي بلغت نسبته 68،33% وهي مرتبطة بالفقرة الثامنة (**فهم المسموع من النصوص والحوارات**) فإن الذي لا يستطيع أن يفهم نصا مسموعا أو حوارا لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن يجيب عن أسئلة نص مسموع فالقدرة على الاستماع عامل أساسي في تعلّم القراءة، والفهم،إذ تتطلب عملية الاستماع القيام بعمليات تتداخل فيما بينها هي:

- فهم المعنى الإجمالي
- تفسير الكلام والتفاعل معه
- تقويم الكلام
- تكامل خبرات المتكلم والمستمع.

ومن المؤشرات التي تدل على تحقيق المستمع أغراض الاستماع [1]:

. يميّز بين مختلف وحدات معاني النصوص المسموعة

. يبرهن عن فهمه بالتفاعل مع المسموع

يستخلص مما يسمع جملة من المعلومات

. يحسن الاستماع

. يدرك مقاصد المتكلم.

2. المحور الثاني: صعوبات التعبير:

في هذا المحور سنناقش صعوبات التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي وفق الترتيب الذي أسفرت عنه نتائج الاستبانة بعد حساب درجة حدّة الوسط المرجح والوزن المئوي الممثلة في الجدول الآتي:

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 142.

جدول 8 يبين نتائج حساب الوزن المئوي والوسط المرجح

في محور صعوبات التعبير

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	ضعف الرصيد اللغوي ونقص الثروة اللغوية	2,75	91.66%
2	عدم القدرة على التعبير المسترسل	2,75	91.75%
3	عدم ترابط الأفكار وتسلسلها	2,55	85%
4	لا ينسق بين الأفكار والمعاني	2,3	76.66%
5	الوقت المخصص للتعبير غير كاف	2,3	76.66%
6	صعوبة المواضيع المقترحة للتعبير	2,35	78.33%
7	قلة ممارسة التعبير الشفوي	2,6	86.66%
8	استعمال العامية في التعبير	2,45	81.66%
9	الخروج عن الموضوع	2,25	75%
10	كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والتعبيرية	2,7	90%
11	تكرار العبارات	2,65	88.33%
12	الإحجام عن التعبير	2,4	80%
13	عجز المتعلم عن الكتابة	2,4	80%
14	عدم التحكم في الشواهد والأمثلة	2,5	83.33%
15	نقص المطالعة	2,75	91.66%
16	عدم وجود دافعية لدى المتعلم لنشاط التعبير	2,65	88.33%
17	عدم اهتمام المعلم بالتعبير وموضوعاته	2,5	83.33%
18	ضعف القراءة	2,4	80%
19	محدودية الخيال عند المتعلم	2.2	73.33%

بعد الترتيب كانت النتائج كالآتي:

جدول 9 يبين صعوبات التعبير مرتبة بصورة تنازلية حسب

الوسط المرجح والوزن المئوي

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	ضعف الرصيد اللغوي ونقص الثروة اللغوية	2,75	91.66%
2	عدم القدرة على التعبير المسترسل	2,75	91.75%
3	نقص المطالعة	2,75	91.66%
4	كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والتعبيرية	2,7	90%
5	تكرار العبارات	2,65	88.33%
6	عدم وجود دافعية لدى المتعلم لنشاط التعبير	2,65	88.33%
7	قلة ممارسة التعبير الشفوي	2,6	86.66%
8	عدم ترابط الأفكار وتسلسلها	2,55	85%
9	عدم التحكم في الشواهد والأمثلة	2,5	83.33%
10	عدم اهتمام المعلم بالتعبير وموضوعاته	2,5	83.33%
11	استعمال العامية في التعبير	2,45	81.66%
12	الإحجام عن التعبير	2,4	80%
13	عجز المتعلم عن الكتابة	2,4	80%
14	ضعف القراءة	2,4	80%
15	صعوبة المواضيع المقترحة للتعبير	2,35	78.33%
16	الوقت المخصص للتعبير غير كاف	2,3	76.66%
17	لا ينسق بين الأفكار والمعاني	2,3	76.66%
18	الخروج عن الموضوع	2,25	75%
19	محدودية الخيال عند المتعلم	2.2	73.33%

1. حصلت الفقرات (**ضعف الرصيد اللغوي ونقص الثروة اللغوية**) وفقرة (**عدم القدرة على التعبير المسترسل**) و فقرة (**نقص المطالعة**) على أعلى درجة حدّة وكانت متساوية، إذ بلغت 2،75 ووزن مئوي بلغت نسبته 91،75%.

فقد سبق وأن أشرنا إلى أن نشاط التعبير الشفوي والتواصل يعدّ منطلق أنشطة اللغة العربية في السنة الأولى وذلك تبعا للتدرّج الطبيعي في اكتساب اللغة بخلاف باقي السنوات الأخرى التي يكون المنطلق فيها نشاط القراءة، ولذلك فإن تقسيم حصص التعبير الشفهي في السنة الأولى يستند إلى مرحلتين؛ أما المرحلة الأولى فهي بمثابة مرحلة تهيئة لغوية تشمل الوحدات التعلّميّة الأربع الأولى هدفها تيسير اندماج المتعلم مع الآخرين في بيئته المدرسية الجديدة وتدفع به إلى التعبير عن رغباته ومكنوناته ومشاهداته ممّا يحيط به من أسماء ومسميات بما هو متاح له من ألفاظ وتعابير تناسب مستواه، وأما المرحلة الثانية وهي فترة التعلمات الأساسية فتشمل بقية الوحدات وفيها يتدرب المتعلم على التعبير عن وسطه وعن القيم الاجتماعية والأخلاقية التي يعايشها باستعمال تراكيب لغوية بسيطة وعبارات متدرجة وفق ما يسمح له به مستواه المعرفي والوجداني والحسي حركي[1].

غير أن المشكلة تبقى في ضعف الرصيد اللغوي والثروة اللغوية واللفظية التي تكون حائلا يحول دون تعبير المتعلم عما يحيط به، وعدم قدرته على التعبير المسترسل، إذ لا يجد تلك الطلاقة التي تجعله يعبّر تعبيرا سليما " وتأتي التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار؛ ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل يميل إليه ويحب أن يمارسه"[2].

من هذا المنطلق فإن على المدرس أن يُشجّع هذه الرغبة لدى الطفل وأن يساعده على الانطلاق في الكلام والاسترسال فيه لا أن يقمعه ويكبح تلك الرغبة، أو أن يصدمه بالتعليق الجارح على كلامه والسخرية منه أمام زملائه. وممّا يشجّع على الانطلاق في التّعبير والاسترسال فيه عدم مقاطعة المتعلم

[1] ينظر:محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ، ص 174.

[2] فتحي علي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته،ص 136.

حين يتكلم ذلك أن الانطلاق في الكلام مهارة نسعى إلى تنميتها عند المتعلمين و نروم أن ينشأوا عليها فنشجعهم على ذلك، بل ينبغي أن تعطى لها الأولوية ضمن المهارات النفسية، وإن المقاطعة المستمرة لا تنتج إلا ذوبان هذه المهارة والحدّ من نموها.

إن مشكلة نقص الثروة اللغوية وضعف الرصيد اللغوي مشكلة تتداخل فيها عوامل عدّة ومن هذه العوامل: عدم الاهتمام بما يبث من برامج الرسوم المتحركة باللغة العربية، وللأولياء نصيب في هذا، فمن الضروري تحسيسهم وتوعيتهم بأهمية الرسوم المتحركة في تعلم اللغة، إذ تضطلع بدور هام في توسيع خيال المتعلم وإثراء رصيده اللغوي والثقافي، وفي استعمال اللغة العربية، وعامل هام كذلك وهو إهمال المعلمين للأعمال المكملة للمدرسة كالإذاعة المدرسية ، والمشاركة في تنشيط الحفلات والمسابقات الثقافية والمشاركة في إنشاء المجلات المدرسية والمسرحيات والأناشيد، فالأنشودة أو الأغنية التربوية وسيلة هامة من مسائل إثراء الرصيد اللغوي " إذ تكسب المتعلم التعبير الشفهي واكتشاف التراكيب والصيغ وتمكنه من الاطلاع على التراث الأدبي والفني من خلال وصف الطبيعة ومفاتنها والمخلوقات الإنسانية والحيوانية"[1] فضلا عن القيم والأخلاق التي يتعلمها منها، وبذلك تحقق الأنشودة أمرين اثنين: تذوق المعاني الجميلة، والتمكن من التراكيب اللغوية السليمة، بالإضافة إلى تعويده على الاستماع إلى العبارات الأدبية الجميلة التي تغرس فيه حبّ الشعر وإدراك وزنه وقيمته الجمالية[2].

ومن بين العوامل كذلك نقص المطالعة، وضعف إقبال الأطفال على القراءة،فإن من زادت قراءته ومطالعته اتسعت ثروته اللغوية وسهل عليه استدعاء الألفاظ والمفردات و حتى المعاني حين يعبّر، وعلى هذا الأساس فإن اطّلاع الطفل على قدر مناسب من الإنتاجات الأدبية: من قصص وشعر ونثر ونوادر وغيرها لاشك أن ذلك يكسبه زادا لغويا كافيا ومعرفة وافية ويكسبه قدرة على تفهم المواقف الأدبية وما تستلزمه من فنون التعبير المختلفة، و تتسع الثروة اللغوية بالمحفوظ من الشعر والنثر والأدب والقصص والأهم من ذلك كله هو العناية بالمحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

إن تفعيل نشاط المطالعة في المدرسة وإعادة بعثه والاهتمام به كفيل بتزويد المتعلمين بكم هائل من الثروة اللغوية والمعلومات والأفكار والقيم والاتجاهات التي تعينهم في حياتهم المدرسية وفي حياتهم الاجتماعية بصفة

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص249.
[2] المرجع نفسه، ص250.

عامة، ولن يتحقق الغرض من هذا النشاط ما لم يتم تزويد المكتبات المدرسية بالكتب المفيدة، والمراجع والقصص النافعة، والحرص على حسن اختيار تلك الكتب وانتقاءها من أجل تكوين جيل مولع بالقراءة مُحب للكتاب والمطالعة. وإذا كان نقص الثروة اللغوية يعد عاملا مهما في عدم قدرة المتعلمين على التعبير فإنّ هذا لا يعني أن نثقل كاهلهم بالمفردات والألفاظ التي قد لا يستعملونها في حياتهم، بل قد تسبب لهم تخمة لغوية فيعزفون عن تعلم اللغة وعلى هذا الأساس "فلا بد أن يتجه المنهج (المنهاج) اللغوي في تقديم المفردات مثلا إلى المفردات المهمة في حياة المتعلم، وإلى المفردات الأكثر شيوعا في الحياة اليومية، ولابد أن يأخذ تعليم التعبير سواء كان شفويا أم كتابيا طابعا وظيفيا يرتبط أساسا بمواقف الحياة اليومية اللغوية"[1].

ويعني هذا أن يتم اختيار المفردات المهمة في التعبير وفق أسس علمية مدروسة، ووفق احتياجات المتعلمين في كل مرحلة دراسية، وتستقى تلك المادة من منابع مختلفة يستعمل فيها الطفل اللغة، كالمدرسة، والشارع، وساحات اللعب، والمنزل...

2 . حصلت فقرة (**كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والتعبيرية**) على درجة حدّة بلغت 2،7 ووزن مئوي 90% وهو ما يعني أنها تشكل صعوبة كبيرة لدى المتعلمين فكثرة الأخطاء في التعبير تعد مشكلة حقيقية قد تعود بالسلب على المتعلم، فإذا لاحظ هذه الأخطاء، أو رأى تعقيب المعلم وتصحيحه انتابته الدهشة، فقد يستسلم لتلك الأخطاء، أو يصاب بالإحباط ويشعر بعدم القدرة على مواصلة التعبير مما يفقده الثقة في نفسه وتساوره الشكوك بعدم القدرة على التعبير، أو يترسخ في ذهنه أن هذا النشاط صعب، أو غيرها من الأسباب.

إن كثرة مثل هذه الأخطاء وانتشارها في كتابات المتعلمين لهي دليل قاطع على وجود خلل في العملية التعليمية، ذلك أنها مرتبطة ببعض المهارات والنشاطات الأخرى ، وبالمقابل فإن وجود هذه الأخطاء يعد عاملا مساعدا على تشخيص مستوى المتعلمين وتقييمهم ومن ثم تقويم تلك الأخطاء ، فقد يتحكم التلميذ في بعض المهارات شفهيا إلا أنه عند الكتابة يخطئ في كتابتها، وتظهر بعض العيوب التي قد يغفل عنها المعلم، أو قد يتمكن من فهم القواعد وحفظها لكنه يصطدم في نشاط التعبير الكتابي أو في غيره من الأنشطة بعدم

[1] فتحي علي يونس وآخرون، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته،ص54.

قدرته على توظيفها. فإذا نظرنا في أسباب ذلك قد نجد المعلم نفسه هو المتسبب فيها؛ فقد لا يهتم بتصحيح التعبير، إذ عملية التصحيح شاقة ومرهقة،أو قد يصحح التعبير ولكنه لا يعطي المتعلمين فرصة للاطلاع على الملاحظات التي أبداها المعلم.

فقيام المعلم بالتصحيح ودعوة المتعلمين إلى اكتشاف الأخطاء جماعيا ثم تصويبها فرديا وجماعيا كفيل بإزالة كثير من تلك الأخطاء من كتابات التلاميذ، ومن حين لآخر يدعوهم لتصويب الأخطاء وتعليل ذلك، وينشر بينهم عادة تبادل تصحيح التعبير بينهم. كما يدرج في بعض الأحيان التقويم الذاتي للمتعلمين ، بحيث يطلب من كل واحد منهم أن يصحّح تعبيره، ليكون ذلك دافعا له ومحفزا على الاهتمام بهذا النشاط، وتنمية هذه المهارة.

3 . حصلت الفقرتان (**تكرار العبارات**)و (**عدم وجود دافعية لدى المتعلم لنشاط التعبير**) على المرتبة الثالثة بوزن مئوي مقداره 88،33% ودرجة حدّة بلغت 2،65. فتكرار العبارات يشكل صعوبة بالنسبة للتعبير سواء كان شفهيا أو كتابيا، وإذا نظرنا إلى أسباب هذه الصعوبة فإنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالفقرة الأولى، أي (**ضعف الرصيد اللغوي ونقص الثروة اللغوية**) فالذي يفتقر إلى الألفاظ والعبارات وحتى الأفكار يضطر إلى إعادة ما لديه من ألفاظ وعبارات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه كما يقال: فاقد الشيء لا يعطيه فإذا طلب من المتعلم أن يعبّر عن موضوع لا يحبه أو لا يمتلك الخبرة فيه أو لم تسبق له تجربة فيه، فإنه لا يستطيع التعبير بحرية وهذا ما يدفعه إلى التكرار.

أما بالنسبة لفقرة (**عدم وجود دافعية لدى المتعلم لنشاط التعبير**) فإن المتعلم إذا افتقد الرغبة في التكلم والدافع إلى الحديث لا يجد متعة في مثل هذا النشاط بل يقف سلبيا تجاهه، من أجل هذا ولتحقيق الدافعية لابد من استثارة المتعلم ودفعه للحديث. أما بخصوص المثيرات قد تكون داخلية نابعة من المتكلم كأن ترد عليه فكرة يريد أن يعبر عنها للآخرين أو أن يعبّر عن إحساسه ومشاعره كما يفعل الأدباء والشعراء أو تعترضه هموم ومشاكل فيلجأ إلى أصدقائه وزملائه ليعبّر لهم عن مشاكله وأحزانه وحتى أفراحه، وقد تكون المثيرات خارجية كأن يرد المتكلم على من أمامه أو يجيب عن أسئلة أو يشارك الآخرين في نقاش أو حوار... ولا شك أن للدافعية والمثيرات أهميتها في تعلم اللغة بل إن نظرية السلوكيين في تعلم اللغة تنبني على الثالوث : مثير استجابة، تعزيز.

4 . الفقرة الموالية وهي (**قلة ممارسة التعبير الشفهي**)حصلت على وسط مرجح بلغت درجة حدّته 2،6 ووزن مئوي 86،66%.

من الحقائق التي باتت تعرف عن اللغة أنها وضع واستعمال لهذا الوضع ولا يمكن للمتعلم أن يتعلم اللغة دون الاهتمام باستعمالها في شتى الظروف والمواقف، فاستعمال اللغة وممارسة الكلام أولوية ينبغي التركيز عليها والعناية بها، وإن على المعلم أن يدرك أنه لا يمكن أن يتعلم الطفل الكلام دون أن يتكلم.

إن مسألة الاستعمال اللغوي للعربية الفصحى في المؤسسات التعليمية أضحت صعوبة تواجه المتعلمين والمعلمين على حدّ سواء، فلا المعلم يمارس تعليمه بالفصحى، ولا المتعلم يتحدّث بها، فإذا ما أردنا أن نكوّن جيلا همّه تعلّم العربية والتكلّم بها فإن ذلك يتطلب منا تهيئة الظروف والمواقف على استعمال الكلام الطبيعي التي تجعل المتعلم يمارس اللغة في مواقفها الطبيعية دون تكلف أو اصطناع لتلك المواقف وإتاحة الفرصة للمتعلمين كي يمارسوا شتى أنواع الحوار والمناقشة والتدريب على استعمال الكلام[1]، فمثل هذه المواقف تجوّد عملية الكلام لدى المتعلمين وتحسن قدرتهم عليه فضلا عن أنها تجوّد عملية الاستماع.

5. أما فقرة (**عدم ترابط الأفكار وتسلسلها**) فبلغت درجة حدّتها 2،55 وبلغ وزنها المئوي 85%.

وهي فقرة ذات صلة بالفقرة السابعة عشرة (**لا ينسق بين الأفكار والمعاني**) التي بلغت حدّتها 2،3 ووزنها المئوي 76،66% وسنناقشهما معا.

إذا كان المعلم يحرص على إشراك المتعلمين في هذا النشاط، ويحرص على أن يتعلموا التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم إن عن طريق الكلام، أو عن طريق الكتابة فإن هذا لا يعني أن يترك لهم العنان في الكلام والكتابة دون قيود ودون ضوابط، فالتلقائية والطلاقة التي تحدثنا عنها سابقا أمر محبب في أمور التعليم، ومع هذا فإن على المعلم أن يعلم تلاميذه وينشئهم على التكلم وقت الضرورة، أو إذا كان هناك داع للكلام ، ويسبق ذلك كله التفكير الجيّد قبل التحدث وترتيب الأفكار وتسلسلها تسلسلا منطقيا إذ لا حاجة لكلام أو تعبير مشتت لا يفي بالغرض، إن الكلام فن من فنون الاتصال يفقد وظيفته ويفقد منطقيته إن لم يكن مرتبا، فالمعلم الماهر هو الذي يحث تلاميذه ويدربهم على التفكير المسبق قبل الحديث وتنظيم المعلومات والأفكار،

[1] ينظر: علي أمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 119.

ومعنى هذا أن يكون المتعلم قادرا على تحديد محتوى كلامه، أي أن يحدّد الأفكار والمعاني والمشكلات التي يريد أن يعبّر عنها ، وأن تكون هذه الأفكار متفقة مع الأهداف التي سبق تحديدها ، ومن ثم فإن هذا يستدعي تعليم التلميذ وتدريبه على كيفية الحصول على المعلومات والمفاهيم من مصادرها المختلفة ليجد نفسه بعد ذلك قد تمكن من مهارات البحث والتعلم الذاتي والاعتماد على النفس ، فالكلام والتعبير بصفة عامة ليس لغوا، وإنما هو فن ذو مهارات متعدّدة تتطلب البحث والاستكشاف والاستماع الجيّد والقراءة الواعية[1].

6. حصلت الفقرتان (**عدم التحكم في الشواهد والأمثلة**) و (**عدم اهتمام المعلم بالتعبير وموضوعاته**) على درجة حدّة 2،5 ووزن مئوي 83،33%، فالتلميذ الذي يعبّر يحتاج إلى تعزيز كلامه وتفسيره ببعض الشواهد والأدلة والحجج التي يستخدمها غالبا للتأكيد والاستدلال على أمر ما، إن هذه الفقرة تعد صعوبة لها أثرها البالغ في تحصيل مهارة ملكة التعبير، وإن ضعف المتعلمين وشكواهم من هذه الصعوبة يرجع بالضرورة إلى قلة الزاد اللغوي والافتقار إلى المحفوظ من النصوص القصصية والأدبية، فلا يمكن أن نتغلب على مثل هذه الصعوبة إذا لم نحث متعلّمينا على حفظ عدد كبير من سور القرآن الكريم وحفظ الحديث النبوي الشريف والأشعار والمحفوظات والأناشيد التي ينبغي استغلالها في مثل هذه المرحلة لما لها من تأثير على نفسية المتعلمين، وسهولة ممارستها لما تتميز به من إيقاع موسيقي ، وعلى هذا فإن المعلم معني بانتقاء أحسن المحفوظات والأناشيد وحث التلاميذ على انتقاء أحسن النصوص لمطالعتها ليتمكنوا من توظيفها في تعابيرهم بعد ذلك.

أما بخصوص فقرة (**عدم اهتمام المعلم بالتعبير وموضوعاته**) ، فإن ذلك يرجع إلى الصعوبة التي يلاقيها المعلم في هذا النشاط نظرا لتهيب المتعلمين وتخوفهم من التعبير ، و تردّدهم في بعض الأحيان ، و لكثرة أخطائهم، و للمشقة التي تجلبها عملية تصحيح التعبير الكتابي، لكل ذلك نجد المعلم ينفر من هذا النشاط ويستغله في نشاطات أخرى.

7. أما الفقرة الموالية فهي (**استعمال العامية في التعبير**) فهي تشكل صعوبة حقيقية عند المتعلمين وذلك ما تبينه الإحصاءات فهي تمثل درجة حدّة 2،45 ووزن مئوي 81،66 %، فإذا كانت وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل وإن تعدد مواقف التواصل يقتضي من المتكلم اختيار المتغيّر اللغوي المناسب لكل وضعية تواصلية

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص116.

حتى يضمن أداء لغويا اجتماعيا سليما ، حيث يجب أن تكون لدينا القدرة على فهم المستويات والمتغيرات اللغوية العديدة واستعمالها.

إن الهدف الجوهري من تعليم اللغة يتحدد في تمكين المتعلمين منها،وإكسابهم مهاراتها، وإقدارهم على التواصل بها " إن سعينا للوصول إلى تحقيق التمكن الفعّال من اللغة هو الهدف الأسمى الذي وضعناه نصب أعيننا مرة أخرى، لأن التّمكّن ضروري في بناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع"[1] .

ومسألة استخدام العامية في التعبير وميل المتعلمين إلى استعمال العامية بدل الفصيحة أمر معلوم بالضرورة، فالطفل يميل إلى استخدام الحديث باللغة الأسهل لديه، وبما أنه تعوّد الكلام بالعامية فإنه يفضل استخدامها على الفصيحة لأنه يجد راحته في استعمالها، والنفس البشرية تميل إلى الأمر المريح، ولا شك أن المدرسة والأسرة والبيئة الاجتماعية لها دور بارز في إيجاد الحلول لهذه المشكلة ، فمع حرص المعلم على أن يخاطب تلامذته بالفصحى وتعويدهم على الرد بها ، وتحبيبهم فيها ، وحثهم على المطالعة وزيادة الثروة اللغوية وغيرها كلها عوامل تؤثر تأثيرا بالغا في مدى استعمالها ومن ثم التمكن منها على الوجه المرتضى.

8. حصلت الفقرات الآتية : (**عجز المتعلم عن الكتابة**) وفقرة(**الإحجام عن التعبير**) و فقرة(**ضعف القراءة**) على وسط مرجح درجة حدّته 2،4 ووزن مئوي 80 % ، وهي تشكل صعوبة يمكن التغلب عليها والتخلص منها إذا عولجت أسبابها ، ومن بين هذه الأسباب:

. الخجل عند المتعلم ،و الخوف من المعلم أو الخوف من السخرية والاستهزاء من الزملاء، و ضعف الرصيد اللغوي، وعدم القدرة على استعمال اللغة العربية الفصحى في التعبير ، فإنك تجد أحيانا الطفل لا يتكلم إذا طلب منه التعبير في حصة التعبير ، ولكن إذا وقع أمر، أو حدث حادث في المدرسة ، وأراد أن يخبر المعلم به فإنه ينطلق في الحديث وكأنه شخص آخر.

. استئثار المعلم بالحديث دون فسح المجال للتلاميذ وإتاحة الفرصة لهم.

فإذا عولجت مثل هذه الأسباب مع تشجيع المعلم وبث الثقة في نفوس متعلميه أمكن التخلص من هذه المشكلة.

[1] شريفة غطاس وآخرون،كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2011م المقدمة.

أما عن فقرة (**عجز المتعلم عن الكتابة**) وفقرة (**ضعف القراءة**) فهما مرتبطتان بالتعبير الكتابي، فلا جرم أن من يعجز عن القراءة لا يمكن بأي حال أن يكون قادرا على الكتابة.

إن ارتباط نشاط القراءة بنشاط التعبير حيث يبدأ المتعلم في توظيف مكتسباته اللغوية والمفردات

الجديدة التي يتعلمها في المدرسة ، ومن خلال هذا النشاط تبرز شخصية المتعلم فيعبّر عن أفكاره واحتياجاته وكل ما يختلج في نفسه، فهو عملية إبداع تتعزّز بالقراءة والاطلاع، ونص القراءة هو المنطلق والسند الذي ينطلق منه نص التعبير، فيوظف فيه المتعلم المعارف والتراكيب اللغوية والصيغ والألفاظ الجديدة في مواقف خطابية متنوعة.

لقد أولت المناهج الجديدة أهمية كبيرة للكتابة بمختلف فروعها من خط وإملاء وتعبير كتابي، هذا الأخير الذي ركزت عليه تلكم المناهج كونه نشاطا إدماجيا يستثمر فيه المتعلم مختلف المكتسبات والمهارات اللغوية، ويجند معارفه وموارده لتفعيلها وتوظيفها في هذا النشاط، بل إنه يعدّ حسب المنهاج"أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة، إنه نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة وعلامات الوقف..."[1].

إنه لحري بالمعلم الذي يريد أن يتغلب على مثل هذه الصعوبة أن يكثف النشاطات الكتابية والقرائية ويحرص على استغلال المناسبات والأحداث الوطنية والدينية وشتى المواقف لإثراء الموضوعات الكتابية، ودفع المتعلمين لاستثمار رصيدهم اللغوي المكتسب فضلا عن توظيف المعارف و القيم التي درسوها في الوحدات التّعلّميّة: ومع كل هذا الحرص على تصحيح إنتاجات المتعلمين وتقويمها، فإن المتعلم إذا لم يجد اهتماما كافيا بعمله وكتابته كان ذلك مدعاة لانتكاسته وخنوعه.

9. حصلت فقرة (**صعوبة المواضيع المقترحة للتعبير**) على درجة حدّة 2،35 ووزن مئوي 78،33%. فقد تنشأ هذه الصعوبة من عدم تحديد الأغراض والأهداف التي نعلم من أجلها التعبير، أو أن هذه الأهداف تكون غير واضحة ؛ فأين تنمية القدرة على المحادثة والمناقشة، وقص القصص وكتابة الرسائل والمذكرات والتقارير والملخصات؟ أين إرشاد التلاميذ إلى مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات التي تعلمه مهارة

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جوان 2011م ص 16.

البحث عن المعرفة والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس؟ وأين الفرص الحقيقية غير المصطنعة التي توفرها المدرسة كي تثير دوافع التلاميذ إلى الكلام والتحدث؟ كيف نستغل ما يتعلمه التلميذ في مواد المناهج الأخرى في دروس التعبير حتى يتم الربط والتكامل بين الحقائق والمعارف المختلفة التي يتعلمها التلاميذ؟[1].

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد وإنما ينبغي أن يتبع بممارسات تقوم على تعليم التعبير وتقديمه وفق مواقف حوارية وقصصية تدور حول مواقف خاصة من حياة المتعلمين وخبراتهم وإتاحة الفرصة . ما أمكن إلى ذلك سبيلا . لممارسة الكلام في مواقف تواصلية من مناقشة وحوار ومحادثة، ولا يكفي هذا إذ لابد من تدريبهم على التحدث إلى الآخرين، وكتابة بطاقات التهنئة والعيد، وكتابة لافتات والتعليمات والإرشادات والتوجيهات.

10. حصلت فقرة (**الوقت المخصص للتعبير غير كاف**) على درجة حدّة 2،3 ووزن مئوي 76،66%.

مشكلة الوقت المخصص للتعبير أو لغيره من النشاطات الأخرى، ومسألة عدم كفاية الوقت مسألة لطالما اشتكى منها المعلمون والمربون، وهي ترجع بالدرجة الأولى إلى عدم تحكم المعلم في الصف وعدم قدرته على إدارته، كما ترجع إلى كثرة أعداد التلاميذ فيصعب إعطاء الفرصة لكل متعلم ، أو لكثرة الموضوعات وتنوعها، ولذلك فإن على المعلم أن يتحكم في مهارات إدارة الصف ويعمل على حفظ النظام داخل القسم، وأن يتزود بالمعارف والمهارات المساعدة على ذلك فضلا عن أن يكون ملمّا بالطرائق النشطة في التدريس، يضاف إلى ذلك كلّه مراعاة جانب التكامل بين الأنشطة، إذ الهدف من التعليم هو بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة لدى المتعلمين باستعمال كل فنون اللغة.

11. الفقرة الموالية التي ستتم مناقشتها هي فقرة (**الخروج عن الموضوع**) حيث بلغت درجة حدّتها 2،25 ووزنها المئوي 75% وهي صعوبة تنبع إما من عدم فهم المتعلمين لموضوع التعبير، أو لأن موضوع التعبير لا يناسب ميول المتعلمين ولا يوافق رغباتهم فيلجأ إلى الحديث أو الكتابة عن موضوع آخر يحقق له رغبته، لذلك فإنه ينصح في مثل هذه الحالات بحسن صياغة نص موضوع التعبير صياغة واضحة من حيث العبارات دقيقة من حيث المطلوب.كما يسبق موضوع التعبير حسن التخطيط له باستخراج أهم العناصر المطلوب التعبير عنها من خلال الحوار الهادف بين المعلم والمتعلمين.

[1] محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ص 172.

12. أما آخر فقرة ستتم مناقشتها هي (**محدودية الخيال عند المتعلم**) التي بلغت درجة حدّتها 2،2 ووزنها المئوي73،33% ، فلا يمكن أن نقتصر على تعليم المهارات اللغوية دون أن ننمي مهارات التفكير لدى المتعلم وإثراء خبراته، فهو لا يستطيع أن يتحدث أو أن يكتب بشكل فعّال ومبتكر إذا كان يفتقر إلى الخيال الواسع والخبرة الثرية، ويتم تنمية الخيال عند المتعلم من خلال التعبير الإبداعي الذي يكون غالبا تعبيرا عن أحداث ومواقف ومشاعر أو أحاسيس بأسلوب أدبي مشوق، ومن العوامل المساعدة على تنمية الخيال لدى الطفل القصة التي تساعد على التفكير والتخيّل، بما فيها من مواقف تستثير فكره ومشاعره فيلجأ إلى البحث عن حل لمشكلة أو يختار لها نهاية أخرى. فكل الأطفال لهم قدرة على التخيّل لكن الفروق الفردية بينهم عامل لا يمكن إهماله، فقد تختلف القدرة على التخيّل من طفل إلى آخر، ويمكن تنميتها من خلال دراسة الأدب، وأدب الأطفال بصورة خاصة،ولهذا فإن أدب الطفولة ذو شأن عظيم في التربية، وإنه من الخطأ تقليل العناية به أو إهماله ، غير أن العناية بهذا الأدب ودراسته يجب أن تبدأ بما يتذوقه الطفل قبل دخوله المدرسة.

من أجل ذلك فالمعلم مطالب بالاهتمام بالقصة لما لها من فوائد، فهي تزود المتعلمين بالمعلومات والحقائق والقيم والاتجاهات وتفتح لهم المجال أمام أبواب الثقافة العامة أينما كانت، فهي تخاطب قلوبهم وتشبع خيالهم، كما أنها تمدهم بكثير من المعلومات الضرورية لحل المشكلات ، وهي كذلك عامل مساعد في تكوين الشخصية بما تحتويه من فكرة ومغزى وخيال وأسلوب وتراكيب لغوية[1].

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 225 ـ 229.

3 . صعوبات القراءة:

لا خلاف على أن نشاط القراءة لا يمكن اعتباره نشاطا كباقي النشاطات بالنسبة للمتعلم، وذلك لأمرين اثنين: أما أحدهما فلما يكتسيه من أهمية بالغة في بناء شخصيته و اكتسابه المعرفة وإثراء فكره، وأما الآخر: فإن القراءة أداة التعلم ومفتاح إتقان كل النشاطات ، ولعل هذا ما جعل المناهج الجديدة تتبنى منهجية المقاربة النصية التي تجعل النص محورا لكل التعلمات وتدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، فهي ترى أن اللغة كل متكامل ينطلق كل نشاط فيه من الآخر ويسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر

دون إحداث قطيعة في التعلمات، وذلك ما نلمسه في الوثيقة المرافقة للمنهاج التي جاء فيها:" يحث منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي شأنه شأن مناهج السنوات السابقة على اعتماد المقاربة النصية التي تجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها"[1].

وتتمثل المقاربة النصية في نص يقرأه المتعلم تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فمن خلال هذا النص يمارس التعبير الشفوي والتواصل، ويسمح له بالتنويع في أشكال التعبير من السرد إلى الحوار والاحتجاج والوصف...

و يتمكّن كذلك من معرفة كيفية بناء هذا النص، فيتلمس منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي وليدرك العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة. والجدول الآتي يبين نتائج الفقرات بعد حساب وزنها المئوي ووسطها المرجح:

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م.ص7.

جدول 10 يبين نتائج حساب الوزن المئوي والوسط المرجح في محور صعوبات القراءة

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	لا يتلاءم مع النصوص	2,5	83.33%
2	عدم التمكن من معرفة الحروف	2,25	75%
3	عدم التمييز بين الحركات	2,1	70%
4	صعوبة الربط بين الحروف عند القراءة	2,15	71.66%
5	لا يستطيع توظيف بعض المفردات الصعبة	2,6	86.66%
6	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة	2,25	75%
7	صعوبة قراءة بعض الكلمات غير المألوفة	2,3	76.66%
8	عدم القدرة على فهم الكلمات الصعبة وشرحها	2,35	78.33%
9	عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة النص	2,05	68.33%
10	فهم المقروء	2,1	70%
11	عدم القدرة على الربط بين الحروف أثناء القراءة	2,05	68.33%
12	بطء القراءة	2,15	71.66%
13	أخطاء في نطق بعض الأصوات	2,2	73.33%
14	لا تتاح للمتعلم فرصة القراءة داخل القسم	2	66.66%
15	عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة	2,25	75%
16	عدم القدرة على الاسترسال في القراءة	2,5	83.33%

بعد ترتيب الفقرات حسب الوزن المئوي والوسط المرجح كانت النتائج وفق الجدول الآتي:

جدول 11 يبين صعوبات القراءة مرتبة بصورة تنازلية حسب نتائج حساب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	لا يستطيع توظيف بعض المفردات الصعبة	2,6	86.66%
2	عدم القدرة على الاسترسال في القراءة	2,5	83.33%
3	لا يتلاءم مع النصوص	2,5	83.33%
4	عدم القدرة على فهم الكلمات الصعبة وشرحها	2,35	78.33%
5	صعوبة قراءة بعض الكلمات غير المألوفة	2,3	76.66%
6	عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة	2,25	75%
7	عدم التمكن من معرفة الحروف	2,25	75%
8	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة	2,25	75%
9	أخطاء في نطق بعض الأصوات	2,2	73.33%
10	صعوبة الربط بين الحروف عند القراءة	2,15	71.66%
11	بطء القراءة	2,15	71.66%
12	عدم التمييز بين الحركات	2,1	70%
13	فهم المقروء	2,1	70%
14	عدم القدرة على فهم أسئلة النص	2,05	68.33%
15	عدم القدرة على الربط بين الحروف أثناء القراءة	2,05	68.33%
16	لا تتاح للمتعلم فرصة القراءة داخل القسم	2	66.66%

وفيما يلي مناقشة فقرات الاستبانة مرتبة حسب وسطها المرجح ووزنها المئوي :

1. تبوأت فقرة (**لا يستطيع توظيف بعض المفردات الصعبة**) الرتبة الأولى من حيث الصعوبة إذ بلغت درجة حدّتها 2،6 ووزنها المئوي 86،66% وهي في حقيقة الأمر مرتبطة إلى حدّ كبير بالفقرتين

الرابعة والخامسة أي (**عدم القدرة على فهم الكلمات الصعبة وشرحها**) و (**صعوبة قراءة بعض الكلمات غير المألوفة**) اللتان حصلتا على درجة حدّة 2،35و 2،3 ووزن مئوي 78،33% و76،66% على التوالي، فإن الذي لا يستطيع أن يقرأ الكلمة أنّى يتأتّى له فهمها و كيف يتسنى له شرحها، ثم توظيفها في جملة مفيدة لأن العمليات ـ كما ذكرنا ـ مرتبط بعضها بالبعض .

وهكذا فإنه لا يمكن التخلص من هذه الصعوبة والتغلب على هذا الأمر إلا بمداومة التدرب على القراءة الصامتة والاستماع الجيّد لقراءة المعلم النموذجية ومحاكاتها.

أما بخصوص فهم الكلمات وشرحها ، فإن ذلك أمر يأتي بالتدريج، وأيّا كان فالتدرب على فهم المعنى العام للمفردة إنما يكون من خلال وضعها في السياق؛ إذ لا معنى من التركيز على تزويد المتعلمين بثروة لفظية تقوم على مفردات منفصلة، فهي في مثل هذه الحالة دون سياق ليس لها معنى.

وعلى المعلم أن يقوم بتحديد الكلمات الصعبة والجديدة التي يرى أن المتعلمين قد يواجهون مشكلات فيها فيعمل على تذليلها وتوضيح معناها بما يتوفر لديه من صور ورسومات ووسائل إيضاح وغيرها...

2 . تشكّل عدم قدرة المتعلم على الاسترسال في القراءة صعوبة عند بعض المتعلمين وذلك بالنظر إلى ما تتطلبه عملية القراءة من مهارات وقدرات ينبغي تزويد المتعلمين بها وإقدارهم عليها، فقد حصلت هذه الفقرة على الرتبة الثانية وتشاركها في ذلك فقرة (**لا يتلاءم مع النصوص**) بدرجة حدّة بلغت 2،5 ووزن مئوي 83،33%. ولتحقيق مهارة الاسترسال في القراءة ينبغي إعطاء الفرصة الكافية للقراءة الصامتة والاستماع لقراءات المجيدين بحيث تعطى لهم الأولوية في القراءة، وتخيّر الفقرات والجمل السهلة للذين يعانون من هذه المشكلة حتى يكتسبون ثقة أكبر، ومفتاح ذلك كلّه قراءة المعلم النموذجية التي يشترط فيها أن تتسم بالوضوح وإخراج الحروف من مخارجها واتباع علامات الوقف والقراءة التمثيلية المعبّرة.

أما عن (**فقرة لا يتلاءم مع النصوص**) فإنه لا يخفى أنه إذا لم تستطع نصوص القراءة أن تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة ولم يستطع المتعلم أن يدرك أهمية ما يقرأ ولا فائدته، ولماذا يقرأ؟ فإننا لا ننتظر أن تحقق

عملية القراءة أهدافها، ولن نستطيع تكوين القارئ المنشود، لذلك فإن نصوص القراءة ينبغي أن تكون نابعة من هموم المتعلمين وانشغالاتهم وتعبّر عن ميولهم واتجاهاتهم وأن تبنى على خبراتهم وأنشطتهم، وأن تزود بالقصص الشائقة والنصوص المفيدة، والصور والرسومات الجميلة التي تساعد على الفهم وإدراك المغزى العام من القراءة.

إن نجاح العملية التعليمية بصفة عامة وتعليم اللغات بصفة خاصة أضحى مرهونا بمدى التركيز على المتعلم ومعرفة احتياجاته، وليس بالمادة اللغوية أو النصوص القرائية المعزولة عن الواقع، وهو ما يستدعي ضرورة تصميم المقررات على أساس وضع المتعلم في مركز الاهتمامات التربوية، تماشيا مع الطرائق الحديثة في تعليم اللغات، كما يحرص على اختيار وضعيات ذات دلالة ولها صلة بواقع المتعلم تمكنه من تفعيل الإجراءات التي تساعده على اكتساب المعرفة وتوظيفها بصورة فعّالة، ولا يتم ذلك إلا بدراسة ميول المتعلمين واتجاهاتهم في هذه المرحلة للتعرف إلى مستوياتهم وما يشغلهم من قضايا، ويكون ذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وكلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة والملعب والشارع والبيت، وأماكن اللعب، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية، فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمدهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب[1].

3. حصلت الفقرات الآتية: (**عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة**) و (**عدم التمكن من معرفة الحروف**) و (**عدم التمييز بين الحروف المتشابهة**) على المرتبة الثالثة من حيث الصعوبة بدرجة حدّة مقدارها 2،25 و ووزن مئوي نسبته 75%، ومردّ ذلك أن الطفل الصغير لا يميّز بين بعض الأصوات وبين بعض الحركات، فقد يزيد في مدّ صوت ، أو قد ينطق الفتحة كسرة والضمة فتحة وهكذا...

وهذه صعوبة يحتاج التخلص منها إلى كثير من الصبر والأناة كما تحتاج إلى تهيئة صوتية، أشار إليها **عبد العليم إبراهيم** في كتابه الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ؛ كأن يكلف المعلم بعض الأطفال بأن يقلدوا أصوات بعض الحيوانات التي يعرفونها كالقط والكلب والكبش، أو بعض الطيور كالدجاج والحمام، أو بعض الأصوات الأخرى التي تعوّدوا سماعها كصوت الجرس والسيارة والقطار ...

ومن ذلك أن يسأل المعلم الأطفال من يستطيع أن يقول كلمة مثل: كبير، صغير؟ ويترك لهم فرصة

[1] ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج185/1.

للتفكير وسيظفر بكلمات بالوزن نفسه، مثل: قريب، بعيد، جميل، رحيم...

أو كلمة مثل: نام، خاف، فيحصل على كلمات مثل صام، قال، دار...

أو أن يطلب منهم الإتيان بكلمات تبدأ بالحرف نفسه، فيذكر كلمة سمير ويأتوا بكلمات مشابهة مثل: سليم، سعيد، سرير، أو أن يأتوا بكلمات آخرها مثل آخر كلمة (عدّ) فينطقوا بكلمات مثل : مدّ، سدّ، هدّ ، وهكذا.

من الواضح أن مثل هذه الأمثلة تتجه إلى تعهد الجانب الصوتي كقالب عام لنطق الكلمات، ومن حيث اختيار حروف بذاتها لتأدية الصوت المطلوب في السؤال وتتجه كذلك إلى اختيار المفردات ذات المعاني[1].

قد ترجع أسباب عدم معرفة المتعلمين للحروف وعدم التمييز بينها إلى النقل العشوائي من مستوى إلى آخر دون ضوابط ودون مقاييس علمية، إذ يدرس المتعلمون في مستوى واحد ثم ينتقلون بشكل جماعي وكثير منهم لم يحقق المستوى المطلوب من التمكن من الحروف أو التمكن من آليات القراءة، أو لكثرة غيابهم، أو لنقص الوسائل المتاحة للمدرسة، ولا سبيل للمعلم في مثل هذه الحالات إلا معالجة مثل هذه الظواهر وتخصيص حيّز زماني للمتعلمين حتى يلتحقوا بأقرانهم.

و لا يفوت المعلم . والحال هكذا . أن يخصّص جزءا في السبورة الخلفية يستذكر فيه الحروف ويراجعها من حين إلى حين، أو إذا استدعت الضرورة ذلك، فإن التكرار في مثل هذه الحالات يعين على تجاوز بعض الصعوبات.

إن أحسن طريقة لتلافي هذه الصعوبات هي اتباع طريقة الأسلوب الصوتي الذي يقوم على أساس البدء بتعليم الحروف بأصواتها حيث يوجه الاهتمام فيه إلى شكل الحرف وهيئته وصورته ويصحب ذلك صوت الحرف الذي ينطق به في الكلمات حيث يبدأ فيه قراءة الحروف بأصواتها: أَ، بَ، تَ، ثَ... ثم يلي ذلك اقتران صوت الحرف بشيء محسوس مثل: أ، أسد، ب، بطة.

بعد ذلك يربط المعلم الحروف بحركاتها مستعينا بوسائل الإيضاح كالبطاقات ، والجذاذات والصور

[1] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم ، ص90.

واللوحات المتضمنة للحرف في الحركات المختلفة مثل: أَ، أُ، إِ . لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة تكوين مقاطع صوتية خفيفة يكون الحرف الثاني منها حرف مد مثل: (با، بو، بي) حينها يستطيع الطفل أن يميّز بين ما تقتضيه كل حركة من الحركات من حروف المد فتكون للفتحة الألف وللضمة الواو وللكسرة الياء[1].

4 . حصلت فقرة (**أخطاء في نطق بعض الأصوات**) على درجة حدّة تساوي 2،2 ووزن مئوي 73،33%. إن إجادة النطق وجودة القراءة وإتقان مخارج الحروف غاية يسعى إلى تحقيقها المعلم ويسعى إلى الوصول بالمتعلمين إلى إجادتها فالطفل في هذه المرحلة " أحوج إلى التدريب على إجادة النطق ورعاية مخارج الحروف، وحسن الأداء بوجه عام وإذن يكون هذا الغرض أول ما يتجه إليه المدرس مع رعاية الأغراض الأخرى في حدود طاقة الطفل"[2].

غير أن بعض الأطفال يصعب عليهم ذلك إما لعادات نطقية قدموا بها من بيئاتهم كإبدال الغين قافا، أو السين شينا، أو الثاء تاء وغيرها، أو بسبب بعض العيوب النطقية التي يعانيها المتعلم وإن المتعلم في هذه المرحلة أحوج ما يكون إلى حسن الأداء وجودة النطق وإخراج الحروف من مخارجها. وليس بخفيّ عنا أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من بعض عيوب النطق، وقد يفتقرون إلى المران والدربة ، ولا شك أن علاج ذلك إنما يتم بكثرة القراءة الجهرية فهي أحسن وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء النطق فيتسنى علاجها، فعلى المعلم أن يستغل كل وقت يتاح لمنح التلاميذ فرص القراءة :كقراءة التمارين و أمثلة القواعد النحوية والصرفية، وخلاصات الدرس، حتى في الأنشطة الأخرى، ومجمل القول:،إن أفضل طريقة لعلاج مثل هذه المشكلات هي كثرة القراءة الجهرية فهي أحسن وسيلة لإجادة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى، فضلا عن أنها السبيل الأمثل للكشف عن أخطاء النطق وعيوب الكلام.

5. حصلت فقرتا (**صعوبة الربط بين الحروف عند القراءة**) و (**بطء القراءة**) على درجة حدّة 2،15 ووزن مئوي 71،66% ، فقد يشتكي المعلم أحيانا من ضيق وقت الحصة وعدم كفاية الزمن المخصص لها، في الوقت الذي يعاني من بطء بعض التلاميذ في القراءة، فقد يتمكن المتعلم من معرفة الحروف جميعها أو بعضها ومع ذلك يجد صعوبة في الربط بينها عند القراءة، إن من أسباب القراءة البطيئة هي تلك المخلفات التي

[1] ينظر: طه الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 107،108.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 60.

تتركها أحد فروع الطريقة التركيبية وهي الطريقة الأبجدية التي ترتكز على تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، لأنها تجعل الطفل يتوجه إلى التهجي وتجزئة الجملة وقراءتها كلمة كلمة فهي وإن كانت تعلم الطفل المبتدئ النطق فهي لا تعلمه القراءة المساعدة على الفهم، ولعلاج مثل هذه الحالات يمكن استعمال طريقة الكلمة في القراءة بحيث يتمكن من تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير ، وهي بذلك تساعد على سرعة القراءة، لأن الوحدة فيها كلمة أو أكثر وليست حرفا واحدا أو مقطعا واحدا، أو استعمال طريقة الجملة، وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني وتكرارها من حين لآخر لأنهم إذا أكثروا من سماعها وملاحظتها ارتسمت صورتها في أذهانهم وسهلت عليهم قراءتها والنطق بها.

إن ضعف المتعلمين في القراءة وبطئهم فيها لهو دليل على قصور في بعض مراحل تعليم القراءة وخلل في تعليم بعض المهارات القرائية: كمهارة التعرف إلى الكلمة وفهمها، والتعرف إلى الجملة وفهمها والتعرف إلى الحروف وتجريدها.

6. حصلت فقرتا (**فهم المقروء**) و (**عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة النص**) على وسط مرجّح درجة حدّته 2،1 و2،05 ووزن مئوي 70%و 68،33 %.

لا شك أن القراءة نشاط هام في اكتساب العلم وتحصيل المعرفة وعامل مساعد على التقدم في التعلمات ، وما كان ذلك كذلك إلا لأنها مفتاح للتعلّم ، والقراءة بهذا المفهوم ليست فكا لرموز مكتوبة وإنما هي فهم وتحليل ونقد وتفاعل مع المقروء، فإذا لم يستطع المتعلم أن يفهم ما يقرأ ، ولم يستطع أن يجيب عن أسئلة نص قرأه فلا فائدة ترتجى من وراء مثل هذه القراءة ، ولن يكون لها أثر في تقدم العملية التعليمية. ولعل السبب في وجود مثل هذه الظواهر يعود إلى عدم الاهتمام بنوع من أنواع القراءة ألا وهو القراءة الصامتة التي كثيرا ما يغفل عنها المعلم و لا يوليها ما تستحق من العناية،

كالممارسة والتدرب على آلياتها والتحكم في مهاراتها، ، وذلك أمر ممكن لو استغلت حصص المطالعة في التدرب على القراءة الصامتة وفهم المقروء ، ومطالبة المتعلمين بتلخيص ما يقرؤون ، وتوجيه الأسئلة المناسبة حول ما يُقرأ.

ويسبق ذلك كله حسن اختيار النصوص الشائقة المثيرة لفضول المتعلمين كالقصص مثلا، والحرص على تمثيل القراءة المرافقة لأداء المعنى فإن ذلك ممّا يعين على الفهم.

ومع هذا فإن معالجة أخطاء القراءة يقلّل من تركيز المتعلم على الرموز وفكها ، ويجعله أكثر اهتماما بالفهم ، والمعنى الذي يحصل بكثرة شرح المفردات والألفاظ ، والعبارات وتوظيفها، وتذوق بعض التعابير والجمل ومحاولة فهمها من خلال السياق، ومن حين لآخر النسج على منوالها.

إن تشجيع المتعلمين على القراءة وتحفيزهم عليها، وحثهم على المطالعة المستمرة و القراءة الحرة ، وبث روح التنافس بينهم، يجعلهم يولون لهذا النشاط العناية الكافية، ويدركون أهمية فهم ما يقرؤون.

4 . صعوبات الكتابة:

نشاط الكتابة والخط والإملاء نشاط هام بالنسبة لهذه المرحلة فهو الحجر الأساس في بناء التعلمات اللاحقة، ذلك أن المتعلم الذي لا يحسن الكتابة في هذه المرحلة فسوف يلقى الكثير من العنت والمشكلات التي تعيقه في مساره الدراسي.

فقد أسفر حساب الوزن المئوي والوسط المرجح على النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول 12 يبين نتائج حساب الوزن المئوي والوسط المرجح

في محور صعوبات الكتابة والخط والإملاء

الرقم	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	صعوبة مسك القلم	1,7	56.66%
2	طبيعة اللغة العربية كالتمييز بين اللام الشمسية والقمرية والتاء المربوطة والمفتوحة والهمزة	2,35	78.33%
3	البطء في الكتابة	2,15	71.66%
4	عدم التقيد بقواعد الكتابة	2,4	80%
5	اعتماد الكتابة العربية على الإعجام (النقط)	2,05	68.33%
6	ارتباط الكتابة العربية بالشكل (شكل الحروف)	2,1	70%
7	التشابه في رسم بعض الحروف	2,05	68.33%
8	ارتباط الإملاء بالقواعد النحوية	2,3	76.66%

وبعد ترتيب الفقرات وفق ما حصلت عليه كل فقرة في الوزن المئوي والوسط المرجح جاء الترتيب كالآتي:

جدول 13 يبين نتائج حساب الوزن المئوي والوسط المرجح في محور صعوبات الكتابةوالخط والإملاء مرتبة بصورة تنازلية

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	عدم التقيد بقواعد الكتابة	2,4	80%
2	طبيعة اللغة العربية كالتمييز بين اللام الشمسية والقمرية والتاء المربوطة والمفتوحة والهمزة	2,35	78.33%
3	ارتباط الإملاء بالقواعد النحوية	2,3	76.66%
4	البطء في الكتابة	2,15	71.66%
5	ارتباط الكتابة العربية بالشكل (شكل الحروف)	2,1	70%
6	اعتماد الكتابة العربية على الإعجام (النقط)	2,05	68.33%
7	التشابه في رسم بعض الحروف	2,05	68.33%
8	صعوبة مسك القلم	1,7	56.66%

.1

حصلت فقرة (**عدم التقيّد بقواعد الكتابة**) على المرتبة الأولى من حيث الصعوبة بوزن مئوي بلغ 80% ودرجة حدّة 2،4 ، إن نشاط الكتابة في هذه المرحلة يتطلب العناية بجودة الخط وكتابة الرموز الكتابية كتابة صحيحة، ويعني هذا أن تدريب المتعلمين على رسم الحروف رسما صحيحا أمر ينبغي تحقيقه في السنوات الأولى من هذه المرحلة؛ ذلك أن عدم ضبط الحرف أو رسمه بصورة خاطئة أو عدم توضيحه يؤدي إلى اضطراب الرموز وعدم قراءتها قراءة صحيحة أو تعذر قراءتها أحيانا أخرى، لذلك فإن دور المعلم هو الأخذ بأيدي التلاميذ وتيسير هذا النشاط عليهم ليتمكنوا من الكتابة بوضوح واتباع القواعد الخاصة برسم كل حرف وضبطه من حيث الحجم والشكل والطول والقصر والميل والاستقامة، وكيفية اتصاله بغيره من الحروف.

فمن قواعد الكتابة التي يغفل عنها الكبير ويجد مشقة في استخدامها فضلا عن الصغير علامات الترقيم . التي تساعد على الكتابة الصحيحة وتساعد على القراءة الصحيحة كذلك . فهي مشكلة أضحت تمتاز بها

الكتابة الحديثة فلا تكاد تجد كتابة لا تعاني من هذه المشكلة، وإن كانت لا تخلو من علامات الترقيم فهي في الغالب لا توضع في مواضعها، والحاصل مما سبق أن تدريب التلاميذ على استعمال علامات الترقيم وتمرينهم عليها وحثهم على استعمالها في الكتابة، والتذكير من حين لآخر بمواضعها وبخاصة في مثل هذه المرحلة يجعل المتعلم يتعوّد عليها وينشأ على استخدامها في الكتابة.

2. تأتي فقرة (**طبيعة اللغة العربية كالتمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهمزة**) في المرتبة الثانية بوزن مئوي 78،33% ودرجة حدّة 2،35.

فلا يخفى علينا أن في اللغة العربية بعض الحروف تكتب ولا تنطق كـ (ال الشمسية)، وبعضها ينطق ولا يكتب كالشّدّة مثلا، واختلاف كتابة التاء فهي مربوطة في بعض المواضع ومفتوحة في مواضع أخرى،

هذا بالإضافة إلى الهمزة التي تتغيّر كتابتها بتغيّر موقعها وتغيّر الحركة التي تسبقها، ففي اختلاف نطق بعض الكلمات عن كتابتها، فهي تمثل مشكلة حقيقية تواجه المعلم والمتعلم لا في العربية فحسب، بل حتى في اللغات الأخرى ففي الإنجليزية مثلا تهمل النطق بالحرف (w) في: wrong , who, wrote, write و تهمل النطق بالحرفين (GH)في . caught, through... وفي الفرنسية: travaille لا تتطابق دائما مع النطق لأنها اصطلاح عرفي عام لتسجيل النطق بطريقة جامدة لا تخضع للتغيير والتطور، إذ تبقى الصورة العرفية التي بدأت بها أولا واقعة عند نقطة البدء. بينما يخضع النطق باللغة للتنوع والتغيير في الأصوات والصيغ والتراكيب والأسلوب وفق حيوية الناطقين وعاداتهم النطقية التي تتغيّر من فرد لآخر بما لا تستطيع الكتابة أن تلاحقه، فالكتابة ترتبط بالعادة في حين أن النطق يخضع لعرف الاستعمال، والعادة في اللغة محافظة والاستعمال في اللغة متطور، والكتابة أداة لتسجيل اللغة في حين أن النطق نشاط حي لمن يستعملون اللغة[1].

وللتغلب على هذه الصعوبة ينبغي على المعلم التعرف إلى الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون والتي تكثر في كتاباتهم، وباستعمال أسلوب تحليل الأخطاء فإنه بمقدور المعلم تشخيص تلك الأخطاء ومن ثمّ علاجها، فيجعل لكل واحد منهم بطاقة خاصة يسجل عليها أنواع الأخطاء التي يرتكبها فمثلا "لو سجل المدرس مجموعة أخطاء التلميذ وبعد دراسة هذه الأخطاء وجد أن التلميذ يعتمد في كتابته على صوت حروف الكلمة

[1] ينظر: حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 415.

أو على صوت الكلمة فسوف يدرك أن هذا التلميذ سوف يعاني مثلا في كتابته لكل الكلمات التي تشتمل على حروف تنطق ولا تكتب وهكذا"[1].

يشير **عبد العليم إبراهيم** إلى أهمية الربط بين دروس القراءة والإملاء وبخاصة مع صغار التلاميذ، فيكتبون بعض الفقرات من نصوص القراءة والمطالعة وهو ما يجعلهم يتعودون على الانتباه إلى الكلمات الجديدة الصعبة وملاحظة حروفها واختزان صورها في أذهانهم ليسهل عليهم رسمها ويكون ذلك في حصص المطالعة وأثناء القراءة الصامتة. ومن حين لآخر ينبغي للمعلم أن يعرض بعض الكلمات الصعبة على السبورة لفترة محدّدة ثم يمحوها قبل الإملاء، وبذلك تتاح للعين فرصة لرؤية الكلمات والاحتفاظ بصورة رسمها في الذهن، ومن ذلك أيضا تدريب الأذن على سماع الأصوات وتميزها وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخرج وذلك بالإكثار من التهجي الشفهي لبعض الكلمات قبل الشروع في الكتابة[2].

3 . أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الثالثة من حيث الصعوبة فهي فقرة (**ارتباط الإملاء بالقواعد النحوية**) حيث بلغت درجة حدّة وسطها المرجح 2،3 ووزنها المئوي 76،66%. فلا شك أن اعتماد الكتابة العربية وقواعد الإملاء على بعض القواعد النحوية والصرفية يعد عائقا يحول بين المتعلمين والكتابة الصحيحة، وما كان ذلك كذلك إلا لأنه يتحتم على الواحد منهم أن يرجع إلى القاعدة النحوية أو الصرفية ويتحكم فيها قبل أن يمارس الكتابة فعليه أن يعرف الموقع الإعرابي للكلمة والأصل الاشتقاقي للكلمة أهي واو أم ياء في نحو: بكى ،دعا، أتى...

ويعني هذا أن تأثير بعض العوامل النحوية والصرفية على صورة الكلمة المكتوبة في الوقت الذي يجهل فيه الطفل هذه العوامل أثناء تعلّمه الهجاء، يعد مشكلة حقيقية، ومع ذلك فإنه يمكن الاستعانة على حلّها وعلاجها بتفادي تطرق المعلم إلى تلك العوامل الصرفية والنحوية مع التلاميذ في فترة تعلّم الإملاء، على أن تدرّس لهم بالتدريج بعد إتقانهم مهارات الإملاء في نهاية المرحلة الإعدادية.[3]

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص292.

[2] ينظر:عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد العليم إبراهيم، ص194,

[3] ينظر:حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 416.

إن تحديد كتابة الهمزة مثلا يقتضي العودة إلى أصوات الكلمة والمواءمة بين أقواها وأضعفها لاختيار الصورة الصحيحة، وأيضا فقد تؤثر قاعدة نحوية على الاستعانة بإضافة حرف إلى الكلمة كما يحدث في بعض حالات التنوين وما يستدعيه ذلك من زيادة ألف إلى حروف الكلمة[1].

وإذا أضفنا إلى هذا: الاختلاف في بعض قواعد الإملاء وعدم إجماع العلماء عليها أدركنا أسباب الصعوبة، فمثلا كلمة (يقرأون) تكتب بثلاثة أوجه فتكتب: يقرأون ، يقرؤون، يقرءون وكلها صحيحة.

ومع ارتباط الكتابة بالقواعد النحوية والصرفية فإن كثرة الاستثناءات في تلك القواعد تزيد من صعوبتها.

إلا أن عدم اطّراد بعض قواعد الهجاء وخضوعها لقواعد تفصيلية يعجز عن إدراكها واستيعابها الصغار

فهي صعوبة في كتابات اللغات المختلفة،وليست الكتابة العربية بدعا فيها، وقد تولى مجمع اللغة العربية منذ إنشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء، وبدأ هذا التبسيط بالهمزة على اختلاف مواقعها من الكلمة لأنها معضلة يلاقي التلاميذ صغارهم وكبارهم منها عنتا كبيرا.

4 . (**البطء في الكتابة**) جاءت هذه الفقرة رابعة في الترتيب من حيث الصعوبة بوزن مئوي قدره 71،66% ووسط مرجح بلغت درجة حدّته 2،15.

بالنظر إلى عملية الكتابة وطبيعتها باعتبارها عملا شاقا ينفر منه المتعلم، فالنفس تميل دائما إلى الراحة والدعة وتأبى العمل والجهد المضني عند الكبير فما بالكم بالصغير الذي لم تتعود أنامله على مسك القلم، ولم تتمرّن عضلاته على بعض الحركات، لذلك فإن معالجة صعوبة بطء بعض المتعلمين في الكتابة إنما يكون بكثرة التدريب اليدوي عليها حتى تعتاد يد الطفل على الحركات العضلية الخاصة التي تدخل في عملية الكتابة وبذلك تكسب يده مرونة أكبر وتزداد سرعته في الكتابة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن على المعلم أن لا يثقل كاهل المتعلمين بكثرة الكتابة أو أن يقضي وقت الحصة في الكتابة دون أن يترك لهم فرصة للاستراحة فإن ذلك ما يبعث على السآمة والملل من هذا النشاط.

كما أن من العوامل التي قد تكون سببا في بطء الكتابة هو محتوى النشاط المختار للكتابة فإن المتعلم إذا وجد الكلمات والعبارات السهلة التي يفهمها والتي تتصل بحياته وخبراته وتحقق ميوله ورغباته وتمده بمعارف

[1] أحمد طاهر حسنين، حسن شحاتة، قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، دط،دت، ص 7.

تجلب انتباهه ازدادت حماسته للكتابة وأقبل عليها بشغف، لذلك فالحرص كل الحرص على انتقاء العبارات السهلة الواضحة والنصوص الشائقة المثيرة.

5 . حصلت فقرة (**ارتباط الكتابة العربية بالشكل**) على درجة حدّة 2،1 ووزن مئوي 70%.

وهي تشكل صعوبة باعتبار أن الشكل له علاقة بالكتابة كما له ارتباط بالقراءة والقواعد النحوية والصرفية، ولعل ما يعاب على العربية كما يقولون: إن الناس في اللغات الأخرى تقرأ لتفهم أما نحن في العربية فنفهم لنقرأ، يقول عبد الواحد وافي في هذا الصدد" وفي الحقيقة أنه لا يستطيع أحدنا أن يقرأ نصا عربيا قراءة صحيحة، ويشكل جميع الحروف شكلا صحيحا إلا إذا كان مُلمّا بقواعد اللغة وكان فاهما من قبل معنى ما يقرأه"[1] .

وإذا كان المعلمون يرون أن مسألة الشكل في العربية تعد صعوبة فإن **حامد زهران** يرى رأيا آخر وهو أن مشكلة الشكل في الكتابة العربية مبالغ فيها نوعا ما، وذلك لأن القارئ لا يقرأ ولا يكتب الكلمات بمعزل عن السياق في الجملة، وأن القرينة هي التي تزيل الإبهام وتعين على إقرار وجه واحد من وجوه الشكل، ويضرب مثالا لذلك في اللغات الأجنبية التي قد لا يتفق فيها نطق الكلمة الواحدة المكتوبة بين لغتين مختلفتين ولو كانت لهما أبجدية واحدة؛ فاسم FRANKLIN ينطق (فرنكلين) بالإنجليزية وينطق (فرانكلا) بالفرنسية، أما الحروف فمنها ما يلفظ على خمسة أصوات كحرف (T) ينطق تاء في (TO) وثاء في (THINK) و ذالا في (THIS) وشينا في (MONTION)وسينا في الكلمة نفسها بالفرنسية.

" فإذا أضفنا إلى ذلك أن مجمع اللغة العربية قرّر إدخال الشكل في الكتب المدرسية لكل مرحلة تعليمية تبيّن لنا أن مشكلة الشكل صعوبة مبالغ فيها "[2].

والذي نراه أنه لا يمكن تجاهل هذه الصعوبة، وتبقى خاضعة للفروق الفردية بين المتعلمين، فهل يمكن أن يقرأ المتعلم فقرة أو جملة بصورة صحيحة بغير شكل؟ إن أمرا كهذا قد يعجز عنه الكبير ناهيك عن الصغير، وهو أمر نسبي يتفاوت حسب القدرات والمهارات.

[1] علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة ، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، دت، ط7، ص258.

[2] حامد زهران وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 414.

إن الإقرار بصعوبة علاج شكل الحروف شكلا صحيحا دون الوقوع في الخطأ يحتم علينا أن ننظر إلى هذه الصعوبة نظرة متأنية غير مستعجلة نأخذ فيها بأيدي الصغار مترثين ، ونزودهم بالصبر والاحتمال، على أن نكثف من مطالعتهم ونحثهم على القراءة وحسن الاستفادة منها حتى تتكون لديهم ملكة يستطيعون من خلالها القراءة والكتابة بيسر، وألا يكون الشكل عائقا يحول بينهم وبين الكتابة الصحيحة.

6 . حصلت الفقرتان (**اعتماد الكتابة العربية على الإعجام**) و (**التشابه في رسم بعض الحروف**) على الرتبة السادسة بدرجة حدّة 2،05 ووزن مئوي 68،33%. وهما صعوبتان ترتبط إحداهما بالأخرى إذ التشابه في رسم بعض الحروف العربية وتقارب صور رسمها لا يزيله إلا الإعجام أو الإهمال ، فالحروف العربية لم تكن تعرف هذا الإعجام بل كانت صور بعضها متشابهة لا يستطيع القارئ التمييز بينها حتى جاء نصر بن عاصم فنقّط المصحف ومن ثمّ صارت الحروف العربية تمتاز بالإعجام. وكثيرا ما نجد في كتب المتقدمين حين يكتب كلمة . لأمن اللبس . يذكر على سبيل المثال :العين المهملة والغين المعجمة وهكذا.

ومع هذا فإن تعدد صور الحرف العربي له آثار سلبية في تعلم الطفل الكتابة فهو" يربك المتعلم في بداية تعلمه ويوقعه في اضطراب نفسي، إذ إنه يجد للحرف صورتين أو أكثر، والتلميذ في تعلم الكتابة يربط جملة أشياء ببعضها: صورة المدرك والصوت الذي دل عليه والرمز المكتوب، فإذا جعلنا للحرف الواحد عدّة صور زدنا هذه العملية تعقيدا وصار تقدم الطفل في تعلم الكتابة بطيئا إذا قارنا ذلك بتعلمه للغة الأجنبية"[1].

وهناك من يرى بأن انفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغيّر مواضعها في الكلمة افتراضات مبالغ فيها، فالحروف العربية ثمانية وعشرون حرفا وليس من الصحيح القول بأن لكل حرف أكثر من صورة، بل الصواب أن يقال بأن لكل حرف صورة واحدة باستثناء الكاف والهاء والياء، غير أنه إذا وصل الحرف بما قبله زيدت عليه حلية تزيّنه[2].

ولنا أن نعقد مقارنة بين الإيجاز في كتابة الحروف العربية وبين كتابة الحروف الإنجليزية والفرنسية، حيث تختلف كبار الحروف عن صغارها، وتتصل الحروف بعضها ببعض وتنفصل وتتغيّر أشكالها. ليصل الكاتب إلى نتيجة

[1] أحمد عطية الله، " العوامل السيكولوجية في إصلاح الهجاء العربي" مجلة التربية الحديثة، ع3 فبراير1938، ص 318.
[2] حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 415.

وهي أن مسألة " انفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغيّر مواقعها في الكلمة صعوبة طارئة تزول محاذيرها بالتعلم "[1].

والحقيقة التي لا يماري فيها إلا مكابر أن مسألة تعدّد صور الحرف وتغيّر صورته بتغيّر موضعه أنها في اللغات الأخرى كالفرنسية والإنجليزية أعقد وأعمّ منها في العربية.

أما القول بأن الإعجام فيه عسر فالرّد عليه بأن الإعجام لا يتطلب سوى زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث نقط أعلى الحرف أو أسفله، وإضافة النقط إلى الحرف أسهل وأيسر من خلق حرف جديد نطلب من الطفل أن يتعلمه.

وفي الرّد على وصل بعض الحروف وفصلها داخل الكلمة وأن ذلك يؤدي إلى طمس معالمها(الحروف) فإن الأبحاث النفسية تؤكد أن الإدراك الحسي للوحدات المتماسكة أسرع من إدراك الوحدات المتفرقة؛ فحفظ خمسة أعداد متفرقة أعسر من حفظها مجتمعة مضمومة، وذلك يعني أن تمييز الكلمة المتماسك أسرع من تمييزها إذا كانت حروفها مستقلة متجاورة، ولعل هذا السبب ما دفع برجال التربية الحديثة إلى الميل في تعليم الهجاء لاستخدام الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع وحروف.

وخلاصة القول أنها صعوبة يمكن التخلص منها مع مرور الوقت وتقدم المتعلمين في القراءة والكتابة ومن حين لآخر يساعدهم المعلم على التعرف إلى الحروف المتماثلة والفروق بينها وتذكيرهم في كل مرّة وبخاصة الذين يعانون من هذه المشكلة، فيعمل على جمعهم في مجموعات مختلفة بحسب نوع الصعوبة والأخطاء التي يرتكبونها من أجل تدريبهم على تجاوزها وإمدادهم ببعض التعليمات والتدريبات التي تساعدهم في التغلب عليها.

ولا يسع المتأمل في مشكلات الكتابة العربية إلا أن يستنتج بأن هذه المشكلات مبالغ فيها إلى حدّ ما وأن العربية ليست بدعا فيها ، بل هي متحققة بما لا يقطع مجالا للريب في كثير من اللغات الأجنبية، ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن نعقد المقارنة بين نظام الكتابة العربية والكتابات الأجنبية في اللغات الأخرى ، لأن لكل لغة خصائصها ومميزاتها، وما ينبغي علينا أن نجدّد الحرف العربي ونستغني عنه، بل الواجب أن نصرف جهدنا في تجديد طرائق التعليم وتطويرها لتكوين جيل يعتز بالخط العربي ويتقنه أيما إتقان.

[1] حامد زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال،ص415.

5 . صعوبات القواعد النحوية والصرفية:

لاشك أن لنشاط القواعد أهميته في تعلّم اللغة العربية وفي تمكّن المتعلمين من المهارات اللغوية الأخرى والتحكم فيها، فالكلام مهارة لا يتحقق الغرض منها إذا وقع خلل في تطبيق القواعد النحوية والصرفية والأمر ذاته ينطبق على التعبير الكتابي، فالطفل في هذه المرحلة أحوج ما يكون إلى اكتساب المهارات اللغوية الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير والاستماع، وإن حاجة الطفل إلى التدريب على الكلام والكتابة أشد من حاجته إلى تعلّم قواعد النحو وحفظها وأعني بذلك تلك المصطلحات النحوية وقواعدها التي هو في غنى عنها . في هذه المرحلة . وإنما الأهم بالنسبة إليه هو تدريبه على الاستعمال الصحيح للغة وتمكينه من اكتساب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع والمحاكاة والتكرار.

لقد أسفرت نتائج حساب الوزن المئوي والوسط المرجح في هذا المحور على ما يأتي:

جدول 14 يبين نتائج حساب الوزن المئوي والوسط المرجح في محور صعوبات القواعدالنحوية والصرفية

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	عدم قدرة المتعلم على توظيف القواعد	2.7	90%
2	قلة التدريب والممارسة في استعمال القواعد	2.6	86.66%
3	ملاءمة القواعد لسن المتعلم ومستوى تفكيره	2.5	83.33%
4	نفور المتعلم من حصص القواعد	2.25	75%
5	لا يميز بين الأسماء والأفعال والمعرفة والنكرة...	2.4	80%
6	لا يميّز بين علامات الإعراب	2.6	86.66%
7	التفكير المسبق بصعوبة النحو	2.4	80%
8	صعوبة في التحويل	2.25	75%
9	طبيعة القواعد التي تتميز بالجفاف	2.55	85%
10	عدم قدرة المتعلم على تكوين جمل مفيدة	2.25	75%
11	عدم تعريف المعلمين بالأهداف العامة لتعلم القواعد	2.65	88.33%
12	عدم عرض المادة بأسلوب يلائم مستويات المتعلمين	2.55	85%
13	حفظ القواعد دون التمكن من فهمها	2.6	86.66%
14	ضعف المتعلمين في القراءة والكتابة	2.4	80%
15	صعوبة تطبيق القاعدة أثناء الإنجاز الصفي	2.7	90%

بعد ترتيب الفقرات وفق ما حصلت عليه كل فقرة في الوزن المئوي والوسط المرجح جاء الترتيب كالآتي:

جدول 15 يبين صعوبات القواعد مرتبة بصورة تنازلية حسب الوسط المرجح والوزن المئوي

الرقم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	عدم قدرة المتعلم على توظيف القواعد	2.7	90%
2	صعوبة تطبيق القاعدة أثناء الإنجاز الصفي	2.7	90%
3	عدم تعريف المعلمين بالأهداف العامة لتعلم القواعد	2.65	88.33%
4	قلة التدريب والممارسة في استعمال القواعد	2.6	86.66%
5	حفظ القواعد دون التمكن من فهمها	2.6	86.66%
6	لا يميّز بين علامات الإعراب	2.6	86.66%
7	عدم عرض المادة بأسلوب يلائم مستويات المتعلمين	2.55	85%
8	طبيعة القواعد التي تتميز بالجفاف	2.55	85%
9	ملاءمة القواعد لسن المتعلم ومستوى تفكيره	2.5	83.33%
10	التفكير المسبق بصعوبة النحو	2.4	80%
11	ضعف المتعلمين في القراءة والكتابة	2.4	80%
12	لا يميز بين الأسماء والأفعال والمعرفة والنكرة...	2.4	80%
13	عدم قدرة المتعلم على تكوين جمل مفيدة	2.25	75%
14	نفور المتعلم من حصص القواعد	2.25	75%
15	صعوبة في التحويل	2.25	75%

وفيما يلي مناقشة فقرات الاستبانة مرتبة حسب وسطها المرجح ووزنها المئوي :

1. لمناقشة فقرات هذا المحور نبدأ بفقرتي (**عدم قدرة المتعلم على توظيف القواعد**) و(**صعوبة تطبيق القاعدة أثناء الإنجاز الصفي**) اللتان احتلتا الصدارة بوسط مرجح قدره 2،70 ووزن مئوي 90 %.

فقد أضحت المناداة بالتعلّم الوظيفي في شتى المجالات ضرورة في الوقت الراهن، وإذا كانت النشاطات الأخرى تحتاج إلى مثل هذا النوع من التعلم فإن تعلّم اللغات يتطلب تعلّما وظيفيا غايته إقدار المتعلم على استعمال اللغة وتحقيق المهارات اللغوية المراد تعلمها في مواقف طبيعية، واستعمال القواعد وتوظيفها إنما يكون داخل حجرة الدرس أولا ثم يتعداه إلى المدرسة وخارجها، فإذا لم يعوّد المتعلم على الاستعمال الصحيح والفصيح للغة داخل حجرة الدرس فأنّى له أن يتمرّن على ذلك في غيرها، وهل تتاح له فرص للتعبير والكلام بلغة فصيحة في غير المدرسة. فالنظرة الوظيفية في تعلّم اللغة بصفة عامة وتعلّم القواعد النّحوية بصفة خاصة تتطلب الأخذ بما هو ضروري ومهم من تلك القواعد التي يحتاجها المتعلم في تعبيره وقراءته وعند الكتابة، مع الحرص على التدرج في عرض المادة وتعليمها للناشئة، والاقتصار على ما هو مهم ومفيد لهم في هذه المرحلة ، وهو ما دعا إليه أحد الدارسين حين رأى ضرورة الأخذ بالوظيفية في الموضوعات النحوية، وذلك من خلال إعادة النظر في توزيع الموضوعات النحوية بحذف كل ما ليس وظيفيا والتركيز على ما هو وظيفي[1].

فالغاية من تدريس النحو إذا هي تحقيق وظيفته اللسانية والكتابية وتجنيب التلاميذ التفريعات في المسائل الخلافية، والشواهد الشاذة. وتدريس النحو ليس لذاته وإنما هو وسيلة لتحقيق السلامة اللغوية وتبليغ المعنى، فلا حاجة لشغل هؤلاء المتعلمين بأمور ومسائل هم في غنى عنها، ولعلّ ذلك ما جعل الجاحظ .كما سبق ذكره . يُؤكد بأن الإكثار من النحو وتعليمه لذاته ليس إلا تضييع لوقت الصبي عما هو أولى به.

2. (**عدم تعريف المتعلمين بالأهداف العامة لتعلم القواعد**) حصلت هذه الفقرة على الرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت 88،33%، ودرجة حدّة 2،65.

[1] ينظر: أحمد عبده عوض، مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقاتها بالتمكين من العلاقات النحوية البلاغية، رسالة ماجستير مخطوطة، كلية التربية، جامعة طنطا، 1989، ص 244، 245.

إن تحقيق الأهداف العامة للمنظومة التعليمية لا شك أنه يتطلب وقتا لإنجازها فإذا لم يتم تعريف المعلمين بهذه الأهداف وتوضيح التصورات لكل نشاط يُدرّس فإن العملية التعليمية بشكل عام لا تحقق أغراضها، وإذا كان توضيح الأهداف ينطبق على كل النشاطات فإنه في نشاط القواعد النحوية والصرفية أشد؛ ذلك أن معظم المعلمين ما زالوا لم يتخلصوا من نظرتهم التقليدية للقواعد وما زالوا لم يستوعبوا بعد الهدف من تدريسها رغم أنهم يتعاملون مع مصطلحات جديدة ومقاربات يزعمون تنفيذها كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

إن اللغة أداة للتواصل ولذلك فإن المقاربة التواصلية تركز على تحديد الأهداف التّعلّميّة ومنها تنطلق ممّا يحتاجه المتعلمون، فبالنظر في الطرائق التقليدية والمناهج السابقة التي اعتمدت على تجزيء الأنشطة وتقسيمها إلى مواد منفصل بعضها عن بعض؛ كالفصل بين النحو والصرف والقراءة والتعبير وغيرها... حيث يخصص لكل نشاط حصة، وتقدم المواد للمتعلمين دون معرفة أهدافهم من تعلم اللغة، ودون تمييز بين كبير وصغير، ودون مراعاة للفروق الفردية بينهم فضلا عن عدم مراعاة واقع المتعلمين واحتياجاتهم حيث يخضع المتعلمون للمادة التعليمية، وهو الأمر الذي نقضته الطرائق الحديثة التي اعتبرت المتعلم شخصية لها كيانها ولها استقلالها النفسي والاجتماعي تؤثر وتتأثر، تقبل وترفض ،تختار من اللغة ما يساعدها على الكلام وعلى التفاهم والتواصل، فهي بحاجة إلى ما يحقق التواصل من اللغة وليست بحاجة إلى كل اللغة، ومن ثم فليس كل ما في اللغة يجب أن يدرس[1].

وعلى هذا فإن من واجب المعلمين والمشرفين عليهم معرفة أهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية ومعرفة ما يمكن أن يحقق الغرض من تدريسه، فالطفل في هذه المرحلة هو بحاجة ماسة إلى اكتساب المهارات اللغوية الأساسية من استماع وكلام وقراءة وكتابة عن طريق استعمالها استعمالا صحيحا بالمحاكاة والتكرار.

إن النحو الذي نروم تعليمه هو ذلك النحو الوظيفي .كما ذكرنا آنفا . أي النحو الذي يعمل المتعلم

على توظيفه في خطاباته واتصالاته ويهتم بالجانب الاستعمالي والواقعي للكلام، ويعمل على اكتساب المهارة اللغوية التي تجعل تلك القواعد ملكة لسانية يكتسبها من خلال الممارسات التطبيقية. فعدم تحديد الأهداف

[1] ينظر:جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص 51.

ينعكس بالسلب على أداء المعلم في الفصل ممّا قد يؤدي إلى اضطراب العمل في الميدان التربوي، ومن ثم ينعكس على العملية التعليمية[1].

3 . حصلت الفقرات (**قلة التدريب والممارسة في استعمال القواعد**) وفقرة (**حفظ القواعد دون التمكن من فهمها**) وفقرة (**لا يميّز بين علامات الإعراب**) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح بلغت درجة حدّته 2،6 ووزن مئوي نسبته 86،66%. وإذا عدنا إلى أسباب ذلك نجد أن المعلم لا يهتم بتطبيق القواعد بقدر اهتمامه بحفظها، وقد لا يتيح الفرصة للمتعلمين لتطبيق تلك القواعد، فقد يتحجّج بعدم كفاية الوقت المخصص للحصة أو بكثرة أعداد التلاميذ أو بغيرها من الحجج. وقد يغفل بعض المعلمين عن بعض الحقائق التي هي في واقع الأمر ضرورية، فممارسة اللغة واستعمالها أمر ضروري لتعلّمها ولا يتحقق ذلك إلا إذا امتلك المتعلم رصيدا لغويا ييسر عليه ذلك ممّا يتطلب من المتعلم تكوين رصيد لغوي تسهم في تحقيقه النصوص اللغوية الفصيحة فقد "حث ابن حزم كل طالب لملكة اللغة على الرجوع إلى الأمثال والشواهد، فبدون الانغماس في النصوص الفصيحة لا يمكن امتلاك ناصية النحو الذي هو عمود اللغة، ولا يجدي حينها حفظ مئات القواعد التي وضعها العلماء"[2]، إذ لا تجدي تلك القواعد نفعا ما لم يمارسها المتعلم من خلال سماعه لنماذج وأمثلة يمكن أن ينتج كلاما على منوالها "فالعملية التعليمية تقوم على مبدأ السماع الذي تكون محصلته بناء منوال لساني في ذهن المتعلم يولد

وفقه أمثلة الكلام"[3].

لقد أدّى كل ذلك إلى هذا الضعف اللّغوي العام الذي يشهده قطاع التعليم بكل مراحله، وهو نتيجة حتمية للقطيعة بين النظرية والتطبيق في تعليم النحو والصرف، إذ يتم التركيز على النظرية وإهمال

[1] ينظر:أحمد بن محمد الشنبري، فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2002م.ص 6، وعبد الله بن ظافر القحطاني، تقويم محتوى كتاب القواعد العربية للصف الأول المتوسط،رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1418هـ، ص51.

[2] نعمان بوقرة ، النظرية اللسانية عند ابن حزم الأندلسي، قراءة نقدية في مرجعيات الخطاب اللساني وأبعاده المعرفية، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2004، نقلا عن: "أزمة اللغة في البلاد العربية بين التناول اللساني،و السجال الإيديولوجي" إلياس جوادي ، المجلس الدولي للغة العربية، الملتقى الدولي الثاني حول اللغة العربية، دبي 10/07مايو2013، ص18.

[3] المرجع نفسه، ص18.

التطبيق فضلا عن الفصل بين الأشكال النحوية والصرفية والمعنى، فالوظائف النحوية غالبا ما تدرس دون ربطها بسياقات استعمالها ممّا أدّى إلى إهمال الجانب الوظيفي لاستخدام اللغة، وإهمال تنمية المهارات اللغوية التي تتطلبها الحياة.

وإذا كان **ابن حزم** قد حث على الرجوع إلى الأمثال والشواهد والانغماس في النصوص الفصيحة لتحقيق ملكة اللغة، فإن ذلك لا يعني الحفظ الآلي أو الببغائي للنصوص والقواعد دون فهم، وهو ما يجعلهم عاجزين عن توظيفها، ومن هنا يأتي دور المعلم الذي يعمل على ترسيخ تلك القواعد وتثبيتها في أذهانهم هذا من جهة، ومن جهة ثانية يقوم بتحفيزهم على استرجاعها والانتفاع بها عند الحاجة وممارستها في خطاباتهم وفي الحياة اليومية.

ولعل ذلك ما جعل **ابن خلدون** يُقرّ بضرورة أن تحوي النصوص المختارة للدراسة والحفظ مسائل اللغة والنحو ليتعرف من خلالها إلى قوانين العربية، إذ الملكة التي ينادي بها ابن خلدون لا تُربّى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، ولا تتوقف تلك الملكة على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم فابن خلدون يؤكّد أن الإعراب قد فقد من اللغة العربية في عهده وأن فقدان هذا الإعراب لم يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ، بل يمكن أن يعتاض عنه بما أسماه قرائن الكلام[1].

ومعنى هذا أن اللغة في رأي **ابن خلدون** وفيما ينبغي أن يكون عليه الوضع هو أن تربية الملكة لا يقتضي مطلقا تحفيظ القواعد حفظا تلقينيا وإنما تؤخذ أخذا تلقائيا من خلال التعبير الجيّد. وعلى أن اللغة الفصيحة إنما تكتسب بالدربة والمران المستمر وذلك من خلال تتبع النصوص الراقية التي يلتزم فيها المدرس جودة الأداء والنطق السليم، كما ينبغي أن نعلم أن ليس المقصود من تعلم اللغة العربية هو مجرد حفظ قواعدها والكتابة والقراءة، فإذا كنا نعد التلاميذ للحياة فالواجب من المدرسة أن تجعلهم يحبون

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 66.

هذه الحياة وذلك عندما نعد مواطنا يستطيع أن يعبر عن نفسه تعبيرا سليما وذلك بالكلام السليم والكتابة الصحيحة والقراءة المضبوطة والفهم لما يقرأ.[1] حينها يشعر التلميذ بأنه قد حصّل شيئا من المدرسة أعانه على إجادة حياته ومعرفة نفسه، فترتفع قيمة المدرسة ودورها في نظره.

ويرى **شحاته** أن سبب الضعف اللغوي يعود إلى إغفال الجانب التطبيقي حين يقول:"إن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها، فلم يعتنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعدهم على فهم القاعدة وحفظها"[2].

بينما يرجع آخر ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية إلى عدم معالجتها بما يربطها بالمعنى[3] ويقتصر في تدريسها على تعريف المتعلمين بقيمها الشكلية في بناء الكلمة أو ضبط آخرها.

4 . حصلت الفقرتان (**عدم عرض المادة بأسلوب يلائم مستويات المتعلمين**) و (**طبيعة القواعد التي تتميّز بالجفاف**) على درجة حدّة 2،55 ووزن مئوي 85% ، ولتفسير هذا يمكن القول :إن المتعلمين يتفاوتون في مستوياتهم وفي أعمارهم، ويتفاوتون من حيث رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم وحتى من حيث تنشئتهم، ويعني هذا وجود فروق فردية بينهم لذلك فإنه ليس بمقدور كل متعلم أن يتجاوب مع المعلم ويتفاعل معه بالطريقة نفسها التي قد يتجاوب أو يتفاعل معه متعلم آخر ، وهذا ما يحتم على المعلم مراعاة تلك الفروق وأخذها في الحسبان وهو يعلّم تلاميذه. ولا يتسنى له ذلك إلا إذا عرض موضوعات النحو باتباع طرائق التدريس الحديثة مع مراعاة الأسس النفسية والعلمية والتربوية.

ولا يعني هذا أن تفرض على المعلم طريقة بعينها بل تترك له كامل الحرية في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس، فليس هناك طريقة أفضل من طريقة وإنما الفيصل في ذلك هو المعلم الذي هو أدرى بالمتعلمين وطبيعتهم وقدراتهم وبيئتهم...

[1] محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1981م، ص83.

[2] حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،ط3، 1996، ص 202.

[3] ينظر : سمك محمد صالح ،فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، ، 1986، ص 76.

. أمّا بخصوص القواعد التي تتميّز بالجفاف فهي وإن كانت حقيقة واقعية إلا أنها تبقى أمرا نسبيا، وللتقليل من حدّة هذا الأمر فإن المعلم مطالب بتقريب هذه المادة إلى المتعلمين وتحفيزهم وتشجيعهم على دراستها وتذليل صعوباتها، بالإضافة إلى رفع دافعيتهم وترغيبهم في هذا النشاط ، ومن حين لآخر يذكّرهم بأنه توجد مواد وأنشطة أخرى أصعب وأشد جفافا وتعقيدا من النحو، كالرياضيات، والمنطق مثلا، والراجح أن اختلاط النحو بالمنطق وغلبة المسائل المنطقية في أبواب النحو في العصور المتأخرة طبعته بطابع الجفاف، وأمر آخر هو أن المادة مهما كانت صعبة إذا تولى المدرس الكفء الخبير بطرائق التدريس استطاع أن يحوّلها مادة سهلة طيّعة بالنسبة للمتعلمين وذلك بفضل طريقته المنظمة والمريحة فيمنح بذلك جفاف القواعد مرونة يلمسها في تفاعل المتعلمين مع معلمهم.

5. حصلت فقرة (**ملاءمة القواعد لسن المتعلمين ومستوى تفكيره**) على وزن مئوي 83،33% ووسط مرجح بلغت درجة حدّته 2،5. إن ملاءمة قواعد اللغة العربية لسن المتعلم في هذه المرحلة تطرح عديد التساؤلات وهو ما يجعلنا نبحث عن ما يجب تقديمه لهذه الفئة العمرية من محتوى ونشاطات ، ولا شك أن عملا كهذا يحتاج إلى التعاون وتضافر الجهود بين المختصين والباحثين في مجالات شتى كاللغة وعلم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي وغيرها.

لذلك فإن الطفل في بداية المرحلة الابتدائية ينبغي أن يبعد عن المصطلحات النحوية ويكتفى بتعليمه المهارات اللغوية الأخرى ليكتشف تدريجيا وضمنيا هذه القواعد في مراحل لاحقة ولا يتأتّى ذلك إلا بمراعاة حاجات المتعلمين الحقيقية، ومعرفة تصوراتهم الأولية فتتاح لهم بذلك فرصة تنمية ملكتهم التواصلية ويكون ذلك حافزا لهم على التعلم وإثارة دافعيتهم ، أما أن يبقى المحتوى مبنيا على أساس من الاجتهادات الشخصية والآراء الذاتية لواضعي المنهاج فإن ذلك يؤدي لا محالة إلى عدم تحقيق الغرض من المادة وهذا بسبب إغفال حاجات المتعلم التي تتماشى وروح العصر وتوافق ميوله ورغباته.

6 . الفقرات الآتية: (**التفكير المسبق بصعوبة النحو**) و (**ضعف المتعلمين في القراءة والكتابة**) و (**لا يميّز بين الأسماء والأفعال والمعرفة والنكرة**...) بلغ وزنها المئوي 80% ووسطها المرجح 2،4 .

وإذا عدنا إلى الأسباب المؤدية إلى ذلك فإنه لا نحتاج إلى كثير عناء حتى نبيّن أن النحو ينعت بالصعوبة وأن القواعد مادة معقدة وصعبة، وليست في متناول كثير من المتعلمين، فقد أجريت دراسات عديدة حول أنشطة اللغة العربية وأيها أكثر صعوبة، فكانت أغلب الإجابات ترى أن القواعد

مادة صعبة ومعقدة، فقد أكد **الطعمة** في دراسة له أن صعوبة القواعد النحوية التي يعاني منها المتعلمون في مختلف مراحل التعليم تعد أبرز المشكلات في تعلم اللغة العربية ممّا ترك أثرا بالغا في حصيلتهماللغوية واستيعابهم للمعرفة[1]. والأمر ذاته أكّده الهاشمي الذي أشار إلى أن اللغة العربية تكتنفها صعوبات جمّة وبخاصة في قواعد اللغة العربية، وأن القواعد الكثيرة المتشعبة تزيد الأمر صعوبة[2].

ومهما قيل عن صعوبة النحو وتعقد قواعد اللغة العربية فإن لغات أخرى تعد أكثر صعوبة وأشد تعقيدا من قواعد اللغة العربية، وعلى ذلك فإن المعلم هو الذي يعمل على إزالة هذه الأفكار الخاطئة والاعتقادات الزائفة والأحكام المسبقة حول قواعد اللغة العربية فيعمل على تذليلها وإزاحة ما علق بها من أفكار شائبة فإن المعلم الكفء .كما ذكرنا . هو الذي يحول المادة الصعبة إلى مادة سهلة طيّعة، والمعلم غير الكفء يُنفّر المتعلمين من أسهل المواد وأحسنها.

أما عن ضعف المتعلمين في القراءة والكتابة فلا شك أن ذلك مشكلة حقيقية إذ فاقد الشيء لا يعطيه، فكيف يطلب من متعلم لا يحسن قراءة جملة أو كتابتها أن يعبّر تعبيرا سليما محافظا على قواعد اللغة، فالقراءة والكتابة مهارتان تتطلبهما بقية الأنشطة، إذ لا يعقل أن يطلب من تلميذ يعاني مشكلات قرائية ولا يتحكم في مهاراتها أن يمارس اللغة استعمالا ويتحدث دون خطأ،فالقراءة والكتابة عاملان مهمان في مراجعة الدروس وإنجاز الواجبات المنزلية ، ومتابعة الدروس اليومية بشكل عادي.

. أما عن عدم قدرة المتعلمين على التمييز بين الأسماء والأفعال والمعرفة والنكرة فهذا ليس بالأمر العسير . في نظري . ذلك أن استخدام الوسائل التعليمية المناسبة وحسن استغلالها، والقيام بتمثيل أو رسم صور أو مخططات توضّح بين ما يدل على الاسم وما يدل على الفعل أو التفريق بين ما هو معرفة أو ما هو نكرة مع قليل من الصبر والتكرار كفيل بإزالة غموضها.

[1] ينظر: صالح جوادالطعمة ، مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، جامعة الموصل، مؤسسة دار الكتب ،1972، ص55.
[2] ينظر: عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، ص 195.

7 . حصلت الفقرات : (**عدم قدرة المتعلم على تكوين جمل مفيدة**) و (**نفور المتعلم من حصص القواعد**) و (**صعوبة في التحويل**) على وسط مرجح بلغت درجة حدّته 2،25 ووزن

مئوي بلغت نسبته 75%، فعجز المتعلم عن تكوين جمل مفيدة سواء أكانت كلاما أم كتابة يعدّ مشكلة ، فلا يمكن أن يقوم المعلم بتعليم القواعد أو ترسيخها في أذهان متعلمين عاجزين عن توظيفها، فإذا كان مثل هذا الأمر غير متاح إذا كانت القواعد بعيدة عن واقع الاستعمال أو كانت إمكانية توظيفها في واقع المتعلمين قليلة، فكيف يمكنه ذلك مع متعلم لا يستطيع التعبير عن فكرة بجملة مفيدة.

والتغلب على هذه الصعوبة والتخلص منها يتطلب دفع المتعلمين إلى التعبير وتعويدهم عليه وتشجيعهم على تحمل أعبائه وتحفيزهم على حفظ النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والأناشيد والمحفوظات والنماذج الراقية والأمثلة والشواهد ، وحثهم على توظيفها في مواقف تواصلية، لأن حفظ الكلام والنماذج والأمثلة والشواهد شيء ضروري لتعلم اللغة، لكنه يبقى غير كاف لامتلاك الكفاية التواصلية، فهو وإن كان يترتب عليه تكوين جمل صحيحة لغويا، إلا أن المتعلم يبقى عاجزا عن توظيفها في مواقف تواصلية حيّة فيكون بذلك قد امتلك كفاية لغوية دون أن يمتلك كفاية تواصلية.

. أما عن نفور المتعلم من حصص القواعد فقد سبقت الإشارة إلى أن كثيرا من الدراسات أكدت ذلك، فقد أوضحت إحدى الدراسات أن المتعلمين يرغبون عن دراسة اللغة العربية لاعتقادهم بصعوبة قواعدها التي يعد إتقانها ضرورة لتؤدي فروع اللغة الأخرى رسالتها[1]، ويرجع السبب إلى " أن النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه .كما يعلم عندنا . ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة"[2].

ومما يزيد من هذا النفور هو طريقة التدريس التي تفصل بين النحو واللغة.

. أما عن صعوبة التحويل فإن ذلك ليس بالأمر الهيّن إذ يعجز الكبار أحيانا عن التحويل من المفرد إلى المثنى أو إلى الجمع ، وقد يخطئون في تصريف الأفعال من زمن إلى آخر، ناهيك عن التحويل إلى المؤنث،

[1] محمد عبد القادرأحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، ط4، القاهرة، 1985، ص54.
[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 311.

واستعمال نون النسوة، ولحل هذه المشكلة لابد من تدريب المتعلمين على ذلك بالممارسة والمران والتدريب على ممارسة اللغة تحدثا وكتابة.

مقترحات

اقتراحات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإننا نقترح ما يلي:

. إجراء دراسة مماثلة في فروع اللغة العربية وأنشطتها الأخرى كالمطالعة والمحفوظات مثلا في هذه المرحلة التعليمية.

. إجراء دراسات أخرى لتعرّف صعوبات تعليم اللغة العربية ومشكلات تعلّمها في المراحل التعليمية الأخرى: المتوسطة، والثانوية، والجامعة.

. اقتراح تخصيص حصص للتدريب على الاستماع.

. إجراء دورات تدريبية وتكوينية للمعلمين من أجل رفع كفاءاتهم التواصلية ومهاراتهم التدريسية، والتكوين المستمر لضمان معلومات صحيحة وأداء رفيع للارتقاء بالمستوى التعليمي من خلال الندوات مع المفتشين والملتقيات.

خاتمـــة

خاتمة:

سعت الدراسة فيما تقدم من فصول إلى محاولة استكشاف بعض جوانب القصور في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية، و مناقشة بعض قضايا تعليمها، واستجلاء صعوباتها، التي كثيرا ما تقف حاجزا وسدّاً منيعاً في سبيل تحقيق العملية التعليمية أهدافها، وإنما الفائدة من معرفة الصعوبات لتلافيها، والبحث عن الحلول ووسائل العلاج لتثمينها، والسعي إلى الاستفادة منها وتطبيقها وهو ما جعلنا نسجل بعض النتائج المتوصل إليها:

. إهمال مهارة الاستماع وعدم الاهتمام بها سبيل إلى التأثير على إتقان بعض المهارات الأخرى كالكلام والقراءة، وهو ما جعل ابن خلدون يذكر أن السمع أبو الملكات.

. قلة الوسائل التعليمية والوسائط السمعية في المدرسة، وإن وجدت فإن معظم المعلمين غير مهتمين بها وغير واعين بأهميتها ودورها في تحقيق أغراض العملية التعليمية بصفة عامة، وفي تنمية مهارة الاستماع بصفة خاصة.

. مهارات الاستماع كثيرة ومتنوعة وقد يتفاوت المتعلمون في اكتسابها والتحكم فيها إلاّ أنه من امتلك عددا أكبر من تلك المهارات زادت فرصته في الاستماع الجيّد ، وأتيحت له فرص النجاح والتفوق ما لا يتاح لأقرانه الذين لم يتحكموا فيها.

. قد تكون بعض المشوشات عائقا يحول دون تحقيق الاستماع أهدافه؛ كتشتت ذهن المستمع وشروده، أو مله وعدم تحمله، أو تحايله من خلال تتبّع بعض الزلاّت والأخطاء التي يقع فيها المتكلم فتبعث في نفسه الانصراف عن الاستماع، أو التسرّع في البحث عما هو متوقع فيصدر أحكاما تجعله لا يتابع عملية الاستماع.

. بالرغم من أهمية مهارة الاستماع إلا أن المتعلمين لا يتفاعلون مع المادة المسموعة وأن المواضيع المدروسة لا تجلب انتباههم ولا تثيرهم، كما يجدون صعوبة في فهم المسموع والتفاعل معه في النصوص والحوارات.

. وجود فئة كبيرة من المتعلمين غير قادرة على فهم الألفاظ، والمفردات، والعبارات، والمعاني الجديدة التي تطرق أسماعهم لأول مرة، فضلا عن عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة نص مسموع، ما يدل على وجود خلل في عملية الفهم والمتابعة للنصوص والحوارات وحتى كلام المعلم.

. معاناة المعلمين من قلة تركيز المتعلمين وشرودهم الذهني.

. من المشكلات التي تقف حاجزا في وجه تنمية مهارة الاستماع عدم توفيق المعلم في اختيار وضعية الانطلاق المناسبة عند بدء الدرس.

. منهاج اللغة العربية لا يولي مهارة الاستماع أهمية كبيرة ولا يعطيها حقها و مستحقها من العناية لدورها الكبير في تعلم اللغة العربية وفي تنمية باقي المهارات اللغوية الأخرى.

. يشتكي الكثير من المعلمين من بعض العوائق التي لا تساعد على الاستماع الجيّد ككثرة أعداد المتعلمين في الفوج الواحد واكتظاظ الأقسام.

. من مشكلات التعبير الانتقال من لغة عامية في البيت، والتحول الكامل من مستوى لغوي عفوي إلى مستوى آخر تفرضه المدرسة وهو المستوى الفصيح، والانتقال بين المستويين ينبغي أن يتم بسلاسة وتدريجيا دون إلغاء المستوى الذي يقدم به الطفل من البيت.

. لنجاح نشاط التعبير لابد من توفر الأفكار التي تتكون لدى المتعلم ليعبّر عنها، والألفاظ والعبارات التي يستخدمها للتعبير عن تلك الأفكار، وهو ما يفتقر إليه كثير من المتعلمين حسب ما توصلت إليه الدراسة: فضعف الرصيد اللغوي ونقص الثروة اللغوية لديهم نتج عنه عدم القدرة على الاسترسال في التعبير، وافتقارهم إلى تلك الطلاقة والتلقائية والعفوية التي تجعلهم يعبرون من غير تكلّف، أما عدم توفر الأفكار فنتج عنه خيال محدود عند المتعلمين.

. يعاني الكثير من المتعلمين من نقص الدافعية في نشاط التعبير الشفوي والتواصل، وهو ما يجعل كثيرين منهم يتهيّبون الكلام ويتخوفون من التعبير، أو يخجلون من زملائهم.

. عدم اهتمام المعلم بهذا النشاط وبخاصة التعبير الشفهي الذي قد لا يجد فيه ذلك التفاعل المطلوب مما يستغله أحيانا في تكملة النشاطات الأخرى.

. معاناة كثير من المتعلمين من صعوبة فهم المقروء.

. ضرورة مراعاة حاجات التلاميذ اللغوية عن طريق برنامج مستمر من الملاحظة والتقويم لتحديد الحاجات اللغوية، ومن ثمّ تحديد الصعوبات والمشكلات ونواحي الضعف في القراءة لبناء برنامج علاجي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

. ترتبط عملية القراءة بجملة من المهارات منها:

تعرّف الكلمات التي ترتبط بحركات العين واستخدام السياق لمعرفة الكلمة وتذكرها وفهم معناها.

الفهم الذي تعترضه مشكلات فهم المادة اللغوية المقروءة إذ تتحدّد تلك العوامل فمنها ما يرجع إلى المتعلم، ومنها ما يرجع إلى المادة اللغوية، ومنها ما يرجع إلى المعلم وطرائق التدريس.

ـ عجز المتعلمين عن قراءة المفردات الجديدة الصعبة، وشرحها، وتوظيفها في جمل مفيدة. .

وجود تباين بين مستويات المتعلمين في القراءة وعدم قدرة الكثيرين منهم على الاسترسال فيها. .

بعض النصوص لا تتلاءم مع مستوى المتعلمين ولا تلبي رغباتهم ولا تشبع حاجاتهم، وهو ما يقلّل من التفاعل مع الدرس، وضعف الاستجابة .

. الخلط وعدم التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا ونطقا.

. عدم تخلص بعض المتعلمين من بعض العادات اللغوية التي قدموا بها من بيئاتهم كالإبدالمثلا.

. شيوع ظاهرة البطء في قراء ة المتعلمين نتيجة عدم إلمامهم بالحروف والحركات، أو عدم تمكنهم من كل الحروف، أو عدم تمييزهم بين بعض الحروف والحركات، وعدم تمكنهم من مهارات القراءة.

. علامات الترقيم التي كان من المفترض أن تساعد على الكتابة والفهم الصحيح للمكتوب، إلا أنها تعد مشكلة حقيقية إذ يعجز الكاتب عن وضعها في مواضعها ومعرفة كيفية استخدامها، هذا فضلا عن إهمال كثير من كتابات المتعلمين لهذه العلامات.

. تختلف العوامل المؤدية إلى مشكلات الكتابة العربية فمنها: عوامل لغوية ترجع إلى طبيعة اللغة العربية، كتشابه بعض الحروف شكلا أو نطقا، أو ارتباط الكتابة ببعض القواعد النحوية والصرفية.ومنها ما يرجع إلى المعلمين كطرائق توظيفهم التي لا تنبني على أسس سليمة، أو طريقة تقويم الأخطاء وتصحيحها، أو اختيار الإملاء، ومنها عوامل فردية تتعلق بالطفل الذي لا يجد سهولة في عملية الكتابة لعوامل متعدّدة.

. شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ، وكثرتها بشكل لافت مما يستدعي معالجة الظاهرة. .

عدم التقيّد بقواعد الكتابة ورسم الحروف، والاعتناء بالخط، وقد يكون لنوعية السبورات المستعملة، وعدم اهتمام المعلمين بالخط وتجويده دور في انتشار هذه الظواهر.

. وجود بعض المشكلات في الكتابة العربية تعيق تعلمها وبخاصة عند المتعلمين الصغار: كعدم تطابق رسم الحرف وصوته في بعض الحالات، وتشابه الكلمات في الشكل مع اختلاف المعنى؛ كالأصوات التي تنطق ولا تكتب أو التي تكتب ولا تنطق.

. معاناة كثير من المتعلمين من البطءفي الكتابة.

. وجود خلل في تعليمية أنشطة النحو والصرف يتمظهر من خلال عجز المتعلمين عن توظيف تلك القواعد أثناء الكلام وفي الكتابة.

. الانفصام بين النظرية والتطبيق في تعليم النحو، بل في كثير من الأحيان يتم التركيز على النظري ويغفل التطبيق، وعدم الربط بين الظواهر النحوية والصرفية والمعنى كل ذلك أدّى إلى إهمال الجانب الوظيفي.

. حفظ القواعد دون فهم، إذ كثير من المتعلمين يحفظ القاعدة و يسردها عن ظهر قلب، لكن لا يفهم فحواها عند التطبيق.

. يعاني تعليم نشاط قواعد النحو والصرف من نقص وعي المعلمين بالأهداف العامة لتعليم هذا النشاط وأهميته في تعلم اللغة العربية، إذ مازال كثير منهم يرى أن النحو إعراب للكلمات ويتغافلون عن أن تدريس النحو هو تحقيق السلامة اللغوية.

. جفاف نشاط القواعد لعوامل عدّة، وعدم تغيّر النظرة حول صعوبته.

. الضعف في القراءة والكتابة وبقية المهارات اللغوية الأخرى يسهم بشكل أو بآخر في عدم تمكن المتعلمين من القواعد، وعدم تجاوبهم مع المعلم، ذلك أن المهارات مرتبط بعضها ببعض.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

القرآن الكريم (رواية حفص عن عاصم)

أولا: الكتب:

1. **إبراهيم السامرائي**: المدارس النحوية، دار الفكر، عمان، ط1، 1987م.
2. **إبراهيم جمعة**: قصة الكتابة العربية، دار المعارف، مصر، ط 4، 1984م.
3. **إبراهيم مروان عبد المجيد**: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، 2000م.
4. **إبراهيم مصطفى**: إحياء النحو، القاهرة، ط2، 1992م.
5. **أحمد زكي صالح**: نظريات التعلم، القاهرة، دار النهضة المصرية،1971م.
6. **أحمد طاهر حسنين، حسن شحاتة**: قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق،مكتبة الدار العربيةللكتاب، دط،دت .
7. **أحمد عبد الله العلي**: الطفل ومهارات القراءة، ، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003م.
8. **أحمد عبد الله العلي، فهيم مصطفى**: الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000م.
9. **أنطوان صياح وآخرون**: . تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية،لبنان،ط1، 2007 م،ج1.
10. دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تدريسها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995م.
11. **بهاء الدين عبد الله بن عقيل**: شرح ابن عقيل 1: 79 تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، القاهرة، دط، 1999م.
12. **جار الله محمود بن عمر الزمخشري**: المفصل في علم العربية، دار الجيل، بيروت، لبنان،ط2، دت،دط.
13. **جلال الدين السيوطي**: بغية الوعاة،مكتبة السعادة، مصر.

14. المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق: محمد جاد المولى بك ومحمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البخاري، المكتبة العصرية، لبنان، دط، 1987م، ج1.

15. **جمال الدين بن هشام**: شرح شذور الذهب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1986م.

16. **جمال الدين بن منظور**: لسان العرب،ج6، ، دار صادر، بيروت، دت،.

17. **حامد زهران وآخرون**: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للطباعة والنشر، القاهرة، ط2، 2011م،

18. **الحسن بن أحمد الفارسي**: كتاب الشعر،تحقيق:محمود محمد، دط،دت .

19. **حسن شحاته**: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،ط3، 1996م.

20. **حسن علي عطية**: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

21. **حسني عبد الباري عصر**: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، مصر، دط، 1978م.

22. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعداديةوالثانوية،المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1990م.

23. **خليفة حاجي**مصطفى بن منصور: كشف الظنون، م2 فهرس 1426، 1428.

24. **دار الشروق ودار المشرق**: المنجد في اللغة والأعلام، بيروت، ط28.

25. **خالد قيطش**:الخط العربي وآفاق تطوره، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،

26. **خديجة الحديثي**: أبنية الصرف في كتاب سيبويه، بغداد، 1976.

27. **رشدي طعيمة**: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي ، القاهرة، ط1، 1419هـ.

28. مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998م.

29.الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م.

30.المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.

31.**رشيدة جلال**: نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012م.

32.**رمضان عبد التواب**،.فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ط6، 1999م.

33.**زكريا إسماعيل**، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991م.

34.**سعيد الأفغاني**،من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، ط2، 1981م.

35.**سعيد حسني العزة**: صعوبات التعلم، المفهوم التشخيص الأسباب، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، دت.

36.**سمر روحي الفيصل**: المشكلة اللغوية العربية، جروس بروس، طرابلس، لبنان، ط1، 1992م.

37.**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي**: كفايات التدريس، دار الشروق، عمان،2003م.

38.**شوقي ضيف**: تجديد النحو، الرائد العربي، لبنان.

39.**صالح بلعيد**: اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995م.

40.**صالح جواد الطعمة**: مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية،جامعة الموصل، مؤسسة دار الكتب ،1972م.

41.**طلعت همام**: سين وجيم عن مناهج البحث العلمي ، مؤسسة الرسالة ، عمان(دط) 1984م.

42.**طه الدليمي**،**سعاد عبد الكريم الوائلي**:اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق، عمان،ط1، 2005م.

43.**عائشة عبد الرحمن**: لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت.

44.**عابد توفيق الهاشمي**: الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية،مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1993.

45.**عباس حسن**: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، ط2، 1971.

46.النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3، دت.

47.**عباس محمود العقاد**: أنا، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع،1996 م .

48.**عبد الحميد عبد الحميد عبد الله**: الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1998م.

49.**عبد الرحمن التومي** : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية مطبعة المعارف الجديدة، الرباط،ط2، 2016م.

50.**عبد الرحمن الحاج صالح**: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،،موفم للنشر،الجزائر،2007م، ج1.

51.مدخل إلى علم اللسان ، موفم للنشر،الجزائر،2007.

52.**عبد الرحمن بن خلدون**: المقدمة، ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج3، 2004م.

53.**عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي**: الروض الأنف، تح: عبد الرحمن الوكيل، دار الكتب الإسلامية، ط1، 1967م.

54.**عبد الرحمن أبو القاسم الزجاجي**: الجمل في النحو، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2،1985م.

55.الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م.

56.**عبد الصبور شاهين**: في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، دت.

57.**عبد العال سالم مكرم** : المدرسة النحوية في مصر والشام، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط2، 1990م.

58.**عبد العليم إبراهيم**: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف ، القاهرة، دت، ط7.

59.الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ،مكتبة غريب، القاهرة، 1975م،دط.

60.**عبد القادر البغدادي**: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، دار الهدى، بيروت،ط1، دت، ج1.

61.**عبد الله عبد الدائم:** التربية التجريبية والبحث التربوي، ط4، دار العلم للملايين، بيروت،1981م.

62.**عبد الله عبد الرحمن سعد:** القياس النفسي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1983م.

63.**عبد المجيد سيد أحمد منصور:** سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس للغة العربية، القاهرة، دار القلم، 1983م.

64.**عبد المجيد عيساني:** النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2008م.

65.اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1 2010م.

66.**عبد الوارث مبروك سعيد:** في إصلاح النحو العربي . دراسة نقدية دار القلم، الكويت،ط1، 1985م.

67.**عثمان ابن جني (أبو الفتح):** الخصائص ، دار الكتب المصرية، تح: محمد علي النجار،.

68.**عفيف دمشقية:**المنطلقات التأسيسية والفنية إلى النحو العربي(معهد الإنماء العربي بيروت ط1، 1978م.

69.**علي أحمد مدكور:** تدريس فنون اللغة العربية، ، دار الفكر، القاهرة، 2000م.

70.**علي بن برهان الدين الحلبي:** السيرة الحلبية في سيرة الأمين والمأمون، دار المعرفة، بيروت، ج1.

71.**علي بن حزم الأندلسي:** التقريب لحد المنطق،رسائل ابن حزم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،ج3، ط2 ،1987م.

72.**علي عبد الواحد وافي:** فقه اللغة ، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، دت، ط7.

73.**علي بن فضال المجاشعي:** المقدمة في النحو،المطبعة العربية الحديثة، تح: حسن شاذلي فرهود،1980م.

74.**علي بن مؤمن بن عصفور الإشبيلي:** المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري، وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، العراق، ط1، 1972م.

75.**علي بن هادية وآخرون:** القاموس الجديد، الدار التونسية للنشر والتوزيع، والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

76.**علي بن يوسف(أبو الحسن)القفطي:** إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ج2.

77.**عمرو بن بحر الجاحظ** : البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، ج1.

78.الحيوان،تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي بيروت، ط3، 1969م.

79.**عمرو بن عثمان بن قنبر(سيبويه):** الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ط3، 1988م،ج1.

80.**فايزة السيد محمد:**الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2003م.

81.**فتحي علي يونس وآخرون:** أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، 1977م.

82.تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، مطابع الطوبجي ، القاهرة، 1987م.

83.**فتحي علي يونس:** اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة،1984م.

84.**فتحي علي يونس، وعبد الله الكندري:** اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، دار السلاسل، الكويت، ط2، 1998 م.

85.**فخر الدين قباوة:** المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر، دمشق، 1999م.

86.**مجد الدين بن الأثير:** الكامل، ،27/26/1.

87.**محمد إبراهيم عبادة:** النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط، دت.

88.**محمد أزهر السماك وآخرون:** الأصول في البحث العلمي، ط1، مطبعة التعليم العالي، جامعة الموصل، العراق، 1980م.

89.**محمد أسعد النادري**: نحو اللغة العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 1997م.

90.**محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي**: التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984 م.

91.**محمد البشير الإبراهيمي**: آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي،جمع وتقديم نجله أحمد طالب الإبراهيمي،دار الغرب الإسلامي،بيروت ط1، 1997م،ج1.

92.**محمد رجب فضل الله**: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها، وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002م.

93.**محمد رضا البغدادي**: تكنولوجيا العلم والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1981م.

94.**محمد شوقي أمين، وإبراهيم الترزي**: مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما 1934. 1984، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984م.

95.**محمد الصالح حثروبي**: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، 2012 م.

96.**محمد صالح سمك**: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، ، 1986م.

97.**محمد صلاح الدين مجاور**: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

98.تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، لكويت،1974م.

99.تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1418هـ.

100. دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، ، دار القلم، الكويت، 1983م.

101. **محمد الطنطاوي**: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت.

102. **محمد عبد القادرأحمد**: طرق تعليم اللغة العربية،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1985،4م.

103. **محمد علي الخولي**: قاموس التربية، بيروت، دار العلم للملايين، 1401 هـ.

104. **محمد عيد** : في اللغة ودراستها، عالم الكتب ، القاهرة، 1974م.

105. **حمد بن علي الصبان**: حاشية الصبان ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق:طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية، القاهرة،دط، دت، ج1.

106. **محمد فريد وجدي**:دائرة معارف القرن العشرين، دار الفكر، بيروت، 1979م، ج4.

107. **محمد كامل حسين**: اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، مصر، دط، 1976م.

108. **محمد المبارك**:فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، بيروت، 2005م.

109. **محمد بن يزيد (أبو العباس)المبرد**: المقتضب، تحقيق: حسين محمد، مراجعة، إميل بديع يعقوب، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، ج1.

110. **محمود إبراهيم وجيه، ومنسي محمود عبد الحليم**: البحوث النفسية والتربوية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1983م.

111. **محمود أحمد السيد**: اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض 1988م.

112. **محمود رشدي خاطر وآخرون**: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، القاهرة،1989م.

113. **محمود عوض الله سالم وآخرون**: صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان ، الأردن، ط3، 2008م.

114. **محمود كامل الناقة**: تعليم الاستماع والكلام،مركز البحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 1998م.

115. **محمود محمد الطناحي**: في اللغة والأدب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ج2، ط1، 2002م.

116. **مصطفى رسلان**: تعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الكتب القومية ، القاهرة، 1986م،

117. **مصطفى صادق الرافعي**: وحي القلم، دار المعارف، القاهرة، 1972م، ج3.

118. **مهدي المخزومي** :في النحو العربي نقد وتوجيه، ، المكتبة العصرية، لبنان، دط، 1981م.

119. في النحو العربي قواعد وتطبيق، الرائد العربي، لبنان، ط3، 1986م.

120. **ميشال زكريا:** الألسنية(علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت/ ط2، 1983م.

ثانيا: الكتب المترجمة:

121. **جاك رتشاردز:** تطوير مناهج اللغة، ترجمة: صالح بن ناصر وآخرون، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، دط، 2008م.

122. **فان دالين، ديو بولد:** مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط2، 1985م.

ثالثا: المجلات والدوريات:

123. إبراهيم الخطابي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة، مجلة تعليم اللغة العربية و التعليم المتعدد ، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط،ج2، 2002.

124. إبراهيم السامرائي، مقال" تعريب الوسائل وتيسير تعليم العربية" مجلة التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط2، 1986م.

125. أحمد عطية الله" العوامل السيكولوجية في إصلاح الهجاء العربي" مجلة التربية الحديثة، ع3 فبراير1938، القاهرة.

126. إلياس جوادي ، "أزمة اللغة في البلاد العربية بين التناول اللساني،و السجال الإيديولوجي" المجلس الدولي للغة العربية، الملتقى الدولي الثاني حول اللغة العربية، دبي 10/07مايو2013.

127. إيمان سالم حمودي الخفاجي، مشكلات تعليم العربية في التعليم الأساسي.

128. بلقاسم دفة، النحو العربي بين التقليد والمناهج اللسانية الحديثة ، مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات،جامعة ورقلة، الجزائر،العدد5، 2006 .

129. الجامعة العربية، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، 1972م.

130. رضا السنوسي ، المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية، ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية، تونس، سلسلة اللسانيات ، عدد5، 1981.

131. سليمان إبراهيم العايد، القراءة الجهرية بين الواقع وما نتطلع إليه، بحث منشور مقدم إلى ندوة "ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية" ج3، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1418هـ.

132. صالح بلعيد ، " اللغة العربية والتعريب العلمي" مجلة المجلس الأعلى للغة العربية. عدد2، الجزائر، 1999.

133. الخط العربي والخطاطة العربية، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 9، 1996م.

134. عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر ج1،م،1971.

135. عبد المجيد عيساني، الجملة في النظام اللغوي عند العرب، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد الخامس، مارس 2006.

136. المجمع المصري، مجلة المجمع، العدد 11.

137. محمد محمد يونس علي: أزمة اللغة ومشكلة التخلف في بنية العقل العربي المعاصر مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج17، ع 29، صفر 1425هـ.

138. نجم عبد الله غالي: صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلة أبحاث ميسان، جامعة البصرة، المجلد الثالث، العدد الخامس، 2006م.

رابعا: الرسائل الجامعية:

139. أحمد بن محمد الشنبري: فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2002م.

140. أحمد عبده عوض، مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقاتها بالتمكين من العلاقات النحوية البلاغية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، 1989.

141. عبد الرزاق المطرفي ، ظاهرة تخلف تلاميذ الصف الأول ابتدائي في القراءة والكتابة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرقالتدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،1403هـ.

142. عبد الله بن ظافر القحطاني، تقويم محتوى كتاب القواعد العربية للصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1418هـ.

143. عفراء بدر إبراهيم البدر، مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1989.

144. علي أحمد مدكور، سيكولوجية الاستماع في كتاب التربية العملية لكلية التربية، جامعة المنصورة، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،1981م.

145. عواد الدخيل، أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير،كلية التربية جامعة الملك سعود،1428 هـ.

خامسا: الوثائق التربوية:

146. شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011م.

147. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر جوان 2011م .

148. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2006م.

سادسا: المراجع الأجنبية:

149. Adams geogias:Evaluation in education psychology and guidance,new York hollrine nont and Weston 1966.

150. Baker.TL: Doing social Research Mc, Graw. Hill Book.co 1988.

151. Best.W.John, Research in Education addition, ch.chiffs.NewJersey, 1981.

152. Munn' N .L,. Psychology, Boston, the Riverside press, 1946.

153. Nancy, rutez: communication improving reading, writing, speaking and listening skills in the work place, instructors guide, work place education, project alert, Wayne state university.1997.

ملاحق

المدينة: الخبرة : المؤهل العلمي:

السن: الجنس:

استبيان استطلاعي

في إطار إعداد دراسة حول صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الاستطلاعي الذي نهدف من ورائه إلى حصر أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلمين في تعلم اللغة العربية، والذي بدوره سيساعدنا في صياغة الاستبيان بصورته النهائية. لذا نرجو منكم الإجابة عن هذا السؤال بدقة وموضوعية.

ما صعوبات تعلم اللغة العربية من وجهة نظركم في الأنشطة الآتية؟.

1. صعوبات الاستماع

.....

.....

.....

.....

.....

2. صعوبات التعبير (الشفهي والكتابي)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. صعوبات القراءة

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

4. صعوبات الكتابة والخط والإملاء

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. صعوبات قواعد النحو والصرف

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

7. مقترحات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق 2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة تحكيم

أستاذي الفاضل:

في إطار إجراء دراسة حول " صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق" أضع بين يديكم هذه الاستمارة قصد تحكيمها وإبداء الرأي في مدى صلاحية البنود المتضمنة في الاستبيان لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح صياغة هذه البنود و ملاءمتها لمجال الصعوبة المحدّد لها.

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بتصميم هذا الاستبيان بعد إنجاز استبيان استطلاعي وزع على مجموعة من المعلمين حددوا أهم صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها، وبناء على ما تم جمعه من صعوبات صاغ الباحث هذا الاستبيان الذي يتضمن ستة محاور، ونظرا لخبرتكم العلمية والعملية فإنه يشرفني مساهمتكم في تحكيم هذه الاستبانة، أرجو تفضلكم بقراءتها.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم

ولتسهيل عملية التحكيم نورد التعريف ببعض المفاهيم:

1. الصعوبة:

. حالة اهتمام أو ارتباك حقيقي أو اصطناعي يتطلب حلها تفكيرا مليا (cood,1974, p483)

. عائق يبعث في التلاميذ الحيرة ويتطلب جهدا فرديا أو جماعيا مباشرا أو غير مباشر (الدفاعي، 1988، ص61).

التعريف الإجرائي:

هي ما يواجهه متعلمو المرحلة الابتدائية من معوقات تحول دون تعلمهم أنشطة اللغة العربية بحيث تؤثر سلبا في مستواهم العلمي.

2. التعلم:

. التصميم المنظم للخبرات التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء (الحيلة، 2000، ص 77).

. نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتسهيل التعلم ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم أو التلميذ في الموقف التعليمي (الحيلة ومرعي، 2002، ص 21).

التعريف الإجرائي:

. عملية تغيير إيجابية في سلوك متعلمي المرحلة الابتدائية في مختلف أنشطة اللغة العربية من أجل رفع التحصيل العلمي من مستوى منخفض إلى آخر مرتفع.

3. التعليم:

. فعل يبلغ المدرس بوساطته للمتعلم مجموعة من المعارف العامة والخاصة وأشكال التفكير ووسائله ويجعلها يكتسبها ويتعلمها. (عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994،ص102).

. هو مجموعة الإجراءات والأنشطة التي تعتمد من المعلم لنقل معارف أو مهارات للمتعلم قصد الحصول على تغيير متوقع في سلوكه، وتتدخل فيه مجموعة من العوامل.

المحور الأول: صعوبات الاستماع

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	عدم ملاءمة المواضيع لمستوى المتعلمين			
2	الشرود الذهني			
3	عدم الانتباه			
4	عدم توفيق المعلم في اختيار وضعية الانطلاق المناسبة			
5	صعوبة فهم المسموع من النصوص والحوارات			
6	صعوبة الإجابة عن أسئلة نص مسموع			
7	عدم اهتمام المعلم بمهارة الاستماع			
8	المواضيع لا تجلب انتباه التلاميذ			
9	الضجيج والاكتظاظ			
10	المنهاج لا يهتم بمهارة الاستماع			
11	عدم توفر الوسائط السمعية في المدرسة			
12	صعوبة تقبل المعلومة بالعربية الفصحى			
13	عدم فهم الألفاظ والمصطلحات والمعاني الجديدة			
14	عدم التركيز عند المتعلم			
15	قلة الاستيعاب			

المحور الثاني: صعوبات التعبير(الشفهي والكتابي)

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	ضعف الرصيد اللغوي ونقص الثروة اللغوية			
2	عدم القدرة على التعبير المسترسل			
3	عدم ترابط الأفكار وتسلسلها			
4	عدم فهم الموضوع			
5	الوقت المخصص للتعبير غير كاف			
6	صعوبة المواضيع المقترحة للتعبير			
7	قلة ممارسة التعبير الشفوي			
8	استعمال العامية في التعبير			
9	الخروج عن الموضوع			
10	كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والتعبيرية			
11	صعوبة الإلمام بالمطلوب			
12	تكرار العبارات			
13	الخجل والإحجام عن التعبير			
14	عجز المتعلم عن الكتابة			
15	عدم التحكم في الشواهد والأمثلة			
16	نقص المطالعة ضعف القراءة			
17	عدم وجود دافعية لدى المتعلم لنشاط التعبير			
18	عدم اهتمام المعلم بالتعبير وموضوعاته			
19	عدم إعطاء المعلم الأهمية للتعبير خاصة الشفهي			
20	صعوبة توظيف بعض الصيغ			
21	الضعف في الكتابة يعيق التعبير الكتابي			
22	صعوبة تبليغ المعلومة من المتعلم إلى زملائه			
23	محدودية الخيال عند المتعلم			

24	عدم التمكن من القراءة			
25	تشتت الأفكار والمعاني وصعوبة التنسيق بينها			
26	عدم توفر الوسائل المساعدة على التعبير			

المحور الثالث: صعوبات القراءة

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	صعوبة نصوص القراءة			
2	عدم ملاءمة النصوص للواقع			
3	عدم التمكن الجيّد من معرفة الحروف			
4	عدم التمييز بين الحركات			
5	صعوبة الربط بين الحروف عند القراءة			
6	استعمال بعض المفردات الصعبة			
7	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة			
8	صعوبة نطق بعض الكلمات وقراءتها			
9	عدم القدرة على فهم وشرح الكلمات الصعبة وتوظيفها في جمل مفيدة			
10	عدم القدرة على فهم أسئلة النص والإجابة عنها			
11	فهم المقروء			
12	صعوبة الربط بين الحروف والكلمات والجمل			
13	بطء القراءة			
14	عدم التمكن من معرفة كل الحروف			
15	تهجئة الكلمات وصعوبة تركيبها			
16	تشابه الحروف			
17	صعوبة قراءة الكلمات الجديدة			

18	أخطاء في نطق بعض الأصوات			
19	لا تتاح للمتعلم فرصة القراءة داخل القسم			
20	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة			
21	عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة			
22	عدم تدريب المتعلم على آليات القراءة السليمة			
23	عدم القدرة على الاسترسال في القراءة			
24	عدم القدرة على التهجي			

المحور الرابع: صعوبات الكتابة والخط والإملاء

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	حصص الإملاء غير كافية			
2	صعوبة مسك القلم			
3	طبيعة اللغة العربية كالتمييز بين اللام الشمسية والقمرية والتاء المربوطة والمفتوحة والهمزة			
4	الضعف في القراءة			
5	البطء في الكتابة			
6	عدم عناية المعلم بمثل هذه الأنشطة			
7	عدم التمييز بين الصورة الصوتية والدلالية للحرف			
8	عدم التقيد بقواعد الكتابة			
9	الاكتظاظ			
10	المنهاج لا يركز على نشاط الإملاء			
11	نوعية الكراسات المستعملة في الكتابة			
12	ارتباط الكتابة العربية بالشكل			
13	ارتباط الكتابة بالإعجام			

14	التشابه بين بعض الحروف			
15	ارتباط الإملاء ببعض القواعد النحوية			

المحور الخامس: صعوبات قواعد النحو والصرف

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لا تشكل صعوبة
1	عدم قدرة المتعلمين على توظيف القواعد			
2	عدم فهم المقروء			
3	قلة التدريب والممارسة في استعمال القواعد			
4	ملاءمة القواعد لسن المتعلم ومستوى تفكيره			
5	عدم ميل المتعلمين إلى حصص القواعد			
6	التمييز بين الأسماء والأفعال والمعرفة والنكرة...			
7	الخلط في الإعراب			
8	كثرة علامات الاعراب			
9	التفكير المسبق بصعوبة النحو			
10	عدم إعطاء المعلم الأهمية لقواعد اللغة			
11	عدم إلمام المعلمين بقواعد اللغة			
12	ضعف إلمام المعلم بطرائق تدريس القواعد			
13	ضعف قدرة المتعلمين على تكوين جمل مفيدة			
14	عدم معرفة المعلمين بالأهداف العامة لتعلم القواعد			
15	عدم عرض المادة بأسلوب يلائم مستويات المتعلمين			
16	حفظ القواعد دون فهم			
17	ضعف المتعلمين في القراءة والكتابة			
18	صعوبة تطبيق القاعدة أثناء إنجاز التمارين أو في القراءة والكتابة			

19	صعوبة في الإعراب والتحويل			
20	جفاف دروس القواعد			

التوجيهات والملاحظات:

دمتم في خدمة العلم

ملحق 3

استبانة

أستاذ (ت) ي الكريم(ة):

قصد إنجاز دراسة حول صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الابتدائية، أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي نحاول من خلالها استكشاف أهم الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في هذه المرحلة ولتحقيق ذلك أرجو وضع علامة(×) في الخانة المناسبة، وحتى يسهل علينا الوصول إلى نتائج علمية دقيقة أرجو الإجابة بكل حرية وموضوعية.

الجنس: السن

المستوى الدراسي: الخبرة المهنية

المحور الأول: صعوبات الاستماع

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	عدم ملاءمة المواضيع لمستوى المتعلمين			
2	الشرود الذهني			
3	الاكتظاظ			
4	عدم توفيق المعلم في اختيار وضعية الانطلاق المناسبة			
5	فهم المسموع من النصوص والحوارات			
6	الإجابة عن أسئلة نص مسموع			
7	عدم اهتمام المعلم بمهارة الاستماع			
8	المواضيع لا تجلب انتباه التلاميذ			
9	الضجيج			
10	المنهاج لا يهتم بمهارة الاستماع			

11	عدم توفر الوسائط السمعية في المدرسة			
12	تقبل المعلومة بالعربية الفصحى			
13	عدم فهم الألفاظ والمصطلحات والمعاني الجديدة			
14	عدم التركيز عند المتعلم			

المحور الثاني: صعوبات التعبير(الشفهي والكتابي)

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	ضعف الرصيد اللغوي ونقص الثروة اللغوية			
2	عدم القدرة على التعبير المسترسل			
3	عدم ترابط الأفكار وتسلسلها			
4	لا ينسق بين الأفكار والمعاني			
5	الوقت المخصص للتعبير غير كاف			
6	صعوبة المواضيع المقترحة للتعبير			
7	قلة ممارسة التعبير الشفوي			
8	استعمال العامية في التعبير			
9	الخروج عن الموضوع			
10	كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والتعبيرية			
11	تكرار العبارات			
12	الإحجام عن التعبير			
13	عجز المتعلم عن الكتابة			
14	عدم التحكم في الشواهد والأمثلة			
15	نقص المطالعة			
16	عدم وجود دافعية لدى المتعلم لنشاط التعبير			
17	عدم اهتمام المعلم بالتعبير وموضوعاته			
18	ضعف القراءة			
19	محدودية الخيال عند المتعلم			

المحور الثالث: صعوبات القراءة

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	لا يتلاءم مع النصوص			
2	عدم التمكن من معرفة الحروف			
3	عدم التمييز بين الحركات			
4	صعوبة الربط بين الحروف عند القراءة			
5	لا يستطيع توظيف بعض المفردات الصعبة			
6	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة			
7	صعوبة قراءة بعض الكلمات غير المألوفة			
8	عدم القدرة على فهم وشرح الكلمات الصعبة			
9	عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة النص			
10	فهم المقروء			
11	عدم القدرة على الربط بين الحروف أثناء القراءة			
12	بطء القراءة			
13	أخطاء في نطق بعض الأصوات			
14	لا تتاح للمتعلم فرصة القراءة داخل القسم			
15	عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة			
16	عدم القدرة على الاسترسال في القراءة			

المحور الرابع: صعوبات الكتابة والخط والإملاء

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لاتشكل صعوبة
1	صعوبة مسك القلم			
2	طبيعة اللغة العربية كالتمييز بين اللام الشمسية والقمرية والتاء المربوطة والمفتوحة والهمزة			
3	البطء في الكتابة			
4	عدم التقيد بقواعد الكتابة			
5	اعتماد الكتابة العربية على الإعجام (النقط)			
6	ارتباط الكتابة العربية بالشكل (شكل الحروف)			
7	التشابه في رسم بعض الحروف			
8	ارتباط الإملاء بالقواعد النحوية			

المحور الخامس: صعوبات قواعد النحو والصرف

الرقم	الفقرات	صعوبة كبيرة	صعوبة متوسطة	لا تشكل صعوبة
1	عدم قدرة المتعلم على توظيف القواعد			
2	قلة التدريب والممارسة في استعمال القواعد			
3	ملاءمة القواعد لسن المتعلم ومستوى تفكيره			
4	نفور المتعلم من حصص القواعد			
5	لا يميز بين الأسماء والأفعال والمعرفة والنكرة...			
6	لا يميّز بين علامات الإعراب			
7	التفكير المسبق بصعوبة النحو			
8	صعوبة في التحويل			
9	طبيعة القواعد التي تتميز بالجفاف			
10	عدم قدرة المتعلم على تكوين جمل مفيدة			

11	عدم تعريف المعلمين بالأهداف العامة لتعلم القواعد			
12	عدم عرض المادة بأسلوب يلائم مستويات المتعلمين			
13	حفظ القواعد دون التمكن من فهمها			
14	ضعف المتعلمين في القراءة والكتابة			
15	صعوبة تطبيق القاعدة أثناء الإنجاز الصفي			

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

مقدمة..... أ – ط

تمهيد.....11

أهمية المرحلة الابتدائية.....16

المهارات اللغوية.....17

أهمية التكامل بين المهارات اللغوية.....24

الفصل الأول: صعوبات الاستماع والتعبير

المبحث الأول: مهارة الاستماع

توطئة.....28

1 . مهارة الاستماع: 29

مهارات الاستماع:.....31

2. أنواع الاستماع:.....33

2. 1. الاستماع المكثّف:.....33

2. 2.الاستماع الموسّع:.....33

2. 3. الاستماع التثقيفي:.....33

2. 3. 1. الاستماع التذوّقي:.....34

32 . 2. الاستماع الناقد:.....34

3 . مكونات عملية الاستماع:.....34

4 . مطالب الاستماع:.....35

5 . أهداف تدريس الاستماع: 36

6 . الاستماع والقراءة:.....38

7. صعوبات الاستماع:.....41

8. تنمية الاستماع عند المتعلمين:.....43

8. 1.بعض المواقف والأنشطة للتدريب على الاستماع:.....45

8. 2.خطوات مساعدة على التمكن من مهارة الاستماع:.....47

المبحث الثاني: مهارة التعبير: المفهوم، والأسس والمشكلات

توطئة: 50

1. التعبير الشفهي:.....52

2. أهمية التعبير الشفهي:.....53

3 . أنواع التعبير:.....55

3.1. التعبير الشفهي:.....55

3. 2. التعبير التحريري (الكتابي):.....57

4. أسس التعبير:.....58

4. 1. الأسس النفسية:.....58

4. 2. الأسس التربوية:.....59

4. 3. الأسس اللغوية:.....59

5. صعوبات التعبير:.....60

6. جوانب المشكلة: 63

1. انصراف التلاميذ عن الإنشاء ونفورهم منه، وزهدهم فيه: 64

1.1 . العوامل النفسية: 64

1. 2. العوامل التربوية:.....65
1. 3. العوامل اللغوية:.....66
2. الضعف والقصور في تعبير معظم التلاميذ:.....66
3. إرهاق المدرّسين:.....66
7. علاج صعوبات التعبير:.....67

الفصل الثاني:صعوبات تعليم القراءة والكتابة في المرلة الابتدائية

المبحث الأول:*صعوبات تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية قضايا وحلول*.....70
1. مفهوم القراءة:.....71
2. أهمية القراءة:.....72
3. أنواع القراءة:.....74
أ. القراءة الجهرية :.....74
ب . القراءة الصامتة:.....75
4. أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية:.....75
5. مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية:.....79
1. التعرف إلى الكلمات:.....83
1. 1. حركات العين:.....84
1. 2. استخدام السياق في تعرّف الكلمة وفهمها:.....84
3.1. الذاكرة:.....85
1. 4. الفهم:.....85
6. صعوبات القراءة:.....86

6. 1. الفروق الفردية في عملية القراءة: 88

6. 2. مشكلات الفهم للمادة اللغوية المقروءة:.....91

7. تصنيف مشكلات القراءة: 93

المبحث الثاني: صعوبات تعليم الكتابة والخط والإملاء.....98

توطئة: 99

1. مزايا الخط العربي:.....101

1. 1. يمينية الاتجاه:.....101

2.1 . انفراد العربية ببعض الحروف:.....102

3.1 . انعدام التركيب الحرفي من الخط العربي:.....102

1. 4. مرونة الحرف العربي وقابليته للتفنن:.....102

2. تعريف الكتابة:.....102

3 . أهداف الكتابة:.....103

4 . أهداف تعليم الكتابة في المراحل الأولى:.....104

5 . صعوبات الكتابة العربية:.....105

أ . صعوبات تختص بالشكل العام للكتابة:.....106

ب . صعوبات تتعلق بالكتابة الهجائية والخط:.....107

عوامل مساهمة في ظهور مشكلات الكتابة:.....111

أولا: عوامل لغوية:.....111

ثانيا: عوامل ترجع إلى المعلمين.....112

1. طرق التوظيف.....112

2. عملية التصويب:.....113

3. اختيار الإملاء:.....113

ثالثا:عوامل أخرى:.....113

رابعا:عوامل فردية:.....114

خامسا: العوامل المرتبطة بالأسرة والمدرسة:.....116

6. أهم القرارات الخاصة بتيسير الكتابة العربية:.....117

1. المجمع المصري:.....117

2. منظمة الألكسو:.....119

3. المؤتمر الثقافي العربي:.....119

6 . تصحيح الأخطاء:.....120

6. 1. كيفية تصحيح الأخطاء:.....122

6. 1. 1. التقويم الذاتي:.....122

6. 1. 2 . تبادل تصحيح التلاميذ لبعضهم:.....122

6. 1. 3. تصحيح المدرس للأخطاء:.....122

الفصل الثالث: صعوبات النحو وقضايا تيسيره

المبحث الأول: صعوبات النحو.....124

تمهيد:.....125

أ. صعوبات النحو:.....127

1. من حيث كتب النحو:.....129

1.1: الاضطراب:.....130

1. 2: لغة النحو وأسلوبه:.....132

3.1: التجريد:.....135

4.1:التفاوت في المصطلحات والتعريفات: 135

2. من حيث المنهج:.....137

12:صعوبات منشؤها طريقة جمع اللغة: 137

2. 2: غلبة التفكير المنطقي على النحو:.....138

2. 2. 1. الانحراف عن الهدف من النحو: 140

2. 2. 2.: التطويل:.....142

2. 2. 3:كثرة الاختلاف: 143

ب . ظاهرة الإعراب:.....144

المبحث الثاني: تيسير النحو التعليمي وتبسيطه.....150

تعليم النحو في المرحلة الابتدائية:.....151

2. دور المعلم في تعليم القواعد النحوية: 155

3 . تيسير النحو التعليمي:.....159

الفصل الرابع: الدراسة التطبيقية

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية:.....172

1 . منهج الدراسة: 173

2 . عينة الدراسة:.....173

3 . أدوات الدراسة:.....176

3 . 1. بناء الاستبانة:.....177

3 . 2. صدق الاستبانة:.....183

3. ثبات الاستبانة:.....187

4. الوسائل الإحصائية المستخدمة:.....188

المبحث الثاني:عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.....190

1 . المحور الأول: الاستماع:.....191

2 . المحور الثاني: صعوبات التعبير:.....199

3 . صعوبات القراءة:.....212

4 . صعوبة الكتابة:.....220

5 . صعوبات القواعد النحوية والصرفية:.....229

مقترحات:.....241

خاتمة.....244

المصادر والمراجع.....248

ملاحق.....261

فهرس الموضوعات.....278